

**Opettajien kokemuksia omasta  
minäpystyvyydestään – tuentarpeinen oppilas  
käsityötunnilla**

Käsityökasvatus  
pro gradu -tutkielma

Laatijat:  
Jenna Lehtonen  
Sofia Ranta

15.3.2024  
Rauma

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Käsityökasvatus

**Tekijät:** Jenna Lehtonen ja Sofia Ranta

**Otsikko:** Opettajien kokemuksia omasta minäpystyvyydestään – tuentarpeinen oppilas käsityötunnilla

**Ohjaajat:** dosentti Jaana Lepistö

**Sivumäärä:** 67 sivua ja 4 liitesivua

**Päivämäärä:** 15.3.2024

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin peruskoulun käsityötä opettavien opettajien kokemuksia siitä, millaiseksi opettajat kokevat oman minäpystyvyytensä käsityötunneilla tuentarpeisia oppilaita opettaessa. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, miten opettajan työvuodet sekä kyvyt eriyttää opetustaan ovat yhteydessä käsityötä opettavan opettajan minäpystyvyyden kokemukseen. Aihetta tutkittiin kolmen tutkimuskysymyksen kautta. Teoriatausta muodostui minäpystyvyyttä, koulunkäynnin tukea ja käsityöopetusta perusopetuksessa käsittelevästä tutkimustiedosta ja kirjallisuudesta.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, joka on toteutettu sähköisen kyselylomakkeen avulla. Kyselylomake sisälsi suurimmaksi osaksi avoimia kysymyksiä. Kyselyyn vastasi 24 peruskoulun käsityötä opettavaa opettajaa. Tutkimuksen aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin. Tuloksia varten kyselyn aineisto luokiteltiin ja teemoiteltiin.

Opettajien kokemuksia kartoittavassa taustakysymyksessä tuli esiin, että opettajilla oli hyvin laajasti erilaisia kokemuksia tuentarpeisten oppilaiden opettamisesta käsityötunneilla. Oli sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia. Lisäksi opettajien kokemuksista esiin nousseita teemoja olivat tuentarpeisiin liittyvät seikat, opetukseen vaikuttavat tekijät sekä ympäristötekijöiden yhteys.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin minäpystyvyyden kokemus opettaessa tuentarpeisia oppilaita käsityötunneilla ilmeni opettajilla vaihtelevasti erilaisina kokemuksina. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajan minäpystyvyyden kokemukseen yhteydessä oleviksi merkittävimmitä tekijöiksi koettiin koulutus, aineenhallinta ja erilaiset työkokemukset. Muita esiin nousseita teemoja olivat muun muassa oppilaan integrointi ja aikuisen antama tuki.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin opettajien työvuosien yhteyttä minäpystyvyyden kokemukseen opettaessa tuentarpeisia oppilaita käsityötunneilla. Tutkimuksen tulosten mukaan 75 prosenttia vastanneista opettajista koki, että työvuodet ovat yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen, kun taas 13 prosenttia koki, ettei työvuosilla ole yhteyttä heidän minäpystyvyyteensä. Opettajista neljä prosenttia puolestaan koki osittaista yhteyttä minäpystyvyyteensä, ja loput kahdeksan prosenttia olivat epävarmoja omassa vastauksessaan.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin opettajien eriyttämisen kykyjen yhteyttä minäpystyvyyden kokemukseen opettaessa tuentarpeisia oppilaita käsityötunneilla. Tutkimuksen tulosten mukaan vastanneista opettajista 75 prosenttia koki kyvyillään eriyttää olevan yhteyttä opettajan kokemaan minäpystyvyyteen, kun taas neljä prosenttia koki, ettei kyvyillä eriyttää ole yhteyttä heidän minäpystyvyyteensä. Opettajista kahdeksan prosenttia puolestaan koki osittaista yhteyttä minäpystyvyyteensä ja loput 13 prosenttia eivät osanneet vastata, onko kyvyillä eriyttää yhteyttä heidän minäpystyvyyden kokemukseensa.

Tutkimuksessa saadut tulokset myötäilivät aikaisempia tutkimustuloksia. Jatkotutkimuksia ajatellen minäpystyvyyttä voisi tutkia hieman tarkennetummasta näkökulmasta, kuten esimerkiksi ala- ja yläkoulua verraten tai eri materiaaleissa ja tekniikoissa ilmeneviä eroja. Lisäksi mielenkiintoista olisi tutkia sekä tuentarpeista oppilasta että opettajaa tietyissä tilanteissa käsityötunneilla, sekä opettajan selviytymistä näissä tilanteissa.

**Avainsanat:** opettajan minäpystyvyys, koulukäynnin tuki, käsityöopetus, tuentarpeinen oppilas

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Minäpystyvyyden ja opettajan ammattitaidon määrittely</b>	<b>7</b>
2.1	Minäpystyvyys	7
2.2	Opettajan kompetenssin ja ammattitaidon kehittyminen	8
2.3	Opettajan minäpystyvyys osana ammattitaitoa ja opettaja-oppilassuhdetta	9
2.4	Oppilaan toiminnan yhteys opettajan minäpystyvyyteen	11
<b>3</b>	<b>Koulunkäynnin tuki, integraatio ja inkluusio</b>	<b>13</b>
3.1	Koulunkäynnin tuki	13
3.2	Inkluusio ja integraatio	14
3.3	Tehostettu tuki	15
3.4	Eriytynen tuki	16
<b>4</b>	<b>Käsityöopetus perusopetuksessa</b>	<b>19</b>
4.1	Käsityöoppiaine	19
4.2	Eriyttäminen käsityöopetuksessa	20
4.3	Käsityönopettajan oppilaantuntemus	22
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen teoreettinen viitekehysmalli</b>	<b>25</b>
<b>6</b>	<b>Tutkimustehtävä</b>	<b>26</b>
<b>7</b>	<b>Tutkimusmenetelmät</b>	<b>27</b>
7.1	Tutkimuksen toteutus	27
7.2	Aineiston keruu	28
7.3	Aineiston analysointi	29
<b>8</b>	<b>Tulokset</b>	<b>32</b>
8.1	Taustakysymykset	32
8.2	Opettajan minäpystyvyyden kokemukseen vaikuttavat tekijät	39
8.3	Työvuosien yhteys opettajan minäpystyvyyden kokemukseen	46
8.4	Eriyttämisen kykyjen yhteys opettajan minäpystyvyyden kokemukseen	50

<b>9 Johtopäätökset</b>	<b>56</b>
<b>10 Pohdinta</b>	<b>59</b>
<b>Lähteet</b>	<b>63</b>
<b>Liitteet</b>	<b>68</b>
<b>Liite 1. Kyselylomake</b>	<b>68</b>

# 1 Johdanto

Nykyisin perusopetuksessa lähes jokaisessa luokassa on yksi tai useampi tuentarpeinen oppilas, joka tarvitsee joko tehostettua tai erityistä tukea. Vuonna 2022 peruskoulun oppilaista 24 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea (Tilastokeskus 2022). Koulujärjestelmän muuttuessa inklusiiviseen suuntaan, jokaisella oppilaalla on oikeus käydä koulua omassa lähikoulussaan tasavertaisesti muiden kanssa (Lievonon 2022). Tämä tuo haasteita opettajan työlle, miten pystyä tukemaan jokaista oppilasta heidän tarpeidensa vaatimalla tavalla. Tämä saattaa horjuttaa varsinkin hieman kokemattomamman, mutta myös jo vuosia töitä tehneen kokeneen opettajankin minäpystyvyyttä eli uskoa omiin kykyihin.

Tutkimusten valossa (Talib 2002) on todettu, että useat nuoret opettajat kohtaavat ensimmäiset ammatilliset haasteet heti uransa alkupuolella, kun todellisuus opettajan ammatista ei vastaakaan mielikuvia. Opetukseen liittyvä epäusko liitetään opetustilanteessa saatuihin pettymyksiin, toteutumattomiin toiveisiin ja todellisuuden raadollisuuteen. Nämä epävarmuudet kuitenkin kuuluvat päivittäiseen arkeen, kun ollaan vastuussa suuresta oppilasjoukosta. (Nevalainen & Nieminen 2010, 73; Talib 2002, 56.) Jyrhämä (2002) on havainnut eroavaisuuksia aloittelevien ja kokeneiden opettajien välillä heidän tavassaan suhtautua oppilaiden oppimisvaikeuksiin (Jyrhämä 2002, 75).

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu kokemuksen opettajan työstä kasvattavan yleisesti minäpystyvyyttä (Zee & Koomen 2016, 1008). Tämän perusteella voisi olettaa myös käsityötä opettavien opettajien minäpystyvyyden kasvavan opettajakokemuksen myötä. Mitä pidempi työkokemus opettajalla on, sitä enemmän hänen kokemuksensa karttuu. Opettaja osaa suhteuttaa jokaiselle oppilaalle sopivan tasoisen työn, joka haastaa oppilasta riittäväällä tavalla, mutta ei kuitenkaan liikaa.

Tutkimuksen aihe on ajankohtainen, sillä jokaisessa luokassa on nykyään useampi tuentarpeinen oppilas (Tilastokeskus 2022). Tuentarpeiset oppilaat integroituna perusopetukseen on useasti ollut sekä uutisissa että mediassa, ja se näyttää olevan aihe, joka herättää mielipiteitä niin opettajissa kuin oppilaiden vanhemmissakin. Anttila (2022) tuo oman opettajakokemuksensa kautta esiin erityisopetuksen integraation haasteet koulun arjessa. Hän toteaa, että integraatiossa jää tukematta molemmat sekä opettaja että oppilas. (Anttila 2022.)

Työn kasvavat vaatimukset ja jatkuva kiire ovat puhuttaneet jo monia vuosia, sillä nämä eivät aina anna tilaa ja aikaa työn ja oman toiminnan reflektoinnille (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 28). On havaittu, että noin 58 prosenttia työssä käyvistä kokevat työtahdin työpaikoilla kiristyneen. Työssä käyvistä 49 prosenttia kokee kiireen vähentävän työssä viihtymistä. (Juuti & Salmi 2014, 43.)

Myös opettajien keskuudessa on noussut esiin samanlaisia kokemuksia, sillä muun muassa opettajien alanvaihto ja työssä kuormittuminen nousivat esiin OAJ kyselyn vastauksista syyskuussa 2021. Kyselyyn vastanneista 57 prosenttia (yli 2 600 opettajaa) oli harkinnut kuluneen vuoden aikana alanvaihtoa. Yleisimmiksi syiksi alanvaihtoon nousivat esiin työmäärän lisääntyminen ja työn kuormittavuus. (Manner 2021.) Tällä saattaakin olla vaikutuksia minäpystyvyyden kokemukseen ja uupumiseen. Nevalainen ja Nieminen (2010) ovat tutkimuksessaan myös havainneet, että kolmasosa opettajista kokee työnsä fyysisesti raskaaksi kasvatustyön vaikeutumisen, työrauhaongelmien lisääntymisen ja lasten koulutyöhön sitoutumisen vähentymisen myötä. Oman haasteensa tuovat lisäksi yhteiskunta ja vanhempien kasvavat odotukset. (Nevalainen & Nieminen 2010, 193–194.)

Tässä tutkimuksessa haluamme selvittää, miten tuentarpeinen oppilas on yhteydessä opettajan uskoon itsestään käsityötunneilla, jos luokassa on useita erilaisia tuentarpeisia oppilaita. Williams-Brown & Hodkinson (2021) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajan on haastavaa vastata kaikkien tuentarpeisten oppilaiden tarpeisiin samanaikaisesti, minkä vuoksi opettajan usko horjuu itseensä. Tutkimuksessa lähdemme selvittämään tätä käsityön näkökulmasta. (Williams-Brown & Hodkinson 2021, 695.)

Aihe kiinnostaa meitä myös sen vuoksi, että tulevina opettajina saatamme kohdata tällaisia tilanteita. Varsinkin juuri valmistuneena opettajana tällaisen aiheen tuloksista voisi olla apua omassa työssä, sillä aikaisemmissa tutkimuksissa käsityötä opettavien opettajien minäpystyvyyden kokemukset liittyen tuentarpeisten oppilaiden kanssa toimimiseen ovat jääneet vähemmälle. Tutkimuksessamme haluamme selvittää, millaiseksi opettajat kokevat oman minäpystyvyytensä opettaessaan tuentarpeisia oppilaita käsityötunneilla sekä onko opettajan työvuosilla ja kyvyillä eriyttää yhteyttä tähän. Tässä tutkimuksessa tuentarpeinen oppilas määritellään oppilaaksi, jolla on joko tehostetun tai erityisen tuen päätös. Tutkimuksen aineisto kerätään sähköisen kyselylomakkeen avulla.

## 2 Minäpystyvyyden ja opettajan ammattitaidon määrittely

### 2.1 Minäpystyvyys

Käsite minäpystyvyys pohjautuu psykologi Albert Banduran (1977) sosiokognitiiviseen teoriaan. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan uskoa omiin kykyihin siten, että on kykenevä hakemaan tietoa, saavuttamaan tavoitteita ja suorittamaan tehtäviä. Minäpystyvyys on osa psykologista motivaatioteoriaa, jonka mukaan ihminen kokee minäpystyvyytensä vahvaksi, kun hän on motivoitunut saavuttamaan tavoitteita ja suoriutumaan tehtävistä. (Heevy & Noon 2008, 315.)

Hallinnan tunteen saavuttaminen on paras tapa vahvistaa minäpystyvyyttä. Tämä tuo ihmiselle tunteen vahvasta minäpystyvyydestä. Epäonnistumiset heikentävät vahvaa minäpystyvyyden tunnetta, mikäli tunne ei ole vahvistunut ja vakiintunut. Erityisesti sellaiset epäonnistumiset heikentävät minäpystyvyyttä, mitkä ihminen ajattelee itsestään johtuviksi. Kognitiivisten taitojen kehittäminen on osa minäpystyvyyden vahvistamista. Kognitiiviset taidot eli itsesäätelyyn ja käyttäytymiseen liittyvät taidot edistävät uusien toimintatapojen luomista jatkuvasti muuttuvien elämäntilanteiden hallitsemiseksi. (Bandura 1995; Bandura 1986, 399.)

Yrttiaho ja Posio (2021) toteavat tutkimuksessaan, että myönteisten tunteiden kokeminen edistää hyvinvointia, sosiaalisia suhteita, ajattelua ja fyysistä terveyttä. Myönteisillä tunteilla on myös vahvistavia vaikutuksia resilienssikykyihin sekä haasteiden kohtaamiseen. Myönteisten tunteiden ansiosta toiminta haasteellisissa tilanteissa voi olla ratkaisukeskeisempää ja luovempaa. Toimintakyvyn on havaittu myös lisääntyvän myönteisten tunteiden myötä. (Yrttiaho & Posio 2021, 80.)

Opettajien ja muun henkilökunnan myönteisellä ilmapiirillä ja työtyytyväisyydellä on havaittu olevan keskinäistä yhteyttä toisiinsa (Lindh & Sinkkonen 2009, 138). Yhteistyö koulun ammattilaisten kesken vie aikaa ja vaatii avointa omien ajatusten jakamista sekä toisten kuuntelemista. Avoin tiedottaminen ja selkeät tehtävienkuvat parantavat ilmapiiriä. Positiivisen palautteen antamiseen kannattaa pyrkiä koulun työyhteisössä. (Juurikainen 2018, 12.) Yrttiaho ja Posio (2021) tuovat myös esiin yhteenkuuluvuuden tunteen ja tunteiden jakamisen tärkeyden kollegan kanssa. (Yrttiaho & Posio 2021, 89).

Myönteisen, hyväksyvän ja toisiaan arvostavan ilmapiirin onkin todettu opettajien keskuudessa lisäävän yhteisöllisyyttä, kun opettaja voi tukeutua kollegoihinsa haastavissa tilanteissa, saada apua muilta ja ratkaista ongelmia yhdessä (Juuti & Salmi 2014, 247; Yrttiaho & Posio 2021, 80.) Tämän ansiosta opettajan minäpystyvyys myös paranee, kun pääsee jakamaan ja yhdessä pohtimaan myönteisessä ympäristössä ongelmatilanteita. Esihenkilö on keskeisessä roolissa avoimen, reilun, luottamuksellisen ja avuliaisuudelle perustuvan työilmapiirin ylläpitämisessä. Mikäli kyräily, pelko ja epäluottamus ovat päässeet valloilleen työyhteisössä, esihenkilön on vaikea korjata enää tilannetta. (Juuti & Salmi 2014, 246.) Tämän seurauksena työntekijä saattaa kokea uupumista, voimattomuutta ja vieraantumista eritoten, mikäli työelämän vaatimat resurssit ovat samanaikaisesti heikkoja. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 28.)

Opettajien välinen yhteistyö voi kuitenkin olla parhaimmillaan jaettua asiantuntijuutta. Muun muassa tiimiopettajuus on koettu rohkaisevana kokemuksena työskennellessä tukea tarvitsevien oppilaiden parissa. (Siiskonen ym. 2019, 94.) Asiantuntijatuki täydentää opettajan omaa ammatillista osaamista, koska opetussuunnitelman painotukset edellyttävät uusia ja monenlaisia oppilaiden ja oppilasryhmien ohjaamisen taitoja sekä inklusiivisia opetusratkaisuja (Savolainen ym. 2019, 198).

## **2.2 Opettajan kompetenssin ja ammattitaidon kehittyminen**

Kompetenssi eli pätevyys tarkoittaa työntekijän ominaisuuksia ja kykyjä suoriutua tietyistä tehtävistä. Se ilmenee käytännön toiminnoissa. Kompetenssiin sisältyy sekä arvoja että taitoja. Tämä muotoutuu eri reittejä eri ihmisillä. Pätevyyden ja osaavuuden tunne syntyy ihmisen kokiessa kykenevänsä täyttämään työhön liittyvät vaatimukset ja hallitsevansa työnsä. Merkittävä tekijä kompetenssin kehityksessä on työkokemus, sillä työ tarjoaa mahdollisuuksia pätevyiden tunteen syntymiselle. Kuitenkin liiallinen työmäärä vie useilta ihmisiltä mahdollisuuden tuntea hallitsevansa työnsä. Opettajan kompetenssilla tarkoitetaan opettajan todellista osaamista. Kompetenssin kehittämisessä keskeinen tukija on opettajakoulutus ja ammatillinen kehittyminen. Pääsääntöisesti työelämä vaatii kompetenssia yksilöltä eli opettajalta, mutta osa kompetenssista voidaan saavuttaa yhdessä opettajayhteisönä. (Juuti & Salmi 2014, 74; Luukkainen 2005, 43, 45.)

Opettajan ammatillisten ongelmien on todettu olevan sidoksissa opettamiseen liittyvään uhattuun itsetuntoon ja epävarmuuteen. Pelko mahdollisen työssä epäonnistumisen paljastumiseen vaikuttaa opettajan minäpystyvyyteen sekä asennoitumiseen itseään kohtaan.

On havaittu, että opettajan työssä riittämättömyyden tunteet ilmenevät etäisyytenä oppilaisiin, kollegoihin, vanhempiin sekä itseensä. Opettajan epävarmuuden peittely näkyy vallankäyttönä ja kielteissävytteisenä suhtautumisena oppilaisiin ja muihin aikuisiin. Näiden lisäksi opettajien turhautumista lisää ajan ja resurssien puute. (Talib 2002, 56.) Oppilaiden kiinnostuksen puutteen on havaittu vaikuttavan siihen, miten opettaja kokee osaavansa toimia opetustilanteissa. Tällaisia opetustilanteita ovat esimerkiksi opetus- ja kurinpito tilanteet. Näissä opettaja saattaa ajatella vian olevan hänessä. Työvuosien karttuessa syyllisyys kasvaa ja ajan kuluessa yksin haudotut huonommuuden tunteet voivat vaikuttaa opettajan identiteettiin. (Nevalainen & Nieminen 2010, 73.)

Opettajan ammattitaito mitataan usein nimenomaan opettajan ja oppilaan välisissä konfliktitilanteissa, jotka edellyttävät oman minän tuntemista. Se on yhteydessä opettajan identiteettiin ja käsitykseen itsestään. (Talib 2002, 59, 63.) Norrena (2021) toteaa myös oman minän tuntemisen olevan tärkeää. Hänen mukaansa opettajuuteen kuuluu oman ammatti-identiteetin löytäminen omasta persoonasta. Näiden yhteensopimattomuus saattaa kuormittaa ja vaarantaa hyvinvointia työssä. Aloilla, joissa on mukana myös omaa persoonaa, riittämättömyyden tunne ja syyllisyys kulkevat aina ammatillisuuden rinnalla. (Norrena 2021, 130, 203.)

Opettajan ammatillisuuden edellytyksinä pidetään omien tunteiden hallintaa ja tunnistamista. Nämä ovat yhteydessä muun muassa stressin sietoon. (Talib 2002, 58.) Myös kriittinen itsetutkiskelu saatetaan liittää opettajan ammatilliseksi keinoksi mukauttaa käsityksiään ja tämän kautta omaa käytöstään (Talib 2002, 63). Tunteiden säätelyssä auttaa tietoisuus omista tunteistaan. Tietoisella tunteiden harjoittelulla on pystytty vähentämään muun muassa ahdistuneisuuden, stressin, masentuneisuuden ja uupumuksen kokemuksia. Kehon tunteita ja ajatuksia erottaessa, voidaan tunnekuohun yllättäessä reflektoida tilannetta ikään kuin ulkopuolisena. (Yrttiaho & Posio 2021, 88.)

### **2.3 Opettajan minäpystyvyys osana ammattitaitoa ja opettaja-oppilassuhdetta**

Koulutuksen ja opetuksen laadun takaamisessa korostuu opettajien työhyvinvoinnin merkitys. Tämä näkyy suoraan myös lapsissa, nuorissa ja koulun toiminnassa. (Yrttiaho & Posio 2021, 25.) Opettajan minäpystyvyydellä onkin vaikutusta laajalti sekä opettajan toimintaan että oppilaiden kohtaamiseen. Se vaikuttaa esimerkiksi opettajan käyttäytymiseen luokassa, mikä taas voi vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen. Opettajan positiiviset sekä negatiiviset asenteet puolestaan saattavat vaikuttaa oppilaiden koulumenestykseen. Ne opettajat, jotka kokevat

minäpystyvyytensä vahvaksi, heillä on enemmän resursseja vastata oppilaiden tarpeisiin. Jos taas opettaja kokee minäpystyvyytensä huonoksi, keskittyminen kohdistuu oppilaiden sijaan oman minäpystyvyyden vahvistamiseen. (Talib 2002, 57; Woolfolk Hoy & Davis 2006, 122.)

Opettajalla on keskeinen rooli luokkahuoneen myönteisen vuorovaikutuksen tukemisessa, sillä luokkahuoneen ilmapiiri on yhteydessä oppimiseen. Onkin havaittu, että mikäli opettaja on stressaantunut, uupunut tai jopa masentunut, tällä on vaikutusta opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Kun taas opettaja-oppilassuhteen ollessa lämmin, tämä vahvistaa oppilaan emotionaalista turvallisuudentunnetta sekä tukee oppilaan keskittymistä taitojen harjoitteluun ja opiskeluun. Opettaja myös aistii paremmin oppilaan yksilölliset tarpeet, kun opettaja-oppilassuhde on myönteinen. (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen 2019, 85.)

Luukkainen (2005) toteaa myös opettajan heikon minäpystyvyyden vaikuttavan oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. Hänen mukaansa opettajan heikko minäpystyvyys voi epäpätevyiden tunteen vuoksi heikentää vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. (Luukkainen 2005, 64.)

Myös Lauerma ja Berger (2021) ovat tutkimuksessaan havainneet, että opettajien sosioemotionaalisella tuella on merkitystä opettaja-opiskelijasuhteen parempaan laatuun, kun opettajalla on herkkyyttä opiskelijoiden sosioemotionaalisille tarpeille (Lauerma & Berger, 2021, 3). Marjolein, de Jong ja Koomen (2017) havaitsivat myös tutkimuksessaan, että mikäli opettaja-opiskelijasuhte on etäinen, tämä voi estää opettajien paneutumisen oppilaan oppimiseen ja näin aiheuttaa negatiivisia ajatuksia sekä viime kädessä haitata lapsen sopeutumista luokassa. Tutkimuksessa korostetaan opettajien tietoisuutta käyttäytymisestään ja tunteistaan yksittäisiä oppilaita kohtaan ja näin ollen pohtimaan kokemuksiaan tuentarpeiden oppilaiden opettamisesta. (Marjolein, de Jong & Koomen 2017, 47.)

Omien vahvuuksien ja rajojen tunteminen kuuluu oman työn johtamiseen. Tehtäviin tulee rutiinia ja asiat alkavat sujua helposti, kun tekee sitä, mitä osaa hyvin. Hankalien tilanteiden, uusien tehtävien ja kiireellisten asioiden myötä välillä joutuu venymään ja poistumaan pois omalta mukavuusalueelta. Haasteiden myötä venyvä ihminen usein oppii uutta. Jos työ vaatii liikaa ja joutuu venymään jatkuvasti, se aiheuttaa stressiä. Lyhytaikainen stressi ei ole haitallista, mutta pitkään jatkuessa työteho laskee huomattavasti, jopa sairastuttaen ihmisen. (Takala 2010, 119.) Nevalainen ja Nieminen (2010) toteavatkin, että opettajan on huolehdittava omasta jaksamisestaan, jaksakseen kasvattaa ja opettaa oppilaita (Nevalainen & Nieminen 2010, 193).

