

Noviisiopettajien kokemuksia alakoulun käsityön opetukseen tarvittavista valmiuksista

Käsityökasvatus
Pro gradu -tutkielma
Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos, Rauma

Laatijat:
Anni Isokyykö
Erkka Saarinen

Ohjaaja:
Jaana Lepistö

7.4.2021
Rauma

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Käsityökasvatus

Tekijät: Anni Isokyykö, Erkki Saarinen

Otsikko: Noviisiopettajan kokemuksia käsityön opetukseen vaadittavista valmiuksista

Ohjaaja: Jaana Lepistö

Sivumäärä: 66 sivua

Päivämäärä: 11.4.2022

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää noviisiopettajien kokemuksia käsityön opetuksessa vaadittavista valmiuksista. Tutkimuksessa selvitämme, miten noviisiopettajat määrittelevät valmius sanan ja mitä valmiuksia he kokevat käsityön opettamisessa tarvitsevan. Tutkimuksessa tutkittava käsityön opettaminen on rajattu alakoulun vuosiluokille 3–6.

Tutkimuksen teoriaosuus koostuu kolmesta pääluvusta, jossa käydään läpi tutkimukselle keskeistä teoriataustaa. Tutkimuksen aineisto on kerätty haastatellen viittä (n=5) noviisiopettajaa. Haastattelu on toteutettu teemahaastatteluna ja haastateltavat ovat teemarungon pohjalta saaneet avoimesti kertoa omia kokemuksiaan tutkittavasta aiheesta. Tutkimusote on fenomenologinen ja tutkimusaineisto on analysoitu sisällönanalyysin avulla.

Tutkimustulosten mukaan kokemukset tarvittavista valmiuksista liittyivät kaikki jollakin tapaa opetuksen toteutukseen. Esille tuli selkeästi opettajan oma aineenhallinnallinen taito ja kiinnostus käsitöitä kohtaan, jotta käsityön opetusta voi toteuttaa laadukkaasti. Tämän lisäksi tärkeitä valmiuksia haastateltavien mielestä olivat työturvallisuus, opetussuunnitelman tuntemus ja sen käyttö, sekä oppilastöiden soveltuvuus ja niiden muokkaaminen ikätasolle sopiviksi. Tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta ne lisäävät tietoa noviisiopettajien kokemuksista käsityön opetuksen kontekstissa työuran alussa.

Avainsanat: Käsityöoppiaine, noviisiopettaja, valmius, kokemus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Käsityö oppiaineena peruskoulussa	7
2.1	Käsityöoppiaineen historiaa	7
2.2	Käsityö oppiaineena nyt	8
2.3	Käsityön tavoitteet ja sisällöt peruskoulussa	9
3	Opettajuus	12
3.1	Opettajuus ammattina	12
3.2	Noviisiopettaja	13
3.3	Opettajien valmiudet	14
4	Kokemus	19
5	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	21
5.1	Tutkimuksen teoreettinen viitekehysmalli	21
5.2	Tutkimustehtävä	22
6	Tutkimuksen toteutus	23
6.1	Tutkimusmenetelmä	23
6.2	Tutkimusjoukko ja toteutus	24
6.3	Aineiston analyysi	26
7	Tulokset	29
7.1	Taustamuuttujat	29
7.2	Kokemuksia käsityön opetuksesta työuran alussa	31
7.3	Käsityön opettamiseen vaadittavat tiedot ja taidot työuran alussa	38
7.4	Tarvittavat valmiudet työuran alussa	42
8	Tutkimuksen johtopäätökset	49
9	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	52
10	Pohdinta	55
	Lähteet	58
	Liitteet	64
	Liite 1. Teemahaastattelun tukiteemoja/kysymyksiä	64
	Liite 2. Saatekirje	66

1 Johdanto

Käsityö kuuluu peruskoulussa opetettavien taito- ja taideaineiden joukkoon ja sitä opetetaan 1. vuosiluokalta 9. vuosiluokalle asti. (POPS, 2014, 146, 270.) Käsityö oppiaineena on ollut esillä useamman vuoden ajan ja sen merkitystä ja tulevaisuutta on pohdittu useissa eri lähteissä. Vuosien varrella käsityö oppiaineena onkin kokenut suuria muutoksia. Yksi käänne on ollut vuoden 1998 perusopetuslain mukana tulleen muutoksen myötä, jolloin käsityö yhdistettiin yhdeksi yhteiseksi käsityöksi. Tekninen- ja tekstiilityö nimettiin uuden opetussuunnitelman mukaan yhteiseksi käsityöksi, joka pohjautuu monimateriaalisuuteen. (Lepistö & Lindfors, 2015, 3.)

Muuttuva perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja sen tuomat uudet sisällöt ja tavoitteet ovat yksi mielenkiinnon kohteistamme tässä pro gradu –tutkielmassa. Mielestämme monimateriaalisuus käsitteenä on herättänyt suuria kysymyksiä, miten sitä tulisi toteuttaa ja miten yhteinen käsityö käytännössä toteutuu peruskoulun käsityön opetuksessa ja sen oppimisympäristöissä. Tavoitteenamme on selvittää, millaisia valmiuksia vastavalmistunut opettaja kokee tarvitsevansa käsityötä opettaessaan peruskoulussa. Pohdinnan alla on käsityön sisältöjen laajuus ja voiko aloittelevat noviisiopettajat hallita käsityön kaikki eri osa-alueet tiedollisesti ja taidollisesti, sekä miten he kokevat ensimmäiset opetusvuodet opettaessaan käsitöitä.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on aiemmin tekemämme kandidaatin tutkielman tulokset. Tuolloin tutkimme luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia, antaako opettajankoulutuslaitoksen tarjoama käsityö -kurssi riittäviä valmiuksia peruskoulun vuosiluokkien 3–6 käsityön opetukseen. Saimme kandidaatin tutkielmassamme selville, että opiskelijat ovat tietoisia käsityöoppiaineen sisällöistä ja tavoitteista peruskoulussa, sekä hallitsee ne hyvin. Vastaavasti opiskelijat antoivat heikompia vastauksia koskien peruskoulussa käytettävien eri materiaalien ja tekniikoiden hallitsemiseen liittyen, sekä taitoa laatia koulukohtaista opetussuunnitelmaa koskien käsityötä. Kandidaatintutkielmamme tuloksien pohjalta heräsi kiinnostus lähteä tutkimaan aihetta lisää.

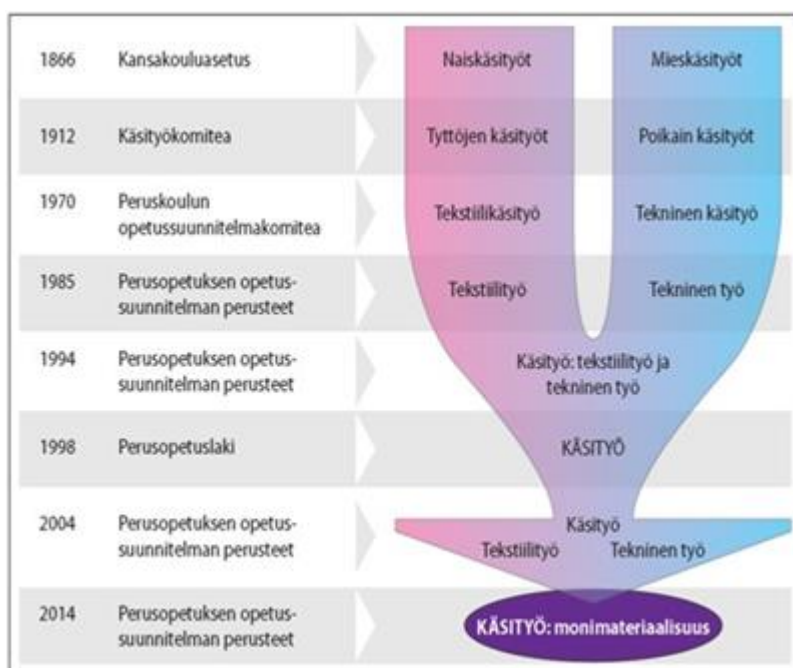
Tässä pro gradu –tutkielmassa tutkitaan noviisiopettajien kokemuksia käsityön opetukseen tarvittavista valmiuksista. Haluamme selvittää peruskoulussa opettavilta opettajilta, miten he ovat kokeneet ensimmäiset vuodet opettaessaan käsitöitä. Kohteenamme ovat

vastavalmistuneet opettajat, jotka ovat olleet työelämässä alle kolme vuotta ja opettavat käsitöitä peruskoulussa vuosiluokilla 3–6. Tarkoituksena olisi saada selville opettajien kokemuksia siitä, että millaisia erilaisia valmiuksia käsityön opettaminen vaatii ensimmäisinä opetusvuosina. Käsityöoppiaineen muuttuessa ja sisältöjen laajetessa opettajilta vaaditaan tietoa ja taitoa kasvavin määrin. Tämän lisäksi käsityö on liitetty yhdeksi kokonaiseksi yhteiseksi käsityöksi entisen tekstiili- ja teknisentyön sijaan. Tämä laajentaa yksittäisen opettajan tarvitsemia tietotaitoja ja tämän vuoksi on tärkeä selvittää, kokevatko käsityötä opettavat noviisiopettajat, että heillä on riittävät valmiudet sen opettamiseen koulutuksensa jälkeen. Tutkimustulosten jälkeen voimme pohtia, tarvitseeko käsityötä opettavat opettajat täydennyskoulutuksia, joilla omia tietoja ja taitoja voi kehittää.

2 Käsityö oppiaineena peruskoulussa

2.1 Käsityöoppiaineen historiaa

Vuonna 1857 Uno Cygnaeus loi kannanoton, jossa ehdotti oman ohjelmansa kansakoulun järjestämisestä. Hän piti käytännöllisiä oppiaineita tärkeinä ja hänen mukaansa nämä edistäisivät henkistä ja fyysistä kehitystä. Tämä sekä tytöille että pojille annettava opetus kasvattaisi kansakunnan aineellista hyvinvointia. Cygnaeus halusi käsityön olevan tasavertainen muiden oppiaineiden rinnalla. Tähän tapaan syntyi suomalainen kansakoulu ja siinä ohessa koulun käsityökasvatus. (Kantola, 1997, 18–20.) Cygnaeuksen ansiosta käsityön oppiaineesta tuli yhdenvertainen muiden oppiaineiden kanssa ja se liitettiin osaksi suomalaista opetussuunnitelmaa. (Andersson-Patrikainen & Kuusinen, 2017, 4.) Lepistö & Lindforsin (2015) laatimasta kuviosta (Kuvio1) nähdään käsityön kehitystä oppiaineena Suomessa 1866 vuodesta 2014 vuoteen asti.



Kuvio 1. Käsityön kehitys oppiaineena Suomessa. (Lepistö & Lindfors, 2015.)

Aluksi käsityön opetuksesta huokui voimakkaasti sukupuolisidonnaisuus ja se olikin lajiteltu naisten ja miesten käsitöihin. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean johdosta käsityön sukupuolisidonnaisuutta haluttiin vähentää vuonna 1970 ja täten käsityön opetus luokiteltiin tekstiilikäsityön sekä teknisen käsityön alle. Myöhemmin luokittelusta oli tarkoitus luopua kokonaan ja nämä käsityön aiheisällöt määriteltiin yhteisen käsityön oppiaineen alle. Samaan

aikaan käsityön opetuksen tavoitteet vaihtuivat luovaa ajattelutapaa eteenpäin vieväksi sekä käsityöprosessia korostettavaksi. (Marjanen, 2012, 44–49.)

2.2 Käsityö oppiaineena nyt

Käsityön oppiainetta voidaan suomalaisissa kouluissa pitää kasvatuksen välineenä ja voimmesana sen olevan ainutlaatuista. (Lepistö, 2004, 47). Käsityöoppiaineen kulmakivenä voidaan pitää toimintaa, joka sisältää paljon henkisiä, älyllisiä, fyysisiä ja käytännöllisiä taitoja sekä niiden kehittymistä itse käytössä. Nykyään käsityön oppiainetta kohdellaan erityisesti kasvatuksen työkaluna. Käsityönopetuksen periaatteena on jakaa itsetuntoa voimistavia kokemuksia, mitkä kehittävät oppilaiden elämänhallintaa ja hyvinvointia. Käsitöissä syvennetään oppilaiden omia valintoja sekä heidän erilaisia kiinnostuksen kohteitaan. Täten oppilaita kannustetaan tekemään työelämään sekä ammattiin yhteydessä olevia valintoja. (Huovila, ym. 2018, 14–16.)

Konkreettisten tekemisen taitojen ohella materiaalituntemus on jäänyt erittäin vähäiselle huomiolle nykypäivän käsityön perusopetuksessa. Oppilaiden tulisi oppia tunnistamaan eri materiaaleja jo aikaisessa vaiheessa. Materiaalituntemus edesauttaisi oppilaita arvostamaan eri materiaaleja, sekä huoltamaan ja hoitamaan käyttämiään käyttöesineitä paremmin. Nykyopetuksessa materiaalituntemusta voidaankin pitää käsityönopetuksen yhtenä tärkeimpänä tavoitteena. Perusopetuksessa ei ole välttämätöntä kasvattaa välttämättä tuotteiden valmistajia, vaan tuotteiden valitsijoita ja niiden hyödyntäjiä. (Kojonkoski-Rännäli, 2014, 31–32.)

Käsityöoppiaineessa painotus on muuttunut enemmän arvoja kehittävään suuntaan ja tämän vuoksi ongelmanratkaisutaidot, sekä oppilaan itsetunto ovat nykyään merkittävässä roolissa käsityön opetuksessa. (Borg, 2008, 57) Käsityölle normaalia on tuottamisprosessin laaja-alaisuus sekä sen kaiken kattava luonne. Prosessia alusta loppuun voidaan kutsua kokonaiseksi tekemiseksi, koska yksi ihminen toteuttaa sen aina alusta loppuun asti itse. Käsityöprosessi velvoittaa oppilaalta sekä henkisiä ja älyllisiä että motorisia kykyjä ja taitoja. Prosessin aikana oppilas kehittyi edellä mainituissa taidoissa, sekä kokonaisvaltaisesti jokaisella persoonallisuuden alueilla. Käsillä tekeminen nähdään nostattavan ihmisissä monia sisäisiä taitoja, kuten esimerkiksi käytännön järjen kehittymistä. (Lepistö, 2004, 17.)

Käsityön opetuksessa tapahtui merkittävä muutos vuoden 2004 opetussuunnitelman myötä, kun lajittelu tekstiilitöistä ja teknisestä työstä poistettiin käsítőissä. Nykyään opetuksessa tarkastellaan tasaisesti yhtä paljon sisältöalueita niin teknisestä työstä kuin tekstiilityöstäkin. Muutoksen jälkeen oppilaat voivat tämän lisäksi kuitenkin painottaa käsityön opintoja oman viettinsä mukaan jompaankumpaan sisältöön painottuen. (POPS 2004, 243–244.) Vuonna 2014 julkaistun opetussuunnitelman myötä käsityöoppiaineen toimintaperiaate vaihtui laajasti monimateriaalisuutta kohden. (POPS 2014, 270.) Monimateriaalisella käsityöllä tarkoitetaan käsityötä, joka pitää sisällään tasapuolisesti sekä teknisen työn että tekstiilityön sisältöjä. Se voidaan käsittää kokonaisvaltaisena ideoinnin ja tekemisen prosessina, jossa yhdistellään monipuolisesti erilaisia materiaaleja keskenään. (Lepistö, Rönkkö & Tuikkanen 2013, 98–100.)

2.3 Käsityön tavoitteet ja sisällöt peruskoulussa

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) on määritelty oppiainekohtaiset sisällöt ja tavoitteet vuosiluokittain jaoteltuina. Käsityön vuosiluokilla 3–6 opetuksen tärkeimpänä tavoitteena on ohjata oppilasta kokonaisen käsityöprosessin hallintaan. Käsityö luokitellaan monimateriaaliseksi oppiaineeksi, jossa toteutetaan käsityöilmaisuuksiin, muotoiluun ja teknologiaan perustuvaa toimintaa. Käsityöprosessiin kuuluu tuotteen tai teoksen itsenäistä suunnittelua, valmistusta ja lopputuloksen arviointia. Käsitöiden tekeminen määritellään tutkivaksi, keksiväksi ja kokeilevaksi toiminnaksi ja siinä voi toteuttaa kokeilevasti erilaisia visuaalisia, teknillisiä tai valmistukseen liittyviä ratkaisuja. Opetuksessa painotetaan oppilaiden erilaisia kiinnostuksen kohteita ja kannustetaan suosimaan yhteisöllistä toimintaa. Käsityöoppiaineen avulla pyritään arvioimaan, ymmärtämään ja kehittämään erilaisia teknologisia sovelluksia, sekä siirtää opittuja tietoja ja taitoja arkielämään. Käsityöllä on myös kasvatuksellinen tehtävä ja sen tavoitteena on saada oppilaat tarkastelemaan ihmisten kulutus- ja tuotantotapoja kriittisesti oikeudenmukaisuuden, eettisyyden, sekä kestävän kehityksen näkökulmista. (POPS 2014, 270.)

Käsityön opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 3–6 on jaoteltu 8 osioon ja ne on merkitty perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) koodein T1–T8. Opetuksen tavoitteisiin on laadittu seuraavat tavoitteet:

”T1 vahvistaa oppilaan kiinnostusta käsin tekemiseen sekä innostaa keksivään, kokeilevaan ja paikallisuutta hyödyntävään käsityöhön.

T2 ohjata oppilasta hahmottamaan ja hallitsemaan kokonainen käsityöprosessi ja sen dokumentointi.

T3 opastaa oppilasta suunnittelemaan ja valmistamaan yksin tai yhdessä käsityötuote tai -teos luottaen omiin esteettisiin ja teknisiin ratkaisuihin.

T4 ohjata oppilasta tunnistamaan käsitteistöä sekä tuntemaan monia erilaisia materiaaleja ja työstämään niitä tarkoituksenmukaisesti.

T5 kannustaa oppilasta toimimaan pitkäjännitteisesti ja vastuuntuntoisesti, huolehtimaan turvallisesta työskentelystä sekä valitsemaan ja käyttämään työhön sopivaa välineistöä.

T6 opastaa oppilasta käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa käsityön suunnittelussa, valmistamisessa ja käsityöprosessin dokumentoinnissa.

T7 ohjata oppilasta arvioimaan, arvostamaan ja tarkastelemaan vuorovaikutteisesti omaa ja muiden kokonaisen käsityön prosessia.

T8 herättää oppilas arvioimaan kulutus- ja tuotantotapoja kriittisesti.” (POPS 2014, 270.)

Tavoitteiden lisäksi käsityön opetussuunnitelmassa on kuusi laajaa oppisisältöä, jotka sisältävät ajankohtaisia ja monipuolisia oppimistehtäviä eri vuosiluokille. Sisällöt ovat merkitty perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014) koodein S1-S6 ja ovat määritelty seuraavanlaisesti:

”S1 Ideointi: *Suunnittelussa perehdytään erilaisiin lähtökohtiin ja hyödynnetään omia moniaistisia kokemuksia ja elämyksiä sekä havainnoidaan ja analysoidaan esineitä, rakennettua ja luonnon ympäristöä uusien ideoiden kehittämiseksi. Käsityössä yhdistetään värejä, kuviota, erilaisia pintoja, tyylejä ja muotoja. Sovelletaan materiaalien lujuus- ja taipumisominaisuuksia. Tutkitaan rakenteiden syntymistä ja energian käyttöä.*

S2 Suunnittelu: Laaditaan omalle tuotteelle tai teokselle ja työskentelylle suunnitelma ja kehitetään sitä tarvittaessa. Kokeillaan erilaisia materiaaleja ja työskentelytekniikoita ideoiden kehittämiseksi tuotteeksi tai teokseksi. Harjoitellaan suunnitelman dokumentointia sanallisesti ja/tai visuaalisesti sekä numeerisesti käyttäen esimerkiksi mittoja, määriä ja mittakaavoja.

