

Käsityön aineenopettajien ammatti-identiteetin muodostuminen ja muuttuminen

Kokemuksia koulutuksesta ja työelämästä

Käsityökasvatuksen
Pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Henri Hyvärinen
Mikko Sorjonen

Ohjaaja:
Yliopistonlehtori Mikko Huhtala

29.04.2022
Rauma

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

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Käsityökasvatus

Tekijät: Henri Hyvärinen, Mikko Sorjonen

Otsikko: Käsityön aineenopettajien ammatti-identiteetin muodostuminen ja muuttuminen: Kokemuksia koulutuksesta ja työelämästä

Ohjaaja: Yliopistonlehtori Mikko Huhtala

Sivumäärä: 66 sivua

Päivämäärä: 29.04.2022

Tutkimuksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää käsityön aineenopettajien kokemusten perusteella, miten käsityön aineenopettajien ammatti-identiteetin muodostuu ja muuttuu sekä löytää ammatti-identiteettiin vaikuttavat tekijät. Ammatti-identiteettiä tutkittiin työelämän, koulutuksen ja käsityön oppiaineen aspekteista. Toinen tutkimuskysymys käsitteli vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitun monimateriaalisuuden aiheuttamia muutoksia opettajankoulutuksessa ja työelämässä. Kolmas tutkimuskysymys keskittyi käsityön aineenopettajan koulutuksen vastaavuuteen työelämän tarpeisiin nähden.

Tutkimus suoritettiin Jonathan Smithin (1996) kehittämällä tulkitsevalla fenomenologisella analyysillä (interpretative phenomenological analysis), jossa aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Aineisto analysoitiin IPA -tutkimukseen soveltuvalla sisällönanalyysillä.

Tutkimukseen osallistui seitsemän käsityön aineenopettajaa. Haastateltavat valikoitiin tutkimuksen kriteerien mukaisesti seuraavasti: osallistujien tuli olla valmistunut käsityön aineenopettajaksi Turun yliopiston Rauman kampukselta vuosina 2016–2018 ja heillä täytyi olla vähintään vuoden kokemus käsityön opettamisesta 7.–9. -luokkalaisille.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että käsityön aineenopettajien ammatti-identiteetti muodostuu pitkälti samoista merkityksistä kuin muidenkin opettajien. Ammatti-identiteetin todettiin olevan jatkuvasti muuttuva. Suurimpia vaikuttajia ammatti-identiteetin muodostumiseen ja muuttumiseen olivat opettajien sosiaalinen ja fyysinen ympäristö sekä henkilökohtaiset elämäkokemukset. Monimateriaalisuus koettiin vaikeasti järjestettävänä ja monen opettajan koettiin tulkitsevan sitä virheellisesti. Käsityön aineenopettajan koulutus koettiin pääosin työelämän tarpeita vastaavana aineenhallinnallisten tietojen ja taitojen osalta, mutta omatoimityöskentelyn tärkeys korostui. Opetuksen ulkopuoliset, hallinnolliset ja arjen pyörittämiseen liittyvät asiat koettiin koulutuksessa puutteellisiksi.

Tuloksilla saatiin lisätietoa käsityön opettajien ammatti-identiteetin muodostumisesta ja muutoksista, käsityön aineenopettajien koulutuksen vastaavuudesta työelämään sekä monimateriaalisuuden vaikutuksista ammatti-identiteettiin. Tutkimuksen tulokset kertovat ainoastaan Turun yliopiston Rauman kampuksen opetuksesta eivätkä siten ole yleistettävissä. Yleistävyyttä rajaa myös pienehkö otanta (n=7) sekä tutkimuksen laadullisuus. Tutkimus on tärkeä, sillä tutkimuksen vastauksilla voidaan ohjata Turun yliopiston Rauman kampuksella järjestettävää käsityön aineenopettajan tutkinto-ohjelmaa vastaamaan paremmin työelämän tarpeisiin.

Avainsanat: ammatti-identiteetti, kokemuksen tutkimus, käsityö, käsityön aineenopettaja, monimateriaalisuus, tulkitseva fenomenologinen analyysi

Sisällysluettelo

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Johdanto | 5 |
| 2 | Tutkimuksen teoriatausta ja keskeiset käsitteet | 6 |
| 2.1 | Monimateriaalisuus | 6 |
| 2.2 | Käsityön määritelmä | 7 |
| 2.3 | Käsityö oppiaineena | 8 |
| 2.4 | Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) vaikutus käsityön aineenopettajien opintoihin | 9 |
| 2.5 | Ammatti-identiteetti | 11 |
| 3 | Kokemuksen tutkimus | 14 |
| 3.1 | Fenomenologia ja hermeneutiikka | 16 |
| 4 | Tutkimuksen viitekehys | 18 |
| 4.1 | Tutkimuskysymykset ja tutkimusongelma | 19 |
| 5 | Tutkimuksen toteuttaminen IPA-tutkimuksena | 21 |
| 5.1 | Tutkimuksen otanta | 22 |
| 5.2 | Aineistonkeruu | 23 |
| 5.3 | Aineiston analyysi | 24 |
| 6 | Tutkimuksen tulokset | 26 |
| 6.1 | Ammatti-identiteetin muodostuminen | 26 |
| 6.2 | Koulutuksen vaikutukset ammatti-identiteettiin | 28 |
| 6.3 | Ammatti-identiteetin muutos | 29 |
| 6.4 | Koulutuksen vastaavuus työelämään | 30 |
| 6.5 | Koulutukseen toivottavat muutokset | 33 |
| 6.6 | Monimateriaalisuuden kokemukset ja näkyminen työelämässä | 36 |
| 7 | Johtopäätökset | 42 |
| 7.1 | Miten käsityön aineenopettajien ammatti-identiteetti muodostuu ja muuttuu? | |

| | | |
|-------------|---|-----------|
| 7.2 | Miten käsityön aineenopettajat kokevat uuden opetussuunnitelman tuoman monimateriaalisuuden aiheuttamat muutokset opettajankoulutuksessa ja työelämässä? | 44 |
| 7.3 | Miten käsityön aineenopettajat kokevat koulutuksensa vastaavan työelämän tarpeisiin? | 45 |
| 8 | Pohdinta | 46 |
| 8.1 | Tutkimuksen luotettavuus | 50 |
| 8.2 | Tutkimuksen toistettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet | 53 |
| 9 | Lähteet | 54 |
| 10 | Liitteet | 67 |
| 10.1 | Liite 1: Saateteksti sosiaaliseen mediaan | 67 |
| 10.2 | Liite 2: Teemahaastattelun kysymyspatteristo | 68 |

1 Johdanto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millainen ammatti-identiteetti käsityön aineenopettajille on muodostunut monimateriaalisen koulutuksen ja työympäristön myötä, minkälaisen vastaanoton monimateriaalisuus on saanut työelämässä sekä miten käsityön aineenopettajan koulutus vastaa työelämän tarpeisiin. Vastaavaa tutkimusta käsityön aineenopettajien ammatti-identiteetistä ei ole tehty, joten teoriataustamme pohjautuu osittain muiden tieteenalojen tutkimuksiin ammatti-identiteetistä ja kokemuksen tutkimisesta. Myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset (myöhemmin POPS 2014) ovat olennainen osa ammatti-identiteetin muodostumista ja muuttumista, sillä opetussuunnitelma vaikuttaa myös käsityön aineenopettajien koulutukseen ja työelämään.

Monimateriaalisuudella tarkoitamme tutkimuksessamme monimateriaalista käsityötä peruskoulun ja käsityön aineenopettajien työelämän ja koulutuksen kontekstissa. Monimateriaalisuus ei sido tekijäänsä tiettyyn materiaaliin tai tekniikkaan. POPS 2014 sisälsi muitakin muutoksia monimateriaalisuuden lisäksi, kuten entistä vahvempi opetuksen painottaminen itsearviointi-, itseilmaisu- ja ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseksi sekä vuosiviikkotuntien väheneminen.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vaihdoksen jälkeen on kohuttu siitä, miten valinnaisten käsitöiden valittavuus on laskenut (Hilmola & Kallio 2019). Ilmiö herätti tutkijat miettimään, mitä taustalla tapahtuu opettajien osalta. Edellä mainitusta ilmiöstä syytetään toisinaan monimateriaalisuutta sekä teknisen työn ja tekstiilityön sisältöalueiden yhdistämistä yhtenäiseksi käsityöksi peruskoulun käsityön oppiaineessa. Tutkimus kertoo vuosina 2016–2018 Turun yliopiston Rauman kampukselta valmistuneiden käsityön aineenopettajien kokemuksista monimateriaalisen ja yhteisen käsityön järjestämisestä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena IPA-tutkimuksena eli tulkitsevana fenomenologisena analyysinä. Uuden tutkimustiedon pohjalta käsityön aineenopettajien ammatti-identiteettiä ymmärretään paremmin ja käsityön aineenopettajaopiskelijoiden koulutusta voidaan ohjata työelämää paremmin vastaavaan suuntaan.

2 Tutkimuksen teoriatausta ja keskeiset käsitteet

2.1 Monimateriaalisuus

Monimateriaalisuus tuo sanana mieleen jonkin aihealueen, joka sisältää useita eri materiaaleja. Tällä tavoin karkeasti ilmaistuna se saattaa luoda lukijalle ihmetystä. Monimateriaalisuutta voitaisiinkin selittää jonain tuotteena, jossa yhdistyy eri materiaaleja. Monimateriaalisuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa monimateriaalista käsityötä, johon sovelletaan sekä teknisen työn että tekstiilityön materiaaleja. Lepistö ja Lindfors (2015) kuvailevat monimateriaalista käsityötä kokonaisvaltaisena suunnittelun ja tekemisen prosessina, jossa käytetään laajasti erilaisia materiaaleja. Peruskoulun ja käsityön aineenopettajan koulutuksen kontekstissa opiskelijan ei tarvitse oppia kaikkia materiaaleja ja teknologioita, joita on tarjolla, mutta hänen tulee olla perehtynyt monipuoliseen materiaalien ja tekniikoiden kirjoon. Monimateriaalisuudessa ei kuitenkaan ole kyse vain erilaisista materiaaleista. Tekijän tulee saavuttaa tarkoituksenmukainen oppimiskokemus kehittääkseen ja oppiakseen siitä aineellisesta maailmasta, jossa elämme. (Lepistö & Lindfors 2015, 3.)

Yksi monimateriaalisuuden tarkoituksista on olla osana rikkomassa käsityön sukupuolittunutta jakoa tekniseen työhön ja tekstiilityöhön käsityön opetuksessa. Lindforsin (2010) mukaan perusajatuksena on, että käsityö on yhteinen oppiaine vaihtelevin sisällöin tekstiilikäsityötä ja teknistä käsityötä. Yhteisen käsityön käsitettä käytetään osoittamaan tekstiilityön ja teknisen työn yhdistelmää sen sijasta, että valitsisi näistä yhden ja jättäisi pois toisen (Lindfors 2010, 110). Lepistö ja Lindfors (2015, 2) esittävät ajatuksen siitä, että sukupuolijaottunut ajattelu- ja toimimistapa ei välttämättä mahdollista opiskelijalle materiaalien laajan kirjojen kokeilemistä ja innovoimista. Pöllänen (2020) mukaan monimateriaalinen käsityö ei keskity sukupuoleen, vaan materialisaatioon.

Monimateriaalisuus ei paljasta, millä menetelmillä suunnittelu- ja valmistusosiot tulisi toteuttaa eikä määrittele prosessin aktiivista tekijää. Tekstiilitöiden “pehmeät materiaalit” ja teknisen työn “kovat materiaalit”, kuin myös molempien osa-alueiden työstötekniikat ovat sisällytettyjä monimateriaaliseen käsityöhön. Monimateriaalisuus viittaa kokonaisen käsityöprosessin konseptiin ja tiedon luomiseen korostamalla tarkoituksenmukaista suunnittelua, tekemistä ja ongelmanratkaisua (Pöllänen 2020, 260). Kokonainen käsityö on oleellinen osa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Varsinkin vuosiluokilla 7–9 käsityön arviointi pohjautuu kokonaisen käsityön vaiheisiin (Opetushallitus 2014, 432).

Kokonainen käsityö pitää sisällään tarpeiden kartoittamisen, ideoinnin, ongelmanratkaisun, valmistuksen ja reflektoinnin (Kojonkoski-Rännäli 1998, 88).

Suomalainen perusopetuksen opetussuunnitelma sisältää käsityön oppiaineen kuvauksessa käsitteen monimateriaalisuus. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan määrittele monimateriaalisuutta. Monimateriaalisuus on tuonut haasteita peruskoulun käsityön opetukseen, sillä osa käsityön aineenopettajista on opiskellut pelkästään teknisen työn tai tekstiilityön opettajaksi. Uusi opetussuunnitelma ohjaa opettajia tällaisessa tilanteessa yhteisopettajuuteen, jossa teknisen- ja tekstiilityönopettajat tekevät yhteistyötä. Tämä tuo joissain kouluissa esille käytännön ongelmia, sillä teknisen työn ja tekstiilityön tilat voivat olla kaukana toisistaan, jolloin oppilaiden valvominen heidän liikkua näiden kahden tilan välillä on käytännössä mahdotonta. Käsityön tilojen ja rakenteiden tulee olla sellaiset, että opettaja pystyy valvomaan kaikkien oppilaiden työskentelyä (Opetushallitus 2002, 19).

2.2 Käsityön määritelmä

Tässä tutkimuksessa käsitöistä puhuttaessa tarkoitetaan käsitöitä, jotka tapahtuvat peruskoulun tai yliopiston opintojen kontekstissa. Arkikielessä puhuttaessa käsitöistä voi mieleen nousta neulominen, puuntyöstö, virkkaaminen, metallintyöstö, ompelu tai jokin muu vastaava, joka linkittyy omien peruskouluaikojemme käsitöihin.

Käsityöllä tarkoitetaan yleensä tuotetta, joka on tehty käsin, käsin työskentelyä yleisluontoisesti tai tuotetta, jonka valmistukseen on käytetty enimmäkseen käsin ohjattuja koneita. Käsityöllä voidaan tarkoittaa myös suunnittelu- ja valmistusprosessia tai tuotoksia, joita syntyy ennen lopullista tuotetta. (Suojanen 1993, 13.) Kojonkoski-Rännälin (1998) mukaan yhdyssanan "käsityö" alkuosa 'käsi' viittaa materiaaliin, jota muokataan konkreettisesti. Loppuosa 'työ' taas viittaa siihen, että toimija on ihminen (Kojonkoski-Rännäli 1998, 23). Käsitöissä näkyy mielen ja kehon yhteys. Käsitöitä voidaan kuvata selkeänä tietona, joka ilmaistaan tekemisen kautta (Pöllänen 2013, 219).

Mason (2005) esittää käsityöllä olevan neljä peruspilaria. Ensimmäinen on tekeminen. Toinen on ammattimainen tieto, jota tekijä käyttää. Kolmas on käsityöidentiteetti, joka kuvaa miten käsityö vaikuttaa henkilön persoonaan. Neljäs on oppimissuhde. Se on oppimisen muoto, joka on intuitiivinen: tekijä päättelee mitä tietoja ja taitoja tehtävä vaatii. (Mason 2005, 262.)

Kokonaiseksi käsityöksi voidaan nimittää käsityötä, jossa käsityöprosessin kaikki vaiheet suunnittelusta valmiiksi tuotteeksi on toteutettu saman henkilön toimesta (Peltonen 1988, 195). Vaiheita ovat ideointi, suunnittelu, valmistelu sekä tuotteen ja prosessin arviointi (Pöllänen 2013, 219; Pöllänen & Kröger 2004). Kokonaisen käsityön lisäksi on määritelty myös ositettu käsityö, jossa käsityön tekijä valmistaa toisen henkilön suunnitteleman tuotteen (Rönkkö 2011, 16). Ositetun käsityön asema on suuri esimerkiksi käsityötaidon hankkimisessa (Pöllänen & Kröger 2004, 162). Työstötekniikoiden opetus tapahtuu yleensä ositettuna käsityönä mallioppimisen muodossa.

2.3 Käsityö oppiaineena

Opetussuunnitelmaoppiin ja opetusmenetelmäoppiin jaettu opetussuunnitelman malli saapui Suomeen 1900-luvulla. Maan perusopetuksen reunaehtoja määrittelevä valtakunnallinen opetussuunnitelma tuli käyttöön vasta 1970-luvulla. (Malinen 1992, 11–15.) Paikalliset opetussuunnitelmat ja opetusta koskeva lainsäädäntö toimivat valtakunnallisen opetussuunnitelman tukena. Paikalliset opetussuunnitelmat laatii kunta, mutta ne laaditaan valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan pohjaten. Opetussuunnitelmaa pyritään päivittämään vallitsevan aikakauden tarpeiden mukaiseksi kohti oppilaan itseilmaisua, kokeilua, luovuuden kehittämistä ja kokonaista käsityöprosessia. (Kouluhallitus 1985; Opetushallitus 1994, 2004, 2014; Rokka 2011)

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa oli määritelty erillisiksi sisällöiksi tekninen työ ja tekstiilityö. Oppisisällöissä oli lista tekniikoista, jotka oppilaiden tuli peruskoulun aikana oppia. Tunneilla valmistettavat tuotteet suunniteltiin perheen ja yhteiskunnan kannalta tärkeisiin aiheisiin liittyen. (Kouluhallitus 1985.)

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa oppisisältöjä ei eroteltu enää tekniseen työhön ja tekstiilityöhön, vaan käytettiin termiä käsityö. Vuosiluokkien 1–4 käsityön opetus oli sukupuolesta riippumatta samansisältöistä. Vuosiluokilla 5–9 oppilaat saivat valita painatuksen tekstiilityön tai teknisen työn osa-alueelle. Opetuksen sisältö ei ollut niin tarkkaan määriteltyä kuin vuoden 1985 opetussuunnitelmassa ja käsityöprosessin suunnittelu nousi tärkeämpään asemaan. (Opetushallitus 1994.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa yhtenä käsityön tehtävänä oli kehittää oppilaan käsityön taitoja kasvattaen oppilaan itsetuntoa sekä lisätä oppilaan vastuuntuntoa työhön ja materiaalin käyttöön. Kriittisen ja arvioivan ajattelun oppimista, teknologian ymmärtämistä ja

työturvallisuutta pidettiin entistä tärkeämpänä. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden aikana peruskoulun luokilla 1–4 käsityön opetus oli kaikille samansisältöistä sisältäen sekä teknisen työn että tekstiilityön oppisisältöjä. Peruskoulun luokilla 5–9 opetus on ollut samansisältöistä, mutta koulusta ja järjestettävistä valinnaisaineista riippuen oppilaan saattoi olla mahdollista valita painotetun tekstiilityön tai teknisen työn osa-alueiden välillä. (Opetushallitus 2004, 242–246.)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) käsityötä on edelleen samansisältöistä vuosiluokille 1–7. 8.- ja 9.-luokkalaiset voivat edelleen valita painotetun käsityön valinnaisia kursseja, jotka järjestetään koulukohtaisesti riippuen muun muassa kursseille varatusta budjetista, kurssin opettajan omista taidoista ja mieltymyksistä sekä kursseille osallistuvien oppilaiden määrästä. Käsityö on määritelty entistä oppilaslähtöisemmäksi ja se ohjeistaa tutkivaan, kokeilevaan, soveltavaan, oppilaan omia ratkaisuja tukevaan ohjaamiseen, jossa painotus on visuaalisessa, kokonaisessa käsityöprosessissa. Oppiaineen kasvatustehtäväksi on määritelty oppilaiden tukeminen ammattiin liittyvissä valinnoissa sekä elämänhallinnassa käsityöilmaisun, muotoilun ja teknologiaan perustuvan toiminnan kautta. (Opetushallitus 2014, 270–272, 430–432.) Ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen on ollut osana opetussuunnitelmaa jo vuosikymmeniä, mutta vuoden 2014 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa se esiintyy yhä useammin eri oppiaineiden sisällöissä. Opetussuunnitelma ei määritä enää tiettyjen tekniikoiden opetusta, vaan käsityön aineenopettajalla on hyvin vapaat kädet opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

2.4 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) vaikutus käsityön aineenopettajien opintoihin

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman muutos vaikutti käsityön aineenopettajien koulutuksen sisältöihin. Käsityön aineenopettajien koulutus ei enää painotu tekniseen työhön tai tekstiilityöhön vaan käsityön aineenopettajan tulee hallita sekä teknisen työn että tekstiilityön sisällöt. POPS 2014 mukaan käsityö on monimateriaalinen oppiaine, jota tulee toteuttaa käyttäen teknisen työn ja tekstiilityön työtapoja (Opetushallitus 2014). Käsityön aineenopettajan koulutukseen käytettävässä opinto-oppaassa ei ole sellaista tarkkaan määriteltyä opiskeltavaa sisältöä kuin monimateriaalisuus. Useimpien kurssien sisällöt on jaettu teknisen työn ja tekstiilityön sisältöihin. Kandidaatin tutkintoon sisältyviä teknisiä töitä käsitteleviä kursseja ovat muun muassa *metalliteknologian perusteet*, *puuteknologian*

perusteet, tekemisen kulttuuri käsityössä (elektroniikka ja ohjelmointi) sekä *ajoneuvo- ja moottoritekniologia*. Tekstiilitöihin kuuluvia kursseja ovat *taidon oppiminen ja kuitu- ja lankatekniologia, ekososiaalinen käsityökulttuuri ja ompelutekniologia, vaatetustekniologia ja pukeutuminen sekä lankatekniologia*. Koulutus tähtää kuitenkin käsityön oppiaineen monimateriaaliseen tietojen ja taitojen hallintaan. Turun yliopiston opinto-opas asettaa tavoitteet ja kriteerit opiskelijoiden tietojen ja taitojen tasolle. Käsityön aineenopettajan koulutuksen kandidaattivaiheen osaamistavoitteina opiskelijan tulee tuntea käsityön käsitteistö, materiaalit, tekniikat ja teknologiat. (Turun yliopisto 2020.)