Oppiainetietämyksellä näyttää olevan positiivisia vaikutuksia opettajien minäpystyvyyteen. Opettajien hyvä aineenhallinta ja kokemukset minäpystyvyydestä vaikuttavatkin heidän itselleen laatimiin tavoitteisiin, niiden saavuttamiseen ja sinnikkyyteen vastoinikäymisiä kohtaan. Voidaan todeta, mitä vahvemmasi opettaja minäpystyvyytensä kokee, sitä paremmat edellytykset hänellä on opettavien sisältöjen soveltamiseen. Soveltamisen taito voi muovata opettajan käyttämiä keinoja eriyttää ja täten vaikuttaa oppilaiden oppimiseen ja saavutuksiin. (Mujis & Reynold 2002, 6.) Puolestaan heikon minäpystyvyyden omaavat opettajat valitsevat muodollisia opetusmenetelmiä, eikä opetus ole tällöin kovin joustavaa (Luukkainen 2005, 64).

Nevalainen ja Nieminen (2010) toteavat opettajan ammattiosaamisen pohjautuvan uuden oppimiseen, koulutustaustaan, kokemukseen ja henkilökohtaiseen osaamiseen (Nevalainen & Nieminen, 2010, 125). Opettajan työkokemus tai koulutustausta voivat vaikuttaa myös hänen oppiainetietämykseensä. Opettajan asiantuntijuus etenee portaittain aloittelijasta kohti asiantuntijuutta. Asiantuntija tasolla taidot ovat osa persoonaa ja vahvasti vakiintuneet, jolloin ei tarvitse enää tietoisesti pohtia omaa toimintaansa, vaan tilanteessa toimiminen tulee luonnostaan, eikä ongelmat tunnu raskailta. (Dreyfus & Dreyfus 1986, 78.) Luukkaisella (2005) on asiantuntijuudesta kuitenkin negatiivisia huomioita. Hänen mukaansa asiantuntijuus on joissakin määrin muodostunut opettajalle taakaksi, koska itseosaamisen ja -tietämisen paine on lisääntynyt jopa uuvuttavaksi painolastiksi. (Luukkainen 2005, 146.)

Minäpystyvyys vaikuttaa opettajan motivaatioon, ponnisteluun, sinnikkyyteen, opetuskäyttäytymiseen sekä vastoinikäymisten sietokykyyn koko uran ajan. Vahvan minäpystyvyyden kokevat opettajat ovat motivoituneita opettamaan ja asettavat sekä oppilailleen että itselleen korkeita, mutta saavutettavia tavoitteita. Yhtenä vahvan minäpystyvyyden määritelmänä pidetään opettajien uskoa siihen, että haastavimmatkin oppilaat pystytään pitämään ryhmän mukana. (Luukkainen 2005, 64; Woolfolk Hoy & Davis 2006, 124.)

## **2.4 Oppilaan toiminnan yhteys opettajan minäpystyvyyteen**

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu kahden suuntaisia tutkimustuloksia opettajien kokemasta minäpystyvyydestä tuenttarpeisten oppilaiden tai muuten haasteita tuottavien oppilaiden kanssa toimiessa. Zee ja Koomen (2016) olivat tutkimuksessaan tehneet havainnon, että todennäköisesti kokeneemmat opettajat, joilla on hyvä minäpystyvyys, saattoivat havaita oppilaidensa tarpeet herkemmin ja näin pystyivät paremmin tarjoamaan

riittävää tukea luokassaan. Tutkimuksessa on todettu myös, että opettajat, joiden minäpystyvyys oli heikompi, kokivat enemmän emotionaalista uupumusta ja tyytymättömyyttä työhönsä. Tästä voidaan päätellä, mikäli haastavat tilanteet on osattu ennakoida, on myös opettajan minäpystyvyys ollut sen ansiosta parempi, kun opettaja on kokenut onnistuneensa työssään. (Zee & Koomen 2016, 1008.)

Williams-Brown ja Hodkinson (2021) ovat omassa tutkimuksessaan puolestaan tehneet havainnon opettajien kokevan erityistarpeita vaativien oppilaiden opettamisen haasteelliseksi yleiskouluissa, yrittäessään saavuttaa opetussuunnitelman tavoitteita. Tutkimuksen opettajien mukaan kouluja ei voida mukauttaa vastaamaan lasten kaikkia tarpeita. (Williams-Brown & Hodkinson 2021, 695.)

Opettaja-oppilas vuorovaikutus, jossa oppilaalla esiintyy ongelmallista, häiritsevää tai haastavaa käyttäytymistä voi ollakin yhteydessä opettajien kokemaan minäpystyvyyteen. Nämä kuluttavat sekä opettajan että oppilaiden voimia. Opettajan minäpystyvyydellä voi olla vaikutusta siihen, miten opettaja tukee näitä oppilaita, joiden kanssa on ollut haasteita oppilassuhteiden luomisen kanssa. Tämä voi tulla esiin siinä, millaisia oppimisympäristöjä opettaja on valmis tekemään haastavien oppilaiden oppimisen tukemiseksi. (Takala & Kontu 2010, 89; Woolfolk Hoy & Davis 2006, 124.)

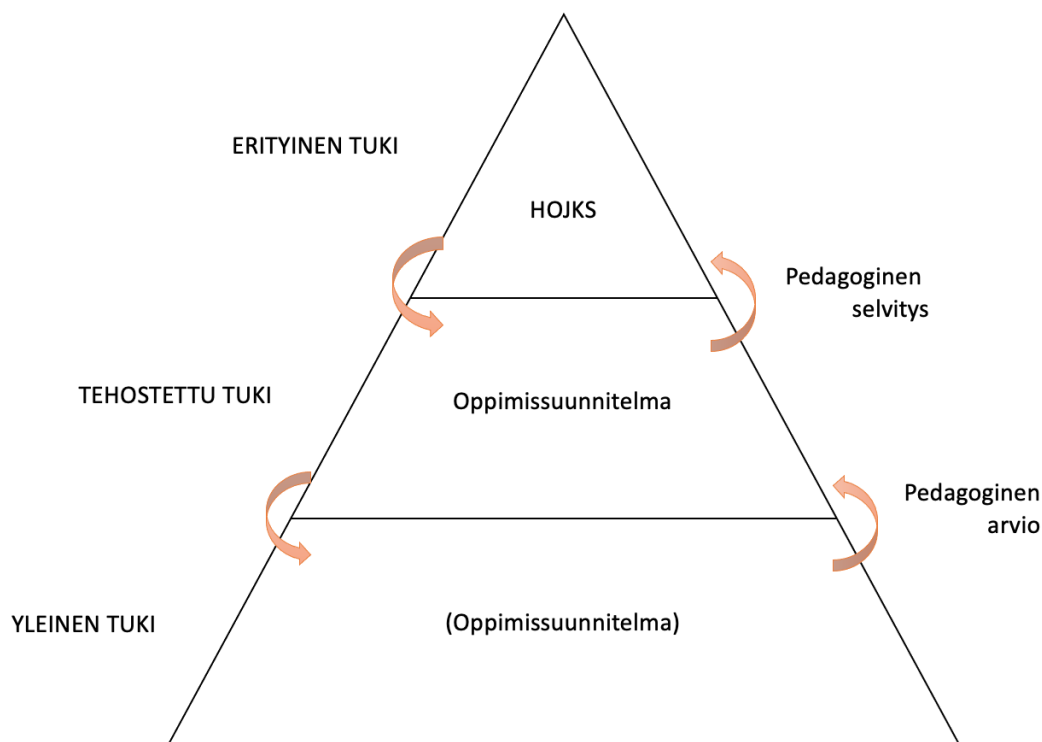
On havaittu, että opettajien mielestä häiritsevä käyttäytyminen ja työrauhaongelmat ovat stressaavia. Nämä häiriöt vuorovaikutuksessa hankaloittavat opetuksen etenemistä ja ovat yhteydessä opettajan omaan hyvinvointiin. (Savolainen ym. 2019, 194.) Koska opettajilla on pyyteetön halu opettaa ja auttaa oppilaitaan, haasteelliset oppilaat kuormittavat opettajaa (Nevalainen & Nieminen 2010, 197). Bandura (1986) on tästä asiasta eri mieltä. Hänen mukaansa oman yrityksen puutteesta tai ulkopuolisista tekijöistä johtuvat epäonnistumiset eivät huononna minäpystyvyyttä. (Bandura 1986, 399).

### 3 Koulunkäynnin tuki, integraatio ja inklusio

#### 3.1 Koulunkäynnin tuki

Perusopetuslaki säätelee oppimisen ja koulunkäynnin tuesta. Oppilaalla on oikeus saada riittävää tukea heti sen ilmetessä. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki on jaettu kolmiportaisen tuen muotoihin: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Ensimmäinen muoto on yleinen tuki, joka kuuluu kaikille, heti tuen tarpeen ilmenee, vaikka oppimisen haasteita ei olisikaan. Yleisen tuen aloittaminen ei vaadi erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. Yleinen tuki tarkoittaa yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjausta- ja tukitoimia. Oppilas on oikeutettu saamaan yksilöllistä tukea, kannustusta ja arvostamisen kokemuksia. (POPS 2014; Sandberg 2021, 22, 36.)

Oppilaalle tarjotaan yhdentasoista tukea kerrallaan, mutta tuen portailta liikehdintä voi olla molempiin suuntiin joko tukitoimia tiivistävää tai väljentävää. Tukimuodot eri tasoilla ovat osittain päällekkäisiä ja myös toisiaan täydentäviä. Oppilaan oikeus on saada tarpeitaan vastaavaa, oikea-aikaista ja yksilöllistä tukea, mikä on suunnitelmallista ja oppilaan omiin tavoitteisiin pohjautuvaa. Koulun henkilökunnan tehtävä on tukea ja ohjata tukea tarvitsevia oppilaita koulunkäynnissä sekä eri oppiaineiden opiskelussa. Tuki tulee tarjota ensisijaisesti oppilaan omassa lähikoulussa inklusio- ja integraatioperiaatteiden mukaisesti. Huoltajat otetaan mukaan tukipäätösten tekemiseen ja heitä kannustetaan tukemaan oppilasta myös kotona. Oppilaalla ja huoltajalla ei ole oikeutta kieltäytyä perusopetuslaissa säädetyn tuen vastaanottamisesta. (Sandberg 2021, 36–37.) Kuvio 1 havainnollistaa oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmää (Kuvio 1).



Kuvio 1. Oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmä (Sandberg 2021, 51)

Luonteeltaan oppimisen tuen tavoitteena on tehdä itsestään tarpeetonta. Oppimisen haasteet ovat joskus pysyviä, mutta tästä huolimatta tuen pitäisi valmistaa oppijaa tulemaan toimeen omillaan. Koulumaailmassa oppilaita tuetaan harmillisen usein kohdistamalla tuki niin, että oppilas on poissa muiden oppijoiden tieltä. Tukimuodot täytyisikin suunnitella janaana, jonka alkupisteessä olisi tuentarpeisen oppilaan nykytilanne sekä tarvittavan tuen määrittely ja toisessa päässä olisi tavoitetilanne, johon tuella pyritään. (Norrena 2021, 181–182.)

Joissain oppimisen ja koulunkäynnin tuen tilanteissa opettaja voi olla yhteydessä Valteriin. Se kuuluu Opetushallituksen toimialaan ja on valtakunnallinen ohjaus- ja oppimiskeskus, joka tarjoaa asiantuntemusta ja palveluja monenlaisiin oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksiin. Valterin tavoitteena on mahdollistaa mahdollisimman monen lapsen ja nuoren opiskelu lähikoulussaan, jossa hän saa siellä tarvitsemansa tuen. (Siiskonen ym. 2017, 295.)

### 3.2 Inklusio ja integraatio

Inklusion kriteerinä on, että kaikki oppilaat saavat hyvää perusopetusta tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti lähikoulussa ja yleisopetuksessa tuen tarpeista huolimatta. Muita kriteereitä ovat opettajien ja muun henkilöstön yhteistyö ja se, että oppilas voi osallistua muiden oppilaiden tavoin tasavertaisesti kaikkeen. (Sandberg 2021, 52; Takala 2010, 69.)

Inklusion myötä perusopetuksessa tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on lisääntynyt. Tämän vuoksi koulunkäynninohjaajia on tarvittu lisää. Tämä on mahdollistanut useamman aikuisen läsnäolon luokassa, minkä ansiosta koulusta ja opetuksesta saadaan entistä joustavampaa. Koulunkäynninohjaaja tukee oppilaan opiskelua ja tämä antaa opettajalle tilaisuuden keskittyä paremmin opettamiseen. (Takala 2010, 124.)

Integraatiolla tarkoitetaan tukea tarvitsevan oppilaan sulauttamista ja yhdistämistä yleisopetukseen. Integroidulla oppilaalla on tuentarpeisen oppilaan status, mutta hän voi tukitoimien avulla opiskella osittain tai kokonaan yleisopetuksen ryhmässä. Integraatio voidaan jakaa fyysiseen, sosiaaliseen, toiminnalliseen ja yhteiskunnalliseen integraation käsitteeseen. Fyysisessä integraatiossa kaikki oppilaat saavat opetusta samassa yleisopetuksen ryhmässä, mutta integroitu oppilas ei välttämättä koe itseään ryhmään kuuluvaksi. Sosiaalisessa integraatiossa integroitu oppilas on yleisopetuksen ryhmän täysivaltainen jäsen, jonka luokkakaverit hyväksyvät. Toiminnalliseen integraatioon liittyy toimivat opetusjärjestelyt, tarvittavat tukitoimet ja yhteisopettajuus integroidun oppilaan tuen tarpeiden mukaisesti. Yhteiskunnallisessa integraatiossa integroitu oppilas sijoittuu yhteisön tasa-arvoiseksi jäseneksi ja hänellä on mahdollisuus vaikuttaa oman elämänsä asioihin. (Sandberg 2021, 52–53.)

Tämä nykyinen integraation toteutus on joutunut kritiikin kohteeksi. Kritiikkiä on tullut siitä, että erityisopetus statuksellinen oppilas on sijoitettu yleisopetuksen ryhmään, jossa häntä ei hyväksytä hänen tuen tarpeidensa vuoksi. Vaikka fyysisesti oppilaat ovatkin yhdessä, silti he saattavat olla erillään sosiaalisesti ja toiminnallisesti. Opettaja saattaa myös itse ajaa integroidun oppilaan erilleen muista, siirtämällä oppilaan toiseen tilaan ohjaajan kanssa tai esimerkiksi erityisopettajalle. (Sandberg 2021, 53.)

### **3.3 Tehostettu tuki**

Oppilas, jolle yleinen tuki ei enää riitä tarvitsee tiiviimpää, säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useampia tukimuotoja. Tällöin hän on oikeutettu tehostettuun tukeen. Oppilaalle tehdään pedagoginen arvio, jonka pohjalta oppilaan yksilöllisten tarpeiden ja oppimisen haasteiden mukaisesti laaditaan oppimissuunnitelma. Tehostettu tuki annetaan joustavin opetusjärjestelyin muun opetuksen yhteydessä. (POPS 2014; Sandberg 2021, 39.) Vuonna 2022 peruskoulun oppilaista 79 200 eli 13,9 prosenttia sai tehostettua tukea (Tilastokeskus 2022).

Pedagogisissa arvioissa kuvataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne eri näkökulmista: aikaisemmin saadut tuen muodot ja vaikutukset, oppilaan vahvuudet ja oppimisvalmiudet sekä erityistarpeet. Pedagogisen arvion laativat oppilasta opettavat opettajat yhteistyössä oppilaan ja huoltajien kanssa. Oppilaalle annettava tuki kirjataan oppimissuunnitelmaan. Tehostetun tuen portaalla käytetään kaikkia perusopetuksen tukimuotoja paitsi oppiaineiden yksilöllistämistä ja kokoaikaista erityisopetusta. (POPS 2014; Sandberg 2021, 39.)

Tehostetun tuen oppimissuunnitelmassa suunnitellaan tukea kokonaisuutena pedagogisen arvion pohjalta. Oppimissuunnitelma laaditaan yhteistyössä oppilaan, huoltajan ja mahdollisten muiden asiantuntijoiden kanssa. Oppilas osallistuu suunnitelman tekoon ikä- ja kehitystasolleen sopivalla tasolla. Eri toimijoiden vastuualueet suunnitellaan ja kirjataan oppimissuunnitelmaan. Suunnitelmaan kirjataan pedagogiset ratkaisut sekä menetelmät, millä oppilaan koulunkäyntiä voidaan tukea. Lisäksi suunnitelmasta käy ilmi oppilaan tarvitsemat opetus-, avustus- ja tulkitsemispalvelut sekä muut mahdolliset apuvälineet.

Oppimissuunnitelma on perustana oppilaan edistymisen seuraamisessa ja arvioinnissa, ottaen huomioon oppilaan edellytykset saavuttaa asetetut tavoitteet. Lääketieteelliset diagnoosit ja luokittelut sekä oppilaan henkilökohtaiset ominaisuudet eivät kuulu oppimissuunnitelmaan. Suunnitelmaan kirjataan oppimisympäristöihin liittyvät ratkaisut, ohjaukseen liittyvät tavoitteet ja konkreettiset toimet sekä oppilaalle tarjottava osa-aikaisen erityisopetuksen suunnitelma. (Sandberg 2021, 40–41.)

### **3.4 Erityinen tuki**

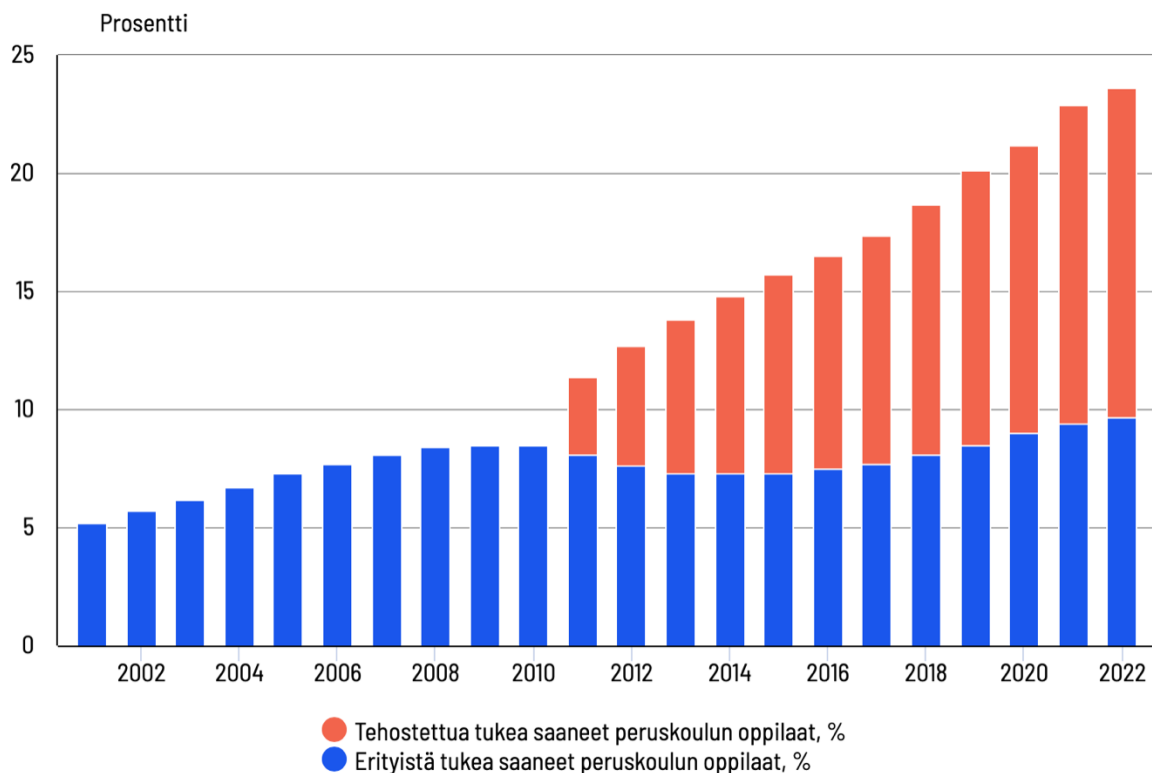
Mikäli tehostettu tuki ei ole riittävää, oppilas siirtyy saamaan erityistä tukea. Erityinen tuki on suunnitelmallista ja kokonaisvaltaista tukea, joka sisältää erityisopetuksen ja muun oppilaan tarvitseman perusopetuslain mukaan annettavan tuen. Erityinen tuki toteutetaan yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (POPS 2014.) Oppilaalla on oikeus myös muuhun tukeen oppimista ja koulunkäyntiä tukevien erityisen tuen pedagogisten ratkaisujen lisäksi. Näitä ovat muun muassa yksilökohtainen opiskeluhoito, ohjaus, erityiset apuvälineet sekä tulkitsemis- ja avustajapalvelut. (Sandberg 2021, 46.) Vuonna 2022 peruskoulun 55 500 eli 9,7 prosenttia sai erityistä tukea (Tilastokeskus 2022).

Erityisen tuen piiriin siirryttäessä oppilaalle tehdään pedagoginen selvitys yhteistyössä huoltajien, opettajan ja moniammatillisen oppilashuoltoryhmän kanssa. Selvitykseen

kirjataan: oppilaan oppimisen edistyminen, kokonaistilanne, arvio aikaisempien tukitoimien vaikutuksista, oppilaan vahvuudet, oppimisvalmiudet sekä erityistarpeet. Selvitykseen kirjataan myös arvio, millaisia pedagogisia, ohjauksellisia ja oppimisympäristöön liittyviä tukijärjestelyjä oppilas tulisi tarvitsemaan sekä arvio perusteluineen tarvitseeko oppilas yksilöllistetyn oppimäärän yhdessä tai useammassa aineessa. HOJKS laaditaan pedagogisen selvityksen pohjalta. Oppilaalla voi olla pedagogisen selvityksen lisäksi lääketieteellisiä ja psykologisia lausuntoja sekä sosiaalisia selvityksiä. Nämä eivät kuitenkaan velvoita opetuksen järjestäjää pedagogisen tuen ratkaisuisissa, koska niitä ei ole laatinut pedagoginen asiantuntija. Aikaisemmat pedagogiset asiakirjat voivat olla selvityksen laadinnan apuna. Oppilaan opiskelumotivaatiota, itsetuntoa ja mahdollisuuksia kokea onnistumisia vahvistetaan. (POPS 2014; Sandberg 2021, 43.)

HOJKSiin kirjataan: erityisen tuen oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin sisällöt, tavoitteet, pedagogiset tukitoimet, käytettävät opetusjärjestelyt sekä oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus. Lisäksi sinne kirjataan myös mahdolliset opiskelun erityiset painoalueet eri oppiaineissa. HOJKSissa myös mainitaan se, mikä yleisopetuksen yhteistyöluokka on oppilaalle nimetty sekä suunnitelma oppilaan opiskelusta tässä luokassa. Vähintään kerran lukuvuodessa on tehtävä HOJKSin tarkistus. (Sandberg 2021 47–50.)

Kaikki perusopetuslain mukaiset tuen muodot ovat käytettävissä erityisen tuen portaalla, myös kokoaikainen erityisopetus pienryhmässä. Oppilas, joka on erityisen tuen piirissä voi opiskella joko yleisen tai yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti oppiaineittain. Mikäli oppiminen ei onnistu yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti, erityisen tuen oppilas voi opiskella toiminta-alueittain, jolloin opetuksen tavoitteena on saada oppilaalle itsenäiseen arkeen liittyvät tiedot ja taidot, kuten motoriset taidot, kommunikaatio, sosiaaliset taidot ja kognitiiviset taidot. Toiminta-alueittain annettavaa opetusta annetaan luokkamuotoisesti erityisopetuksena muun muassa vaikeasti kehitysvammaisille, joilla on haasteita ymmärtämisessä ja käsityskyvyssä. (Sandberg 2021, 45–46.)



Kuvio 2. Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista vuosina 2001–2022 (Tilastokeskus 2022)

Tilastokeskuksen (2022) julkaisussa on kuvattu tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden määrä suhteessa kaikkiin peruskoululaisiin (kuvio 2). Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus oli kasvanut 0,7 prosenttiyksikköä edellisvuoteen verrattuna. Ennen vuotta 2011 erityisopetusta saaneet oppilaat on rinnastettu erityistä tukea saaneisiin oppilaisiin. Tämän jälkeen tuen muodot on eroteltu erikseen tehostettuun ja erityiseen tukeen. (Tilastokeskus 2022.)

## 4 Käsiyöopetus perusopetuksessa

### 4.1 Käsiyöoppiaine

Peruskoulun käsiyö on monimateriaalinen oppiaine, jonka toimintaa ja sisältöjä tukevat sekä tekstiilityön että teknisen työn työtavat. Käsiyön tehtävänä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan on ohjata oppilaita kokonaisen käsiyöprosessin hallintaan. Kokonaisen käsiyöprosessin hallinta sisältää käsiyöilmaisuuksiin, teknologiaan ja muotoiluun perustuvan prosessin. Lähtökohtana käsiyössä on, että peruskoulun aikana kaikki oppilaat opiskelevat tasapuolisesti käsiyösisältöjä. (Opetushallitus 2014; Pöllänen ym. 2021, 1–2.)

