

Haastattelututkimus käsityötä opettavien opettajien kokemuksista näkövammaisten oppilaiden arvioimisesta

Kasvatustieteen tiedekunnan kandidaatintutkielma

Laatijat:

Santtu Salminen

Mika Takku

Ohjaaja:

Yliopistonlehtori Virpi Yliverronen

28.4.2025

Rauma

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Kandidaatintutkielma

Oppiaine: käsityökasvatus

Tekijät: Santtu Salminen ja Mika Takku

Otsikko: Haastattelututkimus käsityötä opettavien opettajien kokemuksista näkövammaisten oppilaiden arvioinnista

Ohjaaja: Yliopistonlehtori Virpi Yliverronen

Sivumäärä: 23 sivua

Päivämäärä: 28.4.2025

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää käsityötä opettavien opettajien kokemuksia näkövammaisten oppilaiden arvioinnista. Erityisesti tarkastellaan arvioinnin oikeudenmukaisuutta, käytännön toteutusta ja siihen liittyviä haasteita. Arvioinnilla on keskeinen rooli oppilaan oppimisen tukemisessa, mutta perinteiset arviointimenetelmät eivät aina sovellu sellaisenaan oppilaille, joilla on näkövamma.

Tutkimus toteutettiin laadullisena fenomenologisena tutkimuksena, jossa aineisto kerättiin puolistrukturoiduin teemahaastatteluin kuudelta opettajalta, joilla oli kokemusta näkövammaisen oppilaan opettamisesta.

Tutkimustulokset osoittavat, että arvioinnin yhdenvertaisuuden toteuttaminen vaatii opettajalta erityistä joustavuutta ja kykyä mukauttaa arviointikriteerejä oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Käsityön arviointi ei voi perustua pelkästään lopputuloksen visuaalisiin kriteereihin, vaan sen tulee myös keskittyä edistymiseen ja muihin kokonaisen käsityön prosessin vaiheisiin. Lisäksi arviointityössä korostui oppilaan ympärillä olevien henkilöiden, kuten huoltajien, ohjaajien ja kollegoiden, aktiivinen osallistuminen, joka nousi keskeiseksi tekijäksi arvioinnin tukena.

Avainsanat: näkövammaisen oppilas, käsityö, käsityön arviointi

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Näkövammaisuus ja opetuksen erityisjärjestelyt	7
2.1	Näkövammaisen oppilas	7
2.2	Inklusio	8
3	Käsityön opetuksen toteuttaminen perusopetuksessa	9
3.1	Kokonainen käsityöprosessi	9
3.2	Arviointi	9
3.2.1	Käsityön arviointi	10
3.2.2	Erytisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden arviointi käsityön opetuksessa	11
3.3	Näkövammaisen opetus käytännössä	11
4	Tutkimuskysymykset	14
5	Tutkimuksen toteuttaminen	15
5.1	Kvalitatiivinen tutkimus	15
5.2	Haastattelu	15
5.3	Tutkittava joukko	16
5.4	Analyysi	16
6	Tulokset	20
6.1	Arvioinnin yhdenvertaisuus	20
6.2	Arviointi osana kokonaista käsityöprosessia	21
6.3	Arvioinnin tuki ja yhteistyö aikuisten ja näkövammaisen oppilaan välillä	23
7	Johtopäätökset	25
8	Pohdinta	27
8.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset seikat	27
8.2	Jatkotutkimusehdotukset	28
	Lähteet	29
	Liitteet	32
	Liite 1. Tietosuojalomake	32

1 Johdanto

Arviointi on keskeinen osa opetusta ja sen tehtävänä on tukea oppimista sekä tarjota tietoa oppilaan osaamisesta ja edistymisestä. Arvioinnin yhdenvertaisuudessa keskeistä on, että arviointi on puolueetonta eikä perustu oppilaiden keskinäiseen vertailuun tai opettajan henkilökohtaisiin mieltymyksiin (Keurulainen, 2013, 56). Näkövammaisten oppilaiden arvioinnissa korostuvat oikeudenmukaisuuden ja saavutettavuuden kysymykset. Käsityön opetuksessa arviointi on erityisen haastavaa, sillä oppiminen ja osaaminen perustuvat pitkälti käytännölliseen tekemiseen ja visuaaliseen havainnointiin. Näkövammaisten oppilaiden kohdalla arvioinnin toteuttaminen vaatii opettajilta mukauttamista ja vaihtoehtoisia arviointimenetelmiä, jotta oppilaan taidot ja edistyminen voidaan tunnistaa yhdenvertaisesti.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää käsityön opettajien kokemuksia näkövammaisten oppilaiden arvioinnista. Tutkimuksessa tarkastellaan, kokevatko opettajat arvioinnin yhdenvertaiseksi näkövammaisten oppilaiden kohdalla. Oikeudenmukaisuuden näkökulmasta tarkastellaan miten opettajat kokevat arvioinnin vastaavan oppilaan yksilöllisiä tarpeita ja oppimistavoitteita. Käytännön toteutuksessa puolestaan selvitetään, miten opettajat muokkaavat arviointia ja arviointikriteereitä kokonaisen käsityöprosessin osa-alueilla sekä millaisia menetelmiä he käyttävät arvioidessaan näkövammaisia oppilaita. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, millaista tukea opettajat saavat arviointiin liittyen ja kuinka yhteistyö eri aikuisten, kuten ohjaajien, avustajien, kollegoiden ja vanhempien kanssa vaikuttaa arvioinnin toteuttamiseen. Yhteistyö näkövammaisen oppilaan kanssa on myös keskeistä, sillä oppilaan oma kokemus ja palautteenantomahdollisuudet voivat tukea arvioinnin yhdenvertaisuutta ja kehittämistä.

Tutkimuksen aineisto on koottu puolistrukturoidulla teemahaastattelulla ja sisällönanalyysi toteutettu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Lähestymme aineistoa fenomenologisesta näkökulmasta, mikä tarkoittaa, että siitä pyritään saamaan syvälinen ymmärrys opettajien kokemuksista liittyen näkövammaisen oppilaan arviointiin. Fenomenologisessa tutkimuksessa keskeistä on osallistujien subjektiivinen kokemus ja sen merkitys heille itselleen (Laine, 2018, s. 25). Tämä lähestymistapa mahdollistaa sen, että tutkimuksessa ei keskitytä vain arvioinnin rakenteisiin ja käytännön toteutukseen, vaan myös siihen, millaisia tunteita, haasteita ja onnistumisia opettajat kokevat arviointiprosessissa.

Tämä tutkimus tarjoaa arvokasta tietoa käsityötä opettaville ja opiskeleville, jotka saattavat kohdata työssään näkövammaisia oppilaita. Arvioinnin oikeudenmukaisuus ja saavutettavuus ovat keskeisiä tekijöitä oppilaan oppimisen tukemisessa, ja tutkimuksen tulokset voivat auttaa opettajia ymmärtämään paremmin, miten he voivat huomioida näkövammaisen oppilaan tarpeet arviointiprosessissa. Kokeneiden opettajien kokemusten ja käytännön ratkaisujen jakaminen voi tarjota tukea ja rohkaisua niille, jotka pohtivat, miten arviointia voisi mukauttaa yhdenvertaisesti. Lisäksi tutkimus voi toimia tärkeänä keskustelunavaajana koulumaailmassa ja opettajankoulutuksessa herättäen ajatuksia siitä, millaisia resursseja ja koulutusta opettajat tarvitsevat voidakseen arvioida näkövammaisia oppilaita oikeudenmukaisesti.

2 Näkövammaisuus ja opetuksen erityisjärjestelyt

2.1 Näkövammaisen oppilas

Näkövamma vaikuttaa oppilaan oppimiseen ja vaatii opetukselta erityisjärjestelyjä, jotta oppilas voi saavuttaa oppimistavoitteet yhdenvertaisesti muiden oppilaiden kanssa. Suomessa on noin 55 000 näkövammaista henkilöä, joista 72 % on heikkonäköisiä ja 22 % sokeita. Lisäksi pienellä osalla (6 %) näkövammaisuuden tarkkaa astetta ei ole määritelty.

Näkövammaiset jakautuvat eri ikäryhmiin, ja perusopetuksen kannalta merkittävimmät ryhmät ovat lapset ja nuoret (0–17-vuotiaat), joita on 3 % kaikista näkövammaisista, sekä nuoret aikuiset (18–39-vuotiaat), joita on 10 % (Näkövammaisten liitto ry 2022).

