

**NÄKÖVAMMAINEN OPPILAS PERUSOPETUKSEN KÄSITÖISSÄ:
OPETTAJAN KOKEMUKSIA**

Kalliomaa Mikko
Raitinpää Juha
Käsityökasvatus
Pro gradu – tutkielma
Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Rauman yksikkö
Marraskuu 2014

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

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos Rauman yksikkö / Kasvatustieteiden tiedekunta

KALLIOMAA MIKKO
RAITINPÄÄ JUHA

Näkövammaisen oppilas perusopetuksen käsitöissä: opettajan
kokemuksia

Pro gradu –tutkielma, 82 s., 17 liites.

Käsityökasvatus
Marraskuu 2014

Tutkimuksen tarkoituksena on saada uutta tietoa näkövammaisen käsityön opetuksesta opettajien kokemusten kautta, jotta opetusta pystytään kehittämään paikallisella ja valtakunnallisella tasolla. Tietoa haetaan seuraavaan päättökysymykseen: Millaisia kokemuksia opettajalla on näkövammaisen oppilaan opettamisesta perusopetuksen käsitöissä? Kysymykseen haettiin vastauksia haastatteleamalla kymmentä näkövammaiselle oppilaalle käsitöitä opettavaa opettajaa. Teoreettisessa viitekehityksessä esitellään tutkimuksen keskeiset käsitteet, joita ovat näkövammaisen oppilas, opettaja, käsityö perusopetuksessa, oppilaan integroiminen perusopetukseen sekä niihin liittyvät tukitoimet.

Tutkimuksessa selvitetään opettajan kokemuksia, joten tutkimus toteutettiin fenomenologisen tutkimusstrategian mukaisesti kvalitatiivisella tutkimusotteella. Aineisto kerättiin teemahaastattelun keinoin. Litteroitu haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällysanalyysillä.

Tutkimustuloksena saatiin laaja kuvaus näkövammaisen oppilaan käsityöopettajan kokemuksista. Opettajat kokivat pärjänneensä työssään suhteellisen hyvin, vaikka heidän henkilökohtaiset resurssinsa eivät ole riittävät näkövammaisen käsityön opettamiseen. Resurssi-
puutteina voidaan esitellä koulutuksen, kokemuksen ja ajan puute. Koulunkäynninohjaajan rooli, kompetenssi ja kyvyt olivat merkittävässä asemassa opetuksen turvallisessa toteuttamisessa sekä opettajan työssä jaksamisessa. Näkövammaisen oppilas koettiin käsitöiden opetuksen kannalta haasteena sekä rikkautena. Näkövammaiset oppilaat tekivät pääsääntöisesti samat työt kuin muut oppilaat. Käsityötilojen tulisi olla valoisat, esteettömät sekä tilavat. Moniammatillisessa yhteistyössä ilmeni puutteita näkövammaisen käsityön opetukseen liittyen. Näkövammaiselle käsityötä opettavat opettajat eivät olleet verkostoituneet, mutta sille koettiin olevan tarvetta.

Tutkimuksella saadun tiedon perusteella näkövammaisen käsityön opetusta tulee kehittää paikallisella ja valtakunnallisella tasolla. Tämän työn aloittamiseksi tutkijat toteuttivat käytännönsovelluksen, jonka avulla opettaja voi aloittaa näkövammaisen opetukseen ja tukitoimiin tutustumisen, moniammatillisen yhteistyön ja verkostoitumisen.

Asiasanat: näkövammaisen oppilas, opettaja, integraatio, käsityö, moniammatillinen yhteistyö, tukitoimet, työturvallisuus, opetus

Sisällysluettelo

1 Johdanto	1
2 Teoreettinen viitekehys	3
2.1 Näkövammaisen oppilas.....	4
2.2 Opettaja	7
2.3 Käsiyö perusopetuksessa	9
2.3.1 Näkövammaisen opettaminen	11
2.3.2 Käsiyön oppimisympäristö ja sen turvallisuus näkövammaisen kannalta	13
2.4 Oppilaan integroiminen perusopetukseen	15
2.4.1 Segregaatiosta – integraatioon	15
2.4.3 Koulunkäynninohjaaja	19
2.4.4 Eriyttäminen	21
3 Tutkimustehtävä.....	23
4 Tutkimuksen toteuttaminen	25
4.1 Tutkimusstrategia	25
4.2 Kvalitatiivinen tutkimus	27
4.3 Aineistonkeruumenetelmät ja aineiston kokoaminen.....	28
4.3.1 Haastattelu ja temahaastattelu.....	28
4.4 Tutkimuksen kohdejoukko.....	31
4.5 Aineiston analyysi.....	35
5 Tutkimustulokset.....	38
5.1 Koulutyön järjestely ja tukitoimet.....	38
5.2 Koulunkäynninohjaajan rooli.....	41
5.3 Näkövammaisen käsiyön opetuksen haasteet.....	45
5.4. Koulun tuki ja resurssit	50
5.5 Opettajankoulutus.....	51
5.6 Moniammatillinen yhteistyö ja verkostoituminen.....	53
5.7 Tutkimustulosten yhteenveto	56
6 Pohdinta	61
6.1 Tutkimuksen toteuttamisen kriittinen arviointi.....	61
6.2 Eettisyyden tarkastelua.....	65
6.3 Tutkimustulosten tarkastelua aikaisempaan tutkimukseen nähden ja johtopäätökset.....	66
6.4 Jatkotutkimusehdotuksia	75
6.5 Tutkimuksen perusteella toteutettu toimintaohje opettajalle	76
Lähteet.....	78
Liitteet	
Liite 1 Haastattelurunko	
Liite 2 Esimerkki aineistosta	

1 Johdanto

Tutkimuksessa pyrimme selvittämään näkövammaisen oppilaan käsityönopetuksen haasteita perusopetuksessa opettajan näkökulmasta. Tutkijoiden mielenkiinto aiheeseen heräsi vuonna 2013 kasvatustieteen kandidaatin tutkielman aihepiiriä miettiessä. Kandidaatin tutkielmassa tutkittiin erään näkövammaisen oppilaan käsityön opetuksen järjestelyjä sekä opettajan kokemuksia ja kehittämisehdotuksia. Koska aihe oli mielenkiintoinen ja melko vähän tutkittu, oli itsestään selvää jatkaa ja laajentaa aihetta pro gradu-työnä. Tutkimuksen punaisena lankana voidaan pitää perusopetuksessa opiskelevan näkövammaisen oppilaan käsityönopettajan arkea, sen monimuotoisuutta sekä haasteita. Tutkimus pyrkii kartoittamaan opettajien saamia valmiuksia, resursseja sekä tarpeita ja niiden kautta kehittämään näkövammaisen käsityön opetusta perusopetuksessa. Tutkimus toteutetaan Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikön käsityöaineenopettajan koulutuksen pro gradu –tutkielmana. Tutkimuksen aihe rajataan opettajan näkökulmaan, jotta saataisiin mahdollisimman laadukasta tietoa opettajan kokemuk-
sista.

Pro gradu –tutkielman tavoitteena on saada uutta tietoa näkövammaisen oppilaan perusopetuksen käsityön opetuksesta, jotta sitä pystyttäisiin kehittämään paikallisella sekä valtakunnallisella tasolla. Kehittämiskohteena ovat opettajan työ sekä opettajankoulutus. Tämän tutkimuksen tulokset mahdollistavat näkövammaisen oppilaan opettamisen ja oppimisen kehittämisen perusopetuksen käsitöissä. Tutkimuksen tavoitteet saavutetaan fenomenologisella tutkimusstrategialla, joka on luonnollisin tapa tutkia aihetta kokemuksen kautta. Metodologisena lähestymistapana käytetään kvalitatiivista tutkimusta. Aineiston keruu suoritetaan teemahaastatteluin. Aineisto analysoidaan aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimus on tutkijoille merkittävä oman opettajuuden kannalta heidän toimiessaan tulevaisuudessa opettajina perusopetuksen piirissä. Tutkijoille tulee tutkimuksen kautta laaja tietämys näkövammaisen sekä erityistä huomiota vaativan oppilaan opettamisesta. Tästä tiedosta on tutkijoille hyötyä integroituvan perusopetuksen yleistyessä. Tutkijat

toivovat tutkimuksen hyödyttävän myös opettajankoulutusta, näkövammaisten valtakunnallista oppimis- ja ohjauskeskus Onervaa sekä näkövammaisten lasten käsityönopettajia.

2 Teoreettinen viitekehys



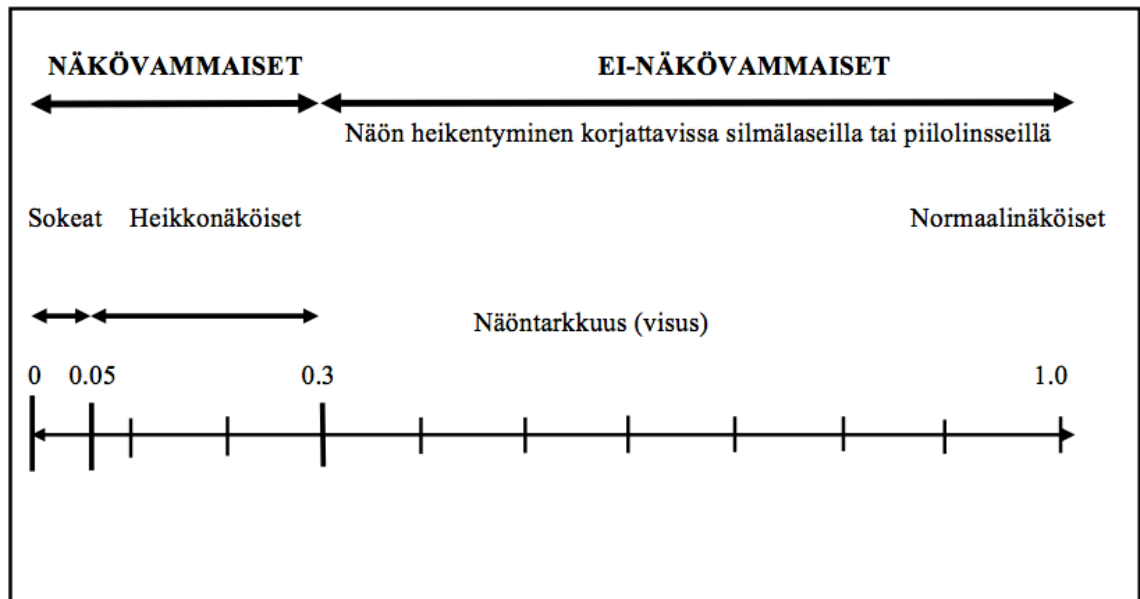
KUVIO 1. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys esitellään KUVION 1 avulla. Tutkimuksen tehtävä on selvittää, millaisia kokemuksia opettajilla on näkövammaisen oppilaan opettamisesta perusopetuksen käsitöissä. Aikaisemman tutkimustiedon perusteella näkövammaisen oppilaan käsitöihin liittyy kolme päätekijää, jotka ovat opettaja, käsityö perusopetuksessa sekä oppilaan integroiminen perusopetukseen. Opetukseen vaikuttavina tekijöinä viitekehyksestä ilmenee moniammatillinen yhteistyö ja tukitoimet sekä näkövammaisen opetus ja työturvallisuus.

2.1 Näkövammaisen oppilas

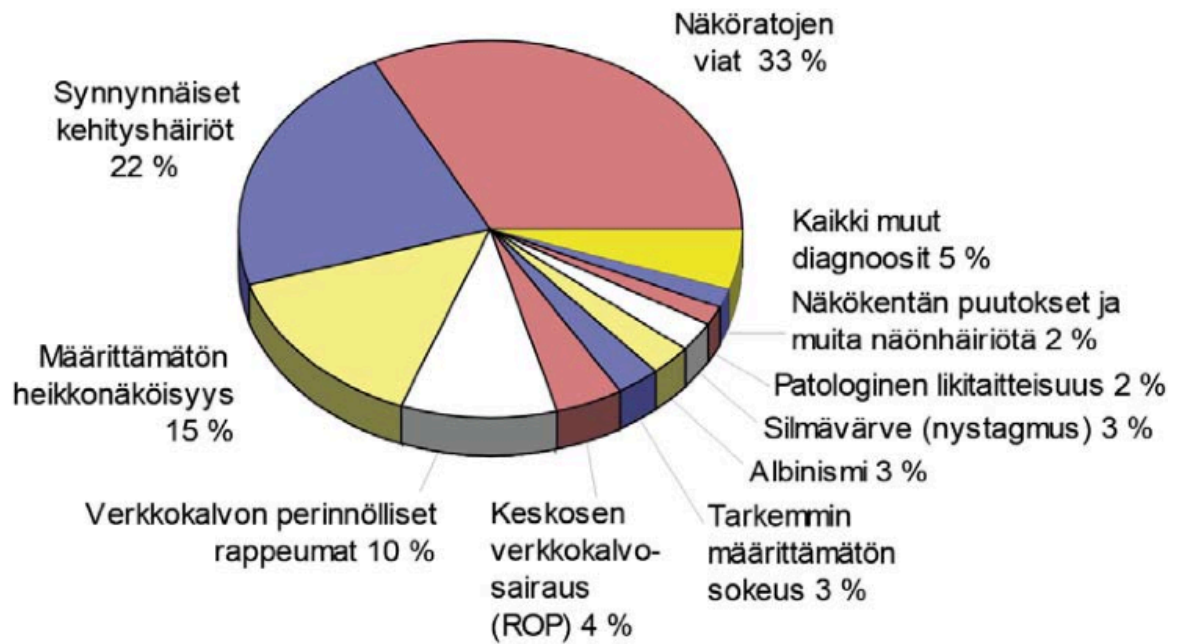
Aivan tarkkaa tietoa näkövammaisten lukumäärästä ei ole. Olemassa olevien tietojen perusteella oletetaan, että näkövammaisia on Suomessa ainakin 80 000. Heistä alle 18 -vuotiaita on 1000 – 1500. (Perttunen & Puolanen 2006, 29 – 30.) Perusopetuslain 4. §:n mukaan kunnan velvollisuus on järjestää perusopetusta kaikille sen alueella asuville oppilaille (Perusopetuslaki 628/1998 4. §). Näkövammaisten lasten kohdalla ensisijainen koulunkäyntivaihtoehto on oman kunnan koulu, jossa oppilaalle järjestetään tarvittavat tuki-, hoito- ja kuntoutuspalvelut. Mikäli nämä järjestelyt ovat riittämättömät, oppilas käy koulua erityisluokalla, erityiskoulussa tai sisäoppilaitoksessa. Suurin osa näkövammaisista käy koulua omalla kotipaikkakunnalla integroituna tavalliseen luokkaan. (Malinen 1997, 15; Kangasaho 2006, 100.) Näkövammaisen oppilaan saaminen omaan luokkaan oppilaaksi on mahdollista ja tällöin opettajalla tulisi olla jonkinlaiset perustiedot näkövammaisen opettamisesta.

Näköä sanotaan yleensä ihmisen tärkeimmäksi aistiksi. Tätä tukevat esimerkiksi Kelan kriteerit, joiden mukaan sokeus aiheuttaa 100 % invaliditeetin, kun taas esimerkiksi kuurous aiheuttaa vain 50 % invaliditeetin. Informaation lähteenä näkö on tärkein. Näköäistin avulla pystymme säätelemään motorista toimintaa ja sosiaalista käyttäytymistä. Yleinen olettaamus on, että näkövammaisilla henkilöillä muut aistit kompensoivat puuttuvaa näköä, mutta tutkimuksiin nojaten tämä olettaamus ei pidä paikkaansa. (Poussu-Olli 1999, 61, 66.)



KUVIO 2. Näöntarkkuus. Muokattu näkövammarekisterin vuosikirjan (2012) mukaan.

Näkövammaiset jaetaan sokeisiin ja heikkonäköisiin (KUVIO 2). Yleisesti ottaen sokeana pidetään henkilöä, joka ei pysty liikkumaan näön turvin tuntemattomassa paikassa. Kouluelämässä sokeaksi määritellään oppilas, joka käyttää opiskelussaan pistekirjoitusta. (Malinen 1997, 9.) Sokealla henkilöllä paremman silmän näöntarkkuus on alle 0,05 tai hänellä on alle 10 astetta halkaisijaltaan oleva näkökenttä. Heikkonäköisenä voidaan pitää henkilöä, jonka silmän näöntarkkuus paremmassa silmässä on alle 0,3 tai näkökenttä on halkaisijaltaan alle 60 astetta. Heikkonäköiset pystyvät yleisesti ottaen lukemaan suurennuslasien, lukutelevision ja muiden apuvälineiden avustuksella. (Verhe 1996, 22.) Näkövammaisuuden määrittelee aina silmälääkäri Maailman terveysjärjestö WHO:n luokituksen mukaan (Perttunen & Puolanen 2006, 25). Näkövammarekisterin kuvioista ilmenee yleisimmät näkövammojen diagnoosit (KUVIO 3). Lisäksi näkövammarekisteristä ilmenee, että kolmasosalla näkövammaisista on jokin muu pitkäaikais sairaus tai vamma. Tällaisia vammoja ja sairauksia ovat yleisesti kuulo-, liikunta- ja kehitysvamma. Näkövammaisten lisäksi on paljon muita henkilöitä, joilla voidaan todeta olevan heikko näkö.



KUVIO 3. 0 – 17-vuotiaiden näkövammojen diagnoosit (N= 734). Näkövammarekisterin vuositilasto 2012.

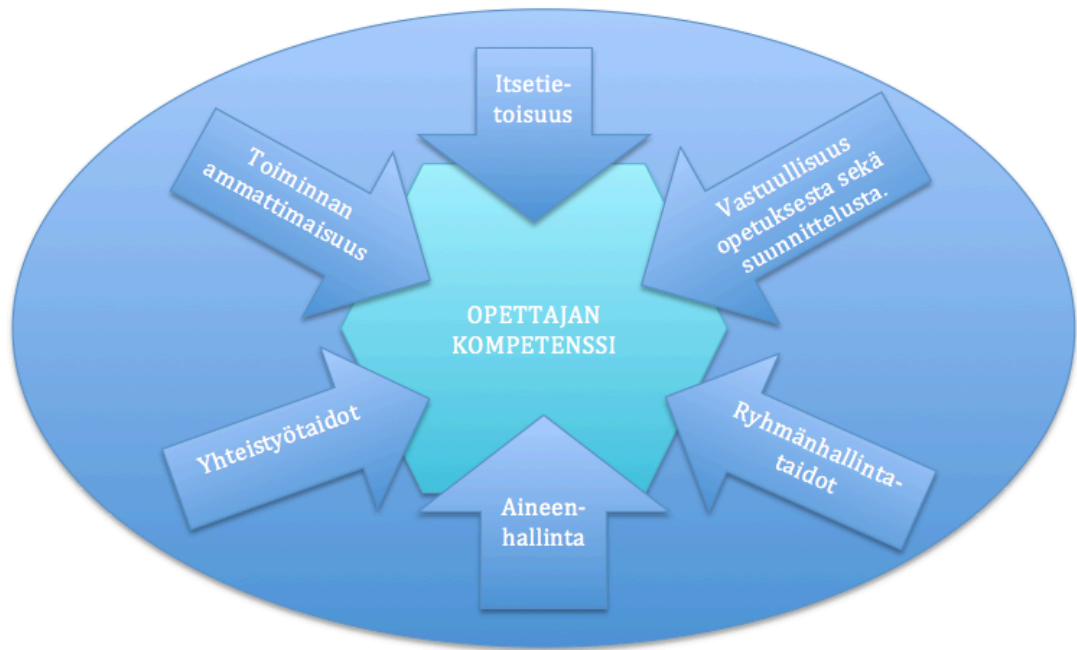
Näkövamma voidaan todeta vaikuttavan oppimiseen, joten se vaatii myös opetuksen erityisjärjestelyjä. Näkövammaisen oppilaan oppimisen tunnusmerkit voidaan jakaa näkövammaan asteen ja suorituskyvyn mukaisesti kolmeen kategoriaan. Kohtalaisen näkövamma on todettu häiritsevän ympäristön havainnointia sekä tarkkavaisuuden säilyttämiskykyä. Tämä johtaa siihen, että lievästi näkövammaisen oppilaan on vaikea suoriutua tarkkaa näköä vaativista toiminnoista. Käyttämällä apuvälineitä ja valaistusta lievästi näkövammaisen oppilas suoriutuu tehtävistä melkein normaalisti näkevän tavoin. Vaikeasti näkövammaisen oppilas tarvitsee enemmän energiaa ja aikaa visuaalisten tehtävien tekemiseen. Näkemistä helpottavien apuvälineiden käytöstä huolimatta työskentely ei ole tarkkaa. Erittäin vaikea näkövamma tai sokeus vaikeuttaa tehtävien tekemistä. Erittäin vaikeasti näkövammaisen ei kykene käsittelemään yksityiskohtaisia visuaalisia tehtäviä lainkaan. Erittäin vaikea näkövamma vaikeuttaa mm. ympäristön ennakoimista, mikä taas saattaa aiheuttaa pelkoreaktioita. (Kaski, Manninen & Pihko 2012, 126; Poussu–Olli 1999, 94.)

2.2 Opettaja

Näkövammaisen oppilaan kohtaaminen ja oppimistilanteiden järjestäminen edellyttää opettajalta näkövammaisen oppilaan oppimisen haasteiden tuntemista. Tämä edellyttää opettajalta kompetenssia opettaa näkövammaista oppilasta. Opettajan muodollista kompetenssia kuvattaessa tarkoitetaan opettajan kelpoisuutta: aineenopettaja ja luokanopettaja. Perusopetuslain asetuksessa kuvaillaan opetustoimen henkilöstön kelpoisuutta. Aineenopettaja ja luokanopettaja ovat suorittaneet ylemmän korkeakoulututkinnon (kasvatustieteen maisteri), vähintään 60 opintopisteen opetettavan aineen aineopinnot sekä vähintään 60 opintopisteen laajuiset pedagogiset opinnot (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuudesta, 5. §).

Yhteiskunta muodostaa haasteita pedagogiselle kompetenssille, jota vaaditaan opettajilta. Yhteiskunnan ja yksilön tasoilla tapahtuvat muutokset sekä erityisoppilaiden integroimisen yleistyminen perusopetukseen luovat tarpeen kehittää opettajan kompetenssia. (Järvinen 1999, 257.) Opettajat eivät ole koulussa pelkästään antamassa ratkaisukeinoja oppimistehtävistä selviämiseen, vaan opettajien toimenkuvaan kuuluu laajempia kokonaisuuksia. Opettajien tulee tiedostaa oppijan näkökulman moniulotteisuus ja sitä kautta ymmärtää oppimisen vaikeuteen liittyviä ongelmia. (Tichà & Hošpesová 2012, 142.) Opettajan ammattipätevyydestä puhuttaessa voidaan todeta, että ammatillisesti pätevä opettaja on hyvä siinä, mitä hän opettaa (Leat 1993).

Huntly (2008) esittelee tutkimuksessaan aloittavan opettajan kuusi kompetenssin osaluetta (KUVIO 4). Vastuullisuudella tarkoitetaan opettajan vastuun ottamista opetustilanteesta sekä sen suunnittelusta. Tämä voidaan myös tulkita opettajan hyvänä valmistautumisena opetukseen. Aineenhallinnalla tarkoitetaan sitä, että opettajan aineenhallinta tulee olla riittävä aineenhallintakompetenssin täyttymiseksi. Ryhmänhallintataitojen kompetenssilla tarkoitetaan oppilaiden ja ryhmän käyttäytymisen hallitsemista eri menetelmin. Kouluyhteisöön liittyy useita eri toimijoita. Opettajalla tulee olla kommunikatiotaidot yhteistyön onnistumiseksi moniammatillisessa yhteistyössä. Opettajan tulee käyttäytyä ammatille kuuluvalla tavalla ja tämän vuoksi opettajan tulee myös tiedostaa olevansa opettaja. (Huntly 2008, 131 – 132.)



KUVIO 4. Opettajan kompetenssi. Kuvio on toteutettu Huntlyn tutkimuksen tulosten mukaan (Huntly 2008, 131 – 132).

Karin (1990) mukaan opettajan työtä kuvailtaessa voidaan tuoda esiin kuusi ammatille tyypillistä piirrettä. Opettajat työskentelevät palveluammattissa, jolloin he kasvattavat ja opettavat lapsista yhteiskunnan jäseniä. Toisena piirteenä opettajan ammattiin liittyy sen perustuminen kasvatustieteeseen sekä sen aputieteisiin, joita ovat psykologia, filosofia ja sosiologia. Kolmas taso opettajan työtä tarkasteltaessa on koulutus. Neljäs piirre on työn itsenäisyys, jota rajoittaa vastuu opetussuunnitelman toteutumisesta. Viidentenä piirteenä esiin tulee opettajan ammattietiikka. Viimeisenä tasona voidaan pitää jatko- sekä täydennyskoulutusta, koska yhteiskuntamme muuttuu jatkuvasti. (Kari 1990, 11 – 12.)

Tutkijoiden mielestä Huntlyn (2008) tutkimuksen perusteella toteutettu KUVIO 4 aloit-tavan opettajan kompetenssista sopii kuvaamaan myös yleisesti ottaen opettajan kompe-tenssia. Sitä voidaan käyttää jäsentämään opettajalta näkövammaisen oppilaan opetta-misessa edellytettävää osaamista.

2.3 Käsityö perusopetuksessa

Koulussa toteutettava käsityön oppiaine on versio käsityöstä. Käsityö on ihmisen toimintaa, jossa pääpainona on käsien käyttö (Peltonen 1988, 13). Kojonkoski-Rännäli (1995) toteaa teoksessaan Ajatus käsissämme, että käsityön voidaan koulukäsityön kontekstissa todeta olevan tuottamistoimintaa käyttäen eri materiaaleja sekä tekniikoita. Käsityö-sanana jälkimmäinen sana työ ilmaisee toimijan olevan ihminen. Ensimmäinen osa käsi kertoo muokattavan materiaalin olevan konkreettista. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 31.) Yleisopetuksen piirissä käsityön oppisisältö jakautuu pehmeiden ja kovien materiaalien käsityöksi. Tällöin oppiaine voidaan dikotomisesti jakaa tekstiilityöhön sekä tekniseen työhön. (Lepistö 2004, 47.)

Käsityötaito on monesta osataidosta koostuva kokonaisuus. Siihen kuuluu muun muassa kognitiivisia taitoja, kehollisia taitoja ja niin sanottuja kulttuurisia taitoja. Tämän pohjalta käsityötaito kehittää ihmistä kaikin puolin, ei pelkästään tämän käsityötekniikoita. (Lepistö & Rönkkö 2009, 48.) Kaurasen (2011) mukaan oppilaan aikaisemmat motoriset tiedot luovat perustan uudelle motoriselle tiedolle, joka rakentuu konstruktiivisella peruseriaatteella. Motoristen taitojen oppimisen huippu saavutetaan perusopetuksen aikana 8 – 12 vuoden ikäisenä. (Kauranen 2011, 354.) Tämän vuoksi käsityöt ovat merkittävässä asemassa lapsen motorisessa kehityksessä.

Perusopetuksen opetussuunnitelma määrittelee käsityön opetuksen tehtäväksi oppilaan käsityötaitojen kehittämisen siten, että hänen itsetuntonsa kasvaa ja hän saa onnistumisen elämyksiä. Käsityön opetus tulee toteuttaa oppilaan kehitysvaihetta vastaavia aihepiirejä käyttäen. Oppitunneilla on tarkoitus kokeilla, tutkia ja keksiä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 242.)

Viimeisimpänä käsityökasvatuksen suuntana voidaan pitää kokonaiskäsityö-käsitettä. Kokonaiskäsityötä voidaan kuvata laajempaan näkemyksenä käsityöstä dikotomisesta käsityön kahtiajakautumisen yli. Kokonaiskäsityössä päämäärät katsotaan olevan laajemmiksi kuin tekstiili- ja teknisen työn osatavoitteet. Koulukäsityön tavoitteena voidaan pitää kokonaista ja ehjää tekemisen tapahtumaketjua. Tässä tapauksessa voidaan puhua yksilöllisestä käsityöprosessista. Käsityön eksistenssisiehtona voidaan pitää sen opetta-

mista tuleville sukupolville. (Metsärinne 2008, 95; Lepistö 2004, 52; Peltonen 1988, 45.)