Käsiyöoppiaineen tavoite on kehittää oppilaan avaruudellista hahmottamista, käsillä tekemistä sekä tuntoaistia, mitkä edistävät oppilaan suunnitteluosaamista, luovuutta ja motorisia taitoja. Käsiyön opiskelu perustuu sekä koulukäsiyön perinteisten että uusien materiaalien testaamiseen, kokeilemiseen ja yhdistämiseen. Yhdistämisellä tarkoitetaan käsiyötuotteen valmistamista käyttämällä useita eri tekniikoita. Tekniikoina sekä perinteisiä työtapoja että teknologioita, missä hyödynnetään samassa työssä teknisen työn ja tekstiilityön työtapoja monimateriaalisesti rajoja rikkoen. Käsiyöiden kautta oppilas oppii pitkäjänteisyyttä, joka tuo onnistumisen kokemuksia. Onnistumisen kokemukset taas vahvistavat oppilaan itsetuntoa ja minäpystyvyyttä. (POPS 2014; Pöllänen ym. 2021, 7, 11.) Huovila ym. (2018) mainitsevat käsiyön tuovan parhaimmillaan onnistumisen kokemuksia. Tämän ansiosta käsiyön on todettu eheyttävän ja rakentavan minäkuvaakin sekä olevan terapeutista. (Huovila ym. 2018, 56.)

Opetus käsiyössä on sisällöltään monipuolista, sillä se tukee myös samalla muiden oppiaineiden sisältöjä. Käsiyössä pyritään ohjaamaan oppilaan tiedonhankintaa ja vahvistamaan ajatteluntaitoja. Kokonaisen käsiyön periaatteiden mukaisesti käsiyötoiminnan edellytyksenä on ongelmanratkaisun, materiaalien työstämisen ja suunnitelmien toteuttamisen ohessa aina tekijän oma aktiivinen ajattelu ja suunnittelu. Käsiyön ajatellaan olevan enemmän ihmisen kasvun kuin tuotteen valmistamisen väline. Käsiyö kehittää tiedostavia, osallistavia, osaavia, eettisiä ja yritteliäitä kansalaisia, jotka kunnioittavat itseään tekijöinä ja joilla on taitoja ilmaista käsiyötä sekä halu kehittää että ylläpitää käsiyökulttuuria. (Huovila ym. 2018, 16, 56–57.)

Opettajan tehtävä käsityössä on huomata ja käyttää kasvun edistämiseksi tilanteet, joissa tekemisen tuottamat onnistumisen ja mielihyvän kokemukset tukevat oppilaan kokonaiskehitystä (Huovila ym. 2018, 56–57). Lisäksi opettajan tehtävänä on järjestyksen aikaansaaminen ja sen ylläpitäminen luokassa. Nämä ovatkin toimivan luokkatyöskentelyn edellytyksiä. Sujuvuuden kannalta keskeistä on opetuksen suunnittelu, jossa huomioidaan koko ryhmä sekä myös yksittäisen oppilaan tarpeet. Kokenut opettaja osaa toimia joustavasti ja asianmukaisesti uusissa tilanteissa, kun taas aloitteleva opettaja keskittää opetuksensa enemmän opetettavan aineen ympärille. Kokeneella opettajalla onnistuuakin oppilaiden tarpeiden huomiointi jo sujuvammin. (Jyrhämä 2002, 75; Lindh & Sinkkonen 2009, 19–20.) Nevalainen ja Nieminen (2010) ovat puolestaan sitä mieltä, että menestyvänkin opettajan luottamus itseensä ja omiin taitoihin saattaa horjua (Nevalainen & Nieminen 2010, 73).

Opetustyön ja oppimistulosten onnistumiseksi on tärkeää, että käsityön opetuksen työtehtävät ja -ympäristö sopivat sekä oppilaille että opettajalle. Tuloksellisen oppimisen sekä suunnitelmallisen, tarkoituksenmukaisen ja laadukkaan käsityöopetuksen edellytys on turvallinen ja toimiva työympäristö sekä koko koulun henkilöstön ja oppilaiden hyvinvointi. Käsityön opetuksessa korostuvatkin työturvallisuusasiat. Siihen ratkaisevasti vaikuttavat myös opetusryhmien koko sekä opetustilanteessa vallitseva sosiaalinen vuorovaikutus. Tärkeää on myös oppilaan yksilöllisten valmiuksien ja oppimistapojen sekä vahvuuksien monipuolinen huomioon ottaminen. Opetuksen yksilöllistämisen pyrkimyksenä on myös herättää ja ylläpitää ryhmän jäsenten motivaatiota. Käsityön aihepiirien ja menetelmien valinnalla mahdollistetaan eriyttämisen yksilölliset suunnitelmat ja niiden toteutuminen. (Inki, Lindfors & Sohlo 2011, 10, 28, 37.)

## **4.2 Eriyttäminen käsityöopetuksessa**

Luokat ovat yhä heterogeenisempia, joka aiheuttaakin opettajalle monenlaisia haasteita. Oppilaista useilla on yksilöllisiä tarpeita, haasteita akateemisissa, fyysisissä ja/tai sosiaalisissa tilanteissa. Tämän takia opettajan aikaa kuluu muuhunkin kuin opetustyöhön ellei hän saa luokkaan lisäresurssia. (Takala 2010, 56.) Rikander (2021) puolestaan mainitsee oppilaiden yksilöllistämisestä positiivisempia näkökulmia. Hänen mukaansa opettajan huomioidessa oppilaiden yksilölliset tarpeet, opettajalla on mahdollisuus tukea oppilasta tämän kykyjen mukaisilla tehtävillä ja tavoitteilla. Sopivassa suhteessa opettajan kannustus ja vaatavuus auttavat oppilasta ponnistelemaan, mutta myös lisää tämän itsetuntoa, itseluottamusta ja

motivaatiota. (Rikander 2021, 122.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan myös oppilaan itsetunnon ja motivaation tukeminen eriyttämällä opetusta (POPS 2014).

Oppilaan tuen tarve saattaa ilmetä monin tavoin, kuten esimerkiksi käyttäytymisen haasteina, keskittymisvaikeuksina, motorisena levottomuutena ja huonoina arvosanoina. Mitä aikaisemmin oppilaan haasteet havaitaan, sitä helpompi niihin on puuttua. Haasteet moninkertaistuvat, mikäli niihin ei puututa ajoissa. Opettajan täytyy työssään kohdata mitä erilaisempia tilanteita, jolloin omia asenteita ja suhtautumista haastaviin oppilaisiin on pohdittava jo etukäteen. (Mäki-Havulinna & Kydén 2020, 21–22.)

Opetusta muokataan tarvittaessa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaisesti eli eriytetään opetusta joko ylöspäin tai alaspäin. Eriyttämistä voidaan käyttää oppilaiden oppimisen tukemisessa, eriyttämällä opetuksen sisältöjä, käytettäviä opetusmateriaaleja ja -menetelmiä, työtapoja ja arviointia sekä oppimiseen käytettävää aikaa. Sen tavoite onkin mahdollistaa oppilaiden oppiminen, kannustaminen sekä tarjota onnistumisen kokemuksia ja näin ollen motivoida oppilaita koulunkäyntiin. Eriyttäessä työtapojen valintaa ohjaa myös oppilaiden väliset yksilölliset ja kehitykselliset erot. Toiminnan ja vuorovaikutuksen selkeät rakenteet eli struktuurit, kuten tilat, istumapaikat ja ajan käyttö, oppitunneilla auttavat eriyttämisessä. Näiden lisäksi tärkeitä ovat myös materiaalien, kuten tehtävänantojen ja monisteiden strukturointi. Nämä kaikki yhdessä tukevat oppilaiden toiminnanohjausta. (POPS 2014; Vitka & Kairaluoma 2020, 95–97.)

Opetuksen eriyttämisen keinoja on monia, kuten opetusmenetelmät, havainnollistus, yksilöllisyys, tehtävien pilkkominen ja ryhmittely. Opetusmenetelmiä tulee käyttää monipuolisesti, sillä kaikki oppilaat oppivat eri tavoin. Joillekin sopii opettajajohtoinen opetus, kun taas toisille ryhmätyöt tai projektit. Opittavien asioiden havainnollistaminen on tärkeä monipuolisen opetuksen kannalta. Visuaalisten kuvien ja värien käyttö tukee mieleen painamista ja helpottaa oppimista. Yksilöllistäminen on helppo tapa eriyttää opetusta ryhmässä. Esimerkiksi erilaisten vaihtoehtojen tarjoaminen oppilaskohtaisen taitotason tai tuen tarpeen mukaisesti. Tehtävien pilkkominen pienempiin osiin helpottaa monia oppilaita. Eriyttämisen keinoista ryhmittely tukee oppilaita, kun on useampi aikuinen luokassa. Oppilaita voidaan jakaa tarvittaessa mahdollisesti pienempiin oppimisryhmiin oppitunneilla. (Vitka & Kairaluoma 2020, 98–100.)

Arviointi on myös yksi eriyttämisen keinoista. Arviointi on oppimisen ohjaamista ja sen tukemista. Arvioinnissa eriyttämisen rooli on huomioida tuentarpeisten tarpeet oikein.

Arvioinnin tulee olla johdonmukaista, suunnitelmallista, monipuolista ja tavoitteellista, oppimisvaikeudet ja oppimisen tukeminen huomioiden. Silloin voidaankin puhua oppilaslähtöisestä arviointikulttuurista, kun arviointi tukee oppilaiden oppimista. Tällaisessa oppilaslähtöisessä arviointikulttuurissa arviointitietoa käytetään yksilöllisesti ja aidosti oppimisen tukemiseen. (Vitka & Kairaluoma 2020, 102.)

Käsityötunnilla tulee ottaa huomioon oppilaiden erilaiset lähtökohdat sekä tarpeet käsitöiden opiskeluun. Eriyttävillä ratkaisujen, kuten käytettävien oppimisympäristöjen, tehtävien ja työtapojen avulla tuetaan oppilasta. Opettaja tukee oppilasta vahvistamaan käsityöllisiä taitojaan oppilaan tarpeet huomioiden ja kannustamalla. Oppilaita rohkaistaan omiin ratkaisuihin yksin sekä yhdessä. Aikaa ohjaukselle ja tuelle tulee varata riittävästi. (POPS 2014.) Siiskonen ym. (2019) ovat havainneet, että usein sellaiset opetuksen menetelmät, jotka sopivat koulunkäynnissään ja oppimisessaan tukea tarvitseville, sopivat myös yhtä lailla kaikille muille luokan oppilaille (Siiskonen ym. 2019, 78).

Opettajat työskentelevät oppilaita ja heidän oppimistaan edistääkseen. Opettajan on ensin itse voitava hyvin ja jakettava, jotta voi opettaa tehokkaasti. Tämä ajattelutapa saattaa erkaannuttaa opettajaa hänen perustehtävästään, mikäli oma hyvinvointi ei aina ole tasapainossa suhteessa haastavaan työhön. Joskus opettajat saattavat laittaa itsensä likoon oppilaiden oppimisen takia eriyttäessään opetustaan, ja tällöin kuormittavat itseään. (Norrena 2021, 144.) Onnistuneen eriyttämisen avaintekijä on opettajien ja erityisopettajan välinen sujuva yhteistyö ja avoin vuorovaikutus, suunnitelmallisuus sekä oppilaantuntemus. Oppilaantuntemus onkin kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta, joka perustuu eriyttämislle. Erityisesti nivelvaiheissa aineenopettajan olisi hyvä keskustella alustavista eriyttämisen keinoista erityisopettajan kanssa ennen kuin opettaja oppii tuntemaan oppilaitaan. Tätä erityisopettajan osaamista tarvitaankin aineenopettajien tukena ja apuna eriyttämisen suunnittelussa ja toteutuksessa. (POPS 2014; Vitka & Kairaluoma 2020, 103.)

### **4.3 Käsityöopettajan oppilaantuntemus**

Opetustilanteessa oppilaan ja oppilasryhmän tunteminen ovat avainasemassa. Tämän kommunikaatiosuhteen kautta kehittyy opettajan pedagoginen itsetuntemus eli tieto siitä ”miten tulee tehdä”. Hyvä opettaja on aina hieman oppilaan osaamista edellä, tietäen mitä oppilas on oppimassa ja osaa täten auttaa oppilasta oppimaan. (Kontu & Pirttimaa 2010, 111.) Myös Vuori (2015) on samoilla linjoilla. Hänen mukaansa opettajan kykyä hyödyntää tilanteiden tuomia mahdollisuuksia, parantaa mahdollisiin vastoinkäymisiin ennakoivasti

valmistautuminen. Tämä valmistautuminen vahvistaa osaltaan myös opettajan persoonallisuuteen liittyviä voimavaroja, jotka saattavat tulla esiin muun muassa stressitilanteissa. (Vuori 2015, 249.) Nevalainen ja Nieminen (2010) nostavat selkeiden rajojen merkityksen oppilaita rauhoittavaksi tekijäksi (Nevalainen & Nieminen 2010, 71). Nämä tulevat esiin erityisesti käsityöopetuksessa, sillä käsityön tiloissa on paljon erilaisia laitteita ja koneita, mitkä edellyttävät työturvallisuuden noudattamista. Rikanderin (2021) mukaan turvallisuuden kokemus on kasvun, oppimisen ja osallisuuden edellytys (Rikander 2021, 117).

Oppilaat toimivat ryhmän jäsenenä eri tavoin kuin yksilöinä. Tämän vuoksi oppilasryhmien muodostamiseen tulisi kiinnittää huomiota ja mahdollisesti selvittää ennakkotietoja tulevista oppilaista, mikäli se on mahdollista. Usein käsityöopettaja saattaa opettaa oppilaita vain muutaman viikkotunnin, jolloin oppilaantuntemukseen on erikseen paneuduttava. Opettajan tulisi saada tietoon koulun muulta henkilökunnalta tai oppilaan huoltajilta, mikäli oppilaan terveydelliset rajoitteet vaikuttavat käsityön opetukseen. Lisäksi oppilaiden työpöytien sijoittelussa ja työparien muodostamisessa on hyötyä, jos opettajalla on ennakkotietoa oppilaan toiminnasta. (Inki ym. 2011, 39.)

Kyetäkseen varhaisessa vaiheessa tunnistamaan oppilaiden tuen tarpeet, opettajan on tärkeää tuntea oppilaansa kehityseroineen ja oppimistaustoineen. Opettajan tuntiessa oppilaansa ja heidän valmiutensa oppijana, hänen on helpompi suunnitella ja toteuttaa opetustaan. Myös ristiriitatilanteissa oppilaantuntemus auttaa. Oppilaantuntemuksesta on löydetty neljä lähestymistapaa: kohtaaminen, kysyminen, kuunteleminen ja keskusteleminen. Oppilaan kohtaamisessa keskeistä on kohdata oppilas yksilönä sekä ryhmän jäsenenä kokonaisvaltaisesti ja avoimin mielin ilman ennakkoasenteita. Oppilaantuntemuksen toinen lähestymistapa kysyminen näkyy kouluarjessa konkreettisina kysymyksinä ja kiinnostuksena oppilaan koulunkäyntiä ja vointia kohtaan. Kolmas lähestymistapa on oppilaan kuunteleminen, johon lukeutuu kuuntelu aidosti läsnä, oppilaan huolenaiheiden vakavasti ottaminen sekä tarvittaessa konkreettisiin toimiin ryhtyminen. Neljäntenä oppilaantuntemuksen lähestymistapana on keskusteleminen oppilaan kanssa. (Mäki-Havulinna & Kydén 2020, 9, 20–23.)

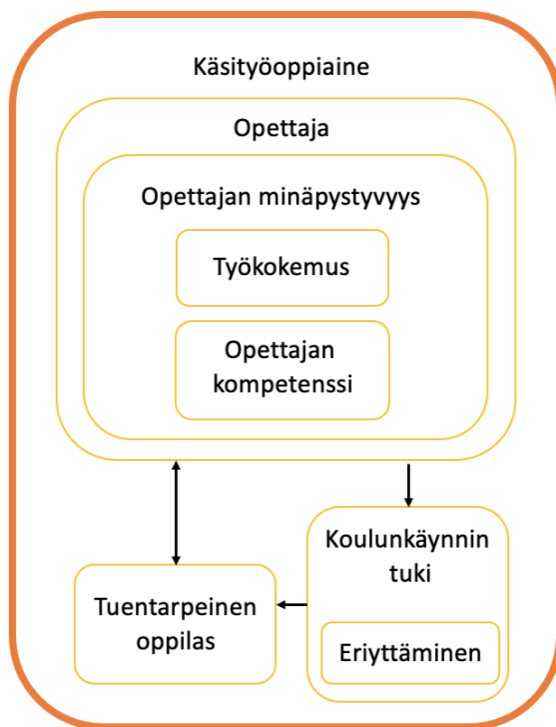
Kaikki oppilaat hyötyvät laadukkaasta ja hyvästä opetuksesta, jossa opettajan herkkä yksilöllisten tarpeiden havainnointi ja pyrkimys tukea sekä yksilön että koko ryhmän oppimista (Siiskonen ym. 2019, 78). van Manen (2008) mainitsee pedagogisen välittämisen,

johon kuuluu pedagoginen sensitiivisyys ja tahdikkuus. Pedagogisessa sensitiivisyydessä opettajalla on kykyä huomioida oppilaan parhain mahdollinen lähestyminen tilanteeseen. Kun taas pedagogisessa tahdikkuudessa opettajalta edellytetään kykyä pystyä näkemään, mitä on meneillään tietyssä tilanteessa, ymmärtämään oppilaan kokemusta ja aistimaan tilanteen pedagoginen merkitys. Näin ollen opettaja kykenee toimimaan tilanteeseen sopivalla tavalla. Pedagoginen tahdikkuus syntyy kokemuksen kautta, sillä se ei ole saavutettavissa pelkän käytännön ja teorian yhdistämisellä. (van Manen 2008, 4, 15.)

Mäki-Havulinna ja Kydén (2020) kokoavat vielä, että hyvä ja ammattitaitoinen opettaja kohtaa aidosti, rohkeasti ja hyväntahtoisesti oppilaansa. Hän tuo luokkahuoneeseen hallitut ja turvalliset toimintatavat ja kasvatuskäytänteet. Opettaja auttaa oppilasta löytämään henkilökohtaisen oppimisen tavoitteet sekä keinot, joilla oppilas voi niitä saavuttaa. Lisäksi ammattitaitoinen opettaja huomioi opetuksessaan myös tukea tarvitsevat oppilaat, heidän erilaiset oppimisensa lähtökohdat sekä kulttuuritaustansa. Hyvässä opettaja-oppilas -vuorovaikutuksessa opettaja käyttää aikaa opettajan ja oppilaan välisiin keskusteluihin. Lisäksi opettajan myönteinen suhtautuminen asioihin ja huumorintaju ovat yhteydessä parempaan ilmapiiriin luokassa. (Mäki-Havulinna & Kydén 2020, 26–29.)

## 5 Tutkimuksen teoreettinen viitekehysmalli

Teoreettinen viitekehysemme (kuvio 3) on rakennettu keskeisten käsitteiden ympärille. Käsiyöoppiaine on tutkimuksemme konteksti ja sen sisälle lukeutuvat yläkäsitteinä opettaja, tuentarpeinen oppilas ja koulunkäynnintuki. Opettajan sisälle puolestaan lukeutuu opettajan minäpystyvyys, sillä tutkimme opettajien minäpystyvyyden kokemuksia. Opettajan minäpystyvyyteen vaikuttavia tekijöitä saattavat olla opettajan kompetenssi ja työkokemus, minkä vuoksi ne ovat opettajan minäpystyvyyden sisällä. Koulunkäynnin tuen sisään lukeutuu puolestaan eriyttäminen, ja nämä ovat yhteydessä tuentarpeiseen oppilaaseen. Sekä tuentarpeinen oppilas että opettaja taas vaikuttavat toinen toisiinsa.



Kuvio 3. Tutkimuksen teoreettinen viitekehysmalli

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu erityistarpeita vaativien oppilaiden opetuksen haasteet ja niiden yhteys opettajan minäpystyvyyden kokemukseen (Talib 2002, 57; Williams-Brown & Hodkinson 2021, 695; Woolfolk Hoy & Davis 2006, 122.). Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, onko opettajan minäpystyvyyden kokemuksella ja tuentarpeisilla oppilailta yhteyttä opettajan minäpystyvyyden kokemukseen sekä onko opettajan työvuosilla ja kyvyillä eriyttää yhteyttä tähän.

## 6 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtävänä on selvittää peruskoulussa käsityötä opettavien opettajien kokemusten kautta, millaiseksi opettajat kokevat oman minäpystyvyytensä käsityötunneilla tuentarpeisten oppilaiden kanssa toimiessa. Tavoitteena on myös selvittää, miten opettajan työvuodet ja kyvyt eriyttää ovat yhteydessä käsityötä opettavan opettajan minäpystyvyyden kokemukseen käsityötunneilla opettaessaan tuentarpeisia oppilaita.

Opettajien minäpystyvyyden kokemuksia selvitetään seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Onko tuentarpeisten oppilaiden käsityön opettamisella yhteyttä käsityötä opettavan opettajan minäpystyvyyteen? Jos on, niin millainen yhteys?
2. Onko opettajan työvuosilla yhteyttä käsityötä opettavan opettajan minäpystyvyyden kokemukseen tuentarpeisia oppilaita opettaessa käsityötunneilla? Jos on, niin millainen yhteys?
3. Onko opettajan kyvyillä eriyttää yhteyttä käsityötä opettavan opettajan minäpystyvyyden kokemukseen tuentarpeisia oppilaita opettaessa käsityötunneilla? Jos on, niin millainen yhteys?

## 7 Tutkimusmenetelmät

### 7.1 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena, koska tutkimuksessa tutkittiin ihmisten kokemuksia, joita ei voi kuvata numeroin. Kvalitatiivinen tutkimus on aina empiiristä eli erilaisiin aineistoihin ja näiden analyysiin pohjautuvaa (Juhila). Laadullisessa tutkimuksessa aihetta tutkitaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja käytetään sanoja kuvaamaan todellista elämää numeroiden sijasta. Tämän tyyppisissä tutkimuksissa on mahdollista löytää monen suuntaisia suhteita, koska tapahtumat muokkaavat toinen toisiaan. (Cohen ym. 2017, 287; Hirsjärvi ym. 2015, 161.)

Juuti ja Puusa (2021) kuvaavat laadulliselle tutkimukselle tyypillistä pyrkimystä ymmärtää tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta tutkimuksessa tarkasteltavaa ilmiötä. Tarkoitus on selvittää tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden ajatuksia, kokemuksia, tunteita sekä merkityksiä, mitä tutkittavat tutkimuksen kohteena olevalle asialle antavat. (Juuti & Puusa 2021, 9.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu johonkin asiaan, ryhmään tai ongelmaan syventyminen, sen sijaan, että asetettaisiin oletus muuttujien välisistä suhteista eli hypoteesi. Kuitenkin tutkimuksen edetessä suhteita voi syntyä, mutta ne pysyvät avoimina uusille suhteille. (Cohen ym. 2017, 304.)

Tutkimus toteutettiin poikittaistutkimuksena eli aineisto kerättiin yhtenä ajankohtana usealta vastaajalta (Vastamäki & Valli 2018, 129). Poikittaistutkimus sopi tämän tutkimuksen tutkimusasetelmaksi, sillä opettajat pystyivät hyvin pohtimaan koko uransa aikana tapahtuneita tapahtumia ja kokemuksiaan. He pystyivät kuvaamaan niiden pohjalta kokemuksiaan minäpystyydestään tuentarpeisten oppilaiden parissa toimiessa.

Tutkimusstrategia, jolla aihetta lähdettiin lähestymään, oli fenomenologinen.

Fenomenologinen tutkimus voi painottua joko tutkijan omiin kokemuksiin ja ymmärryksen muodostumisen tarkasteluun tai muiden ihmisten kokemusten ja ymmärryksen muodostumisen tarkasteluun heidän kokemustensa kautta (Koppa 2023). Tässä tutkimuksessa aihetta lähestyttiin opettajien kokemusten kautta. Heidän kokemustensa kautta muodostettiin ymmärrys tutkittavasta aiheesta. Tällaisessa fenomenologisessa tutkimusstrategiassa ei yritetä

löytää universaaleja yleistyksiä niinkään, vaan pyrkimys on ymmärtää tutkittavan ihmisjoukon tai yksittäisen ihmisen sen hetkistä merkityks maailmaa. (Laine 2018, 32.)

## 7.2 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui kysely, sillä kysely mahdollistaa laajan tutkimusaineiston. Kyselylomake voitiin jakaa helposti suurelle osallistujajoukolle. (Hirsjärvi ym. 2015, 195.) Kyselylomake oli tämän tutkimuksen aiheen kannalta parempi aineistonkeruumenetelmä, sillä minäpystyvyys aiheena on sen verran henkilökohtainen, että siitä on helpompi kirjoittaa anonyymisti kuin kertoa haastattelussa tutkijoille. Osalle saattaa olla hankalaa myöntää, jos kokee minäpystyvyytensä puutteelliseksi tuenttarpeisia oppilaita opettaessa.

Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä on yksi perinteisimmistä tavoista kerätä tutkimusaineistoa. Nykyään sähköiset kyselyt ovat suositumpia kuin paperiset kyselyt. Sähköiset kyselyt voi välittää sähköpostin kautta eteenpäin tai ne voidaan julkaista jollain sosiaalisen median alustalla. (Valli 2018, 92.) Tutkimuksen kyselylomake jaettiin sosiaalisen median alustoilla Facebookin kautta. Kyselylomakkeen alussa oli linkki tietosuojailmoitukseen, jonka jokainen kyselyn vastaaja pystyi lukemaan itsenäisesti. Vastatessaan kyselylomakkeeseen vastaaja antoi suostumuksen käyttää antamiaan vastauksia osana tutkimuksen aineistonkeruuta. Kysely jaettiin kuuteen Facebook-ryhmään, joissa oli käsityötä opettavia peruskoulun opettajia. Ryhmiä olivat: Alakoulu aarreaitta - ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi, Käsityön OPS 2016, Käsityön ideapankki alakouluun, Teknisen työn opetus, Käsityö verkossa – käsityön opetuksesta kiinnostuneille sekä Yläkoulun aarreaitta.

Kyselylomakkeen alussa kartoitettiin vastaajien taustatietoja taustakysymysten kautta. Osa näistä toimii selittävinä muuttujina, joita tarkasteltiin suhteessa tutkittavaan ominaisuuteen. (Valli 2018, 94.) Tässä tutkimuksessa taustakysymyksinä olivat työvuosien määrä opettajana, opettajan koulutustausta sekä opettajan kokemukset tuenttarpeisten oppilaiden opettamisesta käsityötunneilla. Nämä saattoivat toimia tämän tutkimuksen selittävinä muuttujina. Kyselylomakkeella kerättiin tieto työvuosien määrästä, sillä se on yksi tutkimuksen tutkimuskysymyksistä. Tiedolla koulutustaustasta haluttiin varmistaa, että vastaajat olivat koulutukseltaan opettajia.

Kysymyslomakkeen toteutusmuotona käytettiin taustakysymyksien lisäksi avoimia kysymyksiä. Näihin haettiin osviittaa aikaisemmista pro gradu -tutkielmista. Avoimissa kysymyksissä vastaaja sai vastata omin sanoin kysymyksiin. Kun vastaukset eivät olleet valmiiksi ehdotettuja, vastauksista voitiin huomata vastaajien mahdolliset voimakkaat tunteet asiaan liittyen. Avoimien kysymysten etuina ovat esimerkiksi se, että niiden avulla saa vastaajan mielipiteen esille perusteellisesti ja ne voivat nostaa esiin näkökulmia, joita tutkija ei ole osannut etukäteen odottaa. Avoimet kysymykset osoittavat myös vastaajille tärkeitä ja keskeiset ajatukset asiasta. (Hirsjärvi ym. 2015, 199, 201; Valli 2018, 114.)

Tutkimuksen onnistumisen kannalta keskeistä oli huomioida huolellisesti kysymysten rakentaminen ja niiden muotoileminen. Eniten virheitä tutkimustuloksiin aiheuttaakin kysymysten muoto, mikäli vastaaja ymmärtää kysymyksen toisin kuin tutkija on kysymyksen ajatellut. Tällöin tutkimuksen tuloksilla on vaarana vääristyä. (Valli 2018, 93.) Valli ja Perkkilä (2018) mainitsevat kyselylomakkeen pituuden rajoittamisesta. Heidän mielestään on hyvä huomioida se, millaista lomaketta on mukava täyttää. (Valli & Perkkilä 2018, 118.) Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytettävä kyselomake oli pilottitestauksessa ennen kyselyn jakamista mahdollisten väärinymmärrysten välttämiseksi.

Eettisyys huomioitiin tutkimuksessa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) periaatteiden mukaisesti. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkimus toteutettiin huolellisesti, tarkkuutta ja rehellisyyttä noudattaen kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkimuksessa kunnioitettiin tutkittavien yksityisyyttä, ihmisarvoa, itsemääräämisoikeutta ja muita oikeuksia. Tutkimukseen osallistuessaan tutkittavalla henkilöllä oli oikeus osallistua vapaaehtoisesti tutkimukseen ja keskeyttää halutessaan tutkimukseen osallistuminen. Tutkittava sai tietoa henkilötietojen käsittelystä, tutkimuksen sisällöistä sekä tutkimuksen käytännön toteutuksesta. Lisäksi tutkittavalle kerrottiin, kauanko aineisto tullaan säilyttämään. Tutkittavilta saatu tieto oli arvokasta, eikä sitä muutettu tutkimuksen kuluessa, jotta tutkimustulokset eivät vääristy. (TENK 2019, 8–9; Vuori)

### **7.3 Aineiston analysointi**

Tutkimuksen kyselylomakkeessa saadut vastaukset analysoitiin laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Laadullisessa aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä syvennytään asioihin, teemoihin ja aiheisiin, mistä aineisto kertoo. Sen avulla voidaan analysoida dokumentteja (kuten haastattelut, kirjat, raportit ja kirjalliset materiaalit) systemaattisesti ja objektiivisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117; Vuori.) Tämä analyysimenetelmä perustuu

tutkijan tekemälle luokittelulle, jolloin aineistosta löytämiä sisällöllisiä elementtejä tunnistetaan ja nimetään. Laadullisen sisällönanalyysin aineistolähtöisessä luokittelussa aineistosta lähdetään avoimesti etsimään kohtia, jotka kertovat tutkittavasta aiheesta tutkimuksen kannalta kiinnostavia seikkoja. Aineiston sisäisestä variaatiosta pyritään löytämään toistuvia johtopäätöksiä aineiston sisäisen vertailun avulla, jotta vältetään yksityiskohtiin hukkuminen. Eli huomiota kohdistetaan sekä aineistoyksiköiden välisiin samanlaisuuksiin että eroihin. (Vuori.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018) tiivistävät vielä sisällönanalyysin tavoitteen. Sen tavoitteena on laatia selkeä sanallinen kuvaus tutkittavasta aiheesta. Analysoinnissa aineisto kootaan selkeään ja tiiviiseen muotoon siten, ettei hävitetä sen antamaa informaatiota. Edetään asteittain aineiston antamista konkreettisista ilmauksista kohti abstraktimpia käsitteitä, lopulta päätyen koko aineistoa kuvaavaan yhteen käsitteelliseen ilmaukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Krippendorff (2019) puolestaan listaa sisällönanalyysin kannalta kolme kohtaa, jotka tutkijan on muistettava. Ensimmäiseksi aineiston tekstistä tehdyistä päätelmistä kootaan helposti ymmärrettävä ja tutkittava yhteenveto. Toiseksi aineiston löydöistä kootaan kuvioita sekä etsitään suhteita löydetyille asioille. Lopuksi aineiston löydöksiä verrataan ja tehdään johtopäätöksiä aikaisemmin saatuun tietoon ja tutkimuksiin verraten. (Krippendorff 2019.)

Taulukko1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja luokittelusta

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Opettaja 9: Oman aineenhallinta tuo varmuutta opettamiseen, voi olla, että joudut opettamaan työtavan aivan eri työkalulla ja menetelmällä mitä olit ajatellut, jos se alkuperäinen suunnitelma ei olekaan oppilaalle sopiva. Tällaisten oppilaiden kanssa täytyy olla enemmän läsnä, joustava ja uskalltaa luovia suunnittelusta poikkeavalla tavalla. Itseensä luottaminen ja rauhallisuus ovat omia vahvuuksiani.	Oma aineenhallinta tuo varmuutta opettamiseen.  Tuentarpeisten oppilaiden kanssa täytyy olla enemmän läsnä, joustava ja uskalltaa soveltaa.  Vahvuuksia itseensä luottaminen ja rauhallisuus.	Hyvä aineenhallinta  Erilaisiin tuentarpeisiin vastaaminen  Omien vahvuuksien tunnistaminen	Opettajan osaaminen  Opettajan ominaisuudet	Opettajan minäpystyvyys
Opettaja 24: Erilaiset motoriset ja hahmottamisen taidot kehittyvät tekemällä. Tekemistä pitää vain eriyttää alaspäin. Toiminnanohjauksen taitojen kehittymistä en osaa edistää kaikissa tilanteissa, mutta riittävän usein toistuvat rutiinit, henkilökohtaiset ohjeet ja niiden toistaminen auttavat oppilasta eteenpäin. Tähän auttaa se, että opettamissani kässänryhmissä on ollut 10–12 oppilasta ja välillä myös avustajaresursseja. Haastavaksi koen ne oppilaat, jotka eivät halua tehdä ja aiheuttavat toiminnallaan häiriötä/vaaraa esim. riehuma ja toimimalla sääntöjen vastaisesti. Koen tuen oppilaiden opettamisessa auttavan ennen kaikkea sen, että tunnen oppilaat pitkältä ajalta, jolloin käytöksen tukeminenkin on helpompaa. Koulutustausta auttaa varmasti myös.	Tekemisen alaspäin eriyttäminen.  Kokee tuentarpeisen toiminnanohjauksen taitojen kehittämisen edistämisen haastavaksi.  Usein toistuvat rutiinit, henkilökohtaiset ohjeet ja niiden toistaminen auttavat oppilasta eteenpäin.  Kokee pienen ryhmäkoon (10–12 oppilasta) auttavan.  Avustajaresurssin merkitys.  Kokee haastavaksi oppilaat, jotka eivät halua tehdä tai aiheuttavat häiriötä/ vaara.  Tuentarpeisten kanssa helpottaa oppilastuntemus pitkältä ajalta.  Koulutustaustan vaikutus.	Erilaisiin tuentarpeisiin vastaaminen  Ryhmäkoko Ohjaajan tuki  Oppilaantuntemus  Koulutuksen antama tuki	Opettajan osaaminen  Opetukseen vaikuttavat tekijät  Oppilaan kohtaaminen  Opettajan osaaminen	Opettajan minäpystyvyys

Analysointivaiheessa kyselylomakkeella saadusta avoimien kysymysten aineistosta karsittiin tutkimukselle epäolennaiset asiat pois eli pelkistettiin vastauksia ja koottiin aiheen kannalta olennaiset asiat. Pelkistetyistä vastauksista muodostettiin alaluokkia, joista etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Alaluokat teemoiteltiin aihekokonaisuuksittain, joista muodostui yläluokkia. Teemoittelussa aineistosta etsittiin samankaltaisuuksia ryhmitellen niitä. Lopuksi yläluokista yhdistettiin pääloukkaa sekä muodostettiin kokoava käsite. Käsitteitä yhdistelemällä saatiin vastauksia tutkimustehtäviin. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 123, 105–107, 127.) Yläpuolella pieni ote (taulukko 1) aineiston pelkistämisestä ja luokittelusta.

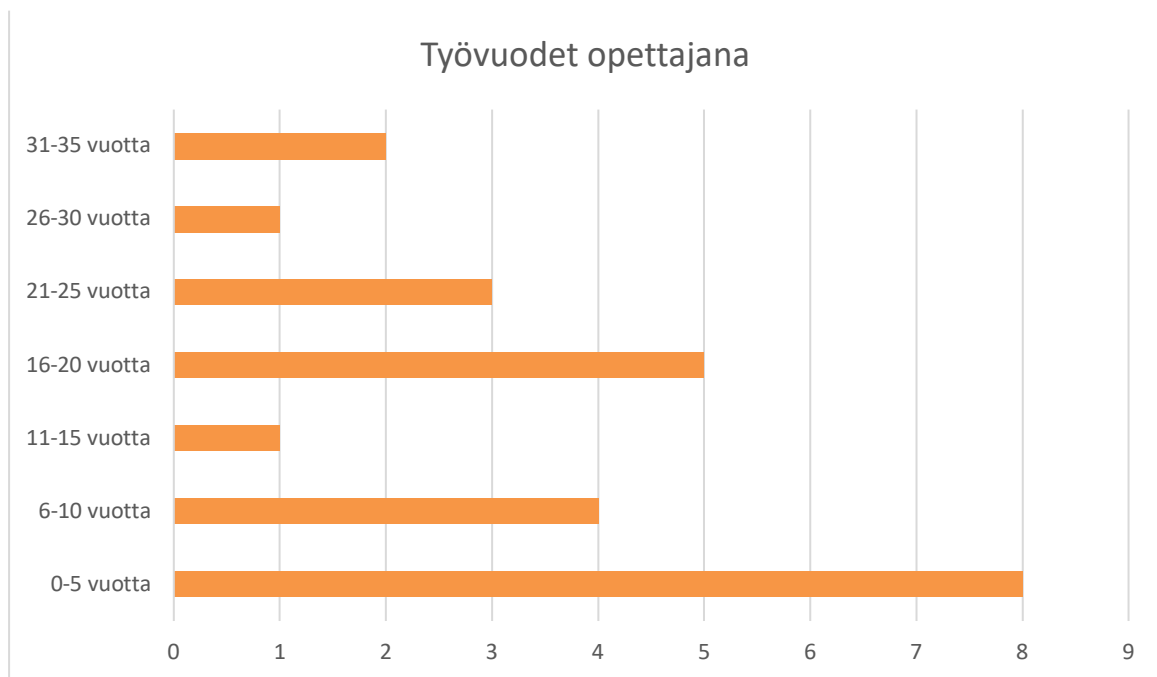
## 8 Tulokset

### 8.1 Taustakysymykset

Kyselyyn vastasi yhteensä 24 peruskoulun opettajaa. Heidän kaikkien vastaukset olivat tutkimuskelpoisia eli ne pystyttiin ottamaan tutkimukseen mukaan. Vastaajien työvuosien pituutta, koulutustaustaa ja kokemuksia tuentarpeisten oppilaiden opettamisesta käsityötunneilla kartoitettiin kyselylomakkeen kolmen taustakysymyksen avulla.

#### Työvuodet opettajana

Kyselylomakkeessa opettajien työvuodet kartoitettiin avoimen kysymyksen avulla. Vastauksista muodostettiin koonti, mikä kuvaa opettajien työvuosia vuosina (kuvio 4).



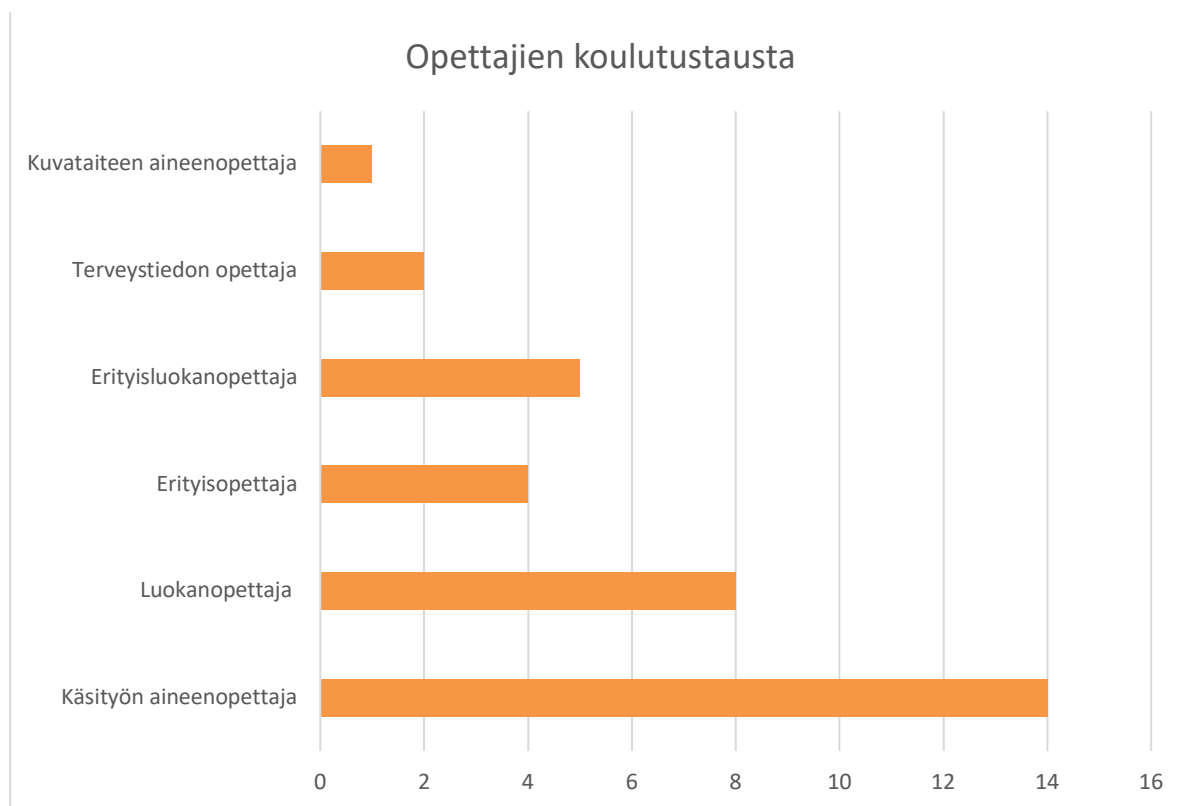
Kuvio 4. Opettajien työvuodet vuosina

Kuvion alareunassa on opettajien määrä ja vasemmassa reunassa työvuodet luokiteltuna viiden vuoden sykleinä, lukuun ottamatta aikaväliä 0–5 vuotta. Eniten vastaajia oli 0–5 vuotta opettajana työskennelleiden opettajien ryhmässä.

#### Opettajien koulutustausta

Kyselylomakkeessa opettajien koulutustausta kartoitettiin monivalintakysymyksen avulla. Vastausvaihtoehtoina olivat käsityön aineenopettaja, luokanopettaja ja erityisopettaja. Näiden

lisäksi vaihtoehtona oli muu, mikä -kohta, mikäli opettajan koulutustausta ei löytynyt vaihtoehdoista. Vastauksista muodostettiin koonti, joka kuvaa opettajien koulutustaustojen määrää (kuvio 5).

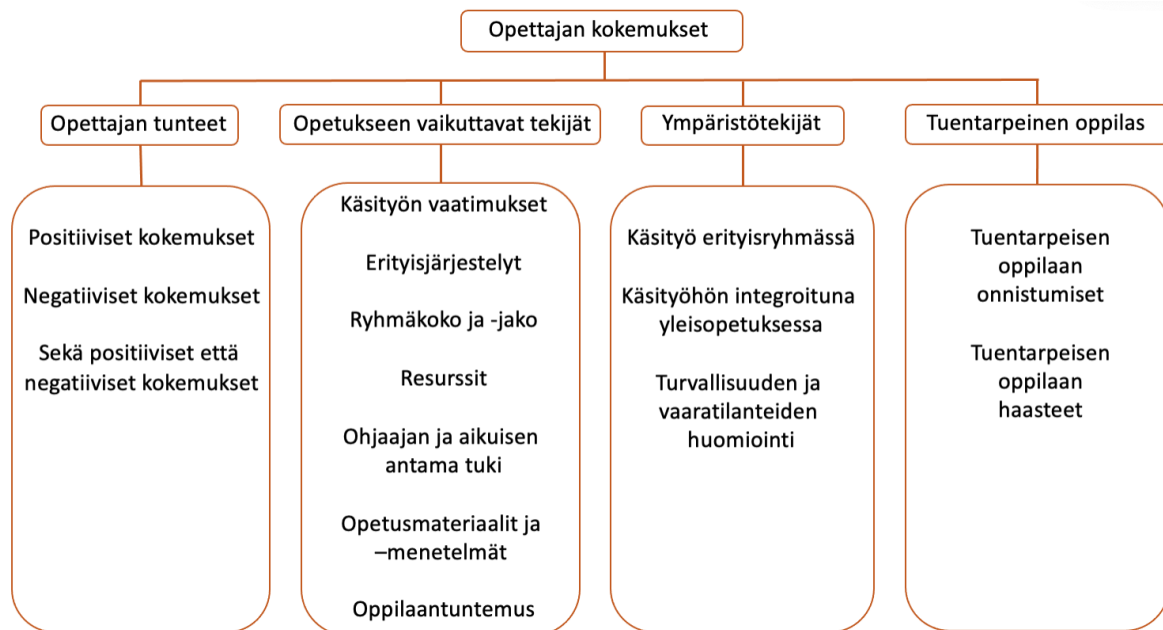


Kuvio 5. Opettajien koulutustausta

Kuvioon on lueteltu jokainen koulutus erikseen, sillä osalla oli useita koulutuksia. Tutkimukseen osallistui eniten käsityön aineenopettajia ja toiseksi eniten luokanopettajia. Muita koulutustaustoja, joita opettajilta löytyi, oli erityisluokanopettaja, erityisopettaja sekä terveystiedon- ja kuvataiteen aineenopettaja koulutus.

### **Opettajien kokemuksia tuentarpeisten oppilaiden opettamisesta**

Opettajien kokemuksia tuentarpeisten oppilaiden opettamisesta käsityötunneilla kartoitettiin kyselylomakkeen kolmannessa kysymyksessä. Tutkimuksen aineistosta nousseet asiat luokiteltiin pää-, ylä- ja alaluokkiin (kuvio 6). Pääluokkana on opettajan kokemukset, jotka jakautuivat seuraavasti ylä- ja alaluokkiin:



Kuvio 6. Opettajien kokemukset

## Opettajien tunteet

Tutkimuksen aineistosta nousseet opettajan tunteita käsittelevät tekijät jaettiin kolmeen alaluokkaan (kuvio 6): positiiviset kokemukset, negatiiviset kokemukset ja sekä positiiviset että negatiiviset kokemukset. Neljä opettajaa mainitsi selkeitä positiivisia kokemuksia ja kaksi opettajaa (opettajat 1 ja 11) puolestaan selkeitä negatiivisia kokemuksia. Kuuden opettajan vastuksista ilmeni sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia. Muiden kyselyyn vastanneiden opettajien vastuksista ei selkeästi ilmennyt positiivisia tai negatiivisia kokemuksia.

Selkeissä positiivisissa kokemuksissa esiin nousseita tekijöitä olivat muun muassa sujuva yhteistyö tuentarpeisten oppilaiden kanssa. Opettaja 19 kuitenkin tarkensi, että mikäli tuentarpeet ovat käytöspuolella, ymmärrettävästi työn luonne muuttuu. Opettaja 23 kertoi merkittävästä onnistumisestaan käsityötunnilla tuentarpeisen oppilaan kanssa.

...Vahvasti autismikirjolla oleva oppilaani eteni kahdessa vuodessa lähtötilanteesta, jossa ei voinut mm. aistiliherkkyyksien vuoksi koskettaa villalankaa, siihen että neulomisesta tuli hänen turvatekemisensä, jonka pariin vetäytyi rentoutumaan koulupäivän kuormituksen alkaessa painaa. Kuudennen luokan aikana hän neuloi mm. pehmoleluja ja puhveja ystävilleen lahjoiksi. (Opettaja 23)

Selkeitä negatiivisia kokemuksia nostivat esiin opettajat 1 ja 11. Opettaja 1 mainitsi huonojen kokemusten syyksi resurssien puutteen. Opettaja 11 puolestaan selitti haastavien kokemustensa johtuvan tuentarpeisten oppilaiden itsenäisen työskentelyn haastavuudesta.

Sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia nousi kuuden opettajan vastauksista. Opettaja 3 koki, että osa tuentarpeisista oppilaista pystyy opiskelemaan käsitöitä yleisopetuksessa, kun taas osa ei kykene. Opettajat 9 ja 23 kertoivat kokemustensa olevan hyvin vaihtelevia. Opettaja 9 koki positiiviseksi asiaksi tuentarpeisten oppilaiden aitouden. Opettaja 13 kertoi, että osa tuentarpeisista oppilaista vaatii erittäin vahvaa tukea, kun taas osa oppilaista loistaa käsitöissä. Opettaja 18 on kokenut sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia, joista hän toi esiin haasteiden näkökulman. Hän koki haasteelliseksi löytää sellaisia käsitöitä, joita pystyy eriyttämään tuentarpeisille oppilaille. Opettaja 21 puolestaan koki ryhmäjoon vaikuttaneen hänen kokemuksiinsa. Hän oli saanut positiivisia kokemuksia silloin, kun ryhmäjoissa oli huomioitu tuentarpeiset oppilaat. Kun taas negatiivisia kokemuksia oli aiheuttanut, se ettei ryhmäjoissa ollut huomioitu tuentarpeisiä oppilaita.

### **Opetukseen vaikuttavat tekijät**

Tutkimuksen aineistosta nousseet opetukseen vaikuttavia tekijöitä käsittelevät tekijät jaettiin seitsemään alaluokkaan (kuvio 6): käsityön vaatimukset, erityisjärjestelyt, ryhmäkoko ja -jako, resurssit, ohjaajan ja aikuisen antama tuki, opetusmateriaalit ja -menetelmät sekä oppilaantuntemus.

Kyselyyn vastanneista opettajista neljä opettajaa mainitsi käsityön vaatimukset osana tuentarpeisten oppilaiden opettamista käsityötunneilla. Opettaja 11 kertoi käsityön opetussuunnitelmassa vaaditun työn suunnittelun ja dokumentoinnin vievän liian paljon aikaa varsinaiselta käsityöltä. Hän koki erityisesti haasteelliseksi ja aikaa vieväksi ompelukoneiden käytön, kun tuentarpeiset oppilaat langoittavat ne. Hän harmitteli myös sitä, ettei ole riittävästi aikaa tukea oppilaan itseohjautuvuutta. Opettaja 18 koki haasteeksi sopivien töiden löytämisen tuentarpeisten oppilaiden taitotasot huomioiden. Opettaja 22 koki taitotason ja näin ollen käsitöiden vaatimusten laskeneen vuosien kuluessa. Opettaja 24 puolestaan kertoi esimerkkien kautta käsityön vaatimusten vaikeuksista.