Näkövammaisten oppilaiden määrä perusopetuksessa on verrattain pieni, mutta heidän tarvitsemansa tuen tarve on merkittävä, jotta he voivat osallistua opetukseen täysimääräisesti. Perusopetuslain (628/1998, 4. §) mukaan kunnan on järjestettävä perusopetusta kaikille alueellaan asuville oppilaille, mukaan lukien näkövammaiset oppilaat. Käytännössä tämä tarkoittaa, että koulun on huolehdittava opetuksen saavutettavuudesta, tarjottava tarvittavat apuvälineet ja tarvittaessa mukautettava opetusta oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Suomessa valtaosa näkövammaisista oppilaista käy koulua omassa läpikulussaan (Hännikäinen 2006,71; Näkövammaisten liitto ry 2022). Näkövamma voi vaikuttaa oppilaan oppimisprosessiin eri tavoin riippuen sen vakavuudesta.

Näkövammaiset voidaan luokitella monella eri tavalla, jolloin jokaisen näkövammaisen tilanne on yksilöllinen ja erilaisien tukimuotojen tarve tilannekohtainen. Valterin (Valteri n.d.) mukaan näkövammaiset voidaan jakaa heikkonäköisiin oppilaisiin, sokeisiin oppilaisiin ja monitarpeisiin näkövammaisiin oppilaisiin. Näkövammaisuuden määrittelee aina silmälääkäri Maailman terveysjärjestö WHO:n luokituksen mukaisesti. Heikkonäköiset ja sokeat tarvitsevat yksilöllistä tukea, joka perustuu heidän vammansa laatuun ja oppimisympäristöön. Huurre ym. (1999) toteavat, että näkövammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio julkisissa kouluissa jää usein puutteelliseksi. Syinä tähän pidetään opettajien suurta ja moninaista työmäärää sekä palveluntarjontamallia, jossa kiertävien opettajien ja ohjaajien rooli korostuu erityisosaamisen sijaan. Heikkonäköisten arki saattaa sujua ilman minkäänlaista tukea, mutta koulussa saattaa tarvita erittäin paljon tukea sekä paljon erilaisia apuvälineitä. Tietoteknisillä apuvälineillä kuten puhelimilla ja tableteilla pyritään itsenäistämään oppilaan toiminta koulussa. Laitteiden avulla voidaan hyödyntää myös kuulonvaraista oppimista, kuten äänikirjoja. Sokeat oppilaat käyttävät kohokuvia sekä pistekirjoitusta, näiden opettaminen

vaatii opettajalta tai koulunkäynninohjaajalta erityisosaamista. Sokeiden oppilaiden liikkuminen ja valkoisen kepin harjoittelu kuuluu osana toimintakyvyn ylläpitämiseen. Oppilaat käyvät säännöllisesti tukijaksoilla ja tekevät siellä liikkumisharjoituksia, jossa harjoitellaan karttasovellusten ja valkoisen kepin käyttöä. Pistetekniikoiden opetus alkaa jo varhain ja etenee opetusmateriaaleilla, kuten pistekirjoitusoppikirjoilla ja äänikirjoilla. Monitarpeisilla näkövammaisilla oppilailta tarkoitetaan oppilaita, joilla on näkövamma lisäksi jokin muu sairaus tai vamma esim. Cp-vamma. (Valteri n.d.)

2.2 Inklusio

Inklusio, eli kaikkien oppilaiden osallistaminen yhteiseen opetukseen ja oppimisympäristöön, on keskeinen perusopetuksen periaate. Inklusiolla pyritään takaamaan, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, kuten näkövammaiset, voivat osallistua opetukseen ja oppimisprosessiin yhdenvertaisesti muiden kanssa (Takala, 2010, 16). Tällöin tärkeää on huomioida oppilaan yksilölliset tarpeet ja mukauttaa opetusta siten, että kaikki oppilaat voivat saavuttaa oppimistavoitteet (Takala ym. 2020, 15). Halinen ja Järvinen (2008) nostavat esiin, että inklusio ei ole pelkästään yhtäläisiä koulutusmahdollisuuksia, vaan siihen kuuluu myös strategioita, rakenteita ja käytäntöjä, jotka takaavat kaikille onnistumisia oppimistilanteissa (Halinen & Järvinen, 2008). Näkövammaisten oppilaiden osalta inklusion toteuttaminen voi olla erityisen haasteellista, mutta se voi myös tarjota mahdollisuuksia. Esimerkiksi käsityön opetuksessa inklusio voi tarkoittaa, että oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia käyttää muita aisteja, kuten tuntoaistia, ja hyödynnetään apuvälineitä, kuten suurennuslaseja tai mukautettuja työskentelyvälineitä, joiden avulla he voivat osallistua samojen tehtävien tekemiseen kuin muutkin oppilaat. Käsityön opetuksessa voidaan hyödyntää moniaistisia menetelmiä, kuten ääni- ja tuntoaistia, jotka tukevat näkövammaisten oppilaiden oppimista ja mahdollistavat heidän täysipainoisen osallistumisensa. Inklusio edellyttää kuitenkin joustavia ja luovia ratkaisuita, jotta näkövammaiset oppilaat voivat kokea olevansa osa yhteisöä ja saavuttavat koulutukselliset tavoitteet (Hännikäinen, 2006, 71).

3 Käsitön opetuksen toteuttaminen perusopetuksessa

3.1 Kokonainen käsityöprosessi

Käsityö määritellään perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 monimateriaaliseksi työskentelyksi, jossa olennaisena osana on kokonainen käsityöprosessi. Käsityössä harjoitellaan ja vahvistetaan taitoja ja tietoja mahdollisimman monipuoliseen työskentelyyn (Opetushallitus, 2014, 430). Kokonainen käsityöprosessi kattaa tuotteen suunnittelun, ideoinnin, toteutuksen ja arvioinnin, ja oppilas työskentelee sen eri vaiheiden parissa itsenäisesti omien lähtökohtiensa ja ideoidensa pohjalta (Pöllänen, 2019). Nämä tekijät yhdessä muodostavat kokonaisen käsityöprosessin käsitteen. Jos jokin näistä osa-alueista jää pois prosessin aikana, käytetään käsitettä ositettu käsityö kokonaisen käsityöprosessin sijaan (Pöllänen & Kröger, 2004, 160). Koska uuden tuotteen suunnitteluprosessissa vaaditaan perehtymistä muotoiluprosessiin, oppilaan luova työskentely voi johtaa innovaatioihin (Lepistö & Lindfors, 2015). Saadakseen selkeän käsityksen oppimisestaan oppilaan on tarkasteltava aiempia tietojaan ja taitojaan, jotta prosessin aikana opitut asiat voidaan liittää osaksi hänen olemassa olevaa tietopohjaansa. Etsinnän ja testaamisen tuloksena tuotteen muotoilu voi muuttua valmistusprosessin aikana (Pöllänen & Urdzinša-Deruma, 2017). Opettajan tehtävänä on ohjata tätä vaihetta tarjoamalla hyviä tehtäviä ja selkeitä ohjeita. Arviointi on myös opetettavaa, ja sen kohteena tulee olla koko käsityöprosessi, unohtamatta itsearviointin merkitystä sekä opettajan oman työskentelyn arviointia. Kun käsityön opetuksessa edetään kokonaisen käsityöprosessin mukaisesti, se mahdollistaa muiden oppiaineiden sisältöjen luonnollisen ja konkreettisen integroinnin eri vaiheissa opiskelua (Pöllänen, 2019).

3.2 Arviointi

Perusopetuksessa arvioinnin keskeisenä tehtävänä on ohjata ja kannustaa oppilaan opiskelua sekä kehittää hänen edellytyksiään itsearviointiin. Arvioinnin avulla pyritään tukemaan oppilaan oppimista ja työskentelyä sekä antamaan tietoa hänen edistymisestään. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä arvioidaan monipuolisesti, ja arvioinnin tulee olla oikeudenmukaista sekä tukea oppilaan kasvua ja kehitystä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vuoden 2020 uudistuksessa arviointi koskevia linjauksia tarkennettiin yhdenvertaisuuden ja arvosanojen vertailukelpoisuuden parantamiseksi. Arviointi jakautuu oppimista ohjaavan formatiiviseen arviointiin ja osaamisen tason osoittamiseen perustuvaan summatiiviseen arviointiin. Arviointia toteutetaan koulun yhteisten periaatteiden mukaisesti, ja oppilaille sekä huoltajille tulee tarjota selkeää tietoa arviointikäytännöistä. Päätösarviointiin on laadittu valtakunnalliset arviointikriteerit (5, 7, 8, ja 9), mikä tukee yhtenäistä arviointia eri kouluissa. Lisäksi oppilaiden itsearviointia ja vertaisarviointia korostetaan, mutta niillä ei ole vaikutusta arvosanaan (Opetushallitus, 2020, s. 2–12).