Käsityö on pääsääntöisesti toimintamallien rakentumista ja toissijaisesti käsien, taitavuuden sekä työn rajoitettu toimintatapa. Koulukäsityö jaetaan kahteen ilmenemismuotoon: kokonaistoimintaan ja tahtotoimintaan. Kokonaistoimintaa kuvailtaessa lähtökohdista voidaan pitää ihmislähtöistä elämäntilannesidonnaista kokonaisuutta. Kokonaistoiminta käsitöissä voidaan sanoa olevan perinteisen käsityötoiminnan omaista toimintaa. Kokonaistoiminnallisessa käsityössä taustalla vaikuttavat kokonaiskäsityön toimintaa ohjaavat skeemat: millaiset kasvatustarkoitukset työtoiminnan opetuksella on, millaisella teemalla (työkartta) työ toteutetaan, miten työstä selvittää, mitä toiminnalla saadaan aikaiseksi? Kokonaiskäsityön toteuttamiseksi tulee hallita kokonaistoimintamallit. Tahtotoiminta ymmärretään koulukäsityössä kohdetoimintana. Kohdetoiminnassa käsitellään materiaaleja, välineitä, tietoja sekä käyttäytymismalleja. Tuotteen valmistaminen kohdetoiminnassa tapahtuu jäljittelymenetelmin. Kohdekäsityötä ei pidetä käsityönä, vaan materiaalin muovaamisena sekä välineistön hallintana. Kohdekäsityö vaatii tahtotoiminnan ja kokonaiskäsityö kokonaistoiminnan käynnistämistä. (Peltonen 1988, 14 – 35.) Tutkimuksessa kokonainen käsityö nähdään prosessin omaisena tapahtumana. Prosessissa toteutetaan kasvatuksellisia tavoitteita käsityön keinoin, jonka tuloksena on omista lähtökohdista toteutettu tuote sekä oppiminen. Prosessin kulkuun liittyy olennaisena osana järkeily (suunnittelu ja ideointi), työtapautuma ja tuote. Kokonaiskäsityö ei ole pelkkää materiaalien työstöä sekä tuotteiden valmistamista, vaan siihen liittyy kokonaisen käsityöprosessin ymmärtäminen ja oppiminen. Uudessa opetussuunnitelmassa (2016) tulee vahvasti esiin kokonaiskäsityöprosessi ja sen ymmärtäminen. Vuosiluokilla 3 – 6 opetuksen tavoitteissa ilmenee monessa kohdassa kokonaisen käsityöprosessin hallitseminen, arvostaminen, arvioiminen sekä vuorovaikutteinen tarkastelu (Perusopetuksen opetussuunnitelman 2016 luonnos, 126).

Vuosiluokilla 1 – 4 tärkeimpiä asioita käsityön opetuksessa on käsityötietoihin ja -taitoihin perehdyttäminen sekä oppilaan ohjaaminen kriittisyyteen, vastuuntuntoon ja laatu-tietoisuuteen työskentelyssä sekä materiaalien valinnoissa. Tärkeintä on ohjata oppilasta käyttämään käsitöissä tarvittavia perustyövälineitä sekä koneita oikein ja turvallisesti. Lisäksi oppilasta ohjataan pitkäjänteisyyteen ja häntä autetaan kehittämään ongelmanratkaisutaitoja sekä itsenäisissä- että ryhmätöissä. Vuosiluokilla 1 – 4 oppilaat

opiskelevat sekä teknistä että tekstiilityötä. Vuosiluokilla 5 – 9 syvennetään ja monipuolistetaan oppilaan aiemmin oppimia taitoja. Koulun intressien mukaan oppilaalle voidaan antaa mahdollisuus painottua joko tekniseen tai tekstiilityöhön. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 242.)

Käsityön opettamista tarkasteltaessa opetuksen tulosta voidaan pitää opetustapahtumana. Vaikka tuote on käsityöoppiaineen keskiössä, niin arvioitava tuote ei ole tärkein pala koulukäsityötä. Yläkoulussa laitteiden ja koneiden hallintaa voidaan pitää tasa-arvoisena valmiin tuotteen kanssa. Oppiminen ei ole pelkästään opetustilannesidonnainen tapahtuma, vaan oppimista voidaan todeta tapahtuvan oppilas – opettaja -interaktiivisen tapahtuman ulkopuolella. (Peltonen 1988, 81, 100.) Tutkijat näkevät käsityön Peltosen tavoin laajempänä prosessina kuin käsityö-sana sitä kuvailee. Käsityön oppimistapahtumaan tutkijoiden mukaan integroituu monia eri oppiaineita ja sen kautta opitaan laajojakin kokonaisuuksia. Käsityökontekstissa oppiminen jatkuu opetustilan ulkopuolellekin ja käsityön aiheisältöjen hallinnasta ja niistä oppimalla on oppilaalle hyötyä kasvaessaan yhteiskunnan jäseneksi. Käsityön kautta oppiminen kasvattaa oppilaan itsetuntoa ja tämä seikka on äärimmäisen tärkeä myös näkövammaisen oppilaan koulunkäynnin kannalta.

2.3.1 Näkövammaisen opettaminen

Nykyään suurin osa näkövammaisista käy koulua omassa lähikoulussa (Kangasaho 2006, 100; Näkövammaisen opinto-opas 3/2000, 10 – 11). Kun näkövammaisen aloittaa koulun käymisen, hänet tavallisesti ilmoitetaan oppimis- ja ohjauskeskus Onervan ohjaus- ja tukipalveluiden käyttäjäksi. Opetushallituksen alaisesta oppimis- ja ohjauskeskus Onervasta nimetään oppilaalle oma ohjaava opettaja, joka auttaa ja tekee tarvittaessa käyntejä oppilaan lähikouluun. Onervan tehtävänä on tukea lasten ja nuorten lähikouluopiskelua erityisesti silloin, kun oppilaalla on erityisiä tarpeita näkemiseen ja kuulemiseen liittyen. Tarkoituksena on oppilaan kokonaisvaltainen tukeminen sekä opettajan ja koulunkäynninohjaajan ohjaaminen. Opettajille tarjotaan täydennyskoulutusta oppimis- ja ohjauskeskus Onervassa opettajien henkilökohtaisten tarpeiden mukaisesti. Koulutus sisältää perustietoutta näkövammasta, näkövammaisen lapsen erityistarpeista sekä koulutyön apuvälineistä. (Hännikäinen 2006, 74.) Onervan muita tukipalveluita ovat ohjauskäynnit, oppimateriaalien tuotanto sekä oppilaan tuki- ja arviointijaksot (KUVIO 5).



KUVIO 5. Oppimis- ja ohjauskeskus Onervan tarjoamat tukipalvelut. Toteutettu oppimis- ja ohjauskeskus Onervasta saatujen materiaalien perusteella.

Peruseriaatteena on, että näkövammaisen oppilas noudattaa oman koulunsa opetus-suunnitelmaa. Oppilaalle kuitenkin laaditaan henkilökohtainen opetussuunnitelma, jossa huomioidaan näkövammaisen aiheuttamat rajoitukset, erityistarpeet ja eriyttäminen. (Kangasaho 2006, 100; Hännikäinen 2006, 76 – 77.) Yhtenä tukitoimena näkövammaisella oppilaalla on oikeus kunnan hankkimaan koulunkäyntiohjaajaan (Poussu–Olli 1999, 88).

Opetustilanteissa on otettava huomioon näkövammaisen oppijan tapa hankkia tietoa muita aistikanavia käyttäen. Näkövammaisen oppii tekemisen kautta ja etenee konkreettista abstraktiin tietoon. Moniaistisuus on yksi tärkeimmistä peruseriaatteista näkövammaopetuksessa. Oppilasta tulee rohkaista ja opettaa käyttämään aktiivisesti kaikkia mahdollisia aisteja. (Hännikäinen 2006, 76; Kangasaho 2006, 101.)

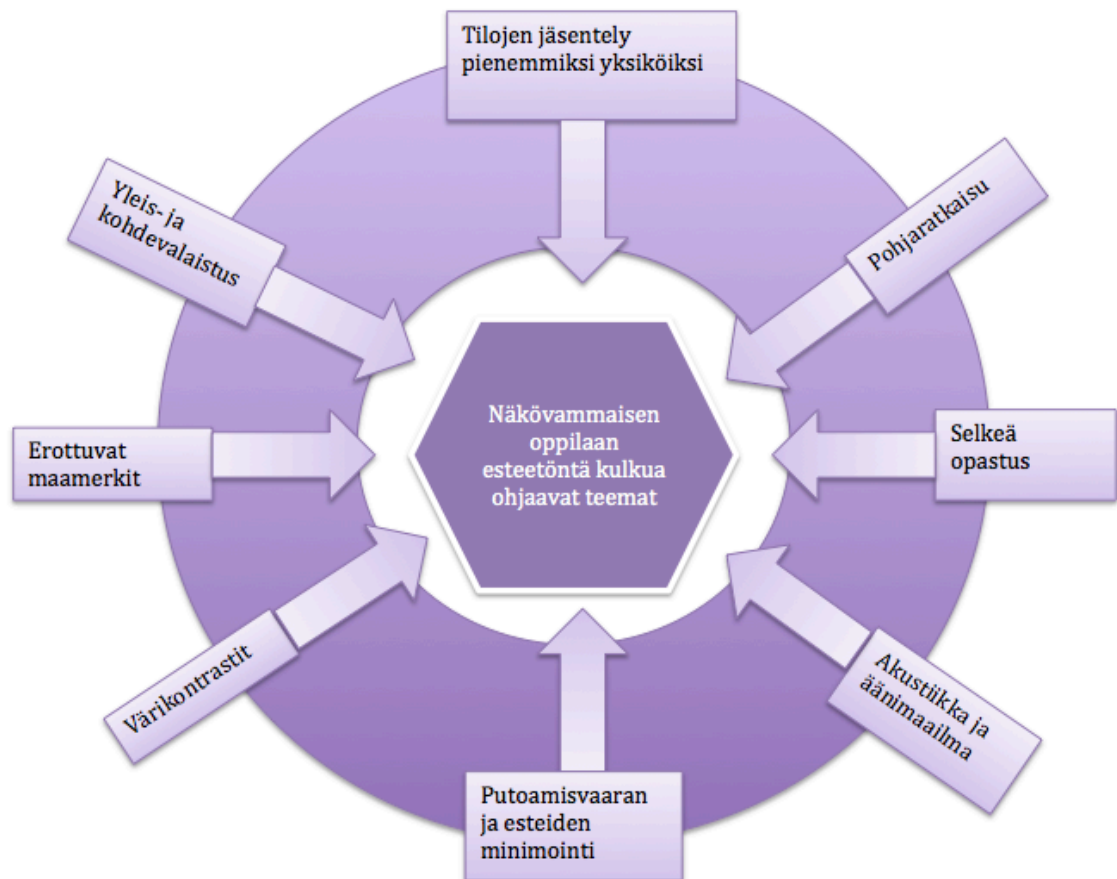
Käsityö soveltuu näkövammaiselle oppilaalle hyvin. Kutomis-, virkkaamis-, ompelu-, puu- sekä metallityöt eivät suoranaisesti edellytä näkemistä. Koneiden käyttäminen näkövammaisen käsityöissä sen sijaan vaatii äärimmäistä varovaisuutta ja tarkkaavaisuutta vaaratilanteiden välttämiseksi. Oppilaalle tulee antaa aikaa totutella vaarallisiin ja pelottaviin koneisiin sekä työkaluihin. Oppilas tunnustelee sormin virkkaus ja kutomistöissä jokaisen työvaiheen. Tämän vuoksi näkövammaisen otteet saattavat olla erilaisia kuin muilla. Heikkonäköisen käsityötä voi helpottaa erinomainen valaistus. Työkalujen sekä materiaalien kontrastiset erot helpottavat heikkonäköisen oppilaan työskentelyä. Yleisesti ottaen käsityöissä on tärkeää antaa oppilaalle aikaa työstää työnsä itsenäisesti. Opettajan tehtävä ei ole tehdä töitä hänen puolestaan. (Näkövammaisen opinto-opas 3/2000, 52.)

2.3.2 Käsityön oppimisympäristö ja sen turvallisuus näkövammaisen kannalta

Käsityötilojen suunnittelua määräävät esimerkiksi työturvallisuus- ja pelastuslaki sekä laki nuorista työntekijöistä. Niiden tarkoituksena on auttaa muodostamaan toimivat ja turvalliset käsityötilat. Jo suunnitteluvaiheessa on huomioitava erilaiset oppilaat. Käsityöissä työturvallisuus on kaiken toiminnan edellytys. Jotta oppimisympäristö olisi turvallinen, velvoittavat ja ohjaavat koulun käsityötoimintaa seuraavat lait: perusopetus-, pelastus- ja työturvallisuuslaki. Työturvallisuus tulee näkyä teknisen työn ja tekstiilityön sisältöalueiden määrätietoisena kehittämiskohteena. Työturvallisuus oppimisympäristössä jakautuu psyykkiseen, pedagogiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen kontekstiin. Työturvallisuutta parantavat kunnolliset tilat ja hyvä järjestys, työmenetelmien vaarattomuus, työrauha ja ohjeiden noudattaminen, riskien arviointi ja vastuun jakaminen, henkilösuojaimien käyttäminen sekä turvattomuuden poissaolo. (Inki, Lindfors & Sohlo 2011, 49 – 50, 55, 62; Lindfors 2012, 12.)

Turvallinen ja selkeä ympäristö vaikuttaa helpottavasti näkövammaisen toimintaan. Näkövammaiselle oppilaalle oikean paikan etsiminen ja liikkuminen yleisesti ottaen on työlästä. Oppimisympäristön tulisi olla hyvin suunniteltu ja johdonmukainen. Näin ollen se tukee oppilaan oppimista, kuten Käsityön työturvallisuusoppaassa neuvotaan. (Inki ym. 2011, 44.) Kulkuväylät voidaan merkitä havainnollistavilla materiaaleilla ja niiden tulee olla esteettömät ja väljät. Esteet hankaloittavat näkövammaisen kulkua. KUVIO 6 havainnollistaa näkövammaisen oppilaan esteettömään kulkuun vaikuttavia

tekijöitä. Ominaista näkövammaiselle on menettää suuntavaisto esteiden kiertämisen vuoksi. Selkeä ja tunnistettava kontrastillaan eroava alue kulkuväylällä varoittaa näkövammaista tulevasta vaaravyöhykkeestä. (Verhe 1996, 30 – 31; Inki ym. 2011, 44.)



KUVIO 6. Näkövammaisen oppilaan toimintaan oppimisympäristössä vaikuttavat tekijät. Kuvio on toteutettu Verheen (1996, 30) tekstin mukaan.

Käsityötä opettavan opettajan tulee tuntea opetusta koskevat työturvallisuusmääräykset ja ohjeet. Opettajan tulee myös tehdä kyseiset asiat selväksi oppilaille. Erityisesti vaarallisissa työvaiheissa on ensiarvoisen tärkeää kunnollinen perehdyttäminen ja tarkka valvonta. Opettajan vastuulla on se, että hän antaa oppilaan työskennellä itsenäisesti vasta, kun oppilas on varmasti saavuttanut työvaiheeseen vaadittavat tiedot ja taidot. (Inki ym. 2011, 28.)

Käsityön työturvallisuusoppaassa (2011, 38 – 39, 107) todetaan, että jokaisella oppilaalla tulee olla käsityöluokassa oma perustyöpaikka. Perustyöpaikasta Inki ym. (2011) mukaan on hyvä näkyvyys luokan taululle sekä valkokankaalle. Puutyöluokassa perustyöpaikan koko on höyläpenkin pitkien sivujen etäisyys toisistaan. Metallitöissä perustyöpaikkana on viilapenkki ja tuoli pöytätilan ollessa vähintään 75 cm. Mikäli koulussa on yhdistetty metalli- ja puutyöluokka, perustyöpisteinä toimii höyläpenkin pitkä sivu. Tekstiilitöissä perustyöpaikkana toimii tuoli ja pöytä. Kun työtilojen viihtyvyys ja ergonomia otetaan huomioon asianmukaisten työvälineiden kanssa, niin parhaat oppimistulokset on mahdollista saavuttaa. (Inki ym. 2011, 46.) Käsityön työturvallisuusopas tuo esiin myös ryhmäkokoja määrittelevän oppilasaineksen. Ryhmään integroidut erityisoppilaat sekä muut erityistä huomiota tarvitsevat oppilaat pienentävät ryhmäkokoja.

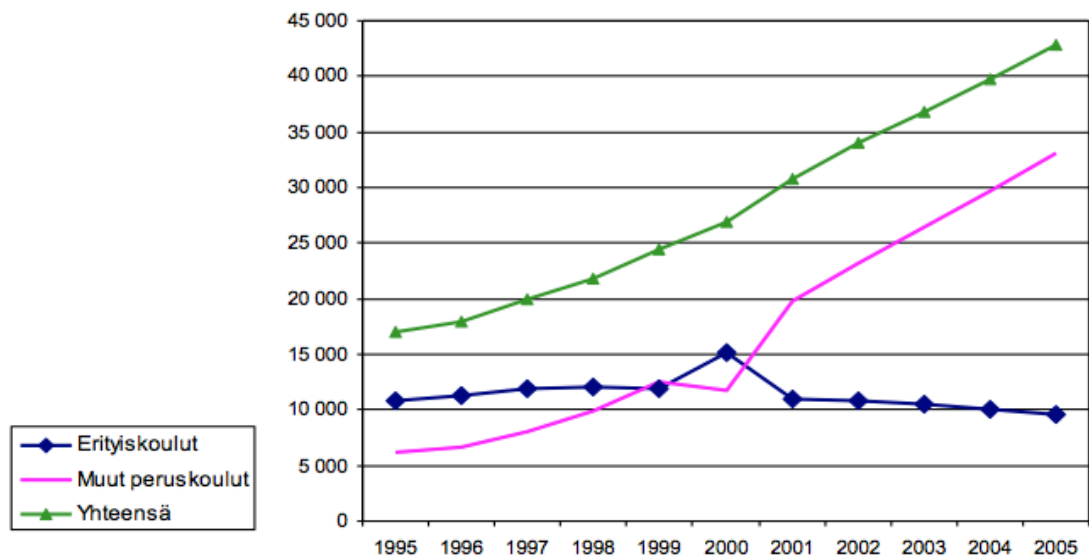
Käsityönopettaja on usein eri kuin luokan oma opettaja. Tällöin käsityönopettajan on nähtävä vaivaa saavuttaakseen riittävän oppilaantuntemuksen. Yhteistyö luokanopettajan tai muun oppilaan tuntevan aikuisen kanssa on tärkeää etenkin silloin, jos oppilaalla on terveydellisiä rajoitteita, jotka vaikuttavat käsityön opettamiseen. (Inki ym. 2011, 39.)

2.4 Oppilaan integroiminen perusopetukseen

2.4.1 Segregaatiosta – integraatioon

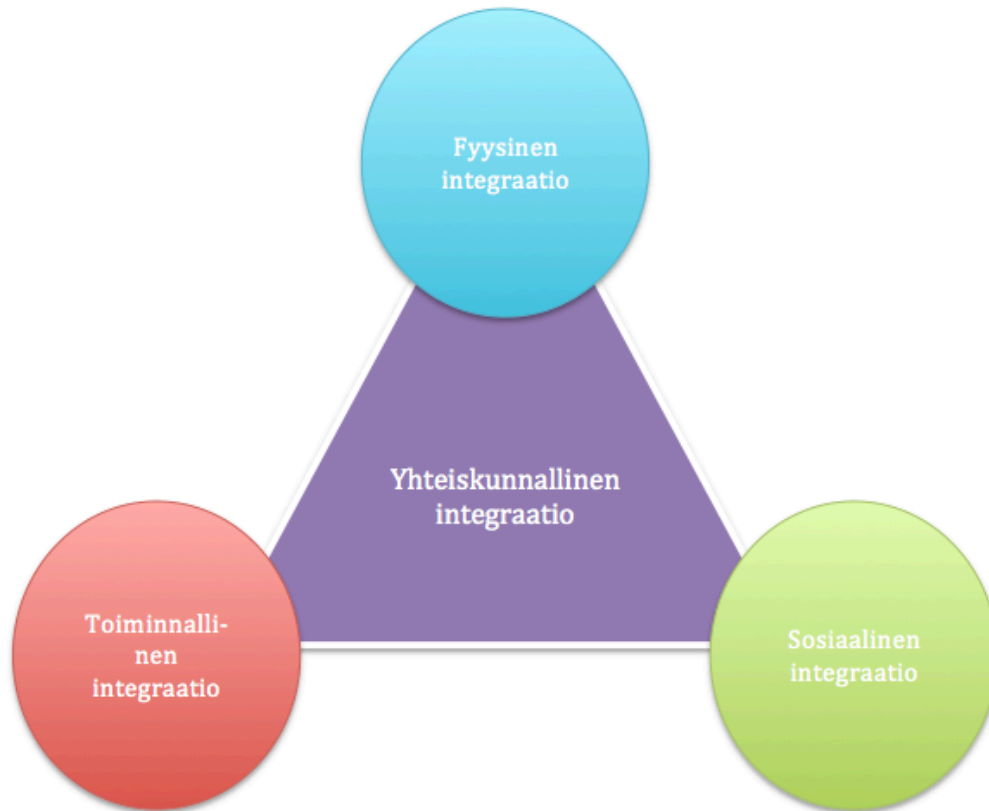
Koulumaailmassa oli 1900 – luvun alkupuolella vahva segregaation leima. Segregaatio tarkoittaa erityisen tuen piirissä olevien lasten sijoittamista omiin kouluihin ja ryhmiin. Suomessa hallitsi 1920 – luvulta aina 1950 – luvulle asti tasa-arvoinen ja demokraattinen ilmapiiri, mikä paransi vammaisten asemaa. 1940 – 1960 – luvuilla kehittyivät niin erityisopettajien koulutus, vammaishuolto kuin myös kehitysvammaisten opetus (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos & Matero 2013, 46). Integraation lisääntymiseen voimakkaasti 2000 – luvun alussa (KUVIO 7) voidaan todeta vaikuttaneen yleisen ajattelun muuttuminen vammaisten oikeuksien yhdenvertaisuuden puolesta. Integraation meta-analyysien tulokset ja tutkimustulokset muuhun opetettavaan ryhmään liittyvistä negatiivisista vaikutuksista ovat yleisimmät syyt integraatioajattelun vastustamiselle. Integraatioajattelua ohjaa vammaispalveluiden tuottamista ohjaava normalisaation periaate.

Normalisaation periaatteen pääajatuksena on tarjota vammaiselle niin normaalit elämän mallit ja olot kuin mahdollista. Tällä tuotetaan vammaisten koulunkäymiselle mahdollisuuksien mukaisesti samanlaiset olot kuin muillekin oppilaille kunnioittaen jokaisen oppilaan ihmisarvoa. (Moberg & Savolainen 2009, 77 – 78.)



KUVIO 7. Integraation kehitys suomalaisessa koulussa. Tilastokeskuksen oppilaitostilasto.

Pitkään on käyty yleistä keskustelua vammaisten lasten syrjäytymisestä koulunkäyntiä suunniteltaessa. Integroinnin yleistymisellä on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia näkövammaisten koulunkäynnille (Chapman & Stone 1988, 1). Integraatio voidaan jakaa neljään eri osioon (KUVIO 8). Fyysinen integraatio, toiminnallinen integraatio, sosiaalinen integraatio sekä yhteiskunnallinen integraatio.



KUVIO 8. Integraation neljä eri ulottuvuutta. Kuvio piirretty Hiltusen ym. (2013) mukaan.

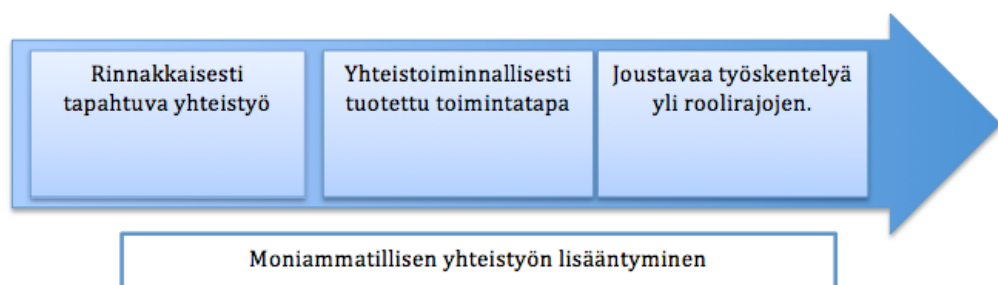
Fyysinen integraatio on oppilaan fyysistä sijaintia muiden opettavien ryhmien läheisyydessä, esimerkiksi näkövammaisen oppilaan olemista perusopetuksen luokassa tai erityisluokan sijaintia perusopetuksen koulussa. Toiminnallinen integraatio tarkoittaa pienryhmäopetuksen luokan sekä perusluokan yhteistoimintaa. Sosiaalinen integraatio on selitettävissä erityistä tukea olevan oppilaan ja muiden oppilaiden välille syntyneillä normaaleilla kaverisuhteilla. Yhteiskunnallinen integraatio voidaan käsittää erityistä tukea tarvitsevan oppilaan yhdenvertaisena osallistumisena yhteiskuntaamme. Yhteiskunnallinen integraatio ei voi toteutua, jollei fyysinen, toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio toteudu. (Hiltunen ym. 2013, 46 – 47.)

2.4.2 Moniammatillinen yhteistyö

Koulua voidaan pitää yhteisönä, jossa kaikki toiminta on ihmissuhdeverkostojen kohtaamista. Perusopetuksessa kohtaavat oppilaat sekä koulun muu henkilöstö. Kohtaami-

sia tapahtuu aina opetustilanteesta epävirallisiin tapaamisiin. Konservatiivisen perinteen mukaan opettaja pitää huolen kaikesta itse. Tämä näkökulma on muuttumassa, sillä opettajan tukena vastuunkantajana on yhteisö. Miltei jokaisessa luokassa on nykypäivänä oppilaita, joiden opetuksen järjestelyt vaativat erityistä ammattilaisten verkkoa. Oppilaan opetusvastuu jakautuu yhä useampien henkilöiden harteille. Opetuksen voidaan todeta olevan enemmän ryhmätyön omaista toimintaa ja siihen liittyy myös paljon tunteiden ulkopuolella olevaa työtä. Opetuksen tukitoimien järjestäminen sekä niiden toteuttaminen vaatii moniammatillista toimintaperiaatetta. Tämän toimintaperiaatteen kulttuurillisen muuttumisen vuoksi tulee tarkastella henkilöstön tasa-arvonäkökulmaa. Tätä tarkastelua ei kuitenkaan voida tehdä, ellei työnkuvan selvää roolia ole henkilöstölle kerrottu. (Rönty 2013, 97 – 98.)

Moniammatillisen yhteistyön käsite (multiprofessional, multidisciplinary) voidaan sanoa syntyneen 1980 – luvun loppupuolella. Se on vakiintunut Suomessa käyttöön 1990 – luvulla. Moniammatillinen yhteistyö ei ole sidottuna vain yhteen kontekstiin, vaan sillä voi olla laajempia ilmenemismuotoja. Moniammatillisen yhteistyön käsite voidaan ymmärtää helpommin yhteistyönä, joka ulottuu suunnittelutyöstä aina toteutuksen asteelle. Yleisesti ottaen yhteistyö merkitsee sitä, että työntekijöillä on yhteinen työ ja päämäärä. Moniammatillisuus tuo työhön monen ammattikunnan näkökulmia ja tietoa. Tiedot ja taidot tulisi integroida asiakaslähtöisesti pyrkimyksenä yhteinen käsitys toimintatavoista. (Isoherranen 2005, 13 – 14.)



KUVIO 9. Moniammatillisen yhteistyön lisääntyminen. Mukailtu Isoherrasen (2005, 17) mukaan.

Moniammatillisessa yhteistyössä on viisi pääkohtaa: asiakaslähtöisyys, tiedon ja eri näkökulmien yhteen kokoaminen, vuorovaikutustietoinen yhteistyö, rajojen ylitykset ja verkostojen huomioiminen. Kaiken toiminnan lähtökohtana on asiakas, joka tulisi ottaa huomioon kokonaisvaltaisesti. Tiedot ja eri näkökulmat on tarkoituksenmukaista yhdistää synergia-käsitteellä. Synergian toteutuessa ryhmän työskentely tuottaa parempia tuloksia. Vuorovaikutustietoinen yhteistyö tarkoittaa vuorovaikutuksen merkityksen ymmärtämistä. Tärkeintä on löytää hyvät vuorovaikutussuhteet. Rajojen ylityksellä tarkoitetaan sitä, että esimerkiksi roolien rajoja voidaan joustavan työskentelyn takaamiseksi tarvittaessa ylittää (KUVIO 9). Verkostojen huomioimisella tarkoitetaan asiakkaan henkilökohtaisten verkostojen huomioon ottamista. (Isoherranen 2005, 14 – 16.)

2.4.3 Koulunkäynninohjaaja

Vaikeasti vammaisen tai sairaan oppilaan opettamisessa voidaan pitää selviönä sitä, ettei kukaan pysty toimimaan luokka- ja opetustilanteessa yksin. Opettajalla tulee olla luokassa apunaan ammatillisesti koulutettu tai koulutettuja koulunkäynninohjaajia. Koulunkäynninohjaaja työskentelee opetus-, sosiaali- ja terveysalalla. Asiakkaina koulunkäynninohjaajalla ovat eri ikäiset, kulttuuritaustaiset ja erilaisen toimintakyvyn omaavat henkilöt. Koulunkäynninohjaajan arki on laaja-alaista, avustavaa ja ohjaavaa. Koulunkäynninohjaaja voi työskennellä päivähoidon piirissä, erityiskouluissa ja kaikissa integraatiokäsitteen alla olevissa ryhmissä. (Hiltunen ym. 2013, 25.)

Koulunkäynninohjaajan työn suurimpana tavoitteena voidaan pitää oppilaan kokonaisvaltaista tukemista oppimisprosessien aikana sekä oppijan oman toimintakyvyn ja oma-toimisuuden tukemista. Koulunkäynninohjaajan työtä ohjaavat korkeat eettiset vastuut sekä kyky kohdata vallitsevaa erilaisuutta. Ideaalitulanteessa koulunkäynninohjaaja työskentelee saumattomasti opettajan kanssa aina tuntien suunnittelusta materiaalien valmistamiseen asti. On myöskin tilanteita, jolloin koulunkäynninohjaaja toimii opettajan ohjeiden sanelemana opetustilanteen taustalla. Koulunkäynninohjaaja voi olla oppilaan henkilökohtainen, mutta hän voi toimia myös koko luokan kanssa. Tällöin käytetään nimitystä ryhmäohjaaja. Koulu- ja kuntakohtaisia koulunkäynninohjaajiakin käytetään tarpeiden mukaisesti. Oli koulunkäynninohjaajan asiakkaiden määrä ja kohde mikä tahansa, opetuksen päävastuu on aina opettajalla. (Hiltunen ym. 2013, 25 – 26; Merimaa & Virtanen 2013, 11.)