S3 Kokeilu: Tutkitaan materiaalien ominaisuuksia sekä käsityön tekemisessä tarvittavien tavallisimpien koneiden ja laitteiden toimintaperiaatteita. Sovelletaan näin hankittua tietoa omassa työssä. Kokeillaan monipuolisesti erilaisia materiaaleja kuten erilaisia puulajeja, metalleja, muoveja, kuituja, lankoja, kankaita ja kierrätysmateriaaleja. Harjoitellaan ohjelmoimalla aikaan saatuja toimintoja, joista esimerkkinä robotiikka ja automaatio. Kokeilujen pohjalta tuotetta tai teosta kehitetään vielä eteenpäin.

S4 Tekeminen: Valmistetaan erilaisia yksilöllisiä ja /tai yhteisöllisiä tuotteita ja teoksia, joiden toteuttamiseen käytetään monenlaisia käsityössä tarvittavia valmistustekniikoita, työvälineitä, koneita ja laitteita. Työskennellään itse tehdyn suunnitelman ohjaamana.

S5 Soveltaminen: Työskennellessä opitaan käyttämään alan peruskäsitteistöä ja tutustutaan turvallisiin materiaaleihin ja työtapoihin. Perehdytään laadukkaan tuotteen ominaisuuksiin ja turvalliseen työskentelykulttuuriin.

S6 Dokumentointi ja arviointi: Tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään osana ideointia, suunnittelua ja dokumentointia. Tehdään käsityöprosessin itse- ja vertaisarviointia prosessin edetessä. Opetellaan antamaan yksilö- ja ryhmäpalautetta.” (POPS 2004, 271.)

3 Opettajuus

3.1 Opettajuus ammattina

Koulutusinstituutio on kehittynyt vuosi vuodelta, ja opettajan työn yhteiskunnallinen merkitys, työn mahdollisuudet ja siihen kohdistuvat erilaiset odotukset ovat muuttuneet monella eri tapaa vuosikymmenien varrella. Opettajan ammatin arvostus vaihtelee merkittävästi eri maissa ja erilaisissa kulttuureissa ympäri maapalloa. Useassa muussa maassa opettajan ammatti ei ole yhteiskunnallisesti yhtä arvostettu ammatti, kuin esimerkiksi Suomessa opettajan ammatti on. (Väljærvi 2006, 9–20.) Niemen (2006) sanoin opettajia pidetään hyvin tärkeinä vaikuttajina yhteiskunnassamme ja heidän kasvatuksellinen vastuunsa on merkittävä. Opettajan sanotaan jättävän omanlaisen jäljen jokaiseen oppilaaseen ja on tärkeää harkita, millaisen jäljen jokainen itsestään jättää. Opettajalla on merkittävän suuri mahdollisuus vaikuttaa oppilaan elämään ja asenteisiin yhteiskuntaamme kohtaan ja kehittää tällä tavoin oppilaita aktiivisiksi kansalaisiksi. Opettajan oman asenteen avulla hän voi ohjata oppilaan ajatusmaailmaa positiivisempaan suuntaan muuttuvan maailman mukana. (Niemi 2006, 73.) Opettajan työssä on vahva persoonasidonnaisuus, sillä yleensä sanotaan ammatin määrittävän yksilön minää. Opettajan ammatissa päinvastoin opettajan ammatillinen minä määrittää puolestaan työtä ja suhdetta siihen. (Rasehorn 2011, 281.)

Opettajan työnkuvaa voidaan pitää hyvin monimuotoisena ja -ulotteisena (Philipp & Kunter 2013). Niemen (1993) sanoin opettajan työtä voidaan kutsua myös hyvin ongelmanratkaisukeskeiseksi. Opettaja kohtaa työssään päivittäin erilaisia ongelmia oppilaiden, työtehtävien, opetuksen tai koulun kanssa, joiden kohdalla pitää toimia nopeasti ja löytää ratkaisun. Kyseisiä ongelmia tulee työssä vastaan hetkittäin ja on paljon asioita, joita opettaja ei pysty ennustamaan työpäivissään etukäteen. Tämän vuoksi opettajan ammatissa on tärkeää, että päätöksenteko ja reagointi tulee tapahtua nopeasti. (Niemi 1993, 35.) Opettajan työssä tulee elää ja toimia jatkuvassa muutoksessa. Työhön kohdistuu eri tahojen asettamia vaatimuksia ja odotuksia, mikä tuo opettajan työhön lisähaastetta. Opettaja nähdään enemmän verkottuneena ja tulevaisuusorientoituneena toimijana, jonka asiantuntijuus on yhteisöllistä, yhteistyöstä riippuvaista ja kehityshakuista. (Rasehorn 2011, 259.) Väljærvi (2006) on myös maininnut opettajan ammatti olevan muuttuva ammatti, joka muuttuu ympäröivän maailman muuttuessa. Työn ohella täytyy aktiivisesti pysyä mukana muuttuvassa yhteiskunnassa ja kehittää omaa toimintaansa koko ajan niin, että se palvelee kaikkia mahdollisimman hyvin

muuttuvissa elinolosuhteissa. Opettajaa voisi kutsua tietotyön ammattilaiseksi ja opettajan ammattia pitää mallina elinikäiselle oppimiselle. Opettajan työ on ja tulee olemaan tulevaisuudessa jatkuvaa uusien tietojen, työtapojen ja opetusmallien etsimistä ja kokeilemista käytännön elämässä. Opettajan työ ei voi toistaa vuodesta toiseen ”hyviksi” työtavoiksi opittuja työtapoja, vaan niitä pitää kehittää koko ajan muuttuvan maailman mukana. (Väljærvi 2006, 20–22.) Opettajaksi kouluttautuminen ei pääty ainoastaan opettajaksi valmistumiseen, sillä ammatillinen kasvu asiantuntijatyöhön on nähtävä elinikäisenä prosessina, jota kehittää läpi työuran. (Rasehorn 2011, 281).

3.2 Noviisiopettaja

Opettajan ammatillinen kehitys tapahtuu läpi työvuosien. Opettajan työura voidaan jakaa eri vaiheisiin työvuosien ja ammattitaidon kasvun mukaan. Noviisiopettajaksi voidaan kutsua työuraansa aloittavaa vastavalmistunutta opettajaa. (Ihalainen & Rautiainen 1993, 9–10.) Noviisiopettajan määritelmä voidaan tarkemmin rajoittaa valmistuneeksi opettajaksi, joka on ollut alle kolme vuotta työelämässä (Berry 2009, 20).

Opettajan ammattiin hakeutuminen on ensimmäinen askel matkalla opettajaksi kasvamista (Niemi 1995, 5–8). Koulutukseen hakeutuneen opiskelijan valintaan on vaikuttanut luultavimmin opettajan urasta haaveilevan omat koulukokemukset, jotka ovat ohjanneet hänet hakemaan opettajankoulutukseen (Huberman 1992, 122–142). Koski-Heikkisen (2008, 108) mukaan opettajaksi tietoisesti pyrkineet ovat useimmiten saaneet myönteisen käsityksen opettajuudesta jo lapsuudessaan tai aiemmissa opinnoissaan.

Seuraava askel opettajaksi kasvamisessa on ensimmäiset kolme työvuotta, jolloin opettajaa voidaan kutsua noviisiopettajaksi. (Berry 2009, 20). Leino ja Leino (1997, 108–109) ovat määritelleet myös sen, että ensimmäiset työvuodet (1–3) sisältävät noviisiopettajan suurimmat haasteet ja koettelemukset. Ensimmäiset vuodet opettajana sisältävät paljon uusia asioita vastavalmistuneelle opettajalle. Noviisiopettajan tulee perehtyä opetussuunnitelmaan, tehdä ja toteuttaa oppilaiden oppimista tukevat opetuskäytännöt, sekä löytää itselleen mieluista ja tehokkaita työskentelytapoja (Liston, Whitcomb & Borko 2006, 351–352). Työelämään siirtyminen voi olla järkytys ja silloin noviisiopettajalla voi tulla tunne siitä, ettei ole tarpeeksi pätevä tai ei omaa riittäviä tietoja ja taitoja käytännön työhön. Koulutuksen mukaan kuitenkin kaikilla opettajankoulutuksesta valmistuneilla tulisi olla tähän kaikki tarvittavat valmiudet ja välineet. (Leino & Leino 1997, 108–109.)

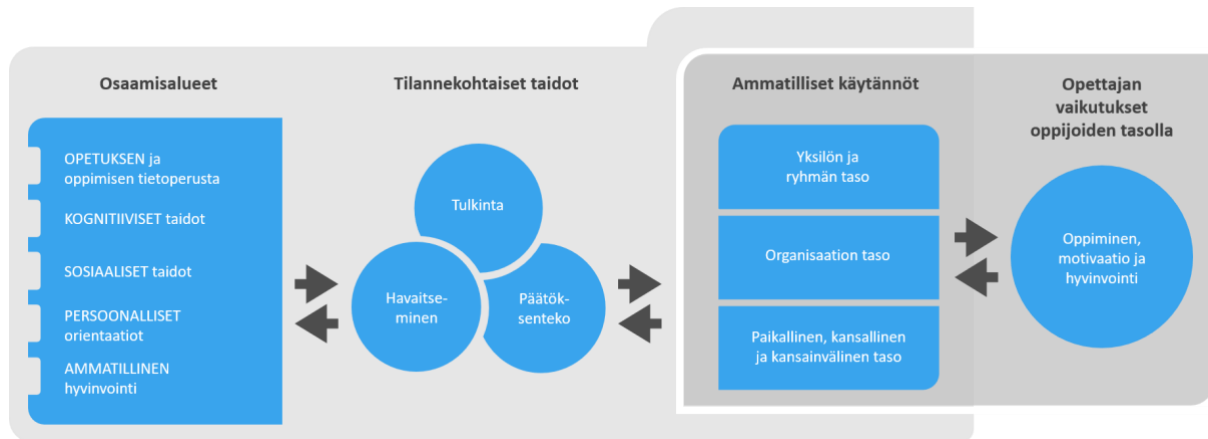
3.3 Opettajien valmiudet

Dolanin (2017) mukaan opettajankoulutuksen tavoitteena on tarjota opiskelijoille valmiuksia opettajan työn toteuttamiseen, mutta koulutuksen tarkoituksena ei ole luoda suoraan valmista opettajaa, sen sijaan tarkoituksena on luoda pohja opettajuudelle. (Dolan 2017,101). Maailmaa muuttuu ja sen mukana myös työelämä muuttuu. Pekka Ruohotie (2005) on tutkinut työelämävalmiuksia ja todennut, että ihmisellä on itsellään elinikäinen vastuu omien tietojen ja taitojen jatkuvasta kehittämisestä. Tämänhetkisessä maailmassa työskentelevältä vaaditaan jatkuvaa soveltamista, sekä kykyä toimia joustavasti yhteistyössä eri osapuolten kesken. (Ruohotie 2015, 38.) Eversin, Rushin ja Berdrowin (1998, 40-41) määritelmän mukaan työelämässä tarvittavia valmiuksia ovat oman toiminnan hallinta, kommunikaatiotaidot, kyky johtaa erilaisia ihmisiä ja tehtäviä, sekä näiden lisäksi innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen, sekä aikaansaaminen.

Opettajankoulutuslaitokselta lähtien opettajan ammattiin opiskeltaessa on keskeisenä tavoitteena itsenäisen, luovan ja kriittisen pedagogisen ajattelun kehittyminen. Opettajankoulutusta voidaan kuvata pedagogisena prosessina, jossa keskeisinä lähtökohtina on ammatillinen kasvu ja sen kehityksen tukeminen ja opettajaidentiteetin muodostuminen. Koulutuksen aikana opettajaopiskelijoita ohjataan pohtimaan ja kyseenalaistamaan erilaisia opetuskäytänteitä ja kehittämään uudenlaisia opetustyyliä ja -tapoja. (Sormunen & Väisänen, 2008, 211–212.) Opettajankoulutuksen aikana opiskelijat saavat erilaisia valmiuksia toimia tilanteissa. (Lipponen & Kumpulainen 2010, 336). Opetusharjoittelut ovat merkittävä paikka, jossa opiskelijat pääsevät kehittämään omia taitojaan ja oppimaan lisää. Harjoittelut tarjoavat opiskelijoille valmiuksia työssä tarvittaviin perustaitoihin. Näitä ovat esimerkiksi oppituntien suunnittelu, niiden toteuttaminen ja arviointi. (Blomberg 2014, 57.)

Kymmenen tutkijaa ja opettajankouluttajaa seitsemästä eri yliopistosta ovat kehittäneet *Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin eli MAP-mallin*, jota he kutsuvat myös *Opettajan osaamisen kartaksi* (kuvio 2). Käytämme tästä eteenpäin Moniulotteisesta opettajan osaamisen prosessimallista termiä MAP-malli tutkimuksessamme. MAP-malliin on kerätty heidän yhteinen näkemyksensä opettajan monipuolisesta työstä ja sen vaatimista osaamisalueista ja se on tiivistetty yhteen kuvioon. Mallissa on nimetty tarvittavia ammatillisia käytäntöjä, osaamisalueita, tilannekohtaisia taitoja sekä opettajan vaikutusta oppijoiden tasolla. MAP-malliin on käytetty lähtökohtana ja tukena Blömeken, Gustafssonin ja Shavlesonin

(2015) laatimaa kompetenssimallia. Laadittua MAP-mallia voidaan käyttää myös opetus suunnitelman teon tukena ja arvioidessa yleisesti opettajankoulutusta. (Metsäpelto ym. 2020, 5). Käytämme pro gradu -tutkielmassamme käsitettä opettajan valmiudet, mutta se voidaan rinnastaa samaa tarkoittavaan käsitteeseen eli opettajan osaaminen.



Kuvio 2. Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP). (Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. 2020.)

Ammatillisilla käytännöillä Metsäpelto ja kumppanit (2020) viittaavat opetuksen laadun ulottuvuuksiin, jotka ilmenevät arkipäiväisessä opetuksessa oppilaiden kanssa, sekä eri yhteistöissä koulun sisällä ja eri koulujen välillä, sekä paikallisesti, että globaalistikin. Tilannekohtaisiin taitoihin tutkijat ovat valinneet tärkeimmiksi havaitsemisen, tulkinnan ja päätöksenteon. Opettajan tulisi työssään osata havainnoida asioita, tulkita niiden erilaisia merkityksiä, sekä osata tehdä päätöksiä. Esimerkkinä tilannekohtaisiin taitoihin on luokkahuoneessa tapahtuva toiminta. Opettajan tulisi havainnoida luokassa olevia tapahtumia ja tulkita niitä, sekä reagoida ja tehdä päätöksiä koskien esimerkiksi opetustapojen valintaa. (Metsäpelto ym. 2020, 6–7.)

Meidän tutkimuksemme kannalta keskeisimmiksi aiheiksi nousee MAP-malliin nimetyt opettajan osaamisalueet. Ne vastaavat meidän tarpeisiimme tutkiessamme noviisiopettajan henkilökohtaisia valmiuksia opettaa käsityö oppiainetta. Metsäpelto ja kumppanit (2020) ovat nimenneet osaamisalueet (Dimensions of competencies) viiteen eri alaotsikkoon. Osaamisalueita ovat kyseisessä mallissa *opetuksen ja oppimisen tietoperusta (knowledge base for teaching and learning)*, *kognitiiviset taidot (cognitive skills)*, *sosiaaliset taidot (social*

skills), *persoonalliset orientaatiot (personal orientations)* ja *ammattillinen hyvinvointi (professional well-being)*. Opettajan pätevyyttä voidaan määritellä tiedon ja taidon yhdistelmän avulla, sekä asenteiden, omien arvojen ja opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien avulla. Nämä antavat mahdollisuuden opettajalle toimia ammattimaisesti ja tehokkaasti opetustilanteissa. (Metsäpelto ym. 2020, 8–11.) Meidän tutkimuksessamme keskeisen tarkastelun alla ovat opettajan tiedot ja taidot.

MAP-mallissa ensimmäiseksi osaamisalueeksi on nimetty opetuksen ja oppimisen tietoperusta (knowledge base for teaching and learning). *Opetuksen ja oppimisen tietopohja sisältää*; sisältötiedon, pedagogisen tiedon, pedagogisen sisältötiedon, käytännöllisen tiedon ja kontekstuaalisen tiedon. Sisällön hallinnalla tarkoitetaan opettajan tietoa opetettavan aineen käsitteistöstä, tosiasioista, ilmiöistä ja ymmärrystä oppiainetiedon rakenteesta ja muodostumisesta. Näiden lisäksi nähdään sisältötietoon liittyvän laaja ymmärrys opetettavan aineen opetussuunnitelman sisällöstä ja tavoitteista. Luokkahuoneen hallinta, opetuksen ja arvioinnin tuntemus, sekä oppimista säätelevien kognitiivisten, emotionaalisten ja motivaatiotekijöiden ymmärrys viittaavat opettajan pedagogiseen tietotaitoon. Pedagogisessa sisältötiedossa viitataan kykyyn yhdistellä oppiaineen sisältöä ja sen opettamista. Siihen sisältyy taito tunnistaa tehokkaita opetusmenetelmiä ja kykyä eriyttää opetusta eri oppijoille. Käytännön tiedolla viitataan ongelmanratkaisuun opetuksessa. Käytännön tieto yhdistää muodollisen tiedon ja kokemuksen avulla kerätyn tiedon yhteiseksi käytännön tiedoksi. Viimeisempänä opetuksen ja oppimisen tietoperustaan sisältyy opettajan kontekstuaalinen tieto, jolla viitataan opettajan tietoon yleisestä koulutusjärjestelmästä ja kouluympäristöstä pitäen sisällään luokan ja oppilaat, kouluyhteisön ja koulun toimintakulttuurit, sekä niihin vaikuttavat sosiaaliset ja yhteiskunnallisten rakenteiden normit ja arvot. (Metsäpelto ym. 2020, 12–14.)

Seuraavana kuviossa (Kuvio2) on mainittu opettajan kognitiiviset taidot (cognitive skills). Kognitiivisiä taitoja tarvitaan sisältötiedon rinnalle ja niitä ovat tiedonkäsittely, jossa viitataan kykyyn hakea tietoa pitkäkestoisesta muistista, ymmärtää ja tulkita tietoa, sekä tarvittaessa soveltaa sitä. Myös ajattelun taidot ovat tärkeässä osassa, sillä opettajan tulee osata analysoida, arvioida, järjestää, luoda ja laajentaa omaa tietoperustansa. Luovuus on myös yksi piirre, joka on mainittu Metsäpellon ym., (2020) MAP-mallin kognitiivisten taitojen alaluokissa. Luovuudella tarkoitetaan kykyä olla avoin eri näkökulmille ja olla kokeilunhaluinen uusien asioiden äärellä. Oppimaan oppiminen ja kyky suunnitella, seurata ja arvioida

oppimisprosesseja kuuluu myös opettajan kognitiivisten taitojen alle. Opettajan katsotaan tarvitsevan myös hyvät kommunikaatiotaidot, sillä se on yhteydessä oppilaiden oppimiseen. (Metsäpelto ym. 2020, 14.)

