

YHTEISOPETUSTA MONIMATERIAALISESSA
KÄSITYÖN OPETUKSESSA LÄNSISUOMALAISESSA
PERUSKOULUSSA

Hilla Laukkanen & Ruusa Riikola

Käsityökasvatuksen Pro gradu –tutkielma

Turun yliopisto, Rauman yksikkö

Opettajankoulutuslaitos

Kasvatustieteiden tiedekunta

Tammikuu 2015

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

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

HILLA LAUKKANEN & RUUSA RIIKOLA

Pro gradu –tutkielma 58 s. 4 liitesivua

Käsityökasvatus

Tammikuu 2015

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, miten opettajat kokevat yhteisopetuksen monimateriaalisessa käsityön opetuksessa länsisuomalaisessa peruskoulussa. Selvitämme, mitkä asiat vaikuttavat monimateriaalisen käsityön ja yhteisopetuksen toteutumiseen.

Tutkielman aineisto kerättiin länsisuomalaisessa peruskoulussa havainnoimalla ja puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilta (n= 5). Havainnointi suoritettiin osallistumalla kevään suunnittelupalaveriin ja seuraamalla syksyllä yhteisopetusta monimateriaalisessa käsityön opetuksessa. Aineiston analysoinnissa käytettiin teorialähtöistä sisällönanalyysia.

Tekstiilityön ja teknisen työn opetustilat on yhdistetty tutkimuskoulussa yhdeksi monimateriaaliseksi käsityön oppimisympäristöksi. Tilamuutoksen yhteydessä myös opetusta haluttiin uudistaa ja ryhdyttiin yhteisopetukseen siten, että teknispainotteinen ja tekstiilipainotteinen käsityön opettaja toimivat yhteisopetuksessa. Uudistus on oppimisympäristö-kehittämishanke, jolle myönnettiin opetushallituksen apuraha syyskuussa 2014.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että opettajat kokevat käsityön opetuksen toimintakulttuurin muutoksen pääosin positiivisena. Yhteisopetuksen koettiin edistävän monimateriaalista käsityön opetusta. Tulosten mukaan monimateriaalisuus käsityön opetuksessa mahdollistaa ja antaa valmiuksia eri materiaalien yhdistämiseen, minkä nähtiin hyödyttävän oppilaita heidän arkielämässään. Haasteellisena koettiin se, etteivät opettajat saaneet perehdytystä yhteisopetukseen ja monimateriaaliseen käsityöhön. Lisäksi opettajien yhteisen suunnitteluajan puute koettiin ongelmallisena.

Asiasanat: yhteisopetus, monimateriaalinen käsityö, käsityö

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 YHTEISOPETUS	4
2.1 Yhteisopetus-käsitteen määrittelyä	4
2.2 Inklusiivinen pedagogiikka	6
2.3 Opettajien ammatillinen yhteistyö	7
2.4 Yhteisopettajuuden kehittyminen	8
2.5 Yhteisopetuksen etuja ja haasteita	10
2.6 Yhteisopetuksen muotoja	12
3 KÄSITYÖ	15
3.1 Käsiyö perusopetuksessa	15
3.2 Monimateriaalisen käsityön määrittelyä	16
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	20
4.1 Tutkimuksen tavoitteet.....	20
5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	22
5.1 Tutkimustyyppi ja tutkimusote	22
5.2 Tutkimustehtävän muotoutuminen	22
5.3 Länsisuomalaisen peruskoulun oppimisympäristö-kehittämishanke tutkimuskontekstina	23
5.4 Tutkimushenkilöt	24
5.5 Aineistonkeruu	25
5.6 Aineiston analyysi.....	26
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	30

6.1 Monimateriaalisen käsityön opetuksen toteuttaminen yhteisopetuksessa	30
6.1.1 Yhteisopetus opettajien määrittelemänä	30
6.1.2 Opettajien kokemukset yhteisopetuksen hyödyistä	31
6.1.3 Opettajien kokemukset yhteisopetuksen haasteista	32
6.1.4 Laadukkaana yhteisopetuksen ominaisuuksia opettajien näkökulmasta	34
6.1.5 Koulun tuki ja muut monimateriaaliseen käsityöhön ja yhteisopetukseen vaikuttavat käytännön asiat opettajien kokemana.....	35
6.1.6 Opettajien käsityön opetuksessa käyttämät yhteisopetuksen muodot.....	37
6.1.7 Opettajien ajatuksia monimateriaalisesta käsityöstä.....	39
6.1.8 Opettajien kokemuksia ja ajatuksia oppimisympäristö-kehittämishankkeesta	40
6.1.9 Opettajien kokemukset omasta yhteisopetuksesta	41
6.1.10 Opettajien ajatuksia opetuksen suunnittelusta ja arvioinnista yhteisopetuksessa	42
6.2 Johtopäätökset.....	43
7 LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	46
8 POHDINTA JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	49
Lähteet.....	52

1 JOHDANTO

Pro seminaari –tutkielmassa tutkimme opettajuuden kehittymistä yksilön ja yhteiskunnan tasolla. Kiinnostuimme silloin opettajien kollegiaalisesta yhteistyöstä, jonka seurauksena tutkimuskohteenamme on nyt yhteisopetus käsityönopetuksessa. Eräässä länsisuomalaisessa peruskoulussa toteutettiin kesällä 2014 remontti käsityönopetuksen tiloissa, kun tekstiilityön luokka tarvittiin luokkatilaksi. Käsityöluokat yhdistettiin yhdeksi monimateriaaliseksi käsityön oppimisympäristöksi ja samalla henkilöstö päätti uudistaa myös opetusta ja ryhtyä yhteisopetukseen. Oppilaita ei enää jaeta ryhmiin sisällön mukaan, vaan kaikki opiskelevat yhteisessä käsityön oppiaineessa. Opetuksesta vastaa kaksi luokanopettajaa, joista toisella on teknispainotteinen ja toisella tekstiilipainotteinen aineenhallinta.

Opiskeluaikana kriittisyytemme oppiainejakoista käsityönopetusta kohtaan on voimistunut; monimateriaalinen käsityön opetus on tervetullut uudistus. Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, miten opettajat kokevat yhteisopetuksen monimateriaalisessa käsityön opetuksessa länsisuomalaisessa peruskoulussa. Selvitämme myös, mitkä asiat vaikuttavat monimateriaalisen käsityön ja yhteisopetuksen toteutumiseen. Tutkimusaihe on ajankohtainen niin monimateriaalisen käsityöoppiaineen kuin yhteisopetuksenkin näkökulmasta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos määrittelee käsityön monimateriaaliseksi oppiaineeksi ja yhteisopetus on nähty yhtenä koulun henkilöstön yhteistyön keskeisimmistä muodoista (2014, 30; vuosiluokat 1-2, 51; vuosiluokat 3-6, 125; vuosiluokat 7-9, 188).

Opettajan työ ei ole pelkkää opettamista, vaan opettajan toimintaa kohtaan kohdistuu odotuksia eri tahoilta, esimerkiksi kouluhallinnolta ja vanhemmilta (Viskari 2003, 171). Opettaja toimii ammatissaan perinteisesti hyvin itsenäisesti. Ammatillinen yhteistyö on melko vähäistä ja opettajat ovat tottuneet vastaamaan työstään yksin. Opettajat saattavat kokea uupumista vastuun ja työtaakaan yksin kantamisesta. Viime vuosina kollegiaalinen yhteistyö on yleistynyt ja se voi keventää opettajien taakkaa. Yhteistyö on joissakin kouluissa johtanut pysyviin toimintakulttuurin muutoksiin. Yksi merkittävä yhteistyön muoto on yhteisopetus. Yhteisopetusta toteutetaan sekä aineen- tai erityisopettajan ja

luokanopettajan välillä että kahden luokanopettajan välisenä tiiviinä yhteistyönä. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnoksessa (2014, 30) edellytetään henkilöstön tiivistä yhteistyötä koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutumiseksi. Yhteistyötä tarvitaan opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa sekä oppimisen arvioinnissa ja yhteisopetus mainitaan keskeisenä mahdollisuutena edellä mainittujen asioiden toteutumiselle.

Yhteisopetusta erityisesti erityisopetuksen näkökulmasta on tutkittu Suomessa ja kansainvälisesti. Cook & Friend (1995, 2004) ovat määritelleet yhteisopetuksen kahden tai useamman opettajan työmuodoksi. Muiden muassa Conderman, Bresnahan & Pedersen (2009) sekä Beninghof (2012) ovat esitelleet yleisimmin käytössä olevia yhteisopetuksen muotoja. Takala (2010) ja Saloviita (2013) sivuavat teoksissaan yhteisopetusta antaen siihen suomalaisen näkökulmansa. Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg (2011) ovat tehneet kattavan raportin Helsingin seudulla toteutetusta yhteisopetus-hankkeesta. Käsityön opetuksessa toteutetusta yhteisopetuksesta ei ole aikaisemmin tehty tutkimusta.

Monimateriaalisen käsityönopetuksen järjestämisessä on haasteita ja sen tutkiminen onkin tarpeellista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) käsityö on yksi oppiaine, jonka taustalla on ajatus samansisältöisestä käsityöstä. Opetuksen toteutustavat ovat koulukohtaisesti päätettävissä ja usein toteutus ei vastaa tarkoitusta. Osa kouluista järjestää käsityön opetuksen vaihtojaksoina, joissakin kouluissa painotutaan yhteisen jakson jälkeen oman valinnan mukaan jompaan kumpaan sisältöalueeseen ja osassa kouluista ohje yhteisestä käsityöstä on toteutettu vaihtamalla sisältöä vuoroviikoin. Tilanne on käsityöoppiaineen opettamisen kannalta haastava ja ennen kaikkea oppilaiden kannalta se on epätarkoituksenmukainen ja eriarvoistava. (Pöllänen 2003, 219-220.)

Usein sisällönjakoa perustellaan puuttuvalla aineenhallinnalla ja/tai tilojen soveltumattomuudella monimateriaaliseen käsityönopetukseen. Rohkaiseva esimerkki luovuudesta on länsisuomalaisen peruskoulun toimintakulttuurin muutos. Monimateriaalisen käsityön taustalla on pyrkimys asettaa oppilaat tasa-arvoiseen asemaan koulutuksellisesti ja sukupuolesta riippumatta. Peruskoulun kasvatustavoitteena sukupuolten välinen tasa-arvo merkitsee mahdollisuutta saada samanlaiset valmiudet toimia

yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin perhe- ja työelämässä sekä koko yhteiskunnassa sukupuolesta riippumatta. (Pöllänen 2003, 219.) Monimateriaalinen käsityön opetus ei jaottele oppilaita opetettavan sisällön perusteella, vaan opetus toteutetaan kaikille oppilaille samansisältöisenä. Materiaaleina monimateriaalisessa käsityössä voisivat olla esimerkiksi tekstiilit, kuidut, puulajit, metallit, muovit ja uudet luonnonmateriaalit, kuten kivi ja eri materiaaliyhdisteet, joita voi luovasti muokata ja yhdistää. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos vuosiluokat 7-9 2014, 190.)

2 YHTEISOPETUS

2.1 Yhteisopetus-käsitteen määrittelyä

Yhteisopetus (co-teaching) on opetuksen muoto, jossa kaksi tai useampi opettaja työskentelee samassa opetustilassa yhteisten oppilaiden kanssa (Takala 2010, 62). Yhteisopetuksesta käytetään myös termejä tiimiopetus, pariopettajuus ja samanaikaisopetus. Samanaikaisopetusta käytetään yhteisopetuksen synonyyminä. Useimmiten sillä kuitenkin kuvataan erityisopettajan ja luokan- tai aineenopettajan välistä yhteistyömuotoa, jossa luokanopettaja järjestää yleisopetuksen ja erityisopettaja eriyttää samanaikaisesti opetusta tukea tarvitseville. Tällöin yhteisopetus jää varsin suppealle tasolle. Tässä tutkielmassa käytetään yhteisopetus-termiä. Se vastaa hyvin kansainvälisessä keskustelussa käytettyä termiä *co-teaching*, mikä taas ilmentää hyvin yhteisopetuksen toiminnan periaatetta eli tasavertaista yhdessä toimimista (Takala 2010, 62). Suomessa yhteisopetuksen historia juontaa juurensa 1970-luvulle, peruskoulu-uudistuksen aikaan. Silloin opetushallitus suositteli yhteisopetusta luokattomien erityisopettajien työtavaksi (Ahvenainen 1983, 86). Vaikka yhteisopetuksella oli hyviä vaikutuksia, se unohdettiin 1980-luvulla. Osasyynä hiipumiselle nähdään se, että opettajankoulutuslaitokset eivät ottaneet sitä osaksi koulutusta. (Saloviita 2013, 120-121.)

Yhteisopetus määritellään usein Cookin ja Friendin (1995, 2) mukaan *opetustilanteeksi, jossa kaksi tai useampi opettaja työskentelee samassa opetustilassa yhteisen heterogeenisen opetusryhmän kanssa. Opetus tapahtuu pääsääntöisesti samassa tilassa yhdessä opettaen*. Yhteisopetuksen määritelmä on usein melko rajattu. Yhteisopetusta käsittelevässä kirjallisuudessa nousee edellä mainitun, useasti esitellyn määritelmän tarkennukseksi neljä kriteeriä, joiden tulee täyttyä, kun puhutaan yhteisopetuksesta. Ensimmäiseksi edellytetään, että 1) opetuksesta vastaa kaksi tai useampi opettaja, joiden tulee osallistua tasavertaisesti opetukseen (Takala 2010, 62-63). Lisäksi 2) opetettavan oppilasryhmän on oltava heterogeeninen ja 3) opetus tulee järjestää yhteisessä tilassa. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 2-3; Cook & Friend 1995, 2.) Cook & Friend (2004, 5) ovat myöhemmin tarkentaneet kriteereitä opetuksen sisällön suhteen. Opetuksella tulee olla 4) yhteinen suunta ja tavoite, vaikka työskentelytavat olisivat erilaisia. Myös yhteisopetuksen ominaisuuksia kuvataan tarkemmin uudessa määritelmässä. Opettajilta edellytetään omistautumista sekä resurssien ja vastuun jakamista.

Vanhimmissa määritelmässä kahden opettajan yhteisopetus mielletään erityisopettajan ja yleisopetuksen opettajan yhteistyöksi (Cook & Friend 1995, 2), mutta nykyisin termi ymmärretään myös esimerkiksi kahden luokanopettajan välisenä työmuotona (Takala 2010, 64). Yhteisopetuksessa keskeisenä ideana on ollut, että erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ei eristetä yleisopetuksesta (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 3). Rimpiläinen ja Bruun ovat kuvanneet Värikkäät oppilaamme –kirjassaan heidän yhteisopetustansa ja sen taustaa. Heidän yhteisopetuksessaan edellä mainitut kriteerit täyttyvät. Rimpiläinen ja Bruun yhdistivät erityisopetuksen ja yleisopetuksen luokat yhdeksi kahden opettajan luokaksi, koska he kaipasivat kollegiaalista yhteistyötä ja turhautuivat yksin opettamiseen. He ajattelevat, että yhteisopetus on työskentelymuotona pysyvä. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 6.)

Helsingissä 2010 tehdyssä KELPO-tutkimushankkeessa yhteisopetuksessa toimivat luokanopettajat keskenään sekä erityisopettaja ja luokanopettaja. Raportista käy ilmi, että opettajat kokevat yhteisopetuksen perinteisen määritelmän hieman vanhanaikaiseksi. Opettajien mukaan opetusta ei ole aina mahdollista järjestää samoissa tiloissa, mikä määritelmien mukaan tarkoittaisi, että yhteisopetuksen kriteerit eivät täyty. Sen vuoksi opettajat määrittelisivät opetustaan enemmänkin joustavaksi, eriyttäväksi ja prosessinomaiseksi kuin kriteerien mukaiseksi yhteisopetuksiksi. (Ahtiainen ym. 2011, 42.) Kuten opetuksessa yleisestikin, myös yhteisopetuksessa opettajan persoona ohjaa hänen toimintaansa ja vaikuttaa hänen kykyynsä ja tapaansa toimia yhteisopetuksessa. Vaikka yhteisopetuksen määritelmä on hyvin rajattu, tutustuttaessa yhteisopetuksen eri muotoihin sekä pohdittaessa tarkemmin kriteerien sisältöä, voidaan havaita määritelmässä olevan tulkinnanvaraisuutta ja vapautta soveltaa. Yhteisopetus ei mahdu yksiselitteisiin raameihin, vaan sitä ilmenee ja toteutuu yhtä moninaisesti kuin opettajuutta yleensäkin. (Ahtiainen 2011, 18.)

Yhteisopetuksen työtavoista on tehty määritelmiä, joita kutsutaan yhteisopetuksen muodoiksi. Eri tutkijat ovat luokitelleet yleisimpiä muotoja opettajien roolien ja oppilaiden ryhmittelyn mukaan. Tässä tutkielmassa esitellään yhdeksän yhteisopetuksen muotoa, jotka on koottu eri tutkijoiden määritelmistä. (Beninghof 2012, 52; Morocco & Aguilar 2002, 317; Villa, Thousand & Nevin 2008, 21; Saloviita 2013, 124-125; Takala 2010, 64; Cook & Friend 2004, 15.) Yhteisopetuksen toteutuminen ei edellytä muotojen käyttämistä, vaan

luokittelu on tehty helpottamaan yhteisopetuksen teoretisointia sekä käytännön suunnittelua ja toteutusta.

2.2 Inklusiivinen pedagogiikka

Inklusio tulee englannin kielen sanasta inclusion eli mukaan ottaminen. Sen periaatteena on, että kaikki oppilaat kuuluvat yleisopetuksen piiriin, eikä yksilöitä eristetä jonkin ominaisuuden vuoksi (Murawski 2010, 7). Espanjassa pidetyssä erityisopetuksen kongressissa 1994 allekirjoitettiin yksimielisesti 92 maan hallituksen edustajan kesken Salamancan julistus, jonka mukaan jokaisella oppilaalla riippumatta fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalista, kielellisestä tai muusta statuksesta on oikeus käydä omaa lähikoulua (Takala 2010, 13-14; Salamancan julistus 1994, verkkolähde). Kongressissa muutettiin käytössä ollut integraatio-termi inklusio-käsitteeksi. Käsitteen käyttöönoton taustalla oli tahto muuttaa ajattelutapaa vammaisten ihmisten oikeuksista. Sen mukaan kaikkien, kuten vaikeasti kehitysvammaisten, tulee saada mahdollisuus kuulua muiden joukkoon. Inklusiossa yhteiskunta on avoin kaikille ihmisille riippumatta vamman asteesta, kun taas integraatiossa osallistuminen yleisopetukseen toteutetaan soveltuvin osin henkilön vammasta riippuen. Tarvittava apu tuodaan sinne, missä yksilö haluaa olla. (Saloviita 2012, 2.)