Eri ikäluokkien ohjaamisen kivijalkana voidaan pitää tietoa yksilöllisestä sekä yleisestä opetussuunnitelmasta. Koulunkäynninohjaajalla tulee olla myös tieto erityisen tuen järjestelyistä. Koulunkäynninohjaajan tulee noudattaa työsuojelulain määräyksiä sekä työ-
turvallisuusmääräyksiä, joihin työnantajan tulee perehdyttää sekä järjestää tarvittaessa koulutusta. Tärkeintä koulunkäynninohjaajan selektiossa on huomioida ohjauksen tarpeet. (Merimaa & Virtanen 2013, 16 – 18.)

Koulunkäynninohjaajan on tiedettävä roolinsa erilaisissa tilanteissa. Hänen tehtävänsä on tukea opettajan rinnalla erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. Opettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyöstä on hyvä sopia etukäteen. Työskentelyn tulee aina olla tiimityötä, jossa roolit ovat selvät. (Merimaa & Virtanen 2013, 37 – 39.) Tunneilla ja opetustuokioiden aikana koulunkäynninohjaaja tukee opettajaa oppilaiden ohjauksessa, näin parantaen luokan oppimista. Koulunkäynninohjaaja avustaa oppilasta tehtävien tekemisessä opettajan ohjeistuksen mukaisesti. Välitunnilla tapahtuva ohjaaminen kuuluu koulunkäynninohjaajan arkeen sekä tarvittaessa kaikki muu koulussa tapahtuva toiminta oppilaan ruokailusta ja liikkumisesta vessassa käymisiin. Koulunkäynninohjaajan tehtäviin kuuluu myös olennaisena osana työskentelyn preparointi opettajan ohjeiden mukaisesti. Koulunkäynninohjaajan työ voi tuntua rankalta ja haastavalta, koska työn tulokset eivät välttämättä ole saman tien näkyvissä. Tärkeänä seikkana tulee huomioida se, että työskentelyn hyvät tulokset koostuvat pienistä askelista eteenpäin. (Merimaa & Virtanen 2013, 47 – 48.)

Vielä 1970 – luvulla vammaisilla oppilailta oli vapautus oppivelvollisuudesta. Erityisopetuksen suunnittelutoimikunta päätti puuttua siihen, koska monille vammaisille tästä velvollisuudesta olisi ollut kuitenkin hyötyä. Toimikunta korosti sitä, että erityistä tukea tarvitsevat tulisi integroida normaalin koulun yhteyteen. (Murto 2001, 39.) Kun perusopetukseen tulee yhä haasteellisempia oppilaita, heidän opettaminen ja ohjaaminen on aina suurempi haaste niin opettajalle kuin koulunkäynninohjaajallekin. Koulunkäynninohjaajan työ on haastavaa ja yhteistyökyky sekä ammattitaito joutuvat päivittäin kovalle koitokselle, koska työssä tulee huomioida monia asioita. Eräänä tärkeänä seikkana opettamisen ja ohjaamisen ohella voidaan pitää henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) suunnittelua, tekemistä ja toteuttamista moniammatillisessa yhteistyössä. (Merimaa & Virtanen 2013, 127.)

Opetusministeriön lausunnossa (14.12.2007) kerrotaan oppilas- ja opiskelijahuollon uusista määräyksistä sekä erityisopetuksen strategiasta. Strategian mukaan kunnan tulee pitää huolta lähikoulun tukitoimista näkövammaisen opetuksessa sekä ohjaajaresursseista. Perusopetuslain 31. §:n mukaan erityistä tukea tarvitsevilla oppilaalla on oikeus maksuttomaan ohjaajapalveluun, jotta hän pystyy osallistumaan opetukseen. Saman lain nojalla oppilaan oikeuksiin kuuluvat maksuttomat apuvälineet sekä muut opetuspalvelut. Perusopetuslain 39. §:ssä todetaan, että opetuksen järjestäjän tulee huolehtia erityisen tuen yhteydessä toteutettavista ohjaus-, kehittämis- ja tukitoimista. (Perusopetuslaki 31. §, 39. §; Näkövammaisten keskusliitto 2014.)

Koulunkäynninohjaajan työnkuvan laajentumisen vuoksi on myös tullut tarve kouluttaa ammatillisesti kelpoisia koulunkäynninohjaajia. Oppilaan erityistarpeet ohjaavat opettajan ja koulunkäynninohjaajan työskentelyä ja tuntien suunnittelu vie aikaa ja resursseja. (Merimaa & Virtanen 2013, 124, 129.) Opettajan ja koulunkäynninohjaajan hyvä yhteistyö edellyttää suunnittelua ja sopimista. Työskentelyn yhteinen suunnittelu mahdollistaa toisen aikuisen käyttäytymisen ennakoinnin. Opetuksen päävastuu on aina opettajalla. Koulunkäynninohjaajalla on kuitenkin aikuisen vastuu lapsesta. (Hiltunen ym. 2013, 25.) Koulunkäynninohjaajan työ on häviämätön osa suomalaista koulua. Ohjaajien määrä lisääntyy ja heidän toimia vakinaistetaan yhä enemmän. Koulutus kehittyy ja he ovat välttämätön apu opettajan ja oppilaan kouluelämässä. (Merimaa & Virtanen 2013, 124,129.)

2.4.4 Eriyttäminen

Eri oppilaiden ja opetusryhmien välillä voi olla suuriakin oppimiseen liittyviä eroja. Tällöin opettajan tulee pohtia opetus- ja oppimiskäytäntöjä kunkin oppilaan tai ryhmän erityislaatuisuuden näkökulmasta. Tätä kutsutaan eriyttämiseksi. Yhtenä tehostetun tuen muotona pidetään eriyttämistä eli oppimistapahtuman personointia. Oppilas tulee huomioida yksilönä, jolla on persoonalliset ja yksilölliset ominaisuudet oppijana sekä ihmisenä. Eriyttämistä voi tapahtua ryhmä- ja yksilötasolla. Pääasiassa eriyttämisessä on kyse menetelmistä, joilla otetaan huomioon oppilaan erityiset tarpeet. Eriyttämistä voi tapahtua opetuksen tavoitteiden yksilöinnillä, pedagogisilla menetelmillä, ryhmittämisen keinoin, oppimismateriaalien sekä kotitehtävien eriyttämisellä. Eriyttämistoimia tehdessä tulee huomioida myös arvioinnin mahdollinen eriyttäminen. (Huhtanen 2011,

114.) Tämän takia myös käsityön opetustilannetta tulee eriyttää. Opetuksen yksilöllis-
tämällä on myönteinen vaikutus oppimismotivaatioon. Sopivan haastavat tehtävät tar-
joavat oppilaalle onnistumisen kokemuksia. Ottaessaan uuden opetusryhmän opettajan
tulee saada tietoa erityistä tukea tarvitsevista oppilaista. Tällöin opettaja voi soveltaa
tavoitteita ja sisältöjä siten, että jokainen oppilas saa kokea oppimisen ja onnistumisen
tunteita. Oppilaan motivaatioon vaikuttaa positiivisesti se, että hän pääsee itse vaikut-
tamaan työnsä mukauttamiseen. Mikäli erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla on kou-
lunkäynninohjaaja, opettajan tulee tehdä hänen kanssa yhteistyötä jo suunnitteluvai-
heessa. Eriyttämistä voidaan pitää kokonaisvaltaisena vuorovaikutuksen tapahtumaket-
juna, johon tarvitaan keskustelua ja kuuntelemista oppilaan kanssa. (Huhtanen 2011,
114 – 115.) Uuden opetussuunnitelman mukaan käsityötä eriytettäessä erittämistoimina
ovat ensisijaisesti toimenpiteet oppimisympäristön, työtavan sekä tehtävien valinnoissa.
Täten oppilas pystyy kehittämään taitojaan omista lähtökohdistaan sopivilla tavoilla.
Nämä eriyttämistoimet vaativat oppilaalta sekä opettajalta aikaa. (Perusopetuksen ope-
tussuunnitelman perusteet 2016 luonnos, 127.)

Taito- ja taideaineissa on tärkeää tiedostaa, että näkövammaisen oppilas on yksilö, jolla
on omat kiinnostuksenkohteensa ja edellytyksensä kaikkiin oppiaineisiin. Mahdolliset
erityisjärjestelyt riippuvat täysin oppilaan yksilöllisistä tarpeista. Tärkeä tavoite on tar-
jota oppilaalle kokeilumahdollisuuksia ja sen kautta tuottaa oppimisen ja onnistumisen
elämyksiä sekä motivaatiota uuden oppimiseen. Käsitöissä oppilas voi tarvittaessa tehdä
eri työtä kuin muut oppilaat. Näkövammaisen oppilaan luokan tulisi olla selkeä ja tava-
roiden olla tietyillä vakiintuneilla paikoilla. Tällöin oppilas voi toimia luokassa mahdol-
lisimman itsenäisesti ja hakea tarvitsemansa välineet. (Hännikäinen 2006, 93 – 95.)
Huolenpito kuvaa eriyttämistoimia hyvin, sillä nykypäivänä luokassa on joukko oppilai-
ta, joiden yksilölliset taidot ja tarpeet ovat erilaiset. Tällöin opettaja joutuu luovimaan
eri tarpeiden välillä ja yrittää ottaa jokaisen riittävästi huomioon. Opettajan tulee myös
miettiä omat toimensa siten, että ne ovat perusteltavissa. Huoltajat ovat usein kiinnostu-
neita opettajan tekemistä pedagogisista ratkaisuista. Eriyttämisen kolikolla on kaksi
puolta. Samalla kun oppijan toimia eriytetään, se paljastaa oppilaan heikkoudet, mutta
toisaalta se tukee oppilasta selviytymään. (Huhtanen 2011, 117.)

3 Tutkimustehtävä

Integraation myötä opettajan arki on muuttunut. Kouluun integroidaan erityisen tarpeen omaavia oppilaita ja näiden tuomat haasteet käsityötä opettavalle opettajalle ovat tutkijoiden kiinnostuksen keskiössä. Tutkijoita kiinnostavat opettajien kokemukset näkövammaisen oppilaan integroinnista perusopetuksen käsitöihin.

Tutkimuksessa pyrimme selvittämään näkövammaisen oppilaan käsityöopetuksen haasteita perusopetuksessa opettajan näkökulmasta. Tutkimme myös koulunkäynninohjaajan roolia opettajan työssä sekä tukitoimien toimivuutta. Pyrimme tarkastelemaan oman koulun ja oppimis- ja ohjauskeskus Onervan tukea sekä opettajan kehittämis ehdotuksia kenttätööhön sekä opettajankoulutukseen. Pääpaino tutkimuksessa on opettajan omilla kokemuksilla näkövammaisen oppilaan opettamisesta perusopetuksen käsitöissä sekä kokemukset resurssien riittävytydestä ja integroinnin toimivuudesta.

Päätutkimustehtävä:

Millaisia kokemuksia opettajalla on näkövammaisen oppilaan opettamisesta perusopetuksen käsitöissä?

Apukysymykset:

Miten näkövammaisen oppilaan opetus on järjestetty?

Millaiset ovat opettajan käsitykset koulunkäynninohjaajan roolista käsityön opetuksessa?

Miten opettajan ja koulun resurssit ovat riittäneet erityisen tarpeen omaavan oppilaan opettamiseen?

Millaisen kompetenssin opettaja saa näkövammaisen opettamiseen liittyen koulutukseensa sekä täydennyskoulutuksessa?

Millaisia kokemuksia opettajilla on moniammatillisen yhteistyön muodoista?

Miten opettajat kokevat integroimisen toteutuvan?

Miten perusopetuksen oppimisympäristö soveltuu näkövammaisen käsityön opetukseen?

4 Tutkimuksen toteuttaminen

4.1 Tutkimusstrategia

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkitaan ihmisen kokemuksia. Kokemus ymmärretään fenomenologiassa ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, toisin sanoen maailmaan, jossa hän elää. Eläminen on eritoten fyysistä ja kehollista toimintaa ja havainnointia, ja siten kokemisen ymmärtämistä. Ihmisen suhde muihin ihmisiin, luontoon tai kulttuuriin ilmenee hänen kokemuksissaan. Fenomenologinen tutkimus ei poissulje uskonnollisia kokemuksia, eettisiä arvottamisia tai esteettisiä elämyksiä, vaan se havittelee ymmärtämään millaisista kokemuksista ja ilmeisyyksistä edellä mainituissa tapauksissa on kyse. Kokemus saa alkunsa interaktiosta todellisuuden kanssa. Fenomenologiassa tutkitaan siis yksilön suhdetta elämäntodellisuuteensa. (Laine 2007, 29; Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 11.)

Edmund Husserliä pidetään niin sanotun puhtaan fenomenologian luoja. Husserlin fenomenologia on kiinnostunut tajunnan rakenteista eli asioista, joiden olemassaolo on edellytettävä ennen varsinaista kokemusta. Toisin ilmaisten fenomenologia on kiinnostunut empiirisen tieteen tekemisen edellyttämistä tajunnan ja merkitysten rakentumisen ehdoista. Husserlin mukaan tietoisuuden perustava ominaisuus on intentionaalisuus eli päämäärätietoisuus. Fenomenologisessa tutkimuksessa kokemus muodostuu merkitysten kautta. Merkitykset ovatkin fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Fenomenologia tarkoittaa ilmiön olemuksellisen merkitysrakenteen selvittämistä. Merkitysten tutkiminen perustuu väitteeseen, että lähes kaikki ihmisen toiminta on juuri tätä intentionaalista eli tarkoituksen mukaista toimintaa. Tajuaminen kohdistuu aina johonkin kohteeseen. Husserl piti tärkeänä mahdollisuutta täydentää analyysia kiinnittämällä huomiota ilmiön rakenteeseen. (Perttula 1995, 7-8; Laine 2007, 29-30; Juntunen 1986, 47.)

Fenomenologia painottaa tutkijan omien havaintojen tekemistä, jolloin tutkittava tilanne tai ilmiö aukeaa tutkijalle rikkaana, aitona, ennakkoluulottomana ja monipuolisena. Fe-

nomenologiassa tutkijan omaa kokemusta pidetään tärkeänä. Kokemus tulee avautua tutkijalle ennemmin elettyinä todellisuutena kuin passiivisina mielikuvina. Fenomenologisen menetelmän aikana tutkija yrittää jatkuvasti aktiivisesti oivaltaa mistä on kysymys. Tutkijan tulee irtautua ennakkoluuloistaan ja oletuksistaan ja ottaa asia vastaan siten kuin se hänelle avautuu. (Anttila 1996, 286.)

Fenomenologiseen tutkimustraditioon liittyy teoreettisesti fenomenografinen lähestymistapa. Fenomenografia –sana muodostuu sanoista ilmiö ja kuvata. Fenomenografia on kvalitatiivisesti suuntautunut lähestymistapa, joka tarkastelee sitä, miten maailma ja sen eri ilmiöt osoittautuvat ja muodostuvat ihmisen tajunnassa. Siinä tutkitaan, mitä käsityksiä ihminen saa jostain tietystä ilmiöstä. Ihmisen käsitys on ajattelun ja kokemuksen kautta tuotettu kuva ilmiöstä. Ilmiöllä taas tarkoitetaan ihmisen ulkoisen ja sisäisen maailman kautta saatuja kokemuksia, joiden perusteella hän muodostaa käsityksen. Eri henkilöiden käsitykset samasta ilmiöstä saattavat vaihdella suuresti. Käsitysten eroavaisuuteen vaikuttavat mm. ikä, sukupuoli, kokemus ja koulutus. Koska käsitykset ovat dynaamisia ilmiöitä, ne saattavat muuttua ajan kuluessa. Fenomenografisen tutkimuksen yleisimpänä tiedonkeruumenetelmänä pidetään haastattelua. (Ahonen, Saari, Syrjälä & Syrjäläinen 1994, 114 – 117; Metsämuuronen 2003, 174 – 175; Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 70.)

Ahonen ym. (1994) jakavat fenomenografisen tutkimuksen kulun neljään vaiheeseen. Alkuun tutkija kiinnittää katseensa käsitteeseen tai asiaan, josta ilmenee eriäviä käsityksiä. Seuraavaksi tutkija pureutuu tähän käsitteeseen tai asiaan teoreettisesti ja analysoi siihen liittyvät näkökohdat. Kolmannessa vaiheessa tutkija haastattelee ihmisiä, jotka esittävät erilaisia käsityksiä asiasta. Viimeisessä vaiheessa tutkija jakaa käsitykset niiden merkitysten mukaan luokkiin. Tämän jälkeen käsitykset vielä luokitellaan ylemmän tason merkitysluokkiin käsitysten erilaisuuden selittämisen vuoksi. (Ahonen ym. 1994, 115.)

Tässä tutkimuksessa toteutetaan fenomenografisen tutkimuksen kulun kaavaa. Kasvatustieteen kandidaatin tutkielmassa tutkijat perehtyivät tutkittavaan aiheeseen, jonka avulla tutkijat saivat selville tutkittavan ilmiön käsitteitä. Tämän seurauksena tutkijat perehtyivät tutkittavaan ilmiöön teoreettisesti laajemmin analysoiden aiheeseen liittyviä näkökulmia.

4.2 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimuksen lähestymistavaksi valittiin kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, koska tarkoituksena on saada esille tutkittavien ihmisten todellisia kokemuksia ja käsityksiä näkövammaisen oppilaan opettamisesta perusopetuksen käsityössä.

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on eritoten kasvatustieteissä käytetty menetelmäsuuntaus, jossa tarkastellaan kokonaisvaltaisesti tutkittavan kohteen laatua, merkityksiä ja ominaisuuksia. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimusaineisto kerätään todellisessa kontekstissa ja tilanteissa, jossa ihminen on usein ”aineistonkeruuvälineenä”. Tämän johdosta tutkijan luotto omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin on parempi kuin muilla mittausvälineillä hankittavaan tietoon. Kvalitatiiviselle tutkimukselle tunnusomaisia piirteitä ovat myös tutkimussuunnitelman muotoutuminen tutkimuksen edetessä, induktiivisen analyysin käyttö sekä tutkimuskohteen tarkoituksenmukainen valinta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155.) Laadullisen tutkimuksen lähestymistavassa ymmärtämisellä ja tulkinalla on suuri merkitys. Ymmärtäminen on ilmiöiden sisältöjen tarkoitusten hahmottamista. Hahmottaminen kasvaa kohti todellisuutta. (Soininen & Merisuo–Storm 2009, 37.)

Tutkija joutuu monesti kysymään itseltään, käyttääkö hän laadullista vai määrällistä tutkimustapaa. Laadullinen tutkimus soveltuu hyvin tutkimusmenetelmäksi, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista eikä niinkään niiden yleisluontoisesta jakaantumisesta. Laadullinen tutkimus on myös suositeltavaa, kun kiinnostuksen kohteena ovat tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteet. Lisäksi laadullinen tutkimus on suotavaa, kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita ja halutaan saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä suhteista, joita ei voida kokeen avulla tutkia. Fenomenografisessa tutkimuksessa on kysymys juuri kokemusten ja käsitysten ymmärtämisestä. Tämä tutkimus syventyi pieneen joukkoon tapauksia (10), joita pyrittiin tarkastelemaan mahdollisimman laadukkaasti ja perusteellisesti. Kvalitatiivisen aineiston lähtökohtana ei olekaan sen määrä, vaan sen laatu. (Metsämurtonen 2006, 208.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa eettiset kysymykset ovat olennaisia, sillä laadulliselle tutkimukselle on ominaista kokonaisvaltainen tiedon hankinta elävästä elämästä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään usein menetelmiä, joissa tutkittavien näkökulmat ja ääni tulevat esiin. (Hirsjärvi ym. 2004, 155; Tuomi & Sarajärvi 2002, 122.)

4.3 Aineistonkeruumenetelmät ja aineiston kokoaminen

4.3.1 Haastattelu ja teemahaastattelu

Tämän tutkimuksen lähestymistapa on fenomenografinen. Aineistonkeruumenetelmänä fenomenografisessa tutkimuksessa on haastattelu. Haastattelu on kvalitatiivisen tutkimuksen päämenetelmä. Haastattelu on ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, koska siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Tämä erottaa haastattelun kyselystä. Haastattelu on laadullisessa tutkimuksessa avointen kysymysten esittämistä valituille yksilöille. Haastatteluissa selvitetään, mitä eri ihmiset ajattelevat jostain valitusta aiheesta. Haluttaessa tietää kyseisen ihmisen ajatuksia tai toimintatapoja, on selkeintä kysyä niitä häneltä itseltään. Haastattelulajeja ovat lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu. Haastattelumuotoja taas ovat yksilö-, pari- ja ryhmähaastattelu. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin yksilöhaastatteluna teemahaastattelutyyppin mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2004, 194 – 199; Rapley 2004, 15; Tuomi & Sarajärvi 2003, 74 – 75.)

Haastattelulle tyypillistä on, että se on ennalta suunniteltua ja haastatteliija on tutustunut tutkimuksen kohteeseen käytännössä ja teoriassa. Tämän tutkimuksen haastattelutilanteet suunniteltiin tarkkaan kandidaatin opinnäytetyön haastatteluista saadun kokemuksen ja runsaan teoriaan perehtymisen perusteella. Haastattelu on aina haastattelijan alulle laittamaa ja ohjaamaa, jossa hän motivoi haastateltavaa ja ylläpitää tämän motivaatiota haastattelun ajan. Haastattelijan on tunnettava asemansa ja roolinsa sekä hänen on luotava luottamussuhde haastateltavaan, parhaiden tulosten saavuttamiseksi. (Metsämuuronen 2006, 233; Tuckman 1999, 403.)

Haastattelun etu tiedonkeruumenetelmänä on joustavuus. Haastattelun edetessä on mahdollista esittää kysymys uudestaan, selventää väärinkäsityksiä, keskustella haastateltavan kanssa sekä tarvittaessa esittää kysymykset ennalta suunnitellusta järjestyksestä poiketen. Haastattelussa pyritään saamaan mahdollisimman paljon tietoa käsiteltävästä asiasta. Tätä helpottaa se, että haastattelukysymykset tai vähintään haastattelun aiheet annetaan haastateltaville etukäteen. (Tuomi & Sarajarvi 2003, 74 – 76.) Haastateltavat henkilöt valikoituivat tutkimukseen oppimis- ja ohjauskeskus Onervasta saatujen tietojen sekä maantieteellisten syiden perusteella. Tutkijat perehtyivät ennen haastatteluja tutkittavaan aiheeseen laajasti teorian tietoa hankkiessaan. Tutkijoilla oli jo jonkinlainen käsitys tutkittavasta aiheesta ja haastattelun tekemisestä kasvatustieteiden kandidaatin tutkielman pohjalta. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja, koska luokkatilanteessa toimi kaikissa tapauksissa vain yksi opettaja. Haastattelut olivat ennalta suunniteltuja ja teorian tiedon johdattelemia. Haastattelukysymyksiä tutkijat testasivat etukäteen muilla opiskelijoilla ja kandidaatin tutkielmassa oli haastatteluissa kyselyt saman suuntaisia asioita.

Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto. Teemahaastattelu on keskustelunomainen tilanne, jossa käydään läpi ennalta suunniteltuja teemoja. Sille luonteenomaista on heikosti tiedostettujen asioiden tutkiminen, kuten arvostuksien, ihanteiden ja perusteluiden selvittäminen. Myös intiimit ja arat aiheet ovat teemahaastattelun kohteena. Teemahaastattelussa ei ole ennalta määritelty kysymysten muotoa tai esittämisjärjestystä, vaikka haastattelu perustuu ennalta valittuihin teemoihin. (Metsämuuronen 2006, 234 – 235.)

Haastattelupaikalla on Eskolan ja Vastamäen (2001) mukaan suuri merkitys haastattelun onnistumiseen. Haastattelijan on hyvä valita sellainen haastatteluympäristö, joka on haastateltavalle tuttu ja turvallinen, ja jossa olisi mahdollisimman vähän häiriötekijöitä (Eskola & Vastamäki 2001, 27 – 29). Tässä tutkimuksessa haastattelupaikka oli jokaisessa haastattelussa opettajan oma koulu, monissa tapauksissa vielä opettajan oma luokka. Tämä lisäsi tutkijoiden mielestä haastattelujen mielekkyyttä haastateltaville sekä haastatteluista saadun informaation luotettavuutta. Haastattelijan puhetavalla on myös vaikutusta teemahaastattelun onnistumiseen. Monesti haastateltava joutuu valitsemaan puhetapansa luottamuksen saavuttamiseksi, koska haastateltava ja haastattelija eivät usein puhu ns. samaa kieltä. Teemahaastattelun teeman tai teemojen valintatyylillä

ja johtamisella on merkitystä tutkimuksen lopputulokseen. Teemat voidaan valita kolmella tavalla: intuition perusteella, kirjallisuudesta etsimällä tai teoriasta johtamalla. Hyvässä tutkimuksessa käytetään jokaista edellä mainittua keinoa. Teemahaastatteluai-
neiston analyysiin kuuluu aina vahvasti litterointi eli haastatteluiden puhtaaksi kirjoit-
taminen. Aineiston tärkeimmät analyysitavat ovat: laskeminen, teemoittelu, asteikointi,
alaryhmien analysointi (tyypit, poikkeavat tapaukset, ääriyhmät), kehityskulun analyysi
sekä metaforien käyttö. (Eskola & Vastamäki 2001, 30 – 33.)

Haastattelututkimuksiin liittyy useita eettisiä kysymyksiä. Haastattelijan ja haastatelta-
van suhde on yksi eettisesti tärkeä seikka. Luottamuksellisuuteen liittyy haastattelijan
totuudenmukaisuus ja rehellisyys haastattelua tehdessä. Tutkija kertoo haastateltavalle
haastattelun tarkoituksen ja käsittelee sekä säilyttää haastattelussa saamiaan tietojaan
luottamuksellisesti ja varjelevasti. Eräs tärkeä eettisyyteen liittyvä asia haastattelijan ja
haastateltavan suhdetta tarkasteltaessa on heidän läheisyys. Läheisyys voi lisätä luotta-
musta ja sitä kautta saada haastateltavan avautumaan ja paljastamaan asioita, joita hän
katuu jälkeensä. Tämän takia tutkijan on hyvä tehdä haastateltavalle selväksi, että
tällä on mahdollisuus jälkikäteen tarkentaa sanomisiaan ja mahdollisesti jopa vetäytyä
tutkimuksesta. (Tiittula & Ruusuvuori 2014, 17.)

Tämän tutkimuksen kannalta olennaista haastattelujen rakentumiselle on teemojen
strukturointi. Tutkijat selvittivät kandidaatin tutkielmassa opettajan kokemuksia ja kehi-
tysehdotuksia näkövammaisen oppilaan käsityön opetuksesta perusopetuksessa pienellä
otannalla. Teemat valittiin sen mukaisesti, mihin tutkijat halusivat saada tietoa. Teemo-
jen asettelussa tutkijoita helpotti kandidaatin tutkielman aineisto. Sitä analysoitaessa
tutkijat havaitsivat aihealueita, joihin haluttiin saada lisää informaatiota. Niiden perus-
teella tutkijat laajensivat haastattelun teemoja sekä päättivät luotettavan otannan laajuu-
den. Teemat tulevat esiin haastattelurungossa (LIITE 1).

4.3.2 Aineiston hankinta

Aineiston keruu lähti liikkeelle alkuvuodesta 2014 yhteydenotolla oppimis- ja ohjaa-
miskeskus Onervaan, josta saatiin selville kaikki Satakunnan alueen perusopetuksen
koulut, joissa opiskelee näkövammaisen oppilas. Tietoihin kuuluivat myös koulujen
rehtoreiden ja näkövammaisille oppilaille käsitöitä opettavien opettajien yhteystiedot.

Alkuun tutkijat olivat yhteydessä puhelimitse koulujen rehtoreihin pyytäen lupaa koulun henkilöstön osallistumisesta tutkimukseen. Kun lupa oli saatu, tutkijat ottivat yhteyttä opettajiin puhelimitse ja sähköpostitse. Haastattelupyynnön yhteydessä tutkijat toivat esiin opettajille asioita tutkimuksen eettisyydestä. Eettisyyteen liittyneet asiat olivat luottamuksellisuus sekä haastateltavan anonymiteetti. Puhelimessa sovittiin myös haastatteluajankohdat ja -paikat. Puhelinkeskusteluissa opettajien kanssa selvitettiin lyhyesti mitä haastattelut koskevat ja kauanko ne kestävät. Lisäksi haasteltaville opettajille kerrottiin, että haastattelijoita on kaksi ja haastattelut nauhoitetaan matkapuhelimen sekä tietokoneen digitaalisilla äänitallentimilla. Haastateltaville opettajille todettiin myös, että haastattelutapahtuma on luonteeltaan enemmän rento normaalin keskustelunomainen tilanne kuin muodollinen jäykähkö haastattelu. Tutkimukseen haastateltiin kymmentä näkövammaiselle oppilaalle käsitöitä opettavaa opettajaa toukokuussa 2014. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja ne tapahtuivat opettajille tutuissa ja turvallisis- sa ympäristöissä heidän kouluillaan. Ennen haastatteluja opettajille lähetettiin teema- haastattelujen rungot sähköpostitse. Teema- haastattelujen kestot vaihtelivat kolmesta- toista minuutista kolmeen kymmeneen minuuttiin. Haastattelut litteroitiin mahdollisim- man pian.