Kolmantena kuvioon (Kuvio 2) on nostettu esiin sosiaaliset taidot (social skills). Sosiaaliset taidot pitävät sisällään vuorovaikutustaidot, jossa tarkoitetaan opettajan kykyä toimia vastavuoroisesti, yhteistyökykyisesti ja antaen tilaa jokaiselle osapuolelle, sekä kyettä neuvotella ja ratkaista konflikteja ottaen huomioon eri mielipiteet ja tarpeet. Sosiaalisten taitojen sisälle mahtuu myös tunnetaidot, jossa tarkoitetaan taitoja tunnistaa omia ja muiden tunteita ja niiden vaikutuksia. Monimuotoisuuden tunnistaminen on myös yksi sosiaalisten taitojen alaluokka ja sillä puolestaan viitataan asenteisiin ja uskomuksiin liittyvää arvostusta ja ymmärrystä. Vielä lisänä tietoisuus erilaisista kulttuureista ja niiden tapojen arvostamisesta lasketaan opettajan sosiaalisten taitojen alle. (Metsäpelto ym. 2020, 14–16.)

Neljäntenä kuviossa (Kuvio2) on nimetty opettajan persoonalliset orientaatiot (personal orientations) eli suuntaukset. Persoonallisten orientaatioiden alle kuuluvat henkilökohtaiset ominaisuudet, minäkäsitys, ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka, motivationaaliset orientaatiot, sekä ammatillinen identiteetti. Persoonallisilla orientaatioilla tarkoitetaan opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia, kuten tapaa ajatella, tuntea ja käyttäytyä eri tilanteissa. Minäkäsityksellä viitataan opettajan ajatuksiin siitä, millainen hän on. Ajatukset voivat kohdistua omiin taitoihin tai pärjäämiseen työssä tai muissa tehtävissä. Ammatillisiin uskomuksiin sisältyen arvot ja ammatillinen etiikka liittyy opettajan toiminnan ohjaus ja pedagogisten valintojen teko. Seuraavana alaluokkana on motivaationaaliset orientaatiot, jolla tarkoitetaan opettajan motivaatiota omaan ammattiin. Motivaatio koostuu sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä, jotka muodostavat opettajan kiinnostuksen omaan työhönsä ja halukkuuden sitoutua siihen. Viimeisenä alaluokkana on opettajan ammatillinen identiteetti, jolla tarkoitetaan opettajan määrittelyä ja ymmärrystä itsestään ammatillisena toimijana. (Metsäpelto ym. 2020, 16–18.)

Alimpana viidentenä kuviossa (Kuvio2) on nimetty osaamisalueeksi ammatillinen hyvinvointi (professional well-being). Työtyytyväisyys kuuluu osaksi työhyvinvointia. Stressinhallintataidot nimetään ammatillisen hyvinvoinnin alle. Sillä tarkoitetaan kykyä suoriutua työtehtävistä, niihin kohdistuvista odotuksista ja kykyä käsitellä kuormittavia asioita. Viimeisenä ammatillisen hyvinvoinnin alle kuuluu resilienssi. Resilienssi sanalla tarkoitetaan

tässä yhteydessä opettajan keinoja vastata haastaviin tehtäviin ja selviytyä niistä, sekä kykyä sopeutua muutoksiin. (Metsäpelto ym. 2020, 18–19.)

MAP-malli valikoitui tutkimuksemme teoriapohjaan, koska se on tuore kotimaassamme kehitelty ja tuotettu moniulotteinen opettajan osaamisen malli. Avasimme yllä MAP-mallissa esitetyt viisi opettajan työn kannalta keskeistä osaamisaluetta. Käytämme MAP-mallia lopussa pohdinta osiossa ja tarkastelemme, löytyykö tutkimuksestamme yhtäläisyyksiä noviisiopettajien kokemista tärkeistä valmiuksista työuran alussa MAP-malliin peilaten.

4 Kokemus

Käytämme kokemuksen käsitettä usein arkikielessämme. Kokemus on yksi hankalimmista ja monimerkityksisimmistä käsitteistä. Esimerkiksi kun kysymme kaverilta, millainen kokemus lomamatka oli tai hakiessamme töitä työpaikan ilmoituksessa kysellään hakijan aikaisempaa työkokemusta. Tämän esimerkin avulla Kukkola (2018) kuvailee, miten kokemus liittyy moneen asiaan, elämyksiin, erilaisiin tapahtumiin, tuntemuksiin, ajatuksiin ja täten kokemus käsitteenä on monimerkityksellinen (Kukkola, 2018. 41–42). Kokemuksen voidaan nähdä muodostuvan ihmisen sen hetkisestä elämyksellisestä tilasta, jonka taustalla on aina sen hetkinen elämäntilanne, jonka yksilö sisäisesti kokee merkityksellisenä. Laineen (2015) mukaan kokemukset rakentuvat juuri merkityksien avulla ja omien merkityksiemme kautta voimme rakentaa kokemuksia asioista (Laine 2015, 31).

Kokemuksen sanotaan olevan käsitteenä jopa yksi vaikeimmista (Niiniluoto 2002, 14). Käsitteenä kokemus kuvaa yksilön oppimisen, kasvamisen ja kulttuuriin sosiaalistumisen prosesseja. Kokemuksen avulla voidaan ymmärtää erilaisia aisteja ja aistimuksia, elämyksiä, tunteita, sekä tunteita ja erilaisia tunnelmia. Elämän hetkien arvo, mitataan juuri kokemuksen arvolla. Ihmiselämään ja ihmisten kokemuksiin sisältyy laajalti elämyksiä ja tunteita, jotka muodostavat eletyn elämän merkityksiä (Perttula & Latomaa 2015, 26–28). Kokemuksen liittäminen tieteellisen tutkimuksen kohteeksi velvoittaa tutkimuskohteen perusteellista käsitteellistä määrittelyä (Liimakka 2012, 102).

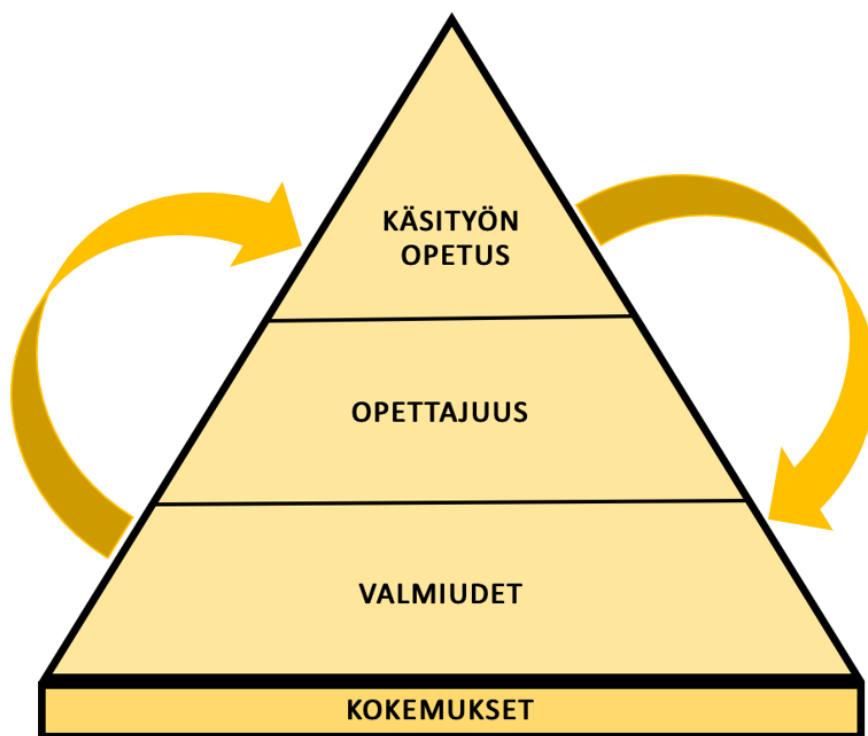
Kokemukset nähdään usein subjektiivisina, koska kokemus on aina jonkun ”minun” omakohtainen kokemus jostakin asiasta (Suorsa 2011, 175). Kokemus sanana herättää tuttuuden tunnetta ja muistoja jostakin. Esimerkiksi ”koin juuri jotakin erityistä” tai ”minulla on tästä kokemusta”. Tunteiden ja muistojen lisäksi asioita koetaan kuultuina, nähtyinä sekä kerrottuina ilman omaa henkilökohtaista kokemusta. Joskus henkilökohtainen kokemus sivuttaa tutkitun tiedon ja silloin tutkittu tieto jää henkilökohtaisen tiedon jalkoihin. (Toikkanen & Virtanen 2018, 7.) Rissanen (2005, 15) kiteyttää, että kokemus on asioiden näkemistä spesifeinä tai jatkuvan työnteon myötä hankittua taitoa ja osaamista. Kokemuksen voidaan todeta olevan jonkun laaja-alaisia mielipiteitä asioista, tuntemia asioita, tulkintoja asioista tiettyssä valossa. Kokemuksista keskusteleminen eroaa mielipiteiden kertomisesta (Laine 2015, 39.)

Fenomenologiaa tutkivien mielestä ihmisten kokemat asiat ovat suhteessa maailmaan toiminnallisia. Tämän vuoksi voidaan ajatella, että kaikki mitä koemme, myös merkitsevät meille jotakin. Kaikki toiminta ympärillämme ei ole vain kasa tapahtumia, vaan kaikki erilaiset tapaukset tulkitaan hyvinä, kaivattuina, tärkeinä ja kiinnostavina. Fenomenologiaa hyödyntäen pystymme tunnistamaan millä eri tavoin kokemuksemme muodostuvat ilmiöistä. Siispä pystymme olemaan tietoisia siitä, mikä tekee kokemuksesta sen, mitä se on (Willig 2008, 53.)

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

5.1 Tutkimuksen teoreettinen viitekehysmalli

Teoreettinen viitekehys on tarkoin rajattu ja määritelty näkökulma tutkittavasta asiasta. Tutkimuksen havaintoja voidaan tarkastella ja analysoida peilaten viitekehukseen ja tällä tavoin pysyä tutkimuksen kannalta oleellisissa asioissa. (Alasuutari 2011, 32, 60). Alla olevassa teoreettisen viitekehysten mallissa (Kuvio 3) olemme muodostaneet kuvion tutkimuksen teoriataustan keskeisistä käsitteistä ja niiden suhteista toisiinsa.



Kuvio 3. Teoreettinen viitekehysmalli.

Teoreettinen viitekehysmalli (kuvio 3) muodostuu kokemuksista, valmiuksista, opettajuudesta ja käsityön opetuksesta. Kuvio on kuvattu kolmiona ja kuvion lähtökohtana pohjalla on kokemukset, jotka ovat tutkimuksemme lähtökohta. Tällä viitataan tutkittavien henkilökohtaisiin kokemuksiin tutkittavasta aiheesta eli noviisiopettajien kokemuksiin käsityön opettamisesta peruskoulun vuosiluokilla 3–6. Seuraavana kuviota ylöspäin luettaessa on valmiudet, jotka pohjautuvat tutkittavien kokemuksiin siitä, mitä valmiuksia he kokevat tarvitsevansa opetuksen toteutukseen. Tämän jälkeen kuviossa seuraavana yläpuolella on opettajuus, johon tutkittavien kokemukset ja valmiudet sisältyvät. Korkealla kuvion huippuna

on itse käsityön opetus. Kaikki käsitteet vaikuttavat ja heijastuvat toisiinsa, joka kuviossa on ilmaistu kehää kiertävillä nuolilla. Kertaalleen koettu ja opettamiseen viety asia muokkautuu käsitöitä opettaessa ja täten kehittyy aina uusiksi kokemuksiksi ja valmiuksiksi.

5.2 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen päätehtävänä on selvittää noviisiopettajien kokemuksia tarvittavista valmiuksista opettaa käsityötä oppiaineena peruskoulussa. Tämän lisäksi haluamme selvittää, mitä valmiuksia he henkilökohtaisesti kokivat omaavansa työuransa alussa sekä millaisista valmiuksista oli hyötyä ja olisiko tarvittavia valmiuksia pitänyt olla enemmän.

1. Millaisia valmiuksia opettajalla on ensimmäisinä opetusvuosina opettaa käsitöitä?
2. Millaiset tiedot ja taidot koskien käsityön opetusta noviisiopettajalla on uran alussa?
3. Millaisia valmiuksia noviisiopettajat kokevat tarvitsevänsä tai olisivat tarvinneet enemmän työelämään siirryttäessä? Miksi?

Tutkimuskysymysten avulla etsimme vastauksia siihen, millaisia valmiuksia käsitöitä opettavalla opettajalla tulisi olla aloittaessaan työelämän noviisiopettajien kokemusten mukaan.

6 Tutkimuksen toteutus

6.1 Tutkimusmenetelmä

Tämän Pro gradu -tutkielman tarkoituksena on saada suuntaa antava kuvaus noviisiopettajien kokemuksista, mitä valmiuksia tarvitaan käsitöiden opetukseen peruskoulun 3–6 luokilla. Tutkimuksemme toteutetaan kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei todenneta olemassa olevia väittämiä, vaan ennemminkin tähdätään löytämään ja todentamaan tosiasioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 160–161). Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä on kerätä tutkimusaineisto todellisissa tilanteissa ja siten, että tutkittavien omat näkökulmat ja ääni pääsevät kuuluviin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164.) Tutkimme opettajien henkilökohtaisia kokemuksia, joten valinta käyttää kvalitatiivista tutkimusmenetelmää on meidän tutkimuksellemme sopiva.

Tutkiessamme henkilökohtaisia kokemuksia on tutkimussuuntauksemme fenomenologinen. Fenomenologisessa tutkimuksessa kokemukset ja niiden merkitykset ovat keskeisessä roolissa. (Laine 2007, 26–29.) Fenomenologiassa on merkittävää jokaisen persoonallisuus sekä yksilöllisyys samalla ottaen huomioon tutkimuskohteen ainukertaisuus. (Judén-Tupakka 2008, 85). Fenomenologia rajoittuu siihen, mikä ilmenee meille itse koettuna kokemuksena, elettyinä maailmana ja meinä itsenä tuossa kyseisessä eletyssä maailmassa. Jokaisella on oma ja erilainen suhde erilaisiin asioihin, kuten toisiin ihmisiin, sosiaalisiin tapahtumiin, luonnonilmiöihin ja esineisiin. (Laine 2015, 30–31.) Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan vuorovaikutus tutkittavaan aiheeseen vaikuttaa vahvasti siihen, millaisia tuloksia saadaan. Tutkijan on oivallettava oma kokeminen ja pyrittävä vapautua siitä, jotta tavoittaa tutkittavan ilmiön. (Judén-Tupakka 2008, 85.) Fenomenologisessa tutkimuksessa olennaisena tavoitteena on löytää tutkimukseen sellaisia henkilöitä, jotka ovat eläneet tutkimuksen keskiössä olevan ilmiön kokemuksen. Tämän lisäksi tutkittavien erilaisuus keskenään vertaillaessa on tutkimuksen kannalta erittäin hyvä, sillä se lisää mahdollisuutta ainutlaatuisiin ja rikkaisiin kokemuksiin tutkittavasta aiheesta. (Laverty 2003, 29.)

Tutkimuksen aineistonkeruumetodina käytimme teemahaastattelua. Teemahaastattelu on välimuotomalli avoimen- ja lomakehaastattelun väliltä ja sitä voidaan kutsua puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Teemahaastattelussa haastattelun aihealueet ovat päätetty ennalta, mutta kysymyksiä ei ole muodostettu tarkkaan muotoon tai niiden järjestystä ei ole

määritelty. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208.) Teemahaastattelu ei edellytä yhteistä kokemusta tutkittavien välillä, vaan lähtee siitä oletuksesta, että kaikkia yksilön henkilökohtaisia kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia teemahaastattelun avulla. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.)

Teemahaastattelun pohjaksi voi laatia teemarungon ja sen tehtävänä on varmistaa, että jokaisen haastateltavan kanssa tulee keskustelua jokaisesta aiheesta. Teemarungon voi jaotella kolmeen eri tasoon. Ylimmällä tasolla on laajimmat teemat eli tutkimuskysymyksiä määrittelemät tärkeimmät teemat. Toisella tasolla on tarkentavia apukysymyksiä, joiden avulla varsinaista teemaa voi pilkkoa pienemmiksi osiksi. Kolmannella tasolla on vielä yksityiskohtaisemmat pikkukysymykset. Kolmannen kohdan kysymykset tulee ottaa käyttöön vasta siinä kohtaa, jos aikaisemmat laajemmat teemat ja kysymykset eivät ole tuottaneet vastauksia. (Eskola & Vastamäki 2015, 37–38.) Teemahaastattelua voidaan pitää keskusteluna, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta, sekä tutkijan ehdoilla, mutta tällä tavoin tutkija voi saada selville haastateltavilta ne asiat, jotka vastaavat tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. (Eskola & Vastamäki 2015, 27.) Fenomenologisen tutkimuksen haastattelussa tavoitteena on järjestää tilanne, joka on luonteeltaan avoin ja luonnollinen keskustelun omainen tapahtuma. (Laine 2015, 39). Teemahaastattelun kysymysten tavoitteena on kannustaa ja motivoida haastateltavaa puhumaan. On hyvä muistaa, että haastattelija ohjailee kysymyksiä ja kommentteja niin, että saa tarvittavaa tietoa tutkimuskysymyksiinsä (Willig 2008, 24.)

Haastattelun onnistumisen kannalta tulee haastattelupaikka valita tarkoin. Haastattelupaikan tulisi olla mahdollisimman rauhallinen ja sisältää hyvin vähän ylimääräisiä virikkeitä. Haastattelupaikkana toimii hyvin esimerkiksi haastateltavan koti tai työpaikka. (Eskola & Vastamäki 2015, 30). Haastattelutilanteessa haastattelija voi aloittaa keskustelun muilla asioilla, ennen suoraan aiheeseen menemistä. Tämän tarkoituksena on luoda haastattelutilanteeseen heti alusta hyvä ja vapautunut ilmapiiri. (Eskola & Vastamäki 2015, 32–33).

6.2 Tutkimusjoukko ja toteutus

Tutkimuksen tavoitteena oli tavoittaa ympäri Suomea työskenteleviä luokanopettajia. Lähetimme saatekirjeen (Liite2) Facebookissa olevaan “Alakoulun aarreaitta” -ryhmään, joka on ensisijaisesti tarkoitettu alakoulun opettajille. Saatekirjeeseen olimme määritelleet

tutkimukseen osallistumiseen olevan kaksi kriteeriä. Ensimmäisenä kriteerinä oli, että opettaja on ollut työelämässä 0–3 vuotta ja toisena kriteerinä oli, että opettaja työskentelee perusopetuksen alaluokilla ja opettaa vakituisesti viikoittain käsitöitä jollekin vuosiluokkien 3–6 ryhmälle. Tutkimusjoukkoon ilmoittautui yhteensä viisi (n=5) kriteerit täyttävää noviisiopettajaa, joista 4 on sukupuoleltaan naisia ja 1 mies. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluin helmikuun 2022 aikana ja haastattelut toteutettiin etäyhteyksin käyttäen Zoom-videokonferenssisovellusta. Tällä tavoin saimme äänitettyä kaikki yksilöhaastattelut. Ennen haastatteluja osallistujille kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja heille lähetettiin sähköpostitse tutkimuslupa –liite, jonka he allekirjoittivat ja lähettivät takaisin tutkijoille. Tämän lisäksi osallistujat saivat tietosuojailmoituksen sähköpostiliitteenä koskien toteutettavaa tutkimustamme.