Muutoksien tavoitteina onkin ollut kehittää käsityön aineenopettajien koulutusta niin, että opiskelijat pystyvät toimimaan monimateriaalisessa maailmassa käsitöiden luojina innovatiivisissa ratkaisuissa. Käsityön aineenopettajien koulutuksen monimateriaalinen näkökulma tähtää myös sukupuolineutraalimpiin asenteisiin. Tulevilla käsityön opettajilla on myös laajempi näkemys käsityöstä monimateriaalisten opintojen ansiosta. (Lepistö & Lindfors 2015, 2–3.)

Vuoteen 2007 asti Rauman käsityön aineenopettajan koulutus on sisältänyt vain teknisten töiden sisältöjä. Vuosien 2007–2009 opinto-oppaan mukaan koulutukseen on sisällytetty yksi tekstiilitöiden kurssi. Myös 2009–2011 opintoihin on sisällytetty tekstiilityön oppisisältöjä vain yksi kurssi. Käsityön aineenopettajaopiskelija on kuitenkin voinut opiskella erillisenä sivuaineena tekstiilityön sisältöjä. Sivuaineopiskelijat ovat siis saaneet valita painottavatko opintonsa teknisen työn vai tekstiilityön oppisisältöihin. (Turun yliopisto 2007, 2009.)

Vuosina 2011–2014 perusopinnot ovat sisältäneet tasapuolisesti teknisen ja tekstiilityön oppisisältöjen kursseja. Aineopinnot tekstiilityön sisällöin mahdollistettiin ainoastaan sivuaineopiskelijoille ja viidelle pääaineopiskelijalle. Loput käsityön pääaineopiskelijoista ovat opiskelleet aineopintonsa teknisen työn sisältöjen painotuksella. (Turun yliopisto 2011.)

Vuosina 2014–2016 käsityön aineenopettajakoulutuksen teknisen työn ja tekstiilityön oppisisällöt jakautuivat samoin kuin vuosina 2011–2014. Koulutukseen tuotiin myös ensimmäinen monimateriaalinen kurssi nimeltä '*monimateriaaliset tekstiilityön sisällöt*'. Aineopinnot tekstiilityön sisällöin mahdollistettiin samaan tapaan ainoastaan sivuaineopiskelijoille ja viidelle pääaineopiskelijalle ja loput käsityön pääaineopiskelijoista opiskelivat aineopintonsa teknisen työn sisällöin. (Turun yliopisto 2014.)

Vasta vuodesta 2016 lähtien käsityön aineenopettajien sekä perus- että aineopinnot ovat sisältäneet tasavertaisesti teknisen työn ja tekstiilityön sisältöjä käsitteleviä kursseja eikä kurssien sisällöissä ole uudemmissa opinto-oppaissa tapahtunut tämän tutkimuksen kannalta merkittäviä muutoksia.

2.5 Ammatti-identiteetti

Tässä tutkimuksessa ammatti-identiteetillä tarkoitetaan käsityön aineenopettajien ammatti-identiteettiä, mutta käsitteenä ammatti-identiteetti on selitetty yleisellä tasolla. Ammatti-identiteettiä määriteltäessä tulee ensin määritellä käsite 'identiteetti' ja sen jälkeen identiteetin yhteys ammattiin. Identiteettiä on tutkittu paljon ja siitä löytyy paljon määritelmiä ja näkökulmia eri vuosikymmeniltä.

Merkitykset ovat asioita joita ihminen pitää itselleen tärkeinä. Identiteetti sisältää useita merkityksiä, jotka ovat kiinnittyneet persoonaan hänen itsensä tai muiden kautta (Gecas 1982, 10). Identiteetti ei ole sellaista, joka jollain on, vaan sellaista, joka kehittyy yksilölle elämän myötä. Siihen liittyy henkilön historialliset, psykologiset, sosiologiset ja kulttuuriset tekijät ja se muovautuu henkilön ollessa vuorovaikutuksessa maailman kanssa. Nämä tekijät voivat kaikki vaikuttaa henkilön ymmärrykseen 'itsestä' (Cooper & Olson 1996, 78–80; Reynolds 1996, 74–77). 'Itse' kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja se voi näyttäytyä vain silloin, kun läsnä on sosiaaliset asetelmat ja sosiaalista kommunikaatiota (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 107). Itseä ei pysty määrittelemään ilman, että viittaa niihin, jotka ympäröivät sitä (Taylor 1989, 35). Kommunikoidessa opimme ennustamaan muiden roolit ja säätelemään toimintaamme sen mukaan. 'Itse' voidaan määrittää organisoiduksi esitykseksi yksilön omista teorioista, asenteista ja uskomuksista itsestään. (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 107–108.) Tarinat muodostuvat kokemusten kautta ja kertomalla elämäntarinoita henkilö muokkaa minuuttaan (Kerby 1991, 39). Yhtenä näkökulmana on, että identiteetti on määritelty henkilön psykologisena kokemuksena objektiivisen todellisuuden, 'todellisen itsen', mielikuvan sijaan (Vignoles, Regalia, Manzi, Golledge & Scabini 2006, 309).

Ammatti-identiteetin muodostuminen on opettajan työn kannalta ehdottoman tärkeää, sillä se on ydin aspekti opettajaksi tulemisen kokemuksessa. Ammatti-identiteetin tutkimisessa käytämme pohjana Rodgersin ja Scottin (2008) esittämää konseptia identiteetin muodostumisesta (kuva 1), joka on jaettu neljään perusolettamukseen. Tuomme edellä mainitun konseptin rinnalle myös muita näkökulmia identiteetistä ja sen muodostumisesta.

1. Identiteetti muodostuu ja on riippuvainen erilaisista konteksteista, jotka tuovat poliittisia, historiallisia, sosiaalisia ja kulttuurisia voimia tukemaan sen muodostumista.
2. Identiteetin muodostumiseen kuuluu tunteita suhteessa muiden kanssa.
3. Identiteetti on epävakaata, moninkertainen ja muuttuva.
4. Identiteetin muodostuminen sisältää merkitysten rakentamista ja jälleenrakentamista tapausten kautta ajan kuluessa.

Kuva 1. Identiteetin neljä perusolettamusta (Rodgers & Scott, 2008, 733)

Ammatti-identiteetti on subjektiivinen kokemus. Ammatti-identiteetti on henkilön kuva siitä, kuka hän on ammatillisena. Ammatilliset nähdään usein tekijöinä, jotka hallitsevat tietyn spesiaalisen taidon ja tiedon ollen sitä kautta toisiin verrattuna uniikkeja tekemässään asiassa (Lepisto, Crosina & Pratt 2015, 24). Ammatti-identiteetti on yhdistelmä ominaisuuksia, uskomuksia, arvoja, motiiveja ja kokemuksia, joita ihmiset käyttävät määritellessään omaa ammatillista kapasiteettiaan (Slay & Smith 2011, 86). Se on koko ajan käynnissä oleva prosessi, jossa tulkitaan kokemuksia yhä uudelleen ja uudelleen (Kerby 1991, 33). Se voidaan nähdä myös sosiaalisena identiteettinä, sillä ammatti sallii henkilöiden liittyä tiettyyn yhteisöön, jossa on muita henkilöitä samanlaisin asentein tiettyä työtä kohtaan (Caza & Creary 2016, 4–5). Tämä tieto tukee kuvan 1 ensimmäistä kohtaa: identiteetti muodostuu ja on riippuvainen erilaisista konteksteista, jotka tuovat poliittisia, historiallisia, sosiaalisia ja kulttuurisia voimia tukemaan sen muodostumista. Ammatti-identiteetti on myös monitahoinen. Ammatti-identiteetissä voi olla ala-identiteettejä, jotka voivat olla linjassa tai ristiriidassa toistensa kanssa. Pystymme käyttämään eri identiteettejä riippuen sosiaalisesta tilanteesta, mutta kuitenkin identiteettien välillä on yhteys. (Mishler 1999, 8–9.) Mitä parempi yhteys eri identiteeteillämme on, sitä paremmin ne toimivat yhdessä (McCarthy 2001, 142–144).

On myös esitetty ajatus, jossa ammatti-identiteetin käsitteeseen on sisällytetty työidentiteetti. Työidentiteetit ovat niitä merkityksiä, joita henkilöt liittävät itseensä työn asiayhteydessä. (Dutton, Roberts & Bednar 2010, 272.) Opettajan työympäristössä on paljon merkityksiä, jotka vaikuttavat hänen identiteettiinsä. Identiteetin ja työn kontekstissa yksittäiset henkilöt

määrittävät persoonallisista piirteistä, sosiaalisen ryhmän jäsenyyksistä ja työrooleistaan keitä he ovat ja mitä he tekevät työpaikalla (Ashforth, Harrison & Corley 2008, 333, 351). Henkilöt voivat myös rakentaa sosiaalisen tai roolipohjaisen työidentiteetin ammattinsa tai organisaationsa näkökulmasta (Van Maanen & Barley 1984, 34). Organisaation jäsenyydet ovat indikaattoreita siitä, missä työskentelemme (Pratt, Rockmann & Kaufmann 2006, 236). Organisaatioidentiteetit linkittyvät jonkin organisaation jäsenyyteen, eivätkä kerro suoraan henkilön omasta identiteetistä. Identiteetti ei siis ole vain henkilön itsensä käsitys itsestä, vaan se tarvitsee aina ympäristön ja toisia ihmisiä toteutuakseen.

Ammatti-identiteetti on tärkeä osa opettajien elämää heidän ymmärtäessä ja määritellessä itseään (Caza & Creary 2016, 5). Monet tutkijat näkevät ammatti-identiteetin jatkuvana prosessina, jossa “persoonallinen” ja “ammattillinen” puoli integroituvat opettajaksi tulemisessa ja opettajana olemisessa (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 113). Goodsonin ja Colen (1994) tutkimuksessa selviää, että opettajat ovat persoonia ja ammattilaisia, joiden elämä ja oma työ ovat vaikutettuina ja siinä on merkityksellisiä tekijöitä ja olosuhteita koulun ulko- ja sisäpuolella (Goodson & Cole 1994, 92–99). Opettajat liittävät kokemuksensa tietoihinsa ja tunteisiinsa sekä ovat kykeneväisiä ja valmiita integroimaan sen, mikä on sosiaalisesti olennaista heidän minäkuvaansa opettajina (Nias 1989, 38–40). Opettajalla on siis monimutkainen ammatillinen minäkuva. Jokainen päivä on hieman erilainen, koska työympäristössä on niin paljon muuttujia. Opettajan onkin tärkeää reflektoida omaa toimintaansa sekä kehittää reflektoinnin taitoja jatkuvasti, koska ilman reflektointia ei ole itseä (Antonek, Donato & McCormick 1997, 22–24). Opettajan työ on dynaamista tasapainottelua, jossa hän joutuu tasapainottelemaan esittämiensä roolien ja variaatioiden kanssa (Volkman & Andersson 1998, 296).

3 Kokemuksen tutkimus

Sanana “kokemus” tuo esiin välittömyyden mielikuvan, tunteen tuttuudesta sekä muistoja. Tunteen ja muistojen lisäksi kokemuksia syntyy “kuultuina, nähtyinä ja kerrottuina ilman omaa henkilökohtaista kokemusta”. Itse koettu tuntemus on ajoittain niin vahva, että siihen luotetaan vahvemmin kuin tutkittuun tietoon. (Toikkanen & Virtanen 2018, 7.) Ihminen tiedostaa välillisesti havaintojensa avulla ympäristöään ja sen toimintaa. Tähän käytettäville välineille Toikkanen (2017) on esittänyt välineisyyden kolmiportaisen mallin. Ensimmäinen porras koostuu perusaisteista, kuten tunto-, kuulo-, maku-, näkö- ja hajuaisti. Toinen porras aisteja aktivoivista esittämisen tavoista, kuten puhe, kirjoitus, taiteenlajit ja mediaformaatit. Kolmas taso sisältää esittämisen tapoja käsitteellistävät abstraktiot, jotka voivat olla arvolatautuneita, kuten medioituminen ja mediakulttuuri. Kokemuksia tunnetaan siis myös viestinnän kautta. (Toikkanen 2017, 70–71.)

Kun yksilön tajunta suuntaa kohteeseen ja kohde ilmenee tajunnalle, syntyy merkityssuhde eli kokemus (Perttula 1995, 20). Kokemusta tutkitaan fenomenologisten tutkimusstrategioiden avulla. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on henkilön tajunnan sisältö, rakentuminen ja tajuntaan liittyvät kokemukset (Perttula 2000, 428–429). Fenomenologiassa intentionaalisuus on tajunnallisen toiminnan keskiössä (Perttula 2009, 116). Kokemus on määritelty tajunnalliseksi myös hermeneuttis-fenomenologista perspektiiviä hyödyntävissä tutkimuksissa. Merkitykset kuitenkin edellyttävät tulkintaa pelkästään tajunnalle ilmenemisen sijaan. (Heidegger 2000, 191–197.) Tämän vuoksi työhön vaikuttaa kokemuksen tutkijan omat ennako-oletukset ja kokemukset joko tiedostaen tai alitajuisesti (Tökkäri 2018, 65).

Tajunnallisen toiminnan valikoidessa kohteensa koetaan elämyksiä. Elämyksissä kohde saattaa toisinaan olla helppo tunnistaa, mutta ajoittain ihmisellä voi olla vaikeuksia kokemuksensa alkuperän käsittämisessä. Kokemuksen kohteen jääminen epäselväksi ei kuitenkaan poista elämyksen todellisuutta. (Perttula 2009, 116.) Kokemukseen liittyy siis tajuava subjekti ja hänen tajunnallinen toimintansa sekä kohde, johon toiminta suuntautuu. Täten kokemuksen rakenne muodostuu subjektin ja objektin yhdeksi kokonaisuudeksi liittävästä suhteesta. (Willig 2008, 52; Perttula 2009, 116.)

Perttula (2009) on jakanut kokemuksen kahteen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa on “elävä kokemus”, joka on elämäntilanteeseen sidottu, tajunnallinen ja kehollinen kokemus. Se koetaan usein tunteena, olotilana tai elämyksenä ilman sanoitusta. Kun kokija alkaa

käsitteellistämään elämystään, tunnettaan tai olotilaansa hänelle itselleen ymmärrettäväksi ja toisille jaettavaksi, muuttuu kokemus “kuvatuksi kokemukseksi”, jonka kautta voidaan muodostaa käsityksiä, asenteita, uskomuksia ja mielipiteitä. Kuvattu kokemus voidaan puhutun kielen sijaan ilmaista esimerkiksi kuvina tai eleinä. Usein kokemukset jäävät eläviksi kokemuksiksi, mutta monia kokemuksia mietiskellään ja jaetaan toisille eri muodoissa, vaikka elävästä kokemuksesta olisi kulunut jo pitkäkin aika. (Perttula 2009, 137–149.)

Yksi suurimmista haasteista kokemuksen tutkimuksessa on saada näkyväksi suhde kokemuksen ja siitä kertomisen tai kokemuksellisten ilmaisujen välillä. Jääkö alkuperäinen kokemus sitä kuvailevien sanojen, äänten, kuvien ja eleiden varjoon vai onko se olemassa pelkästään kokemuksena alkuperäisyydestä, jota ilmaistaan eri tavoin? Viimeisimmän mukaan ilmaisut eivät ole ainoastaan kuvauksia ilmaisua pakenevasta kokemuksesta vaan kokemus itsessään. Täten kaikki sanoin, kirjoituksin, piirtäen, maalaten, äänin, elein tai muulla tavoin ilmaistu on “välinemääräinen kokemuksen muoto”, joka on luonnoltaan uniikki ja silti jaettu muiden kanssa. (Toikkanen & Virtanen 2018, 17.)

Kokemuksen tutkimus tuo mukanaan haasteensa. Tavoitteena on ymmärtää yksilöiden elämismaailma sellaisenaan, mutta tavoitetta on mahdotonta täysin saavuttaa (Giorgi & Giorgi 2003, 27; Perttula 2000, 429). Syy tähän on se, että kuvatuilla kokemuksilla ei pysty täysin välittämään elävien kokemusten tuomia tunteita (Perttula 2009, 143). Tutkijalla itsellään on joitakin teoreettisia lähtökohtia tutkimuskohteelle, joten kokemusta tutkittaessa tulee suhtautua kriittisesti tutkittavaan aiheeseen ja tutkimusaineistoon. (Laine 2018, 36.) Tutkijan asema ei voi olla täysin objektiivinen, sillä hänenkin kokemuksensa muodostuvat suhteessa kohteeseen. Täten hän on vääjäämättä tarkkailemansa kohteen osa. Tutkija ei myöskään kykene täydellisesti poistamaan omien kokemustensa vaikutuksia tuloksiin eikä ymmärtämään täysin toisen yksilön kokemusta. (Perttula 2009, 146.) Tutkimuksen tulokset saattavat kertoa tutkijan omista ennakko-oletuksista, mikäli tutkijan tajunnallisesta työskentelystä puuttuu itsetuntemus (Tökkäri 2015, 22; Laine 2018, 36–37). Yleisesti ottaen kokemusta tutkittaessa tutkijan on pyrittävä selvittämään ilman ennakko-oletuksiaan, millainen tutkittavan ihmisen kokemus on (Perttula 2009; Laine 2018; Tökkäri 2018). Poikkeuksena on kuitenkin tulkitseva fenomenologinen analyysi, eli IPA-tutkimus, jossa tutkija voi hyödyntää ennakko-oletuksiaan ja käyttää niitä reflektoinnin välineenä. Tästä huolimatta tulkinta on muodostettava haastateltavan kokemusten kautta. (Tökkäri 2018, 75).

3.1 Fenomenologia ja hermeneutiikka

Fenomenologia tutkii todellisuuden ilmenemistä ihmiselle hänen omassa kokemusmaailmassaan. Ihmistä voidaan ymmärtää hänen kokemansa elämän kautta (Sarajärvi & Tuomi 2018, 39). Fenomenologiassa yksi pääpiirteistä on tutkia ihmisten käsityksiä, joiden kautta hahmotamme todellisuuden ja siinä pyritään vastaamaan kysymykseen '*miten me koemme todellisuuden*'. Ihmisillä on erilaisia käsityksiä ja ajattelutapoja asioista, joten riippuu pitkälti ihmisten näkökulmista, miten asioita tulkitsee. Tähän vaikuttaa olennaisesti aiemmat henkilökohtaiset kokemukset (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 10.), sillä aiemmin koetut kokemukset muodostavat pohjan uusille kokemuksille (Taipale 2010, 120).

Ihminen kokee aina asioita vuorovaikutuksessa jonkin kanssa. Esimerkiksi tutkittaessa ilmiötä, jossa ihminen käy purjehtimassa merellä, tutkitaan ihmisen ja meren välillä koettua suhdetta. Ilmiöt ovat juuri niitä tekijöitä, jotka liittävät yhteen kokemuksen ja maailman. (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 11). Kaikki ihmiset ovat erilaisia ja kokevat asioita eri tavalla. Tämän takia fenomenologiassa tutkitaan silloista ilmenevää ilmiötä. Esimerkiksi valmentaja ja pelaaja kokevat pelin kulun eri tavalla. Tämän vuoksi yksilön kokemuksia täytyy tutkia aina suhteessa hänen maailmaansa. (Latomaa 2015, 40.) Myös merkitykset ovat olennainen osa fenomenologiaa, sillä jokaisella asialla, jonka ihminen kokee, on jonkinlainen merkitys hänelle (Willig 2008, 54).

Hermeneutiikka keskittyy merkityksien tulkitsemiseen. Hermeneutiikka etsii merkityksiä mm. tekstistä, musiikista, kuvataiteesta, historiasta tai yhteiskunnasta. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 40.) Yksi hermeneutiikan tehtävistä on siirtää merkitys eteenpäin (Gadamer 2004, 40), esimerkiksi ulkomaankielisen teoksen suomentaminen. Hermeneutiikkaan liittyy myös ymmärtäminen. Ihmiset ymmärtävät asioita eri tavalla (Laine 2018, 33.). Tämä on hermeneutiikan ydin. Asioiden ymmärtäminen vaatii aina jo aiempaa ymmärtämistä. Hermeneutiikassa tätä aiempaa ymmärrystä kutsutaan termillä esiymmärrys. (Judén-Tupakka 2007, 64; Sarajärvi & Tuomi 2018, 40; Laine 2018, 34.)

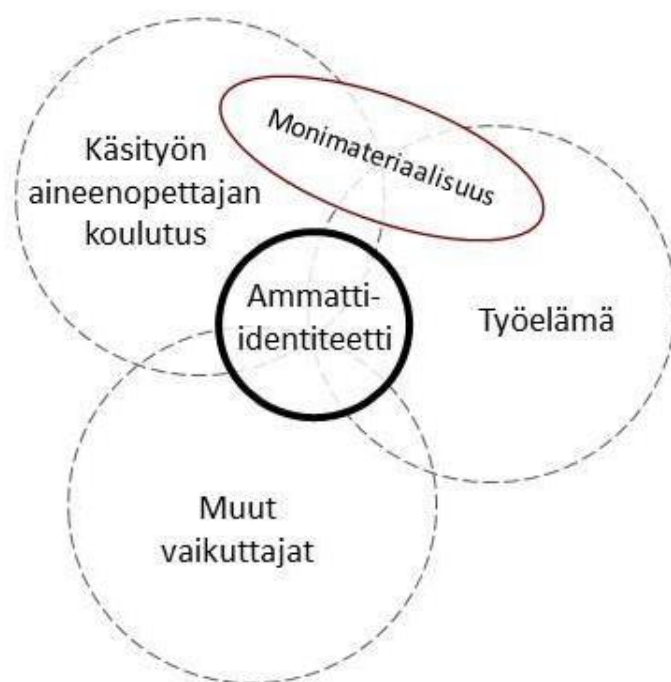
Hermeneutiikka suuntautuu ihmisten kommunikaatioon ja sen ympärillä olevaan maailmaan. Kommunikaatiossa kenties suurimmassa roolissa on kieli, mutta muutkin asiat vaikuttavat. Eleet, ilmeet, huokaukset ja vastaavat ovat osa kommunikointia. Kommunikoinnin ilmaisuilla on aina jokin merkitys. Merkityksien lähestymiseen on vain kaksi työkalua: ymmärtäminen ja tulkitseminen. Ihmisille voi muodostua eri sanoista tai lauseista erilaisia merkityksiä. Näin

ollen ihmisten kommunikoinnissa voi syntyä tulkinnanvaraisuutta. Yhteisöissä kuitenkin sanoilla ja lauseilla on useasti lähes sama tulkinta yksilöiden kesken. Tämä tarkoittaa sitä, että tulkitsijalla ja tulkittavalla on usein jotain yhteistä. (Laine 2018, 33–35.)

Hermeneutiikkaan ja fenomenologiaan liittyy olennaisesti haastattelu aineistonkeruun muotona. Haastattelussa haastateltava yrittää selittää kokemuksena sanallisessa muodossa ja haastattelija yrittää tehdä mahdollisimman oikeanlaisen tulkinnan siitä. Haastetta tähän asetelmaan tuo se, kuinka hyvin haastateltava osaa ilmaista kokemustaan ja kuinka hyvin haastattelija osaa tulkita haastateltavaa. (Smith & Osborn 2008; Laine 2018; Tökkäri 2018.)

Sekä fenomenologisen että hermeneuttisen tutkimuksen keskiössä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys sekä ymmärrys ja tulkinta (Laine 2018, 29). Hermeneutiikan ja fenomenologian määrittelyyn ei ole vain yhtä oikeaa tapaa eikä niiden suuntaus ole yhtenäinen. Ne tarjoavat kuitenkin useita näkökulmia sovellettavaksi empiirisiin tutkimuksiin. (Tökkäri 2018, 65.)

4 Tutkimuksen viitekehys



Kuvio 1. Ammatti-identiteetin muodostuminen.

Tutkimus käsittelee käsityön aineenopettajan ammatti-identiteettiä. Tärkein asia keskiössä (kuvio 1) on tutkimuksessa selvitettävä asia eli käsityön aineenopettajien ammatti-identiteetin muodostuminen ja muuttuminen. Keskiön asioita tutkitaan käsityön aineenopettajien koulutuksen ja työelämän kautta, joihin monimateriaalisuus on liitoksissa. Tutkimuksen oletetaan antavan myös tietoa siitä, mitkä muut tekijät vaikuttavat käsityön aineenopettajien ammatti-identiteetin muodostumiseen ja muuttumiseen. Muita esille nousevia asioita ei siis lokeroita työelämän, koulutuksen tai monimateriaalisuuden kehyksiin ja tämän vuoksi viitekehukseen on sisällytetty *muut vaikuttajat*.

Käsityönopettajien koulutus ja työelämän kokemukset vaikuttavat käsityön aineenopettajien ammatin kokonaisuuteen merkittävästi, sillä niiden pohjalta oletetaan muodostuvan käsityön opettajien ammatti-identiteetti (Nummenmaa 1993, 48). Monimateriaalisuus on vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin sisällytetty termi, joka käsittää teknisen ja tekstiilityön oppisisältöjen yhdistämisen eri tuotteisiin kokonaisen käsityön kautta (Opetushallitus 2014, 146). Monimateriaalisuus on vaikuttanut käsityön aineenopettajien koulutuksen sisältöihin laajentavasti, sillä koulutus muodostuu nykyään sekä teknisen työn

että tekstiilityön oppisisällöistä, kuten peruskoulun opetuskin. Täten monimateriaalisuus on osana käsityön aineenopettajien koulutusta ja ammattia vaikuttamassa myös ammatti-identiteetin muodostumiseen. Käsityönopettajien koulutuksesta ja työelämästä pyritään haastattelukysymysten avulla löytämään merkityksiä, jotka vaikuttavat ammatti-identiteetin muodostumiseen ja muutoksiin. Jokainen kokee asioita omalla tavallaan ja erilaisuus tuo tutkimukseen syvyyttä. Peruskouluissa käsityötä toteutetaan opetussuunnitelman määrittämänä monimateriaalisena oppiaineena, joten kaikilla tutkimukseen osallistuvilla käsityön aineenopettajilla on kuitenkin samat opetuksen raamit.

4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimusongelma

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata Turun yliopistosta Rauman kampukselta vuosina 2016–2018 valmistuneiden käsityön aineenopettajan ammatti-identiteetin muodostumista ja muuttumista koulutuksessa ja työelämän alussa. Ensisijaisena tavoitteena on selvittää mitkä tekijät vaikuttavat käsityön aineenopettajan ammatti-identiteetin muodostumiseen ja muuttumiseen. Toissijaisina tavoitteina on tutkia käsityön aineenopettajien kokemuksia vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tuoman monimateriaalisuuden aiheuttamista muutoksista opettajankoulutukseen ja työelämään, sekä kokemuksia koulutuksen vastaavuudesta työelämän tarpeisiin.

1. Miten käsityön aineenopettajien ammatti-identiteetti muodostuu ja muuttuu?
2. Miten käsityön aineenopettajat kokevat uuden opetussuunnitelman tuoman monimateriaalisuuden aiheuttamat muutokset opettajankoulutuksessa ja työelämässä?
3. Miten käsityön aineenopettajat kokevat koulutuksensa vastaavan työelämän tarpeisiin?

Opettajien ammatti-identiteetistä löytyy paljonkin aiempaa tutkimusta, mutta POPS 2014 vaikutuksista käsityön aineenopettajien ammatti-identiteetin muodostumiseen ja muuttumiseen ei löydy tutkittua tietoa. Tämän vuoksi on otollista tutkia tätä aihetta usean eri teorialähteen kautta (Eskola 2018, 214).

Opetussuunnitelman mukaisessa ideaalisessa tilanteessa käsityö on yhteinen oppiaine, jossa oppilaat suunnittelevat ja toteuttavat työnsä kokonaisena käsityönä alusta loppuun hyödyntäen työskentelyssään monimateriaalisuutta (OPS 2014, 430). Opetussuunnitelman ongelmaksi on kehittynyt monimateriaalisuuden käsitteen ymmärtäminen, tekstiilitöiden ja teknisten töiden tilojen sijainnit kouluissa, opettajien aineenhallinnalliset taidot sekä eriarvoinen käsityön opetus, sillä joka koulussa ei pystytä opettamaan samoja käsityön oppisisältöjä eri kokoisten ja tasoisten tilojen ja välineiden vuoksi (Pöllänen 2020, 256). Osa opettajista saattaa tulkita monimateriaalisen käsityön siten, että jokaiseen käsityöprojektiin tulee sisällyttää “kovia ja pehmeitä materiaaleja” (Leppänen, Mattila, Ojamaa, Papadopoulos & Vuolas 2015). Kyseiset termit ovat opettajien keskuudessa kiistanalaisia (Gröhn 2020), kuten monimateriaalisen käsityön opetuskin (Wallenius 2017). Termeillä tarkoitetaan teknisen työn ja tekstiilityön materiaaleja.

Nykyisen opetussuunnitelman astuttua voimaan myös käsityön aineenopettajien koulutukseen on kohdistettu suuria muutoksia. Enää ei kouluteta teknisen työn tai tekstiilityön aineenopettajia, vaan kaikista valmistuu käsityön aineenopettajia, jotka taitavat sekä tekstiilityön että teknisen työn aineenhallinnalliset taidot. (Turun yliopisto 2016, 2018, 2020.) Todellisuudessa koulutus yksinään ei pysty tällaisia taitoja tarjoamaan ja aineenhallinnallisten taitojen hankkiminen on suurimmaksi osaksi opiskelijan omalla vastuulla (Ryynänen 2019). Koulutus tarjoaa pintaraapaisun yleisimpiin teknologioihin, kuten metalli-, puu-, muovi-, moottori-, ompelu- ja lankateknologiaan sekä elektroniikkaan ja robotiikkaan (Turun yliopisto 2020), mutta mihinkään aihealueeseen ei pystytä kontaktituntien jatkuvien leikkausten vuoksi paneutumaan sen syvällisemmin.

Tutkimuksen odotetaan tarjoavan lisätietoa ja mahdollisia ratkaisuja myös edellä mainittuihin ongelmiin.

5 Tutkimuksen toteuttaminen IPA-tutkimuksena

Tutkimuksessamme käytämme käsityön aineenopettajien kokemusten tutkimiseen Jonathan Smithin (1996) kehittämää tulkitsevaa fenomenologista analyysia (Interpretative Phenomenological Analysis, myöhemmin IPA). Lähestymistapana IPA soveltuu tutkimuksiin, joissa tarkoituksena on selvittää, miten yksilöt mieltävät kohtaamansa tilanteet ja miten he ymmärtävät henkilökohtaista ja sosiaalista maailmaansa (Tökkäri 2018, 69).

Tutkimuskysymykset rajataan IPA-tutkimuksissa tavanomaisesti laajoiksi ja avoimiksi, eikä pyrkimyksenä ole testata tutkijan ennalta määritettyä hypoteesia, vaan tavoitteena on tutkia aihealuetta joustavasti ja yksityiskohtaisesti. (Reid, Flowers & Larkin 2005, 1; Smith & Osborn 2008, 55.)

Lähestymistapa on fenomenologinen siinä mielessä, että siihen sisältyy tutkittavien elämän yksityiskohtainen tarkastelu. Tulkitsevan fenomenologisen analyysin avulla pyritään tutkimaan henkilökohtaista kokemusta keskittyen yksilön henkilökohtaiseen havaintoon ja kertomukseen esineestä tai tapahtumasta ennemmin kuin pyrkimykseen tuottaa objektiivinen selvitys itse esineestä tai tapahtumasta. (Tökkäri 2018, 69–70.) Tulkitseva fenomenologinen analyysi ammentaa sekä konstruktionistista että realistista ontologiaa ja sillä on teoreettinen velvoite ymmärtää henkilö kognitiivisena, kielellisenä, tunteellisena ja fyysisenä olentona. Se myös olettaa, että ihmisten puheet, ajatukset ja tunnetilat ovat yhteydessä toisiinsa. Tutkijat kuitenkin ymmärtävät tämän yhteyden monimutkaisuuden, sillä ihmiset eivät aina pysty ilmaisemaan ajatuksiaan ja tuntemuksiaan. Voi olla syitä, joiden vuoksi he eivät halua paljastaa asioita itsestään. (Smith & Osborn 2008, 54.)

IPA-tutkimus on dynaaminen prosessi, jossa tutkijalla on aktiivinen rooli. Tutkija yrittää päästä lähelle kohdejoukon henkilökohtaista maailmaa nähdäkseen heidän näkökulmansa sisäpiiriläisen silmin, mutta sen saavuttaminen kokonaan on mahdotonta (Larkin, Watts & Clifton 2006, 110). Pääsy kohdejoukon lähelle riippuu ja monimutkaistuu tutkijan omista käsityksistä, joita tarvitaan toisen yksilön henkilökohtaisen maailman ymmärtämiseksi tulkitsevan toiminnan kautta (Rassool & Nel 2012, 156). Tämän vuoksi tutkimukseen liittyy kaksoishermeneuttinen tulkinta: osallistujat yrittävät selittää omaa kokemuseräistä maailmaansa, jota tutkija yrittää ymmärtää (Smith, Flowers & Larkin 2009, 35). Täten IPA on älyllisesti yhteydessä hermeneutiikkaan ja tulkintateorioihin ja sen keskeisimmäksi analyttiseksi asiaksi voidaan kuvata tajunta. Erilaiset tulkinnalliset näkemykset ovat mahdollisia ja IPA yhdistää empaattisen hermeneutiikan kyseenalaistavaan hermeneutiikkaan.

(Smith & Osborn 2008, 53.) Fenomenologisen alkuperänsä mukaisesti IPA pyrkii ymmärtämään miten osallistujat kokevat asiat omista näkökulmistaan (Smith & Osborn 2004, 230). Samalla yksityiskohtaiseen IPA-analyysiin voi liittyä kriittisten kysymysten esittäminen tutkijan toimesta tutkijalle itselleen osallistujien vastausten pohjalta: saadaanko vastausten pohjalta tietoa aiheista, joista ei ollut tarkoitus saada tietoa tai ymmärräkö tilannetta paremmin kuin osallistuja itse? 'Ymmärrys' sanana vangitsee hyödyllisesti nämä kaksi tulkinnallista näkökulmaa: ymmärrys asian tunnistamiseksi tai eläytyäkseen siihen sekä ymmärtäminen järkevöittääkseen asiaa. Molempien näkökulmien salliminen tutkimukseen johtaa todennäköisesti kattavampaan analyysiin ja tekee enemmän oikeutta henkilön kokonaisuudelle. (Smith & Osborn 2008, 53–54.)

Haasteena IPA-tutkimuksessa, kuten muissakin fenomenologisiin ja hermeneuttisiin näkemyksiin pohjaavissa kokemuksen tutkimuksissa, on saavutettavan datan koskeminen vain yksittäistapauksiin, jolloin tiedon yleistäminen luonnontieteellisen tutkimuksen tyyliin ei ole mahdollista. Jos yksittäistapaukset ovat kuitenkin kontekstiltaan keskenään vastaavanlaisia, voidaan vastausten perusteella tehdä kokoavia johtopäätöksiä. Samankaltaisuuden voi määrittää muun muassa haastateltavan kansallisuus, ammatti, kotiseutu tai tutkittavan kokemuksen aihe. (Tökkäri 2018, 66)

5.1 Tutkimuksen otanta

IPA-tutkimus sisältää tyypillisesti intensiivisen ja yksityiskohtaisen analyysin pienen, homogeenisen otantaryhmän selostuksista, jotka taltioidaan sanantarkasti puolistrukturoitujen haastattelujen avulla (Liimakka 2013, 47). Yksittäisten transkriptioiden yksityiskohtainen analysointi tapaus tapaukselta kestää kauan eikä tutkimuksen tavoitteena ole esittää ennenaikaisesti yleistäviä väitteitä, vaan kertoa jotain otantaryhmän käsityksistä ja ymmärryksistä yksityiskohtaisesti (Rassool & Nel 2012, 155). Satunnaisesti valikoidun ryhmän sijasta on tärkeämpää löytää tarkoituksenmukaisella otannalla tarkemmin määritelty ryhmä, joille tutkimuskysymykset ovat merkittäviä. Erottuva piirre IPA:ssa on sen sitoutuminen tutkittavien tapausten yksityiskohtaiseen tulkitsevaan selvitykseen ja monet tutkijat tiedostavat, että se on mahdollista vain hyvin pienellä otannalla, eli tulosten laajuus joudutaan uhraamaan syvyydelle. Pienemmällä otannalla pystytään sitoutumaan syvällisemmin jokaiseen yksittäiseen tapaukseen, mutta otanta sallii myös tapausten samankaltaisuuden ja poikkeavuuden yksityiskohtaisen tarkastelun. (Smith & Osborn 2008, 56–57.)

Tutkimukseen osallistuvilla määriteltiin seuraavat kriteerit. Haastateltavan tuli olla valmistunut Turun yliopistosta Rauman kampukselta vuosina 2016-2018 ja hänellä tuli olla vähintään vuoden kokemus 7.–9. -luokkalaisten käsityön opetuksesta. Vuodet 2016-2018 valittiin kriteereiksi sen perusteella, että POPS 2014 otettiin käyttöön yläasteilla vuosina 2017–2019. Tällä rajauksella otantaryhmä saatiin koostumaan sellaisista käsityön aineenopettajista, jotka eivät olleet erikoistuneet teknisen työn tai tekstiilityön opettajiksi ja kokivat opetussuunnitelman aiheuttamat muutokset heti työelämänsä alkuvaiheessa. Kohdejoukon etnisellä, kulttuurisella, poliittisella tai muilla taustatekijöillä ei ollut tutkimuksen kannalta merkitystä, sillä kaikilla käsityön aineenopettajilla on opetuksessaan vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden asettamat suuntaviivat. Tämä teki otantaryhmästä tutkimuksen kannalta homogeenisen.

Haastattelijoita haettiin lähettämällä haastattelupyyntö (Liite 1) seuraaviin Facebook-ryhmiin: Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi #SOKF, Rauman yksikön fuksit 2012 ja Rauman yksikön fuksit 2013. Heikon vastausmäärän vuoksi vuosina 2016–2018 valmistuneita käsityön aineenopettajia alettiin lähestyä myös henkilökohtaisesti puhelimitse. Tutkimuksen otantaan (n=7) otettiin mukaan jokainen haastatteluihin suostuva ja kriteerit täyttävä käsityön aineenopettaja. Vaikka tutkimuksen otantaryhmää ei saatu valittua satunnaisesti, otantaryhmä on valittu tutkimuksen kannalta tarkasti ja tarkoituksenmukaisesti, mikä koetaan satunnaisuutta tärkeämmäksi elementiksi IPA-tutkimuksen otannan valinnassa (Smith & Osborn 2008, 56).

5.2 Aineistonkeruu

Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluina seitsemältä käsityön aineenopettajalta etäkokousohjelmien avulla vallitsevan pandemiatilanteen vuoksi. Haastattelujen kysymykset liittyivät suoraan tutkimuksen teemaan ja tutkimuskysymyksiin. Teemahaastattelu mahdollisti tutkijoiden ja osallistujien sitoutua vuoropuheluun, jossa alkuperäisiä kysymyksiä saatettiin muokata haastateltavien vastausten mukaan. Tutkijat pystyivät näin tiedustella tutkimuksen kannalta tärkeitä esiin tulleita alueita, joita tutkijat eivät olleet välttämättä aiemmin ajatelleet. (Pietkiewicz & Smith 2014, 10–11.) Vaikka teemahaastattelu antoi tutkijoille vapaammat kädet haastattelun aikana, haastattelua varten rakennettiin kuitenkin haastatteluohjelma etukäteen. Ohjelman laatiminen pakotti tutkijoita etukäteen miettimään, mitä haastatteluiden luultiin tai toivottiin kattavan sekä auttoi pohtimaan ja ennaltaehkäisemään mahdollisesti esiintyviä vaikeuksia. (Smith & Osborn 2008, 59.)

Haastatteluihin käytetyt etäkokousohjelmot olivat Zoom ja Teams. Ohjelmat valikoituivat sen mukaan, mitä ohjelmaa haastateltava toivoi käytettävän. Teemahaastattelut toteutettiin videohaastatteluina myöhempää litterointia varten (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 47), ja niiden tallennus tapahtui etäkokousohjelmien sisäisesti. Videotallenteiden avulla tutkijoiden oli mahdollista tulkita myös haastateltavien elekieltä vastauksia tulkitessa, mikä on olennainen osa IPA-tutkimusta. Täten haastateltavien kokemuksista saatiin yksityiskohtaisempi käsitys. (Laine 2018, 39.)

Haastattelukysymykset esitettiin ensin tutkijoiden kesken ja sen jälkeen yhdellä vastavalmistuneella käsityön aineenopettajalla, jolloin kysymykset saatiin muokattua viimeiseen muotoonsa vastaamaan paremmin tutkimuksen tarkoitusta. Kysymyspatteristossa (Liite 2) ensimmäiset kuusi kysymystä oli teemoiteltu koskemaan ammatti-identiteettiä, ja näitä seurasi kuusi kysymystä liittyen opetussuunnitelmaan ja käsityön aineenopettajien koulutukseen. Tällaisella jaolla haastattelu saatiin selkeytettyä sekä tutkijoille että haastateltaville. Haastateltaville annettiin lyhyt kuvaus ammatti-identiteetistä ja uuden opetussuunnitelman käyttöönotosta ennen niihin liittyvien varsinaisten haastattelukysymysten esittämistä.

5.3 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa tutkimme ihmisten kokemuksia ja tulkintoja, joten koimme tärkeäksi keskittyä tuottamansa puheisällön lisäksi heidän elekieleensä. (Nikander & Ruusuvuori 2017, 427.) Tutkimusaineistoa analysoitiin IPA-tutkimukseen soveltuvalla sisällönanalyysillä, joka aloitettiin litteroimalla tallennetut videohaastattelut. Litteroinnin jälkeen pyrittiin tulkitsemaan ja kommentoimaan vastaajien elekieltä kysymyskohtaisesti. Kun kaikki seitsemän haastattelua oli litteroitu ja kommentoitu, aloitettiin teemoittelu. Haastateltavien tiivistetyt vastaukset siirrettiin Flingaan, joka on pilvipalveluna toimiva tiedonjakamiseen tarkoitettu selainpohjainen alusta. Flingassa vastauksia oli helppo ryhmitellä ja teemoitella siten, että molemmat tutkijat näkivät reaaliaikaisesti, mitä alustalla tapahtui. Näin merkityksille kehitettiin mallit, jonka jälkeen analyysi voitiin raportoida temaattisessa muodossa (Larkin, Watts & Clifton 2006, 103–104).

Teemoittelun kautta löydettiin ammatti-identiteettiin, koulutukseen, työelämään ja opetussuunnitelman muutokseen liittyvät, tutkimuksen kannalta merkitykselliset avainteemat. Teemoista etsittiin yhtäläisyydet teoriataustaan, jonka jälkeen merkityksellisimmät asiat

muotoiltiin informatiiviseen muotoon tutkimuksen tuloksiin. Täten tutkimusaineistolla testattiin asetettuja ennakko-oletuksia, mutta annettiin mahdollisuus myös uusille havainnoille, joita tutkimusaineisto tarjosi. (Smith & Osborn 2004; Smith & Osborn 2008; Smith ym. 2009; Willig 2008, 72.) Tuloksiin kirjoitettiin myös teemoista, jotka eivät toistu kaikkien haastateltavien kohdalla, mutta tällöin yhteiset ja erimielisyyksiä aiheuttaneet kokemukset eroteltiin selkeästi (Tökkäri 2018, 76).

6 Tutkimuksen tulokset

Tutkimme Turun yliopiston, Rauman kampukselta 2016–2018 valmistuneiden käsityön aineenopettajien ammatti-identiteettiä koulutuksen, työelämän ja monimateriaalisuuden näkökulmista. Keskiössä olivat ammatti-identiteetin muodostuminen ja muuttuminen sekä muutoksiin vaikuttavat tekijät.

Tulokset osoittivat käsityön aineenopettajien ammatti-identiteetin muuttuvan jatkuvasti. Vastaajien kokemukset ammatti-identiteetin muodostumisesta olivat kontekstiltaan pitkälti samanlaisia, toki pieniä eroavaisuuksia löytyi. Tutkimuksen viitekehyksen näkökulmat vaikuttivat ammatti-identiteetin kehittymiseen. Avasimme esiintyviä teemoja tarkemmin seuraaviin kappaleisiin. Tulevissa tekstilainauksissa H-kirjain tarkoittaa haastateltavaa ja numero haastateltavan numeroa.

Tuloksissa puhutaan Teknika-nimisestä rakennuksesta. Teknika on Turun yliopiston Rauman kampuksella sijaitseva rakennus, joka sisältää työtilat kaikille opettajankoulutukseen sisältyville materiaaliteknoologioille, kuten puu-, metalli-, moottori-, muovi-, lanka- ja ompeluteknologialle, huovuttamiselle, kankaanpainannalle sekä tilat robotiikan, mallintamisen ja elektroniikan harjoittamiseen. Tiloja käytetään siis aineenopettajaopiskelijoiden kouluttamiseen kurssitöiden ja erilaisten harjoitteiden kautta.

6.1 Ammatti-identiteetin muodostuminen

Aineistosta löytyi toistuvia teemoja ammatti-identiteetin muodostumisesta. Oma asenne, motivaatio, kiinnostus työhön sekä ylpeys ammattia kohtaan olivat itsestä kumpuavia tekijöitä, joista ammatti-identiteetin koettiin muodostuvan.

“H1: Totta kai se oma motivaatio siihe työhön vaikuttaa. Ja se, että millä ajatuksella sitä työtä tekee.”

“H2: Se nimittäin tuo tän kaiken kiinnostuksen kautta ylpeyden tätä ammattia kohtaan.”

Pohjatietoja kerätessä esiintyi toinenkin motivaatiosta kertova aspekti. Kaikki haastateltavat olivat valinneet yläasteella valinnaisaineeksi käsityön: miespuoliset teknisen työn (n=6) ja naispuoliset tekstiilityön (n=1). Yhtä lukuunottamatta kaikki vastaajista olivat valinneet käsityön valinnaisaineen mielenkiinnosta käsitöitä kohtaan. Yksi (n=1) vastaajista kuitenkin

halusi vain helpon valinnaisaineen, vaikei aineesta juuri pitänytkään. Osalta haastateltavista (n=3) löytyi aiempi käsitöihin liittyvä tutkinto ja neljä (n=4) vastaajista oli työskennellyt ennen käsityön aineenopettajan opintojaan alalla, jossa he tarvitsivat käsityötaitoja.

Vuorovaikutus on oleellinen osa opettajan työnkuvaa. Tämä koettiin myös osana ammatti identiteetin muodostumista. Usealla haastateltavalla (n=6) nousi esille myös sosiaalinen vuorovaikutus opiskelutovereiden, kollegoiden ja oppilaiden kanssa.

H1: “Miten kohtaa oppilaat ja minkälaisia töitä teettää ja varmaan kaikkien näitten pohjalta, että miten sitä ite käyttäytyy siellä ja just nimenomaan kohtaa oppilaat ja työkaverit.”

H2: “ Tosta nuorten kohtaamisesta, siis sanotaan näin, että ne on helmihetkiä, jos saat oppilaan, kenellä ei oo välttämättä ollu niin isoa kiinnostusta käsitöitä kohtaan, niin saat sen periaatteessa muuttumaan.”

H3: “Oikeastaan niinku sosiaalinen kanssakäyminen, mitä tää nyt onkaan, en tiedä vaikuttaaks oppilaat siihen, mutta aikuisten kanssa ainakin vaikuttaa.”

Elämäkokemuksemme muokkaavat meitä sellaisiksi kuin olemme ja ovat siten myös osa ammatti-identiteettiä. Oman henkilöhistorian, perhesuhteiden ja kasvatuksen vaikutus esiintyi toistuvasti haastateltavien (n=3) vastauksissa kysyttäessä ammatti-identiteetin muodostumisesta.

H4: “Tottakai oman henkilöhistorian asiat vaikuttaa siihen paljonkin.”

H6: “Mimmoses perhees on kasvanu ja kaikkee, et mitä on niinku oppinu. Ehkä isä opettanu ja tälle.”

H7: “Oma taustani, koulumaailma sekä yhteiskunnan käsitykset.”

Kolme (n=3) opettajista koki käsityön aineenhallinnan ammatti-identiteettiin vaikuttavana tekijänä.

H5: “Ainakin osaaminen, eli osaa sen mitä opettaa ja vaikka hitsaus, tai mikä onkaan, osaa sen ja sitten on ite kiinnostunut siitä”

H6: “ Aineenhallinta on varmaan semmonen, mikä tuo sitä identiteettiä aika paljon.”

Käsityönopettajalle näkyvin palaute on oppilaiden innostuminen, asioiden oivaltaminen ja

kehittyminen. Kaksi (n=2) haastateltavaa koki näiden asioiden vaikuttavan myös ammatti-identiteetin muodostumiseen ja muuttumiseen.

H2: “Näiden oppilaiden kanssa huomaat, että miten ne itse hoksaa niitä asioita ja kehittyy ja innostuu alasta.”

H4: “Ammatti-identiteetti lähtee mulla ainakin niiden lasten onnistumisista.”

6.2 Koulutuksen vaikutukset ammatti-identiteettiin

Kaikki tutkimuksen osallistujat ovat opiskelleet Turun yliopiston Rauman kampuksella vuosien 2012 ja 2018 välillä. Neljän (n=4) haastateltavan vastauksista ilmeni, että vertaisopiskelijoilla, kampuksen henkilökunnalla ja opituilla sisällöillä oli suurin vaikutus ammatti-identiteetin muodostumiseen koulutuksen aikana.

H1: “No kyllä varmaan niin kun ihan ne kaikki kurssit siellä, mitä sitten tehtiin opiskelukavereiden kanssa yhdessä tai erikseen. Ja se, miten siellä puhuttiin, miten näitä nyt sitten aiotaan hoitaa, sitten ku valmistutaan.”

H2: “Kurssikavereiden seuraaminen ja sitten ehkä se kehityksen näkeminen siinä, että miten sitä hallitseekin yllättävän hyvin eri osa-alueita. Vaikka silloin koulun alussa tuntui, ettei välttämättä olisi kovin lahjakas tällä alalla.”

H4: “Se realiteetti, että ymmärtää ettei yliopistossa pysty saamaan käsityön opetukseen niinku käytännön apua, vaan ne käytännön taidot ja tiedot pitää hankkia itse ja kollegoilta ja opiskelutovereilta.”

H5: “Eli ihan se sisällön osaaminen ja sitten sellainen, että kun ollaan tekemisissä niitten, vaikkapa elektroniikan, kanssa ja opiskellaan ja touhutaan ja se koko opiskeluyhteisö vähän niin kuin perustu siihen.”

Vastauksissa esiintyi myös opintojen aikana koetut muutokset vastaajien henkilökohtaisessa ajatusmaailmassa sekä omien taitojen kehittämisessä.

H6: “Ehkä ennen yliopistoaki sillai tykänny tehdä, harrastaa ja tehdä käsillä asioita, mut sit jotenki siellä yliopistos vielä huomaa sen, että potentiaalia on vielä enemmän.”

H7: “Yhteisen käsityön muutos vaikutti paljon ajatusmaailmaani opiskellessani Raumalla.”

6.3 Ammatti-identiteetin muutos

Kysyttäessä ammatti-identiteetin muutoksista kaikki (n=7) haastateltavat olivat sitä mieltä, että ammatti-identiteetti muuttuu ja kehittyy jatkuvasti. Suurin muutos ajoittuu työelämän alkupuoliskolle, jonka jälkeen muutokset tasoittuvat työkokemuksen kasvaessa. Esille nousseita koettuja tekijöitä olivat muun muassa vakaampi ote opettamiseen, tekemisen varmuus ja rentous, arvojen muuttuminen ja työturvallisuus.

H1: “Ehkä semmoinen tietty rentous on sitten tullut kokemuksen myötä siihen hommaan ja semmoinen vakaampi ote opettamiseen ja muutenkin siellä koulun maailmassa toimimiseen.”

H2: “Kyl se muuttuu, se, että mitä sä arvotat siellä enemmän. Että työturvallisuus on kuitenkin kaiken A ja O, mitä sä periaatteessa täällä ensisijaisesti opetat.”

H3: “ Kyl siin niinku vuodes parissa sitte aika hyvin.. sen jälkeen ollu niinku aika tasasta tai tavallaan, että tietää vähä et mikä se oma tyyli hoitaa hommia on.”

H4: “Siis ei, ennen ku meet kouluun töihin, niin eihän kellään voi olla jonku sijaishommien perusteella minkäänlaisia käsitystä siitä, et mitä koulumaailmassa toimiminen tai mitä käsityön niinku tuntien tai ryhmien ohjaaminen tarkoittaa.”

H5: “Uusia ideoita oppilailta ja sitten tulee vähän erilaisia töitä kokeiltua. Semmoista pientä muutosta tällä hetkellä, mutta ehkä kohti semmoista vakaampaa ja varmempaa otetta siihen hommaan.”

Kaksi (n=2) haastateltavista koki opintojen jälkeisen ammatti-identiteetin muuttumisen työn tuomana realistisuutena. Oppilaiden työt, opettajan vastuut ja opetuksen suunnittelu toivat ammatti-identiteetin muutokseen realistisen näkökulman.

H2: “Miten opinnoissa niin, se että minkälaisissa pilvilinnoissa siellä eletään, että mitä kaikkee vois puuhastella oppilaiden kanssa ja se realiteetti niinku sitte koulumaailmassa, niin se on aika erilainen siihen.”

H7: “Työelämään siirtymisen jälkeen käsityöopetuksen realiteetit iskivät nopeasti vastaan.

Myös opettamiseen käytetyt tilat nousivat yhdeksi ammatti-identiteetin muutoksiin vaikuttavaksi asiaksi.

H5: “Niin nyt sitten, kun on yksin teknisen työn opettajana ja tilat on ollut erilaiset ja myöskin sitten ollaan pitkän aikaa oltu väistötiloissa.”

Ammatti-identiteetin muutoksiin vaikutti lisäksi teknologinen kehitys, työpaikkojen vaihdokset, ympäristö ja käytettävä laitteisto.

H1: “Niin varmaan justiin siitä ympäristön ja ja tuota uuden tekniikan ja kaiken tällöisen myötä niin varmasti muuttuu myös niinku se oma ammatti-identiteetti siinä että... näin mä sanoisin.

H4: “Eryteisesti työpaikan vaihdosten kautta. Yhtäkkiä löytyy niinku koulu, jossa on 3D-printterit, CNC-jyrsimet, vinyylileikkurit, brodeerauskoneet, kaikki, niin tottakai sitä opetusta pitää suunnata sinne teknologiapuoleen. Niin se muuttaa sitä, et miten sä ohjaat ja miten sä niinku näet, että mikä on olennaista käsityössä tai käsityön opetuksessa. Että tavallaan mä aattelen, että ammatti-identiteetti on paitsi sun ihmisen sisäisen maailman asia, mutta myös ympäristö vaikuttaa hirveen paljon siihen.”

6.4 Koulutuksen vastaavuus työelämään

Kysyimme haastateltavilta heidän koulutuksensa muutoksista opintojensa aikana. Konsensus oli selkeä: koulutuksen sisältö ei ollut muuttunut koulutuksen aikana, vaan yhteisen käsityön opetuksesta oli puhuttu koulutuksen alusta alkaen. Yksi vastaajista epäröi vastaustaan.

Kappaleessa ‘4.1 Tutkimusongelma’ esittämämme opinto-oppaiden sisällöt selventävät asian kuitenkin niin, että käsityön aineenopettajan koulutus on ollut monimateriaalinen heidän opintojensa alusta alkaen.

Enemmistö (n=5) koki saaneensa koulutuksesta riittävät tiedot ja taidot teknisten töiden osa-alueiden opettamiseen yläasteen puolella, mutta koki tekstiilityön osa-alueiden opettamiseen vaaditut tiedot ja taidot puutteellisiksi. Yksi vastaajista koki saaneensa riittävät tiedot ja taidot tekstiilitöiden osa-alueiden opettamiseen, mutta koki koulutuksen olleen riittämätön teknisen työn osa-alueiden osalta. Samainen vastaaja hallitsi kuitenkin metallityön oppisisällöt jo

aiemman ammattinsa kautta ja koki oppineensa puutyön oppisisällöt opiskelukavereidensa opettamana. Yksi vastaajista koki koulutuksen antamat tiedot ja taidot riittämättömiksi yläasteella opettamiseen molempien oppisisältöjen kohdalla. Myös hän koki saaneensa taitonsa pääasiallisesti aiemman ammattinsa kautta.

H1: "No niin tuota aineenhallinnan (tekninen) kautta kyllä."

H2: "Siis tällä hetkellä työssäni koen, koska meillä on selkeästi tekstiilityön ja teknisen työn opettaja, niin tota.. Ala-asteen tekstiiliä pystyn myös pitämään ja sitten teknisen tunnit niinkun yhtenäiskoulussa, niin koen kyllä."

H4: "Jos se ois tullu sieltä yksikön opetuksesta se ammattitaito, mikä mulla nyt on, niin ei se ole. Se on tullu niinku mun opiskelukavereilta ja siitä, että mulla on ollu hyvät kontaktit siellä. Mä oon ystäväystynyt oikeiden ihmisten kanssa, jotka on opettanu sorvaamaan tai tekemään puuliitoksia tai käyttämään sirkkeliä oikein. Mutta sieltä Rauman opetuksesta se ei oo tullu. Sen sijaan tekstiilityötä ja lankatöitä siellä oppi kyllä, hyvinkin, ihan siis mallikelpoisesti. Käytän niitä asioita ja niitä taitoja vielä tänä päivänäkin, viimeksi tänään."

H5: "Pääsääntöisesti kyllä eli opin tarvittavat tarvittavat turvallisuusasiat ja yleensäkin oppiaineen tärkeimmät sisällöt (tekninen) ja sain myös edellytykset sitten hankkia lisää tietoa."

H7: "En koe. Tietenkin vasta työ opettaa, mutta koulutuksessa ei ehditty käydä välttämättä edes perustekniikoita läpi erikoistekniikoista puhumattakaan. Osalla Rauman OKL:n opettajista ei ollut myöskään osaamista opettamastaan aineesta mikä harmitti jo opiskeluaikoina. Opettaja ei välttämättä esim. osannut sytyttää hiiliahjoo, teroittaa työkalun teriä tahkolla pyydettäessä tai sitten opettaja ei ollut läsnä tunneilla käytännössä ollenkaan. Osaamiseni valmistuttua perustui aiempaan artesaanin tutkintooni, Rauman osaavien opettajien ja työnohjaajien neuvomiseen sekä pitkiin iltoihin Teknikalla itsenäisen harjoittelun merkeissä."

Kolme (n=3) vastaajista nosti esiin huomion siitä, että käsitöiden nykyinen laajuus teknisen ja tekstiilityön oppisisällöin on niin mittava, että kaikkien peruskoulussa opettavien tekniikoiden ja materiaalien hallinta vaatii valtavasti omatoimista harjoittelua.

H1: "Onhan se ihan pintaraapaisu, mitä siinä 5 vuodessa ehtii niin kuin kaikkia eri juttuja oppimaan ja näin. Ja paljon siitä menee myös niinku toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos."

H2: "Se opettajan tietotaito pitäis olla ihan järkyttävän iso, että pystyis hyvällä omallatunnolla hallitsemaan ne molemmat alat, niinku pehmeet ja kovat jos me puhutaan sillai niistä materiaaleista."

H7: "Kaikkien käsityöoppiaineen materiaalien ja tekniikoiden opettelu yliopiston rajallisilla kursseilla on täysi mahdottomuus, paitsi jos opiskelijalla on vuosien vankka osaaminen ja koulutus taustallaan jostakin käsityön osa-alueesta."

Koulutuksen puitteissa tapahtuva aineenhallinnallinen osaaminen koettiin puutteelliseksi. Kaikki vastaajat (n=7) olivat sitä mieltä, etteivät olisi saaneet riittäviä aineenhallinnallisia taitoja ilman runsasta omatoimista työskentelyä. Omatoiminen työskentely Teknikalla mahdollisti vastaajille opintojen aikana riittävän tutustumisen erilaisiin materiaaleihin ja työstötekniikoihin.

H1: "Meillä oli silleen, että saatiin vapaasti olla siellä Teknikalla aamusta iltaan ja tehtiin tosissaan niitä kurssitöitä, eli aineenhallinnan puolelta, niin kyllä valmisti."

H2: "No, koen koska tuli vietettyä kurssitöiden parissa Teknikalla kaikki se vapaa-aika, mitä oli. Se opettajan tietotaito pitäis olla ihan järkyttävän iso, että pystyis hyvällä omallatunnolla hallitsemaan ne molemmat alat, niinku pehmeet ja kovat jos me puhutaan sillai niistä materiaaleista... et kyllä sulla pitää olla työtunteja takana, että sä pystyt hyvin turvallisesti niitä ohjaan."

H3: Kyllä mä uskon, ettei se koulutus välttämättä riittäisi, jos siellä on vaan ne pakolliset tunnit käy ja jättää sen siihen. Niin kyl sitten vois olla vähän jossain tilanteissa äitiä ikävä."

H4: "Mä oon niinku ymmärtäny metallityöstä harrastuspohjalta ja samoin puuhommista, mutta vois ajatella, et jos se ois tullu sieltä yksikön opetuksesta se ammattitaito, mikä mulla nyt on, niin ei se ole."

H6: "Sehän on sitä palkitsevinta aikaa et saa Teknikal asustella päivät ja mennä kotiin vaan sit nukkumaan suurinpiirtein. Olihan se niinku, se oli mun mielest oikeen

hyvä, et siel sai opetella kaikki.. Käydä niinku uudestaan sit vielä, vaikka oli tottakai kokemusta, nii käydä kaikkii materiaalei läpi ja nimenomaan sit niitä pehmeitäki.”

H7: “ Osaamiseni valmistuttua perustui aiempaan artesaanin tutkintooni, Rauman osaavien opettajien ja työnohjaajien neuvomiseen sekä pitkiin iltoihin Teknikalla itsenäisen harjoittelun merkeissä.”

Kolmessa (n=3) haastattelussa esiintyi myös motivaatio opittavaan sisältöön. Mitä vähemmän oppisisällön oppimiseen oli motivaatiota, sitä vähemmän sen oppimiseen käytti aikaa omatoimisena työskentelynä.

H1: “No mä oon vahvasti sitä mieltä, että se on mennyt niinku pahasti mönkään tän uuden opetussuunnitelman myötä tää käsityö ja kyllä sen näki omassakin motivaatiossa, kun tehtiin niitä kurssitehtäviä siellä Raumalla. Niin se, että piti suunnitella töitä, jotka väkisin sisältää kaikkia mahdollisia materiaaleja ja tekniikoita ja että se ei ole mun mielestä niinku oikea tapa lähestyä käsitöitä.”

H3: “No joo, periaatteessa se aika paljon niinkun omasta harrastuneisuudestakin oli kiinni, että kuinka paljon tunteja siellä Teknikalla vietti ja kuinka hyvät pohjatiedot sinne (koulutukseen) oli.”

H6: “Emmä sit neulontaa hallitse yhtää, et se mentiin sillon opintojenki aikaan sieltä mistä aita on matalin.”

Yksi (n=1) vastauksista liittyi koulutuksessa käytettäviin koneisiin: haastateltavan mukaan metallisorvit olivat olleet koko koulutuksen ajan (2012–2017) epäkunnossa. Siltä osin hän oli joutunut perehtymään kyseiseen koneeseen vasta työelämässä.

6.5 Koulutukseen toivottavat muutokset

Kysyimme haastateltavilta, mitä muutoksia he itse tekisivät koulutukseensa. Vastauksista nousi esille työelämän käytäntöihin liittyviä asioita. Kuten aiemmin tuloksissa mainittiin, valtaosa (n=5) tutkimukseen osallistujista koki saaneensa riittävät tiedot ja taidot teknisten töiden opettamiseen. Aineenhallinta on siis yleistäen hyvä osallistujien keskuudessa teknisen työn osalta. Enemmistö (n=5) vastaajista koki kuitenkin koulutuksen kautta tapahtuvat arjen pyörittämiseen tarvittavat tiedot ja taidot puutteellisiksi. Yleisellä tasolla mainittiin käsitöiden opetuksen käytännön asiat, mutta haastatteluissa mainittiin erikseen muun muassa materiaalitilaukset, erilaiset lyhenteet, luokanvalvojan tehtävät ja opetustilojen huolto.

H1: “Niinku ihan perus käytännöt ja muut ja miljoona lyhennettä erilaisista HOPSeista ja HOJKSeista ja PETUista ja kaikista mahdollisista tämmöisistä, että se on niinku ollu aika semmoista.. Niinku tuntuu, että ei yliopisto valmistanut muuhun kuin siihen opetustyöhön juuri lainkaan. Sitten kaikki tämä muu mitä koulumaailmaan sitten liittyy ja tähän työhön, niin siitä ei itse asiassa ollut yhtään mitään puhetta ja se on kyllä niinku iskenyt aika pahastikin päin näköä sitten siinä, kun aloitin työt.”

H2: “Siis se arjen pyörittäminen täällä niinkun teknisissä töissä. Et se, että kuin paljon sulla oikeesti menee aikaa siihen niinkun kaikkeen tilauksiin ja kaikkeen muuhun tommoseen, niin se olis ehkä myös hyvä ottaa siellä jossain kurssilla ihan pelkkänä aihealueena se.”

H3: “Kaikki nää materiaalitulaukset ja jotain luokanvalvoja juttuja ja tommosiiki olis hyvä kattoo pikkasen. Niinku et mitä ne hommat on, ettei ihan tuu yllätyksenä sitte. Kun ei esimerkiks, jossain siellä opinnois, meille ei puhuttukaan mistään materiaalitulauksista tai tämmöisistä.”

H5: “Sen koulu arjen ja sitten meidän tavoitteiden ja hienojen ajatusten kanssa, niin siinä välillä ehkä semmoista vuoropuhelua enemmän.”

H7: “Suurimmat puutteet koulutuksessa Raumalla olivat lähiopetuksen määrä, parin opettajan opettavien ainesisältöjen osaamattomuus sekä olematon opetus tilojen huollosta. Tilojen ylläpitoa ja huoltoa ei näissä tuntimäärissä ehditty käymään käytännössä ollenkaan.”

Koulutuksen parantamiseksi toivottiin myös lähiopetuksen tuntimäärien kasvua sekä yliopiston opettajien osaamista opettavasta aiheesta. Kaksi (n=2) haastateltavista nosti esille, että opintojen monipuolisuus on hyvä asia, mutta syventäisi kuitenkin substanssiosaamista.

H1: “Meillä oli tosi paljon sitä ihan käytännön tekemistä ja sitä, että oikeastaan niin kun siihen en juurikaan keksi silleen muutosta. Mutta sen mitä olen kuullut niinku nyt myöhemmin, että minkälaiseksi se on tavallaan mennyt, niin siihen kyllä olisi paljonkin lisättävää. Eli pitäisi peruuttaa taaksepäin, että minkälaista oli aiemmin.”

H2: “Se on hyvä, että siellä on monipuolisesti kaikkea, mutta selkeesti syventäisin niinkun vielä esim elektroniikkaa, metallia, puuta, niin vielä syventäisin niitä kursseja entistä enemmän, että niitä tulis oikeesti jauhettua.”

H5: “Robottiikan, elektroniikan ja tällöiset sisällöt, niin siinä ehkä enemmän semmoista keskittymistä perusasioihin. Että tulisi jotain semmoisia konkreettisia työkaluja, mitä saisi suoraan siirtää sinne työelämään.”

H7: “Kaksin- tai kolminkertaistaisin aineopintojen lähiopetuksen määrän. Suurimmat puutteet koulutuksessa Raumalla olivat lähiopetuksen määrä, parin opettajan opettavien ainesisältöjen osaamattomuus sekä olematon opetus tilojen huollosta.”

Kolmen (n=3) vastaajan haastatteluista nousi esiin harjoittelut. Harjoitteluja toivottiin voivan suorittaa muuallakin kuin Rauman normaalikoulussa, jotta käytössä olevasta kalustosta saisi realistisemmän kuvan.

H2: “Että jotenkin saatais tutustutettua siihen, niinkun arjen pyörittämiseen siellä koulussa, niin sais sen käsityksen, että kuin paljon siihen menee aikaa. Siis silleen, että silloin ei tarvi pitää mitään opetuksia tai semmosia harjottelun aikana, et kunhan vaan seurais sitä ja tutustuis oikeesti, että mistä eri firmoista sitä materiaalia hankitaan ja mitä kaikkee siihen kuuluu.”

H3: “Tutkimuspuoli ja tääkin on tärkeätä, mutta silti sieltä ottaisin ehkä pikkasen pois ja laittaisin harjotteluihin enemmän aikaa. Pidempii jaksoja ja ehkä jossain muualla kun norssissa, et pääsis niinku ihan tavalliseen kouluun kattomaan et mitä se toiminta on.”

H5: “Mä en tiedä onko se mahdollista, mutta harjoitteluita olisi hyvä olla enemmän. Ja vois niitä tehdä muuallakin, esimerkiksi kotipaikkakunnalla tai jossain jossain muualla päin.”

Yksi (n=1) vastaajista palauttaisi näyttötyöt, jolloin käsityön aineenopettajaksi ei pääsisi valmistumaan ilman tarvittavien kriteereiden täyttymistä substanssiosaamisessa.

H4: “Minä ottaisin näytöt takaisin. Mä en päästäisi yhtäkään käsityön opettajaa sieltä läpi niin, että ne ei osaa vetää MIG:llä saumaa tai osaa tehdä lamelloliitosta.”

6.6 Monimateriaalisuuden kokemukset ja näkyminen työelämässä

Kysyimme osallistujilta heidän kokemuksiaan monimateriaalisesta käsityöstä.

Haastateltavista kolme (n=3) koki monimateriaalisen käsityön ainakin osittain negatiivisena.

Kaksi (n=2) vastaajista ei osannut sanoa, onko monimateriaalisuus sen enempiä negatiivinen kuin positiivinen. Loput kaksi (n=2) haastateltavaa koki monimateriaalisuuden olevan väärin tulkittu ja sen vuoksi ongelmallinen. Kaikki kokivat sen kuitenkin olevan hankalaa toteuttaa käytännössä. Yksi ongelmista on koulun käsityötilat, jotka ovat toisistaan erillään.

Toteuttaessa monimateriaalista projektia oppilaiden täytyisi kulkea tilojen välillä pystyäkseen toteuttamaan projektissaan molempien oppisisältöjen tekniikoita. Haastateltavien kouluympäristöissä käsityötilojen välillä oli pahimmassa tapauksessa jopa 5 kerrosta.

Molempia oppisisältöjä sisältävissä projekteissa käsityön opettajat joutuvat myös tekemään yhteistyötä, mikä saattaa olla joissain tilanteissa ongelmallista.

Oppiaineen laajentumisen myötä myös käsitöissä opeteltaviin tekniikoihin ja materiaaleihin syventyminen jää vähäiseksi ja ongelmaa ruokkii vuosiviikkotuntien väheneminen uuden opetussuunnitelman toimesta. Opetussuunnitelman ohjeistuksen ei koettu kohtaavan käytännön toteutusmahdollisuuksia. Monimateriaalisten yhteisprojektien koettiin olevan enemmän ongelmallisia kuin hyödyllisiä, eikä niiden koettu tuovan käsityön opetukselle lisäarvoa. Opetuksen suunnittelun koettiin hankaloituneen, sillä yhteisprojektien suunnittelu ja toteutus kahden eri tiloissa toimivan opettajan toimesta vie runsaasti aikaa ja tuo käsityön oppitunteihin helposti turhaa odottelua ja säätöä. Monimateriaalista työtä suunnitellessa käsityön opettaja joutuu myös miettimään, miten saisi sovellettua teknisen- ja tekstiilityön sisältöjä yhteen ja samaan työhön, mikäli monimateriaalisuutta tulkitsee juuri tuotteena, joka sisältää molempien oppisisältöjen tekniikoita.

H1: "Todella mun mielestä niin kun vaikeasti järjestettävissä se on.. Kun kirjoitetaan opetussuunnitelmaan tällöisiä kohtia ja sitten niitä yritetään väkisin vääntää, niin mun mielestä se on väärä tapa... meillä on iso koulu, tosi iso koulurakennus ja teknisen työn ja tekstiilityön luokkien välillä on oikeasti pitkä matka. Että pitää mennä 4 vai 5 kerrosta ylöspäin ja ihan toiseen päähän koulua. Ja lukujärjestykset menee silleen, et ei se vaan niinku onnistu semmoinen vapaasti, helposti yhdessä toimiminen."

H2: *“Pitäydyn siinä kannassa, että monimateriaalinen käsityö, niin monet tietyllä tavalla ehkä lähtee mielestäni väärin tulkitsemaan sitä, että pitäisi olla samassa projektissa monimateriaalista käsityötä.”*

H3: *“Tuntimäärät tavallaan tai niinku, että enemmän se on nytte semmonen pintaraapaisu kaikkeen, ettei pääse niin syventymään. Että sehän tossa on se isoin homma.”*

H4: *“Minä koen sen sellaisena, että se on kaunis ajatus, jota ei todellisuudessa ole koulumaailmassa olemassa. Lapset tekee puutyötä, tekstiilityötä tai metallityötä tai lankatöitä, mutta näiden yhdistäminen.. hyvin hyvin harvoin.”*

H5: *“Huonona koen, koska käytännössä tunnit on vähentynyt ja isoin ongelma ei oo se yhteistyö muiden opettajien kanssa, vaan se että ne oppisisällöt on luonteeltaan tosi erilaisia. Mä oon joitakin yhteisprojekteja toteuttanut tekstiiliopettajien kanssa, esimerkiksi kuudesluokkalaisten kanssa tämmöinen rahi ja jotain samantyyllisiä, missä on puuta ja sitten on myös tekstiiliä. Ne on tosi kivoja juttuja, mutta sitten tuntuu hankalalta löytää niitä semmoisia hyviä töitä, mitkä olisi oikeasti monimateriaalisia. Niin mun mielestä tämä monimateriaalisuus on ihan tämmöinen keinotekoinen käsite, koska kyllähän teknisessä työssä on käytetty monenlaisia materiaalia iät ja ajat, käytetään tälläkin hetkellä.”*

H6: *“No, se nyt on vähä semmonen, et ei se näis kouluis, missä mä nyt oon ollut, niin ei sitä nyt ihan niin paljon sovelleta. Et kyl ne edelleen on aika hyvin erilliset aineet. Tekis mieli sanoa, et siinä on niinku paljon hyviäki puolia, mut en mä tiedä onks siin oikeesti. Et en mä tiedä onks se tuonu mitään tasa-arvoa tai mitään tähän hommaan. Samalla tavalla se edelleen menee, et suurin osa kumminki sukupuoleltaan pojista valitsee sen kovan käsityön ja tytöt sit pehmeen.. toki nyt on poikkeuksia, mut... (huokaus).. en tiedä.”*

H7: *“Monimateriaalisuus on kuitenkin ymmärretty varsinkin monien luokanopettajien taholta töinä, joihin olisi pakko sisällyttää perinteisiä teknisen sekä tekstiilin sisältöjä. Usein työt vielä toteutetaan melko identtisinä mallitöinä. Työaiheet rajautuvat kapealle alalla opettajien miettiessä päänsä puhki, mihin työhön saisi sekä teknistä että tekstiiliä, sen sijaan, että mietittäisiin, mitä materiaaleja ja tekniikoita käytäisiin läpi tai kuinka oppilaan valinnan mahdollisuuksia voitaisiin ikätasolle sopivasti lisätä.*

Teknistä- ja tekstiiliä sisältävät yhteisprojektit eivät mielestäni tuo varsinaista lisäarvoa käsityönopetukseen, vaikkei niissä sinällään mitään vikaa olekaan.”

Useampi vastaajista (n=5) nosti esille, että monimateriaaliset käsityöt eivät ole toimivia pakotettuina. Monimateriaalisille käsitöille annettiin kuitenkin mahdollisuus toteutua, jos idea oli oppilaasta itsestään lähtöisin.

H1: “Ei se onnistu ja sitten muutenkin tää ajatus, että pitää suunnitella väkisin semmoinen työ, jossa on pakko olla sekä tekstiili että teknisen sisältöjä, niin ei ole mun mielestä oikea tapa lähestyä käsitöitä, et se tekee siitä semmoista pakkopullaa sitten.”

H2: “Mielestäni en itse koe, että näin on (ks. ylempi lainaus), mutta se että me mahdollistetaan se oppilaille, että siinä pystyy olla, muttei ole pakko olla. Mulla on varsinkin valinnaisissa paljon periaatteessa aika vapaita, laajoja aihealueita, mistä oppilaat saa kehittää ideoita.”

*H4: “Monimateriaalisuus parhaimmillaan realistisesti toteutettuna tarkoittaa sitä, että niitä oppilaita ei väen väkisin.. että hyväksytään se, että suurin osa tekee vanhamuotoisesti käsityötä, koska se on realismia ja ne oppii asiallisia tekniikoita ja niillä on kiinnostusta oikeaan elämään. Mutta sitten aina välillä kun sä ikään kuin annat niille lapsille mahdollisuuden, että siellä luokassa on semmoinen tunnelma, että he saa toteuttaa omia visioitaan ja tehdä suunnitelmia ja myös peilata ideoitaan opettajan kanssa, niin luontaisesti osa oppilaista suuntautuu sellaisiin projekteihin, joissa tulee monimateriaalisuutta. Mutta jos sä rupeet ajamaan sitä kuin käärmettä pysyyn, niin syntyy lähinnä vaan ***kaa jälkeä. Meillä on tekstiilityön opettaja, jonka kanssa me istuttiin ja tultiin siihen johtopäätökseen, että me ei väen väkisin ruveta tekemään alakoulun ja yläkoulun tasolla monimateriaalisia projekteja. Sen sijaan me annetaan sille mahdollisuus toteutua, jos se tulee.”*

H5: “Joskus joku oppilas keksi, että hän voisi tehdä jonkun työn, johon tarvitsee vaikka pussukan tai jonkun säilytys homman ja sitten hän saattaa tehdä sen. Niin kuin tekstiili puolella ja tällä lailla.”

H6: “Ihan väkisin sit jollekki kolmos-nelosille saatetaan jotain vääntää, et tehkää nukkekoti puusta ja tehkää sinne kalusteet kankaasta niin.. saadaan tota niin.. (naurahdus).. täytetty ne opetussuunnitelman pykälät. Se on jossain määrin ehkä

hyvä, mut jos sitä väkisin koitetaan tuputtaa tai työntää niit yhteen, niin sit se ei oo ehkä niin hyvä.”

Työelämässä monimateriaalisuuden näkyminen esiintyi lähinnä kokeiluina. Neljän (n=4) haastateltavan vastauksista kävi ilmi, että opettajan resurssit, oppilaiden taidot, oppilasryhmien koot tai opetustilat muodostuivat esteeksi toteuttaa monimateriaalista käsityötä.

H1: “Alkuun meillä oli tällöinen niinku hieno systeemi, että oli niinku kaks ryhmää, aloitettiin kaikki yhdessä ja ruvettiin tekemään ja jaettiin sitten teknisen työn luokkaa silleen, että toisella puolella tehtiin tekstiilissä jotain verhoilua ja toisella puolella sitten näitä muita juttuja, mutta me todettiin vuoden jälkeen, että tässä ei ole mitään järkeä.”

H3: “Tekstiiliopettajan kanssa pari ekaa vuotta tehtiin siten, että aina syksyllä käytiin niinku teknisessä ja tekstiilitöissä ja keväällä sai sitten päättää, että kumpaan tulee... Nyt sitten pari vuotta niin on ollu silleen, et meillä on oppilaita siinä 30 paikkeilla, eli aika täydet ryhmät, niin nyt on sit vedetty vaan niinku puol vuotta ja puol vuotta.”

H4: “Joskus kun mä idealistina ekoina vuosina kokeilin sitä, niin tilat ei anna myöden sille, ne projektit mitä keksitään on täysin päälle liimattuja, aivan niinku höpönlöpöä.”

H7: “Olen toteuttanut aiemmin oppilaan suunnittelemaa teknistä ja tekstiiliä hyvin vapaasti yhdistäviä projekteja jotka kuitenkin osoittautuivat liian kuormittavaksi minulle opettajana, oppilaille jäi suuria puutteita osaamiseen ja oppilaat turhautuivat jonojen kasvaessa.”

Yhteisopettajuus osoittautui ainoaksi kestäväksi keinoksi toteuttaa monimateriaalista käsityötä. Teknisten töiden opettaja opetti teknisen työn tiloissa ja tekstiilityön opettaja tekstiilityön tiloissa, jolloin oppilaat kulkivat luokasta toiseen tarpeidensa mukaisesti.

H2: “Täällä koulussa me saatiin nyt tässä tommonen yks pitkä monimateriaalinen valinnaisaine aikaiseksi kasiluokkalaisille nytten, missä meillä on sitten 2 eri opettajaa ja sitten noin parikymmentä.. 24 oppilasta. Et sitten pystytään meneen luokasta toiseen ihan miten haluaa.”

H5: “Mä oon joitakin yhteisprojekteja toteuttanut tekstiili opettajien kanssa, esimerkiksi kuutos luokkalaisten kanssa tällöinen rahi ja jotain samantyyliä, missä on puuta ja sitten on myös tekstiiliä.”

Useiden (n=5) vastausten perusteella käsityön opetus tapahtuu uudesta opetussuunnitelmasta ja monimateriaalisuudesta huolimatta pääsääntöisesti teknisen työn ja tekstiilityön erillisinä sisältöinä.

H1: “Meillä on nyt OPS:n muutoksen myötä tehty tällöinen uusi valinnaiskurssi, tällöinen taito- ja taideaineiden kurssi, joka on niinku pitkä valinnainen ja siellä oppilaat on kahdeksannella luokalla puoli vuotta teknisissä ja sitten puoli vuotta tekstiilissä ja sitten ysillä taas puolet ja puolet.”

H3: “Nyt sitten pari vuotta niin on ollu silleen, et meillä on siinä 30 paikkeilla, eli aika täydet ryhmät, niin nyt on sit vedetty vaan niinku puol vuotta ja puol vuotta, kun ei oo enää tilaa tommoseen surffailuun tavallaan.”

H4: “Mä niinku sanoisin näin, että meillä mennään aika perinteisellä jaolla, mutta meillä annetaan se mahdollisuus, että jos tulee fiksuja ideoita, niin annetaan sen toteutua.”

H5: “Lähinnä on semmoinen olo tullut, että tunnit on vähentynyt ja sitten kuitenkin hyvin pitkälti jatketaan samalla lailla, että tekstiiliä ja teknistä, niin puolet ja puolet.”

H6: “No, se nyt on vähä semmonen et ei se näis kouluis missä mä nyt oon ollut, niin ei sitä nyt ihan niin paljon sovelleta. Et kyl ne edelleen on aika hyvin erilliset aineet.”

Kolme (n=3) haastateltavista mainitsi, että käsitöihin pitäisi saada ainakin menetetyt tunnit takaisin. Käsitöiden opetus jää suppeaksi tuntien vähenemisen ja lisääntyneen oppisisällön takia.

H3: “Että ku muutenki tuntimäärät väheni, sitte vielä puolitetaan tai jaetaan se tekniseen ja tekstiiliin niin nyt on käytännössä seiskalla sitten se yks viikko, vuosiviikkotunti sitä teknistä, kun aiemmin sitä saattoi olla kolme.”

H4: “Eli tää uusi opetussuunnitelma on, jos sen annetaan toteutua järkevästi ja koulutetaan ihmisiä, jotka osaa sekä teknisen, että tekstiilityön työtavat oikeasti ja

samaan aikaan saatais yläkouluun se kadotettu vuosiviikkotunti takaisin, niin tuo olis aivan hyvä.”

H5: “Huonona koen, koska käytännössä tunnit on vähentynyt.”

Kukaan haastateltavista ei kuitenkaan ollut samansisältöistä käsityötä vastaan. Sen vaikutukset työelämään ja koulutukseen koettiin positiivisessa hengessä.

H4: “Mä en niinku vastusta tätä nykymuotoista käsityötä. Minusta on hyvä, että kaikki opiskelevat tekstiiliä ja teknistä työtä ja erityisesti, jos puhutaan teollisuuden tarpeista niin se, että jos mä opetan kaikki seiskaluokkalaiset hitsaamaan ja tytötkin tekeen metallityötä ja on niissä vielä aika hyviä, niin jos se saatais kautta linjan niin, että tää toteutuis, niin se ois teollisuuden kannalta vain ja ainoastaan hyvä asia.”

H7: “Idea on hyvä ja kannatan vahvasti kaikkien käsityön sisältöjen opettamista kaikille oppilaille aiemman sukupuolittuneen käsityön opetuksen sijaan. Uuden opetussuunnitelman ajatuksena käsityön osalta on mielestäni juuri kaikkien sisältöjen opettaminen oppilaille sekä oppilaan ideoinnin ja suunnittelun taitojen painottaminen aiempaa enemmän.”

7 Johtopäätökset

Alle on koottu tuloksia, joita peilataan tutkimuksessa käytettyyn teoriaan. Tulokset heijastavat hyvin tutkimuksessa käytetyn, kappaleessa ‘2.5 Ammatti-identiteetti’ esitetyn, identiteetin neljän perusolettamuksen vastaavuutta (kuva 1).

7.1 Miten käsityön aineenopettajien ammatti-identiteetti muodostuu ja muuttuu?

Ammatti-identiteettiä tutkiessa voimme todeta yhteneväisyyden aiemman teorian ja tämän tutkimuksen välille: käsityön aineenopettajien ammatti-identiteetti muodostuu heidän elämäänsä ympäröivistä merkityksistä niin vapaa-ajalla kuin työelämässä, siis pääosin samoista tekijöistä kuin muidenkin opettajien. Tämä tutkimus painotti työelämän ja koulutuksen kautta esiintyviä näkökulmia ammatti-identiteetissä. Työelämässä tapahtuva ammatti-identiteetin muodostuminen on merkittävässä roolissa, sillä työskennellessään käsityön aineenopettaja toimii työympäristössään ja sitoo sen kautta merkityksiä itseensä (Dutton, Roberts & Bednar 2010, 272).

Työssä esiin nousevia merkityksiä ammatti-identiteetin muodostumisessa olivat oma asenne, motivaatio, kiinnostus ja ylpeys. Nämä merkitykset ovat henkilöstä itsestään kumpuavia ja itse määritettyjä psykologisia merkityksiä (Vignoles ym. 2006, 309). Tähän liittyen mainittiin myös oppilaiden innostuminen, oivaltaminen ja kehittyminen. Opettajan ollessa ylpeä ammatistaan sekä innostunut ja motivoitunut opettamisestaan oppisisällöistä, on oppilaidenkin todennäköisempää kiinnostua oppiaineesta (Huhtala 2002).

Sosiaalinen vuorovaikutus koettiin merkittävänä ilmiönä ammatti-identiteetin muodostumisessa sekä merkityksiä luovana tekijänä käsityön opettajan ammatissa. Käsityön aineenopettaja on työssään jatkuvasti vuorovaikutuksessa oppilaiden ja muiden opettajien kanssa. Käsityön opettajan ammatti-identiteetti on siten vaikutettuna sosiaalisesta aspektista katsottuna. Tätä tulosta tukee Ashfortin ja kumppaneiden (2008) väite, että ammatti-identiteetti muodostuu myös opettajan itse määrittämästä sosiaalisesta roolista, työroolista ja persoonallisista piirteistä (Ashforth, Harrison & Corley 2008, 333, 351).

Käsityön aineenopettajan kokema kompetenssi on oleellista työnteolle ja työssä viihtymiselle. Käsityönopettaja on oman alansa ammattilainen, jonka tulee hallita alalleen erityisiä tietoja ja taitoja (Lepisto, Crosina & Pratt 2015, 24). Ammatti-identiteetti on henkilön kuva siitä, kuka

hän on ammattilaisena. Henkilö määrittää ammatillista kapasiteettiaan omien uskomusten, kokemusten, arvojen, motiivien ja ominaisuuksien kautta (Slay & Smith 2011, 86). Vaikka käsityön aineenopettajat opettavat eri oppisisältöjä kuin muut opettajat, heillä kaikilla on kuitenkin yhteinen tavoite: opettaa oppilaita. Siten he kuuluvat samaan ammatilliseen yhteisöön ja voidaan todeta, että ammatti-identiteetti on myös sosiaalinen identiteetti. Ammatti sallii käsityön opettajan liittyä yhteisöön, jossa muillakin opettajilla on samoja asenteita työtä kohtaan (Caza & Creary 2016, 4–5).

Oma tausta ja elämäkokemukset vaikuttavat haastateltavien mukaan ammatti-identiteetin muodostumiseen. Historialliset, kulttuuriset, sosiaaliset ja poliittiset voimat tukevat identiteetin muodostumista (Rodgers & Scott 2008, 733; Cooper & Olson 1996, 80), joten elinympäristö ja aiemmin koetut asiat ovat suuressa roolissa identiteetin muodostumisessa. Vastauksissa esiintyi muun muassa perheen vaikutus identiteetin muodostumiseen. Lähisuhteiden vaikutus identiteettiin onkin merkittävä, sillä identiteetti muodostuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja näyttäytyy vain silloin, kun läsnä on sosiaaliset asetelmat ja sosiaalista kommunikaatiota (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 107).

Kolme haastateltavista koki aineenhallinnalliset taidot merkittävänä työkaluna ammatti-identiteetin muodostumisessa teknisiä töitä opettaessa. Haastatteluista ei käynyt ilmi, oliko joku osallistujista painottanut aineopintonsa tekstiilityön sisältöihin, mutta vastausten perusteella se vaikuttaa epätodennäköiseltä. Käsityön aineenopettajan tulee hallita lukuisia erilaisia materiaaleja ja tekniikoita voidakseen opettaa käsityön oppisisältöjä laadukkaasti, tehokkaasti ja ennen kaikkea turvallisesti (Opetushallitus 2002, 29). Käsityön aineenopettaja nähdään erityisten tietojensa ja taitojensa vuoksi erityisenä verrattuna muihin (Lepisto, Crosina & Pratt 2015, 24) ja osa kyseistä erityisyyttä on nimenomaan aineenhallinta.

Yliopistokoulutuksen aikana koettua ammatti-identiteetin muodostumista voidaan tarkastella ainakin sosiaalisesta aspektista, sillä yliopiston henkilökunta ja muut opiskelijat mainittiin tekijöinä, joiden koettiin vaikuttavan ammatti-identiteetin muodostumiseen. Koulutuksen opintoja suoritetaan osaksi ryhmätöiden muodossa ja opiskelijat jakavat samoja tiloja ja laitteita esimerkiksi kurssitöiden tekemiseen. Yliopiston henkilökunnan tehtävänä on herätellä opiskelijat ajattelemaan uusien näkökulmien kautta erilaisten kurssien avulla sekä ohjata aineenhallinnallisessa kehittämisessä kurssitöiden parissa, joten näiden tekijöiden linkitys ammatti-identiteetin muodostumiseen on looginen.

Kaikki haastateltavat kokivat ammatti-identiteetin olevan jatkuvassa muutoksessa (Kerby 1991, 33), mutta suurin muutos koettiin siirryttäessä opiskeluista työelämään. Työelämä ja uusi työpaikka synnyttävät uuden ympäristön myötä merkityksiä, jotka muuttuvat ja vaikuttavat olennaisesti ammatti-identiteetin muodostumiseen. Myös työn tuoma realiteetti koettiin ammatti-identiteettiä muokkaavana tekijänä, sillä opettajan arvot muuttuvat työkokemuksen myötä. Henkilö siis rakentaa ja jälleenrakentaa merkityksiä toimiessaan ympäristössään (Rodgers & Scott 2008, 733).

7.2 Miten käsityön aineenopettajat kokevat uuden opetussuunnitelman tuoman monimateriaalisuuden aiheuttamat muutokset opettajankoulutuksessa ja työelämässä?

Enemmistö haastateltavista koki saaneensa riittävät tiedot ja taidot teknisten töiden aineenhallintaan, mutta eivät kokeneet tekstiilityön aineenhallintansa riittävän yläasteella opettamiseen. Haastatteluista kävi kuitenkin myös ilmi, että samalla enemmistöllä oli myös enemmän motivaatiota opiskella teknisen työn oppisisältöjä kuin tekstiilityön oppisisältöjä. He kaikki myös päätyivät teknisen työn opettajiksi yläasteelle.

Kolme vastaajista koki koulutuksen aineenhallinnallisen laajuuden liian laajaksi kontaktiopetukseen ja opetuksen laatuun nähden. Oppisisältöjä käytiin läpi pintaraapaisuina, jonka jälkeen vastuu oppisisällön haltuunotosta siirtyi täysin opiskelijalle. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että pelkän demo-opetuksen puitteissa ei olisi saanut riittävää tieto- ja taitotasoa yläasteella opettamiseen. Omatoiminen työskentely siis korostui.

Monimateriaalinen käsityö koettiin olevan vaikeasti järjestettävä käytännön syistä. Osa (n=3) piti monimateriaalisuutta hyvänä ajatuksen tasolla, mutta siltikin käytännön toteutukset takkuilivat. Haastateltavat olivat vähintäänkin kokeilleet monimateriaalisen käsityön toteuttamista, joten kaikilla oli kokemusta sen järjestämisestä työelämässä. Kokeilut oli järjestetty pääasiallisesti yhteisopettajuutena, mutta sekään ei poistanut kaikkia käytännön ongelmia ja saattoi tuoda esiin uusia ongelmia, kuten kahden opettajan aikataulujen sovittaminen monimateriaalisten kurssien suunnittelua varten. Yksi haastateltavista koki yhteisopettajuutena järjestämiensä monimateriaalisten kurssien onnistuneen pienempien oppilasryhmien kanssa, mutta monimateriaalisten projektien toteutukseen tarvittava luokkien välillä "surffailu" ei onnistunut suurempien ryhmien kanssa.

Työympäristö vaikuttaa käsityön opettajan ammatti-identiteetin muodostumiseen (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 107–108). Opetustilat nousivat esille yhtenä mahdollisena kompastuskivenä monimateriaaliselle opetukselle, sillä teknisten- ja tekstiilitöiden tilat ovat usein liian kaukana toisistaan. Myös valmistettavien töiden suunnittelu ja toteutus koettiin vaikeaksi.

Haastattelujen aikaan vain yksi haastateltavista kertoi toteuttavansa edelleen yksittäisiä monimateriaalisia kursseja. Muut olivat joutuneet luopumaan monimateriaalisuudesta omien sekä oppilaiden resurssien, oppilasryhmien koon, opetustilojen tai muiden ongelmien vuoksi. Opetus jatkui erillisinä oppisisältöinä, mutta kuitenkin yhteisenä käsityönä. Toteutus on siis jaettu puoliksi, puoli lukuvuotta teknistä työtä ja puoli lukuvuotta tekstiilitöitä. Tämä tarkoittaa myös sitä, että teknisellä- ja tekstiilityöllä on omat opettajansa. Osa (n=3) mainitsi, että jos monimateriaalisesti toteutettavan käsityön idea kumpuaa oppilaasta itsestään niin sen annetaan edelleen toteutua. Monimateriaalisuuden ei kuitenkaan koettu toimivan pakotettuina, väkisin keksittyinä töinä. Kukaan opettajista ei kokenut yhteistä käsityötä huonona asiana, vaan toivoivat vuosiviikkotuntien palauttamista, jotta oppisisältöihin saataisiin edes vähän lisää syvyyttä.

7.3 Miten käsityön aineenopettajat kokevat koulutuksensa vastaavan työelämän tarpeisiin?

Valtaosa (n=6) koki saaneensa riittävät tiedot ja taidot teknisten töiden aineenhallinnassa, mutta vain yksi koki hallitsevansa molemmat osa-alueet riittävän hyvin yläasteella opettamiseen. Yksi haastateltavista ei kokenut saaneen aineenhallinnallisia taitojaan kummallekaan käsityön osa-alueelle koulutuksen kautta, vaan omatoimisen laitteisiin tutustumisen johdosta viran saannin jälkeen. Kaikki haastateltavat kokivat arjen tietojen ja taitojen, kuten käytännön asioiden, materiaalilausten, erilaisten hallinnollisten lyhenteiden, opetustilojen huollon ja muiden työtehtävien käsittelyn puutteelliseksi koulutuksessa. Puutteiden paikkaamiseksi haastateltavat ehdottivat arjen tietoja ja taitoja ja käytännön asioita käsittelevää kurssia, erillistä harjoittelua, joka keskittyisi käsityön opettajan arjen pyörittämiseen, kontaktiopetuksen roimaa lisäämistä ja osalle yliopiston opettajista parempaa osaamista opettamiinsa oppisisältöihin. Tulosten perusteella voidaan siis todeta koulutuksen vastaavan työelämän tarpeisiin vain osittain.

8 Pohdinta

Käsityön aineenopettajien ammatti-identiteetti muodostui heitä ympäröivästä sosiaalisesta ja fyysisestä ympäristöstä sekä henkilökohtaisista merkityksistä. Mainittavan arvoista on, että vain kaksi toi haastatteluissaan esille käsitöiden turvallisuuden näkökulman.

Työturvallisuuden luulisi kuitenkin olevan yksi ensimmäistä prioriteeteista käsityön opetuksessa. Oppilaiden innostus, oivaltaminen ja kehittyminen koettiin osaksi ammatti-identiteetin muodostumista, joten olisi voinut kuvitella työturvallisuudenkin nousevan yhdeksi ammatti-identiteetin merkitykseksi. Tutkimuskysymykset eivät kuitenkaan käsitelleet työturvallisuutta itseään, joten saattaa olla, että työturvallisuusasiat eivät vain tulleet aineenopettajien mieleen haastattelutilanteessa, vaikka kokisivatkin sen osaksi ammatti-identiteettiään.

Kolme haastateltavista mainitsi käsitöiden harrastuneisuuden vaikuttavan ammatti-identiteetin muodostumiseen. Käsitöitä saattaa olla hankalaa määritellä harrastukseksi käsityöntekijän itsensä toimesta. Se on harrastus siinä missä muutkin, mutta moni käsitöitä tekevä ei kuitenkaan mainitse sitä harrastukseksi. Todennäköistä on, että kaikki haastateltavat ”harrastavat” käsitöitä, vaikka eivät haastatteluissa kertoneet harjoittavan käsitöitä harrastuksen tasolla.

Viidellä haastateltavista oli jokin muu ammatti ennen käsityön aineenopettajan koulutusta, joista kolmen ammatti liittyi käsillä tekemiseen/käsitöihin. Ammatti-identiteetin muodostumisessa mainittiin aiemman henkilöhistorian vaikuttavan siihen, mutta vain kaksi haastateltavista mainitsi aiemman ammattinsa vaikuttaneen suoraan ammatti-identiteetin muodostumiseen. Aineenhallintaan ammattien mainittiin kyllä vaikuttavan positiivisesti ja aineenhallinnan taas koettiin vaikuttavan ammatti-identiteettiin, joten yhteys on epäsuora. Oletettavasti aiempi ammatti on kuitenkin tuonut kaikille viidelle erilaisia merkityksiä työelämästä ja arvoista. Aiemman ammatin vaikutus nykyisin koettavaan ammatti-identiteettiin on lähes väistämätön.

Kokemus riittävästä aineenhallinnasta edesauttaa opettajien ammatti-identiteetin positiivista muodostumista, kun taas riittämätön aineenhallinnan tunne heikensi sitä. Haastatteluista kävi ilmi, että käsityön aineenopettajien aineenhallinnan vaatimusten laajuus on kasvanut.

Yhteisen käsityön myötä käsityön aineenopettajien koulutukseen sisältyy sekä teknisen- että tekstiilityön oppisisällöt. Tämä muutos kasvattaa opeteltavien tekniikoiden ja materiaalien

määrää, joka tarkoittaa myös sitä, että kaikkiin oppisisältöihin ei keretä syventymään tasavertaisesti koulutuksen puitteissa. Myös käsityön opettajan omat intressit ohjaavat oppisisältöihin syventymistä omatoimityöskentelyn muodossa koulutuksen aikana ja työtehtävän vastaanottaessaan käsityön aineenopettaja joutuu perehtymään tulevan työympäristönsä laitteisiin yhä uudestaan omatoimisesti, sillä laitteissa on eroja.

Suurin osa (n=6) sanoi saaneensa koulutuksen aikana riittävät teknisen työn tiedot ja taidot yläasteella opettamiseen. Taitojen ei kuitenkaan koettu tulleen koulutuksen itsensä vaan runsaan omatoimityöskentelyn kautta. Yksi haastateltavista mainitsi saaneensa koulutuksessa riittävät tiedot ja taidot myös tekstiilitöiden opettamiseen, mutta tähänkin mainintaan liittyi vahvasti omatoiminen aineenhallinnan kehitys. Miksi loput kuusi eivät olleet saaneet riittäviä tietoja ja taitoja tekstiilitöiden opettamiseen? Todennäköisesti haastateltavien omat intressit ovat ohjanneet aineenhallinnallista suuntautumista. Tätä selittää osakseen se, että haastateltavien omatoiminen työskentely suuntautui pääasiassa teknisten töiden äärelle.

Suuri osa käsityön aineenopettajista ei todennäköisesti pystyisi opettamaan monimateriaalista käsityötä laadukkaasti, ainakaan tulkittuna monimateriaalisuutta siten, että siihen täytyy sisällyttää sekä teknisen työn että tekstiilityön oppisisältöjä. Kappaleessa 2.4 esittelimme Turun yliopiston Rauman kampuksen käsityön aineenopettajakoulutuksen opinto-oppaat. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat opiskelleet Turun yliopistossa Rauman kampuksella vuosina 2012–2018. Heidän koulutuksensa alkuvaihe on siis toteutunut vuosien 2011–2014 opinto-oppaan mukaan, jolloin perusopinnot sisälsivät tasapuolisesti teknisen ja tekstiilityön oppisisältöjen kursseja. Aineopinnot on kuitenkin suoritettu pääasiallisesti teknisiin töihin painottuen, mikä saattaa myös osaltaan selittää haastateltavien vahvempaa aineenhallintaa teknisen työn oppisisällöissä.

Vaikka opettaja kykenisi itsenäisesti harjoittamaan ja hankkimaan moitteettomat aineenhallinnalliset taidot sekä teknisen työn että tekstiilityön oppisisällöistä, ongelmaksi saattaa muodostua käsityötilojen sijainti ja rakenne. Opettajalla tulisi olla jatkuva näköyhteys oppilaisiin, mutta näköyhteyden säilyttäminen on mahdotonta oppilaiden tehdessä monimateriaalisia töitä, joiden työvaiheiden välillä joudutaan liikkumaan teknisen työn ja tekstiilityön tilojen välillä. Ensinnäkään yksi opettaja ei pysty olemaan kahdessa paikassa samaan aikaan eikä teknisen puolen tiloihin voi jättää oppilaita valvomatta oppilaiden turvallisuuden vuoksi (Opetushallitus 2002, 19). Jos oppilaat tekevät itse suunnittelemaansa töitä, ne ovat kaikki luultavasti hieman erilaisia, mikä vaikuttaa myös jokaisen työn

työjärjestyksiin. Tämä taas vaikuttaa siihen, ettei opettaja pysty juurikaan suunnittelemaan etukäteen, missä tilassa enemmistö oppilaista on minäkin tuntina.

Mikäli teknisen ja tekstiilityön tilat ovat vierekkäin ilman näköesteitä, on yhden opettajan teoriassa mahdollista valvoa työskentelyä molemmissa luokissa. Käytännössä se olisi kuitenkin erittäin haastavaa ja kuluttavaa, koska opettajan havainnot kohdistuisivat kahteen ellei useampaan eri tilaan. Täten oppilaiden seuraaminen ei olisi tehokasta ja työturvallisuus tunneilla heikkenisi. Opetussuunnitelman muutoksen myötä ongelmaksi on muodostunut myös ennen vuotta 2011 valmistuneet käsityön opettajat, joiden koulutus on sisältänyt pelkästään teknisen työn tai tekstiilityön sisältöjä. Heidän ei ole mahdollista opettaa molempia käsityön oppisisältöjä pätevästi käsityön aineenopettajana, joten vaihtoehdoiksi jää täydennyskoulutus tai yhteisopettajuus.

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että käsityön aineenopettajan koulutukseen tarvittaisiin enemmän käsityön opettajan arkea käsittelevää sisältöä, kuten tilojen huoltaminen, materiaalilaukset, luokanvalvojan tehtävät ja erilaisiin hallinnollisiin lyhenteisiin tutustuminen (mm. HOJKS, HOPS ja PETU). Moni haastateltavista ehdotti myös harjoittelujen lisäämistä, sillä he kokivat saaneensa harjoitteleista eniten hyötyä käytännön tekemiseen koulumaailmassa. Aineenhallinnallisten sisältöjen sisäistämisen varmistamiseksi yksi vastaajista ehdotti näyttötöitä, joiden kautta opiskelija todistaisi hallitsevansa eri oppisisällöt ennen työelämään siirtymistä. Tämä vaatisi tietysti lisää kontaktiopetusta aineenhallinnallisiin kursseihin, mutta vähentäisi riskiä päästää aineenhallinnallisesti osaamattomia opettajia työelämään. Opettajan ei ole mahdollista opettaa oppisisältöjä turvallisesti, jos hän ei itsekään niitä aineenhallinnallisesti hallitse. Näyttötöiden myötä myös opiskelijoiden työkuorma kasvaisi, joten työmäärää täytyisi kompensoida supistamalla tai jättämällä pois joitain teoriapohjaisia kursseja.

Tuloksissa mainittiin käsityön oppiaineen menetetyt tunnit. Opetussuunnitelman teoria ja opetuksen käytäntö eivät selvästikään kohtaa, sillä yhteisen käsityön myötä oppilaille opettavat oppisisällöt ovat laajentuneet. Molempien oppisisältöjen opettamista kaikille oppilaille koettiin positiivisena ilmiönä, mutta oppisisältöjen laajentuessa myös vuosiviikkotuntimäärien olisi pitänyt kasvaa tai vähintään pysyä ennallaan. Tekniikoihin ja materiaaleihin syventyminen jää yhteisen käsityön myötä vähäiseksi, varsinkin jos työt suoritetaan monimateriaalisuus edellä. Ongelma kertaantuu opetussuunnitelman perusteiden tuoman käsitöiden vuosiviikkotuntien leikkausten vuoksi. Vuosiviikkotuntien vähentymisen

ei kuitenkaan voida katsoa johtuvan monimateriaalisuudesta itsestään. Kertooko vuosiviikkotuntien leikkaus käsitöiden arvostuksen vähenemisestä päättäjien keskuudessa vai löytyykö tuntien vähentämiseen perustellut syyt? Tämän tutkimuksen tuloksista vastaukset eivät kuitenkaan käy ilmi.

Vaikka uuden opetussuunnitelman mukaista käsityötä on opetettu vuodesta 2017 lähtien, monimateriaalinen käsityö on edelleen vasta murrosvaiheessa. Sen toteuttamiseen ei ole selkeitä ohjeita, joten jokainen opettaja tulkitsee sitä omalla tavallaan, mikä johtaa hyvin eriarvoiseen opetukseen eri koulujen välillä. Eriarvoisuutta esiintyy myös käsityön aineenopettajan koulutuksissa, sillä Helsingin yliopiston ja Turun yliopiston järjestämät kurssit ovat hyvin erilaisia. Silti molemmista yliopistoista valmistutaan samoilla meriiteillä käsityön aineenopettajaksi. Voidaan kuitenkin olettaa, että Rauman kampuksen vahva historia teknisen käsityön parissa kouluttaa Raumalta parempia teknisen työn osaajia kuin Helsingistä. Sama toimii taas toisinpäin Helsingin yliopiston vahvan osaamisen vuoksi tekstiilitöiden osalta.

Kukaan vastaajista ei kokenut monimateriaalisuutta erityisen positiivisena. Sen ei koettu tuovan opetukseen varsinaista lisäarvoa ja suurin osa haastateltavista oli joutunut eri ongelmien vuoksi palaamaan vanhaan malliin opetuksen suhteen. Haastateltavat kannattivat sukupuolesta riippumattomasti samansisältöistä käsityön opetusta, mutta vain yksi haastateltavista koki pystyvänsä opettamaan monimateriaalista käsityötä aineenhallinnan näkökulmasta. Kouluissa vaikutti muutenkin pääsääntöisesti olevan monimateriaalisuudesta huolimatta useampi käsityönopettaja, joten onko molempien oppisisältöjen osaamiselle edes todellista tarvetta työelämässä? Molempien sisältöjen osaaminen toki helpottaa työnhaussa, mikäli on valmis opettamaan kumpaakin. Myös monimateriaalisten tuotteiden suunnittelu yhteisopettajuuskursseilla on helpompaa, kun molemmilla opettajilla on molempiin oppisisältöihin tietämystä. Pitäisikö opettajankoulutuksen kuitenkin olla omavalintainen oppisisältöjen painotuksen suhteen kuten aiemminkin, jolloin opiskeluun säilyisi paremmin motivaatio itselle tärkeiksi koettuja sisältöjä opiskellessa? Oppilaiden tiedot ja taidot saattavat jäädä hyvin suppeiksi opettajan pyrkiessä monimateriaaliseen opetukseen väkisin. Tekniikkalähtöisen, tuotteeseen nähden tarpeenmukaisen materiaali- ja työstötapavalinnan luulisi olevan parempi ratkaisu sekä opettajan, että oppilaan kannalta.

Enemmistöllä (n=5) oli monimateriaalisesta käsityöstä sellainen kuva, että tehtävään käsityötuotteeseen olisi pakko sisällyttää teknisen työn ja tekstiilityön materiaaleja.

Perusopetuksen opetussuunnitelma ei kuitenkaan suoraan sano, että monimateriaalisesti toteutettavissa töissä tarvitsisi käyttää molempia oppisisältöjä. Opetussuunnitelmassa mainitaan, että käsityö on monimateriaalinen oppiaine, jossa käytetään teknisen työn ja tekstiilityön työtapoja (Opetushallitus 2014, 430–431).

Mutta mikä virka monimateriaalisuuden termillä on opetussuunnitelmassa, jos sitä ei ole tarkoitus tulkita molempia sisältöjä sisältävänä tuotteena? Olisiko se saanut suopeamman vastaanoton, jos sen määrittelyyn ei olisi jätetty tulkinnanvaraa?

Tutkimuksen otanta on suhteellisen pieni määrällisesti ($n=7$), mutta ottaen huomioon käsityön aineenopettajankoulutuksen vuosittaisen aloituspaikkojen määrän Turun yliopiston Rauman kampuksella, joka on 2014–2020 aikavälillä ollut 33–42 henkilöä, tiukat kriteerit haastateltavien valinnassa sekä muut tekijät, otanta saattaa olla määrältään varsin kohtuullinen. Osa käsityön aineenopettajan koulutukseen hakevista opiskelijoista saattaa käyttää käsityön aineenopettajan opintoja vain astinlautana luokanopettajan koulutukseen monialaisten opintojen kautta, sillä käsityön aineenopettajan koulutuksen VAKAVA-kokeiden haastatteluvaiheeseen on huomattavasti helpompi päästä kuin luokanopettajan koulutuksen haastatteluvaiheeseen (Helsingin yliopisto 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021). Moni käsityön aineenopettajaopiskelijoista tulee siis työelämässä toimimaan käsityön sijaan luokanopettajana tai muun oppiaineen opettajana riippuen hänen valitsemistaan sivuaineistaan. Osa valmistuvista suuntaa myös täysin muulle alalle kuin opetuslalle koulutuksestaan huolimatta. Vuosina 2016–2018 valmistuneita aineenopettajia on aloituspaikkojen perusteella arviolta 100–120 henkilöä, joista vain pieni osa opettaa pääsääntöisesti käsitöitä 7.–9. -luokkalaisille.

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tulkitsevan tutkimuksen laadun varmistamiseksi käytetyt pääkriteerit ovat uskottavuus ja eettinen käyttäytyminen.

Tutkimuksen uskottavuutta nostaa tutkimusfilosofian toteutus, mikä tarkoittaa omassa tutkimuksessamme tutkimuksen toteuttamista hermeneuttis-fenomenologisena tutkimuksena vahvaan teoriataustaan pohjaten (Paterson & Higgs 2005, 352). Tutkimusmenetelmänä käytetty tulkitseva fenomenologinen analyysi (IPA) on tarkoituksenmukainen menetelmä pienen otantaryhmän (seitsemän henkilön) kokemusten syvälliseen tutkimiseen (Smith & Osborn 2008, 56–57). Tutkimus toteutettiin huolellisesti IPA-tutkimuksen standardien

mukaisesti, mikä edistää tutkimuksen tulosten ja tulkintojen läpinäkyvyyttä, luotettavuutta ja uskottavuutta. Tutkimuksen teoriataustaan on valittu vertaisarvioituja lähteitä luotettavuuden lisäämiseksi. Tutkimuksen otannasta (n=7) kuusi oli miehiä (n=6) ja yksi nainen (n=1). Sukupuolijakauma ei siis ole tasavertainen, mikä johtuu siitä, ettei kriteereihin sopivia naispuolisia aineenopettajia löydetty enempää haastattelujen aikaan. Kaikki haastateltavat toimivat kuitenkin teknisen työn aineenopettajina. Tämän vuoksi tulokset saattavat painottua parempaan teknisen oppisisällön osaamiseen aineenopettajien keskuudessa eikä vastaajien sukupuolella ole juurikaan merkitystä.

Otantaryhmän kokemuksista pyrittiin saamaan aito tulkinta temahaastattelujen avointen kysymysten ja videotaltioinnin avulla. Kaikki haastattelut toteutettiin molempien tutkijoiden läsnä ollessa. Haastatteluihin käytetty kysymyspatteristo (Liite 2) tuotiin lukijalle nähtäväksi ja tutkijoiden tulkinnat haastateltavien kokemuksista pyrittiin esittämään tutkimuksessa mahdollisimman läpinäkyvästi lainaten monia haastateltavien vastauksia tutkimuksen tuloksissa. Tutkimuksen tuloksissa tulkitut kokemukset ovat totuudenmukaisia, mutta koskevat vain Rauman kampuksella vuosina 2016–2018 valmistuneita, yläasteella toimivia käsityön aineenopettajia, eivätkä siten ole laajemmin yleistettävissä. Vuosina 2016–2018 Rauman kampukselta valmistuneita käsityön aineenopettajia on lukumäärältään arviolta 110 henkilöä. Vain murto-osa valmistuneista päätyy yläasteen käsityön aineenopettajaksi, joten tutkijat kokevat tutkimukseen käytetyn kohdejoukon ja aineiston olevan kooltaan ja kontekstiltään riittävä luotettavien johtopäätösten esittämiseen.

Tutkimuksen toteuttamisen eettisyys kertoo tutkijoiden moraalista ja otteesta koko tutkimukseen. Rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus ovat eettisyyden oleellisia osia koskien kaikkia tutkimuksen vaiheita. Tiedonhankinta-, arviointi- ja tutkimusmenetelmät tulee olla eettisesti kestäviä. Tutkimus toteutettiin kokonaisuudessaan mahdollisimman avoimesti ja vastuullisesti. Muiden tutkijoiden tekemät työt otettiin asianmukaisesti ja kunnioittavasti huomioon viitaten niihin asianmukaisesti. (TENK 2012, 4–15.)

Pidämme ensisijaisen tärkeänä tutkimuksemme osallistuvien tietojen turvaamisen ja anonymiteetin säilyttämisen. Tutkimuksessa käytettiin Tutkimuseettisen Neuvottelukunnan (TENK) hyvän tieteellisen käytännön ohjeita niiltä osin, kun ne tutkimusta koskivat.

Tutkimuksen etiikkaa pohjattiin myös Milesin ja Hubermanin (1994) esittämiin tutkijoille tarkoitettuihin eettisiin kysymyksiin. Tutkijoilla oli riittävä kompetenssi tutkimuksen

suorittamiseen ollen itse myös käsityön aineenopettajaopiskelijoita. Tutkimuksen otantaryhmälle annettiin ennen haastattelujen suorittamista tiedot tutkimuksen toteutuksesta, tavoitteista ja riskeistä. Jokaiselle painotettiin, että tutkimuksesta saa halutessaan peräännyttä missä tahansa vaiheessa, jolloin mahdollisesti jo kerättyä aineistoa ei tulisi tutkimuksessa käyttämään. Ketään haastateltavista ei alunperinkään ole pakotettu osallistumaan tutkimukseen. Haastattelut suoritettiin haastateltavien aikataulujen ja toiveiden mukaisesti tutkimukseen osallistumisen haittojen minimoimiseksi. Tutkimuksen tuloksista haettiin uutta informaatiota käsityön aineenopettajan koulutuksen suunnitteluun. Tutkimuksen otantaryhmä ei hyödy tutkimuksen tuloksista millään tavalla, joten haastateltavilla ei oletettavasti ole ollut syytä valehdella kokemuksistaan. Myöskään tutkijat eivät tuloksista ehdi hyötymään, sillä he valmistuvat saman kevään aikana kuin tutkimus julkaistaan, jolloin tulosten väärentäminen olisi turhaa. Tulokset eivät oletettavasti voi vahingoittaa ketään, joten tutkimuksen tekeminen ei ollut moraalitonta. Haastateltavien anonymiteetin säilyminen on varmistettu jättämällä tuloksista tunnistettava informaatio pois. Tutkimuksen aineisto on tutkijoiden toimesta luvattu hävittää pikimmiten tutkimuksen arvioinnin jälkeen ja näin myös tullaan toimimaan. (Miles & Huberman 1994, 290–297.)

Ihmistutkimuksen eettinen perusta muodostuu ihmisoikeuksista (Sarajärvi & Tuomi 2018, 155). Tutkimuksen aihetta on mietitty eettisyyden kannalta siten, ettei se suosi eikä syrji ketään. Vaikka tutkimus suuntautui käsityön aineenopettajiin ja tutkijat ovat itse käsityön aineenopettajaopiskelijoita, tutkimus toteutettiin mahdollisimman puolueettomasti selvittäen yleistä tilannetta tutkimuksen aihealueen ympäriltä. Tutkimus kohdistui henkilöiden ammatteihin ja näkemyksiin, joten anonymiteetin suojaaminen on tutkittavien tulevaisuuden kannalta tärkeää. Tutkimuksen aineistoa ei tulla luovuttamaan ulkopuolisille eikä sitä käytetä muuhun kuin tarkoitettuun käyttöön. (Reynolds 1987; TENK 2012, 4–15.)

Edellä mainitut asiat olivat tärkeitä tutkimuksen eettisyyden, mutta myös onnistumisen kannalta. Tutkimus koski ihmisiä, jolloin tärkeimpiä eettisiä periaatteita ovat luottamus, seuraukset, yksityisyys ja tiedottamiseen perustuva suostumus (Hirsjärvi & Hurme 2015, 20). Tutkimuksen menetelmät ja tulokset tulevat olla luotettavia ja tiedeyhteisön tarkistettavissa (Kuula 2014, 24). Tällä tavoin lisätään tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusetiikassa ei ole aina dikotomista jakoa. Se vaatii tutkijalta kokemusta sekä tilanteiden ja suhteiden ymmärtämistä. Kokemusta saa tekemisen kautta, mutta koulutus on myös yksi välttämätön osa myös sitä. On epäeettistä tehdä tutkimusta jos ei omaa riittävää pätevyyttä tutkimusetiikasta. (Cohen, Manion & Morrison 2018, 112.)

Tutkimus aloitettiin vuonna 2020, joten tutkijoilla on ollut riittävästi aikaa tutkimuksen suorittamiseen, mikä on laadullisen tutkimuksen perusvaatimus (Sarajärvi & Tuomi 2018, 165).

8.2 Tutkimuksen toistettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tämä tutkimus avasi Rauman kampukselta vuosina 2016–2018 valmistuneiden käsityön aineenopettajien ammatti-identiteetin muodostumista ja sen muutoksia. Jatkotutkimukseen kannattaisi ottaa suurempi otanta eri puolilta Suomea, sillä paikalliset erot voivat vaikuttaa ammatti-identiteetin muodostumiseen. Tutkimus voisi olla toistettavissa sellaisenaan haastatteleamalla esimerkiksi Helsingin yliopistosta vuosina 2016–2018 valmistuneita yläasteen aineenopettajaksi suuntautuneita käsityön aineenopettajia, jolloin tutkimus saattaisi antaa hyvin erilaisia tuloksia. Tutkimus voitaisiin toteuttaa myös kyselynä, jolloin tutkimus muuttuisi määrälliseksi eikä se olisi enää vain tapaustutkimus.

Mikäli opetussuunnitelma uusitaan jatkossakin kymmenen vuoden välein, uusi opetussuunnitelma tullaan ottamaan käyttöön vuonna 2026. Tällä olettamuksella tutkimus olisi toistettavissa vielä 4 vuoden ajan. Uuden opetussuunnitelman mukana esiin tullut monimateriaalisuus on vielä murrosvaiheessa, joten uusi tutkimus saattaisi antaa mielenkiintoista informaatiota monimateriaalisen oppiaineen kehittymisestä. Vuonna 2026 julkaistavan perusopetuksen opetussuunnitelman sisällöt ja suuntaukset voivat kuitenkin muuttua kriittisesti, jolloin tämän tutkimuksen toistettavuus kärsii. Vaihdoksen jälkeen saataisiin tosin taas uuden opetussuunnitelman muutokset tutkimuksen teemoiksi ammatti-identiteetin kehittymisen ja muuttumisen ohelle.

Tämän tutkimuksen aihe ei vanhene. Ammatti-identiteetin muodostumista kannattaa seurata ja tutkia jatkossakin. Ammatti-identiteettiin vaikuttaa monet eri tekijät sosiaalisessa- ja fyysisessä ympäristössä. Nämä tekijät muuttuvat ja kehittyvät ajan myötä.

9 Lähteet

- Antonek, J., Donato, R. & McCormick, D. 1997. The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *The Modern Language Journal*, 81(1). <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb01624.x>
- Ashforth, B. E., Harrison, S. H. & Corley, K. G. 2008. Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of Management* 34, 325–374.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107–128.
https://www.academia.edu/14227324/Reconsidering_research_on_teachers_professional_identity (Luettu 12.1.2022.)
- Caza, B. & Creary, S. 2016. The construction of professional identity. Teoksessa A. Wilkinson, D. Hislop & C. Coupland (toim.) *Perspectives on contemporary professional work: Challenges and experience*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 259–285.
https://ecommons.cornell.edu/bitstream/handle/1813/71987/Creary21_rev_The_construction_of_professional_identity.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 7.9.2021.)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. *Research methods in education*. 8. painos. Oxfordshire: Routledge.
- Cooper, K. & Olson, M. R. 1996. The multiple 'I's' of teacher identity. Teoksessa M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet & R. T. Boak (toim.) *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. London: Falmer Press, 78–89.
<https://books.google.fi/books?hl=Changing+research+and+practice:+Teachers+professionalism+identities+and+knowledge> (Luettu 20.11.2021.)
- Dutton, J. E., Roberts, L. M. & Bednar, J.S. 2010. Pathways for positive identity construction at work: Four types of positive identity and the building of social resources. *Academy of Management Review* 35 (2), 265–293.
https://www.researchgate.net/publication/228354753_Pathways_for_Positive_Identity

[_Construction_at_Work_Four_Types_of_Positive_Identity_and_the_Building_of_Social_Resources](#) (Luettu 20.11.2021.)

Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.

Gadamer, H-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suom. Vastapaino & I. Nikander. Tampere: Vastapaino.