4.4 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukko koostuu kymmenestä näkövammaiselle oppilaalle käsitöitä opettavasta opettajasta, joista yksi ei ole opiskellut kasvatustieteitä. Kuvaamme haasta- teltavat nimillä opettaja 1 – 10. Kaikki haastatellut opettajat työskentelevät Länsi- Suomen alueella.

Opettaja	Koulutus	Opiskelupaikka	Erikoistumisalat	Valmistumisvuosi	Käynyt täydennyskoulutuksessa	Työkokemus (vuosina)	Koulun koko (oppilasta)
1	Luokanopettaja	Rauman okl	Alkuopetus, kuvaamataito	1996	Kyllä	18	85
2	Luokanopettaja	Rauman okl	Tekninen työ	1985	Ei	30	400
3	Luokanopettaja	Savonlinnan okl	Liikunta, tekstiilityö, alkuopetus	1992	Ei	22	200
4	Luokanopettaja	Hämeenlinnan okl	Musiikki, englanti, alkuopetus	1981	Ei	30	300
5	Luokanopettaja	Rauman okl	Alkuopetus, käsityö	1992	Kyllä	25	200
6	Luokanopettaja	Rauma okl	Käsityö, erityispedagogiikka	1983	Ei	31	200
7	Luokanopettaja	Rauman okl	Käsityö, liikunta, matematiikka	1996	Ei	25	200
8	Luokanopettaja	Rauman okl	-	2010	Ei	5	18
9	Käsityön aineenopettaja	Rauman okl	Historia, biologia	2004	Ei	15	100
10	-	-	-	-	Ei	8	300

TAULUKKO 1. Kohdejoukko.

Opettaja 1

Opettaja 1 on valmistunut Rauman opettajankoulutuslaitoksesta vuonna 1996 luokanopettajaksi. Opintoissaan hän opiskeli erityisaloinaan alkuopetusta ja kuvaamataitoa. Opettaja 1 on käynyt kolmen päivän koulutuksen Jyväskylässä näkövammaisten koulussa ennen kuin oppilas tuli hänen luokalleen. Työkokemusta hänellä on valmistumisesta lähtien. Tällä hetkellä hän työskentelee noin 85 oppilaan koulussa luokanopettajana.

Opettaja 2

Opettaja 2 on valmistunut Raumalta vuonna 1985 luokanopettajaksi ja hänellä on ollut erikoistumisaineinaan 15 opintoviikon pituinen jakso teknistä työtä. Opettaja 2 ei ole käynyt täydennyskoulutuksessa näkövammaisen opettamiseen liittyen. Opettajankokemuksesta hänellä on 30 vuotta. Opettaja 2 työskentelee noin 400 oppilaan koulussa luokanopettajana.

Opettaja 3

Opettaja 3 on valmistunut vuonna 1992 Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksesta erikoistumisaloinaan liikunta, tekstiilityö ja alkuopetus. Opettaja 3 ei ole käynyt täydennyskoulutuksessa näkövammaisen opettamiseen liittyen. Työkokemusta hänellä on valmistumisesta asti. Tällä hetkellä työskentelee noin 200 oppilaan koulussa luokanopettajana.

Opettaja 4

Opettaja 4 on valmistunut Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksesta 1981 luokanopettajaksi erikoistumisaineinaan musiikki, englanti sekä alkuopetus. Opettaja 4 ei ole käynyt täydennyskoulutuksessa näkövammaisen opettamiseen liittyen. Opettajalla on kokemusta kolmenkymmenvuoden ajalta. Tällä hetkellä opettaja 4 työskentelee koulussa, jossa on noin 300 oppilasta.

Opettaja 5

Opettaja 5 on valmistunut Rauman opettajankoulutuslaitoksesta luokanopettajaksi vuonna 1992. Erikoistumisaloina hänellä oli alkuopetus sekä käsityö. Opettaja 5 on käynyt täydennyskoulutuksessa Jyväskylässä näkövammaisen opettamiseen liittyen ennen kuin oppilas on tullut hänen luokalleen. Opettajan kokemusta opettajalla on noin 25 vuotta. Opettaja 5 työskentelee luokanopettajana koulussa, jossa on reilu 200 oppilasta.

Opettaja 6

Opettaja 6 on valmistunut Raumalta 1983 luokanopettajaksi erikoistumisaloinaan erityispedagogiikka sekä käsityö. Opettaja 6 toimii hieman yli 200 oppilaan kokoisessa koulussa rehtorina sekä luokanopettajana. Hän on toiminut opettajan tehtävissä valmistumisestaan asti eikä hänellä ole aikaisempia kokemuksia näkövammaisen opettamisesta. Opettaja 6 ei ole käynyt täydennyskoulutuksessa näkövammaisen opettamiseen liittyen.

Opettaja 7

Opettaja 7 on valmistunut Rauman opettajankoulutuslaitoksesta vuonna 1996 luokanopettajaksi erikoistumisaineinaan käsityö, liikunta sekä matematiikka. Opettaja 7 ei ole käynyt täydennyskoulutuksessa näkövammaisen opettamiseen liittyen. Opettajan kokemuksesta on noin 25 vuotta, koska opettaja 7 toimi opetuslalla ennen valmistumistaan. Opettaja 7 työskentelee koulussa jossa on noin 200 oppilasta.

Opettaja 8

Opettaja 8 on valmistunut Rauman opettajankoulutuslaitoksesta vuonna 2010. Hän toimii luokanopettajana koulussa, jossa on 18 oppilasta. Työkokemusta opettajalla on yhtäjaksoisesti noin 5 vuotta ja hän teki ennen valmistumistaan satunnaisia pätkiä vuodesta 2003 lähtien. Opettaja 8 ei ole käynyt täydennyskoulutuksessa näkövammaisen opettamiseen liittyen.

Opettaja 9

Opettaja 9 on valmistunut Rauman opettajankoulutuslaitoksesta vuonna 2004 käsityön aineenopettajaksi erikoistumisaloinaan historia sekä biologia. Opettaja 9:llä on työkokemusta alalta noin 15 vuotta. Hän toimii noin 100 oppilaan yläkoulussa käsityön aineenopettajana. Opettaja 9 ei ole käynyt täydennyskoulutuksessa näkövammaisen opettamiseen liittyen.

Opettaja 10

Opettaja 10:llä on työkokemusta opetuslalta 8 vuotta. Hän ei ole ammatiltaan opettaja. Hän työskentelee luokanopettajan sijaisena noin 300 oppilaan koulussa.

4.5 Aineiston analyysi

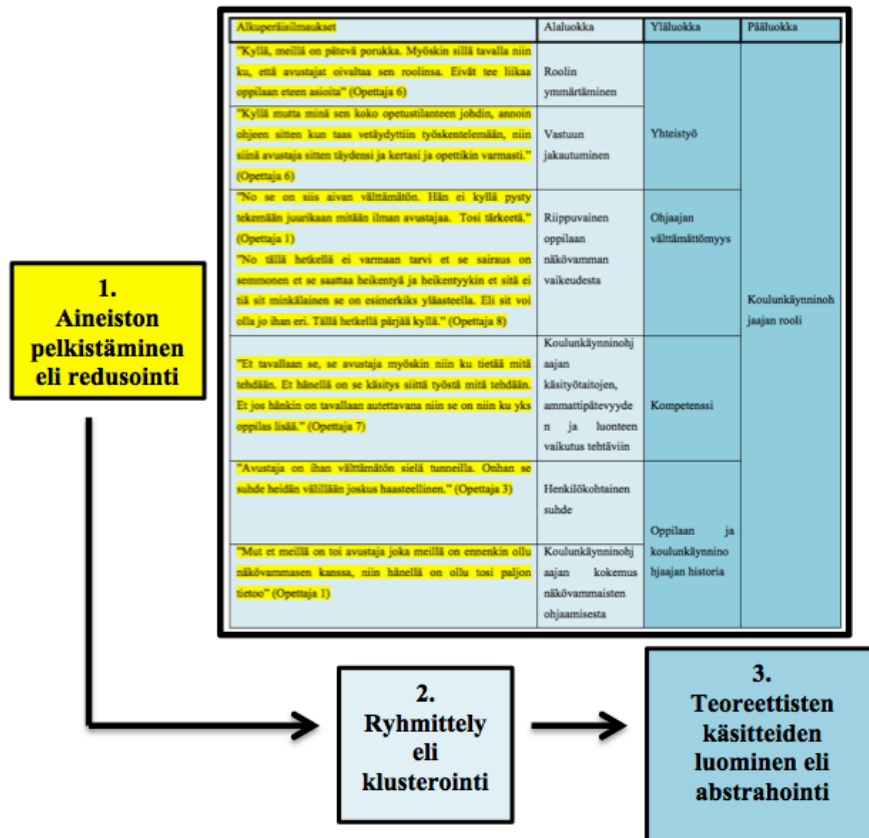
Kvalitatiivisen tutkimuksen analyysiin liittyy kolme ydinasiaa: aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätökset. Analyysivaiheessa tutkijalle tulee selväksi, onko tutkimuskysymykset aseteltu oikein ja millaisia vastauksia niihin saadaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole selkeää toimintamallia miten aineisto tulee analysoida ja kenen toimesta. Kenttätutkimuksessa aineistoa hankitaan useassa eri vaiheessa ja eri menetelmin. Aineiston analyysi ei ole vain yksi tutkimusprosessin vaihe, vaan sitä tehdään koko ajan tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 217 – 218.)

Aineiston analysoinnin jälkeen voidaan siirtyä tulkintaan. Tulkinta on tutkijan pohdintoja ja analyysin tuloksista. Pohdintojen perusteella tutkija tekee johtopäätöksiä, mikä on kuitenkin haasteellista, sillä johtopäätöksiin vaikuttavat monet tekijät. Tutkijan tulee miettiä, ovatko aineiston keräämisessä käytetty verbaalinen ja non-verbaalinen ilmaisu vaikuttaneet saatuihin mittauksiin sekä onko tutkija ymmärtänyt tutkittavaa kohdetta haastattelutilanteessa oikealla tavalla. Tutkimuksen kohde, tutkija sekä tutkimusselosteen lukija tulkitsevat tutkimuksen ja tutkimusselosteen omalla tavallaan, mikä vaikuttaa tuloksiin. Tämän vuoksi tutkijan tulee laatia synteesejä, jotka kiteyttävät vastaukset annettuihin tutkimuskysymyksiin. Synteesien pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä ja tuloksia tulisi miettiä laajemmassakin kontekstissa. (Hirsjärvi ym. 1997, 221 – 222.)

Laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä voidaan pitää sisällönanalyysyä. Tuomi ja Sarajärvi (2009) jakavat sisällönanalyysin neljään osaan. Ensimmäisessä osassa on valittava tarkkaan rajattu ilmiö, josta on kerrottava kaikki, minkä aineistosta saa irti. Ilmiö tulee rajata tarkkaan, koska haastatteluissa saattaa nousta esiin uusia mielenkiintoisia asioita, jotka eivät liity suoranaisesti tutkimuksen aiheeseen. Kohta kaksi sisältää aineiston litteroinnin tai koodauksen. Litteroinnilla tarkoitetaan aineiston purkamista nauhalta tietokoneelle (Eskola 2007, 159). Koodauksella jäsennetään tutkijan mukaan aineistossa käsiteltävä ilmiö, jolloin koodimerkit toimivat myös tekstin kuvailun apuvälineenä. Kolmantena kohtana on koodatun aineiston teemoittelu tai tyypittely. Teemoittelussa kerätty aineisto jaetaan teemojen mukaan, jonka jälkeen se pelkistetään. Teemoittelussa pureudutaan siihen mitä eri teemoissa on tullut ilmi ja etsitään mitä jostain spesifistä aiheesta on kirjattu ylös. Tyypittely tarkoittaa sitä, että tutkimusaineistos-

ta järjestetään erilaatuiset tyypikuvaukset. Toisin sanoen tyypittelyssä etsitään teemojen sisältä yhteisiä käsityksiä, joista voidaan muodostaa tyypiesimerkkejä ja jopa yleistyksiä. Neljännessä osassa kirjoitetaan yhteenveto edellä mainittujen osien pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91 – 94.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009) esittelevät aineistolähtöisen laadullisen aineiston sisällönanalyysin kolmivaiheisena prosessina (KUVIO 10). Ensimmäinen prosessin vaihe on aineiston pelkistäminen eli redusointi. Toinen prosessin osa käsittelee aineiston ryhmittelyä eli klusterointia ja kolmas osa teoreettisten käsitteiden luomista eli abstrahointia. Laadullisen aineiston pelkistämässä on kyse aineistosta saatavan tiedon jakamisesta osiin. Pelkistämässä tutkimustehtävän kysymyksiin etsitään litteroidusta aineistosta alkuperäisilmauksia, joista muodostetaan pelkistettyjä ilmauksia. Aineiston ryhmittelyssä litteroidusta aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset tarkastellaan ja selvitetään mitä yhteisiä ja eroavia piirteitä niissä esiintyy, jonka jälkeen niistä muodostetaan pelkistettyjä ilmauksia. Samoja asioita käsittelevien piirteiden pelkistetyt ilmaukset luokitellaan omiksi alaluokikseen. Ryhmittelyn jälkeen on vuorossa aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Siinä edellä mainituista alaluokista muodostetaan käsitteitä yläluokkien kautta pääluokiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108 – 111.)



KUVIO 10. Tutkimuksen sisällönanalyysiä havainnollistava kuvio.

Tutkimuksen aineiston analyysiksi valikoitui sisällönanalyysi, koska se soveltuu parhaiten haastatteluun kerätyn kirjallisen aineiston tarkasteluun (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Aineisto kerättiin teemahaastattelun (LIITE 1) keinoin, joten sisällönanalyysi oli fenomenologiseen fenomenografiaan soveltuva vaihtoehto aineiston käsittelyyn kokemusten tutkimiseksi. Sisällönanalyysimenetelmäksi tutkijat valitsivat aineistolähtöisen induktiivisen aineiston analyysin. Analyysin alussa litteroidusta haastattelumateriaalista väritettiin tutkimuskysymyksiin liittyvää olennaista sisältöä. Sisällöt kerättiin ja ryhmiteltiin yhteen erilaisten teemojen alle. Ryhmittelyn jälkeen tutkijat alkoivat etsiä aineistosta teemoihin liittyviä alkuperäisilmauksia (ks. TAULUKOT 2 – 4). Joitakin mielenkiintoisia asioita piti jättää ryhmittelystä pois, koska ne eivät liittyneet tutkimuskysymyksiin. Alkuperäisilmauksia ryhmiteltiin ja niistä muodostettiin alaluokkia klusteroidulla (KUVIO 10). Viimeisessä aineistolähtöisen analyysin vaiheessa tutkijat loivat teoreettisia käsitteitä alaluokkien perusteella yli- ja päälluokiksi. Tässä tutkimuksessa teoreettiset käsitteet syntyivät tutkijoiden oman pohdinnan ja tulkinnan perusteella.

5 Tutkimustulokset

Tutkimuksella pyritään selvittämään opettajan kokemuksia näkövammaisen käsityön opetuksesta. Onko opetuksessa erilaisia piirteitä, tarpeita, haasteita ja rikkauksia? Opettajan kokemuksia selvitettiin teemahaastatteluin.

Tutkimustulokset esitellään sisällönanalyysin kautta muodostetuilla pääluokilla, joita ovat koulutyön järjestely ja tukitoimet, koulunkäynninohjaajan rooli, näkövammaisen käsityön opetuksen haasteet, koulun tuki ja resurssit, opettajankoulutus sekä moniammatillinen yhteistyö ja verkostoituminen. Tutkimustulosten yhteenvedossa vastataan tutkimustulosten perusteella tutkimuskysymyksiin. Ensimmäiseksi vastataan apukysymyksiin, jonka jälkeen kootusti pääkysymykseen.

5.1 Koulutyön järjestely ja tukitoimet

Tutkimuksesta ilmeni, että näkövammaisten oppilaiden käsityönopetusta oli järjestetty hyvin eri tavoin. Merkittävimpänä tuloksena voimme pitää havaintoa, että näkövammaiset oppilaat olivat käsitöissä normalisaation mukaisesti muun ryhmän mukana ja tekivät samat työt kuin muut oppilaat.

Alkuperäisilmaukset	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
”Oppilaalla on henkilökohtainen oppimissuunnitelma. Hän on ollu nyt kokonaan tekstiilitöissä, eli koki et enemmän tykkää olla tekstiilipuolella. Eli on ollu tuola mun opetuksessa koko tämän seiskaluokan avustajan kanssa.” Opettaja 3	Henkilökohtainen opetus-suunnitelma	Erityistoimet	Koulutyön järjestely ja tukitoimet
”Kyllä hän kulkee ihan muun ryhmän mukana.” Opettaja 6 ”Ei oo kyllä tarvinnu helpottaa. Tekee kyllä täysin samat ku muut.” Opettaja 8	Ei erityisiä järjestelyjä	Tukitoimien tarve	
”Soveltuvin osin että hän tekee mitä hän pystyy. Muun muassa joskus tehtiin pannunalusta niin kyllä hän sen pysty tekemään ihan täysin.” Opettaja 7	Oppimistehtävien eriyttäminen	Tukitoimien tarpeettomuus	
”Se on tällä hetkellä hänellä valinnaisena aineena. Siitä käytiin alkuun paljo keskustelua et kannattaako hänen tulla tänne, mutta kaverien paine on kova tuossa hän sen valinnan teki aika pitkälti siltä pohjalta.” Opettaja 9	Sosiaalisen ilmapiirin vaikutus	Valinnaisuus	

TAULUKKO 2. Koulutyön järjestely ja tukitoimet.

Kaksi oppilasta oli valinnut käsityön valinnaisaineeksi yläkoulun puolella. Muissa tapauksissa käsityövalinta oli mennyt opetuksen järjestelyjen mukaisesti. Yläkoulun valinnaisaineiden valintaan oli opettajan käsityksen mukaan vaikuttanut kaverien ja lähisukuisten sosiaalinen paine eikä niinkään omat käsityötarpeet ja -kyvyt. Erityisenä huomiona näkövammaisen oppilaan käsityöopetuksen järjestelyssä voitiin pitää sitä, että näkövammaiset tekivät täysin samat tehtävät kuin muut oppilaat. Muutamissa tapauksissa osa tehtävistä tehtiin soveltuvin osin ja loppuja tehtäviä ei eriytetty lainkaan. Eräissä tapauksissa opettaja joutui tekemään työvaiheita oppilaan puolesta.

”On eriytetty. On yhdessä suunniteltu, eli oikeastaan nii että mä annan ideoita, ehdotelmia ja eri vaihtoehtoja. Avustajan kans on yhdes mietitty et mitä pystyis tekemään. Ja sitte avustaja on kyselly oppilaan mielipidettä ja he on yhdessä valinneet, ja toivottavasti niin, että oppilas on ite enemmän päättäny asiaa.” (Opettaja 3)

”Käsitöissä ei ole mitenkään eriytetty, mut jotku työt on sit semmosia, että mä autan häntä sit enemmän. Ja esimerkiksi elektroniikka on täysin mahdotonta.” (Opettaja 2)

Haastatteluissa kävi ilmi, että tukitoimiin vaikuttivat suurimpana tekijänä näkövamman vakavuus ja toisena kunnan tarjoamat resurssit. Joidenkin näkövammaisten oppilaiden kohdalla tukitoimia ei tarvittu, koska näkövamman aiheuttama haitta oli hyvin minimaalinen. Haastatteluista kävi ilmi, että toisissa kunnissa näkövamman tasosta riippumatta tukitoimia ei ollut saatavilla.

”Oppilas tarttis ainaki sellasen suojahanskan vasempaan käteensä. Mutta sellasta ei oo löytyny mistää. Sellasta ei oo kerta kaikkiaan löytyny lapsen käteen.” (Opettaja 4)

”Kyl meille aika paljon kaikkia esitteitä lähetetään, mutta ei mulle kyllä tule mieleen yhtäkään värkkiä mikä siinä olis auttanut. Koska se on niin spesiaali juttu, koska hänelle ei ole apua jostain laseista, jostain suurenuslasista ja sit kuitenkin hänellä on sen verran näkökykyä, et kun vaan kaikki merkinnät tehdään selvästi, niin pystyy toimiin.” (Opettaja 6)

5.2 Koulunkäynninohjaajan rooli

Tutkimuksessa nousi esille hyvin pieniä eroja yhteistyön toimivuudesta luokkatilanteessa. Kaikki vastanneet jotka työskentelivät koulunkäynninohjaajan kanssa, kokivat työskentelyn sujuvaksi tai vähintään melko sujuvaksi.

”Se on kyllä tosi sujuvaa.” (Opettaja 1)

”Tosi hyvin. Sit ku avustajaa ei oo nii sehän on ihan onnetonta ja siitähän ei tuu niinku mitää. Tää toinen poika on luonteeltaa vähä semmonen häiritсия, et sillon ku ei oo tekemistä eikä kykene itse tekemään niin sit kaikki aika menee muitten häiritsemiseen. Eli tämän kohdalla sen avustajan puutteen huomaa heti.” (Opettaja 10)

Alkuperäisilmaukset	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
”Kyllä, meillä on pätevä porukka. Myöskin sillä tavalla niin ku, että avustajat oivaltaa sen roolinsa. Eivät tee liikaa oppilaan eteen asioita” (Opettaja 6)	Roolin ymmärtäminen	Yhteistyö	Koulunkäynninohjaajan rooli
”Kyllä mutta minä sen koko opetustilanteen johdin, annoin ohjeen sitten kun taas vetäydyttiin työskentelemään, niin siinä avustaja sitten täydensi ja kertasi ja opettikin varmasti.” (Opettaja 6)	Vastuun jakautuminen		
”No se on siis aivan välttämätön. Hän ei kyllä pysty tekemään juurikaan mitään ilman avustajaa. Tosi tärkeätä.” (Opettaja 1) ”No tällä hetkellä ei varmaan tarvi et se sairaus on semmonen et se saattaa heikentyä ja heikentyykin et sitä ei tiä sit minkälainen se on esimerkiks yläasteella. Eli sit voi olla jo ihan eri. Tällä hetkellä pärjää kyllä.” (Opettaja 8)	Riippuvainen oppilaan näkövammaisuuden vaikeudesta	Koulunkäynninohjaajan välttämättömyys	
”Et tavallaan se, se avustaja myöskin niin ku tietää mitä tehdään. Et hänellä on se käsitys siitä työstä mitä tehdään. Et jos hänkin on tavallaan autettavana niin se on niin ku yks oppilas lisää.” (Opettaja 7)	Koulunkäynninohjaajan käsityötaitojen, ammattipätevyyden ja luonteen vaikutus tehtäviin	Kompetenssi	
”Avustaja on ihan välttämätön siellä tunneilla. Onhan se suhde heidän välillään joskus haasteellinen.” (Opettaja 3)	Henkilökohtainen suhde	Oppilaan ja koulunkäynninohjaajan historia	
”Mut et meillä on toi avustaja joka meillä on ennenkin ollu näkövammaisen kanssa, niin hänellä on ollu tosi paljon tietoo” (Opettaja 1)	Koulunkäynninohjaajan kokemus näkövammaisten ohjaamisesta		

TAULUKKO 3. Koulunkäynninohjaajan rooli.

Opetettavan aiheen opetusvastuut jakautuvat hyvin eri tavoin luokkatilanteessa. Kahdessa tapauksessa opettaja koki ottavansa täyden vastuun näkövammaisen käsityön opettamisesta, kun taas muissa tapauksissa näkövammaisen käsityöaineen opetustilanteen vastuu jakautui koulunkäynninohjaajan ja opettajan yhteistyöksi tai kokonaan koulunkäynninohjaajan vastuulle.

*”Kyllähän lähtökohta on se et opettaja opettaa. Ja on tietysti vaihteita joi-
ta avustaja voi neuvoa, mut pääasias opettaja.” (Opettaja 7)*

*”Kyllä minä opetan sen, mutta kun tulee se työskentelyvaihe, jos siinä tar-
vitaan jotakin lisätukea, niin avustaja . Mutta näinhän se oikeestaan kai-
kessa menee. Avustaja juuri avustaa. Mut kyllä opettaja opettaa.” (Opet-
taja 6)*

*” Kyllä se avustaja on. Vaikkei varmaan pitäis, mut näin se on.” (Opettaja
1)*

Koulunkäynninohjaajan välttämättömyyteen näkövammaisen käsityön opetuksessa ai-
neiston mukaan vaikuttivat oppilaan näkövamman vakavuus sekä muun opetusryhmän
tuomat haasteet. Pääsääntöisesti opetusryhmän haasteita olivat suurehkot ryhmäkoot,
muiden erityistä huomiota vaativien oppilaiden läsnäolo opetuksessa sekä näkövammai-
sen oppilaan muut erityiset tarpeet. Tapauksissa 80% opettajista koki koulunkäynninoh-
jaajan roolin näkövammaisen käsityönopetuksessa aivan välttämättömäksi. Yhdessä
tapauksessa melko välttämättömäksi ja viimeisessä tapauksessa opettaja koki koulun-
käynninohjaajan sillä hetkellä tarpeettomaksi. Viimeisessä tapauksessa koulunkäyn-
ninohjaajan teki tarpeettomaksi oppilaan näkövamman tuomat vähäiset vaikeudet. Ai-
neistosta ilmeni, ettei yhdessä tapauksessa näkövammaiselle ollut palkattu koulunkäyn-
ninohjaajaa lainkaan. Eräässä tapauksessa koulunkäynninohjaaja oli määrätty, mutta oli
harvoin mukana käsityötunneilla.

*”Toi on vaikee kysymys. Kyllä mä opetan siinä tavallaan molemmille. Mut
sitte tässä ku on iso ryhmä niin viime kädessä se jää avustajalle sitte.”
(Opettaja 9)*

”No se on ollut kyllä korvaamaton. Enemmän kuin muissa asioissa, hän tarvitsee käsityöissä ihan usein kädestä pitäen tukea. Erilaisia mittaamisia ja muita, niin avustaja on ollut siinä ihan vieressä. Ja auttanut ja näin, mutta niin me pyritään tekemään, niin että oppilas tekee itse sen työn mahdollisimman pitkälle, mutta ei hän olisi selviytynyt siitä ilman että tuki on aika konkreettista.” (Opettaja 6)

”No tällä hetkellä ei varmaan tarvi, et se sairaus on semmonen, et se saattaa heikentyä ja heikentykin, et sitä ei tiä sit minkälainen se on esimerkiksi yläasteella. Eli sit voi olla jo ihan eri.” (Opettaja 8)

Koulunkäynninohjaajan käsityötaitojen merkitys näkövammaisen käsityön opetuksessa oli jokaisen opettajan mielestä tärkeää. Neljä opettajaa kuvaili, että koulunkäynninohjaajan tulisi hallita perustekniikat käsityöissä. Yksi opettaja toi esiin näkökulman, että koulunkäynninohjaaja ymmärtää näkövammaisen käsityöiden vaikeat kohdat paremmin, kun hän hallitsee itse kyseisen tekniikan. Opettajat kokivat koulunkäynninohjaajan käsityötaidot opetusta helpottavaksi tekijäksi. Koulunkäynninohjaajan ammattitaidon vaikutus luokkatilanteeseen sekä työskentelyyn tuli esiin tutkimuksessa. Myös luonteenpiirteet vaikuttivat yhteistyön toimivuuteen. Eräässä koulussa ohjaajatoimia järjesteltiin niin, että käsityöissä näkövammaisella oli eri koulunkäynninohjaaja kuin muussa koulutyössä. Ratkaisuun oli päädytty siksi, että kyseisellä koulunkäynninohjaajalla oli paremmat käsityövalmiudet kuin oppilaan henkilökohtaisella koulunkäynninohjaajalla. Lisäksi hänellä oli enemmän kokemusta käsityöiden ohjaamisesta.

”On tieteenki joo. Täytyy perustekniikat osata. Jos ei näitä oo, niin minä sitten opetan avustajaa ja avustaja voi kädestä pitäen opettaa. Kyllä siinä tarttis vähä virkata osata ja neuloa.” (Opettaja 3)

”Pitäähän niitä olla, että osaa oikeat tekniikat ja muut ja itse asiassa teknisessä työssä oli avustajana eri henkilö, joka yleensä on tämän oppilaan kanssa muissa asioissa. Eli miespuolinen avustaja, joka ei sovinnaisesti tarkoita yhtään mitään, mutta hänellä oli enemmän valmiuksia teknisen työn asioihin, koska hän on teknisen työn tunneilla ollut avustajana muutenkin.” (Opettaja 6)

”Mun mielestä tämän päivän yks ongelma on se että avustajille annetaan aika paljo vastuuta, mutta monta kertaa avustajan hommat valitsee sellainen henkilö, joka on aika arka ja ei oo oikeen löytäny vielä sitä omaa ammattiaan ja se lähtee sit sieltä koulunkäyntiavustajasta. Ja meille tänne taloon tarvittas ammattilaisia.” (Opettaja 4)

Moniammatilliseen yhteistyöhön vaikuttavina seikkoina aineistosta ilmeni koulunkäynninohjaajan kokemus sekä oppilaan ja ohjaajan henkilökohtainen suhde. Koulunkäynninohjaajan kompetenssi aineiston mukaan helpotti opettajan arkea ja kompetenssin puute taas aiheutti opettajalle lisätöitä. Eräs opettaja kuvaili tilannettaan onnelliseksi, koska oli saanut ammattitaitoisen näkövammaisen oppilaan koulunkäynninohjaajan. Tällä ohjaajalla oli tietämystä näkövammaisen opettamisesta ja ohjaamisesta jo entuudestaan. Opettaja toi myös esiin käsityksensä, että tilanne voisi olla äärimmäisen haasteellinen, jos koulunkäynninohjaajaksi palkattaisiin juuri valmistunut tai epäpätevä henkilö.