...Hahmottamisen haasteet näkyvät siinä, ettei oppilas hahmota kolmiulotteista käsityötä, suuntia, esineiden paikkoja luokassa, saksien käyttöä ym. Motoriset haasteet näkyvät vaikeutena käyttää saksia, nuppineuloja ja muita käden

hienomotoriikkaa vaativia esineitä. Osan kanssa harjoitellaan vuosia yksinkertaisen solmun tekemistä tai langan saamista neulaan. (Opettaja 24)

Opettajat 20 ja 23 toivat kokemuksissaan esiin erityisjärjestelyt tuentarpeisten oppilaiden parissa käsityötunneilla. Opettaja 20 kertoi, että osa oppilaista pystyy opiskelemaan vain tekstiilityön tai teknisen työn työtapoja haasteidensa ja diagnoosiensa vuoksi. Tällöin oppilaalle on kirjattu oppimissuunnitelmaan tai HOJKSiin erityiset painoalueet. Opettaja 23 mainitsi, että puutöissä on joka vuosi yksi tai kaksi oppilasta, jotka eivät kestä luokan melua. Tämän seurauksena on täytynyt tehdä erityisjärjestelyitä käsityön osalta.

...Opetus on järjestetty yksilöopetuksena, niin että muu luokka on ohjaajien kanssa tekemässä jotain rutiinihommaa omassa luokassa, ja minä olen puutyöluokassa ilman ilmanvaihtoa oppilaan kanssa, niin että kuuluu vain oman vasaran pauke. (Opettaja 23)

Neljä opettajaa mainitsi kokemuksissaan ryhmäkoon ja -jaon vaikutukset tuentarpeisten oppilaiden opetukseen käsityötunneilla. Ryhmäkoko tuli esiin opettajien 4, 7 ja 15 vastauksista. Opettaja 4 totesi, että oppilaiden erityistarpeet tulisi huomioida paremmin ryhmäkokojen suunnittelussa. Tuentarpeisten ohjaaminen vaatii moninkertaisesti aikaa, joten heidät tulisi huomioida kaksin- tai kolminkertaisena yleisopetuksen oppilaaseen verrattuna. Opettaja 7 mukaan tuentarpeisia oppilaita on aivan liikaa yleisopetuksen käsityö ryhmässä silloin, kun opettaja on ainoa aikuinen luokassa. Opettaja 15 mainitsi myös, ettei heidän kunnassaan huomioida tuentarpeisia oppilaita ryhmäkoossa. Lisäksi hän mainitsi sen, ettei tuentarpeisten opettamista huomioida palkassa. Ryhmäjako puolestaan tuli esiin opettaja 21 vastauksesta. Hänen mukaansa ryhmäjaolla pystytään vaikuttamaan siihen, millaiset ryhmät käsitöissä on.

Opettajista kolme (opettajat 1, 11 ja 23) toi kokemuksissaan esiin resurssien vaikutukset tuentarpeisten opetuksessa. Opettaja 1 kertoi, ettei hänellä ole juuri mitään resursseja hyvin haastavien oppilaiden opettamiseen. Opettaja 11 puolestaan mainitsi, että hänen koulussaan on resursoitu hyvin ohjaajiin. Opettaja 23 taas toi esiin, että erityisryhmien kohdalla rahaa on eri tavalla elämykselliseen opetukseen ja retkiin käsitöissä, kun taas integroitujen ryhmien kohdalla tämä on poissuljettua.

...Olemme käyneet puhaltamassa lasia lasipajalla (kehitysvammaisten ryhmä, taidoksi riitti, että osasi puhaltaa saippuakuplan) sekä tutustumassa villaan materiaalina vieraillemalla läheisellä lammastilalla... (Opettaja 23)

Ohjaajan ja aikuisen antama tuki nousi esiin kymmenen opettajan kokemuksista tuentatarpeisten oppilaiden parissa. Ohjaajan antaman tuen mainitsi näistä puolet opettajista. Opettajat 11 ja 19 mainitsivat, että heillä on riittävästi ohjaajia käsityötunneilla. Opettaja 19 tarkensi, että hänen oppilasryhmässään tuentatarpeisista oppilaista kolmella kuudesta on henkilökohtainen avustaja. Opettaja 15 kertoi, että joskus hän saa käsityötunneille avuksi ohjaajan, mutta yleensä kuitenkin ei. Opettaja 20 oli tarvittaessa vaatinut ohjaajan käsityötunneille. Opettaja 22 taas totesi, että ohjaaja on välttämätön integroiduilla käsityötunneilla.

Aikuisen antaman tuen taas mainitsivat toinen puolikas näistä kymmenestä opettajasta. Opettajat 3 ja 24 kertoivat, että osa tuentatarpeisista oppilaista vaatii jatkuvaa aikuisen läsnäoloa edistyäkseen. Lisäksi opettaja 3 mainitsi, että osa tuentatarpeisista ei kykene työskentelemään suuressa ryhmässä. Opettaja 24 mainitsi omassa vastauksessaan lisäksi, että mikäli tuentatarpeinen ei saa jatkuvaa aikuisen läsnäoloa, hän menettää malttinsa. Tämä saattaa näkyä hänen mukaansa epätoivottuna käytöksenä. Opettaja 8 totesi, että aikuisen antama ohjaus on tärkeää erityisesti tuentatarpeisille oppilaille, joilla on hahmottamisen haasteita, jotta tämä pääsee työskentelyn alkuun ja työ onnistuu. Opettaja 10 myös mainitsi, että tuentatarpeiset oppilaat vaativat paljon ohjausta työskentelynsä. Opettaja 21 puolestaan totesi tuentatarpeisten oppilaiden erot aikuisen antaman tuen tarpeessa.

...Toinen kaipaa vierelle aikuista, jotta fokus pysyy työssä, toinen ei etene mihinkään ilman aikuisen tukea, toisen on vaikea odottaa vuoroaan, joku tukeutuu kaveriin, niin, että kaveri lopulta tekee työn puolesta valmiiksi... (Opettaja 21)

Opettajista neljä mainitsi kokemuksissaan opetusmateriaalit ja -menetelmät tuentatarpeisten oppilaiden opetuksessa käsityötunnilla. Opettajat 6 ja 20 kertoivat eriyttävänsä opetustaan. Opettaja 6 kertoi eriyttämistavoistaan. Hän käy tekstit läpi ja käyttää opetuksessaan kuvia. Opettaja 24 puolestaan kuvasi käyttävänsä opetuksessaan ohjeiden ja samana toistuvien prosessien kertaamista. Esimerkkinä hän nosti ompelukoneen langoituksen ja käsinompelun. Opettaja 15 puolestaan kertoi eriyttämisen tapahtuvan luonnostaan käsitöissä. Lisäksi hän eriyttää tuentatarpeisia oppilaita kotona suoritettavien opiskelupakettien avulla. Näitä hän rakentaa oppilaille, joilla on paljon poissaoloja.

Oppilaantuntemus nousi esiin kahden opettajan (opettajat 19 ja 21) kokemuksista tuentatarpeisten oppilaiden parissa käsityötunneilla. Molemmat kokivat oppilaantuntemuksen merkitykselliseksi tuentatarpeisia opettaessa. Opettaja 19 totesi, että opettajan oman työn

räätelöiminen lähtee oppilaantuntemuksesta. Opettaja 21 koki oppilaantuntemuksen olevan suuri etu.

### **Ympäristötekijät**

Tutkimuksen aineistosta nousseet ympäristötekijöitä jaettiin kolmeen alaluokkaan (kuvio 6): käsityö erityisryhmässä, käsityöhön integroituna yleisopetuksessa sekä turvallisuuden ja vaaratilanteiden huomiointi.

Kyselyyn vastanneista opettajista kaikki eivät eritelleet opetusryhmiään. Neljä opettajaa kertoi opettavansa tällä hetkellä käsitöitä erityisryhmässä. Opettaja 17 luetteli tuentarpeisten haasteita, joita olivat motoriikan, toiminnanohjauksen ja motivaation haasteet. Kolme opettajaa (opettajat 3, 15 ja 19) kertoi opettavansa tällä hetkellä tuentarpeisia, jotka ovat käsityöhön integroituna yleisopetuksessa. Opettaja 3 tarkensi, että osa tuentarpeisista oppilaista kykenee opiskelemaan käsitöitä yleisopetuksen ryhmässä. Nämä oppilaat eivät juurikaan erotu joukosta millään tapaa tai erottuvat jopa edukseen. Samalla hän mainitsi myös, että osa tuentarpeisista oppilaista ei kykene työskentelemään isossa ryhmässä. Opettaja 19 myös mainitsi, että osassa ryhmässä tuentarpeinen oppilas erottuu ja osassa ei. Lisäksi hän huomautti, että joidenkin tuentarpeisten kanssa saa olla tarkkana, etteivät he saata itseään tai muita vaaratilanteeseen, sillä käsityön oppimisympäristö mahdollistaa vakavatkin onnettomuudet. Lopuksi hän totesi, että tuentarpeinen oppilas ei ole automaattisesti haaste käsityön opetuksessa.

Seitsemän opettajaa kertoi kokemuksia sekä erityisryhmän että integroidun ryhmän opettamisesta käsitöissä. Opettajat 4, 22 ja 23 luettelivat erilaisia tuentarpeisia ryhmiä, joita he ovat opettaneet. Opettaja 4 kertoi, että ainut ryhmä, jota ei ole osunut hänen uralleen ovat kuulo- ja näkövammaiset. Joka vuosi hän kertoi opettaneensa liikuntarajoitteisia, sekä hahmottamisen ja käyttäytymisen haasteiden omaavia oppilaita, sekä integroituna, että omana ryhmänään. Opettaja 22 mainitsi esimerkkeinä heikkonäköiset ja neurokirjon oppilaat. Opettaja 23 kertoi, että hänellä oli kertynyt kokemusta kehitysvammaisten alkuopetuksesta yleisopetuksen kuudenteen luokkaan niin kovissa, kuin pehmeissä materiaaleissa.

### **Tuentarpeinen oppilas**

Tutkimuksen aineistosta nousseet tuentarpeisista oppilasta käsittelevät tekijät jaettiin kahteen alaluokkaan (kuvio 6): tuentarpeisen oppilaan onnistumiset ja tuentarpeisen oppilaan haasteet.

Kyselyyn vastanneista opettajista kahdeksan nostivat esiin erilaisia haasteita, joita on ilmennyt tuentarpeisten oppilaiden parissa. Opettaja 3 kertoi, että osa tuentarpeisista ei kykene työskentelemään suuressa ryhmässä tai ilman omaa aikuista. Myös opettaja 11 mainitsi itsenäisen työskentelyn haasteelliseksi. Hänen mukaansa työn onnistuminen vaatii työn eri vaiheissa usein tietyn tason. Opettajat 8 ja 19 totesivat, että kokemukset tuentarpeisten oppilaiden opettamisesta riippuvat oppilaan haasteista. Opettaja 19 mainitsi, että joskus tuentarpeisten kanssa riittää ymmärrys siitä, ettei oppilas puhu opettajalle. Opettaja 8 oli havainnut, että oppilaat, joilla on ylivilkkautta, saattavat pystyä työskentelemään hyvin, koska saavat liikkua vapaammin käsityötunnilla. Opettaja 14 mainitsi myös haastavimmaksi oppilaat, joilla on yliaktiivista käyttäytymistä ja haasteita keskittymisessä. Hänen mukaansa heidän itsenäinen työskentelynsä on vaikeaa ja sen tukeminen on aikaa vievää. Eikä näihin tarpeisiin vastaaminen onnistu aina. Myös opettaja 21 toi omassa vastauksessaan ilmi ylivilkkauksen, kun ADHD lääkitys ei kanna iltapäivään saakka. Työskentely on tällöin hyvin haastavaa.

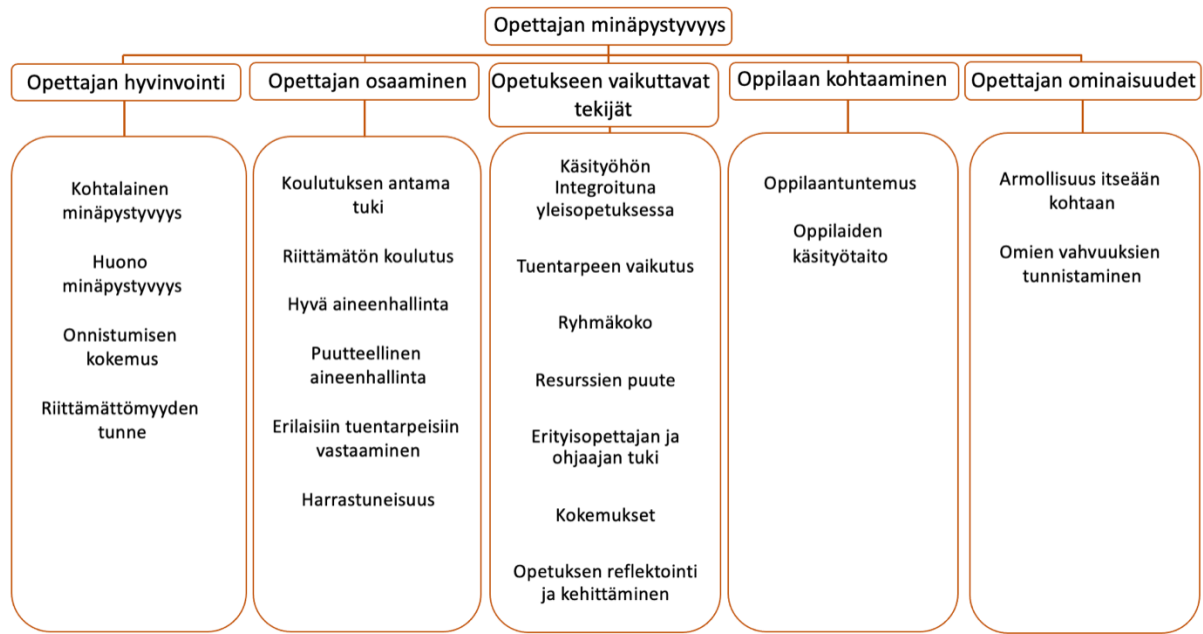
Opettaja 13 toi esiin haasteet sanallisten ja kuvallisten ohjeiden ymmärtämisessä, sekä henkilökohtaisen ohjauksen vastaanottamisessa. Opettaja 24 myös kuvasi erilaisia tuentarpeiden haasteita. Hän totesi käsityötunneilla tuen tarpeiden olevan erilaisia kuin lukuaineiden tunneilla. Käsitöissä korostui muun muassa toiminnanohjauksen, hahmottamisen ja motoriikan haasteet sekä tietynlainen ongelmanratkaisukyky ja looginen päättely. Hänen mukaansa kuitenkin tuen tarpeet ilmenevät tavallista useammin toistuvana ja intensiivisempänä ohjauksen tarpeena. Myös opettaja 17 luetteli tuentarpeisilla ilmenneitä haasteita, joita olivat motoriikan, toiminnanohjauksen ja motivaation haasteet.

Tuentarpeisen onnistumiset mainittiin kolmen opettajan (opettajat 13, 15 ja 23) vastauksissa. Opettaja 13 oli havainnut, että osa tuentarpeisista oppilaista saattaa olla juuri käsitöissä eriytyisen hyviä. Opettaja oli myös havainnut tuentarpeisten onnistumiset. Osa tuentarpeisista, jotka kärsivät hälinästä ryhmässä, mukautuivatkin hyvin valinnaisryhmiin. Opettaja 23 kertoi tuentarpeisen oppilaansa onnistumisen kokemuksesta. Oppilas selätti aistiyliherkkyytensä ja käänsi sen voimavarakseen.

## **8.2 Opettajan minäpystyvyyden kokemukseen vaikuttavat tekijät**

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää, onko tuentarpeisten oppilaiden käsityön opettamisella yhteyttä käsityötä opettavan opettajan minäpystyvyyteen. Tarkastelun apuna käytettiin kyselylomakkeen neljättä avointa kysymystä, jossa selvitettiin niitä tekijöitä, jotka

opettajat itse mainitsivat vaikuttavan minäpystyvyytensä kokemukseen opettaessaan tuentarpeisia oppilaita käsityötunneilla. Tuloksista muodostettiin kuvio 7, jossa pääluokkana on opettajan minäpystyvyys. Aineiston analysoinnin perusteella tämä jakautui viiteen yläluokkaan: opettajan hyvinvointi, opettajan osaaminen, opetukseen vaikuttavat tekijät, oppilaan kohtaaminen ja opettajan ominaisuudet.



Kuvio 7. Opettajan minäpystyvyys pääluokan jakautuminen ylä- ja alaluokkiin

## Opettajan hyvinvointi

Tutkimuksen aineistosta nousseet opettajan hyvinvointia käsittelevät tekijät jaettiin neljään alaluokkaan (kuvio 7): kohtalainen minäpystyvyys, huono minäpystyvyys, onnistumisen kokemukset ja riittämättömyyden tunteet.

Kaikki opettajat eivät suoraan maininneet, millaiseksi he kokivat minäpystyvyyden kokemuksensa. Opettajat 17 ja 21 kertoivat minäpystyvyytensä olevan kohtalainen, kun puolestaan opettajat 7 ja 18 mainitsivat minäpystyvyytensä olevan huono. Kohtalaisen minäpystyvyyden omaavat opettajat nostivat esiin ohjaajien avun tärkeyden ja tehtävien projektien eriyttämisen. Huonon minäpystyvyyden omaavat opettajat kumpikin toivat esiin riittämättömän koulutuksen.

...Opettajan opinnoissa ei otettu erityisryhmän opettamista käsitöissä huomioon ollenkaan... (Opettaja 18)

Aineistosta kahden opettajan (opettajat 2 ja 15) vastauksista nousi esiin onnistumisen kokemukset tuentarpeisten oppilaiden kanssa toimiessa käsityötunnilla. Opettajat kertoivat, että onnistumisia tuo se, kun saa oppilaat tekemään ja työt valmistuvat. Tuentarpeisilla askeleet voivat olla pienempiä, mutta niistä iloitaan yhtä lailla. Opettajien 1 ja 11 vastauksista kävi ilmi riittämättömyyden tunne opettaessa tuentarpeisia oppilaita käsityötunnilla. Opettaja 1 mainitsi riittämättömyyden tunteensa syyksi omien resurssiensa puuteen, mikä johtuu tuentarpeisten oppilaiden integroimisesta isoon ryhmään. Opettaja 11 puolestaan mainitsi riittämättömyyttä omiin taitoihin ja siihen, kun ei pysty auttamaan kaikkia oppilaita riittävän nopeasti. Opettaja 19 korosti vastauksessaan työstä palautumisen tärkeyttä, silloin kun tuentarpeisen edistyminen on hidasta. Tällöin opettaja saattoi kokea työnsä raskaaksi.

### **Opettajan osaaminen**

Tutkimuksen aineistosta nousseet opettajan osaamista käsittelevät tekijät jaettiin kuuteen alaluokkaan (kuvio 7): koulutuksen antama tuki, riittämätön koulutus, hyvä aineenhallinta, puutteellinen aineenhallinta, erilaisiin tuentarpeisiin vastaaminen ja harrastuneisuus.

Opettajista kaksi (opettajat 4 ja 24) mainitsi koulutuksen antaman tuen vaikutuksen minäpystyvyyden kokemukseen opettaessaan tuentarpeisia oppilaita käsityötunnilla. Heistä opettaja 4 mainitsi erityispedagogiikan opintojensa tukeneen häntä.

...Omat erityispedagogiikan opinnot toki ovat antaneet hieman tukea ja kehittäneet silmää myös havaitsemaan erilaisia erityisen tuen tarpeita, joita ei ehkä ole vielä edes diagnosoitu. (Opettaja 4)

Neljä opettajaa koki, että koulutus on ollut riittämätöntä ja sen olevan yhteydessä omaan minäpystyvyyteen. Riittämättömän koulutuksen syiksi mainittiin koulutuksen puutteellinen sisältö ja erityispedagogisen näkökulman sivuuttaminen. Myös lisäkoulutuksen tarve mainittiin.

...en ole saanut opinnoissani yhtään kurssia erityispedaa, joten en ole erityisopettaja, enkä koe hallitsevani yhtäkkisiä tilanteita, joissa oppilaat riehaantuvat... Toivoisin lisäkoulutusta erityisesti Nepsy lasten opettamiseen, heitä kun on joka ryhmässä peruskoulussa... (Opettaja 2)

Aihetta ei ole juuri käsitelty opinnoissa. Luokanopepuolella hieman, mutta käsityöopettajan opinnoissa keskityttiin vain ainessubstanssiin eikä siihen, miten aiheita voisi opettaa. (Opettaja 7)

Hyvä aineenhallinta nousi esiin seitsemän opettajan vastauksesta. Suurin osa kertoi hyvän aineenhallinnan vaikuttavan töiden suunnitteluun, ohjeiden pilkkomiseen ja eriyttämisen

sujuvuuteen. Opettaja 9 kertoi oman aineenhallintansa tuovan varmuutta opettamiseen. Hän totesi, että välillä tulee tilanteita, jolloin joutuu opettamaan työtävät eri menetelmillä ja työkaluilla, mitä oli ajatellut. Opettaja 16 koki hallitsevansa materiaalit ja tekniikat, mutta muuten koki olevansa pedagogisesti epävarma. Kyselyyn vastanneista opettajista kaksi (opettajat 18 ja 23) koki aineenhallintansa puutteelliseksi ja näin ollen vaikuttavan heidän minäpystyvyyteensä tuentarpeisia oppilaita opettaessa käsityötunneilla. Opettaja 23 koki osan teknisen työn sisällöistä epävarmoiksi ja jopa pelottaviksi.

Koen olevani vahvoilla pehmeiden käsitöiden ja pienten puutöiden sekä yhdistelmätöiden opettajana...Metallitöissä ja puumateriaalin esivalmistelussa koen epävarmuutta. Tehokkain sähkötyökalu, jota vielä mielelläni käytän, on akkuporakone ja tremel. Sen jälkeen pelottaa. (Opettaja 23)

Opettajat 22 ja 23 harrastivat itse käsitöitä, mikä helpotti töiden ja projektien keksimistä ja eriyttämistä sopivan tasoiseksi.

Opettajista seitsemän nosti esiin erilaisiin oppilaan tuentarpeisiin vastaamisen olevan melko helppoa. Kaikki mainitsivat pärjäävänsä tai tulevansa hyvin toimeen tuentarpeisten oppilaiden kanssa. Opettaja 9 nosti esiin ajatuksen, että tällaisten oppilaiden kanssa tulee olla enemmän läsnä, joustava ja uskaltaa poiketa suunnitellusta. Opettajista neljä mainitsi kokevansa osittain haasteita vastata tuentarpeisten oppilaiden tarpeisiin käsityötunnilla. Haasteeksi koettiin aika, joka ei meinaa riittää kaikkien oppilaiden ohjaamiseen (opettaja 10) sekä tarkennetun tiedon puute oppilaan taustoista (opettaja 15). Opettajat 10 ja 14 nosti esiin ylivilkkauden ja keskittymisen haasteet hankalimmiksi. Opettaja 24 vastauksesta ilmeni, että hän koki tuentarpeisiin vastaamisen haastavaksi, koska ei osaa edistää toiminnanohjauksen kehittämisen taitoja. Lisäksi hän koki haastavaksi ne oppilaat, jotka eivät halua tehdä töitään ja aiheuttavat toiminnallaan häiriötä tai vaaraa käsityötunnilla.

### **Opetukseen vaikuttavat tekijät**

Tutkimuksen aineistosta nousseita opetukseen vaikuttavia tekijöitä käsittelevät tekijät jaettiin seitsemään alaluokkaan (kuvio 7): käsityöhön integroituna yleisopetuksessa, tuentarpeen vaikutus, ryhmäkoko, resurssien puute, erityisopettajan ja ohjaajan tuki, kokemukset sekä opetuksen reflektointi ja kehittäminen.

Kyselyyn vastanneista opettajista neljä opettajaa kertoi tuentarpeisten oppilaiden integroimisesta yleisopetuksen ryhmään käsityötunneilla. Opettajilla oli eriäviä ajatuksia aiheesta. Opettaja 6 totesi, että tuentarpeisilta on vaadittava samat asiat, kuin kaikilta

muiltakin oppilailta. Opettaja 1 mainitsi tuentarpeisten oppilaiden integroimisen olevan haaste opetukselle. Opettajat 4 ja 8 puolestaan kokivat, ettei tuentarpeinen oppilas erotu isossa käsityöryhmässä. Opettaja 19 tarkensi omassa vastauksessaan, että hänen mukaansa kielellisiä haasteita omaava oppilas ei erotu käsityötunnilla. Opettaja 21 kertoi, että ottaa tuentarpeisia mieluummin yleisopetuksen ryhmään kuin opettaisi omana ryhmänään.

...Koulussani oppilaat, jotka ovat tuen tarpeesta johtuen pienryhmäopetuksessa laitetaan kaikki samaan ryhmään, kun kyse on taito- ja taideaineista. Niin ollen minulla saattaa olla samassa ryhmässä jopa 12 oppilasta, joita pitäisi pystyä opettamaan. Ei siitä mitään tule. (Opettaja 1)

...Integroitujen oppilaiden erityistarpeita ei välttämättä muista isoissa ryhmissä, vaan ne tulevat vastaan ja muistuvat mieleen, jos työskentely ei etene. (Opettaja 4)

Vastauksista nousi esiin minäpystyvyyteen vaikuttaviksi tekijöiksi ryhmäkokojen suuruus ja resurssien puute tuentarpeisia oppilaita opettaessa käsityötunneilla. Kaksi opettajaa (opettajat 15 ja 24) mainitsi ryhmäkokojen suuruuden, kaksi opettajaa (opettajat 2 ja 10) resurssien puutteen ja yksi opettaja (opettaja 23) työvälineiden puutteellisen kunnon. Opettaja 15 toivoi pienempiä ryhmäkokoja käsityötunneille, jotta pystyisi huomioimaan oppilaat yksilöinä. Opettaja 24 koki 10–12 oppilaan ryhmäkoon sopivaksi käsityötunneilla, kun välillä apuna on lisäksi avustajaresurssia. Resurssien puutteen esiin nostaneet opettajat (opettajat 2 ja 10) kokivat, ettei aika riitä yksinään tukemaan kaikkia tuentarpeisia oppilaita. Opettaja 23 kertoi myös ompelukoneiden puutteellisen kunnon aiheuttavan haasteita käsityötunneilla.

Viisi opettajaa mainitsi toisen aikuisen tuen olevan merkityksellinen tekijä opettajan oman minäpystyvyyden kokemuksen kannalta tuentarpeisten kanssa toimiessa käsityötunneilla. Neljä näistä mainitsi ohjaajan tuen tai sen, että tarvittaessa osaavat vaatia ohjaajan apua tunneilleen. Ohjaaja koettiin välttämättömäksi tuentarpeisten oppilaiden kanssa. Opettaja 17 kertoi, että hänen käsityötunneillaan on jopa neljä ohjaajaa. Yksi opettaja (opettaja 3) mainitsi erityisopettajan tuen.

...Pienryhmän tunneille olen halunnut mukaan luokan oman erkkaopen, koska usein pienryhmäoppilailta voi olla jotain muuta käynnissä, mikä ei liity oppituntiin, mutta vaikuttaa sen kulkuun. Näissä tapauksissa erkkaope voi keskittyä näiden asioiden selvittelyyn (koska usein erityisen tuen oppilaat eivät pääse näistä tilanteista yli, sillä ne vievät kaiken keskittymiskyvyn) ja minä voin jatkaa opetusta sellaisten oppilaiden kanssa, jotka pystyvät opiskelemaan... (Opettaja 3)

Minäpystyvyyden kokemusta nostattavaksi tekijäksi käsityötunneilla kuusi opettajaa nosti erilaisten kokemusten merkityksen. Opettaja 8 koki, että aikaisemmin työuralla pienryhmän opettajana toimiminen oli auttanut siihen, että hän koki pystyvänsä opettamaan tuentarpeisia siinä missä muitakin. Opettaja 10 mainitsi, että kokemus luokanopettajana toimimisesta on opettanut eri ikäisten kanssa toimimista, jonka vuoksi nyt ollessaan käsityönopettajana hän koki nämä opit hyödyllisiksi. Opettaja 14 kertoi vuosien aikana kertyneen erityispedagogisen osaamisen ja työkokemuksen lisännen uskoa omiin taitoihin.

...Vuosien kuluessa olen enemmän ja enemmän alkanut pohtia sitä, miten minä voisin tehdä ja opettaa asioita siten, että tukea tarvitsevatkin voivat niitä oppia.  
(Opettaja 14)

Opettajat 15 ja 16 olivat saaneet työvuosien aikana varmuutta tuentarpeisten oppilaiden opettamiseen käsityötunneilla. Opettaja 23 kertoi tehneensä uran erityisluokanopettajana, joten koki sen olevan hänen pääosaamistaan.

Opetuksen reflektointi ja kehittäminen nousivat yhdeksän opettajan vastauksista. Kuusi opettajaa korosti eriyttämisen merkitystä. Työt täytyy miettiä kulloisenkin ryhmän taitotason mukaisesti (opettaja 21) ja tarpeen vaatiessa vielä yksilöllistä (opettaja 12) ja soveltaa oppilaskohtaisesti (opettaja 13). Opettaja 2 kertoi konkreettisia eriyttämisen keinoja. Hän muun muassa osaa suunnitella sopivan tasoista opetusta ja pilkkoa ohjeistuksia sopiviksi. Kun taas opettaja 12 totesi, että hän etenee pienin tavoittein ja tarpeen vaatiessa muuttaa tavoitteita yksilöllisesti. Opettaja 24 puolestaan totesi, että usein riittää toistuvat rutiinit, henkilökohtaiset ohjeet ja niiden toistaminen. Nämä auttavat oppilaan etenemistä käsityötunnilla.

Opettaja 14 pyrki hyödyntämään löytämiään toimivia keinoja, joilla saa vilkkaat oppilaat kiinnostumaan aiheista ja luotua onnistumisen kokemuksia. Aina hän ei kuitenkaan löydä toimivia keinoja, mikä aiheuttaa turhautumista. Opettaja 23 kertoi nauttivansa siitä, kun saa keksiä tapoja tehdä asiat toisin, oppilaan tuentarpeet huomioiden. Opettaja 3 puolestaan kertoi, ettei hän lue aina tukipapereita, sillä hän ei halua erotella oppilaitaan tuen tarpeen mukaan. Mutta niitä tarpeen vaatiessa luettuaan, hän varmistaa, ettei oppilaan käytös johdu hänestä, vaan oppilaasta itsestään.

...Tämän, kun oivaltaa, oppilaan kanssa on helpompi työskennellä. Hän ei aina voi toimintatavalleen mitään, mutta minä opettajana voin säädellä omaa käytöstäni oppilaan tarpeiden mukaan... (Opettaja 3)

## Oppilaan kohtaaminen

Tutkimuksen aineistosta nousseet oppilaan kohtaamista käsittelevät tekijät jaettiin kahteen alaluokkaan (kuvio 7): oppilaantuntemus ja oppilaiden käsityötaidot.

Kolme opettajaa (opettajat 13, 19 ja 24) koki oppilaantuntemuksen olevan yksi auttava tekijä heidän minäpystyvyyden kokemukseensa opettaessaan tuentarpeisia oppilaita. Opettaja 24 koki tärkeäksi sen, että tuntee tuentarpeisen oppilaan pidemmältä ajalta, jonka ansiosta oppilaan tukeminen on helpompaa. Opettaja 19 mainitsi lisäksi opettaja-oppilassuhteen tärkeyden.

...Kun vuorovaikutus on hedelmällistä, oppii oppilaan tuntemaan paremmin ja sitä kautta opetus sujuu. Mentaliteetti on myös ratkaiseva tekijä. Erityisestuen oppilaiden kanssa täytyy olla kärsivällinen ja antaa mahdollisuus yhteyden muodostumiseen... (Opettaja 19)

Opettaja 15 mainitsi tuentarpeisen oppilaan minäpystyvyyden yhtenä tekijänä, joka vaikuttaa myös opettajan minäpystyvyyden kokemukseensa käsityötunneilla.

...Pyrin löytämään muutenkin oppilaista tekemisen iloa ja kannustaa heitä kehittämään kykyjään - tämä toteutuu kaikkien oppilaiden kanssa. Tuentarpeisilla askeleet voivat olla pienempiä, mutta niistä iloitaan yhtä lailla... (Opettaja 15)

Opettaja 5 kertoi, ettei tuentarpeiset oppilaat vaikuta hänen minäpystyvyyden kokemukseensa käsityötunneilla, sillä oppilaiden peruskäsityötaidot ovat sen verran heikot yläkoulussa. Saman suuntaisia pohdintoja oli opettaja 16 vastauksessa. Hän mainitsi, että usein tulee yllätyksenä, miten jokin hänen mielestään helppo asia onkin oppilaille vaikea, ja joskus myös toisinpäin. Tämän seurauksena hän pohtikin, pitääkö oppilaitaan heikompina kuin he ovatkaan, sekä antaako hän riittävän haastavaa tekemistä, tai valvooko liikaa oppilaiden tekemistä. Lopuksi hän totesi olevansa kuitenkin toisinaan hyvinkin varma, miten asia kannattaa opettaa.

## Opettajan ominaisuudet

Tutkimuksen aineistosta nousseet opettajan ominaisuuksia käsittelevät tekijät jaettiin kahteen alaluokkaan (kuvio 7): armollisuus itseään kohtaan ja omien vahvuuksien tunnistaminen.

Kyselyyn vastanneista opettajista kahden opettajan (opettajat 2 ja 17) vastauksista kävi ilmi, että armollisuus itseään kohtaan on yksi tekijä, jonka he kokivat vaikuttavan heidän minäpystyvyyden kokemukseensa käsityötunneilla opettaessaan tuentarpeisia oppilaita.

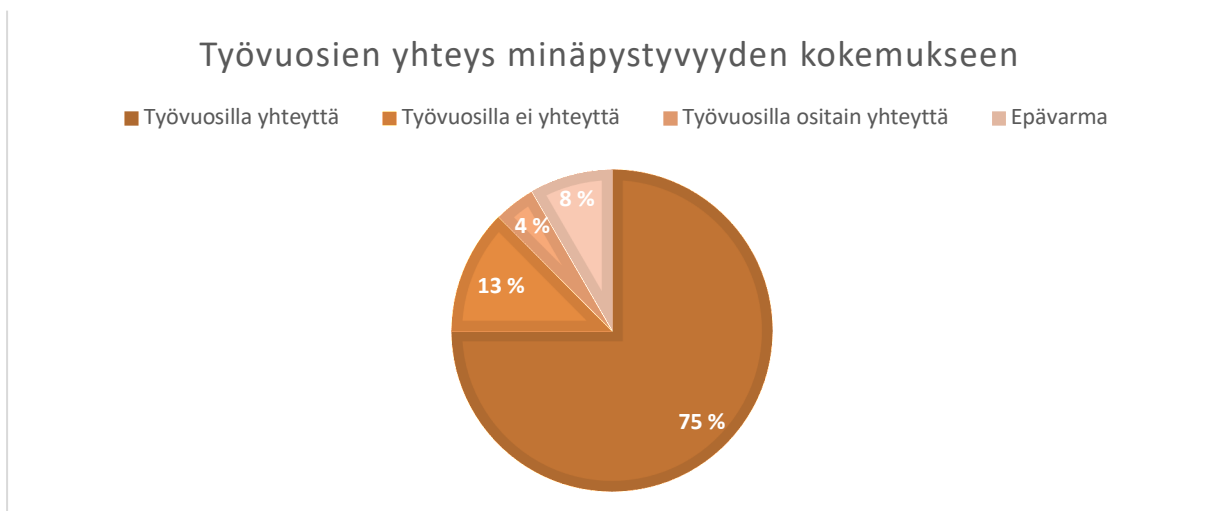
Tuentarpeisen oppilaan kanssa täytyy välillä edetä hitaammin. Opettaja 2 totesi lisäksi, että tämä täytyy vain sallia itselle. Opettaja 6 nosti omassa vastauksessaan esiin lisäksi huumorin vaikutuksen minäpystyvyyden kokemukseensa opettaessaan tuentarpeisia oppilaita käsityötunneilla.

Kolme opettajaa (opettajat 9, 19 ja 23) kuvasi vastauksessaan omien vahvuuksien tunnistamisen olevan yksi minäpystyvyyttä vahvistava tekijä tuentarpeisten oppilaiden kanssa toimiessa. Opettaja 9 kertoi, että hänen vahvuuksiaan on itseensä luottaminen ja rauhallisuus. Opettaja 23 koki olevansa vahvoilla käsityön osalta pehmeiden käsitöiden, pienten puutöiden ja yhdistelmätöiden opettajana. Lisäksi hän mainitsi vahvuudekseen kaikkien oppilaiden opettamisen. Opettaja 19 mainitsi myös oppilaiden kohtaamisen vahvuudekseen.

...Ihmisten sekä oppilaiden kohtaaminen on vahvuuksiani, jonka uskon auttavan erityisintuen oppilaiden opetusta ja vuorovaikutusta... (Opettaja 19)

### 8.3 Työvuosien yhteys opettajan minäpystyvyyden kokemukseen

Toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, onko opettajan työvuosilla yhteyttä käsityötä opettavan opettajan minäpystyvyyden kokemukseen opettaessa tuentarpeisia oppilaita käsityötunneilla.



Kuvio 8. Työvuosien yhteys minäpystyvyyden kokemukseen

Kuviosta 8 voidaan nähdä, että kyselyyn vastanneista opettajista 18 eli 75 prosenttia koki, että opettajan työvuosilla on yhteyttä käsityötä opettavan opettajan minäpystyvyyden kokemukseen opettaessaan tuentarpeisia oppilaita käsityötunneilla. Kun taas kolme opettajaa (opettajat 1, 19 ja 23) eli 13 prosenttia koki, ettei opettajan työvuosilla ole yhteyttä opettajan

minäpystyvyyden kokemukseen. Opettajista yksi (opettaja 9) eli neljä prosenttia koki, että opettajan työvuosilla on osittain yhteyttä opettajan kokemaan minäpystyvyyteen. Kaksi opettajaa (opettajat 2 ja 17) eli kahdeksan prosenttia olivat vastauksessaan epävarmoja siitä, onko opettajan työvuosilla yhteyttä opettajan minäpystyvyyden kokemukseen.

Yhdeksän opettajaa mainitsi vastauksissaan työvuosien tuoman kokemuksen merkityksen heidän minäpystyvyyden kokemukseensa tuenttarpeisia oppilaita opettaessa käsityötunneilla. Yksi näistä (opettaja 9) koki työvuosilla osittaisen yhteyden minäpystyvyyteensä. Hänen mukaansa tuenttarpeisilla tarvittava tuki ja taidot ovat huomattavan erilaisia, joten heidän kanssaan on aina tavallaan uuden edessä. Hänen mukaansa kokemuksesta on kuitenkin hyötyä, kun miettii eri variantteja työtavoille ja opetettaville asioille. Opettajat, jotka kokivat, että työvuodet ovat yhteydessä minäpystyvyyden kokemukseen, mainitsivat seuraavanlaisia ajatuksia: kertynyt työkokemus helpottaa työskentelyä (opettaja 10), kokemus on tuonut varmuutta (opettajat 4 ja 15) ja käsitöiden ideointi helpottunut (opettaja 18). Opettaja 14 koki työkokemuksen lisäksi erityispedagogisen osaamisen lisänneen uskoa omaan taitoihin.

Kolme opettajaa (opettajat 6, 8 ja 16) nosti vastauksissaan esiin työvuosien tuoman kokemuksen erilaisten erityisryhmien opettamisen yhteyksistä heidän minäpystyvyyden kokemukseensa opettaessaan tuenttarpeisia oppilaita. Opettaja 6 lisäksi korosti oppilaiden tasapuolista kohtelua. Opettajat 3 ja 4 mainitsivat yleisesti työkokemuksen lisäävän ymmärrystä erilaisista toimintatavoista. Tämä on yhteydessä opettajan minäpystyvyyden kokemukseen tuenttarpeisten kanssa toimiessa käsityötunneilla. Opettaja 4 totesi, että työvuosien karttuessa näkee useita erilaisia oppilaita ja heidän toimintatapojaan, joten näin ollen opettajan pelisilmä kehittyy huomioimaan erilaisia toimintatapoja.

Kyselyyn vastanneista opettajista kaksi opettajaa (opettajat 13 ja 24) mainitsi työvuosien kokemusten myötä vahvistuneen oman aineenhallinnan ja osaamisen tuoman vahvan aineenhallinnan yhteyden heidän minäpystyvyyden kokemukseensa. Opettaja 24 oli huomannut, että työvuosien karttuessa hän on itse oppinut samalla tekemään käsitöitä ja kehittynyt niiden opettamisessa. Opettaja 11 taas toi esiin työvuosien kartuttaman asioiden priorisointi taidon yhteyden minäpystyvyyttä tukeväksi tekijäksi. Hän koki, että uskallettuun priorisoida asioita, asiat ovat alkaneet sujumaan paremmin, kun on samalla pohtinut, mikä on oikeasti tavoite.

Opettaja 8 nosti esiin työvuosien tuoman materiaalien soveltamisen ja opettaja 22 mainitsi puolestaan opetuksen soveltamisen yhteyden opettajan kokemaan minäpystyvyyden

kokemukseen. Opettaja 8 pilkkoo ohjeet tarpeeksi pieniin osiin. Opettaja 22 kertoi muistissaan olevan paljon pikku töitä, joita voi antaa oppilaille lisätehtäviksi.

Kolme opettajaa (opettajat 15,16 ja 20) mainitsi työvuosien tuoman opetuksen ja arviointikriteerien soveltamisen yhteyden heidän minäpystyvyyden kokemukseensa tuentarpeisia oppilaita opettaessa. Opettaja 15 oli havainnut työvuosien myötä, että yhteiset tavoitteet ja arviointikriteerit eivät palvele välttämättä kaikkia, vaan opettajan on hyvä soveltaa niitä oppilaiden kykyjen mukaisesti. Opettaja 16 koki myös töiden yksilöllistämisen ja arviointikriteerien soveltamisen haasteelliseksi. Hän totesi, että vuosien saatossa oppii, millaisia töitä on sopivaa teettää ja mitkä asiat ovat oppilaille haastavia. Opettaja 20 puolestaan totesi, että hän on oppinut löysäämään tavoitteitaan riittävän alhaiseksi.

...Joku oppilas voi olla taitava suunnittelija, mutta toteutuksessa on puutteita - toinen taas ei keksi mitään itse, mutta toteuttaa opettajan kanssa suunnitellun työn tarkasti. Olen siis avoimempi erilaisille taidoille nykyisin, ja haluan tukea oppilaiden kehittymistä omalta tasoltaan eteenpäin... (Opettaja 15)

...Viime vuosina yksi suuri haaste työlleni on ollut se, kun arvioin milloin on syytä yksilöllistää käsityö. Arviointikriteerit ovat niin alhaiset, että yksilöllistämisen edellytys harvoin täyttyy, mutta oppilaan osaaminen/pystyvyys voi silti olla heikkoa. Ehkä tämäkin helpottuu jossain kohtaa? (Opettaja 16)

Aineiston neljän opettajan vastauksista kävi ilmi työvuosien tuoman opetuksen reflektoinnin ja kehittämisen yhteys heidän kokemaan minäpystyvyyden kokemukseen. Opettaja 14 kertoi pohtineensa sitä, mitä voisi tehdä ja miten opettaa tuentarpeisia, jotta he oppivat. Opettaja 21 osaa nykyisin valita työt paremmin, eikä jännitä vastaan tulevia haasteita. Opettaja 22 on havainnut, että osaa valita töihin järkevämpiä työjärjestyksiä. Hän kertoi myös oppineensa omista virheistä. Opettaja 24 myös pohti omaa kehitystään. Hänen käsityötunneillansa käyttämät toimintatavat ovat kehittyneet siten, että tunnit ovat rauhoittuneet, oppilaiden on helpompi itse edistää töitään, sekä saada apua työskentelynsä. Opettaja 9, joka koki työvuosien olevan osittain yhteydessä minäpystyvyyden kokemukseen, pohti puolestaan rutiinien merkitystä.

Rutiini tuo tietenkin varmuutta opettamiseen, mutta olen kokenut aina näiden oppilaiden kanssa työskentelyn tietyllä tavalla luontevalta ja antoisalta... (Opettaja 9)

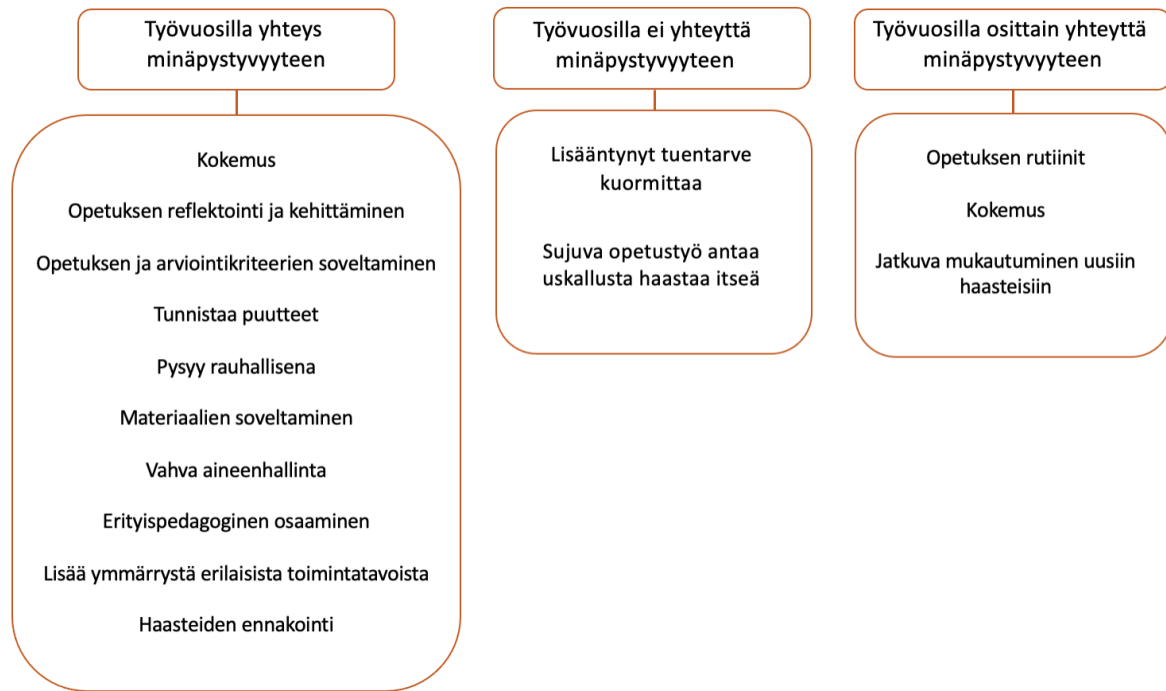
Opettaja 5 mainitsi työvuosien auttaneen puutteiden tunnistamisessa, millä on yhteys hänen kokemukseensa minäpystyvyydestään tuentarpeisia oppilaita opettaessa käsityötunneilla. Lisäksi hän mainitsi työvuosien tuoneen rauhallisuutta hänen toimintaansa. Opettaja 19

puolestaan totesi, että kun opetustyö sujuu, on helpompi haastaa itseään erilaisella oppilasaineksella. Opettaja 19 onkin yksi kolmesta opettajasta, joka koki, ettei työvuosilla ole yhteyttä käsityötä opettavan opettajan minäpystyvyyden kokemukseen opettaessa tuentatarpeisia oppilaita. Hänen mielestään merkityksellisempää on, millaisia oppilasryhmiä on opettanut. Mikäli ei ole aikaisempaa kokemusta tuentatarpeisten oppilaiden opetuksesta, ei työvuosilla ole niinkään merkitystä tuentatarpeisten oppilaiden opetuksessa.

Kyselyyn vastanneista opettajista opettaja 1 koki, ettei työvuosilla ole yhteyttä hänen kokemaan minäpystyvyyden kokemukseen. Hän mainitsi koko ajan vuosi vuodelta lisääntyneen tuentatarpeen kuormittavan opettajaa yhä enemmän ja enemmän.

Opettaja 9, joka koki työvuosilla osittain olevan yhteyttä hänen minäpystyvyyden kokemukseensa, koki olevansa tuentatarpeisten oppilaiden kanssa aina tietyllä tavalla uuden edessä. Tämän seurauksena hän kertoi jatkuvasti joutuvansa mukautumaan uusiin haasteisiin.

Opettajat 21 ja 22 puolestaan kokivat, että työvuosilla on yhteyttä heidän minäpystyvyyden kokemukseensa tuentatarpeisia oppilaita opettaessa. Opettajien vastauksista ilmeni, että he pyrkivät ennakoimaan tulevia haasteita jo etukäteen omalla toiminnallaan. Opettaja 21 kertoi osaavansa karttuneiden työvuosiensa ansiosta niin sanotusti viheltää pelin poikki ajoissa ja tunnistaa ennakkoon mahdolliset haasteet. Opettaja 22 totesi, että työvuosien ansiosta hän osaa välttää tietyt karikat.

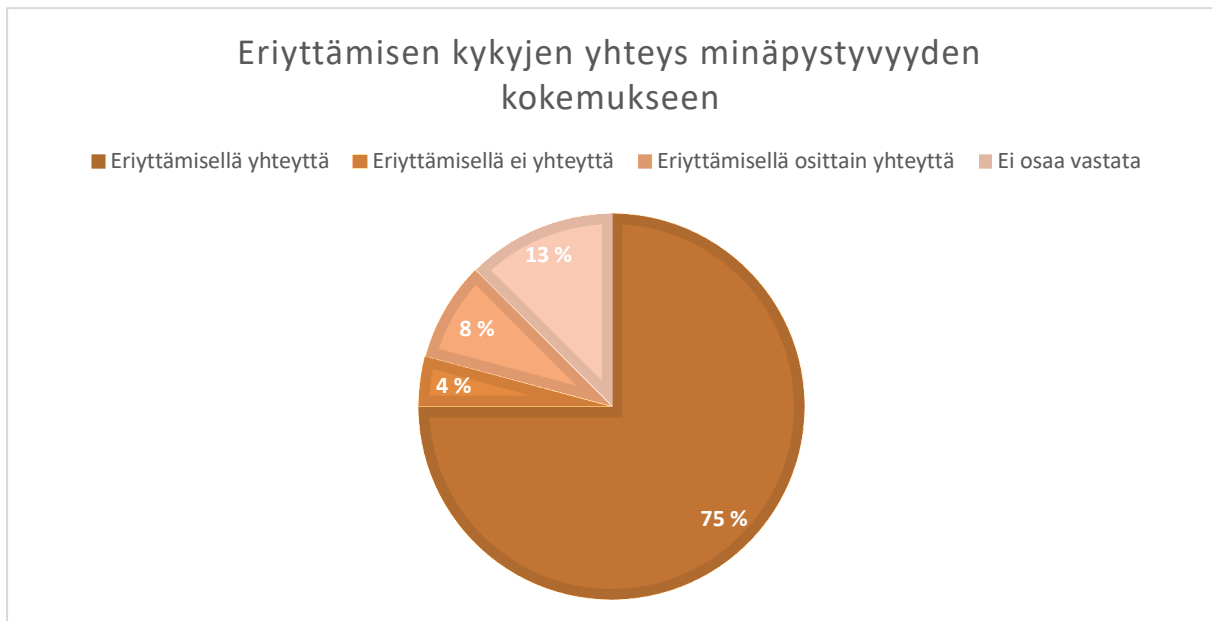


Kuvio 9. Yhteenvedo työvuosien yhteydestä minäpystyvyyden kokemukseen

Kuviosta 9 voidaan nähdä yhteenvedona tekijät, jotka nousivat esiin opettajien vastauksista kysyttäessä työvuosien yhteyttä minäpystyvyyden kokemukseen. Opettajat, joiden mielestä työvuosilla on yhteyttä minäpystyvyyden kokemukseen, mainitsivat yleisimmin kuviossa ylimpänä olleita tekijöitä. Muut tekijät esiintyivät vain parin opettajan vastauksissa. Opettajat, jotka kokivat, ettei työvuosilla ole yhteyttä minäpystyvyyden kokemukseen tuentarieksia oppilaita opettaessa, nostivat esiin kaksi pääajatusa. Nämä olivat: koko ajan lisääntyneen tuentarieksien kuormitus ja sujuvan opetustyön antama uskallus haastaa itseään. Opettaja (opettaja 9), joka koki työvuosilla olevan osittain yhteyttä minäpystyvyyden kokemukseensa, nosti esiin opetuksen rutiinit, kokemuksen ja jatkuvan mukautumisen uusiin haasteisiin. Ne opettajat, jotka eivät osanneet vastata työvuosien ja minäpystyvyyden yhteydestä, jäivät kuvion ulkopuolelle, koska eivät maininneet mitään vaikuttavia tekijöitä.

#### 8.4 Eriyttämisen kykyjen yhteys opettajan minäpystyvyyden kokemukseen

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, onko opettajan kyvyillä eriyttää yhteyttä käsityötä opettavan opettajan minäpystyvyyden kokemukseen opettaessa tuentarieksia oppilaita käsityötunneilla.



Kuvio 10. Eriyttämisen keinojen yhteys minäpystyvyyden kokemukseen

Kuviosta 10 voidaan havaita, että kyselyyn vastanneista opettajista 18 eli 75 prosenttia koki, että opettajan kyvyillä eriyttää on yhteyttä käsityötä opettavan opettajan minäpystyvyyden kokemukseen opettaessaan tuentarpeisia oppilaita käsityötunneilla. Kun taas yksi opettaja (opettaja 6) eli neljä prosenttia koki, ettei opettajan kyvyillä eriyttää ole yhteyttä opettajan minäpystyvyyden kokemukseen. Opettajista kaksi (opettajat 10 ja 18) eli kahdeksan prosenttia koki, että opettajan kyvyillä eriyttää on osittain yhteyttä opettajan kokemaan minäpystyvyyteen. Kolme opettajaa (opettajat 3, 12 ja 21) eli 13 prosenttia eivät osanneet vastata siihen, onko opettajan kyvyillä eriyttää yhteyttä opettajan minäpystyvyyden kokemukseen.

Opettajat nostivat vastauksissaan esiin ajatuksia heidän kyvyistään eriyttää tuentarpeisia oppilaita ja siitä, miten nämä ovat yhteydessä heidän kokemaan minäpystyvyyden kokemukseensa käsityötunneilla. Kolme opettajaa (opettajat 2, 9 ja 20) mainitsi vahvan aineenhallinnan auttavan heitä eriyttämään. Opettaja 9 nosti esiin lisäksi koulutuksen tuoman varmuuden. Hän kertoi oman aineenhallintansa olevan sen verran laaja ja monipuolinen, joten hän pystyy eriyttämään opetustaan eri oppilaille monipuolisesti heidän tarpeidensa mukaisesti. Tästä vahvasta aineenhallinnasta hän antoi kiitokset aineenopettaja koulutukselle. Myös opettaja 19 totesi, että käsityön eriyttämisosaaminen karttuu kokemuksen myötä.

Opettaja 21 puolestaan koki, ettei osaa vastata, onko eriyttämisellä yhteyttä hänen minäpystyvyyden kokemukseensa. Hän totesi, ettei niinkään eriyttämisellä ole yhteyttä, vaan

ennemminkin aineenhallinnalla. Hänen mielestään virheet voi aina korjata ja työn suunnitelma voi vaihtua suunnitellusta kesken prosessin.

Kyselyyn vastanneista opettajista neljä opettajaa nosti esiin erilaisten kokemusten merkitykset eriyttämisen kannalta merkityksellisiksi tuentarpeisten oppilaiden kanssa toimiessa käsityötunneilla. Näistä kolmen opettajan (opettajat 13, 15 ja 19) mielestä kokemuksilla oli yhteyttä heidän minäpystyvyyden kokemukseensa. Yksi opettaja (opettaja 10) taas koki, että eriyttämällä saattaa olla osittain yhteyttä hänen minäpystyvyyden kokemukseensa. Opettajat 13, 15 ja 19 totesivat, että ovat eriyttäneet ja oppineet siitä ajan saatossa. Lisäksi opettaja 15 mainitsi, että tilanteet eivät enää yllätä, sillä hänelle on kertynyt kokemuksen myötä vaihtoehtoisia tapoja suorittaa oppimistehtäviä. Opettaja 10, joka koki kyvyillään eriyttää osittain olevan yhteyttä hänen minäpystyvyyden kokemukseensa, totesi kokemuksen auttavan havaitsemaan ja reagoimaan nopeammin oppilaan tuen tarpeisiin.

Lisäksi vastauksista nousi eriyttämisen kannalta merkitykselliseksi onnistumisen kokemukset, jotka ovat yhteydessä minäpystyvyyden kokemukseen positiivisesti. Opettajat 11 ja 14 mainitsivat, että kun tuentarpeiset onnistuvat projekteissaan ja saavat ne valmiiksi, myös opettajan minäpystyvyys kohoaa. Opettaja 4 kertoi kokemuksen myötä kertyneen laajan tietotaidon auttavan eriyttämisessä.

... Työkalupakki alkaa olla jo niin laaja, että aina jotain saadaan aikaiseksi, oli pulma minkälainen tahansa... (Opettaja 4)

Kyselyn vastauksista nousi esiin kaksi opettajan ominaisuuksia kuvaavaa seikkaa, jotka ovat eriyttämisen kannalta myös keskeisiä ja täten yhteydessä opettajan kokemaan minäpystyvyyden kokemukseen tuentarpeisia oppilaita opettaessa käsityötunneilla. Opettaja 15 mainitsi kärsivällisyyden merkityksen. Hänen mielestään kärsivällisyyttä tarvitaan nykyisin jo niin sanottujen tavallisten oppilaiden kanssa taitojen oppimisessa, joten hän viittasi kärsivällisyyden tärkeyteen erityisesti tuentarpeisten oppilaiden kohdalla. Lopuksi hän totesi, että mikäli työskentely ei etene, se täytyy vain hyväksyä ja kokeilla uudelleen jotakin muuta keinoa seuraavalla tunnilla. Opettaja 17 puolestaan nosti esiin luovuuden merkityksen, sen suhteen mitä tunneilla tehdään, jotta oppilaat saadaan innostumaan.

Opettajien vastauksista kävi ilmi, että kuormittavaksi tekijöiksi opetettaessa tuentarpeisia oppilaita, koettiin oppilaan kykyjen arvioinnin hankaluus ja eriyttämisen haasteet. Opettaja 16 koki tuentarpeisten oppilaiden kykyjen arvioinnin haasteelliseksi. Tämän hän koki välillä lisäävän minäpystyvyyttä, kun taas välillä aiheuttavan epävarmuutta.

...Jokaisen oppilaan kohdalla on arvioitava hänen kykyjään, taitojaan, jaksamistaan ja mielentilaa ja sopeutettava työtä ja työskentelyä siihen. Joskus oppilaan työ ei edisty, jos hänen mielentilansa on kuormittunut tai hän on muuten "kierroksilla", ja se on ihan ok... (Opettaja 16)

Opettaja 18 koki, että eriyttämisellä on osittain yhteyttä hänen minäpystyvyyden kokemukseensa. Hän nosti esiin eriyttämisen haasteet, koska hän kokee osaavansa hyvin eriyttää muissa oppiaineissa, mutta käsityön osalta hän kuitenkin kokee eriyttämisen haastavaksi. Opettaja 1 myös koki eriyttämisen itselleen haasteelliseksi käsityötunneilla. Hän kokee, että tunneista aiheutuu kohtuutonta stressiä, joka on yhteydessä hänen minäpystyvyyden kokemukseensa tuentarpeisia oppilaita opettaessa.

Kyselyyn vastanneista opettajista yhdeksän opettajaa nosti esiin eriyttämisen roolin minäpystyvyyden kokemukseen yhteydessä olevaksi tekijäksi tuentarpeisten oppilaiden kanssa toimiessa. Yksi näistä opettajista (opettaja 12) ei osannut vastata siihen, onko eriyttämisellä yhteyttä hänen minäpystyvyyden kokemukseensa. Hän totesi kuitenkin, ettei usko eriyttämisellä olevan yhteyttä, sillä haasteita on erilaisia, joten ryhmästä riippuen on pakko eriyttää molempiin suuntiin.

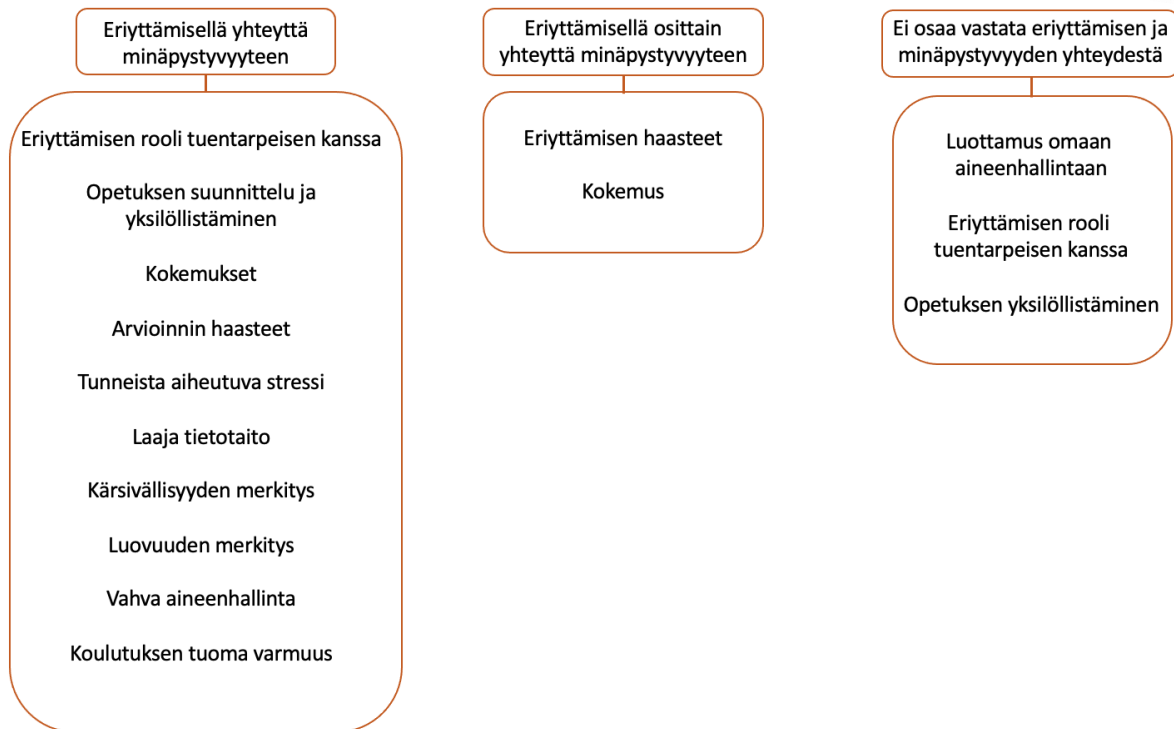
Loput kahdeksan opettajaa koki eriyttämisellä olevan yhteyttä minäpystyvyyden kokemukseensa opettaessa tuentarpeisia oppilaita. He kokivat eriyttämisellä olevan suuri rooli oppilaiden oppimisen ja työskentelyn kannalta. Opettajat 4 ja 7 nostivat eriyttämisen avaintekijäksi tuentarpeisten oppilaiden kanssa. Opettaja 4 korosti oppilaille positiivisten kokemusten luonnin tärkeyttä. Hänen mukaansa joskus opettajan antama tuki voi olla avustamista lähes läpi työn, mutta silti oppilas voi saada siitä onnistumisen kokemuksia. Opettaja 7 totesi myös, että eriyttämisen myötä jokainen oppilas voi saada oppimisen ja onnistumisen kokemuksia käsityössä.

Opettajat 8 ja 15 mainitsivat käsityössä tehtävien töiden eriyttämisen. Opettaja 8 tarjoaa usein pelkistetympiä töitä oppilaille, joilla on esimerkiksi hahmottamisen vaikeuksia. Opettaja 15 käyttää vaihtoehtoisia oppimistehtäviä. Opettajat 23 ja 24 puolestaan kokivat, ettei niinkään töitä tarvitse eriyttää, vaan ennemminkin tekemisen tapoja on eriytettävä. Opettajat 3 ja 23 mainitsivat tämän lisäksi vielä ympäristön eriyttämisen. Lisäksi opettaja 23 on huomannut valmiin tuotteen monimutkaisuuteen vaikuttavan enemmän oppilaan motivaation, kuin oppimisvaikeudet.

Seitsemän opettajaa nosti vastauksissaan esiin opetuksen yksilöllistämisen minäpystyvyyteen yhteydessä olevaksi eriyttämisen keinoksi. Useimmat näistä viittasivat siihen, että oppilaiden töissä edetään heidän taitotasojensa mukaisesti. Opettaja 14 mukaan jokaisella oppilaalla on oltava sopivat tehtävät, jotka mahdollistavat onnistumisen kokemukset. Opettaja 16 kertoi teettävänsä tuentarpeisille erilaisia töitä, kuin yleisopetukselle. Tarvittaessa hän eriyttää vielä työn edetessäkin. Opettaja 22 totesi, että töissä tulee olla mahdollisuus sekä helppoon, että vaativampaan toteutukseen. Opettaja 23 antaa oppilaille mahdollisuuden vaikuttaa työn valintaan ja lopputulokseen, sillä hän kokee sen oppilaan motivaation kannalta tärkeäksi. Opettaja 11 taas koki, että eriyttämisen kannalta merkityksellistä on se, että tuentarpeisen oppilaan omat tavoitteet ovat saavutettavalla tasolla. Opettaja 19 toi esiin opetustyön suunnittelun vaikutukset eriyttämiseen. Hänen mukaansa opetustyö on mukautumista. Näillä on yhteys myös heidän minäpystyvyyden kokemukseensa tuentarpeisia oppilaita opettaessa käsityötunneilla.

...Opetustyö on mukautumista, niin myös käsityön opetus...Minäpystyvyys on riippuvainen riittävästä valmistautumisesta pidettävään oppituntiin, eriyttäminen kuuluu tähän valmistautumiseen. (Opettaja 19)

Opettaja 21, joka ei osannut sanoa, onko eriyttämisellä yhteyttä hänen minäpystyvyyden kokemukseensa, ei koe eriyttävänsä käsitöissä. Hänen mukaansa oppilaan taitotasolla on merkittävämpi yhteys käsitöiden etenemiseen.



Kuvio 11. Yhteenveto eriyttämisen kykyjen yhteydestä minäpystyvyyden kokemukseen

Kuviosta 11 voidaan nähdä yhteenvetona tekijät, jotka nousivat esiin opettajien vastauksista kysyttäessä eriyttämisen keinojen yhteyttä minäpystyvyyden kokemukseen. Opettajat, joiden mielestä kyvyillä eriyttää on yhteyttä heidän minäpystyvyyden kokemukseensa, mainitsivat yleisimmin ylimpänä olleita tekijöitä. Muut tekijät esiintyivät vain parin opettajan vastauksissa. Opettajat, jotka kokivat eriyttämällä olevan osittain yhteyttä heidän minäpystyvyyden kokemukseensa tuentarpeisia oppilaita opettaessa käsityötunneilla, nostivat esiin eriyttämisen haasteet ja kokemukset. Opettajat, jotka eivät osanneet vastata eriyttämisen ja minäpystyvyyden kokemuksensa yhteydestä, mainitsivat tekijöiksi luottamuksen omaan aineenhallintaan, eriyttämisen roolin tuentarpeisen kanssa ja opetuksen yksilöllistämisen. Ne opettajat, jotka eivät kokeneet eriyttämällä ja minäpystyvyyden kokemuksella olevan yhteyttä, jäivät kuvion ulkopuolelle, koska eivät maininneet mitään vaikuttavia tekijöitä.

## 9 Johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko opettajan minäpystyvyyden kokemuksella ja tuentarpeisilla oppilailta yhteyttä opettajan minäpystyvyyden kokemukseen sekä onko opettajan työvuosilla ja kyvyillä eriyttää yhteyttä tähän. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella ja aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin, jotta saatiin tietoa sekä vastauksia tutkimustehtäviin vastaaviin tutkimuskysymyksiin.

Vähän reilu puolet opettajista eritteli vastauksissaan opettamiaan opetusryhmiä. Osa kertoi opettaneensa käsityötä erityisryhmissä ja osa taas oli opettanut integroituja ryhmiä käsitöissä. Opettajat olivat havainneet eroja tuentarpeisten välillä, osa erottui selkeästi ryhmästä, kun taas osa ei juurikaan erottunut. Tuentarpeiden haasteiksi koettiin isossa ryhmässä opiskelu ja itsenäisesti toimiminen. Osittain samansuuntaisia tuloksia olivat saaneet Williams-Brown ja Hodkinson (2021) omassa tutkimuksessaan. He olivat havainneet opettajien kokevan tuentarpeisten oppilaiden opettamisen haastavaksi yleisopetuksessa. (Williams-Brown & Hodkinson 2021, 697.) Useampi kyselyyn vastanneista opettajista kertoikin oppilaan tuentarpeisiin vastaamisen olevan yhteydessä heidän minäpystyvyyden kokemukseensa. Osa opettajista koki tuentarpeisiin vastaamisen helpoksi, kun taas osa koki sen haastavaksi.

Ryhmäkoot ja -jaot nousivat esiin opettajien vastauksista. Osa koki, että tuentarpeisia on liikaa käsityötunneilla, kun osa taas mainitsi, että tuentarpeiset oppilaat tulisi huomioida paremmin ryhmien suunnittelussa. Inki ym. (2011) myös korostivat oppilasryhmien muodostamisessa oppilaiden ennakkotietojen selvittämisen merkitystä (Inki ym. 2011, 39). Muutama opettaja mainitsi lisäksi ryhmäjakoihin liittyvänä asiana erityisjärjestelyt tuentarpeisten oppilaiden kanssa käsityötunneilla. Erityisjärjestelynä tuentarpeinen oppilas saattaa opiskella vain joko tekstiilityön, tai teknisen työn työtapoja.

Vajaa puolet opettajista nosti esiin ohjaajien tai aikuisten antaman tuen. Lähes kaikki saivat tarvittaessa käsityötunneilleen ohjaajan. Inklusion myötä lisääntyneen tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvun vuoksi ohjaajien merkityksen toi esiin myös Takala (2010). Hänen mukaansa ohjaajan tukiessa oppilaan opiskelua, opettaja pystyy keskittymään opetukseensa. (Takala 2010, 124.) Osa kyselyyn vastanneista opettajista mainitsikin aikuisen antaman tuen olevan välttämätön tuentarpeisten oppilaiden kanssa käsityötunneilla. Myös Siiskonen ym. (2019) kertoivat opettajien välisen yhteistyön rohkaisevan tuentarpeisten oppilaiden parissa

työskentelyä sekä sen olevan parhaimmillaan jaettua asiantuntijuutta (Siiskonen ym. 2019, 94).

Opettajien vastauksista ilmeni koulutuksen yhteys minäpystyvyyden kokemukseen. Osa opettajista koki koulutuksen olleen riittämätöntä, koulutuksen puutteellisen sisällön ja erityispedagogiikan sivuttamisen vuoksi. Osa opettajista kuitenkin puolestaan koki koulutuksen antaneen tukea tuentarpeisten oppilaiden opettamiseen käsityötunneilla. Tämä tulos osittain myötäilee Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) tutkimuksessa saatuja tuloksia, sillä heidän mielestään opettajan koulutustausta voi vaikuttaa opettajan oppiainetietämykseen (Dreyfus & Dreyfus 1986, 78).

Aineenhallinta nousi tutkimuksessa esiin useamman opettajan vastauksista. Osa opettajista koki aineenhallintansa puutteelliseksi, kun taas osa opettajista koki sen olevan hyvä. Hyvään aineenhallintaan liitettiin töiden suunnittelu, ohjeiden pilkkominen ja eriyttämisen sujuvuus. Vastaavia tuloksia hyvän aineenhallinnan positiivista vaikutuksista opettajan minäpystyvyyteen ovat saaneet myös Mujis ja Reynold (2002) omassa tutkimuksessaan (Mujis & Reynold 2002, 9).

Vajaa puolet opettajista mainitsi työvuosien tuoman kokemuksen yhteyden minäpystyvyyden kokemukseen opettaessa tuentarpeisia oppilaita käsityötunneilla. Vastauksista korostui, että kertynyt työkokemus sujuvoittaa työskentelyä, tuo varmuutta ja helpottaa käsitöiden ideointia. Lisäksi esiin nousi erityispedagoginen osaaminen sekä kokemus erilaisten erityisryhmien opettamisesta. Zee ja Koomen (2016) olivat havainneet saman omassa tutkimuksessaan. Opettajan minäpystyvyys kasvoi opetuskokemuksen myötä. (Zee & Koomen 2016, 1008).

Opettajien vastauksista nousi esiin työvuosien tuoman opetuksen reflektoinnin ja kehittämisen yhteydet minäpystyvyyden kokemukseen opettaessaan tuentarpeisia oppilaita käsityötunneilla. Myös Dreyfus ja Dreyfus (1986) havaitsivat tutkimuksessaan opettajan työkokemuksen vaikutukset heidän oppiainetietämykseensä (Dreyfus & Dreyfus 1986, 78).

Osa opettajista mainitsi lisäksi työvuosien tuoman opetuksen ja arviointikriteerien soveltamisen yhteyden minäpystyvyyden kokemukseen. Heidän mukaansa yhteiset opetuksen tavoitteet ja arviointikriteerit eivät välttämättä palvele kaikkia oppilaita. Tämän vuoksi niitä on hyvä soveltaa. Samoilla linjoilla olivat Vitka ja Kairaluoma (2020). Heidän mukaansa opetusmenetelmiä ja arviointikriteereitä täytyy käyttää ja soveltaa monipuolisesti, sillä kaikki oppilaat oppivat eri tavoin. (Vitka & Kairaluoma 2020, 98–102.)

Opetusmateriaalit ja -menetelmät nousivat tutkimuksessa esiin opettajien kokemuksista eriyttämisenä, opetuksessa käytettävien kuvien ja samana toistuvien prosessien kertaamisena. Vastauksista kävi ilmi myös oppilaantuntemuksen tärkeys ja sen tuoma etu tuentarpeisten oppilaiden opetuksessa. Tähän viittasivat myös Mäki-Havulinna ja Kydén (2020). Heidän mukaansa opettajan on helpompi suunnitella ja toteuttaa opetustaan tuntiessaan oppilaansa ja heidän valmiutensa. (Mäki-Havulinna & Kydén 2020, 9, 20–23.)

Eriyttäminen koettiin opettajien vastauksissa minäpystyvyyden kokemukseen yhteydessä olevaksi tekijäksi tuentarpeisia oppilaita opettaessa käsityötunneilla. Se koettiin tärkeäksi oppilaiden oppimisen ja työskentelyn kannalta. Tämän saman totesivat myös Mujis ja Reynold (2002) tutkimuksessaan (Mujis & Reynold 2002, 9). Osa opettajista nosti esiin eriyttämisen keinoja opetuksen yksilöllistämiseen ja suunnitteluun sekä näiden yhteyden minäpystyvyyteen. Heidän mukaansa töissä edetään oppilaiden taitotasojen mukaan. Vitka ja Kairaluoma (2020) mainitsivat myös näitä samoja eriyttämisen keinoja omassa teoksessaan (Vitka & Kairaluoma 2020, 99–100). Lisäksi opettajat painottivat kokemuksen merkitystä eriyttämisessä, sillä kokemuksen myötä uudet tilanteet eivät enää yllätä ja eriyttäminen sujuu. Osa opettajista totesikin oman minäpystyvyytensä kokemuksen kohoavan, kun tuentarpeiset oppilaat onnistuvat projekteissaan ja saavat ne valmiiksi.

## 10 Pohdinta

Kyselylomakkeessa kysyttäessä opettajilta, millaiseksi opettajat kokevat minäpystyvyytensä tuentarpeisia oppilaita opettaessa käsityötunneilla, vastauksista tuli esiin, että vain neljä opettajaa oli maininnut suoraan minäpystyvyyden kokemuksensa. Kaksi opettajaa mainitsi kokevansa minäpystyvyytensä huonoksi, kun taas kaksi koki sen kohtalaiseksi. Näiden opettajien vastauksista ilmeni muutenkin väsymyksen merkkejä, sillä vastauksista nousi useammin esiin riittämätön koulutus ja aineenhallinta. Nämä ovatkin siis todennäköisesti syitä heikompaan minäpystyvyyteen erityisesti tuentarpeisten oppilaiden kanssa, sillä heidän kanssaan täytyy soveltaa opetustaan enemmän kuin yleisopetuksen ryhmässä.

Loput opettajat mainitsivat sen sijaan pelkästään tekijöitä, joiden he kokevat vaikuttavan heidän omaan minäpystyvyyteensä. Pohdimme tuloksia analysoidessa, aiheuttiko itsekriittisyys tämän, että yksikään kyselyyn vastanneista opettajista ei maininnut kokevansa minäpystyvyyttään hyväksi tai ylipäätään maininnut sitä lainkaan. Toinen, mikä saattoi vaikuttaa tähän, oli taustakysymyksen lisäkysymys, jossa pyysimme opettajia kertomaan tarkemmin tekijöistä, jotka he ajattelevat minäpystyvyyteensä vaikuttavan.

Vastauksien tarkemmassa läpikäynnissä havaitsimme kuitenkin, että kymmenen opettajan vastauksista oli pääteltävissä, että heidän minäpystyvyyden kokemuksensa saattoi olla kohtalainen. He mainitsivat muun muassa riittämättömyyden tunteita ja resurssiensa puutteen. Vertasimme näitä vastauksia opettajien ilmoittamiin työvuosiin. Havaitsimme, että näistä opettajista puolet olivat olleet vasta alle viisi vuotta opettajan töissä. Tästä voisimme päätellä, että työvuosilla saattaa olla yhteyttä opettajan kokemaan minäpystyvyyden kokemukseen. Työvuosien sekä erilaisten opetuskokemusten ja -ryhmien myötä oma aineenhallinta ja tuentarpeisten oppilaiden huomiointi kehittyvät. Tämän seurauksena todennäköisesti oma minäpystyvyys myös kohoaa, kun saa onnistumisen kokemuksia opetustyössä.

Kysyttäessä opettajilta, kokevatko he työvuosilla ja kyvyillä eriyttää olevan yhteyttä heidän omaan minäpystyvyyden kokemukseensa, lähes jokainen opettaja vastasi näihin suoraan. Näissä kysymyksissä kysyimme tarkentavana kysymyksenä vielä, millaisia yhteyksiä opettajat kokevat näillä olevan minäpystyvyyden kokemukseensa. Kaikki opettajat eivät tarkentaneet omaa vastaustaan. Tämä saattoi johtua siitä, että opettajat olivat vastanneet aikaisemmissa kyselylomakkeen kysymyksissä jo näihin liittyviin tekijöihin, eivätkä tässä

kohtaa enää uudelleen avanneet tarkemmin samoja asioita, mitä olivat aikaisemmin mahdollisesti maininneet.

Kokonaiskuvaa tuloksista katsottaessa havaitsimme, että vain puolet opettajista mainitsi kyselyn aikana ohjaajan tai toisen aikuisen antaman tuen tarpeen ja sen tärkeyden. Näin ollen pohdimme, onko niin, että toisella puoliskolla kyselyyn vastanneista opettajista ei ole ohjaajan tarvetta käsityötunneilla tuentarpeisten oppilaiden parissa. Vai voisiko olla niin, että he pitävät ohjaajia jo itsestäänselvyytenä, eivätkä huomanneet mainita niitä kyselyssä tai eivät luokitelleet ohjaajia niihin tekijöihin, jotka kokivat olevan yhteydessä opettajan kokemaan minäpystyvyyden kokemukseen. Ohjaajat ovat kuitenkin melko merkittävässä roolissa myös eriyttämisessä, sillä erityisesti käsityötunneilla apukäsistä on hyötyä.

### **Luotettavuus ja eettisyys**

Tutkittavaa aihetta lähdettiin lähestymään kolmen tutkimuskysymyksen kautta, jotka mahdollistivat aiheen monipuolisen käsittelyn. Näiden avulla muodostettiin kyselylomakkeen taustakysymykset ja avoimet kysymykset. Kyselylomake pilottitettiin opettajaopiskelijoiden keskuudessa, jotta välttyttäisiin harhaanjohtavilta kysymyksiltä ja väärinymmärryksiltä. Kyselylomake jaettiin kuudessa eri Facebook-ryhmässä, joissa jokaisessa on sadoista ihmisistä jopa tuhansiin ihmisiin. Nämä kuusi ryhmää valikoituivat sen perusteella, että oletimme sisällön perusteella niistä löytyvän käsityötä opettavia peruskoulun opettajia. Tämä saattoi kuitenkin vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen jonkin verran, sillä kyselyyn pystyi vastaamaan vain ne opettajat, jotka kuuluvat kyseisiin Facebook-ryhmiin.

Lopullisen kyselyn laadintavaiheessa tapahtui huolimattomuusvirhe, jota ei pystytty korjaamaan enää kyselyn julkaisemisen jälkeen. Virhe tapahtui koulutustaustaa selvittävässä monivalintakysymyksessä. Tässä monivalintakysymyksessä tarkoituksena oli, että vastaaja voi mahdollisesti valita useamman vastausvaihtoehdon. Vastaajat eivät kuitenkaan pystyneet valitsemaan kuin yhden vaihtoehdon. Vaihtoehtona oli myös muu, mikä -kohta, johon vastaaja pystyi itse kirjoittamaan useamman koulutuksen. Vajaa puolet vastaajista oli valinnut tämän vaihtoehdon. Tämä virhe saattoi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, mikäli vastaajalla on ollut useampi koulutus eikä hän ole huomannut vastata muu, mikä -kohtaan. Toisaalta koulutustaustalla ei ollut tutkimuksessa kovin suuri rooli. Sillä vain haluttiin varmistaa, että kaikki kyselyyn vastanneet ovat varmasti opettajia.

Tutkimuksen tulokset olivat pääosin suuntaa antavia ja tuloksista oli löydettävissä useita yhteneväisyyksiä aikaisempien tutkimusten tulosten kanssa (muun muassa Williams-Brown & Hodkinson 2021, 695; Zee & Koomen 2016, 1008). Lisäksi kyselylomakkeen vastaukset olivat suurimmaksi osaksi hyvin kattavia ja monipuolisia, sekä vastausten väliltä löytyi useita yhteneväisyyksiä.

Tutkimus toteutettiin hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä noudatettiin yleistä huolellisuutta, rehellisyyttä sekä tarkkuutta. Tutkimuksessa sovellettiin tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia eettisesti kestäviä menetelmiä, kuten tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä. Lisäksi tutkimuksen tuloksien analysoinnissa toteutettiin tieteelliseen tietoon kuuluvaa avoimuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 151.) Tutkimus toteutettiin täysin anonymisti, jolloin kyselylomakkeesta ei pystytty jäljittämään vastaajien henkilöllisyyttä, sillä se ei kerännyt vastaajien henkilötietoja.

Tulosten luokittelussa, analysoinnissa ja esittelyssä pyrittiin tuomaan vastaajien oma ääni mahdollisimman tarkasti esiin. Tällä haluttiin välttää tutkijoiden mahdollisten ennakoasenteiden vaikutukset ja väärät tulkinnat kyselyn vastauksista. Vastaajien oman äänen näkyväksi tuomista tukee suorat lainaukset opettajien vastauksista. Näiden avulla lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen objektiivisuutta sekä sitä, että onko tutkimuksen analysoinnissa tehty oikeita tulkintoja. (TENK 2023, 12.)

### **Jatkotutkimusehdotuksia**

Tässä tutkimuksessa tutkittiin yleisesti käsityötä opettavien opettajien kokemuksia, eikä niitä eroteltu erikseen tekstiilityön tai teknisen työn työtapojen sisältöjen mukaan. Osa tutkimukseen vastanneista opettajista kertoi, ettei tuentarpeinen oppilas erottunut juurikaan ryhmästä, mutta osa puolestaan mainitsi turvallisuusnäkökulman. Tämän vuoksi olisi mielenkiintoista tutkia tuleeko tuentarpeet esiin tietyissä materiaaleissa tai tekniikoissa enemmän kuin toisissa. Lisäksi voisi tutkia erikseen ala- ja yläkoulun käsityötä opettavien opettajien kokemaa minäpystyvyyttä tuentarpeisten oppilaiden opetuksessa. Voisi olla mielenkiintoista verrata, miten oppilaiden ikä ja kehitysvaihe näkyy heidän käyttäytymisessään käsityötunneilla ja näin ollen, miten tämä vaikuttaa opettajan minäpystyvyyteen eri luokka-asteilla.

Mielenkiintoista voisi olla tutkia myös sekä opettajaa, että tuentarpeista oppilasta. Tutkimuksessa voitaisiin selvittää, millaisissa tilanteissa tuentarpeet tulevat esiin

käsityötunneilla, sekä miten opettaja selviytyy kyseisistä tilanteista. Tutkimuksen voisi toteuttaa havainnoinnin ja haastattelun keinoin. Ensin havainnoiden luokkatilanteita ja tämän jälkeen haastatellen opettajaa, hänen kokemuksistaan.

## Lähteet

- Anttila, S. 2022. Erityisopetuksen integraatio ei toimi koulun arjessa. Turun Sanomat. (Julkaistu 4.5.2022) <https://www.ts.fi/lukijoilta/5645535> (Luettu 1.2.2024)
- Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Prentice-Hall.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2017. Research methods in education. London: Routledge.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 1986. Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer. New York: the Free Press.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.). Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Kansanvalitusseura. 26–49.
- Heevy, E. & Noon, M. 2008. A Dictionary of human resource management. Oxford: Oxford University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. Tutki ja kirjoita. Tammi.
- Huovila, R., Hintsala, T., Säilä, J. & Rautio, R. 2018. Kirja käsityöstä. Luokkien 1–7 käsityönopetus. PS-kustannus.
- Inki, J., Lindfors, E. & Sohlo, J. (toim.) 2011. Käsityön työturvallisuusopas: perusopetuksen teknisen työn ja tekstiilityön opetukseen. Opetushallitus.
- Juhila, K. Laadullinen tutkimus ja teoria. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullinen-tutkimus-ja-teoria/> (Luettu 14.9.2023.)
- Juurikainen, O. 2018. Saatan oppia hitaasti. Vinkkejä toiminta-alueittain opiskelevien lasten ja nuorten opetukseen. Sanoina.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2021. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. 9–19.
- Juuti, P. & Salmi, P. 2014. Tunteet ja työ. Uupumuksesta iloon. PS-kustannus.
- Jyrhämä, R. 2002. Ei kysyvä tieltä eksy. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.). Luovuutta, motivaatiota, tunteita: opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. PS-kustannus. 73–95.

- Kontula, E. & Pirttimaa, R. 2010. Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Takala (toim.). Erityispedagogiikka ja kouluikä. Palmenia. 109–114.
- Koppa. 2023. Fenomenologinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto.  
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/fenomenologinen-tutkimus> (Luettu 14.9.2023)
- Krippendorff, K. 2019. Content analysis: an introduction to its methodology. 4th edition. CA: SAGE Publications. <https://www-vlebooks-com.ezproxy.utu.fi/Product/Index/2712411?page=0&startBookmarkId=-1> (Luettu 20.2.2024)
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. PS-kustannus. 29–50.
- Lauermann, F. & Berger, J-L. 2021. Linking Teacher Self-Efficacy and Responsibility with Teachers' Self-Reported and Student-Reported Motivating Styles and Student Engagement. *Learning and instruction* 76. 1–14.
- Lievonen, H. 2022. Mitä inklusio oikeasti on? Keskustelu käy kuumana, mutta käsite ymmärretään kirjavasti. *Opetusalan Ammattijärjestö OAJ*. (Julkaistu 22.09.2022).  
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/mita-inkluisio-oikeasti-on-keskustelu-kay-kuumana-mutta-kasite-ymmarretaan-kirjavasti/> (Luettu 14.4.2023)
- Lindh, R. & Sinkkonen H-M. 2009. Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Palmenia.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. PS-kustannus.
- Manner, M. 2021. Tunnollisuudesta syntyy ongelma, jos työssä on liikaa vaatimuksia. *Opettaja-lehti*. (Julkaistu 21.10.2021). <https://www.opettaja.fi/tyossa/tunnollisuudesta-syntyy-ongelma-jos-tyossa-on-liikaa-vaatimuksia/> (Luettu 14.4.2023)
- Marjolein, Z. de Jong, P. & Koomen, H.M.Y. 2017. From Externalizing Student Behavior to Student-Specific Teacher Self-Efficacy: The Role of Teacher-Perceived Conflict and Closeness in the Student–Teacher Relationship. *Contemporary educational psychology* 51. 37–50.
- Muijs, D. & Reynolds, D. 2002. Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *Journal of Classroom Interaction* 37 (2), 3–15.
- Mäki-Havulinna, J. & Kydén, K. 2020. Oppilaan tuki I, Käytännön vinkkejä parempaan oppilaantuntemukseen ja opettaja-oppilas -vuorovaikutukseen. Oppimisen käytännön tuki – Lobelia ry.
- Nevalainen, V. & Nieminen, A. 2010. Opettajan psykologia. Edita.

- Norrena, J. 2021. Opettajan vaikeat kysymykset. PS-kustannus.
- Pöllänen, S., Rönkkö, M-L., Salonen, A., Härkki, T. & Lindfors, E. 2021. Monimateriaalisuus perusopetuksen käsityössä. *Ainedidaktiikka* 5 (2), 3–24.
- Rikander, H. 2021. Oppilaitosturvallisuus. Helsinki. [https://shop-edita-fi.ezproxy.utu.fi/digikirja/3781149#5\(20\)luku\(20\)Riskienhallinta:5.1\(20\)Turvallisuusj ohtaminen\(20\)on\(20\)riskiperustaista](https://shop-edita-fi.ezproxy.utu.fi/digikirja/3781149#5(20)luku(20)Riskienhallinta:5.1(20)Turvallisuusj ohtaminen(20)on(20)riskiperustaista) (Luettu 12.2.2024)
- Sandberg, E. 2021. Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella. PS-kustannus.
- Savolainen, H., Närhi, V. & Savolainen, P. 2019. Myönteisten käyttäytymismallien tukeminen opetuksessa. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.). *Oppimisen vaikeudet*. Otava. 194–205.
- Siiskonen, T., Alila, S., Hännikäinen, T., Pitkänen, K., Walle, P., Kaakkuriniemi, E. & Häyrynen, E. 2017. Valteri oppimisen ja koulunkäynnin tukena. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.). *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. PS-kustannus. 295–307.
- Siiskonen, T., Lerkkanen, M-K. & Savolainen, H. 2019. Oppimisen tukeminen. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.). *Oppimisen vaikeudet*. Otava. 78–98.
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. PS-kustannus.
- Takala, M. 2010. Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia – lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa M. Takala (toim.). *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Palmenia. 45–57
- Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.). *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Palmenia. 58–71.
- Takala, M. & Kontu, E. 2010. Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia – lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa M. Takala (toim.). *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Palmenia. 72–89.
- Takala, M. 2010. Johtamisen elementtejä. Teoksessa M. Takala (toim.). *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Palmenia. 115–123.
- Takala, M. 2010. Koulunkäyntiavustajat – mahdollistajat. Teoksessa M. Takala (toim.). *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Palmenia. 124–131.
- Talib, M-T. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.). *Luovuutta, motivaatiota, tunteita: opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. PS-kustannus. 56–69.


- Tilastokeskus. 2022. Peruskoulun oppilaista 24 % sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2022. (Julkaistu 17.8.2023) <https://www.stat.fi/julkaisu/cl8lmq0ndqquf0dutte806lj3> (Luettu 14.2.2024)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf) (Luettu 12.2.2024)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf) (Luettu 8.2.2024)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. PS-kustannus. 92–116.
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. PS-kustannus. 117–128.
- van Manen, M. 2008. Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=43998f263618f9312db7333f42d96e3922c782bf> (Luettu 4.10.2023)
- Vastamäki, J. & Valli, R. 2018. Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta kyselylomaketutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. PS-kustannus. 129–141.
- Vitka, T. & Kairaluoma, L. 2020. Eriyttäminen ja yhteistyö oppilaan oppimisen tukemana: Mitä opetuksen eriyttäminen on? Teoksessa S. Tuovila, L. Kairaluoma & V. Majonen. (toim.). Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun. Lapin yliopisto. 95–105. [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64401/LuKi\\_opas\\_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=97](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64401/LuKi_opas_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=97) (Luettu 12.2.2024)
- Vuori, J. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.). Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallanalyysi/> (Luettu 14.9.2023)
- Vuori, J. 2015. Persoonallisuuteen liittyvien voimavarojen vahvistaminen. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt. Meitä on moneksi: Persoonallisuuden psykologiset perusteet. PS-kustannus. 247–263.

- Vuori, J. Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa J. Vuori (toim.). Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/> (Luettu 4.3.2024)
- Williams-Brown, Z. & Hodkinson, A. 2021. What Is Considered Good for Everyone May Not Be Good for Children with Special Educational Needs and Disabilities’: Teacher’s Perspectives on Inclusion in England. *Education 3-13* 49.6. 688–702.
- Woolfolk Hoy, A. & Davis, H. A. 2006. Teacher self-efficacy and its influence on the achievements of adolescents. Teoksessa F. Pajares & T. Urdan. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Connecticut: IAP - Information Age Pub, 117–137.
- Yrttiaho, R. & Posio, S. 2021. Opettajan hyvinvointikirja. Positiivisen psykologian työkaluja hyvinvoinnin tueksi. PS-kustannus.
- Zee, M. & Koomen, H.M.Y. 2016. Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of educational research* 86.4. 981–1015.

## Liitteet

### Liite 1. Kyselylomake

#### Opettajien kokemuksia minäpystyvyydestään toimiessaan tuentarpeisten oppilaiden parissa käsityötunnilla

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (\*)

Hei sinä, joka opetat käsityötä!

Olemme käsityökasvatuksen maisterivaiheen opiskelijoita Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampukselta. Tutkimme pro gradu -tutkielmassamme peruskoulun käsityötä opettavien opettajien minäpystyvyyden (usko omiin kykyihin) kokemuksia opettaessa erityisoppilaita käsityötunneilla.

Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa peruskoulussa käsityötä opettavien opettajien kokemuksista: Millaiseksi he kokevat oman minäpystyvyytensä käsityötunneilla tuentarpeisten oppilaiden kanssa toimiessa. Ja miten sekä opettajan työvuodet että osaaminen eriyttää ovat yhteydessä käsityötä opettavan opettajan minäpystyvyyden kokemukseen.

Tässä tutkimuksessa tuentarpeinen oppilas määritellään oppilaaksi, jolla on joko tehostetun tai erityisen tuen päätös. Tutkimus sisältää kaksi taustatietoa selvittävää kysymystä ja neljä avointa kysymystä. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 20 minuuttia.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Vastaukset tullaan käsittelemään luottamuksellisesti ilman tunnistetietoja, jolloin vastaajan anonymiteetti säilyy koko tutkimuksen ajan. Vastauksia käytetään vain pro gradun -tutkimuksen aineistona ja tutkimuksen päättymisen jälkeen aineisto tuhotaan. Tutkimuksen arvioitu valmistumisajankohta on kevät 2024.

Tutkimuksen tietosuojailmoitus löytyy osoitteesta:  
<https://seafle.utu.fi/d/e0fe57b94f6f464d9b54/>

Jokainen vastaus on tutkimuksemme kannalta arvokas ja kiitämme jo etukäteen kaikkia vastanneita! Lisätietoja voit kysyä halutessasi alla olevien yhteystietojen kautta.

Ystävällisin terveisin  
Jenna Lehtonen ja Sofia Ranta

Jenna Lehtonen  
jlleht@utu.fi

Sofia Ranta  
somran@utu.fi

Ohjaajamme dosentti Jaana Lepistö (jatele@utu.fi)

**1. Vastaamalla allaolevaan suostumukseen vahvistan haluni osallistua kyselyyn ja annan vastaukseni osaksi tutkimusaineistoa. \***

Kyllä

**2. Työvuodet opettajana? \***

1000 merkkiä jäljellä

**3. Koulutustausta? (tarvittaessa voit valita useamman) \***

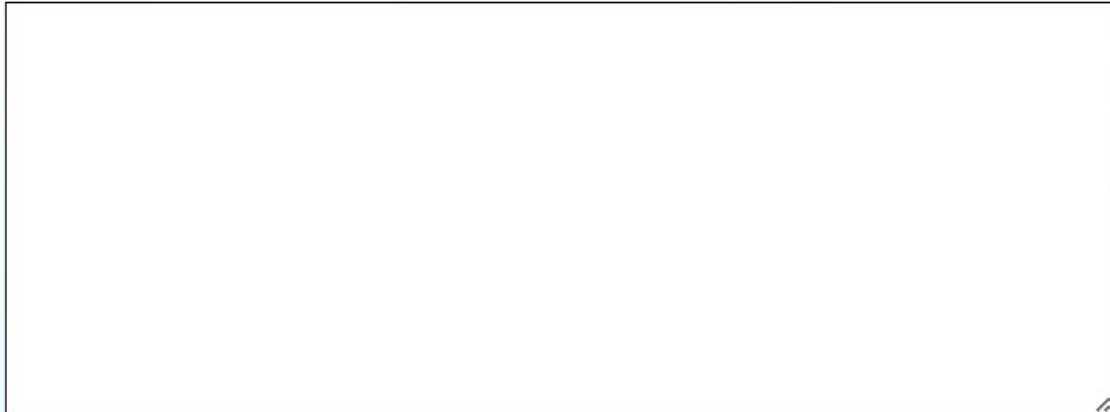
Käsityön aineenopettaja

Luokanopettaja

Erityisopettaja

Muu, mikä?

**4. Minkälaisia kokemuksia sinulla on tuentarpeisten oppilaiden opettamisesta käsityötunneilla? Kerro tarkemmin. \***

A large, empty rectangular text box with a thin black border, intended for the user to provide a detailed answer to question 4. A small cursor icon is visible in the bottom right corner.

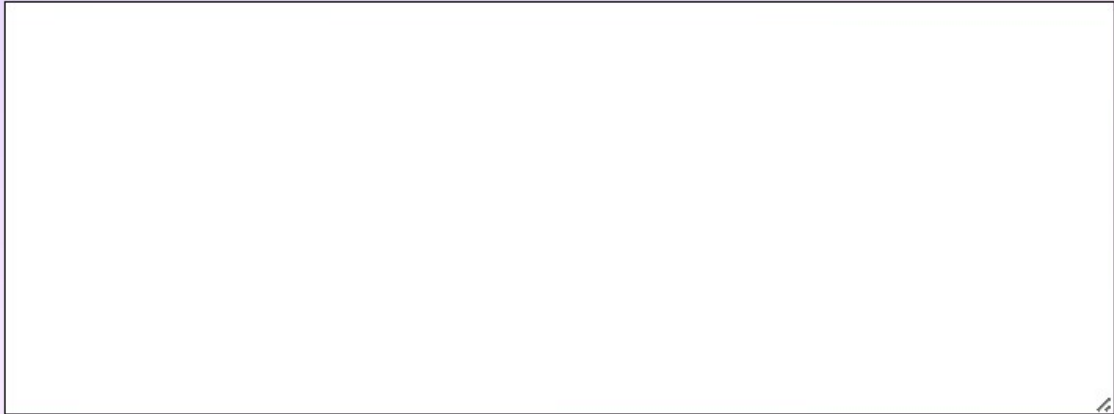
3000 merkkiä jäljellä

**5. Millaiseksi koet oman minäpystyvyytesi (=usko omaan kykyihisi), kun opetat tuentarpeisiä oppilaita käsityötunneilla? Kerrotko tarkemmin, niistä tekijöistä joiden ajattelet tähän vaikuttavan? \***

A large, empty rectangular text box with a thin black border, intended for the user to provide a detailed answer to question 5. A small cursor icon is visible in the bottom right corner.

3000 merkkiä jäljellä

**6. Koetko, että työvuosillasi on yhteyttä minäpystyvyytesi kokemukseen tuentarpeisia oppilaita opettaessasi käsityötunneilla? Jos on, niin millaista yhteyttä? \***



3000 merkkiä jäljellä

**7. Koetko, että osaamisellasi eriyttää on yhteyttä minäpystyvyytesi kokemukseen tuentarpeisia oppilaita opettaessasi käsityötunneilla? Jos on, niin millaista? \***



3000 merkkiä jäljellä