3.2.1 Käsityön arviointi

Käsityön arviointi perusopetuksessa perustuu sekä formatiiviseen että summatiiviseen arviointiin. Formatiivinen arviointi on luonteeltaan oppimista ohjaavaa ja kannustavaa, ja se tapahtuu jatkuvasti käsityöprosessin aikana. Sen avulla opettaja ja oppilas käyvät vuoropuhelua, jossa oppilas saa palautetta edistymisestään ja ohjausta työskentelynsä kehittämiseen. Formatiivinen arviointi voi sisältää keskusteluja, kirjallista palautetta sekä oppilaan itsearviointia ja vertaispalautetta (Opetushallitus, 2020a).

Summatiivinen arviointi keskittyy oppilaan osaamisen arviointiin käsityöprosessin päättyessä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014, 157) mukaan käsityön päätösarviointi sijoittuu siihen lukuvuoteen, jona käsityön opiskelu päättyy kaikille yhteisenä oppiaineena, yleensä vuosiluokilla 7–9 paikallisesta opetussuunnitelmasta riippuen. Päätösarvioinnissa otetaan huomioon oppilaan osaaminen suhteessa kaikkiin käsityön oppimäärän tavoitteisiin ja niihin liittyviin päätösarvioinnin kriteereihin. Arvosana muodostetaan kokonaisarviointina, joka perustuu oppilaan suoriutumiseen eri osa-alueilla, kuten ideoinnissa, suunnittelussa, valmistuksessa ja arvioinnissa (Opetushallitus, 2020b).

Käsityön arvioinnissa korostuu oppilaan aktiivinen rooli oman oppimisen tarkastelijana. Oppilaita ohjataan arvioimaan omaa oppimistaan, ja heille tarjotaan erilaisia tapoja tehdä itsearviointia sekä saada vertaispalautetta. Itsearviointitaitoja sekä vertaispalautteen antamisen ja vastaanottamisen taitoja kehitetään osana formatiivista arviointia (Opetushallitus, 2020b). Arvioinnin monipuolisuus ja jatkuvuus tukevat oppilaan kehittymistä käsityön eri osa-alueilla sekä edistävät hänen valmiuksiaan toimia luovasti ja itsenäisesti käsityöprosessin eri vaiheissa

3.2.2 Erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden arviointi käsityön opetuksessa

Erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden, kuten näkövammaisten, arvioinnissa on tärkeää huomioida yksilölliset oppimisedellytykset. Opetushallituksen ohjeiden mukaan oppilaan opiskelu ja siihen perustuva arviointi toteutetaan osittain toisin, jos se on perusteltua oppilaan terveydentilaan liittyvistä syistä (Opetushallitus, 2021). Tämä tarkoittaa, että arviointikriteerejä voidaan mukauttaa oppilaan tarpeiden mukaan, jotta arviointi on oikeudenmukaista ja tukee oppilaan oppimista parhaalla mahdollisella tavalla.

Erityistä tukea saavien oppilaiden kohdalla arvioinnin periaatteet määritellään henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS).

Arvioinnissa voidaan käyttää sanallista arviointia kaikilla vuosiluokilla ja myös päättötodistuksessa (Opetushallitus, 2021). Oppimisvaikeudet tulee ottaa huomioon oppilaan arvioinnissa, ja oppimistilanteet sekä kokeet tulee järjestää oppilaan yksilölliset tarpeet huomioon ottaen.

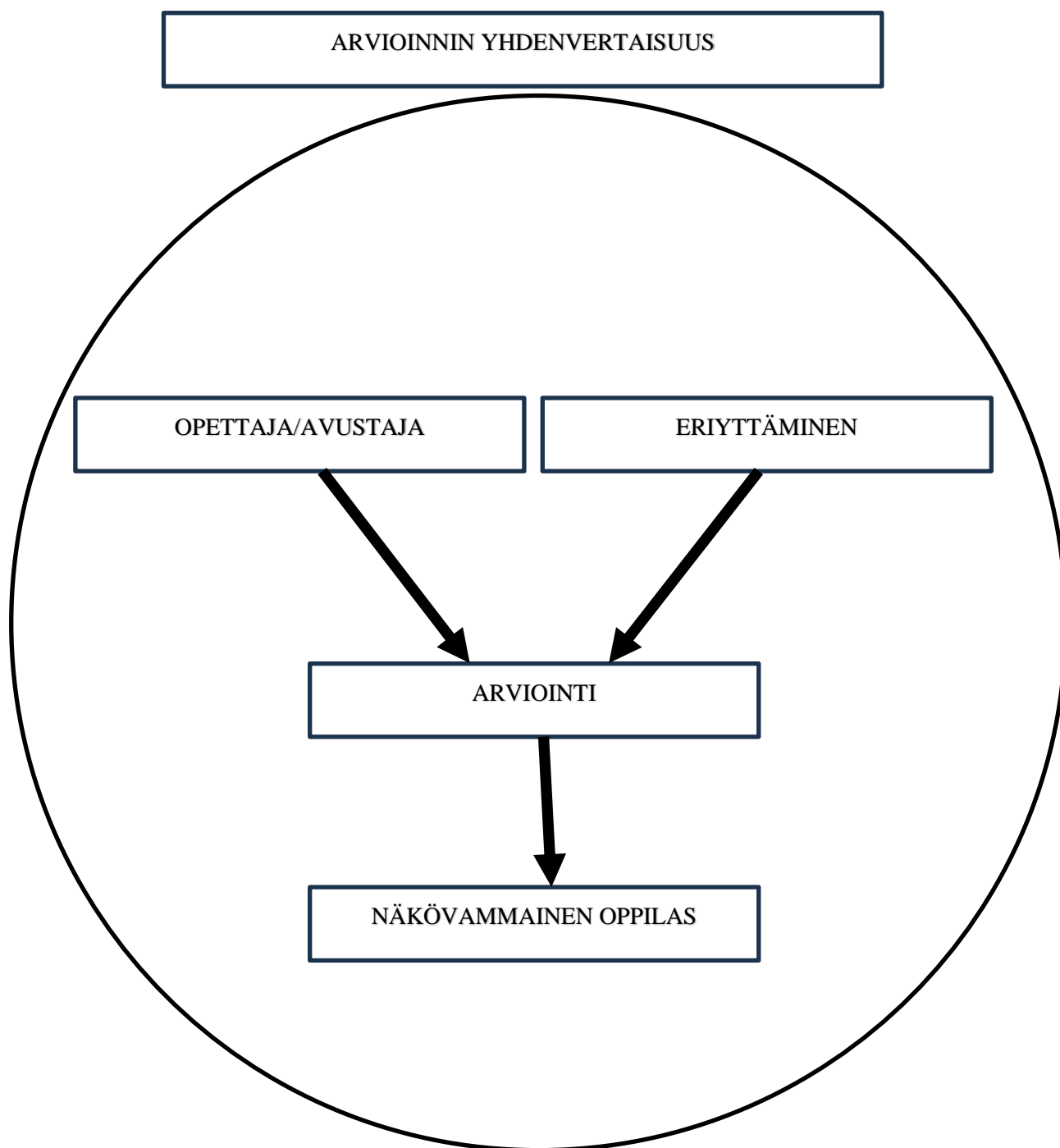
Florian (2013) korostaa inklusiivisen arvioinnin merkitystä, jossa arviointikäytännöt mukautetaan oppilaiden moninaisiin tarpeisiin. Tämä lähestymistapa edistää oppilaiden osallisuutta ja yhdenvertaisuutta kouluyhteisössä. On tärkeää, että opettajat hyödyntävät erilaisia arviointimenetelmiä, kuten portfolioita, projekteja ja jatkuvaa havainnointia, jotta oppilaiden osaaminen ja edistyminen voidaan tunnistaa kattavasti (Florian, 2013).

3.3 Näkövammaisen opetus käytännössä

Kun puhutaan näkövammaisista oppilaista, heidät saatetaan usein yleistää täysin sokeiksi, vaikka todellisuudessa vain harva heistä on täysin näkökyvytön. Heikkonäköiset oppilaat muodostavat monimuotoisen ryhmän, jossa jokaisen näkökyky on yksilöllinen. Myös sokeiksi luokitellut henkilöt saattavat hahmottaa valoa, tunnistaa muotoja tai hyödyntää jäljellä olevaa näköään tietyissä valaistusolosuhteissa. Jotkut pystyvät jopa lukemaan suurikokoista tekstiä. Suurimmat haasteet ilmenevät oppimistilanteissa, joissa visuaaliset opiskelumenetelmät eivät ole mahdollisia. (Takala & Kontu, 2006) Erilaisista näkövammaista riippuen, yleensä oppilaan paikka löytyy luokan eturivistä läheltä opettajan pöytää, josta pystyy kuulemaan mahdollisimman hyvin opettajan puheen. Putkinäköisellä oppilaalla taas paikka on

useimmiten luokan takana, jotta kapeaan näkökenttään saadaan mahtumaan enemmän asioita (Hännikäinen 2006, s.84–85).