”Ja avustaja tietenki näkövammalla lapsella pitäis olla kunnolla koulutettu.” (Opettaja 4)

”Mä oon niin onnekas, ku toi meidän avustaja on niin ammattitaitoinen. Voin kuvitella, et sit ku on semmonen opettaja joka saa avustajaks semmoisen joka on just valmistunu tai jostain lukiosta epäpätevän, niin tilanne on silloin ihan täysin toinen.” (Opettaja 1)

5.3 Näkövammaisen käsityön opetuksen haasteet

Opettajien henkilökohtaisten resurssien riittävyys jakaa kohdejoukon ajatukset kahtia. Viisi opettajaa koki henkilökohtaisten resurssiensa riittävän näkövammaisen käsityönopetukseen hyvin. Neljä opettajaa vastasi resurssiensa olevan täysin riittämättömät ja yksi haastateltava koki resurssiensa riittävän, mutta heikosti. Loput viisi opettajaa, jotka vastasivat henkilökohtaisten resurssiensa riittävän hyvin, kokivat kuitenkin opetuksen

olevan haastavaa ja jopa vaikeaa. Pääsääntöisesti opettajat olivat sitä mieltä, että he olivat pärjänneet hyvin.

Alkuperäisilmaukset	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<i>"Kyllä se vaikeeta on ollu. Varsinki ku ensimmäistä kertaa on tämmönen tapaus niin kyllä se haastavaa on ollu eikä helppoakaa." (Opettaja 9)</i>	Opettajan henkilökohtaiset resurssit	Työssä jaksaminen	Näkövammaisen käsityön opetuksen haasteet
<i>"No aiheuttaa kyllä aika paljon ylimäärästä työtä. Aika pitkälle pitää miettiä, et pystyykö lapsi toteuttaa sen työn tai mitä muuta tekee." (Opettaja 10)</i>	Opettajan ajankäyttö		
<i>"Varmaan siihen avustajan palkkioon siis palkkaamiseen." (Opettaja 3)</i> <i>"Aika on varmaan se tärkein, mut sit se lisäkouluttautumisen olis hyöty." (Opettaja1)</i>	Resurssien tarve		
<i>"Mutta siitä että oppiiko ja nauttiiko niin varmasti on jotakin oppinut. Mutta nauttiiko, niin sitä mä vähä ehkä epäilen. Kumminki ne työvaiheet mitä hän pystyy tekeen ei oo kauheen palkitsevia." (Opettaja 9)</i> <i>"Hän todella nauttii. Se on niit harvoja oppiaineita, missä hän pärjää. Pärjää vähintäänkin tyydyttävästi, välillä jopa hyvin." (Opettaja 2)</i>	Näkövammaisen kannalta	Käsityötuntien kokeminen	
<i>"Se on kakspiippunen juttu, vähän molempia, koska se saattaa viedä aikaa muilta oppilailta, mutta totta kai se on rikkaus, ennenkaikkee, et näkee ettei kaikki mee aina niinku strömsöössä." (Opettaja 5)</i>	Muun luokan kannalta		
<i>"En mä ainkaa rasiiteena oo kokenu. Tietysti tilanne on haasteellinen." (Opettaja1)</i>	Opettajan näkökulmasta		

TAULUKKO 4. Näkövammaisen käsityön opetuksen haasteet.

Koulunkäynninohjaajan läsnäolo oli opetuksessa suurin tekijä auttamaan opettajaa jakamaan työssään. Toinen positiivisesti opettajan resursseihin vaikuttava tekijä oli oppilaantuntemus.

”Than hyvin, koska tuntee tapauksen, se auttaa asiaa.” (Opettaja 5)

”No siis tietysti voi valittaa siitä, että ei ole aikaa mut mä koin, että se meni melkosen hyvin, kyllä mut se avustajan läsnäolo oli välttämätöntä. Jotta pystyin toimimaan tavallaan samalla tavalla, kuin muutenkin. Elikkä se avustaja täytti sen resurssin, minkä se näkövammaisen toi niin ku vaikeuksia lisää.” (Opettaja 6)

Neljä vastannutta opettajaa oli sitä mieltä, että henkilökohtaiset resurssit ovat riittämättömät näkövammaisen opettamiseen. Yhteisenä tekijänä tähän voitiin todeta olevan opetusryhmien suuruus. Kaksi opettajaa toi esiin näkökulman, että näkövammaisen oppilaan opettaminen ensimmäistä kertaa urallaan koettiin äärimmäisen raskaaksi ja haastavaksi. Opettajilla ei ollut aikaisempia kokemuksia, eikä tietoa näkövammaisen opettamisesta.

”Aluksi se oli tosi vaikiaa. Sillon ku alotettiin niin piti ihan nollasta lähteä liikkeelle. En oo koskaan aikasemmin näkövammasta lasta opettanu eikä siihen ollu saatavilla mitää ohjeistusta täällä koululla.” (Opettaja 10)

”Ei , ei oo (aikaa). Mut ei oo kyllä muidenkaan opettamiseen, meillä on isot ryhmät. Mulla on maksimiryhmät 16. Ei siin tarpeeks ohjaa ketään.” (Opettaja 2)

Haastatteluissa tiedusteltiin opettajien ajankäytöllisiä ongelmia. Pääteema oli ajan riittävyys töiden ja tuntien suunnitteluun. Kuusi haastateltua opettajaa oli sitä mieltä, ettei aika yksinkertaisesti riitä näkövammaisen opetuksen järjestelyihin riittävän hyvin. Kaksi vastanneista oli sitä mieltä, että aika riittää hyvin opetuksen järjestelyihin. Suurimpina vaikuttavina tekijöinä ajan riittävyyteen opettajat pitivät opettajan kokemusta opetustyöstä, oppilaan näkövammaisen laatua sekä muita oppilaiden erityisiä tarpeita.

”Et ku tätä on tehny kolmekymmentä vuotta, niin niit osaa niitä jotain malleja sen verran helpottaa, ja jättää jotain pienempiä osia pois.” (Opettaja 2)

”Se meni siinä sivussa sanotaanko näin.” (Opettaja 7)

Resurssien tarve oli yksi tutkijoiden mielenkiinnon kohde. Tutkimusaineistosta selviää opettajilla olevan hyvin erilaisia resurssien tarpeita. Kaksi opettajaa toi esiin aikaan liittyvät resurssitavoitteet. Opettajat tarvitsisivat lisää aikaa näkövammaisen opettamiseen ja töiden suunnitteluun. Yksi opettaja oli sitä mieltä, että hän tarvitsisi riittävän kompetenssin omaavan koulunkäynninohjaajan. Lisäkouluttautuminen tuli esiin yhden opettajan toiveissa. Kolmella opettajalla oli tarve saada valmiita työohjeita ja vinkkejä näkövammaisen käsityönopetukseen. Ryhmäkokojen pienentämistä ehdotti yksi opettaja.

”Aika on varmaan se tärkein, mut sit se lisäkouluttautuminen olis hyötyy.” (Opettaja 1)

”...että ideat olis ihan paikallaan miten sä helponnat työtä sillai et siitä tulee kumminki kiva. Kaikkia tällasia vinkkejä. Et miten sä vedät aavistuksen eri tavalla ja tulos on silti kivan näkönen.” (Opettaja 4)

Tutkimuksessa tarkastellaan käsityötuntien kokemista opettajan kolmesta näkökulmasta. Ensimmäinen tarkastelukulma on näkövammaisen oppilaan kannalta, toinen muun luokan kannalta ja viimeisenä opettajan henkilökohtainen näkökulma. Opettajilta tiedusteltiin, että pärjääkö, oppiiko ja nauttiiko näkövammaisen oppilas käsityöntunneilla opettajan mielestä. Yksi opettaja kymmenestä oli sitä mieltä, että näkövammaisen oppilas pärjäsi, oppi sekä nautti käsityöntunneista. Viisi muuta opettajaa kokivat oppilaan pärjäävän käsityöntunneilla hyvin. Neljän opettajan mielestä oppilas nautti käsityöntunneista. Kaksi opettajaa toi aikaisempien käsitysten lisäksi esiin kokemuksenaan, ettei näkövammaisen nauttinut kovinkaan paljoa tunneista. Tähän ajatukseen vaikuttivat opettajan mukaan tuntitehtävien vaikeus ja turhautuminen.

”Mut ei hän aina välttämättä nauti, onhan ne joskus työläitä ja näin. Mut siinäki niinku mun mielestä kans sit helpottaa se ku hän ei nää, niin hän ei pysty vertaamaan niitä omia töitä muiden töihin.” (Opettaja 1)

”Todella tykkää kyllä teknisestä työstä. Se onki just se, et tulee se hetki, ettei hän nää kauheen hyvin, niin uskaltaako sitte enää yläasteella ottaa.” (Opettaja 8)

Tutkijat selvittivät näkövammaisen oppilaan vaikutusta muiden oppilaiden tunnin kulkuun opettajan näkökulmasta. Kaikki vastanneet oli sitä mieltä, ettei näkövammaisen oppilas ollut muiden oppilaiden mielestä rasite. Kolme opettajaa koki, että muu luokkayhteisö tunsu näkövammaisen oppilaan rikkautena. Yhden opettajan mielestä näkövammaisen oppilas oli muille oppilaille sekä haaste että rikkaus. Haastatteluissa tiedusteltiin myös opettajan henkilökohtaista kantaa näkövammaisen vaikutuksesta haasteena tai rikkautena. Yhden opettajan mukaan näkövammaisen oppilas oli ehdottomasti haaste. Yksi opettaja piti näkövammaista oppilasta luokkatilanteessa rikkautena. Kaksi vastanneista oli sitä mieltä, että näkövammaisen oli sekä haaste että rikkaus. Opettajat, jotka kokivat näkövammaisen oppilaan muun ryhmän kannalta rikkautena, puolustelivat kantaansa erilaisuuden näkemisenä ja kokemisena. Näkövammaisen tuomaa haastetta opettajat perustelivat yleisesti sillä, että näkövammaisen oppilas vei muilta oppilailta opettajan ohjausaikaa.

”Siis jossain kohtaa tietysti toiset ehkä joutuu odottamaan ku kun on tää meidän tapauksemme siinä, ei ehkä niinkään sen näkövamman takia, vaan muiden asioiden takia, mutta kyllä se kuitenkin kaiken kaikkiaan on rikkaus. Just se, että nähdään erilaisuutta, opitaan tukemaan häntä, ottamaan huomioon ja näin, ei se rasite ole.” (Opettaja 6)

”Periaattees ihan rikkaus kyllä. Toki kyllähän siitä vähän ylimäärästä murhetta on ollu mutta tuota.” (Opettaja 9)

Opettajan käytännön kokemuksia tutkijat selvittivät kysymällä haastateltavilta näkövammaisen opettamiseen liittyviä kantapäähän kautta opittuja asioita. Kaikki haastateltavat totesivat, etteivät he olleet oppineet mitään merkittävää kantapäähän kautta. Moni

haastateltava toi esiin erehdyksen kautta opittuja asioita. Tällaisia asioita olivat hyvin pienet arkiset seikat kuten fonttikoko, joka oli opetustilanteessa liian pieni. Merkittävin seikka oli opettajan ymmärrys siitä, kuinka vakavasta näkövammasta oppilaan kohdalla oli kyse.

5.4. Koulun tuki ja resurssit

Koulun tuki ja resurssit jakautuivat pääsääntöisesti kolmeen pääteemaan. Koulun struktuuriset resurssit, apuvälineresurssit sekä koulun tarjoamat muut resurssit. Viidessä tapauksessa koulun käsityötilat olivat hyvin soveltuvat näkövammaisen opettamiseen. Neljä haastateltavaa opettajaa piti tiloja toimivina, mutta joitakin seikkoja tulisi parantaa. Pääsääntöisesti toimivia käsityötiloja kuvattiin tilaviksi, helppokulkuisiksi, valoiksi sekä esteettömiksi. Valaistus ja luokan tilavuus olivat pääpainoina tilojen toimivuudelle. Neljän koulun käsityötiloissa oli opettajien mielestä paranneltavaa näkövammaisen opettamisen laadun parantamiseksi. Korjattavia asioita olivat yleisesti liian pienet käsityötilat, valaistuksen puutteet sekä tilojen sijainti. Tällöin oppilas joutui kulkemaan vaikeakulkuisia rappusia pitkin. Portaissa kulkua oli pyritty parantamaan kontrastia parantavilla huomioteipeillä. Eräs opettaja toi esiin luokkiin kulkemisen haasteena käytävillä lojuvia kenkiä ja reppuja. Opettaja oli yrittänyt parantaa tätä esteettömyyttä siinä onnistumatta.

”Meillä on isot tilat täällä teknisellä puolella niin meillä on varmaan pari kolme sataa neliötä tilaa tuola alhaalla. Tietysti se et käytävillä ei saa kulkuväylillä olla mitään esteitä.” (Opettaja 7)

”Meillä on uudet tilat, siellä on aika, siis todella hyvä valaistus ja jopa elektroniikkaan on kohdevalaisimet, mistä hänelle ei nyt oo apua, ku hän ei niin pieniä yksityiskohtia nää. Et meillä aika hyvä. Et en voi kuvitella käsityötiloja enää paremmaksi.” (Opettaja 2)

Toinen tarkastelukohta oli apuvälineresurssit. Aineiston mukaan ainoastaan kahdessa tapauksessa oli käytössä näkövammaiselle tarkoitettuja käsityöapuvälineitä. Ensimmäisestä koulusta voitiin käytössä olevista apuvälineistä tuoda esiin naulaustuki, erityissakset sekä lukutelevisio. Toisessa tapauksessa apuvälineeksi luokiteltiin sininen tussi. Neljä opettajaa, joiden opetuksessa ei ollut käytössä apuvälineitä, perustelivat apuvälineiden käyttämättömyyttä tietämättömyydellä. Kolme opettajaa eivät kaivanneet näkövammaisen työskentelyyn apuvälineitä.

”Esimerkiks saksen on semmoset omat, mitä hän käyttää, tai niitä on muutamia erilaisia, sit aina tilanteen mukaan. Naulauksessa on semmonen naulausapu, millä on naulattu. Suojalasit on aivan ehdottomat. Varsinkin, ku neulan kanssa tehdään. Lukutelkkarii et hän jonkin verran näkee, et hän pystyy siit tutkii jotain malleja.” (Opettaja 1)

”Mun mielestä vois sanoa että eipä juurikaan.” (Opettaja 4)

”Et en tiä sit olisko semmosia saatavilla sit näkövammaisen tarpeisiin. Aika vähän täs koulus on ollu näkövammaisia, et sen takia ei sit varmaan oo panostettu siihen.” (Opettaja 10)

Viimeinen resurssien tarkastelukohta tutkimuksessa oli koulun tarjoamat muut resurssit. Aineiston perusteella kaikki opettajat olivat sitä mieltä, ettei koulu tarjoa muita resursseja.

5.5 Opettajankoulutus

Tutkimuksesta tuli ilmi, ettei yksikään haastatelluista opettajista ollut saanut opettajankoulutuksessa tietoa näkövammaisen oppilaan kohtaamisesta tai opettamisesta. Haastatteluissa tiedusteltiin opettajilta, että pitäisikö opettajankoulutuksessa olla pakollisena aihealueena näkövammaisen opettamiseen liittyviä asioita. Kolmen opettajan mukaan pitäisi olla. Muut opettajat olivat myös sen kannalla muutamain reunaehdoin. Yksi opet-

taja oli sitä mieltä, ettei opettajankoulutuksessa tarvitse käsitellä näkövammaisen opettamisen aihealueita. Opettajan koulutuksessa pakollisena aihealueena näkövammaisten opettamista kannattavat opettajat perustelivat kantaansa integraation yleistymisellä. Kolme muuta opettajaa, jotka kannattivat ajatusta muutamien reunaehdoin, ehdottivat, että näkövammaisten oppilaiden opetusta tulisi opiskella muiden erityislasten kohtaamisen ja opettamisen opiskelun lisäksi. Tätä kantaa perusteltiin myös integraation yleistymisellä. Eräs haastateltava ei kokenut näkövammaisen opettamiseen liittyvien asioiden kuuluvan opettajankoulutukseen. Hän perusteli käsitystään sillä, etteivät näkövammaiset oppilaat kuulu perusopetuksen piiriin vaan erityiskouluun. Toinen seikka opettajan mielestä oli näkövammaisten pieni lukumäärä perusopetuksessa.

”Minusta ei tarvi olla, koska minun mielestäni näkövammaiset oppilaat eivät kuulu tavallisen yleisopetuksen pariin. Et se on erityiskoulun erityisoppilas. Koska mun kolmenkymmenevuoden opettajauran aikana tää on ensimmäinen, se on niin harvinainen.” (Opettaja 2)

”Pitäs olla joku peruspaketti. Kuitenki ku nykypäivänä on se suuntaus et paljo integroidaan normaaliin opetukseen erilaisia oppilaita. Ja miksei jos on erikoistunut, kuten minä tekstiilitöihin, niin miksei sielä voitasi käydä läpi minkä tyyppisiä töitä vois teettää. Pääsis sillälaililla alkuun ettei tarvisi ihan a:sta ruveta vääntämään ite ja miettiä et käykö tämä ja.” (Opettaja 3)

”Siis siinä mielessä kyllä, että eihän se ole pelkästään se näkövamma se aihe, mitä vois sivuta, joku tällainen erityisvaikeuksien tai erityisvammojen tuomat erityisasiat eli kuulo ja näkö tulee ensimmäisenä mieleen.” (Opettaja 6)

Tutkimuksessa selvitettiin opettajien käsityksiä siitä, mitä heidän kokemuksiansa perusteella tulisi opettaa opettajankoulutuslaitoksessa näkövammaisen käsityöopettamiseen liittyen. Kuusi haastateltavaa toivat tärkeimpänä asiana esiin perustiedon siitä, miten näkövammaista käytännössä opetetaan. Toisena asiana nousi esiin, mitä apuvälineitä heidän kanssaan voi käyttää ja millaisia välineitä on olemassa. Käytännön vinkit ja valmiit käsityöohjeet näkövammaisen opettamiseen liittyen olisi opettajien mielestä tärkeä

aihealue opettajankoulutuksessa. Kaksi opettajaa toi esiin tärkeänä seikkana oppilaan-tuntemuksen, johon tulisi perehdyttää koulutuksen aikana. Yksi opettaja toi tärkeimpänä seikkana näkövammaisen käsityöopetukseen liittyvän informaation hankintataidon.

”No tota, itse okl:n käyneenä ja jopa tekniselläkin puolella, niin teoreettinen osuus on liian suuri. Et ei tarvi tietää, että mistä johtuu silmärappeumataudit eikä tartte sitä varten lukea pedagogiikkaa, vaan käytäntöä. Semmosii töitä ja harjotteita, mitä voi tehdä sen huononäkösen näkövammaisten kanssa.” (Opettaja 2)

”Eli kuinka sä ihan kädestä pitäen opetat. Monestihan tekstiilityön opetus perustuu siihen näköhavaintoon ku sä usein näytät opettajana että näin tehdään silmukka. Et kuinka sä sen sitte sille näkövammalle.” (Opettaja 3)

5.6 Moniammatillinen yhteistyö ja verkostoituminen

Näkövammaisen koulunkäyntiin liittyy olennaisena osana yhteistyö oppimis- ja ohjauskeskus Onervan kanssa. Tutkijat selvittivät haastatteluissa opettajan kokemuksia yhteistyön toimivuudesta sekä riittävydestä. Kahdeksan opettajaa kymmenestä oli ollut yhteistyössä oppimis- ja ohjauskeskus Onervan kanssa. Yhteistyö näissä tapauksissa oli ollut vierailua näkövammaisen omassa koulussa, konsultointia sähköpostitse sekä puhelimitse. Aineiston mukaan haastavissa tilanteissa oli ollut mahdollisuus kysyä neuvoa ja tietoa Onervan ohjaajilta. Tutkimuksessa nousi esille erilaisia käsityksiä yhteistyön toimivuudesta ja laadusta. Kaksi opettajaa koki Onervan kanssa yhteistyön toimivaksi ja hyödylliseksi. Kahdessa tapauksessa yhteistyötä oli ollut, mutta opettajat eivät kokeneet saavansa tutortoiminnasta hyötyä näkövammaisen oppilaan kanssa työskentelyyn. Yhteistyö näissä tapauksissa koettiin turhaksi. Yhdessä tapauksessa ohjaava opettaja oli ollut seuraamassa näkövammaisen käsityöopettajaa. Tällöin opettaja oli saanut vinkkejä. Kaikissa tapauksissa, joissa yhteistyötä oli tehty Onervan kanssa, yhteydenpitoa kuvailtiin satunnaiseksi. Vain kaksi opettajaa kymmenestä oli saanut vinkkejä Onervan

tutoropettajalta käsitöihin liittyen. Tutortoiminnan pääpaino tutkimuksen mukaan oli ollut muissa oppiaineissa kuin käsitöissä. Yksi opettaja toi esiin tutortoiminnan kalleuden.

”Kyl siellä käytiin sit kaikenlaista, et esimerkiksi niinku ens vuoden käsitöihin liittyen, niinku ompelukoneet, just niinku mitkä apuvälineet siin on käytössä ja toi sama sit tekniseen töihin liittyen niinku turvallisuusjuttuja.” (Opettaja 1)

”No, tavallaan, mut meillä oli ohjaava opettaja kun hän oli kolmannella luokalla, oli tääl päivän ja ja en mä sit kyl mitään varsinaista tukea saanu. Et tota häntä tarkkailtiin ja siitä tuli paljon raporttii, lähinnä mulle jäi maku, että siitä haluttais paljon rahaa.” (Opettaja 2)

”No tosiaan sieltä Onervasta kävi se nainen ja sillä oli todella paljon tietoo ja oli todella mukava ja anto puhelinnumerot et me saadaan soittaa jos tulee jotain.” (Opettaja 8)

”Käsityötä ei siinä mun mielestä erikseen otettu esille. Kyllä näitä käyntejä on ollut ja keskusteluja on ollut.” (Opettaja 6)

Aineiston mukaan kaksi opettajaa ei ole ollut yhteistyössä Onervan tutoropettajan kanssa. Näiden opettajien tapauksissa yhteydenpitoa oli suorittanut jokin muu taho. Näitä olivat luokanopettaja, koulunkäynninohjaaja ja huoltaja. Näissäkin tapauksissa ohjaustoiminta oli painottunut muihin asioihin kuin käsitöihin.

”Ei mutta hänen avustajansa käsittääkseni on. Et avustaja hoitaa sitä yhteistyötä.” (Opettaja 9)

”Oppilaan äiti on ollu ja sitä kautta tää naulan päiden värjääminen on tullu.” (Opettaja 10)

Tutkimuksessa tiedusteltiin myös moniammatillisen yhteistyön toteutumista opettajan oman koulun opetushenkilöstön kesken. Haastatteluisissa kysyttiin onko käsityöopettaja

ollut yhteistyössä näkövammaisen opettamiseen liittyen näkövammaisen oppilaan luokanopettajan tai erityisopettajan kanssa. Neljä vastannutta opettajaa kertoi tekevänsä yhteistyötä näkövammaisen oppilaan luokanopettajan kanssa käsitöihin liittyen. Puolet haastateltavista opettajista kuului siihen ryhmään, jotka olivat itse näkövammaisen luokanopettajia tai oppilas oli yläkoululainen. Yksi opettaja vastasi, ettei tee yhteistyötä näkövammaisen oppilaan luokanopettajan kanssa käsitöihin liittyen. Mielenkiintoisena huomiona aineistosta tuli esiin, ettei yksikään opettaja ole tehnyt yhteistyötä erityisopettajan kanssa näkövammaisen käsityönopettamiseen liittyen.

”Ilman muuta tuli vinkkejä ja hyvinkin tiivistä yhteistyötä on tehty luokanopettajan kanssa, koska hän on enemmän perehtynyt siihen.” (Opettaja 6)

”Erityisopettajan kans ei oo yhteistyötä näihin käsitöihin liittyen.” (Opettaja 10)

Verkostoitumista tutkittaessa selvisi, ettei yksikään näkövammaisen opettaja ole verkostoitunut oman koulun ulkopuolisten kollegoiden kanssa näkövammaisen käsityön opettamiseen liittyen. Aineistosta nousi esiin, että viiden opettajan mielestä tämän tyyppiselle toiminnalle olisi ollut tarvetta. Verkostoitumisen muotoina tutkimuksessa tulivat ilmi mentorointiryhmät, verkkosivustot tai sosiaalisen median verkostot. Näissä verkostoitumisen muodoissa kaivattiin vinkkejä, valmiita työohjeita sekä vertaistukea. Verkostoituminen ja tiedonhankinta oli ollut vapaaehtoista. Tähän koulu ei ollut velvoittanut.

”Tietysti parhaita neuvoja on semmoset joilla on kokemusta asiasta. Ilman muuta se ois hyvä.” (Opettaja 9)

”Toki siis vinkit ja tämmöset kantapään kautta opitut asiat niin miks sitä mopoa uudestaan keksiä ku niitä vois käyttää hyödyks. Siis antaa ja ottaa.” (Opettaja 8)

”Tollanen vertaistuki olis tosi tärkeätä ja se olis hyvä, että sitä jostain saisi.”

Meidän kunnassa on semmosia mentorointiryhmiä ja muita, eikä olis varmaan huono ajatus, että olis joku ryhmä joka olis erikoistunu tällasiin asioihin.” (Opettaja 2)

5.7 Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkimustulosten yhteenvedossa vastataan tutkimuskysymyksistä ensimmäisenä apukysymyksiin, jonka jälkeen kootusti pääkysymykseen.

Miten näkövammaisen oppilaan opetus on järjestetty?

Näkövammaisen oppilaan käsityön opetus on järjestetty tutkimuksen mukaan monella eri tavalla. Pääsääntöisesti tutkimuksen mukaan näkövammaiset opiskelevat käsityötä koulun opetussuunnitelman mukaisesti, ovat samoilla tunneilla ja tekevät samat työt kuin muut oppilaat. Eriytettäessä pääasiallisena keinona on käytössä tehtävien soveltaminen ja helpottaminen. Opettajat, jotka kertoivat käyttäneensä eriyttämistoimia, kertoivat myös jättäneensä työvaiheita/töitä pois tai korvanneensa niitä yksinkertaisemmilla töillä. Erään oppilaan tapauksessa oli käytössä henkilökohtainen oppimissuunnitelma. Tämä antaa opetukselle liikkumavaraa. Kun oppilaan työskentelylle on asetettu henkilökohtaiset tavoitteet, ongelmaksi ei tule yleistavoitteiden ylläpitäminen. Perusopetuslain (628/1998) 17. §:n mukaan jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Kymmenestä haastatellusta opettajasta vain yksi opettaja toi esiin näkövammaisen oppilaan opetuksen järjestelyä tiedusteltaessa henkilökohtaisen oppimissuunnitelman.

Millaiset ovat opettajan kokemukset koulunkäynninohjaajan roolista käsityön opetuksessa?

Opettajat kokivat koulunkäynninohjaajan erittäin tärkeäksi näkövammaisen käsityön opetuksessa. Suurin osa vastanneista opettajista koki, että käsityön opetustilanteessa

vastuu jakautui sekä opettajalle että koulunkäynninohjaajalle. Jokainen opettaja oli sitä mieltä, että koulunkäynninohjaajan käsityötaidoilla on suuri merkitys tuntien onnistumiselle. Opettajat toivoivat koulunkäynninohjaajan hallitsevan käsityön perustekniikat, tällöin opettajan ei tarvitse käyttää aikaa hänen ohjaamiseen. Koulunkäynninohjaajan ammattitaito ja kokemus näkövammaisen ohjaamisesta tuotiin myös vahvasti esiin. Näkövammaisuuteen perehtynyt koulunkäynninohjaaja ymmärtää näkövammaisen käsityön ongelmakohdat paremmin kuin siihen perehtymätön koulunkäynninohjaaja.

Millaisen kompetenssin opettaja saa näkövammaisen opettamiseen liittyen koulutuksessaan sekä täydennyskoulutuksessa?

Tutkimuksen mukaan opettajat olivat sitä mieltä, että ovat pärjänneet työssään hyvin, vaikka heidän resurssinsa eivät ole omasta mielestä riittävät. Opettajat saattoivat kokea riittämättömyyttä, koska he eivät olleet juurikaan saaneet näkövammaisen opettamiseen liittyvää koulutusta. Kukaan haastatelluista opettajista ei muistanut saaneensa koulutusta aiheesta omassa opettajankoulutuksessaan. Täydennyskoulutuksessa Jyväskylässä oli käynyt vain pari opettajaa. Nämä koulutuksessa käyneet opettajat olivat samalla myös oppilaan luokanopettajia.

Miten opettajan ja koulun resurssit ovat riittäneet erityisen tarpeen omaavan oppilaan opettamiseen?