Taulukossa 1 on esillä tutkimusjoukko ja tiedot kunkin osallistuneen noviisiopettajan sukupuolesta, iästä, valmistumisvuodesta ja kokemuksesta käsitöiden opettamisesta vuosiluokilla 3–6. Heidät on nimetty satunnaisessa järjestyksessä lyhentein H1-H5. H kirjain viittaa sanaan haastateltava ja kaikki haastateltavat ovat numeroitu satunnaisesti numeroin 1–5. Jatkossa haastateltaviin viitataan lyhentein H1-H5 tuloksia analysoidessa. Osallistuneiden noviisiopettajien keski-ikä oli 27 vuotta ja kokemusta käsitöiden opettamisesta oli vaihtelevasti 3 kuukaudesta 1 vuoteen ja 6 kuukauteen.

Taulukko 1. Tutkimusjoukko

Osallistujat	Sukupuoli	Ikä	Valmistumisvuosi	Kokemus käsitöiden opetuksesta
H1	Nainen	28	2020	3kk
H2	Mies	25	2020	6kk
H3	Nainen	26	2020	1v 6kk
H4	Nainen	27	2019	1v
H5	Nainen	29	2020	1v 6kk

Kerroimme tutkittaville haastattelun alussa ainoastaan tutkimuksemme aiheen ja annoimme haastateltavien vastata kysymyksiin omalla haluamallaan tavalla. Emme halunneet ohjailta tai rajata haastateltavien vastauksia mihinkään tiettyyn suuntaan. Haastattelurunko (Liite1) jaoteltiin kolmen pääteeman alle; kokemukset käsityön opettamisesta, tiedot ja taidot ja valmiudet valmistuessa. Haastattelutilanteessa apukysymykset ohjasivat keskustelua eteenpäin. Haastattelujen pituudet vaihtelivat 10 minuutista 25 minuuttiin ja nauhoitetut haastattelut

säilytettiin salasanasuojatuilla laitteilla, joihin ei kolmannet osapuolet pääse tarkastelemaan tiedostoja.

6.3 Aineiston analyysi

Analysoimme tutkimuksessa kerättyä haastatteluaineistoa sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi on tutkimuksessamme kirjoitetun ja kuullun sisällön analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 91.) Tutkimuksessa kerätty haastatteluaineisto kuvaa noviisiopettajien tutkittavia kokemuksia ja analyysin avulla on tarkoitus saada sanallinen ja ytimekäs yhteenveto haastateltavien kokemuksista. Sisällönanalyysin avulla aineisto järjestetään selkeään ja tiiviiseen muotoon, mutta siten ettei se poista tutkimukselle tärkeää informaatiota aineistosta. Analyysin tehtävänä on ensin hajottaa aineisto osiin, teemoitella ja koota tämän jälkeen uudestaan loogisemmaksi kokonaisuudeksi, jolloin aineiston avulla tutkittavasta ilmiöstä voidaan tehdä johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 108.)

Ensin aloitetaan sillä, että haastattelut kirjoitetaan puhtaaksi eli litteroidaan. Tämän jälkeen vastaukset jaotellaan teemoittain siten, että jokaisen teeman alta löytyy kaikkien haastateltavien vastaus liittyen kyseiseen teemaan. Teemat muodostuvat jo osittain teemahaastattelun rungosta. Näin käydään läpi koko aineisto ja jaotellaan vastaukset eri teemojen alle. (Eskola & Vastamäki 2015, 43.) Analyysin tavoitteena on selventää aineistoa tutkijoille ja täten nostaa esille uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 2005, 137.) Tärkeimpänä tavoitteena on löytää kerätystä aineistosta keskeisimmät ydinkategoriat eli teemat, jotka kuvaavat tutkittavaa kohdetta ja joiden perusteella tutkimustulosten analysointi voidaan rakentaa. Aineistosta teemoitellaan tutkimuksen kannalta keskeisimpiä asioita ja pyritään karsimaan tutkimuksen kannalta vastaavasti epäolennaista aineistoa pois. (Kiviniemi 2015, 82–83). Tematisoinnin avulla pyritään yleistämään esitetyt kuvaukset ja aineisto jaotellaan erillisiin merkityskokonaisuuksiin, jossa analysoinnin avulla luodaan lopuksi yksi kokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 102.) Käytetyn analyysimenetelmän avulla pyritään tavoittamaan tutkimuksen kohteena oleva ilmiö niin hyvin kuin mahdollista (Perttula 1995, 68–69.)

Tässä tutkimuksessa ensin teemahaastatteluin kerätty aineisto litteroitiin kirjalliseen muotoon. Kuuntelimme haastattelut useaan otteeseen ja kirjasimme ne sanatarkasti. Litteroidusta aineistosta keräsimme temarungon (Liite1) mukaisesti haastateltavien vastaukset eri teemojen alle taulukko muotoon. Haastateltavat nimettiin satunnaisesti Haastateltava 1-Haastateltava 5

termein ja lyhennettynä käytimme lyhenteitä H1-H5. Aineistoa järjestellessä selkeämpään muotoon käytimme teemoittelua, jonka teemat pohjautuivat teemarunkoon (Liite1) ja tutkimuskysymyksiin. Teemoittelun jälkeen etsimme haastateltavien vastauksista pelkistettyjä ilmauksia ja ydinasioita, joiden avulla aineiston hahmottaminen helpottui. Alla olemme esitelleet yhden esimerkin teemoittelusta ja aineistosta poimituista ydinasioista, joista olemme muodostaneet taulukon. Taulukossa olemme keränneet haastateltavien vastauksia kokemuksista käsityön opettamisesta työuran alussa.

Taulukko 2. Teemoittelu ja keskeisten asioiden poiminta.

Kokemukset työuran alussa	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
H1	Millaisena, hmm.. Mielekkäänä ja mukavana mutta toisaalta myös haastavana. Tuntus vaikealta lähteä suunnittelemaan niitä töitä pelkästään opetussuunnitelman pohjalta. Se ei ihan hirveästi tarjoa mitään niinku konkreettisia asioita ja sitten käsityö on niin laaja oppiaine et oikeastaan voi tehdä ihan mitä vaan niin ehkä se mahdollisuuksien määrä siinä aiheutti haasteita. Ja omat taidot jännitti myös kyllä.	Mielekästä ja mukavaa. Opetussuunnitelman pohjalta töiden suunnittelu haastavaa. Käsityö oppiaineen laajuus ja mahdollisuudet laajat. Omat taidot jännittivät.
H2	No mä ku oon ollut tuolla koulun puolella niin siellä koen että se aineen hallinnollinen osaaminen ei ole tarvinnut olla mikään järkyttävän korkea. Se oli yksi semmoinen mitä vähän koin haasteena, että jos ois yläkouluun mennyt niin se olisi saattanut olla semmoinen isompi haaste, mutta alakoulun puolella ei. Se on ollut ihan kiva huomata. Ja sitten ehkä pedagoginen puoli on niinku korostunut enemmän et osaa opettaa. Kuitenkin se aineenhallinnollinen puoli on sen verran suppea, kun puhutaan kolmas luokkalaisista, että ihan perusteista lähetään. Nii ehkä pedagogisen puolen osaaminen sillä alalla niin se on korostunut.	Aineenhallinta ei tarvitse olla korkea. Pedagoginen puoli korostunut alakoulussa.
H3	No erittäin haasteellisena ja sitten niinku ehkä pyrkii menee sieltä mistä aita on matalin, kun ei oo ite luontasesti hyvä eikä oo muutenkaa semmonen. Sitten on yrittänyt niiden opsin perusteiden mukaan tehdä jotain, mutta... Meilläkin niinku neulonta on niinku semmosta, et valitse itse neulontatyö ja neulo. Sit osaan esimerkiks näyttää mikä on nurja ja mikä oikee silmukka ja päätellä, mut en oikeen mitään sen enempää.	Erittäin haasteellisena ja toteutus helpoimmalla tavalla. Oma kokemattomuus käsitöistä ja suppea aineenhallinta. Opetussuunnitelma tukena suunnittelussa.

Aineiston analyysin avulla etsittiin yhdistäviä kokemuksia haastateltavilta, miten he kokivat omat valmiutensa opettaa käsitöitä alakoulun vuosiluokilla 3–6. Taulukoiden avulla saimme järjesteltyä tutkimusaineiston teemojen alle ja pelkistettyjen ilmaisujen avulla hahmotimme kokonaisuutta paremmin. Teemoittelun jälkeen molemmat tutkijat lukivat tekstitiedostoa useaan otteeseen ja poimi sieltä mielestensä tärkeitä asioita ylös. Tutkijoiden omatoimisen läpikäynnin jälkeen lähdimme yhdessä purkamaan aineistoa teemoittain ja etsien yhtäläisyyksiä ja eroja vastausten väliltä. Aineistosta poimittuja yhtäläisyyksiä järjestettiin yksittäin teemojen mukaisiksi kokonaisuuksiksi. Yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien etsiminen haastateltavien välillä on tuloksien kannalta oleellista.

7 Tulokset

7.1 Taustamuuttajat

Haastattelumme taustamuuttujia olivat sukupuoli, ikä, valmistumisvuosi, koulutus, kokemus käsitöiden opettamisesta ja käsityön sisällöt, joita opettaa. Haastatteluihin ilmoittautui yhteensä viisi halukasta noviisiopettajaa, joista neljä oli sukupuoleltaan naisia ja yksi mies. Sukupuoli ei ilmennyt tuloksissa mitenkään muutoin kuin opettavien sisältöjen kohdalla. Oletettavasti mies opetti teknistä työtä ja kaikki naiset tekstiilitöitä.

Taulukko 3: Sukupuoli taustamuuttujana.

	H1	H2	H3	H4	H5
Sukupuoli	Nainen	Mies	Nainen	Nainen	Nainen

Haastateltavien voidaan sanoa osoittautuneen melko nuoriksi, mikä oli oletettavaa, kun kyseessä olivat noviisiopettajat. Kaikki haastateltavat olivat kuitenkin toistensa kanssa eri-ikäisiä. Haastateltavien keski-ikä oli 27 vuotta.

Taulukko 4: Ikä taustamuuttujana.

	H1	H2	H3	H4	H5
Ikä	28	25	26	27	29

Haastateltavat kaikki olivat valmistuneet hyvin samaan aikaan, mikä oli oletettavaa, kun työkokemusta sai olla enintään kolme vuotta. Haastateltavista neljä oli valmistunut vuonna 2020 ja yksi 2019. Tuloksista oli mielenkiintoista katsoa, heijastuuko valmistumisvuosi haastateltavien vastauksissa. Onko samana vuonna valmistuneiden vastauksissa samankaltaisuuksia ja eroavatko vastaukset vuotta aikaisemmin valmistuneeseen? Vastauksista ilmeni, ettei valmistumisvuodella ollut merkittäviä eroavaisuuksia keskenään.

Taulukko 5: Valmistumisvuosi taustamuuttujana.

	H1	H2	H3	H4	H5
Valmistumisvuosi	2020	2020	2020	2019	2020

Kaikilla haastateltavilla oli suoritettuina luokanopettajan monialaiset opinnot. Heistä kolme oli koulutukseltaan luokanopettajia ja kaksi käsityön aineenopettajaa. Luokanopettajilla ei ollut

käsityön opintoja sivuaineena. Sivuaaineet olivat toisistaan hyvin erilaisia, joten tutkimusjoukon koulutuksen voidaan sanoa olevan hyvin laaja. Erilainen koulutustausta toi selvästi vastauksiin erilaista perspektiiviä.

Taulukko 6: Koulutus taustamuuttujana

	H1	H2	H3	H4	H5
Koulutus	Luokanopettaja, äidinkielen & kirjallisuuden aineenopettaja	Käsityön aineenopettaja, luokanopettaja	Luokanopettaja, terveystiedon aineopinnot & liikunnan erikoistumisopinnot	Luokanopettaja, psykologian perusopinnot, kuvataiteen perusopinnot, digitaalisen oppimisen perus- ja aineopinnot	Käsityön aineenopettaja, luokanopettaja

Haastateltavien opettavat käsityön sisällöt eivät poikenneet keskenään kovin paljon. Neljä opetti tekstiilitöitä ja yksi teknistä töitä. Teknistä työtä opettavalta opettajalta saatiin näkökulmaa onneksi kahdelta eri luokka-asteelta. Yksi haastateltavista opetti tekstiilitöitä kahdelle eri luokka-asteelle. Muut haastateltavista opettivat tekstiilitöitä 5-luokkalaisille.

Taulukko 7: Taustamuuttuja käsityön sisällöt, joita opettaa.

	H1	H2	H3	H4	H5
Sisällöt	Tekstiilityö, 4lk & 6lk	Tekninen työ, 3lk & 5lk	Tekstiilityö, 6lk	Tekstiilityö, 5lk	Tekstiilityö, 5lk

Haastateltavilla oli hyvin vaihtelevasti kokemusta käsitöiden opettamisesta. Kokemus tuli selvästi esille haastatteluissa, kun kysyimme valmiuksista jälkeinpäin ajateltuna. Kokemus vaihteli 3 kuukaudesta peräti 1 vuoteen ja 6 kuukauteen.

Taulukko 8: Kokemus käsitöiden opettamisesta taustamuuttujana.

	H1	H2	H3	H4	H5
Kokemus käsitöiden opettamisesta	3kk	6kk	1 v 6kk	1 v	1 v 6kk

7.2 Kokemuksia käsityön opetuksesta työuran alussa

Tässä luvussa kuvailemme tuloksia, jotka liittyvät ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: *Millaisia valmiuksia opettajalla on ensimmäisinä opetusvuosina opettaa käsitöitä?* Halusimme selvittää, millaisia valmiuksia opettajalla on opettaa käsitöitä ensimmäisinä opetusvuosinaan. Haastatteluissa esittämiemme kysymysten kautta haastateltavat pääsivät kertomaan, millaista käsityön opettaminen oli työuran aloitettua sekä mitä valmiuksia he henkilökohtaisesti kokivat omaavansa työuransa alussa. Haastateltavat saivat vastata kysymyksiin omien kokemusensa pohjalta. Haastateltavat pääsivät omin sanoin avaamaan myös merkitystä sanalle valmius. Tämän pohjalta haastateltava sai oman näköisensä mielipiteen opettajan valmiuksille opettaa käsitöitä sekä omista valmiuksistaan opettaa käsitöitä.

Käsityön opetus uran alussa

Haastateltavat kokivat käsityön opettamisen työuran alussa hyvin eri tavoin. Luokanopettajan tutkinto-ohjelman pääaineena suorittaneet haastateltavat kertoivat käsityön opettamisen olleen jännittävää sekä osittain myös hankalaa. Haastatteluissa toistui useaan kertaan käytännön kokemuksen puute sekä suppea aineenhallinta. Käsityöoppiaineen laajuus ja sen tuomat lukemattomat mahdollisuudet koettiin vaikeana, esimerkiksi oppituntien suunnittelussa. H5 taas toi esille, että ideoita olisi enemmän, mitä pystyy toteuttamaan. Tällä hän viittasi valtakunnallisen opetussuunnitelman määräämiin selkeisiin raameihin opettaville sisällöille ja töille. H1 kritisoi myös opetussuunnitelmaa, todeten opetussuunnitelman olevan hankala suunnittelun pohjalle, sillä se ei tarjoa konkreettisia asioita.

“Haastavana. Vaikea lähteä suunnittelemaan töitä pelkän opetussuunnitelman pohjalta, kun se ei tarjoa konkreettisia asioita. Käsityö on niin laaja oppiaine, mis voi tehdä mitä vaan nii mahdollisuuksien määrä aiheutti haasteita ja omat taidotkin jännittivät aika paljon.” -H1

“Erittäin haasteellisena ja olen pyrkinyt menemään sieltä missä aita on matalin, kun ei ole itse luontaisesti hyvä käsitöissä. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan olen yrittänyt toteuttaa suunnitelmaa.” -H3

“Jännittävää ja ei ollut sellaista oloa, että olisi sitä käytännön kokemusta tai omaa käytännön taitoa tuottaa erilaisia käsitöitä itse. Haastavaa, että pitäis ite suunnitella ja toteuttaa koko käsityön opetus.” -H4

“Välillä vähän vaikeana, koska OKL:n aikana tuntui, että ideoita kaikista käsityöprojekteista olisi vaikka kuinka paljon. Mutta nyt ku hypännyt kouluun, missä on selkeät raamit, mitä opetetaan millekin vuosikurssille, niin tuntuu ettei oo hirveesti mitään valinnanvaraa.” -H5

Käsityön aineenopettaja H2 taas koki käsityön opetuksen huomattavasti helpommaksi kuin muut. Hänen mielestään aineenhallinnollinen osaaminen ei tarvitse olla korkea alakoulun puolella. Sen sijaan hän korosti pedagogisen puolen tärkeyttä enemmän, sitä miten asiat oppilaille opetetaan.

“Aineenhallinnollinen osaaminen ei tarvii olla korkea ku alakoululaisten aineenhallintataidot on sen verran suppeet et ihan perusteista lähdetään ja sen vuoks just pedagogisen puolen osaaminen on korostunut enemmän.” -H2

Haasteet ja onnistumisen kokemukset

Työuran aloittamiseen sisältyy varmasti paljon niin positiivisia kuin negatiivisiakin asioita. Haastateltavat pääsivät haastattelussa kertomaan henkilökohtaisia kokemuksia käsityön opetukseen liittyvistä haasteista ja onnistumisen kokemuksista. Onnistumisen kokemukset jakautuivat selkeästi omakohtaisiin kokemuksiin sekä oppilaista heijastuviin kokemuksiin. Kaksi haastateltavaa mainitsivat oppilaiden onnistumiset tuoneen heillekin onnistumisen kokemuksia. Oppilaiden käsityöprosessien onnistumiset ja osatavoitteiden saavutus koettiin palkitsevana. Myös oppilailta saadut kehu toivat positiivista energiaa opetukseen.

“Kyllä ne on ollut ne oppilaiden onnistuneet työt ja niistä on saanut olla kyl ylpee. Ne on ollut aika hienoja. Ja vielä ku ne syntyä oppilaiden oman suunnittelun tuotoksena. Siitä tulee hyvä fiilis kun ne osaa ja saa ne työnsä valmiiks ja ovat itte tyytyväisiä.” -H5

“No oppilailta saadut kehut on aina tosi kiva ottaa vastaan. Ja sit tälle, rich the kids. Eli oon niinku tavottanu heitä ja saanu oppilaiden luottamuksen.”

-H2

Omaakohtaiset onnistumisen kokemukset perustuivat opettajien henkilökohtaisiin suorituksiin. Käsitystekniikoiden kertaamisen ja opettelemisen myötä monet huomasivatkin, alun epäröinnin jälkeen, omien taitojensa kehittyvän. Erilaiset tekniikat ja työtavat koettiin luultua helpommiksi pienen kertauksen jälkeen. Oma aineenhallinnollinen ja pedagoginen osaaminen loi eräässä haastateltavassa todella onnistuneen kokemuksen. Opetussuunnitelman käyttö opetuksen apuna onnistuneesti mainittiin myös positiivisessa mielessä. Yksi haastateltavista painotti tuen tarpeiden tunnistamista.