Taito- ja taideaineet ovat yhtä tärkeitä heikkonäköisille oppilaille kuin kaikille muillekin. Näitä aineita opetettaessa on tärkeää huomioida oppilaan yksilölliset tarpeet liikunnan, käsitöiden, kuvataiteen, musiikin ja kotitalouden opetuksessa. Jokainen oppilas on yksilö, jolla on omat mielenkiinnon kohteensa ja vahvuutensa. Siksi on tärkeää tarjota heikkonäköisille mahdollisuus osallistua opetukseen itsenäisesti ja soveltaa tehtäviä heidän tarpeisiinsa sopiviksi. Erityisjärjestelyt riippuvat oppilaan näkökyvystä ja yksilöllisistä tarpeista. Kaikilla oppilaille ei ole tarvetta erityisvälineisiin, mutta toisille ne voivat olla merkittävä apu tietyillä osa-alueilla. Käsityötunneilla helpottavina asioina voidaan ottaa käyttöön mahdollisimman paljon erilaisia materiaaleja, missä erilaisia pintoja koskettaa. Erilaisten jäljen tuottamista voidaan korostaa erilaisilla pinnoilla sekä huomioimalla erilaiset kontrastit. Keskeistä on antaa oppilaalle mahdollisuus kokeilla ja saada onnistumisen kokemuksia, sillä ne lisäävät motivaatiota uuden oppimiseen. Mikäli oppilas joutuu jatkuvasti tekemään eri tavalla kuin muut, tämä voi muuttua tavaksi ja vaikuttaa hänen oppimiskokemuksensa. (Hännikäinen, 2006.)



Kuvio 1. Teoreettinen viitekehys

4 Tutkimuskysymykset

Arviointi on keskeinen osa opetusta ja oppimisen ohjausta, mutta näkövammaisten oppilaiden kohdalla se voi asettaa erityisiä haasteita. Nämä haasteet voivat liittyä esimerkiksi arviointikriteerien soveltamiseen, oppilaan osaamiseen ja edistymisen mittaamiseen sekä yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden toteutumiseen.

Tutkimuskysymys:

Miten opettajat kokevat arvioinnin oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden toteutuvan näkövammaisten oppilaiden kohdalla? Kysymys on tärkeä, sillä arvioinnin tulisi olla kaikille oppilaille reilu ja mahdollistaa oppimisen tukeminen yksilöllisistä tarpeista huolimatta. Tarkastelemme sitä, miten opettajat mukauttavat arviointia ja mitä keinoja he käyttävät yhdenvertaisuuden varmistamiseksi. Tämän pääkysymyksen lisäksi tarkastelemme kahta alakysymystä, jotka syventävät ymmärrystä näkövammaisten oppilaiden arvioinnista.

Ensimmäinen alakysymys liittyy näkövammaisen oppilaan arviointiin osana kokonaista käsityöprosessia: **Miten opettajat kokevat arvioinnin osana kokonaista käsityöprosessia näkövammaisten oppilaiden kohdalla?** Kokonaiseen käsityöprosessiin kuuluu ideointi, suunnittelu, työskentely, dokumentointi ja lopputuloksen arviointi. Näkövammaisten oppilaiden kohdalla jokainen vaihe voi asettaa erilaisia haasteita arvioinnille. Tarkastelemme erityisesti sitä, miten opettajat mukauttavat arviointia eri työskentelyvaiheissa ja mitä keinoja he käyttävät varmistamaan, että oppilas saa palautetta ja tukea koko prosessin ajan.

Toinen alakysymys käsittelee opettajan tukiverkoston arvioinnissa: **Millainen tukipiiri opettajalla on näkövammaisen oppilaan arvioinnissa?** Käsityön opetuksessa arviointi on usein monipuolista ja opettaja voi saada tukea eri tahoilta, kuten ohjaajilta, avustajilta ja luokanopettajilta. Tämän kysymyksen avulla pyrimme selvittämään, millaista tukea opettajat saavat ja miten yhteistyö eri toimijoiden kanssa vaikuttaa arviointi prosessiin.

5 Tutkimuksen toteuttaminen

5.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Laadullinen tutkimus on kokonaista valtaista tiedon hankintaa, mikä kerätään tilanteissa mitkä ovat luonnollisia ja kertaluontoisia todellisia tilanteita. Laadullinen tutkimus perustuu ihmisen kokemuksiin ja ajatuksiin ja niiden tarkasteluun. (Juuti & Puusa, 2020)

Tutkijan ja tutkittavan välinen yhteys on vuorovaikutuksellista, mikä on erittäin tärkeä ja olennainen osa tutkimusta. Henkilöt keitä tutkitaan ei pidetä objekteina, vaan osallistuvina subjekteina. Tutkimuksen lähtökohtana on löytää demokratia tavalla, jolla haastateltavalla on oikeus antaa tietoja itsestään tai olla antamatta (Syrjälä, 1994 s.14). Laadullinen tutkimus on Syrjälän (1994, 11) mukaan luonnollinen lähestymistapa oppimisen ja opetuksen tutkimukseen. Käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus edellyttävät tapahtumaketjujen ja yksittäisten tilanteiden yhteydessä pysymistä.

Tutkimuksessa korostetaan ihmistä tiedonkeruun välineenä, mikä mahdollistaa joustavan ja vuorovaikutteisen tiedon hankinnan. Induktiivinen analyysi auttaa paljastamaan odottamattomia seikkoja, eikä tutkimus perustu ennalta asetettuihin hypoteeseihin. Laadullisessa tutkimuksessa suositaan menetelmiä, joissa tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät esille, kuten teemahaastatteluja, osallistuvaa havainnointia ja ryhmähaastatteluja. Kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ja tutkimussuunnitelma muovautuu joustavasti tutkimuksen edetessä. Lisäksi tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja tulkitaan aineiston mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2009)

5.2 Haastattelu

Haastattelu voidaan nimetä keskusteluksi, jolla on ennalta määritelty ja tarkkaan rajattu tarkoitus. Se muistuttaa monin tavoin tavallista keskustelua, sillä molempiin sisältyy sekä kielellistä että ei-kielellistä kommunikaatiota. Näiden avulla välitetään ajatuksia, asenteita, mielipiteitä, tietoa ja tunteita. (Hirsjärvi & Hurme, 2022)

Haastattelun muotoja ovat strukturoitu, puolistrukturoitu (teemahaastattelu) ja ei-strukturoitu eli avoin haastattelu. Strukturoitu haastattelu toteutetaan yleensä lomakkeella, ja sen

kysymykset sekä esittämisjärjestys ovat kaikille samat. Puolistrukturoitu haastattelu eroaa strukturoidusta siinä, että kysymysten järjestystä ja muotoa ei ole tarkasti määritelty. Eistrukturoidussa haastattelussa kysymysten muoto on täysin vapaa, ja haastattelijan rooli on vähäisempi (Metsämuuronen, 2006, 114–115.). Hirsjärvi ja Hurme (1985, 31) korostavat puolestaan, että avoimen haastattelun eteneminen ja sen aiheet voivat laajentua teema-alueen ulkopuolelle.

Teemahaastattelun tavoitteena on selvittää, mitä haastateltavat ajattelevat tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta. Haastattelun muita muotoja ovat esimerkiksi lomakehaastattelu ja syvähaastattelu. Teemahaastattelussa keskitytään etukäteen valittuihin teemoihin ja niitä käsitteleviin kysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 84, 87)

5.3 Tutkittava joukko

Tutkimukseemme osallistui kuusi opettajaa, joilla on kokemusta näkövammaisten oppilaiden opettamisesta peruskoulun käsitöissä. Osallistujien opetuskokemus vaihtelee yhdestä opetusvuodesta kahteenkymmeneen opetusvuoteen, mikä tarjoaa monipuolisen näkökulman näkövammaisten oppilaiden opetukseen. Tämä vaihtelu mahdollistaa erilaisten kokemusten ja käytäntöjen tarkastelun sekä uusien että kokeneempien opettajien näkökulmasta.

5.4 Analyysi

Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysi voidaan toteuttaa teorialähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai aineistolähtöisesti tutkijan suhteen mukaan teoriaan (Eskola, 2018). Sisällönanalyysi voidaan jakaa kahteen eri pääasialliseen lähestymistapaan: Aineistolähtöiseen eli induktiiviseen sekä teorialähtöiseen eli deduktiiviseen menetelmään (Elo & Kyngäs, 2008). Valitsimme aineistolähtöisen sisällönanalyysin, koska halusimme yrittää etsiä haastatteluaineistosta esiin nousevia teemoja, joita opettajat toistuvasti korostavat ja mitkä tekijät heidän kokemuksissaan ovat merkityksellisimpiä näkövammaisten oppilaiden arvioinnissa. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyritään muodostamaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Analyysiyksiköt valitaan tutkimustehtävien ja tavoitteiden mukaisesti, eikä niitä määritellä ennalta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineiston analyysi käynnistyi jo haastatteluiden aikana, jolloin nousi esiin teemoja. Litterointivaiheessa kiinnitimme huomiota tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin seikkoihin. Litteroitujen haastatteluiden toistuva lukeminen auttaa hahmottamaan kokonaiskuvaa aineistosta (Ruusuvoori & Nikander, 2017). Haastattelut käytiin läpi yksi

kerrallaan, ja niistä alettiin poimia merkityksellisiä ilmauksia erilliseen tiedostoon. Litteroinnin edetessä havaitsimme, että aineistosta alkoi nousta kolme selkeää teemaa, jotka olemme valinneet alaluokiksi: Arvioinnin yhdenvertaisuus, arviointi osana kokonaista käsityöprosessia ja arvioinnin tuki ja yhteistyö aikuisten ja näkövammaisen oppilaan välillä. Kun induktiiviseen analyysivaiheisiin kuuluva alkuperäisilmaisujen kerääminen on tehty, siirrytään analyysin seuraaviin vaiheisiin, jotka ovat pelkistäminen ja ryhmittely (Elo & Kyngäs, 2008). Pelkistimme ja koodasimme väreillä haastatteluista yhtenäisiä pointteja tiettyyn teemaan samalla värillä. Värien käyttäminen on helppo ja hyödyllinen apuväline tutkijoille (Graneheim & Lundman, 2004). Värikoodaamisen ja pelkistämisen jälkeen rupesimme vertaamaan värjättyjä ilmaisuja ja etsimään erilaisuuksia ja samankaltaisuuksia haastateltavien vastauksista.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysissä litteroinnin ja koodauksen jälkeen aineisto pelkistetään eli siitä karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennainen informaatio. Litteroidusta aineistosta karsitaan tutkimuskysymyksiin liittyvät alkuperäiset ilmaisut, joille luodaan kuvaavat pelkistetyt ilmaukset. Taulukossa (Taulukko 1) on havainnollistettu alkuperäisilmaisujen pelkistämistä. Alkuperäisilmaukset ryhmiteltiin yhteen taulukkoon, joista jokaisesta muodostettiin pelkistetty ilmaus.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	
Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
<i>H1: ”No ei se helppoa ole tietysti, koska oppilas ei itse omaa työtä niin kuin näe samalla tavalla kuin muut oppilaat...silloin, kun arviointia muokataan rajoitteiden mukaan, se tuntuu yhdenvertaisemmalta”</i>	Arviointia muokkaamalla arviointi on yhdenvertaisempaa.
<i>H4: ”Raportit sanottiin, ja ne kirjattiin käytännössä yhdessä kaverin kanssa tai ohjaajan avustuksella”</i>	Näkövammaisen oppilas sanoitti itsearvioinnin ja vertainen tai ohjaaja kirjoitti sen ylös.
<i>H3: ”---itseohjautuvuuden elementit on mahdottomia, jos sä tarvitset visuaalisen vinkin, jotta sä pystyt etenemään.” ”---itseohjautuvuuden ja muita työskentelyn taidon juttuja on ollut vaikeampi arvioida.”</i>	Kokonaisen käsityöprosessin kannalta näkövammaisen oppilaan työskentelytaitoja on vaikea arvioida.

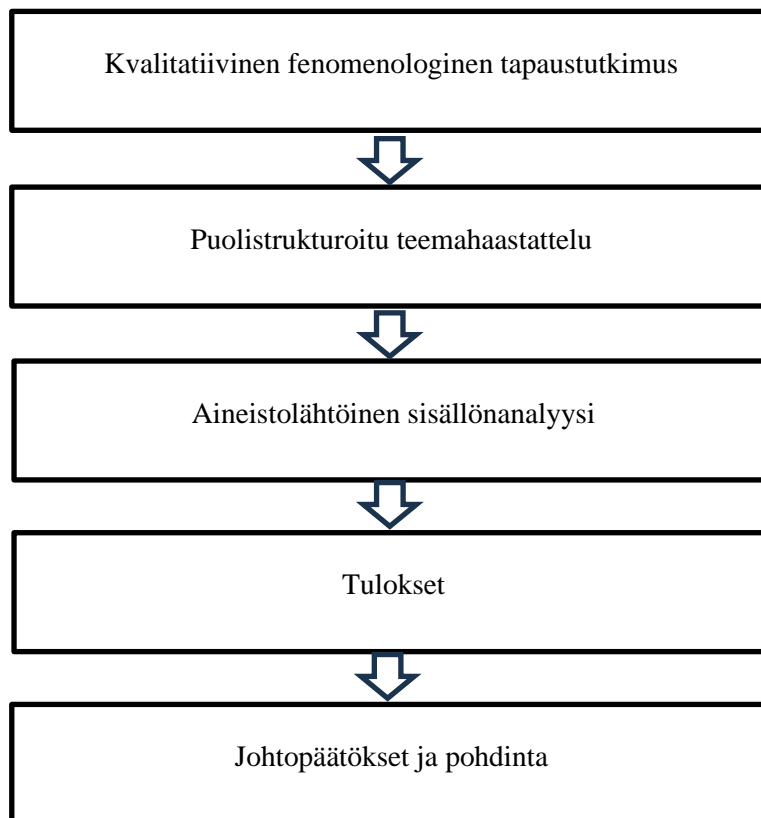
Taulukko 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä.

Pelkistämisen jälkeen aineisto ryhmiteltiin eli klusteroitiin. Tässä vaiheessa pelkistetyt ilmaisut käytiin läpi, jotta voitiin varmistaa niiden väliset samankaltaisuudet ja eroavaisuudet. Näiden perusteella ilmaisut jaettiin alaluokkiin, jotka ryhmittelivät aineiston selkeisiin kokonaisuuksiin. Lopulta alaluokista muodostettiin kolme keskeistä teemaa, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiin ja toimivat analyysin perustana (Taulukko2).

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	
Pelkistetty ilmaus	Alaluokat
Arviointia muokkaamalla arviointi on yhdenvertaisempaa.	Arvioinnin yhdenvertaisuus
Kokonaisten käsityöprosessin kannalta näkövammaisen oppilaan työskentelytaitoja on vaikea arvioida.	Arviointi osana kokonaista käsityöprosessia
Näkövammaisen oppilas sanoitti itsearvioinnin ja vertainen tai ohjaaja kirjoitti sen ylös.	Arvioinnin tuki ja yhteistyö aikuisten ja näkövammaisen oppilaan välillä

Taulukko 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä.

Kuviossa 2 on esitetty havainnollistettuna tutkimusaineiston analysointiprosessi. Kuvio selkeyttää analyysin vaiheita, ja vaiheiden välisiä siirtymiä kuvaavat nuolet osoittavat tutkimuksen etenemissuunnan.



Kuvio 2. Tutkimusprosessin eteneminen

6 Tulokset

Tulosten avulla pyritään hahmottamaan millaisia haasteita opettajat kohtaavat, millaisia ratkaisuja he ovat kehittäneet sekä miten arviointikäytännöt toteutuvat käsityön oppiaineessa. Lisäksi tarkastellaan, kuinka opettajien tukiverkosto ja yhteistyö eri toimijoiden kanssa vaikuttavat arviointiprosessiin. Tulokset perustuvat haastatteluaineiston analyysiin ja tarjoavat kuvauksen opettajien kokemuksista ja näkemyksistä arvioinnin oikeudenmukaisuudesta ja yhdenvertaisuudesta.

6.1 Arvioinnin yhdenvertaisuus

Arvioinnin yhdenvertaisuus on yksi keskeisimmistä haasteista, kun käsityön opetuksessa arvioidaan näkövammaista oppilasta. Tutkimuksessa olleista opettajista tunnistivat, että arvioinnin oikeudenmukaisuuden kannalta tärkeää on, ettei näkövammaista voida arvioida samoilla kriteereillä kuin näkevää oppilasta, koska näkövamma vaikuttaa olennaisesti sekä itse työskentelyprosessiin ja lopputuloksen arviointiin.

H1: ”No ei se helppoa ole tietysti, koska oppilas ei itse omaa työtä niin kuin näe samalla tavalla kuin muut oppilaat...silloin, kun arviointia muokataan rajoitteiden mukaan, se tuntuu yhdenvertaisemmalta”

Erityisesti arvioinnin haasteeksi nousi se, miten oppilaan työskentelyä ja lopputulosta voidaan arvioida reilusti ilman, että näkövammaiset asettamat rajoitteet vaikuttavat negatiivisesti arvosanaan. Opettajat kokivat, että arviointikriteerijä on tarpeen mukauttaa, jotta arviointi olisi oikeudenmukaista.

H1: ”Isoin haaste on varmaan se, että työn lopputulosta ei voida arvioida samalla tavalla kuin muiden oppilaiden, se ei olisi reilua”

H3: ”Kyllä niitä on muokattu just sillä tavalla, että ei, ei ole samalla viivalla kaiken arvioinnin suhteen kun muut”

Osa opettajista korosti, että arviointikäytännöt mahdollistavat oikeudenmukaisen arvioinnin, mutta se vaatii opettajalta työtä ja kykyä soveltaa kriteerijä oppilaan tarpeen mukaisesti. Tämä edellyttää myös riittävästi aikaa ja resursseja.

H3: ”Mä luulen, että käytännöt mahdollistavat. Opetussuunnitelman arviointikriteerit mahdollistavat tasa-arvoisen käytäntöjen luomisen, mutta enempi kyse on siitä, kuinka paljon opettajilla on aikaa soveltaa niitä”

Toisaalta kaikki opettajat eivät kokeneet arviointia yhdenvertaiseksi, koska arvioinnin mukauttamiseen ei välttämättä ollut tarpeeksi ohjeistusta tai tukea. Joidenkin opettajien mukaan selkeämpää ohjeistusta ja yhtenäisiä käytäntöjä tarvittaisiin.

H5: ”Mutta on se jotenkin tosi vaikeaa arvioida näkörajoitteista oppilasta näkevän rinnalla. Ei ole oikein muita keinoja kuin yksilöllistää oppiaine, mutta ei näkövammaisen tulisi olla syy yksilöllistää oppiaine”

H5: ”Olisi hyvä, jos olisi jokin yhtenäinen ohjeistus, joko kunnassa tai vaikka valtakunnallisesti, miten arviointia tulisi keventää”

Osa opettajista kuitenkin koki, että arvioinnin yhdenvertaisuus toteutuu luonnollisesti, kun oppilaan edellytykset huomioidaan ja arviointikriteerit mukautetaan tarpeen mukaan. Nämä opettajat korostivat, että oppilaan halukkuus ja motivaatio oppia ovat arvioinnissa merkittävämpiä tekijöitä kuin lopputulos itsessään.

H3: ”Ei häntä voi samalla tavalla arvioida. Kiinnitän enemmän huomiota siihen, kuinka paljon hän on itse valmis tekemään työtä ja osoittamaan halukkuutta oppia”

6.2 Arviointi osana kokonaista käsityöprosessia

Haastateltavat opettajat korostivat, että näkövammaisen oppilaan arviointi tulee ymmärtää osana kokonaista käsityöprosessia, ei pelkästään lopputuloksen tarkasteluna. Arvioinnin tulee kattaa ideoinnin, suunnittelun, tekemisen ja dokumentoinnin vaiheet siten, että oppilaan yksilölliset edellytykset otetaan huomioon. Tämä tarkoittaa, että vaikka oppilas ei välttämättä pysty visuaalisesti tuottamaan suunnitelmaa tai dokumentoimaan työtään perinteisillä menetelmillä, hän voi silti ilmaista ajatuksensa suullisesti ja toteuttamaan suunnitelmaansa muiden aistien avulla.

H4: ”Ei hän voinut piirtää sitä suunnitelmaa, mutta hän kertoi sen ja sitten kun näytti mitan käsien avulla, että minkä kokoista tulee ja mitä siihen halutaan.”

Useat haastateltavat painottivat, että suunnittelu- ja ideointivaiheessa näkövammaisen oppilas usein kuvailee suullisesti, mitä haluaa tehdä ja voi käyttää mittoja sekä materiaaleja apuna konkretisoidakseen suunnitelmansa. Näin ollen arviointi ei voi perustua visuaaliseen suunnitteluun, vaan tärkeää on oppilaan kyky hahmottaa ja jäsentää omaa työskentelyään. Lisäksi joidenkin opettajien mukaan näkövammaisten oppilaiden kohdalla itsearviointi on merkittävässä roolissa, sillä he tuntevat työnsä edistymisen ja lopputuloksen pääasiassa kosketuksen kautta.

H1: ” Hän kertoo sanallisesti, että mitä hän ajattelisi tehdä ja sitten se itsearviointi on siinä tärkeää, koska sitten oppii itsekin, että miten hän itse tuntee käsissään sen työn, että miltä se tuntuu hänen mielestään ja miten tämä työ on tehty.”

Työskentelyn arvioinnissa olennaista on oppilaan eteneminen prosessissa, käytettyjen menetelmien hallinta ja ohjeiden ymmärtäminen. Haastateltavat kertoivat, että näkövammaisen oppilas voi tarvita eri työskentelyvaiheissa apua, mutta arvioinnissa tulee huomioida, mitä oppilas pystyy tekemään itsenäisesti ilman ulkopuolista tukea.

H6: ”Kaikissa vaiheissa tietysti näkövammaisen oppilas tarvitsee apua ja sitten kun sen avun ottaa pois niin sitten sen jälkeen jää se osuus mitä hän oikeasti kykenee tekemään, niin sitä voidaan oikeasti arvioida.”

Dokumentointi ja sen arviointi ovat myös keskeinen osa kokonaista käsityöprosessia, mutta näkövammaisille oppilaille perinteiset dokumentointimenetelmät voivat olla haasteellisia. Eräs haastateltava mainitsi, että oppilaat voivat hyödyntää esimerkiksi sähköisiä portfolioita ja suullista raportointia kirjallisen tai visuaalisen tai visuaalisen dokumentoinnin sijaan.

H5: ”Meillä on ollut sähköiset portfolioit iPadilla, kyllä hän hienosti sinne osaa itse ne laittaa ja kirjoitella niitä juttuja, mutta eihän hänkään periaatteessa siinä omaa työskentelyä täysin arvioi.”

Lopputuloksen arvioinnissa opettajat painottivat, että työn ulkonäkö ei ole ensisijainen arviointikriteeri näkövammaisen oppilaan kohdalla. Sen sijaan arvioinnin kohteena on

prosessi, oppilaan omat tavoitteet ja se, onko hän ylittänyt itsensä ja saavuttanut sen mitä tavoitteli.

H6: ”Näkövammaisen oppilaan kanssa se on enemmänkin prosessiarviointia, että onko onnistunut ja onko ylittänyt itsensä---”

Haastateltavat opettajat näkivät, että näkövammaisen oppilaan arviointi käsityössä on prosessiarviointia, jossa korostuvat yrittäminen, omien tavoitteiden saavuttaminen ja yksilölliset edistysaskeleet. Arviointia muokataan oppilaan tarpeiden mukaan siten, että se kattaa kaikki käsityöprosessin vaiheet, mutta mahdollistaa myös erilaisia tapoja suunnitella, työstää ja dokumentoida tuotosta.

H3: ”---itseohjautuvuuden elementit on mahdottomia, jos sä tarvitset visuaalisen vinkin, jotta sä pystyt etenemään.” ”---itseohjautuvuuden ja muita työskentelyn taidon juttuja on ollut vaikeampi arvioida.”

6.3 Arvioinnin tuki ja yhteistyö aikuisten ja näkövammaisen oppilaan välillä

Näkövammaisten oppilaiden arviointi käsityön opetuksessa vaatii opettajilta erityistä huomiota ja yhteistyötä ohjaajien, avustajien, kollegoiden ja luokanopettajien kanssa. Haastateltujen opettajien mukaan arviointi on monivaiheinen prosessi, jossa ohjaajan rooli on usein hyvin tärkeä. Ilman tukea arviointi voi jäädä vajavaiseksi.

H4: ”Raportit sanottiin, ja ne kirjattiin käytännössä yhdessä kaverin kanssa tai ohjaajan avustuksella”

H4: ”Esimerkiksi ohjaajan kanssa luettiin arviointilomakkeita ja toimin enemmän teknisenä apuna”

Näkövammaisten oppilaiden arvioinnissa korostuu yhteistyö ja sen tuki. Ohjaajan tuki on hyvin keskeinen, sillä he auttavat dokumentoimaan oppilaan työskentelyä ja tukevat arviointiprosessia, joka helpottaa myös opettajan arviointia. Tämä yhteistyö takaa sen, että arviointi on mahdollisimman tarkkaa ja oikeudenmukaista, sekä työntenemisen kannalta.

H6: ”*Ohjaaja oli koulussa ja pääsääntöisesti mukana käsítőissä. Koko ajan käytiin keskustelua työvaiheista ja työn etenemisestä*”

Huoltajien ja oppilaan osallistuminen arviointiprosessiin on tärkeää. He voivat tuoda esiin oppilaan erityistarpeita, joita ei aina voida havainnoida pelkän koulupäivän aikana. Yhteistyö huoltajien kanssa takaa, että oppilaan kokonaistarpeet huomioidaan arvioinnissa, ja kaikki osapuolet voivat yhdessä kehittää toimivia tukitoimia.

H6: ”*Puhutaan enemmän vammaisten oppilaiden vanhempien kanssa ja oppilaan itsensä kanssa. Neuvotellaan ja kysytään, miten voimme selviytyä yhdessä. Eli se on sitä yhteistyötä sekä oppilaiden että vanhempien kanssa*”

Kollegoiden kanssa käytävät keskustelut ovat myös haastateltavien mukaan tärkeä osa arviointiprosessia. Opettajat jakavat kokemuksiaan ja hyviä käytäntöjään, jotta arviointi on mahdollisimman tasa-arvoista. Tällainen kollegiaalinen tuki varmistaa, että oppilaan erityistarpeet otetaan huomioon ja että arviointikäytännöt ovat yhdenmukaisia.

H5: ”*Kollegoiden kanssa olemme keskustelleet siitä, miten näkörajoitteisen oppilaiden asioita on käyty läpi*”

H3: ”*Ja sitten toinen, mikä sitä varmentaa on se, että me toisen käsityöopettajan kanssa aina kaksi kertaa vuodessa käydään ne arviointimatskut läpi*”

Yksi opettaja nosti esiin huolen siitä, että tieto tuen tarpeista ei usein kulje riittävän hyvin eri tahojen välillä, mikä saattaa vaikuttaa arviointiin. Opettaja korosti tarvetta säännölliselle ja systemaattiselle keskustelulle siitä, miten oppilaan tuki toteutuu ja miten se vaikuttaa arviointiin.

H5: ”*Mutta se on aika yleistä mun mielestä, että erilaiset tuen tarpeen oppilaat, riippumatta onko se näkö vai muu rajoite, niin se tieto on ensisijaisesti luokanopettajilla. Sitten tulee aina välillä riippuen opettajan tyylistä jotain tietoa. Joskus ei tule mitään. Se vaatisi jatkuvaa huomioimista, että esimerkiksi kerran kuukaudessa nähtäisiin ja puhuttaisiin, että miten se hojks on ja onko tilanne muuttunut*”

7 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää käsityötä opettavien opettajien kokemuksia arvioida näkövammaista oppilasta. Opettajilla oli hyvin erilaisia ja eriäviä mielipiteitä ja kokemuksia arvioinnista näkövammaisten oppilaiden kohdalla. Yksi havainto mikä nousi esiin opettajien haastatteluissa, oli yhdenvertaisuus ja sen saavuttaminen. Yhdenvertaisuus vaatii opettajalta herkkyyttä ja joustavuutta arviointikriteerien soveltamisessa. Osa opettajista kertoi, että perinteiset arviointikäytännöt eivät aina vastaa näkövammaisen oppilaan tarpeita, mikä edellyttää mukautuksia prosessin arviointiin enemmän työn lopputuloksen sijaan. Haastattelut osoittivat joidenkin opettajien mielestä, että arviointia on muokattava oppilaan yksilöllisten edellytysten mukaisesti, jotta oppimisprosessista saadaan mahdollisimman oikeudenmukainen.

Opettajat korostivat myös, että näkövammaisten oppilaan arvioinnissa on tärkeää huomioida vaihtoehtoiset työskentelytavat, kuten suullinen raportointi ja kosketukseen perustuva itsearviointi, sillä perinteiset visuaaliset menetelmät eivät aina ole mahdollisia. Useat opettajat nostivat myös esiin, että lopputuloksen arviointi ei voi olla yhtä keskeisessä roolissa kuin muilla oppilailla, vaan arvioinnissa tulee painottaa työskentelyprosessia, motivaatiota ja oppilaan kehittymistä. Haastateltavat toivat esiin, että arvioinnin mukauttaminen on monille heille haastavaa, koska selkeitä ohjeita ei aina ole saatavilla. Tämä aiheuttaa epävarmuutta, joka johtaa siihen, että arviointikäytännöt voivat vaihdella hyvinkin paljon eri kouluissa näkövammaisten kohdalla. Osa opettajista koki taas, että heillä on riittävästi valmiuksia soveltaa arviointikriteerejä, mutta toiset toivoivat yhtenäisempiä ohjeistusta arviointiin liittyen.

Opettajien tukiverkostolla ja yhteistyöllä on tutkimuksen perusteella merkittävä rooli arviointiprosessissa. Ohjaajien ja avustajien apu nähtiin olennaisena erityisesti dokumentoinnin ja oppilaan työskentelyn osalta. Opettajat kokivat, että tiivis yhteistyö kollegoiden kanssa auttaa myös saamaan arviointi oikeaan suuntaan. Samalla huomattiin, että opettajilla ei aina ole riittävästi resursseja ja aikaa mukauttaa arviointia toivotulla tavalla.

Vaikka opettajat tunnistavat arviointikäytäntöjen kehittämisen tarpeen, näkövammaisten oppilaiden käsityön arviointi tuntuu olevan tämän tutkimuksen perusteella epäselvä kokonaisuus. Ei ole täysin selvää, millä tavoin arviointi tulisi valtakunnallisesti

yhdenmukaistaa, ja millaiset mukautukset tukisivat oppilaan oppimista ja oikeudenmukaista arviointia.

Voidaan siis todeta, että näkövammaisten oppilaiden arvioinnin yhdenvertaisuuden edistäminen vaatii selkeitä toimintamalleja, koulutusta opettajille sekä riittäviä resursseja. Arviointikäytäntöjen kehittäminen joustavammiksi ja oppilaslähtöisemmiksi tukee oppilaiden oppimista, sekä opettajien mahdollisuuksia toteuttaa oikeudenmukaista arviointia. On tärkeää, että opettajilla on käytössään yhtenäiset suositukset ja työkalut, joiden avulla he voivat suunnitella ja toteuttaa arviointia oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti.

8 Pohdinta

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että käsityötä opettavilla opettajilla on hyvin erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia näkövammaisen oppilaiden arvioinnista. Opettajien kokemukset toivat esiin yhdenvertaisuuden keskeisyyden arviointiprosessissa, mutta myös sen, kuinka vaikeaa sen saavuttaminen voi olla ilman selkeitä ohjeita ja rakenteita. Selkeiden ohjeiden ja yhtenäisten arviointikäytäntöjen puute luo haasteita, jotka voivat heikentää arvioinnin oikeudenmukaisuutta ja yhdenvertaisuutta. Tämä hajanaisuus voi johtua myös monista muista tekijöistä, kuten opettajien koulutustaustasta, aikaisemmasta kokemuksesta erityisoppilaiden kanssa sekä koulujen tarjoamista resursseista ja tuesta. Ohjaajien ja avustajien tuki nähtiin keskeisenä tekijänä erityisesti oppilaan työskentelyn ja oppimisprosessin kannalta. Kaikilla kouluilla ei kuitenkaan ole mahdollisuuksia lisäresursseihin, mikä voi vaikeuttaa opettajan arviointikäytänteitä ja lisätä kuormitusta.

On selvää, että näkövammaisten oppilaiden arvioinnissa ei ole yhtenäistä linjaa, vaan opettajat joutuvat itse soveltamaan arviointikriteerejä tapauskohtaisesti. Osa kokee, että muokkaukset ovat välttämättömiä yhdenvertaisuuden saavuttamiseksi, kun taas toiset pitävät perinteisissä arviointikäytännöissä, ja kokevat niiden olevan riittävän joustavia. Tämä eroavaisuus voi johtua paitsi koulutuksen puutteesta, myös siitä, miten opettajat eri tavoin opettajat hahmottavat yhdenvertaisuuden eri tavoilla.

Tulisiko näkövammaisten oppilaiden arvioinnille luoda yhtenäinen valtakunnallinen linja vai jättää mukautukset edelleen opettajien ja koulujen itsensä päätettäväksi? Jotta arviointi olisi yhdenvertaista, tarvitaan laajempaa keskustelua siitä, miten näkövammaisten oppilaiden osaamista tulisi mitata ja millaisia mukautuksia on oikeudenmukaista tehdä. Näihin asioihin ei ole selkeää vastausta, mutta niiden pohtiminen on tärkeää, jotta arviointikäytännöt olisivat oikeudenmukaiset ja paremmat tukemaan näkövammaisten oppilaiden tarpeita.

8.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset seikat

Tässä tutkimuksessa kaikkiin työvaiheisiin osallistui kaksi tutkijaa, mikä kattoi niin aineiston keruun, analysoinnin kuin tekstin kriittisen tarkastelun. Kahden tutkijan mukanaolo koko tutkimusprosessissa ja tekstin huolellinen arviointi lisäävät työn luotettavuutta (Hirsijärvi 2009; Tuomi & Sarajärvi 2018, 125).

Tutkimukseen liittyy useita tutkimuseettisiä näkökulmia, kuten haastateltuihin annettavat suostumukset ja tietosuojan turvaaminen. Lähetimme haastateltaville etukäteen tiedon tutkimuksesta ja sen toteutuksesta, sekä tietosuojalomakkeen. Haastattelut suoritettiin niin, ettei vastaajia voitu tunnistaa suoraan tai epäsuorasti. Lisäksi varmistimme, että henkilötietoja ei käsitellä haastattelulomakkeen ulkopuolella. Kun vastaukset on analysoitu, raakaversiot ja alkuperäiset vastaukset tuhoetaan, ja litteroidut versiot säilytetään. Tutkimustulokset säilytetään, kunnes kandidaatin tutkielma on valmis, minkä jälkeen kaikki kyselyihin liittyvä aineisto hävitetään pysyvästi. Näillä toimenpiteillä pyrimme varmistamaan tutkimuksen eettisyyden ja vastaajien luottamuksellisuuden kaikissa tutkimuksen vaiheissa.

8.2 Jatkotutkimusehdotukset

Pohtiessamme jatkotutkimusehdotuksia keksimme muutamia näkökulmia liittyen aiheeseemme. Aihetta voisi tutkia huomattavasti isommalla otannalla, eli ottaisimme haastatteluun isomman määrän opettajia, jotta näkisimme olisiko tulokset samoja, sekä tutkimuksen luotettavuus kasvaisi jonkun verran. Nyt tutkimuksessa oli mukana kuusi opettajaa, joilla oli varsin vähän kokemusta näkövammaisten arvioinnista. Lisäksi pohdimme voisiko tutkimuksen tehdä näkövammaisille oppilaille itselleen ja kysyä heidän kokemuksiaan arvioinnista ja sen ympärillä olevista asioista.

Arviointia voisi tutkia myös eri oppiaineiden välillä. Taito- ja taideaineissa olisi kiinnostavaa tutkia, millaisia mukautuksia niissä tehdään arviointiin liittyen ja mitkä käytännöt ovat toimivimpia. Esimerkiksi käsitöissä ja kuvaamataidossa lopputuloksen visuaalinen arviointi on haastavaa, kun taas liikunnassa voi keskittyä enemmän motorisiin taitoihin ja osallistumiseen. Voisi selvittää kuinka yhtenäiset arviointiperusteet eri aineissa ovat ja tarvitaanko niihin tarkempaa ohjeistusta yhdenvertaisuuden varmistamiseksi.

Lähteet

- Eskola, J. (2018). *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin, 2(5), 209–231.*
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). *The qualitative content analysis process. Journal of advanced nursing, 62(1), 107-115.*
- Florian, L. (2013). *The SAGE handbook of special education.*
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). *Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. Nurse education today, 24(2), 105-112.*
- Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). *Towards inclusive education: the case of Finland. Prospects, 38(1), 77–97.*
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu. Gaudeamus.e-kirja*
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.*
- Huurre, T. M., Komulainen, E. J., & Aro, H. M. (1999). Social support and self-esteem among adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 93(1), 26–37.*
- Hännikäinen, T. 2006. *Näkövammaisen oppilaan koulunkäynnin tukimuodot. Teoksessa: Takala, M. & Kontu, E. (toim.) Näkökulmia näkövammaisten opetukseen, 71–81*
- Keurulainen, H. (2013). *Pelissäntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt, 37.*
- Laine, T. (2018). *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J., Aaltola & R., Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 Näkökulmia*

aloittelevalla tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.
(s. 28–45). PS-kustannus.

Lepistö, J., & Lindfors, E. (2015). From gender-segregated subjects to multi-material craft: Craft student teachers' views on the future of the craft subject. *Formakademisk*, 8(3).

Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: *International Methelp*.

Näkövammaisten liitto ry. (2022).

<https://www.nakovammaistenliitto.fi/fi>

Opetushallitus. (2020). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset*. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Puusa, A., & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen olemus*. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 75–85.

Pöllänen, S. H. (2020). *Perspectives on multi-material craft in basic education*. *International Journal of Art & Design Education*, 39(1), 255-270.

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

Pöllänen, S., & Urdziņa-Deruma, M. (2017). *Future-oriented reform of craft education: The cases of Finland and Latvia*. In *Reforming teaching and teacher education: Bright prospects for active schools* (pp. 117-144). Rotterdam: SensePublishers.

Ruusuvuori, J., & Nikander, P. (2017). *Haastatteluaineiston litterointi*. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*, 427–444.

Sarajärvi, A., & Tuomi, J. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: Uudistettu laitos*. Tammi.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Tammi.

Takala, M. (2010). *Inklusio, integraatio ja segregatio*. In *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (pp. 13–20). Gaudeamus.

Takala, M., Äikäs, A., & Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-Kustannus

Takala, M.; & Kontu, E. (2006). *Näkökulmia näkövammaisen opetukseen*. Opetus 2000: PS-kustannus.

Valteri, Opetushallitus. (2023). *Näkövammaisen oppilas*. Noudettu osoitteesta Valteri: <https://www.valteri.fi/nakovammaisen-oppilas/>

Valteri. (N.d.). *Tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin*. Opetushallitus. valteri.fi
n.d. = no date

Liitteet

Liite 1. Tietosuojalomake

1. Rekisterin nimi	Haastattelututkimus käsityötä opettavien opettajien kokemuksista näkövammaisten oppilaiden arvioimisesta
2. Rekisterinpitäjä	<i>Mika Takku</i>
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Mika Takku, mitakk@utu.fi
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	DPO@utu.fi +358 29 450 4361
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää käsityötä opettavien opettajien kokemuksia näkövammaisten oppilaiden arvioinnista. Tiedonkeruu tapahtuu haastattelemalla Zoomin välityksellä ja haastattelut nauhoitetaan litterointia ja analysointia varten. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <i>(rasti vain yksikohta)</i></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>
6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja Koulutus, työvuodet, kokemuksia näkövammaisen oppilaan arvioinnista
7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.

8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelut toteutetaan anonymisti, jolloin aineistoon ei jää suoria henkilötietoja. Aineisto säilytetään vuoteen 2028 asti Turun yliopiston Seafile -kansiossa, joka on luotu tutkimuksen tekoa varten. Aineisto hävitetään 31.12.2028, jonka jälkeen se ei ole enää saatavilla.
10. Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää tai vaikeuttaa käsittelyä.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle. Yhteyshenkilö rekisteröidyn oikeuksiin ja velvollisuuksiin liittyvissä asioissa on Turun yliopiston tietosuojavastaava, yhteystiedot ilmoituksen alussa.</p>
11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Haastateltavat on saatu henkilökohtaisten kontaktien kautta.
12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 2. Haastattelurunko

1. Taustatiedot

- Kuinka pitkään olet opettanut käsitöitä?
- Minkälaisissa oppilaitoksissa olet pääosin työskennellyt?
- Oletko opettanut näkövammaisia oppilaita? Jos kyllä, kuinka monta kertaa ja millaisissa tilanteissa?
- Minkälaisia näkövammoja oppilaillasi on ollut?

2. Arviointi

- Millaisena olet kokenut näkövammaisten oppilaiden käsityön arvioinnin?
- Millaisia haasteita olet mahdollisesti kohdannut?
- Miten näkövamma vaikuttaa oppilaan arviointiin kokonaisen käsityöprosessin eri osa-alueilla (esim. suunnittelu, toteutus, lopputuloksen arviointi...)?
- Onko jokin arvioinnin osa-alue erityisen haastava näkövammaisten oppilaiden kohdalla?

3. Arvioinnin mukauttaminen

- Oletko mukauttanut arviointia näkövammaisille oppilaille? Jos olet, millä tavoin?
- Oletko joutunut muokkaamaan arviointikriteerejä? Jos kyllä, miten?
- Onko sinulla ollut käytössä erityisiä apuvälineitä tai menetelmiä arvioinnin tukena?

4. Arvioinnin oikeudenmukaisuus ja yhdenvertaisuus

- Miten koet arvioinnin oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden toteutuvan näkövammaisten oppilaiden kohdalla?
- Millaisia keinoja käytät varmistaaksesi, että arviointi on tasapuolista kaikille oppilaille?
- Koetko, että nykyiset arviointikäytännöt mahdollistavat oikeudenmukaisen arvioinnin näkövammaisille oppilaille? Miksi tai miksi et?
-

5. Tukitoimet ja resurssit

- Oletko saanut koulutusta tai ohjeistusta näkövammaisten oppilaiden arviointiin?
- Miten koet omien tietojen ja taitojen riittävyden arvioida näkövammaisia oppilaita?
- Mitä resursseja tai tukitoimia olet saanut näkövammaisten oppilaiden arviointiin?
- Millaisia tukitoimia tai resursseja kaipaisit arvioinnin tueksi?

6. Kokemukset

- Onko sinulla esimerkkejä onnistuneista tai epäonnistuneista arviointitilanteista näkövammaisen oppilaan kanssa?
- Oletko saanut palautetta näkövammaisilta oppilailta tai heidän huoltajiltaan arviointiin liittyen? Jos olet, millaista?