Henkilökohtaiset resurssit olivat neljän opettajan mielestä riittämättömät näkövammaisen käsityön opettamiseen. Yhteisenä tekijänä tähän tulokseen on ryhmäkokojen suuruus. Esiin nousi myös seikka, että näkövammaisen oppilaan saaminen luokkaan ensimmäistä kertaa opettajan uralla koettiin äärimmäisen haastavaksi. Haasteelliseksi tilanteen teki epä tietoisuus näkövammaisen opettamisesta. Näkövammaiselle oppilaalle käsityötä opettavan opettajan työssä jaksamiseen vaikuttavat koulun tarjoama tuki ja resurssit. Yli puolet vastanneista oli sitä mieltä, ettei aikaa ole riittävästi toteuttamaan näkövammaisen käsityön opetusta niin, että työssä jaksaminen olisi turvattu. Yksi vastannut opettaja oli sitä mieltä, että aikaa on työn suunnitteluun niin paljon kuin tarvitsee. Lisäresursseja, joita opettajat kaipasivat, olivat aika, hyvän kompetenssin näkövammaisen ohjaamiseen omaava koulunkäynninohjaaja, lisäkouluttautuminen, valmiit työohjeet ja vinkit sekä ryhmäkokojen pienentäminen.

Miten opettajat kokevat integroimisen periaatteen toimivuuden?

Tutkimuksessa tiedusteltiin opettajien käsityksiä integraation toimivuudesta. Onko näkövammaisen oppilas opettajan sekä muun luokan mielestä haaste vai rikkaus? Pääsääntöisesti opettajat kokivat näkövammaisen oppilaan yleisellä tasolla rikkautena, koska se avartaa muiden oppilaiden maailmankuvaa. Opettajien henkilökohtainen mielipide näkövammaisen integroimisesta perusopetuksen käsitöihin jakoi mielipiteitä laajasti. Oppilas koettiin haasteena ja rikkautena. Näkövammaisen oppilaan aiheuttamaa haastetta perusteltiin sillä, että hän vei muilta oppilailta ohjusaikaa. Aineistosta tuli esiin opettajien käsitys käsityötunneista myös näkövammaisen oppilaan kannalta. Suurin osa opettajista koki, että näkövammaisen oppilas nautti tai pärjäsikin käsityön tunneilla. Kaksi opettajaa toi esiin näkökulman, että näkövammaisen oppilas ei nauti käsityön tunneista. Tähän opettajien mielestä vaikutti oppimistehtävien vaikeus.

Miten perusopetuksen oppiympäristö soveltuu näkövammaisen käsityön opetukseen?

Opettajien mielestä käsityötilat ovat yleisesti ottaen soveltuvat näkövammaisen opettamiseen. Muutamissa tapauksissa tiloja tulisi hieman parannella. Paranneltavat asiat liittyivät tilojen kokoon, valaistukseen, sijaintiin sekä esteettömään kulkuun luokassa. Tämä tieto on yhteneväinen teorian kanssa.

Millaisia kokemuksia opettajilla on moniammatillisen yhteistyön muodoista?

Tutkimuksessa tuli esiin eri näkökulmat oppimis- ja ohjaamiskeskus Onervan toiminnasta. Näkövammaisen oppilaan käsityönopettajan näkökulmasta tarkasteltuna yhteistyö oli satunnaista. Näkövammaisen oppilaan luokanopettajat pitivät yhteistyötä toimivana, muut eivät. Yläkoulun puolella käsityönopettaja ei ole ollut lainkaan yhteydessä oppimis- ja ohjauskeskus Onervan kanssa, vaan sitä on hoitanut joko koulunkäynninohjaaja tai huoltaja. Jos yhteistyötä hoitaa koulunkäynninohjaaja tai huoltaja, niin miten pedagogiset ohjeistukset voivat siirtyä opettajalle? Moniammatillinen yhteistyö koulun muun henkilökunnan kanssa oli tutkimuksen tarkastelun kohteena. Yhteistyö luokanopettajan kanssa kosketti viittä opettajaa. Näistä opettajista neljä oli ollut yhteistyössä luokanopettajan kanssa näkövammaisen oppilaan käsitöihin liittyen. Haastatteluissa kysyttiin onko käsityönopettaja ollut yhteistyössä erityisopettajan kanssa näkövammai-

sen oppilaan käsityön opetukseen liittyen. Vastausten perusteella kukaan opettajista ei ollut tehnyt yhteistyötä erityisopettajan kanssa näkövammaisen käsitöihin liittyen. Verkostoituminen sekä yhteistyö yleisesti muiden kollegoiden kanssa tuli esiin tutkimuksessa. Yhteisenä tekijänä tuli esiin, etteivät opettajat ole verkostoituneet muiden näkövammaiselle oppilaalle käsityötä opettavien opettajien kanssa. Puolet haastatelluista toi esiin tarpeen verkostoitua. Muotoina esiin tuli mentorointiryhmät ja erilaiset verkkosivustot.

Tutkijat saivat tutkimustuloksia koulunkäynninohjaajan ammattinimikkeen käsitteelliseen ongelmaan, vaikka tutkimuskysymystä ei olla asetettu. Tutkimuksessa nousi esille, että koulunkäynninohjaajasta käytetään erilaisia nimityksiä. Lisäksi lähdekirjallisuudessa on eroja, mitä koulunkäynninohjaajan ammattinimikettä käytetään. Koulunkäynninohjaajasta puhuttaessa tutkimuksessa tulee esiin ammattinimikkeet koulunkäyntiavustaja, koulunkäynninavustaja, avustaja, henkilökohtainen avustaja sekä koulunkäynninohjaaja. Tutkijat käyttivät tässä tutkimuksessa viimeisimmän tutkimustiedon perusteella esiin tullutta koulunkäynninohjaajan ammattinimikettä.

Päätutkimuskysymys:

Millaisia kokemuksia opettajalla on näkövammaisen oppilaan opettamisesta perusopetuksen käsitöissä?

- Käsityön oppimistehtävien soveltaminen ja helpottaminen näkövammaiselle soveltuviksi tärkeää. Eriytettäessä työvaiheita/töitä oli jätetty kokonaan pois tai niitä oli korvattu helpommilla töillä. Pääsääntöisesti näkövammaiset tekivät samat työt kuin muutkin oppilaat. HOJKS tuli esiin vain yhdessä tapauksessa.
- Koulunkäynninohjaaja on erittäin tärkeä osa näkövammaisen oppilaan käsityön opetusta, koska opetustilanteen vastuu jakautui opettajalle sekä koulunkäynninohjaajalle.
 - Opettajat pitivät käsityötaitoja, ammattitaitoa sekä kokemusta koulunkäynninohjaajan tärkeimpinä ominaisuuksina.

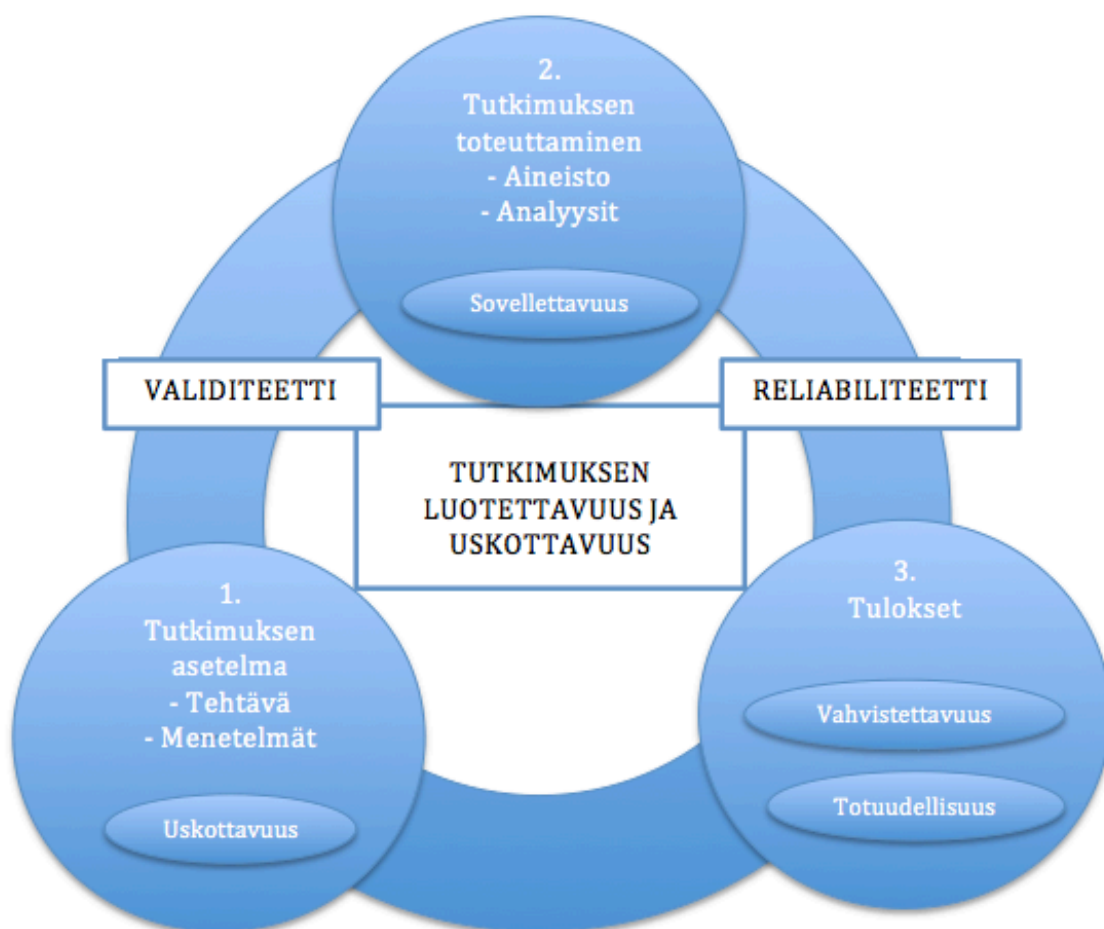
- Pääsääntöisesti opettajat olivat pärjänneet työssään hyvin, vaikka kokivat resurssiansa olevan riittämättömät näkövammaisen opettamiseen.
 - Koulutuksen ja kokemuksen puute näkövammaisen opettamisesta, oppilaan näkövamma-aste, suuret ryhmäkoot sekä koulun tarjoamat vähäiset resurssit (opetuksen järjestelyihin riittämätön aika).
- Pääsääntöisesti opettajat kokivat näkövammaisen oppilaan rikkautena, koska se avartaa muiden oppilaiden maailmankuvaa. Näkövammaisen oppilas koettiin myös haasteena, koska hän vei ohjausaikaa muilta oppilailta.
- Perusopetuksen käsityötilat soveltuvat näkövammaisen käsitöiden opetukseen. Hyvät käsityötilat ovat tilavat, valoisat, esteettömät ja sijainniltaan hyvät. Muutamissa tapauksissa pieniä kehitystarpeita nousi esiin.
- Näkövammaisen käsityöopettajat eivät tee yhteistyötä erityisopettajan kanssa näkövammaisen käsitöihin liittyen. Luokanopettajien kanssa yhteistyötä tapahtui.
- Yhteistyö oppimis- ja ohjauskeskus Onervan kanssa oli satunnaista. Käsityöoppiaineeseen liittyen Onervasta ei ollut juurikaan apua.
- Opettajat eivät olleet verkostoituneet muiden näkövammaisten käsityöopettajien kanssa. Verkostoituminen koettiin tärkeäksi → vertaistuki. Vertaistuen toivottuina muotoina tulivat esiin: mentorointiryhmät, verkkosivustot ja valmiit työ- sekä toimintaohjeet.

6 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastellaan aluksi tutkimuksen luotettavuutta tutkimusasetelman, toteuttamisen sekä tulosten näkökulmasta. Tämän jälkeen esitellään pohdinta tutkimuksen etiikasta. Viimeiseksi pohditaan tutkimuksen tuloksien ja aikaisemman teorian tiedon kohtaavuutta sekä esitellään tutkimuksen perusteella tehtyjä johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheita.

6.1 Tutkimuksen toteuttamisen kriittinen arviointi

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan tutkimuksen asetelman, toteutuksen ja tulosten osalta. Toisin sanoen onko tutkimuksen vaiheet tehty loogisesti ja perustellusti (KUVIO 11) fenomenologisen tutkimusstrategian, fenomenografisen tutkimusotteen ja kvalitatiivisen tutkimuksen periaatteiden mukaan. Tutkimusasetelman luotettavuuden tarkasteluun kuuluvat tutkimustehtävän ja siihen soveltuvan tiedonkeruu- ja analyysimenetelmän valitseminen. Tutkimuksen toteutuksen luotettavuuden tarkasteluun kuuluvat aineiston sekä analyysimenetelmien luotettavuus. Viimeisenä käsitellään tulosten luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden päämittari on usein tutkija itse. Tällöin tutkija pystyy tarkastelemaan luotettavuutta koko tutkimuksen ajan. (Eskola & Suoranta 1998, 211; Kananen 2014, 146.)



KUVIO 11. Tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus. Kuvio toteutettu Kanasen (2014) ja Lincolnin & Guban (1985) näkemysten mukaan.

Tämän tutkimuksen tutkimuskohteena ovat opettajien kokemukset. Kokemusten tutkimiseen tutkijoiden mukaan luotettavin tutkimusstrategia on fenomenologinen tutkimusstrategia, erityisesti fenomenografia. Tälle tutkimusstrategialle on luotettavin ja laadukkain tapa kerätä tietoa haastattelulla. Teemahaastattelu on kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän yksi pääaineistonkeruutapa. Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmä valittiin aiemman tutkimustiedon perusteella ja tutkijoiden oman pohdinnan jälkeen. Tutkijat kokivat teemahaastatteluun kerätyn aineiston luotettavimmaksi analyysitavaksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Tätä tukee myös aikaisempi tutkimustieto (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103).

Tutkijoilla oli selkeä suunnitelma tutkimuksen toteuttamiseksi. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että kerätty aineisto olisi ennemmin syvällistä ja laadukasta kuin laajaa ja pinnallista. Usein tutkittava kohdejoukko on suhteellisen pieni, joten tavoitteena ei voi olla tilastollinen tieto. (Ahonen ym. 1994, 152.) Tässä tutkimuksessa haastattelavana oli kymmenen näkövammaisen käsityön opettajaa, joten tutkijat keskittyivät haastattelun syvyyteen ja laatuun. Tutkittavaa ilmiötä saattaisi olla mahdollista tutkia kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmin, mutta siihen tarvitaan laaja aineisto sekä paljon vastaajia. Kun aikaisempaa laajempaa tutkimusta ei ole, se oikeuttaa laadullisen tutkimuksen menetelmän valinnan.

Kvalitatiivisen tutkimuksen arvioiminen perustuu arvioon tutkimuksen luotettavuudesta (reliabiliteetti) ja uskottavuus (validiteetti). Kun tutkimus on luotettava ja uskottava, tutkimus on yleistettävissä. Tutkimuksen validiteetti liittyy vahvasti tutkimusasetelmaan sekä tutkimuksen toteutukseen. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimusmenetelmän soveltuvuutta tutkittavan ilmiön tutkimiseen. Syvemmin kvalitatiivisen tutkimuksen validiteettia tarkasteltaessa todetaan sillä olevan kaksi tasoa. Validiteetin ensimmäinen taso on aineiston ja johtopäätösten vastaavuus tutkittavan ajatuksiin ja toinen taso on johtopäätösten liittyminen perusteltuun teoriapohjaan. (Ahonen ym. 1994, 152.) Tämän tutkimuksen tulokset on johdettu tutkittavien autenttisten vastausten pohjalta ja niitä on vertailtu aikaisempaan tutkimustietoon johtopäätösten teon yhteydessä. Tutkijoiden mielestä tämä korostaa tutkimuksen validiteettia ja sitä kautta koko tutkimuksen luotettavuutta. Saattaa olla, että kohdejoukon tarkempi valinta ja taustojen selvittäminen olisi tuonut joihinkin osiin tutkimusta syvempää tietoa. Toisaalta kerätyn haastatteluaineiston laajuuden ja syvällisyyden sekä mukaan otettujen opettajien erilaisten taustojen perusteella tutkimuksen yleistettävyys ei kärsinyt kohdejoukon valinnan vuoksi.

Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten pysyvyyttä. Pysyvyydellä tarkoitetaan sitä, että uusintamittaus ei muuta tutkimustuloksia oleellisesti. (Kananen 2014, 147.) Tutkijat tarkastelivat samaa ilmiötä kasvatustieteen kandidaatin tutkielmasa ja tässä tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen ja kasvatustieteen kandidaatin tutkielman tulokset ovat saman suuntaiset. Edellä mainittu sekä kohdejoukon laajuus ja laatu huomioon ottaen voidaan todeta, että uusintamittaus ei muuttaisi tämän tutkimuksen tuloksia.

Tutkijoiden mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa huomiota tulisi kiinnittää aineiston hankintaan. Ahosen ym. (1994) mukaan aineiston hankintaa tulisi tarkastella kahdesta perspektiivistä. Nämä ovat tutkimusjoukon taustat sekä aineistonkeruutapahtuma. Tutkittavien henkilöiden taustat vaikuttavat heidän valintaansa tutkimuskohteiksi ja taustojen vaikutusta tutkimustuloksiin tulee myös tarkastella. Aineiston keruutapahtumassa huomio kiinnittyy ajankohtaan, paikkaan, keston ja niiden vaikutukseen aineiston aitouteen. Täten aineiston hankintatilaisuus tulee järjestää hyvin, kokonaisvaltaisesti sekä häiriöttömästi. (Ahonen ym. 1994, 152 - 153.) Tutkimuksessa haastateltiin kymmentä opettajaa, jotka ovat opettaneet näkövammaiselle oppilaalle käsitöitä. Tutkittavien taustat, koulutus sekä kokemukset näkövammaisen opettamisesta ovat hyvin erilaiset, mikä tutkijoiden mielestä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa haastattelut olivat suhteellisen häiriöttömiä, ennalta suunniteltuja sekä yhtäjaksoisia. Yhdessä tapauksessa aineistonkeruutapahtuma keskeytyi tutkittavan ajan puutteen vuoksi. Tämä vaikuttaa yhden haastattelun osalta tutkimuksen luotettavuuteen. Haastattelut nauhoitettiin haastateltavien luvalla kahdella eri laitteella, jonka jälkeen haastattelut litteroitiin. Litteroitu aineisto mahdollistaa suorien lainauksien käyttämisen tutkimuksessa, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta sekä toistettavuutta. Haastattelut olivat kestoiltaan pitkiä, jonka perusteella tietoa on saatu tutkittavasta ilmiöstä laajasti (LIITE 2). Kahden opettajan haastatteluihin tutkijat suhtautuvat varauksella, sillä toisen henkilön vastaukseen saattoi vaikuttaa hänen asemansa työyhteisössä. Toisen opettajan tapauksessa luotettavuuteen vaikuttaa hänen kompetenssinsa toimia opettajana. Tutkittavien henkilöiden olennaiset taustatiedot kerrotaan teoriassa (TAULUKKO 1).

Luotettavan tutkimuksen tulee täyttää neljä luotettavuuskriteeriä, jotka ovat sovellettavuus, totuudellisuus, vahvistettavuus ja uskottavuus. Sovellettavuuskriteeri täyttyy Lincolnin ja Guban (1985) mukaan, kun tutkimusaineisto on kuvailtu laajasti. Tämän kautta lukija voi soveltaa tuloksia muihin tutkimuskohteisiin. Totuudellisuuskriteeri perustuu tutkimuksen johtopäätöksien ja aineiston kohtaavuuteen. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan ajatukset ja tutkimustulokset kohtaavat samalla tasolla ja samassa totuudessa. Vahvistettavuuskriteeri täyttyy, kun tutkimus saa tukea muista tutkimuksista. Tutkimuksen uskottavuuskriteeri saavutetaan, kun tutkijan persoona näkyy tutkimuksesta puolueeton lähestymistapa muista. (Lincoln & Guba 1985, 294–301.) Tässä tutkimuksessa aineistoa ja haastateltavien autenttisia lainauksia on käytetty ja kuvailtu hyvin laajasti. Tutkimuksen johtopäätökset ovat samoilla linjoilla aineistossa esiin tulleiden

seikkojen kanssa. Teoria on tässä tutkimuksessa kerätty huolellisesti, mikä näkyy lähteiden laajuutena sekä laatuna. Teoriatiedon laajuus tuotti tutkijoille kuitenkin ongelmia, sillä kansainvälistä lähdekirjallisuutta ei tutkittavasta ilmiöstä ollut saatavilla. Näkövammaisen oppilaan perusopetuksen käsityönopeettajan kokemuksia ei ole siis kovinkaan paljon tutkittu, joten tutkijat eivät voineet suoranaisesti yhdistää pohdintoja muihin tutkimuksiin. Tutkijoille heräsi kysymys, että onko Suomessa toteutettava oppilaiden integrointi ollenkaan käytössä muissa maissa, vai eikö sitä ole vaan tutkittu? Vahvistettavuuskriteeri voisi täyttyä paremmin jos ilmiöstä olisi aikaisempia kansainvälisiä tutkimustuloksia. Tutkijoiden näkemyksen mukaan tutkimustietoa ja näkökulmia tarvitaan ilmiöstä lisää, jotta pystyttäisiin tekemään lopullisia ja luotettavia päätelmiä. Tutkimusta tulisi laajentaa myös kattamaan näkövammaisen oppilaan koulunkäynninohjaajan, näkövammaisen oppilaan sekä oppimis- ja ohjauskeskus Onervan kokemukset näkövammaisen oppilaan opetuksesta perusopetuksen käsitöissä.

6.2 Eettisyyden tarkastelua

Etiikka on moraalisen näkökulman kautta osa arkipäiväistä elämää. Etiikka on läsnä tapahtumissa, joissa ihminen ajattelee asennoitumistaan omiin henkilökohtaisiin ja toisten ihmisten tekemisiin. Etiikka ja moraalit ovat mukana tilanteissa, joissa jokainen valinta käsittää eri silmin katsoen sekä positiivisia että negatiivisia ominaisuuksia. Tätä voidaan kutsua eettiseksi ajatteluksi. Eettinen ajattelu on kyky ajatella ja käsitellä yhteisön sekä omien arvojen kautta sitä, mikä on oikein ja väärin. Aineiston hankintaa käsitävä juridiikan ja tutkimusetiikan opettelu ei tästä syystä voi antaa pelkästään aineiston hankinnan eettisille probleemille vastauksia. Etiikan ja lakien tietämys helpottaa konkreettisten valintojen tekemistä, mutta tutkimuksessa muodostettavista valinnoista kantaa tutkija itse vastuunsa. (Kuula 2006, 21.) Kuula (2014) käsittelee teoksessaan Tutkimusetiikka tutkittavien henkilöiden yksityisyyttä. Ihmisten kokemuksia tutkittaessa käsitellään usein henkilökohtaisia yksityiselämään liittyviä arkaluonteisiakin asioita. Tästä syystä tutkijan on hallittava hyvät tieteelliset käytännöt sekä yksityisyyden perusasiat. Varsinkin haastattelututkimusta tehdessä tutkijan tulee raportointivaiheessa olla erittäin tarkkana, ettei tutkimukseen osallistuneiden yksityishenkilöiden henkilöllisyydet tule tutkimuksessa ilmi (Tiittula & Ruusuvuori 2014, 17).

Tutkijat toivat esiin jo tutkimuksen toteuttamisen teoriassa haastattelututkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Ensimmäisenä voidaan tuoda esiin tutkimuskohteen ja tutkijan välisen luottamuksellisuuden. Tässä tutkimuksessa tutkijat kertoivat haastateltaville tutkimuksen tarkoituksen sekä eettisiä näkökulmia tutkimuslupaa tiedusteltaessa. Ennen haastattelua tutkijat kertoivat tutkimuskohteille, että heidän näkökantansa on yksi tutkimuksen aineiston osa. Tutkijat painottivat siis hyvän tutkimusetiikan mukaisesti haastateltaville, että vasta koko aineiston perusteella tutkijat tekevät johtopäätöksiä ilmiöstä. Tutkijan ja tutkittavan läheisyyden vaikutusta tutkittavien vastauksiin tulee eettisesti tarkastella, koska silloin tutkittava saattaa kertoa asioita, joita jälkepäin katu. Muutamissa haastatteluissa tuli ilmi sellaisia asioita, joita tutkijat eivät voi eettisten arvojen vuoksi käyttää tutkimuksessa. Tämä kertoo siitä, että tutkijoiden ja tutkittavan välille syntyi läheinen ja luottamuksellinen suhde. Näistä arkaluonteisten seikkojen käyttämättä jättämisestä kerrottiin tutkittaville, mikä oli tutkijoiden mielestä eettisesti oikein. Kuten Kuula (2014) totesi edellisessä kappaleessa tutkittavien henkilöiden yksityisyyden säilyttämisen olevan haastattelututkimuksen raportoinnin tärkein eettinen asia. Tutkijoilla on koko tutkimuksen ajan ollut yksi eettinen pääkriteeri, joka on kohdejoukon anonymiteetin säilyttäminen. Tutkijoiden mielestä tämä toteutuu tutkimuksessa. Tutkimuksessa kohdejoukkoa kuvataan nimellä opettaja 1 – 10. Lisäksi taustatiedoissa ei ole kerrottu mitään sellaista, mistä opettajan voisi tunnistaa. Litterointivaiheessa haastatteluissa tuli esiin näkövammaisten oppilaiden nimiä, jotka kirjattiin aineistoon nimillä tyttö, poika tai oppilas.

6.3 Tutkimustulosten tarkastelua aikaisempaan tutkimukseen nähden ja johtopäätökset

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia suhteuttaen niitä aikaisempaan kirjallisuuteen sekä esitellään tutkimuksen perusteella tehtäviä johtopäätöksiä. Tutkimustulokset on jaoteltu sisällönanalyysillä muodostettujen pääluokkien mukaan. Tutkijoiden esittämät johtopäätökset perustuvat tutkimuksen tulosten arviointiin tutkimuksen teoriataustan pohjalta. Konkreetit johtopäätökset on erotettu tekstissä kursivoimalla.

Koulutyön järjestely ja tukitoimet

Tutkimustulosten perusteella opettajat eivät kokeneet eriyttävänsä näkövammaisen oppilaan käsityön oppimistehtäviä, mutta näkövammaiselle soveltumattomat työvaiheet/työt jätettiin tekemättä tai opettaja teki niitä oppilaan puolesta. Tämä käytäntö on ristiriidassa Näkövammaisen opinto-oppaan (2000) ohjeistuksen kanssa, joka korostaa antamaan oppilaalle aikaa työstää työtä itsenäisesti siten, että opettaja tai koulunkäynninohjaaja ei tee työtä oppilaan puolesta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) käsityön tavoitteina kerrotaan onnistumisen elämykset ja itsetunnon kasvaminen. Tutkijat pohtivat, onko tarkoituksenmukaista yrittää tehdä sama työ kuin muut oppilaat tekevät, vai olisiko itsetunnon sekä onnistumisen kannalta paras tehdä eriytetty työ? Toisaalta mitä lievempi näkövamma on, sitä paremmin oppilas suoriutuu opettajien kokemusten perusteella oppimistehtävistään. Näkövammaisen laadun voidaan siten todeta vaikuttavan eriyttämisen tarpeisiin (Kaski ym. 2012). Todennäköisin vaihtoehto lienee, että näkövammaisen käsityön opetusta eriytetään osittain jopa tiedostamatta. Saatu tutkimustulos herättää kuitenkin kysymyksen, onko koko opetusryhmän käsityön oppimistehtävien vaatimustasoa laskettu niin, että jokainen työ on toteutettavissa ilman näköaistia? Toisaalta Näkövammaisen opinto-oppaan mukaan näköaistia ei välttämättä tarvita mm. kutomis-, virkkaamis-, ompelu-, puu- sekä metallitöissä. Tutkimuksen teoriataustaan viitaten eriyttäminen on olennainen osa näkövammaisen opettamista, sillä eriyttämisellä otetaan huomioon oppilaan erityiset tarpeet (Huhtanen 2011). Näkövammaisen opinto-oppaan (2000) mukaan oppilaalle tulee antaa aikaa totutella vaarallisiin koneisiin ja työkaluihin. *Tämän perusteella näkövammaisen käsityöt vaativat eriyttämistä jo pelkän ajankäytönkin suhteen. Tämä edellyttää opettajalta kompetenssia ymmärtää näkövammaisen astetta ja sen vaikutusta oppilaan tarvitseman ohjauksen määrään ja laatuun.*

Peltonen (1988) kuvailee käsityön eksistenssieltona kokonaistoiminnan käsityössä. Lisäksi kokonainen käsityöprosessi tulee entistä enemmän esiin uudessa opetussuunnitelmassa (2016), mikä lisää näkövammaisen käsityön opetuksen järjestelyiden haasteita. Opettajat kuvailivat näkövammaisen käsityön töiden tekemisenä ja niitä helpotettiin tarpeen mukaan. Tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, ettei näkövammaisen käsityön opetuksessa käsityötehtäviä toteuteta kokonaiskäsityömääritelmän mukaisesti. Edellä mainittujen seikkojen mukaan näkövammaisen *tuntitehtävät tulisi järjestää yksilöllisesti siten, että oppilas pystyy toteuttamaan työnsä itsenäisesti, kokonaiskäsityön*

tapaisesti. Tällöin oppilas suunnittelee itse toteuttamansa työn, mikä vähentää tutkijoiden mielestä eriyttämisiongelmaa. Kun oppilas suunnittelee ohjatusi työn omien taitojensa mukaisesti, työtä ei tarvitse eriyttää. Tämän johtopäätöksen perusteella sekä opetussuunnitelmien tavoitteet että Peltosen (1988) teoria kokonaiskäsityöstä täyttyvät. Tutkimustulosten perusteella käsityöainetta opettavilla opettajilla ole tietoa oppilaan omasta lakisääteisestä HOJKS:sta. Tutkimus paljastaa, ettei tiedonkulku ole kovinkaan sujuvaa käsityötä opettavan opettajan, luokanopettajan ja erityisopettajan välillä. Työturvallisuusoppaan (2011) mukaan erityisesti terveydellisesti rajoittuneen oppilaan kohdalla tulisi käsityöopettajan saada tietoa oppilaan erityisistä tarpeista. Nämä tiedot eivät ole saman suuntaiset. Tämän mukaan kouluihin tulisi luoda selkeämmät toimintamallit erityisoppilaan opetusta koskevan tiedonkulun turvaamiseksi. Samalla voimme todeta sen vaikuttavan oppilaan käsityön työturvallisuuteen.