“Onnistumisen kokemuksia varmaan sellaiset kun alkuun tuntui tosi vaikealta kaikki, niin sittenku rupes harjoittelemaan niitä töitä ennen ku opetti niitä, niin huomaski ettei se ollu niin vaikeaa. Huomasin kuitenkin et ne alakoulun sisällöt oli suhteellisen simppeleitä.” -H1

“No ehkä se, ku on ite joutunu niin paljon opiskelee ja harjottelee noit asioit ja sit sitä kautta huomannu omien taitojen kehitys iha valtavasti. Ja on ehkä seki sit onnistumisii ku ne oppilaat saa omat työt päätökseen ja ne on onnistunu.” -

H3

“Varmasti ainakin se, ku oli paineita miten onnistuu siinä suunnittelussa. Pyrki tekemää hyvin ja huolellisesti sitä suunnitelmaa niinku pohjaten opetussuunnitelmaan. Ihan oikeesti siinä onnistus, et käytti sitä opetussuunnitelmaa niinku työkaluna niinku sitä kuuluuki. Ja jotenki siinäki onnistus että oppis vähän tuntemaan niitä oppilaiden tuen tarpeita.” -H4

Kuten aiemmin jo mainittiinkin, monet haastateltavat kokivat käsityön opettamisen työuran alussa hankalana tai vaikeana. Haasteita kuvaillessa, esille tuotiin hyvin samantyyllisiä vastauksia kuin aiemmin. Omat aineenhallinnolliset taidot sekä töiden suunnittelu ja ohjeistus nousivat useimmiten esille vastauksissa. Vastauksissa ilmeni myös spesifimpejä esimerkkejä kuten vasenkätisen opettaminen ja opettajaparin kanssa yhteistyön sopiminen.

“No ainakin käsitöiden suunnittelu ja sitten myös se toteus eli ohjeiden tulkitseminen osittain jossain käsitöissä. Yks mikä tulee tässä mieleen ihan konkreettinen esimerkki, niin vasenkätisen opetus neulonnassa ja virkkauksessa tuottaa tosi paljon päänvaivaa.” -H1

“Teknisen työn opettajan kanssa on pitänyt vähän sopia et miten me se vuosi hoidetaan, et se on ollu ehkä se haastavin juttu. Pitää sopia ja suunnitella ja mennä toisen mukaan kun ei oo voinut yksin ihan kaikkea päättää.” -H5

Käsityön aineenopettaja koki käsityön opettamisen sitä haastavampana, mitä nuoremmalle luokka-asteelle hän opetusta suoritti. Käsityön opetuskokemusta hänellä oli 3- ja 5-luokkalaisista. Aiemmin hän mainitsi omat aineenhallinnalliset taitonsa hyväksi ja riittäviksi alakouluun. Hän painotti opetuksessa enemmän pedagogisia taitoja, jotka ovat tuoneet hänelle hieman haasteita. Nuoremmille oppilaille ohjeistaminen on tuntunut ajoittain vaikealta. Hänen mielestään opettaminen niin sanotusti kädestä pitäen on aikaa vievää ja kuormittavaa. Työturvallisuuden ylläpitäminen on hänen mielestään myös haastavaa ja tunneilla pitää olla hyvin tarkkana.

“Suurimmat haasteet varmaan niinku sellanen työturvallisuuden ylläpitäminen kun noi kolmosluokkalaiset lähtee helposti kokeilemaan kaikkee eikä niil oo homma ihan hallussa vielä. Ja sit just sellanen kaikille kädestäpitäen näyttäminen.” -H2

Yksi haastateltavista kertoi haastavimpana asiana olleen opetuksen eriyttäminen. Päänvaivaa tuotti kaikkien oppilaiden huomioon ottaminen ja heidän erilaiset tuen tarpeet käsitöissä. Hän pohti erilaisia tapoja lähteä soveltamaan ja muokkaamaan käsitöitä eri oppilaille sopiviksi. Tämä toi ongelman myös tuntien suunnitteluun. Hän koki, että suunnittelussa esille tulleet haasteet heijastuisivat myöhemmin suoraan oppitunneille.

“Eriyttäminen eli miten ottaa huomioon kaikkien niiden 5-luokkalaisten erilaiset tuen tarpeet siinä käsitöissä. Miten niitä käsitöitä lähtis soveltamaan ja muokkaamaan eri oppilaille sopiviksi. Mitä voi jollain jättää vaikka kokonaan pois? Et paljon just suunnitteluun ja eriyttämiseen. Ja sitku on just

sellanen olo itellä, et on ollu nois jutuis haasteita nii kyl se sit näkyy varmasti myöhemmin siel oppitunneilla.” -H4

Noviisiopettajien valmiudet

Valmiudelle on vaikea antaa yhtä ja ainoaa määritelmää. Sanana se on hyvin monimerkityksinen ja emme halunneet tutkimusta tehdessämme linjata sille mitään tiettyä merkitystä. Halusimme selvittää haasteltavien määritelmän sanalle valmius. Kysyimme haastateltavilta, miten he ajattelevat merkityksen virkkeelle *“Opettajan valmiudet opettaa käsitöitä?”*. Tämän johdattelun kysymyksen jälkeen he saivat kertoa mitä valmiuksia kokivat itsellään olleen työuran alussa.

Kaksi haastateltavista pitivät opetussuunnitelman tuntemusta todella tärkeänä opettajan valmiuksissa opettaa käsitöitä. He painottivat, että hyvien valmiuksien olisi syytä pitää sisällään opetussuunnitelman tuntemus. Opettajan pitäisi olla tutustunut opetussuunnitelman vaadittaviin materiaaleihin ja työskentelymenetelmiin. Heidän mielestään tätä kautta opettajalla olisi enemmän tietoa ja vaihtoehtoja, millaisia töitä oppilaille voi ja pystyy teettämään. Molemmat mainitsivat opettajankoulutuslaitoksen antaneen hyvän pohjan opetussuunnitelman tutustumiseen. Opettajankoulutuslaitokseen liittyen, H4 mainitsi vielä opetusharjoitteluiden tärkeyden.

“No must open pitäis olla tutustunu opsin vaadittaviin materiaaleihin ja työskentelytapoihin. Mitä varmaan ollaanki tehty OKL:ssä tosi paljon. Ehkä enemmän sellasta tietoutta ja vaihtoehtoja, mitä töitä tekee.” -H3

“Valmiudet ainakin se et onks opetussuunnitelma hallussa. Tunteeko ja onko tietoa käsityön opetuksen didaktiikasta. Opetusmenetelmien hallinta. Ja sit et on pohjalla harjotteluja eli opetusharjoitteluja. Sillon on valmiuksia. Eli konkreettista opetusharjoitusta on pohjalla nii sillon on valmis opettaa käsitöitä. Opetussuunnitelman tuntemiseen liittyy myös se, et opettaja tietää tän nykyisen käsityön opettamisen luonteen.” -H4

Opetussuunnitelmatietouden lisäksi henkilökohtainen kiinnostuneisuus ja harrastuneisuus sekä aineenhallinnolliset ja pedagogiset taidot nousivat esille vastauksissa useaan otteeseen.

Loppujen haastateltavien mielestä valmiuksilla tarkoitetaan kykyä ja lähtökohtaa opettaa jotakin ainetta. Tähän sisältyivät riittävän hyvät aineenhallinnolliset ja pedagogiset taidot. H2 painotti vastauksessaan, että nämä taidot voivat olla erilaiset riippuen luokka-asteesta, jota opettaa. Henkilökohtainen kiinnostuneisuus tai harrastuneisuus mainittiin hyvänä lähtökohtana opettaa käsitöitä. H5 oli vielä sitä mieltä, että kaikki opettajankoulutuslaitoksen käyneet saavat koulutuksesta riittävän hyvät valmiudet opettaa käsitöitä.

“Valmius tarkoittaa mun mielestä kykyä ja lähtökohtaa eli sitä mitkä taidot on opettaa jotain ainetta” -H1

“Mun mielestä, se on ehkä vähän ihmisestä riippuvainen se valmius. Jos sä oot harrastunut käsityön tekijä niin sitten sun valmiudet on jo ihan erilaiset. Mut kyl mä oon silti sitä mieltä, että kaikki OKL:n käyneet pystyy opettamaan käsitöitä ihan hyvillä valmiuksilla. Joltain se saattaa vaatii vähän enemmän ja joltain vähän vähemmän.” -H5

Pohdittuaan määritelmää valmiuksille, haastateltavat pääsivät kertomaan omista valmiuksistaan opettaa käsitöitä työuran alussa. Molemmat käsityön aineenopettajat kokivat omat valmiutensa selvästi muita haastateltavia paremmiksi. Molempien mielestä opettajankoulutuksen opinnoista on saanut riittävän hyvän pohjan työuran alulle. Aineenhallinnolliset taidot koettiin erinomaisiksi alakoulun luokille. Vaikka kummallakaan ei ollut hirveästi aikaisempaa opetuskokemusta niin molemmat kertoivat valmiuksiensa olleen hyvät erinomaisten aineenhallintataitojen kautta. H5 painotti olleen hyvin motivoitunut käsityön opettamiseen johtuen hänen mielenkiinnostansa käsitöitä kohtaan.

“Koin että omat lähtökohdat todella hyvät alakoulun luokille ja sitten vaikka varsinaista opetuskokemusta ei ollut niin tuota opettajankoulutuksen aikana pystyy kyllä aika hyvät peruslähtökohdat itselleen kasaamaan.” -H2

“Mulla oli hyvät valmiudet. Ehkä se, et mä olen kässän pääaineen opiskelija niin mulla on se pohja jo niin eri. Ja mielellään lähin kässää opettamaan, et mä olin itse tosi motivoitunut opettamaan sitä niin silleenkin hyvät valmiudet.” -H5

Luokanopettajien painottivat hyvin erilaisia vastauksia ja osa oli jopa hieman ristiriidassa keskenään. Kaikki kertoivat omaavansa valmiudet opettaa oppilaille käsitöiden perustekniikoita ja -töitä. H3 koki tunteneensa työuran alussa valmiutensa suppeiksi. Hän kritisoi opettajankoulutuslaitoksessa käytyjen asioiden unohtuneen, sillä käsityön sisällöt käytiin vain lyhyesti heti opintojen alussa. H4 mielestä opettajankoulutuksessa opitut asiat taas olivat hyvin tuoreessa muistissa.

“Tuntuu et ei oikee mitää valmiuksia. Must tuntuu et noi samat asiat mitä on tehty OKL:ssä ja ne käytiin niin ajoissa, et siin on hyvinkin 3-4 vuotta kun oot vasta työelämässä. Nii jos sielt saa ekat kokemukset käsitöistä ja sit välissä ei tee mitään, nii voi olla et aika nollista lähin liikkeelle. Jos heti kässän kurssien jälkeen siirtyis työelämään nii varmaa oliski tosi hyvät valmiudet opettaa, mut nyt on kyl just ja just perusasiat hallussa.” -H3

Kaksi muuta haastateltavaa painottivat vastauksissaan opettajankoulutuksesta saatuja valmiuksia. Hyvät pedagogiset taidot sekä opetussuunnitelman tietous nostettiin positiivisessa muodossa esille. Kritiikkiä opettajankoulutus sai aineenhallinnollisten valmiuksien suhteen. Molemmat sanoivat aineenhallinnollisten taitojen olleen keskivertotasoa. Tämä oli heidän mielestään oman aikaisemman harrastuneisuuden tai runsaan vapaa-ajalla kartoitetun harjoittelun ansiota.

“Kyllä mulla varmaan ihan hyvin valmiuksia oli... Uskon, että on vaikuttanut paljon se oma harrastuneisuus etenkin luokanopettajaopinnoissa, kun ne käsityön kurssit on siellä aika alkuvaiheessa ja kun niitä ei hirveesti ole. Ohjeiden anto ja sellaset pedagogiset taidot koen saaneeni sieltä ja ne on hyvällä tasolla. Oman harrastuneisuuden kautta pehmeet materiaalit sujuu siis ihan hyvin.. Et koen et nää aineenhallinnolliset taidot on tullu muualta kuin OKL:stä, et jos OKL opintojen pohjalta pitäis nyt lähteä esimerkiks kovia materiaaleja opettamaan nii menis sormi suuhun.” -H1

“Vastavalmistuneena oli kyl vielä OKL:ssä opitut asiat tuoreessa muistissa ja etenkin paljon käsitelty opetussuunnitelmaa. Se oli tiedossa ja hallussa. Kässän perusopetusmenetelmät oli melko tuoreessa muistissa. Omat kädentaidot koin sellaseks keskiverto-osaamiseksi, et olen mä joskus ehkä harrastanut ja omalla vapaa-ajalla vähän tehny.” -H4

7.3 Käsityön opettamiseen vaadittavat tiedot ja taidot työuran alussa

Tässä luvussa esittelemme haastatteluista ilmenneitä tuloksia tutkimuksemme toiseen tutkimuskysymykseemme: *Millaiset tiedot ja taidot koskien käsityön opetusta noviisiopettajalla on uran alussa?* Tämän avulla pyrimme selvittämään, millaiset tiedot ja taidot noviisiopettajilla on oman kokemuksensa mukaan koulutuksesta työelämään siirryttäessä. Tiedoilla tarkoitamme tässä tutkimuksessa teoreettista tietoa käsityön opettamisesta, opetussuunnitelman ja käsityön keskeisten sisältöjen tuntemusta. Taidoilla puolestaan viittaamme noviisiopettajien omiin teknisiin eli aineenhallinnallisiin taitoihin, joihin sisältyy eri tekniikat ja työtavat.

Käsityön opettamiseen vaadittavat tiedot

Kaikki haastateltavista kokivat omien teoreettisten tietojen olevan hyvällä tasolla. Osa haastateltavista toki mainitsi tietojen olevan rajoittuneet vain tiettyjen materiaalien sisältöihin. Koulutuksen tärkeys nousi monien vastauksissa esille. Opettajankoulutuslaitoksen koettiin antavan hyvät teoreettiset taidot sekä hyvän pohjan opetussuunnitelman tuntemukselle. H3 kuitenkin painotti samalla hyvien tietojen olevan riippuvaisia henkilökohtaisesta motivaatiosta ja panostuksesta opiskelua kohtaan.

“Teoreettinen tieto sieltä OKL:stä on kyllä ihan hyvin muistissa. Ja opetussuunnitelma tuli varsin tutuksi, et se on kyllä hyvin hallussa. Mut tääki oma tietous on lähinnä vaan pehmeiden materiaalien puolelta, esim neulominen ja ompeleminen.” -H1

“Teoreettinen tieto ihan hyvä. Ja kyl mä uskon et jos ois perehtyny ja lukenu niihin ja tehny töitä OKL:ssä niin olis ihan ok muutkin tiedot. Mut ku mä en panostanu niihin ni mulla on ollut kaikki semmosta tyydyttävän tasosta tietoa.”

-H3

Käsityön aineenopettajat nostivat vastauksissaan esille enemmän käytännöllisiä pohdintoja. Opetussuunnitelman ja teoreettisen tiedon viemistä käytännön opetukseen ei koettu helpoksi. H2 mielestä oli pienoinen ristiriita siinä, että millaista kentällä tapahtuva opetus on, kuin millaista sen opettajankoulutuslaitoksen mukaan teoreettisesti pitäisi olla. Hänen mielestään tärkein vaadittava asia opettajalta olisi taito soveltaa teoriaa ja opetussuunnitelmaa käytäntöön. H5 kertoi oman opetussuunnitelman käytön olleen vähäistä opetuksessa. Hän koki koulutuksesta saatujen tietojen olevan hyvin muistissa ja pärjänneensä niillä hyvin. Työuransa aikana hän ei ole tarkistuttanut hirveästi tietojaan tai käyttänyt opetussuunnitelmaa apunaan suunnittelussa. Tälle osasyiksi hän mainitsi yhteisopettajuuden ja kokeneemman opettajan avun.

“Teoriaa käytiin OKL:sä läpi vaikka ja kuinka, mutta sitten se et millä tavalla sen tuo sinne käytäntöön nii se on sitten vähän eri..Kai sen vasta sisäistää sit kunnolla kokemuksen kautta. Mun mielestä on pienoinen ristiriita, et millaista opetusta on kentällä, ja et minkälaista opetusta teoreettisesti pitäis tapahtuu.... Opetussuunnitelma ja teoria versus käytäntö, se ei ole ihan niinku yks yhteen.”

-H2

“Valmistumisesta kun on vaa se pari vuotta niin kyl silleen opinnoista saadut tiedot on hyvin muistissa. Mut empä mä niitä hirveesti enää oo tarkistanut tossa työuran aikana, jos ois tarvinnu. Toki kun mulla on toinen opettaja mun kanssa opettamassa niin se on kyl auttanut siinä, ettei oo sitä tietoutta sit ite tarvinnu käyttää.” -H5

H1 koki käsityön keskeiset sisällöt hankalaksi. Hänen mielestään oppiaineen laajuus aiheutti keskeisten sisältöjen määrittämisen vaikeaksi. Hän nosti haastattelussa esille konkreettisten esimerkkien uupumisen opetussuunnitelmasta ja koki tämän tuottavan päänvaivaa suunnittelutyössä.

“Käsityön keskeiset sisällöt on ehkä heikoiten hallussa, koska jotenki se kässän laajuus ja vapaus siinä aiheuttaa sen et ei oo mitään konkreettisia esimerkkejäkään OPS:ssa. Et jos kysytään, mitä ne käsityön keskeiset sisällöt on, niin ei ole käsityön sisältöjä että ompelemaan oppiminen ja neulomaan oppiminen.” -H1

Käsityön opettamiseen vaadittavat taidot

Vastaukset käsityön opettamisen taitoihin liittyen olivat keskenään hyvin samankaltaisia käsityön aineenopettajilla. Kuten jo aiemmissakin vastauksissa tuli ilmi, käsityön aineenopettajat kokivat itsevarmasti omat taitonsa hyvälle tasolle. Heidän mielestään opettajankoulutus on tarjonnut hyvän pohjan omille teknisille taidoille sekä erilaisille tekniikoille. Taitojen koettiin olevan erinomaiset ainakin alakoulun tasolle. Molemmat mainitsivat vastauksissaan pedagogisten taitojen elävän kokoajan opetuksen tuoman kokemuksen rinnalla, esimerkiksi toteuttaessa erilaisia työskentelytapoja. H2 mainitsi muun muassa opetukseen tulevan kokoajan lisää erilaisia oivalluksia, vaikka koki lähtökohdat käsityön opettamiseen jo hyvinä.

“Alakoulun tasolla koin, et omat taidot oli oikein mainiolla tasolla et ei juurikaan mitään kummempia parannuksen varaa tekniikoissa ja aineenhallinnassa. Mut kyllähän siinä opettaessa tekee ja kokee jatkuvasti sellasia pieniä oivalluksia et hei joo tä kandeeki tehä ens kerral vaikka tolleen toisella tavalla.” -H2

“Opinnoista on niin vähän aikaa niin kyllä taidot on hyvät ja just miten mitkäkin tekniikat tehtiin. Mut kyllähän tossa töissä on välillä pitäny ottaa vähän takapakkia ja miettiä, et miten tää ny olis järkevintä tehdä ja jonkun verran on saanu noita taitoja kyl kertailla. Etenkin jotkut kaava-asiat, et missä järjestyksessä kannattaa mitäkin tehdä.” -H5

Muiden haastateltavien vastaukset poikkesivat toisistaan osittain ja he nostivat esille erilaisia huomioita. H3 oli ainut, joka koki omat käsityön opettamisen taidot heikoiksi. Hän kertoi taitojensa kehittyneen eteenpäin menneen opetuskokemuksen myötä, mutta enemmänkin kehitystä pitäisi tai voisi tapahtua. Hän nosti vastauksessaan esille itsetyöskentelyn ja vapaa-

ajalla opettelemisen merkityksen. Internetistä löytyvät opetusmateriaalit hän koki hyödyllisenä apuna käsityön opetuksessaan.