Suomen perustuslain ja yhdenvertaisuuslain (Suomen perustuslain yhdenvertaisuuslaki 2004, 6§) mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, sukupuolisen suuntautumisen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos 2014, 8). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnoksessa edellytetään, että tuki annetaan oppilaalle ensisijaisesti omassa luokassa ja koulussa erilaisin joustavin järjestelyin, ellei oppilaan etu tuen antamiseksi välttämättä edellytä oppilaan siirtämistä toiseen opetusryhmään tai kouluun (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos 2014, 54). Suomessa on kuitenkin kasvava ristiriita lainsäädännön ja käytännön välillä: laeista ja kansainvälisistä ohjelmista huolimatta lapsia erotellaan perusopetuksessa enemmän kuin missään muussa länsimaassa (Saloviita 2012, 9; Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009, 162).

Yhteisopetusta voi pitää yhtenä inklusiivisen pedagogiikan merkittävimmistä keinoista. Kahden opettajan läsnäolo parantaa mahdollisuutta eriyttämiseen ja erilaiset yksilöt pystytään huomioimaan paremmin. Yhteisopetus tarjoaa mahdollisuuksia kaikille lapsille, niin lahjakkaille kuin tukea tarvitsevillekin. (Saloviita 2012, 36; Beninghof 2012, 11.) Yhteisopetuksessa opettaja ei ole koskaan yksin, vaan paikalla on aina kollega, joka tuntee oppilaat ja on yhtä paljon vastuussa heistä. Tämä helpottaa esimerkiksi pulmatilanteista selviämistä. (Saloviita 2013, 128.) Nykyään yhteisopetusta suositellaan kolmiportaisen tuen keinona (Saloviita 2013, 120-121).

2.3 Opettajien ammatillinen yhteistyö

Opettajien yhteistoiminnallisuudella ja kollegiaalisuudella tarkoitetaan opettajien välistä ammatillista yhteistyötä. Henkilöstön tiivis yhteistyö on edellytys koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamiselle. Aikuisten yhteistyö, kuten yhteisopetus, mallintaa koulun toimintaa oppivana yhteisönä myös oppilaille. Yhteistyötä tarvitaan oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä oppimisen arvioinnissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos 2014, 30.)

Kollegiaalinen yhteistyö on melko vähäistä opettajan työssä. Opettaja pyrkii selviytymään yksin opettamisesta ja opetukseen sekä oppilaisiin liittyvien ongelmien ratkomisesta. Kahvipöytäkeskusteluissa saattaa saada tukea ongelmatilanteisiin liittyen, mutta viime kädessä vastuu oppilaista, opetuksesta ja siihen liittyvästä päätöksenteosta on opettajalla itsellään. Työmotivaation ja jaksamisen kannalta olisi merkityksellistä, että opettaja voisi jakaa työhön liittyvät asiat kollegan kanssa. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 29.) Koulun kollegiaalisuutta tulisikin kehittää niin, että auttaminen, kannustaminen, keskusteleminen, yhteinen suunnittelu, opettaminen ja arviointi olisivat arkipäivää (Sahlberg 1997, 161-162).

Yhteisopetus on tiimityötä. Tiimityön vahvuus perustuu ryhmän jäsenten ammattitaidon yhdistämiseen. Tiimityöskentely edellyttää vastuunottoa, eikä vähennä yksittäisen jäsenen vastuun määrää. (Helakorpi 2001, 90.) Sen onnistuminen vaatii tiimin jäseniltä moninaisia asioita. Ensinnäkin tarvitaan soveltuvuutta työskennellä yhdessä. Lisäksi kaikkien osapuolien pitää kokea olevansa tasavertaisia ja yhtä vaikutusvaltaisia. Tiimissä täytyy hyväksyä se, että asioista on erilaisia käsityksiä ja mielipiteitä. Niistä on pyrittävä

keskustelemaan luottamuksella, kunnioittavasti ja avoimesti. Onnistumisella on heikot edellytykset silloin, kun tiimin jäsenet eivät arvosta ja ymmärrä toistensa työtä. (Helakorpi 2001, 93.)

Yhteistyötä arvostetaan nyky-yhteiskunnassa. Tiimityöskentely yleistyy työpaikoilla, mutta moni kokee uuden toimintatavan omaksumisen ja vanhasta luopumisen haastavaksi. Jotta kehitystä tapahtuisi, koko uudistukseen osallistuva työyhteisö tulisi kouluttaa uuteen toimintakulttuuriin. Edistystä tiimityöskentelyssä ei tapahdu, elleivät yksilöt ole valmiita sitoutumaan yhdessä tekemiseen. (Helakorpi 2001, 96.)

2.4 Yhteisopettajuuden kehittyminen

Yhteisopettajuuden kehittymistä on verrattu parisuhteeseen. Kuten parisuhteessa, myös yhteisopettajuudessa tutustumisvaiheesta tulisi edetä luottamukselliseksi ja mutkattomaksi yhteistyöksi. Yhteisopetuksen lähtiessä opettajien omasta kiinnostuksesta ja innostuksesta on se jo alkaessaan edistyneempää kuin ”ulkoapäin ohjattu” yhteisopetus. Tämä selittyy sillä, että jo toisensa tuntevat opettajat ovat edenneet tutustumisvaiheen yli ja luottamus toiseen on jo syntynyt. Gately ja Gately (2001, 42) tunnistavat yhteisopettajuuden kehittymisestä kolme vaihetta: aloitusvaihe (beginning), sovitteleva vaihe (compromising) ja yhteensulautumisvaihe (collaborating). Aloitusvaiheessa opettajat tutustuvat toisiinsa. Tässä vaiheessa opettajat voivat kokea epämukavuutta, koska heidän täytyy tarkkailla omaa opettajuuttaan sekä työparin toimintaa uudesta näkökulmasta. Opettaja voi kokea omistushalua oppilaitaan, luokkatilaa tai omaa oppiainettaan kohtaan, jolloin toinen opettaja voi kokea itsensä ulkopuoliseksi. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 7-9.) Montebello ja Buzzotta luokittelevat tiimityön kehittymisen neljään vaiheeseen. Vaiheet ovat reaktiivinen, autoritatiivinen, rento ja todellinen tiimityö. (Helakorpi 2001, 101.)

Aloitusvaiheessa opettajien kommunikointi on kohteliasta ja konflikteja vältellään, koska molemmat osapuolet pyrkivät vahvistamaan suhdetta. Alkuvaihe voi tuntua haastavalta ja vaatii kärsivällisyyttä, mutta se on tärkeä vaihe yhteisopettajuuden kehittymisen kannalta. Opettajien on kyettävä ymmärtämään toisiaan ja selviytymään alun haasteista, jotta heidän yhteistyönsä voi siirtyä seuraavaan vaiheeseen. Jos opettajat eivät kykene avoimeen keskusteluun, jää yhteisopettajuus alkuvaiheeseen, eikä kehity. (Conderman, Bresnahan &

Pedersen 2009, 9.) Reaktiivinen ja autoritatiivinen vaihe pitävät sisällään samoja kehittymisen osa-alueita kuin aloitusvaihe. Jäsenten sitoutuminen yhteistyöhön on heikkoa ja todellista kommunikaatiota on hyvin vähän. Opettajat voivat kokea ahdistusta rakenteellisista asioista, kuten perusteluista tiimien muodostuksessa ja hakevat asemaansa uudessa tilanteessa. Usein osapuolilla on tarve pitää omista toimintatavoista kiinni. (Helakorpi 2001, 101.)

Sovittelevassa vaiheessa on yleistä, että opettajat käyttävät opetuksen muotona vuorottelevaa opetusta ja jakavat muutenkin vastuualueita keskenään. Ammatillinen vuorovaikutus on kehittynyt alkuvaiheesta. Opettajat kykenevät paremmin avoimeen keskusteluun ja rehellisempään omien mielipiteidensä esittämiseen. Toisessa vaiheessa opettajat ovat löytäneet enemmän tapoja toimia yhdessä samassa tilassa. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 9.) Rennossa vaiheessa pyritään ystävälliseen ja sosiaaliseen työilmapiiriin. Opettajat ovat aiempaa sitoutuneempia yhteistyöhön ja keskinäinen luottamus ja kunnioitus kasvavat. Opettajien keskinäinen ”valtataistelu” vähenee ja yhteistyön muodot monipuolistuvat. (Helakorpi 2001, 101.)

Yhteensulautumisvaihe on yhteisopettajuuden huipentuma. Tässä vaiheessa todellinen yhteisopetus alkaa. Opettajat toimivat täydessä yhteistyössä ja täydentävät toisiaan saumattomasti. Molemmat opettajat tuntevat olonsa mukavaksi, heillä on yhteinen huumori ja he hyväksyvät toisensa arvokkaina persoonina ja kollegoina. Molemmat liikkuvat luokassa vapaasti ja vuorovaikuttavat kaikkien oppilaiden kanssa yhtälailla. (Conderman, Presnahan & Pedersen 2009, 10.) Opettajat suoriutuvat työstään hyvässä yhteistyössä ja tiimityöhön sitoutuminen on voimakasta. Opettajien itsetuntemus ja tuntemus opettajakumppania kohtaan on kehittynyt. Heillä on yhteiset tavoitteet ja vastuu työstä on yhteinen. (Helakorpi 2001, 101.)

Villan, Thousandin & Nevinin (2008, 149-151) mukaan yhteisopettajuuden kehittämisessä käydään läpi neljä vaihetta. Muodostusvaiheesta (forming) siirrytään toimintavaiheeseen (functioning), jonka jälkeen tulee muotoiluvaihe (formulating) ja lopulta käyttövaihe (fermenting). Muotoiluvaiheessa tavoitteena on muodostaa keskinäinen ja vastavuoroinen suhde yhteisopettajien välille. Opettajat oppivat luottamaan toisiinsa, laatimaan suunnitelmia ja sääntöjä yhteiselle toiminnalleen. Toimintavaiheessa sovitaan yhteisesti, kuinka juuri meidän yhteisopettajuus toimii. Päätetään kuka tekee mitäkin ja kuinka

yhdessä toimitaan. Yhteisymmärrystä tarvitaan, kun keskustellaan omista näkemyksistä ja sovitetaan yhteen kahden opettajan toimintamalleja. (Villa, Thousand & Nevin 2008, 149-150.)

Muodostusvaiheessa keskitytään olemaan taitavia yhteisopettajuussuhteessa. Opettajat tekevät yhteisiä päätöksiä ja ratkovat ongelmia yhdessä. On tärkeää ottaa riskejä ja kokeilla asioita, jotka eivät ole itselle ilmeisempiä. Käyttövaiheessa yhteisopettajuus voi saavuttaa ylevimmän tarkoituksensa. Kyky hallita ristiriitatilanteita on hyväksi tässä vaiheessa eli ideoita voi kritisoida, ei ihmisiä. Mielenpide-erot on hyvä huomioda ja kysellä lisätietoja ymmärtääkseen toisen ajatuksia sekä soveltaa luovia ongelmanratkaisutapoja. (Villa, Thousand & Nevin 2008, 150.)

2.5 Yhteisopetuksen etuja ja haasteita

Sanotaan, että tiimityön tulokset ylittävät yksilösaavutusten summan (Helakorpi 2001, 94). Opettajat kokevat, että yhdessä suunniteltaessa ideat jalostuvat ja kehittyvät tasolle, mihin yksin suunniteltaessa ei olisi pystynyt. Yhdistetyt taidot ja yhteinen osaaminen edistävät opetuksen suunnittelun tasoa ja monipuolistavat opetusta. (Jahkola 2013, 120.) ”Monet uudet ajatukset lähtevät liikkeelle toisen idean siemenestä. Toinen heittää sitten mukaan oman ideansa, jota toinen taas täydentää. Tämän pallottelun tuloksena syntyy yhteinen keksintö, johon kumpikaan ei olisi yksin pystynyt. Jälkeenpäin on vaikea edes sanoa, kenen ideasta prosessi käynnistyi.” Tiimityö lisää innovatiivisuutta ja sen voimalla opettajat jaksavat innostua luomaan uusia käytänteitä sekä kehittämään uusia asioita. (Bruun & Rimpiläinen 2007, 30.) Oppitunnit mielletään keskimäärin paremmin suunnitelluiksi yhteisopetuksessa kuin perinteisessä yhden opettajan opetuksessa (Takala ym. 2009, 167). Yhteisopetuksen on koettu tukevan monipuolisten opetusmenetelmien käyttöä, mikä nostaa oppilaiden motivaatiota. Lisäksi yksittäisten oppilaiden on koettu saavan enemmän opettajan aikaa ja huomiota. Opettajien kokemuksen mukaan yhteisopetus edistää oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä sekä psyykkistä hyvinvointia. Myös oppilaiden kouluviihtyvyyden ja turvallisuuden on koettu paranevan. (Ahtiainen ym. 2011, 37-38, 47.)

Yhteisopettajuudessa toimiessaan opettajilla on mahdollisuus oppia ja saada näkökulmaa kollegan kanssa käydyistä päivittäisistä vuorovaikutustilanteista ja keskusteluista.

Erilaisista lähtökohdista tulevat opettajat tuovat oman panoksensa yhteistyöhön ja parhaimmillaan avartavat toistensa pedagogista katsantokantaa. Opettajat toimivat peileinä toisilleen. Kahden opettajan tehostettu ammattitaito ja molempien osapuolten vahvuudet palvelevat paremmin kaikkia oppilaita, niin luokassa toimiessa, kuin sen ulkopuolellakin. Jos toinen on aineenopettaja, tuo se syvempää ja yksityiskohtaisempaa aineenhallintaa ja didaktista osaamista. (Beninghof 2012, 10; Ahtiainen ym. 2011, 43-44.)

Luokassa, jossa on kaksi opettajaa, on enemmän mahdollisuuksia eriyttää opetusta (Saloviita 2013, 127; Beninghof 2012, 11). Yhteisopetuksessa on mahdollista eriyttää opetusta oppilaiden tason mukaiseksi ja toiminnallinen oppiminen on helpompaa kahden opettajan järjestäessä opetusta (Beninghof 2012, 11). Erityisoppilaiden leimaaminen vähenee ja oppilaiden ymmärrys yhdenvertaisuudesta kasvaa, koska he saavat laajemmin kokemusta erilaisuudesta (Wilson & Blednik 2011, 11). Oppilaiden turhautumista voi vähentää kahden opettajan läsnäolo, koska silloin apu ja opettajan huomio on helpommin saatavilla (Beninghof 2012, 11).

Yhteisopetukseen ryhtyminen edellyttää toimintakulttuurin muutosta ja sitoutumista koulun henkilöstöltä. Haasteet ovat yhteisopetuksessa usein hyvin käytännöllisiä, kuten aikataulun sovittamiseen ja koulutuksen puutteeseen liittyviä ongelmia. (Takala ym. 2009, 170.) Myös lukujärjestystekniset ongelmat hankaloittavat yhteisopetuksen toteuttamista. Aineenopettajan voi olla vaikea sijoittaa tuntejaan niin, että yhteisopetus olisi mahdollista. Kuitenkin yleisimpänä yhteisopetuksen haasteena koetaan yhteisen suunnitteluajan puute. (Ahtiainen ym. 2011, 38.) Huonosti suunnitelluilla tunneilla etenkin erityisopettajat kokevat, että he toimivat apuopettajina, jolloin erityisopetuksen resurssit valuvat hukkaan (Takala ym. 2009, 167). Hyvä yhteissuunnittelu mahdollistaa yksilöllisten vahvuuksien hyödyntämisen. On järkevää toteuttaa opetus niin, että molemmat toimivat omilla vahvuusalueillaan.

Yhteisopetukseen ryhtyessään opettajat tarvitsevat perehdytystä sekä tietoa toimintamalleista ja yhteisopetuksen toteuttamisesta. Haasteena on, että tietoa ja koulutusta on saatavilla yhteisopetuksesta varsin vähän. (Takala ym. 2009, 168.) Yksin opettamisella on Suomessa vahvat perinteet, jonka vuoksi opettajat voivat kokea toisen opettajan läsnäolon ja yhteistyön häiritsevänä (Takala ym. 2009, 167). Opettajien on hankalaa toimia yhdessä, jos käsitykset opettamisesta ovat erilaisia (Saloviita 2013, 122). Yhteisopetus

vaatii taitoa toimia yhdessä ja oppimiskäsityksen tulisi olla samankaltainen. Yhteisopetuksen haasteita on esitetty kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa varsin suppeasti. Osaltaan tähän vaikuttanee se, että yhteisopetus on melko tuore opettajien välinen yhteistyömuoto, jonka vuoksi tutkimusta on tehty aiheesta melko vähän. Suomessa tehdyissä yhteisopetusta käsittelevissä tutkimuksissa opettajat ovat kokeneet ammatillisen yhteistyön erityisen arvokkaana. Tämä saattaa osaltaan vaikuttaa siihen, että yhteisopetuksen etujen rinnalla käytännön haasteet eivät saa suurta painoarvoa. Toisaalta voidaan pohtia, onko tutkimuksissa Suomessa ja etenkin kansainvälisesti tietoisesti esitetty enimmäkseen yhteisopetuksen etuja.

2.6 Yhteisopetuksen muotoja

Yhteisopetuksen muotoja on yhtä paljon kuin yhteisopettajiakin. Yleisimpiä niistä on määriteltä kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa. Yksittäisiä yhteisopetuksen muotoja on mainittu (mm. Takala 2010, 64; Saloviita 2013, 123), mutta kattavaa koostetta kotimaisessa kirjallisuudessa ei ole saatavilla. Suomalaiset määrittelyt perustuvat usein yhteisopettajaparien kerrontaan ja kuvailuun. Sen sijaan amerikkalaiset kasvatustieteilijät ovat koonneet hyvin tarkasti ja käytännönläheisesti yhteisopetuksen muotoja. Tutkimukset ovat osoittaneet, että yhteisopetuksen alkutaipaleella opettajat toimivat itsenäisemmin ja opetus on useammin jaettua, mikä näkyy käytetyissä muodoissa. Kokemus taas tuo varmuutta luottaa toiseen ja rohkeutta toteuttaa yhteisopetusta monipuolisesti ja tiiviissä yhteistyössä.

Rinnakkaisopetus (Parallel, Parallel Co-Teaching)

Opettajat suunnittelevat tunnin yhdessä, mutta jakavat oppilaat kahteen ryhmään. Opetuksen sisältö on molemmille ryhmille sama, mutta opettajat voivat käyttää erilaisia lähestymistapoja. Vasta-alkaneet yhteisopettajat käyttävät usein tätä työskentelymuotoa. (Beninghof 2012, 52; Morocco & Aguilar 2002, 317; Villa, Thousand & Nevin 2008, 21; Saloviita 2013, 125.) Rinnakkaisopetusta käytetään tilanteissa, joissa halutaan mahdollisimman monen oppilaan osallistuvan esimerkiksi yhteiseen keskusteluun (Cook & Friend 2004, 15).

Avustava opetus (Adapting, Alternate leading and supporting, Supportive Co-Teaching, One Teach & One Drift, Lead and Support)

Avustavassa opetuksessa opettajat ovat vuorotellen vetovastuussa. Määritelmästä riippuen avustajan rooliin kuuluu sekä oppilaiden ja/tai opettajan avustaminen. Käytännössä oppilaita avustavan opettajan tehtävä on avustaa oppilaita ja opettajaa avustavan rooli on toimia assistenttina sekä hoitaa arkiaskareita. (Beninghof 2012, 52; Morocco & Aguilar 2002, 317; Villa, Thousand & Nevin 2008, 21; Cook & Friend 2004, 15; Takala 2010, 64.) Tätä työskentelymuotoa hyödyntävät paljon yhteisopetuksen vasta-alkajat (Villa, Thousand & Nevin 2008, 21). Saloviidan (2013, 124) määritelmä avustavasta opetuksesta poikkeaa kansainvälisistä siinä, että mallissa toinen opettaja vastaa tuntisuunnitelmasta ja toinen toimii avustajan roolissa. Tässä mallissa vaarana on se, että toinen jää kokonaan avustajan rooliin.

Eriyttävä opetus (Alternative teaching, Alternate teaching, Station)

Toinen opettaja opettaa tai kertailee jo opetettua asiaa pienryhmälle, kun toinen opettaa muuta luokkaa. Oppilaiden ryhmittely vaihtelee tuen tarpeen mukaan ja opettajat vaihtavat rooleja. (Cook & Friend 2004, 15; Beninghof 2012, 52; Morocco & Aguilar 2002, 317.)

Taitotasoryhmittely (Skill Groups, Flexible Grouping)

Opettajat jakavat oppilaat homogeenisiin ryhmiin, jolloin opetuksessa ja ohjeissa huomioidaan oppilaan taitotaso (Beninghof 2012, 52). Opetus voi olla myös kertaavaa ja osa oppilaista voi työskennellä itsenäisesti (Morocco & Aguilar 2002, 317).

Oppimistyyli-ryhmittely (Learning Style)

Opettajat suunnittelevat tunnin yhdessä, mutta jakavat vastualueet oppimistyylien mukaan. Esimerkiksi opettaja A suunnittelee visuaalisen ja auditiivisen osan opetuksesta ja opettaja B tuntoaistin ja kinesteettisen osan. (Beninghof 2012, 52.)

Opettaja ja tarkkailija (One Teach, One Observe)

Toinen opettaa ja toinen tarkkailee oppilaiden tai toisen opettajan toimintaa. Tässä muodossa opettajilla on mahdollisuus saada palautetta työskentelystään yhteisopettajapariltaan. Opettajat päättävät etukäteen mitä asioita tarkkaileva opettaja

havainnoi toisen opettaessa. Havainnoinnin jälkeen opettajat analysoivat yhdessä saatuja tietoja. (Cook & Friend 2004, 15; Takala 2010, 64.)

Täydentävä opetus (Speak and Add)

Toinen opettaja johtaa opetusta ja toinen täydentää verbaalisesti tai visuaalisesti. Täydentävän opetuksen toteuttaminen on helppoa, mutta opettajilla on oltava mutkaton suhde, jotta he eivät astu toistensa varpaille eikä kummankaan ammattilypeys kärsi. (Beninghof 2012, 52.)

Pysäkkityöskentely (Station Teaching, Station Teacher)

Oppilaat jaetaan heterogeenisiin pienryhmiin ja he liikkuvat ryhmissä pysäkiltä toiselle. Opettajat opettavat omissa pisteissään eri asioita. Osalla pysäkeistä oppilaat voivat opiskella itsenäisesti. (Morocco & Aguilar 2002, 317; Cook & Friend 2004, 15; Takala 2010, 64; Saloviita 2013, 125.)

Tiimiopetus (Team teaching, Duet)

Tiimiopetus on yhteisopetuksen kehittynein muoto. Opettajat työskentelevät tiiviissä vuorovaikutuksessa jakaen kaiken sen, mitä yksi opettaja on perinteisesti tehnyt. Opettajilla on yhtäläinen vastuu kaikista oppilaista, opetuksesta ja sen järjestämisestä. Molemmat opettajat osallistuvat opetukseen vahvuksiensa mukaan, eikä kumpikaan ole johtavassa asemassa. (Villa, Thousand & Nevin 2008, 21; Beninghof 2012, 52; Morocco & Aguilar 2002, 317; Takala 2010, 64.) Opettajat toimivat niin yksimielisesti, että he kokevat olevansa ”one brain in two bodies.” Monet opettajat kokevat tiimiopetuksen haastavimpana, mutta antoisimpana yhteisopetuksen muotona. (Cook & Friend 2004, 15.)

3 KÄSITYÖ

3.1 Käsiyö perusopetuksessa

Käsiyö on monimateriaalinen oppiaine, jonka tavoitteena on kehittää monipuolisesti oppilaan käsiyötaitoja. Sen tehtävänä on ohjata oppilasta kokonaisen käsiyöprosessin hallintaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos vuosiluokat 7-9 2014, 188.) Kokonainen käsiyö toteutuu, kun henkilö suunnittelee, valmistaa ja arvioi itsenäisesti tai ryhmässä koko käsiyöprosessin (Rönkkö 2012, verkkolähde; Pöllänen & Kröger 2004, 162; Kojonkoski-Rännäli 1998, 88). Ositetusta käsiyöstä puhutaan silloin, kun osa prosessin vaiheista on jonkun toisen henkilön toteuttamia. Kokonaisen käsiyön tekeminen on spiraalinomainen prosessi, joka etenee tekijänsä ehdoilla. Käsiyöprosessiin kuuluu ideointivaihe, visuaalisen ja teknisen suunnittelun vaiheet, valmistusvaihe sekä arviointi. Prosessin työvaiheet limittyvät ja voivat olla osin päällekkäisiä. (Kojonkoski-Rännäli 2014, 76.) Edellä mainitut vaiheet eivät välttämättä kulje lineaarisesti eteenpäin, vaan työskentelyn aikana voidaan tehdä muutoksia. Esimerkiksi valmistusvaiheessa tehty huomio voi johtaa suunnitelman muuttamiseen ja jalostamiseen. Kokonaisen käsiyöprosessin vaiheiden etenemisen liian tarkka noudattaminen voi rajoittaa yksilön käsiyöprosessin luonnollista kulkua.

Oppiaineena käsiyö on ainutlaatuinen siksi, että sen tuottamistoiminta pitää sisällään kaikki persoonallisuuden osa-alueet. Se sisältää psyykkisiä, affektiivisia ja fyysisiä toimintoja. Psyykkisellä osa-alueella on esimerkiksi luovuus suunnittelussa ja eri työvaiheissa. Affektiiviselle osa-alueelle kuuluu ongelmanratkaisukyky, kriittinen arviointikyky ja riskinottoikyky. Fyysisellä osa-alueella on tekijän tekninen osaaminen ja tekemisen taidot. (Kojonkoski-Rännäli 2014, 76.; Peltonen 1988, 178-179.)

Käsiyön tekeminen on tutkivaa, keksivää ja kokeilevaa. Oppiaineessa toteutetaan käsiyöilmaisuun, muotoiluun ja teknologiaan perustuvaa käsiyöllistä toimintaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos vuosiluokat 7-9 2014, 188.) Opetuksen tavoitteena on käsiyötaitojen kehittyminen, mutta sillä on myös kasvatuksellisia tehtäviä (Lepistö & Rönkkö 2009, 45). Käsiyön tarkka määrittely voi johtaa harhaajatuksen, että käsiyötä pitää tehdä ja opettaa aina samalla tavalla (Kojonkoski-Rännäli 2014, 76).

3.2 Monimateriaalisen käsityön määrittelyä

Tarkkaa määritelmää monimateriaaliselle käsityölle ei vielä ole. Sitä on rinnastettu ”molemmat sisällöt” kattavaan yhteiseen käsityöhön (Pöllänen 2003, 219), monipuoliseen käsityöhön sekä samansisältöiseen käsityöhön (Lepistö, Rönkkö & Tuikkanen 2013, 98). Tässä tutkielmassa käytetään termiä monimateriaalinen käsityö, koska se on sisällöltään rajaamaton, laaja ja avoin uusille materiaaleille. Myös ajankohtaisuus tukee monimateriaalinen käsityö-termin käyttöä. Käsityö on määritelty monimateriaaliseksi oppiaineeksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnoksessa (2014, vuosiluokat 1-2, 51; vuosiluokat 3-6, 125; vuosiluokat 7-9, 188).

Monissa maissa käsityöopetus on kaikille samansisältöistä. Tekstiilityön, teknisen työn ja teknologian sisältöjä yhdistävä käsityö antaa monipuolisen kuvan rakennetusta maailmasta, materiaalien vuorovaikutuksesta ja ihmisen luovasta toiminnasta. (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 72.) Suomen käsityön opetuksen historiassa oppilaat jaoteltiin tekniseen työhön ja tekstiilityöhön sukupuolensa perusteella peruskoulu-uudistukseen 1970-luvulle saakka. Käsityön sisältöalueiden teknisen ja tekstiilin yhdistämisen taustalla oli huoli siitä, että käsityön opetuksessa ylläpidetään sukupuolten välistä eriarvoisuutta, mikä on peruskoulun tasa-arvoisen lähtökohdan vastaista. (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 65; Isaksson 2003, 47, 57.) Käsityöoppiaineen sisällön jaottelu tekniseen ja tekstiiliin jätettiin pois vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Siitä lähtien on edellytetty, että opetus järjestetään samansisältöisenä kaikille oppilaille. Oppilaat voivat kuitenkin painottua toiseen sisältöön kiinnostuksensa mukaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 242-244.) Sukupuolijaon vaikutukset heijastuvat vielä tähänkin päivään (Isaksson 2003, 60). Sukupuoliroolikäsityksillä on merkittävä vaikutus käsityön sisällön valinnassa. Oppilas valitsee usein sukupuolirooliinsa sopivan sisällön. (Lepistö, Rönkkö & Tuikkanen 2013, 106.) Monimateriaalisen käsityön taustalla on pyrkimys asettaa oppilaat tasa-arvoiseen asemaan koulutuksellisesti ja sukupuolesta riippumatta (Pöllänen 2003, 219).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnoksen mukaan käsityöopetuksen tulisi luoda edellytyksiä monipuoliseen työskentelyyn eli mahdollistaa visuaalisesti, materiaalisesti, teknisesti sekä menetelmällisesti erilaisten ratkaisujen toteuttamisen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos vuosiluokat 7-9 2014, 188). Käsityön

monimateriaalisuus ei tarkoita sitä, että jokaisessa työssä tarvitsisi yhdistää kaikkia eri materiaaleja, mutta mahdollisuus siihen tulisi olla. Oppilaan suunnitelma määrittää materiaalin, eikä tekniikan tai materiaalin tulisi olla lähtökohtana keksivässä ja kokeilevassa käsityön tekemisessä. Muun muassa Seitamaa-Hakkarainen kirjoittaa tekniikka- ja tuotekeskeisyyden olevan liian suppea lähtökohta käsityönopetukseen (2009, 68). Myös Sennett (2009, 149) kritisoi tapaa lähestyä käsityön tekemistä sieluttomasti tekniikka pääpainona, koska siihen sisältyy voimakkaasti ilmaisu ja luova aspekti. Anttilan (1993, 36) mukaan käsityön tekeminen ei ole materiaali- tai tekniikkasidonnaista, vaan se on tuotteiden suunnittelua ja valmistamista välineiden avulla. Perusopetuksen tarkoituksena ei ole kouluttaa erikoisosaamiseen vaan antaa mahdollisuus tutkivaan ja kokeilevaan oppimiseen yleissivistävässä opetuksessa (Lepistö, Rönkkö & Tuikkanen 2013, 106). Käsityötaito kuitenkin edellyttää enemmän kuin vain jonkin osa-alueen osaamista (Anttila 1993, 36). Käsityönopetuksessa tulisi mahdollistaa vapaasti eri materiaalien sekä tekniikoiden yhdistäminen ja työstäminen oppilaan itse parhaaksi näkemällä tavalla. Tällöin opetuksessa luodaan edellytyksiä innovatiiviseen ja monipuoliseen työskentelyyn (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos vuosiluokat 3-6 2014, 125).

Teknologiaosaaminen on kansalaistaito ja yksi käsityönopetuksen osa-alue. Teknologia-avusteinen työskentely vakiinnuttaa paikkaansa käsityön opetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnoksessa tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään kokonaisen käsityön eri vaiheissa kaikilla vuosiluokilla. Esimerkiksi vuosiluokkien 3-6 sisällöissä tutustutaan robotiikkaan ja automaatioon. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos 2014, vuosiluokat 1-2, 52; vuosiluokat 3-6, 127; vuosiluokat 7-9, 190.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnoksessa vuosiluokilla 7-9 (2014, 190) mainitaan käsityön opetuksen tavoitteiden sisältöalueissa erilaisten materiaalien muokkaus, yhdistäminen ja luova käyttö. Esimerkkeinä materiaaleista mainitaan tekstiilit, kuidut, puulajit, metallit, muovit ja uudet materiaalit. Risatti (2007, 98) ei erittele tekstiiliä ja kuituja vaan jakaa käsityömateriaalit saveen, lasiin, kuituihin (fiber), puuhun ja metalliin. Monimateriaalisen käsityön näkökulmasta materiaalit voisivat olla edellä mainittuja, vaikka luettelo ei kata kaikkia opetukseen soveltuvia materiaaleja, kuten muovia ja kierrätysmateriaaleja. Käsityön opetuksessa hyödynnettävät materiaalit ovatkin osittain vielä arvailujen varassa: opetussuunnitelman perusteluonnoksessa puhutaan *uusista*

materiaaleista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos vuosiluokat 7-9 2014, 190).

Materiaalit ovat vuorovaikutuksessa keskenään ympäröivässä maailmassa. Selkeää jaottelua tekniseen ja tekstiiliin ei välttämättä eri materiaaleista koostuvien tuotteiden osalta pystytä tekemään. Koulukontekstissa ajatus siitä, että materiaaleja ei luokitella pehmeiden tai kovuuden, puhumattakaan teknisyyden ja tekstiilisyyden mukaan, on näkökulmana avoin, sukupuolirooliton ja itse käsityön tekemisen keskiöön nostava asia. Perinteinen sukupuolenmukainen jako sisältyy voimakkaasti tekstiili- ja teknis-termeihin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnoksessa mainitaan kuitenkin vielä kaikkien vuosiluokkien kohdalla oppiaineen oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa, että opetuksessa käytetään teknisen työn ja tekstiilityön työtapoja (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos 2014, vuosiluokat 1-2, 53; vuosiluokat 3-6, 127; vuosiluokat 7-9, 190).

Gummeruksen Suuri sivistyssanakirja (2004) määrittelee sanan *tekninen* tarkoittavan *tekniikkaa koskevaa* ja *tekstiilityön* tarkoittavan *käsityönä valmistettua tekstiiliä, tekstiili* taas määritellään *kudotuksi, neulotuksi tai virkatuksi tuotteeksi* (Nurmi, Rekiaro, Rekiaro & Sorjanen 2004, 451-452). Teknisyys eli tekniikka sisältyy kaikkeen käsillä tekemiseen materiaalista riippumatta, kun taas tekstiili-termi rajaa sisältönsä hyvin suppeaksi. Koska sanojen merkitykset ovat niin rajoittuneita, niiden käytön ylläpitämistä kannattaa pohtia käsityöopetuksen kontekstissa. Risatin (2007, 30) materiaaliluokittelu on melko neutraali. Siinä ei tehdä jakoa, kuinka tekninen jokin materiaali on tai yksipuolisteta kuitumateriaaleja tekstiiliniemikkeen alle. Kuitu-termi kun pitää sisällään kaikki tekokuiduista ja muuntokuiduista luonnonkuituihin.

Tässä tutkielmassa monimateriaalinen käsityö ymmärretään oppiaineena, jonka tarkoituksena on tutustuttaa oppilas yleissivistävästi eri käsityömateriaaleihin ja -tekniikoihin oppilaan kiinnostuksen mukaan. Keskiössä on oppilaslähtöinen käsityön tekeminen. Monimateriaalinen käsityö ei ole sidottu tiettyihin tekniikoihin tai materiaaleihin vaan mahdollistaa niiden luovan käytön, yhdistämisen ja vuorovaikutuksen kuten ympäröivässä maailmassakin.

Tässä tutkielmassa monimateriaalinen käsityö käsitetään oppiaineeksi, joka sisältää kaikki käsityötekniikoin muokattavat materiaalit. Monimateriaalissa käsityössä oppilas voi yhdistää luovasti eri materiaaleja ja tehdä kokeilevaa käsityötä sisäisen motivaation ohjaamana. Kuitenkaan monimateriaalisuudella ei ymmärtääksemme tarkoiteta sitä, että kaikissa käsityötuotteissa tarvitsisi yhdistää useita materiaaleja, mutta mahdollisuus siihen tulisi olla. Monimateriaalisessa käsityössä toiminta ei ole tekniikka- tai materiaalilähtöistä, vaan oppilaan suunnitelma ohjaa työskentelyä ja määrittää tekniikan ja materiaalin. Monimateriaalinen käsityö antaa yhtäläiset mahdollisuudet sukupuolesta riippumatta kaikille oppilaille toteuttaa itseään käsityöllisin keinoin ja saada monipuolinen käsitys rakennetusta ympäristöstä, erilaisista materiaaleista ja niiden vuorovaikutuksesta. Nähdäksemme käsityö on aina monimateriaalista. Käsityöopetuksen tavoitteiden toteutuminen edellyttää monimateriaalisen käsityön viemistä perusopetuksen käytäntöön.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

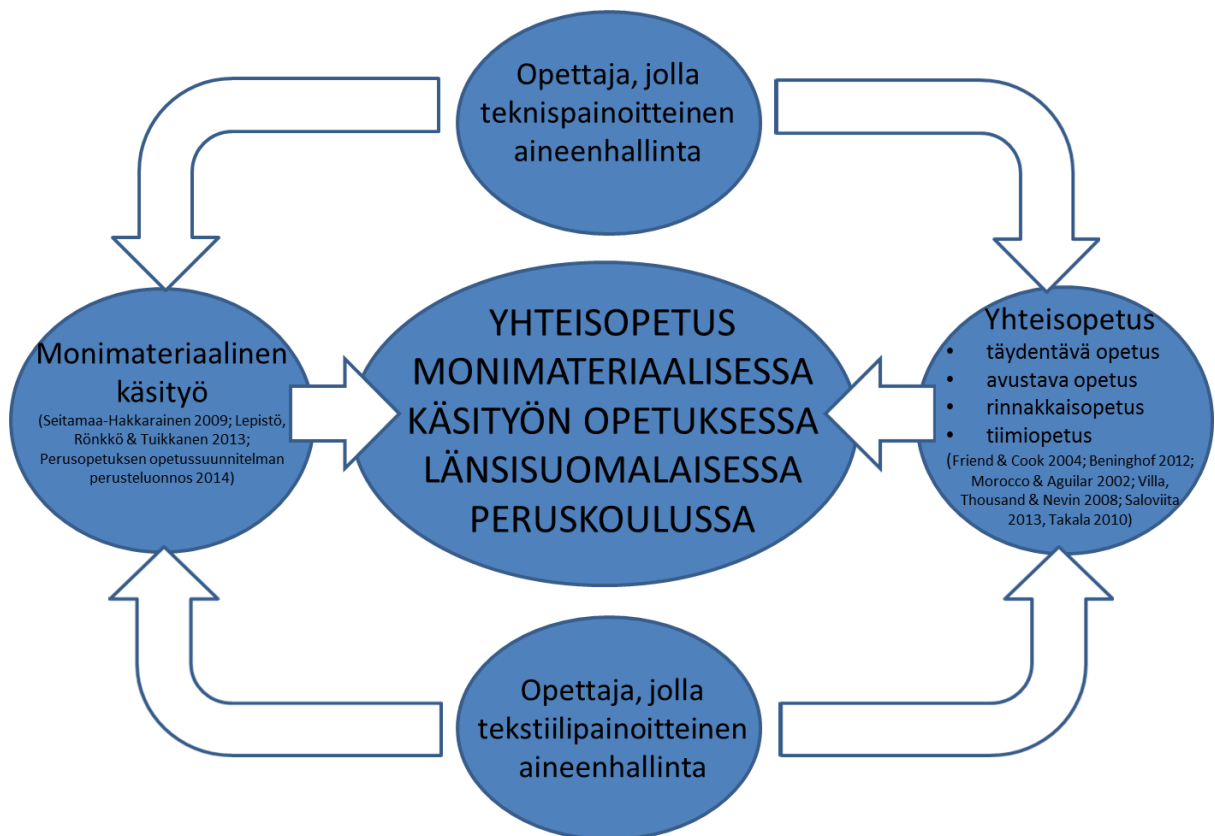
4.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten opettajat kokevat yhteisopetuksen monimateriaalisessa käsityön opetuksessa länsisuomalaisessa peruskoulussa. Pyrimme selvittämään, mitkä asiat vaikuttavat monimateriaalisen käsityön ja yhteisopetuksen toteutumiseen.

Tutkimuskysymykset ovat:

Miten opettajat kokevat yhteisopetuksessa toimimisen käsityön opetuksessa?

Miten opettajat kokevat monimateriaalisen käsityön opetuksen?



Kuvio 1 Teoreettinen viitekehysmalli

Kuviolla 1 pyrimme avaamaan tutkielmamme viitekehystä. Kuvion keskiössä on syksyllä 2014 alkanut yhteisopetus länsisuomalaisessa peruskoulussa monimateriaalisen käsityön opetuksessa. Tutkimuskoululla käytettyjä yhteisopetuksen muotoja ovat täydentävä, avustava, rinnakkais- ja tiimiopetus. Opetusta antavat yhteisopettajat, joista toisella on teknispainotteinen ja toisella tekstiilipainotteinen aineenhallinta. Opettajat tuovat oman aineenhallintansa, opettajuutensa sekä persoonansa niin yhteisopetukseen kuin monimateriaalisen käsityön opetukseen. Tutkielmassa tiedostetaan, että oppilas on keskeinen toimija oppimisympäristössä ja oppimisprosesseissa. Tutkimusaiheen näkökulma ja tarkastelu on kuitenkin rajattu opettajien toimintaan ja kokemuksiin yhteisopetuksesta, koska tutkimustehtävänäme on selvittää, miten opettajat kokevat yhteisopetuksen monimateriaalisessa käsityön opetuksessa.

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

5.1 Tutkimustyyppi ja tutkimusote

Tutkielmamme on tapaustutkimus eli *case study*, joka on yleinen tiedonhankinnan tapa kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Siinä tutkitaan mahdollisimman monipuolisesti joko tapahtumaa tai ihmistä tietyssä ympäristössä. Tapaus voi olla lähes mikä vain, kuten luokka, työyhteisö tai koulu. (Metsämuuronen 2009, 222-224.)

Laadullisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetään usein fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografian tarkoituksena on selvittää, miten tutkittavat kuvaavat jotain ilmiötä. Tässä tutkielmassa tutkitaan siis niitä kuvauksia, käsityksiä, ymmärtämisen tapoja ja käsitteellistämisiä, joita tutkimukseen osallistuvilla opettajilla on liittyen yhteisopetukseen monimateriaalisen käsityön opettamisessa. (Kakkori & Huttunen 2011, 8.)

5.2 Tutkimustehtävän muotoutuminen

Tutkimustehtävän valinta oli haastava ja pitkä vaihe. Kiinnostusta herätti käsityön opetuksen rooli nykyaikana, pohtiessamme vastaako käsityön opetus sille asetettuja tavoitteita. Lisäksi kiinnostusta herätti, painotetaanko nykyisessä käsityön opetuksessa liikaa substanssiosaamista. Mielenkiinto opettajien yhteistyöhön ja sen myötä yhteisopetukseen heräsi pro seminaari –tutkielmaa tehdessä ja halusimme sisällyttää sen pro gradu –tutkielmaamme. Kriittisyys käsityönopetuksen sisältöjakoja kohtaan on vahvistunut opettajaopintojemme aikana. Käsityö nähdään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnoksessa monimateriaalisena oppiaineena, ja tämä vaikuttaa käsityöoppiaineen opetuksen järjestämiseen ja sisältöön. Pidämme monimateriaalista lähtökohtaa erittäin merkityksellisenä käsityöoppiaineen tulevaisuuden kannalta. Länsisuomalaisen peruskoulun opetushallituksen rahoittama oppimisympäristökehittämishanke aloitettiin juuri sopivaan aikaan tutkielmaamme nähden. Hankkeen tarkoituksena on muuttaa pysyvästi käsityönopetus monimateriaaliseksi ja toteuttaa opetus yhteisopetuksena.

Tutustuimme aiempiin yhteisopetusta ja monimateriaalista käsityötä koskeviin tutkimuksiin ja tutkimuskirjallisuuteen. Pyrimme tekemään kirjallisuuskatsauksen mahdollisimman systemaattisesti eri tietokantojen aineistohakujen avulla, jotta saisimme ajankohtaisen, kattavan ja kansainvälistä tutkimusta esittelevän teoriapohja tutkielmalle.

5.3 Länsisuomalaisen peruskoulun oppimisympäristö-kehittämishanke tutkimuskontekstina

Kevääseen 2014 saakka käsityön opetus toteutettiin länsisuomalaisessa peruskoulussa erillisissä tiloissa teknisen ja tekstiilityön luokissa. Yhteistyötä eri sisältöalueiden välillä oli toisinaan, mutta tilojen erillisyys toi haasteita. Luokat sijaitsivat eri kerroksissa koulurakennusta, joten liikkuminen luokkahuoneiden välillä koettiin työlääksi.

Käsityötilojen uudistaminen aloitettiin käytännön syistä. Kouluun tarvittiin yksi luokkahuone lisää. Tekstiilityön luokka päätettiin ottaa tavalliseen luokkahuonekäyttöön ja teknisen työn tiloihin yhdistettiin koko käsityön opetus. Tilojen uudistamisen myötä syntyi idea uudistaa opetustakin. Yhtenäiset tilat mahdollistivat yhteisopetuksessa toimimisen. Kehittämisen ja tutkimushankkeelle anottiin apurahaa opetushallitukselta. Hankkeen tarkoituksena on luoda uudenlainen oppimisympäristö ja opetuksen malli käsityön tavoitteiden toteutumisen mahdollistamiseksi. Tavoitteena on toimiva ja tasa-arvoisuutta edistävä monimateriaalisen käsityön oppimisympäristö, jossa käsityön kaikkia teknologioita opetetaan tarkoituksenmukaisesti yhteisissä tiloissa. Tarkoituksena on uudistaa tilat viihtyisiksi, esteettisiksi, joustaviksi, innostaviksi, uteliaisuutta herättäviksi ja teknologisesti korkeatasoisiksi. Oppilaat kehittävät uudessa oppimisympäristössä ymmärrystään monimateriaalisesta maailmasta sukupuolesta riippumatta ja saavat laaja-alaisen käsityksen kokonaisesta käsityöprosessista. Tarkoituksena on tuottaa tutkimustietoa monimateriaalisen ja teknologisesti tulevaisuusorientoituneen käsityön opetuksen toteuttamisesta. (Oppimaisema 2014, verkkolähde.)

Kesän 2014 aikana koulun käsityön opetuksen tilat remontoitiin siten, että aiemmin erillään olleet tekstiilityön ja teknisen työn tilat yhdistettiin samaan tilaan. Opetus aloitettiin syksyllä 2014 hieman keskeneräisissä tiloissa. Käsityön opetuksen luokka (LIITE 1) on pitkämallinen tila, jonka toisessa päädyssä on puuntyöstötila ja pieni metallintyöstötila.

Luokan sivulla on työvälinekaapit ja seinää kiertävät materiaalihyllyt. Tilan keskivaiheilla on lasiseinin eristetty konesali ja opettajan työpiste, josta on näkyvyys kone- ja penkkisaleihin ja pintakäsittelytilaan, joka sijaitsee konesalin vieressä. Pintakäsittelytilan toisella puolella on suunnittelu- ja työskentelytila, jossa on ompelukoneet, juottamisvälineet ja teksiilimateriaalien säilytystilat. Luokassa on tietokone sekä dokumenttikamera. Opetushallituksen apurahapäätös tuli tietoon syyskuun lopulla 2014, jonka jälkeen aloitettiin opetustilojen varustaminen.

5.4 Tutkimushenkilöt

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusjoukko on usein määrällisesti pieni, mutta informanteilta saatu aineisto pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti (Eskola & Suoranta 2005, 18). Tutkimushenkilöitä oli alun perin kuusi. Yksi opettaja kuitenkin vetäytyi tutkimuksesta, joten lopulta tutkimusluvan allekirjoittaneita informantteja oli viisi. Tutkimukseen osallistuneet viisi opettajaa ovat kaikki luokanopettajia, kahdella on lisäksi käsityön aineenopettajan pätevyys. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien nimet on muutettu. Sini toimii luokanopettajana ja hänellä on kokemusta yhteisopetuksesta. Hän on opiskellut luokanopettajanopintoihin kuuluvat opintojaksot käsityöstä molemmista sisällöistä. Kari on teknisen työn aineenopettaja sekä luokanopettaja ja toiminut työssään kymmenen vuotta. Annukka on toiminut opettajana yläkoulussa ja lukiossa 10 vuotta ja viimeiset 16 vuotta ollut luokan- ja tekstiilityön opettajana alakoulussa. Käsityötä hän on opettanut harrastuneisuuden ja kiinnostuksen pohjalta, mutta hän ei ole suorittanut käsityön opintoja. Pekka on teknisen työn aineenopettaja ja hänellä on myös luokanopettajan pätevyys. Pekka on toiminut opettajana 8 vuotta ja opettanut teknistä työtä 6 vuotta. Leena on luokanopettaja ja hän opettaa tekstiilitöitä oman innostuksensa vuoksi, mutta hän ei ole suorittanut käsityön opintoja.

Käsityön opettajana koululla toimii myös opettaja X, joka jättäytyi tutkimuksesta yllättäen pois aineistonkeruuvaiheessa. Hänet esitellään, koska hänen toimintansa vaikutti muiden opettajien kokemukseen yhteisopetuksen ja monimateriaalisen käsityön toteutumisesta. Vetäytyneen opettajan toiminta vaikutti etenkin kahden opettajan kokemukseen, koska he toteuttavat käsityön opetusta hänen kanssaan yhteisopetuksessa.

5.5 Aineistonkeruu

Aineistonkeruu toteutettiin länsisuomalaisessa peruskoulussa havainnoinin ja puolistrukturoitujen haastattelujen keinoin. Menetelmät täydentävät toisiaan ja useamman menetelmän käyttö antaa laajemman kuvan tutkittavasta aiheesta. Havainnoinnissa tutkija tarkkailee objektiivisesti tutkimuskohdetta. Havainnoinnilla pyritään ymmärtämään yhteisopetuksen aloittamiseen liittyviä seikkoja kyseisen koulun työyhteisössä. (Metsämuuronen 2009, 248, 221; Hirsjärvi & Hurme 2008, 38.) Keväällä osallistuimme aloituspalaveriin, jossa pohdittiin yhteisopetuksen aloittamiseen ja monimateriaaliseen käsityöhön liittyviä asioita. Palaveri nauhoitettiin ja litteroitiin. Koulun yhteisopetuksen toteuttajista valittiin kolme paria, joita havainnoitiin ja haastateltiin. Yhteisopetuksen havainnoinnit ja opettajien haastattelut teimme elo-lokakuussa 2014. Tavoitteena oli saada tietoa opettajaparien toiminnasta ja kokemuksista sekä monimateriaalisen käsityöopetuksen toteutumisesta. Jokaista opettajaparia havainnoitiin käsityön opetuksessa 4-6 tunnin ajan. Ensimmäisillä tunneilla havainnot kirjattiin tarkasti ylös ja loput havainnointitunneista videoitiin. Havainnointi pyrittiin suorittamaan ilman osallistumista. Luokassa tuli muutama tilanne, jossa tutkijat avustivat oppilasta pienissä arkitoiminnoissa, kuten antamalla oppilaalle esine, joka oli hänelle liian korkealla. Yksi opettaja ei antanut suostumusta opetuksen videoimiseen ja hän jättäytyi pois tutkimuksesta kesken aineistonkeruun.

Haastattelu on yleisin ja luontevin fenomenografisen aineiston hankintamenetelmä (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 136). Puolistrukturoitu haastattelu eli temahaastattelu perustuu ennalta valittuihin teemoihin ja siinä on suosituskysymyksiä, mutta niiden esittämisjärjestyksellä ei ole merkitystä. Tämän tutkielman haastattelua ei ohjattu, vaan keskustelu eteni informanttien ehdoilla. Aineisto jäsenneltiin vasta haastattelun jälkeen. (Metsämuuronen 2009, 247.) Haastatteluja varten laadittiin haastattelurunko (LIITE 2) ja kysymykset esitettiin kahdella käsityön aineenopettajalla ja yhdellä opiskelijalla. Haastattelurungon kysymykset laadittiin havainnoinnin aikana kerätyn aineiston perusteella ja teoreettista taustaa soveltaen. Havainnoinnin aikana saimme tietoa hankkeen toteutumisesta käytännössä ja sen avulla oli helpompi kiteyttää tutkimustehtävän kannalta oleellimmat teemat kysymyksiin. Haastatteluissa pystyttiin palaamaan oppituntien

kulkuun ja havainnoinnin aikana tapahtuneisiin seikkoihin. Havainnoidessa tutustuttiin opettajiin, jolloin luottamus haastateltavien ja haastattelijoiden välillä kasvoi. Useissa lähteissä mainitaan, että informaation saannin edellytys on luottamuksen rakentaminen (Ruusuvoori & Tiittula 2009, 41; Hirsjärvi & Hurme 2008, 69; Eskola & Suoranta 2005, 93).

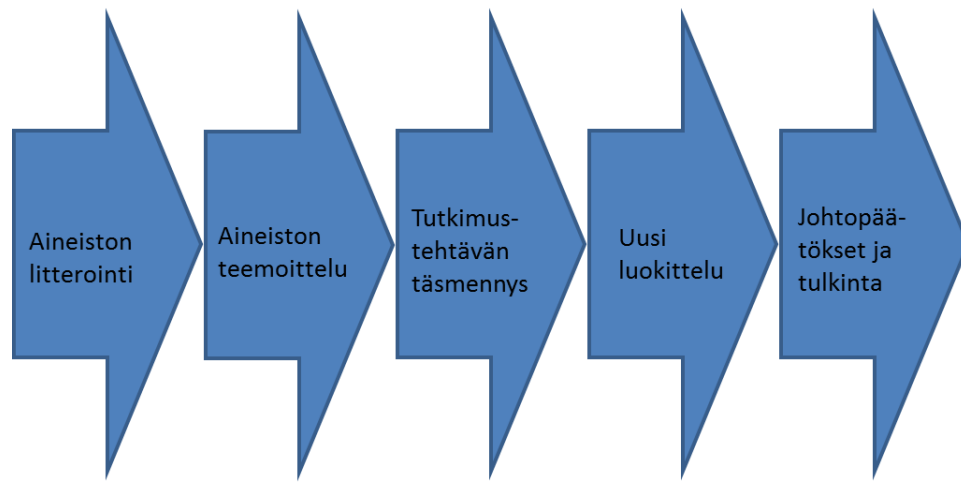
Teemahaastattelut tehtiin neljässä osassa. Yhtä yhteisopetusparia haastateltiin yhdessä. Kahta opettajaa haastateltiin yksin ja yksi vastasi sairastumisen vuoksi sähköpostitse. Kaikkia opettajia oli tarkoitus haastatella pareittain. Ryhmähaastattelulla ja yksilöhaastattelulla on merkittävä ero. Yksilöhaastattelussa informantti yleensä kertoo ja kuvailee ajatuksiaan ja kokemuksiaan keskustelunaiheista. Ryhmäkeskustelussa haastateltavat voivat keskenään edetä keskustelunomaisesti tärkeisiin asioihin, joita haastattelijat ei välttämättä osaa huomioida etukäteen. (Alasuutari 2011, 152.)

Fenomenografiseen tiedonkäsitykseen kuuluu intersubjektiivisuus, joka tarkoittaa sitä, että haastattelijan oma tietoisuus vaikuttaa siihen, miten hän tulkitsee toisen henkilön ilmaisua (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 133). Haastateltaessa pyrittiin tiedostamaan tutkijoiden omat lähtökohdat ja niiden mahdolliset vaikutukset haastateltavaan ja haastatteluaineiston tulkintaan. Haastattelijan tulisi pyrkiä saamaan haastateltavalta mahdollisimman aito vastaus. Pyrimme olemaan haastattelutilanteessa läsnä, kuuntelemaan aktiivisesti ja tarkentamaan vastausta tarvittaessa lisäkysymyksillä. Videoidut haastattelut litteroitiin eli kirjoitettiin sellaisenaan, puhutun kielen mukaisena ylös. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 136-137, 140.) Litteroinnin voi tehdä tarkasti sellaisenaan tai jättämällä analyysin kannalta merkityksettömät ilmeet, eleet ja äännähdykset pois (Eskola & Vastamäki 2010, 43). Tässä tutkielmassa litteroitiin haastateltavien kerronta, mutta ei tulkittu eleitä tai ilmeitä.

5.6 Aineiston analyysi

Aineistosta on analyysin avulla tarkoitus tuoda esiin tärkeimmät asiat selkeästi ja tiivistetysti. Analysointi voi olla tutkimuksen ongelmallisoin vaihe. (Eskola & Suoranta 1998, 137.) Analysoinnin onnistuminen riippuu siitä, kuinka perehtynyt tutkija on oman aiheensa teoriaan. Analyysi perustuu usein haastattelurunkoon, mutta sitä tärkeämpää on

tutkijan pohdinta ja ajattelu. Tutkielman aineistoa tulisikin opiskella koko aineiston hankinnan ajan. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 89.)



Kuvio 2 Analyysiprosessin vaiheet

Kuviossa 2 avataan analyysiprosessin vaihteita. Analysointi aloitettiin, kun aineisto oli koossa ja se oli litteroitu. Aineistolle tehtiin sisällönanalyysi eli se teemoiteltiin tutkimuskysymysten ja haastattelurungon pohjalta. Karkean jaottelun jälkeen teemat tarkentuivat. Teemoittelun jokaisessa vaiheessa tutkijan on oltava kriittinen ja pohdittava, löytyykö kategorioiden väliltä yhteyksiä tai ristiriitaisuuksia. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 90.) Analysointivaiheessa molemmat tutkijat kirjasivat tuloksia osittain itsenäisesti, jonka jälkeen kaikki tulokset vielä analysoitiin yhdessä. Tulokset jaoteltiin teorialähtöisen sisällönanalyysirungon mukaisesti neljään osaan: 1) yläluokka, esimerkiksi yhteisopetus opettajien määrittelemänä, 2) lainaus haastattelusta, esimerkiksi ”se on yhdessä yhteistoiminnallista opettamista...*(L)*, 3) keskeinen sisältö, esimerkiksi yhteisopetus on yhteistoiminnallista opettamista, 4) alaluokka, esimerkiksi yhteistyö (taulukko 1, taulukko 2).

TEORIALÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI			
Yläluokka	Lainaus haastattelusta	Keskeinen sisältö	Alaluokka: yhteisopetuksessa on oleellista
<i>Yhteisopetus opettajien määrittelemänä</i>	<p>L: Se on yhdessä öö yhteistoiminnallista opettamista. Se ei tarkoita sitä, että olemme koko aika kylki kyljessä yhdessä.</p> <p>L: Vaan, vaan sitä, että meillä on yhteinen päämäärä, yhteiset tavoitteet joita kohti pyritään sitten toinen toisiamme tukien ja auttaen etenemme kohti sitä tavoitetta.</p> <p>P: Yhteisopetus on yhteisesti suunniteltua ja mietittyä opetusta, valittua tavoitetta kohti.</p> <p>L: Tässä nyt on mukana tietenkin tässä kuviossa oppilas joka on sen, on sen taidon op. ööö oppimisen vastaanottaja (naurahtaa) ja se henkilö, jota me tuetaan.</p> <p>P: Yhteisopetuksessa toinen "kompaa" ja tukee toista.</p> <p>A: mun käsittääkseni yhteisopetuksessa on (tauko) kaks koulutettua opettajaa -- en mä tiedä sitten onnistuuko se avustajan kanssa, ehkä avustajanki kans voi olla, että nii en mä tiedä, jos siin on kaks opettajaa, joista toinen välillä, joka toimii ihan tasavertaisesti tietysti vuorotellen varmaan.-- aattelin et on pakko olla opettajia, toinen vois tietysti olla erityisopettaja, et se varmaan"</p> <p>K: Se on ehkä liian vähän suomalaisessa koulussa käytetty voimavara -- no se yhteisopettajuus voi olla hyvinkin paljonki sillä samalla luokka-asteella,</p>	<p>Yhteisopetus on yhteistoiminnallista opettamista.</p> <p>Yhteisopetuksessa on yhteinen päämäärä ja tavoitteet.</p> <p>Yhteisopetuksessa tuetaan ja autetaan toista.</p> <p>Yhteisopetuksessa on kaksi koulutettua opettajaa.</p> <p>Yhteisopetus on voimavara. Yhteisopetusta voi toteuttaa tiimeissä, vaikkei olisikaan samassa tilassa.</p>	<p>yhteistyö</p> <p>yhteiset tavoitteet</p> <p>tukeminen</p> <p>pätevyys</p> <p>joustavuus</p>

Taulukko 1 Esimerkki sisällönanalyysistä

TEORIALÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI			
Yläluokka	Lainaus haastattelusta	Keskeinen sisältö	Alaluokka: yhteisopetuksen vaikuttavat käytännön asiat
<i>Koulun tuki ja muut käytännön asiat</i>	<p>L: Joo-o, me ollaan aika tämmönen ööö, me ollaan yhteisö, jossa, tai täällä halutaan kokeilla uutta ja uudistua. Ei pelätä ja tuetaan toinen toisiamme ja muutenki hyvä ilmapiiri ja voidaan rohkeasti ja sanoa toinen toisillemme, mitä ajatellaan, et ei tarvi niinku hampaat irvessä (naurahtaa) tai niitä puren ni tehdä jotain, vaan voi ihan kertoa et musta tuntuu tältä ja toinen tulee vastaan ja -- Tätä on niinku hyvä porukka tehdä kaikkee uutta.</p> <p>A: no emmä sitä osaa ajatella (olisiko saman parin kans helpompaa), kyl mun mielestä meillä on tota tai se tietysti vähän riippuu mut että me on usein et täs koulus harvinaisen hyvin hyvät miesopettajat että (naurahtaa) et kaikkien kans on helppo tulla toimeen ja kaikki on paneutunu työhönsä täällä että, R nyt on ulkopuolinen ja hänki tekee työnsä hyvin -- ylipäänsä meil on must kauheen hyvä opettajakunta</p> <p>L: No onhan se ihanaa! (apuraha)-- No ei näitä seiiniä voi lisätä, tätä pinta-alaa ei saada suuremmaksi sillä rahalla, että että, mut eihän tää nyt pelkästään voi olla kiinni tästä mm, tilastakaan.koska eihän ihminen tarvi kun pienen tuolin. Nää on niin pieniä töitä, näitten lasten työt, että et ei se tilakaan se juttu ole. Ja kuitenkin nää käsityö tää luokkakoko on ollu aika kohtuullinen, et ei mitään jättisuuria ryhmiä, opetusryhmiä muutenkaan</p> <p>A: -- sitten on se käytännön asia jossa tietysti tällä hetkellä yhteisopetuksen toteuttamiseen. ylipäänsä opettamisen toteuttamiseen vaikuttaa se (naurahdus), että materiaaleihki ei ollu syksyllä yhtään rahaa -- ja sitten tota täs tuli yllättäen huomattavasti enemmän erilaista materiaalintarvetta. -- ja se 114 tuhattahan ei oo tarkotettu materiaaleihin mutta luulis nyt, että jostain päästä sitte tulee materiaaliin vähän rahaa ku saadaan kuitenkin ettei niinku ainakaan tarvii sitten ottaa noihin kiinteisiin rahaa</p>	<p>Hyvä työyhteisö mahdollistaa uusien asioiden kokeilun haasteista huolimatta.</p> <p>Apurahan saaminen oli opettajien mielestä positiivinen asia.</p> <p>Materiaaliresurssit ovat liian pienet, varsinkin kun yhteisopetuksen takia pitäisi tehdä hankintoja. Apurahaa ei niihin voi käyttää.</p> <p>Resurssit teknisellä työllä suuremmat kuin tekstiilillä, eikä resurssien yhtenäisestä ole vielä keskusteltu.</p>	<p>hyvä työyhteisö</p> <p>apuraha</p> <p>materiaalien ja resurssien puute</p> <p>resurssien ristiriitaisuus (ts < - > tn)</p>

Taulukko 2 Esimerkki sisällönanalyysistä

Teemat ovat eläneet analysoinnin edetessä, joitakin teemoja on yhdistetty saman otsikon alle. Tutkija tekee aineistosta teorian avulla johtopäätökset ja tulkinnan. Tulosten kirjoittamisen ja johtopäätösten jälkeen tehtiin jatkotutkimussuunnitelma.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Monimateriaalisen käsityön opetuksen toteuttaminen yhteisopetuksessa

Tutkielman tarkoituksena on löytää vastauksia kysymyksiin, miten opettajat kokevat yhteisopetuksessa toimimisen käsityön opetuksessa sekä miten opettajat kokevat monimateriaalisen käsityön opetuksen. Tutkimuksen tulokset esitellään seuraavien teemojen avulla: yhteisopetus informanttien määrittelemänä, opettajien kokemukset yhteisopetuksen eduista, opettajien kokemukset yhteisopetuksen haasteista, laadukkaan yhteisopetuksen ominaisuuksia opettajien näkökulmasta, koulun tuki ja muut monimateriaaliseen käsityöhön ja yhteisopetukseen vaikuttavat käytännön asiat opettajien kokemana, opettajien käsityön opetuksessa käyttämät yhteisopetuksen muodot, opettajien ajatuksia monimateriaalisesta käsityöstä, opettajien kokemuksia ja ajatuksia oppimisympäristö-kehittämishankkeesta, opettajien kokemuksia omasta yhteisopetuksesta sekä opettajien ajatuksia opetuksen suunnittelusta ja arvioinnista yhteisopetuksessa.

6.1.1 Yhteisopetus opettajien määrittelemänä

Haastattelujen avulla pyrittiin selvittämään, mitä yhteisopetus opettajien mielestä on. Kaikilla opettajilla ei ollut eksaktia käsitystä siitä, mitä yhteisopetus on, mutta he kertoivat sen olevan pääasiassa opettajien välistä yhteistyötä. Opettajat pohtivat ymmärtävätkö he kaikki yhteisopetuksen samalla tavalla.

”Kai jokainen omalla tavallaan tiesi (mitä yhteisopetus on), mut tiedetäänkö me, käsitetäänkö me se samalla tavalla, mikä lienee ehkä yks tärkeä juttu kanssa. -- me puhutaan sitten samaa, samasta asiasta sillon ku puhutaan.” (L)

Haastateltavien mukaan opettajien välinen yhteistyö ja yhteistoiminnallinen opettaminen ovat oleellinen osa yhteisopetusta. Tärkeinä pidetään myös yhteisiä tavoitteita opetuksessa, sekä toisen opettajan tukea, jonka yhteisopetus mahdollistaa.

”Se on yhdessä öö yhteistoiminnallista opettamista. Se ei tarkoita sitä, että olemme koko aika kylki kyljessä yhdessä. -- Vaan, vaan sitä, että meillä on yhteinen päämäärä, yhteiset

tavoitteet joita kohti pyritään sitten toinen toisiamme tukien ja auttaen etenemme kohti sitä tavoitetta.” (L)

Friendin ja Cookin (1995, 2) mukaan yhteisopetuksen toteutuminen edellyttää molemmilta/kaikilta opettajilta pätevyyttä (ks. luku 2.1). Myös tutkimuksen informantit pitivät opettajien pätevyyttä tärkeänä. Koulunkäynnin ohjaajan merkitys luokassa korostui myös, mahdollisesti jopa pätevän opettajan yhteisopetusparina.

Opettajat kokivat yhteisopetuksen hyödylliseksi, mutta liian vähän käytetyksi. Yhteisopetus työmuotona edellyttää joustavuutta, jotta sitä voi toteuttaa erilaisissa tiimeissä ja eri tiloissa. Samanlaista joustoa määritelmiin kaipaavat opettajat myös Ahtiaisen ym. tutkimushankkeessa Helsingissä (2011, ks. luku 2.1).

6.1.2 Opettajien kokemukset yhteisopetuksen hyödyistä

Opettajien vastauksissa tulee esiin yhteisopetuksen hyötyjä yleisesti, mutta myös monimateriaalisen käsityön näkökulmasta. Yhteisopetuksen avulla monimateriaalinen käsityö tulee oppilaille näkyvämmäksi kuin aikaisemmin.

”No ensin, ensinnäkin se, että että jo oppilas näkee, että kysymys ei ole pelkästään puutyöstä ja tekstiilityöstä vaan että käsityö kun käsityö, se on kaikkea käsillä tekemistä.” (L)

Opettajat kokevat, että yhteisopetuksen avulla he oppivat toisiltaan. Yhteinen opintojaksojen suunnittelu sekä yleisesti vastuun jakaminen koetaan positiivisena.

”Hyötynä on se, että itselle vieraamman materiaalin tai ns. hankalan kohdan kanssa voi ohjata oppilaan toisen opettajan puheille, tai asiaa voidaan pohtia yhdessä.” (P)

”-- sehän ois niinku luonteva tapa ei voi olla muuta tapaa monimateriaaliseen käsityöhön ja siellähän on sitä asiantuntemusta, mitä mulla ei oo ni on toisella ja mä voin oppii sit taas toiselta katsomalla—Siis kyllä se on hirvee voimavara, et ku sulla on sen toisen

osaaminen mukana. Mä näen sen ainaki, et mä niinku saan sen toisenkin osaamisen käyttööni” (L)

Kolmas selkeimmin esille noussut yhteisopetuksen etu on sen uutuusarvo. Yhteisopetus tuo jotain uutta opettajan työhön, jolloin vältetään kaavoihin kangistumiselta.

”Mun mielestä sopii hyvin -- kyllä mä ainaki kaavi-kangistuisin kaavoihini tuolla toises kopissa et kyl se on mun mielest hyvä.” (S)

Hyötynä nähdään se, että opettajat voivat jakaa kaiken ideoinnista, suunnittelusta ja vastuusta lähtien.

”-- tulee enemmän ajatuksia ja ideoita kuin yksin. Jos itse ei muista jotakin asiaa, niin toinen opettaja voi ns. paikata unohduksen.” (P)

6.1.3 Opettajien kokemukset yhteisopetuksen haasteista

Etujen lisäksi yhteisopetuksessa on myös haasteita. Voimakkaimmin aineistosta nousi esiin yhteisen suunnitteluajan puute. Opettajien mielestä suunnitteluajan tulisi olla palkallista. Suunnitteluajan puute on koettu muissakin tutkimuksissa suurimmaksi haasteeksi (ks. mm. Ahtiainen ym. 2011, 38).

Yksi opettaja koki, että yhteisopetuksen onnistuminen vaatisi pätevyyttä sekä teknisen että tekstiilityön sisällöissä molemmilta opettajilta.

”Ei mulla ainakaan koulutusta ku tähän tekstiilityöhön eikä Karilla eikä opettaja X:llä kummallakaan oo mitään koulutusta tänne toiseen päähän. -- että ei ei meidän koulussa yhteisopetus todellakaan voi toteutua tuolla käsitöissä, koska ei oo koulutusta” (A)

Haasteena on myös se, että kaikki opettajat eivät olleet valmiita yhteisopetukseen. Eräs opettaja jopa koki, että mikään ei ollut muuttunut, *”ni ei siinä ole meillä mitään muuta yhteistä ku syömme yhdessä tuolla”* (Annukka viittaa yhteisopetuskokemukseensa opettaja X:n kanssa).

”-- sitten kaikki opettajat eivät ole niinkun samalla tavalla olleet valmiita tähän tämmöseen työskentelyyn. Se on tuonu sitten omat haasteensa, et sit jonku kanssa tehdään toimitaan toisella tavalla.” (L)

Opetushallituksen rahoittama oppimisympäristö-kehittämishanke ja sen myötä yhteisopetus alkoi vauhdilla. Tilojen keskeneräisyys sekä resurssien puute asettivat omat haasteensa yhteisopettajien työhön. Monimateriaalisuus käsitöissä ymmärrettiin siis siten, että oppilaan tulee työskennellä rinnakkain molempien sisältöjen parissa jokaisessa oppimistehtävässä. Tällöin säilytystilan ja materiaalien tarve kaksinkertaistui aiempaan nähden, kun oppilaat työskentelevät joustavasti ”molemmilla puolilla”. Haastatteluissa tuli ilmi, että sisältöjako tekstiiliin ja tekniseen elää vielä puheissa. Opettajat käyttävät usein *tuolla puolella* ja *tällä puolella*- ilmauksia sekä *tekstiiliä* ja *teknistä* puhuessaan käsityön opetukseen liittyvistä asioista.

”Tämä laitettiin tosi pienessä ajassa ja oikeastaan hyvin pienillä kustannuksilla kuntoon. Mm.. Tää on vähän ahdas, tää tila. Ei ole säilytyspaikkoja. Ja nyt sitä säilytystilaa vaaditaan tavallaan niinku kaks kertaa enemmän entiseen systeemiin verrattuna. Kun ne samat oppilaat tekee töitä sekä tolla puolella että tällä puolella.” (L)

Koulun rehtori on aktiivinen ottamaan osaa erilaisiin projekteihin ja hankkeisiin. Yhteisopetus käsityön opetuksessa ei ollut ainoa uusi asia, johon opettajien tuli keskittyä syksyllä lukuvuoden alkaessa. Opettajat eivät myöskään saaneet koulun puolesta mitään perehdytystä yhteisopettajuuteen, jonka takia opettajat ovat kokeneet siihen ryhtymisen haasteellisena. Koulutuksen puutteen takia opettajien tiedot yhteisopetuksen mahdollisuuksista ovat hieman suppeat. Yhden opettajan mielestä yhteisopetusta on vaikeaa toteuttaa käsityönopetuksessa koko tunnin ajan.

”Varsinkin vanhemmilla oppilailta kun työt alkavat edistyä, tunnin aikana on vaikeampi hyödyntää yhteisopettajuutta. Mahdollisuudet siihen rajoittuu pitkälti tuntien alkuun ja loppuun.” (P)

6.1.4 Laadukkaan yhteisopetuksen ominaisuuksia opettajien näkökulmasta

Yhteisopetuksen laadukkuuteen vaikuttaa opettajien mielestä monenlaiset asiat. Ensinnäkin yhteisopettajien tulisi olla päteviä ja innostuneita.

”No juur se, että molemmil on pätevyys ja on innostunu siitä – ja sit se, että molemmilla olis koulutus ja halua tehdä sitä yhteisopetusta” (A)

Toiseksi esille nousi luokkatilojen sopivuus yhteisopetukseen. Ilman hyviä luokkatiloja yhteisopetuksen toteuttaminen koetaan hankalaksi.

”Se edellyttää tietysti luokassaki semmosia luokkatiloja -- mikäli molemmat opettajat on toisessa päässä ni sillon ketään ei voi olla toises päässä, ku niit ei voi jättää yksin, että tota, ja ja se, mä ymmärrän nää on, toinen on niin paljon tomuava ja likasta et nää on eristetty nää tilat kuitenkin jollai tavoin toisistaan” (A)

Yhteisopetuksen laadukkuuteen vaikuttaa yhden opettajan mielestä myös se, onko luokassa koulunkäynnin ohjaajaa vai ei.

Yhteisopetuksen haasteissakin mainittu yhteinen, palkallinen suunnittelu-aika on tärkeä edellytys laadukkaalle yhteisopetukselle. Yhteistyön jatkuvuus ja kokemus tekee yhteisopetuksesta laadukkaampaa.

”No siis ihan ehdottomasti tarvis olla suunnittelu-aikaa ja sit se, että ku menee sin tunnille ni tietää et kumpi alottaa ja kumpi nappaa kopin ja siis sillee, et ois vähän- toki seki et varmaan mitä enemmän sitä tekee ni sit se siit niinku varmaan niinku menis omallaki painollaan eteenpäin.” (S)

Esille nousi yhteisopettajan hyvät ominaisuudet, jotka eivät poikkea yleisistä opettajan hyvistä ominaisuuksista. Toimiipa opettaja sitten yksin tai yhteisopetuksessa, häneltä vaadittavat hyvät ominaisuudet pysyvät samoina ja ne vaikuttavat opetuksen laadukkuuteen.

”Et se tietysti vaikuttaa, joustavuutta ja kykyä kuunnella toista ja mikäs siinä jos on luova ja idearikas itsekin ja innostunut. Ja ahkera ja! Siis ei oikeastaan sen kummempia kun opettajalle, opettajalta muutenkin edellyt... edellytettäviä ominaisuuksia” (L)

6.1.5 Koulun tuki ja muut monimateriaaliseen käsityöhön ja yhteisopetukseen vaikuttavat käytännön asiat opettajien kokemana

Haastateltavien mielestä yhteisopetukseen vaikuttavia käytännön asioita on paljon. Yksi tärkeä on hyvä työyhteisö ja joustavat työkaverit.

” –me ollaan yhteisö, jossa, tai täällä halutaan kokeilla uutta ja uudistua. Ei pelätä ja tuetaan toinen toisiamme ja muutenki hyvä ilmapiiri ja voidaan rohkeasti sanoa toinen toisillemme, mitä ajatellaan, et ei tarvi niinku hampaat irvessä tai niitä purren ni tehdä jotain, vaan voi ihan kertoa et musta tuntuu tältä ja toinen tulee vastaan ja -- Tää on niinku hyvä porukka tehä kaikkee uutta.” (L)

Oppimisympäristö-kehittämishankkeeseen saatu ja sitä myötä yhteisopetukseenkin vaikuttava opetushallituksen apuraha nähdään positiivisena asiana. Kuitenkin materiaalien ja resurssien puute on tuonut ongelmia yhteisopetukseen käytännön tasolla. Opettajat toivovat apurahan tuovan helpotusta resurssipulaan.

”No ei näitä seiniä voi lisätä, tätä pinta-alaa ei saada suuremmaksi sillä (apu)rahalla, että että, mut eihän tää nyt pelkästään voi olla kiinni tästä mm, tilastakaan, koska eihän ihminen tarvi kun pienen tuolin. Nää on niin pieniä töitä, näitten lasten työt, että et ei se tilakaan se juttu ole. Ja kuitenkin nää käsityö tää luokkakoko on ollu aika kohtuullinen, et ei mitään jättisuuria ryhmiä, opetusryhmiä muutenkaan” (L)

Resurssien jakautuminen epätasaisesti tekstiilityön ja teknisen työn välillä puhutti erästä yhteisopetusparia. Perinteisesti tekninen työ on saanut enemmän rahoitusta, koska materiaalien ja välineiden koetaan olevan kalliimpia kuin tekstiilitöissä. Monimateriaalisen käsityön ja yhteisopetuksen kohdalla resurssiasiaa on ajateltava uudelleen.

Opettajat eivät ole saaneet koulutusta tai perehdytystä yhteisopetukseen tai monimateriaaliseen käsityön opettamiseen, vaikka siihen olisi ollut tarvetta. Yksi opettaja kuitenkin kertoi, että vaikka joitakin tapaamisia on järjestetty, kaikki opettajat eivät ole tulleet paikalle.

(Tuki, perehdytys yhteisopetukseen) ”Eei! Ei, ei ei. Tää tuli niin yhtäkkiä, aivan niinku salama kirkaalta taivaalta, et kappas näin.” (L)

”...itse kun on ollu niinku ensimmäisenä rehtorin jälkeen tässä mukana tai oon yrittäny vinkata tästä, et olis hyvä pitää jotakin pientä koulutusta, mutta sit se on jääny sinne, keväällä meil oli ja sit tossa oli yks tota, yks tota tapaaminen jossa valitettavasti monella oli jotain estettä ja kokenu mitään tarvetta, että kuitenkin senkin tyyppisiä kommentteja tuli” (K)

Oman haasteensa käytännön tasolla yhteisopetuksen toteuttamiseen on tuonut erään opettajan kieltäytyminen yhteisopetuksesta.

”Opettaja X on ehdottomasti kieltäytyny täst hommasta, hän on (muualta) lainassa ja hän ei varmaan ollu, siis mun mielestä hän ei ollu kesällä, keväällä ollu niissä suun-, ei hän ollu keväällä. Juu, hän ei ollu niissä, mä luulen et tää tuli hänelle aika lailla yllätyksenä” (A)

”rehtori keksi että kun on tulossa tämä tämmöinen uusi käsityö ni siihen vedoten nyt sitte saadaan niinku nyt tehtyä tästä tämmönen, näin, musta tää perustu siis aivan näihin tilanpuutteisiin ja taloudellisiin näkökohtiin.” (A)

Vaikka tiloja on uudistettu ja niistä on pyritty tekemään monimateriaaliseen käsityön yhteisopetukseen sopivat, puutteita jotka vaikuttavat opettajien käytännön työhön on vieläkin. Tilan putkimaisen muodon takia jaottelua tekniseen työhön ja tekstiilityöhön tapahtuu yhä.

”No tässähän on tietysti nyt, varsinki ku meil on tämmönen putkimainen tila et jos tän pääsis ihan optimaalisesti suunnittelee ni sehä vois olla ihan toisenlainen, mut nyt ku täs

on, et paja on tuolla ja täällä päässä on ompelukoneet, viimisin ompelukone, ni väkisinki siinä ollaan aikalailla (jaotellaan)” (K)

Esille nousi myös, että rekrytoinnissa ei edellytetä tekstiilityön opettajan pätevyyttä vaan tekstiilityötä opettavat opettajat ovat päätyneet harrastuneisuuden perusteella opettamaan käsityötä, vaikka he olisivat painottuneet esimerkiksi liikuntaan. Kun taas teknisen työn opettajaksi on haettu luokanopettajia, joilla on teknisen työn pätevyys.

Yhteisopetuksen käytännön järjestelyissä haasteena on erityisesti lukujärjestystekniset asiat. Lukujärjestyksiä voi olla vaikea sovittaa monen opettajan välillä. Siksi myös yhteisopetusparit vaihtuvat jokaisessa ryhmässä.

Muutos käsityön opetuksessa tapahtui yhtäkkiä, mutta muutoksesta toivotaan pysyvää. Eräs opettaja toivoi, että kyseessä olisi kulttuurinen muutos, jonka kaikki opettajat ymmärtäisivät.

6.1.6 Opettajien käsityön opetuksessa käyttämät yhteisopetuksen muodot

Länsisuomalaisen peruskoulun monimateriaalinen käsityön opetus poikkeaa muiden aineiden opetuksesta siinä, että opettajilla on vahva painotus materiaalisältöjen mukaan. Jokaisesta yhteisopettajaparista toisella on teknispainotteinen ja toisella tekstiilipainotteinen aineenhallinta. Kaikkien yhteisopetuksen muotojen voidaan ajatella soveltuvan käsityön opetukseen. Havainnoinnin aikana koululla nousi esille neljä yhteisopetuksen muotoa, joita opettajat käyttivät. Yleisimmin käytössä oli rinnakkaisopetus, mikä onkin juuri vasta-alkaneilla usein käytössä oleva yhteisopetuksen työskentelymuoto. Opettajat käyttivät myös avustavaa opetusta ja täydentävää opetusta varsinkin koko luokan yhteisissä aloituksissa ja lopetuksissa. Hetkittäin oli havaittavissa tiimiopetusta. Se on kehittynein yhteisopetuksen muoto, joka yleensä syntyy vasta pitkän yhteisopetuskokemuksen myötä.

Rinnakkaisopetusta käytetään sovellettuna käsitöihin niin, että tema on kaikilla sama, mutta luokka on jaettu puoliksi. Rinnakkaisopetus oli käytössä erityisesti yhteisopetuksesta kieltäytyneen opettajan kanssa.

”— no rinnakkaisopetus suunnitteluosuus yhdessä – Niin, no opettaja X:n kanssa vois sanoa että se on tota rinnakkaisopetusta, suunnitellaan yhdessä, joo mä sanoin että meillä ny on päätetty että näin tehdään ja ja tota, mutta yhdessä me keskustelimme, sitte oppilaat on jaettu joo. Tässä nyt on opetuksen sisältö molemmille sama, no on ja ei, -- erilaiset lähestymistavat todellaki on, koska on niin erilaiset työtavat.” (A)

Täydentävää opetusta käytetään eniten, erityisesti tuntien alussa ja lopussa.

”Ja Karin kans kyllä ehkä tää täydentävä opetus mitä nyt kattoin, Kari varsinki sil on ollu tota usein tunnin alussa – tämmönen alustus, jossa on niinkun vedetty näit suuria linjoja että – mut kyl se on tätä täydentävää opetusta meillä lähinnä ollu, et jompi kumpi on on tehny, mut kyllä ainahan joudutaan jakautumaan sitte kumminki kun tota on eri tilat missä niitä töitä tehdään” (A)

Avustava opetus on ollut jonkin verran käytössä, mutta opettajat kokevat sen olevan ajankohtaisempi sitten, kun opetettava sisältö on yhtenäisempi. Koulunkäynnin ohjaajan ajateltiin olevan tällä hetkellä avustavan roolissa.

Tiimiopetusta käytetään vähiten. Opettajat ovat aloittaneet yhteisopetuksen vasta pari kuukautta aiemmin, joten tiimiopetusmuodon esiintymättömyys ei ole ihme. Sitä ilmenee usein yhteisopetuspareilla, jotka ovat tunteneet toisensa kauan tai joilla on pitkä kokemus yhteisopetuksesta.

“Ton tiimiopetuksen tyylist on varmaan ollu kaikkien eniten silloin ku ollaan alotettu käsityöt, ku ollaan niinku yhdessä kerrottu varsinki kolmosil ku kaikki on uutta ni yhdessä sitä et miten tääl toimitaan ja sellasta et siin ei erottunu niinku millään tollaset et kumpi osaa kumpaa enemmän tai niinku et porukka jaetaan, tai mitään vaan ne on ollu kaikki täs ja vuorotellen niinku ollaan mietitty et nää hommat pitää hoitaa ennen ku porukka edes jaetaan tavallaan, et siin on ehkä ollu eniten sitä” (S)

Lähes kaikki opettajat kertoivat käyttävänsä kaikkia neljää muotoa oman parinsa kanssa.

”Olemme käyttäneet täydentävää opetusta ja tiimiopetusta. Osittain myös kahta muutakin.”
(P)

6.1.7 Opettajien ajatuksia monimateriaalisesta käsityöstä

Länsisuomalaisen peruskoulun opettajat kokivat, että monimateriaalinen käsityö edistää oppilaan tutustumista laajasti eri materiaaleihin ja parantaa tuotteiden laatua. Koettiin, että käsityö on aina monimateriaalista ja oppilas soveltaa samoja tietoja sekä taitoja erilaisten materiaalien työstämisessä ja hyötyy siirtovaikutuksesta

”Et kyllä se vaikka meil ei nyt virallisesti enää tyttöjen ja poikien käsitöitä oo ollu, ni sit meil on ollu kuitenkin jollain tavalla vähän turhan kategorisoidut käsitteet rätkikäsät ja puukäsät, niinku ettei, oppilaalle ei hahmotu semmonen kuva, mitä miten rakennettu ympäristö muodostuu ja miten siinä ite voi olla vaikuttamassa” (K)

Oppilaalla tulisi olla mahdollisuus työskennellä vapaasti käsityön oppimisympäristössä. Opettajat kokivat, että oppilas hyötyy monimateriaalisesta osaamisesta enemmän arkielämässään.

”Must se on niinku itsestänselvyys, että käsityö on monimateriaalista” (L)

”Mutku mä ite teen niin paljon kaikenmoista, käsitöitä ni se on niinku itselle sillä tavalla jäsentyny selväksi, että mä, että emmää oo mikään käsityön tekijä jos mä neulon lapasen. Sitten vasta on ku sitä pystyy niinku siirtämään kaikkeen käsillä tekemiseen.” (L)

Tilojen ja resurssien koettiin haittaavan monimateriaalisen käsityön toteuttamista. Vaikka käsityöopetuksen tila oli uudistettu, koettiin että "kahtiajako" oli edelleen voimassa. Opettajat eivät tarkalleen tiedäneet mitä monimateriaalisuus on käytännössä. He pohtivat tarvitseeko kaikissa tuotteissa olla molempia ”sisältöalueita”. Opettajat pohtivat oman painotuksensa näkökulmasta mikä on yleissivistyksen kannalta olennaisinta opettaa.

”Mutta tuota et sitte tuntuu kamalan syntiseltä, jos aletaan tehdä jotain semmosta joka nyt ei mitenkään liity asiaan” (A) (Jos tekee vain toisen sisältöalueen materiaalista).

Osa opettajista koki, että oppilaan on vaikea suunnitella realistisia tuotteita taitotasoonsa nähden kun materiaalimahdollisuuksia ei rajattu.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnoksen tavoitteiden koettiin olevan käsityön osalta liian vaativia ja ylimitoitettuja oppilasmäärään nähden. Lisäksi keskustelua herätti teknologian sisältyminen käsityölliseen toimintaan. Yksi opettaja koki, että opetussuunnitelman perusteluonnos on vieraantunut käytännön opetuksesta. Yksi opettaja olisi kaivannut lisää raameja opetussuunnitelmaluonnoksen sisältöihin.

”Käsityön ilmaisu muotoilu, kuulkaa, eri... perustuva käsityöllinen toiminta, siis teknologiaan perustuva, mä oon ajatellu et käsityö on nimenomaan sitä rentouttavaa käsin tekemistä, tässä nyt painotetaan tätä teknologiaa aikalaille mä en oikeen tiedä et mitä kaikkee se tarkoittaa et se just sitä 3d-tulostinta.” (A)

Osa opettajista ihmetteli sitä, että sisältöjako mainitaan vielä opetussuunnitelman perusteluonnoksessa. He kokivat, että tämä mahdollistaa perinteisen jaon jatkamisen.

”...mitkä sinne nyt on varmaan edellisen kommenttikierroksen jälkeen saatu, että nyt siellä perusteluonnoksessa lukee että toteutetaan teknisen ja tekstiilityön keinoin eli op- vanhat kaavat pätee, mutta se on just se lause millä millä voidaan perustella niille kouluille, tota ku me halutaan tehdä niinku ennenki ni monimateriaalisuus tulee just siitä et on selkeä kahtiajako” (K)

6.1.8 Opettajien kokemuksia ja ajatuksia oppimisympäristö-kehittämishankkeesta

Opettajien kokemukset hankkeen alkaessa ja sen aikana ovat hyvin kirjavia. Osa opettajista innostui hankkeesta ja koki sen tarpeelliseksi, osa taas olisi mieluummin jatkanut vanhaan perinteiseen tapaan. Sisällön jaosta oli vaikea päästää irti.

”...ja sit siinä tuli näitä erilaisia haasteita. Toinen innostuu opiskelemaan tekee jatkotutkimusta, suunnitelmia siihen ja toinen on sitä mieltä et että tota ei ikinä oo voinu näin huonosti ja irtisanon itteni” (K)

”No ihan mielelläni olisin tehny niinku ennenki, suoraan sanoen, mutta ei se nyt, kyllä mä teen sen mitä tehdään, ei siinä sinänsä mitään.” (A)

Kaikki opettajat eivät olleet aivan varmoja minkälaista toimintaa hanke edellyttää. Osalle oli epäselvää mitä monimateriaalinen käsityö pitää sisällään ja mitä kaikkea yhteisopetus voisi tai tulisi olla. Hanke oli vasta alkanut ja opettajat kokivat olevansa hyvin alussa uudessa toimintatavassa. He kokivat, ettei yhteisopetus eikä monimateriaalinen käsityön opetus ole käytössä vielä koko laajudessaan.

”Et ihan kaikkia potkuja ei varmaan oo tästä niinku löy-löytyny viel et mihkä se meijät viel niinku buustaa, toi hanke nyt on täs et siihen nyt ois tarkoitus saada kaikki jollain tavalla osallistumaan, sekä opettajille että oppilaille että niinku löytyis se sitten sellanen niinku yhteisyyden kautta kokemus et tää juttu on nyt kaikkien käsissä et sitte mitä siihen nyt voi ihan oikeesti laajentaa tätä” (K)

6.1.9 Opettajien kokemukset omasta yhteisopetuksesta

Opettajien kokemukset omasta yhteisopetuksesta vaihtelevat tuntien sujuvuuden mukaan. Parhaimmillaan yhteisopetus on sujuvaa vuoro-opettamista. Yhteisopetus edistää monimateriaalisen aineenhallinnan kehittymistä, kun taitoja voi oppia toiselta opettajalta. Opettajat kokivat mielekkäänä kun oppilaat kysyvät molemmilta apua "molemmissa sisällöissä".

”No sillo on ihan hyvä filis, ku on toinen sanoo jotain ja ite saa siit kopin ja jatkaa niinku siis sen-semmonen on niinku” (S)

Kaikki opettajat kokivat, että apuraha edistää yhteisopetuksen ja monimateriaalisen käsityön toteuttamista. Kuitenkin perehdyttämättömyys koettiin suureksi haasteeksi yhteisopetuksen ja monimateriaalisen käsityön opetuksen järjestämisessä. Haasteita aiheutti myös joustamaton yhteisopettajapari.

”Meki ollaan tultu niinku tosi pienellä valmennuksella tai täysin oikeastaan valmentamattomina olemme tulleet, että me ollaan kateltu kalliolta alas ja hypätty et semmosta se on ollu et joo kokeillaan, katotaan mitä, että.” (L)

”Mut onhan tässä sillee haasteita, kyllä. Tai sitten, tai me ei tiedetä, et onko meillä haasteita, ku ei me olla määritelty asiaa eikä mietitty oikeen kovin tarkkaan, et miten me toimitaan” (L)

Toisin kuin yhteisopetuksen kriteereissä, opettajien roolit pysyivät osalla pareista samana kaikilla tunneilla. Osalla yhteisopettajista hankkeesta huolimatta opetus tai oppimistehtävät eivät ole muuttuneet. Yhdellä parilla yhteisopetus rajoittuu yhteisiin ruokailuhetkiin.

”Meillä ole mitään muuta yhteistä ku syömme yhdessä tuolla -- Kyl ei joo, me ollaan kyl yleensä syöty siinä ja juteltu, harvemmin opetuksesta (naurahtaa)” (A)

Opettajat kokivat, ettei yhteisopetus ole avautunut heille kaikessa laajuudessaan vielä, he kokivat olevansa vasta alkutaipaleella. Hyvän työyhteisön ja avarakatseisen rehtorin koettiin edistävän oman yhteisopetuksen sujumista.

”Ja sitte edistää juuri se, että meil on niin avoin ja avarakatseinen rehtori ja hän on innolla kaikessa tämmösessä mukana” (L)

6.1.10 Opettajien ajatuksia opetuksen suunnittelusta ja arvioinnista yhteisopetuksessa

Kaikki opettajat kokivat, että opetuksen yhteiselle suunnittelulle ei ollut tarpeeksi aikaa. Suunnitteluajan tulisi olla opettajien mielestä palkallista. Yhdessä suunnittelemisen kuitenkin koetaan positiivisena. Arviointi ja suunnittelu onkin tarkoitus toteuttaa yhdessä.

”Öö, opettajanhuoneessa kahvikupin ääressä.” (L)

Suunnittelussa on opettajien mielestä otettava huomioon se, että opintojakson tehtävän tulee olla monimateriaalinen eli opettajat ajattelevat, että opetusjakson pitää sisältää useita eri materiaaleja. Esimerkiksi neljäsluokkalaiset tekivät syksyllä 2014 neulehahmot ja niille

vanerista kodin. Arvioinnissa oppilaille annetaan yhteinen arvosana ja mukana arvioinnissa on myös oppilaan itsearviointi.

”Arviointi tehdään yhdessä, dokumentoinnin ja töiden perusteella. Arviointi on myös tuntikohtaista, opettajien sekä oppilaiden välistä vuorovaikutusta” (P)

6.2 Johtopäätökset

Tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, että opettajat kokevat yhteisopetuksen edistävän monimateriaalisen käsityön totetumista. Osa opettajista koki, että yhteisopetus on jopa ainoa mahdollinen keino toteuttaa käsityön opetus monimateriaalisena. Molempien opettajien ammattitaito ja laaja materiaalikirjo rikastavat oppilaan ymmärrystä käsityön mahdollisuuksista ja rakennetun ympäristön muodostumisesta. Tuloksissa nousi myös esille ajatus siitä, että käsityö on aina monimateriaalista ja käsityöosaaminen edellyttää useiden eri materiaalien hallintaa. Opettajat painottivat siirtovaikutusta ja sitä, että monimateriaalinen käsityö edistää mahdollisuutta hyödyntää samankaltaisia taitoja eri materiaalien parissa. Sukupuolinen tasa-arvo nähdään merkittävänä tavoitteena monimateriaalisessa käsityönopetuksessa. Opettajat kokevat tarvitsevansa lisää tietoa siitä, mitä monimateriaalien käsityö käytännössä on. (ks. luku 3.2.)

Opetushallituksen rahoittamaan oppimisympäristö-kehittämishankkeeseen suhtaudutaan pääosin positiivisesti, samoin kuin yhteisopetukseen. Yhteisopetus tuo uutta opettajan työhön, jolloin työ pysyy mielekkäänä. Yhteinen ideointi, suunnittelu ja vastuu koetaan helpottavana ja positiivisena yhteisopetuksessa. Opettajat pitävät tärkeänä sitä, että he voivat oppia toisiltaan, hyödyntää toisen osaamista ja olla kekseliäämpiä yhdessä. (ks. luvut 2.3 ja 2.5.) Yhteisopetuksen määrittely on maalaisjärkeen perustuvaa, eivätkä kaikki opettajat tiedä mitä se käytännössä tarkoittaa. Tulosten mukaan yhteisopetuksessa on oleellista yhteistyö, yhteiset tavoitteet, kollegiaalinen tuki, opettajan pätevyys sekä joustavuus. Opettajat kokevat olevansa vielä yhteisopetuksen alkutaipaleella ja he ajattelevat, että se ei ole avautunut heille vielä koko laajuudessaan. Osittain tähän vaikuttanee se, etteivät opettajat saaneet perehdytystä yhteisopetuksen aloittamiseen, eivätkä he tiedä millä eri keinoilla sitä voisi toteuttaa. (ks. luku 2.1.) Yksi opettaja ei ollut

valmis yhteisopetukseen ja se heijastui muiden kokemuksiin. Kyseisen opettajan kanssa yhteisopetus ei onnistunut vaan opetus toteutettiin vanhalla tavalla. (ks. luku 2.3.) Opettajat ovatkin joutuneet soveltamaan hyvin pitkälle itse, miten toteuttaa yhteisopetusta (ks. luku 2.5).

Tulosten perusteella on nähtävissä eritasoista yhteisopetusta. Länsisuomalaisen peruskoulun yhteisopettajien mielestä laadukkaaseen yhteisopetukseen tarvitaan päteviä opettajia, joilla on innostusta toteuttaa sitä. Osa opettajista kokee, että yhteisopetus olisi laadukkaampaa ja pääsisi kehittymään paremmin, jos yhteisopetus tapahtuisi saman parin kanssa. Lukujärjestysteknisistä syistä parit kuitenkin vaihtuvat jokaisen luokka-asteen kohdalla. (ks. luku 2.4.)

Haastatteluista nousee esille, että käsityöopettajien rekrytoinnissa luokanopettajilta odotetaan kaksoispätevyyttä eli teknisen työn että luokanopettajan koulutusta. Tekstiilityötä sen sijaan opetetaan harrastuneisuuden perusteella. Materiaalien puute koetaan haasteeksi ja epätasaisesta määrärahojen jakautumisesta syntyi keskustelua. Osa opettajista ajattelee monimateriaalisuuden yhdistävän myös käsityön määrärahat. Opettajat kokevat, että tilat vaikuttavat merkittävästi yhteisopetuksen ja monimateriaalisen käsityön opetuksen toteuttamiseen. Tilojen aiheuttamia haasteita ei osattu ennakoida, vaan käytännön kokemus yhteisopetuksesta toi esille tilaan liittyvät haasteet.

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että materiaali-jako elää vielä puheissa ja asenteissa. Vaikka oppilaat saavat pääasiassa liikkua vapaasti käsityön oppimisympäristössä, keskustellessa käytetään vielä termejä tekstiili- ja tekninen työ ja tehdään selvä ero tilojen välille. Vaikka tilat on yhtenäistetty ja puitteet mahdollistavat sekä monimateriaalisuuden että yhteisopetuksen, vaatii toimintakulttuurin muutos aikaa ja asenteiden muuttumista.

Länsisuomalaisen peruskoulun työyhteisö on aktiivinen ja monenlaisissa hankkeissa mukana. Rehtori on innokas ryhtymään uusiin projekteihin, mutta osa opettajista kokee väsymystä ja ajanpuutetta projekteja kohtaan. Opettajat olisivat odottaneet rehtorilta perehdytystä yhteisopetukseen ja monimateriaaliseen käsityöhön ryhtyessä. (ks. luku 2.3)

Yhteisopetuksen muodoista kyseisessä koulussa on käytössä neljä. Usein opetus toteutuu yhdessä aloittaen ja lopettaen, mutta tunnin työskentelyvaihe toteutetaan eri tiloissa. Yhteisopetuksen muodoista eniten käytössä oli täydentävä opetus. Avustava opetus oli käytössä myös, vaikka opettajat kokivatkin sen käytön lisääntyvän vain, jos opetusjakson sisältö yhtenäistyy. Vaikka tätä työskentelymuotoa hyödyntävät yleensä yhteisopetuksen vasta-alkajat, opettajat kokivat sen haasteelliseksi ainakin monimateriaalisen käsityön yhteisopetuksessa. Rinnakkaisopetuksen määritelmää on käsityön kontekstissa sovellettava. Opettajat opettavat eri sisältöjä, koska toinen opettaa tekstiilipainotteista ja toinen teknispainotteista käsityötä. Oppilaat vaihtavat jossain vaiheessa ryhmiä, joten he opiskelevat molempien opettajien tunneilla. Vain osa yhteisopetuspareista kertoi käyttävänsä tiimiopetusta. Tiimiopetus onkin yhteisopetuksen kehittynein muoto. Tiimiopetus näkyy selkeimmin vastuun, suunnittelun ja arvioinnin jakamisena sekä 3. luokan töiden aloituksessa, jolloin opettajien roolit sisällön suhteen eivät ole niin selkeitä. (ks. luku 2.6.)

7 LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on keskeinen tutkimusväline, jolloin hänen toimintansa vaikuttaa merkittävästi tutkimuksen kulkuun ja luotettavuuteen. Tässä tutkielmassa luotettavuutta tarkastellaan neljän kriteerin avulla: uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. (Eskola & Suoranta 2005, 211-212.) Luotettavuuden kriteerinä uskottavuutta voidaan tarkastella siitä näkökulmasta, onko tutkijan tulkinta vastannut tutkittavan käsityksiä (Eskola & Suoranta 2005, 211). Uskottavuus edellyttää tutkijan jatkuvaa kriittisyyttä ja reflektointia omaa toimintaansa kohtaan tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, verkkolähde). Lukijan tulee pystyä seuraamaan tutkijan päättelyä ja arvioimaan sitä. Tutkimuksen kulku on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti pääluvussa 5, jolloin lukija pystyy seuraamaan tutkimuksen vaiheita ja ymmärtää, miksi tiettyihin ratkaisuihin on päädytty.

Kirjallisuuskatsaus pyrittiin tekemään systemaattisesti. Teoreettisessa taustassa on käytetty lähteinä yhteisopetuksen ja käsityön uusimpia teoksia ja tutkimuksia. Eri lähteistä saatuja tietoja on yhdistelty niin, että esimerkiksi yhteisopetuksesta on pyritty tekemään mahdollisimman laaja, mutta tiivistetty teoriapohja. Luvussa 3.2 käsitellään monimateriaalista käsityötä. Siitä ei ole vielä suoraa tieteellistä määritelmää, joten sitä pohdittiin perusteellisesti käsityökasvatuksen, käsityötieteen ja taiteen lähtökohdista. Luku pitää sisällään tutkijoiden pohdintaa ja vuoropuhelua eri näkökulmien välillä. Osittain se, ettei tieteellistä määritelmää ole vielä, voi heikentää luvun ja monimateriaalisen käsityönäkökulman luotettavuutta.

Tutkielmaan osallistuneista opettajista on pyritty kertomaan tutkielman kannalta olennaiset tiedot luvussa 5.4. On tärkeää säilyttää opettajien anonymiteetti ja tuoda ilmi vain tarvittava tieto informanteista. Aineiston luotettavuutta vahvistaa kirjallinen ja videoitu havaintoaineisto, koska useampien aineistonkeruumenetelmien käyttö voi lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 38). Havainnoiteja tehtiin usean oppitunnin ajan, jolloin sekä opettajat että oppilaat tottuivat tutkijoiden läsnäoloon ja tutkijat saivat luonnollisen kuvan oppituntien kulusta. Joidenkin opettajien toiminnassa saattoi olla havaittavissa jännitystä tai lievää epämukavuutta havainnointituntien aikana, mikä välillä vaikutti myös tutkijan olotilaan.

Haastattelurunko laadittiin laajan havainnointiaineiston pohjalta. Tutkijoiden vähäisen tutkimuskokemuksen vuoksi havainnointiaineistoa ei tulkittu tuloksissa, vaan tulokset perustuvat haastatteluaineistoon, jotta tutkielman luotettavuus ei heikkenisi. Haastattelut oli tarkoitus tehdä niin, että opettajaparia haastateltaisiin yhdessä. Se toteutui vain yhden yhteisopetusparin kohdalla. Yhden parin toinen osapuoli jätti tulematta haastatteluun sovittuna aikana ja lopulta hän jättäytyi tutkimuksen ulkopuolelle esiintyen vain yhteisopetusparien puheissa. Kolmannen parin kanssa oli sovittu yhteinen haastattelu-aika, mutta toisen opettajan lapsi sairastui, eikä hän päässyt haastatteluun. Aikatauluongelmista johtuen hän vastasi haastattelukysymyksiin sähköpostitse. Poisjääneen opettajan kieltäytyminen vaikuttaa yhteisopetuksen ja monimateriaalisen käsityönopetuksen toteutumiseen ja kehittymiseen tutkimuskoululla, etenkin hänen yhteisopetuspareihinsa ja oppilaisiinsa. Opettajan kieltäytyminen opetuksen videoinnista ja poisjääminen haastattelusta vaikutti tulosten luotettavuuteen. Olisi ollut tärkeää saada myös hänen mielipiteensä ja äänensä kuuluville.

Havainnointituntien jälkeen opettajat tekivät selväksi, että hanke on vasta alussa, eikä heillä ole paljoa yhteisopetuskokemusta. Opettajien kanssa keskusteltiin siitä, että kaikki tieto on tutkimuksen kannalta arvokasta, eivätkä tutkijat ole arvioimassa yhteisopetusta. Tutkimusasetelma länsisuomalaisessa peruskoulussa on ainutlaatuinen suhteessa aiempiin yhteisopetusta koskeviin tutkimuksiin, joissa yhteisopetusparit ovat työskennelleet yhdessä jo pitempään. Haastattelutilanteissa opettajat kertoivat luontevasti omista kokemuksistaan, puhuen myös haasteista ja hankalista tilanteista, joita syksyn aikana oli tullut. Tutkijat kokivat, että opettajat kertoivat totuudenmukaisesti omat mielipiteensä asioista. Haastattelujen aikana pystyttiin palaamaan havainnoinnin aikaisiin tapahtumiin ja sitomaan kokemukset tilanteisiin, jossa sekä tutkijat että informantit olivat läsnä. Havainnointi koettiin luotettavuutta edistävänä tekijänä.

Varmuutta luotettavuuden kriteerinä vahvistaa se, että tutkijoita oli kaksi, joista molemmat analysoivat aineistoa. Analysointia tehtiin osittain yhdessä ja osittain erikseen. Luokittelu oli pääosin yksimielistä, mutta myös erimielisyyksiä esiintyi, jolloin yhdessä keskustellen saavutettiin yksimielisyys. Analysointia tehtiin pro gradu –työn valmistumiseen asti, jolloin aineistosta pyrittiin poimimaan kaikkein oleellimmat asiat. Tutkijoiden intersubjektiivisuus eli kriittinen itsereflektio puhutti koko tutkimuksen ajan. Oman

mielipiteen tai arvomaailman näkyminen ja niiden vaikuttaminen haastatteluja tehdessä tai aineistoa analysoidessa vaarantaa tutkimuksen luotettavuutta (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 133). Tutkielman aihe on merkityksellinen tutkijoille, jonka vuoksi intersubjektiivisuuteen kiinnitetin erityistä huomiota. Tutkijat eivät esittäneet omia näkemyksiään keskustellessaan opettajien kanssa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline, joten hänen persoonallisuutensa ja arvomaailmansa vaikuttavat aineiston keräämisvaiheessa sekä analysoinnissa. (Eskola & Suoranta 2005, 210 – 211.) Tutkielman kaikissa vaiheissa tutkijat pyrkivät tiedostamaan omat taustalla vaikuttavat ajatukset ja niiden mahdolliset heijastumiset toimintaan ja asenteisiin.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan tulosten siirrettävyyttä tutkimuskontekstin ulkopuoliseen vastaavaan kontekstiin. Siirrettävyys on yksi luotettavuuden kriteeri. Kuten laadullisissa tutkimuksissa yleensä, tämänkään tutkielman tulokset eivät ole yleistettävissä tapausten ainutlaatuisuuden vuoksi. (Eskola & Suoranta 2005, 210-211; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 166.) Tutkielma on tapaustutkimus eli kertoo siitä, miten yhteisopetus monimateriaalisessa käsityöopetuksessa on toteutettu kyseisessä länsisuomalaisessa peruskoulussa. Menetelmäpolun vaiheet on avattu pääluvun 5 alla, jotta vastaavan tutkimusasetelman toistaminen olisi mahdollista.

Vahvistuvuutta voidaan tarkastella vertaamalla tutkielman tuloksia suhteessa aiempiin tutkimustuloksiin. Monimateriaalisesta käsityöopetuksesta yhteisopetuksessa toteutettuna ei ole aiempaa tutkimusta, mutta aiempien yhteisopetusta koskevien tutkimusten kanssa tulokset ovat samansuuntaisia.

Tutkimus on tehty tieteellisen tutkimuksen toteuttamista yleisesti ohjaavin periaattein. Tutkielmaa tehdessä on hyödynnetty erilaisia tutkimusmenetelmäoppaita ja perehdytty aiempiin vastaaviin tutkimuksiin. Lisäksi tutkielman eri vaiheissa on hyödynnetty opponenteilta ja pro gradun ohjaajalta saatua palautetta ja otettu kritiikki vakavasti. Tieteellisen tutkielman toteuttaminen olisi ollut sujuvampaa, jos tutkijoilla olisi ollut kokemusta tutkielman teosta. Pro seminaari –työnä tehtiin kirjallisuuskatsaus, joten kokemusta tutkimuksen tekemisestä ei ollut, mutta kokemus kirjallisuuskatsauksen tekemisestä voi näkyä vahvuutena teoreettisessa taustassa.

8 POHDINTA JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET

Tavoitteena on selvittää, miten opettajat kokevat yhteisopetuksen monimateriaalisessa käsityön opetuksessa länsisuomalaisessa peruskoulussa. Pyrimme selvittämään, mitkä asiat vaikuttavat monimateriaalisen käsityön ja yhteisopetuksen toteutumiseen. Tutkimuskysymykset ovat miten opettajat kokevat yhteisopetuksessa toimimisen käsityön opetuksessa ja miten he kokevat monimateriaalisen käsityön opetuksen?

Teoria muotoutui kahden tutkijan tiivissä vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä yhdessä ja erillään. Jatkuva keskustelu, perustelu ja analysointi oli ominaista työskentelyssä. Keskinäinen reflektointi edistää teorian monipuolisuutta ja tarkkuutta sekä tulosten luotettavuutta. Ajallisesti teorian kirjoittaminen oli pitkä prosessi, mutta tiivis ja kattava teoriaosuus edellytti omistautumista työskentelyyn. Yhteisopetuksesta löytyneet tutkimukset olivat miltei poikkeuksetta melko tuoreita, koska se on vasta yleistynyt opettajien välisenä yhteistyömuotona. Monimateriaalisuudelle oli haastavampi löytää teoriataustaa, koska sitä ei ole määritelty tieteellisessä kirjallisuudessa. Taiteen kentällä monimateriaalisuus nähdään itsestäänselvempänä kuin käsityökontekstissa, jossa materiaalijako elää yhä vahvana. Kuitenkin jakoa kritisoivaa kirjallisuutta ja tutkimusta tehdään enenevässä määrin.

Tulokset saatiin analysoimalla aineisto teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että opettajat kokevat yhteisopetuksen merkittävänä keinona toteuttaa monimateriaalista käsityön opetusta, koska aineenhallinta ei riitä yhdellä opettajalla koko käsityön sisältöjen hallintaan. Monimateriaalisen käsityön opetuksen nähdään tarjoavan oppilaalle laajan ja monipuolisen kuvan käsityöstä ja sen keinoin työstettävistä materiaaleista. Yhteisopetuksessa myönteisenä koettiin suunnittelun, opetuksen toteuttamisen ja arvioinnin jakaminen. Haasteelliseksi koettiin muun muassa yhteisen suunnitteluajan puute.

Kyseessä on pienellä otannalla (n=5) toteutettu tapaustutkimus. Tulokset eivät ole yleistettävissä tämänkaltaisissa laadullisissa tutkimuksissa, vaan tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään ja kuvailemaan ilmiötä. Valitsimme puolistrukturoidun haastattelun yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi, koska koemme, että sen keinoin opettajat pystyvät

kuvailemaan vapaasti ja kattavasti kokemuksensa ilmiöstä. Koimme tärkeänä tutkia nimenomaan opettajien kokemuksia, koska toimintakulttuurin muutoksessa opettajan rooli on merkittävä.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää opettajien kokemuksia yhteisopetuksesta monimateriaalisessa käsityön opetuksessa tietyn ajan kuluttua, jolloin yhteisopetuskokemusta olisi kertynyt pidemmältä aikaväliltä. Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi, miten oppilaat näkevät monimateriaalisen käsityön ja miten se vaikuttaa heidän kokemukseensa käsityöstä ja heidän käsityötaitoihinsa. Aiheen ajankohtaisuus ja laajuus antaa mahdollisuuden tarkastella aihetta hyvin eri näkökulmista.

Tutkielman teon aikana olemme pyrkineet tiedostamaan omat arvomme ja asenteemme, jotka saattavat vaikuttaa tutkielman eri vaiheissa. Olemme keskustelleet omista ajatuksistamme niin keskenämme kuin eri yhteyksissä opiskelujen aikana. Avoimuuden ansiosta toinen tutkija huomaa, jos toisen asenne tai ennako-oletus ohjaa kirjoittamista tai tutkimustyötä. Se, että teimme pro seminaari –työn kirjallisuuskatsauksena, aiheutti haasteita tutkimuksen suorittamisen vaiheessa. Pyrimme kuitenkin perehtymään tutkimusmenetelmiin mahdollisimman kattavasti, jotta saisimme tarvittavat tiedot tutkimuksen suorittamista varten ja jotta tutkimuksen luotettavuus ei olisi heikentynyt oman tutkimuskokemuksemme puutteen vuoksi.

Tutkimus on erittäin ajankohtainen, sillä käsityön opetus on murroksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelmaluonnos (2014) määrittelee käsityön monimateriaaliseksi ja yhtenä keskeisenä opettajien yhteistyömuotona nähdään yhteisopetus. Kahden opettajan erilaiset persoonat ja yhdistetty ammattitaito laajentavat pedagogista näkökulmaa. Yhdessä toteutettu suunnittelu, opetus ja arviointi lisäävät oppilaan oikeusturvaa, kun valta ja vastuu eivät ole vain yhden opettajan käsissä. Käsityön aineenopettajankoulutukseen tarvittaisiin sisällönjaon yhtenäistäminen, jolloin toimintakulttuurimuutos siirtyisi luonnollisesti uudenlaisen koulutuksen saaneiden opettajien kautta koulumaailmaan. Olemme molemmat valmistumassa sekä käsityön aineenopettajiksi että luokanopettajiksi ja koemme, että tutkielma on ollut erityisen merkityksellinen oman ammatillisen kasvun kannalta. Koemme, että monimateriaalinen käsityönopetus avaa uusia mahdollisuuksia käsityön opetukseen. Meidän ei tarvitse valita kumpaa ”sisältöä” opettamme, vaan saamme toteuttaa käsityön opetusta monimateriaalisena, mikä on yksi käsityön keskeisimmistä ominaisuuksista.

Koemme, että monimateriaalinen lähtökohta on ainoa tapa toteuttaa käsityön opetukselle asetetut tavoitteet.

Lähteet

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Anttila, P., 1993. Käsitön ja muotoilun teoreettisen perusteet. Helsinki: WSOY.

Beninghof, A. 2012. Co-Teaching That Works. Structures and Strategies for Maximizing Student Learning. CA: Jossey-Bass Teacher.

Conderman, G. Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. Purposeful Co-Teaching. Real Cases and Effective Strategies. Thousand Oaks: Corwin Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakala, J.T., 1999. Graduopas. Melkein maisterin niksikirja. Helsinki: Gaudeamus.

Hakala, J.T., 2008. Uusi graduopas. Melkein maisterin entistä ehompi niksikirja. Helsinki: Gaudeamus.

Helakorpi, S. 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Pedagogia. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Jahkola, T. 2013. ”Yhdessä teemme sen paremmin!” Monitapaustutkimus luokanopettajien välisestä yhteistyöstä. Helsingin yliopisto.

Kojonkoski-Rännäli, S. 1998. Ajatus käsisämme. Käsiyön käsitteen merkitysisällön analyysi. Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Turku.

Kojonkoski-Rännäli, S. 2014. Käsin tekemisen filosofiaa. Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Turku.

Lepistö, J. & Rönkkö, M-L. 2009. Käsiyön opetukseen sisältyy monipuolisesti taitoa, kulttuuria ja yritteliäisyyttä. Teoksessa M-L. Rönkkö, J. Lepistö & S. Kullas (toim.) Monialainen opettajuus. Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin. Rauma: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos. s. 45-61.

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 4. Helsinki: International Methelp Oy.

Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) 2010. Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Murawski, W. 2010. Collaborative Teaching in Elementary Schools. Making the Co-Teaching Marriage Work! Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Nurmi, T., Rekiaro, I., Rekiaro, P. & Sorjanen, T. 2004. Gummeruksen Suuri sivistyssanakirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Peltonen, J. 1988. Käsiyökasvatuksen perusteet. Koulukäsityön ja sen opetuksen teoria sekä teoreettinen ja empiirinen tutkimus peruskoulun yläasteen teknisen työn oppisisällöistä ja opetuksesta. Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos. Rauma.

Pöllänen, S & Kröger, T. 2004. Näkökulmia kokonaiseen käsityöhön. Teoksessa J. Enkenberg, E,Savolainen, & P. Väisänen, (toim.) Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopistopaino. s. 160-172.

Rimpiläinen, P., Bruun, J. & Kekäläinen, A. (toim.) 2007. Värikkäät oppilaamme – inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Helsinki: Opetushallitus.

Risatti H. 2007. A theory of craft- function and aesthetic expression. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Rytivaara A. 2012. Towards Inclusion. Teacher Learning in Co-Teaching. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.

Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Seitamaa- Hakkarainen, P. 2009. Pohdintoja käsityön kuvasta. Teoksessa Aro, A., Hartikainen, M., Hollo, M., Järnefelt, H., Kauppinen, E., Manninen, M., Pietilä, M. & Sinko, P. Taide ja taito – Kiinni elämässä! Helsinki: Opetushallitus. s. 63-75.

Sennett, R. 2009. The Craftsman. London: Penguin books.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos. Turku: Uniprint.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.

Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Hakapaino. s. 58-71.

Takala, M. 2010. Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Hakapaino. s. 13-20.

Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. 2008. A guide to Co-Teaching. Practical Tips for Facilitating Student Learning. California: Corwin Press.

Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. s. 155-177.

Wilson, G. & Blednik, J. 2011. Teaching in Tandem: Effective Co-Teaching in the Inclusive Classroom. Alexandria, VA: ASCD.

Verkkolähteet

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hiltavuori, T. & Thuneberg H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Opetusviraston julkaisuja. Helsinki. Tarkasteltu 8/2014.
http://yhdedssa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf

Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, 0015511X, 19950101, Vol 28, Issue 3. Database: ERIC. Tarkasteltu 9/2014. <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=df26bd28-0411-48ee-9b14-92a4ea55a7ba%40sessionmgr111&vid=0&hid=102&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=eric&AN=EJ545936>

Cook, L. & Friend, M. 2004. Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics. Tarkasteltu 9/2014. <http://www.lilieonline.com/courses/inclusion/co-teaching.pdf>

Gately, S. & Gately, F. 2001. Understanding Coteaching Components. Teaching Exceptional Children, Vol. 33, No 4. 40 – 47. Tarkasteltu 9/2014. http://mdestream.mde.k12.ms.us/sped/ToolKit/Articles/Service_Delivery/Gately.pdf

Isaksson, V. 2003. Sukupuolten ja sosiaalisen tasa-arvon näkökulma käsityön opetukseen sekä mietteitä tulevasta. Teoksessa Isaksson, V., Manninen, R., Marjanen, P. & Simpanen, M-R. (toim.) Lyhyt oppimäärä koulukäsityöhön. Suomen käsityön museon julkaisuja 21, 47 – 66. Tarkasteltu 11/2014. <http://www.craftmuseum.fi/kassaatko/isakson.pdf>

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2011. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Tarkasteltu 11/2014 <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf>

Morocco, C., & Aguilar, C. (2002). Coteaching for Content Understanding: A School-wide Model. Journal Of Educational & Psychological Consultation, 13(4), 315. Tarkasteltu 9/2014. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=10945281&site=ehost-live&scope=site>

Oppimaisema. Käsitäksää. Monimateriaalinen käsityön oppimisympäristö innovatiivisen käsityönopetuksen mahdollistajana. Tarkasteltu 10/2014. https://oppimaisema.fi/?57&wiki_id=297&mode=view_wiki.

Pöllänen, S. 2003 Yhteinen käsityö sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta tarkasteltuna. Joensuun yliopisto. Tarkasteltu 11/2014. <http://sokl.uef.fi/juhlakirja/27Sinikk.htm>

Rönkkö, M-L. 2012. Kokonainen käsityöprosessi käsityökoulun toiminnan perustana. Tarkasteltu 10/2014.

http://www.edu.fi/taiteen_perusopetus/kasityo/kokonaisen_kasityon_toteuttaminen

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Tarkasteltu 01/2015.

<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>

Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöstä & puiteohjelma erityisopetusta varten. 1994. Tarkasteltu 11/2014.

<http://www.vane.to/salamanca.htm>

Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatusta”. Lähteitä sekä 13 peruspiirrettä inklusiota vastaan. Tarkasteltu 11/2014.

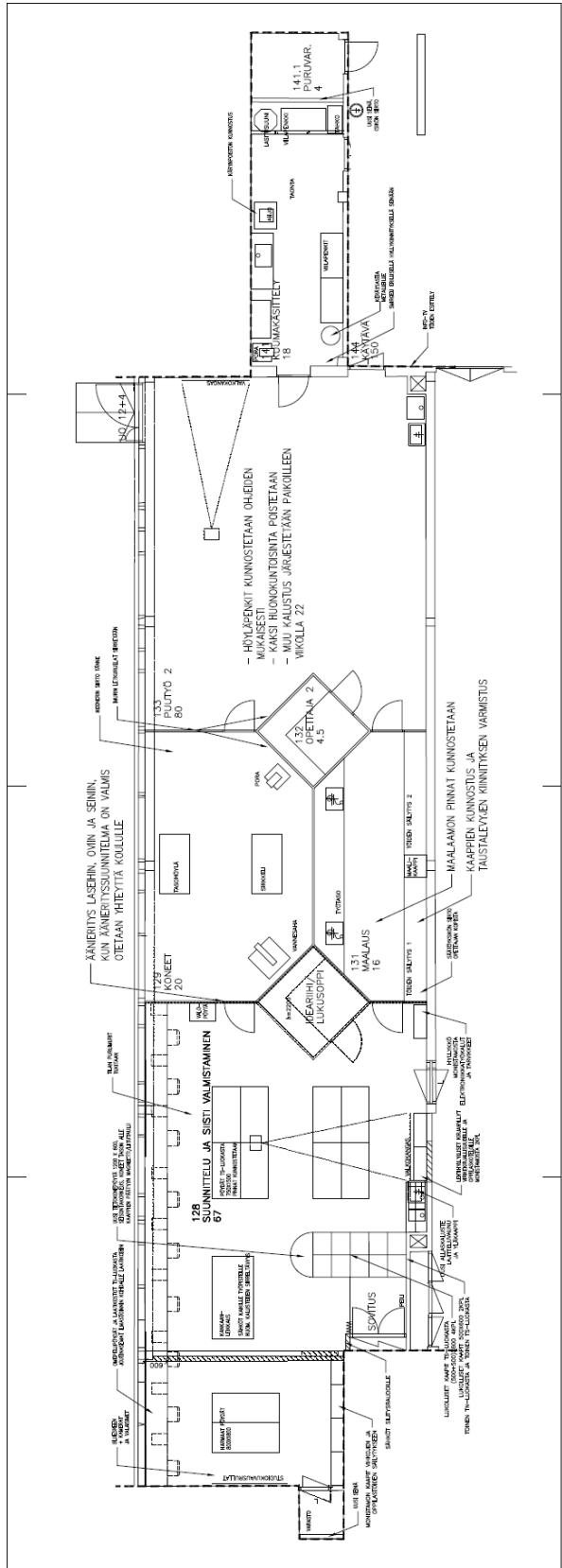
<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>

Suomen perustuslain yhdenvertaisuuslaki. 2004. Tarkasteltu 11/2014.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040021>

Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. British Journal of Special Education, 36/3, 162 – 172.

Tarkasteltu 11/2014. <http://users.jyu.fi/~makaku/Article3.pdf>



LIITE 2

Haastattelurunko

1. Miten määrittelette yhteisopetuksen?
2. Miten yhteisopetus sopii mielestänne käsityön opetukseen?
 - Mitä etuja?
 - Mitä haasteita?
3. Millaisia ominaisuuksia ajattelette sisältyvän laadukkaaseen yhteisopetukseen?
4. Mitkä käytännön asiat vaikuttavat yhteisopetuksen toteuttamiseen koulussanne?
5. Koitteko saaneenne tukea yhteisopettajuuteen ryhtyessä?
 - Millaista?
6. Saitteko perehdytystä yhteisopettajuudesta, esimerkiksi sen muodoista, ennen yhteisopettajuuteen ryhtymistä?
7. Mitä yhteisopetuksen muotoja käytätte?

Täydentävä opetus: Toinen opettaja johtaa opetusta ja toinen täydentää verbaalisesti tai visuaalisesti.

Avustava opetus: Avustavassa opetuksessa opettajat ovat vuorotellen vetovastuussa. Toisen opettajan opettaessa toinen opettaja avustaa oppilaita ja vetovastuussa olevaa opettajaa sekä hoitaa yleisiä arkiaskareita.

Rinnakkaisopetus: Opettajat suunnittelevat tunnin yhdessä, mutta jakavat oppilaat kahteen ryhmään. Opetuksen sisältö on molemmille ryhmille sama, mutta opettajat voivat käyttää erilaisia lähestymistapoja

Tiimiopetus: Opettajat työskentelevät tiiviissä vuorovaikutuksessa jakaen kaiken sen, mitä yksi opettaja on perinteisesti tehnyt. Opettajilla on yhtäläinen vastuu kaikista oppilaista, opetuksesta ja sen järjestämisestä. Molemmat opettajat osallistuvat opetukseen vahvuksiensa mukaan, eikä kumpikaan ole johtavassa asemassa.

8. Kuinka hyvin kuvauspäivä vastasi tavallista yhteisopetustuntianne? / Millainen on tavallinen yhteisopetustuntinne?

9. Milloin kuvauspäivän opetuksessa yhteisopetus oli parhaimmillaan?

- Milloin yhteisopetuksessa oli haasteita?

10. Miten toteutatte yhteisopetuksessa opetuksen suunnittelun? Entä arvioinnin?

- Miten olette kokeneet yhdessä suunnittelun?

- Miten olette kokeneet yhdessä arvioinnin?

11. Mitkä koette yhteisopetuksen suurimmiksi hyödyiksi tällä kokemuksellanne? Entä haasteiksi?

12. Monimateriaalinen käsityö, mitä ajattelet siitä?

- oppilaan kannalta

- opettamisen kannalta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos: Käsityö on monimateriaalinen oppiaine, jossa toteutetaan käsityöilmaisuun, muotoiluun ja teknologiaan perustuvaa

käsityöllistä toimintaa. Käsityön tekeminen on tutkivaa, keksivää ja kokeilevaa toimintaa ja siinä toteutetaan ennakkoluulottomasti erilaisia visuaalisia, materiaalisia, teknisiä sekä valmistusmenetelmällisiä ratkaisuja.

13. Millaisia mahdollisuuksia näet yhteisopetuksella monimateriaalisen käsityön opetuksen toteuttamisessa?

14. Mitkä asiat edistävät monimateriaalisen käsityön opetuksen toteutumista koulussanne?

- Minkä asioiden koette haittaavan monimateriaalisen käsityön opetuksen toteutumista?

Jos kysyttävää, ota yhteyttä!

Hilla Laukkanen 0440123117, hikrla@utu.fi

Ruusa Riikola 0400889599, rumari@utu.fi