Koulunkäynninohjaajan rooli

Tässä tutkimuksessa lähes kaikilla opettajilla oli apunaan opetuksessa koulunkäynninohjaajia. *Tutkimustiedon ja perusopetuslain mukaan tutkijoille syntyi käsitys, että jokaisella näkövammaisella oppilaalla tulisi olla henkilökohtainen koulunkäynninohjaaja.* Käsityön oppimisessa on erilaisia toisiaan seuraavia työvaiheita ja siinä tarvitaan erilaisia työvälineitä, joten on loogista, että näkövammaisen oppilas tarvitsee käsityössä henkilökohtaista opastusta selvitäkseen oppimistehtävistä.

Merimaan ja Virtasen (2013) mukaan koulunkäynninohjaajan rooli on tukea näkövammaista oppilasta opettajan rinnalla. Sekä Hiltunen ym. (2013) että Merimaa & Virtanen (2013) korostavat selvää eroa opettajan ja koulunkäynninohjaajan roolien välillä. Tutkimus kuitenkin osoitti, että joissakin tapauksissa näkövammaisen opettaminen jäi lähes kokonaan koulunkäynninohjaajan vastuulle. Tutkijoita mietityttää, mistä syystä oppilaan opettamisen vastuu jää koulunkäynninohjaajan harteille. Opettajat mainitsivat haastatteluisissa opetusryhmän haasteiksi suuret ryhmäkoot, erityistä huomiota vaativat muut oppilaat sekä näkövammaisen oppilaan muut erityiset tarpeet. Työturvallisuusoppaan (2011) mukaan erityisoppilaiden integroiminen käsityöryhmään tulisi pienentää ryhmäkokoja. Tutkijat arvelevat, ettei ryhmäkokojen pienentämishjeistus toteudu, tai se ei ole riittävää, jos koulunkäynninohjaaja joutuu hoitamaan opettajan tehtäviä opetuksen aikana. Näkövammaisella on lähtökohtaisesti henkilökohtainen koulunkäynninohjaaja käsi-

työn tunnilla, jonka tehtäviin kuuluu avustaa yhden oppilaan opiskelua. Ohjaajaresurssi ei ole kuitenkaan riittävä, jos opettajan aika menee muiden, mahdollisesti ongelmallisten, oppilaiden opettamiseen ja koulunkäynninohjaajan on otettava näkövammaisen opettajan rooli. Integraation peruseriaatteen mukaan näkövammaiselle on tarkoitus tuottaa samankaltaiset olot kuin muille oppilaille (Moberg ym. 2009). Integraation peruseriaate ei toteudu jos näkövammaista oppilasta opettaa koulunkäynninohjaaja opettajan sijaan. Hiltusen ym. (2008) mukaan koulunkäynninohjaajan arki on ohjaavaa, avustavaa sekä laaja-alaista. Tämä teoria on myös ristiriidassa koulunkäynninohjaajan toimiessa opettajana. Kärssiö näkövammaisen käsityön oppiminen, koska hänen opetustaan hoitaa koulunkäynninohjaaja, jolla ei ole kompetenssia (Huntly 2008) toimia opettajana? *Koulunkäynninohjaaja ei ole suorittanut opettajankoulutusta, joten hänellä ei voi olla riittävää kompetenssia opettaa oppilasta. Tutkijoiden mielestä tämä asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan.*

Voidaan olettaa, että kouluissa on ollut hyvin käsityöorientoituneita koulunkäynninohjaajia, koska opettajat olivat lähes yksimielisesti tyytyväisiä ohjaajajärjestelyihin. Tietenkin tähän olettamukseen voi vaikuttaa se, että suurimmassa osassa tapauksista opettajat toimivat alakoulun käsitöiden parissa ja alakoulun käsityön aihealueet ovat aikuisen helposti omaksuttavissa. Miten tämä asia toteutuu yläkoulun käsityön opetuksessa, kun opetettavat aihealueet vaativat käsityöaineenopettajaksikin opiskelevilta opiskelijoilta aikaa ja työtä? Aihealueet siis muuttuvat yläkouluun siirtyessä huomattavasti laajemmiksi ja haastavammiksi. Peltosen (1988) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan opetustapahtuma on tasa-arvoinen valmiin tuotteen kanssa. Etenkin yläkoulussa laitteiden ja koneiden hallinta ovat yhtä tärkeitä asioita tuotteen valmistamisen kanssa. Missä vaiheessa koulunkäynninohjaaja saa riittävän perehdytyksen aihealueisiin? *Näkövammaisen koulunkäynninohjaajaksi tulisi valita henkilö, jolla on aikaisempaa kokemusta näkövammaisen opettamisesta ja käsityön opettamisesta.* Koulunkäynninohjaajan koulutus kehittyi tarpeiden lisääntyessä (Merimaa & Virtanen 2013). *Koulunkäynninohjaajan koulutuksessa olisi hyvä tuoda laajemmin esiin näkövammaisen käsityön ohjaamisen aihealueet.* Tämä tieto on saman suuntainen integraation kehityksen kanssa (KUVIO 3).

Näkövammaisen oppilaan käsityön opetuksen haasteet

On varmasti selvää, ettei kunnilla voi olla resursseja täydennyskouluttaa jokaisen näkövammaisen jokaista opettajaa. Tästä näkökulmasta katsottuna olisi hyödyllistä, jos opettajan peruskoulutuksessa käytäisiin asiasta edes perustietoja läpi. Tätä toivoivat myös haastatellut opettajat. He laajentaisivat opettajankoulutuksessa käsiteltävät aiheet erityisoppilaan kohtaamisen ja opettamisen aihealueiksi. Tämä ajatus on yhteneväinen erityisoppilaiden integroimisen suuntautumisen kanssa (KUVIO 7). Näiden seikkojen perusteella integraation yleistyessä opettajille on tullut tarve saada tietoa erilaisista erityisoppilaista. Se on myös oppilaiden etu (Chapman & Stone 1988). *Tämän vuoksi näitä aihealueita tulisi opettaa pakollisena aihealueina opettajankoulutuksessa, jonka jälkeen opettajilla olisi paremmat valmiudet kohdata integroitu erityisoppilas. Erilaisia, alueellisia ja siten helposti saavutettavia täydennyskoulutuksia aiheesta olisi myös hyvä järjestää, jotta jo kentällä työskentelevillä opettajilla olisi mahdollisuus päivittää osaamistaan, eikä oppiminen tapahtuisi ns. kantapäähän kautta.*

Moberg ym. (2009) tuovat esiin integroinnin pääperiaatteen, jossa tuotetaan vammaisen koulunkäynnille mahdollisimman samanlaiset olot kuin muille oppilaille. Tätä perustellaan ihmisarvon kunnioittamisella. Osa opettajista vastasi näkövammaisen olevan enemmän haaste kuin rikkaus opetuksessa. Tutkijat pohtivat integroinnin järjestelyn vaikutusta opettajan näkökulmaan. Fyysisen integraation mukaisesti näkövammaisen sijoitetaan perusopetuksen luokkaan (Hiltunen ym. 2013). Tästä voimme päätellä, ettei opettajalla ole mahdollisuutta vaikuttaa näkövammaisen sijoittamiseen hänen luokkaansa. Tämä on tutkijoiden mielestä suuri vaikuttava tekijä opettajan suhtautumiseen. *Jos opettaja saisi vaikuttaa näkövammaisen integroimiseen, olisi todennäköistä, että opettaja kokisi näkövammaisen oppilaan integroinnin rikkautena.* Opettajat kokivat henkilökohtaisten resurssien olevan riittämättömät, jolloin näkövammaisen ja muiden oppilaiden opetus kärsivät. Eri näkökulmasta kysyttynä opettajat vastasivat oppilaan olevan rikkaus. Näiden vastausten välillä on ristiriitaa. Tutkimuksessa selvitettiin myös opettajan näkökulmaa siitä, miten näkövammaisen kokee käsityötunnit. Suurin osa opettajista totesi, että oppilas suoriutuu hyvin käsityön tunneilla. Aikaisempiin pohdintoihin vedoten tutkijat ovat sitä mieltä, ettei luotettavaa tietoa näkövammaisen suoriutumisesta käsityötunneilla voi saada pelkästään opettajalta. Jos halutaan täysin luotettavaa tietoa,

tulisi tähän kysymykseen hakea vastauksia myös näkövammaiselta oppilaalta sekä hänen koulunkäynninohjaajaltaan.

Koulun tilat, tuki ja resurssit

Näkövamma on yleisesti todettu häiritsevän ympäristön ennakoitua (Kaski ym. 2012) ja käsityötilojen parannuskohteita ovat olleet valaistus, sijainti sekä käytävien esteettömyys. Verheen (1996) ja Inkin ym. (2011) mukaan näkövammaisen liikkuminen on työlästä. Sitä helpottaakseen tulisi kulkuväylät sekä opetustilat muovata näkövammaiselle soveltuviksi. Opetustilojen järjestely tukee oppilaan oppimista ja työturvallisuutta (Inki ym. 2011). Tavaroiden tulisi olla vakiintuneilla paikoilla mahdollistaakseen näkövammaisen itsenäisen toimimisen (Hännikäinen 2006). Aineiston ja teorian mukaan näkövammaisen tiloja tulee pohtia ja kehittää. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että näkövammaisten käsityöopettajat ovat muokanneet käsityötilat näkövammaiselle soveltuviksi. Tämä on varmasti vienyt aikaa ja energiaa ja on saattanut myös vaikuttaa opettajan käsitykseen näkövammaisen integroinnista perusopetukseen. *Näkövammaisen integroinnin yhteydessä käsityötiloja tulisi tarkastella näkövammaisen käsityön opettamiseen perehtyneen henkilön toimesta.* Tutkimuksen perusteella integroinnin yleistyessä käsityötilojen suunnittelussa tulisi yleisesti ottaa huomioon niin näkövammaisten kuin muidenkin erityisoppilaiden erityistarpeet. Tätä työtä ei tulisi jättää vain opettajan harteille. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida kuitenkaan tehdä johtopäätöksiä oppimisympäristön erityisvaatimusten ja oppilaan näkövammaisuuden tason yhteydestä. Voi olla, että jos oppilaalla on erittäin syvä näkövamma, silloin oppimisympäristö vaatii erityistoimenpiteitä.

Tutkimuksen mukaan käsitöissä ei käytetä erityisiä näkövammaisen apuvälineitä nau-laustukea, saksia sekä tussia lukuun ottamatta. Aineistossa tulee esiin, että apuvälineet ovat kalliita, sekä niitä ei osata kaivata, koska niistä ei ole tietoa. Nämä asiat ovat tavallaan ristiriidassa keskenään. Onko apuvälineiden kalleus vain myytti, jos apuvälineistä ei ole oikeastaan edes tietoa? Ohjauskeskus Onervan tehtäviin kuuluu lakisääteinen ohjaustoimi, mutta miten on mahdollista, etteivät näkövammaisen käsityöopettajat ole tietoisia mahdollisista apuvälineistä? Näyttäisi siltä, että tiedonkulku katkeaa jossakin kohdassa. *Tutkijoiden mukaan käsityötä opettavalle opettajalle tulisi automaattisesti tulla tietoa näkövammaisen opetukseen liittyvistä apuvälineistä, ettei opettaja joudu*

kaivamaan tietoa itse. Saattaa olla, että suunnitteluajan vähyys vaikuttaa myös siihen, että selvitystyöt ja yhteydenotot jäävät opettajalta helposti tekemättä. Lisäksi apuvälineiden hankala saavutettavuus voi vaikuttaa opettajan käsityksiin integraatiosta. Perusopetuslain 31. §:ssä tuodaan esiin apuvälineiden maksuttomuus. Aineistossa tulee esiin, että opettajan on pitänyt miettiä näkövammaisen oppilaan apuvälineistön hintoja. Tämä on ristiriidassa perusopetuslain 31. §:n kanssa. Hännikäisen mukaan (2006) taito- ja taideaineiden tärkeä tavoite on tarjota oppilaalle oppimisen ja onnistumisen elämyksiä. Tutkijoiden mukaan apuvälineistä olisi tässä tapauksessa hyötyä. Näkövammaista tulee rohkaista (Kangasaho 2006) sekä hänelle tulisi antaa aikaa tehdä työ itsenäisesti (Näkövammaisen opinto-opas 2000) sekä turvallisesti (Inki ym. 2011). Apuvälineet ovat tutkijoiden mielestä avainasemassa näkövammaisen itsenäiselle sekä turvalliselle työskentelylle. Työturvallisuus on kaiken toiminnan edellytys käsitöissä (Inki ym. 2011; Lindfors 2012). *Apuvälineitä tulisi kehittää empiirisen tutkimuksen kautta. Tästä olisi myös hyötyä koko ajan kehittyvän käsityöoppiaineen kannalta.* Uudet näkövammaisten käsityöoppiaineen toimintatavat ja välineet tukisivat kokonaisen käsityöprosessin toteutumista.

Tutkimuksesta ilmeni, ettei opettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistä suunnitteluajaa ole. Koulun resurssit eivät mahdollista tähän muuta kautta kuin opettajan omalla ajalla. *Tämän perusteella opettajat eivät voi järjestää näkövammaisen opetusta turvallisesti, jollei tuntien suunnitteluun ja koulunkäynninohjaajan ohjaamiselle järjestetä lukuajanjärjestykseen aikaa.* Perusopetuslain 31. §:n ja 39. §:n mukaan opetus- ja kulttuuriministeriö voi päättää, että opetuksen järjestäjän tulee huolehtia riittävästä tuki-, ohjaus- ja kehittämistoimista. Tutkimuksessa ilmenevät seikat ovat perusopetuslain kanssa ristiriidassa, koska tukitoimissa on huomautettavaa. Voiko erityislasten opetuksen resurssit siirtää aina vaan opettajan työtaakkaan, vai onko kunnan päättäjien moraalinen eriyttämisen opetuksen järjestämisestä liian löyhä, vai eikö kunnilla ole rahaa järjestää suunnitteluajaa? Perusopetuksen opetussuunnitelman luonnoksessa (2016) käsityön eriyttämistoimista puhuttaessa tulee esiin eriyttämisen järjestelyjen vaatima lisäaika. *Uuden opetussuunnitelman (2016) perusteella opettajat voivat vaatia erityisoppilaan opetuksen eriyttämisen järjestelyistä aiheutuvan ajan korvaamista.*

Perusopetuslaissa sanotaan, että opetuksen tarjoajan tulee huolehtia näkövammaisen oppilaan tukitoimista. Tukitoimiin sisältyy mm. ohjaaja- ja apuvälineresurssit, ohjaus-

sekä koulutustoiminta. Tutkimuksessa tuli ilmi, ettei osalla oppilaista ollut koulunkäynninohjaajaa lainkaan saatavilla ja osassa tapauksissa ne eivät olleet käsityötunneilla läsnä. Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus maksuttomaan koulunkäynninohjaajapalveluun, mutta sitä ei tutkimuksen mukaan kuitenkaan kaikissa tapauksissa tapahtunut. Tutkijat pohtivat lain tulkinnanvaraisuutta sekä kuntien välinpitämättömyyttä näkövammaisen tukitoimista (Perusopetuslaki, 31. §, 39. §). Tämän perusteella voidaan todeta, ettei kouluissa ole tietoa näkövammaisen oppilaan opetukseen saatavista resursseista tai siihen käytettävät varat eivät ole budjetoitu näkövammaisen opetuksen järjestyihin. *Tämän vuoksi ulkopuolisen tahon tulisi pitää huoli siitä, että näkövammaisen opetuksen järjestämiseen tarkoitettuja resursseja vaadittaisiin ja niitä käytettäisiin siihen, mihin ne on tarkoitettu.* Mielenkiintoista on, että esiintyykö tämä ongelma muidenkin erityisoppilaiden kohdalla.

Yhteistyö ja verkostoituminen

Näkövammaisen opetuksen kehittämis-, ohjaus- ja tukitoimia säätelee perusopetuslain (628/1998) 39. §. Näitä palveluita näkövammaiselle oppilaalle tarjoaa Opetushallituksen alainen oppimis- ja ohjauskeskus Onerva. Tutkimuksessa alakoulun oppilaan käsityöoppiaineen näkökulmasta ongelmalliseksi muodostui se, että varsinainen näkövammaisen oppilaan opettamisen tuki kohdistuu luokanopettajaan eikä käsityönopettajaan. Tutkijoille jäi käsitys, että ohjaus- ja tukitoiminnassa käsityö koetaan hieman toissijaisena oppiaineena, sillä käsityötä opettavat opettajat eivät ole olleet yhteistyössä Onervan ohjaavien opettajien kanssa. Tutkimustuloksista nousi myös esille, ettei opettajilla ollut tietoa mitä Onervan tulisi tarjota näkövammaisten käsityön opetukseen liittyen. Opettajat voivat kyllä omatoimisesti olla yhteydessä Onervaan, mutta moniammatillisen synergian (Isoherranen 2005) saavuttaminen vaatii vuorovaikutuksellista yhteistyötä. Integraatio yleistyy koulurakenteen muuttuessa ja erityislasten kohtaaminen on aina yleisempää. Näkövammaisen oppilas on uniikki ja suhteellisen harvinainen tapaus perusopetuksen käsitöissä (Perttunen & Puolanen 2006), jonka opettamiseen opettajalla ei ole automaattista kompetenssia. Tutkimuksen mukaan näkövammaisen saaminen luokkaan on haasteellinen tilanne opettajille, jolla ei ole kokemusta eikä kompetenssia opettaa näkövammaista. *Edellä mainittujen asioiden perusteella tutkijat ehdottavat, että kun käsityöluokkaan saapuu näkövammaisen oppilas, olisi oppimis- ja ohjauskeskus Oner-*

van tuki oppiainekohtaista, konkreettista sekä automaattista. Tuen saaminen tulisi ulottua kaikille näkövammaista opettaville opettajille.

Röntyn (2013) mukaan nykyään miltei jokaisessa luokassa on oppilaita, joiden opetuksen järjestelyt vaativat erityistä ammattilaisten verkostoa. Tämä teoria on yhteneväinen näkövammaisten käsityötä opettavien opettajien ajatusten kanssa. *Tutkijoiden mukaan mentorointiryhmien perustaminen sekä kehittäminen on erinomainen idea helpottaa opettajan tiedon- sekä avunsaantia. Opetushallituksen alaisuudessa toimivan Onervan olisi hyvä perustaa verkkosivusto näkövammaisen oppilaan opettajia varten, josta löytyisi opettajien tarpeiden mukaisia vinkkejä, työohjeita sekä vertaistukea.*

Tutkijoille heräsi tutkimuksen aikana eräs pohdinnan arvoinen käsiteongelma. Kerätyn aineiston sekä lähdemateriaalin mukaan koulunkäynninohjaajan ammattinimikettä oli kuvailtu hyvin erilaisin tavoin. Lähdekirjallisuudessa puhuttiin välillä avustajasta välillä ohjaajasta. Sama ilmiö tuli esiin myös tutkimusaineistosta. *Tutkijat ovat sitä mieltä, että näkövammaisen ja muuta erityistä tukea tarvitsevan oppilaan avustaja- ja ohjaajakäsitteelle tulisi tehdä selvennys. Tutkijoiden mukaan tulisi käyttää yksiselitteisesti käsitettä koulunkäynninohjaaja. Asiaa tiedusteltiin Opetushallituksesta saamatta vastausta ja lähdekirjallisuudesta tutkijat eivät saaneet selvää tietoa, mikä on näkövammaiselle tai erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle palkattavan ammatillisesti pätevän henkilön ammattinimike sekä koulutus.*

Jos tutkimuksen tuloksia suhteutetaan aiempaan vähäiseen tutkimukseen, tutkimuksella on saavutettu merkittäviä tuloksia näkövammaisen käsityön opetuksesta perusopetuksessa. Aihetta on tutkittu vähän, mikä lisää tutkimuksen merkittävyyttä. Tutkijat ehdottavat, että tutkimus voisi toimia oven avaajana kentällä näkövammaisia opettavien opettajien sekä oppimis- ja ohjaamiskeskus Onervan välillä. Tutkimuksen on myös tarkoitus lähentää opettajankoulutusta sekä yhteiskunnan luomia opetustarpeita. Tutkimuksen merkittävyyttä lisää sen käyttö käsityökasvatuksen tieteenalan kehittämisen välineenä. Integraation yleistyessä opettajankoulutuksen ja tätä kautta tutkimuksen on otettava integraation mukana tuomat erilaiset oppijat entistä monipuolisemmin huomioon perusopetuksen piirissä. Erityisoppilaat eivät ole enää pelkästään erityispedagogiikan erityisosaamisalaa, vaan tutkimuksen perusteella erityislasten opetus on arkea myös käsityön opetuksessa.

6.4 Jatkotutkimusehdotuksia

Ensimmäisenä jatkotutkimusehdotuksena tutkijat pohtivat tämän tutkimuksen laajentamista kattamaan myös näkövammaisen sekä koulunkäynninohjaajan näkökulmat. Opettajan kokemusten tutkimuksen puitteissa se ei ollut mahdollista. Tämä tutkimus on osoittanut, ettei opettajien näkökulma pelkästään riitä, vaan tarvitaan laajempi tutkimus selvittääkseen kokonaiskuva näkövammaisen oppilaan perusopetuksen käsityön haasteista.

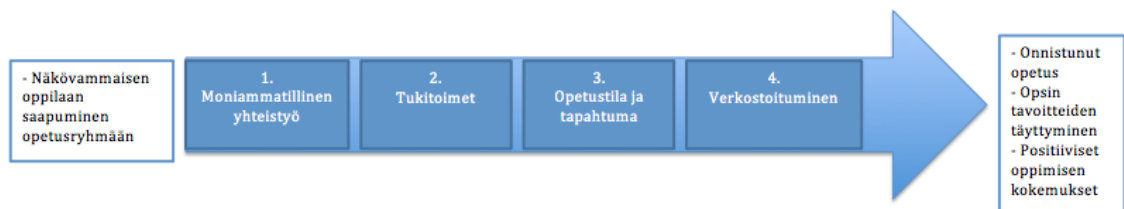
Toisena tutkimusaiheena tutkijoiden mukaan nousi tuloksissa esiintynyt opettajien tarve näkövammaisen oppilaan opetuspaketille sekä verkkosivustolle. Tutkimuksen perusteella tällaiselle on selkeä tarve ja se on laajasti perusteltu tutkimuksessa. Näkövammaisten käsityönopettajille tulisi luoda heidän työtänsä helpottava aineisto, jonka avulla he selviäisivät työstään paremmin. Kun opettaja saa näkövammaisen oppilaan luokkaansa, hänen olisi helppo käyttää opetusmateriaaleja opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa sekä arvioinnissa viimeisimpien tutkimusten sekä käsityösuuntausten mukaisesti.

Kolmantena jatkotutkimusehdotuksena tutkijat tuovat esiin tutkimuksessa esiin tulevia epäkohtia. Tutkijoita kiinnostaisi tutkia miten näkövammaisen oppilaan kokonaiskäsityön toteutumista pystyttäisiin kehittämään Peltosen (1988) teorioiden mukaisesti. Tätä varten tarvittaisiin näkövammaiselle soveltuvaa suunnittelun apuvälineistöä, jota voitaisiin tutkimuksen edetessä toteuttaa esimerkiksi Rauman opettajankoulutuslaitoksen käsityöaineenopettajaksi opiskelevien avustuksella. Tässä tutkimuksessa voitaisiin myös toteuttaa muitakin näkövammaisen käsityön apuvälineitä, joita on ilmeisen vähän. Apuvälineet ovat tärkeä osa kokonaisen käsityön toteutumiselle sekä työturvallisuudelle erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetuksessa.

Neljäntenä tutkimuskohteena tutkijat lähtisivät tutkimaan, miten perusopetuslain (628/1998) 31. § ja 39. § toteutetaan kouluissa, joihin on integroituna erityistä tukea tarvitsevia oppilaita perusopetuksen käsitöissä. Tässä tutkimuksessa tuli esiin epäkohtia tukitoimien toimivuudesta sekä käytöstä.

Tässä tutkimuksessa kaikissa tapauksissa haastateltavien opettajien oppilaat kuuluvat eritoten fyysisen integraation piiriin. Tutkijoiden mukaan tämä on hyvin yleinen käytäntö erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroinnissa. Viimeisenä jatkotutkimusehdotuksena integraation neljän ulottuvuuden toteutumista tulisi tutkia laajemmalla otannalla. Tutkimusta tulisi laajentaa oppilaan näkökulmasta tarkasteltavaksi, jotta saataisiin luotettavaa tietoa kaikkien integraation ulottuvuuksien toteutumisesta.

6.5 Tutkimuksen perusteella toteutettu toimintaohje opettajalle



Kun kuulet, että käsityön opetusryhmääsi saapuu näkövammaisen oppilas:

I. Tee moniammatillista yhteistyötä.

1. Ole henkilökohtaisesti yhteydessä oppimis- ja ohjauskeskus Onervaan
 - Konkreettiset toimintaohjeet
 - Opetusmateriaalit
 - Tietoa apuvälineistä
 - Täydennyskoulutus
2. Keskustele rehtorin kanssa näkövammaisen oppilaan opetukseen tarvittavista resursseista
 - Opettaja tarvitsee turvallisen opetuksen takaamiseksi sekä työssä jaksamisen turvaamiseksi ylimääräistä suunnitteluaikaa
 - Täydennyskoulutus
 - Mahdollinen ryhmäkoon pienentäminen
3. Tee yhteistyötä luokanopettajan / luokanvalvojan kanssa
 - Oppilaantuntemus ja ohjeet
4. Hyödynnä erityisopettajan erityisosaaminen
 - HOJKS
 - Pedagogiikka

II. Tutustu tukitoimiin.

1. Näkövammaisen koulunkäynninohjaaja
→Yhteistyö opetuksen järjestelyssä ja suunnittelussa
2. Opetusta helpottavat apuvälineet
3. Eriyttämistoimet

III. Opetustila ja -tapahtuma.

1. Toteuta rohkeasti kokonaiskäsityötä näkövammaisen kanssa
2. Ohjeiden ja vinkkien hyödyntäminen.
3. Käsityötilojen muokkaaminen näkövammaisen opetukseen soveltuviksi
→Näkövammaisen käsityöopetukseen perehtyneen henkilön kanssa ja kunnan tuella

IV. Verkostoidu.

1. Tuo rohkeasti tarpeet ja huolet esiin moniammatillisessa yhteistyössä ja sen ulkopuolella
 - Mentoringiryhmät

→ Hyödynnä kollegoiden kokemus sekä apu. Älä jää näkövammaisen käsityöopetuksen kanssa yksin.

Näkövammaisen oppilaan käsityöopetus on tarkoituksenmukaisilla tavoilla ja resursseilla toteutettuna rikkaus. Tämän tyylinen erityisen tarpeen omaava oppilas avartaa niin opettajan kuin muiden oppilaiden maailmankuvaa.

Lähteet

- Ahonen, S., Saari, S., Syrjälä, L. & Syrjäläinen, E. 1994. Laadullisen tutkimuksen työpajoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>. Luettu: 30.10.2014.
- Chapman, E. & Stone, J. 1988. Special needs in ordinary schools. The visually handicapped child in your classroom. Great Britain: Biddles Ltd, Guildford and Kings Lynn.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Hiltunen, M., Hyytiäinen, M., Lindroos, S. & Matero, M. 2013. Koulunkäynninohjaajan käsikirja. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Opetus 2000. Juva 2011: PS-Kustannus. Bookwell Oy.
- Huntly, H. 2008. Teachers' Work: Beginning Teachers' Conceptions Of Competence. Australian Educational Researcher (Australian Association for Research in Education) 35, 131-132.
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=65c0d74f-2c34-4d44-a596-6f8bb30175ac%40sessionmgr4005&vid=0&hid=4112>. Luettu: 30.10.2014.
- Hännikäinen, T. 2006. Heikkonäköinen oppilas koulussa. Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.) Näkökulmia näkövammaisten opetukseen. Juva: WS Bookwell Oy.

- Hännikäinen, T. 2006. Näkövammaisen oppilaan koulunkäynnin tukimuodot. Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.) Näkökulmia näkövammaisten opetukseen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Inki, J., Lindfors, E. & Sohlo, J. (toim.) 2011. Käsityön turvallisuusopas. Perusopetuksen teknisen työn ja tekstiilityön opetukseen. Tampere: Opetushallitus.
- Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Vantaa: WSOY.
- Juntunen, M. 1986. Edmund Husserlin filosofia. Mänttä: Mäntän kirjapaino Oy.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY.
- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kangasaho, R. 2006. Sokea oppilas ja hänen koulunkäyntinsä tukeminen. Teoksessa Näkökulmia näkövammaisten opetukseen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kari, J. 1990. Opetus-, ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.
- Kaski, M., Manninen, A. & Pihko, H. (toim.) 2012. Kehitysvammaisuus. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kauranen, K. 2011. Motoriikan säätely ja motorinen oppiminen. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 167. Tampere: Kirjapaino Tammerprint Oy.
- Kojonkoski – Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turku: Painosalama Oy.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Kuula, A. 2014. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Juva: WS Bookwell Oy.
- Leat, D. 1993. Competence, teaching, thinking and feeling. Oxford Review of Education. 19.
(<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi:2048/ehost/detail/detail?sid=ac3d699d-f66e-41f2-9ab5-6b5661402027%40sessionmgr4003&vid=0&hid=4112&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=aph&AN=9410210210>). Luettu: 30.10.2014.