“Sanoisin kyl et noi kaikki taitojen osa-alueet aika heikot. Varmasti jos opettelis ni sitten ehkä ja onhan ne täs yli vuodessa jo kehittyneet. Mut tosi heikolla tasolla. Paljo on pitäny ite opiskella ja onneks nykyä on videoita, joita näyttää sitte.” -H3

Kaksi muuta luokanopettajaa kokivat taitonsa vähintään keskivertoisiksi. H4 piti omia käsityön opettamisen taitojaan keskivertoisina. Hän toi vastauksessaan ilmi oman harrastuneisuutensa käsitöihin. Työajan ulkopuolella tapahtunut käsillä tekeminen on ylläpitänyt taitotasoa riittäväällä tasolla. H2 piti omia teknisiä taitojaan hyvänä pehmeiden materiaalien kanssa. Hän painotti vastauksessaan vain pehmeiden materiaalien sisältöjä. Alakoulussa vaadittavat tekniikat hän koki omaavansa riittäväällä tasolla. Hän myös mainitsi internetistä löytyvien opetusvideoiden olleen suuri apu erilaisten tekniikoiden opettelussa. Etenkin tietyissä tapauksissa, kuten vasenkätisen opetusmenetelmät, opetusvideot ovat toimineet mainiosti. Kokonaisuudessaan omat käsityön opettamisen taitonsa hän koki kehittyneen opetuskokemuksen aikana ja totesi niiden olleen alusta alkaen jopa paremmat kuin itse pelkäsi. Vastauksessa hän lisäsi, että parannettavaa toki monissa osa-alueissa olisi.

“Varmaan sellaset tosi keskivertotaidot. Et jonkin verran on omaa harrastuneisuutta ollu, eli sellasta käsityötekemistä täysin opettajaopintojen ulkopuolella tapahtunutta.” -H4

“Pehmeiden puolella tekniset taidot ihan hyvät, mut kovien materiaalin puolella en pysty kyl yhtään sanomaa. Erilaiset tekniikat on myös ihan hyvällä pohjalla, et tottakai välil täytyy muistella vähän asioita. Kun niitä tekniikoita on niin paljon nii oon kyllä youtube-videoita katsellu et mites ny jokin asia menikään. Hyvä esimerkki vasenkätisen neulonta. Aineenhallinnallisist taidoist ehkä kokonaisuudessaan sen alkujärkytyksen jälkeen kun tuntus ettei osaa mitään nii huomaski et ei nää alakoulun jutut oo nii haasteellisia ja taidot opettaa onkin ihan hyvällä tasolla.” -H1

7.4 Tarvittavat valmiudet työuran alussa

Tässä luvussa esittelemme haastatteluista nousseita tuloksia koskien kolmatta tutkimuskysymystä: *Millaisia valmiuksia noviisiopettajat kokevat tarvitsevänsä tai olisivat tarvinneet enemmän työelämään siirryttäessä? Miksi?* Tämän avulla pyrimme selvittämään noviisiopettajien kokemuksia jälkeenpäin ajateltuna, miten he kokevat, mitä valmiuksia käsityön opetus vaatii aivan työuran alussa.

Noviisiopettajan tarvittavat valmiudet uran alussa

Haastatteluissa ilmeni hyvin laajalti erilaisia näkemyksiä siitä, mitkä valmiudet noviisiopettajat kokevat tärkeiksi uran alussa. H1 toi esille vahvasti opetuksessa toteutuvan työturvallisuus näkökulman. Sekä valmiuden koneiden, laitteiden, ja työvälineiden oikeaoppiseen käyttöön opetustyössä.

”No ihan ensimmäisenä varmaan niinku koneiden ja laitteiden ja työvälineiden turvallinen käyttö, että esimerkiksi se et, jos jossain ompelukoneessa, vaikka et ymmärtää sen, että miten niinku vaihdetaan sinne neula ilman, että se neula on sormessa. Tai että mitä oppilas voi itse tehdä ja mitkä on sitten ne opettajan velvollisuudet. Ja ehkä se, että miten niinku toteuttaa turvallisesti sitä käsityötä, kun siellä kuitenkin on niitä riskipaikkoja.” -H1

Aineenhallinnalliset taidot nousivat esiin selkeästi kahden haastateltavan kohdalla. He kokivat selkeästi opettajan omien aineenhallinnallisten taitojen olevan tärkeitä valmiuksia käsityön opetuksessa. H5 mainitsi opettajan oman kiinnostuksen käsitöitä kohtaan olevan tärkeää, sekä opettajan tulisi hallita oppilaille opetettavat sisällöt edes jollakin tasolla. H2 painotti haastattelussa selkeästi sitä, että opettajan omat aineenhallinnalliset taidot tulee olla riittävällä tasolla.

”Kiinnostuneisuus käsitöitä kohtaan on aika tärkeää. Ja sitten kyllä sun pitää osata itekkin tehdä niitä asioita tai ainakin jollain tavalla osata tehdä, mitä sä niiltä oppilailta vaadit.” -H5

”Käsityön opetuksessa kyllä se aineenhallinta täytyy olla riittävällä tasolla. Vaikka sä kuinka olisit taitava opettaja, mutta sä et sitten tiedä puuntyöstöstä yhtään mitään niin ei siitä puuteknologiasta käsityön opetuksessa oikeen mitään tule. Kyl se on ihan niinku pakollinen, mutta tuota sinun ei tarvitse olla mikään puuseppä.” -H2

Tärkeinä valmiuksina pidettiin myös opetussuunnitelman tuntemusta ja sen käyttämistä opetuksen tukena. Esille nousi myös taito soveltaa, muokata ja eriyttää opetusta ja tuotettavia töitä oppilaiden taitotason mukaan.

”Opetussuunnitelman tunteminen ja että osaa opettajana käyttää sitä ja toteuttaa opetusta sen perusteiden mukaan. On tietoa ja osaamista käsitöiden soveltamiseen, muokkaamiseen ja eriyttämiseen.” -H4

Yksi haastateltavista puolestaan olisi kokenut tärkeänä valmiutena hallita enemmän erilaisia työesimerkkejä, joita oppilaiden kanssa voi toteuttaa. Sekä myös valmiuksia luokittelemaan eri töitä eri luokka-asteille.

”Just niitä semmosia työesimerkkejä enemmän. Millaisia töitä vois esimerkiksi kolmosella, nelosella, vitosella ja kutosella tehdä.” -H3

H5 toi haastattelussa esille opettajan omaan mielenmaailmaan liittyvän valmiuden. Kaiken teoreettisen ja taidollisten valmiuksien keskellä hän koki tärkeänä valmiutena opettajan oman kärsivällisyyden.

”Sitten ehkä semmonen valmius siihen ajatusmaailmaan, että kässässä täytyy olla ihan tosi kärsivällinen.” -H5

Haastateltavien kokemukset tarvittavista valmiuksista liittyivät kaikki jollakin tapaa opetuksen toteutukseen. Esille tuli selkeästi opettajan oma aineenhallinnallinen taito ja kiinnostus käsitöitä kohtaan, jotta käsityön opetusta voi toteuttaa laadukkaasti. Tämän lisäksi tärkeitä valmiuksia haastateltavien mielestä olivat työturvallisuus, opetussuunnitelman tuntemus ja sen käyttö, sekä oppilastöiden soveltuvuus ja niiden muokkaaminen ikätasolle sopiviksi.

Valmiudet ja opettajankoulutuslaitos

Haastatteluissa halusimme selvittää myös haastateltavien kokemuksia siitä, voiko tarvittavat valmiudet saada opettajankoulutuksesta. Jokaisella haastateltavalla oli omanlainen näkemys siitä, voiko valmiudet saada suoraan opettajankoulutuksesta. Kolme haastateltavaa oli sitä mieltä, että tarvittavat valmiudet voi saada opettajankoulutuksesta, mutta lisänä omalla motivaatiolla ja kiinnostuksella on merkitystä opinnoista saaduista valmiuksista. H1 kokee opettajankoulutuksen tarjoavan valmiudet käsityön opettamiseen, jos opiskelija on motivoitunut opintoihin ja jaksaa nähdä vaivaa perustaitojen opetteluun. H3 oli samoja ajatuksia, että on itsestään kiinni, mitä opettajankoulutus tarjoaa opiskelijoille. Omalla motivaatiolla ja innokkuudella on hänenkin mielestään suuri vaikutus opettajankoulutuksesta saamiin valmiuksiin. Käsityön aineenopettajan pätevyyden omaava H2 toi vahvasti ilmi, että koulutus ehdottomasti tarjoaa valmiudet ja koulutus on ollut monipuolista ja antoisaa.

”Voi varmastikkin...edellyttää tietysti sitä, että on itse hereillä ja on kiinnostunut. Jos itse on niinku hyvin motivoitunut siihen opiskeluun ja jaksaa niinku sillon nähdä sen vaivan, että opettelee ja vaikka innostuu niinku vapaa-ajallakin vielä harrastamaan käsitöitä niin voi ehdottomasti saada tarvittavat valmiudet.” -H1

”Mutta ehkä jotenkin se on itsestään enemmän kiinni siel OKL:ssä, että jos on motivaatiota ja innokkuutta siihen opiskeluun nii sit ois varmasti ollut tiedot ja taidot paremmat.” -H3

”Kyllä ehdottomasti. Ja sanoisin, että ainakin tämä meidän koulutusohjelmamme on sellaisessa jamassa ja muodossa, että kyllä siinä tarjotaan hyvät lähtökohdat opiskelijoille...Todellakin koen, että koulutuksella oli siis merkitystä ja se oli tosi monipuolista.” -H2

Luokanopettajan tutkinto-ohjelman käynyt H1 ja käsitöitä ainoastaan yhden kurssikokonaisuuden verran opiskellut noviisiopettaja koki yhden kurssin kuitenkin olleen liian pieni antamaan valmiuksia käsityön opettamiseen.

”Mut mun mielestä niitä opintoja pitäisi olla enemmänkin, koska ei sen yhden monialaisten käsityökurssin perusteella niin en koe, että pystyy opettamaan ykkösestä kutoseen käsitöitä sillä tasolla millä pitäisi pystyä.” -H1

Yksi haastateltavista H5 oli sitä mieltä, että käsityön opettaminen on enemmän kiinni opettajan harrastuneisuudesta käsitöitä kohtaan. Hän toi ilmi haastattelussa, että pätevyys ei ole se tekijä, joka tekee hyvän käsityön opettajan. H4 toi ilmi haastattelussa näkökulman käsityön opettamisen monipuolisuuteen siten, että tekniset valmiudet voi saada opinnoista, mutta tärkeät eriyttämisen taidot jäävät puutteelliseksi, jotka hän itse kokee opetuksessa tärkeäksi. H3 koki käsityön opettamisen tulevan osittain kokemuksen kautta ja sitä kautta tarvittavien valmiuksien lisääntyvän.

”Sä voit olla ihan tosi hyvä opettamaan kässää ilman, et sä olet opiskellut kässää päivääkään. Mutta se vaatii just sen oman valmiuden sillä tavalla, että sä oot kiinnostunut siitä ja olet harrastunut käsityön tekijä. Niin ei välttämättä vaadi sulta sitä kässän pätevyyttä.” -H5

”Mä sanoisin, että käsityön perusopinnoissa ei ole tarpeeksi aikaa sille, että tutustuttaisiin siihen eriyttämiseen käsityön opetuksessa.” -H4

”Osa valmiuksista tulee kokemuksen kautta vasta et esimerkki töitä ja mullaki ollu 2 vuotta töitä eli 4 ryhmää. Varmasti siitä on jo oppinut ja työtä tehdessä eli kokemuksen kautta saa valmiuksia.” – H3

Haastateltavien kokemusten mukaan on opiskelijalla itsellään vastuu osittain siitä, saako opettajankoulutuksesta tarvittavat valmiudet opettaa käsitöitä peruskoulun alaluokilla. Opettajankoulutus tarjoaa opiskelijoille valmiuksia toteuttaa laadukasta käsityön opetusta, mutta opiskelijoiden motivaatiolla ja omalla kiinnostuksella on osuutta opintojen antiin.

Koulutuksesta saadut valmiudet työelämään

Halusimme haastatteluissa selvittää vielä tarkemmin, että millaisia asioita haastateltavat kokevat koulutuksen tarjonnan ennen työelämään siirtymistä. Haastatteluissa tuli monipuolisesti eri näkökulmia, mitä heidän oman kokemuksensa mukaan koulutus on antanut. Teorettinen tieto tuli ilmi useammassa haastattelussa. Myös opetussuunnitelman perehtyminen ja sen käyttäminen nousi esille H1 ja H4 kohdalla. Pedagogiikka ja opetuksen didaktiikka tuli ilmi H1, H2 ja H3 haastatteluissa. He kokevat koulutuksen antaneen valmiuksia opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen.

”No paljon sitä teoreettista tietoa, että opetussuunnitelmasta ja tuota noin niin pedagogisia ratkaisuista ja tuntuu et se teoria on ollut aika silleen paljon tai suuressa osassa siinä koulutuksessa.” -H1

”Sieltä on tullut siihen se opetussuunnitelmaan perehtyminen ja et on oppinut lukemaan, ymmärtämään sitä ja niitä tavoitteita ja sisältöjä...Jonkin verran myös sitä, että on vähintään saanut jonkinlaisia malleja siitä didaktiikasta, että miten sä käytännössä ohjaat käsityön oppituntia.” -H4

”Mutta sitten tää niinku pedagoginen puoli ja ihmisenä kasvu niin se oli semmoinen. Totta kai ku ei pedagogiikasta ollut ennen opintoja mitään käsitystäkään, niin totta kai se tuli ihan täysin koulutuksen puolelta.” -H2

H2 toi esille haastattelussaan aineenhallinnalliset taidot tulleen koulutuksen myötä. Hän koki aineenhallinnallisen puolen kuitenkin jääneen suppeaksi, mutta kokee sen olevan silti riittävä käsityön opetusta ajatellen. H2 oli myös sitä mieltä, että joillekin opettajankoulutuksessa käydyt ainehallinnalliset sisällöt jäivät liian suppeaksi ja toisille ne olivat riittävät. Hän kokee aineenhallinnallisten taitojen olevan yksilöstä riippuvaista, mutta opettajankoulutus tarjoaa opiskelijoille riittävät aineenhallinnalliset taidot. Hänen kuvaamat riittävät aineenhallinnalliset taidot tarkoittavat kykyä opettaa yläkoulun käsityön sisältöjä.

”No ehkä tää aineenhallinnallinen puoli, niin se jäi sitten lopulta semmoiseksi vähän niinku pintaraapasuksi, mutta riittävän syväksi sellaiseksi. Musta tuntuu, että joillekin vuosiluokkatovereille pintaraapasu jäi vähän liian pintapuoliseksi. Joillakin se oli taas äärimmäisen syvä, että heidän osaaminen ja aineenhallinta riittää varmasti yläkoulussa opettamiseen.” -H2

Konkreettiset käsitöiden mallit ja ideat tulivat haastatteluissa esille. H3 kertoi koulutuksesta jääneen mieleen yksittäisiä ideoita, mitä käsitöissä voi toteuttaa oppitunneilla. Mutta tarkemmat muistikuvat niistä olivat heikot ja hän koki, että opiskeluiden aikana tehdyt portfolioit olisi ollut tärkeä säilyttää, sillä niissä olisi ollut konkreettista hyötyä työelämässä. H5 toi myös haastattelussa esille erilaiset ideat käsityön opetukseen, joita koulutus on tarjonnut. Hän koki puolestaan ideoiden määrän olevan runsas, ja ne eivät ole kaikki sovellettavissa perusopetuksessa käytäntöön.

”No ehkä ne yhdet ideat on muistissa, mitä kässä voi tehdä. Enkä mä muista niistä mitään. Ois ollu varmaa hyvä säilyttää ne portfoliot sun muut ni ehkä myös sieltä ois saanu ideoita.” -H3

”Kaikennäkösiä ideoita on koulutuksesta saatu. Mutta jos ihan rehellisesti sanotaan niin ideoita on tullut niin paljon, et ne ei aina ihan sovellu just suoraan tohon käytäntöön.” -H5

Lisäkoulutusten tarve

Halusimme selvittää mahdollisten jatkotutkimusten ja kehitysideoiden kannalta, kokevatko noviisiopettajat tarvinneen jotakin lisäkoulutuksia työuran alussa. Kokemuksia tarvittavista lisäkoulutuksista oli laidasta laitaan. Toiset kokivat tarvitsevansa lisäkoulutuksia työuran alkuun ja toiset eivät. H1 ja H3 olivat halukkaita kehittämään omia taitojaan lisäkoulutusten avulla ja he toivat ilmi, että ne voisivat olla konkreettisia ainehallinnallisia kursseja. H1 oli myös sitä mieltä, että taito- ja taideaineissa olisi suotavaa olla lisäkoulutuksia ja niitä tulisi hyödyntää omien taitojen kehittämiseen.

” Ehdottomasti! Olen jo etsinyt lisää kursseja ja miettinyt, että miten voisi sitä omaa osaamista kehittää. Erityisesti nimenomaan käsitöissä ja muutenkin taito- ja taideaineissa oikeastaan uskoisin, että jopa edellyttää sitä, että kouluttautuu lisää. Jos mun pitäisi nyt lähteä opettamaan kylmiltään niitä kovia materiaaleja, niin haluaisin kyllä käydä jonkun kurssin tai koulutuksen ennen sitä, jotta minulla olisi semmoinen olo, että mä pystyn varmana menemään sinne ja tiedän mitä mä teen.” -H1

”Joo mun mielest vois kyl olla esimerkiksi meillä alkaa nyt vaateompelu jakso ja mua vähän kauhistuttaa. Vois olla vaikka ihan etänä tai muuten sellasia, miten opettaa ton ikäisille ja miten eriyttäminen ylöspäin toimii.” -H3

H4 sanoi haastattelussa esimerkin lisäkoulutukselle ja se oli eriyttämisen käsitöissä. Hän koki tarvitsevansa siihen lisäkoulutusta, jotta osaa eriyttää käsitöitä eri taitotasolle, tuen tarpeille ja eri ikäluokille. Vastaavasti H2 ja H5 olivat sitä mieltä, etteivät tarvitse lisäkoulutuksia uran aloitukseen. H2 toi esille, että alakoulun sisällöt ovat tiedollisesti ja taidollisesti sen verran

hallussa, ettei koe tarvitsevansa siihen lisäkoulutuksia. Ei niin vahvojen tekniikoiden kohdalla tule kerrata itse etukäteen hieman enemmän, mutta hän kokee kuitenkin pärjäävänsä tekniikoiden kanssa oman kertauksen avulla. H5 koki, ettei tarvitse lisäkoulutuksia, mutta käsityössä tarvittavien laitteiden käyttöön olisi kaivannut opastusta koulun teknisentyön vastaavalta.

