

# **Käsityön opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi yhteisopetuksen näkökulmasta**

Yhteisopetuksen toteutuminen suomalaisessa peruskoulussa

Käsityökasvatus / Turun Yliopisto, Rauman kampus

pro gradu -tutkielma

Vili Korhonen

Samu Suominen

02.03.2026

Rauma

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

**Tutkinto-ohjelma, oppiaine:** käsityökasvatus

**Tekijät:** Vili Korhonen, Samu Suominen

**Otsikko:** Käsityön opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi yhteisopetuksen näkökulmasta

**Ohjaaja:** Dosentti Marja-Leena Rönkkö

**Sivumäärä:** 54 sivua

**Päivämäärä:** 02.03.2026

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, miten opettajat ovat omaksuneet ja toteuttaneet yhteisopetusta käytännön osalta opetussuunnitelman mukaisesti. Tähän kuului muun muassa yhteisopetus -käsitteen ymmärryksen kartoittaminen ja tutkiminen miten opettajat ymmärsivät yhteisopetuksen käsityön oppiaineessa. Tehtävänä oli myös selvittää yhteistyön toteutuminen käytännössä, eli pyrimme analysoimaan millä tavoin ja missä määrin yhteisopetus näkyi erityisesti käsityön oppiaineen suunnittelussa, toteutuksessa ja oppilaan arvioinnissa.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena ja näkökulmana hyödynnettiin fenomenologista tutkimusta, jossa tutkimuksen aihetta tutkittiin tutkimukseen osallistuvien näkökulmasta. Aineistonkeruu tehtiin Webropol -kyselynä ja kyselypohja ohjattiin eri kaupunkeihin ympäri Suomea. Tutkimusaineisto (N=8) koostui käsityön opettajista, joilla oli kokemusta yhteisopetuksesta.

Aineiston analyysi toteutettiin laadullisin menetelmin, erityisesti teemoittelua käyttäen, jotta saatiin syvällisempää ja tarkempaa tietoa opettajien kokemuksista ja opetuksen käytännöistä.

Tutkimustuloksina voitiin todeta, että käsityön suunnittelu, ja arviointi hoidettiin pääasiassa yksin, ilman isompia yhteisopetuksen keinoja. Tämän lisäksi yhteisopetuksen määritelmä koettiin vaikeana ja hyvin erilaisena. Vastauksissa korostui se, ettei yhteisopetus terminä ollut kovin selkeä ja se aiheutti hyvin erilaisia käsityksiä siitä, miten sitä pitäisi toteuttaa. Lisäksi yhteisopetus koettiin vastausten perusteella nimenomaan opetuksena ja siitä unohdettiin usein arviointi ja suunnittelu pois.

**Avainsanat:** yhteisopetus, käsityö, käsityön suunnittelu, käsityön toteutus, käsityöopetuksen arviointi

## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Käsityö oppiaine ja käsityön opetus</b>	<b>9</b>
2.1	Käsityöopetuksen historiaa	9
2.2	Käsityön opetuksen tavoitteet ja sisällöt	11
2.3	Käsityön opetukseen liittyviä käsitteitä	13
2.4	Käsityön opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi	17
<b>3</b>	<b>Yhteisopetus</b>	<b>20</b>
3.1	Yhteisopetus käsitöissä	22
3.2	Käsityön suunnittelun ja käsityön opetuksen suunnittelu	25
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen viitekehys</b>	<b>27</b>
4.1	Viitekehysten yhteys tutkimuskysymyksiin	29
4.2	Tutkimuskysymys	29
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>31</b>
5.1	Aineiston hankinta	31
5.2	Tutkimusaineiston analyysimenetelmä	32
5.3	Tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä ja haasteita	33
<b>6</b>	<b>Tutkimustulokset</b>	<b>34</b>
6.1	Millä tavalla yhteisopetus toteutuu peruskoulun käsityöopetuksessa?	34
6.2	Mitkä tekijät edistävät tai estävät yhteisopetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia käsityössä?	37
<b>7</b>	<b>Johtopäätökset</b>	<b>41</b>
<b>8</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>44</b>
8.1	Tulosten tarkastelua	44
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	45
8.3	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset	45

<b>Lähteet</b>	<b>47</b>
<b>Liitteet</b>	<b>50</b>
<b>Liite 1</b>	<b>50</b>
<b>Liite 2</b>	<b>51</b>
<b>Liite 3</b>	<b>52</b>

## 1 Johdanto

Tutkimuksemme lähtökohtana ovat omat kokemuksemme sekä keskustelut opiskelutoveriemme kanssa, jotka ovat herättäneet kiinnostuksemme selvittää, miten opettajat ovat omaksuneet yhteisopetuksen tuoman suunnittelun ja arvioinnin sekä käytännöt vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden käyttöönoton jälkeen. Erityisesti haluamme tutkia, miten kouluissa opettajien välinen käsityötuntien suunnittelu, toteutus ja arviointi järjestetään.

Vuonna 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käsityö käsitteenä yhdistettiin monimateriaaliseksi oppiaineeksi, jossa oppiaineita ei eroteltu enää selvästi erillisiksi tekstiilikäsitöiksi ja teknisiksi käsitöiksi, mitä opetussuunnitelmassa (2004) oli 2004 asti jaoteltu. Samalla käsityön opetus muuttui monimateriaalisuutta painottavaksi. Monimateriaalinen käsityö sisältää sekä tekstiilityön, että teknisen työn sisällöt. Monimateriaalisuus käsittää tekemisen kokonaisvaltaisena prosessina, jossa opitaan hyödyntämään välineitä ja materiaaleja yhdessä. Näin ollen monimateriaalinen prosessi ja käsityö voi pitää sisällään puuta, nahkaa, kangasta, metallia tai mitä tahansa materiaalia. (Opetushallitus, 2014, s. 146)

Yhteisopetuksen käsitteen ymmärtäminen on keskeistä, jotta voimme ymmärtää paremmin käsityöopetuksen toimintaperiaatteita. Tutkimuksemme pyrkii selvittämään, ovatko opettajat omaksuneet yhteisopetuksen periaatteet. Tämä tieto on tärkeää, jotta voimme kehittää käsityön opetusta vastaamaan paremmin opetussuunnitelman tavoitteita ja tukea opettajien ammatillista kehittymistä.

Malinen ja Palmu (2017, ss. 40–48) käsittelevät tutkimuksessaan yhteisopetusta ja sen käytännön toteutusta suomalaisessa koulujärjestelmässä. He korostavat, että yhteisopettajuus vaatii syvällistä yhteistyötä, jossa opettajat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetustaan yhdessä. Malinen ja Palmu korostavat erityisesti opettajien ammatillisen kehityksen merkitystä yhteistyön onnistumisessa. Heidän mukaansa selkeä ymmärrys yhteistyön muodoista ja niiden vaatimuksista voi auttaa opettajia hyödyntämään yhteisopetuksen tarjoamat mahdollisuudet paremmin erityisesti monialaisissa oppiaineissa, kuten käsityössä. Tutkimuksessa myös painotetaan, että

yhteisopetuksen onnistuminen edellyttää yhteistä aikaa suunnittelulle ja jatkuvaa vuorovaikutusta opettajien välillä. (Malinen & Palmu, 2017, ss. 40–48).

Saloviita (2018, ss. 562–571) tarkastelee tutkimuksessaan inklusion edistämistä yhteisopettajuuden kautta. Hän esittää, että yhteisopetus voi tukea oppilaiden osallisuutta luokan toimintoihin erityisesti niissä luokissa, joissa on inklusioperiaatteen mukaisesti integroitu oppilaita, joilla on erityistarpeita. Tutkimus osoittaa, että yhteisopetus vähentää opettajien työtaakkaa ja lisää opetuksen laatua, kunhan yhteistyö perustuu selkeisiin rooleihin ja molemminpuoliseen kunnioitukseen. Saloviita huomauttaa, että yhteisopetuksen toteutus käytännössä voi olla haasteellista resurssipulan tai opettajien vähäisen koulutuksen vuoksi. Hän kuitenkin korostaa, että se voi parhaimmillaan parantaa oppimistuloksia ja lisätä työhyvinvointia, jos koulut tarjoavat riittävät resurssit ja opettajille mahdollisuuden osallistua koulutuksiin. Saloviita nostaa esiin myös huomion, että suomalaisessa koulukulttuurissa yhteisopetus on edelleen melko alikäytetty menetelmä, jonka potentiaalia ei aina tunnisteta.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten opettajat ovat omaksuneet ja toteuttaneet yhteisopetusta käytännön osalta opetussuunnitelman mukaisesti. Tähän kuuluu muun muassa yhteisopetus -käsitteen ymmärryksen kartoittaminen ja tutkiminen miten opettajat ymmärtävät yhteisopetuksen käsityön oppiaineessa. Tehtävänä on myös selvittää yhteistyön toteutuminen käytännössä, eli pyrkiä analysoimaan millä tavoin ja missä määrin yhteisopetus näkyy erityisesti käsityön oppiaineen suunnittelussa, toteutuksessa ja oppilaan arvioinnissa. Edellä mainittujen lisäksi tutkittavana on haasteiden ja mahdollisuuksien tunnistaminen ja sitä kautta selvittää millaisia haasteita opettajat kohtaavat yhteistyökäytännöissä ja mitkä tekijät edistävät niiden onnistumista.

Tutkimuksen tarkoituksena on syventää ymmärrystä opettajien yhteistyömuodoista ja niiden vaikutuksista opetuksen laatuun ja tavoitteiden saavuttamiseen. Tarkoituksena tukea opettajaopiskelijoiden ymmärrystä ja tuottaa tietoa, jolla voidaan kehittää käsityön opetusta vastaamaan paremmin nykyisen opetussuunnitelman tavoitteita. Ammatillisen kehittymisen edistäminen, joka tarjoaa suosituksia ja työkaluja, voi

parantaa yhteisopetuksen avulla oppilaiden oppimista entistä paremmin. Tutkimuksen laajempaan tavoitteena on herätellä kouluorganisaatioita ja opettajia omaksumaan pedagogisia käytäntöjä, jotka tukevat sekä oppilaiden oppimista että opettajien hyvinvointia.

Tutkimuksemme tausta kytkeytyy perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin, joissa korostetaan oppiaineiden välistä integraatiota, oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista ja opettajien yhteistyön merkitystä. Käsityö on oppiaine, jossa yhdistyvät teoreettiset ja käytännölliset taidot, ja se tarjoaa erinomaisen lähtökohdan tutkia, miten yhteisopettajuus voi rikastuttaa oppimisprosessia. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa syvällistä ymmärrystä siitä, miten yhteisopettajuutta voidaan hyödyntää käsityön opetuksessa niin, että oppilaat saavuttavat oppimistavoitteet tehokkaasti ja opettajien työhyvinvointi paranee yhteistyön kautta.

Tutkimuksemme liittyy ajankohtaiseen keskusteluun yhteisopettajuuden hyödyistä ja haasteista. Yhteisopettajuutta on tutkittu erityisesti inklusiivisen opetuksen ja erilaisten oppimistyylien tukemisen näkökulmasta, mutta sen soveltaminen ainekohtaiseen opetukseen, kuten käsityöhön, on vielä vähäistä. Lisäksi käsityön opetusta on tarkasteltu oppiaineena, joka kehittää tärkeitä taitoja, kuten ongelmanratkaisua, luovuutta ja teknistä osaamista. Tutkimuksemme yhdistää nämä näkökulmat ja tuo uuden näkökulman opettajien yhteistyön merkitykseen käsityön opetuksen kontekstissa. Tämän lisäksi pyrimme löytämään ne ongelmakohdat, joita muuttamalla yhteisopettajuudesta saadaan kaikki mahdollinen irti.

Tutkimuksemme aineistona on kysely peruskoulun käsityöopettajien kokemuksista ja havainnot oppitunneilta, joissa toteutetaan yhteisopettajuutta. Valitsimme kyselyn, jotta opettajien kokemuksille ja näkemyksille saadaan tilaa ja vastaajamäärä olisi suurempi. Aineiston analyysi toteutetaan laadullisin menetelmin, erityisesti teemoittelua käyttäen, jotta saadaan syvällistä ja tarkempaa tietoa opettajien kokemuksista ja opetuksen käytännöistä. Tutkimuksen tuloksilla pyrimme tuomaan merkitystä niin teoreettisella kuin käytännöllisellä tasolla. Ne voivat tarjota uusia näkökulmia yhteisopetuksen toteuttamiseen peruskoulussa ja erityisesti käsityön opetuksessa. Lisäksi tutkimus voi auttaa kouluja rakentamaan yhteisopetusta

käytäntöjä, jotka edistävät oppilaiden oppimistavoitteiden saavuttamista ja opettajien välistä yhteistyötä. Yhteisopetuksen vahvistaminen voi pitkällä aikavälillä parantaa oppimistuloksia, lisätä opettajien työhyvinvointia ja tehdä opetuksesta monipuolisempaa ja tasa-arvoisempaa.

Tutkielmaa tehtäessä on hyödynnetty ChatGPT tekoälytyökalua työn kieliasun ja kielioppirakenteen tarkistamiseen, tekstien suomentamiseen, sekä lähteiden etsimiseen. Tutkielman sisältö, tutkimusaineiston analyysi sekä johtopäätökset ovat tekijöiden itse kirjoittamia. Tekoälyä ei ole käytetty sisällön tuottamiseen, analyyseihin eikä lähteiden valintaan. Vastuu työn sisällöstä on kokonaan työn tekijöillä.

## 2 Käsiyö oppiaine ja käsityön opetus

### 2.1 Käsiyöopetuksen historiaa

Käsiyö on perusopetuksen oppiaine, jolla on pitkä historiallinen tausta, sillä sitä on opetettu kouluissa jo 1800-luvun alusta lähtien (Marjanen, 2012, s 44). Koulussa käsiyö pohjautuu luovaan ja käytännönläheiseen työskentelyyn, jossa korostuvat kokeilu, tekeminen, tutkiminen ja ideointi (Opetushallitus, 2014, ss.270–273, ss.430–433). Nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014, s. 270, s. 430) mukaan käsiyö nähdään monimateriaalisena oppiaineena, joka yhdistää käsiyöilmaisun, muotoilun ja teknologisen työskentelyn. Tähän sisältyy sekä yksilöllinen että yhteisöllinen suunnittelu ja valmistusprosessi, jonka aikana oppilas arvioi omaa tai ryhmänsä työskentelyä. Käsiyössä painottuu tutkiva ja keksivä ote. Oppilaat toteuttavat erilaisia materiaalisia, visuaalisia, teknisiä ja valmistusmenetelmällisiä ratkaisuja ennakkoluulottomasti. Tavoitteena on kehittää oppilaiden kykyä soveltaa teknologisia ratkaisuja sekä hyödyntää oppimaansa omassa arjessaan. Samalla opetellaan muun muassa avaruudellista hahmottamista, käsillä tekemistä ja tuntoaistin käyttöä – kaikki taitoja, jotka tukevat motoristen valmiuksien, luovuuden ja suunnittelukyvyyn kehittymistä. Käsiyöopetus tukee näin oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua pitkäjänteisen ja innovatiivisen työskentelyn, itsetuntoa vahvistavien kokemusten ja mielihyvää tuottavan tekemisen kautta. (Opetushallitus, 2014, ss. 270–273, ss. 430–433)

Käsiyön opetus Suomessa on saanut alkunsa jo 1800-luvulla, jolloin se nähtiin osana kansalaisten yleissivistystä ja perustaitoja. Tämän ajan käsityöskulttuurissa korostui käsiyön merkitys työelämävalmiuksia ja kotitaloudellista itsenäisyyttä vahvistavana aineena. Suomi oli Euroopan mittakaavassa edelläkävijä ja ensimmäinen maa, jossa käsiyötä opetettiin jo 1850-luvulla. Erityisen merkittävää on, että Suomi kuului myös niihin harvoihin maihin, joissa käsiyö on säilynyt omana oppiaineenaan vielä tähän päivään asti. (Marjanen, 2012, s. 17 & Opetushallitus 2014)

Käsiyön varhainen järjestäminen kouluopetuksessa noudatti tiukkaa sukupuolijakoa. Työille tarkoitettussa käsiyössä painotettiin ompelua, neulomista ja vaatteiden

korjaamista, kun taas pojille suunnattu veisto sisälsi pääosin puun työstämistä (Simpanen, M.-R., 1971, s. 7). Tämä jako heijasteli aikakauden sukupuolirooleja ja työnjakoa yhteiskunnassa.

Kansakouluasetuksen mukaisesti käsityö jakautui niin sanottuun naiskäsityöhön ja mieskäsityöhön. Myöhemmin nimitykset muuntuivat tyttöjen ja poikien käsitöiksi, ja edelleen tekstiili- ja tekniseksi käsityöksi. (Pöllänen ym., 2021, s. 6) Vasta vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelmassa käsityötä ryhdyttiin lähestymään entistä yhtenäisempänä kokonaisuutena, ja perusopetuslain vuonna 1998 myötä molemmat alat yhdistettiin muodollisesti saman oppiaineen alle (Opetushallitus, 1994, s. 163).

Lepistön ja Lindforsin (2015, s. 34) esittämän kehityksen mukaan käsityön historia oppiaineena näyttää jatkuvana muutosprosessina, jossa yhteiskunnalliset tasa-arvopyrkimykset ovat ohjanneet aineen sisältöjä ja rakennetta. Tämä kehitys huipentui vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteisiin, joissa käsityö määriteltiin monimateriaaliseksi oppiaineeksi ilman erillistä jakoa tyttöjen ja poikien työhön (Opetushallitus, 2014, s. 377). Monimateriaalisessa käsityössä keskiöön nousi kokonaisvaltainen prosessi, jossa opitaan hyödyntämään erilaisia materiaaleja ja työvälineitä kontekstin vaatimusten mukaan. Käytettävät materiaalit voivat olla esimerkiksi puu, metalli, kangas tai nahka – rajat eivät enää määräydy sukupuolen mukaan (Pöllänen ym., 2021, s. 7).

Käsityökasvatuksen ytimessä on oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen. Se sisältää sekä käytännöllisiä että älyllisiä ulottuvuuksia ja kehittää itsetuntoa, elämänhallintaa ja yksilön hyvinvointia. Samalla oppiaine toimii kanavana ammatillisten kiinnostusten ja tulevaisuuden suunnitelmien herättelylle (Pöllänen ym., 2021 s. 15–16). Näin käsityön merkitys on laajentunut teknisestä suorituksesta kohti kokemuksellista ja identiteettiä tukevaa oppimista.

Perinteinen sukupuolijako tekniseen ja tekstiilityöhön on ollut pitkään itsestään selvä osa suomalaista koulujärjestelmää. Tätä jakoa ylläpidettiin aina siihen asti, kunnes opetussuunnitelmissa tehtiin selkeitä linjauksia yhteisen käsityön puolesta (Marjanen, 2012, s. 18). Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014, s. 377) tämä muutos virallistettiin selkeästi, ja oppiaine käsitettiin ensimmäistä kertaa virallisesti

yhtenä kokonaisuutena. Käsityön yhdistämisen suurin perustelu oli sen sukupuoleen perustuvan eriarvoistamisen poistaminen joko tekniseen- ja tekstiilityöhön oli nähty tasa-arvoa tavoittelevan peruskoulun ideologian vastaisena (Hilmola & Autio, 2017, ss.40–41).

Lepistön (2011, ss. 164–165) mukaan käsityön sukupuolittunut opetus oli seurausta useista tekijöistä, kuten perhekasvatuksesta, kulttuuriperinteistä ja koulun roolista normien ylläpitäjänä. Vaikka 1994 ja 2004 opetussuunnitelmissa tuotiin jo esiin yhteisen käsityön ihanne, käytännön toteutuksessa vanhat rajat usein säilyivät. Monet oppilaat päätyivät edelleen valitsemaan oman sukupuolen mukaiseksi mielletyn käsityön, mikä vahvisti erottelua ja hidasti muutosta (Lepistö, 2011, ss.164–166).

Vaikka erot eri opetussuunnitelmien välillä eivät ole olleet dramaattisia, ne ilmentävät vähittäistä siirtymää kohti tasa-arvoisempaa ja inklusiivisempaa käsityön opetusta. Vuoden 1984 opetussuunnitelmassa käsityö pidettiin yhteisenä 3. luokkaan asti, minkä jälkeen oppilas sai valita suuntautumisen tekniseen- tai tekstiilityöhön (Opetushallitus, 1984, s. 158). Vuonna 1994 tätä rakennetta laajennettiin hieman, mutta opetuksen painopiste pysyi edelleen valinnaisuuden varassa (Opetushallitus, 1994, s. 165). Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa yhteinen opetus jatkui 4. luokkaan asti (Opetushallitus, 2004, s. 376), kunnes 2014 tehdyn opetussuunnitelman uudistuksen myötä käsityö virallisesti määriteltiin yhtenäiseksi monimateriaaliseksi oppiaineeksi ilman jaottelua (Opetushallitus, 2014, s. 377).

## **2.2 Käsityön opetuksen tavoitteet ja sisällöt**

Nykyisin suomessa peruskoulun oppilaille opetettava käsityö ei ole tarveperäistä käsityötä, vaan nykyisessä perusopetuksessa käsityö perustuu kokonaiseen käsityöprosessiin. Kokonaisen käsityöprosessin tehtävä perusopetuksessa on tukea oppilaiden kykyä hallita käsityöprosesseja sekä edistää käsitteiden, sanaston ja symbolien oppimista ja soveltamista. Oppilaat ohjataan tutustumaan materiaalien ominaisuuksiin käytännön käsityötehtävien avulla ja kehittämään toimivia ratkaisuja. (Opetushallitus, 2014, ss. 270–272, 430–433)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (Opetushallitus, 2014, ss. 270–272, 430–433) määrittelee käsityön oppiaineen tavoitteet ja sisällöt monipuolisesti. Käsityön opetuksen ydin rakentuu monimateriaalisuuden, kokonaisvaltaisen prosessin ja luovan ongelmanratkaisun ympärille. Alla oleva taulukko 1 käsityön opetuksen ydinalueet, havainnollistaa käsityön opetuksen ydinalueita ja niiden ydinkohtia.

Taulukko 1 käsityön opetuksen ydinalueet

Käsityön opetuksen ydinalue	Kuvaus
Kokonaisen käsityöprosessin hallinta	Oppilaan tulee oppia suunnittelemaan, valmistamaan ja arvioimaan omia tuotteitaan.
Monimateriaalisuus	Oppilasta ohjataan työskentelemään useiden eri materiaalien (esim. tekstiili, metalli, puu) ja tekniikoiden kanssa.
Kulttuurinen ja esteettinen ymmärrys	Oppiaine kehittää esteettistä silmää, visuaalista ajattelua ja kulttuurista tietoisuutta käsityöperinteistä.
Luova ja kriittinen ajattelu	Käsityössä korostuu ongelmanratkaisu, ideointi ja suunnittelu luovana prosessina.
Yrittäjyys- ja työelämävalmiudet	Työskentely tukee pitkäjänteisyyttä, oma-aloitteisuutta ja vastuun ottamista omasta työstä.
Ekologinen ajattelu ja kestävä kehitys	Oppilas oppii tunnistamaan materiaalien ja valmistusmenetelmien ekologisia vaikutuksia ja tekemään vastuullisia valintoja.

Käsityön sisältöjä ei jaotella enää tekstiiliin ja tekniseen työhön, vaan opetuksessa käytetään monimateriaalisia sisältöalueita, joita ovat esimerkiksi materiaalien ja työvälineiden tuntemus ja käyttö, käsityön suunnittelun periaatteet ja ilmaisun keinot, valmistusprosessien hallinta, tuotteen arviointi ja dokumentointi, esteettinen ja toiminnallinen laatu, yhteistyötaidot ja vuorovaikutus (Opetushallitus, 2004, ss. 244–245; Opetushallitus, 2014, ss. 270–273, 430–433). Käsityötä pidetään kokonaisvaltaisena ja kokemuksellisenä oppiaineena, joka yhdistää tekemisen, ajattelun ja tunteet. Opetus tarjoaa mahdollisuuden tutkia, kokeilla, epäonnistua ja onnistua, ja näin kehittää oppilaan minäpystyvyyttä ja identiteettiä (Opetushallitus, 2014, ss. 270–272, 430–432).

Käsityön opetuksen tavoitteet ja sisällöt perusopetuksessa määritellään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Käsityö nähdään oppiaineena,

joka tukee Opetushallituksen (ss. 270–272, 430–432) mukaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua yhdistämällä käytännöllistä, esteettistä ja ajatteluun liittyvää osaamista. Oppiaine perustuu niin kutsuttuun monimateriaalisuuteen, jonka myötä oppilaat työskentelevät erilaisten materiaalien ja tekniikoiden parissa ilman aiempaa jakoa tekstiiliin ja tekniseen työhön. Oppiminen rakentuu käsityöprosessin vaiheisiin ideointiin, suunnitteluun, valmistukseen ja arviointiin. Tavoitteena on, että oppilas oppii hallitsemaan kokonaisen käsityöprosessin, kehittää ongelmanratkaisukykyään ja omaksuu valmiuksia esteettiseen ja toiminnalliseen ajatteluun.

Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014, ss. 270–273, 430–433) korostetaan erityisesti luovan ajattelun ja kriittisen suunnittelun merkitystä. Käsityön katsotaan olevan oppiaine, jossa oppilaan oma ajattelu, esteettinen ilmaisu ja tekninen toteutus yhdistyvät mielekkääksi kokonaisuudeksi. Samalla oppilas kehittää pitkäjänteisyyttä, suunnitelmallisuutta sekä taitoa tehdä perusteltuja valintoja. Käsityö toimii myös kasvualustana yrittäjyyskasvatukselle ja työelämätaidoille, sillä se harjaannuttaa vastuun ottamiseen omasta työskentelystä ja yhteistyöstä muiden kanssa (Opetushallitus, 2014, ss. 270–273, 430–433).

Kestävän kehityksen näkökulma on olennainen osa käsityön opetusta. Oppilasta ohjataan tekemään ekologisesti perusteltuja valintoja materiaalien ja valmistusmenetelmien suhteen. Tarkoituksena on lisätä ymmärrystä tuotannon ja kulutuksen vaikutuksista sekä vahvistaa halua toimia vastuullisesti arjessa. Käsityön sisällöissä painottuvat materiaalien ja työvälineiden tuntemus, esteettiset ja toiminnalliset ratkaisut, sekä dokumentointi ja arviointi. Käsityöopetus pyrkii siis kokonaisvaltaiseen oppimiseen, jossa ajattelu, tunteet ja toiminta yhdistyvät merkityksellisellä tavalla (Opetushallitus, 2014, ss. 270–273, 430–433).

### **2.3 Käsityön opetukseen liittyviä käsitteitä**

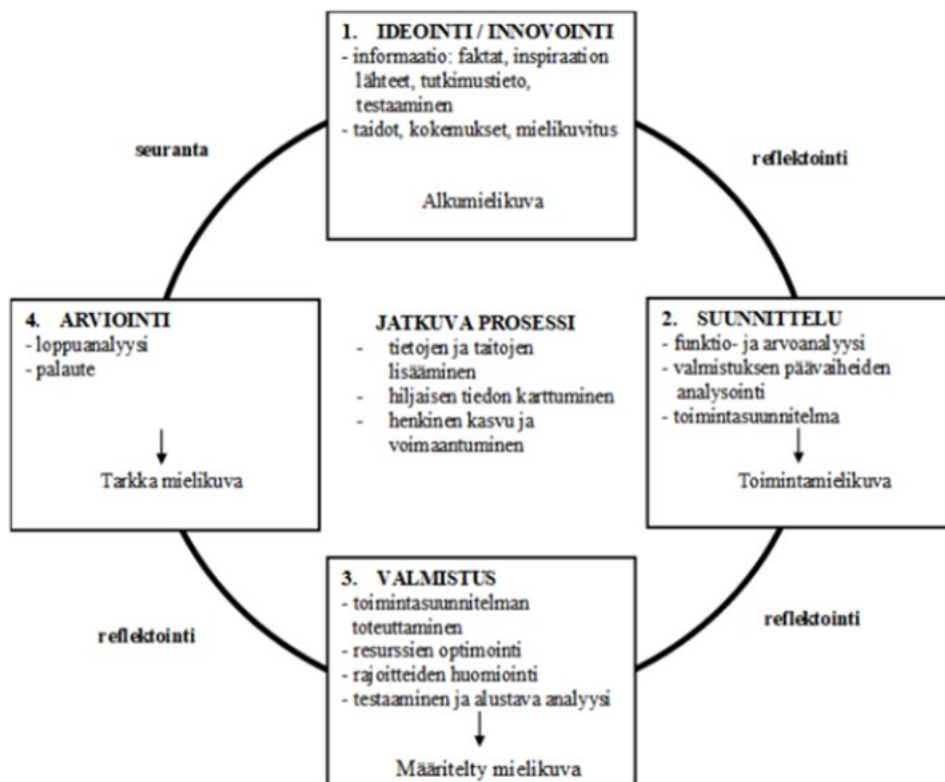
”Käsityö on monimateriaalinen oppiaine, jossa toteutetaan käsityöilmaisuun, muotoiluun ja teknologiaan perustuvaa toimintaa.” (Opetushallitus, 2014, s.146). Pöllänen ym. (2021, ss. 7–10) pohtivat Ainedidaktikka-lehden artikkelissaan sitä, kuinka käsityössä monimateriaalisuutta voidaan tarkastella käsityön työtapojen ja teknologioiden käytön sekä opetuksen organisoinnin ja oppilaiden

monimateriaalisuuden toteutumista koskevan päätöksenteon näkökulmista. Tällöin monimateriaalisuuteen liittyvät keskeiset teknologia- ja materiaalivalinnat voidaan toteuttaa kolmella eri tavalla: 1) opettajajohtoisesti, jolloin opettajat päättävät ja rajaavat monimateriaalisuuden tiettyihin tekniikoihin ja materiaaleihin, 2) suuntaa-antavasti, jolloin oppilaat tekevät valintoja opettajan asettamien rajoitusten puitteissa, tai 3) avoimista oppimistehtävistä nousevasti, jolloin opettaja antaa avoimen tehtäväksiannon ja oppilaat valitsevat osaamistaan tai prosessin aikana oppimistaan sopivat teknologiat ja materiaalit opettajien ohjatessa tarkoituksenmukaisten ratkaisujen löytämiseen. Nämä opetuksen tavat mahdollistavat monta tapaa toteuttaa käsityön opetusta. Tiettyjen haluttujen taitojen ohjaamisessa ja oppimisessa opettaja voi käyttää tapaa 1, jolloin toiminta on opettajajohtoista ja selkeästi ohjeistettua. Tällöin myös tekniikat ja materiaalit on ennakkoon määritelty helpottamaan päätöksentekoa. Tapa 2 antaa oppilaalle mahdollisuuden kehittää luovuuttaan sekä itsenäistä ohjautumista asiaan. Opettaja määrittää selvät rajat, joiden sisällä oppilaan pitää toimia. Tämä antaa oppilaalle mahdollisuuden toteuttaa itseään kuitenkin niin, että opettaja on voinut antaa tiettyjä reunaehtoja, joiden mukaan toimitaan. Näitä reunaehtoja voivat olla käytettävät materiaalit, tietyt työstötekniikat tai materiaalin menekin rajaaminen. Kohdassa 3 oppilas pääsee itsenäisesti valitsemaan, minkä tavan kokee itselleen parhaaksi oppia ja toteuttaa kokonaisen käsityö prosessin. Oppilas pyrkii löytämään tekniikat ja työskentelytavat oman osaamisensa mukaan. Hän voi hyödyntää vahvuuksiaan ja toteuttaa työn haluamallaan tavalla, koska tapa 3 antaa huomattavasti vapaammat kädet kuin 2 edellistä tapaa. Opettaja on kuitenkin apuna, mikäli oppilas tarvitsee tukea johonkin työn vaiheeseen tai kokee tietyn tekniikan sellaiseksi, ettei siitä itse suoriudu, mutta joka on työn kannalta välttämätön.

Näiden työtapojen etuna on opetuksen joustavuus, joka mahdollistaa opetuksen mukauttamisen erilaisiin oppimisympäristöihin ja -tarpeisiin. Tämän lisäksi oppilaan osallistaminen ja vapaus valita erityisesti avoimissa ja suuntaa antavissa malleissa tukevat motivaatiota, luovuutta ja yksilöllisiä oppimispolkuja sekä yksilöllistä kehittymistä. Kolmantena hyvänä puolena on selkeä kolmen mallin erottelu, joka antaa opettajille konkreettisia pedagogisia työkaluja opetuksen suunnitteluun. Toisaalta näihin lähestymistapoihin liittyy myös haasteita. Avoimet tehtävät voivat lisätä

opettajan työmäärää ja vaatia enemmän resursseja, erityisesti teknologioiden ja materiaalien hallinnan osalta. Lisäksi kaikki oppilaat eivät välttämättä kykene tekemään mielekkäitä valintoja ilman vahvaa ohjausta, mikä voi vaikuttaa oppimiskokemukseen. Oppilaskohtaisesti vaihtelevat valinnat voivat johtaa epätasaiseen osaamisen kehittymiseen, jos kaikille ei muodostu yhtenäistä perustaitojen hallintaa. Voidaankin todeta, että monimateriaalisuuden eri toteutustavat tarjoavat pedagogisesti perustellun ja oppimista rikastavan lähestymistavan, mutta niiden onnistunut toteuttaminen edellyttää opettajalta huolellista suunnittelua ja oppilaan ohjauksen taitoa.

Kokonainen käsityöprosessi on keskeinen osa perusopetuksen käsityön opetusta, ja se on nostettu keskiöön niin opetussuunnitelmassa kuin alan tutkimuksessakin (Opetushallitus 2014 s.270). Käsityön oppiaineen tavoitteena on, että oppilas oppii hallitsemaan kokonaisen käsityöprosessin kaikki työvaiheet, jotka ovat ideointi, suunnittelu, valmistus ja arviointi. Kokonaisen käsityöprosessin erityispiirre on sen syklisyys, joka korostaa luovuutta, kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisukykyä, sekä teknologisen ja kulttuurisen ymmärryksen tekemistä. (Pöllänen, 2019, s. 3–13). Tämä joustavuus tukee oppimista sekä teknisten taitojen että luovan ajattelun ja ongelmanratkaisun alueilla (Opetushallitus 2014 s. 270).



Kuvio 1 Kokonainen käsityöprosessi (Pöllänen, 2019.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaisesti kokonainen käsityöprosessi korostaa sekä fyysisiä että älyllisiä taitoja. Kuten yllä oleva Pölläsen kuvio 1 kokonaisesta käsityöprosessista osoittaa, alkaa kokonainen käsityöprosessi ideoinnilla, joka voi pohjautua tarinoinhin, ympäristöön tai henkilökohtaisiin kokemuksiin. Tässä vaiheessa oppilas kehittää alustavan käsityksen siitä, mitä hän haluaa tehdä. Ideointia ja innovointia seuraa reflektointi toiminnasta. Seuraavana kuvion vaiheena on suunnitteluvaihe. Siinä ideasta muodostetaan konkreettinen suunnitelma, jossa huomioidaan sekä tuotteen esteettiset että toiminnalliset vaatimukset. Suunnittelu edellyttää sekä teknistä että visuaalista hahmotuskykyä, mikä valmistaa oppilasta kohtaamaan valmistusvaiheen haasteet (Opetushallitus 2014, s. 270).

Kuvion kohta 3, koskee valmistusta. Valmistus sisältää toimintasuunnitelman toteuttamisen, resurssin optimoinnin, mahdollisten rajoitteiden huomioinnin, sekä testaamisen ja alustavan analyysin. Valmistusvaiheessa oppilas toteuttaa suunnitelman ja käyttää hyväkseen aiemmin hankkimiaan taitoja.

Käsityötekniikoiden soveltaminen ja käytännön ongelmanratkaisu ovat keskeisiä

tässä vaiheessa. Oppilas joutuu jatkuvasti refleктоimaan tekemiään päätöksiä ja mahdollisesti muuttamaan suunnitelmiaan tilanteen mukaan. Lopuksi arviointivaiheessa tarkastellaan koko prosessia sekä lopputuotetta. Arvioinnin kohteena ovat muun muassa käytettävyys, esteettisyys ja tekninen toteutus. Prosessi kokonaisuudessaan tarjoaa oppilaille mahdollisuuden oppia reflektiivistä ajattelua ja ymmärtää, miten hänen tekemänsä valinnat vaikuttavat lopputulokseen (Opetushallitus 2014 s. 270). Kuten Pöllänen kuvio 1 kokonaisesta käsityöprosessista osoittaa, on se jatkuvaa prosessia. Prosessin aikana tiedot ja taidot lisääntyvät, tekijä oppii hiljaisen tiedon avulla, ja tapahtuu henkistä kasvua tekemisen kautta.

Kokonaisesta käsityöprosessin yhteydessä korostuu myös dokumentoinnin merkitys. Dokumentointi on olennainen osa prosessia, sillä se auttaa oppilasta hahmottamaan työvaiheet ja tekemään oppimisen näkyväksi. Samalla dokumentointi toimii arvioinnin tukena, sillä se tarjoaa aineiston, johon voidaan palata prosessin eri vaiheissa. Tämä tekee kokonaisesta käsityöprosessista paitsi opettavaisen, myös tehokkaan tavan kehittää oppilaan metakognitiivisia taitoja ja itseohjautuvuutta. (Pöllänen, 2021, ss. 3–24). Uusin opetussuunnitelma (2014 s.271) toi kokonaisesta käsityöprosessin lisäksi opetettavaksi asiaksi myös mahdollisuuden yhdistää eri materiaaleja ja tekniikoita monimateriaalisuuden nimissä.

Opetuksen aikana oppilaille tarjotaan mahdollisuus kokeilla monenlaisia materiaaleja ja tekniikoita, mikä tukee heidän kykyään suunnitella ja toteuttaa erilaisia käsitöitä. Tämä monimateriaalinen lähestymistapa ei vain paranna teknisiä taitoja, vaan myös edistää oppilaiden itsetuntoa ja itsenäisyyttä, kun he saavat valmiuksia toteuttaa omia ideoitaan ja ratkaista käytännön ongelmia (Pöllänen, 2021, ss. 3–24).

## **2.4 Käsityön opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi**

Käsityön arviointi perusopetuksessa on monitahoinen prosessi, joka kattaa sekä oppilaan oman tuotoksen että oppimisprosessin arvioinnin opettajan sekä oppilaan toimesta. Lahtinen ja Lankinen (2022, s.291) korostaa arvioinnista sen yhdenmukaisuuteen ja oppilaiden yhdenvertaiseen kohteluun. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostavat oppilaan itsearviointin merkitystä osana kokonaisvaltaista käsityöprosessia, johon kuuluvat suunnittelu, valmistus ja

arviointi (Opetushallitus, 2014, s. 377). Itsearviointin avulla oppilas kehittää kykyään reflektoida omaa oppimistaan ja työskentelyään, mikä tukee hänen metakognitiivisia taitojaan ja itsenäistä oppimistaan. Samalla itsearviointi toimii arvioinnin välineenä opettajille (Opetushallitus, 2020, s.269)

Valtakunnallinen opetussuunnitelma määrittelee arviointikriteeritaulukossaan ohjeistuksen opettajille koskien arviointia. (Opetushallitus, 2014, ss. 272–273. 432–433.) Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit (Opetushallitus, 2020, ss. 269–274) yhdistävät käsitöissä valtakunnallisesti kaikki oppilaat. Päättöarvioinnin kriteereissä on annettu valmiit kuvaukset arvosanoille 5, 7, 8 ja 9 jokaista käsityön tavoitetta kohdin. Samalla kriteereissä todetaan seuraavaa ”*Oppilas on saavuttanut oppimäärän tavoitteet arvosanan 5, 7, 8 tai 9 mukaisesti, kun oppilaan osaaminen vastaa pääosin kyseisen arvosanan kriteereissä kuvattua osaamisen tasoa.*” (Opetushallitus, 2020, ss. 269–274). Oppilasarviointia säädetään perusopetuslain pykälän 22§ mukaan. Pykälän mukaan oppilaita pyritään kannustamaan ja ohjaamaan opiskeluun sekä kehittämään itse arviointia. Arvioinnin tulee olla monipuolista oppimisen, työskentelyn, sekä käyttäytymisen osa-alueiden osalta. (Lahtinen, ym., 2022, s.293)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että itsearviointi on keskeinen osa käsityön oppimisprosessia. Esimerkiksi tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden käsityksiä itsearviointista käsityöoppiaineessa, havaittiin, että oppilaat, jotka olivat tottuneet itsearviointiin, suhtautuivat siihen myönteisemmin ja kokivat sen hyödylliseksi oppimisensa kannalta (Saarnilahti ym., 2019, ss. 450–455).

Käsityön arvioinnissa on kuitenkin tunnistettu haasteita. Maisa Piispan ja Jenny Puputin (2022) tutkimus käsityönopettajien arviointiosaamisesta toi esiin, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointilinjaukset koettiin kouluissa epäselviksi ja tulkinnanvaraisiksi (Piispa & Puputti, 2022, s. 29). Tämä viittaa tarpeeseen kehittää selkeämpiä arviointikriteerejä ja -menetelmiä, jotka tukevat sekä opettajien että oppilaiden ymmärrystä arvioinnin perusteista ja tavoitteista.

Kokonaisuudessaan käsityön arvioinnin tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ja oppimista tarjoamalla palautetta, joka ohjaa häntä ymmärtämään omia vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan käsityöprosessin eri vaiheissa.

### 3 Yhteisopetus

Yhteisopetus (co-teaching) tarkoittaa kahden tai useamman opettajan tasavertaista ja suunnitelmallista yhteistyötä opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Se perustuu pedagogiseen kumppanuuteen, jossa opettajien osaaminen yhdistyy oppimisen ja opettamisen laadun parantamiseksi (Kokko ym., 2021, s. 114). Tällainen yhteistyömalli tukee yksilöllisempiä ja joustavampia oppimispolkuja, erityisesti moninaisten oppijoiden tarpeisiin vastaamisessa (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 7).

Yhteisopetuksen pedagoginen malli nojaa ammatilliseen yhteistyöhön, jossa eri opettajien osaaminen ja näkökulmat yhdistyvät oppilaiden oppimisen tueksi.

Yhteisopetuksen keskeisenä tavoitteena on edistää inklusiivista opetusta tarjoamalla yksilöllistä ohjausta ja laajempaa pedagogista osaamista (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s.7). Historiallisesti yhteisopettajuus on noussut esiin erityisopetuksen ja opettajankoulutuksen uudistusten yhteydessä, ja sen merkitys on korostunut yhdenvertaisen opetuksen edistämisessä (Kokko ym., 2021, s. 113).

Opettajankoulutuksessa yhteisopetusta on hyödynnetty erityisesti opetusharjoittelussa, missä se on osoittautunut tehokkaaksi tavaksi tukea opiskelijoiden ammatillista kasvua ja pedagogista osaamista (Bacharach ym., 2010) Esimerkiksi Rauman kampuksella toteutettavan käsityön aineenopettajien kandidaatintutkinnon opintojakson KÄSK0091 Käsityön perusharjoittelun opinto-opas määrittelee harjoittelun toteutettavaksi kolmen opiskelijan ryhmissä. Tällaisessa yhteisopetuksen kontekstissa opiskelijan pedagoginen orientaatio laajenee, mahdollistaen syvemmän ymmärryksen opettajuuden moninaisuudesta ja yhteistyön merkityksestä opetustyössä. (Turun yliopisto.)

Opettajien näkökulmasta yhteisopetus voi lisätä työhyvinvointia. Vastuun jakaminen ja kollegiaalinen tuki voivat keventää kuormitusta ja ennaltaehkäistä uupumusta.

Yhteistyö tarjoaa myös mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen, kun opettajat voivat oppia toisiltaan ja kehittää pedagogista osaamistaan. Oppilaille yhteisopetus mahdollistaa yksilöllisempiä tukimuotoja, tehokasta eriyttämistä sekä monipuolisia ryhmittelyjä. (Kokko ym., 2021, ss. 115–122)

Malisen ja Palmun (2017, ss. 41–43) mukaan yhteisopettajuus tarjoaa merkittäviä hyötyjä erityisesti silloin, kun tavoitteena on tukea erityistä tai tehostettua tukea tarvitsevia oppilaita. Yhteisopetuksen avulla voidaan järjestää tuki suoraan yleisopetuksen luokassa, mikä lisää oppilaiden osallistumista vertaisryhmän toimintaan ja mahdollistaa yksilöllisempien tarpeiden huomioimisen. Tutkimusnäyttö viittaa siihen, että yhteisopetuksella voi olla positiivinen vaikutus erityistä tukea saavien oppilaiden oppimistuloksiin ja käyttäytymiseen (Murawski & Swanson, 2001, ss. 258 - 263). Lisäksi yhdessä opettamisen on havaittu tukevan oppilaiden akateemista ja sosiaalista kehitystä sekä parantavan opettajien pedagogista osaamista, työmotivaatiota ja työhyvinvointia (Scruggs ym., 2007, ss. 409 – 413).

Opetussuunnitelman perusteet (2014, s. 39, 66–67) tukevat vahvasti yhteisopetuksen käyttöä opetuksessa korostamalla eheyttävää opetusta, monialaista yhteistyötä ja oppimisen tapahtumista vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Yhteisopetus mahdollistaa opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin yhteistyössä, mikä rikastuttaa oppimisympäristöä ja tukee erilaisia oppijoita. Esimerkiksi yhdysluokkaopetuksessa opettajien välinen yhteistyö tukee oppilaiden vertais- ja mallioppimista sekä joustavaa ryhmittelyä. Samanaikaisopetuksena toteutettu osaaikainen erityisopetus on käytännön esimerkki yhteisopetuksesta, jossa yleisopetuksen ja erityisopetuksen opettajat työskentelevät yhdessä oppilaan tukemiseksi. Tällainen pedagoginen järjestely mahdollistaa yksilöllisemmän tuen ja oppimisen esteiden madaltamisen. Yhteisopettajuuden avulla pyritään edistämään tasa-arvoisia oppimismahdollisuuksia sekä vahvistamaan koulun yhteisöllistä toimintakulttuuria.

Onnistunut yhteisopetus edellyttää riittävää yhteistä suunnittelu-aikaa, luottamusta ja jaettua pedagogista näkemystä. Haasteita voivat aiheuttaa resurssipula, opettajien väliset vuorovaikutushaasteet sekä erilaiset työtavat. Yhteisopetuksen juurtuminen edellyttää koulun johdon tukea ja yhteistyöhön kannustavaa toimintakulttuuria. Kun rakenteelliset ja kulttuuriset edellytykset ovat kunnossa, yhteisopetus voi merkittävästi parantaa opetuksen laatua ja koulun arjen sujuvuutta (Saloviita, 2016 s.160).

### 3.1 Yhteisopetus käsitöissä

Käsityön opetuksessa yhteisopetus tarjoaa erityisen otollisen toimintaympäristön, sillä oppiaineen monimateriaalinen luonne ja oppilaiden yksilölliset tarpeet edellyttävät laaja-alaista asiantuntemusta ja joustavaa pedagogista suunnittelua. Yhteisopetus voi käsityössä ilmetä muun muassa käsityönopettajan ja luokanopettajan yhteistyönä, kahden aineenopettajan kumppanuutena tai opettajaopiskelijoiden välisissä harjoitteluissa.

Malinen ja Palmun (2017, ss. 40–48) mukaan onnistunut yhteisopetus edellyttää opettajien välistä tiivistä yhteistyötä suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa sekä oppilaslähtöistä työtettä. Tutkimuksessa korostuu myös opettajien roolien tasa-arvon, oppilaiden yksilöllinen huomioiminen ja oikea-aikainen tuki. Haasteena tutkimuksessa nousi esille erityisesti suunnitteluajan puute, joka estää yhteisopetuksen täysipainoisen toteutumisen. Tässä tutkimuksessa yhteisopetus määritellään yhteisen suunnittelun ja oppilasarvioinnin avulla. Opettajien pitää suunnitella opetusta ja arvioida oppilaita yhdessä, jotta tutkimuksen mukainen yhteisopetus toteutuu.

Takala ja Saarinen (2020, ss. 232–237) tuovat tutkimuksessaan esiin, että yhteisopetuksen onnistuminen rakentuu opettajien keskinäiselle luottamukselle, jaetuille arvoille ja tasavertaiselle roolijaolle. Erityisesti korostuu se, että opettajien tulee jakaa samankaltainen pedagoginen näkemys, jotta yhteistyö on sujuvaa ja toimijuus säilyy molemmilla. Haasteita yhteisopettajuudessa aiheuttavat kuitenkin ajankäyttöön liittyvät resurssit, kuten yhteisen suunnitteluajan puute, sekä pedagogisten lähtökohtien erilaisuus. Näiden reunaehtojen hallinta on keskeistä yhteisopetuksen sujuvuuden kannalta. Lisäksi tutkimuksessa nousee esiin, että yhteisopetukseen osallistuminen voi parhaimmillaan vahvistaa opettajien ammattitaitoa ja kehittää pedagogista työtettä.

Yhteisopetus tarjoaa merkittäviä pedagogisia mahdollisuuksia peruskoulun käsityön opetuksessa, erityisesti monimateriaalisuuden näkökulmasta. Pölläsen ym. (2021, ss. 10–11) mukaan käsityön opetuksen rakenteet, kuten teknisen työn ja tekstiilityön fyysinen erillisuus, ovat perinteisesti vaikeuttaneet opettajien välistä yhteistyötä sekä oppilaiden tarkoituksenmukaista siirtymistä oppimisympäristöstä toiseen.

Yhteisopetuksen kehittäminen mahdollistaa opettajien vahvuuksien ja osaamisalueiden hyödyntämisen yhteisesti suunnitellussa, toteutetussa ja arvioidussa opetuksessa. Tämä tukee opetussuunnitelman mukaista monimateriaalista kokonaisuutta, jossa yhdistyvät eri materiaalit, tekniikat ja teknologiat oppilaskeskeisesti.

Yhteisopetus voi toimia ratkaisuna opetuksen eheyttämiseen, mutta sen onnistuminen edellyttää tasavertaista työnjakoa, yhteistä pedagogista näkemystä ja selkeitä rakenteita yhteistyölle. Mikäli roolijako opettajien kesken muodostuu epätasapainoiseksi, voi se johtaa toisen opettajan kuormittumiseen ja vaikuttaa negatiivisesti myös oppilaiden oppimisprosessien etenemiseen (Pöllänen yms., 2021, s. 11). Tilasuunnittelulla, kuten yhteisten opetustilojen ja suunnittelutilojen järjestämisellä, voidaan edistää yhteisopetuksen toteutumista ja mahdollistaa pedagogisesti rikkaampia ratkaisuja (Pöllänen ym., 2021, s. 10–11).

Krapin, Lindforsin ja Rönkön (2021, s. 159) tutkimus esittää, kuinka yhteisopettajuus rakentuu prosessina, jossa opettajaparit etenevät asteittain kohti syvenevää ammatillista yhteistyötä. Tämä kehityskaari näkyy opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin laadun parantumisena, ja samalla se vahvistaa opettajien kokemaa työhyvinvointia sekä pedagogista varmuutta.

Käsityön oppiaineessa yhteisopettajuus korostuu erityisesti aineen monimateriaalisuuden vuoksi. Opettajien erilaiset osaamisalueet, kuten teknisen- ja tekstiilityön hallinta täydentävät toisiaan ja mahdollistavat opetuksen sisällöllisen rikastamisen. Opettajien näkökulmasta keskeinen edellytys onnistuneelle yhteisopetukselle on riittävä aika yhteissuunnitteluun. Vaikka ajankäyttö koettiin haasteena, se nähtiin opetuksen onnistumisen kannalta välttämättömäksi. Ratkaisuksi ehdotettiin hallinnollista tukea, kuten lukujärjestyksiin sisällytettyä suunnittelu-aikaa, joka mahdollistaisi säännöllisen yhteistyön rakenteellisesti (Krapin ym. 2021, ss. 147–150).

Härkin, Vartiainen ja Rönkön (2024, s. 17–18) artikkeli *Three approaches to multi-materiality through co-taught learning projects* tarkastelee monimateriaalisuuden ja yhteisopetuksen (co-teaching) toteuttamista suomalaisessa perusopetuksessa

käsityön oppiaineessa. Tutkimus asetti kaksi keskeistä tutkimuskysymystä: 1) millaisia monimateriaalisia yhteisopetuksellisia oppimisprojekteja opettajat suunnittelivat ja toteuttivat, ja 2) miten uudet materiaalitekniikat vaikuttivat opettajien rooleihin ja työnjakoon. Tulosten mukaan opettajien toteuttamat monimateriaaliset oppimisprojektit jakautuivat kolmeen pääkategoriaan. Ne olivat: kiinteät materiaalitekniikat, opettajajohtoinen monimateriaalisuus ja avoimen valinnan projektit. Ensimmäisessä kategoriassa opettajat määrittivät etukäteen käytettävät materiaalit ja menetelmät, jolloin pedagoginen ohjaus oli vahvasti opettajakeskeistä. Toisessa kategoriassa oppilaille annettiin rajattua valinnanvapautta eri materiaalien ja tekniikoiden välillä, mikä lisäsi oppilaslähtöisyyttä, mutta säilytti ohjauksen opettajalla. Kolmannessa, avoimen valinnan projekteissa, oppilaat saivat suunnitella ja toteuttaa omia ideoitaan lähes ilman rajoituksia. Nämä projektit osoittautuivat kuitenkin haastaviksi sekä oppilaille että opettajille, koska ne vaativat paljon ohjausta ja oppilailta vahvoja itseohjautuvuuden taitoja (Härkki ym. 2024, ss. 23–25).

Toinen tutkimuskysymys koski uusien materiaalitekniikoiden — kuten 3D-tulostuksen, laserleikkauksen ja ohjelmoinnin vaikutusta opettajien yhteistyöhön ja työnjakoon. Tuloksissa tunnistettiin kolme työnjaon mallia: tasavertainen vastuunjako, kiinteä työnjako ja tilanteen mukaan joustava yhteistyö. Tasavertaisessa mallissa molemmat opettajat jakoivat vastuun opetuksesta ja suunnittelusta tasapuolisesti, kun taas kiinteässä työnjaossa vastuu määräytyi joko työtilojen tai välineiden sijoittelun perusteella (esim. tietokoneiden sijainti teknisen työn luokassa). Kehittyneimmässä muodossa yhteistyö oli joustavaa ja tilanteeseen mukautuvaa, jolloin opettajat vaihtoivat roolejaan luokassa spontaanisti ja rakensivat yhteistä pedagogista ymmärrystä toiminnan aikana (Härkki. ym. 2024, ss. 26–27). Tämä kuvastaa yhteisopetuksessa korkeaa toimivuustasoa, jossa luottamus, vastavuoroisuus ja yhteinen reflektio ohjaavat yhteistyötä ja sen toimivuutta.

Tutkimus osoittaa, että yhteisopetus käsityössä eroaa merkittävästi muista oppiaineista ja niiden yhteisopetuksesta. Siinä missä yhteisopetusta on kansainvälisesti tutkittu pääasiassa erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyönä, käsityön kontekstissa se tarkoittaa kahden tasavertaisen asiantuntijan, eli tekstiili- ja teknisen työn opettajan yhteistyötä (Härkki. ym. 2024, ss. 20–21). Tämä asettaa omat erityispiirteensä

yhteisopetukselle, jossa opettajat työskentelevät usein fyysisesti eri tiloissa, mikä korostaa erityisesti suunnittelun, kommunikoinnin ja yhteisten tavoitteiden merkitystä. Tutkimuksessa todetaan, että parhaimmillaan yhteisopetus käsityössä ei rajoita opettajien autonomiaa, vaan toimii hyvänä ammatillisen kasvun ja vertaistuen välineenä (Härkki. ym. 2024, s. 22).

Härkki. ym. (2024, ss. 20–28) painottavat, että onnistunut yhteisopetus edellyttää paitsi opettajien keskinäistä luottamusta ja reflektoivaa yhteistyötä, niin myös rakenteellista tukea koulu yhteisöltä ja opetushallinnolta. Yhteisopetus voi tukea opettajien työhyvinvointia ja ammatillista motivaatiota, kun työ jaetaan ja onnistumisen kokemuksia reflektoidaan yhdessä. Lisäksi se tarjoaa oppilaille mahdollisuuden kokea monipuolista ja autenttista käsityöoppimista, joka yhdistää perinteiset ja digitaaliset tekniikat sekä kehittää tulevaisuuden taitoja.

Tutkimuksen merkitys suomalaisen käsityöopetuksen kehittämiseksi on huomattava. Se tarjoaa empiirisesti perustellun mallin siitä, miten monimateriaalisuutta ja yhteisopetusta voidaan soveltaa erilaisissa koulukonteksteissa. Lisäksi se vahvistaa käsityöopetuksen asemaa oppiaineena, joka voi yhdistää teknologisia, esteettisiä ja sosiaalisia ulottuvuuksia. Härkin, Vartiainen ja Rönkön tutkimus laajentaa ymmärrystä siitä, miten opettajien välinen yhteistyö voi tukea paitsi oppilaiden monialaista oppimista myös opettajien ammatillista kehittymistä ja koulun yhteisöllisyyttä.

### **3.2 Käsityön suunnittelun ja käsityön opetuksen suunnittelu**

Käsityön suunnittelu ja käsityön opetuksen suunnittelu ovat käsitteinä lähellä toisiaan, mutta ne sijoittuvat eri tasoille käsityön pedagogiikassa ja oppimisprosessissa. Käsityön suunnittelu viittaa ensisijaisesti oppilaan itsensä tekemään suunnitteluprosessiin, joka on olennainen osa käsityön kokonaisprosessia. Siinä oppilasideoi, kokeilee ja määrittää työnsä tarkoituksen, käyttäjän, materiaalit sekä tekniset ratkaisut. Tämä vaihe kehittää oppilaan luovaa ja kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisukykyä sekä itsearviointitaitoa. Käsityön suunnittelu on siten oppilaan omaa tiedollista ja taidollista toimintaa, jossa yhdistyvät ajattelu ja tekeminen. Opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014, s. 146) mukaan oppilasta ohjataan suunnittelemaan, tekemään ja arvioimaan omia tuotteitaan tarkoituksenmukaisesti ja esteettisesti. Tämä korostaa,

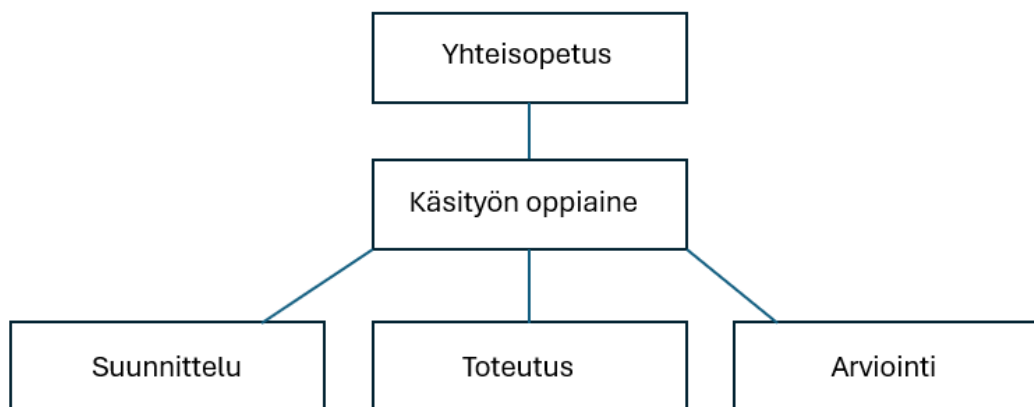
että suunnittelu ei ole vain väline tuotteen valmistamiseen, vaan itsessään oppimisen kohde ja luovan prosessin keskeinen osa.

Käsityön opetuksen suunnittelu puolestaan tarkoittaa opettajan pedagogista toimintaa, jossa hän rakentaa ja jäsentää oppimisprosessin kokonaisuuden. Tässä suunnittelun kohteena ei ole käsityötuote, vaan oppiminen ja oppimisen mahdollistaminen ja sen edellytysten luominen. Opettaja määrittelee opetuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät, suunnittelee oppimisympäristön ja arviointitavat sekä mahdolliset yhteistyömuodot, kuten yhteisopetuksen rakenteet. (Härkki. ym., (2023, s. 2–5) kuvaavat käsityön opetuksen suunnittelua kokonaisuutena, jossa opettaja rakentaa pedagogisen kehyksen, joka mahdollistaa oppilaan oman suunnittelun ja tekemisen. Tällöin opettaja toimii pedagogisena suunnittelijana, joka soveltaa käsityön didaktiikkaa ja oppimiskäsityksiä käytännön opetustilanteisiin. Käsityön opetuksen suunnittelu on siten didaktista ja reflektiivistä toimintaa, jossa yhdistyvät pedagoginen harkinta, aineenhallinta ja oppilaiden oppimisen tukeminen. Lisäksi yhteisopetus loi perustaa jaetulle arviointikulttuurille, mikä helpotti oppilasarviointin toteuttamista ja kehitti arviointikäytäntöjen yhdenmukaisuutta.

Näiden kahden käsitteen ero on siten keskeinen: käsityön suunnittelu tapahtuu oppilaan toiminnassa osana hänen omaa käsityöprosessiaan, kun taas käsityön opetuksen suunnittelu on opettajan vastuulla oleva pedagoginen kokonaisuus, joka luo edellytykset tuolle oppimisprosessille. Ensimmäisessä suunnittelun kohteena on käsityötuote ja sen toteutus, jälkimmäisessä oppiminen ja sen ohjaaminen. Oppilaan käsityön suunnittelu on luovaa, kokeilevaa ja konkreettista, kun taas opettajan käsityön opetuksen suunnittelu on teoreettisempaa ja didaktisesti perusteltua. Tämä erottelu on tärkeä tutkimuksellisesti, sillä se määrittää tarkastelun tason. Mikäli tutkimus kohdistuu oppilaan toimintaan ja luovaan ajatteluun, analysoidaan käsityön suunnittelua, mutta jos taas tarkastelun kohteena on opettajien välinen yhteistyö, pedagogiset ratkaisut ja opetuksen rakenteet, tutkimus keskittyy käsityön opetuksen suunnitteluun. Näin käsityön suunnittelu liittyy oppimisen teoriaan ja oppilaan toimijuuteen, kun taas käsityön opetuksen suunnittelu kytkeytyy pedagogiseen suunnitteluun ja didaktiseen päätöksentekoon.

## 4 Tutkimuksen viitekehys

Tutkimuksessamme teoreettinen viitekehys rakentuu pedagogisesta näkökulmasta, jossa tarkastellaan käsityön oppiaineen yhteisopetusta opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin kokonaisuutena. Pedagoginen näkökulma korostaa opettajien välistä yhteistyötä ja sen vaikutusta oppimisen laatuun, oppilaiden kykyyn toimia ja siihen, kuina opetuksen vuorovaikutus rakentuu. Tämä mahdollistaa tutkimuksen kohdistamisen opetuksen käytäntöihin ja niiden taustalla vaikuttaviin pedagogisiin periaatteisiin, eikä ainoastaan koulun sisäisiin tai hallinnollisiin kysymyksiin. Pedagoginen viitekehys yhdistyy käsityön opetuksen tutkimukseen, jossa oppiminen ymmärretään prosessimaisena ja oppilaan aktiiviseen toimintaan perustuvana



Kuvio 1 Tutkimuksen viitekehys

Kuvio 2 tutkimuksen viitekehys esittää käsityön oppiaineen ja opetuksen monitasoista rakennetta, jossa keskeisinä ulottuvuuksina ovat yhteisopetus, käsityön oppiaine, suunnittelu, toteutus, ja arviointi. Malli visualisoi, kuinka nämä tasot liittyvät toisiinsa ja miten opettajien yhteisopetus mahdollistaa oppiaineen monipuolisen toteutuksen.

Ylimpänä tasona mallissa on yhteisopetus, joka muodostaa opettajien yhteistyön ytimen. Se toimii koko viitekehysmallin perustana ja edellytyksenä opetuksen onnistumiselle. Yhteisopetus nähdään pedagogisena toimintatapana, jossa kaksi tai useampi opettaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetusta yhdessä, jakaen vastuun oppimisprosessista ja sen tuloksista. Tämän tason keskiössä on opettajien välinen vuorovaikutus, yhteinen suunnittelu ja tavoitteiden jakaminen, jotka yhdessä

mahdollistavat oppilaiden monipuolisen oppimisen. Yhteisopetuksen alapuolella on käsityön oppiaine, joka on kuviossa rajattu yhteisopetuksen alapuolelle, sillä käsittelemme käsityön oppiaineen yhteisopetusta, emme kaikkien aineiden yhteisopetusta tutkimuksessamme. Käsityö ei ole pelkästään teknisten taitojen opettelua, vaan oppiaine yhdistää eri tieteenaloja, kuten muotoilua, teknologiaa ja kulttuurista ymmärrystä. Tämä laaja-alaisuus asettaa perustan sille, että opetuksen toteutustavat ja yhteistyömallit voivat vaihdella merkittävästi koulun ja opettajien välillä.

Alarivi muodostuu suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista, jotka muodostavat opetuksen käytännön toteutuksen. Alakoulun käsityön opetuksessa suunnittelu on tärkeä osa oppimisprosessia. Oppilaat osallistuvat oman työnsä ideointiin ja suunnitteluun ikätasonsa mukaisesti opettajan ohjauksessa. Suunnittelussa huomioidaan käyttäjä, tarve ja käytettävät materiaalit. Oppilaita ohjataan tekemään luonnoksia, miettimään työn eri vaiheita ja pohtimaan esteettisiä sekä toiminnallisia ratkaisuja. Suunnitteluvaiheessa harjaannutetaan luovaa ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja. (Opetushallitus, 2014, s. 146–148)

Käsityön toteutusvaiheessa oppilaat pääsevät kokeilemaan, harjoittelemaan ja soveltamaan erilaisia työvälineitä, -tekniikoita ja materiaaleja. Toteutuksessa painottuu monimateriaalisuus, eli oppilaat voivat työskennellä esimerkiksi kankaan, puun tai metallin parissa. Tekeminen on prosessinomaista ja vaiheittaista, ja opettaja tukee oppilasta koko prosessin ajan. Tärkeää on oppiminen itse tekemisen kautta, ei pelkästään valmis tuote.

Arviointi käsityössä on monipuolista ja jatkuvaa. Oppilasta kannustetaan itsearviointiin, jossa hän pohtii omaa oppimistaan, työskentelyään ja kehittymistään. Opettaja antaa formatiivista palautetta prosessin eri vaiheissa ja summatiivista palautetta työn valmistuttua. Formattiivinen arviointi on arviointia oppimisen aikana, jonka tarkoitus on tukea ja ohjata oppimista tarjoamalla jatkuvaa palautetta, kun taas summatiivinen arviointi on loppuarviointi, jonka tehtävänä on mitata, mitä oppija on oppinut oppimisjakson aikana. Itsearviointin mukana oppilas pohtii ja käy läpi koko oppimisprosessinsa itsensä reflektoinnin kautta. Näin oppilas saa itsekin käsityksen

siitä, mitä on oppinut, kun hän vertaa itseään ja oppimistaan aiempaan itseensä. Arvioinnissa huomioidaan sekä työn suunnittelu, toteutus että oppilaan asenne ja aktiivisuus. Tavoitteena on vahvistaa oppilaan itsetuntemusta ja rohkaista yrittämään uudelleen. (Opetushallitus, 2014, s. 146–148). Näiden kolmen vaiheen tarkastelu tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää, miten yhteisopetus vaikuttaa opetuksen eri vaiheisiin ja millaisia pedagogisia ratkaisuja se edellyttää opettajilta.

#### **4.1 Viitekehysten yhteys tutkimuskysymyksiin**

Teoreettinen viitekehys rajaa tutkimuksen kohteeksi käsityön oppiaineen yhteisopetuksen pedagogisesta näkökulmasta. Tämän rajauksen kautta tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten yhteisopetus näkyy ja muotoutuu käsityön opetuksen eri vaiheissa alakoulussa.

Tutkimus esittää seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millä tavalla yhteisopetus toteutuu peruskoulun käsityön opetuksessa?
2. Mitkä tekijät edistävät tai estävät yhteisopetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia käsityössä?

Viitekehysemme toimii tutkimuksen ohjaavana rakenteena, jolloin emme ainoastaan määrittele käsitteitä, vaan myös ohjaamme analyysia siihen, miten opetuksen suunnittelu, arviointi ja opettajien yhteistyö rakentuvat koulun arjessa.

#### **4.2 Tutkimuskysymys**

Tutkimuskysymyksemme käsittelee yhteisopetusta ja sen hyviä sekä huonoja puolia ja yhteisopetuksen vaikutusta käsityöoppiaineen tavoitteiden toteutumiseen perusopetuksessa. Pyrimme vastaamaan kysymyksiin: Miten yhteisopetus tukee käsityön tavoitteiden saavuttamista, mitä hyötyjä ja haasteita opettajat kokevat yhteisopetuksen toteuttamisessa käsityön opetuksessa, miten yhteisopetus tukee käsityöoppiaineen suunnittelua ja miten vastuu suunnittelusta jakaantuu. Lopuksi pohdimme myös, minkälainen merkitys yhteisopetuksella on arvioinnin kannalta ja kuinka arviointi jaetaan yhteisopetukseen osallistuvien opettajien kesken. Pyrimme lisäksi selvittämään, miten opettajien yhteistyö voi edistää käsityöoppiaineen

monimuotoisuutta ja oppilaiden kokonaisvaltaista oppimista, sekä sitä miten opettajat kokevat yhteisopettamisen kehittävän ja tehostavan oppilaiden oppimista. Opettajien näkemykset ovat ratkaisevassa asemassa, sillä heidän kokemuksensa yhteisopetuksen sujuvuudesta, haasteista ja hyödyistä vaikuttavat suoraan näiden opetusmuotojen käytännön toteutukseen sekä niiden mahdollisuuksiin tukea oppimistavoitteita. Yhteisopetusta on aiemmissa tutkimuksissa pidetty keinona tukea oppilaiden eriyttämistä ja vahvistaa opettajien välistä pedagogista yhteistyötä, mutta sen käytännön toteutuksessa on tunnistettu myös organisaatiotason haasteita, sekä toiminnallisia haasteita. Lisäksi suurin osa aiemmista yhteisopetuksen tutkimuksista kohdistuu pääasiassa peruskoulun muihin oppiaineisiin, paitsi käsityöhön.

Käsityö on oppiaine, jossa oppiminen perustuu kokonaisen käsityöprosessin hallintaan, luovaan ongelmanratkaisuun ja konkreettisten taitojen oppimiseen (Pöllänen, 2019). Yhteisopetuksen hyödyt voivat näkyä erityisesti oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa, monimateriaalisuuden tukemisessa ja eriyttämisen mahdollistamisessa. Toisaalta opettajien yhteisopetuksessa saattaa ilmetä haasteita, kuten epäselvät roolit, resurssien puute tai ajankäytön vaikeudet, jotka voivat estää tehokkaan toteutuksen.

Tutkimuskysymys keskittyy kartoittamaan näitä kokemuksia ja arvioimaan, miten opettajien käsitykset yhteisopetuksesta vaikuttavat käytännön opetustyöhön. Näiden näkökulmien ymmärtäminen on tärkeää, jotta voidaan kehittää toimivia malleja, jotka tukevat sekä oppilaiden oppimista että opettajien työhyvinvointia. Samalla tutkimus tuottaa tietoa siitä, miten käsityön opetuksen tavoitteet voidaan saavuttaa tämän yhteistyömuodon avulla.

## 5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen kohdejoukko koostuu suomalaisista peruskoulun opettajista, jotka opettavat käsitöitä jollekin tai joillekin 3.–9. luokkalaiselle luokalle. Vastaajia saimme kaikille luokka asteille. Vastaajista kaksi opettaa kolmosluokkalaisia tänä lukuvuonna ja viisi opettajaa opettaa 4–6 luokkalaisia, neljä vastaajista opettaa seitsemäsluokkalaisia, sekä kaksi opettajaa opettaa kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisia ryhmiä. Vastaajien lukumäärä on pieni, mutta jakaumaa löytyy kaikille luokka-asteille. Samoin myös työkokemusta eri kouluista löytyy opettajien kesken niin, että mediaani opetuksesta eri kouluissa on kolme koulua vastaajaa kohden.

Yksityisyyden suoja on keskeisessä roolissa tutkimuksessa. Kysely ja sen kysymykset järjestetään siten, että vastauksista ei ole mahdollista tunnistaa yksittäisiä vastaajia suoraan tai epäsuorasti. Lisäksi tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja, jotka voisivat yhdistää vastaukset tiettyihin henkilöihin, kyselylomaketta lukuun ottamatta.

### 5.1 Aineiston hankinta

Vastaajat koostuvat ympäri Suomea työskentelevistä käsityönopettajista. Tutkimuksen kannalta ei ole väliä opettaako opettaja koulussa teknisen työn vai tekstiilityön opetussisältöjä tai molempia. Lähestyimme suomalaisia kaupungeja ja kuntia tutkimusluvan kanssa. Kaupungeilta saimme tutkimusluvat ja näistä tutkimukseen suostuneista kaupungeista saimme opettajia vastaamaan tutkimukseen vapaaehtoisesti. Osallistujille pitää lisäksi löytyä työkokemusta 2014 opetussuunnitelman käyttöajoilta. Tutkimukseen osallistuvat opettajat kohdataan yksityishenkilöinä ja heidän kouluaan, kuntaa, ikää, eikä nimeä tulla kysymään kyselyissä. Tutkimus toteutetaan fenomenologisena tutkimusmenetelmänä, joka pyrkii ymmärtämään ja kuvaamaan ihmisten kokemuksia ja käsityksiä jostakin ilmiöstä, keskittyen kokemuksiin ilman ennalta asetettuja oletuksia.

Tutkimusaineisto muodostetaan avoimilla kysymyksillä, jotka esitetään kyselyn muodossa kohdehenkilöille. Kysely sisälsi muutaman tausta tietoon liittyvän kysymyksen opettajuudesta, jotka olivat tutkimuksen kannalta suuntaa antavia tietoja minkä luokan opettajia vastasi kyselyyn. Tutkimuskysymykset olemme rakentaneet

perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja teoreettisen viitekehyksen pohjalta vastaamaan tutkittavaa aihetta.

Kyselyn lopuksi vastaukset analysoidaan laadullisen tutkimuksen menetelmin. Kysymysten muotoilu on tehty siten, että se mahdollistaa mahdollisimman avoimet vastaukset ja estää kyllä/ei-vastaukset, ellei niitä juuri nimenomaan kyseiseen kysymykseen haluta.

## **5.2 Tutkimusaineiston analyysimenetelmä**

Tutkimuksen menetelmänä käytämme laadullista sisällönanalyysia, jossa pyritään kuvaamaan opettajien kokemuksia yhteisopetuksesta. Tutkimusmenetelmänä on fenomenologinen lähestymistapa tutkimukseen, joka keskittyy ymmärtämään ilmiöitä, käsitteitä tai ihmisten kokemuksia syvällisemmin. Se pyrkii kuvailemaan ja tulkitsemaan ilmiöitä niiden luonnollisessa ympäristössä, usein käyttäen ei-numeerisia tietoja, kuten haastatteluja, havainnointia tai dokumentteja. (Alasuutari, 2011, ss. 31–34). Aineiston keruu tapahtuu kyselyllä, joka toteutetaan Webropol -alustalla. Aineiston analyysissä käytetään luokittelua ja teemoittelua. Teemoittelun avulla pyrimme luokittelemaan vastaukset kohdennetuiksi suhteessa tutkimuskysymyksiin. Teemoittelun teemoina käytimme käsityön suunnittelua ja toteutusta, käsityön arviointia, sekä yhteisopetuksen etuja ja haittoja. Jaoimme tutkimuksen vastaukset näihin kategorioihin ja etsimme sieltä vastaajien kesken löytyviä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Pyrimme löytämään toistuvia aihepiirejä ja samankaltaisuuksia vastausten kesken. Vastausten pohjalta aineisto on vielä hajanainen ja pyrimme syventämään analyysin avulla vastauksista selkeitä ja yhteneviä teemoja. Tutkimuksen päätehtävänä on tutkia, miten yhteisopetus toteutuu suomalaisissa peruskouluissa. Tämän lisäksi tahdoimme selvittää syitä sille, mitkä asiat vaikuttavat yhteisopetuksen, suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin onnistumiseen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkiminen on aina empiiristä, eli tutkimus perustuu erilaisiin aineistoihin ja perustuu niiden analyttiseen tutkimiseen (Alasuutari, 2011, ss.31–34).

### 5.3 Tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä ja haasteita

Tutkimuksen toteutuksessa huomioidaan useita eettisiä kysymyksiä, kuten suostumuksen varmistaminen kyselyyn osallistumiselle sekä yksityisyyden suoja. Yksityisyyden suoja on keskeisessä roolissa tutkimuksessa. Kysely järjestetään siten, että vastauksista ei ole mahdollista tunnistaa yksittäisiä vastaajia suoraan tai epäsuorasti. Lisäksi tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja, jotka voisivat yhdistää vastaukset tiettyihin henkilöihin. Kyselyn jälkeen aineistot säilytetään tietoturvallisesti Turun yliopiston pilvipalvelu Seafilessä seuraavat 5 vuotta, jonka jälkeen ne tuhotaan asianmukaisesti. Osallistujat ovat tutkimuksen aikana käsityönopeettajia suomalaisissa peruskouluissa ja tämä taustatieto on tutkijoiden tiedossa. Kaikki tutkimuksessa noudatetut käytännöt tähtäävät osallistujien yksityisyyden ja tietosuojan varmistamiseen, mikä on keskeinen osa tutkimuseettisten periaatteiden toteutumista.

Aina tutkija ei ole samaa mieltä tutkittavien kanssa, mutta tämä ei saa esimerkiksi vaikuttaa tutkimuksen tulkintoihin väärin tavalla. Kriittinenkin tutkija voi ymmärtää ja selittää tutkittavien elämää ja ajatuksia, vaikka ei itse hyväksyisi kaikkia tutkittavien esittämiä arvoja ja tulkintoja. (Kallinen & Kinnunen, 2021)

## 6 Tutkimustulokset

### 6.1 Millä tavalla yhteisopetus toteutuu peruskoulun käsityöopetuksessa?

Tässä alaluvussa tarkastellaan, millä tavoin yhteisopetus toteutuu peruskoulun käsityön opetuksessa. Seuraavissa kappaleissa aineistoa tarkastellaan tämän tutkimuskysymyksen pohjalta.

Kyselyssä pyydettiin opettajia määrittelemään omin sanoin, mitä yhteisopetus heidän näkemyksensä mukaan tarkoittaa. Vastaukset osoittivat, että yhteisopetuksen käsite nähdään pääsääntöisesti opettajien suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin jaetuksi kokonaisuudeksi. Vastauksissa korostuu näkemys, jonka mukaan yhteisopetus edellyttää opettajien välistä yhteistyötä ja yhteistä pedagogista toimijuutta. Useat vastaajat kuvaavat yhteisopetusta prosessiksi, jossa opetus suunnitellaan ja toteutetaan yhdessä, ja jossa opettajat ovat läsnä samanaikaisesti opetuksessa.

Kahden opettajan välinen yhteistyön muoto, jossa opetusta toteutetaan ja suunnitellaan yhdessä (K6)

Käsitteen tulkinta vaihtelee kuitenkin vastaajien välillä. Osa opettajista liittyy yhteisopetukseen myös tilanteet, joissa opettajat jakavat oppilasryhmät keskenään tai toimivat rinnakkain erillisissä opetusryhmissä. Tällaisissa vastauksissa yhteisopetus ymmärretään pikemminkin työnjaon ja koordinoitun opetuksen kuin yhteisen opetustilanteen kautta.

Vastauksissa korostuu epävarmuus käsitteiden merkitysisällöistä, mikä ilmenee pohdintana siitä, missä määrin esimerkiksi opettajien välinen avustaminen tai keskustelu täyttää yhteisopetuksen kriteerit.

Tämä onkin mielenkiintoinen kysymys. Mielestäni se tarkoittaa, että yhdessä suunnitellaan ja yhdessä pidetään tunti ja yhdessä tehdään arvioinnit. Meidän koulussa se tarkoittaa, että toinen ope tulee tunnille "apukäsiksi" ilman suunnittelua, opettamista tai arviointia... (K5)

Tämä vastaus viittaa siihen, että opetuksen kontekstissa yhteisopetuksen käsite ei ole täysin vakiintunut tai yhdenmukaisesti ymmärretty kaikissa kouluissa. Vastauksessa korostuu se, miten kouluissa voi olla vielä ajattelumalli, että kahdella opettajalla on niin

sanottu ”opettaja ja avustaja” -tilanne oppitunnilla eikä suuremmin auteta toista yhteisopetuksen näkökulmasta. Työnjakoa ei olla tehty tarkemmin kuin, että toinen opettajista tulee vain paikalle ja auttaa oppilaita tunnilla.

Kun opettajilta kysyttiin kyselyssä, toteutuuko yhteisopetus heidän käsityön opetuksessaan kuluvana lukuvuonna, vastauksista muodostui kuva yhteisopetuksen osittaisesta ja rajoittuneesta toteutumisesta. Vaikka osa vastaajista kertoi toteuttavansa yhteistä suunnittelua. Oppitunteja tai arviointia, yhteisopetus toteutui useimmiten tavalla, jossa opettajat työskentelivät omien oppilasryhmiensä kanssa erillään. Tällöin yhteistyö rajoittui esimerkiksi oppilasryhmien vaihtamiseen, materiaalien suunnitteluun tai opetuksen sisältöjen koordinaatioon.

Periaatteessa joo mutta ei se kovin kummoista ole - puolet oppilaista ovat minulla syksyn ja puolet kollegalla. Keväällä vaihdetaan toisin päin. Pidämme omat tunninit, joten muuten ei ole yhteisopetuksesta kyse. (K1)

Osittain, osittain ei. Suunnittelun hoidamme itsenäisesti ja työt ovat myös erilliset. Työt eivät ole yhteydessä keskenään (K6)

Toteutuu keskustellen muiden käsityöopettajien kanssa sisällöistä. En koe merkittäväksi ja pidän itsenäisestä opettamisesta (K2)

Vastausten perusteella yhteisopetus toteutui konkreettisenä samassa opetustilassa vain harvoin. Useampi vastaaja toi esiin, että vaikka yhteisiä keskusteluja ja suunnittelua tehtiin, opetus itsessään tapahtui erillään. Yksi vastaaja kuvasi, tehneensä suunnittelua, toteutusta ja arviointia yhdessä toisen opettajan kanssa, kun taas toinen toi esiin turhautumista siihen, että opettajat kyllä tulevat tunnille, mutta eivät osallistu opetuksen suunnitteluun tai arviointiin. Tämä osoittaa käsityön opetuksen kontekstissa olevan epäselvyyttä siitä, milloin yhteistyö ylittää yhteisopetuksen kriteerit ja milloin kyse on vain rinnakkaisesta työskentelystä. Vain yksi vastaajista nosti arvioinnin esille tässä kysymyksessä. Yhteisopetus koetaan vastausten perusteella hyvin toiminnalliseksi mitä siellä tunnilla tapahtuu ja kuinka suunnittelu toteutetaan. Vastaajilta jäi kuitenkin huomioimatta tämän jälkeinen työ, oppilas arvioinnista ja esimerkiksi todistusten teoista.

Käsityön suunnittelun ja toteutuksen osalta tutkimuksemme tulosjakauma sai melko erilaisia vastauksia. Tutkimuskysymyksen ”miten suunnittelet käsityön opetuksen?”

kohdalla vastauksissa korostuu selvästi kaksi keskeistä vastaustyyppiä.

Opetussuunnitelman hyödyntäminen ja sen perusteella suunnittelun toteuttaminen, sekä vuodenaikojen huomiointi materiaalivalinnoissa. Vastauksissa korostui niin ikään myös oppilaiden taitotason huomiointi, opettajan oma halukkuus, sekä sen hetkinen mahdollisuus johonkin laajempaan opetussisältöön. Voimakkaimpana eriväinä vastauksena vastattiin se, että suunnittelu tehtiin oman työparin tai rinnakkaista luokkaa opettavan opettajan kanssa, mikäli molemmilla oli tekstiili tai tekninen työ. Enempää yhteistä suunnittelua ei tekstiilin ja teknisen välillä tehty.

Kysymykseen ”Miten asetat käsityöopetuksessa oppilastyölle opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet?” osalta vastaushaarukassa esiintyi enemmän hajontaa ja erilaisuutta. Opetussuunnitelman läpikäyminen ja tavoitteiden toteutumisen tärkeys korostui kuitenkin lähes kaikissa vastauksissa.

Ennen lukuvuotta kertaan kunkin vuosiluokan tavoitteet, mikä on ohjannut oppilastöiden valintaa ja opetusjärjestelyjä (K6)

Käyn opetussuunnitelman läpi ja katson, että sieltä löytyvät tavoitteet tulevat työn osalta tehtyä. (K5)

Osa vastaajista pohti tavoitteiden toteutumista vasta työn loppuvaiheessa ja myös oppilaan annettiin vaikuttaa niihin. Näin ollen itse tavoitteiden asettaminen jää usein vajaammaksi, ja tavoitteiden toteutumista aletaan miettiä vasta syvällisemmin arviointivaiheessa ja vastaajat pohtivatkin, että mitkä tavoitteista täyttyivät ja mitkä eivät. Sen sijaan että asetettaisiin ennakkoon jaksolle tavoitteet, niin tarkistetaankin jakson jälkeen, että opetussuunnitelmassa olevat tavoitteet täyttyvät, jos täyttyvät. Osa vastaajista asettaa tavoitteet myös työparinsa kanssa yhdessä, jolloin samaa luokka-astetta opettavat opettajat ovat samojen tavoitteiden kannalla.

Yhteisopetuksen suunnittelussa vastaajat jakaantuvat kahteen osaan: he, jotka suunnittelevat yhdessä ja ne, jotka suunnittelevat yksin. Vastaukset ovat hyvin yhtäläisiä siltä osin, että yhteistä suunnittelua ei koeta olevan ollenkaan, mikäli suunnittelu toteutetaan yksin. Ryhmien vaihto toteutetaan puolivälissä vuotta, mutta suunnittelu on olematonta ja jokainen hoitaa sen yksin. Vastakohtana tälle sen sijaan on laaja yhteinen suunnittelu ja ryhmien vaihtaminen 2–3 kertaa vuodessa. Työt

suunnitellaan tällöin yhdessä, mutta vastaukset eivät kuitenkaan kerro sitä, suunnitellaanko työt yhteisiksi vai onko suunnitteluhetki yhteinen, ja tekstiilin sekä teknisen puolella tehdään omat työnsä irtonaisina toisistaan. Ajankäyttö yhteiseen suunnitteluun koetaan hyvin lyhyeksi ja pieneksi. Vastauksissa korostuu ne seikat, että koetaan ettei erillistä suunnittelu-aikaa yhdessä ole varattu ollenkaan, vaan suunnittelut hoituvat omalla ajalla ja työpäivien jälkeen. Osassa vastauksia korostuu myös se, ettei ole tietoa kauanko käsityön yhteiseen suunnitteluun on varattu edes aikaa.

Suunnittelun kuuluminen opetusvelvollisuuteen vastataan useassa vastauksessa, eikä sitä näin ollen osata ”kaivata” erillisenä palkallisena tai erikseen varattuna aikana.

ei ole erikseen määriteltyä aikaa, kuuluu opetusvelvollisuuteen (K3)

Varattu ei ole yhtään, mutta suunnitteluun ja valmisteluun kuluu kymmeniä tunteja (K6)

Se, että asia koetaan kuuluvan opetusvelvollisuuteen, tuodaan esiin niin, että sen suunnitteluun kuluva aikaa ei koeta erikseen olevan ja aikaa menee useita tunteja.

Opetuksen toteutus opettajan / opettajien johdolla koetaan toteutuvan yhteistyössä melko hyvin. Vastauksissa korostuu mallikäsiyö ja sen toteuttaminen. Vastaajat kertovat opettavansa tekniikat ja työvaiheet ensin itse ja sitten työn toteutus on mallikäsiyön periaatteiden mukainen.

## **6.2 Mitkä tekijät edistävät tai estävät yhteisopetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia käsityössä?**

Tässä alaluvussa käsitellään sitä, mitkä tekijät edistävät tai estävät yhteisopettajuuden suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Seuraavissa luvun kappaleissa aineistoa tarkastellaan tämän tutkimuskysymyksen pohjalta. Käsityön arvioinnin osalta vastauksissa korostuu jatkuva seuraaminen tunnilla työskentelyn osalta. Muita vastauksia ovat itsearviointituntien päätteeksi, sekä joka tunnin päätteeksi tekemisen ja sen kerran ylös kirjaaminen. Myös turvallista työskentelyä, sekä ohjeiden ymmärrystä ja tekniikoita nostetaan esille vastauksissa. Kysymyksen vastaukset ovat hyvin suppeita ja melko yhteneviä.

Käsityön opetuksen suunnittelun osalta korostuu se, että suunnitteluun käytetään apuna opetussuunnitelmaa, ja sen tavoitteita hyvin pääsääntöisesti. Vastaajat pyrkivät hyödyntämään opetussuunnitelman tavoitekohtia ja vertaamaan, että tavoitteet toteutuisivat opetuksessa. Suunnittelun osalta korostetaan siihen käytettävää aikaa ja yksin vai yhdessä -ajatus. Aikaa ei koeta suunnittelua varten olevan tarpeeksi tai se koetaan liian pieneksi. Lisäksi suunnittelu tehdään yksin, harvoin työparin tai kollegan kanssa. Yhteinen suunnittelu koetaan opetusvelvollisuuteen kuuluvana asiana, mutta sen täyttymistä ei vastausten perusteella kuitenkaan tunnuta tekevän tarpeeksi ja jos tehdään, suurin osa siitä hoituu yksin. Vastauksissa korostuu kuitenkin ristiriita. Käsityön opetuksen suunnittelussa vuodenaikojen vaihtelu pyritään huomioimaan materiaalivalinnoissa, sekä opetussuunnitelmaa hyödynnetään suunnittelun toteutumisessa, jotta opetuksen vaadittavat asiat tulisivat täyteen.

Kuitenkin heti seuraavissa kysymyksissä vastauksista käy ilmi, että suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen hoidetaan pääasiassa yksin tai työparin kanssa opetussuunnitelmaa hyödyntäen. Varsinkin yksin suunnittelu korostuu erityisen paljon vastauksissa. Tästä voidaankin tulkita, että suurin osa suunnittelusta käsityön opetuksen osalta tehdään yksin omalla ajalla tai työpäivien jälkeen. Suunnittelu-aikaa kaivattaisiin selkeästi lisää käsityön opetukseen. Suunnittelun kuuluminen opetusvelvollisuuteen koetaan huomioksi, eikä sitä näin ollen osata ”kaivata” erillisenä palkallisena tai erikseen varattuna aikana.

Yhteisopetuksen arvioinnin toteutuminen hoituu kaikkien vastaajien osalta täysin samaa kaavaa noudattaen. Tekstiili- ja teknisen puoli antavat omat numeronsa töistä ja työskentelystä, minkä jälkeen jouluna, sekä keväällä opettajat katsovat yhdessä numeroiden keskiarvon ja numero muodostuu siitä. Yhteistä arviointia ei tuon enempää vastaajien vastausten perusteella koeta olevan.

Valtaosa vastaajista ei myöskään koe riittävänä sitä, että yhteisopetukseen riittäisi se, että opettajat arvioivat yhdessä. Tätä osaa puoltaa myös vastaajien valtaosa, jotka kommentoivat asiaa seuraavalla tavalla:

Ei riitä, arviointi on vain yksi osa yhteisopetusta (K2)

Mielestäni se ei riitä yhteisopetuksen kriteeriä täyttämään. Koen tuon enemmän yhteisarvioinniksi kuin opetuksesi. Sana opetus on mielestäni opetusta koskeva laajemmin (K5)

Pieni osa kuitenkin vastaajista oli sitä mieltä, että yhteisopetukseen riittää yhteinen arviointi, kunhan tavoitteista ja arvioinnista on keskusteltu kollegan kanssa, joka opettaa toista puolta käsitöistä.

Mielestäni riittää, kun on keskusteltu sisällöistä ja tavoitteista niin oppilaat voi arvioida itsekseen (K1)

Kysymyksen 12, eli ”kommentoi seuraavaa väittämää: yhteisopetuksessa riittää, kun opettajat arvioivat oppilaat yhdessä.” vastaukset herättivät ajatuksia ja tunteita vastauksissa. Yhteisopetus nähdään vastaajien kesken opetuksena, joka pitäisi hoitaa täysin alusta asti yhdessä. Vastauksissa yhteisenä aspektina korostuu, että yhteisopetuksen määritelmän täyttämiseksi, opettajien pitäisi tehdä jo suunnittelusta alkaen kaikki yhdessä. Kuitenkin myös eriäviä vastauksia on, sillä joidenkin vastausten mukaan riittää, kun sisällöistä ja tavoitteista keskustellaan, niin yhteisopetuksen kriteerit täyttyvät. Myöskään kaikkien vastaajien kouluissa yhteisopetuksen ei koeta toteutuvan ollenkaan, eikä yhteisarvioinninkaan.

Yhteisopetuksen merkitystä tarkasteltiin kyselyssä myös sen koettujen hyötyjen ja haasteiden näkökulmasta. Opettajilta pyydettiin arvioita siitä, mitä etuja ja haittoja yhteisopetukseen heidän käsityksensä mukaan liittyy käsityön opetuksessa. Vastaukset tarjoavat näkökulmia siihen, miten yhteisopetus toteutuu käytännössä opettajien työn arjessa, sekä millaisia tekijöitä opettajat pitävät yhteisopetuksen edistymistä tukevinä tai sitä rajoittavina.

Vastaajien mukaan yhteisopetuksella nähtiin olevan useita opetusta, työskentelyä ja oppimista tukevia hyötyjä. Keskeisimpänä etuna pidettiin opettajien välistä yhteistyötä, joka mahdollistaa yhteisen suunnittelun, ideoiden jakamisen ja vastuunjaon. Vastaajat kuvasivat, että yhteisopetuksen myötä opettajat voivat hyödyntää toistensa vahvuuksia, mikä näkyy erityisesti opetuksen sisällöllisessä monipuolistumisessa sekä pedagogisten ratkaisujen rikastumisessa. Lisäksi yhteisopetuksen nähtiin vähentävän opettajien työkuormaa esimerkiksi materiaalihankintojen ja tehtävien jaon kautta.

Tulee huomanneeksi asioita, joita ei itse olisi osannut ajatellakaan (K1)

Yhteisopetuksen koettiin myös lisäävän oppilaiden saamaa tukea ja ohjausta. Kahden opettajan läsnäolon todettiin parantavan mahdollisuuksia huomioida erilaisia oppijoita sekä tarjota yksilöllisempää ohjausta. Vastausten perusteella yhteisopetus lisäsi myös yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta, mikä tuli esiin sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta. Yhteisopetuksen arvioitiin tuovan esiin näkökulmia, joita yksittäinen opettaja ei välttämättä tulisi ajatelleeksi, ja siten tukevan ammatillista kehittymistä.

Vaikka vastaajat tunnustivat yhteisopetuksen hyötyjä, useat heistä toivat esiin myös käytännön toteutukseen liittyviä haasteita. Keskeisimmäksi ongelmaksi mainittiin yhteisen ajan puute. Opettajien oli vaikea löytää yhteisiä suunnittelu- ja arviointiaikoja, eikä lukujärjestysten koettu tukevan yhteisopettajuuden toteuttamista. Myös koulun tiloihin ja resursseihin liittyvät seikat mainittiin haasteita aiheuttavina.

Liian monet opettajat käsitoissä. Jokaisella oma tapa toimia ja erilainen käsitys yhteisten tilojen käytöstä ja siisteydestä. Haastavaa löytää isossa koulussa yhteistä suunnittelu-aikaa. Henkilökemiat eivät aina kohtaa. (K6)

Vastaajat toivat myös esiin henkilödynamiikan ja osaamisen erot. Yhteisopetukseen liittyy opettajien välinen vuorovaikutus, joka ei kaikissa tilanteissa toteudu kitkattomasti. Osa vastaajista mainitsi henkilökemiat ja erilaiset tavat tehdä töitä haasteena, kun taas toiset viittasivat osaamiseroihin esimerkiksi tekstiili- ja teknisen käsityön välillä. Näiden erojen koettiin vaikeuttavan yhteisopetuksen tasavertaista toteutusta ja sen koettiin johtavan epätasapainoiseen työnjakoon. Lisäksi yhteisopetuksen rajoitteiksi kuvattiin käsityön opetuksen rakenteellisia piirteitä. Eräiden vastaajien mukaan tekstiili- ja tekninen työ tulisi opettaa omissa ympäristöissään.

Nykyisen käsityön uudistuksen. Tekninen ja tekstiili pitäisi pitää omina aineinaan. (K5)

## 7 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään käsityön opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi yhteisopetuksen näkökulmasta. Tutkimuksen perusteella suomalaisen peruskoulun yhteisopetus käsitöissä on vielä osaltaan kesken. Yhteisopetuksen koetaan olevan repaleista. Jotain hyvää ja oikeaa, toisaalta taas jotain niin vanhanaikaista ja puutteellista. Samalla myös yhteisopetuksen käsite koetaan eri puolilla Suomea hyvin eri tavalla. Näkemykseen saattaa vaikuttaa maantieteellinen sijainti tai yleinen käsitys siitä, mitä yhteisopetus on ja miten se koetaan kunkin toimesta.

Tulosten perusteella yhteisopetus käsityön suunnittelussa nähdään hyvin vajavaisena. Vastaajat korostavat ajan puutetta ja osa vastaajista sanoi suoraan, että suunnittelevat yksin. Kuten voidaan verrata Malisen ja Palmun (2017, ss. 40–48) tekemään tutkimukseen. He korostavat, että yhteisopetus vaatii syvällistä yhteistyötä, jossa opettajat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetustaan yhdessä. Osa vastaajista siis ei pääse suunnittelun osalta yhteisopetuksen kriteereihin, kun he suunnittelevat yksin opetuksensa. Samalla osa vastaajista toteuttaa yhteistyötä muiden kollegoidensa kanssa suunnittelussa ja näin ollen toteuttavat yhteisopetusta. Samassa tutkimuksessa (Malinen & Palmu, 2017, ss. 40–48) painotetaan, että yhteisopetuksen onnistuminen edellyttää yhteistä aikaa suunnittelulle ja jatkuvaa vuorovaikutusta opettajien välillä.

Johtopäätös käsityön toteutuksesta on hyvin repaleinen. Harvoin opetus tapahtui samassa luokkatilassa toisen opettajan kanssa. Samoin ryhmiäkin jaettiin puoliksi ja ne vaihdettiin teknisen ja tekstiilin välillä kerran lukuvuoden aikana. Kuten edeltävässä kappaleessa mainittiin, Malinen ja Palmu (2017, ss. 40–48) ovat kirjoittaneet jatkuvasta vuorovaikutuksesta. Miten jatkuvaa vuorovaikutusta voi tapahtua, jos opettajat opettavat käsitöitä samaan aikaan eri luokkaympäristöissä ja ovat sopineet lukuvuoden alussa, että ryhmiä vaihdetaan tammikuun puolella välissä.

Vastauksissa esille noussut opettaja ja avustaja asetelma kahden opettajan välille. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että toinen opettaja tulee vain tunnille, eikä hänellä ole mitään sanottavaa arviointiin tai suunnitteluun, hän toimii niin sanotusti vain avustajan roolissa oppitunneilla.

Käsityön arvioinnin osalta voidaan tehdä johtopäätös, että arviointia suoritetaan eniten tuntien aikana formatiivisen arvioinnin keinoin. Tässä kohtaa arvioinnissa painottuu työn huolellisuus, tekniikoiden oikeaoppisuus, turvallinen työskentely luokkatiloissa sekä työn suunnittelu. Itsearviointi tukee jakson lopussa olevaa summatiivista arviointia, mutta pääasiassa arviointi hoituu jakson aikana kuitenkin niin, että lopussa annetaan numero kaiken jakson aikana tehdyn formatiivisen arvioinnin pohjalta. Tunteja arvioidaan oikea oppisesti opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014, s.272, 432) mukaisesti tunnilla ja otetaan kaikki arvioinnin vaiheet mukaan. Yhteisopetuksen näkökulmasta arviointi hoidetaan pääasiassa niin, että molemmat opettajat antavat jokaiselle numeron ja numeroiden keskiarvo määrittää lopullisen numeron. Kun näin toimitaan, on arvioinnin osalta yhteistyö hyvin minimaalista opettajien kesken ja voidaan tehdä johtopäätös, että toteutus ei vaikuttaisi täyttävän yhteisopetusta kovin tarkasti.

Yhteisopetuksessa ongelmaksi muodostuu yhteisopetuksen määritelmä ja se, että se koetaan vaikeana ja hyvin erilaisena. Vastauksissa mainitaan se, ettei yhteisopetus terminä ole kovin selkeä ja se aiheuttaa hyvin erilaisia käsityksiä siitä, miten sitä pitäisi toteuttaa. Yhteisopetus koetaan käsitöissä hyvin vähäiseksi. Se koetaan enemmän nimenomaan opetusta tarkoittavana, kuin koko käsityö oppiainetta koskevana asiana. Käsityön opetus ja arviointi kuuluvat molemmat yhteisopetukseen, mutta jostain syystä arviointi halutaan vetää opetus -sanan takia pois käsitteen ymmärryksestä. Saloviidan (2016, ss.38–39) kirjoittamista yhteisistä suunnitteluajoista toteutuvat harvoilla vastaajista ja jaettu pedagoginen näkemys opettamisesta ei näy käsityön opetuksessa. Vastaajista selkeästi huomaa tyyliltään, että he opettavat samaan aikaan kahta pienempää ryhmää samasta luokasta ja omia sisältöjään. Vastastausten perusteella voidaan tulkita, että vastaajat kokevat, ettei vielä olla yhteisopetuksen osalta käsitöissä, sillä mallilla, että kouluihin olisi juurtunut hyvää toimintakulttuuria, missä yhteisopettajuus parantaisi opetuksen laatua.

Koulun johdon tuki yhteisopetuksen rakentamisessa on keskeisessä roolissa (Saloviita 2016, s.44). Vastastausten perusteella tätä tukea ei kuitenkaan ole koettu riittäväksi. Eräs vastaaja kuvaa tilannetta seuraavasti:

Liian monet opettajat käsitöissä. Jokaisella oma tapa toimia ja erilainen käsitys yhteisten tilojen käytöstä ja siisteydestä. Haastavaa löytää isossa koulussa yhteistä suunnittelu-aikaa. Henkilökemiat eivät aina kohtaa. (K6)

Tämän vastauksen perusteella suuressa koulussa työskentelee useita käsityöopettajia, mikä ei välttämättä edistä yhteisopettajuuden syntymistä. Useiden opettajien on vaikea löytää yhteistä aikaa suunnittelulle ja arvioinnille, mikä korostaa rakenteellisen tuen ja koulun johdon aktiivisen roolin merkitystä yhteisopetuksen mahdollistamisessa. Yhteisopetuksen suunnittelun haasteita voidaan tarkastella myös koulujen koon kasvun näkökulmasta.

Koulujen keskikoon kasvu on seurausta useista samanaikaisista muutoksista perusopetuksen rakenteissa. Kalenius ym. (2024, ss.57–58) mukaan koulutusverkko on tiivistynyt, kun erillisten ala- ja yläkoulujen määrä on vähentynyt ja yhtenäisten, luokat 1–9 kattavien peruskoulujen määrä on kasvanut. Tämä on osaltaan johtanut suurempiin oppilaitosyksiköihin. Sivistyskatsaus 2024 (ss.57–58) kertoo, että luokat 1–9 kattavien peruskoulujen osuus peruskouluista on noussut 4 prosentista 24 prosenttiin ja osuus oppilaista 14 prosentista 45 prosenttiin vuosien 2005 ja 2022 välillä.

Koulujen koon kasvu lisää opettajien määrää saman koulun sisällä ja samalla kasvattaa tarvetta systemaattiselle yhteissuunnittelulle, toimiville rakenteille sekä johdon tarjoamalle ajalliselle ja organisatoriselle tuelle. Ilman näitä edellytyksiä yhteisopetuksen toteutuminen jää pitkälti yksittäisten opettajien vastuulle, mikä voi vaikeuttaa sen juurtumista osaksi koulun toimintakulttuuria.

Yhteisopetuksen eduiksi koettiin oppilaiden saama tuki ja ohjaus ja kahden opettajan läsnäolon todettiin parantavan mahdollisuuksia huomioida erilaisia oppijoita sekä tarjota yksilöllisempää ohjausta. yhteisopetuksen edut nähdään vastaajien kesken saman kalaisina, kuin aikaisemmissa tutkimuksissa. (Malinen & Palmu, 2017, ss. 40–48, Saloviita, 2009, ss. 51–55)

## 8 Pohdinta

### 8.1 Tulosten tarkastelua

Tulosten tarkastelussa käy ilmi, että suunnittelu hoidetaan pääosin yksin, ja suunnittelu-aikaa kaivattaisiin selkeästi lisää käsityön opetukseen. Suunnittelu-aika nähtiin kuuluvan omalle ajalle ja niin sanotusti kuuluvan työnkuvaan, ilman selkeästi rajattua aikaa. Jatkotutkimuksissa olisi tärkeä keskittyä pohtimaan suunnittelu-aikaa ja sitä, miten sitä voitaisiin tehostaa ja parantaa. Lisäksi sille pitäisi löytyä oma aikansa ja paikkansa, jotta sen laatu säilyisi tavoitteet ja vaatimukset täyttävänä.

Käsityön arviointia hoidetaan pääasiassa formatiivisen arvioinnin keinoin, eli arviointia suoritetaan pitkin oppitunteja jakson aikana. Jakson lopussa formatiivisen arvioinnin keinoja hyödyntäen annetaan numeroarvosana. Kuten suunnittelu, niin myös arviointi hoidetaan pääasiassa yksin, ilman isompia yhteisopetuksen keinoja. Arviointi nähtiin suunnittelun ohella hyvin yksilöpainotteisena, eikä yhteistyö noussut vastauksissa selkeästi esille. Tähän varmasti vaikuttaa moni asia, joista yhtenä suurimpana työpari/kollega, sekä kahden ihmisen välinen vuorovaikutus.

Yhteisopetuksen määritelmä koetaan vaikeana ja hyvin erilaisena. Vastauksissa korostuu se, ettei yhteisopetus terminä ole kovin selkeä ja se aiheuttaa hyvin erilaisia käsityksiä siitä, miten sitä pitäisi toteuttaa. Lisäksi yhteisopetus koetaan vastausten perusteella nimenomaan opetuksena ja siitä unohdetaan usein arviointi ja suunnittelu. Yhteisopetus olikin tuloksissa eniten jakava tekijä, koska käsite tuntui olevan hyvin vaikea ja vaikeasti tulkittava lähes jokaisella vastaajalla. Tulokset eivät ole kuitenkaan yleistettävissä liian tarkasti, koska otanta tutkimuksessa on pieni ja vastaajien määrä myös.

Yhteisopetuksen osalta koetaan huolestuttavana asiana se, ettei yhteisopetuksen määritelmää koeta yhtenäisenä tai edes samankaltaisena asiana. Osassa vastauksia toivottaisiin, että yhteisopetus toteutuisi käsityön opetuksessa heti alusta asti yhdessä, eikä vain arvioinnin osalta. Myöskään arviointia ei usein tehdä yhdessä, vaan keskiarvo molempien opettajien antamista numeroista määrittää oppilaan numeron. Tämän kaltainen toiminta aiheuttaakin pohdintaa, että onko yhteisopetus määritelty tarpeeksi

selkeästi opetussuunnitelmassa vai onko sen tulkinnassa niin paljon liikkumavaraa, että se on mahdollista kokea niin eri tavoin.

## **8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä voidaan pitää kokonaisuudessaan hyvinä. Tutkimus on toteutettu huolellisesti ja tehty tarkasti. Tulokset on avattu ja raportoitu avoimesti ilman epäselvyyksiä. Tutkimusprosessin kaikki vaiheet on tehty ohjesääntöjen mukaisesti ja tutkimus on mahdollista toteuttaa toisen/toisten tutkijoiden toimesta samanlaisena. Ainoastaan aineiston määrän on mahdollista muuttua tässä tilanteessa, mutta tutkimustulosten pitäisi lähtökohtaisesti säilyä lähellä nykyistä.

Tutkimuksen eettisyydessä on noudatettu niin ikään ohjesääntöjä. Tutkittavien itsemääräämisoikeutta on noudatettu ja kysely on ollut mahdollista lopettaa missä kohtaa tahansa. Lisäksi kyselyn alussa on pitänyt valita se, saako vastaajan tutkimusvastauksia käyttää tutkimuksessa ja ”ei” vastanneiden vastauksia ei tutkimukseen ole käytetty ollenkaan, koska tutkimus on päättynyt heidän kohdallaan tuohon kysymykseen. Aineiston hallinnan ja anonymisoinnin kohdalla on myös onnistuttu, sillä kysely toteutettiin anonyyminä, joten vastaukset eivät tallennu kenenkään nimillä eikä niitä voi yhdistää tiettyyn henkilöön.

## **8.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset**

Tutkimus on merkityksellinen tiedon lisäämisen näkökulmasta. Se kartoittaa vähän tunnettua näkökulmaa ja kehittää uusia ajatussuuntia ja herättää pohdintaa asioita, jotka koetaan itsestäänselvinä, mutta joista kuitenkin tutkimusvastausten perusteella ei ole ehkä niin suurta varmuutta. Tutkimus tarjoaa ratkaisuja ja ymmärrystä todellisiin kysymyksiin työmaailmasta ja siellä havaittavista kehityskohteista. Sen lisäksi tutkimus tuottaa tutkijoiden perusteltuja tulkintoja ja analysointia vastauksista, joiden avulla tutkimusaiheesta saadaan lisää tärkeää tietoa ja mahdollistetaan myöhemmässä vaiheessa sen kehittäminen. Tutkimus reflektoi kriittisesti vallitsevia käsityksiä yhteisopetuksesta ja haastaa normeja, sekä keskustelee aiempien tutkimusten kanssa tutkimuksen aiheesta.

Tutkimusprosessin aikana tutkijoiden havaitsemat uudet näkökulmat tai kehityskohteet avaavat ja mahdollistavat tien jatkotutkimukselle. Jatkotutkimuksen osalta uusi tutkimus mahdollistaisi uudenlaisen näkökulman asioihin. Jatkotutkimus voi toistaa aiemman tutkimuksen ja vahvistaa sen tutkimustulokset ja tätä kautta vahvistaa sen luotettavuutta. Syvemmän ymmärryksen saamiseksi voisi metodologian vaihtaa kvalitatiivisesta kvantitatiiviseen ja keskittyä laadun sijaan määrään. Näin saataisiin tutkimustuloksiin myös erilainen näkökulma, kun määrä korvaisi laadun. Näin määrän ja laadun välistä eroa voisi verrata keskenään ja tehdä uudet päätelmät luotettavuudesta myös tätä kautta. Tutkimus olisi hyvä toteuttaa kuitenkin ensin uudestaan laadullisena, jotta vertailukohta luotettavuudesta olisi ja tämän jälkeen tehdä määrällinen tutkimus, jolloin sitä voisi verrata kahteen laadulliseen tutkimukseen, sekä niiden eroihin. Isompi aineisto vastaajien osalta tai eri kohderyhmä vaikuttaisi myös tulosten yleistettävyyteen. Eri kohderyhmän kanssa yhteisopetuksen tutkiminen toisi myös toisenlaisen pedagogisen näkökulman tutkimukseen.

## Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino.
- Bacharach, N. L., Heck, T. W., & Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through co-teaching. *Action in Teacher Education*, 32(1), 7–10. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463538>
- Hilmola, A., & Autio, O. (2017). Käsityö ja asenteet – oppiaineen tulevaisuus. *Ainedidaktiikka*, 1(1), 39–59. <https://doi.org/10.23988/ad.v1i1.60731>
- Härkki, T., Seitamaa-Hakkarainen, P., Vartiainen, H., Saarinen, A., & Hakkarainen, K. (2023). Non-linear maker pedagogy in Finnish craft education, *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 30(1), 2 – 5
- Härkki, T., Vartiainen, H., & Rönkkö, M.-L. (2024). Three approaches to multi-materiality through co-taught learning projects. *Techne Series: Research in Craft Education and Craft Science A*, 31(3), 16–32. <https://doi.org/10.7577/TechneA.5921>
- Kalenius, A., Bernelius, V., & Hyvönen, I. (2024). Sivistyskatsaus 2024: Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2024:25 [PDF]. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kallinen, Timo & Kinnunen, Taina (2021). Etnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>> [Viitattu 01.03.2026.]
- Kokko, M., Takala, M., & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education*, 48(1), 113–132. <https://doi.org/10.1111/14678578.12348>
- Krapu, S., Lindfors, E., & Rönkkö, M.L., (2021), s. 159 Käsityötä yhdessä opettaen – arvot opettajien tekemän yhteistyön pohjana
- Lahtinen, M., & Lankinen, T. (2022). Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä (12., uudistettu laitos.). Tietosanoma.
- Lepistö, J. (2011). Tyttöjen ja poikien käsityötaito–totta vai tarua. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset, 11.

- Lepistö, J., & Lindfors, E. (2015). From Gender-segregated Subjects to Multi-material Craft: Craft Student Teachers' Views on the Future of the Craft Subject. *FormAkademisk*, 8(3). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1313>
- Malinen, A., & Palmu, A. (2017a). Yhteisopettajuuden ja samanaikaisopettajuuden erot ja merkitys opettajien yhteistyössä. *Kasvatus*, 48(4), 450–463.
- Malinen, O-P. & Palmu, I. (2017b). Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Jyväskylä: NMI Instituutti.
- Marjanen, P. (2012). Koulukäsityö vuosina 1866–2003: Kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja (Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 344) [Väitöskirja, Turun yliopisto].
- Murawski, W. W. & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258 - 263.  
[https://www.researchgate.net/publication/249833696\\_A\\_Meta-Analysis\\_of\\_Co-Teaching\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/249833696_A_Meta-Analysis_of_Co-Teaching_Research)
- Opetushallitus. (1984). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Opetushallitus. (1994). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014a). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.  
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/25/oppiaineet/53052>
- 4
- Opetushallitus. (2014b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
- Opetushallitus. (2020). Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit.
- Opetushallitus. (N.D.). Arviointisanasto opettajille. Opetushallitus. (luettu 31.1.2026)
- Piispa, M., & Puputti, J. (2022). Käsityönopettajien arviointiosaaminen käytännössä. Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto.  
[https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/174192/Piispa\\_Maisa\\_Puputti\\_Jenny\\_Kasityonopettajien\\_arviointiosaaminen\\_kaytannossa.pdf;jsessionid=2A9FBE650D4EBF7A13F689853AD8E709?sequence=1](https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/174192/Piispa_Maisa_Puputti_Jenny_Kasityonopettajien_arviointiosaaminen_kaytannossa.pdf;jsessionid=2A9FBE650D4EBF7A13F689853AD8E709?sequence=1)

- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). Yhteisopetuksen käsikirja. Helsinki: Jyväskylän yliopisto. ISBN 978-951-39-6435-1.
- Pöllänen, S. (2019). Perspectives on multi-material craft in basic education. *International Journal of Art*
- Pöllänen, S., Rönkkö, M.-L., Salonen, A., Härkki, T., & Lindfors, E. (2021). Monimateriaalisuus perusopetuksen käsityössä. *Ainedidaktikka*, 5(2), 3–24. <https://doi.org/10.23988/ad.90017>
- Saarnilahti, S., Lindfors, E. & Iiskala, T., (2019). Itsearviointi perusopetuksen käsityöoppiaineessa – oppilaiden käsityksiä. <https://www.utupub.fi/handle/10024/163147>
- Saloviita, T., Lehti, S., Reinikainen, E., Sigfrids, A., Salo, P., Hamarus, P., Lahtinen-Salila, I., Lahtinen-Leinonen, M., Lairio, S., Leino, S., PS-kustannus, kustantaja, & Santalahti-kustannus, kustantaja. (2009). *Meidän koulu : keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. PS-kustannus.
- Saloviita, T., Aarnio, S., (2016). PS-kustannus, kustantaja, & Santalahti-kustannus, kustantaja. *Samanaikaisopetus: tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. PS-kustannus.
- Saloviita, T., (2018) How common are inclusive educational practices among Finnish teachers?
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metanalysis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 409–413. [https://ncipp.education.ufl.edu/files\\_26/Scrugg\\_2007.pdf?utm\\_com](https://ncipp.education.ufl.edu/files_26/Scrugg_2007.pdf?utm_com)
- Simpanen, M.-R. (2003). Käsityönopeus suomalaiskouluissa 1800-luvulta nykypäiviin. Teoksessa S. Kotilainen & M.R. Simpanen (toim.) *Lyhyt oppimäärä koulukäsityöhön*. *Suomen käsityön museon julkaisuja*, 21, 7-29.
- Takala, M., & Saarinen, M. (2020). Opettajan toimijuus muutoksessa – Yhteisopetusta pienin askelin. *Työelämän tutkimus, vuosikerta*. 18(3), 232–237.
- Turun yliopisto. Opetussuunnitelma 2024 – 2027. Kasvatustieteiden tiedekunta.

## Liitteet

### Liite 1

Saatekirje

Hei opettaja,

Olemme Samu Suominen ja Vili Korhonen ja opiskelemme käsityökasvatusta 5. vuodella Turun Yliopistossa, Rauman yksikössä. Tutkimme Pro Gradu -tutkimuksessamme käsityöopetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia yhteisopetuksen näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on tutkia opettajien käsityksiä yhteisopetuksesta ja saada vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millä tavalla yhteisopetus toteutuu peruskoulun käsityön opetuksessa?
2. Mitkä tekijät edistävät tai estävät yhteisopettajuuden suunnittelua, toteutusta ja arviointia käsityössä?

Vastaaminen kyselyyn on vapaaehtoista ja aineisto on anonyymi. Kysely kestää noin 20 minuuttia. Tutkimuskysymykset ovat avoimia, sekä suljettuja kysymyksiä ja tutkimuksen on määrä valmistua helmikuun 2026 aikana. Halutessanne voimme lähettää tutkimuksen myös teille luettavaksi sen valmistuttua.

Vastaamme mielellämme kysymyksiinne ja meihin saa yhteyttä seuraavista osoitteista:

[Samiks@utu.fi](mailto:Samiks@utu.fi) 050 4925918

[Vpkorh@utu.fi](mailto:Vpkorh@utu.fi) 044 2725272

Kiitos osallistumisesta tutkimukseemme!

Ystävällisin terveisin Samu Suominen ja Vili Korhonen.

**Liite 2**

## Kyselyn kysymykset

Suostun tutkimukseen ja tietojeni käsittelyyn

1. Kuinka monessa eri koulussa olet opettanut käsitöitä?
2. Mitä 3.–9. vuosiluokkia opetat tällä hetkellä?
3. Määrittele omin sanoin yhteisopetus?
4. Toteutuuko yhteisopetus käsityön opetuksessasi tänä lukuvuonna? Miltä osin?  
Miksi ei?

Käsityön suunnittelu ja toteutus

5. Miten suunnittelet käsityön opetuksen?
6. Miten asetat käsityöopetuksessa työlle opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet?
7. Miten toteutate yhteisopetuksessa suunnittelun? (oppilastyön tavoitteet, oppilastyöt, tunnin rakenne, ryhmien vaihdon, jos semmoista on)
8. Kuinka paljon aikaa teillä on varattu yhteiseen suunnitteluun lukuvuotta kohden?
9. Millä tavalla opetus toteutetaan sinun/teidän oppitunnilla?

Käsityön arviointi

10. Miten arvioit oppilasta jakson aikana?
11. Miten toteutate arvioinnin yhteisopetuksessa?
12. Kommentoi seuraavaa väittämää: Yhteisopetuksessa riittää, kun opettajat arvioivat oppilaat yhdessä.

Yhteisopetuksen edut ja haitat

13. Mitkä asiat koet käsityön yhteisopetuksessa suurimmiksi eduiksi?
14. Mitkä asiat koet käsityön yhteisopetuksessa suurimmiksi haitoiksi?
15. Mitä yhteisopetuksella mielestäni pyritään saavuttamaan?
16. Miten yhteisopetus mielestäsi tukee oppilaiden oppimista?

## Liite 3

## Tietosuojalomake

1. Rekisterin nimi	Käsityöopetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi yhteisopetuksen näkökulmasta
3. Rekisterinpitäjä	Samu Suominen, 0504925918, <a href="mailto:samiks@utu.fi">samiks@utu.fi</a> Vili Korhonen, 0442725272, <a href="mailto:vpkorh@utu.fi">vpkorh@utu.fi</a>
4. Vastuuhenkilön yhteystiedot	<i>Samu Suominen, 0504925918, <a href="mailto:samiks@utu.fi">samiks@utu.fi</a></i> <i>Vili Korhonen, 0442725272, <a href="mailto:vpkorh@utu.fi">vpkorh@utu.fi</a></i>
5. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	<a href="mailto:DPO@utu.fi">DPO@utu.fi</a> +358 29 450 4361
6. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tiedot kerätään Pro Gradu -tutkimusta varten, ja niiden avulla analysoidaan opettajien kokemuksia yhteisopetuksesta koskien pro gradu -työn aihetta. Tiedot tuhoetaan työn valmistuttua. Sähköpostiosoitteita käytetään saatekirje- ja tietosuojalomakkeen lähettämistä varten. Haastatteluissa kerätään tietoa opettajien kokemuksista siitä, miten käsityöopetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi toteutuu yhteisopetuksen näkökulmasta.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <i>(rasti vain yksikohta)</i></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p>

	<input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta) <input type="checkbox"/> muu mikä _____
7. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	<p>Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja:</p> <p>Haastateltavasta kerätään tutkielmaa varten tietoina ainoastaan työkokemus, sekä opettajan kokemuksia käsityöopetuksen suunnittelusta, toteutuksesta, ja arvioinnista yhteisopetuksessa. Mitään muita tietoja emme tutkielmaa varten tarvitse.</p>
8. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	-
9. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
10. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Tutkimusaineisto pysyy anonyyminä, jolloin tiedostoon ei jää suoria henkilötietoja. Kyselyn vastaukset poistetaan analysoinnin jälkeen. Kaikki tutkimukseen liittyvä aineisto tuhotaan 02/30.
2. Rekisteröidyn oikeudet	<i>Kun kohdassa 5 on valittu ensimmäinen kohta (tieteellinen tutkimus), lisää tämä teksti:</i>

	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää tai vaikeuttaa käsittelyä.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p> <p>Yhteyshenkilö rekisteröidyn oikeuksiin ja velvollisuuksiin liittyvissä asioissa on Turun yliopiston tietosuojavastaava, yhteystiedot ilmoituksen alussa.</p> <p>.</p>
<p>3. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu</p>	<p>Tiedot kerätään suoraan kyselyyn osallistuvilta.</p>
<p>4. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta</p>	<p>Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.</p>