

Käsityön opetus- ja oppimateriaalit opettajan tukena erilaisten oppijoiden opetuksen eriyttämisessä

Käsityön aineenopettajan tutkinto-ohjelma
Pro gradu -tutkielma

Laatija:
Sini Saarikoski

3.5.2026
Rauma

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Käsityökasvatus

Tekijä: Sini Saarikoski

Otsikko: Käsityön opetus- ja oppimateriaalit opettajan tukena erilaisten oppijoiden opetuksen eriyttämisessä

Ohjaaja: yliopistonlehtori Mikko Huhtala

Sivumäärä: 56 sivua

Päivämäärä: 3.5.2025

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada ymmärrys, tukevatko opetus- ja oppimateriaalit käsityötä opettavaa opettajaa inklusion keskellä. Ohjataanko opettajaa tukemaan erilaisia oppilaita eri keinoin, kuten eriyttämällä, vai jääkö erilaiset oppijat kokonaan huomioimatta. Oppimisen haasteet ovat lisääntyneet, jonka myötä myös oppilaiden tuen tarpeelle on kysyntää. Perusopetuksen tavoitteena on ohjata opettajia toteuttamaan tasa-arvoista ja kaikkia oppilaita huomioivaa opetusta. Uudistunut opetussuunnitelma ohjaa ensisijaisesti ryhmäkohtaiseen tukimuotoon, jolloin puhutaan inklusiivisesta opetuksesta. Tämä tarkoittaa käsityön opetuksen kannalta ryhmiä, jossa on erilaisia oppijoita erilaisin haastein.

Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin, jossa aineistoa kerättiin tutkimukseen valikoiduista opetus- ja oppimateriaaleista teorialähtöisen sisällönanalyysin tavoin. Aineiston keräämistä ohjasi erilaiset teorit erilaisista oppijoista ja eriyttämisestä, sekä opetussuunnitelman perusteet. Tutkimusaineistona toimi: *Kirja käsityöstä -kirjasarja, Hyvä Sauma- ja Punomo-verkkosivut*. Tutkimukseen valikoitui sekä oppilaille, että opettajille suunnattuja materiaaleja vertailun vuoksi.

Tulokset osoittavat, että erilaisia oppijoita huomioidaan tutkimusaineistoissa eriyttämisen kautta, joka toteutuu eri teorioiden ja opetussuunnitelman esittämien periaatteiden mukaisesti, painotuksia vaihdellen aineistojen välillä. Erilaisia oppijoita huomioidaan aineistoissa vaihtelevasti ja epäsuorasti.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opetus- ja oppimateriaalien rooli eriyttämisen ja opettajan tukemisessa inklusion keskellä jää osin epäsystemaattiseksi, joka voi johtaa tilanteeseen, jossa opetus- ja oppimateriaalit eivät täysin tue opetussuunnitelman tavoitetta inklusiivisesta opetuksesta käytännön opetustilanteissa, jolloin tavoite kohti tasa-arvoista opetusta ei täysin toteudu.

Avainsanat: opetussuunnitelma, inklusio, oppimisen tuki, eriyttäminen, erilaiset oppijat, käsityö, käsityön opetus- ja oppimateriaalit

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Inkluusio	3
3	Erilaiset oppijat	6
3.1	Lukivaikeus	6
3.2	Tarkkaavaisuushäiriö	7
3.3	Näkövamma	9
3.4	Vasenkätisyys	10
4	Opetusmateriaalit	11
4.1	Opetus- ja oppimateriaalit	11
4.2	Opetusmateriaalit opettajan pedagogisena tukena	12
5	Eriyttäminen pedagogisena ratkaisuna	14
5.1	Eriyttäminen	14
5.2	Tomlinsonin eriyttämisen malli	14
6	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaamassa opetusta	17
6.1	Opetussuunnitelman määrittely	17
6.2	Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	18
7	Käsityö	20
7.1	Käsityön määrittely	20
7.2	Käsityön opetussuunnitelma, vuosiluokat 3–6	21
8	Tutkimuksen viitekehysmalli ja tutkimustehtävä	23
8.1	Tutkimuksen viitekehys	23
8.2	Tutkimuskysymykset	24
9	Tutkimuksen toteutus	26
9.1	Opetus- ja oppimateriaalit tutkimusaineistona	26
9.1.1	Punomo-verkkosivut	26
9.1.2	Hyvä sauma -tekstilityön käsikirja	27
9.1.3	Kirja käsityöstä- luokkien 3–6 käsityöopetus	27
9.1.4	Kirja käsityöstä- Luokkien 1–7 käsityöopetus	27

9.2	Laadullinen sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä	28
9.3	Teorialähtöinen sisällönanalyysi	28
9.4	Pää- ja yläluokkien muodostaminen teoriasta	31
9.4.1	Oppimisympäristö, työtavat ja oppimistehtävä	32
10	Tulokset	34
10.1	Eriyttäminen Kirja käsityössä -opetusmateriaaleissa	34
10.2	Eriilaisten oppijoiden huomioiminen Kirja käsityöstä -opetusmateriaalissa	40
10.3	Eriyttäminen Hyvä sauma -kirjassa	41
10.4	Eriilaisten oppijoiden huomioiminen Hyvä sauma -kirjassa	43
10.5	Eriyttäminen Punomo-verkkosivuilla	44
10.6	Eriilaisten oppijoiden huomioiminen Punomo-verkkosivuilla	47
10.7	Opetus- ja oppimateriaalien vertailua	48
11	Johtopäätökset	50
11.1	Eriyttäminen tutkimusaineistoissa	50
11.2	Eriilaisten oppijoiden huomioiminen tutkimusaineistoissa	51
12	Pohdinta	52
12.1	Luotettavuus ja eettisyys	52
12.2	Opetus ja oppimateriaalit opettajan tukena inklusion keskellä	54
12.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet	55
Lähteet		57

1 Johdanto

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten käsityön opetus- ja oppimateriaalit tukevat opettajaa erilaisten oppijoiden huomioimisessa käsityön opetuksessa. Tässä tutkimuksessa erilaisilla oppijoilla viitataan oppilaisiin, joilla on oppimista haastavia tekijöitä, kuten lukivaikeus, tarkkaavaisuushäiriö, näkövamma tai vasenkätisyys. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, tarjoavatko opetus- ja oppimateriaalit konkreettisia keinoja näiden haasteiden huomioimiseen. Tutkimus rajataan koskemaan tekstiilityön tekniikoita sekä vuosiluokkia 3–6.

Peruskouluikäisten oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarve on kasvanut viime vuosina (Tilastokeskus, 2023). Oppimisen ja koulunkäynnin tukea on uudistettu kaikilla koulutusasteilla vuonna 2025 (Opetushallitus [OPH], 2026), ja uudistuksen tavoitteena on tarjota tukea ensisijaisesti ryhmäkohtaisena tukimuotona inklusion periaatteiden mukaisesti (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2025). Tässä tutkimuksessa inklusiivisella opetuksella tarkoitetaan kaikille oppilaille yhdenvertaista opetusta yleisopetuksen ryhmissä (Saloviita, 2012; Haug, 2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2025), ja sen nähdään koskevan koko kouluyhteisöä, kaikkia oppiaineita sekä opettajia.

Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että opettajien valmiudet toteuttaa inklusiivista opetusta eivät ole kaikilta osin riittäviä. Saloviidan (2018) tutkimuksessa opettajat kokivat, ettei heidän saamansa koulutus tarjonnut riittäviä valmiuksia erilaisten oppijoiden kohtaamiseen, ja luokan- ja aineenopettajat suhtautuivat inklusioon keskimäärin negatiivisemmin kuin erityisopettajat. Lisäksi lisäkoulutuksen on todettu vaikuttavan myönteisesti opettajien asenteisiin (Saloviita, 2018). Myös Miyauchin (2020) tutkimuksessa keskeiseksi haasteeksi nousi opettajien riittämätön valmius vastata näkövammaisten oppilaiden tarpeisiin.

Opetuksen suunnittelussa oppimateriaaleilla on keskeinen rooli, sillä opettajien työskentely perustuu usein oppikirjoihin, jotka ohjaavat opetuksen sisältöjä ja etenemistä (Niemi & Multisilta, 2014). Oppimateriaalien ennakkotarkastus on poistunut käytöstä 1990-luvun alussa, minkä jälkeen vastuu niiden sisällöstä on siirtynyt

kustantajille ja tekijöille. Näin ollen ei voida täysin varmistaa, että oppimateriaalit tukevat opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista (Kalmbach, 2005).

Aiempi tutkimus inklusiosta on keskittynyt pääasiassa opettajien kokemuksiin sekä inklusiivisiin käytänteisiin, kuten yhteisopettajuuteen ja eriyttämiseen (ks. esim. Saloviita, 2018; Ainscow & Sandill, 2010). Sen sijaan oppimateriaalien roolia inklusiivisen opetuksen tukena on tutkittu vähemmän, erityisesti käsityön opetuksen kontekstissa. Käsityön opetus- ja oppimateriaalitutkimus on ylipäättään ollut vähäistä, vaikka esimerkiksi Kröger (2003) on tarkastellut käsityön verkko-oppimateriaaleja moninaisuuden näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa erilaisten oppijoiden huomioimista tarkastellaan eriyttämisen näkökulmasta. Eriyttämällä tarkoitetaan oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista siten, että kaikille mahdollistetaan oppiminen (Opetushallitus, 2014). Tässä tutkimuksessa eriyttäminen ymmärretään Tomlinsonin (2014) sekä opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti oppimisympäristön, työtapojen ja oppimistehtävien eriyttämisenä.

Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä käsityön opetus- ja oppimateriaalien mahdollisuuksista erilaisten oppijoiden tukemisessa sekä tuottaa tietoa niiden kehittämiseksi inklusiivisempaan suuntaan. Aihe on ajankohtainen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen (Opetushallitus [OPH], 2026) sekä tuen tarpeen kasvun myötä. Opetussuunnitelman kehittäminen on jatkuva prosessi, joka edellyttää säännöllistä arviointia ja uudistamista, ja sama koskee myös oppimateriaaleja.

2 Inkluisio

Inkluisio perustuu ajatukseen moninaisuuden arvostamisesta, koulukontekstissa sen tavoitteena on mahdollistaa ja tukea erilaisten oppijoiden osallisuutta ja oppimista. Laajemmasta näkökulmasta inklusion tavoitteena on kehittää kaikkien yksilöiden tietoja, taitoja ja kykyjä riippumatta esimerkiksi vammaisuudesta, sukupuolesta, etnisestä taustasta, kulttuurista tai sosiaalisesta asemasta. (Hakala & Leivo, 2015; Haug, 2017.)

Opetussuunnitelman perusteissa perusopetuksen todetaan sitoutuvan inklusioperiaatteiden mukaiseen opetuksen kehittämiseen (Opetushallitus, 2025, s. 10). Suomalaisen koulujärjestelmän kehittämistä ohjaavat myös useat kansainväliset sopimukset ja julistukset (United Nations, 1989; United Nations, 2006), joista keskeisenä pidetään UNESCO:n Salamancan julistusta. Julistuksen keskeisenä tavoitteena on edistää inklusiivista koulutusta ja avoimen koulutusjärjestelmän kehittämistä kaikille oppijoille heidän tuen tarpeistaan riippumatta. (UNESCO, 1994.) Suomen tavoin useat länsimaat ovat sitoutuneet kehittämään koulutusjärjestelmäänsä inklusiivisempaan suuntaan kansainvälisten sopimusten ja ohjelmien pohjalta (Opetusministeriö, 2007).

Inkluisio voidaan ymmärtää arvona, joka rinnastuu demokratiaan ja mielipiteenvapauteen: sen periaatteellinen merkitys on laajasti hyväksytty, mutta sen käytännön toteuttaminen herättää runsaasti keskustelua (Haug, 2017, s. 207).

Inklusion toteuttamista haastaa myös se, ettei sille ole olemassa yhtä yhtenäistä ja yleispätevää määritelmää, vaan sen tulkintaan vaikuttavat myös kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tekijät (Ainscow & César, 2010). Lisäksi opetussuunnitelma ei tarjoa yksityiskohtaisia menetelmiä inklusion toteuttamiseen, vaan se ohjaa ja velvoittaa kouluja sekä opettajia kehittämään pedagogisia käytänteitään inklusiivisempaan suuntaan (Krokkfors, 2017).

Saloviidan (2012) ja Jahnukaisen (2015) mukaan inklusiokäsitteellä on pyritty korvaamaan aiempi integraation käsite, jolla viitattiin erityisen tuen oppilaan sijoittamiseen yleisopetuksen ryhmään. Inklusion tavoitteena ei ole sijoittaa oppilaita

ympäristöihin, jotka eivät vastaa heidän tarpeitaan, vaan varmistaa tukitoimien järjestäminen oppilaan omassa oppimisympäristössä. Näin ollen inklusio korostaa lasten oikeutta saada opetusta vertaisryhmänsä kanssa, ja koulun tulee huomioida tasa-arvoisesti kaikkia oppilaita, riippumatta siitä, onko heillä vammaa vai ei (Jahnukainen, 2015, s. 60; Saloviita, 2012).

Jahnukaisen (2015) Suomessa ja Kanadassa toteutetussa tutkimuksessa havaittiin, että useimmat rehtorit kuvasivat nykyisiä käytäntöjään edelleen integraation käsitteistöllä. Lisäksi koulutukselliset päätökset perustuivat usein perinteiseen mahdollisimman vähän rajoittavan ympäristön periaatteeseen. Rehtoreiden näkemykset olivat hyvin samankaltaisia molemmissa maissa, vaikka koulutusjärjestelmien kontekstuaaliset ja historialliset kehityskulut erosivat toisistaan (Jahnukainen, 2015). Tuoreemmat tutkimukset osoittavat inklusion olevan edelleen opettajien puheissa, mutta toteutuminen nojautuu edelleen integraation rakenteisiin perustuen (ks. esim. Jahnukainen, 2015; Sepadi, 2025; Troedson ym., 2025).

Käytännössä Inklusio tarkoittaa sitä, että koulu ja oppimisympäristö vastaavat erilaisten oppilaiden tarpeisiin ja edistävät tasavertaista osallisuutta tarjoamalla riittävää tukea. Inklusiiviset käytänteet edellyttävät, että jokainen opettaja osallistuu tuen toteuttamiseen ja oppilaan ohjaamiseen koulunkäynnissä, mikä puolestaan edellyttää tiivistä yhteistyötä opettajien, huoltajien sekä oppilashuollon toimijoiden välillä. (Vanhanen ym., 2022.)

Inklusiota tarkastellaan usein kysymysten mitä ja miksi kautta, sen sijaan, että keskityttäisi siihen, miten inklusiota toteutetaan käytännön kautta kaikkien oppilaiden oppimisen tukemiseksi (Leifler, 2022). Navaitienén ja Stasiūnaitienén mukaan inklusiivisen koulutuksen tulisi perustua oppimismahdollisuuksien parantamiseen ja koulutusjärjestelmän muokkaamiseen saavutettavammaksi kaikille oppijoille (Navaitiené & Stasiūnaitiené, 2021). Tämä edellyttäisi CASTin luoman suunnittelun viitekehyksen, Universal Design for Learning (UDL), käyttöönottoa. UDL on tutkimukseen perustuva opetuksen suunnittelun viitekehys, jonka tavoitteena on tarjota joustavia tapoja oppia siten, että kaikki oppijat voivat osallistua ja saavuttaa oppimisen tavoitteet. (CAST, 2018.)

Suomalaisten opettajien asenteen inklusiota kohtaan sijoittuvat pitkälti neutraalin asteikon keskikohtaan. Tämä on matalampi taso, kuin monessa muissa länsimaissa, joka puolestaan viittaa siihen, että suomalaiset suhtautuvat inklusioon keskimäärin varauksellisemmin (Saloviita, 2018, s.65). Tutkimusten mukaan siihen, miten opettajat suhtautuvat inklusioon vaikuttaa opettajan opinnot, sekä yleinen tietämys erilaisista oppioista, sekä oppilaan vamma tai tuentarpeen tyyppi. Nämä voivat edelleen vaikuttaa opettajan kognitiivisiin arvioihin ja minäpystyvyyteen, jotka puolestaan vaikuttavat opettajan tapaan toteuttaa inklusiivista opetusta. (Saloviita, 2018; Schwab, 2018; Supriyanto, 2019; Dignath, 2022.)

Erityisopettajilla ja opiskelijoilla on todettu keskimäärin myönteisempiä kognitiivisia arvioita inklusiosta. Selittävänä tekijänä voidaan nähdä erityisopettajien laajempi tietämys erityistä tukea tarvitsevistä oppilaista. (Dignath ym., 2022; Saloviita, 2018; Takala ym., 2020.) Toisaalta syynä voi myös olla aineenopettajien kokevan inklusiivisen opetuksen lisäävän työmäärää (Saloviita 2018, s.69).

3 Erilaiset oppijat

3.1 Lukivaikeus

Lukivaikeus on yksi yleisimmistä oppimisvaikeuksista, ja sen esiintyvyyden on arvioitu olevan noin 3–10 % alakouluikäisillä (Korhonen, 2005; Aro, 2007; Parikka ym., 2022). Näin ollen lukivaikeus on yleinen ilmiö, joka esiintyy lähes kaikissa koululuokissa. Lukivaikeus tunnustetaan tyypillisesti koulukontekstissa luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyönä, ja oppilaalle tarjotaan kohdennettua tukea sekä hänen oppimisensa etenemistä seurataan (Opetushallitus, 2014).

Lukivaikeus eli dysleksia määritellään kieleen perustuvaksi neurokehitykselliseksi häiriöksi, jolle on ominaista vaikeudet sanojen tunnistamisessa ja lukemisessa. Vaikeudet ilmenevät useilla kielen osa-alueilla, ja ne liittyvät usein myös kirjoittamisen ja oikeinkirjoituksen haasteisiin. (Lyon ym., 2003, ss. 1–14.) Lukivaikeuden taustalla nähdään monitekijäinen selitysmalli, jossa kognitiiviset, geneettiset ja ympäristötekijät yhdessä lisäävät riskiä sen kehittymiselle (Pennington, 2006).

Lukivaikeuteen liittyy usein samanaikaisia eli komorbideja vaikeuksia, kuten tarkkaavuuden säätelyn haasteita, hahmottamisen vaikeuksia, motorista kömpelyyttä sekä matemaattisia oppimisvaikeuksia (Parikka ym., 2022, s. 70; Takala & Kairaluoma, 2019, s. 22). Tutkimusten mukaan tarkkaavuushäiriöllä ja lukivaikeudella on osittain yhteisiä kognitiivisia riskitekijöitä, kuten heikko tarkkaavuuden säätely ja työmuistin rajoitteet (Pennington, 2006).

Koulukontekstissa lukivaikeuden huomioiminen edellyttää pedagogisia tukikeinoja, kuten opittavan sisällön havainnollistamista visuaalisten elementtien ja värien avulla sekä tehtävien pilkkomista pienempiin kokonaisuuksiin (Vitka & Kairaluoma, 2020, ss. 96–97). Lisäksi ennakkomateriaalien tarjoaminen oppilaalle voi tukea oppimista, sillä se mahdollistaa tutustumisen käsiteltävään aiheeseen etukäteen (Parikka ym., 2022, s. 69).