”No jos mietitään kaikkia mahdollisia käsityöhön liittyviä asioita, mitä alakoulussa voisin opettaa, niin en koe tarvitsevani lisää koulutusta. Mut esimerkiksi tiettyjä asioita joutuisin kyllä varmasti kertaamaan. Nyt kun oon opettanut pelkästään puuteknologiaa niin, jos esimerkiksi alkaisin kutomista, neulomista tai virkkaamista opettamaan, vaikka vähän ylemmille alakoululuokille niin pitäisi kyllä kerrata jonkun verran ennen kuin voisin opettaa pätevästi. Mutta niinku muilla kässän alueilla niin osaaminen on sitten semmoisella tasolla, ettei tarvii edes kerrata ennen opettamista.” -H2

”En usko, että mitään yleistä ois välttämättä tarvinnut. Ainahan sitten kun on mennyt kässän luokkiin niin se on ollut lähinnä sitä, että sä oisit tarvinnut opetuksen koulujen joltain teknisentyön vastaavalta, miten koneet toimii ja mitkä on heidän säädökset mihinkin. Mutta en mä silleen yleisesti aattele, että mitään välttämättä ois tarvinnut.” -H5

Työuran alussa tarvittavat lisäkoulutukset jakoivat haastateltavien mielipiteitä. Noin puolet kokivat tarvitsevansa jonkinlaisia lisäkoulutuksia eri tekniikoista tai eriyttämisestä ja puolet kokivat pärjäävänsä valmiuksilla, jotka itse omaa. Lisäkoulutuksia tarvitsevat haastateltavat eivät olleet käyneet käsityön aineenopettaja opintoja ja puolestaan koulutuksia ei tarvitsevat olivat käsityön aineenopettajia.

8 Tutkimuksen johtopäätökset

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää noviisiopettajien kokemuksia tarvittavista valmiuksista opettaa käsitöitä oppiaineena peruskoulussa. Tarkastelun kohteena tarkemmin oli käsityön opettaminen alakoulun vuosiluokilla 3–6. Keskeinen käsitteemme tutkimuksessa on opettajan valmiudet ja halusimme haastateltavilta omat mielipiteet valmius sanan määrittelystä. Selvitimme haastateltavilta, millaisia valmiuksia noviisiopettajat omasivat työuran alussa ja millaisia valmiuksia he olisivat jälkeen päin ajateltuna kokenut tarvitsevansa työuran alussa. Siihen pohjautuen selvitimme myös heidän kokemuksiansa tarpeista mahdollisille lisäkoulutuksille työuran aloituksen tueksi. Valmiuksien lisäksi selvitimme, millaiset tiedot ja taidot noviisiopettajat kokivat omaavansa työuran alussa.

Tutkimuksemme perusteella noviisiopettajien työuran alussa oleviin valmiuksiin kuuluivat hyvä aineenhallinnallinen osaaminen. Tämän lisäksi valmiuksiin mainittiin myös koulutuksesta saadut opit ja kokemukset, opetussuunnitelman tuntemus ja käyttö, sekä pedagogiset taidot oman opetuksen tukena. Noviisiopettajat kokivat omaavansa hyvät teoreettiset tiedot työuran alussa. Opettajankoulutuslaitoksen kerrottiin antavan hyvän pohjan teorianäkökulmalle sekä opetussuunnitelman tuntemukselle. Hyvien taitojen osaamiseen koettiin vaikuttavan koulutus ja harrastuneisuus käsitöitä kohtaan. Käsityön aineopinnot käyneet omasivat omasta mielestään hyvät taidot ja tekniikat alakoulun tasolle. Ilman aineopintoja, taitojen koettiin jäävän hieman keskivertaista osaamista alhaisemmalle tasolle. Tutkimuksemme perusteella noviisiopettajat pitävät riittävän hyvätasoisista aineenhallintaa tärkeimpänä valmiutena työuran alussa. Turvallinen työskentely ja oppilaan eriyttäminen koettiin myös hyödyllisiksi.

Haastattelujen avulla halusimme saada tutkimukseen osallistujilta määritelmiä virkkeelle ”opettajan valmiudet opettaa käsitöitä”. Tarkoituksena oli selvittää tutkimukseen osallistuneiden mielipiteitä käsitteen valmius määrittelyyn. Haastateltavat määrittelivät opettajan valmiuden opettaa käsitöitä siten, että se on kykyä, aineenhallinnallista taitoa, omaa harrastuneisuutta ja kiinnostusta käsitöitä kohtaan. Vahvasti haastatteluissa tuli ilmi opettajan omat käsityötaidot, jotka käsityö kontekstissa he määrittelivät tärkeäksi valmiudeksi. Handolin-Kiilo & Aksela (2015) ovat tutkineet noviisiopettajien osaamista ja tuen tarvetta työelämän ensimmäisinä vuosina. Heidän tutkimuksensa on keskittynyt vastavalmistuneisiin kemian aineenopettajiin, ja he ovat todenneet myös tutkimuksessaan, että ainehallintaosaaminen on tärkeä pohja laadukkaalle opetukselle. (Handolin-Kiilo & Aksela 2015.) Tämän tutkimukseen

osallistuneiden perusteella he kokivat omaavansa hyvät tai kohtalaiset aineenhallinnalliset taidot käsityön opettamiseen.

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä meillä oli, millaisia valmiuksia opettajalla on ensimmäisinä opetusvuosina opettaa käsitöitä? Tutkimuksemme perusteella esiin nousi haastateltavien eritasoinen ainehallinnallinen osaaminen ja oma harrastuneisuus käsitöitä kohtaan. Aineenhallinnallisella osaamisella on meidän tutkimuksemme mukaan merkitystä noviisiopettajan kokemuksissa opettaa käsitöitä. Haastateltavat kokivat omaavansa uran alussa kohtalaiset tai hyvät aineenhallinnalliset taidot, jotka he määrittelivät omiksi valmiuksiksi. Käsityön aineopettajat kokivat omat ainehallinnalliset taitonsa luokanopettajia paremmin. Hyvät aineenhallinnalliset taidot omaavat haastateltavat kokivat käsityön opettamisen uran alussa helpompana, kuin kohtalaiset aineenhallinnalliset taidot omaavat. Ainehallintaan vaikutti myös haastateltavien mukaan oma harrastuneisuus ja motivaatio käsitöitä kohtaan koulutuksen aikana ja vapaa-ajalla.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla halusimme selvittää, millaisia tietoja ja taitoja noviisiopettajalla on uran alussa koskien käsityön opetusta. Tiedoilla tarkoitimme tutkimuksessamme käsityö oppiaineen teorialietoa, opetussuunnitelman tuntemusta ja tietoutta käsityön keskeisistä sisällöistä. Tutkimuksemme kaikki viisi haastateltavaa kokivat omaavansa hyvät teoreettiset tiedot. Teoriatiedon koettiin myös osittain rajautuvan tiettyjen materiaalien sisältöihin. Haastateltavat kokivat opetuskoulutuslaitoksen antavan hyvän pohjan teorialietoudelle ja opetussuunnitelman tuntemukselle. Tutkimuksessamme kävi ilmi, että haastateltavat kokivat kuitenkin teorian viemisen käytäntöön olevan haastavaa ja käsityön keskeisten sisältöjen määrittämisen hankalaksi. Käsityöoppiaineen laajuus aiheutti keskeisten sisältöjen määrittelemisen vaikeaksi. Tutkimuksemme toisessa tutkimuskysymyksessä olevalla taito käsitteellä tarkoitimme tässä kontekstissa käsityön erilaisia tekniikoita, työtapoja ja noviisiopettajien henkilökohtaisia ainehallinnallisia taitoja. Haastattelussa ilmeni jakaumaa käsityön aineopintojen omaavien ja ei-omaavien kesken. Aineopinnot käyneet kokivat itsevarmasti omat taitonsa hyvälle tasolle alakoulun kontekstissa ja heidän mielestään opettajankoulutus on tarjonnut hyvän pohjan teknisille taidoille, sekä erilaisille tekniikoille. Haastateltavat, jotka eivät olleet käyneet käsityön aineopintoja koulutuksen aikana kokivat puolestaan taitonsa heikoksi tai keskivertoisina. Taitojen kehittymiseen tai ylläpitämiseen mainittiin oma harrastuneisuus ja vapaa-ajalla tehtävät käsityöt. Tutkimuksemme perusteella taitojen koettiin, myös osittain rajautuvan käsityön tiettyihin osa-alueisiin. Omien taitojen

tukena koettiin hyvänä nykyään internetistä löytyvät kattavat opetusvideot käsityön eri osa-alueista. Alakoulukontekstissa kuitenkin haastateltavat suurimmaksi osaksi kokivat käsityön tekniikoiden hallitsemisen olevan riittävällä tasolla ja opetuskokemuksen myötä ne koetaan kehittyvän vielä paremmiksi.

Viimeisen tutkimuskysymyksen avulla oli tarkoitus selvittää, millaisia valmiuksia noviisiopettajat kokevat tai olisivat kokeneet tarvitsevansa työelämään siirryttäessä ja miksi. Haastatteluissa nousi esille noviisiopettajien keskuudessa tärkeimmäksi valmiudeksi paljon esillä ollut aineenhallinnan riittävä taso. Aineenhallinnassa riittäväksi voidaan tämän tutkimuksen perusteella todeta olevan se taso, jolloin hallitset oppilaiden tekemät oppilastyöt myös itsekin. Lainaus haastateltavalta kiteyttää tämän: ”Sinun ei tarvitse olla mikään puuseppä. Perustaidot täytyy olla, mutta ei tarvitse olla mitään mestaritason osaamista”. Noviisiopettajien kokemukset tarvittavista valmiuksista käsityön opetuksen kontekstissa jälkepäin ajateltuna olivat hyvin käytännönläheisiä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että noviisiopettajat kokevat tärkeäksi konkreettisten oppilastöiden toteuttamisen ja eriyttämisen taidot. Tutkimuksessa tuli myös tärkeänä esille työturvallisuus näkökulma, jossa noviisiopettaja on tietoinen opettajan ja oppilaan velvollisuuksista. Blomberg (2008) on todennut tutkiessaan noviisiopettajia, että opettajan ammatti on taitoa sietää painetta, keskeneräisyyttä, epätäydellisyyttä ja ristiriitoja (Blomberg 2008). Tämä tukee myös tutkimuksessamme teoreettisten ja taidollisten valmiuksien ohella esiin tullutta yhtenä tärkeänä valmiutena koettua opettajan omaa kärsivällisyyttä. Opettajalta vaaditaan kärsivällisyyttä käsityön opettamisessa ja oman ajatusmaailman hallintaa.

Blomberg (2008, 207) on tutkimustuloksissaan todennut olevan tarvetta noviisiopettajille suunnatuille täydennyskoulutuksille. Aiempaan tutkimukseen pohjautuen halusimme selvittää haastateltavien kokemuksia tarvittavista täydennyskoulutuksista. Kokemukset tarvittavista lisäkoulutuksista jakoi mielipiteitä laidasta laitaan. Osa oli halukkaita kehittämään omia taitojaan lisäkoulutusten avulla ja juuri konkreettisten ainehallinnallisten kurssien avulla. Lisäksi lisäkoulutusideana tuli esille eriyttämiseen liittyvät koulutukset. Osa koki, ettei tarvitse tällä hetkellä tuekseen lisäkoulutuksia, vaan pärjää tämänhetkisillä kokemuksilla ja taidoilla.

9 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Aineiston luotettavuutta tutkittaessa puhutaan käsitteistä reliiaabelius ja validius. Reliaabelius voidaan määritellä kolmella eri tavalla. Ensimmäisessä tavassa tutkittaessa samaa henkilöä kahdella tutkimuskerralla ja molemmilla kerroilla tutkimustulos pysyy samana. Toisen tavan mukaan tulos on reliabeli, jos kaksi tutkijaa pääsee samaan lopputulokseen. Kolmas tyypillinen tapa on se, että kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä saadaan sama lopputulos. Validius määritellään siten, että se tarkoittaa tutkimustulosten yleistettävyyttä eri konteksteihin tai henkilöihin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 186–187.) Reliaabelius ja validius käsitteitä on haastavaa käyttää laadullisessa tutkimuksessa, sillä ne ovat kehitelty määrällisen tutkimuksen piirissä ja käsitteinä ne vastaavat enemmän määrällisen tutkimuksen tarpeisiin. Tutkittaessa kokemuksia ei voida olettaa olevan vain yhtä oikeaa totuutta. Vaikka laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi on hankalampaa, arvioidaan silti tutkimusta kokonaisuutena, jossa painottuu sen johdonmukaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 136–138.) Tutkimuksen tulee pyrkiä selventämään tutkittavien kokemuksia niin hyvin kuin mahdollista. Luotettavuutta pohtiessa tulee ottaa huomioon, että tutkimus tulokset ovat tutkijan tulkintoja tutkittavien kokemuksista. Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuksessa valikoituneiden teemoitteluiden läpinäkyvyys ja raportointi siitä, miten tutkija on aineiston teemoitellut ja perustellut menettelynsä hyvin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189.)

Reliaabelius käsite kohdistuu laadullisessa tutkimuksessa enemmän aineiston laadun analysointiin. Tässä kohtaa reliabelius tarkoittaa enemmän tutkijan toimintaa, kuin itse tutkimukseen osallistuvien vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189.) Aineiston laatuun voidaan kiinnittää huomiota jo tutkimuksen alussa. Ensimmäiseksi tutkimuksen laatuun voidaan kiinnittää huomiota haastattelurunkoa tehdessä. Haastattelurunko tulisi tehdä hyvin ja pohtia ennakoivasti, mitä ja miten teemoja voidaan syventää, sekä pohditaan etukäteen mahdollisia lisäkysymyksiä tukemaan haastattelurunkoa. Kun tutkimusta tekee useampi henkilö ja haastatteluja toteutetaan eri haastattelijoiden toimesta, tulisi kaikkien haastattelijoiden sisäistää haastattelurunko ja sisäistää tutkittava asia samalla tavalla. Haastattelu vaiheessa aineiston laatua parantaa se, että tutkijat litteroivat haastattelut mahdollisimman nopeasti pidettyjen haastattelujen jälkeen. Haastatteluaineiston laatu on suoraan verrannollinen luotettavuuden kanssa. Haastattelut tulee olla nauhoitettu selkeästi, litteroinnit tehty hyvin ja aineisto tulee olla teemoiteltu huolellisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185.)

Meidän tutkimuksessamme haastateltiin viittä noviisiopettajaa. Jaoimme sosiaalisessa mediassa saatekirjeen, jonka kautta saimme yhteydenotot tutkimukseen osallistumiseen kiinnostuneilta noviisiopettajilta. Pidimme huolta tutkimuksen eettisestä toteutuksesta läpi tutkimuksen. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, joten tuloksiin voi vaikuttaa haastateltavien henkilökohtainen kiinnostus tutkittavaa aihetta kohtaan. Ennen varsinaisia haastatteluja testasimme haastattelun lähipiirimme kahdella henkilöllä, joilla oli valmiudet vastata haastattelun kysymyksiin pätevästi. Esitestauksen perusteella poistimme taustamuuttujista paikkakunnan ja opettajankoulutuslaitoksen, josta noviisiopettaja on valmistunut, koska koimme niiden olevan merkityksettömiä koskien tutkimustamme. Itse haastattelurunko osoittautui muuten hyväksi, mutta selkeytimme tiedot ja taidot kysymyksissä kysymysten muotoilua ja esitystä. Tiedot ja taidot kohdassa avasimme haastateltaville heti, mitä näillä käsitteillä tarkoitamme.

Toteutimme haastattelut etäyhteyksin zoom -ohjelmiston avulla. Nauhoitimme haastattelut. Saatekirjeen mukana haastateltavat allekirjoittivat suostumuksensa osallistua tutkimukseen ja täten antoivat meille oikeuden kerätä tutkimusaineistoa. Ennen haastatteluja olimme keskustelleet haastattelurungon ja esitestauksen perusteella siitä, että molemmat tutkijat ovat samoilla linjoilla tutkittavan aiheen kanssa. Sovimme myös siitä, ettei haastateltaville kerrotaisi ennen haastatteluja tutkittavasta aiheesta sen enempää, sillä emme halunneet vaikuttaa tutkittavien mielipiteisiin. Haastattelut toteutimme yksin eli toinen tutkija haastatteli 3 osallistujaa ja toinen tutkija 2 osallistujaa. Haastattelun pitäjä litteroi omat haastattelut word -tiedostoon sanatarkasti, johon lopulta kerättiin kaikki haastattelut saman tiedoston sisälle. Koko aineistomme koostui viidestä haastattelusta ja sen kokoon vaikutti tutkimuksen aikataulu. Tilastollisia yleistettävyyksiä emme voi pienen aineiston takia tehdä.

Tutkijoiden eettiset ratkaisut ja valinnat, sekä tutkimuksen uskottavuus ovat yhteyksissä toisiinsa. Tutkimuksen uskottavuus perustuu siihen, että tutkijat ovat noudattaneet hyviä tieteellisiä käytänteitä. Tutkijoiden tulee raportoida tutkimuksen eri vaiheita selkeästi, avoimesti, rehellisesti ja huolellisesti. Tutkijoiden tulee käsitellä tutkimusaineistoa tarkoin ja säilyttää sitä siten, etteivät kolmannet osapuolet pääse siihen. Sekä tutkimusaineisto tulee tuhota tutkimuksen valmistuttua. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 132–133.) Meidän tutkimuksessamme olemme raportoineet tutkimuksen vaiheita tarkasti ja rehellisesti läpi tutkimuksen. Olemme myös tietoisia, että emme voi yleistää tutkimustuloksia pienen otannan vuoksi. Hyvän

tutkimusetiikan mukaisesti olemme käyttäneet tutkimusaineistoa huolellisesti ja sitä on säilytetty tarkoin, jossa kolmannet osapuolet eivät pääse tiedostoihin käsiksi. Tutkimukseen osallistuneiden yksityisyyttä on kunnioitettu tutkimuksen toteuttamisella anonyymisti, ettei tutkimukseen osallistuneita voida tunnistaa. Haastateltavat on litteroinnin aikana nimetty koodein H1-H5, joten haastateltavat pysyvät tunnistamattomina. Tämän lisäksi he ovat antaneet itsestään tutkimukseen ainoastaan ne tiedot, joita itse on halunnut ja tutkimukseen osallistuminen on ollut täysin vapaaehtoista. Tutkimusaineisto tuhoaan tutkimuksen valmistuttua hyvän tutkimusetiikan mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2012, 132–133).

10 Pohdinta

MAP-mallin peilaus tutkimuksemme tuloksiin

Metsäpellon ym. (2020, 6) jo aikaisemmin Pro gradu -tutkielmassamme esittelemä moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli eli MAP-malli sisältää opettajan osaamisalueita, jotka olemme määritelleet jo aikaisemmin tutkimuksessamme. MAP-mallia on käytetty tutkimuksemme teoriataustassa ja halusimme selvittää, nouseeko tutkimuksessamme haastatelluilta noviisiopettajilta esille samoja tai samantapaisia valmiuksia, joita Metsäpelto ym. (2020) ovat tutkimuksessaan määritelleet opettajan tärkeiksi osaamisalueiksi.

Tutkimuksemme aihepiirin rajautuessa käsityön opettamiseen ja lähemmäs käytännön asioita tuli noviisiopettajilta MAP-mallin opetuksen ja oppimisen tietoperustaan liittyvissä asioissa yhtäläisyyksiä. Opetuksen ja oppimisen tietoperustan alle kuuluvat alaluokat tulivat selkeästi esille noviisiopettajien haastatteluissa. Haastatteluissa ei tullut esille muiden osa-alueiden kanssa yhtäläisyyksiä. Seuraavaksi esittelemme tuloksista nousseet yhtäläisyydet Metsäpellon ym. (2020,6) MAP-mallin osaamisalueen opetuksen ja oppimisen tietoperustaan verraten.