Gecas, V. 1982. The self-concept. *Annual Review of Sociology* 8, 1–33.
<https://www-annualreviews-org.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1146/annurev.so.08.080182.000245>

Giorgi, A. & Giorgi, B. 2003. Phenomenology. Teoksessa J. A. Smith (toim.) *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Thousand Oaks: Sage Publishing, 25–50. <https://doi.org/10.1177/0894318404272112> (Luettu 20.12.2021.)

Goodson, I. & Cole, A. 1994. Exploring the teachers professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly* 21 (1), 85–105.
<https://www.jstor.org/stable/23475536> (Luettu 17.11.2021.)

Gröhn, J. 2020. Käsitön opetuksesta uuden opetussuunnitelman aikana. *Uusi Suomi* (blogi).
<https://puheenvuoro.uusisuomi.fi/maisterisuma/kasityon-opetuksesta-uuden-opetussuunnitelman-aikana/> (Luettu 15.11.2021.)

Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika*. Suom. R. Kupiainen. Tampere: Vastapaino.

Helsingin yliopisto. 2014. VAKAVAAn osallistuneiden koulutusten hakemusmäärät ja pisterajat 2014.
https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/hakijamaarat_2014.pdf (Luettu 4.2.2022.)

Helsingin yliopisto. 2015. VAKAVAAn osallistuneiden koulutusten hakemusmäärät ja pisterajat 2015.

https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/hakijamaarat_2015.pdf (Luettu 4.2.2022.)

Helsingin yliopisto. 2016. VAKAVAAn osallistuneiden koulutusten hakemusmäärät ja pisterajat 2016.

https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/hakijamaarat_2016.pdf (Luettu 4.2.2022.)

Helsingin yliopisto. 2017. VAKAVAAn osallistuneiden koulutusten hakemusmäärät ja pisterajat 2017.

https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/hakijamaarat_2017.pdf (Luettu 4.2.2022.)

Helsingin yliopisto. 2018. VAKAVAAn osallistuneiden koulutusten hakemusmäärät ja pisterajat 2018.

https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/hakijamaarat_2018.pdf (Luettu 4.2.2022.)

Helsingin yliopisto. 2019. VAKAVAAn osallistuneiden koulutusten hakemusmäärät ja pisterajat 2019.

https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/hakijamaarat_2019.pdf (Luettu 4.2.2022.)

Helsingin yliopisto. 2020. VAKAVAAn osallistuneiden koulutusten hakemusmäärät ja pisterajat 2020.

https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/vakavaan_osallistuneiden_koulutusten_hakemusmaarat_ja_pisterajat_syyskuu_2020.pdf (Luettu 4.2.2022.)

Helsingin yliopisto. 2021. VAKAVAAn osallistuneiden koulutusten hakemusmäärät ja pisterajat 2021.

https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/vakavaan_osallistuneiden_koulutusten_hakemusmaarat_ja_pisterajat_12.7.2021.pdf (Luettu 4.2.2022.)

- Hilmola, A. & Kallio, M. 2019. Käsitteiden suosio valinnaisaineena uuden opetussuunnitelman aikana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Huhtala, M. 2002. Opettajien käsityksiä matematiikan oppimistuloksiin yhteydessä olevista tekijöistä ammatillisessa oppilaitoksissa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetushallitus.
- Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa A. Eronen, E. Syrjäläinen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Juvenes Print.
- Kerby, A. 1991. Narrative and the Self. Bloomington: Indiana University Press.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1998. Ajatus käsissämme: Käsitteiden käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja, sarja C, osa 109.
- Kouluhallitus. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- Kuula, A. 2014. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50. <https://docplayer.fi/51699174-Miten-kokemusta-voidaan-tutkia-fenomenologinen-nakokulma.html> (Luettu 7.9.2021.)

- Larkin, M., Watts, S. & Clifton, E. 2006. Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 102–120.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp062oa> (Luettu 1.10.2021.)
- Lepistö, D. A., Crosina, E. & Pratt, M. G. 2015. Identity work within and beyond the professions: Toward a theoretical integration and extension. Teoksessa A. Desilva & M. Aparicio (toim.) *International Handbook about Professional Identities*. USA: Scientific and Academic Publishing.
- Lepistö, J. & Lindfors, E. 2015. From gender-segregated subjects to multi-material craft: Craft student teachers' views on the future of the craft subject. *FormAkademisk - Forskningstidsskrift for Design Og Designdidaktikk* 8 (3), 1–20.
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.1313> (Luettu 12.11.2020.)
- Leppänen, M., Mattila, H., Ojamaa, T., Papadopoulous, K. & Vuolas, L. 2015. Monimateriaalinen käsityö tulee - oletko valmis?. *Soolibooli*, 3/15.
<https://www.sool.fi/opeopiskelija/artikkelit/monimateriaalinen-kasityo-tulee-oletko-valmis/>
 (Luettu 3.3.2022.)
- Liimakka, S. 2013. Re-embodied: Young women, the body quest and agency in the culture of appearances. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/38047/reembodi.pdf?sequence=1>
 (Luettu 12.12.2021.)
- Lindfors, E. 2010. Creativity, innovation and entrepreneurship in education 2020 – some considerations from crafts part. Teoksessa A. Rasinen & T. Rissanen (toim.) *In the spirit of Uno Cygnaeus – Pedagogical questions of today and tomorrow*. Jyväskylän yliopisto, 109–120.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/25469/9789513940461.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (Luettu 10.12.2020.)
- Malinen, P. 1992. *Opetussuunnitelmat koulutyössä*. Helsinki: VAPK-Kustannus.

- Mason, R. 2005. The meaning and value on home-based craft. *The International Journal of Art & Design Education*. 24 (3), 262. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2005.00449.x> (Luettu 18.12.2020.)
- McCarthy, S. J. 2001. Identity construction in elementary readers and writers. *Reading Research Quarterly* 36 (2), 122–151.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. 2010. *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Sage Publishing.
- Mishler, E. G. 1999. *Storylines: Craft artists' narratives of identity*. Cambridge: Harvard University.
- Nias, J. 1989. *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Oxfordshire: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203032527> (Luettu 16.3.2021.)
- Nikander, P. & Ruusuvuori, J. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Nummenmaa, A-R. 1993. Ammatti-identiteetti ja sen kehittyminen. Teoksessa *Oppilaanohjausta kehitetään. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 31–46.
- Opetushallitus. 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2002. Yleisiä suunnitteluperiaatteita. Teoksessa R. Tapaninen (toim.) *Peruskoulun käsityön opetustilojen suunnitteluopas: Tekninen työ ja tekstiilityö*. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki:
Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf (Luettu 7.1.2022.)
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki:
Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 14.2.2022.)
- Paterson, M. & Higgs, J. 2005. Using hermeneutics as a qualitative research approach in professional practice. *The Qualitative Report* 10 (2), 339-357.
https://www.researchgate.net/publication/228640854_Using_Hermeneutics_as_a_Qualitative_Research_Approach_in_Professional_Practice (Luettu 14.11.2022.)
- Peltonen, J. 1988. Käsiyökasvatuksen perusteet: Koulukäsityö ja sen opetuksen teoria sekä teoreettinen ja empiirinen tutkimus peruskoulun yläasteen teknisen työn oppisisällöistä ja opetuksesta. Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:132.
- Pratt, M. G., Rockmann, K. W. & Kaufmann, J. B. 2006. Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal* 49 (2), 235–262.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: Fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31 (5), 428–442.
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

- Pietkiewicz, I. & Smith, J.A. 2014. A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal* 20 (1), 7–14.
- Pöllänen, S. 2013. The meaning of craft: Craft maker's descriptions of craft as an occupation. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy* 20, 217–227.
- Pöllänen, S. 2020. Perspectives on multi-material craft in basic education. *International Journal of Art & Design Education* 39 (1).
<https://doi.org/10.1111/jade.12263> (Luettu 16.11.2020.)
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2004. Näkökulmia kokonaiseen käsityöhön. Teoksessa Enkenberg, J., Savolainen, E. & Väisänen, P. (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus – Taitava opettaja*. Joensuun yliopisto. Haettu osoitteesta:
http://sokl.uef.fi/verkojulkaisut/tutkivaope/pdf/polla_kroger.pdf (Luettu 18.11.2020.)
- Rassool S. B. & Nel P. W. 2012. Experiences of causing an accidental death: An interpretative phenomenological analysis. *Death Studies* 36 (9), 832–857.
https://www.researchgate.net/publication/260376350_Experiences_of_Causing_an_Accidental_Death_An_Interpretative_Phenomenological_Analysis (Luettu 16.2.2022.)
- Reid, K., Flowers P. & Larkin M. 2005. Exploring lived experience. *The Psychologist* 18 (1), 20–23.
https://www.researchgate.net/publication/221670347_Exploring_lived_Experience (Luettu 19.3.2022.)
- Reynolds, P. D. 1987. Ihmisten käyttö tutkimuskohteena. Suom. R. Hannula. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Tammi, 196–204.
- Reynolds, C. 1996. Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes. Teoksessa M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (toim.) *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. Oxfordshire: Routledge, 69–77.

https://books.google.fi/changing_research_and_practice:_teachers_professionalism,_identities,_and_knowledge (Luettu 20.10.2021.)

Rodgers, C. R. & Scott, K. H. 2008. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (toim.) Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts. 3. painos. Oxfordshire: Routledge, 732–755. <https://www.routledge.com/Handbook-of-Research-on-Teacher-Education-Enduring-Questions-in-Changing/Cochran-Smith-Feiman-Nemser-McIntyre-Demers/p/book/9780805847772> (Luettu 24.11.2021.)

Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66741> (Luettu 27.10.2021.)

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.

Ryynänen, J. 2019. Valmistuvien käsityönopettajien näkemyksiä omasta aineenhallinnasta. Tekninen Opettaja 53 (3), 30–31.

Rönkkö, M-L. 2011. Käsityön monet merkitykset: Opettajankoulutuksen opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset ja niiden huomioon ottaminen käsityön opetuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C:317. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/70770/AnnalesC317Ronkko.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 02.03.2021)

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Slay, H. & Smith, D. 2011. Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. Human relations 64

- (1), 85–107. <https://doi.org/10.1177/0018726710384290> (Luettu 15.10.2021.)
- Smith, J. A. 1996. Beyond the divide between cognition and discourse: Using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychology & Health* 11 (2), 261–271.
- Smith, J. A. & Osborn, M. 2004. Interpretative phenomenological analysis. Teoksessa G. M. Breakwell (toim.) *Doing social psychology research*. Oxford: Blackwell Publishing, 229–254.
https://search-alexanderstreet-com.ezproxy.utu.fi/view/work/bibliographic_entity%7Cbibliographic_details%7C2176611#page/7/mode/1/chapter/bibliographic_entity%7Cdocument%7C2176617 (Luettu 3.3.2022.)
- Smith, J. A. & Osborn, M. 2008. Interpretative phenomenological analysis. Teoksessa J. A. Smith (toim.) *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Thousand Oaks: Sage Publishing, 53–80. http://med-fom-familymed-research.sites.olt.ubc.ca/files/2012/03/IPA_Smith_Osborne21632.pdf (Luettu 4.3.2022.)
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. 2009. *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Thousand Oaks: Sage Publishing.
- Suojanen, U. 1993. *Käsityökasvatuksen perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Taipale, J. 2010. *Intersubjektiiivisuus ja normaalius*. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Taylor, C. 1989. *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge, Harvard University.
https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=GXILEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Sources+of+the+self:+The+making+of+the+modern+identity&ots=ux-QBSIu20&sig=IISiKw5In5ZTYa6jFpfqUN0tbpc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (Luettu 18.10.2022.)

Toikkanen, J. 2017. Välineen käsite ja välinemääräisyys 2010-luvulla. *Media & viestintä* 40 (3–4), 69–76. <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/67782> (Luettu 23.09.2021.)

Toikkanen, J. & Virtanen, I. A. 2018. Kokemuksen käytön ja käsitteen jäljillä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö*. Lapin yliopisto, 7–24.
https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikkanen_Virtanen_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 21.08.2021.)

Turun yliopisto. 2005. Turun yliopiston opinto-opas 2005–2007.

Turun yliopisto. 2007. Turun yliopiston opinto-opas 2007–2009.

Turun yliopisto. 2009. Turun yliopiston opinto-opas 2009–2011.

Turun yliopisto. 2011. Turun yliopiston opinto-opas 2011–2014.

Turun yliopisto. 2014. Turun yliopiston opinto-opas 2014–2016.

Turun yliopisto. 2016. Turun yliopiston opinto-opas 2016–2018.

Turun yliopisto. 2018. Turun yliopiston opinto-opas 2018–2020.

<https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/kasvatustieteiden-tiedekunta/14002/13352?period=2018-2020> (Luettu 04.01.2022.)

Turun yliopisto. 2020. Turun yliopiston opinto-opas 2020–2022.

<https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/kasvatustieteiden-tiedekunta/14002/13352?period=2020-2022> (Luettu 04.01.2022.)

Tutkimuseettinen Neuvottelukunta (TENK) 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.

https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Luettu 13.11.2020.)

- Tökkäri, V. T. M. 2015. Lauri Rauhalan merkityksestä Juha Perttulan fenomenologiselle ajattelulle ja kokemuksen tutkimukselle. Teoksessa V. T. M. Tökkäri (toim.) Kokemuksen tutkimus V: Lauri Rauhala 100 vuotta. Lapin yliopisto, 15–38.
https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62321/Kokemuksen_tutkimus_V_verkkoversio_pdfa.pdf?sequence=5&isAllowed=y (Luettu 16.08.2021.)
- Latomaa, T. 2015. Lauri Rauhalan merkitys ymmärtävän psykologian kehittelylle. Teoksessa V. T. M. Tökkäri (toim.) Kokemuksen tutkimus V: Lauri Rauhala 100 vuotta. Lapin yliopisto, 39–71.
https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62321/Kokemuksen_tutkimus_V_verkkoversio_pdfa.pdf?sequence=5&isAllowed=y (Luettu 22.08.2021.)
- Tökkäri, V. T. M. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö. Lapin yliopisto, 64–84.
https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikkanen_Virtanen_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 21.08.2021.)
- Van Maanen, J. and Barley, S. R. 1984. Occupational communities: Culture and control in organizations. *Research in Organizational Behavior* 6, 287–365.
- Vignoles, V. L., Regalia, C., Manzi, C., Golledge, J. & Scabini, E. 2006. Beyond self-esteem: Influence of multiple motives on identity construction. *Journal of Personality and Social Psychology* 90, 308–333.
https://www.researchgate.net/publication/7241267_Beyond_self-esteem_Influence_of_multiple_motives_on_identity_construction (Luettu 24.03.2021.)
- Volkman, M. J. & Anderson, M. A. 1998. Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education* 82 (3), 293–310.
- Wallenius, D. 2017. Yhteinen käsityön opetus ei innosta poikia, mutta hyödyttää tyttöjä. Aamulehti. <https://www.aamulehti.fi/uutiset/art-2000007280616.html> (Luettu

21.04.2022.)

Willig, C. 2008. *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. 2. painos. Maidenhead: Open University Press.

https://resv.hums.ac.ir/uploads/introducing_qualitative_research.pdf (Luettu

14.01.2022.)

10 Liitteet

10.1 Liite 1: Saateteksti sosiaaliseen mediaan

Hei kaikki vuosina 2016–2018 Turun yliopistosta Rauman kampukselta valmistuneet käsityön aineenopettajat!

Haemme minimissään kuutta vapaaehtoista Pro gradu -tutkielmamme haastatteluihin. Haastattelut suoritetaan tammikuun aikana, tarkemmista ajoista sovitaan sähköpostitse haastateltavien kanssa. Haastateltavien tulee olla toiminut 7.–9.-luokkalaisten käsityön aineenopettajan virassa tai sijaisena vähintään vuoden verran. Myös useampi pidempi sijaisuus, esim. kolme puolen lukukauden mittaista sijaisuutta hyväksytään.

Teemme Pro gradu -tutkielmaa käsityön aineenopettajien ammatti-identiteetistä. Tutkimukseen liittyy myös viimeisimmän opetussuunnitelman tuomat muutokset käsityön oppiaineeseen ja niiden vaikutus ammatti-identiteettiin. Tutkimuksen otannan on tarkoitus koostua minimissään kuuden henkilön haastatteluista. Haastattelu kestää n. 15–20 min. Haastattelut suoritetaan etänä videohaastatteluina, jotka tallennetaan. Tallenteet tulevat vain tutkijoiden käyttöön. Tallenteet poistetaan hyvän tutkimusetiikan mukaisesti Pro gradu -tutkielmamme arvioinnin jälkeen. Tutkimukseen osallistuvien henkilötietoja ei julkaista eli haastateltavien anonymiteetti säilytetään.

Tutkimukseen tarvitaan siis vähintään 6 vapaaehtoista 2016–2018 vuosina valmistunutta käsityön aineenopettajaa, jotka ovat toimineet käsityön aineenopettajina yläasteen puolella. Haastateltavat valitaan kyseiseltä aikaväliltä sen vuoksi, että peruskoulun opetussuunnitelman perusteet muuttuivat samoina vuosina peruskoulun yläasteella. Oletettavasti kyseisinä vuosina valmistuneet käsityön aineenopettajat ovat kokeneet opetussuunnitelman aiheuttamat muutokset laajimmin koulutuksessaan.

Jos kiinnostuit ja haluat osallistua tutkimukseen niin kommentoi tähän ilmoitukseen tai laita viestiä sähköpostilla mnbspor@utu.fi tai hjghyv@utu.fi.

Kiittäen,

Mikko Sorjonen & Henri Hyvärinen

Turun yliopisto

10.2 Liite 2: Teemahaastattelun kysymyspatteristo

Haastatteluilla haetaan vastauksia kysymyksiin:

1. Miten käsityön aineenopettajan ammatti-identiteetti muodostuu ja muuttuu?
2. Miten käsityön aineenopettajat kokevat uuden opetussuunnitelman tuoman monimateriaalisuuden aiheuttamat muutokset opettajankoulutuksessa ja työelämässä?
3. Miten käsityön aineenopettajat kokevat koulutuksensa vastaavan työelämän tarpeisiin?

Pohjatiedot:

- 11 Mies, nainen vai muun sukupuolinen?
- 12 Ikä?
- 13 Oletko opiskellut käsityön pääaineena vai pitkänä sivuaineena?
- 14 Opetatko pääasiallisesti tekstiilin vai teknisen puolen oppisisältöjä vaiko molempia?
- 15 Olitko käsitöiden (tekninen tai tekstiili) valinnaiskursseilla peruskoulun yläasteella ja mistä syistä?
- 16 Oletko opiskellut muita ammatteja käsityön aineenopettajan ammatin lisäksi?
- 17 Minä vuosina olet opiskellut käsityön aineenopettajaksi? (aloitus ja lopetus)
- 18 Kuinka kauan olet toiminut käsityön aineenopettajana valmistumisen jälkeen?

Seuraavat kysymykset koskevat ammatti-identiteettiä ja sen muodostumista. Ammatti-identiteetti on omaan elämänhistoriaan perustuva käsitys itsestä ammatillisena toimijana, sekä käsitys itsestä suhteessa työhön ja ammattiin.

1. Mistä asioista koet ammatti-identiteetin muodostuvan omassa ammatissasi?
2. Minkä asioiden koet vaikuttaneen ammatti-identiteettiisi yliopiston opiskelujesi aikana?
3. Koetko muiden toimijoiden vaikuttavan ammatti-identiteettiisi työelämässä?
4. Koetko vielä joidenkin muiden asioiden vaikuttaneen ammatti-identiteettiisi?
5. Koetko ammatti-identiteettisi muuttuneen siirryttyäsi opiskeluista työelämään? Jos kyllä, niin miten? Mikä oli suurin muutos?
6. Koetko ammatti-identiteettisi muuttuvan edelleen?
Jos kyllä niin miten?

Seuraavat kysymykset koskevat käsityön aineenopettajan koulutusta ja opetussuunnitelmia. Nykyinen opetussuunnitelma muuttui 2014 ja se otettiin yläkouluissa käyttöön vaiheittain vuosina 2017–2019. Käsityöstä tuli monimateriaalinen oppiaine, kun jako teknisestä työstä ja tekstiilityöstä vaihtui yhtenäiseksi käsityöksi.

7. Muuttuiko koulutuksesi sisältö kesken opintojesi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vaihdoksen vuoksi?
8. Millaisena koet monimateriaalisen käsityön aiheuttamat muutokset?
9. Miten monimateriaalinen käsityö näkyy työssäsi?
10. Koetko koulutuksesi valmistaneen sinut työelämän vaatimalla tavalla?
11. Koetko saaneesi koulutukseltasi riittävät tiedot ja taidot opettamiseen yläasteella?
12. Miettiessäsi nykyistä työtilannettasi, mitä muutoksia tekisit käsityön aineenopettajan koulutukseen? Koitko koulutuksessasi puutteita jollain osa-alueella?
13. Vapaa sana, jotain lisättävää? *Identiteetti, koulutus, työympäristö, tms.*