Lukivaikeudesta kärsivä oppilas hyötyy usein moniaistisesta opetuksesta. Moniaistinen oppiminen perustuu näkemykseen, jonka mukaan oppiminen tehostuu, kun siinä

hyödynnetään useita aisteja samanaikaisesti. Lukutaitoa tukevat esimerkiksi visuaaliset ja digitaaliset ärsykkeet, jotka voivat vahvistaa oppimista. Lisäksi kuuloaistilla on keskeinen rooli fonologisen tietoisuuden kehittämisessä, sillä äänen avulla voidaan harjoitella äänneiden tunnistamista, erottelua ja jäsentelyä (Paudel & Acharya, 2024).

Luetun ymmärtämistä voidaan tukea myös tietoteknologian avulla, sillä digitaaliset materiaalit ovat laajasti ja nopeasti saatavilla (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 146). Nykyinen tutkimus osoittaa, että tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen voi lisätä oppilaiden motivaatiota sekä tukea tekstien lukemista ja ymmärtämistä (Nitovuori & Laru, 2018). Äänikirjat ja erilaiset tekstin tukiohjelmat voivat toimia perinteisen oppimateriaalin rinnalla tai vaihtoehtoisesti (Parikka ym., 2022, s. 69). Oppilaat kokevat usein teknologian lisäävän oppituntien kiinnostavuutta ja monipuolistavan oppimiskokemusta (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 146). Lisäksi uudet teknologiset ratkaisut, kuten virtuaalitodellisuus ja moniaistiset käyttöliittymät, voivat edelleen vahvistaa oppimismotivaatiota ja oppimisen osallistavuutta (Paudel & Acharya, 2024).

3.2 Tarkkaavaisuushäiriö

Tarkkaavaisuushäiriötä (attention-deficit hyperactivity disorder, ADHD) esiintyy arviolta 5–9 prosentilla lapsista ja nuorista, ja diagnoosien määrä on ollut kasvussa viime vuosina (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL], 2026; Danielson ym., 2024; Ahmed ym., 2014). Esimerkiksi 7–17-vuotiailla pojilla tarkkaavaisuushäiriödiagnoosien osuus oli noin 2,9 % vuonna 2015, kun vuonna 2022 vastaava osuus oli noussut noin 8,3 prosenttiin. Vastaavaa kasvua on havaittavissa myös tytöillä (Danielson ym., 2024).

Tarkkaavaisuushäiriö voidaan oirekuvan perusteella jakaa karkeasti kahteen päätyyppiin, jossa ensimmäisessä korostuvat impulsiivisuus, motorinen levottomuus sekä vaikeudet toiminnanohjauksessa ja suunnittelussa (Jalanne, 2004). Nämä piirteet voivat heikentää koulumenestystä ja sosiaalista kehitystä sekä kuormittaa perheen sisäisiä vuorovaikutussuhteita (Ahmed ym., 2014). Toisessa tyyppissä keskeisiä piirteitä ovat tarkkaavuuden suuntaamisen vaikeudet, hidas tiedonkäsittely sekä haasteet toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Tähän oirekuvaan liittyy usein vetäytyvä ja

arka käyttäytyminen, minkä vuoksi se jää helpommin tunnistamatta verrattuna aktiivisempaan oirekuvaan. (Jalanne, 2004.)

Käypä hoito -suosituksen mukaan tarkkaavaisuushäiriön taustalla on merkittäviä perinnöllisiä tekijöitä, mutta myös ympäristötekijöillä on vaikutusta oireiden ilmenemiseen. Keskushermoston toiminnallisissa ja rakenteellisissa muutoksissa on havaittu erityisesti tarkkaavuuden säätelyyn ja toiminnanohjaukseen liittyvien aivoalueiden poikkeavaa toimintaa. (Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2025.)

Hoitona käytetään sekä lääkkeettömiä että lääkehoidollisia menetelmiä. Lääkehoidossa käytetään yleisesti stimulanttilääkkeitä, jotka vaikuttavat dopamiinivälitteisiin hermoratoihin ja parantavat tarkkaavuutta sekä vähentävät ylivilkkautta. Lääkkeiden vaikutus perustuu hermoston säätelyn tehostumiseen, jolloin oireet lievittyvät lääkityksen aikana. Ensisijaisina hoitomuotoina suositellaan kuitenkin psykososiaalisia interventioita. (Puustjärvi ym., 2012.)

Sandbergin (2018) mukaan koulukontekstissa opettajan keskeisenä tehtävänä on huomioida oppilaan yksilölliset tarpeet eriyttämällä opetusta. Oppimisympäristön strukturointi on keskeinen tukikeino, sillä selkeä ja ennakoitava ympäristö tukee keskittymistä ja vähentää häiriötekijöitä. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi tilan selkeää jäsentelyä sekä liiallisen visuaalisen ärsyketulvan vähentämistä. Lisäksi oppilaan osallistumista voidaan tukea joustavilla istumisjärjestelyillä, jotka mahdollistavat liikkeen ja itsesäätelyn. Ohjeistuksen tulisi olla selkeää, lyhyttä ja vaiheittain etenevää, ja sen ymmärtäminen on hyvä varmistaa tarvittaessa toistamisen ja havainnollistamisen avulla (Sandberg, 2018).

Vaihtelevat opetustavat tukevat tarkkaavaisuushäiriöisten oppilaiden oppimista, ja tukitoimet tulee suunnitella yksilöllisesti. Keskeisenä tukikeinona pidetään tehtävien pilkkomista pienempiin kokonaisuuksiin. Lisäksi oppilas hyötyy säännöllisestä ohjauksesta ja kannustavasta, välittömästä palautteesta työskentelyn aikana. (Parikka ym., 2017, ss. 31–40.)

3.3 Näkövamma

Näkövammalla tarkoitetaan heikkonäköisyyttä tai sokeutta, joka ei johdu ikänäöstä, vaan sairaudesta tai onnettomuudesta (Näkövammaisten liitto, 2025). Virallinen määritelmä näkövammalle ja sen asteelle perustuu Maailman terveysjärjestön [WHO] ICD-10-tautiluokitukseen (International Classification of Diseases and Related Health Problems). Näkövamma jaetaan lievään, keskivaikeaan ja vaikeaan näkövammaan sekä sokeuteen. (Maailmanterveysjärjestö, 2019.) Näkökykyä, joka voidaan korjata normaaliksi silmälaseilla, ei luokitella näkövammaksi. Sokeana pidetään henkilöä, joka ei pysty liikkumaan itsenäisesti tuntemattomassa ympäristössä näön varassa. Suomessa on noin 55 000 näkövammaista henkilöä, joista noin 3,1 % on lapsia tai nuoria. (Näkövammaisten liitto, 2025.) Vuosittain todetaan arviolta noin 80 uutta näkövammaisuuden tapausta lapsilla ja nuorilla. Yleisimmät näkövammaisuuden syyt lapsilla ovat synnynnäiset aivojen kehityshäiriöt, näköratojen vauriot sekä verkkokalvosairaudet (Ojamo & Tolkkinen, 2020).

Najmeen (2025) tutkimuksessa selviää keinoja, joilla näkövammaisten koululaisten oppimista voidaan tukea. Oppimisympäristön muokkaaminen tarpeisiinsa sopivaksi, kuten luokkahuoneen toimiva kalustus, istumajärjestelyt sekä valaistusolosuhteet, jotka vaikuttavat suoraan oppilaiden näkömukavuuteen ja osallistumiseen, ovat keskeisiä kehittämiskohteita. Tutkimus osoittaa, että esteetön ja hyvin suunniteltu oppimisympäristö edistää yhdenvertaisia oppimismahdollisuuksia ja tukee näkövammaisten oppilaiden osallistumista yleisopetukseen (Najmee ym., 2025).

Näkövammaisten oppijoiden opetuksessa korostuu inklusiivinen ja saavutettava opetuksen suunnittelu, jossa oppiminen perustuu moniaistisuuteen, erityisesti kuulo- ja tuntoaistiin. Keskeistä ovat selkeä sanallinen ohjaus, konkreettiset ja taktiiliset materiaalit sekä opettajan pedagoginen osaaminen. Lisäksi apuvälineet ja moniammatillinen yhteistyö tukevat oppijoiden osallisuutta ja yhdenvertaisia oppimismahdollisuuksia. (Sefotho & Ferreira, 2021.) Muutamissa opinnäytetöissä on tehty samankaltaisia havaintoja, jossa onnistunut opetus näkövammaisten kohdalla perustuu moniaistisiin menetelmiin, erityisesti kosketukseen, sanalliseen kuvailuun

sekä yksilölliseen ohjaukseen. Lisäksi apuvälineet ja opettajan rooli korostuvat keskeisinä oppimisen mahdollistajina. (Katso esim. Lahti, 2019. Volotinen, 2014.)

3.4 Vasenkätisyys

Valtaosa maailman väestöstä on oikeakätisiä, mutta arviolta noin 10 % ihmisistä on vasenkätisiä (Papadatou-Pastou, 2020). Vasenkätisyyden taustalla on aivojen lateralisaatio, jolla tarkoitetaan aivopuoliskojen erikoistumista eri toimintoihin (Güntürkün & Ocklenburg, 2017). Aivopuoliskot toimivat ristikkäisesti siten, että vasen aivopuolisko ohjaa kehon oikean puolen motorisia toimintoja ja oikea aivopuolisko vasemman puolen toimintaa (Kolb & Whishaw, 2008). Tämä hermoston toiminnallinen jakautuminen selittää osaltaan yksilöllisiä puolieroja, joiden seurauksena ihminen suosii luonnostaan toista kättä tarkkuutta tai motorista hallintaa vaativissa tehtävissä (Corballis, 2010). Tyypillisesti kätisyys määritetään sen mukaan, kummalla kädellä henkilö kirjoittaa, lisäksi noin 9 % väestöstä on sekakätisiä, eli käyttää eri tehtävissä eri kättä (Papadatou-Pastou, 2020). Kätisyyden tarkkaa syntymekanismia ei tunneta, vaan sitä on selitetty useilla eri teorioilla, kuten geneettisillä ja ympäristötekijöihin perustuvilla malleilla (Corballis, 2010).

Vasenkätisyyden keskeinen haaste liittyy siihen, että ympäristö ja välineet on suunniteltu pääosin oikeakätisille, kuten työvälineiden ja koneiden käyttö. Lisäksi ohjaus tapahtuu oikeakätisille suunnatusti (Malusi, 2015). Käsityön opetuksessa vasenkätisyys näkyy erityisesti sellaisissa työvaiheissa kuin neulonta, virkkaus ja käsinkirjonta, joissa työskentelyn suunta ja tekniikka ovat määrättyjä (Huovila ym., 2010).

Kulan (2008) Virossa toteutetussa tutkimuksesta selvisi opettajien kokevan omat tiedot ja taidot vasenkätisten opettamiseen puutteellisena. Tutkimukseen vastanneista luokanopettajista 46 % koki tietonsa ja taitonsa puutteelliseksi, 39 % ei osannut arvioida taitotasoaan ja vain 3,6 % koki tieto taitonsa riittäväksi opettaa vasenkätisiä. Lisäksi opettajat kokivat tarvetta opetusmateriaaleille, jossa on ohjeistettu vasenkätisten käsityön opettamista, etenkin neulontaan ja virkkaukseen, johon opettajilla ei ollut oman kokemuksen mukaan riittävää osaamista (Kula, 2008, s. 65)

4 Opetusmateriaalit

4.1 Opetus- ja oppimateriaalit

Moate (2021) kuvaa oppikirjojen asemaa merkittäväksi suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Jokainen suomalaiseen koulutusjärjestelmän piiriin tuleva lapsi tulee osaksi kulttuurista käytäntöä, jossa oppikirjat on isossa roolissa opetusta, etenkin perusopetuksen alkuvaiheessa (Moate 2021, s. 361). Aikaisemmin oppikirjat hyväksyttiin opetushallituksen kautta, mutta 1994 lähtien tarkistusmenettely on poistunut, jonka jälkeen opetuksen järjestäjällä on ollut itse valta päättää käyttämistään oppimateriaaleista (Meisalo & Lavonen 1994, s. 5).

Opetus- ja oppimateriaalit eivät nykypäivänä kuitenkaan rajoitu pelkästään oppikirjoihin, sillä tieto- ja viestintäteknologia (TVT) on muodostunut pysyväksi toiminnaksi yhteiskunnassamme. Peruskoulun yhtenä tehtävänä on opettaa digitaalista osaamista, jotta nuoret voivat toimia digitalisoituvassa maailmassa turvallisesti ja vastuullisesti (Fagerlund ym., 2024. Käsiyön opetussuunnitelmassa mainitaan, että käsityössä opetallaan ymmärtämään, arvioimaan ja kehittämään erilaisia teknologisia sovelluksia (OPS, 2014, s262). Opetussuunnitelman (2014) laaja-alaisissa osaamistavoitteissa (L5) on mainittuna TVT tärkeänä kansalaistaitona, sekä osana monilukutaitoa toimien sekä oppimisen kohteena että välineenä. TVT:tä hyödynnetään suunnitelmallisesti perusopetuksen kaikilla vuosiluokilla ja eri oppineissa. (OPS, 2014.)

Oppilaiden lisäksi opettajat voivat hyödyntää opetuksensa tukena tieto- ja viestintäteknologiaa, esimerkiksi erilaisten oppimisaihoiden avulla. Oppimisaihoissa materiaalia voidaan jakaa yhteiseen käyttöön ja samalla myös saada itse materiaalia käyttöön omaan opetukseen, eli voidaan tehdä ikään kuin ”vaihtokauppaa”, Näin voidaan säästää opettajien resursseja, sillä opettajan ei tarvitse itse tuottaa ihan kaikkea materiaalia itse uusiksi (Ilomäki, 2012, s.12).

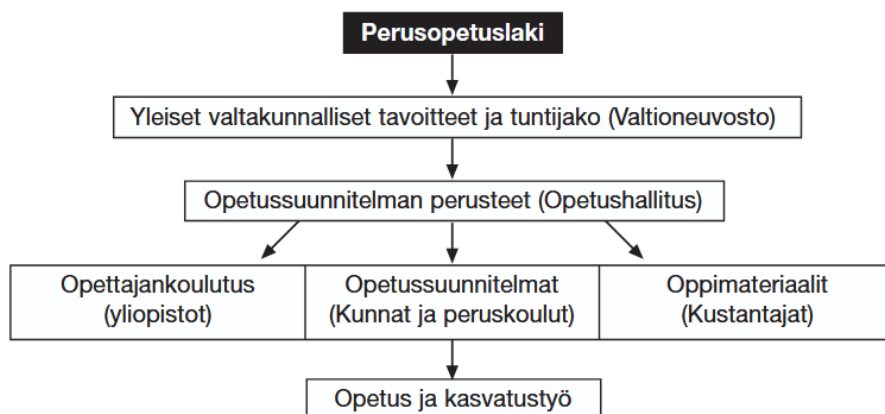
Tarja Kröger (2003) on tutkinut Punomo-verkkosivujen moninaisuutta. Tutkimuksessa selvisi Punomo-verkkosivujen tarjoavan monipuolista tietoa ja visuaalista sisältöä. Krögerin mukaan oppilaat tarvitsevat opettajan pedagogista ohjausta oppimateriaalin

tukena, oppimateriaali yksinään ei siis nähdä toimivana ratkaisuna. Punomo-verkkosivut ovat myös tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena (Kröger, 2003, ss. 16–17).

Tässä tutkimuksessa erittelen oppimateriaalin ja opetusmateriaalin omiksi käsitteiksi, jossa oppimateriaalilla viitataan oppilaille suunnattua materiaalia, puolestaan opetusmateriaalilla opettajille suunnattua materiaalia. Näiden kahden ero on olennaista tässä tutkimuksessa, sillä tutkimuksella pyritään ymmärtämään millaista tukea opettaja saa materiaaleista erilaisten oppijoiden opettamiseen. Opettajalle suunnatulla materiaalilla viitataan kirjoihin ja verkkosivuihin, joista opettaja saa teoreettista tietoa ja käytännön vinkkejä käsityön opetukseen, ohjeita ja ideoita eri töihin, sekä tukea opetuksen suunnitteluun.

4.2 Opetusmateriaalit opettajan pedagogisena tukena

Alla oleva kuvio (kuvio 1), on Opetushallituksen (2004) kuvaama perusopetuksen sääntelyjärjestelmä, joka kuvastaa opetusmateriaalien ja opetussuunnitelman suhdetta toisiinsa. Tästä voidaan nähdä, kuinka opetussuunnitelma on vaikuttamassa opetusmateriaalien kautta opetukseen.



Kuvio 1. Opetushallituksen (2004) kuvaama perusopetuksen sääntelyjärjestelmä.

Oppikirjat ovat olleet keskeinen osa suomalaista koulutusta sen alkuaajoista lähtien toimien laadunvarmistuksen, pedagogisen ohjauksen ja tiedonlähteen välineenä. Oppikirjoja onkin luonnehdittu opettajan omaksi opetussuunnitelmaksi, jolloin

opettajat ovat nähneet oppikirjat merkityksellisempänä, kuin virallisen opetussuunnitelman (Moate, 2021).

Erinäisissä tutkimuksissa korostetaan opettajien asiantuntijuuden merkitystä oppimateriaalien tulkinnessa. Opettajat käyttävät oppimateriaaleja opetuksen tukena ja hyödyntävät pedagogista harkintakykyään siinä, mitä sisältöjä he nostavat esiin oppikirjoista ja millä tavoin niitä käsitellään. (Katso esim. Brown, 2009; Remillard, 2005.) Oppiaineen sisällöt käyvät niin sanotun opettajan pedagogisen seulan läpi, josta syntyy Schulmanin nimittämä pedagoginen sisältötieto (Pedagogical contentknowledge), joka erottaa opettajat muista sisällön asiantuntijoista (Gudmundsdottir & Shulman, 1989).

Brownin (2009) mukaan opettajat voivat käyttää oppimateriaaleja esimerkiksi mukauttamalla tai improvisoimalla niitä. Remillardin (2005) mukaan oppimateriaalit ja opettaja ovat vuorovaikutteisessa suhteessa, jossa materiaali saa merkityksensä käytössä. Se, miten opettaja hyödyntää oppimateriaaleja, vaikuttaa keskeisesti siihen, millaisia oppimismahdollisuuksia oppilaille muodostuu.