Pedagoginen tietous nousi ilmi meidän tutkimuksemme tuloksissa. Noviisiopettajat määrittelivät yhdeksi tärkeäksi valmiudeksi pedagogiset taidot, myös Metsäpelto ym. (2020,6) ovat määritelleet pedagogisen tiedon ja pedagogisen sisältötiedon yhdeksi opetuksen ja oppimisen tietoperustan alaluokaksi opettajan osaamisalueissa. Pedagoginen tieto on opettajan taitoa toteuttaa oppimisen ohjausta, arviointia, hallita erilaisia ryhmiä ja yleisestä tietoutta oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Pedagoginen sisältötietous puolestaan on tietoutta, jossa yhdistyy oppiaineen sisältö ja sen opettamiseen tarvittava tieto. (Metsäpelto ym. 2020, 12-14.) Tämäkin alaluokka nousi esille tutkimuksessamme, sillä noviisiopettajat nostivat useassa vastauksessa esiin aineenhallinnalliset taidot ja opetussuunnitelman tietouden ja käytön opetustyössä. MAP-mallin viimeinen alaluokka käytännöllinen tieto tuli esille noviisiopettajien haastatteluissa, kun he kertoivat opetusharjoittelun antavan ensimmäisiä valmiuksia työelämään, jossa opitaan käytännön asioita opetustilanteista ja tavoista. (Metsäpelto ym. 2020, 12–14.)

Metsäpellon ym. (2020,6) tutkimuksen tuloksena tuotettu moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli toimii hyvänä perustana opettajan tarvittavalle osaamiselle. Tutkimuksemme

tukee heidän tutkimuksensa tuloksia siltä osin, että haastatteluissa noviisiopettajilta nousi samankaltaisia mielipiteitä noviisiopettajan tärkeistä valmiuksista. Pro gradu -tutkielmamme rajautuessa lähemmäs käytännön opetuksen toteuttamista, ei haastatteluissa tullut esille useampia MAP-mallin osaamisalueita, kuin opetuksen ja oppimisen tietoperustaan liittyen.

Pohdintaa ja jatkotutkimusideoita

Tulevina käsityön aineenopettajina ja luokanopettajina koimme kiinnostavaksi tutkia noviisiopettajien kokemuksia työuran aloituksesta ja juuri nimenomaan käsityön opettamisen kontekstissa. Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää noviisiopettajien kokemuksia käsityön opettamisesta alakoulun 3–6 vuosiluokilla. Määrittelimme kolme tutkimuskysymystä tutkimuksen pohjaksi ja koemme tutkimuksemme saaneen vastaukset tutkimisiin kysymyksiimme. Tutkimuksen otanta oli suppea ja täten tutkimustulosten yleistettävyyttä ei ole mahdollista. Haastattelut sujuivat hyvin ja nauhoitukset onnistuivat moitteettomasti. Haastattelujen kohdalla kyseenalaista on se, että haastatteluja on tehty kahden tutkijan toimesta. Olemme ennen haastatteluja käyneet läpi tutkittavat kokemukset ja näkökulmat, jotta olisimme samalla aaltopituudella tutkimuksen kanssa. Kuitenkin haastattelut on toteutettu molempien omalla persoonallisella tavalla. Haastattelun tuloksia analysoitaessa huomasimme, että osa vastauksista ei vastaa kysyttävään aiheeseen. Karsimme joukosta tutkimuksen ulkopuolelle jäänyttä materiaalia. Haastattelurunkoa jälkepäin pohtiessa olisi se voinut olla hieman erilainen. Tutkimuskysymyksiä olisi pitänyt peilata vielä enemmän haastattelurungon kanssa, jotta tutkimuskysymyksiin olisi saatu mahdollisimman hyvät ja kattavat vastaukset. Nyt muutamien kysymyksen kohdalla on haastateltavat ajatelleet kysymykset, ehkä hieman eritavoin. Tämä aiheutti tuloksia analysoitaessa ylimääräistä ponnistelua meille tutkijoille. Tästä oppineena esitestaus haastattelurungolle olisi pitänyt olla vielä kattavampi, jotta olisimme huomanneet puutteet aikaisemmin.

Seuraavaksi esittelemme tutkimuksen tuloksien osalta ilmenneitä pohdintoja. Pohdinnat pohjautuvat tutkimuksessamme saatuihin tuloksiin ja eivät ole yleistettävissä yleiselle tasolle. Tuloksia analysoidessa vahvasti lähes jokaisessa kohdassa tuli ilmi noviisiopettajien oma ainehallinta. Noviisiopettajat kokivat käsityöoppiaineen kohdalla erityisen tärkeäksi omat ainehallinnalliset taidot. Tutkimuksessamme selkeitä eroja oli käsityön aineenopettajan tutkinnon käyneiden ja luokanopettaja koulutuksen käyneiden kesken. Käsityön aineenopettajan tutkinnon käyneet kokivat käsityön opettamisen itsevarmemmin, kuin

luokanopettajan koulutuksen käyneet. Hyvin vahvasti esille nousi käsityön opetuksessa opettajan oma harrastuneisuus. Oma harrastuneisuus ja vapaa-ajalla käsitöiden tekeminen koettiin olevan käsityön opetuksessa eduksi. Haastatteluissa tuli esille myös nykymaailman vaikutus opettajuuteen. Internetistä löytyvä sisältö on valtavaa ja se on myös opettajien työn apuna. Erilaiset YouTube -videot ja sosiaalisessa mediassa olevat käsityötilit voivat tukea opettajan omaa teknistä osaamista. Monia käsityön tekniikoita voi opetella omatoimisesti ohjevideoiden tai kuvien avulla.

Vastauksista selvisi noviisiopettajien olevan hyvin perillä opetussuunnitelmasta ja opetuksen teoreettisesta puolesta. Monet sanoivat opettajankoulutuksen tarjonneen juuri näihin asioihin hyvät puitteet. Luokanopettajat muun muassa kritisoivat käsityön opintojen olevan melko tiivis paketti ja suoritettavan liian aikaisessa vaiheessa opintoja. Voimmekin pohtia, olisiko jotain keinoja tai muunnelmia opettajankoulutuksen kehittämiseen, että myöskin luokanopettajat kokisivat saavansa paremmat valmiudet opettaa käsitöitä.

Jatkotutkimuksia ajatellen heräsi muutamia ideoita. Tutkimuksemme osoittautui kohdistuvan noviisiopettajien konkreettisten tietojen ja taitojen osa-alueisiin käsityön opetuksessa. Tutkimuksen edetessä heräsi kiinnostus myös noviisiopettajan muihin työuran aloituksen haasteisiin liittyen käsityön opetukseen. Syventyminen noviisiopettajan työuran aloitukseen käsityön opettajana ja laajempaan näkökulmana, eikä rajattuna vain tietoihin ja taitoihin. Metsäpellon ym. (2020,6) MAP-mallin muita opettajan osaamisalueita olisi mielenkiintoista tutkia käsityö oppiaineen näkökulmasta laajemmin. Mielenkiintoista olisi myös paremmin paneutua erilaisiin syihin noviisiopettajien valmiuksia ajatellen, etenkin opettajankoulutuksen näkökulmasta. Mistä tietynlaiset valmiudet johtuvat, voisiko opettajankoulutuksessa tehdä jotain enemmän tai vähemmän?

Lähteet

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.

Andersson-Patrikainen, J. & Kuusinen, E. 2017. Monimateriaalinen käsityö alkuopetuksessa – opettajien kokemuksia monimateriaalisesta käsityöprosessista. *Käsityökasvatus*. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Rauman yksikkö. Pro gradu –tutkielma.

Berry, J. M. 2009. The novice teacher's experience in sensemaking and socialization in urban secondary schools.

Blomberg, S. (2008). Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. *Tutkimuksia* 291.

Blomberg, S. 2014. Valmistuville opettajille työelämävalmiuksia opetusharjoittelua ja opettajankoulutusta kehittämällä. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyysölä (toim.) *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus 62*. Opetushallitus, 55–63.

Blömeke, S., Gustafsson, J., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3–13. doi: 10.1027/2151-2604/a000194

Borg, K. 2008. Processes or/and Products – What do teachers assess? Teoksessa: *Design and Technology Education: An International Journal* 12,2. Umeå University

Dolan, R. 2017. Teacher Education Programmes: A System View. Teoksessa D. Cladinin & J. Husu (toim.) *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. SAGE Publications, Inc, 90–106.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy

Evers, F.T., Rush, J.C. & Berndrow, J. 1998. *The bases of Competence: Skills for Lifelong Learning and Employability*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Handolin-Kiilo, H., & Aksela, M. (2015). Noviisiopettajien osaaminen ja tuen tarve työelämän ensimmäisinä vuosina. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 3(6), 867-886.

- Hirsjärvi, S. & Hurme H. 2001. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopitopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja Kirjoita. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves, & M.G. Fullan, (toim.) Understanding teachers development. London: Teachers` College Press, 122–142.
- Huovila, R. Hintsa, T. Säilä, J & Rautio, R. 2018. Kirja Käsiyöstä. Luokkien 1-7 käsityöopetus. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Ihalainen, T. & Rautiainen, R. 1993. Noviisina selviytymässä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan – Kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 9–11.
- Judén-Tupakka, S. 2008. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen ja V-M. Värri (toim). Avauksia laadulliseen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 82-84.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2014. Käsin tekemisen filosofiaa. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Rauman yksikkö.
- Koski-Heikkinen, A. 2008. Opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen. Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 103–112.
- Kukkola, J. 2018. Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa Jarkko Toikkanen & Ira A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 41-63.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle

tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 28–45.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 29-39

Laverty S. 2003. Hermeneutic Phenomenology and phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations.

Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.

Lepistö, J. 2004. Käsiyö kasvatuksen välineenä. Seurantatutkimus opiskelijoiden käsiyötä koskevien käsitysten jäsenyestyneisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsiyön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen. Turku: Turun Yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja.

Lepistö, J. & Lindfors, E. 2015. From gender-segregated Subjects to Multi-Material Craft. Student Craft Teachers' Views on the Future of the Craft Subject.

Lepistö, J., Rönkkö, M-L. & Tuikkanen, W. 2013. Monipuolinen käsiyön opetus sukupuolisen tasa-arvon toteuttajana. Käsiyön aineenopettajaopiskelijoiden ja aineenopettajien kokemuksia monipuolisen käsiyön opiskelusta ja käsiyön sukupuolittuneisuudesta. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, S., Hämäläinen, T., Pohjonen, P & Nyysölä, K. (toim.) Maailman osaavin kansa 2020. Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Helsinki, Opetushallitus, 98-115.

Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2010. Toimijuus ja sen kehittymisen tukeminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 333–346.

Liston, D., Whitcomb, J. & Borko, H. 2006. Too little or too much: Teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*. 57(4): 351–358.

Liimakka, S. 2012. Kokemus, kieli, ja kokemuksen mieli – metodologisia pohdintoja. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa

(toim.) Kokemuksen tutkimus: III: Teoria, käytäntö, tutkija (sivut 101-114). Lapin yliopistokustannus.

Marjanen, P. 2012. Koulukäsityö vuosina 1866-2003 – kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja. Turun yliopiston julkaisuja.

Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. 2020. Conceptual framework of teaching quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. Verkossa: psyarxiv.com/52tcv Viitattu 4.3.2022

Niemi, H. 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi, kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000.

Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3.

Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Niiniluoto, I. 2002. Kokemus – Kollokvion avaussanat. Teoksessa Leila Haaparanta ja Erna Oesch (toim.) Kokemus. Tampere: Juvenes Print Oy, 9-14.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.

Perttula, J. & Latomaa, T. 2005. Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta ja ymmärtäminen. Helsinki.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Viitattu 22.2.2021

- Philipp, A. & Kunter, M. 2013. How do teachers spend their time? A study on teachers' strategies of selection, optimisation, and compensation over their career cycle. *Teaching and Teacher Education*. 35: 1–12.
- Porko-Hudd, M., Pöllänen S. & Lindfors E. 2018. Common and holistic crafts education in Finland. *TECHINE SERIES. Research in Sloyd. Education and Craft Science*, 25 (3), 26-38.
- Pöllänen, S. 2019. Perspectives on Multi-Material Craft in Basic Education. *International Journal of Art & Design Education*. 39 (1). 255-270.
- Rasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (259—285). Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura-FiSME ry.
- Rissanen, M. 2005. “Kokemus on kova sana” Ikääntyneiden opettajien kokemuksia opettajuudesta ammattikorkeakoulussa. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu.
- Ruohotie, P. 2005. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: WSOY.
- Suorsa, T. 2011. Kokemuksen yksilöllisyys, yhteisyys ja yhteiskunnallisuus. *Subjektitieteellisestä kokemustutkimuksesta. Teoksessa Timo Latomaa & Teemu Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus II. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja. Tampere: Lapin yliopistokustannus*, 174-231.
- Sormunen, K. & Väisänen P. 2008. Epistemologiset uskomukset ja niiden muuttuminen aineenopettajan pedagogisten opintojen aikana. *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt: paradigmot katosivat, mitä jäljellä?* Suomen kasvatustieteellinen seura. 211-212.
- Toikkanen, J. & Virtanen, I. 2018. Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI*. Rovaniemi. Lapin yliopisto
- Vastamäki J. & Eskola J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Valli R. & Aaltola J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*, 27-43.
- Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä : Koulutuksen tutkimuslaitos

Watt, H. M. & Richardson, P. W. 2007. Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal Of Experimental Education*, 75 (3), 167–202.

Willig, C. 2008. *Intoducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in theory and ethod.* Glasgow: Bell and Bain Ltd.

Woolfolk Hoy, A & Burke Spero, R. 2005. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*. 21 (4). 343–356.

Liitteet

Liite 1. Teemahaastattelun tukiteemoja/kysymyksiä

Tutkimustehtävät:

1. Millaisia valmiuksia noviisiopettajalla on ensimmäisinä opetusvuosina opettaa käsitöitä?
2. Millaiset tiedot ja taidot koskien käsityön opetusta noviisiopettajalla on uran alussa?
3. Millaisia valmiuksia noviisiopettajat kokevat tarvitsevansa tai olisivat tarvinneet enemmän työelämään siirryttäessä? Miksi?

→ Niiden pohjalta teemahaastattelun pohjaa/ tukikysymyksiä

Taustamuuttujat:

Sukupuoli, ikä, valmistumisvuosi, koulutus, käsityön sisällöt, joita opettaa, kauanko on opettanut käsitöitä?

KÄSITYÖN OPETUS TYÖURAN ALUSSA, KOKEMUKSIA:

- Millaisena koit käsityön opettamisen työurasi aloitettuaasi?
- Onnistumisen kokemukset?
- Haasteita?
- Miten ajattelet merkityksen virkkeelle ”opettajan valmiudet opettaa käsitöitä”? (→ *Valmius sanan määritelmiä haastateltavilta*)
- Miten koit mitä valmiuksia sinulla oli uran alussa?

TIEDOT JA TAIDOT URAN ALUSSA:

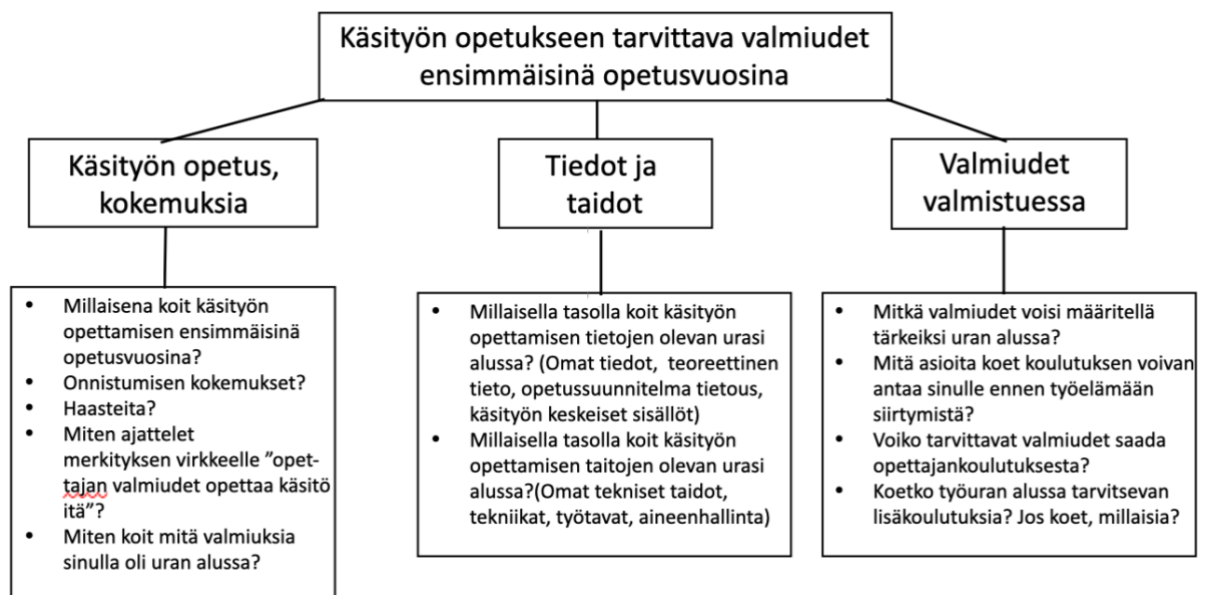
- Millaisella tasolla koit käsityön opettamisen tietojen olevan urasi alussa? (Omat tiedot → teoreettinen tieto → opetussuunnitelma tietous → käsityön keskeiset sisällöt)
- Millaisella tasolla koit käsityön opettamisen taitojen olevan urasi alussa? (Omat tekniset taidot → tekniikat → työtavat → aineenhallinta)

VALMIUKSIA JOITA KOET TARVITSEVAN TYÖURAN ALUSSA

(jälkeenpäin ajateltuna)

- Mitkä valmiudet määrittelet tärkeiksi uran alussa?
- Mitä asioita koet opettajankoulutuksen voivan antaneen sinulle ennen työelämään siirtymistä?
- Voiko mielestäsi tarvittavat valmiudet saada opettajankoulutuksesta?
- Koetko työuran alussa tarvitsevan lisäkoulutuksia? Jos koet, millaisia?

TEEMARUNKO



Liite 2. Saatekirje

Hei! Olemme käsityön aineenopettajaopiskelijoita Turun yliopistossa Rauman kampuksella. Kirjoitamme tällä hetkellä Pro gradu –tutkielmaamme. Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia noviisiopettajien kokemuksia käsityön opetukseen tarvittavista valmiuksista. Tavoitteena on saada selville opettajien kokemuksia siitä, että millaisia erilaisia valmiuksia käsityön opettaminen vaatii ensimmäisinä opetusvuosina.

Haemme Pro gradu –tutkielmamme haastatteluihin viittä vapaaehtoista noviisiopettajaa, jotka opettavat käsitöitä vuosiluokilla 3–6. Noviisiopettajaksi määritellään työuransa alkumetreillä olevaa vastavalmistunutta opettajaa, joka on ollut alle kolme vuotta työelämässä. Haastattelut ovat pituudeltaan 20–30 minuuttia. Haastattelut ovat mahdollista suorittaa joko kasvatusten tai etänä videohaastatteluna. Haastattelut tallennetaan vain tutkijoiden käyttöön ja hyvän tutkimusetiikan mukaisesti ne poistetaan Pro gradu –tutkielmamme arvioinnin jälkeen. Tutkimukseen osallistuvien henkilötietoja ei julkaista eli haastateltavien anonymiteetti säilytetään.

Jos kiinnostuit ja sovit haastattelujemme ehtoihin, niin olettehan yhteydessä meihin sähköpostitse. Suuret kiitokset avustasi saada aineistoa tutkimukseemme.

Ystävällisin terveisin,

Anni Isokyykö & Erkkä Saarinen

anmaiso@utu.fi & erolsa@utu.fi

Aineiston keräämistä varten tarvitsemme teiltä suostumuksen, että haluatte osallistua haastatteluun.

Haluan osallistua haastatteluun

En halua osallistua haastatteluun

Allekirjoitus & nimenselvennys:
