

## **Kantapään kautta, vai?**

Käsityötä opettavien opettajien kokemuksia omista luokanhallintavalmiuksistaan käsityön opetuksen ongelmatilanteissa

Käsityökasvatus  
pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Joel Vuolukka

25.4.2025  
Rauma

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

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Käsityökasvatus

**Tekijä(t):** Joel Vuolukka

**Otsikko:** Kantapään kautta, vai? Käsityötä opettavien opettajien kokemuksia omista luokanhallintavalmiuksistaan käsityön opetuksen ongelmatilanteissa

**Ohjaaja(t):** Dosentti Jaana Lepistö

**Sivumäärä:** 43 sivua

**Päivämäärä:** 25.4.2025

Tämä tutkimus pyrki selvittämään käsityön aineenopettajien ja käsityötä opettavien opettajien valmiuksia luokanhallinnan keinoihin oppilaiden käytöksestä johtuvien ongelmien ratkaisemiseen opetustyössään käsityöoppiaineessa. Opettaja kohtaa erilaisia oppilaiden huonosta käytöksestä johtuvia ongelmatilanteita opetusryhmissään. Tutkimuksessa selvitettiin, miten opettajat kokevat omat valmiutensa vastata näihin tilanteisiin opettajankoulutuksen pohjalta, sekä miten työelämä on heitä auttanut omaksumaan erilaisia luokanhallinnan keinoja. Tutkimuksessa on kartoitettu myös, millaisia ongelmia opettajat ovat kohdanneet työelämässä käytöksestä johtuvien ongelmien myötä. Tutkimuksessa on myös kartoitettu opettajan käytössä olevia henkilöresursseja koulun puolelta. Tutkimuksen lähtökohdana toimii tutkijan oma kiinnostus aiheen suhteen, sekä aikaisempien tutkimusten tuoma tarve tutkia aihetta etenkin käsityön aineenopettajien, että käsityötä opettavien opettajien näkökulmasta.

Tutkimuksen tavoitteena on analysoida opettajien kokemia valmiuksia ja heidän toimintatapojaan omien luokanhallinnan keinojen suhteen. Lisäksi tutkimuksessa on esitettyä erilaisia käytöksestä johtuvia ongelmia, joita tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat kohdanneet. Tutkimuksen aineisto kerätty käsityön aineenopettajille ja käsityötä opettaville luokanopettajille lähetetyillä kyselyillä. Kysely oli tehokkain tapa kerätä tutkimukseen aineistoa. Tutkimuksessa tuli esille monenlaisia oppilaiden käytöksestä johtuvia häiriötilanteita käsityöoppiaineessa. Näitä ovat esimerkiksi häiriköinti ja erilaiset tuhotyöt. Lisäksi tutkimuksessa nousee esille monipuolisesti erilaisia opettajien käyttämiä keinoja ehkäistä ja pysäyttää nämä lieveilmiöt. Tuloksissa painotetaan erilaisten sääntöjen ja opettajien tekemien määräysten tärkeyttä.

Tätä tutkimusta voidaan mahdollisesti hyödyttää esimerkiksi opettajankoulutuksen suunnittelussa, oppaana aloitteleville tai jo kokeneille opettajille. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat antaneet ansiokkaita vastauksia aiheen tiimoilta. Toivon, että tutkimuksesta olisi mahdollisesti hyötyä tuleville, nykyisille opettajille, sekä tuleville Pro gradututkielmien tekijöille. Opettajan työ on jatkuvaa oppimista uran alusta sen loppuun.

**Avainsanat:** luokanhallinta, käsityöoppiaine, oppilaantuntemus, opettajan pedagoginen auktoriteetti, käsityön opettaja, käsityön oppimisympäristöt

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Luokanhallinta opettajan keskeisenä tehtävänä</b>	<b>3</b>
2.1	Opettajan pedagoginen auktoriteetti luokanhallinnan näkökulmasta	3
2.2	Oppilaantuntemus opettajan työssä	4
2.3	Oppituntien työrauha osana opettajan luokanhallintaa	4
2.4	Työrauhaa häiritsevä toiminta luokanhallinnan häiriötekijänä	5
2.5	Eri oppiaineiden aineenopettajien valmiudet luokanhallintaan	6
2.6	Opettajien käyttämät viestinnälliset keinot luokanhallintaan	7
2.7	Koulunkäynninohjaaja koulun arjessa opettajan luokanhallinnan tukena	8
2.8	Inkluusio luokanhallinnan näkökulmasta	9
2.9	Integraatio luokanhallinnan näkökulmasta	10
<b>3</b>	<b>Perusopetuksen käsityöoppiaineesta yleisesti</b>	<b>12</b>
3.1	Yliopistollinen käsityön aineenopettajakoulutus	12
3.2	Käsityötä opettavan opettajan ammattitaidon edellytyksiä	13
3.3	Käsityön oppimisympäristöön liittyvät edellytykset osana opetuksen turvallisuusnäkökulmaa	14
3.4	Perusopetuksen käsityöoppiaineen opetuksen määrittelyä	16
<b>4</b>	<b>Viitekehysmalli ja tutkimustehtävät</b>	<b>18</b>
4.1	Teoreettinen viitekehysmalli	18
4.2	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	19
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteuttaminen</b>	<b>21</b>
5.1	Tutkimuksen lähestymistapa	21
5.2	Osallistujat	21
5.3	Kysely tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä	22
5.4	Aineiston analyysi	23
<b>6</b>	<b>Kyselyn vastaajat ja tulokset</b>	<b>26</b>
6.1	Vastaajat	26

<b>6.2</b>	<b>Opettajien kokemat käytökseen liittyvät ongelmat opetettavissa käsityöryhmissä</b>	<b>27</b>
<b>6.3</b>	<b>Opettajan valmiudet luokanhallinnan keinoihin käytöksestä johtuvien ongelmien kohtaamiseen</b>	<b>28</b>
<b>6.4</b>	<b>Konkreettiset keinot käytöshäiriöiden ehkäisemiseen ja lopettamiseen käsityön tunneilla</b>	<b>30</b>
<b>6.5</b>	<b>Oppilasryhmistä käsityön tunneilla</b>	<b>32</b>
<b>7</b>	<b>Pohdinta ja johtopäätökset</b>	<b>34</b>
<b>7.1</b>	<b>Yleisesti pohdinnasta ja johtopäätöksistä</b>	<b>34</b>
<b>7.2</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>34</b>
<b>7.3</b>	<b>Käsityön opettajien kokemat haasteet oppilaiden käytöksestä johtuvien ongelmien myötä luokanhallinnan suhteen</b>	<b>36</b>
<b>7.4</b>	<b>Opettajien valmiudet luokanhallinnankeinoihin opettajankoulutuksen ja työelämän pohjalta</b>	<b>36</b>
<b>7.5</b>	<b>Opettajien konkreettiset toimet käytöksestä johtuvien ongelmien ehkäisemiseen ja lopettamiseen käsityön tunneilla</b>	<b>37</b>
<b>7.6</b>	<b>Oppilasryhmät</b>	<b>39</b>
<b>8</b>	<b>Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset</b>	<b>40</b>
<b>8.1</b>	<b>Tutkimuksen eettisyys</b>	<b>40</b>
<b>8.2</b>	<b>Tutkimuksen luotettavuus</b>	<b>41</b>
<b>8.3</b>	<b>Jatkotutkimusehdotukset</b>	<b>42</b>
	<b>Lähteet</b>	<b>44</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>50</b>
	<b>Saatekirje</b>	<b>50</b>
	<b>Kyselylomake</b>	<b>52</b>
	<b>Tietosuojalomake</b>	<b>54</b>

# 1 Johdanto

Opettajan työ on vaativa ammatti. Opettajan on pystyttävä mukautumaan erilaisiin tilanteisiin, sekä kyetä ratkaisemaan erilaisia ongelmia arkipäivän haasteissa. Opettajan työ ei rajoitu ainoastaan opetustyöhön. Siihen kuuluu velvollisuus ymmärtää monia erilaisia ihmisiä, sekä edellytys myös ymmärtää vastavuoroisuutta. Opettaja tarvitsee työssään lukuisia erilaisia taitoja ja tietoja. (Mikkola, 2015, 705.) Haasteita siis riittää, eivätkä ne todennäköisesti ole missään tapauksessa ainakaan vähenemässä lähitulevaisuudessa. Luokahuone ja sen hallinta on monesti pienestäkin kiinni ja yksikin häiriötekijä voi aiheuttaa ongelmia opetukseen ja etenkin käsityöoppiaineessa kaikkien turvallisuuteen. Luokassa voi olla oppilaita, joiden oppiminen häiriintyy ja kärsii suuresti, jos opettaja ei pysty omalta osaltaan huolehtimaan, että oppitunneilla on työrauha sekä turvallinen oppimisympäristö. Opettajien työaika oppilaiden kanssa kuluu suurilta osin luokanhallintaan liittyvien asioiden hoitamiseen. Luokanhallinta onkin ensisijaista esimerkiksi asetettujen tavoitteiden toteutumisen puolesta. Opettajan työssä ei enää ole niin sanottua vahvaa auktoriteettiä viran puolesta vaan pedagoginen auktoriteetti pitää jokaisen opettajan toimesta rakentaa itse. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdman, 2018, 11–12.)

Suomalainen peruskoulujärjestelmä kattaa oppivelvollisuuksineen yhteiskunnan tasolla koko väestön ikäluokittain. Oppivelvollisuus alkaa sen vuoden aikana alkavan lukuvuoden alusta, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta. Oppivelvollisuus ei rajoitu enää vain peruskouluun, vaan se kestää nykyään nuoren elämässä siihen asti, kun hän täyttää 18 vuotta. Nuori on siis velvollinen hakeutumaan jatko-opintoihin peruskoulun päättymisen jälkeen.

(Oppivelvollisuuslaki 628/1998; 502/2019 § 2.) Koska oppilasaines kattaa koko ikäluokan, luonnollisesti sieltä heijastuu opetustyöhön myös oppimisvaikeuksia ja oppilaiden käytöksestä johtuvia ongelmia. Nämä saattavat aiheuttaa opettajan työhön isoja haasteita. Tässä tutkielmassa keskitytään opettajan luokanhallinnan haasteisiin käsityöoppiaineessa ja siinä erityisesti ongelmiin, jotka johtuvat oppilaiden käytöksestä.

Suomi on sitoutunut kehittämään koulujärjestelmäänsä inklusiiviseen suuntaan, jossa yhdenvertaiset mahdollisuudet ja osallisuus toteutuvat kaikille oppilaille samantarvoisesti. Oppilaille on esimerkiksi kehityksestä, vammasta tai diagnooseistaan huolimatta taattava

mahdollisuus käydä omaa lähikouluun. Inklusion tavoitteena on myös tarjota riittävästi erityisopettajia ja erityisopetusta luokan- ja aineenopettajien tueksi opetukseen.

(Opetushallitus, 2022.) Käsityön opetuksessa on monissa kouluissa yleistä, että oppilaat, jotka on eriytetty pienryhmiin esimerkiksi käytös- tai oppimisvaikeuksien vuoksi, osallistuvat opetukseen yhdessä suuremman ryhmän kanssa omalla vuosiluokkatasollaan.

Hypoteettisesti ajateltuna tässä on nimenomaan taustalla mitä useammin esimerkiksi resurssikysymykset, eli pienryhmien oppilaille ei vain järjestetä omia käsityön tunteja.

Tässä Pro gradu -tutkielmassa perehdytään käsityön aineenopettajien ja käsityötä opettavien luokanopettajien erilaisiin luokanhallinnan valmiuksiin opettajankoulutuksen pohjalta.

Lisäksi perehdytään erilaisten luokanhallinnankeinojen näkökulmiin oppilaista lähtevien käytösongelmien ehkäisemiseksi ja estämiseksi. Aihe on rajattu siten, että tutkimuksessa ei käsitellä luokanhallintaa oppimisvaikeuksien kautta, vaan tarkastelun kohteena ovat nimenomaan oppilaiden opetuksen ja oppituntien aikana esiintyvät käytösongelmat ja niiden hallinta. Pää tavoitteena on selvittää, miten ja millaisilla luokanhallinnan keinoilla opettaja pyrkii varmistamaan omilla käsityötunneillaan työrauhan säilymisen.

Lisäksi tavoitteena olisi saada opettajilta tarkempaa kuvailua siitä, minkälaisia kokemuksia heillä on omista valmiuksistaan kohdata näitä haasteita luokanhallinnan näkökulmasta ja miten he kokevat oman peruskoulutuksensa tukevan sitä. Turvallisuus on ensisijaisen tärkeä asia niin käsityön oppiaineessa, kuin kaikessa muussakin koulutyössä ja opettaja on vastuussa oppilaistaan sekä heidän turvallisuudestaan. Turvallinen koulutyöskentely on myös kaikkein varmin tapa turvata oppilaiden kasvu- oppimis- ja työrauha kouluympäristössä. Tällainen oppimisympäristö on varmasti kaikkien opettajien tavoitteena omassa työssä.

## 2 Luokanhallinta opettajan keskeisenä tehtävänä

### 2.1 Opettajan pedagoginen auktoriteetti luokanhallinnan näkökulmasta

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on yksi perinteisimpiä instituutionaalisia vuorovaikutussuhteista. Jokaisella on oma kokemuksensa siitä, millaista opettajan kanssa kommunikointi on hyvien ja huonojen kokemusten kautta. Ennen opettajilla oli statusta ja valtaa jo oman työnsä puolesta. Kasvatus nähtiin myös koulun asiana ja opettajan mielipidettä hyvän ihmisen mallista kuunneltiin ja hänen asemansa oli laajemmalla yhteiskunnan tasolla hyväksytty. (Lapinoja, 2006, 82.)

Auktoriteetti ei enää rakennu opettajan ympärille samalla tavalla kuin menneinä vuosikymmeninä, koska koulu ja opettajan rooli oppilaiden elämässä on muuttunut melko oleellisesti. Opettajan on itse ansaittava työstään saama kunnioitus ja auktoriteetti. Toisin sanoen, kun koulu on nykyään kaikkien etuoikeus ja velvollisuus, vaikuttaa se jo itsessään opettajan auktoriteettiin. Opettajan auktoriteettinen asema on murentunut pikkuhiljaa 1900-luvun kuluessa ja oikeastaan peruskoulun tulo Suomeen vuonna 1975 sysäsi tämän kehityksen viimeistään liikkeelle. Avainasemassa ovatkin opettajan omat vuorovaikutustaidot sekä persoona, jolla jokainen opettaja rakentaa itse oman auktoriteettinsa. Yhteiskunta on myös muuttunut siten, että se on menneitä vuosikymmeniä monikulttuurisempi, jolloin myös peruskouluissa törmätään erilaisiin suhtautumisiin erilaisiin auktoriteetteihin. (Gerlander & Kostianen, 2005, 68; Harjunen, 2002, 17–18; Lapinoja, 2006, 82–83.)

Opettajan ammattia on tämän kehityksen myötä muutettu sekä koulutuksen, tieteellistämisen, että pätevyysvaatimusten korottamisen kautta. Tämä siis konkreettisesti tarkoittaa sitä, että tutkinto muutettiin yliopistotasoiseksi ja tutkintotasoa nostettiin maisteriin asti. Maisteritasoon asti yltävän tutkinnon myötä myös opettajien opiskeluaika piteni huomattavasti. (Lapinoja, 2006, 83.)

## 2.2 Oppilaantuntemus opettajan työssä

Jotta opettaja pystyy auttamaan oppilaita siten, että päästään haluttuun lopputulokseen oppimisen suhteen asetettujen tavoitteiden myötä, on lähtökohtana oltava mahdollisimman hyvä oppilaantuntemus. Opettajan toiminnan on siis oltava mahdollisimman johdonmukaista aina ja opettajan on opetustyönsä ohessa käytettävä merkittävästi aikaa myös opettamiinsa oppilaisiin tutustumiseen. Näin opettajan on helpompi esimerkiksi tunnistaa oppilaiden erilaisia heikkouksia ja vahvuuksia. Samalla opettaja voi myös oppia tunnistamaan oppilaiden vireystiloja ja pystyy siten soveltamaan opetustaan ja omaa toimintaansa tilanteen mukaan. Opettajan on tärkeää huomioida oppilaansa sekä yksilönä, että ryhmän jäsenenä. Opettajan on näin helpompi suunnitella ja toteuttaa omaa opetustaan. (Mäki-Havulinna, 2024, 18–19.)

Etenkin aineenopettaja opettaa ryhmiä, jotka voivat olla hyvinkin heterogeenisiä. Ryhmissä voi olla mukana integroituna esimerkiksi pienryhmän oppilaita tuen tarpeiden mukaan. Oppilaantuntemus voi jäädä osittain hyvinkin pinnalliseksi, etenkin kun opettaja kohtaa esimerkiksi viikon sisään useamman kymmentä oppilasta. Ryhmän kovaäänisimmät ja vilkkaimmat oppilaat voivat viedä suurimman osan opettajan huomiosta, jolloin niin sanotusti hiljaisemmat ja huomaamattomammat oppilaat voivat jäädä tältä kokonaan vaille. Tällaiset oppilaat voivat olla hyvinkin hiljaisia ja sulkeutuneita ja vaarana on, että he jäävät kokonaan opettajan osalta huomioimatta. Yleensä taustalla tässä on oppilaan ujous, eikä hän siten välttämättä uskalla ottaa kontaktia oma-aloitteisesti opettajan suuntaan. Vaikka tällaiset oppilaat olisivat muuten hyvin pärjääviä, on myös heillä omat tarpeensa paikoitellen tuelle ja ohjaamiselle. (Kukkoaho, 2024, 147–149; Mäki-Havulinna, 2024, 19–22.)

## 2.3 Oppituntien työrauha osana opettajan luokanhallintaa

Opetuksen osapuolina kouluympäristössä ovat pääsääntöisesti opettaja ja oppilaat. Opetuksessa oppilasta pidetään ”päähenkilönä”, jonka mukaan koko opetus on järjestetty ja suunniteltu. Opetus keskittyy vain ja ainoastaan oppilaaseen ja hänen kehityksensä ja kasvamisen turvaamiseksi. Opettaja on opetuksen toinen osapuoli, jonka tehtävänä on ohjata opiskelua asiantuntijuuteensa pohjaten. Opettajan työ perustuu työskentelyyn hänen

oppilaidensa kanssa siten, että saavutetaan asetetut tavoitteet opiskelun yhteydessä. (Kansanen, 2014, 33–35.)

Opiskelun sujuvuuden vuoksi kouluissa työrauha on erittäin tärkeä osa jokapäiväistä arkea. Se takaa kaikille mieluisat työskentelyolosuhteet ja varmistaa samalla myös kaikkien turvallisuuden. Koulun tehtävä on olla yhteisönsä jokaiselle jäsenelle toimiva, viihtyisä, yhteenkuuluvuutta ja iloa kaikille tuottava paikka. Työrauha voidaan nähdä hieman erilaisena riippuen siitä, katsooko sitä opettajan vai oppilaan näkökulmasta. Opettajan näkökulmasta sitä voidaan tarkastella opettamis- ja työskentelyrauhan kautta. Oppilaan näkökulmasta painottuu taas opiskelu- ja oleskelurauha. Molempien näkökulmiin vaikuttavat myös näkemuserot sekä opettajan, että oppilaan näkökulmasta. Työrauhan ja oppimisen voidaan nähdä kulkevan käsi kädessä ja esimerkiksi käytösongelmat voivat häiritä suuresti oppilaiden oppimisprosessia. (Holopainen ym., 2009, 7–9; Shechtman & Leichtentritt, 2004, 323–324.)

Työrauhaa voidaan tarkastella laajemmasta näkökulmasta kuin esimerkiksi pelkän kurinpidon ja sen ylläpitämisen kautta, mikä on nähty enemmän ensisijaisesti kasvatuksen päämääränä. Työrauha on selvästi kuria oppilaskeskeisempi. Työrauhaa voidaan pitää myös oppimisen välineenä verrattuna kuriin, mikä nähdäänkin enemmän kasvatuksellisenä. Oppimiskulttuuri on muuttunut vuorovaikutteisemmaksi ja osallistavaksi tapahtumaksi opettajakeskeisyyden mallista. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018, 11.)

## **2.4 Työrauhaa häiritsevä toiminta luokanhallinnan häiriötekijänä**

Kouluympäristössä häiriötilanteita sattuu suhteellisen usein. Pääsääntöisesti se painottuu myös samojen oppilaiden kohdille. Häiriöt ovat myös usein oppiainekohtaisia, sekä siihen vaikuttaa myös oppituntien pituus, ryhädynamiikka sekä opettajan oma herkkyys näyttävät vaikuttavan tilanteiden syntymiseen. Koulunkäynninohjaajan läsnäololla on myös oma vaikutuksensa. Koulunkäynnin ohjaajat työskentelevät pääsääntöisesti joko yksittäisen oppilaan henkilökohtaisena avustajana tai sitten yleisimmin koulun sisällä esimerkiksi luokkakohtaisesti. Myös kehitystä opettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä olevaan työparisuuteen on viime vuosina havaittu. Häiriöitä aiheuttavat eniten yksittäiset poikaoppilaat ja toisena tietyt oppilasryhmät. Pääsääntöisesti opettaja joutui puuttumaan

enemmän poikien kuin tyttöjen toimintaan. Kuitenkin tutkimuksessa olleet tilanteet olivat lyhyitä ja ohimeneviä tilanteita. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018, 18; Takala, 2010, 125–130.)

Opettaja voi myös itse aiheuttaa työrauhaan negatiivisesti aiheutuvia ongelmia, kuten esimerkiksi olemalla tunniltaan myöhässä (Holopainen ym. 2009, 11.) Opettajasta lähtöisin olevia työrauhan häirintään johtavia toimia voi olla esimerkiksi ivailu oppilaille tai uhkausten esittäminen. Myös opettajan oma persoonallisuus voi altistaa työrauhan häiriöille. Epäsopivat opetusmenetelmät, opettajan jatkuva poissaolo töistä, ammattitaidon puute ja vireystila ovat suuria riskitekijöitä luokanhallinnan menettämisessä. Oppilaat tekevät itse tulkintoja esimerkiksi siitä, miten he kokevat tulevansa huomioiduksi tai huomioitumattomaksi opettajan suunnalta, mikä taas tuo oman lisänsä ryhmän levollisuuteen tai levottomuuteen. (Lahtinen & Rantanen, 2019, 115–116; Holopainen ym. 2009, 25–26.)

Opettaja on vaarassa menettää omaa energiaansa siihen, että hän systemaattisesti yrittää saada jokaisen oppilaan käytöksestä lähtevän häiriön pysymään kokonaan poissa. Eli toisin sanoen luokan tulisi olla tällöin esimerkiksi täysin hiljainen. Tällöin opettajan huomio pääsee ohjautumaan vain luokan sisällä oleviin haasteisiin ja ongelmiin. Siksi opettajan olisi syytä kiinnittää enemmän huomiota oppituntinsa ilmapiiriin, eikä keskittyä mikromanagerointiin jokaisesta pienestäkin häiriötilanteesta. (Lahtinen & Rantanen, 2019, 112–113.)

## **2.5 Eri oppiaineiden aineenopettajien valmiudet luokanhallintaan**

Etenkin eri oppiaineiden aineenopettajat ovat kokeneet erilaisia haasteita esimerkiksi luokanhallinnan suhteen. Aineenopettajat ovat kokeneet omaavansa hyvät valmiudet opettaa omaa ainettaan. Lisäksi he kokevat omaavansa tarvittavat taidot suunnitella omaa opetustaan. Luokanhallinta ja erityisesti käytösongelmiin puuttuminen koetaan paikoin melko haastaviksi. Opettajat ovat kuitenkin kokeneet viime kädessä oman ammattitaitonsa kehittämisen vastuun olevan heillä itsellään. Opettajilla on kuitenkin samat vastuut ja velvollisuudet työkokemuksesta huolimatta ja he ovat koneet muun muassa riittämättömyyden ja epäonnistumisen tunteita. (Jetnikoff, 2011, 54–55; Fantilli & McDougall, 2009, 821–823.)

Aineenopettajilla on havaittu olevan vähemmän vaikuttamisen mahdollisuuksia luokanhallinnan suhteen, koska heillä ei ole välttämättä tietoa luokan keskinäisistä pelisäännöistä. Aineenopettajan tuntemus yksittäisestä oppilaasta voi jäädä muutenkin pintapuoliseksi, koska opetusryhmiä oppilaineen voi olla runsaastikin. (Wettstein ym. 2021, 7.) Pahimmassa tapauksessa aineenopettaja opettaa yhtä ryhmää kerran viikossa. Lisäksi oppitunteja voi olla hyvinkin minimaalinen määrä, kuten esimerkiksi vain yksi oppitunti viikossa.

Tällaisessa tilanteessa opettajan voi olla haastavaa rakentaa pitkäjänteisiä pedagogisia suhteita oppilaisiinsa. Tämä taas voi vaikuttaa sekä oppimisen laatuun, että opetuksen sujuvuuteen. Kun vuorovaikutus oppilaiden kanssa jää vähäiseksi, heikkenevät opettajan mahdollisuudet tunnistaa oppilaiden yksilöllisiä tarpeita, tapaa oppia tai esimerkiksi oppilaan tuen tarpeiden tunnistamisen olennaista heikentymistä. Tämä voi johtaa siihen, että opetustilanteet koetaan kuormittavina ja vaikeasti hallittavina, erityisesti silloin, kun oppimisympäristössä ilmenee häiriökäyttäytymistä tai työrauha on muuten haastavaa ylläpitää. (Thijessen ym. 2022, 2–3.)

## **2.6 Opettajien käyttämät viestinnälliset keinot luokanhallintaan**

Opettajien rakentama työrauha opetuksen aikana on rakentunut monipuolisesti ja erilaisesti eri opettajien välillä. Opettajan suorittama viestintä häiritseviä oppilaita kohtaan tapahtuu sekä verbaalisesti, että non-verbaalisesti. Esimerkkinä verbaalisesta viestinnästä on oppilaan kutsumista nimellä ja kehottamalla häntä hiljentymään. Verbaaliseen viestintään kuuluu myös suora vetoaminen oppilaaseen ja perustelu mitä seurauksia hänen toiminnallaan voi olla. Myös suoria käskyjä ja säännöistä muistuttamista on opettajan toimesta käytetty. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018, 18.)

Opettaja voi käyttää myös non-verbaalista viestintää, kuten käden heilautusta tai katsekontaktin luomista häiritsevään oppilaaseen. Non-verbaaliset tavat olivat myös hienovaraisempia. Esimerkiksi opettaja saattoi siirtyä oppilaan lähelle. Näin oppilaille pyrittiin muistuttamaan minkälaista käytöstä ja työpanosta heiltä odotetaan. Opettaja saattoi toimia myös työrauhan ja luokanhallinnan suhteen ennakoivasti, että selvästi

entuudestaan esittäen mitä seuraamuksia on luvassa häiriötilanteiden varalle ja niitä aiheuttaville. Ennakoivia tapoja oli esimerkiksi häiritsevän esineen poisto oppilaalta, kuten kynä, kumi tai muu vastaava. Myös oppilaita aktivoitiin opetukseen kehottamalla heitä lukemaan vetoamalla samalla siihen, että oppilailla tuntui olevan ylimääräistä energiaa. Opettaja myös puuttui tutkimuksen mukaan herkemmin häiriötilanteisiin, jos opetus oli opettajajohtoista. Ryhmä- ja parityön aikana häiriötilanteisiin ei puututtu samoissa määrin. Myös opettajan vireystilalla on merkitystä siihen, millaisiin luokanhallinnan keinoihin hän lähtee. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018, 18–20.)

## **2.7 Koulunkäynninohjaaja koulun arjessa opettajan luokanhallinnan tukena**

Koulunkäynninohjaaja toimii yleisimmin peruskoulussa opettajan työparina. Yleisimmin oppitunneilla hän avustaa sekä opettajaa, että oppilaita. Opettajan velvollisuus on kuitenkin johtaa oman luokkansa ja oppituntiansa toimintaa. On muistettava, että opettaja ei kuitenkaan ole koulunkäynninohjaajan esihenkilö. Opettajan ja ohjaajan välinen yhteistyön suoriutuminen mahdollisemman sujuvasti lähtee yleensä ohjaajan omasta aloitteellisuudesta. (Böhm & Mäntylä, 2024, 214–216.)

Opettajan ja koulunkäynninohjaajan välisen yhteistyön kulmakivet perustuvat molemminpuoliseen yhteistyöhön. Opettajan vastuulle kuuluu hyvä etukäteen suunnittelu. Täten hän voi delegoida tarvittaessa ohjaajalle erimuotoisia töitä oppitunneille. Opettajan on myös ensisijainen vastuuhenkilö oppilaiden kanssa toimiessa. Opettajan tulisi olla täsmällinen, jolloin opetusryhmän työskentely olisi mahdollisimman sujuvaa, eikä häiriötekijöitä pääsisi näin ollen syntymään. Koulunkäynninohjaajan tulisi taas olla vuorovaikutukseen soveltuva, hänellä olisi hyvä olla mahdollisimman monipuolinen osaaminen eri asioista tai ainakin osittainen tietoisuus opeteltavasta aiheesta. Ohjaajan tulisi olla myös avoin, sekä mielellään rauhallinen ja luotettava ihminen sekä opettajille ja oppilaille. Ohjaajalla on siis myös tärkeä rooli koulun tavoitteiden edistämässä. Ohjaaja myös omalla panoksellaan edistää oppilaiden itsenäistä selviytymistä ja oppilaiden myönteisen itsetunnon kehittämisessä. (Böhm & Mäntylä, 2024, 216–221.)

## 2.8 Inkluisio luokanhallinnan näkökulmasta

Inkluisio tarkoittaa jokaisen oppilaan oikeutta päästä opetuksen piiriin tavallisen perusopetuksen ryhmiin vammasta tai kehitystasosta huolimatta (Florian, 2008, 202–203). Inkluisio painottaa jokaisen oppilaan sosiaalista osallisuutta toimintaan. Inklusion vastakohtana pidetään eksklusiota, eli ulossulkemista. Eksklusiota tarkoittaa, että erityisen tuen tarpeen lapset eristetään pois opetuksesta joko omiin pienryhmiin tai laitoksiin. Tätä kritisoitaessa syntyi integraation malli, josta seuraava malli on inkluisio. (Takala ym. 2020, 15–16.)

Inklusion keskeisenä tekijänä on ymmärtää erilaisia ihmisiä oppijoina. Tavoitteena on luoda inklusion avulla uudenlaisia ja erilaisia käytäntöjä esimerkiksi koulun arkeen. Kun lapset oppivat arvostamaan näitä käytäntöjä, oppivat he sietämään erilaisia kyvykkyyksiä kuin myös epätäydellisyyksiä. Tämän toivotaan kantavan myös aikuisuuteen, jolloin ymmärrys olisi laajempi kohtaamaan erilaisia vähemmistöryhmiä tai vähemmistöasemassa myös enemmistön toimintatapoja. (Laakso ym. 2023, 28–29.) Onnistuakseen, inkluisio vaatii opettajilta huomattavan panostuksen. Eniten oppilaiden käytöksestä ja oppimisvaikeuksista aiheutuvista ongelmista huolettavat opettajat. (Moberg ym. 2019, 101–102.)

Inkluisio on nähty hieman haasteelliseksi toteuttaa perusopetuksessa. Esimerkiksi erityisopettajaa tai koulunkäynninohjaajista on välillä isostikin pulaa. Myös toimintatavat eivät myöskään ole olleet oikein sinällään uutta ja mullistavaa, vaan enemmänkin inklusion rakentuminen on nähty siten, että on enemmänkin muodostettu uusia käytäntöjä vanhojen käytäntöjen päälle. Jos peruskoulu kuitenkin toimii esimerkiksi uudisrakennuksessa, on koulun käytäntöön voinut tulla sitä kautta uusia mahdollisuuksia inklusion järjestämiseen. Perusopetuksen kentällä on ollut myös suurta epätietoisuutta siitä, miten inklusiota tulisi järjestää. Tämä on voinut näkyä myös henkilöstön kuormittumisena, sekä heidän asenteissaan inklusiota kohtaan. (Laakso ym. 2023, 26–30.)

Opettajien keskuudessa on tutkimuksessa havaittu myös erilaisia näkemyksiä inkluisioajattelun näkökulmista. Positiivisemmin siihen suhtautuvat erityisopettajat, mutta luokanopettajat ja erityisesti aineenopettajat suhtautuvat tähän huomattavan paljon

negatiivisemmin. Aineenopettajien kohdalla tämä nähdään siten, että he keskittyvät enemmän työssään oman aineensa opettamiseen kuin itse oppilaiden kehittämiseen. Lisäksi tasoerot voivat näin repeytyä valtavan suuriksi, etenkin kun aineenopettajat ovat yleisimmin tekemisissä vanhempien oppilaiden kanssa. Myös kansainvälisellä tasolla tutkittuna suomalaisopettajat tuntuvat suhtautuvan inklusioon nihkeämmin. (Saloviita 2020, 278–279; Moberg, ym. 2019, 106–107.)

Yle uutisoi verkkosivuillaan syksyllä 2022, että käytännön tasolla Suomen peruskouluissa ollaan vielä kaukana inklusion täydellisestä toteutumisesta. Artikkelin mukaan oppilaita eriytetään tarvittaessa edelleen erilleen pienryhmiin. Tämä nähdään inklusiivisen periaatteen vastaisena. Syyksi mainitaan samat resurssiongelmat, eli henkilöstöstä on pulaa ja tilat ovat osittain vanhanaikaisia. Myös vanhat rakenteelliset ratkaisut ovat perusopetuksessa edelleen läsnä useimpien kuntien sisällä.

## **2.9 Integraatio luokanhallinnan näkökulmasta**

Inklusiota edelsi integraation malli, jossa eri ryhmiin oli eriytetty oppilaat oppimisvaikeuksien tai käytösongelmien vuoksi. Erityisryhmiin eriytetyt oppilaat haluttiin siis integroida yhteisopetukseen muiden oppilaiden kanssa. Yleensä se tapahtuu joko muutaman tunnin ajaksi tai koko päivän ajaksi, eli oppilas on enemmän vieraana kuin yhteisön pysyvänä jäsenenä. Euroopan tasolla inklusio on kuitenkin jäänyt toistaiseksi kokonaan huomioitatta tai joko sitten hyvin vähälle huomiolle. Nykyinen lainsäädäntö ohjaa vahvasti inklusion ja integraation malleihin. (Sandberg, 2021, 53; Takala ym. 2020, 15; Saloviita 2020, 270–271.)

Integraatio on esimerkiksi tuetun oppilaan yhdistämistä yleisopetuksen ryhmiin. Yleisimmin oppilaalla tässä tapauksessa on erityisoppilaan status, mutta esimerkiksi erilaisten tukitoimien avulla hän pystyy osittain osallistumaan yleisopetukseen. Yleensä tässä tapauksessa oppilas on viikossa vain osittain yleisopetuksen ryhmässä, eikä kokoaikaisesti. Ongelmana integraatiossa nähdään, että oppilaalla voi tulla tästä järjestelystä kuitenkin ulkopuolinen olo yleisopetuksen ryhmän sisällä. Ryhmän muut jäsenet voivat myös suhtautua kielteisesti integroituun oppilaaseen esimerkiksi hänen tarvitsemiensa tukitoimien vuoksi. (Sandberg, 2021, 52–53.)

Oppilas voidaan integroida myös pysyvästi isompaan yleisopetuksen ryhmään, mutta hänellä saattaa olla siitä huolimatta osittainen tarve erityisopetukseen. Integraatio voidaan nähdä kuitenkin eräänlaisena porttina oppilaalle kohti pysyvää siirtymistä yleisopetuksen ryhmiin. (Takala, 2010, 15–16.) Tässä mielessä taito- ja taideaineet, kuten esimerkiksi käsityö voidaan nähdä hyvänä ponnahdusalueena oppilaan mahdollisessa siirrossa tai kokeilussa kohti hänen siirtymistään yleisopetuksen ryhmiin.

### 3 Perusopetuksen käsityöoppiaineesta yleisesti

#### 3.1 Yliopistollinen käsityön aineenopettajakoulutus

Suomessa käsityön aineenopettajaksi voi opiskella Helsingin, Itä-Suomen ja Turun yliopistoissa, sekä Åbo Akademiassa. Turun yliopiston käsityön aineenopettajakoulutus tarjotaan Rauman kampuksella, sekä Åbo Akademi tarjoaa käsityön opettajan koulutuksen ruotsinkielisenä Vaasassa. Pääaineena Helsingin ja Itä-Suomen yliopistoissa käsityöaineenopettajaopiskelijat opiskelevat käsityötiedettä. Turun yliopiston Rauman kampuksella pääaineena on käsityökasvatus. Åbo Akademin tutkinto-ohjelma on nimeltään slöjdpedagogik. Käsityön aineenopettajakoulutuksen tutkinto-ohjelman opinnot antavat kelpoisuuden opettaa käsityötä perusopetuksen 1–9- luokilla sekä 2. asteen oppilaitoksissa. Käsityön opettajan koulutus on monimateriaalista tänä päivänä eli kaikki käsityönopettajat opettavat käsityötä ilman materiaalirajoja. Käsityön opetus myös painottaa monimateriaalisia sisältöjä. Kaikki käsityön aineenopettajat suorittavat maisterin tutkinnon. (Opintopolku; Porko-Hudd, Pöllänen & Lindfors, 2018, 27.)

Turun yliopistossa opettajankoulutuslaitos tarjoaa käsityökasvatuksen perus- ja aineopinnot sivuaineopintoina esimerkiksi oman laitoksen luokanopettajan tutkinto-ohjelman opiskelijoille. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos mahdollistaa myös käsityön aineenopettajaopiskelijoille sivuaineena mahdollisuuden opiskella perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot, joka mahdollistaa näille käsityön aineenopettajaopiskelijoille käsityön aineenopettajan ja luokanopettajan kaksoiskelpoisuuden. Käsityön aineenopettajilla on myös mahdollisuus opiskella laaja-alaiseksi erityisopettajaksi monialaisten opintojen lisäksi. Kuitenkaan molempia sivuainekokonaisuuksia ei voi opiskella samaan tutkintoon. (Opinto-opas, 2024, Turun yliopisto.)

Suomalainen opettajankoulutus on sekä kansallisesti että kansainvälisesti korkealle arvostettua, ja siksi se on erityisen kiinnostuksen, vierailujen ja tutkimuksen kohteena. Suomalaista opettajankoulutusta on käyty ulkomailta asti tutkimassa ja seuraamassa. Suomalainen opettajankoulutus on ollut jo puolen vuosikymmenen ajan vahvasti akateemista ja opettajankoulutus on muutettu yliopistotutkinnoksi. Perusopetuksen parissa

työskentelevät opettajat opiskelevat maisterin tutkinnon. Opettajankoulutus valmentaa opettajia tutkimusperäiseen ajatteluun. Opettajilla nähdään siis olevan kykyä yhdistää teoreettisia tietoja ja näkemyksiä päivittäiseen opetustyöhön opettajien oman koulutuksen pohjalta. Opettajien ammatillinen asema nähdään myös yhteiskunnan tasolla näin siis vahvana. (Puustinen, Säntti & Simola, 2022, 1–3.)

Kuitenkin tutkimuksissa on havaittu, ettei tyytyväisyys ylety aineenopettajaopiskelijoiden joukkoon. Yhtenä syynä on nähty, ettei ainelaitokset pidä itseään opettajankouluttajina, vaikka valtaosa opiskelijoista valmistuukin aineenopettajiksi. Tässä on havaittu sisäinen ristiriita, missä luokanopettajakoulutuksen ajatellaan olevan yksinoikeudella opettajankoulutusta ja aineenopettajan koulutus tulee vasta jossain sen jälkeen. Tämä siitäkin huolimatta, että huomattava enemmistö opettajaopiskelijoista opiskelee aineenopettajiksi. (Lapinoja, 2006, 92–93.)

Tästä esimerkkinä matematiikan tai historian opettajat ovat opiskelleet oman yliopistotutkintonsa ainelaitoksella. Tämän lisäksi he ovat saaneet opettajankelpoisuuden opiskelemalla opettajan pedagogiset opinnot. Pedagogisiin opintoihin on myös tullut enemmän teoreettista painotusta tukevia opintojaksoja. Vastaavasti tämä on näkynyt siten taas opetusharjoitteluiden määrän vähenemisenä. (Puustinen, 2018, 74–75.)

Tähän verrattuna taas käsityön aineenopettajaopiskelijat ovat koulutusohjelmiensa myötä kiinteästi osana opettajankoulutusta, eikä esimerkiksi pedagogisiin opintoihin ole tarvetta hakea, vaan ne sisältyvät jo valmiiksi tutkinto-ohjelmaan. Käsityöopettajaopiskelijat toisin sanoen ovat jo opettajankoulutuslaitoksessa. Joten sinänsä voidaan sanoa, että käsityöaineenopettajien koulutus poikkeaa rakenteeltaan huomattavastikin muihin aineenopettajien koulutukseen.

### **3.2 Käsityötä opettavan opettajan ammattitaidon edellytyksiä**

Pääsääntöisesti perusopetuksessa yläkoulun luokilla 7.–9. luokilla käsityön opetuksesta vastaavat käsityön aineenopettajat. Alakoulun puolella yleisimmin käsityötä opettaa luokanopettaja. Luokanopettajalla voi olla myös käsityön aineenopettajan pätevyys.

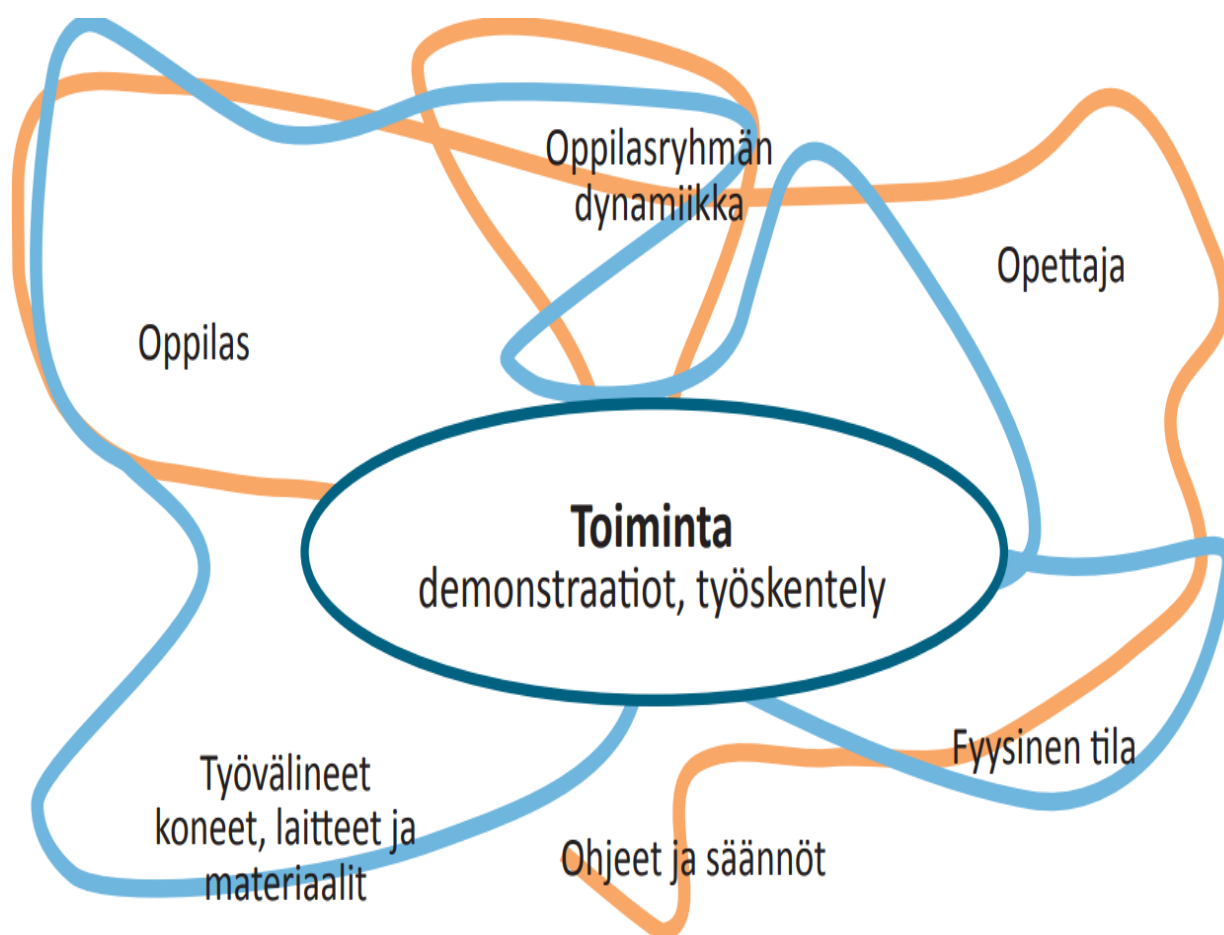
Opettajan on pystyttävä mukautumaan erilaisiin tilanteisiin, sekä pystyä ratkaisemaan erilaisia ongelmia arkipäivän ongelmissa. Opettajan työhön ei kuulu pelkästään opetus. Sen lisäksi työhön kuuluu esimerkiksi arviointityö, opetuksen suunnittelu ja kyky muuntaa omaa työskentelyään oppilaantuntemuksen kautta. Siihen kuuluu velvollisuus ymmärtää monia erilaisia ihmisiä, sekä edellytys myös ymmärtää vastavuoroisuutta. Opettaja tarvitsee työssään lukuisia erilaisia taitoja ja tietoja. Opettajan on myös reagoitava erilaisiin tilanteisiin tilannekohtaisesti ja tehtävä mahdollisesti nopeitakin päätöksiä tilanteen niin vaatiessa. (Mikkola, 2015, 705.) Opetus- ja kasvatusalalla toimivan henkilön ammattitaidon kehittyminen on erilaista kuin vaikkapa lääketieteen ammattilaiseksi kehittyminen. Opettajan ammattitaidon kehittyminen on prosessi, joka jatkuu vielä valmistumisen jälkeen työelämässä. Opettajalla on oltava kykyä itsereflektioon ja vuorovaikutusosaamiseen. (Kostiainen & Gerlander, 2009, 8–9.)

Käsityön opettajalla etenkin tämä näkyy turvallisuusasioista huolehtiessa. Opettajalla on iso vastuu ja se korostuu etenkin käsityön opetuksessa. Globaalilla tasolla on havaittu, että erilaiset turvallisuusseikat ovat tulevaisuudessa vain korostumaan päin. Haasteet tämän suhteen ovat jatkuvasti monimutkaistumassa ja näkyvät enemmissä määrin jo opettajan työssä. (Lindfors & Somerkoski, 2018, 291–292.)

### **3.3 Käsityön oppimisympäristöön liittyvät edellytykset osana opetuksen turvallisuusnäkökulmaa**

Yleisesti oppimisympäristöllä viitataan erilaisiin tiloihin, paikkoihin, yhteisöihin ja toimintakäytänteisiin, joissa oppiminen tapahtuu. Oppimisympäristöt voidaan jakaa neljän näkökulman mukaan. Näkökulmia ovat fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja pedagoginen ulottuvuus. Fyysinen näkökulma tarkoittaa fyysistä tilaa, esimerkiksi käsityöluokkaa, välineitä, työkaluja ja materiaaleja. Psyykinen näkökulma rajoittuu yksittäisen henkilön persoonallisuuden, asenteiden ja motivaation liittyviin tekijöihin. Sosiaalinen näkökulma heijastuu oppimisyhteisön arvoista, asenteista, toimijoiden vuorovaikutuksesta ja käyttäytymisestä. Pedagoginen näkökulma tarkastelee opetuksen järjestämistä, oppisisältöjä, sekä koulun järjestämää tapaa tuottaa osallisuutta, vaikuttamista, sääntöjen noudattamista ja oikeudenmukaisuutta. (Lindfors, Jaatinen, Uljas, & Wendelius, 2021, 27.)

Kuvio 1 avaa käsityön opetuksen työympäristön ja sen turvallisuuskulttuurin tekijät tarkemmin. Keskiössä on itse toiminta, demonstraatiot ja työskentely, johon limittyvät fyysinen ja sosiaalinen näkökulma. Nämä kaikki yhdessä määrittävät käsityön työympäristön ja turvallisuuskulttuurin tekijät. (Lindfors, 2011, 91–92.)



Kuvio 1. Käsityön työympäristön ja turvallisuuskulttuurin määrittävät tekijät (Lindfors, 2011, 91.)

Tässä tutkielmassa keskitytään fyysiseen ja sosiaaliseen näkökulmaan, koska ne limittyvät keskenään yhteen tutkimusaiheen kautta. Toiminta ja työskentely käsityöoppiaineessa jakautuu työturvallisuuden näkökulmasta etenkin fyysisen toimintaympäristön lisäksi opettajan ja oppilaiden välisen suhteen myötä, jotka muodostavat yhdessä turvallisen koulukäsityön peruspilarit. Opetustapahtuman keskiössä ovat opettaja ja oppilaat, yhdessä

läpikäytyt ohjeet ja säännöt, sekä oppilaiden keskeinen ryhädynamiikka. Näiden avulla työskennellään tilassa, eli käsityöoppiaineen kohdalla käsityöluokassa siellä olevin välinein. (Lindfors, 2011, 91–92.) Kun ohjeet ja säännöt ovat kaikille selvät, on käsityötunti mahdollisimman turvallinen ja rakenteeltaan selkeä kaikille osapuolille. Tämä vaatii etenkin opettajilta välillä isoakin suunnittelutyötä etukäteen, eikä opettaja oikein voi edes mennä käsityötunnille valmistautumatta.

### **3.4 Perusopetuksen käsityöoppiaineen opetuksen määrittelyä**

Käsityötä opetetaan perusopetuksen vuosiluokilla 1–9. Oppiaineen tehtävä on ohjata oppilaita kokonaisvaltaisen käsityöprosessin hallitsemiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan käsityöprosessi tulee näkyville oppilaan kiinnostuksen ja tarpeiden kohteista. Käsityön opetuksessa lähdetään liikkeelle siitä, että kaikki opettelevat käsityön sisältöjä tasapuolisesti. Toisin sanoen käsityö on nykyään monimateriaalinen oppiaine. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opetus on monimateriaalista sisältäen tekstiilityön ja teknisentyön sisällöt. Näiden yhteyteen on myös yhä laajemmassa kuvassa tulossa teknologisten taitoja tukevia digitaalisia sisältöjä. (Opetushallitus, 2014; Pöllänen ym. 2020, 4.) Työtapojen osaamisen harjoittelun voi kohdistaa joko yksittäiseen materiaaliin, kuten esimerkiksi puuhun tai sitten useamman materiaaliin yhdistämällä näitä keskenään. Yhdessä työssä voidaan siis tehdä näin erilaisilla materiaaleilla kokeiluja. Oppilas kokee tätä kautta työskentelyssä haasteita alkajalla perustaitojen oppimista ja kehittyneemmällä oppilaalla esimerkiksi tuotteen suunnittelun taitoja. (Pöllänen ym. 2020, 12–13.)

Perusopetuksen luokilla 1–2 oppilaita ohjataan toimimaan käsityön suunnittelijana, valmistajana ja käyttämään erilaisia materiaaleja. Oppiaine kehittää keskittymiskykyä ja aloitteellisuutta. Vuosiluokilla 3–6 kokonaisvaltaisen käsityöprosessin hallintaa kehitetään ja vahvistetaan. Kasvatustehtävänä on saada oppilaat tarkastelemaan ihmisten kulutus- ja tuotantotapoja kriittisesti oikeudenmukaisuuden, eettisyyden sekä kestävän kehityksen kannalta. Vuosiluokilla 7–9 vahvistetaan oppilaiden omasta elämysmaailmasta kumpuavaa innovointia, sekä käsityön tekemiseen ja suunnitteluun liittyvien tietojen ja taitojen osaamista. (Opetushallitus, 2014.)

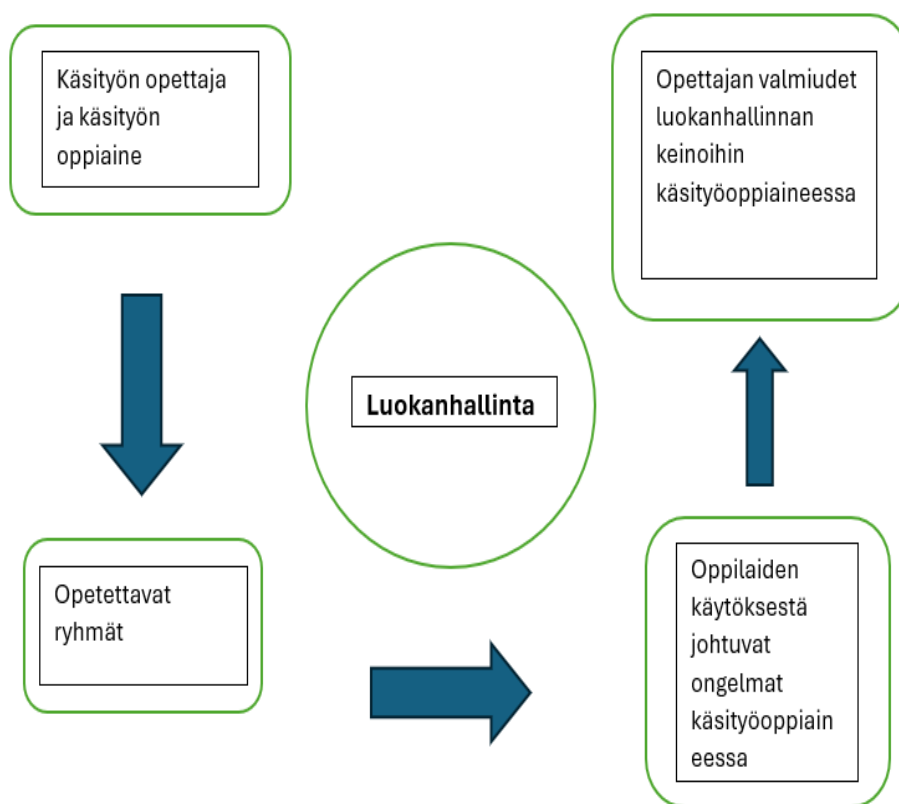
Käsityön oppiaineen tulee opetussuunnitelman mukaan olla tutkivaa, keksivää ja kokeilevaa. Opetuksessa tulee huomioida oppiaineen tukevan erilaisia valmistusmenetelmien, materiaalien ja teknisten ratkaisujen toteutus. Opetussuunnitelma ei kata opetuksen suhteen ohjeita siitä millaisia töitä pitäisi valmistaa, vaan lähtökohtana tulee olla oppilaiden erilaiset kiinnostuksen kohteet, toiminnan yhteisöllisyys, sekä oppiainerajat ylittävät teemat. (Opetushallitus, 2014; Pöllänen ym. 2020, 4.)

## 4 Viitekehysmalli ja tutkimustehtävät

### 4.1 Teoreettinen viitekehysmalli

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, kuinka opettajat jäsentävät ja toteuttavat luokanhallintaa käsityön opetuksessa ottaen huomioon oppilaslähtöiset käytöshaasteet. Tähän vaikuttavat opettajilla olevat opetusryhmät ja niissä olevat oppilaat. Mitä käytöshäiriöitä tunneilla esiintyy ja mitä luokanhallinnankeinoja opettaja käyttää opetustyössään estääkseen ja saadakseen nämä loppumaan jopa kokonaan.

Tutkimuksen keskiössä on luokanhallinta, eli se miten opettaja ohjaa luokan toimintaa ja pyrkii pitämään työskentelyn mahdollisimman edistyvänä ja turvallisena. Pohjana luokanhallinnalle toimii käsityön opettaja käsityöoppiaineessa. Opetusryhmät ja niissä olevat oppilaat ja näiden mahdollisesti luomat haasteet oman käytöksensä myötä opettajan luokanhallintaan. Oppilasryhmissä huomioon se, että ryhmissä voi olla inkluusio- tai integraatiomielessä mukana olevia pienryhmän oppilaita, eli käsityöoppiaineessa on helposti yleisopetuksen oppilaiden lisäksi pienryhmien oppilaita mukana. Oppilaista mahdollisesti johtuvat käytösongelmat opettajan luokanhallinnan suhteen voivat olla suurikin häiriötekijä oppitunnin onnistumisen ja turvallisuuden kannalta. Kriittisessä asemassa onkin opettajan luokanhallinnan keinot ja toimintatavat ehkäistä näitä käytösongelmia. Kuvio 2 avaa vielä viitekehystä tarkemmin.



Kuvio 2. Viitekehysmalli

## 4.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä käsityön aineenopettajien sekä käsityötä opettavien luokanopettajien kokemuksista luokanhallintaan liittyvistä ilmiöistä perusopetuksessa. Erityisen tarkastelun kohteena ovat tilanteet, joissa luokanhallinnan haasteet kumpuavat oppilaiden käyttäytymisestä, sekä opettajien käyttämät strategiat ja toimintatavat näiden tilanteiden hallitsemiseksi ja ratkaisemiseksi. Tarkoituksena on kerätä opettajien kokemuksia ja kuvauksia tilanteista, joissa oppilaiden käyttäytyminen on haastanut luokanhallintaa sekä selvittää, millaisia ratkaisuja he ovat käyttäneet näiden

ongelmien hallitsemiseksi. Erityistä huomiota kiinnitetään työrauhan ylläpitämiseen liittyviin keinoihin.

Tutkimuskysymysten asettelu on kriittistä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Ne keskittävät koko tutkimuksen itsensä ympärille. Tutkija saa kysymysten avulla itselleen mahdollisuuden saada tutkimuksestaan haluamansa asiat esille. (Cohen ym. 2018, 161.)

### **Tutkimuskysymykset:**

1. Minkälaisia haasteita käsityön opettajat ovat kohdanneet oppilaiden käytöksestä johtuvien ongelmien osalta luokanhallinnan suhteen käsityöoppiaineessa?
2. Millaisia valmiuksia opettaja arvioi itsellään olevan luokanhallintaan liittyvien haasteiden kohtaamisessa oppilaista lähtevien käytösongelmien osalta?
3. Mitä keinoja opettaja käyttää niissä hetkissä, joissa käytöshäiriö aiheuttaa haasteita opettajan luokanhallintaan käsityöoppiaineessa?

## 5 Tutkimuksen toteuttaminen

### 5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksen lähestymistapa oli laadullinen. Laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus, joka on yleisimmiltä piirteiltään kokonaisvaltaista tiedonhankintaa ja aineisto kootaan luonnollisten, todellisten tilanteiden perusteella. Laadullisella tutkimusmenetelmällä tehdyllä tutkimuksessa otetaan tarkasteluun ihmisten välinen ja sosiaalinen maailma. Tutkimuksen osallistujajoukon ääni pääsee näin esille, jolloin he pääsevät esittämään omia näkökulmiaan tutkimukseen osallistuessaan. Tutkimuksen kohdejoukko valitaan siis etukäteen, eikä siihen sovelleta satunnaisotoksen menetelmiä. Tavoitteena on saada ihmisten omat kuvaukset esille heidän kokemuksistaan tutkittavasta aiheesta. (Hirsjärvi ym. 2013, 164; Juuti & Puusa, 2020, 9–10; Vilka, 2005, 97.)

Tutkimusote oli fenomenologinen. Tutkimuksessa haettiin käsityötä opettavien opettajien kokemuksia. Esimerkiksi tutkimuksessa haluttiin saada tietoa käsityön aineenopettajien ja käsityötä opettavien opettajien kokemuksia luokanhallinnan keinoihin ja järjestelyihin oppilaista lähtöisin oleviin käytösongelmiin. Toisin sanoen tutkimuskohteena oli ihmisen ”elämismaailma” ja ihminen itse, eli tässä tapauksessa edellä mainitut opettajat. Tutkija tekee saamastaan aineistosta omia tulkintojaan ja muodostaa näistä havaituista asioista itselleen koosteen ymmärrettävään muotoon. Objektiiivisuus voi kärsiä siitä, että tutkija joutuu tekemään tässä tapauksessa omia tulkintojaan. (Huhtinen & Tuominen, 2020, 286–287.)

### 5.2 Osallistujat

Tutkimuksen kohdejoukkona toimivat käsityön aineenopettajat ja muut käsityötä opettavat opettajat. Tutkimukseen oli siis mahdollista osallistua myös käsityön aineenopettajia, joilla on myös jonkun muun oppiaineen, luokanopettajan tai erityisopettajan pätevyys.

Tutkimuksessa on hyvä olla mahdollisimman laaja kattaus opettajista eri pätevyyksillä, jotta tutkimukseen saataisiin mahdollisimman laaja näkökulma. Koska tutkimuksen kohteena oli luokanhallinnan keinot käsityöoppiaineessa, tutkimuksen kohteeksi valikoitui opettajat, jotka opettavat käsityötä.

Tutkimuksen tavoite oli, että mahdollisimman monipuolisesti siihen vastaisivat eri pätevyyksillä olevia käsityötä opettavia opettajia, koska jokaisen opettajankoulutukset poikkeavat keskenään välillä isostikin. Esimerkiksi vertailuun voisi ottaa pelkkä luokanopettajakoulutus verrattuna aineenopettajan koulutukseen. Erityisopettajilla on myös oma koulutuksensa, missä oletusarvoisesti on käyty läpi myös käytösongelmia ja niihin liittyviä ratkaisuja koulumaailmassa. Tavoitteena aineistossa oli mahdollisimman laaja tarjonta erilaisista näkökulmista esimerkiksi opettajan omaa toimintaa ohjaavien valintojen juontuminen hänen saamastaan koulutuksesta ja työssä itsessään oppimisesta. Valitettavasti kyselyyn ei kuitenkaan lopulta vastannut yksikään erityisopettajan pätevyyden omaavaa opettajaa.

Kaiken kaikkiaan kysely kattoi alun opettajan koulutuksen kartoittavaa vastauslomakkeen lisäksi kuusi avointa kysymystä. Ensimmäiset neljä avointa kysymystä hakevat joko suoraan tai hieman epäsuorasti vastauksia tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Loput kaksi on enemmän teoriaan tukeutuvia kysymyksiä, eli yleisesti kartoitin sitä, millaisia ryhmiä kouluilla on käsityöoppiaineessa integraatio ja inklusio huomioon ottaen, sekä onko opettajilla käytössä koulun puolelta henkilöresursseja tunneilla, kuten esimerkiksi koulunkäynninohjaajaa.

Tutkimuksen kohdejoukoksi kyselyn sulkeuduttua tuli lopulta muutamalla eri pätevyyksillä käsityötä opettavia opettajia. Kyselyyn vastasi käsityön aineenopettajia, luokanopettajia, käsityön aineenopettajan pätevyyden omaavia luokanopettajia sekä myös jonkin toisen aineen aineenopettajan pätevyyden omaavia käsityön aineenopettajia. Tutkimukseen osallistuneiden joukossa siis kaikki muut vastaajat omaavat käsityön aineenopettajan pätevyyden (N=23), paitsi luokanopettajiksi itsensä ilmoittaneet (N=4).

### **5.3 Kysely tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä**

Tutkimuksen aineisto kerättiin opettajille lähetetyillä kyselyillä. Kysely on aineiston keräämistapa. Kyselyn etuna nähdään mahdollisuus laajaan tutkimusaineistoon. Kyselylomakkeen suunnittelu edellyttää sitä, että tutkimuksen tavoite on selvä tutkijalle. Kyselyillä voidaan saada paljon vastaajia, sekä kysyä aiheesta monipuolisesti. Vastauksia saadaan nopeasti ja niitä pystyy suhteellisen nopeasti analysoimaan. Kyselytutkimuksessa on

myös heikkouksia. Esimerkiksi vastaukset voivat jäädä pinnalliselle tasolle. Lisäksi vastaan voi tulla vastaajan puolelta väärinymmärryksiä ja vastaajien asenne tutkimusta kohtaan voi olla heikko. (Cohen, ym. 2018, 471; Hirsjärvi ym. 2009, 193–195; Vilka, 2005, 84.) Tässä tutkimuksessa kyselyn kautta kerätty aineisto palveli paremmin, koska vastaajia saatiin näin helpommin enemmän ja siinä tuli myös esille monipuolisemmat näkökulmat, kun sen saavutettavuus oli huomattavasti laajempi kuin esimerkiksi haastatteluissa.

Ennen kyselyiden julkaisua lomakkeen toimivuutta testattiin kahdella opettajalla, sekä kolmella opiskelijalla. Tällä tavoin saatiin selville ovatko kysymykset toimivia ja sellaisia, että ne olisivat mahdollisimman hyvin tutkimustani palvelevia. Lisäksi esimerkiksi kirjeessä olevien linkkien (kyselyn ja tietosuojalomakkeen) toimivuutta testasin myös. Kun saadun palautteen mukaan lomake oli toimiva, lähetettiin kyselykutsu eri kanavia pitkin liikkeelle.

Kyselyt lähetettiin erilaisiin suljettuihin käsityön opettajien Facebook-ryhmiin. Ryhmiä olivat muun muassa Teknisen työn opetus ja Tekstiilipet. Myös käsityönopettajien liitto jakoi kyselyä eteenpäin jäsenistölleen. Kyselyihin tuli näiden mukana kaiken kaikkiaan 27 vastausta käsityön aineenopettajilta ja käsityötä opettavilta opettajilta. Alun alkaen oli myös tarkoitus lähettää kyselykutsu sähköpostitse myös suoraan käsityötä opettaville opettajille, mutta yleensä tällä tavalla lähestyessä tulee olla tutkimusluvut hankittuna ja paikkakunnasta riippuen niiden saamisajoin voi olla suuriakin eroavaisuuksia.

Kysely painottui enemmän avoimiin kysymyksiin. Ainoastaan ensimmäinen kysymys oli opettajien koulutuksia koskeva lomaketyyppinen kysymys, josta sain tarkan määrän vastanneiden opettajien koulutuksista taulukkomuodossa.

#### **5.4 Aineiston analyysi**

Laadullisen tutkimuksen aineisto on tutkimukseen osallistuneiden osalta mahdollisesti melko kirjavaakin. Luonnollisesti aineistosta löytyy mielenkiintoisia seikkoja ja siinä voi tulla tutkijan osalta ennalta-arvaamattomia seikkoja. Aineisto on siis parhaimmillaan rikas jo itsessään. Aineiston analyysin tarkoitus onkin tuottaa rikas ja tulkinnaltaan perusteltu kokonaisuus, joilla voi tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta aiheesta. Aineiston tavoitteena on luoda

mahdollisimman monipuolinen ja perusteltu tulkinta tutkittavasta aiheesta. (Puusa, 2020, 146–148.)

Aineiston analyysinä toimii teoriaohjaava sisällönanalyysi. Lähtökohtaisesti sisällönanalyysi on hyvinkin lähellä aineistopohjaista sisällönanalyysiä ja etenee siten aineiston ehdoilla. Se on myös yksi yleisimmistä analyysimenetelmistä laadullisen tutkimuksen saralla. (Puusa, 2020, 148.) Kuitenkin teoriaohjaava sisällönanalyysi painottaa empiirisen aineiston yhteyttä teorian käsitteisiin. Toisin sanoen voidaan jo teorian osalta odottaa tiettyjä asioita aineistosta löytyväksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 133.)

Kyselyiden kautta saadut aineistot pyritään siis kuvailemaan sanallisesti. Analyysin myötä tutkimusaineistosta pyritään rajamaan olematon aineistoa palvelematon osuus pois. Toisin sanoen puhutaan aineiston redusoinnista, eli alkuperäisen datan pelkistämisestä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.)

Tiivistetysti prosessi seuraavassa Tuomen ja Sarajärven (2018, 122–127.) mukaan:

1. Aineiston läpikäynti, alkuperäiset ilmaukset
2. Pelkistettyjen ilmaisujen etsiminen ja listaus
3. Samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista
4. Ilmauksista alaluokkien muodostaminen
5. Alaluokkien yhdistäminen ja näistä muodostuvat yläluokat

Alla on esimerkki (taulukko 1) siitä, miten aineiston analyysi on edennyt.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston luokittelusta.

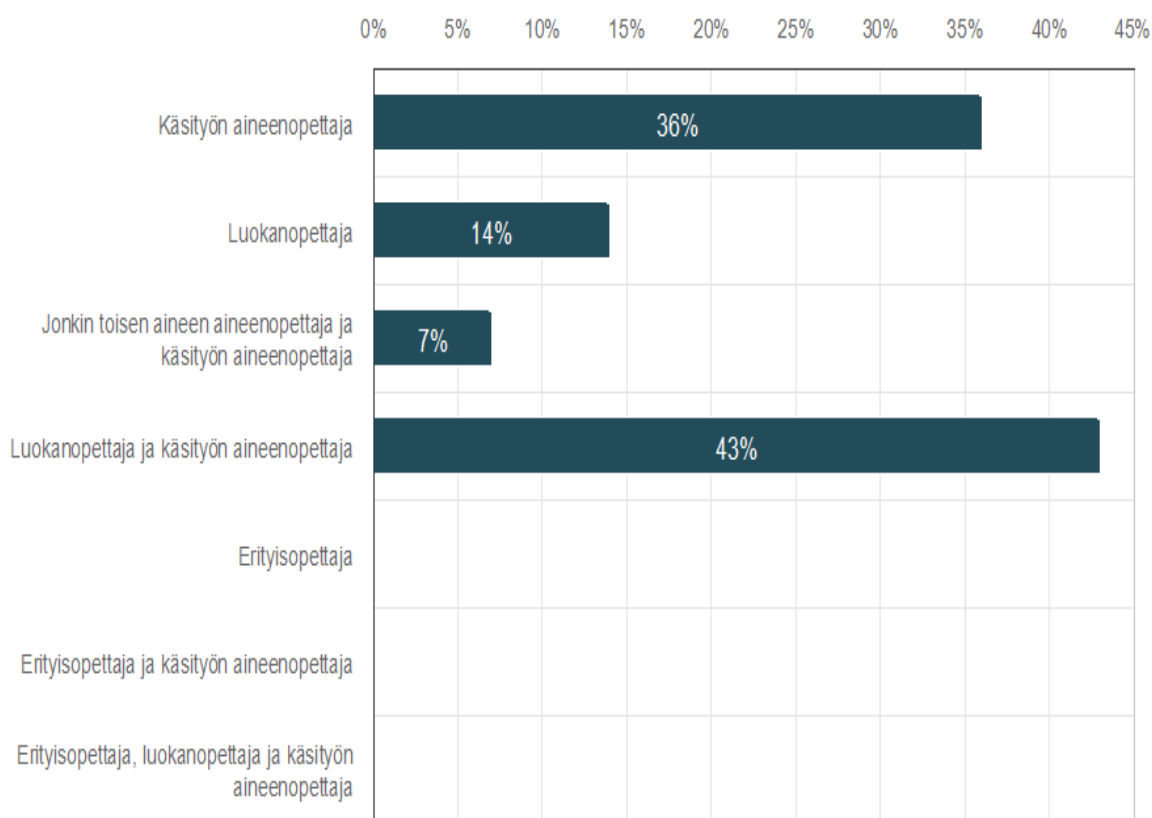
Tutkimuskysymys	Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka
Minkälaisia haasteita käsityön aineenopettajat ovat kohdanneet käytöshäiriöiden osalta luokanhallinnan suhteen käsityöoppiaineessa?	<p>Kaikkea ei voi edes luetella. Häiriötä tapahtuu jatkuvasti. Pääosin huonoa käytöstä, joka ilmenee kiroiluna, mölisemisenä, vastaan vänkäämisenä, opetuksen häiritsemisenä ja kieltäytymisenä tehtävien tekemiseen. Kavereiden työskentelyn häiritsemisenä ja pieninä tuhotöinä, kuten materiaalien turhana silppuamisena.</p> <p>Erialaista keskittymiseen liittyvää häiriötä sekä mahdollista toisten häirintää ja oman työn hajottamista. Osa oppilaista saattaa käyttäytyä arvaamattomasti työkalujen kanssa ja olla vaaraksi ympärillä olevilleen.</p>	<p>Jatkuvaa häiriötä. Huonoa käytöstä kiroilun, mölisemisen ja häiritsemisen kautta. Tuhotöiden tekemisenä.</p> <p>Toisten häiritsemistä ja oman työn tahallinen tarveleminen. Arvaamaton käytös osalla oppilaista.</p>	<p>Häiriöt jatkuvia. Huono käytös ja tuhotyöt.</p> <p>Työskentelyn häiritseminen, tuhotyöt. Arvaamaton käytös</p>	<p>Huonokäyttösisyys. Tahalliset tuhotyöt.</p> <p>Tahalliset tuhotyöt. Arvaamaton käytös.</p>

## 6 Kyselyn vastaajat ja tulokset

### 6.1 Vastaajat

Kaiken kaikkiaan vastauksia kyselyyn tuli 27. Kysely oli auki noin reilun puolentoista viikon ajan. Hiihtolomien vuoksi muistutettiin Teknisen työn opetus ja Tekstiiliopet-ryhmissä yhden kerran kyselystä viikon kuluttua. Näin vastaajien määrä nousi vielä noin kymmenellä kyselyn aukiolon jälkimmäisellä viikolla.

Vastanneiden opettajien koulutustausta jakautui seuraavasti:



Kuvio 3. Kyselyyn vastanneiden käsityötä opettavien opettajien koulutus.

Vastaajista enemmistö (melkein 80 %) oli joko luokanopettajan ja käsityön aineenopettajien pätevyyksien omaavia opettajia tai pelkästään käsityön aineenopettajia. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien joukossa oli myös luokanopettajan pätevyyden omaavia opettajia,

sekä käsityön, että jonkin muun oppiaineen aineenopettajia. Kaiken kaikkiaan vastaajista noin 86 % olivat koulutukseltaan päteviä käsityön aineenopettajia.

## **6.2 Opettajien kokemat käytökseen liittyvät ongelmat opetettavissa käsityöryhmissä**

Aineistossa on havaittavissa kokemuksia opettajien osalta laidasta laitaan. Toisilla ei ole kokemuksia näistä ongelmista juuri ollenkaan ja taas toisilla sitä tuntuu olevan paljonkin kerrottavaa. Vastauksien pituus vaihteli yksittäisistä sanoista useamman virkkeen mittaisiksi vastauksiksi kokemusten perusteella.

Tutkimuksen aineistossa on monenlaisia esimerkkejä siitä, miten oppilaista johtuvat käytösongelmat näkyvät käsityöoppiaineen tunneilla. Näitä ovat esimerkiksi häiriköinti, sääntöjen noudattamattomuus ja erilaiset tuhtotyöt. Oppilailla tulisi olla koulussa opiskelu- ja oleskelurauha. Opettajalla taas olisi taattava opetus- ja työskentelyrauha. (Holopainen ym. 2009, 7–9; Shechtman & Leichtentritt, 2004, 324.) Aineistosta on kuitenkin havaittavissa, etteivät nämä ole toteutuneet lähelläkään kaikkien vastanneiden opettajien opetusryhmissä.

Vastaajista 77 % on kokenut oppitunneillaan oppilaista lähtöisin olevia käytösongelmia, jotka ovat häirinneet työskentelyä joko jonkin verran tai sitten paljon ja usein. Vastaajista 23 % on taas eivät koe työssään minkäänlaisia ongelmia.

Opettajat ovat joutuneet vastauksien perusteella kokemaan monenlaisia oppilaiden käytöksestä johtuvia ongelmia. Vastauksissa painottui myös yhtenä syynä oppilaiden keskittymisvaikeudet työskentelyyn. Tämä on tuonut omat lieveilmiöt sitten oppitunneille. Häiriöistä nousi esille opettajan uhmaaminen, yleinen huono käytös, tahallinen työkalujen tai esimerkiksi oman työn sabotointi. Työturvallisuus on myös kärsinyt osittain, kun esimerkiksi yhteisiä sääntöjä ei ole noudatettu

*Kaikkea ei voi edes luetella. Häiriötä tapahtuu jatkuvasti. Pääosin huonoa käytöstä, joka ilmenee kiroiluna, mölisemisenä, vastaan väkäämisenä, opetuksen häiritsemisenä ja*

*kieltäytymisenä tehtävien tekemiseen. Kavereiden työskentelyn häiritsemisenä ja pieninä tuhotöinä, kuten materiaalien turhana silppuamisena.*

Vastaaja 7

*Erilaista keskittymiseen liittyvää häiriötä sekä mahdollista toisten häirintää ja oman työn hajottamista. Osa oppilaista saattaa käyttäytyä arvaamattomasti työkalujen kanssa ja olla vaaraksi ympärillä olevilleen.*

Vastaaja 3

Oppimisympäristön näkökulmista etenkin fyysinen ja sosiaalinen näkökulma korostuu käsityöoppiaineessa. Fyysisen näkökulman kuuluu muun muassa käsityöluokka, sekä sosiaalinen ympäristö taas korostaa esimerkiksi sääntöjä ja käyttäytymistä. Nämä mahdollistavat opetuksen turvallisuuden. (Lindfors, 2011, 91–92.) Kun havaitaan, että oppilaat esimerkiksi eivät noudata sääntöjä tunneilla, tuo se jo itsessään ison turvallisuusriskin oppitunneille ja kaikkien työskentelyyn se vaikuttaa negatiivisesti.

### **6.3 Opettajan valmiudet luokanhallinnan keinoihin käytöksestä johtuvien ongelmien kohtaamiseen**

Kyselyssä oli kaksi tutkimuskysymykseen liittyvää avointa kysymystä. Opettajat saivat kuvailla valmiuksiaan omaan luokanhallintaansa opettajankoulutuksen kautta. Lisäksi he saivat toisen kysymyksen kohdalla kuvailla, miten työelämässä oleminen on kehittänyt heidän ammattitaitoaan.

Opettajien valmiudet opettajankoulutuksen pohjalta koettiin myös paikoin suhteellisen olemattomiksi. Etenkin aineenopettajien on koettu kokeneen asian suhteen hankaluuksia, vaikka he yleensä ovat jo valmistumisen hetkellä oman aineensa asiantuntijoita. He omaavat siis valmiuksia esimerkiksi suunnitella ja opettaa omaa ainettaan, mutta luokanhallinnan keinot ovat jääneet heille vieraiksi opettajankoulutuksen pohjalta. (Jetnikoff, 2011, 54–55; Fantilli & McDougall, 2009, 821–823.) Vastauksissa painottui siis ne seikat, että pääsääntöisesti luokanhallinnan keinot on omaksuttu vasta työelämässä kentällä.

Vastauksissa on todettu, että koulutuksessa asioita ei ole juurikaan käsitelty. Vastaajista 85 % koki valmiudet koulutuksen osalta vähäisiksi tai olemattomiksi. Vastaajista taas 15 % on

myös kokenut, että koulutuksesta on saanut hyvät lähtökohdat luokanhallinnan keinoihin, mutta ylivoimainen enemmistö kokee koulutuksesta saadut pohjat heikoiksi.

*En minkäänlaisia pelkän koulutuksen pohjalta. Olen oppinut muissa pedagogisia taitoja tarvittavissa töissä ja kantapään kautta myös mikä toimii*

Vastaaja 4

*Opettajakoulutuksen pohjalta heikot: yliopistossa käytiin läpi millä kaikilla tavoilla on pulassa, jos jotain tunnilla sattuu. Sen sijaan keinoja luokanhallintaan ei opintojeni aikana käyty lainkaan läpi.*

Vastaaja 19

Osa vastaajista koki kuitenkin, että opettajankoulutus oli tarjonnut heille valmiuksia luokanhallinnan keinojen käyttöön. Vastauksissa nousee myös esille opettajan oma jatkokouluttautuminen.

*Aika hyvät. Olen ollut kauan opettajana ja lukenut myös erityispedagogiikkaa ja opettanut paljon erityisen tuen lapsia. Tätä kautta koen saaneeni paljon valmiuksia tähän.*

Vastaaja 3

Opettajat kokevat pääsääntöisesti, että omat luokanhallinnan keinot pääsääntöisesti kehittyvät työelämässä. Sitä paremmiksi valmiudet näihin ovat tulleet, mitä pidempään opettaja on ollut opettajan työssä. Opettajat ovat todenneet pääsääntöisesti, että työelämässä keinoja on omaksuttu kenties vaikeimman kautta. Opettajat ovat kuvailleet tätä ”kantapään kautta” oppimiseksi. Koska kyselyyn osallistui myös luokanopettajia, oletetaan että he ovat myös oppineet luokanhallinnan keinoja juuri työn kautta. Kyselyssä kaikki vastaajat kokivat, että nimenomaan työelämässä oppii luokanhallinnan keinoja, kun tilanteita tulee oikeasti vastaan. Aineistosta nousee esille myös esimerkiksi kokeneempien kollegoiden apu ja neuvot asiassa.

*Olen oppinut kollegoilta paljon. Oppilastuntemus on erittäin tärkeää. Ennakointi ehkä tärkeintä. Työ todellakin opettaa näkemään mikä toimii ja mikä ei.*

Vastaaja 7

*Kyllä kantapään kautta ja pitämällä tiukkaa ja johdonmukaista linjaa*

Vastaaja 4

#### **6.4 Konkreettiset keinot käytöshäiriöiden ehkäisemiseen ja lopettamiseen käsityön tunneilla**

Kyselyssä oli mukana avoin kysymys oppilaiden käytöksestä johtuvien ongelmien ehkäisemiseen ja lopettamiseen. Kysymykseen vastasivat kaikki 27 kyselyyn osallistunutta opettajaa. Aineistosta nousee esiin monta erinäistä keinoa luokanhallinnan varmistamiseen.

Vastaajien kokemuksista voidaan todeta, että käsityöopetuksessa sääntöjen ja ohjeiden tärkeyttä on opettajan jaksettava toistuvasti painottaa. Aineisto painottaa myös opettajan työn onnistumisen kulmakivenä nähdään myös vankka oppilaantuntemus. Opettajan toiminnan on siis oltava mahdollisimman johdonmukaista aina ja opettajan on opetustyönsä ohessa käytettävä merkittävästi aikaa myös opettamiinsa oppilaisiin tutustumiseen. (Mäki-Havulinna, 2024, 18–19.) Oppilaantuntemus on osa ennakoitua, eli opettajan tulisi toimia mahdollisimman ennaltaehkäisevästi, jos hän havaitsee esimerkiksi jonkin häiriötilanteen olevan lähdössä käyntiin. Välittömän reagoinnin tärkeyttä painotetaan myös. Vastauksissa painotetaan myös oppilaiden mahdollisimman tasavertainen kohtelu. Motivointi nousee myös yhdeksi tärkeäksi tekijäksi. Lisäksi vastauksista on tulkittavissa, että ei oppilasta ei tule päästää sellaiseen vaiheeseen työskentelyssä, että hänellä ei ole mitään tekemistä, jolloin kuvaan astuvat esimerkiksi helpot välityöt.

*Tarkat säännöt, jotka kaikille selvät. Kouluohjaajat helpottaa. Hyvät välit oppilaisiin, hankaliinkin, kaikkiin saa jonkinlaisen positiivisen kontaktin, joka helpottaa. On tiukka kun on tarpeen, mutta osaa lukea tilannetta ja höllätä jos oppilaalla on huono päivä tjs.*

Vastaaja 15

*Selvät säännöt ja rajat. Motivointi ja mielekkäät työt toimivat osalle, mutta pahimpien häiriköitten kanssa opiskelu ei yksinkertaisesti ole mahdollista toisten kanssa samalla oppitunnilla.*

Vastaaja 13

*Reilu ja tasapuolinen kohtelu kaikkia oppilaita kohtaan ja jämäkkä ote opetukseen ja sääntöjen noudattamiseen.*

Vastaaja 18

Aineistossa opettajat eivät kuitenkaan ole jakaneet juurikaan kokemuksiaan hetkistä, kun tilanne on niin sanotusti päällä. Tähän oli joitain hyvin yksittäisiä vastauksia. Säännöt käydään tarvittaessa läpi, työskentely voidaan keskeyttää joko yksittäisen oppilaan tai koko ryhmän osalta, sekä oppilaan siirtäminen luokan sisällä paikasta toiseen. Turvallisuus otetaan huomioon ja oppilaan ei anneta työskennellä välineillä, jotka vaarantavat turvallisuuden.

*Korotan ääntä ja kertaan sääntöjä. Huumoria. Tilanteen pysäyttämistä käytöshäiriöisen kohdalla tai koko ryhmän kohdalla. Siirrän oppilaan eri paikkaan työskentelemään. Sammutan koneen jolla oppilas ei osaa käyttäytyä, siirrän tai annan mahdollisuuden jatkaa käsityövälineillä tai turvallisesti koneella. Rajaan oppilaiden kulkua luokassa, esim. maalaamo tai jokin muu tila lukkoon jos sinne ei ole kenelläkään tarvetta mennä.*

Vastaaja 23

Kyselyssä yhtenä avoimena kysymyksenä oli myös koulun puolelta tarjolla olevasta henkilöresursseista käsityön tunneilla. Koulunkäynninohjaajat ovat opettajille suurestikin avuksi. Kuitenkin yhteistyön toimiessa on kiinnitettävä huomioon opettajan delegointi- ja suunnittelukykyihin, jolloin opettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyö toimii. (Böhm & Mäntylä, 2024, 213–215.)

Kysymyksiin, jotka liittyivät siihen, onko opettajilla esimerkiksi ohjaajaa käytössä käsityön tunneilla, todettiin, että ohjaajan on oltava itse myös aktiivinen, että yhteistyö olisi mahdollisimman sujuvaa. Kaikilla opettajilla ei kuitenkaan ollut tätä mahdollisuutta ja sitten

taas osa koki, että hän voi tarvittaessa saada itselleen ohjaajan pyytämällä. Vastaajista 55 % kuvaili, että heillä on ohjaaja mukana käsityötunneilla joko aina tai säännöllisesti. Loput 45 % kuvaili, että ohjaaja on käytettävissä vain silloin tällöin tai ei lainkaan. Ohjaaja kuvaillaan aineistossa tärkeäksi opettajan avuksi. Ohjaajaa on aineiston mukana käytetty esimerkiksi hankalien oppilasryhmien kanssa rauhoittavana tekijänä.

*Siirrän häiriköt ulos luokasta heidän itsensä ja muiden turvallisuuden takaamiseksi.*

*Työvälineet valikoituu sen mukaan, pystynkö oppilaaseen luottamaan. Oppilastuntemus on myös apuna tuntien ja töiden suunnittelussa. Rimaa täytyy uskaltaa laskea tai nostaa sen mukaan, miten luokan taidot sekä tarpeet tunnistaa. Lisäksi ohjaajaresurssia ohjaan sellaiseen porukkaan, joiden keskittyminen työhön häiriintyy herkästi.*

Vastaaja 14

*Jos ryhmään integroitu oppilas joka pienluokalla, tulee ohjaaja mukana. Joskus satunnaisesti voi olla että ohjaaja vapaana ja tulee mukaan ns. normi tunnille*

Vastaaja 9

## **6.5 Oppilasryhmistä käsityön tunneilla**

Kyselyssä yhtenä avoimena kysymyksenä oli oppilasryhmistä. Tällä tiedusteltiin millaisia erilaisia oppilasryhmiä opettajalla on opetettavana käsityöoppiaineessa, etenkin jos koulussa on pienryhmäopetusta yleisopetuksen lisäksi. Inklusio ja integraatiomallin mukaan pienryhmään eriytetyt oppilaat osallistuvat joko kokonaan tai osittain yleisopetuksen ryhmien oppitunneille. Eli nämä oppilaat osallistuvat siis muiden oppilaiden kanssa samoille tunneille. (Sandberg, 2021, 52–53.) Vastauksissa on nähtävissä se, että jos koulussa ylipäänsä on pienryhmiä, ovat nämä oppilaat yleensä integroitu ainakin käsityön tunneille. Yleensä heillä on myös pienryhmästä ohjaaja näillä tunneilla.

Vastauksien perusteella koulut voidaan jakaa kahteen, eli kouluihin, jossa on pienryhmät ja sitten taas kouluja, joissa näitä ei ole ollenkaan. Jos koululla on tällaiset pienryhmät, ovat he yleensä yleisopetuksen mukana. Kuitenkaan se ei automaattisesti tarkoita sitä, että juuri pienryhmän oppilaista nämä ongelmat olisivat lähtöisin. Lisäksi yksi vastaaja kertoi, että näiden oppilaiden kanssa on mukana ohjaaja. Aineistosta oli tulkittavissa kuitenkin, että

näiden ryhmien oppilaat eivät aiheuta opetuksessa sen suurempia häiriöitä. Käsiyö nähdään myös mahdollisesti mukavana vaihteluna koulun arkeen, joissa erilaiset oppijat voivat päästä ”loistamaan” eri tavoin kuin vaikkapa muissa oppiaineissa.

*Kyllä, mutta suurimmaksi osaksi ei ole negatiivinen köytös näkynyt tuntitilanteissa. Näen nämä tunnit myös oppilaalle aina ensisijaisesti mahdollisuutena näyttää omaa osaamista ja kartuttaa taitoja. Kässä on monesti yllättävän kiinnostava oppiaine heistä. On myös tärkeää tietää, mitä on käytöksen taustalla, että onko se ettei kemiat opettajien kanssa toimi, lääkitys ei kunnossa, mentaalipuolen haasteita vai mikä.*

Vastaja 4

Myös yksi vastaja viittaa todennäköisemmin inklusioajatteluun, vaikka hän käyttääkin vastauksessa ”integrointi”-käsitettä. Tässä ei kuitenkaan nähdä suoraa yhteyttä käytösongelmiin.

*Ei ole. Paitsi tavallaan kyllä, koulussamme pienryhmät on integroitu isompiin ”tavallisiin” luokkiin, mutta niissä tietysti erityisen tuen perusteena on käytöshaasteiden lisäksi myös oppimisen ja toiminnanohjauksen tuen tarve.*

Vastaja 1

## 7 Pohdinta ja johtopäätökset

### 7.1 Yleisesti pohdinnasta ja johtopäätöksistä

Tämä tutkimus pyrki selvittämään käsityön aineenopettajien ja käsityötä opettavien opettajien valmiuksia luokanhallinnan keinoihin oppilaiden käytöksestä johtuvien ongelmien ratkaisemiseen opetustyössään erilaisissa oppilasryhmissä. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miten opettajat kokevat omat valmiutensa näihin keinoihin opettajankoulutuksen kautta, sekä miten työelämä on heitä tässä asiassa kehittänyt. Tutkimuksessa on kartoitettu myös, millaisia ongelmia opettajat ovat kohdanneet työelämässä oppilaiden käytöksestä johtuvien ongelmien myötä ja myös sitä onko opettajilla käytettävissä olevia henkilöresursseja tunneilla esimerkiksi koulunkäynninohjaajien kautta.

### 7.2 Pohdinta

Kantapään kautta? Näin voisi ainakin tutkimuksen tulosten puolesta todeta miten opettaja työssään kehittyi luokanhallinnan suhteen. Opettajan työ on tekijäänsä haastava. Opettajan työ edellyttää kykyä sopeutua vaihteleviin tilanteisiin ja ratkaista arjen moninaisia haasteita. Työhön sisältyy velvollisuus ymmärtää erilaisia ihmisiä sekä kyky toimia vastavuoroisesti. Monipuoliset tiedot ja taidot muodostavat perustan opettajan työssä menestymiselle. Lisäksi opettajan on osattava toimia tilanteen mukaan ja tarvittaessa tehdä nopeita päätöksiä nopeasti muuttuvissa olosuhteissa. (Mikkola, 2015, 705.)

Käsityöoppiaineessa erityisen haastavaksi käytöshäiriöt tekevät oppimisympäristön fyysinen ja sosiaalinen ulottuvuus. Tutkimustulokset vahvistavat aiempia havaintoja siitä, että opetuksen turvallisuus ei ole pelkästään fyysinen kysymys vaan myös sosiaalinen haaste. Sosiaalisten normien ja sääntöjen rikkominen heijastuu suoraan fyysiseen turvallisuuteen, etenkin oppiaineessa, jossa käytetään teräviä, sähköisiä ja muuten vaarallisia työvälineitä. (Lindfors, 2011, 91–92). Opettajan vastuulla on opetuksen lisäksi myös turvallisen ja toimivan ilmapiirin ylläpitäminen. Työvälineiden käyttöön liittyvä turvallisuus yhdistettynä ryhmätyöskentelyyn ja vapaampaan työotteeseen lisää vaatimuksia käsityön opettajan työhön. Esimerkiksi arat oppilaat voivat alkaa tosissaan pelkäämään käsityötunteja, jos niissä toiminta ei ole turvallista ja mitä vain voi tapahtua milloin tahansa.

Tutkimustuloksissa on monenlaisia kuvailuja siitä, mitä käytöksestä johtuvat ongelmat oppilaiden puolelta voivat aiheuttaa käsityötunneille. Häiriötilanteisiin on puututtava välittömästi, jos ne uhkaavat opetuksen ja oppilaiden työskentelyn turvallisuutta.

Turvallisuus on ensisijaisen tärkeää etenkin käsityötunneilla. Luonteita luokassa on yhtä monta kuin oppilaita, jolloin opettajan on osattava tulkita ja reagoida tilanteisiin tarvittavalla tavalla. Opettajan on joskus toimittava jopa ilman varoitusaikaa, jolloin hänen on tehtävä päätös omista toimistaan hetkessä.

Keinoista puuttua ja ehkäistä näitä ongelmia on käsitelty jo tulososiossa ja käsitellään vielä johtopäätöksissä. Ne ovat erittäin tärkeitä työkaluja opettajille yhdessä oppilaantuntemuksen kanssa. Yksi vastaajista totesi, että on osattava lukea tilanteita, eli esimerkiksi sitä onko oppilaalla huono vai hyvä päivä, sekä siten reagoida eri tilanteisiin joko painokkaammin tai sitten vähemmän painokkaasti. On totta, että jos reagointi opettajan puolelta ei ole tilanteeseen ollenkaan sopiva, voi se pahentaa tilannetta.

Oppilaantuntemusta ei myöskään voi olla korostamatta liikaa. Se ohjaa opettajan jokapäiväistä työtä (Mäki-Havulinna, 2024, 19.) Oppilaan käytöksen takana voi olla moninaisia syitä, esimerkiksi kotiolot, keskittymisvaikeudet ja keskittymisvaikeuksiin hankittu lääkitys. Yleensä oppilasta opettava opettaja on tietoinen näistä asioista ja siten hän voi myös miettiä etukäteen suunnittelutyössä erilaisia skenaarioita mitä työssä saattaa mahdollisesti tulla vastaan.

Etenkin aineenopettaja opettaa ryhmiä, jotka voivat olla hyvinkin heterogeenisiä. Ryhmissä voi olla mukana integroituna esimerkiksi pienryhmän oppilaita tuen tarpeiden mukaan. Oppilaantuntemus voi jäädä osittain hyvinkin vähäiseksi, koska opettaja kohtaa esimerkiksi viikon sisään useamman kymmentä oppilasta. (Kukkoaho, 2024, 147–149; Mäki-Havulinna, 2024, 19–22.) Etenkin aineenopettajilla oppilaantuntemus voi jäädä tosiaan edellä mainitusta syystä oppilaantuntemus vajaaksi koska etenkin käsityönopettaja saattaa nähdä ryhmiä vain kerran viikossa. Olisi varmaankin hyvä, että kouluyhteisössä tieto oppilaista välittyisi sujuvasti henkilökunnan keskuudessa. Toki vaitiolovelvollisuus tulee tässä eteen tietyissä tilanteissa, kuten esimerkiksi asetelmassa opettajan ja ohjaajan välisessä tiedon vaihtamisessa.

### **7.3 Käsityön opettajien kokemat haasteet oppilaiden käytöksestä johtuvien ongelmien myötä luokanhallinnan suhteen**

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että oppilaiden käytökseen liittyvät ongelmat ovat merkittävä ja moniulotteinen haaste käsityöopetuksessa, etenkin silloin kun tilanteet ovat päällä. Valtaosa vastaajista (77 %) ilmoitti kokeneensa oppilaista lähtöisin olevia käytösongelmia, jotka ovat häirinneet opetusta joko toistuvasti tai vähintään satunnaisesti. Tämä viittaa siihen, että kyseessä ei ole yksittäistapauksiin rajoittuva ilmiö, vaan laajemmin opetuksen arkeen juurtunut ongelma, joka vaikuttaa sekä opetukseen, että oppimisympäristön turvallisuuteen. Aineiston mukaan suurimpina ongelmina esille nousi sääntöjen laiminlyönti, opettajan haastaminen sekä erilaiset tuhotyöt. Jos opettajan huomio ja aika kuluu pääsääntöisesti näiden tilanteiden selvittämisessä, on se poissa oppilaiden oppimiseen varatusta ajasta. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdman, 2018, 11–12.)

Käsityöoppiaineessa korostuvat erityisesti oppimisympäristön fyysiset ja sosiaaliset ulottuvuudet. Fyysinen oppimisympäristö muodostuu muun muassa käsityöluokan tiloista, kalustuksesta ja välineistöstä, kun taas sosiaalinen ympäristö liittyy luokan vuorovaikutussuhteisiin, käyttäytymissääntöihin ja ryhmän sisäiseen ilmapiiriin (Lindfors, 2011, 91–92). Näiden osa-alueiden yhteisvaikutus luo perustan turvalliselle ja oppimista tukevalla opetustilanteelle.

Opetuksen turvallisuus voi vaarantua merkittävästi tilanteissa, joissa sosiaalisen ulottuvuuden säännöt ja pelisäännöt jäävät noudattamatta. Tämä heijastuu välittömästi fyysiseen ulottuvuuteen, jolloin koko ryhmän turvallisuus heikentyy. Aineistossa nousi esiin esimerkkejä tapauksista, joissa oppilaiden sääntöjen rikkominen oli johtanut opetustilanteen häiriintymiseen ja lisännyt turvallisuusriskejä. Esimerkiksi arvaamaton käytös on jo yksi iso turvallisuuden heikentävä tekijä.

### **7.4 Opettajien valmiudet luokanhallinnankeinoihin opettajankoulutuksen ja työelämän pohjalta**

Tutkimusaineiston perusteella voidaan todeta, että opettajankoulutuksen tarjoamat valmiudet luokanhallinnan keinoihin ovat vastaajien kokemusten mukaan olleet useimmiten

puutteellisia. Aineistossa korostuu erityisesti se, että vaikka opettajankoulutus antaa vankan sisällöllisen ja didaktisen pohjan opetettavan aineen osalta, ei se useinkaan valmista opettajia riittävästi kohtaamaan luokkatilanteissa esiintyviä oppilaiden käytöksellisiä haasteita. Tästä oli myös tutkimusta jo ennakkoon (Jetnikoff, 2011, 54–55; Fantilli & McDougall, 2009, 821–823).

Keskeisenä havaintona nousee esiin se, että luokanhallinnan taidot on pääosin opittu työelämässä, usein "kantapään kautta" tai "Siperian opettamana". Vastaajat kuvasivat oppineensa toimivimmat käytännöt kokemuksen, erehdysten sekä kokeneempien kollegojen ja koulunkäynninohjaajien tuen kautta. Tämä viittaa siihen, että opettajuus on käytännöllinen ammatti, jossa todellinen ammattitaito rakentuu ja syvenee arjen tilanteiden kautta.

Tutkimustuloksissa esiin noussut kokemus työuran pituuden vaikutuksesta osaamiseen vahvistaa aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan luokanhallinnan kehittyminen on prosessi, joka edellyttää sekä kokemusta että reflektointia (Fantilli & McDougall, 2009, 821–823). Tuloksissa nousi esiin myös opettajan oma jatkokouluttautuminen, joka on mahdollisesti tuonut opettajan luokanhallinnan valmiuksiin lisää uusia ulottuvuuksia. Yhtenä esimerkkinä aineistossa oli opettajan käymät erityispedagogiikan opinnot. Vaikka osa opettajista koki saaneensa koulutuksensa kautta joitain valmiuksia luokanhallintaan, korostuu aineistossa selkeä tarve opettajankoulutuksen kehittämiseksi juuri luokanhallinnallisten seikkojen kohdilla.

### **7.5 Opettajien konkreettiset toimet käytöksestä johtuvien ongelmien ehkäisemiseen ja lopettamiseen käsityön tunneilla**

Aineistossa korostuu vahvasti selkeiden sääntöjen ja ohjeiden rooli käytöshäiriöiden ehkäisemisessä. Aineistossa painotetaan selkeiden sääntöjen ja ohjeiden merkitystä. Opettajan on työssään myös jaksettava muistuttaa näistä tarpeen mukaan ja mielellään muutenkin usein. Tämä ennakoiva lähestymistapa luo ilmapiirin, jossa häiriökäyttäytymisen mahdollisuus vähenee. Säännöistä pidättäytyminen sekä niiden systemaattinen toistaminen koettiin tärkeiksi toimenpiteiksi häiriöiden ehkäisemisessä.

Oppilaantuntemus nousi yhtenä keskeisenä elementtinä käytöshäiriöiden hallinnassa. Opettajat korostivat, että hyvän oppilaantuntemuksen avulla voidaan ennakoida mahdollisia häiriötilanteita ja puuttua niihin ennen niiden tilanteiden eskaloitumista. Tämä korostaa eräänlaisen luottamussuhteen rakentamista oppilaisiin. Ennaltaehkäisevä työskentely mahdollistaa opettajalle paremman reagoitakyvyn ja hän pystyy täten tarvittaessa etenkin tutun ryhmän kanssa toimimaan ja tekemään erilaisia päätöksiä nopeastikin (Mäki-Havulinna, 2024, 20–21). Opettajat mukauttavat lähestymistapansa sekä yksilö- että ryhmätasolla. Yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen ja huomioiminen olivat keskeisiä tekijöitä häiriöiden ehkäisemisessä.

Tutkimustulokset tuovat esiin, että opettajat kokivat häiriötilanteisiin puuttumisen välittömästi olevan elintärkeää. Reagointi nopealla aikavälillä estää tilanteiden kärjistymisen ja auttaa säilyttämään luokanhallinnan. Opettajat mainitsivat muun muassa sääntöjen toistamisen, oppilaiden siirtämisen toiseen paikkaan ja työskentelyn keskeyttämisen toimivina keinoina käytöshäiriöiden hallinnassa. Lisäksi tilanteiden pysäyttämiseen voidaan käyttää esimerkiksi huumoria ja opettajan äänen korottamista, jotka voivat estää häiriön leviämisen koko ryhmään. Turvallisuuden näkökulmasta tämä on myös ensisijaisen tärkeää.

Motivointi nähtiin keskeisenä tekijänä häiriöiden ehkäisemisessä, sillä oppilaan motivaatio ja kokemus työskentelyn mielekkyydestä vaikuttavat työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Opettajat korostivat, että oppilaille ei tulisi antaa mahdollisuuksia tylsistyä tai jäädä ilman tekemistä, sillä tällöin häiriökäyttäytyminen on todennäköisempää. Mielekkäiden ja haastavien tehtävien antaminen on tehokas keino estää häiriökäyttäytymistä ja edistää oppilaan keskittymistä opetukseen.

Koulunkäynninohjaajat nähtiin merkittävinä tukiresursseina erityisesti haastavien oppilasryhmien kanssa. Aineistosta käy ilmi, että opettajat kokivat ohjaajien olevan tärkeä apu työskentelyssä. Hyvin toimiva yhteistyö opettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä vaatii kuitenkin molempien osapuolten aktiivisuutta, erityisesti opettajan kykyä delegoida tehtäviä ja jakaa vastuuta. Yhteistyön toimivuus on riippuvainen siitä, että opettaja tunnistaa, milloin ja minkälaista tukea tarvitaan. (Böhm & Mäntylä, 2024, 214–216.)

## 7.6 Oppilasryhmät

Tutkimusaineiston perusteella voidaan todeta, että oppilasryhmien rakenteella ja erityisesti pienryhmien integroinnilla yleisopetukseen on merkitystä käsityön opetuksen arjessa, mutta se ei näyttäyty yksiselitteisesti käytöshäiriöiden taustalla. Integraatio tuntuu olevan nykyaikaisen koulupedagogiikan keskeisiä periaatteita, ja sen mukaisesti myös erityistä tukea tarvitsevat pienryhmän oppilaat osallistuvat usein samoille käsityötunneille yleisopetuksen oppilaiden kanssa. (Sandberg, 2021, 52–53.) Tutkimustulosten perusteella tämä näyttäytyy arjessa monin tavoin, mutta ei yksiselitteisesti ongelmia lisäävänä tekijänä. On myös huomautettava, ettei kaikkien kyselyyn vastanneiden opettajien kouluissa ole pienryhmäopetusta.

Kyselyyn vastanneet opettajat toivat esiin, että niissä kouluissa, joissa pienryhmiä on oppilaat tyypillisesti integroitu käsityön opetukseen yleisopetuksen ryhmissä. Integraatio ei kuitenkaan tapahdu ilman tukea. Opettajien mukaan pienryhmien mukana käsityön tunneille tulee usein koulunkäynninohjaaja, joka tukee sekä oppilasta että opetustilannetta kokonaisuudessaan.

## 8 Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset

### 8.1 Tutkimuksen eettisyys

Hyvän tutkimuksen eettinen pohdinta kulkee tutkimuksen mukana aina suunnitteluvaiheesta tutkimuksen valmistumiseen asti (Vilkkä, 2005, 29.). Laadullisella tutkimuksella on nähty olevan eräänlainen akileen kantapää. Laadullinen tutkimus on nähty tietyllä tavalla alemmassa asemassa olevana tutkimusmenetelmänä ja kohtaa menetelmänä helposti tiedemaailmassa ennakkoluuloja. Laadullisen tutkimuksen menetelmän omaavilla tutkimusartikkeleilla on ollut suuriakin vaikeuksia päästä tieteellisiin julkaisuihin. Laadullinen tutkimus ei siis itsessään takaa tutkimuksen laadukkuutta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 148–149.)

Lähtökohtana tutkimuksessa tulee aina olla tutkimukseen osallistuvien henkilöiden ihmisarvon kunnioitus. Esimerkiksi tämä näkyy siten, että ihmisellä on aina mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimukseen osallistuville on avattava selvästi mitä heidän osallistumisestaan seuraa ja mitä mahdollisia riskejä siitä voi seurata. Avoimuus on ensisijaisen tärkeää. Osallistuminen ei saa olla pienissäkään määrin pakotettua vaan se on aina vapaaehtoista. Jos etukäteen on tiedossa, että tutkimukseen osallistumiseen liittyy huomattavia riskejä, on tutkijan kerrottava siitä siten erityisen hyvin etukäteen osallistujalle. (Hirsjärvi ym. 2013, 24–25.)

Tutkimuseettisiä kysymyksiä ovat tässä tutkimuksessa etenkin vastaajien totaalinen anonymiteetti. Tutkimuksessa vastaajina toimivat opettajat. Tutkimukseen osallistuneilta ei kerätty etukäteen mitään etukäteistietoa, millä vastaajat olisi siten voitu tunnistaa. Myös kyselyyn vastanneiden opettajien opettamien oppilaiden anonymisyys on myös pystyttävä varmistamaan. Oppilaat eivät kuitenkaan osallistuneet tutkimusaineiston keräämiseen, mutta se on huomioitava. Kyselykutsussa ja vielä kyselyn alussa varmistettiin, että vastaajat ymmärtävät, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja osallistuja voi koska tahansa perua suostumuksensa osallistumiseen. Tutkija muistutti vielä vastaajille, että tutkimusaineisto hävitetään tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Rehellisyys on osana tieteellisyyden eettisyyttä. Esimerkiksi toisen tekemää tutkimusta ei saa ottaa omiin nimiin eli plagioida. Lähdeviittaukset on oltava siis aina kunnossa. On myös muistettava, että myöskään itseään ei saa plagioida. Rehellisyys on siis oltava mukana sekä tutkimuksen teoriaosuudesta aina tutkimuksen johtopäätöksiin ja pohdintoihin. Omia tuloksia ei myöskään kaunistella eikä sepitellä esitellen tekaistuja väitteitä. Sepittämisellä tarkoitetaan tekaistujen havaintojen, aineistojen tai tulosten esittämistä. Esimerkiksi tieteellisessä raportissa esitetyjä havaintoja ei tällöin ole tehty raportissa kuvatulla tavalla tai menetelmillä. (Hirsjärvi ym. 2013. 26–27; TENK, 2023, 16–17.)

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus voidaan nähdä siten, että yleensä siihen sisältyy vahvasti tutkijan omaa oppimista. Tämä vaikuttaa tutkijan päättelyketjuihin ja saattaa auttaa tuomaan tutkimukseen jo itsessään uutuudenarvoa. Tutkimusaiheen valinta on yleensä sidoksissa tutkijan omaan motivaatioon ja näkemyksiin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on yleensä siis itse melko lähellä tutkimuksen ydintä. Tutkimus on siis perustuttava vahvasti aiheeseen liittyvään esitietoon. Kun tutkija on huolellisesti perehtynyt tutkittavaan ilmiöön ja ottaa huomioon monet näkökulmat, tukee se tutkimuksen luotettavuutta. (Aaltio & Puusa, 2020, 181–182.)

Aineiston keruuseen luotu Webropol-kysely nähdään sekä hyvänä, että huonona asiana aineiston keräämistä varten. Kyselyitä voidaan lähettää monipuolisesti eteenpäin vastaajille eri kanavia pitkin. Kyselyillä voidaan saada paljon vastaajia, sekä kysyä aiheesta monipuolisesti. Vastauksia saadaan siten nopeasti ja niitä pystyy suhteellisen nopeasti analysoimaan. Kyselytutkimuksessa on myös heikkouksia. Esimerkiksi vastaukset voivat jäädä pinnalliselle tasolle. Lisäksi vastaan voi tulla vastaajan puolelta väärinymmärryksiä ja vastaajien asenne tutkimusta kohtaan voi olla heikko. (Cohen ym. 2018, 471; Hirsjärvi ym. 2009, 193–195; Vilka, 2005, 84.)

Näihin väitteisiin peilaten ei ole havaittavissa, että vastaajat ovat esimerkiksi vastanneet juurikaan välinpitämättömästi kyselyyn. Tällaiset vastaajat ovat jättäneet todennäköisesti kyselyn aukaisun jälkeen siihen vastaamisen kokonaan kesken. Toki vastauksissa oli joitakin ”kyllä” ja ”ei” vastauksia, joista ei sinänsä ollut apua aineistoon toivotulla tavalla.

Vastauksissa myös esimerkiksi oli nähtävissä välillä, ettei vastaaja ollut välttämättä lukenut kysymystä kunnolla, jolloin vastaus ei sinänsä palvellut aineistoa. Vastauksista oli tulkittavissa, että vastaukset olivat rehellisiä opettajien kokemuksia ja heidän tekemiään havaintoja. Kyselyt lähetettiin sellaisille kanaville, missä oletettavasti oli vain tutkimuksen kohdehenkilöiksi kelpaavia vastaajia. Täten kysely ei luultavasti ollut päätynyt siten kenellekään ulkopuoliselle, sekä vastaukset olivat osaltaan selkeitä, eikä niissä ollut havaittavissa asiattomuuksia.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan mitata myös käsitteiden validiteetin kautta. Validiteetti tässä tutkimuksessa viittaa siihen, että tutkija on nimenomaan keskittynyt siihen aiheeseen ja ilmiöön, mitä hän on sitoutunut tutkimaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 161–162.) Etenkin validius mittaa tutkimuksessa sitä, tutkitaanko juuri sitä ilmiötä, mitä on tarkoituskin tutkia (Aaltio & Puusa, 2020, 179). Tässä tutkimuksessa tutkija on kohdistanut huomionsa tähän. Tutkijalla on ollut vahva pyrkimys siihen, että tutkimus noudattaa tavoitteitaan koko ajan.

### **8.3 Jatkotutkimusehdotukset**

Tutkielman pohjalta on herännyt useita jatkotutkimusehdotuksia. Aihe sinänsä on jo sen verran laaja, että tässä tutkielmassa sitä on pitänyt rajata melko tarkastikin. Erilaiset käytöksestä johtuvat lieveilmiöt tuntuvat nousevan jo aivan valtakunnan median tasolle, joten aihetta voisi tutkia vielä lisää.

Yhtenä voisi olla laajempi tutkimus useamman aineenopettajan kokemuksista omiin valmiuksiinsa luokanhallinnan keinoihin. Käsityön aineenopettajan työ eroaa kuitenkin huomattavasti esimerkiksi kielten opettajien työstä. Otokseen voisi ottaa myös esimerkiksi keskenään vertailuun taito- ja taideaineiden opettajia, kuten esimerkiksi kuvataiteen ja liikunnan opettajia. Myös esimerkiksi lukuaineiden aineenopettajia voisi vertailla keskenään. Tai sitten vaikkapa lukuaineiden ja taito- ja taideaineiden opettajia.

Aineistossa on kuvailtuna erilaisia käytöksestä johtuvia häiriötekijöitä, kuten esimerkiksi sitä miten oppilaat voivat pahimmillaan käyttäytyä. Tässä tutkimuksen kohteeksi voisi nostaa sen, mitä tunteita tämä opettajassa herättää ja miten näitä tunteita opettaja käsittelee. Joka tapauksessa opettajankin kohdalla nämä herättävät erilaisia tuntemuksia ja jokainen yksilö

reagoi niihin eri tavoin. Asiaa voisi myös tutkia siten, miten opettajilla on tarvittaessa saatavilla tukea tällaisten asioiden käsittelyyn. Opettajan jaksaminen työssä on kuitenkin tärkeää ja tämän puutteessa se on helposti välittömästi nähtävillä myös oppilaiden oppimisen ja kasvamisen kautta.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 177–188.
- Böhm, M. & Mäntylä, T. 2024. Opettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyö oppilaantuntemuksen tukena. Teoksessa A. Roiha & J. Polso (toim.) Tunne oppilaasi. Oppilaantuntemus opetuksen kulmakivenä. Santalahti-kustannus. 213–232.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. Research methods in education (Eighth edition.). London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Fantilli, R. & McDougall, D. 2009. A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education* 25(6), 814-825.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Florian, L. 2008. Special or inclusive education: Future trends. *British Journal Of Special Education* 35 (4), 202–208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Gerlander, M. & Kostiainen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa T-R. Välikoski, E. Kostiainen, E. Kyllönen & L. Mikkola (toim.) Prologi: Puheviestinnän vuosikirja 2005. Prologos, 68–87.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Suomen kasvatustieteellinen seura. Väitöskirja, Turku.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Tammi.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Opetushallitus.

- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. 2020. Laadullisen tutkimuksen lähestymistavat. Teoksessa A, Puusa & P, Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 194–324.
- Jetnikoff, A. 2011. What do beginning English teachers want from professional development? Australian Journal Of Teacher Education 36(10), 53–64.  
<https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n10.5>
- Kansanen, P. 2014. Opetuksen käsitemaailma. 2.painos. Vantaa: Ps-kustannus.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Teoksessa T. Valkonen, P. Isotalus, M. Siitonen & M. Valo (toim.) Prologi: Puheviestinnän vuosikirja 2009. Jyväskylä: Prologos, 6–25.
- Kukkoaho, S. 2024. Näkymätöntä näkyväksi: Tunnista ja tue ujous vahvuudeksi. Teoksessa A. Roiha & Jerker Polso (toim.) Tunne oppilaasi. Oppilaantuntemus opetuksen kulmakivenä. Jyväskylä: Santalahti-kustannus. 145–168.
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. 2023. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kulku kohti inklusiota: Kuntien johtavien viranhaltijoiden käsityksiä inklusiosta ja sen toteuttamisesta. Kasvatus & Aika 17 (3), 26–49. <https://doi.org/10.33350/ka.121631>
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. Lahtinen, A. & Rantanen, J. 2019. Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lapinoja, K-P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Chydenius-instituutin tutkimuksia. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus.
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. 2018. Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Prologi 14 (1), 10–25. <https://doi.org/10.33352/prlg.95927>
- Lindfors, E. 2011. Käsityön työturvallisuus työtilojen arvioinnin perusteella. Teoksessa E. Lindfors. (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja

turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. OPTUKE-verkoston I tutkimus- ja kehittämissymposium Hämeenlinnassa 8.–9.2.2011.

Lindfors, E., Jaatinen, J., Uljas, M. & Wendelius, S. 2021. Kohti uutta käsityön oppimis- ja työympäristöä: Opettajien näkemyksiä tilasuunnitteluun. *Ainedidaktiikka* 5(2), 25–50.  
<https://doi.org/10.23988/ad.99360>

Lindfors, E. & Somerkoski, B. 2018. Turvallisuuden edistäminen oppimisympäristössä. Teoksessa M. Hiltunen & P. Granö (toim.) *Suhteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaajina*. Rovaniemi: Lapland University Press.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-934-6> 291–305.

Mikkola, A. 2015. Mitä kuuluu opettajalle? *LUMAT* 3 (6), 702–710.  
<https://doi.org/10.31129/lumat.v3i6.991>

Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M. & Savolainen, M. 2019. Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. 35(1). 100-114.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>

Mäki-Havulinna, J. 2024. Neljä lähestymistapaa ryhmän- ja oppilaantuntemuksessa. Teoksessa A. Roiha & J. Polso (toim.) *Tunne oppilaasi. Oppilaantuntemus opetuksen kulmakivenä*. Santalahti-kustannus. 18–33.

Opinto-opas. 2024. Turun yliopisto  
<https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/14002/o?period=2024-2027>  
(Luettu 5.10. 2024)

Opintopolku.  
<https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.000000000000000002952>  
(Luettu 10.12. 2024)

Oppivelvollisuuslaki 628/1998 § 2 Finlex.

Oppivelvollisuuslaki 502/1998 § 2 Finlex.

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Porko-Hudd, M., Pöllänen, S. & Lindfors, E. 2018. Common and holistic crafts education in Finland. *Techne Serien A* 25(3), 26–38.

Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 145–156.

Puusa, A & Juuti, P. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 9–19.

Puustinen, M. 2018. Aidosti akateeminen aineenopettajien koulutus? *Ainedidaktiikka* 2(2), 74–80.

Puustinen, M., Säntti, J. & Simola, H. 2022. Five decades of persistent decontextualisation of academic teacher education in Finland. *International journal of educational research* 116 (2022) <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102053>

Pöllänen, S., Rönkkö, M-L., Salonen, A., Härkki, T. & Lindfors, E. 2020. Monimateriaalisuus peruskoulun käsityössä. *Ainedidaktiikka* 5(2), 3–24. <https://doi.org/10.23988/ad.90017>

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 46–84.

- Saloviita, T. 2020. Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian journal of educational research*. Vol. 64 (2), 270–282.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sandberg, E. 2021. *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*. PS-kustannus.
- Shechtman, Z. & Leichtrentritt, J. 2004. Affective teaching: a method to enhance classroom management. *European journal of teacher education*. Vol. 27 (3), 323–333.  
<https://doi.org/10.1080/0261976042000290822>
- Takala, M. 2010. Inkluisio, integraatio ja segregaatio. Teoksessa M. Takala (toim.). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Palmenia. 45–57.
- Takala, M. 2010. Koulunkäynninavustajat-mahdollistajat. Teoksessa M. Takala (toim.). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Palmenia. 124–135.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. 2020. Inklussiiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala. (toim.) *Mahdoton inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus, 13–45.
- Thijessen, M., Rege, M. & Solheim, O. 2022. Teacher relationship skills and student learning. *Economics of Education Review*. (89) 2022.  
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102251>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi*. Uudistettu laitos. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Vilkkä, H. 2005. *Tutki ja kehitä*. Tammi.

Wettstein, A., Ramseier, E. & Scherzinger, M 2021. Class- and subject teachers' self-efficacy and emotional stability and students' perceptions of the teacher–student relationship, classroom management, and classroom disruptions. *BMC psychology* 9(3), 1–12.

<https://doi.org/10.1186/s40359-021-00606-6>

Ylen verkkosivu 9. 2022. Syrjimätön opetus ei ole ongelma kouluissa, sanoo asiantuntija:

”Emme voi puhua siitä, ettei inklusio toimi, kun sitä ei ole”. Yle. <https://yle.fi/a/3-12626457> (Luettu 10.10. 2024)

## Liitteet

### Saatekirje

#### Arvoisa käsityön aineenopettaja/käsityötä opettava opettaja

Oletko kokenut omassa työssäsi oppilaiden käytöksestä johtuvien ongelmien tuomia haasteita? Koetko omaavasi hyvät valmiudet näiden ongelmien kohtaamiseen ja niistä selviytymiseen? Jos näin on, niin Sinua tarvitaan osallistumaan aihetta tutkivan pro gradu - tutkielmaan. Sinun kokemuksesi ovat arvokkaita osana pro gradu -tutkielmaani ja sen tutkimusaineistoa.

Olen viidennen vuosikurssin käsityön aineenopettajaopiskelija Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampukselta. Teen pro gradu- tutkielmaa aiheesta käsityön aineenopettajien ja opettajien kokemuksista omista valmiuksistaan luokanhallinnan keinoihin oppilaiden käytöksestä johtuvien ongelmien osalta käsityöoppiaineessa. Kyselyssä kartoitetaan tietoa kokemistasi oppilaista lähtöisin olevista käytösongelmista käsityöoppiaineessa ja näkemyksiä omista valmiuksistasi näiden kohtaamiseen. Lisäksi kartoitetaan käyttämiäsi keinoja näiden ongelmien ehkäisemiseen, että niiden ratkaisemiseen. Opetusryhmistäsi ja muista koulun tarjoamista resursseista ovat vielä omat kysymyksensä.

Tutkielmani keskiössä on käsityön aineenopettajan ja käsityötä opettavan opettajan luokanhallinnan keinot näiden ongelmien osalta, sekä heidän valmiutensa kohdata näitä haasteita koulun jokapäiväisessä arjessa. Mikäli koet, että opettamassasi/opettamissasi käsityön ryhmissä käytöksestä liittyvät ongelmat näkyvät ja joudut niitä ratkaisemaan ja selvittämään pyydän, että vastaisit tähän kyselyyn. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja aineisto anonymisoidaan ja se hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Kyselylomake täytetään täysin nimettömänä ilman henkilötietoja. Kysymykset ovat pääsääntöisesti avoimia, vastaaminen on vapaamuotoista. Kyselyyn vastaaminen on täysin vapaaehtoista ja sinulla on oikeus perua osallistuminen koska tahansa syytä erikseen ilmoittamatta.

Tutkimuksen aineisto kerätään Webropol-lomakkeella. Vastaamiseen menee noin 10–15 minuuttia. Kysely on auki 28.2.2025 asti.

Mikäli jokin asia kyselyssä herättää tarkempia kysymyksiä, vastaan mielelläni heränneisiin kysymyksiin sähköpostitse.

Linkki kyselyyn: <https://link.webpolsurveys.com/S/3D78BB2B0CC2563E>

Linkki tietosuojailmoitukseen: <https://seafire.utu.fi/d/1a8fdc17f06b46bc9461/>

Vastauksista ja vaivannäöstä kiittäen

Joel Vuolukka

[jopvuo@utu.fi](mailto:jopvuo@utu.fi)

## Kyselylomake

Olet osallistumassa tutkimukseen, jossa käsitellään käsityön aineenopettajan tai käsityötä opettavan opettajan luokanhallinnan keinoja oppilaista lähtöisin olevien käytösongelmien osalta käsityöoppiaineessa. Olet lukenut saatekirjeen ja ymmärrät sen sisällön. Olet tietoinen tutkimuksen tekijän yhteystiedoista, mikäli haluat esittää lisäkysymyksiä.

Osallistut vapaaehtoisesti ja tiedostat, että sinulla on mahdollisuus perua osallistumisesi ilman syytä koska tahansa. Vastaamalla kyselyyn, vahvistat osallistumisesi tutkimukseen ja vastauksesi käytöstä osana aineistoa. Jos olet vastannut jo kyselyyn ja haluat peruuttaa osallistumisesi, vastauksesi tullaan hävittämään aineistosta.

1. Koulutuksesi
  - a) Käsityön aineenopettaja
  - b) Luokanopettaja
  - c) Jonkin toisen aineen aineenopettaja ja käsityön aineenopettaja
  - d) Luokanopettaja ja käsityön aineenopettaja
  - e) Erityisopettaja
  - f) Erityisopettaja ja käsityön aineenopettaja
  - g) Erityisopettaja, luokanopettaja ja käsityön aineenopettaja
  
2. Oletko kokenut tai koetko opettajana käytöshäiriöitä opettamissasi ryhmissä käsityöoppiaineessa? Jos olet kokenut tai koet, niin minkälaisia?
  
3. Minkälaiset valmiudet koet omaavasi luokanhallinnan keinoihin opettajankoulutuksesi pohjalta?
  
4. Mitä konkreettisia keinoja käytät käytöshäiriöiden ehkäisemiseksi/ niiden lopettamiseksi käsityön tunneilla?

5. Koetko omaksuneesi erilaisia keinoja työsi kautta?
  
6. Onko käsityöryhmissäsi käytökseen liittyvien perusteiden vuoksi pienryhmiin eriytettyjä oppilaita muiden yleisopetuksessa olevien oppilaiden lisäksi.
  
7. Onko sinulla käytössä käsityön tunneilla koulun puolelta henkilöresursseja. Jos on, niin mitä? Esimerkiksi koulunkäynninohjaajaa, oppilaan henkilökohtaista ohjaajaa...?

Kiitos vastauksistasi!

## Tietosuojalomake



Tietosuojailmoitus

1 (3)

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

1. Rekisterin nimi	Käsityön aineenopettajien ja käsityötä opettavien opettajien valmiudet luokanhallinnan keinoin – Oppilaiden käytöksestä johtuvat ongelmatilanteet käsityöoppiaineessa.
2. Rekisterinpitäjä	Joel Vuolukka 0505883358 <a href="mailto:jopvuo@utu.fi">jopvuo@utu.fi</a> Seminaarinkatu 1 20100 Rauma
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Joel Vuolukka 0505883358 <a href="mailto:jopvuo@utu.fi">jopvuo@utu.fi</a>
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	DPO@utu.fi +358 29 450 4361
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella käsityön aineenopettajien ja käsityötä opettavien opettajien valmiuksia kohdata ja ratkaista käsityötunneilla oppilaista johtuvia käytösongelmatilanteita. Saatua aineistoa käytetään pro gradu -tutkielman aineistona. Osallistujan henkilö- tai yhteystietoja ei kerätä.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <i>(rasti vain yksi kohta)</i></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>
6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja Vastaajan tutkinto/koulutus.

Turun yliopisto • of Turku

FI-20024 Turun yliopisto, Finland • [www.utu.fi](http://www.utu.fi)

Telephone +358 29 450 5000 • Fax +358 29 450 5040

7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	
8. Tiedot tietojen siir- rosta kolmansiin mai- hin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
9. Henkilötietojen säilyt- tämisäika tai sen määrittämisen kriteerit	Kyselyaineisto <del>anonyymisoitetaan</del> , jolloin aineistoon ei jää henkilö- tietoja. Aineistoa säilytetään tutkimuksen valmistumiseen ja hyväksymiseen asti 06/2025 asti, ja se hävitetään tämän jäl- keen.
10. Rekisteröidyn oikeu- det	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilö- tietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilö- tietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää tai vaikeuttaa käsitte- lyä.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p> <p>Yhteyshenkilö rekisteröidyn oikeuksiin ja velvollisuuksiin liitty- vissä asioissa on Turun yliopiston tietosuojavastaava, yhteys- tiedot ilmoituksen alussa.</p> <p>:</p>
11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	

12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.
--	--