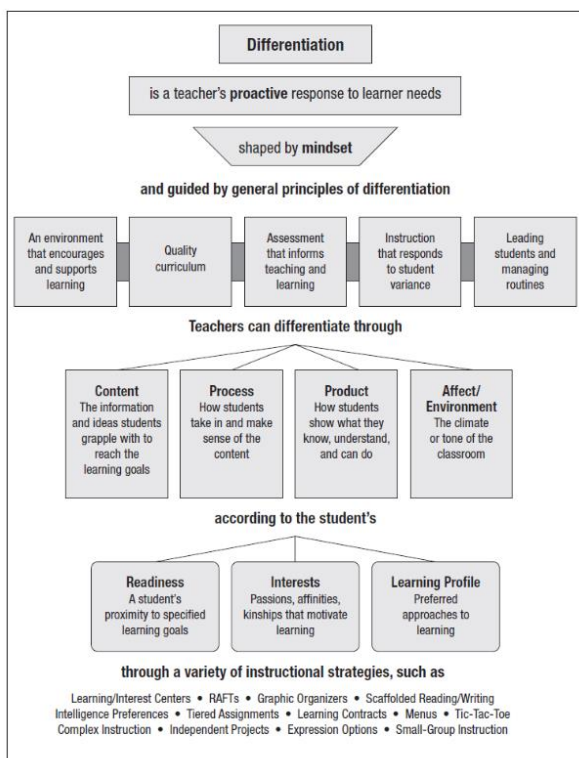
5 Eriyttäminen pedagogisena ratkaisuna

5.1 Eriyttäminen

Saloviitan (2018) tutkimuksessa selvitettiin missä määrin mitään inklusiivista strategiaa opettajat hyödynsivät opetuksessaan. Opettajien todettiin käyttävän eniten ja säännöllisesti eriyttämistä, jonka jälkeen viikoittain hyödynnettiin yhteisopettajuutta tai ryhmätyöskentelyä. Eriyttäminen perustuu oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin ja mahdollisuuksiin valita itselleen sopivia työskentelytapoja. Sen avulla voidaan myös ennaltaehkäistä tuen tarpeen syntymistä (Saloviita, 2018, s. 560). Opetuksen eriyttäminen voidaan toteuttaa esimerkiksi muokkaamalla oppimisympäristöä, opetusmateriaaleja, työtapoja sekä arviointia (Opetushallitus, 2014, s. 756). Vitkan ja Kairaluoman (2020) mukaan eriyttäminen on keskeinen tekijä oppimisen etenemisen kannalta erityisesti oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia, kielellisiä haasteita tai poikkeava oppimistahti. Oppimistehtävien sopiva vaativuustaso tukee oppimismotivaation kehittymistä ja ylläpitämistä.

5.2 Tomlinsonin eriyttämisen malli

Eriyttäminen on keskeinen pedagoginen lähestymistapa, jonka tavoitteena on vastata oppilaiden yksilöllisiin oppimistarpeisiin. Tomlinson (2014) teoksessa *The Differentiated Classroom* korostaa, että opetuksen eriyttämisen lähtökohtana on oppilaiden erilaisuuden tunnistaminen ja huomioiminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Eriyttäminen ei tarkoita erillisten opetuskokonaisuuksien luomista jokaiselle oppilaalle, vaan joustavien pedagogisten ratkaisujen hyödyntämistä siten, että kaikki oppilaat voivat edetä omien valmiuksiensa mukaisesti (Tomlinson, 2014, s. 11). Tomlinsonin näkemystä eriyttämisestä, kuvattu seuraavassa kuviossa (Kuvio 6).

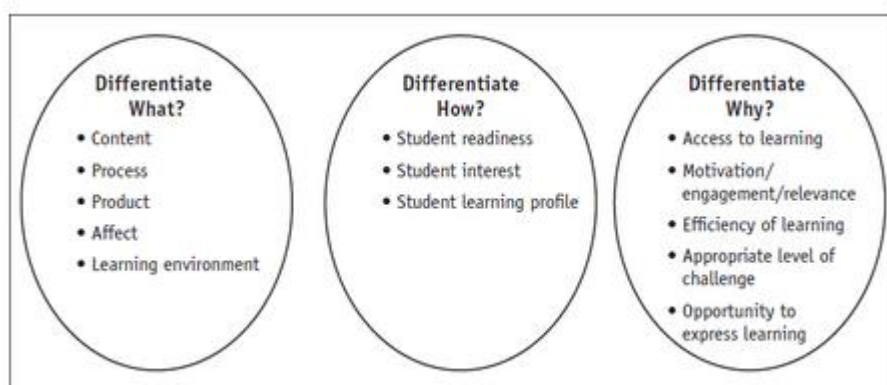


Kuvio 2. Tomlinsonin näkemys, miten eriyttäminen tapahtuu (Tomlinson, 2014, s. 26).

Tomlinsonin (2014) mukaan eriyttäminen voidaan kohdistaa keskeisesti neljään opetuksen osa-alueeseen: oppimistehtäviin, sisältöön, työtapoihin sekä oppimisympäristöön. Oppimistehtävien eriyttämisessä muokataan tehtävien vaativuustasoa ja sisältöä oppilaan osaamisen mukaan, kun taas työtapojen eriyttämisessä huomioidaan oppilaiden erilaiset tavat oppia (Tomlinson, 2014, s. 26).

Tomlinson ei kuvaa oppimisympäristöä fyysisenä tilana, tai materiaaleina, vaan hän näkee olennaisena oppimisen ilmapiiriin liittyviä seikkoja (Tomlinson, 2014, ss. 21–22). Opettajan ja oppilaan tulisi kohdata jokainen oppilas sellaisena, kuin on. Toimivan ja luottamuksellisen oppimisilmapiirin rakentaminen edellyttää opettajalta kykyä tasapainottaa opetettavan sisällön ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden välistä suhdetta. Tomlinson (2014) kuvaa tätä vuorovaikutusta kolmiomallin avulla, jossa opettaja toimii ohjaavana tekijänä oppilaiden ja opetettavan sisällön välillä (tomlinson, 2014, ss. 49–50). Opettajan tehtävänä on määrittää opetuksen tavoitteet ja sisällöt sekä samalla huomioida oppilaiden erilaiset valmiudet, tarpeet ja kiinnostuksen kohteet.

Tomlinsonin (2014) mukaan opetuksen eriyttämistä suunniteltaessa keskeistä on tarkastella kolmea ulottuvuutta: mitä, miten ja miksi eriytetään. Nämä ulottuvuudet ovat kuvattuna seuraavassa kuviossa (kuvio 3), jossa ensimmäisessä vaiheessa määritellään, mihin opetuksen osa-alueeseen eriyttäminen kohdistuu, jotka voivat olla opetuksen sisältö, oppimisprosessi, oppimisen tuotokset tai oppimisympäristö, sekä tarvittaessa eriyttämistä voidaan toteuttaa samanaikaisesti useilla osa-alueilla (Tomlinson, 2014, ss. 77–78).



Kuvio 3. Tomlinsonin kuvio siitä, mitä, miten ja miksi eriyttää (Tomlinson, 2014, s.78).

Seuraavaksi tarkastellaan, miten eriyttäminen toteutetaan käytännössä. Tällöin huomio kohdistuu esimerkiksi oppilaiden valmiuksiin, kiinnostuksen kohteisiin sekä oppimisprofiileihin, joiden perusteella opetusta mukautetaan tarkoituksenmukaisella tavalla (Tomlinson, 2014, ss.78–79).

Kolmantena keskeisenä ulottuvuutena on eriyttämisen tarkoitus. Eriyttämisen tavoitteena voi olla oppimisen mahdollistaminen, oppimismotivaation tukeminen tai oppilaan taitotason huomioiminen. Näin ollen eriyttäminen nähdään kokonaisvaltaisena pedagogisena lähestymistapana, joka tukee oppilaiden yksilöllisiä oppimispolkuja osana inklusiivista opetusta (Tomlinson, 2014, ss.78-79).

6 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaamassa opetusta

6.1 Opetussuunnitelman määrittely

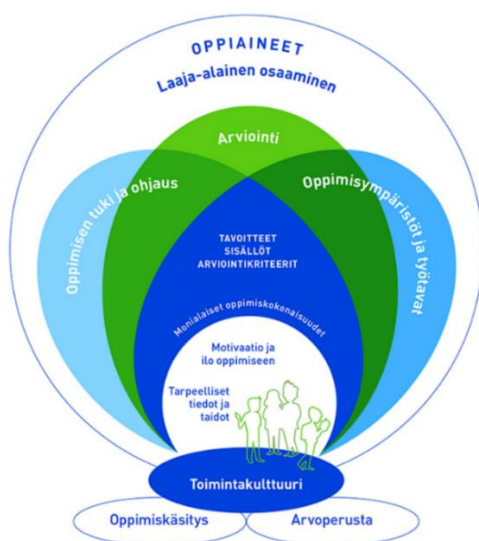
Perusopetuksen tavoitteena on turvata valtakunnallisesti yhdenvertainen ja laadukas perusopetus kaikille oppilaille (OPH, 2014). Thijsin ja Van den Akkerin (2009) opetussuunnitelman tasomallin mukaan Suomessa kansallista opetussuunnitelmaa edustavat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, joiden laatiminen perustuu lainsäädäntöön. Keskeisiä säädöspohjia ovat perusopetuslaki ja -asetus sekä valtioneuvoston asetukset, joiden perusteella määritellään opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt (Perusopetuslaki 628/1998; Valtioneuvoston asetus 422/2012).

Opetussuunnitelman perusteet määrittelevät opetuksen tavoitteet, keskeiset sisällöt sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen periaatteet. Ne ohjaavat opetuksen järjestämistä yhtenäisesti koko maassa. (OPH, 2014.) Koska opetussuunnitelma on kansallinen normi, siinä määritellyt arvot, tavoitteet ja sisällöt heijastavat sekä globaalia että kansallista yhteiskunnallista kehitystä (OPH, 2022 ss. 54-56). Kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet määritellään pääosin koulun ulkopuolella osana laajempaa yhteiskunnallista ohjausta, mutta niitä tarkennetaan myös paikallisella tasolla (54–56 elä, 2000a).

Paikalliset opetussuunnitelmat laativat opetuksen järjestäjät, jotka tarkentavat ja täydentävät valtakunnallisia perusteita paikallisten tarpeiden ja olosuhteiden mukaisesti (Atjonen, 2005, s. 79). Näin muodostuu normiperusteinen ohjausjärjestelmä, jonka tavoitteena on edistää koulutuksellista tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja opetuksen laatua (OPH, 2014).

Seuraava Opetushallituksen (OPH, n.d.) kuvio (kuvio 4) havainnollistaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakennetta. Siinä keskeisessä roolissa ovat oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt, jotka kytkeytyvät opetussuunnitelman arvoperustaan, oppimiskäsitykseen sekä toimintakulttuuriin. Lisäksi opetussuunnitelman perusteet sisältävät oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt eri

vuosiluokille, arvioinnin periaatteet sekä linjaukset oppimisympäristöistä, työtavoista sekä oppimisen tuesta ja ohjauksesta.



Kuvio 4. Opetushallituksen kuvaama kuvio mistä perusopetuksen perusteet koostuu (OPH, n.d.).

Opetussuunnitelma ohjaa opettajan pedagogista suunnittelua ja toteutusta osana perusopetuksen normiperustaista järjestelmää. Opetushenkilöstön edellytetään tuntevan opetussuunnitelman perusteet ja huomioivan ne opetuksessaan. Tästä syystä opetussuunnitelman perusteiden keskeinen sisältö on osa opettajankoulutusta ja ammatillista osaamista (OPH, n.d.). Olennaista opetussuunnitelman toteutumisella on, miten opettajat ymmärtävät ja tulkitsevat opetussuunnitelmää, sekä miten he käyttävät sitä työssään (Salminen, 2018, s. 11). Vastuu opetussuunnitelman toteutumisesta käytännön opetustilanteisiin on opettajilla, jonka lisäksi suomessa opettajat ovat myös osallisia opetussuunnitelman kehittämisessä (Katso esim. Sahlberg 2015; Soini, ym., 2017).

6.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Oppimisen ja koulunkäynnin tuella pyritään turvaamaan kaikille oppilaille mahdollisuus suorittaa perusopetuksen oppimäärä. Tuki on uudistunut ja astunut voimaan vuoden 2025 elokuussa, jonka päätavoitteena on antaa ryhmäkohtaista tukea. (Opetushallitus, 2025; Perusopetuslaki 1090/2024.) Oppimisen tukea annetaan inklusiivisen periaatteen mukaisesti, jossa tukea on tarkoituksena antaa omassa opetusryhmässä niin, että tuki koskee kaikkia oppilaita (OPH, 2025, s. 10).

Uudistuneen oppimisen ja koulunkäynnin tuen mukaan (2025) Tukimuotoina ensisijaisesti tarjotaan oppilaille opettajan antamaa yleistä tukiopetusta, opetuskielen tukiopetusta sekä erityisopettajan antamaa opetusta muun opetuksen yhteydessä. Mikäli ryhmäkohtainen tuki ei oppilaalle riitä, voidaan antaa oppilaskohtaisia tukitoimia, joita ovat erityisopettajan opetus osittain pienryhmässä, tai muun opetuksen yhteydessä, jolloin oppilas saa tukea alle puolet kyseisestä oppiaineesta. (OPH, 2025, s. 65.)

Mikäli oppilas tarvitsee enemmän tukea kuin puolet yhdestä tai useammasta oppiaineesta, voi hän saada erityisluokanopettajan tukea. Lisäksi oppilas voi saada kokoaikaista opetusta erityisluokassa erityisluokanopettajalta kaikkiin oppiaineisiin. Oppilaalla on myös oikeus saada apuvälineitä, tulkitsemis- ja avustajapalveluja, mikäli hänen osallistumisensa opetukseen nämä edellyttää. Esimerkiksi oppilas, jolla on näkövamma tai puhevamma, on oikeutettu tulkitsemispalveluun. (OPH, 2025, s. 66.) Oheinen kuvio (kuvio 5) on opetushallituksen kuvaama kuvio siitä, miten uudistettu oppimisen- ja koulunkäynnin tuen prosessi etenee (OPH, 2025).

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki 1.8.2025 alkaen



Kuvio 5. Opetushallituksen kuvaama kaavio oppimisen edellytyksiä tukevia opetusjärjestelyjä (OPH,2025).

7 Käsiyö

7.1 Käsiyön määrittely

Kim (2014) määrittelee käsiyön eri ulottuvuuksien kautta, jossa hän näkee käsiyöhön liittyvän tekemisen taito, materiaali, käsin tekeminen, hyöty ja eettisyys. Käsiyön taito vaatii harjoittelua, kuten mikä tahansa muu taito, jotta voidaan sanoa hallittavan kyseinen taito. Taitavuus näkyy valmiissa tuotteessa, kuten sen laadussa. Ihmisen kädet liittyivät vahvasti käsiyöhön ennen 1800-luvun teollistumista, jonka jälkeen koneet syrjäyttivät ihmiskädet. Käsiyönä valmistetut esineet pyritään tekemään tiettyyn käyttötarkoitukseen, kuten huonekaluja tai vaatteita. (Kim, 2014, ss. 62–63.)

Väänänen (2020) tarkastelee käsiyötä hiukan eri näkökulmasta, nimittäin nykypäivän globaalin ongelman kautta, eli kestävän kehityksen näkökulmasta. Väänänen määrittelee käsiyön osittain samoilla ulottuvuuksilla kuin Kim, kuten hän näkee käsiyön yhtenä ulottuvuutena tuotteen kautta tarpeen, eettisyyden ja materiaalin. Lisäksi hän näkee taidon ja tiedon olennaisina, mutta käsiyö ei rajoitu pelkästään niihin, vaan se voidaan nähdä myös aineettomana. Aineeton käsiyö pitää sisällään muun muassa kulttuuria, yhteiskunnallisia asioita ja taloudellisia seikkoja (Väänänen, 2020, ss. 241–242). Väänänen näkee käsiyön opetuksellisesta ja kasvatuksellisesta näkökulmasta oppimisalustana muille aineille (Väänänen, 2014, s.239).

Kim (2014) näkee käsiyön eri ulottuvuuksien (taidon, materiaalin, käsin tekemisen, hyödyn ja eettisyyden) erottavan käsiyön taiteesta ja muotoilusta (Kim, 2012, s.64). Kun puolestaan Shiner (2012) näkee taiteen ja käsiyön yhtäläisyyksinä materiaalit ja tekniikat. Erottavana tekijänä puolestaan käsiyön prosessimaisuus (Shiner 2012, ss. 233–234).

Käsiyö on kokenut vuosien varrella merkittäviä muutoksia yhteiskunnan kehityksen myötä, ja nämä muutokset vaikuttavat edelleen siihen, miten käsiyö ymmärretään ja määritellään. Teknologisoitumisen myötä käsiyö on laajentunut kohti maker-kulttuuria, jossa yhdistyvät teknologia, suunnittelu ja tekeminen. Maker-kulttuuri hyödyntää muun muassa teknologian nopeaa kehitystä, avoimen lähdekoodin ohjelmistoja sekä

yhteisöllisiä ja avoimia työtiloja. Sen ydin on toiminnassa, jossa toteutetaan yksilölle ja yhteisölle merkityksellisiä projekteja. Yhteisöllisyys on keskeinen osa kulttuuria, sillä käsityöllistä osaamista jaetaan ja kehitetään yhdessä. (Anderson, 2012; Hatch, 2014.)

STEAM education (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) on tiiviisti yhteydessä maker-kulttuuriin, sillä molemmissa korostuvat teknologian hyödyntäminen, suunnittelu sekä ongelmanratkaisu. STEAM-oppiminen perustuu tekemällä oppimiseen, luovuuteen ja käytännön ongelmanratkaisuun, mikä tekee siitä sisällöllisesti hyvin samankaltaisen käsityön kanssa. Tämän vuoksi STEAM-lähestymistapaa voidaan pitää osana nykypäivän käsityön opetusta (Halverson ym. 2014).

Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, 2014) tukee tätä näkökulmaa, sillä siinä käsityö nähdään kokonaisena prosessina, joka sisältää suunnittelun, valmistamisen, arvioinnin ja teknologian hyödyntämisen. Näin käsityö ei ole pelkästään perinteistä käsillä tekemistä, vaan laaja-alainen oppimisalue, joka kehittää oppilaiden luovuutta, ongelmanratkaisukykyä ja teknologista ymmärrystä.

7.2 Käsityön opetussuunnitelma, vuosiluokat 3–6

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään kaikille oppiaineille oppiainekohtaiset tavoitteet ja keskeiset sisällöt, jotka toimivat opettajan pedagogisen suunnittelun perustana. Käsityön opetussuunnitelmassa kuvataan oppiaineen tehtävä ja merkitys, luonne sekä tavoitteet ja sisällöt vuosiluokittain.

Käsityön oppiaineen tavoitteena on kehittää oppilaan avaruudellista hahmotuskykyä, hienomotorisia taitoja sekä käsillä tekemisen valmiuksia. Näiden kautta tuetaan oppilaan luovuutta, ongelmanratkaisutaitoja sekä suunnitteluprosessin hallintaa. Lisäksi käsityön opetuksen tavoitteena on tarjota oppilaille kokemuksia innovatiivisesta ja merkityksellisestä työskentelystä, joka voi vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja oppimismotivaatiota (OPH, 2014, s. 755).

Vuosiluokkien 3–6 käsityön opetuksessa hyödynnetään sekä tekstiilityön että teknisen työn työtapoja, ja opetuksessa korostuvat monimateriaalisuus sekä kokonainen

käsityöprosessi. Oppimisympäristön edellytetään koostuvan asianmukaisista ja turvallisista tiloista, välineistä, koneista ja materiaaleista, jotka mahdollistavat monipuolisen työskentelyn (OPH, 2014, ss. 755–757).

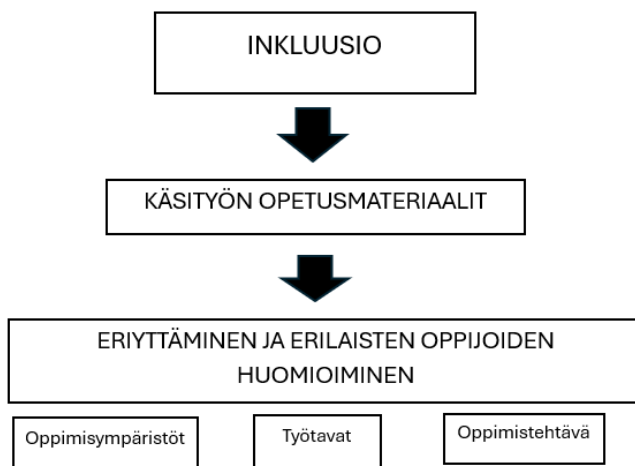
Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään käsityön opetuksessa monipuolisesti esimerkiksi erilaisten oppimateriaalien, oppimisalustojen sekä suunnittelu- ja piirto-ohjelmien avulla. Lisäksi oppilaita ohjataan käyttämään digitaalisia ympäristöjä vastuullisesti ja turvallisesti osana oppimisprosessia (OPH, 2014, s. 756).

Opetuksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta keskeistä on oppilaiden yksilöllisten ja kehityksellisten erojen huomioiminen. Tämä edellyttää opetuksen eriyttämistä sekä riittävän ohjauksen ja tuen tarjoamista. Käsityön opetuksessa eriyttäminen kohdistuu erityisesti oppimisympäristöön, työtapoihin sekä oppimistehtäviin. Oppiminen tapahtuu sekä itsenäisesti että vuorovaikutuksessa muiden kanssa, mikä tukee oppilaiden osallisuutta ja yhteistoiminnallista työskentelyä (OPH, 2014, s. 756).

8 Tutkimuksen viitekehysmalli ja tutkimustehtävä

8.1 Tutkimuksen viitekehys

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla tarkastella, miten käsityön opetus- ja oppimateriaalit tukevat opettajaa inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa. Tutkimuksessa analysoidaan käsityön opetuksessa yleisesti käytettyjä materiaaleja tavoitteena selvittää, missä määrin ne tarjoavat opettajalle tukea erilaisten oppijoiden huomioimiseen ja opetuksen eriyttämiseen. Lisäksi tarkastellaan, miten ja missä määrin erilaiset oppijat ylipäättään huomioidaan tutkimukseen valikoiduissa opetusmateriaaleissa. Tutkimuksen viitekehysmalli jäsentää tutkimuksen tarkastelun kohteita ja ohjaa aineiston analyysia. Inklusio sekä sitä määrittävät kansainväliset ja kansalliset linjaukset muodostavat tutkimuksen keskeisen viitekehysten. Seuraava kuvio (kuvio 6) on tutkimuksen viitekehysmalli.



Kuvio 6. Tutkimuksen viitekehysmalli.

Kansainvälisten sopimusten ja linjausten mukaan kaikille oppilaille tulee turvata yhdenvertainen oikeus opetukseen heidän lähtökohdistaan riippumatta (UNESCO, 1994; United Nations, 1989; United Nations, 2006). Suomessa oppimisen ja koulunkäynnin tukea on vuodesta 2014 lähtien pyritty toteuttamaan inklusiivisten periaatteiden mukaisesti, ja syksyllä 2025 toteutettu uudistus korostaa entisestään ryhmäkohtaisen tuen ensisijaisuutta Inklusiivinen opetus tarkoittaa käytännössä sitä, että opettajan opetusryhmässä voi olla samanaikaisesti hyvin vaihteleva määrä tuen

tarpeessa olevia oppilaita, mikä asettaa erilaisia vaatimuksia opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle. (OPH, 2025.)

Tutkimuksessa tarkastellaan valittuja opetus- ja oppimateriaaleja niiden sisällön näkökulmasta kiinnittäen erityistä huomiota erilaisten oppijoiden huomioimiseen sekä eriyttämisen keinoihin. Tutkimus rajataan koskemaan tekstiilityön tekniikoita, erityisesti virkkaus, neulonta ja ompelu. Erilaiset oppijat rajataan tässä tutkimuksessa koskemaan näkövammaisia, tarkkaavaisuushäiriötä, lukivaikeutta ja vasenkätisyyttä. Aineistona toimivat *Kirja käsityöstä* -oppikirjat (Huovila ym., 2010; Huovila ym., 2018), *Hyvä sauma* (Karhu ym., 2011) sekä Punomon verkkosivut (Punomo, 2025). Eriyttämistä ja sen ilmenemistä aineistossa tarkastellaan suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS, 2014) sekä Carol Ann Tomlinsonin (2014) eriyttämisen malliin, jossa keskeisiä tarkastelun kohteita ovat opetuksen työtapojen, oppimisympäristön ja oppimistehtävien eriyttäminen.

8.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymys1: *Miten käsityön opetus- ja oppimateriaaleissa näkyy opetuksen eriyttäminen?*

Tutkimuskysymys 2: *Huomioidaanko oppilaiden erilaisuus käsityön opetus- ja oppimateriaaleissa?*

Tutkimuskysymyksillä tarkastellaan, tukevatko tutkimukseen valikoidut opetusmateriaalit käsityötä opettavia opettajia inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa. Erityisesti selvitetään, tarjoavatko materiaalit opettajalle pedagogisia keinoja erilaisten oppijoiden eriyttämiseen.

Tutkimuskysymyksellä yksi tarkastellaan, miten eriyttäminen ilmenee opetusmateriaaleissa. Eriyttämistä analysoidaan kolmen Tomlinsonin (2014) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) pohjautuvan ulottuvuuden kautta, joita ovat oppimisympäristön, työtapojen ja oppimistehtävien eriyttäminen.

Tutkimuskysymyksellä kaksi puolestaan haluan selvittää, mitä erilaisia oppijoita on huomioitu opetusmateriaaleissa, tai huomioidaanko heitä ylipäätään. Erilaisilla oppijoilla tarkoitan tässä tutkimuksessa, oppilaita, joilla on lukivaikeus, tarkkaavaisuushäiriö, näkövamma tai vasenkätisyys.

9 Tutkimuksen toteutus

9.1 Opetus- ja oppimateriaalit tutkimusaineistona

Tutkimuksessa tarkastellaan valikoituja käsityön opetukseen liittyviä opetus- ja oppimateriaaleja, jotka ovat yleisesti käytössä peruskoulun käsityön opetuksessa. Aineiston valinnan lähtökohtana on ollut niiden keskeinen rooli käsityön opetuksen tukemisessa sekä niiden yhteyden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Valikoidessa opetus- ja oppimateriaaleja kiinnitettiin huomiota niiden kontekstiin ja sen sopivuuteen tälle aikakaudelle. Tutkimukseen on valittu sekä opettajille että oppilaille suunnattuja materiaaleja, jotta ilmiötä voidaan tarkastella monipuolisesti eri näkökulmista. Lisäksi mukaan on sisällytetty digitaalinen oppimateriaali, sillä verkkopohjaisten materiaalien käyttö on lisääntynyt opetuksessa.

Tutkimus rajattiin koskemaan neljää eri materiaalia, jotta vertailukohteita ja tutkimusaineistoa olisi riittävästi, mutta ei kuitenkaan liikaa, jotta tutkimus ei paisuisi liian suureksi. Tutkimukseen valikoitu kirja käsityöstä- kirjasta on olemassa kaksi painosta, jotka otettiin molemmat tutkimukseen mukaan, jotta voimme vertailla onko niiden välillä tapahtunut kehitystä tutkimuksen ilmiön kannalta.

Tutkimus on rajattu koskemaan 3.–6. vuosiluokkia ja tekstiilityön työtapoja. Tutkimusaineistoista tarkastellaan tekstiilityön työtapoja, jotka on rajattu koskemaan neulontaa, virkkausta ja ompelua, sillä kyseiset tekniikat sisältyvät opetussuunnitelman (2014) mukaan 3.–6. vuosiluokilla opetettaviin sisältöihin. Mikäli tutkimusaineistot sisältävät useampia ohjeita samaan tekniikkaan, on tutkimukseen valikoitu mukaan ne työt, joita tyypillisesti tänä päivänä kyseisillä vuosiluokilla toteutetaan.

9.1.1 Punomo-verkkosivut

Punomo-verkkosivusto on käsityön opetusta tukeva verkkomateriaali, jonka sisältöjä tuottavat käsityön opettajat, tutkijat sekä opettajaopiskelijat. Sivusto sisältää ohjeita, ideoita ja pedagogista materiaalia sekä oppilaille että opettajille. Sivuston historia ulottuu vuoteen 1996, jolloin se tunnettiin nimellä Käsityön TietoBoxi. Sen jälkeen sivusto on kehittynyt useiden rahoitus- ja nimimuutosten kautta nykyiseen muotoonsa

(Punomo.fi). Verkkosivut sisältävät sekä avoimia aineistoja, että lisenssin omaaville tarkoitettuja materiaaleja. Lisenssin materiaalit ovat pääsääntöisesti opettajille suunnattuja opetusmateriaaleja.

9.1.2 Hyvä sauma -tekstiilityön käsikirja

Hyvä sauma on tekstiilityön oppikirja, joka on suunnattu oppilaille. Teoksen ovat kirjoittaneet Karhu, P., Malmström, M. & Mannila T. Teos on julkaistu ensimmäisen kerran vuonna 1996 (uusittu painos 2002). Tässä tutkimuksessa tutkitaan uusinta painosta. Kirja sisältää ohjeita useisiin tekstiilityön tekniikoihin ja toimii oppimisen tukena opetuksessa.

9.1.3 Kirja käsityöstä- luokkien 3–6 käsityönopetus

Kirja käsityöstä (luokat 3–6) on opettajan käsikirja, joka tukee käsityön opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Teoksen ovat kirjoittaneet Huovila, R., Hintsu, T & Säilä, J. (2010). Teos sisältää teoriaosuuden, työideoita, yleisiä ohjeita tekstiili- ja teknisen työn opetukseen, sekä kaava-arkin. Teoksessa käsitellään muun muassa opetuksen suunnittelua, eriyttämistä sekä käytännön opetustilanteita. Lisäksi kirja tarjoaa esimerkkejä työtehtävistä ja jaksosuunnitelmista eri vuosiluokille. Teos toimii opettajamateriaalina, jonka avulla tarkastellaan, millaista tukea opettajalle tarjotaan opetuksen eriyttämiseen ja oppilaiden ohjaamiseen. Tämä teos perustuu opetussuunnitelmaan.

9.1.4 Kirja käsityöstä- Luokkien 1–7 käsityönopetus

Kirja käsityöstä (luokat 1–7) on päivitetty versio aiemmasta teoksesta, ja se pohjautuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OPS 2014). Kirjan rakenne on säilynyt pitkälti samana, mutta sisältöä on laajennettu erityisesti monimateriaaliseen käsityöhön sekä laajemmalle vuosiluokkakokonaisuudelle. Keskeinen ero aiempaan versioon on oppisisältöjen laajentuminen sekä päivitetty pedagoginen lähestymistapa. Kirja sisältää myös lisätyöt-osuuden, joka tukee monipuolisempia käsityöprojekteja.

9.2 Laadullinen sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä

Tämä tutkimus toteutetaan laadullisin menetelmin, jossa tarkoituksena on saada syvällinen ymmärrys ilmiöstä erilaiset oppijat opetus- ja oppimateriaaleissa, kuten laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä. Ymmärrys voidaan nähdä psykologisena vivahteena, jolloin mukana on eräänlaista eläytymistä tutkimuskohteisiin liittyvään henkiseen ilmapiiriin, tunteisiin tai motiiveihin. Ymmärtäminen voidaan toisaalta myös nähdä pyrkimyksenä ymmärtää jokin merkitys (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 28).

Sisällönanalyysi on yksi keskeisimmistä laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä, ja sitä voidaan käyttää sekä yksittäisenä metodina että osana laajempaa analyysiprosessia (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 103). Menetelmää on hyödynnetty laajasti yhteiskuntatieteissä erityisesti 1900-luvulta lähtien (Krippendorff, 2004; Eskola, 1998). Alun perin sisällönanalyysiä on käytetty esimerkiksi erilaisten tekstiaineistojen, kuten lehtien, mainosten ja poliittisten puheiden analysointiin (Elo & Kyngäs, 2008, s. 107). Nykyään sisällönanalyysi soveltuu monipuolisesti erilaisten aineistojen, kuten dokumenttien, oppimateriaalien ja verkkosisältöjen analysointiin. Tässä tutkimuksessa aineisto koostuu käsityön opetukseen liittyvistä opetus- ja oppimateriaaleista sekä verkkosivustosta, jotka sisältävät tekstiä, kuvia ja videoita. Tämän vuoksi sisällönanalyysi soveltuu tutkimuksen analyysimenetelmäksi.

Laadullisen tutkimuksen laatukriteerit eivät perustu tilastollisiin mittareihin, vaan erittäin huolelliseen analyysiin, läpinäkyvään prosessiin ja perusteltuihin tulkintoihin (Bekmezci & Sürücü, 2025). Tämä tutkimus toteutetaan huolellisesti teorialähtöisen sisällönanalyysin tavoin, ja prosessia kuvataan vaihe vaiheelta tutkimus olisi riittävän läpinäkyvää ja lisätäkseen tutkimuksen luotettavuutta.

9.3 Teorialähtöinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa kolmella tavalla, joko teoriaohjaavasti, teorialähtöisesti tai aineistolähtöisesti. Laadullisen aineiston analyysi on joko induktiivista tai deduktiivista, joista aineistolähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee lähtökohdiltaan induktiivisesti, eli edetään aineiston ehdolla. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä puolestaan edetään deduktiivisesti, jossa teoria ohjaa luokittelua

(Tuomi & Sarajärvi, 2009, ss. 107–118). Analyysin tarkoituksena on luoda selkeyttä aineistoon, jotta voidaan tehdä tutkittavasta ilmiöstä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä. Aineisto hajotetaan ensiksi osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi, jolloin voidaan sanoa Laadullinen käsittelyn perustuvan tulkintaan ja loogiseen päättelyyn (Hämäläinen, 1987).

Tässä tutkimuksessa edettiin teorialähtöisesti, jossa teorian pohjalta muodostettiin analyysirunko, johon etsittiin sisällöllisesti sopivia asioita (Kyngäs ym., 2011, ss. 138–148). Ilmiötä erilaiset oppijat käsityön opetuksessa tarkasteltiin eriyttämisen sekä erilaisten oppijoiden näkökulmista. Teoreettinen viitekehys rakentui eriyttämistä ja erilaisia oppijoita käsittelevistä teorioista, joista keskeisenä toimii Tomlinsonin (2014) teoria eriyttämisestä, sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 2025). Teoreettisen viitekehysten pohjalta muodostettiin analyysin keskeiset teemat. Eriyttämisestä näkökulmista teemoiksi, eli pääluokiksi määriteltiin oppimisympäristön, työtapojen ja oppimistehtävien eriyttäminen. Erilaisten oppijoiden osalta tarkasteluun valittiin vasenkätisyys, tarkkaavaisuushäiriö, lukivaikeus ja näkövamma.

Oppimisympäristöt, työtavat ja oppimistehtävä pääluokat määriteltiin teoriassa eri käsitteiden kautta, jotka nousivat tutkimuksen yläkäsitteiksi. Esimerkiksi Oppimisympäristöt määriteltiin teoriassa (Tomlinson, 2014; Opetussuunnitelma, 2014) tarkoittavan muun muassa fyysisiä tiloja, apuvälineitä, opetusmateriaalia, jne.

Teoriaan perehtymisen ja teemojen poimimisen jälkeen tutustuttiin tutkimusaineistoihin, perehtymällä aineistoihin systemaattisesti yksi kerrallaan. Tarkastelu käynnistettiin sisällysluetteloiden avulla, minkä perusteella aineistosta rajattiin pois tutkimuksen kannalta epäolennaiset osiot. Tutkimus rajattiin koskemaan tekstiilityön keskeisiä työtapoja, kuten ompelua, neulontaa ja virkkausta, minkä vuoksi tekniseen työhön liittyvät sisällöt jätettiin analyysin ulkopuolelle. Sen sijaan kaikki erilaisia oppijoita sekä opetuksen toteutusta käsittelevät osiot sisällytettiin analyysiin.

Teorialähtöisen sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on analyysirungon muodostaminen (Sarajärvi, 2000). Aineistosta poimittiin analyysin kannalta merkityksellisiä ilmauksia, jotka merkittiin värikoodauksen avulla. Huomion arvoista,

että analyysin edetessä on myös mahdollisuus uusien pää- ja yläluokkien muodostumiselle, mikäli aineisto sitä edellyttää. Tällöin analyysirungon ulkopuolelle jäävistä käsitteistä muodostetaan uusia luokkia induktiivisen sisällönanalyysin periaatteita noudattaen. (Kyngäs & Vanhanen, 1999; Sarajärvi 2002.) Seuraava taulukko (taulukko 1) on esimerkki analyysirungon muodostamisesta, jossa aineistoista poimitut suorat lainaukset on sijoitettu sopiviin pää- ja yläluokkiin.

Taulukko 1. Tutkimuksen analyysirunko

Oppimisympäristöt	Tieto- ja viestintäteknologia, opetusmateriaalit, tilat, toimintakäytännöt, työvälineet ja materiaalit, apuvälineet
<p>Teetä virkkauskokeiluja silmukoiden kertaamiseksi, jos oppilas on virkannut aiemmin. s. 142</p> <p>Havainnollista tasossa ja lieriönä virkattavan työn ero. Mieti mitä silmukoita on tarpeen opettaa. s.142</p> <p>"Avuksi: käytä apuna Virk@ta cd-romia. Tee vasenkätiselle ohjekuva otteesta ja silmukoista. Osaathan itse myös virkata vasenkätisesti?" s.142</p> <p>"Avuksi: Videot silmukoiden luomisesta ja neulomisesta. www.kaspaikka.fi/neulonta." s.140</p> <p>Havainnollista erilaisia neulepintoja (Korinpohja, helmineule)</p>	

Seuraava vaihe oli ilmausten redusointi eli pelkistäminen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 114). Luokittelu lähti liikkeelle niin, että jokaisen pääluokan analyysirungosta kluseroitiin lauseita eli ryhmiteltiin sopiviin yläluokkiin, jotka oli muodostettu myös teorian pohjalta. Luokittelurunkoon sijoitettiin yläluokat, alkuperäiset ilmaukset sekä pelkistetyt ilmaukset. Pelkistetyt ilmauksista katsottiin yhtäläisyyksiä ja niiden pohjalta muodostettiin uusia alaluokkia.

Jokaisesta tutkimusaineistosta laadittiin omat analyysitaulukot kullekin pääluokalle. Aineistot jaettiin edelleen pienempiin osioihin (teoriaosio, ohjeosio), joita tarkasteltiin systemaattisesti yksi kerrallaan, minkä vuoksi jokaiselle osiolle muodostettiin oma taulukkonsa. seuraava taulukko (taulukko 2), on esimerkki miltä luokittelutaulukot näyttivät.

Taulukko 2. Tutkimuksen luokittelurunko.

Oppimisympäristöt- teoria			
Yläluokka	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Opetusmateriaalit	<i>Heikkonäköinen oppilas hyötty selkeästä ja väriltään harkitusta opetus- ja työskentelymateriaalista. Opetusmateriaalien värit kannattaa kokeilla etenkin dokumenttikameraa käyttäessä, sillä pintojen toisto heijastavassa kuvassa ei välttämättä ole riittävän tarkka.</i>	Heikkonäköisen kohdella kiinnitä huomiota opetusmateriaalien väriin, etenkin dokumenttikameraa käyttäessä	Opetusmateriaalit heikkonäköisille
Toiminta käytännöt	<i>Rutiinit rauhoittavat myös tunnin levottomuusasteissa. Siksi luokan selkeät ja toistuvat toimintatavat tunnin aloituksessa, ohjeiden antotilanteissa sekä loppusiivouksessa ja lopetuksessa estävät turhaa toimintaa.</i>	Selkeät rutiinit rauhoittavat levottomuusasteissa.	Rutiinit
Työvälineet ja materiaalit	<i>Työvälineiden hyvä kunto, oikea tarkoitus ja koko sekä pitkäjänteinen harjaantuminen niiden käyttöön ovat tärkeitä asioita oppilaalle, jolla on motorisia vaikeuksia.</i>	Huolehdi työvälineiden kunnosta ja harjoittele niiden käyttöä	Työvälineiden kunto ja käyttötarkoitus
Tilat	<i>Luokkatilan ja luokan toiminnan tulee olla järjestyksessä. Kun esillä on vain työssä tarvittavat materiaali, huomio suuntautuu vain haluttuun aiheeseen.</i>	Huolehdi luokkatilan järjestyksestä, ota esille vain työssä tarvittavat materiaalit.	Luokan järjestys
Apuvälineet	<i>Opettaja voi tarvittaessa käyttää opetuksen apuna peiliä ja kuva- tai verkko-opetusmateriaalia.</i>	Hyödynnä opetuksessa eri apuvälineitä ja verkko-opetusmateriaaleja	Apuvälineet vasenkätisille
Tieto- ja viestintäteknologia	<i>Opettaja voi tarvittaessa käyttää apuna peiliä ja kuva- tai verkko-opetusmateriaalia.</i>	Hyödynnä verkko-opetusmateriaalia	Verkko-opetusmateriaalit

9.4 Pää- ja yläluokkien muodostaminen teoriasta

Tässä tutkimuksessa analyysi perustuu teorialähtöiseen sisällönanalyysiin, jossa analyysirunko muodostettiin teoriaosuudesta johdettujen käsitteiden pohjalta. Teoriasta poimittiin pääluokat ja yläluokat, joista pääluokiksi nousi: Oppimisympäristö, työtavat ja oppimistehtävä.

Analyysirungon yläluokat muodostettiin näiden pääluokkien pohjalta teoriaan nojaten. Oppimisympäristöön liittyviksi yläluokiksi jäsenyivät opetusmateriaalit, tieto- ja viestintäteknologia, työvälineet ja materiaalit, tilat, apuvälineet sekä toimintakäytännöt. Työtapojen osalta yläluokiksi muodostuivat yhteisöllinen oppiminen, yksilöllisten ja kehityksellisten erojen huomioiminen sekä itseohjautuvuutta tukevat työtavat. Oppimistehtävien osalta tarkastelu kohdistui erityisesti sisällön eriyttämiseen.

Eriyttämisen osa-alueiden lisäksi analyysia ohjasivat teoriaosuudessa määritellyt erilaiset oppijat. Tutkimukseen valikoituivat näkövamma, tarkkaavaisuushäiriö, lukivaikeus ja vasenkätisyys niiden yleisyyden sekä käsityön opetuksen kannalta keskeisen merkityksen perusteella. Nämä muodostivat analyysissa oman

tarkastelunäkökulmansa, jonka kautta aineistosta poimittiin ilmauksia, joissa kyseiset oppijaryhmät huomioitiin. Analyysissa tarkasteltiin, millä tavoin ja missä määrin opetusmateriaalit huomioivat nämä oppijat sekä millaisia eriyttämisen keinoja heidän kohdallaan esiintyi. Erilaiset oppijat on määriteltynä tämän tutkimuksen teoriaosuudessa. Awaan seuraavaksi tarkemmin, miten teoriassa (Tomlinson, 2014; OPH, 2014) määriteltiin pää- ja yläluokat.

9.4.1 Oppimisympäristö, työtavat ja oppimistehtävä

Oppimisympäristön eriyttämisellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppimisympäristön fyysisten, sosiaalisten ja pedagogisten tekijöiden muokkaamista oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Oppimisympäristö ei rajaudu ainoastaan fyysiseen tilaan, vaan siihen sisältyvät myös opetuksessa käytettävät materiaalit, välineet, toimintakäytännöt sekä tieto- ja viestintäteknologiset ratkaisut (OPH, 2014, s. 29). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014, s. 29) mukaan oppimisympäristöjä kehitetään pedagogisesti monipuolisiksi ja joustaviksi kokonaisuuksiksi, joissa huomioidaan muun muassa esteettömyys, ergonomia, valaistus ja akustiikka.

Lisäksi oppimisympäristöön kuuluu sosiaalinen ulottuvuus, kuten turvallinen ilmapiiri ja toimivat vuorovaikutuskäytännöt (OPH, 2014, ss. 29–30). Tomlinsonin (2014) mukaan oppimisympäristön eriyttäminen liittyy keskeisesti ilmapiiriin, jossa oppilaiden yksilöllisyys tunnustetaan ja hyväksytään osaksi opetusta (Tomlinson, 2014, ss. 21–22). Oppimisympäristön turvallisuuskulttuuri rakentuu arvojen, uskomusten, rakenteiden, rutiinien, järjestelmien ja sääntöjen kokonaisuudeksi, jotka puolestaan ohjaavat oppilaan ja opettajan turvallisuuden hallintaa (Geller, 2011; Guldenmund, 2000). Lisäksi yhteisön keskeinen luottamus on avainasemassa myönteisen turvallisuuskulttuurin luomisessa (Leape ym., 2009).

Käsityön opetuksen kontekstissa oppimisympäristö korostuu erityisesti fyysisten tilojen, työvälineiden ja materiaalien merkityksessä, sillä oppiminen tapahtuu toiminnallisessa ympäristössä, jossa turvallisuus, selkeys ja välineiden saavutettavuus ovat keskeisiä oppimista tukevia tekijöitä. Lisäksi opetus- ja oppimateriaalit, joita opettajat ja oppilaat hyödyntävät työn suunnittelussa ja tukena (OPH, 2014)

Työtapojen eriyttämisellä viitataan opetuksessa käytettävien menetelmien ja työskentelytapojen muokkaamiseen oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Työtapojen valinnalla voidaan tukea esimerkiksi yhteisöllistä oppimista, itseohjautuvuutta sekä oppilaiden aktiivista toimijuutta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014, s. 30) mukaan työtapojen valinnassa tulee huomioida oppilaiden yksilölliset ja kehitykselliset erot sekä oppiaineen erityispiirteet. Käsiyön opetuksessa työtapojen eriyttäminen korostuu yhteisöllisyyden ja tekemällä oppimisen kautta, jolloin oppilaiden yksilölliset tarpeet voidaan huomioida esimerkiksi ohjauksen määrässä, työskentelyn rytmissä sekä työskentelytavan valinnassa (OPH, 2014).

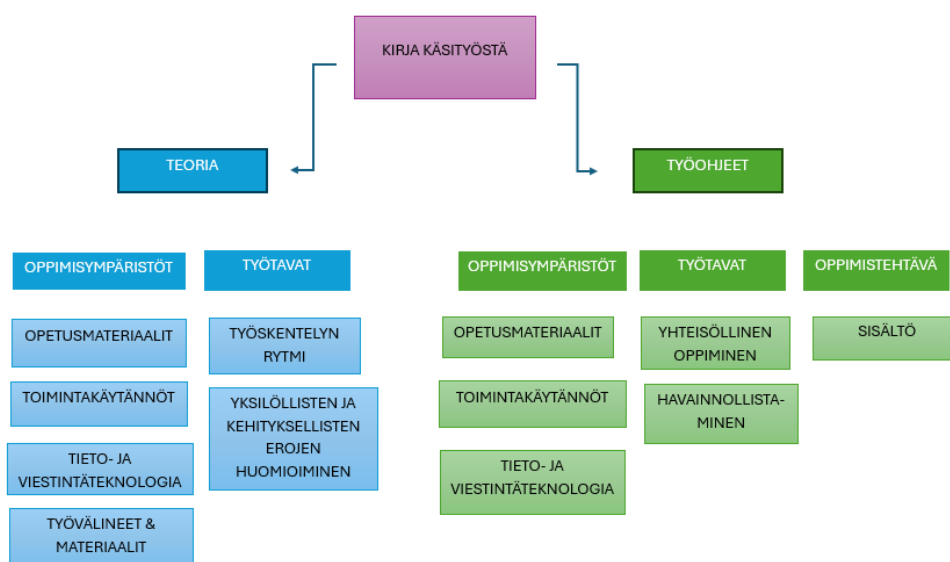
Oppimistehtävien eriyttäminen puolestaan tarkoittaa tehtävien sisällön, tavoitteiden ja vaativuustason muokkaamista oppilaiden osaamisen ja tuen tarpeiden mukaisesti. Tomlinsonin (2014) mukaan oppimistehtävät ovat keskeinen väline, jonka kautta oppilas omaksuu sisältöjä ja osoittaa osaamistaan. Eriyttäminen voi kohdistua esimerkiksi tehtävien vaikeustasoon, työskentelytapoihin tai tuotoksen muotoon (Tomlinson, 2014, ss. 70–72; 86–87).

10 Tulokset

10.1 Eriyttäminen Kirja käsityössä -opetusmateriaaleissa

Tutkimusaineistoon valikoituivat teokset *Kirja käsityöstä, luokkien 3–6 käsityönopetus* (2010) sekä sen uudistettu painos *Kirja käsityöstä, luokkien 1–7 käsityön opetus*. Teosten välisessä vertailussa tarkasteltiin erityisesti sitä, onko erilaisten oppijoiden huomioimisessa tapahtunut muutoksia painosten välillä. Vertailun perusteella sisältöjen voidaan todeta säilyneen pääosin samoina, mutta esitystapa on paikoin muokattu uudistetussa painoksessa. Muutokset liittyvät lähinnä kielelliseen selkeyttämiseen ja ilmaisujen tarkentamiseen, kun taas varsinainen pedagoginen sisältö ja esitetyt eriyttämisen keinot ovat säilyneet samankaltaisina. Tästä syystä varsinainen analyysi toteutettiin ensimmäisen painoksen pohjalta. Analyysi kohdistui teoksen teoriaosuuden kappaleisiin ”Erilaiset oppijat” ja ”Oppimateriaalit” sekä työhjeosioon, vuosiluokat 3–6, ja erityisesti tekniikkoihin ompelu, virkkaus ja neulonta.

Seuraava kuvio (kuvio 7) kuvastaa mitä pääluokkia ja alaluokkia aineistoissa esiintyi teoria osuudessa, ja mitä työhjeosiossa. Nämä kuvastavat sitä, millä tavoilla eriyttäminen otettiin huomioon Kirja käsityöstä -kirjoissa.



Kuvio 7. Eriyttäminen kirja käsityössä kirjassa

Opetusmateriaalit korostuivat aineistossa selvästi, mikä on ymmärrettävää, sillä aihepiirille on omistettu oma osionsa teoksessa. Opetusmateriaalista esitetyt ilmaukset viittaavat oppimisympäristön eriyttämiseen erityisesti saavutettavuuden näkökulmasta. Esimerkiksi heikkonäköisten oppilaiden kohdalla korostui selkeiden ja värimaailmaltaan harkittujen materiaalien merkitys, kun taas hahmottamisen haasteisiin liittyen painottui konkreettisten ja visuaalisesti jäsenneltyjen ohjeiden tarve. Opetusmateriaaleista oli seuraavanlaiset maininnat:

Heikkonäköinen oppilas hyötyy selkeästä ja väriltään harkitusta opetus- ja työskentelymateriaalista. Opetusmateriaalien värit kannattaa kokeilla dokumenttikameraa käyttäessä, sillä pintojen toisto heijastavassa kuvassa ei välttämättä ole riittävä.

Huonosti hahmottava oppilas tarvitsee konkreettisen oppimateriaalin, jossa työohjeet havainnollistavat tekemisen järjestyksen joko kuvien tai mallisarjojen avulla.

Eriyisesti havainnollistavien mallisarjojen ja -kappaleiden merkitys nousi esille. Niiden kuvattiin tukevan erilaisten oppijoiden oppimista, kunhan niiden toteutuksessa kiinnitetään huomiota selkeyteen ja virheettömyyteen. Sarjamuotoisten ohjeiden konkreettisuus näyttäytyy aineiston perusteella keinona tukea oppilaan työskentelyn jäsentämistä ja työvaiheiden hahmottamista. Työohjeissa konkretisoitiin teoriaosuudessa esitettyjä periaatteita. Siinä missä teoriaosuudessa kuvattiin mallivaihesarjojen merkitystä, työohjeosiossa ohjeistettiin niiden konkreettiseen toteuttamiseen ja tarjottiin tähän tarvittavat materiaalit, kuten kaavat ja kuvalliset ohjeet. Havainnollistavista mallivaihesarjoista oli seuraavanlainen maininta:

Oikeista materiaaleista valmistetut ohjeet ovat myös ”mallikappaleita” oppilaille, joten ohjeiden tulee olla virheettömät.

Mikäli opettajalla ei ole mahdollisuutta valmistaa konkreettisia mallikappaleita, aineistossa ohjattiin hyödyntämään vaihtoehtoisia esitystapoja, kuten työpiirroksia ja valokuvasarjoja. Tämä voidaan tulkita viittaavan opettajan ajallisiin resursseihin sekä tarpeeseen toteuttaa eriyttämistä myös vähemmän aikaa vaativin keinoin. Kirjallisten ohjeiden osalta korostettiin selkeyttä, lyhyttä ja terminologian tarkkuutta, mikä voidaan nähdä erityisesti oppilailta, joilla on lukivaikeus, tukevana ratkaisuna.

Lisäksi teoriaosuudessa tuotiin esiin verkko-oppimateriaalien hyödyntäminen osana opetusta. Tieto- ja viestintäteknologian yläluokassa korostuivat verkko-opetusmateriaalit. Aineistossa mainittiin useita verkkolähteitä, jotka tarjoavat opetusmateriaaleja, kuvallisia ohjeita sekä ideoita työn suunnitteluun. Tämä voidaan tulkita viittaavan siihen, että oppimista tuetaan tarjoamalla monipuolisia oppimisympäristöjä, jotka mahdollistavat erilaisten oppijoiden huomioimisen. Aineiston perusteella erityisesti virkkaukseen liittyen tarjotaan digitaalisia tukimateriaaleja, joiden avulla oppimista voidaan tukea eri tavoin. Näiden voidaan tulkita edistävän oppimisen saavutettavuutta. ja mahdollistavan vaihtoehtoisia tapoja oppia, esimerkiksi vasenkätisten oppilaiden näkökulmasta.

Toimintakäytännöissä korostuivat rutiinien merkitys ja opetuksen ennakoitavuus, sekä tarkistus. Aineiston perusteella toimintakäytännöllä on keskeinen merkitys oppimisympäristön toimivuuden kannalta. Erityisesti rutiinien kuvattiin tukevan työrauhan säilymistä, mikä voidaan tulkita merkitykselliseksi tilanteissa, joissa oppilailla on haasteita keskittymisen kanssa. Myös opetustuokioiden ajoituksella ja sisällöllä nähtiin olevan vaikutusta työskentelyn sujuvuuteen. Toimintakäytännöissä oli seuraavanlainen maininta:

Opetustuokioiden ajoituksella ja niiden sisällön kattavuudella on suuri merkitys työtuokion etenemiselle. Opettajakin voi häiritä työskentelyä liian tiuhaan toistuvilla lyhyillä opetustuokioilla tai tarpeettomilla, työn keskeyttävillä täydennysohjeilla.

Lisäksi työohjeissa opettajaa ohjeistetaan tarkistamaan oppilaan työskentelyä eri työvaiheiden jälkeen, mikä voidaan tulkita oppilaan työskentelyn ohjaamista ja oppimisprosessin tukemista vahvistavaksi käytännöksi.

Työvälineiden ja materiaalien osalta puolestaan painotettiin saavutettavuutta. Aineistossa korostettiin oppimistehtävissä käytettävien materiaalien selkeyttä ja hahmotettavuutta, mikä voidaan tulkita saavutettavuutta tukevaksi tekijäksi. Esimerkiksi värien kontrastit ja materiaalien erottuvuus näyttäytyivät keskeisinä tekijöinä erityisesti heikkonäköisten oppilaiden näkökulmasta. Materiaaleista oli seuraavanlaiset maininnat:

Oppilaan työhön käytettävien materiaalien täytyy olla selkeitä ja helposti hahmoteltavia- musta lanka lisää suotta vaikeusastetta.

Heikkonäköinen oppilas hyötyy selkeästä ja väriltään harkitusta opetus- ja työskentelymateriaalista.

Työohjeissa oppimistehtävien eriyttämisessä korostuivat työn sisällön muokkaamisen keinot, kuten yksityiskohtien määrän säätely, työn vaativuuden vaihtelu sekä työn laajuuden rajaaminen. Erityisesti työn koon pienentäminen näyttäytyi keskeisenä keinona mahdollistaa tehtävän suorittaminen oppilaan taitotasoon sopivalla tavalla säilyttäen kuitenkin oppimistavoitteet.

Parityöskentelyä ja yhteisiä harjoituksia hyödynnettiin työskentelyn tukena. Ohjeosiossa yhteisöllinen oppiminen esiintyi useammin kuin teoriaosuudessa, ja sen alle muodostuivat alaluokat parityöskentely sekä yhteisöllinen työskentely. Tämä viittaa siihen, että oppilaiden välinen vuorovaikutus ja yhteistyö nähdään oppimista tukevana tekijänä, jossa oppilaat voivat oppia toisiltaan ja tukea toistensa työskentelyä.

Parityöskentelyä kuvattiin aineistossa seuraavasti:

Ohjaa saumavarojen piirtäminen parityönä (anna oppilaille yhteiset kaavat).

Ohjaa oppimateriaalin käyttöön ja parityöhön.

Näiden esimerkkien perusteella yhteisöllisiä työtapoja hyödynnetään erityisesti työskentelyn ohjauksessa ja oppimateriaalien käytön tukena.

Yksilöllisten ja kehityksellisten erojen huomioiminen näkyi teoriaosuudessa työtapojen kautta, havainnollistamisella, opetusryhmään tutustumisella, ja eri aistikanavilla opettaminen. Kun taas, työohjeissa yksilölliset ja kehitykselliset erot otettiin huomioon oppimistehtävän sisältöä eriyttämällä. Opettajaa kehoitetaan tutustumaan omaan opetusryhmäänsä, jotta opetusta voidaan yksilöllistää mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. yläluokan alle muodostuivat alaluokat opetusryhmään tutustuminen, työrupeamien ajoitus, informointi eri aistikanavien kautta, kokonaiskuvan ymmärtäminen, tarkistaminen, havainnollistaminen sekä tehtävän tason säätely.

Aineistossa painotetaan erityisesti monikanavaisen ohjauksen merkitystä. Opettajan tulisi välittää informaatiota eri aistikanavien kautta, jotta esimerkiksi huonokuuloiset oppilaat pystyvät seuraamaan opetusta. Lisäksi havainnollistamisen merkitys korostuu erityisesti oppilailla, joilla on motorisia vaikeuksia tai jotka ovat vasenkätisiä. Tätä kuvataan seuraavissa lainauksissa:

Oppilaille, jolla on motorisia vaikeuksia, on tärkeä liikeratojen selkeä ja havainnollinen opettaminen. Opetusta seurattaessa oppilaan tulee nähdä tekeminen oikeasta suunnasta.

Vasenkätinen oppilas opetetaan vasenkätisesti silloin, kun sillä on tekemisen kannalta merkitystä. Tekstiilityössä tällaisia tekniikoita ovat erityisesti neulonta, virkkaus ja käsin kirjonta, joissa tekemisen suunta on määrätty.

Lisäksi aineistossa korostetaan tehtävien tason merkitystä oppilaan itsetunnon tukemisessa. Opettajan tulisi varmistaa, että tehtävät eivät ole liian vaativia suhteessa oppilaan taitotasoon. Tämä viittaa siihen, että yksilöllisten ja kehityksellisten erojen huomioiminen ilmenee monin eri tavoin oppilaan tarpeitten mukaan, minkä vuoksi opettajan oppilastuntemus on keskeisessä roolissa.

Työskentelyn rytmi nousi keskeiseksi teemaksi teoriaosuudessa, jossa huomioitiin sekä nopeasti että hitaasti etenevät oppilaat. Työskentelyn rytmiä koskevasta yläluokasta löytyi useita mainintoja, jotka liittyivät sekä nopeasti että hitaasti etenevien oppilaiden ohjaamiseen. Nopeasti etenevistä oppilaista aineistossa todetaan seuraavasti:

Nopean ja taitavan tekijän ohjaaminen edellyttää opettajalta eriyttämistä, ennakkointia ja riittävän rivakkaa ohjeen antoa.

Työn eriyttäminen jo suunnitteluvaiheessa, haastavammat materiaalivalinnat tai rinnalla kulkeva erillinen lisätyö tasoittavat etenemistä ja innostavat jatkamaan.

Hitaammin etenevien oppilaiden kohdalla korostetaan puolestaan opettajan aktiivista ohjausta ja ajankäytön hallintaa:

Hidas huolimatton tai haaveilija hyötyy opettajan aktiivisesta läsnäolosta ja ohjeiden muistuttamisesta sekä ajallisten tavoitteiden asettamisesta.

Useat maininnat sekä nopeasti että hitaasti etenevistä oppilaista viittaavat siihen, että oppimisen rytmi on keskeinen eriyttämisen ulottuvuus. Näin ollen aineiston perusteella

voidaan todeta, että oppimisvaikeuksien lisäksi myös yksilölliset erot työskentelytahdissa tulisi huomioida opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa

Lisäksi aineistosta muodostui uusi yläluokka; havainnollistaminen. Tämän yläluokan alle sijoittuivat ilmaukset, joissa opettajaa ohjeistettiin havainnollistamaan työvälineiden käyttöä, työvaiheita, tekniikoita ja työtapoja. Havainnollistamisen korostuminen viittaa siihen, että konkreettiset esimerkit ja visuaalinen tuki ovat keskeisiä oppimisen kannalta, erityisesti silloin, kun oppilaan tulee hahmottaa uusia tekniikoita tai työskentelytapoja.

Oppimistehtävä pääluokkaan ohjeosiosta muodostui yksi yläluokka, joka on sisältö. Sisällön alaluokiksi syntyi yksityiskohdat, työn vaativuus, kotiläksyt, työn laatu ja tekniikka. Yksityiskohdista oli seuraavanlaiset maininnat:

Eriytä ohjaamalla yksityiskohtien lisäämiseen tai poistamiseen.

Eriytä: Yksivärisen kankaaseen voi ommella erilaisia koneompeleita tai taitoradan, ristinollapelin ruudukon, myllypelin kuvion tai shakkiruudukon.

Työn vaativuudesta oli mainittuna, että opettaja voi suunnitella vaihtoehtoisen työn, jotta jokainen oppilas saa taitotasonsa mukaisen työn, ja silti kaikki pystyvät saavuttamaan samat oppimisella asetetut tiedot ja taidot. Lisäksi tietyn asian voi valmistaa eri tavoilla ja siitä oli seuraava maininta:

Eriytä erilaisia lahkeen suun ja vyötärön valmistamisen vaihtoehtoja.

Työn laajuudesta oli useampi maininta, jossa neuvottiin eriyttämään työn koon mukaan, tekemällä samasta työstä kooltaan pienempi työ kuin muut, tai tekemällä vaihtoehtoinen työ, joka on kooltaan pienempi kuin alkuperäinen. Työn vaativuuden ja laajuuden eriyttäminen, niin että tavoitteet ja sisällöt pysyvät kuitenkin samana, osoittaa nämä hyviksi keinoiksi eriyttää. Tässä esimerkkinä yksi maininta:

Eriytä selänpesimen pituuden tai nurjien silmukoiden määrän mukaan. Lyhyeksi jäävän selänpesimen voi ommella osaksi pesukinnasta tai jättää pesulapuksi.

Myös tekniikkaa kehoitettiin eriyttämään, josta oli seuraavanlaiset maininnat:

Eriytä: jos joustinneule ei onnistu, eriytä neulomaan aloitusreunaan edestakaisin neuletta.

Ompeluta laki fleecestä.

10.2 Erilaisten oppijoiden huomioiminen Kirja käsityöstä -opetusmateriaalissa

Analyysin perusteella teoriaosuudessa esiintyi mainintoja kaikista tutkimukseen valikoiduista oppijaryhmistä, kun taas työohjeosiossa osa ryhmistä jäi vähemmälle huomiolle. Erityisesti näkövammaisten oppilaiden huomioiminen ei näyttäytynyt työohjeissa, vaikka se oli esillä teoriaosuudessa.

Aineistosta nousi esiin myös oppijaryhmiä, joita ei alun perin ollut erikseen rajattu tarkasteluun, kuten kuulovammaiset oppilaat sekä nopeasti ja hitaasti etenevät oppijat. Lisäksi hahmottamisvaikeudet nousivat keskeisenä oppimisen haasteena.

Kokonaisuutena voidaan todeta, että työohjeosio konkretisoi teoriaosuudessa esitettyjä eriyttämisen periaatteita. Samalla kuitenkin havaittiin, että kaikkien oppijaryhmien huomioiminen ei siirry systemaattisesti teoriaosuudesta käytännön ohjeisiin.

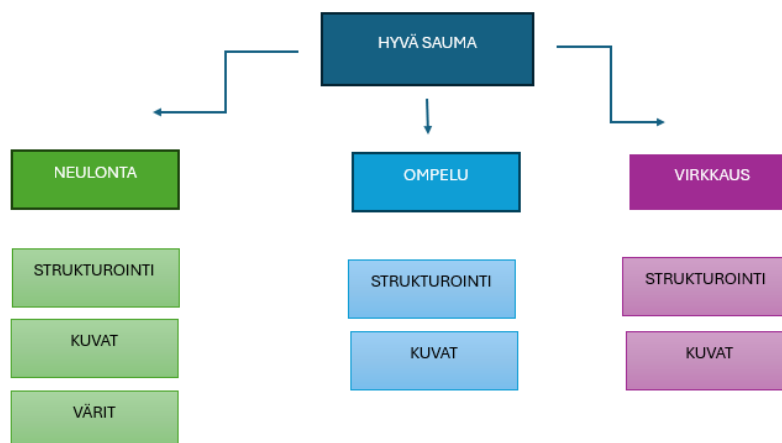
Seuraava taulukko (taulukko 3) kuvastaa tutkimukseen valikoitujen erilaisten oppijoiden esiintymistä Kirja käsityössä kirjoissa. Taulukossa näkyy erikseen esiintyminen teoria sekä työohjeet osioissa. Kirja käsityöstä kirjojen teoriaosuudesta löytyi mainintoja kaikista tutkimukseen valikoiduista erilaisista oppijoista. Lisäksi nostan esille uudet, aineistosta nousseet oppimishaasteet: kuulovamma, nopeat ja hitaat tekijät, sekä hahmotusvaikeus.

Taulukko 3. Erilaisten oppijoiden esiintyminen Kirja käsityöstä -kirjassa

Kirja käsityöstä 3–6 & Kirja käsityöstä 1–7	Teoria	Työohjeet
Näkövamma	Kyllä	Ei
Vasenkätisyys	kyllä	Kyllä
Tarkkaavaisuushäiriö	Kyllä	kyllä
Lukivaikeus	Kyllä	kyllä
Kuulovamma	Kyllä	kyllä
Nopeat ja hitaat tekijät	kyllä	kyllä
Hahmotusvaikeus	kyllä	kyllä

10.3 Eriyttäminen Hyvä sauma -kirjassa

Hyvä sauma – tekstiilityön käsikirja -teoksesta analysoitiin neulonnan, virkkauksen ja ompelun ohjeosiot. Analyysin perusteella oppimistehtävien eriyttäminen rakentui pääasiassa kolmen yläluokan varaan: strukturointi, värit ja kuvat. Näiden voidaan tulkita kuvaavan tapoja, joilla oppimateriaalia on pedagogisesti muokattu vastaamaan erilaisten oppijoiden tarpeita. Seuraava kuvio (kuvio 8) havainnollistaa aineistosta nousseita havaintoja.



Kuvio 8. Eriyttäminen Hyvä sauma -kirjassa

Neulontaosiossa korostui erityisesti strukturointi. Sen alaluokiksi jäsenyivät vaihteelliset ja numeroidut ohjeet, taulukot, kuvien ja tekstin yhdistäminen, osittaminen sekä symbolien käyttö. Työohjeet esitettiin johdonmukaisesti etenevinä ja selkeästi rajattuina kokonaisuuksina, joissa työvaiheet oli pilkottu hallittaviin osiin. Esimerkiksi

lapasen ja villasukan valmistusprosessit oli jaettu useisiin osa-alueisiin, kuten suunnitteluun, kokoon ja yksityiskohtiin. Tällainen jäsentely tukee oppilaan kokonaisuuden hahmottamista ja voidaan tulkita keskeiseksi oppimistehtävän eriyttämisen keinoksi.

Lisäksi ohjeissa hyödynnettiin taulukoita ja symboleita. Taulukot tukivat neulemerkintöjen ja laskennallisten vaiheiden ymmärtämistä, kun taas symbolit, kuten nuolet, havainnollistivat työn etenemissuuntaa. Näiden piirteiden voidaan tulkita tukevan erityisesti oppilaita, joilla on lukemiseen tai tarkkaavaisuuteen liittyviä haasteita, sillä visuaalisesti jäsennelty materiaali helpottaa ohjeiden seuraamista.

Värien käyttö muodosti toisen keskeisen yläluokan. Neulemallien havainnollistamisessa hyödynnettiin kirkkaita värejä siten, että eri työvaiheet ja osat erottuivat toisistaan. Lisäksi tekstin korostaminen esimerkiksi lihavoinnin avulla jäsensi sisältöä. Näiden ratkaisujen voidaan tulkita tukevan erityisesti näköön liittyviä haasteita omaavia oppijoita ja edistävän materiaalin saavutettavuutta.

Kuvien merkitys näyttäytyi keskeisenä osana oppimistehtävän eriyttämistä. Neulontaosio sisälsi runsaasti kuvia, jotka havainnollistivat työvälineitä, työvaiheita, tekniikoita sekä eri neulontatapojen välisiä eroja. Kuvien ja tekstin rinnakkainen käyttö mahdollisti konkreettisen tekemisen hahmottamisen, mikä tukee erilaisten oppijoiden oppimista.

Virkkausosiossa eriyttäminen rakentui samojen yläluokkien varaan kuin neulonnassa, mutta niiden toteutus oli osin suppeampaa. Strukturointi ilmeni vaiheittaisina ja numeroituina ohjeina, lyhyinä tekstikokonaisuuksina sekä taulukoina, joissa esitettiin virkkausmerkkejä ja lyhenteitä. Symbolien käyttö, kuten nuolten hyödyntäminen, tuki työvaiheiden hahmottamista.

Kuvien osalta virkkausosio sisälsi havainnollistavia esityksiä työvälineistä ja keskeisistä tekniikoista, kuten silmukoiden lisäämisestä ja vähentämisestä. Kuvallinen tuki oli kuitenkin pääosin yksiväristä tai sävyltään hillittyä. Kirkkaiden värien käyttö jäi vähäiseksi, mikä voidaan tulkita saavutettavuuden näkökulmasta puutteeksi erityisesti heikkonäköisten oppijoiden kannalta. Näin ollen, vaikka virkkausosio tarjoaa selkeitä ja

jäsenneltäviä ohjeita, visuaalisen erottuvuuden osalta eriyttäminen näyttäytyy rajallisempaan verrattuna neulontaosioon.

Ompeluosiossa eriyttäminen rakentui kahden yläluokan varaan: strukturointi ja kuvat. Strukturointi ilmeni vaiheittaisina ja numeroituina ohjeina, keskeisten kohtien korostamisena sekä materiaalien esittämisenä. Ohjeet olivat pääosin selkeitä, tiiviitä ja johdonmukaisesti eteneviä.

Lisäksi työvaiheita havainnollistettiin sekä tekstin että kuvien avulla. Esimerkiksi kankaan oikea ja nurja puoli erotettiin toisistaan lyhenteiden ja värien avulla, mikä tuki työskentelyn ymmärtämistä. Kuvallinen tuki kohdistui erityisesti työvälineiden käyttöön sekä työvaiheiden havainnollistamiseen, kuten kaavojen asetteluun ja ompelutekniikoihin.

Vaikka ohjeiden selkeys ja visuaalinen tuki viittaavat pyrkimykseen huomioida erilaiset oppijat, saavutettavuudessa ilmeni puutteita. Erityisesti värien ja kontrastien vähäinen käyttö heikensi ohjeiden visuaalista erottuvuutta, mikä voi vaikeuttaa materiaalin käyttöä näkövammaisten oppijoiden näkökulmasta.

10.4 Erilaisten oppijoiden huomioiminen Hyvä sauma -kirjassa

Analyysin perusteella erilaisten oppijoiden huomioiminen *Hyvä sauma* -teoksessa ilmeni vaihtelevasti. Seuraavassa taulukossa (taulukko 4) on kuvattuna, miten erilaiset oppijat on huomioitu aineistossa. Lukivaikeuksiin ja tarkkaavaisuushaasteisiin liittyvä tuki näyttäytyi aineistossa selkeimmin, erityisesti ohjeiden strukturoinnin, vaiheittaisuuden, visuaalisen tuen sekä tekstin tiiviiden kautta. Näiden ratkaisujen voidaan tulkita tukevan ohjeiden ymmärtämistä ja työskentelyn jäsentämistä. Näkövammaisten oppijoiden huomioiminen sen sijaan näyttäytyi osittaisena. Vaikka neulontaosiossa hyödynnettiin paikoin kirkkaita värejä ja kontrasteja, virkkaus- ja ompeluosioissa visuaalinen erottuvuus jäi heikommaksi. Vasenkätisyyttä ei aineistossa huomioitu, sillä ohjeet ja kuvitus oli toteutettu oikeakätisen työskentelyn näkökulmasta. Kokonaisuutena tarkastellen erilaisten oppijoiden huomioiminen painottui yleisiin pedagogisiin ratkaisuihin, kun taas tiettyihin oppijaryhmiin kohdennetut ratkaisut jäivät vähäisemmiksi.

Taulukko 4. Erilaisten oppijoiden huomioiminen Hyvä sauma- kirjassa.

Hyvä sauma	
Näkövamma	Osittain
Vasenkätisyys	Ei
Tarkkaavaisuushäiriö	Kyllä
Lukivaikeus	Kyllä

10.5 Eriyttäminen Punomo-verkkosivuilla

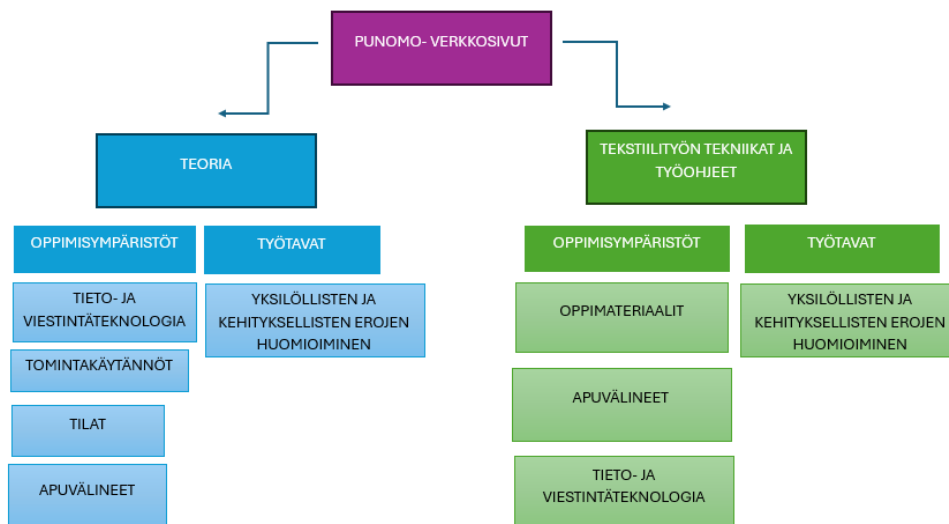
Punomo-sivustolta löytyy alla olevan taulukon (taulukko 5) julkaisut otsikon ”Erityistä tukea tarvitsevat” alta, joista valitsin tarkkailtavaksi ne julkaisut, jotka eivät vaadi lisenssiä, sillä lisenssin takana olevat julkaisut ovat tarkoitettu vain opetuskäyttöön, jonka vuoksi niiden tarkastelu vaatisi mahdollisen tutkimusluvan. Koska monikielisyys ei ole tämän tutkimuksen tutkimuskohteena, valikoituu analysoitavaksi Pere Katin (2016) julkaisu Erilaisen oppijan kohtaaminen käsityöopetuksessa. Julkaisu on rakennettu vuonna 2016 Turun kaupungin Käspaikka-seminaarin puiteisiin käytettäväksi oheismateriaaliksi seminaariluennoille. Julkaisussa käsitellään erityisopetusta ja sen tarjoamia haasteita lähinnä käsityön opetuksessa.

Taulukko 5. Erityistä tukea tarvitsevat osio Punomo-verkkosivuilla.

Erityistä tukea tarvitsevat osio	
Ilman lisenssiä	Lisenssin omaaville
Erilaisen oppijan kohtaaminen käsityöopetuksessa	Eri vamma-tyyppien huomioiminen käsityön opetuksessa
Selkokielistä käsityöopetusta monikielisille ryhmille	Erityistä tukea tarvitsevat: käytännön tilanteita käsityöntunneilla Apua näkövammaisten opetukseen: ohjeita opettajalle

Teorian lisäksi analysoitiin tekstiilityön tekniikat osio, sekä työohjeet. Teoria osiossa, että tekstiilityön tekniikat ja työohjeet osioissa nousi esille oppimisympäristöillä ja työtapoilla eriyttäminen. Seuraava kuvio (kuvio 9) kuvastaa millaisia pää- ja yläluokkia

aineistosta muodostui, jotka puolestaan kertovat millaisia eriyttämisen ratkaisuja Punomo- verkkosivuilla käytettiin.



