

Emotionaalinen turvallisuus käsityöluokassa

Vuorovaikutuksen merkitys käsityön opetuksessa yläkouluikäisten oppilaiden ja opettajien
näkökulmasta

Käsityökasvatus

Pro gradu -tutkielma

Elias Diaz Suomela

Ida Kirstilä

9.3.2026

Rauma

Pro gradu -tutkielma

Tutkinto-ohjelma, oppiaine: Käsityökasvatus

Tekijät: Elias Diaz Suomela, Ida Kirstilä

Otsikko: Emotionaalinen turvallisuus käsityöluokassa

Ohjaaja: Dosentti Jaana Lepistö

Sivumäärä: 49 sivua, 15 liitesivua

Päivämäärä: 9.3.2026

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan emotionaalisen turvallisuuden rakentumista käsityön oppimisympäristössä sekä oppilaiden että opettajien näkökulmasta. Koulu on keskeinen lasten ja nuorten kasvuympäristö, jossa oppiminen muodostuu opetussuunnitelman mukaisten sisältöjen ohella vuorovaikutuksesta, osallisuudesta ja kokemuksesta tulla hyväksytyksi. Emotionaalinen turvallisuus luo perustan aktiiviselle osallistumiselle, oppimismotivaatiolle ja kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille.

Tutkimuksessa keskitytään oppilaiden kokemuksiin omasta emotionalisesta turvallisuudestaan käsityön oppimisympäristössä sekä siihen, miten nämä kokemukset suhteutuvat opettajien tulkintoihin ja käsityksiin turvallisen oppimisympäristön rakentumisesta. Lisäksi tutkimuksessa keskitytään opettajan rooliin emotionaalisen turvallisuuden tunteen mahdollistajana.

Tutkielman keskeisiä käsitteitä ovat emotionaalinen turvallisuus, vuorovaikutus erilaisissa opetusmenetelmissä, käsityön aineenopettaja sekä käsityön oppimisympäristö. Tässä tutkimuksessa emotionaalisella turvallisuudella tarkoitetaan oppilaan kokemusta turvallisuuden tunteesta käsityöprosessin aikana. Emotionaalisen turvallisuuden kokemukseen vaikuttavat erityisesti opettajan toiminta, vuorovaikutuksen laatu sekä käytetyt opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt.

Tutkimus on laadullinen ja yhdistää fenomenologisen lähestymistavan ja tapaustutkimuksen, mikä mahdollistaa oppilaiden ja opettajien henkilökohtaisen kokemuksen syvällisen tarkastelun heidän omasta näkökulmastaan. Aineisto kerättiin Webropol-kyselyllä, johon vastasi 38 yläkoulun oppilasta ja kolme samassa koulussa opettavaa käsityön aineenopettajaa. Vastaukset analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, ja analyysissä kiinnitettiin huomiota siihen, miten oppilaat ja opettajat kokevat emotionaalisen turvallisuuden käsityön oppimisympäristössä.

Tutkimustulokset jäsenyivät kahteen kokonaisuuteen: oppilaiden kokemuksiin käsityötuntien ilmapiiristä sekä opettajien näkemyksiin turvallisuudesta ja keinoista tukea oppilaiden turvallisuuden tunnetta. Tulokset osoittavat, että oppilaiden kokema emotionaalinen turvallisuus on yhteydessä heidän työskentelynsä ja kiinnostukseensa käsityötä kohtaan. Turvallinen oppimisympäristö tukee oppilaiden sitoutumista ja edistää oppimisprosessia.

Tutkimuksen toisessa osassa tarkastellaan käsityönopettajien käyttämiä pedagogisia keinoja emotionaalisen turvallisuuden tukemiseksi. Tulosten perusteella eri opetusmenetelmät vaikuttavat oppituntien rakenteeseen ja sitä kautta oppilaiden kokemaan turvallisuuteen eri tavoin. Erityisesti opettajan läsnäolon, sensitiivisyyden ja vuorovaikutuksen merkitys korostuu emotionaalisen turvallisuuden rakentumisessa. Opettaja näyttäytyy tutkimuksessa keskeisenä turvallisen käsityön oppimisympäristön mahdollistajana.

Avainsanat: emotionaalinen turvallisuus, vuorovaikutus erilaisissa opetusmenetelmissä, käsityön aineenopettaja, käsityön oppimisympäristö

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Aikaisempia tutkimuksia	8
3	Emotionaalinen turvallisuus koulussa	10
4	Vuorovaikutus erilaisissa opetusmenetelmissä	12
4.1	Vuorovaikutus	12
4.2	Toiminnallinen opetusmenetelmä	14
4.3	Opettajajohtoinen opetus	15
5	Käsityö oppiaineena	17
5.1	Käsityön aineenopettaja	17
5.2	Käsityön oppimisympäristö	19
6	Tutkimuksen teoreettinen viitekehysmalli ja tutkimustehtävä	21
6.1	Teoreettinen viitekehysmalli	21
6.2	Tutkimuskysymykset	22
7	Tutkimuksen toteuttaminen	24
7.1	Tutkimuksen lähestymistapa	24
7.2	Aineistonkeruumenetelmänä sähköinen kysely	26
7.3	Tutkimuksen kohdejoukko ja osallistujat	29
7.4	Aineiston analyysi	30
8	Tutkimuksen tulokset	34
8.1	7.–9. luokkalaisten oppilaiden kokemuksia emotionaalisesta turvallisuuden tunteesta käsityön oppitunneilla	34
8.1.1	Opettajan yhteys turvallisuuden tunteeseen	35
8.1.2	Kavereihin liittyvät tekijät ja luokan ilmapiiri	37
8.1.3	Oppimisympäristö, työrauha ja fyysinen turvallisuus	38
8.2	Käsityön aineenopettajien kokemuksia yläkouluikäisten oppilaiden emotionaalisesta turvallisuuden tunteesta	39
8.2.1	Oppilasryhmän toiminta ja ilmapiiri	40

8.2.2	Opettajan pedagoginen ja emotionaalinen merkitys	41
8.3	Käsityön aineenopettajien keinot tukea oppilaiden emotionaalista turvallisuutta	42
9	Johtopäätökset	45
10	Pohdinta	50
10.1	Tutkimuksen merkitys	50
10.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	51
10.3	Jatkotutkimusehdotukset	53
	Lähteet	55
	Liitteet	61
	Liite 1. Saatekirje	61
	Liite 2. Tietosuojailmoitus	62
	Liite 3. Pro gradu -tutkielman kyselylomake oppilaille	65
	Liite 4 Pro gradu -tutkielman kyselylomake opettajille	72

1 Johdanto

Koulu on yksi keskeisimmistä lasten ja nuorten toimintaympäristöistä, jossa he viettävät merkittävän osan ajastaan sekä kehittävät tiedollisten valmiuksien ohella sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Kouluyhteisössä oppiminen muodostuu opetussuunnitelman mukaisten sisältöjen lisäksi vuorovaikutussuhteista, osallisuudesta sekä oppilaan kokemuksesta tulla hyväksytyksi ja arvostetuksi. (Opetushallitus [OPS], 2014.) Näiden tekijöiden merkitys korostuu erityisesti perusopetuksessa, jossa koulu toimii monille lapsille keskeisenä kasvuympäristönä kodin rinnalla. Kouluhyvinvoinnin näkökulmasta emotionaalinen turvallisuus on keskeinen tekijä, sillä se luo perustan aktiiviselle osallistumiselle ja oppilaan kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille.

Emotionaalisella turvallisuudella koulukontekstissa viitataan oppilaan kokemuksiin siitä, että hän voi ilmaista itseään avoimesti ilman pelkoa torjutuksi tulemisesta, nöyryytyksestä tai rangaistuksesta (Pérez-Escoda & Alegre, 2012, s.6). Se rakentuu pitkäjänteisesti toistuvien, vuorovaikutuskokemusten kautta ja edellyttää ennustettavaa, johdonmukaista ja arvostavaa sosiaalista ympäristöä. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että emotionaalisesti turvallinen oppimisympäristö tukee oppilaiden sitoutumista kouluyhteistyöhön, vahvistaa oppimismotivaatiota sekä edistää psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia. Turvallisuuden tunne rohkaisee oppilaita osallistumaan aktiivisesti ja ilmaisemaan omia ajatuksiaan, mikä on keskeistä oppimisen kannalta. (Pérez-Escoda & Alegre, 2012 s.6–7; Shean & Mander, 2020, s.229–233.)

Opettajalla on keskeinen rooli emotionaalisen turvallisuuden tunteen rakentumisessa. Jansonin ja Kingin (2006) tutkimus osoittaa, että turvallinen vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä on ratkaiseva tekijä oppilaiden emotionaalisen turvallisuuden kokemuksessa. Opettaja saattaa olla lapselle ainoa aikuinen, joka arjessa tarjoaa tukea, ymmärrystä ja kannustusta. Opettajan toiminnalla on kauaskantoisia vaikutuksia lapsen itsetuntoon ja hyvinvointiin. Myös Ahosen ja Hämäläisen (2021) tutkimuksessa korostuu opettajan olemuksen, johdonmukaisuuden ja vuorovaikutustaitojen merkitys oppilaiden turvallisuudentunteen kannalta. Yksilöllinen kohtaaminen, lasten kuunteleminen sekä välittämisen osoittaminen

näyttäytyvät keskeisenä keinoina, joiden avulla opettaja voi vahvistaa oppilaiden kokemusta hyväksytyksi tulemisesta.

Emotionaalinen turvallisuus ei kuitenkaan ole vain yksilöllinen kokemus, vaan se rakentuu yhteisöllisesti vuorovaikutuksessa arjen käytänteiden, ihmissuhteiden ja rakenteiden kautta. Jaanison (2020) tutkimus osoittaa, että emotionaalinen turvallisuus ilmenee vuorovaikutuksen, arjen käytäntöjen ja koettujen tunteiden tasolla. Erityisesti luottamukselliset ihmissuhteet, kunnioittava kohtaaminen ja mahdollisuus vaikuttaa omaan arkeen ovat keskeisiä tekijöitä turvallisuuden kokemuksen muodostumisessa. Koulussa nämä tekijät kytkeytyvät suoraan opetuksen toimintatapoihin, opettajan pedagogisiin valintoihin sekä siihen, millainen ilmapiiri oppimisympäristössä vallistee.

Vuorovaikutus on keskeinen tekijä sekä oppimisessa että emotionaalisen turvallisuuden rakentumisessa. Vuorovaikutus ei ole pelkästään tiedonvälitystä, vaan vastavuoroista ja monipuolista toimintaa, jossa yhdistyvät kielelliset, tunneperäiset ja sosiaaliset ulottuvuudet (Talvio & Klemola, 2017). Toimiva vuorovaikutus perustuu kunnioitukseen, kuulluksi tulemiseen kokemukseen ja haluun ymmärtää toista. Koulukontekstissa vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa siihen, kokevatko oppilaat olevansa osa yhteisöä vai jäävätkö he sen ulkopuolelle. Erityisesti opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus toimii mallina, joka ohjaa myös vertaissuhteiden rakentumista.

Opetusmenetelmillä on keskeinen merkitys siihen, millaiseksi vuorovaikutus luokassa muodostuu. Toiminnallisten opetusmenetelmien yhteydessä vuorovaikutus näyttäytyy usein aktiivisena ja monimuotoisena. Lisäksi oppilaiden osallistuminen sekä yhteinen toiminta korostuvat. Tämä voi tukea emotionaalista turvallisuuden kokemusta vahvistamalla osallisuutta, itseilmaisua ja yhteisöllisyyttä. (Norrena, 2016, s.14.) Opettajajohtoisessa opetuksessa vuorovaikutus rakentuu puolestaan selkeämmin opettajan ohjauksen varaan. Vaikka tällainen lähestymistapa voi lisätä opetuksen ennustettavuutta ja rakenteellista selkeyttä, se saattaa myös rajoittaa oppilaiden mahdollisuuksia aktiiviseen osallistumiseen ja omien näkemysten esiin tuomiseen.

Tällä voi olla vaikutusta heidän kokemukseensa emotionaalisesta turvallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. (Tang ym., 2017 s.19.)

Käsityön oppiaine muodostaa mielenkiintoisen kontekstin emotionaalisen turvallisuuden tarkastelulle. Käsityön opetuksessa yhdistyvät käytännön tekeminen, ongelmanratkaisu, pitkäjänteinen työskentely sekä sosiaalinen vuorovaikutus. Oppimisympäristö on usein fyysisesti ja sosiaalisesti intensiivinen. Käsityön aineenopettajalta se edellyttää vahvaa pedagogista osaamista, sekä kykyä luoda turvallinen ilmapiiri, jossa oppilaat uskaltavat kokeilla, epäonnistua ja oppia. Käsityön aineenopettajan vastuulla on paitsi fyysinen turvallisuus myös psykologinen ja emotionaalinen turvallisuus, joka mahdollistaa oppilaiden kokonaisvaltaisen kehittymisen. Hyvin toteutettu käsityönopetus voi vahvistaa oppilaiden itsetuntoa, pystyvyyden tunnetta ja osallisuutta, mikä tekee käsityöstä merkittävän oppiaineen kouluhyvinvoinnin näkökulmasta. (Kuusenmäki ja Takala, 2025.)

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tarkastella emotionaalisen turvallisuuden rakentumista käsityön oppimisympäristössä sekä oppilaiden että opettajien näkökulmasta. Tutkimuksessa keskitytään oppilaiden kokemuksiin omasta emotionaalisesta turvallisuudesta sekä siihen, miten nämä kokemukset asettuvat suhteessa opettajien esiin tuomiin tulkintoihin ja kokemuksiin. Tarkastelun kohteena ovat erityisesti vuorovaikutus ja opetusmenetelmien merkitys emotionaalisen turvallisuuden muodostamisessa. Lisäksi tarkastellaan pedagogisia ja eettisiä ulottuvuuksia, joita opettajan omaan toimintaan liittyy. Tutkimus toteutetaan avoimella lähestymistavalla, joka mahdollistaa myös sellaisten pedagogisten keinojen esiin nousemisen, joita ei ole etukäteen rajattu tarkastelun kohteeksi. Tutkielma pyrkii syventämään ymmärrystä siitä, miten käsityön opetuksessa voidaan tukea oppilaiden emotionaalista turvallisuutta ja millaisia merkityksiä sekä oppilaat että opettajat antavat turvallisen oppimisympäristön rakentumiselle. Tutkimus kytkeytyy laajempaan keskusteluun koulun hyvinvoinnin tehtävästä ja opettajan roolista lasten ja nuorten kasvun tukemisessa.

2 Aikaisempia tutkimuksia

Janson ja King (2006, s. 70–73) tutkivat emotionaalisen turvallisuuden tunnetta luokkahuoneessa. Heidän saamat tutkimustulokset painottuivat lasten fyysiseen turvallisuuteen ja ulkoisiin stressitekijöihin. Tutkimuksessa todettiin, että turvallinen vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä on ratkaisevan tärkeää oppilaiden emotionaalisen turvallisuuden luomisessa koulussa. Opettajan rooli on merkittävä, sillä hän saattaa olla lapselle ainoa aikuinen, joka tarjoaa tukea lapsen emotionaliselle kehitykselle ja itseluottamukselle arjessa. Lisäksi Jansonin ja Kingin (2006, s. 70–73) mukaan emotionaalisen turvallisuuden tunteen vahvistamisella on merkittävä vaikutus lasten hyvinvoinnille ja oppimiselle.

Ahosen ja Hämäläisen (2021) pro gradu -tutkielmassa tutkittiin alakoulun oppilaiden ja luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia emotionaalisesta turvallisuudesta ja kouluympäristöstä. Tutkimustuloksista nousi esille tekijöitä, jotka heidän mukaansa olivat yhteydessä oppilaiden negatiivisesti koettuun emotionaaliseen turvallisuudentunteeseen, kuten kiusaaminen, ulossulkemisen kokemus ja kouluympäristön negatiivinen ilmapiiri. Ahonen ja Hämäläinen (2021) toivat esille myös opettajan olemuksen, johdonmukaisuuden ja vuorovaikutuksen merkityksen oppilaiden kokemaan turvallisuuteen. Heidän mukaansa opettaja voi vaikuttaa oppilaiden kokemaan emotionaaliseen turvallisuuteen erilaisten vuorovaikutukseen ja ammattietiikkaan liittyvien keinojen avulla. Vuorovaikutukseen liittyviä keinoja olivat muun muassa yksilöllinen kohtaaminen, lasten kuunteleminen ja välittämisen osoittaminen. Ammattietiikkaan liittyvinä keinoina mainittiin ammattimaisuuden säilyttäminen, luotettavuus sekä oman toiminnan reflektointi, esimerkiksi virheiden myöntäminen ja niiden korjaaminen yhdessä oppilaiden kanssa.

Jaanisalo (2020) tutki pro gradu -tutkielmassa, miten emotionaalinen turvallisuus vaikuttaa sijoitettujen nuorten elämään. Hän osoittaa, että emotionaalinen turvallisuus on monitahoinen ilmiö, joka muodostuu ja muokkautuu erilaisten kokemusten kautta. Sijoitettujen lasten ja nuorten kertomusten analyysi osoittaa, että emotionaalinen turvallisuus ilmenee kolmella tasolla: vuorovaikutuksen, arjen käytänteiden ja koetun tunteen tasoilla. Vuorovaikutuksessa turvallisuuden tunne syntyy luottamuksellisissa

ihmissuhteissa, joissa lapsi tai nuori saa tukea ja apua. Emotionaalinen turvallisuus näkyy myös ohjauksessa, opetuksessa ja yhdessä tekemisessä esimerkiksi siten, että lapsi tai nuori kohdataan kunnioittavasti ja hänelle annetaan tilaa ilmaista itseään. Tällaisessa vuorovaikutuksessa lapsi tai nuori kokee tulevansa nähdyksi, kuulluksi ja arvostetuksi. Arjen käytännöissä turvallisuuden tunnetta luovat muun muassa säännöllinen huolenpito, mahdollisuus keskittyä opiskeluun ja vaikuttamisen mahdollisuudet. Koetun tunteen tasolla turvallisuus ilmenee tunteena siten, että saa olla lapsi ja kokea itsensä tärkeäksi osaksi yhteisöä (Jaanisalo, 2020).

Onions ym., (2024) tutkivat, miten emotionaalista turvallisuutta voidaan parantaa luokahuoneessa terapeuttisen erityiskoulun kontekstissa. Tutkimus oli pitkäaikainen tutkimus, joka sisälsi kolme aineistonkeruuvaihetta 13 kuukauden ajanjaksolla. Kvantitatiivista aineistoa kerättiin lapsilta kolmena eri ajankohtana ja henkilökunnalta puolestaan laadullista aineistoa samoina ajankohtina. Osallistujia oli 10 alakouluikäistä lasta, sekä viisi opetushenkilökunnan jäsentä. Tutkimuksen rajoituksena oli osallistujien pieni otoskoko, mikä rajoittaa tulosten yleistettävyyttä. Onions ym., (2024) saivat kuitenkin tuloksia, joiden mukaan suurin osa osallistujista säilytti tai paransi luottamustaan henkilökuntaan. Tämän tutkimuksen perusteella opettajia suositellaan kiinnittämään huomiota erityisesti luottamuksen rakentamiseen oppilaiden kanssa. Tutkijat korostivat tarvetta laajemmalle tutkimukselle, jossa on suurempi otos, jotta heidän löydöksiään voitaisiin yleistää ja syventää ymmärrystä emotionaalisen turvallisuuden tukemisesta kouluissa.

Aiempi tutkimus osoittaa, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, luottamus sekä myönteinen ilmapiiri ovat keskeisiä tekijöitä oppilaiden emotionaalisen turvallisuuden muodostumisessa koulussa (Janson & King, 2006; Ahonen & Hämäläinen, 2021; Onions ym., 2024). Lisäksi emotionaalinen turvallisuus on yhteydessä lasten hyvinvointiin ja oppimiseen (Jaanisalo, 2020). Aiemmat tutkimukset ovat kuitenkin tarkastelleet emotionaalista turvallisuutta pääasiassa yleisessä koulukontekstissa, eikä sitä ole juurikaan tutkittu käsityön opetuksen toiminnallisessa oppimisympäristössä. Tämän vuoksi on tärkeää tarkastella, millaisena oppilaat kokevat emotionaalisen turvallisuuden juuri käsityön opetuksen kontekstissa ja mitkä tekijät siihen heidän kokemustensa mukaan vaikuttavat.

3 Emotionaalinen turvallisuus koulussa

Emotionaalinen turvallisuus voidaan määritellä yksilön kokemukseksi hyväksytyksi ja arvostetuksi tulemisesta omana itsenään (Jaarnisalo, 2020). Emotionaalinen turvallisuus tarkoittaa tunnetta jossa, ihminen voi olla rehellisesti oma itsensä ja ilman pelkoa siitä, että häntä rangaistaan, nöyrytetään tai hylätään. Toisin sanoen yksilöllä on oikeus ilmaista omia tunteitaan, ajatuksiaan sekä tarpeitaan ja tulla samalla kohdatuksi arvostavasti. Emotionaalinen turvallisuus ei siis synny hetkessä, vaan se rakentuu pitkäjänteisesti toistuvien vuorovaikutuskokemusten, johdonmukaisen palautteen ja ennustettavan sosiaalisen ympäristön kautta. Tähän liittyy vahvasti kokemus kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta sekä tunne siitä, että on merkityksellinen osa yhteisöä. (Pérez-Escoda & Alegre, 2012, s. 2–3.)

Tutkimuksissa on osoitettu, että emotionaalinen turvallisuus toimii keskeisenä voimavarana ihmisen kokonaisvaltaisessa kehityksessä. Esimerkiksi Shean & Mander (2020, s. 225–248) tuovat esiin, että emotionaalisesti turvalliset ympäristöt tukevat yksilön identiteetin rakentumista, psyykkistä hyvinvointia ja sosiaalista sopeutumista. Lapsille ja nuorille tämä tarkoittaa mahdollisuutta kasvaa ja kehittyä ympäristössä, jossa heidän sisäiset kokemuksensa tulevat tunnustetuiksi ja validoiduiksi. Koulukontekstissa emotionaalinen turvallisuus on yhteydessä moniin myönteisiin tekijöihin: se lisää oppilaiden sitoutumista koulutyöhön, vahvistaa koulussa viihtymistä sekä tukee koulussa jaksamista ja oppimisen jatkuvuutta. Kun oppilas tuntee olonsa turvalliseksi, hän uskaltaa ottaa riskejä oppimisessa, esittää kysymyksiä, ilmaista omia näkemyksiään sekä osallistua aktiivisesti koulu yhteisön toimintaan. (Pérez-Escoda & Alegre, 2012, s. 6–7.)

Emotionaalisen turvallisuuden puute puolestaan voi johtaa vakaviin seurauksiin. Shean ja Manderin (2020, s. 225–248) mukaan turvattomuuden kokemukset ovat yhteydessä lisääntyneeseen ahdistukseen, motivaation heikentymiseen ja poissaoloihin koulusta. Jos oppilas kokee, ettei hänen tunteitaan tai tarpeitaan huomioida, hän saattaa vetäytyä, kokea ulkopuolisuutta ja menettää kiinnostuksensa oppimiseen. Pitkittyneenä tämä voi altistaa syrjäytymiselle, oppimisvaikeuksille ja negatiiviselle suhtautumiselle kouluun ja sen toimijoihin. Näin ollen emotionaalisen turvallisuuden tukeminen ei ole

vain yksilön hyvinvoinnin kannalta tärkeää, vaan se on myös laajempi pedagoginen ja yhteiskunnallinen kysymys, joka liittyy oppimisen tasa-arvoisiin edellytyksiin (Pérez-Escoda & Alegre, 2012, s. 9).

Kouluyhteisössä emotionaalinen turvallisuus rakentuu monien eri tekijöiden varaan. Se syntyy luottamuksesta oppilaiden ja opettajien välillä sekä kokemuksesta, että yksilön tarpeet, ajatukset ja tunteet otetaan vakavasti. Myönteiset, vastavuoroiset ja aidosti välittävät vuorovaikutussuhteet aikuisten ja vertaisryhmän jäsenten kanssa vahvistavat oppilaiden tunnetta kuulluksi tulemisesta ja osallisuudesta. Tämä puolestaan luo perustaa yhteisöllisyydelle ja yhteenkuuluvuudelle, jotka ovat kouluhyvinvoinnin kulmakiviä. Opettajalla on tässä keskeinen rooli: hänen toimintansa, ilmaisuensa ja asenteensa vaikuttavat ratkaisevasti siihen, millaiseksi oppilaan kokemus hyväksytyksi tulemisesta muotoutuu. Voidaan sanoa, että jokainen kohtaaminen oppilaan kanssa joko vahvistaa tai heikentää hänen emotionaalista turvallisuuttaan. (Pérez-Escoda & Alegre, 2012, s. 6–7; Shean & Mander, 2020, s. 225–248.)

Lapsen näkökulmasta emotionaalinen turvallisuus näyttäytyy monin tavoin. Onionsin ym., (2024) mukaan se voidaan ymmärtää muun muassa havaittuna itsevarmuutena, luottamuksena aikuiseen, vahvistuneena itsetuntona sekä kykynä hallita käyttäytymistä ja sitoutua oppimiseen. Näin emotionaalinen turvallisuus ei rajoitu vain lapsen hetkelliseen tunnekokemukseen, vaan se on laaja-alainen psyykkisen ja sosiaalisen kehityksen perusta. Se luo pohjan oppimiselle, osallisuudelle ja kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille koulukontekstissa. Emotionaalinen turvallisuus voidaankin nähdä sekä yksilön henkilökohtaisena voimavarana että koko yhteisön vahvuutena, joka tukee oppilaiden kasvua ja kouluyhteisön myönteistä ilmapiiriä.

4 Vuorovaikutus erilaisissa opetusmenetelmissä

4.1 Vuorovaikutus

Ihmisten arki on täynnä erilaisia vuorovaikutustilanteita, jotka voivat olla niin arkipäiväisiä ja huomaamattomia kuin syvällisiä ja merkityksellisiäkin. Vuorovaikutus käsitteenä on varmasti lähes kaikille tuttu, mutta sen sisältö ja merkitys voivat vaihdella paljon riippuen siitä, mistä näkökulmasta sitä tarkastellaan. Käsite ei ole yksiselitteinen, sillä vuorovaikutukseen liittyy monia eri ulottuvuuksia: kielellinen ilmaisu, sanatonta viestintää, tunneilmapiiriä sekä ihmisten välistä dynamiikkaa. (Kauppila 2011, s.33–34.) Talvion ja Klemolan (2017, s. 8) mukaan vuorovaikutus on luonteeltaan molemminpuolista toimintaa, jossa kumpikin osapuoli tuo tilanteeseen jotakin sellaista, mikä vaikuttaa toiseen. Toisin sanoen vuorovaikutus ei ole vain yksisuuntaista viestintää tai tiedonvälitystä, vaan se on jatkuvaa vastavuoroisuutta ja keskinäistä vaikuttamista.

Tärkeää on myös se, että vuorovaikutus pohjautuu haluun kohdella itseään ja toista kunnioittavasti ja arvostavasti (Talvio & Klemola, 2017, s. 5). Kun molemmat osapuolet kokevat tulevansa kuulluiksi ja arvostetuiksi, vuorovaikutus on rakentavaa ja mahdollistaa uuden oppimisen sekä yhteisen ymmärryksen syntymisen.

Vuorovaikutustilanne voidaan siis nähdä kohtaamisena, jossa kaksi ihmistä asettuu yhteiseen tilaan pyrkien ymmärtämään toistensa näkökulmia ja suhtautumaan tilanteeseen sopivalla ja joustavalla tavalla. (Talvio & Klemola, 2017, s. 5.)

Vuorovaikutuksen käsitteeseen liittyy olennaisesti myös sosiaalisuus. Ihminen on luonnostaan sosiaalinen olento, joka on kautta historian ollut riippuvainen muiden ihmisten tuesta, yhteisöllisyydestä ja yhteistyöstä selviytyäkseen (Lonka, 2020, luku oppimisen vuorovaikutuksessa). Sosiaalisuus näkyy yksilön kyvyssä solmia suhteita, toimia ryhmissä ja osallistua yhteisön elämään. Käsite voidaan liittää henkilön sosiaalisiin taitoihin, jotka ovat valmiuksia toimia toisten kanssa erilaisissa tilanteissa. Vuorovaikutus ja sosiaalisuus liittyvät vahvasti toisiinsa, sillä ilman vuorovaikutusta sosiaalisten taitojen harjoittaminen ja ilmentäminen olisi mahdotonta. (Laine, 2005, s.83–85.) Toisaalta, jos sosiaaliset taidot ovat heikot, vuorovaikutustilanteet voivat

muodostua jännittäviksi, vaikeiksi tai jopa kuormittaviksi. Samalla juuri vuorovaikutustilanteet tarjoavat mahdollisuuden kehittää ja vahvistaa sosiaalisia taitoja käytännössä. Näin ollen nämä kaksi käsitettä ovat erottamattomasti sidoksissa toisiinsa ja tukevat toistensa kehittymistä. (Castillo ym., 2013, s.264.)

Talvion ja Klemolan (2017, s. 61) mukaan tunne- ja vuorovaikutustaidot muodostavat kokonaisuuden, jonka avulla ihmissuhteita voidaan luoda, ylläpitää ja vahvistaa. Hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot yhdessä sosiaalisten taitojen kanssa antavat yksilölle paremmat valmiudet selviytyä erilaisista arjen kohtaamisista. Näihin taitoihin kuuluu muun muassa kyky ilmaista omia ajatuksiaan selkeästi, kuunnella ja huomioida toisia sekä käsitellä erimielisyyksiä rakentavasti. Talvio ja Klemola (2017, s. 61) esittelevät kirjassaan Thomas Gordonin kehittämiä vuorovaikutuksen osa-alueita, jotka kaikki tukevat toimivan ja myönteisen vuorovaikutustilanteen syntymistä. Näitä osa-alueita ovat minäviestien käyttö, kuuntelemisen taidot, kuuntelemiseen siirtyminen, molemmat voittavat -ratkaisumalli, arvostiriitojen käsittelytaidot, sekä aktiivinen itsetuntemuksen kuuntelu. Kun ihminen hallitsee näitä taitoja, hän kykenee paremmin ilmaisemaan itseään, kuuntelemaan muita sekä aktiivisesti että passiivisesti, käsittelemään ristiriitoja rakentavasti ja kehittämään samalla omaa itsetuntemustaan (Castillo ym., 2013, s.264).

Näin tarkasteltuna vuorovaikutus ei ole ainoastaan kommunikointia, vaan se on monitasoinen prosessi, jossa yhdistyvät kielelliset, tunneperäiset ja sosiaaliset elementit (Grau-Husarikova ym., 2024). Toimiva vuorovaikutus vaatii jatkuvaa harjoittelua, tietoista läsnäoloa sekä halua ymmärtää toisia ihmisiä. Sen merkitys näkyy kaikilla elämäntasolla: perheessä, työelämässä, opiskelussa, ystävyssuhteissa sekä yhteiskunnan tasolla. Tämä osoittaa, että vuorovaikutustaidot eivät ole vain yksilön henkilökohtaisia voimavaroja, vaan myös sosiaalista pääomaa, joka rikastuttaa yhteisöä ja lisää hyvinvointia. (Castillo ym., 2013, s. 264-265.)

Vuorovaikutuksen merkityksen tarkastelu muodostaa perustan ymmärrykselle siitä, miten erilaiset opetusmenetelmät voivat edistää tai rajoittaa oppilaiden osallistumista ja oppimiskokemuksia käsityön tunteilla. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan vuorovaikutuksen ilmenemistä kahdessa käsityölle keskeisessä opetusmuodossa:

toiminnallisessa opetuksessa ja opettajajohtoisessa opetuksessa. Öystilän (2003) mukaan toiminnallinen opetus korostaa oppilaiden aktiivista roolia, yhteistyötä ja kokemuksellista oppimista, jossa vuorovaikutus on jatkuvaa ja monimuotoista. Sen sijaan Tang ym. (2017) korostavat, että opettajajohtoisessa opetuksessa painottuu opettajan ohjaama tiedonvälitys, jossa vuorovaikutus on selkeästi määriteltyä ja rakenteellista. Näiden tarkastelujen avulla voidaan hahmottaa, miten eri menetelmät vaikuttavat oppilaiden kokemukseen emotionaalisesta turvallisuudesta käsityön oppimisympäristössä.

4.2 Toiminnallinen opetusmenetelmä

Toiminnalliset opetusmenetelmät pohjautuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen nähdään aktiivisena ja kokemuksellisena prosessina (Öystilä, 2003, s. 26–76). Tässä lähestymistavassa oppiminen ei ole pelkästään tiedon siirtoa opettajalta oppilaalle. Toiminnalliseen oppimiseen kuuluu olennaisena osana vuorovaikutus. Oppilaan rooli on tärkeää aktiivisena tiedon rakentajana, joka muodostaa ymmärrystä aikaisempien kokemustensa ja havaintojensa perusteella. Toiminnallisuus muodostaa oppilaalle luontaisen ja olennaisen oppimistavan. Oppiminen tapahtuu tekemällä, kokeilemalla ja refleктоimalla, eikä pelkästään kuuntelemalla ja toistamalla. (Öystilä, 2003, s.27–76.)

Toiminnallisissa menetelmissä korostuu vahvasti oppijan rooli aktiivisena osallistujana. Oppilaat kokevat konkreettisesti asioita ja osallistuvat tehtävien ratkaisemiseen yhdessä toisten kanssa. Ongelmanratkaisua ei ohjata heti ensimmäiseen loogiseen ratkaisuun, vaan se voi rakentua havainnoinnin, toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta, jolloin oppiminen syvenee prosessin eri vaiheissa. (Kallio, 2014, s. 20–21.) Tällainen prosessi tarjoaa oppilaille mahdollisuuden syventää oppimistaan monivaiheisesti ja omassa tahdissaan. Norrenan (2016, s.14) mukaan toiminnallinen opetusmenetelmä vahvistaa oppilaan kokemuksellisuuden tunnetta, aktiivisuutta, vuorovaikutusta ja toimijuutta, jotka kaikki ovat olennaisia oppimisen kehittymisen kannalta.

Toiminnallisuus on vahvasti sisällytetty perusopetuksen opetussuunnitelmaan osana oppimiskulttuuria ja työpajoja. Sen katsotaan olevan oppilaille luontainen tapa oppia, ja sen avulla pyritään lisäämään oppilaiden aktiivisuutta, konkreettista tekemistä sekä

vastuullisuutta omasta oppimisestaan (OPS, 2014, s.29). Toiminnalliset menetelmät sisältävät useasti monenlaisia pedagogisia ratkaisuja, kuten esimerkiksi draamaa, pienryhmätöitä tai pelillisiä leikkejä. Näiden menetelmien kautta oppilaat pääsevät soveltamaan omaa oppimistaan käytännössä. Lisäksi, kun oppiminen tapahtuu yhdessä tekemisen kautta, oppilaat harjoittelevat samalla vuorovaikutustaitoja, yhteistyötä sekä yhdessä tekemistä. Tällaiset opetusmenetelmät kehittävät luokkahenkeä, joka on suuri tavoite opettajan työssä. (Öystilä, 2003, s. 26–76.)

Drew ja Mackie (2011, s.12) tulkitsevat, että toiminnallisuus käsitteenä sisältää sekä oppimisteorian että pedagogisen menetelmän. Toiminnallisuuden käsite on laaja ja sisältää monia oppimisen muotoja, kuten tutkivan oppimisen, ilmiö- ja yhteisöllisen oppimisen. Tämä selittää osittain käsitteen määritelmän laajuutta. Emme löytäneet suoraa englanninkielistä vastinetta käsitteelle toiminnallinen opetusmenetelmä, mutta lähimpänä käsitettä on käsite active learning. Joissakin yhteyksissä sillä viitataan kuitenkin ainoastaan oppilaan kognitiiviseen aktiivisuuteen, jolloin oppilaan fyysinen toiminnallisuus ja tekemisen kautta tapahtuva oppiminen jäävät käsitteen ulkopuolelle (Niemi, 2002, s.763–780).

4.3 Opettajajohtoinen opetus

Opettajajohtoisella opetuksella tarkoitetaan opetusmenetelmää, jossa opettajalla on keskeinen rooli oppimisen ohjaajana ja tiedon välittäjänä. Tällöin opetustilanne ja sen sisältö on opettajan suunnittelema. Oppilaat toimivat tässä opetusmuodossa tiedon vastaanottajana. Tyypillisiä piirteitä tälle opetusmetodille ovat selkeä rakenne, yhdistetyt opetustilanteet ja vuorovaikutus opettajan kanssa. Opettaja esittää kysymyksiä, joihin oppilaat vastaavat. Opettaja myös ohjaa, korjaa ja kontrolloi tilannetta. Opettajajohtoinen opetus on ollut pitkään keskeinen osa opetustyötä ja tämä näkyy vieläkin vahvasti monien opettajien työssä. (Kikas ym., 2017, s. 832–849.)

Opettajajohtoinen opetus pohjautuu behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen tapahtuu ärsykkeiden ja niihin reagoimisen kautta toiston ja harjoittelun avulla. Oppijan nähdään omaksuvan uuden tiedon toistojen kautta. Behavioristinen teoria painottaa opettajan roolia niin, että opettaja on ympäristön kontrolloija ja oppimisprosessi tapahtuu sen suunnitelman mukaisesti. Opettaja

määrittelee tavoitteet ja valitsee sopivat ärsykkeet ja harjoitteet. Oppiminen ymmärretään näin ollen objektiivisesti mitattavissa olevana muutoksena käyttäytymisessä. Tämän opetustavan etuna on opetuksen tehokkuus, järjestelmällisyys ja selkeys, mutta myös oppijan pienempi rooli voi helpottaa mukana pysymistä. (Tang ym., 2017 s.19; Stipek & Byler, 2004, s. 375–397.)

Tutkimusten mukaan opettajajohtoista opetusta käyttävät opettajat huomioivat usein vähemmän yksilöllisiä oppimistarpeita tai oppilaiden kiinnostuksen kohteita, mikä voi tehdä opetta-oppilas vuorovaikutuksesta etäisempää. Opetus painottuu tiedon siirtämiseen ja opettajakeskeiseen vuorovaikutukseen niin vahvasti, että oppilaiden mahdollisuus tuoda esiin omaa ajatteluaan tai rakentaa merkityksellistä suhdetta oppimissisältöihin voi jäädä vähäiseksi. Tämä johtaa usein tilanteisiin, jossa oppilaiden osallistuminen opetukseen on heikkoa ja tämä heijastuu myös oppilaiden motivaatioon. (Kikas ym., 2017, s.832-849.)

Edellä esitetty kirjallisuus osoittaa, että vuorovaikutus on keskeinen osa oppimisprosessia ja että käytetyt opetusmenetelmät muovaavat vuorovaikutuksen luonnetta oppimistilanteissa. Toiminnallisissa opetusmenetelmissä vuorovaikutus rakentuu usein oppilaiden aktiivisen osallistumisen, yhteistyön ja yhteisen ongelmanratkaisun kautta, kun taas opettajajohtoisessa opetuksessa vuorovaikutus on tyypillisesti opettajakeskeisempää ja rakenteellisesti ohjatumpaa. Näin ollen opetusmenetelmät voivat vaikuttaa siihen, millaisia mahdollisuuksia oppilailla on osallistua vuorovaikutukseen ja ilmaista omia ajatuksiaan oppimistilanteessa.

Koska vuorovaikutuksella on keskeinen merkitys oppilaiden kokemassa emotionaalisessa turvallisuudessa, on perusteltua tarkastella sitä myös opetusmenetelmien näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksen ja opetusmenetelmien välistä yhteyttä tarkastellaan käsityön opetuksen kontekstissa oppilaiden kokemusten kautta. Tavoitteena on syventää ymmärrystä siitä, millä tavoin erilaiset pedagogiset käytännöt voivat tukea oppilaiden kokemaa emotionaalista turvallisuutta käsityön oppimisympäristössä.

5 Käsityö oppiaineena

5.1 Käsityön aineenopettaja

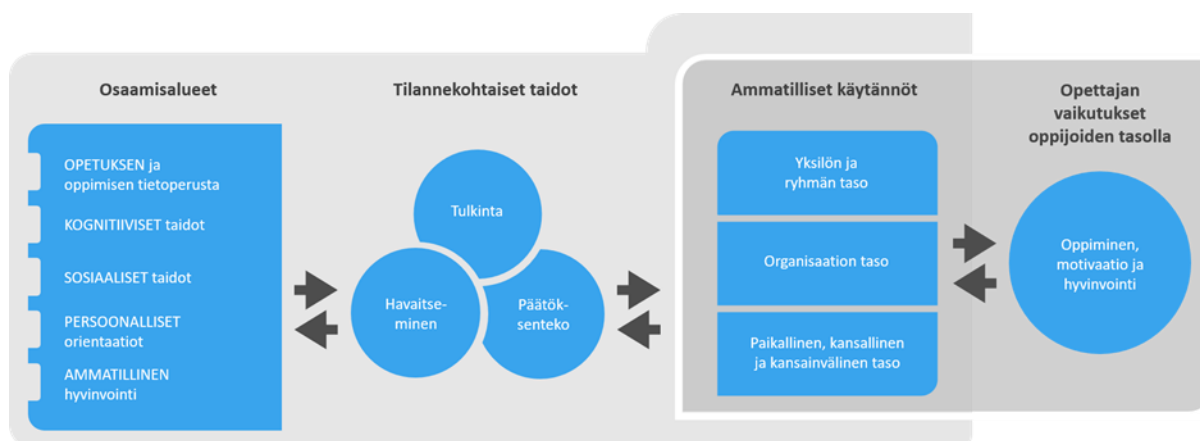
Aineenopettajan kelpoisuus määräytyy Suomessa lainsäädännön mukaan ja se edellyttää opettajan tutkintoa, joka sisältää tiettyjä opintomääriä ja pedagogisia valmiuksia (Laki opetustoimien henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia (986/1998). Kelpoisuuden saavuttamiseksi opettajan tulee hallita oman oppiaineensa sisältö, sekä sen opettamiseen liittyvät pedagogiset opinnot. Tämä kokonaisvaltainen osaaminen mahdollistaa opettajalta edellytettävän ammattitaidon sekä kasvatuksellisten että opetuksellisten tavoitteiden saavuttamisen. (Turun yliopisto, Käsityökasvatus, 2024.)

Aineenopettajat voivat työskennellä monenlaisissa opetustehtävissä, kuten peruskouluissa, lukiossa, ammatillisissa oppilaitoksissa, aikuiskoulutuksessa ja vapaan sivistystyön piirissä. Aineenopettajalla on merkittävä rooli oppilaan oppimiskokemusten kannalta. Aineenopettajat ovat erikoistuneet oppiaineen sisältöihin ja pedagogiikkaan, mikä mahdollistaa monipuolisen ja turvallisen opetuksen. Aineenopettajan hyvä aineenhallinta ja pedagoginen osaaminen edistävät oppilaiden motivaatiota ja oppimista, sekä auttavat heitä ymmärtämään oppiaineen merkitystä ja sen yhteyttä muuhun maailmaan. (Metsäpelto ym., 2021, s. 174–176; Veijola, 2013, s. 231–236.)

Käsityön aineenopettajan tutkinto-ohjelmasta valmistuu kasvatustieteiden maistereita ja tutkinnon laajuus on yhteensä 300 opintopistettä. Tutkinto rakentuu kandidaatin tutkinnosta, joka koostuu 180 opintopisteestä ja maisterin tutkinnosta, joka koostuu 120 opintopisteestä. Käsityön aineenopettaja ymmärtää työnsä eettiset ja teoreettiset perusteet sekä jakaa asiantuntemustaan muiden kanssa. Hän toimii innovatiivisesti, tutkimuslähtöisesti ja katsoo tulevaisuuteen kehittäessään käsityön opetusta. (Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, 2024). Tutkinto-ohjelman tavoitteena on kehittyä asiantuntijaksi, joka hallitsee opettamisen ja oppimisen eri osa-alueet sekä osaa ohjata eri ikäisiä oppijoita. Käsityön aineenopettaja ymmärtää työnsä teoreettiset, käytännölliset ja eettiset ulottuvuudet, sekä osaa toimia yhteistyössä eri tahojen kanssa. (Turun yliopisto, Käsityökasvatus, 2024.)

Pedagoginen ajattelu on olennainen osa opettajaksi kasvamista ja tämä kehittyi opettajakoulutuksen aikana. Opettajakoulutuksen aikana opiskelijat muodostavat tärkeän osan opettajan ammatillisesta identiteetistä. Veijola (2013, s.231–236) nostaa esille, että aineenopettajakoulutus tukee pedagogisen ajattelun kehittymistä, vaikka opiskelijoilla olisi jo ennestään vahva suhde omaan oppiaineeseensa. Tämä tukee näkemystä siitä, että käsityön aineenopettajaksi kasvamisen ei perustu pelkästään aineenhallintaan, vaan se vaatii myös kykyä tarkastella omaa opetusta kriittisesti, arvioida opetuksen vaikutuksia ja tehdä eettisesti perusteltuja ratkaisuja opettajan työssä (Veijola, 2013, s.231–236).

Yksi jäsentävä malli on MAP-malli eli moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli, joka tarkastelee opettajan osaamista laaja-alaisesti ja korostaa, että opettajuus rakentuu vaiheittain tiedollisen, taidollisen ja asenteellisten valmiuksien kautta (Metsäpelto ym., 2021, s.164–179). Tämä malli korostaa, että opettajuus ei ole staattinen tila vaan jatkuva prosessi, jossa opettaja kehittää osaamistaan kokemusten, koulutuksen ja reflektion kautta. Tämä lähestymistapa on tärkeä myös käsityön opetuksessa, jossa opettajalta edellytetään monipuolista osaamista, käytännönläheisyyttä sekä kykyä ohjata oppijoita turvallisesti ja pitkäjänteisesti (Opetushallitus, 2025).



Kuvio 1. MAP-Malli (Metsäpelto ym. 2021)

Käsityön opetuksessa aineenopettajan rooli korostuu etenkin työturvallisuuden takaajana. Opettaja on vastuussa opetustilojen turvallisuudesta. Luokkatilassa käsitellään erilaisia työkaluja, koneita ja materiaaleja, jotka edellyttävät huolellista

perehtymistä. Opettaja ohjaa ja valvoo oppilaitaan jatkuvasti (Metsäpelto ym, 2021, s. 175). Aineenopettajan tehtävänä on luoda turvallinen ja kannustava oppimisympäristö, jossa oppilas voi kokeilla ja oppia käytännön tekemisen kautta, vaikka välillä tulisi epäonnistumisia (Aineenopettajaliitto AOL ry.). Hyvin toteutettu aineenopetus tukee oppilaan motivaatiota, oppimista ja itsetuntemusta. Oppilaat ymmärtävät, miksi oppiaine on merkityksellinen ja miksi käsityötaidot ovat tärkeässä roolissa tulevaisuudessa. Käsityössä tämä näkyy luovan ongelmanratkaisun merkityksessä, sekä kestävän kehityksen ymmärtämisessä. Niin kun Lindfors (2012) toteaa tutkimuksessa käsityötaidot ovat keskeisessä roolissa oppilaiden tulevaisuuden yhteiskunnassa ja työelämässä.

5.2 Käsityön oppimisympäristö

Lindforsin (2012) mukaan fyysinen oppimisympäristö on tärkeä osa oppimista ja opetusta. Se ei ole ainoastaan tila, jossa oppiminen ja opettaminen voivat tapahtua, vaan myös tila, joka vaikuttaa oppimisen laatuun, vuorovaikutukseen ja oppijaan kokemuksiin. Lisäksi Lindfors (2012) korostaa, että hyvä oppimisympäristö yhdistää opetusjärjestelyjen pedagogisen ulottuvuuden, sosiaalisen ulottuvuuden ja psykologisen ulottuvuuden. Pedagoginen ulottuvuus liittyy opetusjärjestelyihin ja siihen, miten oppimisprosessi tilassa toteutuu. Sosiaalinen ulottuvuus korostaa vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa. Psykologinen ulottuvuus viittaa oppijan henkilökohtaiseen kokemukseen oppimisympäristöstä, esimerkiksi turvallisuuden tunne ja itsetuottamus (Raatikainen & Otonkorpi-Lehtoranta, 2023, s.258).

Käsityön fyysisen oppimisympäristön merkitys korostuu erityisellä tavalla, koska oppiminen on käytännönläheistä, välineisiin ja materiaaleihin sidottua ja usein se tapahtuu pienryhmissä tai yksilöllisen työskentelyn kautta. Käsityötilojen tulee olla sellaisia, jotka tukevat oppilaan aktiivista toimintaa, mahdollistavat luovan työskentelyn ja edistävät oppimisen sosiaalista ulottuvuutta. Käytännössä tämä tarkoittaa riittävää työturvallisuutta, riittävää määrää työvälineitä, selkeää tilasuunnittelua ja ilmapiiriä, jossa oppilaat kokevat olonsa turvalliseksi ja mukavaksi (Jaatinen & Ketamo, 2017, s. 33–34).

Käsityökasvatus on monialainen oppiaine, joka tukee lasten ja nuorten kokonaisvaltaista kehitystä. Käsityökasvatuksessa yhdistyvät motoriset, kognitiiviset, sosiaaliset ja emotionaaliset taidot tavalla, jota harva oppiaine kykenee tarjoamaan. Käsityö auttaa oppilaita hahmottamaan suunnittelua, luovuutta, pitkäjänteisyyttä ja ongelmanratkaisua. Näitä taitoja on tärkeää harjoitella, sillä ne ovat keskeisessä roolissa oppilaiden tulevaisuuden yhteiskunnassa ja työelämässä (Lindfors 2012, s.122).

Käsityön oppimisympäristöllä on tärkeä rooli näiden taitojen kehittymisen tukena. Fyysisen tilan lisäksi kyse on myös siitä, millainen ilmapiiri käsityötilassa on. Veeberin, Syrjäläisen ja Lindin (2015) mukaan käsityön oppimisympäristö tukee oppilaan tunnetta omasta pystyvyydestä, lisää itseluottamusta ja luo kokemusta osallisuudesta.

Käsityötilassa oppilas saa aikaan jotakin, jota voi koskettaa, jolla on jokin käytännöllinen merkitys ja sitä voi esitellä muille. Tämän prosessin ja lopputuloksen myötä oppilaalle syntyy vahva kokemus merkityksellisyydestä ja oppimisen omistajuudesta. Tällaiset kokemukset vahvistavat oppilaan käsitystä itsestään oppijana ja toimijana (Veeber, Syrjäläinen, & Lind, 2015, s.18).

Käsityöopetuksessa nousevat vahvasti esiin tunne- ja vuorovaikutustaidot. Oppilaat työskentelevät yhdessä muiden kanssa ja jakavat ideoita keskenään, jonka lisäksi he antavat toisilleen palautetta. Tämä ilmiö voi kehittää oppilaiden empatiakykyä, sosiaalista herkkyyttä ja kykyä ratkaista ristiriitoja rakentavasti. Useasti käsillä tekeminen toimii myös apuna tunteiden käsittelyyn, itsetuntemuksen syventämiseen ja hyvinvoinnin vahvistamiseen. (Jaatinen & Ketamo, 2017, s. 38-40.)

6 Tutkimuksen teoreettinen viitekehysmalli ja tutkimustehtävä

6.1 Teoreettinen viitekehysmalli

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu keskeisistä käsitteistä sekä niiden välisistä merkityssuhteista. (Kuvio 1). Tutkimuksen keskeiset käsitteet ovat oppilaan kokema emotionaalinen turvallisuus, vuorovaikutus, käsityön aineenopettaja ja käsityön oppimisympäristö. Keskeiset käsitteet määritellään tarkemmin luvuissa 3, 4, 5 ja 6.



Kuvio 1 Tutkimuksen teoreettinen viitekehysmalli

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on oleellinen osa laadullista tutkimusta. Sen kautta määritellään tutkimuksen kannalta olennaisimmat käsitteet sekä niiden väliset suhteet toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, s.8) Teoreettinen viitekehysmalli (Kuvio 1) perustuu sekä käsityön aineenopettajien että yläkouluikäisten oppilaiden kokemuksiin siitä, miten oppilaat kokevat emotionaalisen turvallisuuden käsityön oppimisympäristössään. Viitekehysten keskellä on oppilaan kokema tunne emotionaalisen turvallisuuden ja tämä on tutkimuksen kohteena. Teoreettinen viitekehys rajautuu peruskoulun 7–9.luokkalaisiin. Käsitteistä vuorovaikutus erilaisissa opetustilanteissa, käsityön aineenopettaja ja käsityön oppimisympäristöstä

suuntautuvat nuolet kuvaavat vaikutuksen suuntaa oppilaan emotionaalisen turvallisuuden kokemukseen.

6.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, kokevatko yläkouluikäiset oppilaat käsityön oppimisympäristön emotionaalisesti turvalliseksi. Lisäksi tarkastellaan, miten käsityön aineenopettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, sekä opettajan käyttämät opetusmenetelmät ovat yhteydessä tähän kokemukseen. Tutkimuksessa pyritään myös selvittämään, miten opettajien ja oppilaiden kokemukset vastaavat toisiaan.

1. Kokevatko yläkouluikäiset oppilaat käsityön oppimisympäristön emotionaalisesti turvalliseksi ja mitkä tekijät vaikuttavat näihin kokemuksiin?
2. Millainen kokemus opettajilla on yläkouluikäisten oppilaiden kokemuksista emotionaalisen turvallisuuden tunteesta?
3. Minkälaisia opetusmenetelmiä ja keinoja käsityönopettajilla on emotionaalisen turvallisuuden kokemuksen tukemiseen?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on tutkia, kokevatko 7.–9.

luokkalaiset oppilaat käsityön oppimisympäristön emotionaalisesti turvalliseksi.

Oppilaiden kokemuksista kerätään tietoa siitä, mitkä tekijät ovat yhteydessä tähän kokemuksen tunteeseen.

Toisen tutkimuskysymyksen kautta halutaan tutkia, millainen kokemus opettajilla on tutkimuskoulun oppilaiden kokemasta emotionaalisen turvallisuuden tunteesta käsityötunneilla. Kyselyn avulla selvitämme, miten opettajat kokevat käsityötuntiansa ilmapiirin ja turvallisuuden. Vertaamalla opettajien ja oppilaiden vastauksia saamme kokonaiskuvan tutkittavan koulun emotionaalisen turvallisuuden tunteesta käsityön tunneilla.

Kolmannella tutkimuskysymyksellä tutkitaan, millaiset opetusmenetelmät tukevat emotionaalista turvallisuutta käsityön oppimisympäristössä oppilaiden ja opettajien kokemusten mukaan. Tarkastelussa kiinnitetään huomiota siihen, miten eri työ- ja ohjaustavat sekä vuorovaikutustilanteet tukevat oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja

oppimista käsityön tunneilla. Rajaus perustuu meidän omaan havaintoomme, ja tästä tehtyyn hypoteesiin, joka voi teettämämme kyselyn jälkeen vielä vaihtua.

7 Tutkimuksen toteuttaminen

7.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämä tutkielma on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jossa yhdistyvät kaksi lähestymistapaa: fenomenologia ja tapaustutkimus. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää, miten yksilöt kokevat ilmiöitä omassa ympäristössään. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yläkouluikäisten oppilaiden ja käsityönopeettajien kokemuksia emotionaalisen turvallisuuden tunteesta käsityön oppimisympäristössä. Laadullisessa tutkimuksessa korostuvat yksilölliset kokemukset, merkityksenanto ja vuorovaikutus ympäristön kanssa. (Merriam & Grenier, 2019, s. 21–25.)

Ymmärtämisellä tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa enemmän kuin pelkästään asioiden selittämistä tai syy-seuraussuhteiden etsimistä. Se edellyttää eläytymistä ihmisten ajatteluun, tunteisiin ja motiiveihin. (Tuomi & Sarajärvi 2018) Tutkimuksemme tarkastelu pohjautuu oppilaiden ja käsityön aineenopettajan kokemuksiin siitä, kokevatko oppilaat käsityöluokan emotionaalisesti turvalliseksi tilaksi ja kuinka käsityön aineenopettajat pystyvät vaikuttamaan oppilaiden kokemaan tunteeseen.

Laadullinen tutkimus pohjautuu ihmistieteisiin, ja sen menetelmällinen perusta liittyy fenomenologiseen tutkimusperinteeseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Fenomenologisessa lähestymistavassa keskiössä on yksilöiden elettyjen kokemusten ymmärtäminen ja se, kuinka he hahmottavat maailmaa (Merriam & Grenier, 2019, s.3–5). Fenomenologinen tutkimus pohjautuu ajatukseen, että yksinkertaisista kokemuksista voidaan muodostaa laajempia ja moniulotteisempia merkityksiä. Aineiston analyysiä tehdään erottelun ja vertailun avulla, jotta ilmiöihin liittyvät taustaoletukset tulisivat näkyviksi. Tutkijan tehtävänä on tarkastella aineistoa mahdollisimman ennakkoluulottomasti, jättäen omat asenteensa ja uskomuksensa sivuun. Koska fenomenologinen lähestymistapa korostaa kokemusten ja tunteiden ymmärtämistä, se soveltuu hyvin tämän tutkimuksen näkökulmaksi. (Merriam & Grenier, 2019, s.8.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa kiinnitetään huomiota myös siihen, millaisena tutkittava yksilö ymmärretään sekä millainen tiedonkäsitys tutkimusaiheeseen liittyy.

Näiden tarkastelujen kautta pyritään rakentamaan inhimillistä ja syvällistä ymmärrystä tutkimuskohteesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tämä tarkoittaa, että tutkimus rakentuu ensisijaisesti aineiston, ei valmiiden teoreettisten viitekehysten pohjalta. Tutkija harjoittaa jatkuvaa itsereflektiota koko prosessin ajan, jotta ilmiöiden tarkastelu säilyisi avoimena ja mahdollisimman ennakkoluulottomana. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tehdä laajoja yleistyksiä, vaan keskittyä yksittäisten ihmisten merkityksiin ja heidän kokemaansa ilmiöön (Laine 2018, 31, s. 46–47). Kokemusten tarkastelun kautta voimme tunnistaa erilaisia tapoja tunnistaa saman kokemuksen merkityksellisyys. Kokemus ei kuitenkaan ole pelkkä sisäinen tapahtuma, vaan se rakentuu vuorovaikutuksessa toiminnan kautta. Virtanen (2006, s.165) korostaa, että kokemus syntyy, kun yksilö toimii suhteessa johonkin kohteeseen. Tässä tapauksessa oppilaat rakentavat käsityksensä koulun emotionaalista ilmapiiristä omien kokemustensa pohjalta, ja nämä kokemukset ilmenevät eri tavoin eri yksilöillä.

Tutkimuksen toisena lähestymistapana toimii tapaustutkimus, joka on keskeinen tiedonhankintamenetelmä laadullisessa tutkimuksessa (Metsämuuronen, 2006, s.92). Tapaustutkimusta käytetään monilla eri tiedealoilla ja se soveltuu moniin eri lähestymistapoihin. Tämän vuoksi sen määrittäminen yksiselitteisesti on haastavaa. (Eriksson & Koistinen, 2014, s.4.) Denzinin ja Lincolnin (2018) mukaan tapaustutkimuksessa tarkastellaan jotakin ilmiötä rajatussa ympäristössä tai asetelmassa. Tässä tutkimuksessa aineiston keruu on rajattu erään Varsinais-Suomen peruskoulun 7–9.luokkalaisiin oppilaisiin ja heidän käsityön aineenopettajiinsa.

Koska tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää miten yläkouluikäiset oppilaat kokevat käsityön oppimisympäristön emotionaalista turvallisuudesta sekä opettajien kokemuksia oppilaiden kokemasta emotionaalisen turvallisuuden tunteesta, tapaustutkimus tarjoaa tähän tarkoitukseen soveltuvan lähestymistavan. Menetelmä mahdollistaa oppilaiden ja opettajien itse raportoimien kokemusten syvällistä tarkastelua heidän omasta koulukontekstistaan käsin. Tapaustutkimus soveltuu erityisesti tilanteisiin, joissa pyritään ymmärtämään ilmiötä kokonaisvaltaisesti sen

todellisessa ympäristössä ja osallistujien näkökulmasta (Cohen ym., 2003, s.181; Yin, 2009, s.4–5).

Tapaustutkimusta on kritisoitu, koska sen avulla ei voida saada tilastollisesti yleistettäviä tuloksia, ja koska siinä tutkimus perustuu yleensä vain muutamaaan tapaukseen. Tämä ei kuitenkaan ole koko totuus, koska tapaustutkimuksen pääpaino on yksityiskohtaisen sekä täsmäntävän tiedon tuottamisessa rajatussa aihealueessa. (Eriksson & Koistinen, 2005, s. 34.) Meidän tutkimuksemme tarkoitus on saada yksityiskohtaista tietoa oppilaiden ja opettajien henkilökohtaisista kokemuksista emotionaalisen turvallisuuden tunteesta ja siitä, miten vuorovaikutussuhteet vaikuttavat tähän kokemukseen. Lisäksi tutkimme, onko tutkimukseen osallistujilla antaa konkreettisia vinkkejä, joilla voimme tulevaisuudessa edistää omaa osaamistamme.

7.2 Aineistonkeruumenetelmänä sähköinen kysely

Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen avulla, joka oli Webropolilla tehty. Kyselylomakkeen lähtökohtana oli ajatus siitä, että tutkittavaa ilmiötä voidaan ymmärtää parhaiten kysymällä suoraan vastaajilta heidän näkemyksiään, kokemuksiaan ja perustelujaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84). Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään yläkouluikäisten nuorten kokemuksia emotionaalisesti turvallisesta käsityöluokasta sekä opettajan kokemuksia oman luokkansa emotionaalisesta turvallisuudesta ja näiden kokemusten välistä yhteyttä. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi laadittiin kyselylomake siten, että sen avulla saatiin mahdollisimman kattavia vastauksia tutkimuskysymyksiin. Kyselyn laadinta perustui aikaisemmin toteutettuihin emotionaalista turvallisuutta käsitteleviin kyselyihin, joita hyödynnettiin kysymysten rakenteen ja teemojen suunnittelussa.

Kysely toteutettiin käsityötuntien yhteydessä tutkijoiden toimesta, jolloin sekä oppilailla että opettajilla oli mahdollisuus vastata lomakkeeseen rauhallisessa ympäristössä. Vastaamiseen varattiin aikaa noin 10–15 minuuttia. Valitsimme aineistonkeruuksi kyselyn, koska sen avulla oli mahdollista tavoittaa useita vastaajia samanaikaisesti. Lisäksi vastaamisen kynnyks oli todennäköisesti matalampi kuin esimerkiksi haastatteluun osallistumisessa. Kysely toteutettiin täysin anonymisti, eikä siinä kerätty

henkilötietoja, joista vastaajat olisi voitu tunnistaa. Osallistuminen oli kaikille vapaaehtoista. Tutkimuksen kohderyhmä rajautui yläkoulun oppilaisiin ja koulun käsityön aineenopettajiin (Valli 2018, 119–120).

Kysely sisälsi sekä suljettuja eli monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä, joihin vastattiin omin sanoin. Näiden avulla kartoitettiin osallistujien kokemuksia ja tunteita oppimisympäristön ilmapiiristä. Suljettujen kysymysten avulla saatiin vertailukelpoista määrällistä tietoa, kun taas avoimet kysymykset tarjosivat mahdollisuuden syvällisempiin kuvauksiin ja perusteluihin. Kysymykset laadittiin siten, että opettajien ja oppilaiden vastauksia oli mahdollista vertailla keskenään. Lomake testattiin etukäteen tutkimuskohteen oppilailla satunnaisotannalla. Näiden oppilaiden vastaukset eivät ei mukana varsinaisessa aineistossamme. Testaus auttoi varmistamaan, että kysymyksillä oli mahdollista kerätä tutkimuksen kannalta oleellista tietoa sekä varmistamaan kysymysten selkeä muotoilu ja sopivuus oppilaille. (Valli 2018, s. 93.)

Sähköinen kyselylomake sisälsi alussa saatekirjeen, joka tarjosi vastaajille keskeiset tiedot kyselystä: mitä se sisältää, mitkä ovat sen pääpiirteet ja mistä tutkimuksessa on kyse. Lisäksi saatekirjeessä kerrottiin, kuka tutkimusta toteuttaa, mikä on kyselyn tavoite, mihin sen tuloksia käytetään sekä tutkimuksen yleinen tarkoitus. Saatekirje on tutkimuksen olennainen osa, sillä vastaaja tekee usein sen perusteella päätöksen siitä, osallistuuko hän kyselyyn vai ei (Vehkalahti 2019, 47–48).

Tutkimuksesta tiedotettiin myös oppilaiden huoltajille erillisen tiedotteen ja suostumuslomakkeen avulla Wilma-viestikanavan kautta. Vastaajille kerrottiin selkeästi, että osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja että heillä oli oikeus keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa ilman seurauksia. Suostumuslomakkeen palauttaminen oli edellytys alaikäisten oppilaiden osallistumiselle. Tutkimuseettisten periaatteiden mukaan alaikäiset eivät välttämättä pysty täysin arvioimaan tutkimuksen osallistumisen mahdollisia seurauksia tai tekemään siihen liittyvää päätöstä itsenäisesti. Huoltajan suostumus varmistaa, että tutkimukseen osallistuminen tapahtuu tietoon perustuen ja että lapsen hyvinvointi ja turvallisuus otetaan huomioon tutkimusprosessissa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s.9.) Opettajat

vahvistivat kyselyn alussa osallistumisen vapaaehtoisuuden (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s.8).

Kysely rakentui useasta toisiaan täydentävästä osasta, jotka etenivät loogisesti vastaajalle selkeästä aloituksesta kohti syvempää pohdintaa. Kyselyn alussa vastaajalle esitettiin lyhyt saateteksti, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoitus. Saatetekstin jälkeen kartoitettiin vastaajien taustatietoja esitietokysymysten avulla. Näiden tarkoituksena oli saada yleiskuva vastaajien opiskelutaustasta ja muista keskeisistä taustatekijöistä, jotka voivat vaikuttaa käsityötunneilla koettuihin tunteisiin ja kokemuksiin.

Kyselyn seuraava osio koostui Likert-asteikkoon perustuvista väittämistä, jotka käsittelivät erilaisia tunteita ja kokemuksia käsityötunneilla. Näiden kysymysten avulla pyrittiin selvittämään, millaisia tunteita käsityön oppimistilanteet herättävät oppilaissa ja millaisia eroja näissä kokemuksissa mahdollisesti ilmenee. Likert-asteikkokysymysten yhteydessä oli avoin kysymys, jossa vastaajaa pyydettiin perustelemaan tai kuvailemaan tarkemmin, miksi hän oli valinnut tietyn vastausvaihtoehdon. Tämän avulla saatiin syvällisempää laadullista tietoa vastaajien tunnekokemusten taustalla vaikuttavista tekijöistä (Vehkalahti, 2019, s. 11–17, 24–25).

Kyselyn lopussa oli jatkokysymyksiä sisältävä osio, jossa vastaajia pyydettiin pohtimaan, mitä opettajat ja oppilaat voisivat tehdä käsityötunneilla emotionaalisen turvallisuuden parantamiseksi. Tämä osio tarjosi mahdollisuuden tuoda esiin kehittämissuhteita ja näkemyksiä siitä, miten käsityön oppimisympäristöä voidaan tukea tunne- ja vuorovaikutusnäkökulmasta.

Vastauksien ja lupalomakkeiden säilyttäminen on toteutettu tietoturvallisesti Turun yliopiston aineistohallintaa koskevien ohjeiden mukaisesti. Sähköisen kyselyn vastaukset kerättiin Webropol-kyselytyökalulla. Vastaukset tallentuivat Webropolin suojatulle palvelimelle. Aineistoon oli pääsy ainoastaan tutkimuksen tekijöillä henkilökohtaisten käyttäjätunnusten avulla. Aineisto ladattiin Turun yliopiston tarjoamalle seafile-palvelulle, johon oli pääsy ainoastaan tutkimuksen tekijöillä. Myös lupalomakkeet skannattiin ja tallennettiin Seafileen. Aineistoa ja lupalomakkeita säilytettiin tutkimuksen ajan tietoturvallisesti ja tutkimuksen valmistumisen jälkeen

niitä säilytetään Turun yliopiston (2023) aineistohallintaa koskevien ohjeiden mukaisesti vähintään viiden vuoden ajan. Tämän jälkeen aineisto poistetaan tietoturvalisesti.

7.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja osallistujat

Tutkimukseen osallistui yhden Varsinais-Suomen alueella sijaitsevan peruskoulun käsityön aineenopettajia sekä heidän 7.–9.lk oppilaat. Koulu valikoitui tutkimuskohteeksi, koska se on iso ja sen oppilaat tulevat monipuolisesti erilaisista taustoista. Koulu toimii tällä hetkellä tilapäisissä tiloissa, ja käsityötilat ovat rajalliset. Tutkimuksen avulla pyritään tuottamaan myös tietoa siitä, millaiset tilat tulisi suunnitella uuteen koulurakennukseen, jotta ne olisivat sekä turvallisia että opetuksen kannalta toimivia. Tutkittava koulu on Varsinais-Suomen alueella oleva iso yhtenäiskouluista. Koulu sijaitsee lähiöalueella ja sen oppilasaineisto koostuu moninaisista taustoista tulevista lapsista ja nuorista. Teimme rajauksen yläkoululaisiin, koska koemme, että yläkoululaisilla on laajempi käsitys käsityö oppimisympäristöstä, kuin alakoululaisilla. Tutkimukseen osallistui yhteensä 42 henkilöä, joista osa (n = 3) oli käsityön opettajia ja osa (n = 38) heidän oppilaitaan. Osallistujiksi pyrittiin saamaan mahdollisimman laaja edustus koulun eri yläluokista.

Käsityön aineenopettajien osallistuminen tähän tutkimukseen oli tärkeää, koska heillä on tärkeä rooli oppilaiden ohjaamisessa ja oppimisympäristön ilmapiirin rakentamisessa. Opettajien kokemukset siitä, miten he voivat tukea oppilaiden emotionaalista turvallisuutta, tuovat arvokasta tietoa tutkimuskysymyksiin. Oppilaat valittiin kyselyyn osallistuneiden opettajien oppilasryhmistä. Oppilaiden osallistuminen oli keskeistä, koska he ovat luokahuoneen ilmapiirin ja opettajan toiminnan välittömässä vaikutuspiirissä. Yläkouluikäisillä oppilailla on usein kokemusta monenlaisista opettajista, minkä vuoksi he pystyvät vertaamaan ja arviomaan, millainen opettaja tukee parhaiten heidän oppimistaan ja turvallisuuden kokemustaan. Oppilaiden kokemukset paljastavat, millä tavoin opettajan käytännöt vaikuttavat heidän tunteeseensa luottamuksesta ja turvallisuudesta.

Tutkimuksen eettisyyteen kiinnitettiin erityistä huomiota noudattaen tutkimuseettisiä periaatteita. Kysely on toteutettu niin, että tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden

vastaukset tulivat meille anonyymisti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s.7; Kuula, 2011, s.75–76). Koska oppilaat ovat alaikäisiä, heidän huoltajilleen lähetettiin Wilman kautta kirjallinen tiedote ja suostumuslomake, jonka palauttaminen oli edellytys osallistumiselle.

Oppilailta itseltään edellytettiin myös omaa suostumusta tutkimukseen osallistumiseen. Myös opettajien osalta osallistuminen on perustunut täysin vapaaehtoisuuteen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s.7; Kuula, 2011, s.61–62.) Oppilaille ja opettajille kerrottiin selkeästi tutkimuksen tavoitteista ja kyselyyn vastanneiden roolista suhteessa tutkimukseen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s.7). Ennen kyselyn aloittamista, kävimme oppilaiden ja opettajien kanssa läpi, että heillä oli oikeus lopettaa kyselyyn vastaaminen ihan koska tahansa. Lisäksi kyselyn lopussa vastaajilla oli mahdollisuus kieltää vastausten käyttäminen tutkimuksen aineistossa (Bhandari, 2021; Kuula, 2011, s. 86–88).

7.4 Aineiston analyysi

Laadullinen tutkimus voidaan jakaa kahteen lähestymistapaan: aineistolähtöiseen (induktiiviseen) ja teorialähtöiseen (deduktiiviseen) lähestymistapoihin. Näiden sisällönanalyyysien ero on siinä, että aineistolähtöisen sisällönanalyyysin luokittelurunko pitää rakentaa itse alusta asti kerätyn aineiston perusteella. Teorialähtöisessä sisällönanalyyysissä luokittelurunko muodostuu aikaisemman tutkimustiedon tai teorian pohjalta, joka ohjaa analyysin etenemistä alusta loppuun asti. (Elo ym., 2022. s.215–225.)

Kyselyaineiston analysoinnissa on hyödynnetty aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, koska tutkimuksemme tavoitteena oli ymmärtää vastaajien kokemuksia laajasti ja aineiston lähtökohdista käsin. Kun olimme saaneet kerättyä aineistomme, kävimme tämän läpi ensin erikseen. Tämän jälkeen kokoonnuimme yhteen keskustelemaan tehdyistämme havainnoista. Aloitimme vastausten analysoinnin siirtämällä ensin kaikki avoimet vastaukset Exceliin. Meillä oli selkeyden vuoksi jokaisen avoimen kysymyksen vastaukset omina taulukoina. Tämän jälkeen kävimme huolellisesti jokaisen vastauksen läpi. Huolellisen aineiston läpi käymisen myötä analysoimme kaikkien avointen

kysymysten vastaukset yhteisesti, jotta saimme tutkimuksemme kannalta selkeän kokonaiskuvan.

Sisällönanalyysin (ks. taulukko 1.) ensimmäisessä vaiheessa meillä oli oppilaiden ja opettajien litteroimattomat alkuperäisilmaisut. Pelkistimme vastausten aineistoa niin, että tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto poistettiin ja jäljelle jäänyt materiaali tiivistettiin analyysiyksiköiksi. Yksittäiset vastaukset pilkottiin lyhyiksi sanoiksi tai virkkeiksi, joista muodostimme analyysiyksiköitä. Ryhmittelyvaiheessa loimme alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Näitä kuvauksia yhdistelemällä muodostimme yläluokkia. Yläluokat yhdistyivät vielä pääluokiksi, jotka nimesimme aineistosta nousevien ilmiöiden mukaisesti siten, että ne kuvaavat tutkimuksen kannalta keskeisiä teemoja.

Taulukko 1 Aineistolähtöisen sisällönanalyysin prosessi

Alkuperäisilmaisu	Pelkistys	Yläluokka	Pääluokka
<i>"Opettaja, joka ohjeistaa, mitä pitää tehdä"</i>	Opettaja ohjeistaa	Opettajan ohjeet	Opettajaan liittyvät tekijät
<i>"Koska kaikki kuuntelevat ja tottelevat opettajaa ja keskittyvät omiin töihin"</i>	Opettajaa kuunnellaan ja totellaan	Opettajan auktoriteetti	Opettajaan liittyvät tekijät
<i>"Käsityöluokassa on ihana tunnelma, koska siellä on aina rauhallista ja saa tehdä omaa tahtiin ja jutella samalla"</i>	Ihana ja rauhallinen tunnelma	Rauhallinen ympäristö	Ympäristöön liittyvät tekijät
<i>"Luokassa pitää olla siistiä"</i>	Luokan siisteys	Siisteys	Ympäristöön liittyvät tekijät
<i>"Ei tarvitse käyttää taitotason yläpuolella olevia laitteita ilman selkeitä ohjeistuksia ja valvontaa"</i>	Ei saa käyttää taitotason yläpuolella olevia koneita yksin	Turvallinen laitteiden käyttö	Turvallisuus käytäntöihin liittyvät tekijät
<i>"Turvalliset varusteet"</i>	Suojavaatteet	Suojavaatteet	Turvallisuus käytäntöihin liittyvät tekijät
<i>"Täällä on hyviä kavereita, jotka ei kiusaa eikä ole epämukavia niin on turvallinen olo"</i>	Hyvät kaverit, jotka eivät kiusaa	Kunnioitetaan toista	Kavereihin liittyvät tekijät
<i>"Kun minulla on luokassa kavereita ja saan heiltä myös apua, jos en osaa"</i>	Kaverit ja heiltä saatu apu, jos ei itse osaa	Auttavat kaverit	Kavereihin liittyvät tekijät

Oppilaiden kysely koostui viidestä avoimesta kysymyksestä. Tämän lisäksi oppilaille oli kuusi monivalintakysymystä. Avoimia vastauksia kertyi oppilaiden osalta 38 kappaletta. Muodostimme avoimista vastauksista oppilaiden kohdalla 188 analyysiyksikköä, joista

jätimme 19 analyysiyksikköä tutkimuksen ulkopuolelle, koska ne eivät sisältäneet tutkimuksen kannalta merkityksellistä analysoitavaa tietoa. Esimerkiksi “En tiedä” vastauksia. Sisällönanalysissä (ks. taulukko 2.) muodostettiin oppilaiden kohdalla yhteensä 14 yläluokkaa ja yläluokkien yhtäläisyyksien tarkastelun myötä muodostui neljä pääluokkaa, jotka olivat: Opettajaan liittyvät tekijät (49), Kavereihin liittyvät tekijät (38), Ympäristöön liittyvät tekijät (17) ja Turvallisuuteen liittyvät tekijät (15).

Opettajien kyselyssä oli kuusi avointa kysymystä ja yksi monivalintakysymys.

Tutkimukseen vastasi kolme opettajaa, jotka opettivat kyselyyn osallistuneita oppilaita.

Opettajien vastausten pohjalta muodostimme 18 analyysiyksikköä, joista jätimme yhden analyysiyksikön pois, koska analyysiyksikkö ei tuonut lisäarvoa tutkimuksellemme. Sisällönanalysissä (ks. taulukko 3.) muodostui opettajien kohdalla yhteensä neljä yläluokkaa ja yläluokkien yhtäläisyyksien tarkastelun myötä muodostui neljä pääluokkaa, jotka olivat: Oppilaisiin liittyvät tekijät, jota edistävät emotionaalista turvallisuutta (3), oppilaisiin liittyvät tekijät, jotka heikentävät emotionaalista turvallisuutta (3), opettajan toiminta emotionaalisen turvallisuuden edistäjänä (4) ja opettajan toiminta emotionaalisen turvallisuuden heikentäjänä (4).

8 Tutkimuksen tulokset

8.1 7.–9. luokkalaisten oppilaiden kokemuksia emotionaalisesta turvallisuuden tunteesta käsityön oppitunneilla

Kartoitimme kyselyssä, millaisena 7–9 –luokkalaiset oppilaat kokevat emotionaalisen turvallisuuden käsityön oppitunneilla. Tutkimuksen tulokset perustuvat yhteensä 38 oppilaan vastauksiin, joiden pohjalta muodostuu kokonaisvaltainen kuva oppilaiden kokemasta emotionaalisesta turvallisuudesta käsityön opetuksen kontekstissa.

Aineiston perusteella emotionaalinen turvallisuus näyttäyty moniulotteisena ilmiönä, joka rakentuu ensisijaisesti opettajan toiminnan, oppilaiden vertaissuhteiden sekä oppimisympäristön työrauhan ja yleisen turvallisuuden varaan.

Taulukko 2

Turvallisuuden tunnetta edistäviä tekijöitä, joita oppilaat nostivat esiin heidän vastauksissaan

Yläluokka	Pääluokka
Ohjeet (4) Opettajan auktoriteetti (5) Opettajan läsnäolo (20) Osaava opettaja (11) Arvostava/kunnioittava opettaja (9)	Opettajaan liittyvät tekijät (49)
Kunnioitetaan toista (14) Auttavat kaverit (10) Kaikki noudattavat sääntöjä (6) Kannustetaan kaveria (8)	Kavereihin liittyvät tekijät (38)
Rauhallinen työympäristö (11) Siisteys (6)	Ympäristöön liittyvät tekijät (17)
Suojavaatteet (5) Säännöt (5) Turvallinen laitteiden käyttö (5)	Turvallisuuteen liittyvät tekijät (15)

Oppilaiden vastauksissa korostuivat erityisesti opettajan selkeä ja johdonmukainen ohjaus, opettajan läsnäolo oppimistilanteissa sekä rauhallinen ja myönteinen työskentelyilmapiiri. Lisäksi turvalliset ja kannustavat vertaissuhteet oppilaiden välillä

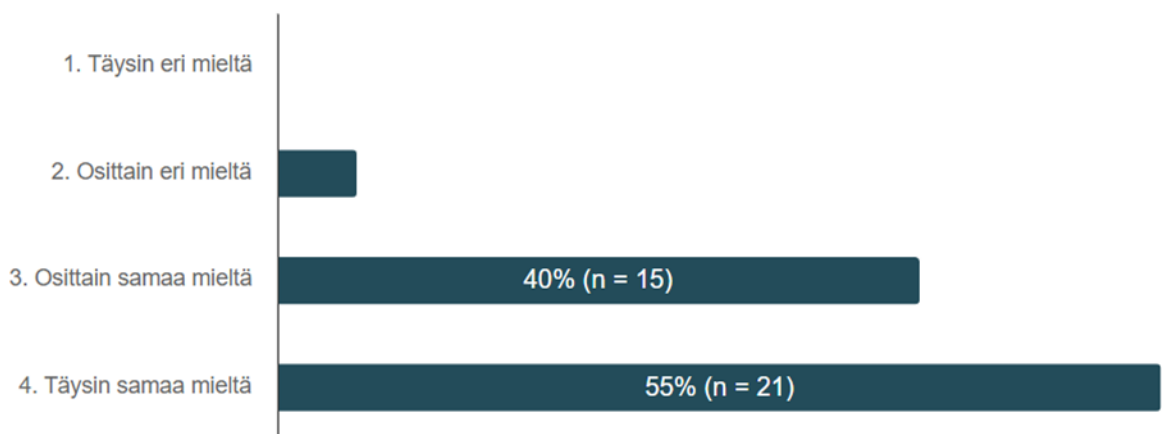
nousivat merkittäväksi tekijäksi oppilaiden kokemassa emotionaalisessa turvallisuudessa. Näiden tekijöiden voidaan katsoa muodostavan emotionaalisen turvallisuuden keskeisimmän perustan käsityön oppitunneilla, sillä ne tukevat oppilaiden osallisuuden kokemusta, vähentävät epävarmuutta ja edistävät myönteistä vuorovaikutusta oppimistilanteissa.

Tutkimuskohteena olleen ryhmän oppilaat kokevat pääosin olonsa turvalliseksi käsityön oppitunneilla. Vastaajista valtaosa, 95 %, oli sitä mieltä, että käsityötunneilla on turvallista olla, kun taas vain 5 % vastaajista koki, ettei käsityötunneilla ole turvallista. Tulosten pohjalta voidaan todeta, että käsityön oppimisympäristö koetaan lähtökohtaisesti emotionaalisesti turvallisena, mikä luo hyvät edellytykset oppimiselle, luovuudelle ja oppilaiden kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille.

Tunnen oloni turvalliseksi käsityötunneilla

Täysin erimielä 1-4 täysin samaa mieltä.

Vastaajien määrä: 38



Kuvio 2 Yläkouluikäisten oppilaiden kokemukset omasta emotionaalisesta turvallisuuden tunteesta.

8.1.1 Opettajan yhteys turvallisuuden tunteeseen

Oppilaiden vastauksista ilmenee, että opettajan rooli emotionaalisen turvallisuuden rakentumisessa on keskeinen. Turvallinen olo syntyy, kun opettaja ohjeistaa selkeästi, auttaa tarvittaessa ja on oppilaiden saatavilla. Oppilaat kuvaavat turvallisuuden kokemusta esimerkiksi seuraavalla tavalla.

“Opettaja, joka ohjeistaa mitä pitää tehdä.” (V1)

“Opettajan läsnäolo sekä ohjeiden noudatus.” (V17)

“Opettaja auttaa eikä tuomitse.” (V25)

Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaat kokevat tulevansa kuulluksi ja ymmärretyksi erityisesti silloin, kun opettaja kuuntelee ja osoittaa aitoa kiinnostusta heidän ajatuksiinsa ja näkemyksiinsä kohtaan. Keskeistä on opettajan kyky kuunnella oppilaita sensitiivisesti, käydä oppilaiden kanssa rakentavaa vuoropuhelua sekä kohdata oppilaat yksilöinä ottaen huomioon heidän yksilölliset tarpeensa. Oppilaiden kokemusta kuulluksi tulemisesta vahvistaa myös se, että opettaja antaa oppilaan osallistua ja vaikuttaa päätöksentekoon, esimerkiksi käsityöprosessin suunnitteluvaiheessa. Kun oppilaat saavat toteuttaa omia ideoitaan ja tehdä omia valintoja työskentelynsä suhteen, he kokevat oppimisprosessin merkityksellisemmäksi. Nämä tekijät rakentavat myönteisen oppimisilmapiirin ja tukevat oppilaiden hyvinvointia sekä oppimista. Edellä kuvatut ilmiöt nousivat esiin aineistossa useissa vastauksissa, jotka kuvastavat oppilaiden kokemuksia opettajan toiminnasta ja vuorovaikutuksesta oppimistilanteissa.

“Kuuntelee ideani sekä auttaa sen toteuttamisessa.” (V10)

“Kun opettaja välittää minusta.” (V22)

Oppilaiden kokemusten mukaan turvallisuuden tunnetta oppimistilanteissa vahvistaa merkittävästi opettajan pedagoginen selkeys sekä vahva tekninen osaaminen, erityisesti koneiden ja työvälineiden käytön ohjauksessa. Tärkeäksi oppilaille näyttäytyy opettajan ammattitaito käytännön työskentelytilanteissa. Opettajan osaaminen välittyy oppilaille muun muassa rauhallisena ja johdonmukaisena toimintana, tilanteiden ennakoimisena sekä kyynä puuttua nopeasti mahdollisiin ongelmiin. Tällöin oppilaat uskaltavat kokeilla itsenäisemmin ja esittää kysymyksiä, koska he kokevat ympäristönsä turvalliseksi.

“Opettaja tietää miten koneita käytetään, joten vaaratilanteita ei pitäisi tulla.” (V2)

“Ei tarvitse käyttää taitotason yläpuolella olevia laitteita ilman selkeitä ohjeita ja valvontaa.” (V26)

Toisaalta oppilaiden kokema emotionaalinen turvallisuus heikkenee merkittävästi tilanteissa, joissa opettaja ei ole riittävästi läsnä vuorovaikutuksessa, ei huomioi oppilaiden tarpeita tai rajoittaa heidän mahdollisuuksiaan toteuttaa omia ideoitaan ja ilmaista itseään. Oppilaat kokevat, etteivät heidän ajatuksensa, tunteensa ja näkemyksensä ole opettajalle merkityksellisiä, mikä heikentää heidän osallisuutensa ja turvallisuutensa tunnetta.

Aineistosta kävi ilmi, että oppilaat kokivat turvattomuutta erityisesti silloin, kun opettaja keskittyi oppituntien aikana toimintoihin, jotka eivät ensisijaisesti tukeneet oppilaiden käsityön tekemistä eikä oppimista. Tällaisissa tilanteissa oppilaille syntyi kokemus siitä, että heidät jätettiin yksin oppimisprosessinsa kanssa.

“En tunne, että minua kuunnellaan... silloin kun opettaja tekee omaa käsityötä samaan aikaan.” (V31)

8.1.2 Kavereihin liittyvät tekijät ja luokan ilmapiiri

Toisena keskeisenä emotionaalisen turvallisuuden tekijänä aineistosta nousi esiin kavereihin liittyvät suhteet ja luokan yleinen ilmapiiri. Oppilaiden vastauksissa kävi ilmi, että myönteiset kaverisuhteet, keskinäinen kunnioitus ja kiusaamisen puuttuminen muodostavat merkittävän perustan oppilaiden kokemalle turvallisuuden tunteelle käsityön oppitunneilla. Tällaisessa ilmapiirissä oppilaat uskaltavat ilmaista itseään, osallistua aktiivisesti työskentelyyn ja kokeilla uusia asioita ilman pelkoa epäonnistumisesta tai kielteisestä arvostelusta. Oppilaat kokivat tulevansa kuulluiksi myös vertaissuhteissa silloin, kun muut kuuntelevat, antavat puheenvuoron ja tarjoavat apua. Tällainen vuorovaikutus vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja luo kokemuksen siitä, että jokainen oppilas on hyväksytty ja merkityksellinen osa ryhmää.

“Täällä on hyviä kavereita, jotka ei kiusaa eikä ole epämukavia niin on turvallinen olo.” (V5)

“Auttavat jos kysyn neuvoa tai muuten ovat kilttejä.” (V16)

“Hyvä yhteishenki / ilmapiiri. Ollaan kilttejä kaikille.” (V35)

Aineiston analysoinnin perusteella voidaan todeta, että häiritsevä käyttäytyminen, kuten huutaminen tai pilkkaaminen, heikentää merkittävästi oppilaiden kokemaa

emotionaalista turvallisuutta ja vähentää heidän halukkuuttaan osallistua oppituntien työskentelyyn. Tällainen ilmapiiri luo epävarmuutta ja jännitteitä, jotka vaikeuttavat keskittymistä ja oppimista sekä heikentävät oppilaiden kokemusta hyväksytyksi tulemisesta. Oppilaiden vastauksissa korostui erityisesti se, että pelko toisten oppilaiden kielteisestä reagoinnista estää heitä esittämästä kysymyksiä ja tuomasta esiin omia ajatuksiaan. Oppilaat kokevat, että mahdollinen pilkkaaminen tai naurunalaiseksi joutuminen tekee osallistumisesta riskialtista, mikä johtaa vetäytymiseen ja passiivisuuteen oppimistilanteissa. Osa oppilaista toi esiin myös kokemuksen siitä, etteivät omat luokkatoverit kunnioita heidän vastauksiaan tai kysymyksiään, mikä entisestään heikentää heidän luottamustaan ryhmään ja omaan osallisuutensa.

“Eivät naura kysymyksilleni.” (V9)

“Jos luokassa on ihmisiä ketkä nauraa minulle se vaikuttaa siihen, että en uskalla kysyä.” (V33)

8.1.3 Oppimisympäristö, työrauha ja fyysinen turvallisuus

Oppilaiden vastauksissa emotionaalinen turvallisuus kytkeytyy vahvasti myös oppimisympäristöön. Kun oppimisympäristö koetaan myönteiseksi, rauhalliseksi ja toimivaksi, oppilaiden on helpompi suhtautua myönteisesti myös käsityön oppiaineeseen ja omaan työskentelyynsä. Tällainen ympäristö tukee oppilaiden keskittymistä, motivaatiota ja uskallusta osallistua opetukseen.

Aineiston perusteella turvallisuuden tunnetta vahvistavat erityisesti rauhallinen ilmapiiri, melun vähäisyys, hyvä työrauha sekä siisti ja järjestelmällinen työskentelyympäristö. Nämä tekijät luovat oppilaille kokemuksen hallinnasta ja ennakoitavuudesta, jotka ovat keskeisiä emotionaalisen turvallisuuden edellytyksiä.

“Käsityönluokassa on ihana tunnelma koska siellä on aina rauhallista ja saa tehdä omaan tahtiin.” (V24)

Fyysisen turvallisuuden elementit, kuten asianmukaiset suojavarusteet, koneiden turvallinen käyttö ja selkeät turvallisuusohjeet, muodostavat emotionaalisen turvallisuuden konkreettisen perustan. Lisäksi luokan säännöt sekä luokan siisteys ovat suuressa roolissa luokan turvallisuuden rakentamisessa. Selkeät rajat ohjaavat oppilaita oikeanlaiseen käyttäytymiseen oppitunneilla. Oppilaat korostavat myös vastauksissa, että luokan siisteys on yhteydessä turvallisuuden tunteeseen. Näin opettajalla on tiedossa, missä välineet ovat ja mahdolliset vaaratilanteista välttään. Kun oppilaat voivat luottaa siihen, että oppimisympäristö on turvallinen sekä fyysisesti että psyykkisesti, he uskaltavat keskittyä oppimiseen ja kokevat tilan turvalliseksi.

“On tehty turvallisuutta koskevia sääntöjä, opettaja valvoo ja puuttuu tarvittaessa.” (V8)

“Luokassa pitää olla siistiä, opettaja tietää missä jokainen oppilas on.” (V11)

8.2 Käsityön aineenopettajien kokemuksia yläkouluikäisten oppilaiden emotionaalista turvallisuuden tunteesta

Toisen tutkimuskysymyksen avulla kartoitettiin käsityön aineenopettajien kokemuksia yläkouluikäisten oppilaiden emotionaalista turvallisuudesta käsityön oppitunneilla. Aineisto koostui kolmen käsityönopettajan vastauksista, joissa opettajat kuvasivat omia havaintojaan oppilaiden turvallisuuden kokemuksista, siihen vaikuttavista tekijöistä sekä keinoista, joilla emotionaalista turvallisuutta voidaan edistää käsityön opetuksessa.

Opettajien vastauksissa emotionaalinen turvallisuus näyttäytyy ennen kaikkea vuorovaikutuksellisenä, rakenteellisenä ja pedagogisena ilmiönä. Keskeisiksi tekijöiksi nousivat opettajan läsnäolo ja vuorovaikutuksen laatu, luokan myönteinen ilmapiiri, selkeät yhteiset säännöt sekä oppilaiden keskinäinen kunnioitus. Opettajien mukaan emotionaalinen turvallisuus ei synny yksittäisistä teoista, vaan se rakentuu pitkäjänteisessä ja johdonmukaisessa pedagogisessa toiminnassa, jossa opettaja luo oppilaille ennakoitavan, oikeudenmukaisen ja kannustavan oppimisympäristön. Tällaisessa ympäristössä oppilaille on paremmat edellytykset kokea osallisuutta, uskallusta ja luottamusta sekä sitoutua oppimisprosessiin käsityön opetuksessa.

Taulukko 3

Turvallisuuden tunnetta edistäviä ja heikentäviä tekijöitä, joita opettajat nostivat esiin heidän vastauksissaan

Yläluokka	Pääluokka
Oppilaiden myönteinen ja turvallinen toiminta (3)	Oppilaisiin liittyvät tekijät, jota edistävät emotionaalista turvallisuutta (3)
Oppilaiden häiritsevä ja turvaton käyttäytyminen (3)	Oppilaisiin liittyvät tekijät, jotka heikentävät emotionaalista turvallisuutta (3)
Opettajan läsnäolo ja vuorovaikutus (3) Opettajan ohjaus (1)	Opettajan toiminta emotionaalisen turvallisuuden edistäjänä (4)
Opettajan vähäinen vuorovaikutus (3) Opettajan poissaolo (1)	Opettajan toiminta emotionaalisen turvallisuuden heikentäjänä (4)

8.2.1 Oppilasryhmän toiminta ja ilmapiiri

Opettajien kokemusten mukaan oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus ja toiminta muodostavat emotionaalisen turvallisuuden keskeisen perustan käsityön oppitunneilla. Oppilaiden turvallisuuden tunne vahvistuu silloin, kun muut oppilaat osoittavat toisilleen kunnioitusta, noudattavat sovittuja sääntöjä, ylläpitävät työrauhaa ja toimivat fyysisesti turvallisesti. Tällainen keskinäinen huomiointi ja vastuullinen toiminta luo oppilaille ennakoitavan ja hallittavan oppimisympäristön, jossa on mahdollista keskittyä opetukseen ja ilmaista itseään ilman pelkoa kielteisistä seurauksista. Opettajien mukaan luokan säännöt ja yleinen ilmapiiri korostuvat merkittävästi oppilaiden kokemassa turvallisuudessa. Seuraava lainaus havainnollistaa, kuinka opettajat itse kuvaavat näiden tekijöiden merkitystä oppilaiden turvallisuuden tunteen vahvistajana.

“Oppilaille on turvallinen olo silloin, kun muut oppilaat kunnioittavat toisiaan, antavat työrauhan, noudattavat käsityöluokan sääntöjä ja käyttävät työvälineitä turvallisesti.” (V2)

Opettajat korostivat myös, että lämmin keskusteleva ilmapiiri, sekä mahdollisuus kertoa opettajalle omista asioista ja huolista tukevat turvallisuuden kokemusta käsityöluokassa. Kun oppilaat voivat avoimesti ilmaista ajatuksiaan, kysyä neuvoa tai

keskustella henkilökohtaisista asioista luottamuksellisesti, he kokevat opettajan tuen merkityksellisenä. Tämän perusteella oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus nousee keskeiseksi tekijäksi emotionaalisen turvallisuuden tunteen rakentumisessa.

”Tunneilla on lämmin ja keskusteleva ilmapiiri.” (V3)

Opettajat nostivat esiin, että emotionaalinen turvallisuus heikkenee merkittävästi tilanteissa, joissa oppilasryhmä on levoton, oppilaiden keskittyminen puuttuu tai käyttäytyminen on epäasiallista. Tällaisessa toimintaympäristössä oppilaiden turvallisuuden tunne on heikompi, ja erityisesti herkemvät oppilaat voivat kokea kiusaamista tai jäädä sen vuoksi syrjään. Levottomuus ja epäasiallinen käyttäytyminen vaikeuttavat oppilaiden mahdollisuutta osallistua oppituntiin luottavaisesti ja omana itsenään.

”Oppilailla ei ole turvallinen olo silloin, kun muut oppilaat riehuvat ja huutelevat.” (V1)

”Eivät ota toisia huomioon, häiritsevät ja käyttävät työvälineitä turvattomasti.” (V2)

8.2.2 Opettajan pedagoginen ja emotionaalinen merkitys

Opettajien vastauksissa korostui opettajien rooli emotionaalisen turvallisuuden mahdollistajana käsityön oppitunneilla. Turvallinen ja myönteinen oppimisympäristö rakentuu erityisesti silloin, kun opettaja on läsnä, kuuntelee, keskustelee ja osoittaa kiinnostusta oppilaita kohtaan. Näin ollen opettajan toiminta on perustana oppilaiden kokemalle turvallisuudelle, sillä se luo edellytykset jokaisen oppilaan tulla kuulluksi ja huomioiduksi tasavertaisesti. Tämän vuoksi opettajan rooli nousee keskiöön emotionaalisen turvallisuuden rakentumisessa ja ylläpitämisessä käsityön oppimisympäristössä.

”Oppilailla on turvallinen olo silloin, kun opettaja kuuntelee, keskustelee ja kysyy kuulumisia.” (V3)

Opettajien vastauksissa korostuu myös opettajan rooli selkeän rakenteen luojana oppitunneille sekä käyttäytymisodotusten ja työskentelytapojen jatkuvana ohjaajana. Opettajat näkevät, että hyvin suunniteltu ja johdonmukainen oppituntirakenne luo oppilaille ennakoitavuutta ja hallinnan tunnetta, mikä puolestaan vahvistaa heidän

kokemustaan turvallisuudesta. Kun oppilaat tietävät mitä seuraavaksi tapahtuu, ja ovat tietoisia toimintatavoista, he kykenevät toimimaan toivotulla tavalla ja osallistumaan aktiivisesti oppimisprosessiin ilman ylimääräistä epävarmuutta.

“Opettaja antaa selkeän struktuurin tunneille... huolehtii, että kaikki toimivat tunnilla toivotulla tavalla.” (V2)

Opettajien kokonaiskäsitys omien luokkiensa turvallisuuden tunteesta on pääosin myönteinen. Opettajat kokevat, että oppilaat tulevat mielellään käsityön tunneille, noudattavat ohjeita ja kokevat olonsa turvalliseksi oppimisympäristössä. Toisaalta opettajat tunnistavat myös tilanteita, joissa turvallisuuden tunnetta tulee tietoisesti vahvistaa. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi oppilaiden keskittymisvaikeudet, levottomuus, epäasiallinen käyttäytyminen tai tilanteet, joissa osa oppilaista saattaa jäädä vähemmälle huomiolle. Opettajat korostavat, että näissä tilanteissa turvallisuuden lisäämiseksi tarvitaan aktiivista ohjausta, johdonmukaista sääntöjen noudattamisen valvontaa ja tarvittaessa aikuisen läsnäolon lisäämistä. Näin opettajat toimivat keskeisenä tekijänä emotionaalisen turvallisuuden ylläpitämisessä ja vahvistamisessa käsityön oppitunneilla.

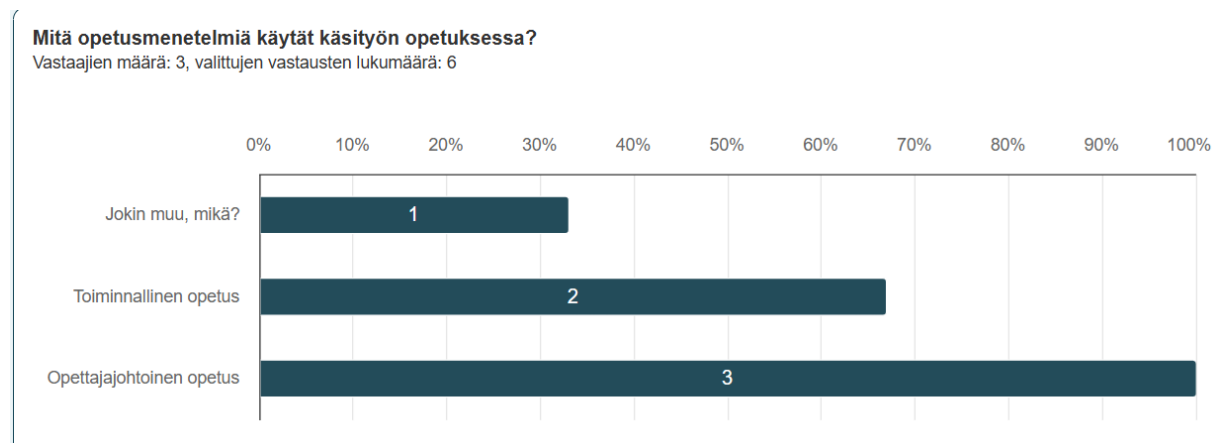
“Mielestäni tunneilla on turvallinen ilmapiiri... Joidenkin ryhmien kanssa asiaan pitää puuttua tiukemmin.” (V1)

8.3 Käsityön aineenopettajien keinot tukea oppilaiden emotionaalista turvallisuutta

Aineiston analysoinnin perusteella voidaan tunnistaa useita konkreettisia keinoja, joilla käsityön aineenopettajat voivat tukea tietoisesti oppilaiden emotionaalista turvallisuutta käsityön oppitunneilla. Opettajien käyttämät keinot painottuvat erityisesti vuorovaikutukseen, opettajan läsnäoloon ja välittävään suhtautumiseen. Lisäksi opettajat hyödyntävät erilaisia opetusmenetelmiä, jotka tukevat oppilaiden hyvinvointia ja oppimista.

Kuviossa 3 esitetään, miten eri opetusmenetelmät painottuvat opettajien vastauksissa. Jokainen kyselyyn vastannut opettaja käyttää opetuksessaan opettajalähtöistä opetusta. Tämä opetusmenetelmä koetaan selkeäksi ja toimivaksi erityisesti uuden aiheen tai käsityötekniikan opettamisessa. Lisäksi kaksi opettajaa vastasivat

käyttävänsä toiminnallisia opetusmenetelmiä, ja yksi opettaja ilmoitti hyödyntävänsä ongelmalähtöistä oppimista. Näissä opetusmenetelmissä oppilaat pääsevät aktiivisemmin pohtimaan erilaisia ongelmanratkaisutilanteita sekä kehittämään ryhmätyötaitojaan. Aineistossa nousi esiin, että opettajat käyttävät eri opetusmenetelmiä vaihdellen sisällön ja opetettavan ryhmän mukaan.



Kuvio 3 Opettajien käyttämät opetusmenetelmät

Emotionaalisen turvallisuuden tukemisessa opettajat korostivat vastauksissaan selkeän rakenteen ja ennakoitavuuden merkitystä. Kun oppilaat tietävät, mitä oppitunneilla tehdään ja mitä heiltä odotetaan, heidän on helpompi keskittyä työskentelyyn ja asettaa itselleen tavoitteita, mikä tukee turvallisuuden kokemusta. Ennakoitava ja johdonmukainen toiminta vähentää epävarmuutta ja auttaa oppilaita toimimaan luottavaisemmin oppimistilanteissa. Selkeän rakenteen ohella opettajat painottivat oppilaiden kuuntelemisen ja heidän toiveidensa huomioimisen merkitystä osana turvallisen oppimisympäristön rakentamista. Kun oppilaat kokevat tulevansa kuulluiksi ja arvostetuiksi, heidän osallisuutensa ja hyvinvointinsa vahvistuvat, mikä osaltaan edistää emotionaalisen turvallisuuden toteutumista käsityön oppitunneilla.

“Opetan niin, että oppilaat tietävät mitä tunneilla tehdään. Kuuntelen heidän toiveitaan.” (V1)

“Oppilaat myös tietävät luokan säännöt ja ohjeet.” (V2)

Opettajien vastauksissa korostuu opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ja dialogin merkitys, joka on keskeisessä roolissa emotionaalisen turvallisuuden luomisessa. Opettajat kertoivat kyselyssä hyödyntävänsä käsityön oppitunteja,

erityisesti rauhallisempia työvaiheita, oppilaiden kohtaamiseen ja keskusteluun oppilaiden kuulumisista.

“Kuuntelen ja keskustelen heidän kanssaan, esim. lankatöiden aikaan on hyvä keskustella oppilaiden kuulumisista ja harrastuksista.” (V1)

“Olen kiinnostunut oppilaista, kyselen, kuuntelen ja juttelen, että tietäisin mitä heille kuuluu.” (V3)

Läsnäoleva ja oppilaiden helposti tavoitettavissa oleva opettaja madaltaa kynnystä avun pyytämiseen sekä tukee oppilaiden uskallusta ilmaista ajatuksiaan ja tunteitaan sekä esittää kysymyksiä. Opettajien vastauksissa korostuvat myös kannustaminen ja välittävä suhtautuminen oppilaisiin.

“Olen läsnä ja helposti lähestyttävä.” (V1)

“Kannustan ja välitän.” (V2)

Yhteenvedon voidaan todeta, että käsityön aineenopettajien keinot tukea oppilaiden turvallisuutta rakentuvat johdonmukaiselle opetukselle, jossa noudatetaan yhteisiä luokan sääntöjä. Erityisesti nousi esiin oppitunnin selkeä rakenne, luokkatilan työrauha ja oppilaiden käyttäytymistavat ja niiden jatkuva ohjaaminen. Näiden asioiden ylläpitäminen luo turvallisuuden tunnetta käsityön luokkatilaan. Kun oppilaat tietävät, mitä heiltä vaaditaan ja miten oppitunneilla käyttäytyään, heidän on helpompi keskittyä työskentelyyn ja tuntea olonsa turvalliseksi luokkatilassa.

Opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu keskeisenä tekijänä emotionaalisessa turvallisuudessa käsityön oppitunneilla. Opettajan läsnäolo ja aito kiinnostus oppilaita kohtaan ovat keskeisiä tekijöitä turvallisuuden tunteen rakentumisessa. Kannustava ilmapiiri madaltaa oppilaiden kynnystä kysymysten esittämiseksi ja avun pyytämiseksi. Lisäksi opettajat tuovat esille, että rauhallisemmat työvaiheet käsityössä antavat mahdollisuuden keskustelulle oppilaiden kanssa. Tällöin oppilaat voivat tuoda esille opettajalle omia tunteita ja ajatuksia, mikä osaltaan tukee luokan myönteistä ilmapiiriä.

9 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään yläkouluikäisten oppilaiden kokemuksia käsityön oppimisympäristön emotionaalisesta turvallisuudesta sekä käsityön opettajien näkemyksiä oppilaiden kokemasta emotionaalisen turvallisuuden tunteesta.

Tutkimustulokset jäseneltiin kolmeen tutkimuskysymyksen mukaisesti.

Ensimmäisessä osassa tarkasteltiin oppilaiden omia kokemuksia heidän kokemastaan emotionaalisesta turvallisuudesta käsityön oppitunneilla. Tutkimustulosten perusteella 7.–9.-luokkalaiset oppilaat kokivat koulun käsityötilat pääosin turvallisiksi. Pérez-Escoda & Alegre (2012, s. 2–3) mukaan emotionaalinen turvallisuus ei synny hetkessä, vaan se rakentuu pitkäjänteisesti. Meidän tutkimuksemme tulokset vahvistavat, että emotionaalinen turvallisuus ei synny yksittäisistä toimenpiteistä tai tekijöistä, vaan se rakentuu monipuolisesti arjen oppimistilanteissa. Näissä tilanteissa korostuvat erityisesti opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus, opetuksen selkeä rakenne sekä oppilasryhmän toiminta ja ilmapiiri. Yhdessä nämä tekijät muodostavat perustan oppilaiden kokemalle emotionaaliselle turvallisuudelle käsityön oppimisympäristössä.

Tulosten toisessa osassa tarkasteltiin opettajien kokemuksia oman luokkansa oppilaiden emotionaalisesta turvallisuuden tunteesta. Tutkimuksessaan Shean & Mander (2020, s. 225–248) tuovat esiin, että emotionaalisesti turvalliset ympäristöt tukevat yksilön identiteetin rakentumista, psyykkistä hyvinvointia ja sosiaalista sopeutumista. Koulukontekstissa tämä tarkoittaa, että turvallinen ilmapiiri lisää oppilaiden sitoutumista koulutyöhön, vahvistaa koulussa viihtymistä sekä tukee koulussa jaksamista ja oppimisen jatkuvuutta. Tämä näkyi myös tutkimuksessamme, sillä tutkittavan koulun opettajat korostivat vastauksissa, että rauhallinen ja myönteinen ilmapiiri luokkatilanteessa luo oppilaille tunteen turvallisuudesta ja tukee heidän mahdollisuuksiaan keskittyä työskentelyyn. Kun luokassa vallitsee työrauha ja oppilaiden käyttäytyminen on asiallista, oppilaat kokevat olonsa turvallisiksi ja uskaltavat osallistua oppitunnin toimintaan. Näin oppitunnista tulee kaikille oppilaille tasavertainen ja kaikkien mahdollisuuksia tukeva oppimisympäristö. Oppilaat saavat turvallisesti kehittää itseään ja tuoda esiin omia parhaimpia ominaisuuksiaan.

Sen sijaan luokkatilan levottomuus ja häiritsevä käyttäytyminen heikentävät oppilaiden kokemaa turvallisuuden tunnetta. Opettajien mukaan levottomassa oppimisympäristössä oppilaiden on vaikeampi keskittyä, ja osa oppilaista saattaa kokea epävarmuutta tai turvattomuutta. Näin ollen luokan ilmapiirin hallinta ja työrauhan ylläpitäminen näyttäytyvät keskeisinä tekijöinä emotionaalisen turvallisuuden rakentumisessa ja ylläpitämisessä käsityön oppitunneilla. Jos luokassa vallitsee levoton ilmapiiri tämä kannustaa oppilaita levottomaan käyttäytymiseen. Tämä lisää riskejä luokan fyysiseen sekä emotionaaliseen turvallisuuteen.

Tutkimuksen kolmannessa osassa tarkasteltiin käsityön opettajien käyttämiä keinoja oppilaiden emotionaalisen turvallisuuden tukemiseksi. Opettajat toivat vastauksissaan esiin useita erilaisia toimintatapoja, joiden perusteella voidaan todeta, että opettajan tietoinen ja tavoitteellinen toiminta on keskeisessä roolissa oppimisympäristön emotionaalisen turvallisuuden rakentumisessa. Aineiston perusteella erityisesti selkeä oppituntirakenne, opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus sekä opettajan aktiivinen läsnäolo tukevat oppilaiden kokemaa turvallisuutta ja edistävät työskentelyrauhaa. Kun opettaja ohjaa toimintaa johdonmukaisesti ja on helposti lähestyttävä, oppilaat uskaltavat osallistua, kysyä neuvoa ja toimia oppitunneilla luottavammin. Näin opettajan pedagogiset valinnat ja vuorovaikutuksellinen toiminta muodostavat keskeisen perustan emotionaalisesti turvalliselle oppimisympäristölle käsityön opetuksessa.

Oppilaiden ja opettajien näkökulmien vertailu osoittaa, että käsityön oppituntien hyvän emotionaalisen turvallisuuden keskeisemmät piirteet ymmärretään pitkälti samanlaisesti. Sekä oppilaat että opettajat korostivat vuorovaikutuksen, työrauhan ja ryhmän ilmapiirin merkityksen keskeisimmiksi tekijöiksi. Tämä vahvistaa Ahosen ja Hämäläisen (2021) esiin tuotu opettajan olemus, joka vaikuttaa oppilaiden kokemaan emotionaalisen turvallisuuteen erilaisten vuorovaikutukseen ja ammattietiikkaan liittyvien keinojen avulla. Tämä viittaa siihen, että tämän tapaustutkimuksen osallistujien kokemuksissa käsityön oppitunneilla emotionaalisen turvallisuuden tekijät ovat läsnä. Sekä oppilaat että opettajat ovat niistä tietoisia ja kykenevät tunnistamaan niitä oppituntien aikana. Kun oppilaat tiedostavat nämä ilmiöt, heidät on helpompi

saada toimimaan näiden mukaan. Tällä tavalla oppitunneille on helpompi saada kaikille turvallinen oppimisympäristö.

Sekä Pérez-Escoda & Alegre (2012), että Shean & Mander (2020) tuovat esiin tutkimuksissaan, että emotionaalinen turvallisuus on yhteydessä moniin myönteisiin tekijöihin. Se lisää oppilaiden sitoutumista koulutyöhön, vahvistaa koulussa viihtymistä sekä tukee koulussa jaksamista ja oppimisen jatkuvuutta. Emotionaalisen turvallisuuden puute voi johtaa puolestaan vakaviin seurauksiin. Turvattomuuden kokemus ja lisääntynyt ahdistus heikentää motivaatiota ja johtaa poissaoloihin koulussa. Tutkimustuloksemme tukevat tutkimuksemme aiempaa tutkimusta, jonka mukaan emotionaalinen turvallisuus on keskeinen edellytys oppimiselle, osallisuudelle ja kouluhyvinvoinnille. Tämän tapaustutkimuksen mukaan käsityön oppiaine tarjoaa erityisen monipuolisen kontekstin emotionaalisen turvallisuuden rakentumiselle vuorovaikutuksen, toiminnallisuuden ja yhteisöllisen työskentelyn kautta. Käsityön opetuksessa oppilaat toimivat aktiivisesti yhdessä, ratkaisevat ongelmia ja ilmaisevat itseään luovasti, mikä korostaa turvallisen ilmapiirin merkitystä. Näin ollen emotionaalisen turvallisuuden tukeminen käsityön oppitunneilla näyttäytyy keskeisenä tekijänä sekä oppilaiden oppimisen että heidän kokonaisvaltaisen hyvinvointinsa kannalta.

Saamamme tulokset tukevat samoja ilmiöitä, joita on tullut esille aikaisemmissakin tutkimuksissa. Aiempi tutkimus korostaa opettajan roolin tärkeyttä, sillä opettaja saattaa olla lapselle ainoa aikuinen, joka tarjoaa tukea emotionaaliseen kehitykselle. Lisäksi emotionaalisen turvallisuuden tunteen vahvistamisella on merkittävä vaikutus lasten hyvinvointiin ja oppimiseen (Jason & King, 2006, s. 70–73). Nämä ilmiöt korostuvat myös tämän tutkimuksen vastauksissa, joissa sekä opettajat että oppilaat painottavat turvallisen ilmapiirin ja opettajan läsnäolon merkitystä emotionaalisen turvallisuuden kehittymiselle.

Ahosen ja Hämäläisen (2021) mukaan opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa oppilaiden kokemaan emotionaaliseen turvallisuuteen. Johdonmukainen opetus, selkeät rakenteet sekä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus nousivat esiin myös tässä tutkimuksessa. Sekä oppilaat että opettajat korostivat näiden tekijöiden

vaikutusta emotionaalisen turvallisuuden tunteeseen käsityön opetuksessa. On tärkeää, että kaikki nämä tekijät ovat läsnä oppilaiden arjessa, jotta oppimisympäristö koetaan turvalliseksi.

Jaanisalo (2020) korostaa, että koetun tunteen tasolla turvallisuus ilmenee siten, että lapsi saa olla oma itsensä ja kokea itsensä tärkeäksi osaksi yhteisöä. Tämä ilmeni myös tässä tutkimuksessa, jossa sama ilmiö toistui käsityön oppimisympäristössä. Oppilaat kokevat olonsa turvalliseksi silloin, kun he tuntevat olevansa tärkeitä omassa käsityön oppilasryhmässään. Tällöin oppilaat uskaltavat esittää kysymyksiä ja tuoda esiin omia ajatuksiaan. Sekä opettajat että oppilaat nostivat tämän näkökulman esiin omissa vastauksissaan. Tämä rohkeus ja avoimuus ovat olennaisia oppimisen kannalta, sillä ne mahdollistavat sekä yksilöllisen että yhteisöllisen oppimisprosessin syvenemisen.

Vuorovaikutuksen merkitys nousee tämän tutkimuksen keskeisimmäksi johtopäätökseksi. Emotionaalinen turvallisuus rakentuu ensisijaisesti vuorovaikutuksessa sekä oppilaiden keskinäisessä toiminnassa että opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa. Vertaisvuorovaikutus, erityisesti kaverisuhteet ja ryhmään kuulumisen kokemus, muodostavat oppilaille turvaverkon, joka mahdollistaa oppitunneilla osallistumisen ja itsensä ilmaisun. Lisäksi opettajan läsnäolo näyttäytyy keskeisenä emotionaalista turvallisuuden tunnetta vahvistavana tekijänä.

Luokkatilanteessa läsnä oleva opettaja ei ainoastaan valvo oppilaiden työskentelyä, vaan rakentaa luottamusta ja pyrkii madaltamaan oppilaiden kynnystä avun pyytämiseen. Tällä tavalla opettaja vahvistaa oppilaiden kokemusta kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta.

Tutkimuksen mukaan eri opetusmenetelmät vaikuttavat emotionaalisen turvallisuuden tunteeseen. Erityisesti ryhmän hallinnan ja vuorovaikutuksen näkökulmasta, toiminnallinen käsityön opetus tarjoaa luontevia mahdollisuuksia vuorovaikutukselle. Samalla tämä edellyttää opettajalta selkeitä rakenteita ja johdonmukaisuutta turvallisen työskentelyn takaamiselle. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että vastaajien mukaan tutkittavassa koulussa emotionaalinen turvallisuus käsityön oppitunneilla on pääosin hyvällä tasolla. Tämä kuitenkin edellyttää jatkuvaa ylläpitoa ja tietoista

pedagogista työtä. Emotionaalinen turvallisuus ei ole pysyvä tila, vaan prosessi, joka vaatii opettajalta herkkyyttä, läsnäoloa ja kykyä vastata ryhmän muuttuviin tarpeisiin.

10 Pohdinta

10.1 Tutkimuksen merkitys

Tämä tutkimus osoittaa, että emotionaalinen turvallisuus on keskeinen osa käsityön oppiaineen oppimisympäristöä. Käsityön oppitunnit tarjoavat yläkoululaisille erilaisen oppimisympäristön, jossa vuorovaikutus ja oppiminen kulkevat yhdessä läpi oppimisprosessin. Käsityön oppimisympäristö on vapaampi verrattuna koulussa opetettaviin reaaliaineisiin. Tämä ympäristö mahdollistaa oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen, ja myös opettajan kanssa tapahtuva vuorovaikutus nousee keskeiseen rooliin emotionaalisen turvallisuuden tunteen rakentumisessa. Oppilaat pohtivat yhdessä erilaisia tehtäviä ja saavat ilmaista ajatuksiaan ja tunteitaan vapaasti käsityön oppitunneilla.

Tämän tapaustutkimuksen vastauksista ilmeni, että kyselyyn vastanneista henkilöistä suurin osa kokivat koulun käsityötunnit turvalliseksi. Pääosin kaikki vastaajat kertoivat kokevansa käsityötunnit turvalliseksi myös emotionaalisen turvallisuuden näkökulmasta. Vastaajat korostivat luokan ilmapiirin olevan keskeinen tekijä turvallisuuden tunnetta edistävänä tekijänä. Erityisesti oppilaiden levottomuus ja epäasiallinen käyttäytyminen nostettiin esiin turvallisuuden tunnetta heikentävinä tekijöinä. Lisäksi opettajan läsnäolo ja jatkuva tuki nousivat merkittäviksi tekijöiksi turvallisuuden tunteen vahvistamisessa.

Tapaustutkimukseen osallistunut koulu voi hyödyntää tutkimuksen tuloksia. Tulevaisuutta ajatellen tutkimus tarjoaa koululle tietoa siitä, miten uuden koulun käsityötilat tulisi suunnitella ja järjestää siten, että työskentely on turvallista. Lisäksi oppimisympäristön tulee olla sellainen, jossa opettaja on kaikkien oppilaiden lähettyvillä, jotta hän voisi tarjota kaikille oppilaille tasavertaisesti tukea.

Tämän tutkimuksen avulla korostetaan emotionaalisen turvallisuuden merkitystä yläkouluikäisten oppilaiden keskuudessa. Erityisesti tulevan käsityön aineenopettajan näkökulmasta on tärkeää tiedostaa, millainen on turvallinen oppimisympäristö ja millaisia opetusmenetelmiä sen tukemiseksi on tarkoituksenmukaista käyttää. Tutkimustuloksissa korostui erityisesti vuorovaikutuksen merkitys keskeisenä

emotionaalisen turvallisuuden tekijänä. Tutkimuksella on merkittävä arvo käsityön opetuksen kehittämisen ja tulevaisuuden opettajuuden näkökulmasta.

Tutkimuksemme osoittaa, että käsityön oppiaineella voi olla merkittävä rooli nuorten hyvinvointiin ja koulussa koetun turvallisuuden tukemisessa.

10.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tässä tutkimuksessa toimimme hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti.

Tutkimuksemme kohdalla se tarkoittaa, että pyrimme tutkimustyössämme sekä tutkimusaineistomme käsittelyssä ja tallennuksessa sekä hävittämisessä huolellisuuteen, mahdollisimman hyvään tarkkuuteen ja rehellisyyteen (Kuula 2006, s. 34). Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimusprosessin eri vaiheet mahdollisimman läpinäkyvästi, jotta lukija voi arvioida tutkimuksen toteutumista, sekä sen luotettavuutta.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta ei arvioida samalla tavoin ennalta määritettyjen mittareiden avulla, kuin määrällisessä tutkimuksessa. Sen sijaan tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan esimerkiksi tutkimusprosessin läpinäkyvyyden, aineiston käsittelyn huolellisuuden sekä tutkijoiden reflektiivisyyden kautta. On inhimillistä, että tutkijoiden täydellinen objektiivisuus ei välttämättä ole aina laadullisessa tutkimuksessa mahdollista, sillä tutkija on väistämättä osa tutkimusprosessia. Tämän vuoksi on tärkeää, että tutkijoina me olemme tiedostaneet omat lähtökohtamme ja toimimme niin, etteivät meidän ennako-oletuksemme vaikuta tutkimuksen kulkuun tai tutkimustuloksiin. (Aaltio & Puusa 2011, s. 153.)

Tutkimuksen uskottavuutta on pyritty vahvistamaan aineistonkeruun huolellisella suunnittelulla. Aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella, joka esitettiin ennen varsinaista aineistonkeruuta. Esitestausten avulla pyrittiin varmistamaan kysymysten ymmärrettävyys sekä vähentämään mahdollisia väärinymmärryksiä. Lisäksi kyselylomakkeessa keskityttiin tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin teemoihin, jotta kerätty aineisto vastaisi mahdollisimman hyvin tutkimuksen tavoitteita.

Olemme pyrkineet kyselyä laadittaessa siihen, ettemme kysy tutkittavilta heidän henkilökohtaisia tietojaan. Kysyimme kyselyssämme vain sen, mikä oli meidän

mielestämme tutkimuksen kannalta relevanttia. Valmiiseen tekstiin ei ole sisällytetty mitään tunnistetietoja kuten tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ja opettajien koulun nimeä, paikkakunnan nimeä, jossa koulu sijaitsee tai muita tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet tai koulu voisivat olla tunnistettavissa. Tutkijoiden on myös ennalta ehkäistävä väärin tulkintojen syntyminen perustelemalla tutkimuksen tuloksia mahdollisimman huolellisesti (Lagström ym., 2021, s.181–182).

Tutkimukseen osallistumisen lähtökohtana oli vapaaehtoisuus sekä tutkittavien riittävään tietoon perustuva suostumus. Tutkimukseen osallistumista koskeva suostumus ilmentää tutkittavien yksityisyyden, autonomien ja ihmisarvon kunnioittamista. Itsemääräämisoikeus on turvattu jo perustuslaissa ja se koskee kaikenikäisiä ihmisiä. (Lagström ym., 2021, s.35–95.) Tutkimuksen vapaaehtoisuutta korostettiin sekä saatekirjeessä että kyselylomakkeessa. Tutkimukseen osallistuneilla oli mahdollisuus lopettaa vastaaminen kesken kyselyn, jos he halusivat tehdä niin. Lisäksi tutkimuksen osallistujilla oli mahdollisuus kieltää omien vastauksiensa käyttö tutkimustarkoitukseen tutkimuskyselyn lopussa. Mikäli tutkittaville tai alaikäisten huoltajille heräsi jotain lisäkysymyksiä, heillä oli mahdollisuus ottaa tutkijoihin yhteyttä ja pyytää lisätietoa sähköpostin kautta.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös aineiston huolellinen analysointi. Aineistoa käsiteltiin analyysivaiheessa systemaattisesti ja ainoastaan tätä tutkimusta varten. Aineistosta esiin nousevat havainnot on pyritty esittämään mahdollisimman totuudenmukaisesti siten, että vastaajien näkemykset välittyvät oikein (Kuula, 2006, s. 208). Tutkimuksen analyysiprosessi on kuvattu mahdollisimman selkeästi, jotta lukija voi seurata, miten tutkimustuloksiin on päädytty. Tämä lisää tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja mahdollistaa tutkimusprosessin arvioinnin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyy myös tutkimustulosten siirrettävyys. Tämän tutkielman tulokset perustuvat tietyn tutkimusjoukon kokemuksiin, eikä niitä voida sellaisenaan yleistää kaikkiin kouluihin. Tulokset voivat kuitenkin tarjota suuntaa antavaa tietoa ja lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä myös muissa vastaavissa konteksteissa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on lisäksi huomioitava mahdolliset rajoitteet. On mahdollista, että oppilaat tai opettajat ovat kuvanneet turvallisuutta todellisuutta positiivisemmin tai että tutkimukseen halusivat osallistua ne henkilöt, joilla on lähtökohtaisesti valmiiksi positiiviset ajatukset koulun käsityötunneilta. Tämän vuoksi tutkimuksen tuloksia tulee tarkastella kriittisesti ja huomioida, että vastaukset perustuvat osallistujien omiin kokemuksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että tutkimusta on tehnyt kaksi tutkijaa. Kahden tutkijan yhteistyö mahdollistaa tutkimusprosessin jatkuvan tarkastelun ja keskustelun tutkimukseen liittyvistä ratkaisuista. Olemme käyneet yhdessä läpi aineistonkeruuseen, analyysiin ja tulkintaan liittyviä vaiheita sekä keskustelleet aineistosta tehdyistä havainnoista. Tämä on auttanut tarkastelemaan aineistoa useammasta näkökulmasta sekä vähentänyt yksittäisen tutkijan mahdollisten ennakkoletusten vaikutusta tutkimustuloksiin. Yhteinen analyysi ja tulkinta lisäävät tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkijat voivat yhdessä arvioida aineistosta tehtyjä johtopäätöksiä ja varmistaa, että tulkinnat perustuvat aineistoon mahdollisimman tarkasti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tutkimusta tehdessämme olemme kunnioittaneet tutkittavien ihmisarvoa, yksityisyyttä, itsemääräämisoikeuksia ja heidän muita oikeuksia. Tutkimuksen osallistuneiden vastauksia tulee pitää arvokkaana ja vaikka tutkijat eivät olisi samaa mieltä tutkittaviensa kanssa, se ei saa vaikuttaa tutkimuksen vastausten tulkintoihin väärin tavalla (Vuori, 2021b). Tutkielmamme kunnioittaa siten osallistuneita sekä heiltä saamaamme tietoa, jota kyselylomakkeen kautta keräsimme. Lisäksi tutkimukseen liittyvä tietosuojailmoituksessa on kuvattu selkeästi, miten vastaajien tietoa käsitellään, säilytetään ja lopulta poistetaan. Olemme yrittäneet tulkita saamiamme vastauksia niin objektiivisesti, kuin mahdollista. Lisäksi tutkimukseen liittyvässä tietosuojailmoituksessa on kuvattu selkeästi, miten vastaajien tietoja käsitellään, säilytetään ja lopulta poistetaan.

10.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen keskeinen haaste oli tutkimuksen osallistuneiden opettajien rajallinen määrä, mikä osittain liittyi tutkimuksissa tehtyihin rajauksiin. Tutkimuksen

tavoitteena oli toteuttaa vertaileva tarkastelu yläkouluikäisten oppilaiden kokemasta emotionaalisesta turvallisuuden tunteesta, sekä selvittää kohtaavatko oppilaita opettavien käsityöopettajien kokemukset oppilaiden kokemusten kanssa. Vaikka tutkimus toteutettiin isossa kouluyksikössä, yläkoulun käsityöopettajien lukumäärä on käytännössä rajallinen. Opettaja-aineiston laajentaminen olisi edellyttänyt useamman koulun ottamista mukaan tutkimukseen. Tämä puolestaan olisi voinut johtaa oppilasaineiston merkittävään kasvuun, mikä olisi ollut tutkielman laajuuden ja resurssien näkökulmasta haasteellista. Jatkotutkimuksessa olisi kuitenkin perusteltua tarkastella emotionaalista turvallisuutta useamman koulun kontekstissa, mikä mahdollistaisi laajemman opettaja-aineiston ja vertailun eri koulu yhteisöiden välillä.

Tutkimuksen tulokset herättivät kiinnostusta nuorten kokemasta emotionaalisesta turvallisuudesta. Nyky-yhteiskunnassa nuorten hyvinvointi on keskeinen huolenaihe asiantuntijoille ja koulutusjärjestelmälle. Tutkimus osoittaa, että käsityön oppiaine tarjoaa yläkoululaisille tärkeän ympäristön, jossa oppilaat saavat vertaistukea toisiltaan ja voivat toteuttaa omia töitään turvallisessa oppimisympäristössä. On tärkeää, että yhteiskunta tukee nuoria ja kiinnittää huomiota heidän henkiseen hyvinvointiinsa, jossa keskeisessä osassa ovat tunne kuulumisesta yhteisöön sekä emotionaalinen turvallisuus.

Jatkotutkimuksena olisi tarkoituksenmukaista toteuttaa samankaltainen tutkimus myös muiden kuntien ja kaupunkien yläkouluissa. Näin saataisiin kattavampaa tietoa alueen nuorten kokemuksista ja hyvinvoinnista. Tutkimusta voisi myöhemmin laajentaa maakuntatasolle, jolloin voitaisiin saada kokonaiskuva nuorten tilanteesta eri puolilla Suomea. Tutkimuksessa korostui erityisesti käsityötuntien yhteydessä tapahtuva vuorovaikutus. Käsityötunnit tarjoavat oppilaille mahdollisuuden harjoitella vuorovaikutustaitoja turvallisessa ympäristössä. Lisäksi opettajan ja oppilaan välinen kanssakäyminen voi paljastaa nuoria koskevia haasteita, joihin koulun olisi tärkeää puuttua. Tämän vuoksi tutkimusta olisi hyödyllistä laajentaa suuremmalle alueelle, jotta yhteiskunta voisi seurata nuorten psyykkistä hyvinvointia lähemmin heidän arjessaan.

Lähteet

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2011) Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti. P. (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat, perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: Journal of Thoracic Oncology (JTO).
- Ahonen, N., & Hämäläinen, A. (2021). *Alakoulun oppilaiden ja luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia emotionaalisesta turvallisuudesta kouluympäristössä*. (Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma.) Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/77436/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202108204601.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aineopettajaliitto AOL ry. *Aineopettajaliitto ry:n tavoitteita, kantoja ja näkemyksiä koulutuspoliittisiin kysymyksiin*.
<https://peda.net/yhdistykset/aol/lausunnot2/artkijnkk> (viitattu 31.1.2025)
- Bhandari, P. (2021). *Ethical Considerations in Research: Types & Examples*. Scribbr.
<https://www.scribbr.com/methodology/research-ethics/> (viitattu 3.1.2026)
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 263-272.
<https://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/203/178>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2003). *Research methods in education* (5. painos). Routledge Falmer.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Toim.) (2018). *The sage handbook of qualitative research* (5. painos). SAGE.
- Elo, S., Kajula, O., Kääriäinen, M. & Tohmola, A. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, 34, 215-225.
- Eriksson, P & Koistinen, K. (2005) *Monenlainen tapaustutkimus*. Savion kirjapaino Oy.
- Eriksson, P., & Koistinen, K. (2014). *Monenlainen tapaustutkimus* (Tutkimuksia ja selvityksiä, 11). Kuluttajatutkimuskeskus.
https://www.researchgate.net/publication/269571106_Monenlainen_tapaustutkimus (viitattu 31.8.2025).
- Grau-Husarikova, E., Sánchez Pedroche, A., Mumbardó-Adam, C., & Sanz-Torrent, M. (2024). How language affects social cognition and emotional competence in

- typical and atypical development: A systematic review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 59(5), 1788–1816.
- Grenier, G. & Marriam, S. (2019). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. (2. painos). Jossey-Bass.
- Hyvärinen, M., Suoninen, E., & Vuori, J. (2021). Haastattelut. *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellisen tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/> (viitattu 2.2.2025)
- Jaanisalo, E. (2020) *Emotionaalinen turvallisuus sijoitettujen nuorten elämäntarinoissa*. (Yhteiskuntatieteiden Pro gradu -tutkielma.) Jyväskylän yliopisto.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/121528/JaanisaloElina.pdf>
- Jaatinen, J., & Ketamo, H. (2017). Pupils' activities in a multimaterial learning environment in craft subject: A pilot study using an experience sampling method based on a mobile application in classroom settings. *Techne Series A*, 24(2), 32–49
- Janson, G. R., & King, M. A. (2006). Emotional security in the classroom: What works for young children. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 98(2), 70-74.
https://www.proquest.com/sharedreferencessidenav/MSTAR_218178476/86E7B307A804217PQ/1?accountid=14774&sourcetype=Scholarly%20Journals (viitattu 20.2.2025)
- Kallinen, K., Pirskanen, H., & Rautio, S. (2022). *Sensitiivinen tutkimuksessa: Menetelmät, kohderyhmät, haasteet ja mahdollisuudet*. Ellibs-kirjasto.
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789916701485>
- Kallio, M. (2014). *Riskivastuullisuus turvallisuuskasvatuksen kulttuurissa: Oppilaiden vastuullisuus, turvallisuustaju ja tuottamistoiminnan riskiraja peruskoulun käsityön opetuksessa*. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis, Sarja C*, Osa 382.
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/98843/Annales%20C%20382%20Kallio%20VK.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (viitattu 28.10.2025)
- Kasvatustieteiden tiedekunta. (2024). *Opinto-opas 2024–2027*. Turun yliopisto.
<https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/kasvatustieteiden-tiedekunta/14002/13352?period=2024-2027>

- Kauppila, R., (2011). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. 3. painos. PS-kustannus.
- Kikas, E., Pakarinen, E., Soodla, P., Peets, K., & Lerkkanen, M.-K. (2017). Associations between reading skills, interest in reading, and teaching practices in first grade. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 832–849.
<http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2017.1307272> (viitattu 17.4.2025)
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2., uud. p.). Vastapaino.
- Kuusenmäki, O., & Takala, S. (2025). *Oppilaan minäkäsitys ja itsetunto uuden käsityötaidon oppimisessa*. (Kasvatustieteen Pro gradu –tutkielma). Jyväskylän yliopisto. (viitattu 5.2.2026)
- Lagström, H., Pösö, T., Rautanen, N., & Vehkalahti, K. (toim.) (2021). *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusseura ry. <https://doi.org/10.57049/nts.252> (viitattu 27.1.2026)
- Laine, K. (2005) *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkoissa*. Helsinki: Otava.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s.29–50). PS-kustannus.
- Laki opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. Finlex.
<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/1998/986> (17.4.2025)
- Lindfors E. 2012. Käsityön työturvallisuus työtilojen arvioinnin perusteella. Teoksessa E. Lindfors (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta!* (s.90–99). Tampereen yliopisto.
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65529/kohti_turvallisempaa_oppilaitosta_2012.pdf?sequence=1 (viitattu 15.4.2025)
- Lonka, K. 2020. *Oivaltava oppiminen*. [E-kirja]. Otava.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp.
- Metsäpelto, R-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M., & Warinowski, A. (2021). Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa: Näkökulmina moniulotteinen opettajan osaamisen

- prosessimalli, *Kasvatus*, 52(2), 164-179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437> (viitattu 17.4.2025)
- Niemi, H.(2002). Active learning – a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 763-780.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00042-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00042-2) (viitattu 8.10.2025)
- Norrena, J. (2016). *Ryhmä opettaminen! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehityksiä*. PS-kustannus.
- Onions, C., Colley, D., & Wareham, M. (2024). Enhancing the emotional security of pupils in the classroom: A case study of a therapeutic residential special school. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 29(3-4), 152-173.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2024.2429190> (viitattu 30.1.2025)
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (n.d.). Kokonainen käsityöprosessi käsityökoulun toiminnan perustana. Haettu 19.8.2025, osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/artikkeli-kokonainen-kasityoprosessi-kasityokoulun-toiminnan-perustana>
- Opetushallitus. (n.d.). Ohjaus, eriyttäminen ja tuki käsityön opetuksessa. (Haettu: 8.3.2026, osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ohjaus-eriyttaminen-ja-tuki-kasityon-opetuksessa>
- Pérez-Escoda, N., & Alegre, A. (2012). La inteligencia y la seguridad emocional: el caso de la adaptación de los preadolescentes en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1).
<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/49312/1/616058.pdf>
- Raatikainen, E., & Otonkorpi-Lehtoranta, K. (2023). *Psykologista turvallisuutta tukeva työkuultuuri: Esteet ja edellytykset opetus- ja sosiaalialalla*.
https://cris.tuni.fi/ws/portalfiles/portal/107703360/Psykologista_turvallisuutta.pdf

- Shean, M., & Mander, D. (2020). Building Emotional Safety for Students in School Environments: Challenges and Opportunities. Teoksessa *Health and Education Independence* (s.225-248). Springer.
- Stipek, D., & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.07.007> (viitattu 17.4.2025)
- Talvio, M., Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus* [E-kirja]. PS-kustannus.
- Tang, X., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Kikas, E., Muotka, J., & Nurmi, J.-E. (2017). Validating the early childhood classroom observation measure in first and third grade classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), 275–294, <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1120237> (viitattu 17.4.2025)
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos) [E-kirja]. Tammi.
- Turun yliopisto. (2023). *Tutkimusaineiston säilyttäminen tutkimuksen jälkeen*. UTU Guides. <https://intranet.utu.fi/index/tietosuoja/Sivut/tietosuojaohjeita-opinnaytetyohon.aspx> (viitattu 3.1.2026)
- Turun yliopisto. (2024–2025). *Perustutkintokoulutus: Kasvatustieteiden tiedekunta*. Peppi-opinto-opas. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/kasvatustieteiden-tiedekunta/14002/13352?period=2024-2025>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarviointin_ohje_2019.pdf (viitattu 2.2.2025)
- Valli, R. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu*: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus.
- Veeber, E., Syrjäläinen, E., & Lind, E. (2015). A discussion of the necessity of craft education in the 21st century. *Techne Series - Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 22(1). Retrieved from <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/875>

- Veijola, A. (2013). *Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa: Tutkimus suoravalituista historian opettajanopiskelijoista*.
https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_42139 (viitattu 17.4.2025)
- Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s.151–212). International Methelp Ky
- Vuori, J. (2021). *Tutkimusetiikka ihmistieteissä*. FSD – Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/> (viitattu 27.1.2026)
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and methods* (4. painos, Applied Social Research Methods Series, vol. 5). SAGE.
- Öystilä, S. (2003). Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia – John Dewey, Kurt Lewin, Jacob Levy Moreno, David Kolb ja Jack Mezirow. Teoksessa E. Poikela S. Öystilä (toim.), *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä: Kokeiluja ja kokemuksia*.

Liitteet

Liite 1. Saatekirje

Hei,

Olemme käsityökasvatuksen maisterivaiheen opiskelijoita Turun yliopiston opettajakoulutuslaitoksen Rauman kampukselta. Tutkimme pro gradu - tutkielmassamme emotionaalista turvallisuutta käsityöluokassa. Vastaamalla kyselyyn pääset vaikuttamaan uuden tulevan koulun käsityöntiloihin. Tutkielmamme tulee valmistumaan syksyllä 2025. Työtämme ohjaa Jaana Lepistö (sähköposti).

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kokevatko yläkouluikäiset oppilaat käsityön oppimisympäristönsä emotionaalisesti turvalliseksi ja miten opettajien näkemykset tästä vastaavat oppilaiden kokemusten kanssa. Lisäksi tutkimme sitä, miten käsityön aineenopettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, sekä opettajan käyttämät opetusmenetelmät ovat yhteydessä tähän kokemukseen. Tutkimusaineisto kerätään Webropol-kyselylomakkeella. Vastaaminen tapahtuu anonymisti ja aineistoa tullaan käsittelemään hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti. Tutkimuskyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja kyselyyn vastaamisen voi jättää halutessaan kesken. Kyselylomakkeen alussa kysytään suostumus tutkimuksen osallistumiseen. Alaikäisten oppilaiden kohdalta pyydetään myös erilliset suostumukset huoltajilta. Kyselyyn vastaaminen vie noin 10–15 minuuttia. Vastaamalla tähän kyselyyn annat suostumuksen anonymiin kyselyaineiston käyttämiseen ja osallistut tutkimukseemme.

Tutkimuksen tietosuojailmoitus löytyy osoitteesta:

Tutkimuksen kyselylomakkeeseen pääset tämän linkin kautta:

Iso kiitos jo etukäteen tutkimukseen osallistuville! Mikäli teille herää kysyttävää tutkimuksesta tai sen toteutuksesta, voitte olla yhteydessä sähköpostitse Eliakseen edisuo@utu.fi tai Idaan imkirs@utu.fi

Ystävällisin terveisin: Elias Diaz Suomela & Ida Kirstilä

Liite 2. Tietosuojailmoitus

Tietosuojailmoitus

1 (3)

EU:n yleinen tietosuoja-asetus,
artiklat 13 ja 14



1. Rekisterin nimi	Emotionaalinen turvallisuus käsityöluokassa
2. Rekisterinpitäjä	Turun yliopisto Turun yliopisto, 20014 TURUN YLIOPISTO kirjaamo@utu.fi +358 29 450 5000 (vaihde)
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Elias Diaz Suomela / Ida Kirstilä edisuo@utu.fi / imkirs@utu.fi
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	DPO@utu.fi +358 29 450 4361
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Tutkimuksessa kerätään kyselylomakkeen avulla vastauksia 79 luokkalaisten oppilaiden ja opettajien kokemuksia käsityön oppimisympäristön emotionaalisesta turvallisuudesta. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <i>(rasti vain yksikohta)</i> <input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta) <input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta) <input type="checkbox"/> muu mikä _____

Tietosuojailmoitus

2 (3)

EU:n yleinen tietosuoja-asetus,
artiklat 13 ja 14Turun yliopisto
University of Turku

6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja Luokka-aste, oppilaiden kokemukset, opettajan havainnot
7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	
8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Tutkimusta säilytetään 31.12.2027

Tietosuojailmoitus

3 (3)

EU:n yleinen tietosuoja-asetus,
 artikkelit 13 ja 14



Turun yliopisto
 University of Turku

10. Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää tai vaikeuttaa käsittelyä.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p> <p>Yhteyshenkilö rekisteröidyn oikeuksiin ja velvollisuuksiin liittyvissä asioissa on Turun yliopiston tietosuojavastaava, yhteystiedot ilmoituksen alussa.</p>
11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Kyselyt on toteutettu oppitunnin yhteydessä
12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 3. Pro gradu -tutkielman kyselylomake oppilaille

Turun yliopisto
University of Turku

Emotionaalinen turvallisuus käsityöluokassa

Tutkimuksessa selvitetään kokevatko yläkouulaiset oppilaat käsityön oppimisympäristön emotionaalisesti turvalliseksi. Lisäksi tarkastelemme, miten käsityön aineenopettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, sekä opettajien käyttämät opetusmenetelmät ovat yhteydessä tähän kokemukseen. Emotionaalisen turvallisuuden käsitteellä tarkoitetaan tunnetta, jossa ihminen voi olla rehellisesti oma itsensä ja ilman pelkoa siitä, että häntä rangaistaan, nöyrytetään tai hylätään. Opettajien ja opettajaopiskelijoiden on tärkeää olla tietoisia emotionaalisen turvallisuuden merkityksestä, jotta kaikki tulisivat kohdatuksi tasavertaisesti.

Seuraava

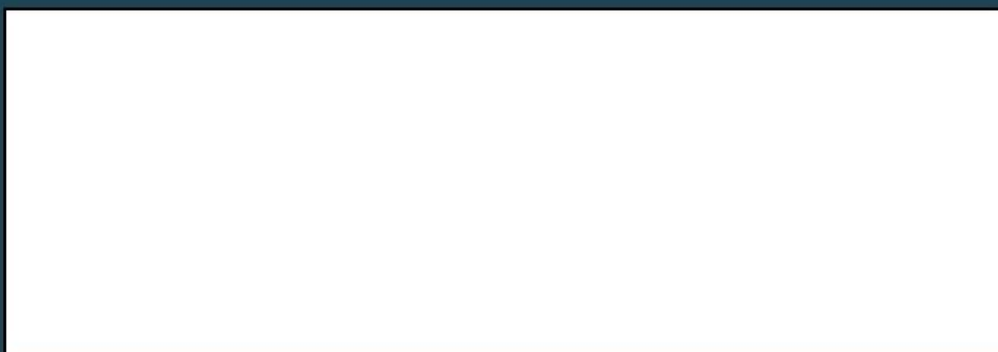
1. Millä luokalla olet

- 7.lk
- 8.lk
- 9.lk

2. Tunnen oloni turvalliseksi käsityöntunneilla

- 1.
Täysin eri mieltä
- 2.
Osittain eri mieltä
- 3.
Osittain samaa mieltä
- 4.
Täysin samaa mieltä

3. Mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että sinulla on turvallinen tunne käsityötunneilla?

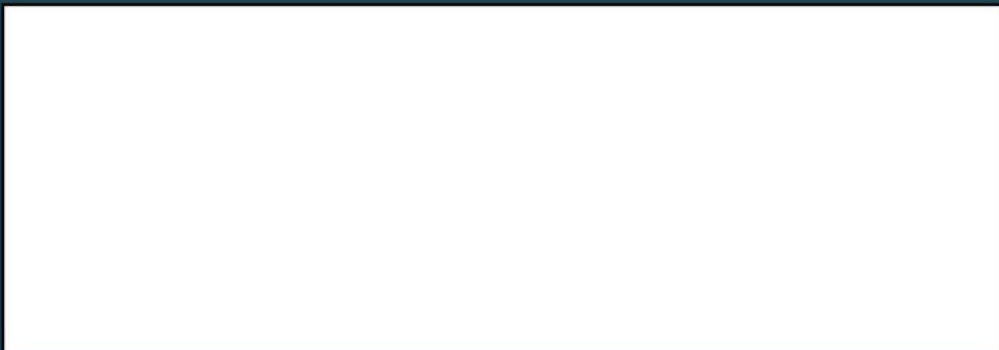


4. Tunnen tulevani kuulluksi ja ymmärretyksi käsityöntunneilla

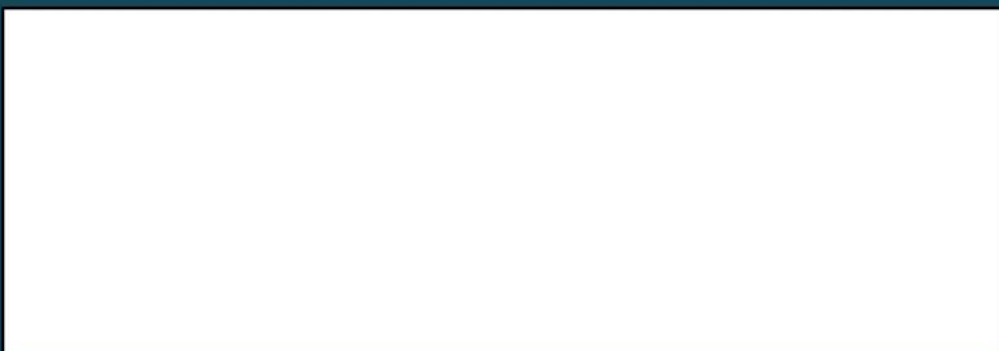
- 1. Täysin eri mieltä
- 2. Osittain eri mieltä
- 3. Osittain samaa mieltä
- 4. Täysin samaa mieltä

Mikäli vastaaja vastasi kysymykseen neljä osittain eri mieltä tai täysin eri mieltä. Kysely antoi hänelle vastattavaksi kysymykset viisi ja kuusi.

5. Jatka lausetta: En tunne, että minua kuunnellaan ja ymmärretään, silloin kun opettaja...

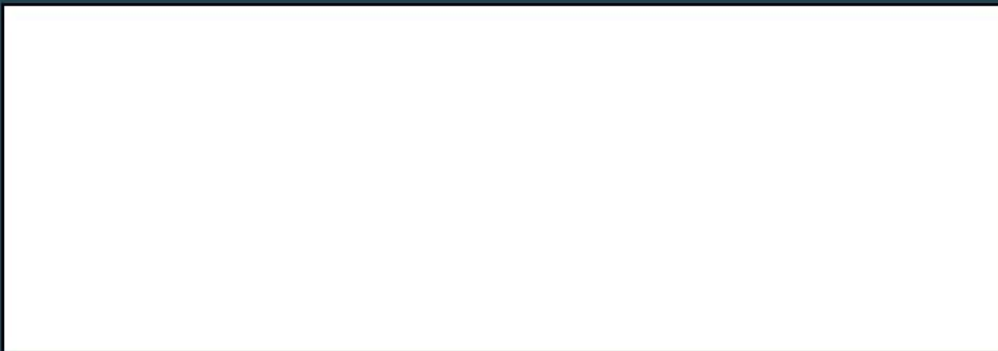


6. Jatka lausetta: En tunne, että minua kuunnellaan ja ymmärretään kun muut oppilaat...

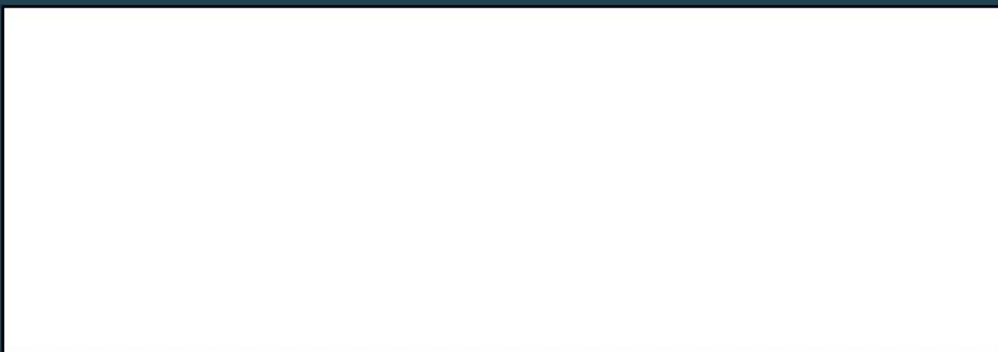


Mikäli vastaaja vastasi kysymykseen neljä osittain samaa mieltä tai täysin samaa mieltä. Kysely antoi hänelle vastattavaksi kysymykset seitsemän ja kahdeksan

7. Jatka lausetta: Tunnen tulevani kuulluksi ja ymmärretyksi silloin, kun opettaja...



8. Jatka lausetta: Tunnen tulevani kuulluksi ja ymmärretyksi silloin, kun muut oppilaat...

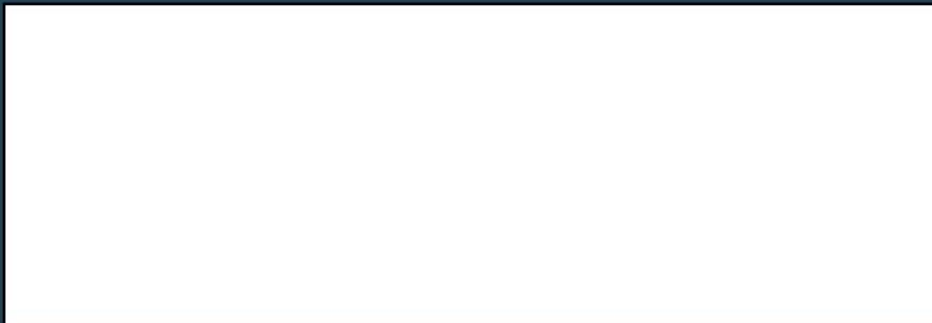


9. Käsityötunnilla uskallan kysyä minua askarruttavia kysymyksiä

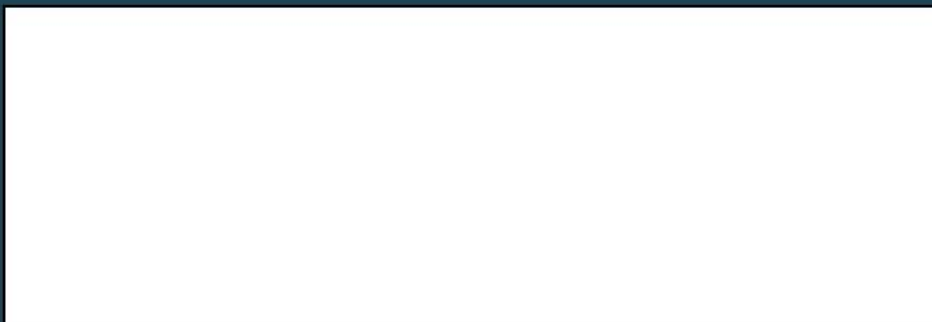
- 1. Täysin eri mieltä
- 2. Osittain eri mieltä
- 3. Osittain samaa mieltä
- 4. Täysin samaa mieltä

10. Kerro asioita, jotka vaikuttavat siihen, uskallatko esittää kysymyksiä käsityötunneilla?

11. Mitä opettaja voisi tehdä, että sinulla olisi turvallisempi olo käsityötunneilla?



12. Mitä muut oppilaat voivat tehdä, että sinulla olisi turvallisempi olo käsityötunneilla?



13. Tiedän kenelle voin kertoa koulussa, jos minulla ei ole turvallinen olo

Kyllä tiedän

En tiedä

Liite 4 Pro gradu -tutkielman kyselylomake opettajille



Turun yliopisto
University of Turku

Emotionaalinen turvallisuus käsityöluokassa: Opettaja

Tutkimuksessa selvitetään kokevatko yläkoululaiset oppilaat käsityön oppimisympäristön emotionaalisesti turvalliseksi. Lisäksi tarkastelemme, miten käsityön aineenopettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, sekä opettajien käyttämät opetusmenetelmät ovat yhteydessä tähän kokemukseen. Emotionaalisen turvallisuuden käsitteellä tarkoitetaan tunnetta, jossa ihminen voi olla rehellisesti oma itsensä, ilman pelkoa siitä, että häntä rangaistaan, nöyrytetään tai hylätään. Opettajien ja opettajaopiskelijoiden on tärkeää olla tietoisia emotionaalisen turvallisuuden merkityksestä, jotta kaikki tulisivat kohdatuksi tasavertaisesti.

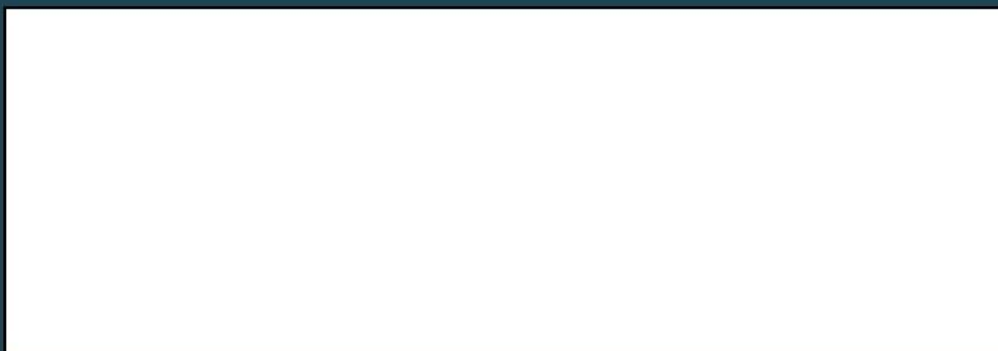
Seuraava

Jos henkilö rastitti kohdan jokin muu, mikä? Tästä avautui kysymys kakkosen vastauslaatikko, johon vastaajan tuli kirjoittaa vastauksensa.

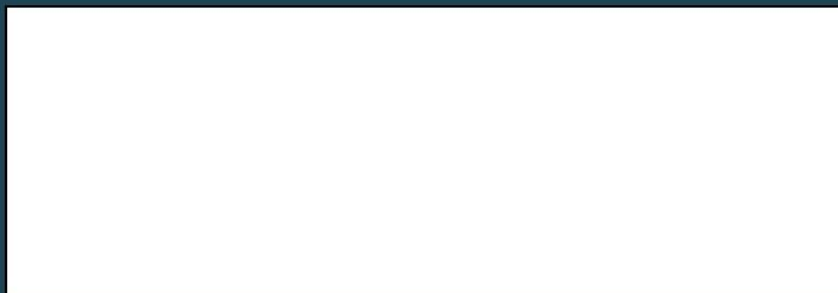
1. Mitä opetusmenetelmiä käytät käsityön opetuksessa?

- Opettajajohtoinen opetus
- Toiminnallinen opetus
- Jokin muu, mikä?

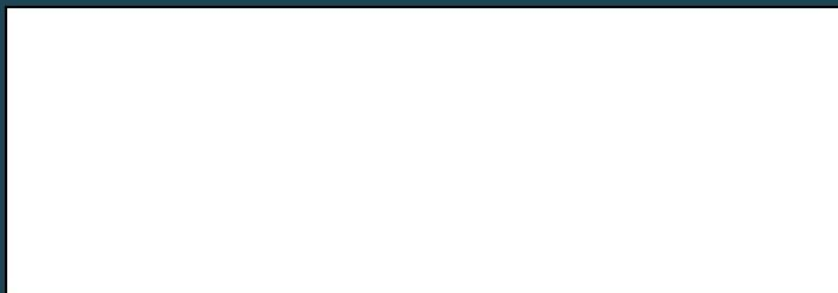
3. Jatka lausetta: Oppilailla on turvallinen olo käsityötunneilla silloin, kun muut oppilaat...



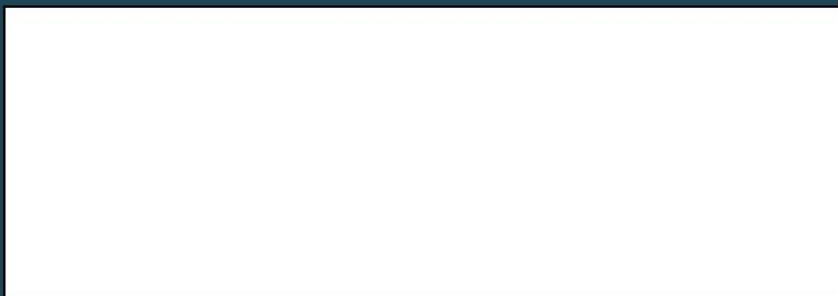
4. Jatka lausetta: Oppilailla ei ole turvallinen olo käsityötunneilla silloin, kun muut oppilaat...



5. Jatka lausetta: Oppilailla on turvallinen olo käsityötunneilla silloin, kun opettaja...



6. Jatka lausetta: Oppilailla ei ole turvallinen olo käsityötunneilla silloin, kun opettaja...



7. Minkälainen käsitys sinulla on omassa käsityöluokassasi vallitsevasta turvallisuuden tunteesta?

8. Mitä olet itse tehnyt, oppilaiden emotionaalisen turvallisuuden tunteen edistämisen eteen?

9. Vastauksiani saa käyttää tämän tutkimuksen toteuttamisessa. Vastauksia käsitellään anonyymisti, eikä vastauksia voida yhdistää kehenkään henkilöön.

Kyllä

Ei