Kuvio.9 Eriyttäminen Punomo- verkkosivuilla.

Työtapojen pääluokassa keskeiseksi yläluokaksi muodostui yksilöllisten ja kehityksellisten erojen huomioiminen. Tulosten perusteella opetuksen yksilöllinen eriyttäminen nähdään välttämättömänä, jotta jokainen saa tarvitsemaansa tukea opetukseen. Yksilöllisestä ja kehityksellisistä eroista oli seuraavanlaiset maininnat:

Oppilas, jolla on jokin vamma kuten esimerkiksi reuma, tarvitsee työn vaihtelun mahdollisuutta. Tästä oli seuraavanlainen maininta:

Tarjottava vammasta riippumatta sopivia tehtäviä. Esim. reuma: työn vaihtelun mahdollisuus tunnin aikana (15min. neulomista, 15min. ompelua).

Lisäksi työskentelytapaa tulisi muokata oppilaan kohdalla, jolla on jokin vamma. Tästä oli seuraavanlaiset maininnat:

Tarjottava vammasta riippumatta sopivia tehtäviä. Esim.: Oppilaalla, jolla on heikko käden motoriikka, esim. ketjuvirikkaustyö voidaan kiinnittää pöytään teipin avulla.

Pyörätuolissa oleva oppilas voi käyttää ompelukoneen kaasupoljinta jalkojen välissä painamalla, tai poljin voidaan nostaa pöydälle ja säädellä käsin (itse/avustaja).

Ajanhallinnan tukeminen korostui erityisesti tarkkaavaisuushaasteiden yhteydessä, jolloin oppilasta ohjataan ennakoimaan työskentelyn päättymistä. Työskentelyn vaihtelun mahdollisuus nousi esiin erityisesti fyysisiä rajoitteita omaavien oppilaiden kohdalla, ja työskentelytapojen muokkaaminen nähtiin keskeisenä keinona mahdollistaa osallistuminen erilaisista lähtökohdista käsin. Konkreettiset esimerkit, kuten ompelukoneen käytön mukauttaminen pyörätuoli oppilaalle sopivaksi, havainnollistavat käytännön eriyttämiskäsitteitä.

Oppimisympäristöjen osalta yläluokkina esiintyivät oppimateriaalit ja apuvälineet, tilat ja toimintakäytännöt sekä tieto- ja viestintäteknologia. Aineistossa esiintyi oppimateriaaleja työvälineiden käyttöön, kuten ohjeita neulontarenkaan ja neulontaharpun käyttöön. Lisäksi aineisto sisälsi näkövammaisille suunnattuja ohjeita, kuten ”*Apua näkövammaisten tekstiilityönopetukseen: Huovutetut rannekkeet*” sekä ”*Apua näkövammaisten tekstiilityönopetukseen: Ryijytekstiili – ryijymatto.*”

Näkövammaisille oppijoille oli myös koottu erillinen listaus erilaisista työtavoista ja apuvälineistä erityisesti käsin- ja koneompelun tueksi. Tämä viittaa siihen, että Punomon sivuilla huomioidaan näkövammaiset erityisesti apuvälineiden kautta, joka on todettu näkövammaiselle oppimisen kannalta olennaista.

Lisäksi vasenkätiset oli huomioitu tekstiilityön tekniikat osiossa, joka sisälsi paljon oppimateriaalia neulontaa ja virkkaukseen liittyen. Osio sisälsi ohjeita esimerkiksi aloitussilmukan tekemiseen sekä vasen- että oikeakätiset huomioiden. Opettajalle tämä tarkoittaa suurta helpotusta, sillä opettaja voi hyödyntää näitä valmiita materiaaleja vasenkätisten opetuksessa.

Tieto- ja viestintäteknologia muodostui yhdeksi yläluokaksi, johon sisältyi erilaisia opetusvideoita. Osa videoista oli suunnattu vasenkätisille oppijoille, kun taas muut käsittelivät eri tekniikoita, kuten villasukkan neulomista, ketjusilmukan virkkaamista, napin ompelua sekä solmun tekemistä langanpäähän. Videoiden käyttö voidaan nähdä

oppimista tukevana monikanavaisena lähestymistapana, joka mahdollistaa havainnollistamisen ja oppimisen yksilöllisen etenemisen.

Toimintakäytäntöjen alaluokiksi muodostuivat rajaus, suunnitelmallisuus, tavoitteellisuus, tauotus, kertaus, havainnollistaminen sekä ymmärtämisen varmistaminen. Rajaukseen liittyen korostettiin esimerkiksi olennaisten työvälineiden kokoamista opetustilanteeseen sekä niiden nimeämistä yhdessä oppilaiden kanssa. Lisäksi tuotiin esiin valinnan mahdollisuuden merkitys osana opetusta. Käsiyön opetuksessa voidaan tukea oppilaan päätöksentekotaitoja tarjoamalla valintatilanteita, kuten materiaalien tai mallien valintaa, mutta samalla on tärkeää rajata vaihtoehtojen määrää oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Tämä korostaa opettajan roolia oppimisen ohjaajana, joka tasapainottaa oppilaan autonomian ja tuen tarpeen välillä.

Havainnollistamisen osalta korostui konkreettisten esimerkkien merkitys oppimisessa. Työvälineiden nimeäminen ja visuaalinen esittäminen esimerkiksi kuvien avulla tukevat oppimista. Ymmärtämisen varmistamisessa keskeistä on oppilaan aktivoiminen refleктоimaan omaa oppimistaan esimerkiksi kysymysten avulla, kuten mitä opittiin, miten oppiminen tapahtui ja mitä voitaisiin tehdä seuraavalla kerralla toisin. Lisäksi kertauksen merkitys korostuu erityisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla, ja peruskäsitteiden toistaminen esimerkiksi oppitunnin alussa tukee oppimista. Oppimisen tukemiseksi suositellaan myös tauottamista, kuten lyhyitä taukoliikuntahetkiä, jotka edistävät keskittymistä ja kognitiivista aktivoitumista. Nämä käytännöt viittaavat opetuksen strukturoinnin ja ennakoitavuuden merkitykseen oppimisen tukemisessa.

10.6 Erilaisten oppijoiden huomioiminen Punomo-verkkosivuilla

Punomo-verkkosivujen aineistossa erilaisten oppijoiden huomioiminen näyttää osittain epätasaisesti. Näkövammaiset oppijat ovat selkeästi tunnistettu kohderyhmä, sillä aineistossa esiintyy heille suunnattuja erillisiä ohjeita, materiaaleja sekä suosituksia esimerkiksi kontrastien ja apuvälineiden käytöstä. Vasenkätisyys puolestaan korostuu erityisesti tekniikkaosiossa, jossa tarjotaan runsaasti erillisiä

ohjeita ja videoita vasenkätisille oppijoille, mikä viittaa systemaattiseen huomioimiseen. Teoriaosuudessa puolestaan ei löytynyt mainintoja vasenkätisyydestä.

Tarkkaavaisuushäiriöön liittyvät tarpeet nousevat esiin ennen kaikkea pedagogisissa ratkaisuissa, kuten toiminnan selkeässä jäsentämisessä, tauottamisessa ja ajanhallinnan tukemisessa. Sen sijaan lukivaikeuden huomioiminen jää aineistossa vähäisemmäksi ja ilmenee lähinnä epäsuorasti selkeän kielen, vaiheistettujen ohjeiden ja visuaalisen tuen kautta. Kokonaisuutena voidaan todeta, että Punomo-verkkosivuilla tietyt oppijaryhmät, erityisesti näkövammaiset ja vasenkätiset, on huomioitu eksplisiittisemmin, kun taas osa tuen tarpeista jää implisiittisten pedagogisten ratkaisujen varaan.

Taulukko 6. Erilaisten oppijoiden näkyminen Punomo-verkkosivuilla.

Punomo-verkkosivut	Teoriaosuus	Neulonta
Näkövamma	Kyllä	Kyllä
Vasenkätisyys	Ei	Kyllä
Tarkkaavaisuushäiriö	osittain	osittain
Lukivaikeus	osittain	osittain

10.7 Opetus- ja oppimateriaalien vertailua

Tutkimusaineistojen vertailu osoittaa, että opettajille suunnatut opetusmateriaalit ja oppilaille suunnatut oppimateriaalit lähestyvät eriyttämistä ja erilaisten oppijoiden huomioimista osittain eri näkökulmista. Opettajille suunnatuissa materiaaleissa, kuten Kirja käsityöstä -teoksissa sekä Punomo-verkkosivujen teoriaosuudessa, eriyttäminen painottuu ensisijaisesti pedagogisiin ratkaisuihin. Näissä aineistoissa korostuvat opetuksen suunnittelu, oppimisympäristön muokkaaminen, työtapojen eriyttäminen sekä opettajan ohjauksen merkitys. Erilaisten oppijoiden tarpeet tuodaan esiin usein eksplisiittisesti, ja opettajalle annetaan suosituksia ja esimerkkejä siitä, miten opetusta voidaan mukauttaa yksilöllisten tarpeiden mukaan.

Oppilaille suunnatuissa oppimateriaaleissa, kuten Hyvä sauma -kirjassa sekä Punomon tekniikka- ja ohjeosioissa, eriyttäminen puolestaan konkretisoituu itse oppimistehtävien ja ohjeiden tasolla. Näissä materiaaleissa korostuvat erityisesti ohjeiden selkeä strukturointi, vaihteellisuus, visuaalinen tuki sekä kuvien ja värien käyttö. Eriyttämistä ei välttämättä tuoda esiin suoraan käsitteellisesti, vaan se ilmenee implisiittisesti materiaalien rakenteessa ja esitystavassa. Oppimistehtävät on pilkottu hallittaviin osiin, ja niiden tukena käytetään havainnollistavia kuvia, symboleita sekä selkeää kieltä, mikä tukee erityisesti lukivaikeuksia tai tarkkaavaisuushaasteita omaavia oppijoita.

Vertailu osoittaa myös eroja erilaisten oppijaryhmien näkyvyydessä.

Opettajamateriaaleissa käsitellään laajemmin erilaisia oppijoita ja heidän tarpeitaan, kun taas oppimateriaaleissa korostuvat tietyt ryhmät, kuten näkövammaiset ja vasenkätiset, pääasiassa visuaalisten ja teknisten ratkaisujen kautta. Kokonaisuutena voidaan todeta, että opetusmateriaalit tarjoavat teoreettisen ja pedagogisen perustan eriyttämiselle, kun taas oppimateriaalit toteuttavat eriyttämistä konkreettisella ja käytännön tasolla.

11 Johtopäätökset

11.1 Eriyttäminen tutkimusaineistoissa

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Miten käsityön opetus- ja oppimateriaaleissa näkyy opetuksen eriyttäminen”, voidaan todeta tutkimusaineistoissa eriyttämisen näkyvän opetussuunnitelman (2014) ja Tomlinsonin (2014) esittämien periaatteiden mukaisesti, mutta painotukset vaihtelevat aineistojen välillä. Eriyttämistä ilmenee erityisesti oppimisympäristön ja työtapojen tasolla.

Opetus- ja oppimateriaalien vertailu osoittaa, että opettajille suunnatuissa materiaaleissa eriyttäminen esitetään ensisijaisesti pedagogisina periaatteina ja ohjauksellisina suosituksina. Oppilaille suunnatuissa materiaaleissa eriyttäminen puolestaan konkretisoituu itse tehtävien rakenteessa, ohjeistuksessa ja visuaalisissa ratkaisuisa. Opettajille suunnatuissa materiaaleissa painottuvat oppimisympäristön ja opetuksen suunnittelun taso, kun taas oppimateriaaleissa korostuvat oppimistehtävien selkeys, vaihteellisuus ja havainnollistaminen. Näin ollen materiaalit täydentävät toisiaan, mutta lähestyvät eriyttämistä eri näkökulmista.

Saavutettavuus nousee aineistoissa eriyttämisen tavoitteeksi. Opettajia ohjeistetaan tekemään erilaisille oppijoille saavutettavia oppimateriaaleja ja havaintomateriaaleja. Opetusmateriaalit sisälsivät kaavoja ja ohjeita erilaisten mallien ja mallivaihesarjojen tekemiseen, joka osittain helpottaa Saloviitan (2018) tutkimuksessa nousutta aineenopettajien huolta työmäärään lisääntymisestä inklusion myötä.

Verkkoaineistojen osalta tulokset tukevat Krögerin (2003) tutkimusta, jonka mukaan digitaalinen oppimisympäristö mahdollistaa monimuotoisten esitystapojen hyödyntämisen sekä erilaisten oppimiskäsitysten yhdistämisen. Myös tässä tutkimuksessa havaittiin, että verkkopohjaiset materiaalit tukevat parhaiten erilaisten oppijoiden huomioimista, sillä ne tarjoavat joustavuutta sisällön esittämiseen ja oppimisen tapoihin. Tämä viittaa siihen, että oppimateriaalin formaatti vaikuttaa merkittävästi sen inklusiivisuuteen.

Tämän tutkimuksen valossa voidaan todeta opetus ja oppimateriaalien antavan opettajille tukea inklusiiviseen opetukseen, mutta tarjottu tuki ei ole riittävän systemaattista tai eksplisiittistä tukea eriyttämiseen, vaan vastuu sen toteuttamisesta jää pitkälti opettajalle. Näin ollen tulokset tukevat aiempaa käsitystä siitä, että inklusiivisen opetuksen käytännön toteutus on vahvasti riippuvainen opettajan pedagogisesta osaamisesta (Sefotho & Ferreira, 2021; Brown, 2009; Remillard, 2005.).

11.2 Erilaisten oppijoiden huomioiminen tutkimusaineistoissa

Opetus- ja kulttuuriministeriön (OPM) mukaan opetusta tulisi antaa inklusio periaatteiden mukaisesti, jonka pääperiaatteena on kaikkia huomioivaa tasa-arvoista opetusta. Tämä käytännössä pitäisi tarkoittaa myös sitä, että oppimateriaaleissa tulisi huomioida erilaiset oppijat. Voidaan todeta tämän tutkimuksen tulokset olevan osittain linjassa kyseisen tavoitteen kanssa. Toiseen tutkimuskysymykseen, ”Huomioidaanko oppilaiden erilaisuus käsityön opetus- ja oppimateriaaleissa”, voidaan todeta, että oppilaat, joilla on näkövamma, vasenkätisyys, tarkkaavaisuushäiriö tai lukivaikeus oli huomioituna tutkimusaineistoissa. Huomioiminen ei kuitenkaan aina ollut suoraviivaista, vaan jää opettajan pedagogisen tulkinnan varaan, minkälaiseen oppimisen haasteeseen tietyt ohjeistukset tai oppimateriaalit on suunnattu.

Erilaisten oppijoiden huomioiminen aineistojen välillä oli myös vaihtelevaa. Aiemmassa tutkimuksessa on korostettu oppilaille tarkoitetun oppimateriaalien keskeistä roolia opetuksen suunnittelun ohjaajina (Moate, 2021). Tässä tutkimuksessa tämä havainto saa jatkoa siten, että vaikka oppimateriaalit ohjaavat opetuksen sisältöjä, niiden rooli eriyttämisen ja inklusion tukemisessa jää osin epäsystemaattiseksi. Oppimateriaalit eivät olleet täysin saavutettavia kaikille tutkimukseen valikoiduille erilaisille oppijoille, joka voi johtaa tilanteeseen, jossa oppimateriaalit eivät täysin tue opetussuunnitelman (POPS, 2014) inklusiivisia tavoitteita käytännön opetustilanteissa.

12 Pohdinta

12.1 Luotettavuus ja eettisyys

Tuomi ja Sarajärvi (2009) listaavat asioita, jotka tulee ottaa huomioon luotettavuuden arvioinnissa. Ensimmäisenä mainitaan tutkimuksen kohde ja tarkoitus, eli mitä ollaan tutkimassa ja miksi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.140). Tässä tutkimuksessa kohteena on ilmiö inklusiivinen käsityön opetus, jota tarkastellaan sen ajankohtaisuuden ja merkityksellisyyden vuoksi.

Aineiston keruu tapahtui analysoimalla tutkimukseen valikoituja opetus- ja oppimateriaaleja. Punomon -verkkosivut sisältävät sekä lisenssin takana olevaa materiaalia, että avoimia julkaisuja, joista tässä tutkimuksessa on analysoitu ainoastaan avoimesta osiosta löytyneitä aineistoja. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeistus on, että tutkimuslupaa tarvitaan silloin, kun tutkimus kohdistuu ihmisiin, käsitellään henkilötietoja tai arkaluonteista dataa. Puolestaan silloin, kun kyseessä on julkisesti saatavilla olevat aineistot, kuten avoimet verkkosivut ei tarvita erillistä tutkimuslupaa (TENK,2019). Tämä kuitenkin, edellyttää että aineisto on aidosti julkista, jonka vuoksi tässä tutkimuksessa on jätetty huomioimatta lisenssin takana olevat julkaisut.

Tuomi & Sarajärvi (2019) mainitsevat luotettavuuden arvioinnissa tärkeäksi perustella tutkimukseen valikoidut tiedonantajat ja tutkijan-tiedonantaja suhde (Tuomi & Sarajärvi, 2019, ss. 140–141. Tässä tapauksessa tiedonantajana toimii tutkimukseen valikoidut opetus- ja oppimateriaalit, jotka valikoitui niiden käytettävyyden perusteella. Kyseiset aineistot ovat tällä hetkellä käytössä useassa koulussa, ja ovat ajankohtaisia oppi- ja opetusmateriaalit, joita käsityön opetukseen on kehitetty. Lisäksi Kirja käsityöstä kirjat perustuvat opetussuunnitelman perusteisiin, jolloin niitä voidaan pitää luotettavina kirjallisuutena.

Mitä tulee tutkija-tiedonantaja suhteeseen, tutkijan tausta ja aiempi kokemus aineistoista voi vaikuttaa tulkintoihin, vaikka tutkimus on pyritty toteuttamaan aineistolähtöisesti ja teoreettista viitekehystä noudattaen (Tuomi & Sarajärvi, 2009; Kathy Charmaz, 2021). Tutkija on lähtötilanteessa ollut kaikista aineistoista tietoinen,

mutta osasta enemmän tietoinen, kuin toisista. Esimerkiksi Punomon- verkkosivut, joita tutkija on hyödyntänyt omien käsityö projektien ja opintojen merkeissä, nimenomaan eriyttämisen näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuutta on tarkasteltava erottamalla havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus. Pääsääntöisesti voidaan todeta, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tausta vaikuttaa väistämättä havaintoihin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.136). Tässä tapauksessa voidaan pitää luotettavuutta heikentävänä seikkana se, että tutkija on perehtynyt yhteen aineistoon selkeästi enemmän kuin toiseen, ja juuri eriyttämisen näkökulmasta, jota tässä tutkimuksessa tarkastellaan. Tutkijalla on ollut siis jonkinlainen ennakkokäsitys siitä mitä kyseinen oppimateriaali sisältää.

Tutkimus toteutettiin teorialähtöisesti, jolloin analyysiä johti tutkimukseen valikoidut teorit. Luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan käyttämällä ajankohtaisia ja luotettavia lähteitä. Tutkimusaineistoja analysoitiin pohjautuen viralliseen dokumenttiin (POPS,2014; 2025) ja luotettavasta tutkimuskirjallisuudesta (Tomlinson, 2014) mikä lisää tutkimuksen uskottavuutta. Tutkimuksessa on hyödynnetty päivitettyä oppimisen tukea, jolloin käytössä on ollut viime elokuussa (2025) päivitetty versio, jolloin oppimisen tuesta poimittu tieto on ajankohtaisista tukitoimista. Tomlinsonin teos eriyttämisestä on puolestaan tunnettu teos kasvatusalan piireissä, etenkin Amerikoissa.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan todeta heikentävän aineiston rajaus, sillä tutkimus rajattiin koskemaan vain neljää opetus- ja oppimateriaalia. Vertailukohteena ei hyödynnetty esimerkiksi käsityölehtiä tai käsityöaiheisia blogeja, joita ajoittain hyödynnetään käsityön opetuksessa. Lisäksi tutkimus rajataan koskemaan vain tekstiilityön tekniikoita, eikä teknistä työtä oteta laisinkaan huomioon, vaikka käsityö luokitellaan nykyään monimateriaaliseksi käsityöksi.

Huomionarvoista on, että analyysi perustuu täysin tutkijan tekemään tulkintaan. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tulokset eivät ole yleistettävissä, vaan ne kuvaavat valittujen aineistojen ilmiöitä, ja. Tarkoituksena ei ollut saada yleisesti päteviä tuloksia, vaan ymmärtää oppi- ja opetusmateriaalien sisältöjä erilaisten oppijoiden näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa olennaisempaa sen sijaan on painottaa

prosessin läpinäkyvyyttä (Bekmezci & Sürücü, 2025, s. 290). Tutkimuksen läpinäkyvyyttä on tuotu kuvaamalla tarkasti mitä aineistoista löytyi, sekä kuvaamalla tutkimuksen vaiheita. Lisäksi aineiston analyysiprosessissa muodostetuista taulukoista, on annettu yksi esimerkki.

Lisäksi tutkimuksessa hyödynnetty tekoälyä, jonka käyttö on Turun yliopiston mukaan sallittu tutkimuksen apuvälineenä. Tekoälynä on hyödynnetty Chatgpt:n ilmaisversiota. Tutkimuksessa on hyödynnetty tekoälyä lähteiden etsimisessä, vieraskielisten lähteiden tulkitsemisen tukena, sekä kielen huoltoon ja rakenteeseen liittyvissä seikoissa. Kaikkien lähteiden alkuperä ja luotettavuus on tarkistettu ennen niiden käyttöönottoa. Tutkimusaineisto on kerätty täysin tutkijan itse tekemänä, eikä siihen ole hyödynnetty tekoälyä.

12.2 Opetus ja oppimateriaalit opettajan tukena inklusion keskellä

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta opetus- ja oppimateriaalin toimivan opettajan tukena inklusion keskellä osittain, sillä eriyttäminen ja erilaisten oppijoiden huomioiminen esiintyi osittain implisiittisesti. Tämän seurauksena opetus- ja oppimateriaalin tulkinta jää pitkälti opettajan pedagogisen tulkinnan varaan. Aikaisemmissa tutkimuksissa (Esim. Saloviita, 2018; Iivonen, 2024) opettajat ovat kokeneet oman pedagogisen osaamisensa erilaisten oppijoiden opettamiseen riittämättöminä, jolloin voitaisi olettaa opettajien hyötyvän paremmin opetusmateriaalista, jossa erilaiset oppijat on huomioitu eksplisiittisemmin.

Tutkimusaineistot jakautuivat osioihin, jossa teoriaosuudessa oli pääosin hyödyllistä tietoa erilaisten oppimisen haasteiden huomioimisesta, mutta ne jäivät pitkälti teoriaosioon, eikä lineaarisesti jatkunut työohjeosioon. Lisäksi erilaisten oppijoiden huomioiminen oppilaille tarkoitetuissa oppimateriaaleissa oli vaihtelevaa, tarkoittaen, että toisessa saattoi olla esimerkiksi vasenkätiset erinomaisesti huomioitu ja toisessa niitä ei ollut huomioitu lainkaan. Tämä käytännössä tarkoittaa sitä, että opettaja joutuu hyödyntämään useaa eri opetus- tai oppimateriaalia saadakseen oppilaille tarvitsemaa tukea. Tämä voidaan nähdä ajallisia ja rahallisia resursseja vieväksi, jolloin toimivampana ratkaisuna toimisi yksi toisiaan täydentävä ja tukeva opetus- ja

oppimateriaali paketti. Inklusion keskeinen ajatus on moninaisuuden arvostaminen, joka koulu kontekstissa tarkoittaa tasa-arvoista opetusta kaikille oppijoille lähtötilanteesta riippumatta (Hakala & Leivo, 2015; Haug, 2017). Mikäli oppimateriaali on laadittu, niin että se ei huomioi jotakin oppimisen haastetta, voidaanko silloin puhua kaikkia huomioivasta opetuksesta.

Tutkimukseen valikoitujen oppimisen haasteiden lisäksi aineistoista nousi esille myös muita oppimisen haasteita. Tämä herättää ajatuksen siitä, kuinka paljon oppimisen haasteita on ja mitä kaikkea opettajan tulee ottaa opetuksessaan huomioon. Ennen kaikkea herää kysymys riittääkö luokan- ja aineenopettajien pätevyys opettaa inklusiivista käsityön opetusta. Tilastokeskuksen (2022) mukaan oppimisen haasteet ovat lisääntyneet, eikä tähän päivään mennessä ole laskua havaittavissa. Koska opettajien lisäkouluttaminen on hitaampi prosessi, näkisin opettajien hyötyvän näistä tutkimukseen valikoiduista opetus- ja oppimateriaaleista inklusiivisen opetuksen tukena, vaikka ne eivät anna täydellistä potentiaali eriyttämiseen ja erilaisten oppijoiden huomioimiseen, voi niistä kuitenkin saada nopeasti jonkin asteista tukea.

12.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Vaikka kustantajat ovat panostaneet oppimateriaalien kokeilu- ja kehittämistyöhön, kehittäminen on dynaaminen prosessi, joka vaatii jatkuvaa tarkastelua. Jatkoissa olisi perusteltua tarkastella laajemmin eri oppiaineiden oppimateriaaleja sekä vertailla painettujen ja digitaalisten materiaalien eriyttämistä tukevia ominaisuuksia.

Oppimisen- ja koulunkäynnin tuen uudistuksen myötä olisi ajankohtaista tehdä käytännön tutkimusta siitä, miten opettajat hyödyntävän opetus- ja oppimateriaaleja opetuksen tukena, ja kokevatko he itse saavansa niistä tukea, sekä millaista tukea ne mahdollisesti antavat.

Lisäksi käsityössä käytettävistä apuvälineistä oppimisen tukena erilaisten oppimisen haasteiden kohdalla tarvittaisi tutkimusta. Tässä tutkimuksesta nousi esille, joitakin apuvälineitä, joiden olemassaolosta en ollut aikaisemmin kuullut, tämän vuoksi tarvittaisi tutkimusta siitä, mitä erilaisia apuvälineitä on olemassa käsityön opetukseen,

jotta niiden saavutettavuus nousisi paremmin käsityötä opettavien opettajien tietoisuuteen ja sitä kautta opetuksen käytäntöön.

Lähteet

- Ahmed, R., Borst, J. M., Yong, C. W., & Aslani, P. (2014). Do parents of children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) receive adequate information about the disorder and its treatments? A qualitative investigation. *Patient Preference and Adherence*, 8, 661–670. <https://doi.org/10.2147/PPA.S60164>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416.
- Anderson, C. (2012). *Makers: The new industrial revolution*. Crown Business
- Atjonen, P. (2005). *Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi*. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.), *Kehittämissuuntaa arvioinnista* (ss. 143–152). Koulutuksen arviointineuvosto.
- Bekmezci & Sürücü. (2025). *Determining validity, reliability, and sample size in qualitative research*. paper Asia, 41(4b), 289–296.
<https://compendiumpaperasia.com/index.php/cpa/article/view/545/313>
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*.
<http://udlguidelines.cast.org> (Luettu 20.4.2026).
- Danielson, J., Mohammadi, N., & Espinosa-Leal, L. (2024). Attention Deficit Hyperactivity Disorder: trends and themes of information seeking and needs. *Informaatiotutkimus*, 43(3–4), 74–80. <https://doi.org/10.23978/inf.148580> (Original work published 2024).
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers’ beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs. *Educational Psychology Review*, 34, 2609–2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Psychol Sci 2010; 21:93–101.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fagerlund, J., Leino, K., Niilo-Rämä, M., Puhakka, E., & Markkanen, I. (2024). *Kohti digiosaamisen strategista kehittämistä: ICILS 2023 -tutkimusraportti*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos <https://ktl.jyu.fi/fi/tutkimus/icils>
- Gudmundsdottir, S. & Shulman, L. (1987). *Pedagogical Content Knowledge in Social Studies*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59–70.

- Hakala, J. T., & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 8–23.
- Halverson, E. R., & Sheridan, K. M. (2014). The maker movement in education. *Harvard Educational Review*, 84(4), 495–504.
- Hatch, M. (2014). *The maker movement manifesto: Rules for innovation in the new world of crafters, hackers, and tinkerers*. McGraw Hill Education.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
- Honkasilta, J., & Jahnukainen, M. (2020). The rise of inclusive education in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 344–359.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1659431>
- Huovila, R., Hintsu, T. & Säilä, J. 2010. *Kirja käsityöstä: luokkien 3–6 käsityönopetus*. WSOYpro.
- Huovila, R., Hintsu, T., Säilä, J., & Rautio, R. (2018). *Kirja käsityöstä: luokkien 1–7 käsityönopetus*. WSOYpro.
- Iivonen, A. (2024). Diversity in the classroom: Finnish student teachers' perceptions towards inclusive education.
- Jalanne, T. (2004). Itsenäistynvä nuori ja AD/HD. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 6(3), 53–61.
- Kalmbach J.-M. (2005). De de à ça: enseigner la grammaire française aux finnophones. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. JyX:issä: <http://r.jyu.fi/4bmL>.
- Karhu, P., Malmström, M. & Mannila, T. 2002 (9. painos 2011). *Hyvä sauma: Tekstiilityön käsikirja*.
- Kim, N. (2014). Conceptual, Biological and Historical Analyses of Craft. Teoksessa C. L. Weida, *Crafting Creativity & Creating Craft* (s. 61-67). Sense publisher.
doi:10.1007/978-94-6209-839-8_10
- Kivelä, A. (2000a). *Pedagoginen toiminta – paradokseja*. Oulun yliopisto.
- Korhonen, T. (2005). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.), *Oppimisvaikeudet – neuropsykologinen näkökulma* (s. 127–189). WSOY.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Krokkfors, L. M. (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (Toimittajat),

- Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (Sivut 247-267). Tampereen yliopistopaino.
<http://tampub.uta.fi/handle/10024/102624>
- Kröger, T. (2003). Käsityön verkko-oppimateriaalien moninaisuus ”Käspaikka” – verkkosivustossa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 90. Väitöskirja. Joensuu: Yliopistopaino.
- Lahti, T. (2019). *Siinä on molempien kätet katsomassa: Haastattelututkimus näkövammaisten käsityöohjaajien ohjaustyöstä* [pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopisto.
- Lakkala, S., & Thuneberg, H. (2012). Teachers’ perceptions of educational reform aimed at inclusion in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 16(5–6), 587–606.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>
- Leifler, E. (2022). *Educational inclusion for students with neurodevelopmental conditions* (Doctoral dissertation, Jönköping University). Jönköping University.
<https://www.researchgate.net/publication/361310602>
- Lapin yliopisto. (2020). LuKi-opas: Miten eriyttää, jos on lukivaikeus.
https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64401/LuKi_opas_WEB.pdf
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14.
- Malusi, B. M. (2015). *Left-handedness as an overlooked special learning need*. *International Journal of British Research in Arts and Social Sciences*, 2(4).
https://www.researchgate.net/publication/327939296_Left-handedness_as_an_overlooked_special_learning_need?utm_source=chatgpt.com
- Meisalo, V., & Lavonen, J. (1994). *Fysiikka ja kemia opetussuunnitelmassa: teoriasta käytäntöön opetuksen uudistamiseksi*. Opetushallitus.
- Miyauchi, H. (2020). A Systematic review on inclusive education of students with visual impairment. *Education Sciences*, 10(11), 346.
<https://doi.org/10.3390/educsci10110346>
- Moate, J. (2021) Seeking understanding of the textbook-based character of Finnish education, *Journal of Education for Teaching*, 47:3, 353-365, DOI: 10.1080/02607476.2021.1896341
- Najmee, N. A. A., Mohammed, Z., Abd Rahman, M. H., Mohamad Fadzil, N., Mat Ludin, A. F., & Hassan, R. (2025). *Classroom settings for visually impaired schoolchildren: A scoping review*. *PLOS ONE*, 20(2), e0318871.

- Niemi, H., & Multisilta, J. (2014). Digital learning environments and teachers' practices. <https://cms.nkl.fi/sites/default/files/2021->
- Nyyssölä, K. (2013). *Koulutuksen ohjaus: Näkökulmia koulutuksen ohjausjärjestelmiin, tietoperustaisuuteen ja valintoihin*. Helsinki: Opetushallitus.
- Navaitienė, J., & Stasiūnaitienė, E. (2021). Implementing UDL: Development of purposeful and motivated students. Teoksessa A. Galkienė & O. Monkevičienė (toim.), *Improving inclusive education through Universal Design for Learning* (s. 217–240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3_9
- Ojamo, M., & Tolkinen, L. (2020). *Näkövammarekisterin vuosikirja 2020*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://cms.nkl.fi/sites/default/files/2021-09/N%C3%A4k%C3%B6vammarekisterin%20vuosikirja%202020.pdf>
- Opetusministeriö. (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/79490> (Luettu 1.4.2026)
- Opetushallitus. (2022). *Koulutus tulevaisuudessa: Ennakointinäkökulmia koulukäyntiin, kehittämiseen ja osaamiseen*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Koulutus_tulevaisuudessa.pdf
- Opetushallitus. (2012). *Laatua e-oppimateriaaleihin*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/144415_laatua_e-oppimateriaaleihin_2.pdf (Luettu 1.4.2026).
- Opetushallitus. (2025). *Ohjaus, eriyttäminen ja tuki käsityön opetuksessa*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ohjaus-eriyttaminen-ja-tuki-kasityon-opetuksessa> Luettu 1.4.2025 (Luettu 1.4.2026).
- Opetushallitus. (2025). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki 1.8.2025 alkaen* [PDF]. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/OPH_Oppimisen%20ja%20koulunk%C3%A4ynnin%20tuki%201.8.2025%20alkaen.pdf
- Opetushallitus. (n.d.). *Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2025). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: Muutokset ja täydennykset (oppimisen tuki)*. ePerusteet. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/10166013>

- Papadatou-Pastou, M., Ntolka, E., Schmitz, J., Martin, M., Munafò, M. R., Ocklenburg, S., & Paracchini, S. (2020). Human handedness: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *146*(6), 481–524. <https://doi.org/10.1037/bul0000229>
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N., & Puustjärvi, A. (2017). *Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa*. Finn Lectura.
- Pennington, B. F. (2006). *From single to multiple deficit models of developmental disorders*. *Cognition*, *101*(2), 385–413. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.04.008>
- Perusopetuslaki 628/1998. (1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Punomo. (n.d.) *Punomo* <https://punomo.fi/> (Luettu 1.4.2026)
- Puustjärvi, A., Raevuori, A., & Voutilainen, A. (2012) Lasten ja nuorten ADHD:n lääkehoito. *Suomen lääkärilehti*, *67*(42), 3027–3030. <https://www.potilaanlaakarilehti.fi/artikkelit/lasten-ja-nuorten-adhd-n-laakehoito/>
- Sahlberg, Pasi (2015). *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki: Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet*. PS-kustannus.
- Salminen, J. (2018). *Opetussuunnitelman ohjaustapa ja opettajan opetussuunnitelmaosaaminen: Opettajan toimijuuden osa-alueiden tarkastelua*. Turun yliopisto.
- Saloviita, T. (2012). *Inklusio eli "osallistava kasvatust": Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan*. Jyväskylän yliopisto <https://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/INKLUUSIO.20.3.2012.pdf>
- Saloviita, T. (2018). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *18*(2), 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Schwab, S. (2018). *Attitudes and self-efficacy of Austrian and Finnish teachers towards inclusive education*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *18*(3), 193–201. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12401>
- Sefotho, M. M., & Ferreira, R. (Eds.). (2021). *Teaching learners with visual impairment*. Springer.
- Shiner, L. (2012). "Blurred Boundaries"? Rethinking the concept of craft and its relation to art and design. *Philosophy Compass*, *7*(4), 230-244. <https://doi.org/10.1111/j.1747-9991.2012.00474.x>

- Soini, T., Kinossalo, M., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2017).
Osallistamista oppimassa – kohti yhtenäistä ja ymmärrettävää perusopetuksen
opetussuunnitelmaa.
- Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen
salat: Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* (s. 35–57). Tampere: Tampere
University Press.
- Supriyanto, D. (2019). *Teachers' attitudes towards inclusive education: A literature review*.
Indonesian Journal of Disability Studies, 6(1), 29–37.
<https://doi.org/10.21776/ub.ijds.2019.006.01.4>
- Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, Suomen Lastenneurologinen yhdistys ry, Suomen
Lastenpsykiatriyhdistys ry & Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistys ry. (2025). *ADHD
(aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö): Käypä hoito -suositus*. Suomalainen
Lääkäriseura Duodecim. <https://www.kaypahoito.fi>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (n.d.). *Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö*.
[https://thl.fi/aiheet/mielenterveys/mielenterveyshairiot/nuorten-
mielenterveyshairiot/aktiivisuuden-ja-tarkkaavuuden-hairio](https://thl.fi/aiheet/mielenterveys/mielenterveyshairiot/nuorten-mielenterveyshairiot/aktiivisuuden-ja-tarkkaavuuden-hairio)
- Thijs, A., & van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Enschede: SLO
(Netherlands Institute for Curriculum Development).
- Tilastokeskus. (2023). *Oppimisen tuki 2022*. <https://stat.fi/julkaisu/cl8lmq0ndqquf0dutte806lj3>
- Tuomi, J & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all
learners* (2nd ed.). ASCD.
- Unesco. (1994). *The Salamanca statment and framework for action and special needs
education*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamca-statement-and
framework.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamca-statement-and-framework.pdf) (Luettu 1.4.2026).
- Valtioneuvoston asetus 422/2012) <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2012/20120422>
- Vanhanen, S., Vainikainen, M-P., & Mäkihonko, M. (2022). Inklusio perusopetuksen
opetussuunnitelman perusteissa 2014. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*,
32 (2).
- Volotinen, T. (2014). *Näkymätön taide: Näkövammaisten kokemuksia kuvataideopetuksesta
(Invisible art: Art education experiences among visually impaired people)*. Lapin
yliopisto.
- Väänänen, N. (2020). *Kestävä käsityö auki purettuna ja yhteen koottuna*. *Aikuiskasvatus*,
40(3), 239–246. <https://doi.org/10.33336/aik.98370>