Lepistö, J. 2004. Käsityö kasvatuksen välineenä. Seurantatutkimus opiskelijoiden käsityötä koskevien käsitysten jäsentyneisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen. Turku: Painosalama Oy.

Lepistö, J. & Rönkkö M – L. 2009. Käsityön opetukseen sisältyy monipuolisesti taitoa, kulttuuria ja yritteliäisyyttä. Teoksessa Rönkkö M – L, Lepistö J. & Kullas S. (toim.) Monialainen opettajuus. Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.

Lincoln, Y. & Guba E. 1985. Naturalistic Inquiry. California: Sage Publications, Inc.

Lindfors, E. 2012. Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus – käsitteellistä pohdintaa ja tutkimushaasteita. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Nurmijärvi: Suomen Painoagentti Oy. http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65529/kohti_turvallisempaa_oppilaitosta_2012.pdf?sequence=1. Luettu: 30.10.2014.

Malinen, L. 1997. Näkövammaisen oppilas ja koulunkäynti. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu. Jyväskylä: Korpiljyvä.

Merimaa, E. ja Virtanen, P. 2013. Koulunkäynninohjaajan kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino Oy.

Metsärinne, M. 2008. Suomen koulukäsityön neljä aikakautta opetus suunnitelmien ja teknisen työn oppikirjojen kuvauksena – kohti monipuolista koulukäsityön tutkimusta ja käytänteitä. (Research in sloyd education and crafts science A:13/2008.)

Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. 2010. Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Hakapaino.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Nummenmaa, A. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.

Näkövammaisen opinto-opas 3/2000. Näkövammaisten keskusliiton julkaisusarja.

Näkövammarekisterin vuosikirja 2012.

http://www.nkl.fi/index.php?_file_display_id=7892. Luettu: 5.11.2014.

Näkövammaisten keskusliitto Ry:n internetsivusto. Opetushallituksen lausunto erityisopetuksen strategiasta.

<http://www.nkl.fi/fi/etusivu/ajankohtaista/lausunto/lausunnot/4953>. Luettu: 9.10.2014.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: Opetus vuosiluokilla 3–6. Luonnos 19.9.2014.

http://www.oph.fi/download/160361_opsluonnos_perusopetus_vuosiluokat_3_6_19092014.pdf. Luettu: 4.11.2014.

Peltonen, J. 1988. Käsityökasvatuksen perusteet. Koulukäsityön ja sen opetuksen teoria sekä teoreettinen ja empiirinen tutkimus peruskoulun yläasteen teknisen työn oppisisällöistä ja opetuksesta. Rauma: Rauman opettajankoulutuslaitoksen offsetpaino.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Tekstinvalmistus SUFI. Tampere: Yliopiston jäljennepalvelu.

Perusopetuslaki.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L8P39>. Luettu: 24.8.2014.

Poussu–Olli, H-S. 1999. Näkövammaisuuden aiheuttamat haitat lapsen kehityksessä. Teoksessa Poussu–Olli, H-S. & Keto, L. (toim.) Perustietoa näkövammaisuudesta, näkövammaisten opetuksesta ja koulutuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja b:66.

Perttunen, A. & Puolanen, P. 2006. Näkövammaisuudesta ja apuvälineistä. Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.) Näkökulmia näkövammaisten opetukseen. Juva: WS Bookwell Oy.

Rapley, T. 2004. Interviews. Teoksessa Gobo, G., Gubrium, J., Seale, C. & Silverman, D. (toim.) Qualitative research practice. London: Sage Publications Ltd.

Rönty, S. 2013. Moniammatillinen yhteistyö ja oppilaiden kohtaaminen. Teoksessa Merimaa, E. ja Virtanen, P. (toim.) Koulunkäynninohjaajan kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

Tichá, M. & Hošpesová, A. 2012. Developing teachers' subject didactic competence through problem posing. Educational Studies in Mathematics. 2013, 143.

<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=8bde63a7-7278-4cc5-b4ee-21c86b248e4d%40sessionmgr4001&vid=0&hid=4112>. Luettu: 30.10.2014.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2014. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vantaa: Vastapaino. Hansaprint Oy.

Tilastokeskuksen oppilastilasto.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>.

Luettu: 24.10.2014.

Tuckman, B. 1999. Conducting educational research. California: Wadsworth Group.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Verhe, I. 1996. Selkeä ympäristö. Näkövammaisille soveltuvan toimintaympäristön suunnittelu. Helsinki: Näkövammaisten keskusliitto RY. Rakennusalan Kustantajat RAK.

Liitteet

Liite 1 Haastattelurunko

Näkövammaisen oppilas perusopetuksen käsitöissä.

- Opettajan kokemuksia ja kehittämisehdotuksia.

Haastattelukysymykset:

1. Taustatiedot:

- Sukupuoli ja ikä
 - o Koska olet valmistunut ja mistä? (Mikä on koulutuksesi ja erikoistumisalat?)
 - o Oletko käynyt täydennyskoulutuksessa näkövammaisen opettamiseen liittyen?
- Työkokemus
- Koulun koko (oppilasmäärä)
- Ohjaajaresurssit näkövammaisen oppilaan ohjaajan lisäksi?
- Aiemmat kokemukset näkövammaisen opettamisesta?

2. Opettajan kokemukset

- Miten opetus on järjestetty?
 - o Muun ryhmän mukana?
 - o Omat systeemit? (vaihtelee TN/TS- ryhmien välillä)
 - o Onko pistekirjoitus käytössä? (suunnitteleminen, ohjeet)
 - o Onko oppimistehtäviä eriytetty, jos on niin miten? ESIM? (tekeekö saman työn kuin muut, mutta helpotettuna...?)
 - o Yhteistyö luokanopettajan kanssa, jos et ole itse ko. luokan opettaja?
 - o Yhteistyö erityisopettajan kanssa? (konsultoidaanko esim. eri oppimistehtävien tiimoilta?)

- Koulunkäynninohjaajan rooli
 - Miten opettaja on kokenut ohjaajan roolin käsityötunneilla?
 - Miten yhteistyö on sujunut?
 - Onko yhteistä suunnittelu-aikaa/ aikaa käydä työvaiheita etukäteen läpi? Näetkö sille tarvetta?
 - Miten näet ohjaajan käsityötaitojen roolin näkövammaisen käsityönopetuksessa? Onko merkitystä haittaa – hyötyä?
 - Missä tilanteissa näkövammaisen osallistuu muiden kanssa samaan opetukseen?
 - Opettaako tunnilla tarvittavat taidot opettaja vai ohjaaja? Kädestä pitäen..?
 - Jos ohjaaja itse ei osaa kyseistä tekniikkaa, miten tilanne tällöin ratkaistaan? (Opettajalla ei koulutusta näkövammaisen opetukseen, ohjaajalla ei taitoa tekniikasta)
 - Koetko opettavasi ohjaajaa vai oppilasta?

- Opettajan käsityksiä
 - Miten olet kokenut omien resurssien riittävän näkövammaisen käsityönopetukseen?
 - Koulun resurssit? Oletko saanut riittävästi lisäaikaa töiden ja tuntien suunnitteluun?
 - Tarvitsetko lisäaikaa?
 - Mihin tarvittaisiin resursseja?
 - Eroaako ryhmä muista opettamistasi ryhmistä jollain tavalla?
 - Miten näet käsityötunnit näkövammaisen kannalta?
 - Pärjääkö, oppiiko, nauttiiko?
 - Miten näet asian muiden kannalta?
 - Haaste vai rikkaus?

3. Koulun tuki

- Onko tilat näkövammaisen opettamiseen soveltuvat?
 - o Mitä tahtoisit muuttaa?

- Apuvälineet ja tarvikkeet
 - o Onko käytössä?
 - o Jos on, niin mitä?
 - o Oletko kaivannut apuvälineitä? (jos, niin mitä? Millaisiin töihin?)

- Millainen on tyypillinen haasteellinen tilanne, missä tarvitaan erityistä tukea? Apuvälineitä?

- Koulun tuki tiedonhankintaan
 - o Onko koulu mahdollistanut lisäkouluttautumisen?

- Tutortoiminta Jyväskylän Onervan kanssa toimivaa? Mitä olet viimeksi kysynyt/saanut vinkkiä?

4. Kehittämisehdotukset

- Miten sinun mielestäsi tulisi kehittää?

A) Opettajankoulutusta

- Saitko tietoa näkövammaisen opettamisesta opinnoissasi?
- Olisiko mielestäsi opettajankoulutuksessa pitänyt olla pakollisena aihealueena näkövammaisen opettaminen?
 - o Jos pitäisi olla, niin mihin aihealueeseen opinnot pitäisi liittyä:
 - käsityöopintoihin, erkkapedaan, perusopintoihin, VAI pitäisi-
kö kaikkien aineiden opinnoissa ottaa näkövammaisen oppi-
laan opettamisen näkökulma?
- Opettajan kokemuksesi perusteella, millaisia asioita itse painottaisit opetta-
jan koulutuksessa liittyen näkövammaisen käsitöiden opettamiseen?

- Mitä olet joutunut oppimaan kantapäähän kautta?

- MITÄ tietoa tarvitsisit NYT 5 kpl.

B) Verkostoituminen

- Miten yhteistyö näkövammaistenkoulun kanssa on sujunut?
 - o Onko mielestäsi toimivaa ja riittävää?
 - o Mitä kaipaat lisää?
 - Oletko verkostoitunut muiden näkövammaisten oppilaiden opettajien kanssa? (esim: SOME?)
 - o Toiveita tähän? (kaipaatko verkkosivustoja, tapaamisia, vertaistukea, valmiita ohjeita ja vinkkejä...?)
 - Velvoittaako koulu tähän?
-

Liite 2 Esimerkki aineistosta

T Koska olet valmistunut ja mistä?

H Raumalt 96

T Mikä on koulutuksesi ja oliko erikoistumisaloja?

H Kasvatustieteiden maisteri, alkuopetus ja kuvaamataito

T Okei. Ei oo erkkapedan opintoja?

H Ei

T Oletko käynyt täydennyskoulutuksessa näkövammaisen opettamiseen liittyen?

H Joo. Siellä Jyväskylässä olen ollu semmosen kolmen päivän koulutuksen, en ennen, ku tää oppilas tuli mun luokalleni. Ja nyt sit tänä keväänä sieltä Jyväskylästä oltiin meillä, eli se oli sit semmonen puolen päivän mittanen koulutus.

T Okei. Eli olet ollut täydennyskoulutuksessa Jyväskylässä ja sieltä on käyty täällä. Paljonkos sulla on työkokemusta alalta?

H Semmonen 17 vuotta, suunnilleen

T Kuinkas suuri koulu tämä on?

H Noin 85 oppilasta, kuitenkin alle sata.

T Kuinkas noi ohjaajaresurssit näkövammaisen oppilaan ohjaajan lisäksi? Onko resursseja muihin koulunkäynninohjaajiin?

H Meillä on periaatteessa toinenkin avustaja, hän on ollut pitkään pois. Käytännössä koko kevät me ollaan oltu ilman toista avustajaa. Ja aina otetaan mielellään kaikki harjoittelijat ja muut avuks ja niitä on ollu kyl melkein koko ajan.

T Eli on ollut muitakin ohjaajia?

H Joo, joo

T Oliko sulla aiempia kokemuksia näkövammaisen opettamisesta?

H Ei, ei

T Kyseessä on ilmeisesti 2. luokan oppilas ja tota teillä on jonkin verran käsityönsisältöjä, niin kulkeeko hän muun ryhmän mukana, tekee samat työt kuin muut ilmeisesti?

H Kyllä, hän tekee samat työt kuin muut.

T Onko teillä pistekirjoitus käytössä käsitöissä millään tapaa?

H No ei ole.

T Ei ole mitään ohjeita annettu, tai muuta?

H Ei ole

T Onko oppimistehtäviä eriytetty?

H Jonku verran, yllättävän vähän on täytyny eriyttää. Joskus ollaan jos ollaan tehty jotain paperiaskartelua, niin sit ollaan yksinkertaistettu niitä malleja. Ja ompelutöissä ollaan jätetty tekemättä pieniä yksityiskohtia ja tämmösiä. Eli jonku verran ollaan helpotettu.

T Eli sä olet ilmeisesti tän oppilaan oma luokanopettaja, niin tota ootko erityisopettajalta konsultoinu mitään näitä näkövammaisen oppimistehtävien osalta, tai ylipäänsä mitään tän näkövammaisen opettamiseen liittyen?

H No en kyllä oo , et se on ollu se Jyväskylän , et sielt on ollu niinku se. Jonku verran ollaan, ku tässä on erityiskoulu täs samas rakennuksessa, niin tuol on tuol ylemmillä luokilla, niin siellä on tällanen sokee tyttö, ni jonku verran ollaan niinku hänen opettajan kanssa ollaan jotain asioita pohdittu. Eli sellaista yhteistyötä ollaan tehty.

T Tossa oli noita perus tietoja, onko tämä oppilas täysin sokea?

H No joo. Hänellä on jotain pientä näön jäännettä vielä, mutta kyllä hän sokea on

T Eli pistekirjoitus on käytössä?

H Joo kyllä on.

T Koulunkäynninohjaajan rooli, miten oot kokenu ohjaajan roolin käsityötunneilla?

H No se on siis aivan välttämätön. Hän ei kyllä pysty tekemään juurikaan mitään ilman avustajaa. Tosi tärkeätä.

T Kuinka se yhteistyö on sujunut ohjaajan kanssa? Pelkästään sun käsityksen perusteella?

H on. Se on kyllä tosi sujuvaa.

T Onko teillä yhteistä suunnittelu-aikaa, käsitöihin liittyen? Käyttekö työvaiheita läpi, tai näetkö sille tarvetta?

H Kyllä sille on tarvetta. Meillä on sellanen niinko tunti viikossa varattuna suunnittelulle, mistä mä en tietenkään saa palkkaa, mut se on lukujärjestyksessä.

T Siitä kyllä kuuluisi palkka.

H Niin joo, mut siitä on tehty niinku yt-tunti. Mut se on niinku se missä käydään jonkin verran käsitöitäkin läpi, mut se on myös muihinkin aineisiin. Mut sit välituntisin ja ilta-päivisinkin.

T Eli siis on yhteistä suunnittelu aikaa, mutta se on niin ku omalla ajalla sitten.

H niin niin, kyllä.

T Miten sä näet koulunkäynninohjaajan käsityötaitojen roolin käsityönopetuksessa? Tietysti oppimistehtävät kakkosluokalla sellasia, että aikuiset osaa ne tehdä, mut näetkö sillä olevan yleisesti ottaen merkitystä?

H No kyllä sillä varmaan sillai on, jos itte hallitsee sen, niin ehkä ymmärtää paremmin sitte sen mitkä on ne vaikeet kohdat. Mut sitä nyt ei vielä näin pienillä sillai huomaa. Tulevaisuudessa sillä on varmaan paljon enemmän merkitystä.

T Missä tilanteessa näkövammaisen osallistuu muiden kanssa samaan opetukseen ja nimenomaan käsitöissä, eli onko semmosia vaiheita, mitkä sä käyt yleisesti ottaen läpi et hän on ihan samalla viivalla ku muut, vai käytkö sä erikseen vielä läpi nämä asiat näkövammaisen kanssa tavallaan kahden kesken vai ohjaajan kanssa?

H No toi siin alussa ku aloitetaan uutta työtä, niin silloin hän on siin ihan muiden kans. Muiden kans kuuntelee, sit me pyritään ain siihen et siitä työstä olis jo hänelle valmis malli, mitä hän voi siin tutkia, siin samalla. Sit kaikki materiaalien jako ja tällaset hän on ihan muitten mukana ja hakee omat materiaalit ja tällasta. Ja sit ku sitä työtä aletaan tekemään, niin sit se kyllä siinä kohtaa eriytyy sillain, et sit se on se avustaja koska sit ne muut tarvii sitä apua siinä alotusvaiheessa. Ja sit siin kohtaa mä en sit juurikaan ehdi oleen siinä. Totta kai välillä käyn siinä kattomas, mut tosi paljo se on siin kohtaa sen avustajan varassa.

T Okei. Kuinka sä näät sen asian, että opettaako sille oppilaalle sen asian opettaja vai ohjaaja? Niinku kädestäpitäen, esimerkiksi niinku joku virkkaaminen, niin kumpi sen taidon opettaa ohjaaja vai opettaja?

H Kyllä se avustaja on. Vaikkei varmaan pitäis, mut näin se on.

T Palataan tohon vielä. Näistä näkemyksistä, miten oot kokenut omien resurssien riittävän tähän näkövammaisen käsityöopetukseen? Ihan kaikki sun resurssit siihen riittävät? Ku sulla on se näkövammanen siin käsitoissä.

H No kyl se vähä heikkoo on, siin mielessä ku tuntuu että se aika ei riitä hänelle. Et ne muut tarvii kuitenkin niin paljon apua et jos aattelee ihan vaan aikaa, niin..

T Kuinka paljon sulla on oppilaita siin luokassa?

H Siellä on nyt vaan 14, mut se on tämmönen pienryhmä, että siellä on muutama erityisoppilas et siel muitakin...

T Eli sua ehdottomasti auttais jaksamaan lisäaika, tunnit, tohon asiaan, lisätiedot ja muut

H Joo

T Entäs sitten koulun resurssit, ooks sä saanut kaiken, mitä sä olet tarvinnut sen näkövammaisen kanssa?

H Se täytyy sanoa, että joo. Siis tosi hyvin, oikeestaan kaikki, mitä me ollaan niinku toivottu ja pyydetty, niin kaikki on järjestyny.

T Mikä se olis se kaikkein tärkein resurssi, mitä kaivattais ja tarvittais lisää onko se pelkästään se aika vai haluaisiks sä mahdollisesti jotain lisäkouluttautumista vai koululta lisätukea, rehtorilta lisätukea, vai...?

H Aika on varmaan se tärkein, mut sit se lisäkouluttautuminen olis hyötyy.

T Tää ryhmä mikä sulla nyt on, niin eroaako se muista ryhmistä näkövammaisen oppilaan vuoksi? Näkykö muusta porukasta se, että luokassa on näkövammaisen? Onko ne solidaarisempia, rauhallisempia, vai mitä?

H Mä en edes välttämättä tiedä, että näkykö se hirveesti, kun he on ollu eka luokast, saaks siin, ku se on ollu se porukka, et se on jotenki niinku arkipäivää. Se ei enää kauheesti niinko, ne mun mielestä kauheen hyvin niinku kaikki auttaa ja näin, et. En mä niinku tollai osaa sanoo.

T Miten sä näet käsityötunnit sen näkövammaisen osalta, pärjääkö, oppiiko, nauttiiko?

H Oppii, varmaan joo ja pärjää mun mielestä tosi hyvin ja si ko hänellä on hienosti onnistunu, hän on saanut työt valmiiks, se tuo sit tietysti sitä niin..

T nauttii...?

H Mut ei hän aina välttämättä nauti, onhan ne joskus työläitä ja näin. Mut siinäki niinku mun mielestä kans sit helpottaa se ku hän ei nää, niin hän ei pysty vertaamaan niitä omia töitä muiden töihin ja se täytyy tost luokasta kyl sanoa et siel ei oo koskaan ollu siis mitään semmosta et siel olis sanottu et sun työs on huono, tai se on erilainen, tai näi, et se on ollu hirveen hieno juttu.

T Hieno juttu että se on lähteny noille urille, et kukaan ei jää yksin. Miten sä näät asian muiden kannalta, että onko se rasite vai rikkaus muiden kannalta? Entä sun näkemykset?

H Mun näkemyksissä se on rikkaus, vaik se aluks tuntu siltä, et se on rasite ja tietyllä tavalla se tuo totta kai lisää työtä. Välillä on kuitenkin niin ku on suunnitellu jonku homman ja sit edelleen oikeen unohtaa, että mitenkä tää oikein tehdään et millai näkövammaisen tämän oikein tekee. Sillai se tuo sit sitä lisää, mut toisaalta se kyl tuo ihan kauheesti. Ja sit on tullu se, semmosii uusii tekniikoita käyttöön mitä me ollaan tehty sit kaikkien kanssa, et paljon ollaan tehty kaikkee kolmiulotteista ja muovailuu ja rakenteluu ja kosketeltavaa, ni se on tuonu viel niinku muille tosi paljon .

T Hyvä. Eli se on vähä niinku molempii?

H Joo joo, kumpaaki

T Koulun tuki, tilat onko ne soveltuvat näkövammaisen opettamiseen? Jos sulla olis miljardi rahaa, niin mitä tahtoisit muuttaa?

H Mun mielestä meillä soveltuu todella hyvin, että tää on aika selkee tää koulu, aika hyvät nää kulkureitit. On tosi helposti oppinut kulkemaan täällä. Et tommosii tietenkin, jotain piharatkasuja, niit varmaan muuttasi, poistaisin valotoppia, mihin hän törmäili ekaluokalla. Tämmösiä turvallisuusjuttuja. Tilat on ihan toimivat. Luokassa tietenkin sais olla enemmän tilaa, koska häne tavaras vie ihan valtavasti tilaa, lukutelkkarit ja hyllyt mis on välineet ja näi.

T Eli niinku lisätilaa. Apuvälineet ja tarvikkeet, onko käytössä ja jos on, niin mitä? Ja ootko kaivannu jotain erityistä?

H Joo on joitakin, hirveesti ei olla vielä tarvittu, mut esimerkiks sakset on semmoset omat, mitä hän käyttää, tai niitä on muutamat erilaiset, sit aina tilanteen mukaan. Naulauksessa on semmonen naulausapu, millä on naulattu. Suojalasit on aivan ehdottomat. Varsinkin, ku neulan kanssa tehdään. Lukutelkkarii et hän jonkin verran näkee, et hän pystyy siit tutkii jotain malleja.

T Ooks sä saanu tietoo mitä kaikkee on edes olemassa?

H En mä varmaan kaikista, et ne varmaan tulee sit sillai et tulee joku, mitä me sit mietitään et miten me tää ratkastaan, niin sitä kautta vastaan saattaa tulla. Et se on enemmän niinku sellasta ku tuurii, et saataaki löytyä et aaaaa et tämmöstäki vois käyttää. Mut et meillä on toi avustaja joka meillä on ennenkin ollu näkövammaisen kanssa, niin hänellä on ollu tosi paljon tietoo

T Eli sieltä on tullut sitten tietoa, että mitä apuvälinettä voisi käyttää missäkin?

H Joo, joo.

T Millainen on tyypillinen haasteellinen tilanne, missä tarvitaan erityistä tukea? Tai apuvälineitä tai siis ihan perustilanne

H Leikkaaminen, se on siis ihan perustilanne, et oikein huimaa ku ne sakset tulee siihen käyttöön. Mullaki on aika vauhdikas tää oppilas, niin siinä saa olla aika tarkkana. Kaikki mis käytetään jotain terävää, ni ne on ihan selvästi semmosia

T Eli ihan perusasioita, mitä tehdään.

H Joo joo kyllä

T Onko koulu mahdollistanu lisäkouluttautumisen?

H Joo eli siis nää mitä täältä Jyväskylästä on ollu, ni n järjestyny.

T Eli tää tuutoritoiminta tän Onervan kanssa, niin onko se mielestäsi toimivaa? Ja mitä sä olet sieltä viimeksi kysynyt? Oletko suoraan soittanut ja kysynyt sieltä?

H Toi sähköpostilla olen sieltä kyselly, eli nyt ku kolmannella aletaan tietokonet jonkin verran käyttämään, siihen niinku vihjeitä. Ja toi nyt sieltä oltiin sitte, ei oo montaa viikoo, niin oltiin kaks päivää täällä, hänen matkaopettajansa ja toi siin tuli tosi paljon selasta.

T Onko sieltä käsitöihin, onko käsityöasioita käyty läpi hänen kanssa, vai onk se enemmän sellaisia aineita ku äidinkieli, matikka..

H Kyl siellä käytiin sit kaikenlaista, et esimerkiksi niinku ens vuoden käsitöihin liittyen, niinku ompelukoneet, just niinku mitkä apuvälineet siin on käytössä ja toi sama sit tek-niseen töihin liittyen niinku turvallisuusjuttuja.

T Et jonkin verran etukäteen on puheltu?

H Joo, jonkin verran on etukäteen pohdittu. Mut et enemmän ne tulee niinku et se on tosi vaikee niinku et se on tosi hyvä et sielt on sit voinu kysyä, kun tulee jotain, ku niitä ei voi aina ennakoida. Ku tulee tollanen koulutustilanne, niin ei siinä välttämättä aina ymmärrä kysyä niitä asioita. Et ne tulee aina niin niinku niissä tilanteissa.

T Arjessa siis?

H Niin. Sit on hyvä, että sieltä on sit saanu nopeestikkin sitte vastauksen.

T Kehittämisehdotuksia opettajankoulutukseen liittyen. Saitko opettajankoulutuksessa tietoa näkövammaisen opettamisesta?

H Mä koitin niinko muistella, mut en mä ainakaan muista et olis ollu mitään. Voi olla, et siellä on jossain perusopinnoissa puhuttu.

T Mut ei oo ainakaan selkärankaan jääny se asia?

H Ei oo jääny mieleen.

T Olisko sielä pitäny olla aihealueena tämä näkövammaisen oppilaan opettamisen näkökulma? Tai ehkä kaikki muutkin aistivammat tai otetaan ehkä, tarkennetaan vielä tohon näkövammaseen, eli missä opetetaan perusopinnoissa tai käsityöopinnoissa tai erkkapedaopinnoissa selkeesti sen, miten opetetaan näkövammaista oppilasta, tai miten se näkövammaisen kokee sen asian?

H Kyl siel mun mielestä jonkin verran pitäis olla, mut sit toisaalta on varmaan ihan hirveesti, mitä siellä koulutuksessa pitäis olla, et mä tavallaan toisaalta ymmärrän senkin, että näkövammaisuus on toisaalta kuitenkin viel sillai et läheskään kaikki opettajat ei niinko koskaan opeta näkövammaista oppilasta.

T Kyllä kyllä

H Mut sit taas siin mielessä taas, enemmän ja enemmän ne on taas yleisopetuksessa ni siitä tulee aina yleisempää.

T Sit Onervassakin, et sinne ei mene enää näkövammaiset, et sit pitää olla muutakin, että näkövammaiset lyödään siihen lähikouluun. Se vaan yleistyy koko ajan.

H Sitä mä mietin, et ehkä enemmänkin et näitä näkövammaisia on niin monenlaisia et seki voi aiheuttaa sitä vaikeutta, et mitä sit pitäis sit opettaa. Et olisko kuitenkin sit tärkeämpää, et olis sit joku sen tyylinen niinko et opettajille niinko sellasta millain mä sen niinko sanoisin, semmosta rohkeutta, tai semmosta et niistä niinko selviis. Et olis joku sellanen..

T Eli siis semmonen, miten selvitä haasteellisista tilanteista...?

H Niin niin. Niihin kuitenkin löytyy niitä keinoi, niin olis se aistivamma sit mikä vaan.

T Eli sun mielestä pitäis olla perehdytys, että miten niistä tilanteista sit selviäsi? Ku on joku aistivammainen tai joku erityinen tyyppi siellä luokassa.

H Joo.

T Jos opinnoissa käsiteltäis esimerkiksi käsityöopinnoissa näkövammaisen opettamista, niin mikä se painotus pitäis olla? Onko se niinku se rohkeus kohdata se oppilas vai onko tullu joku selkee semmonen mitä oot joutunut paljon miettiin kun olet opettanut sitä näkövammaista?

H Vaikee kysymys joo, eniten se on varmaan se rohkeus ja sit se, et siedätystä, et voisi itteki joskus kokeilla miltä, aina niinku kokeilee ne työt ja sit pistää silmät kii ja miettii, et pääsisi jotenki sen lapsen nahkoihin et milt se oikeesti tuntuu ku ei näe.

T Eli niinku osattasi ymmärtää sitä näkövammaista oppilasta?

H Niin

T Et mitenkä se kokee nää tehtävät ja opettamisen yli päättään

H Niin

T Mitä olet joutunu oppiin kantapään kautta?

H Mitään mun mielestä kauheen suurii juttui ei oo tullu, et joku olis menny aivan pilalle tai oltais jouduttu jättää tekemättä ja semmosia ei oo kyl vielä ollu. Et ne on enemmän semmosia pieniä asioita.

T Mitä tietoa sä tarvitsisit nyt?

H Meil vaihtuu nyt siis noi opettajat, et mä en ens vuonna sit käsitöitä opeta. Mulla on nyt sen käsitöiden kannata semmonen fiilis, et mun osalta hommat on niinku tehty, et toi.

T Jos kuviteltais, et jatkuis, niin mikä olis se mihin tarvitsisit lisää tietoa?

H No se muuttuu niin paljon, että se on ihan eri maailma. Et siin tulis ihan hirveesti kaikkee, että tarvitsisin ihan konkreettista opetusta, et mulle jäi sellanen ku ne oli sieltä Jyväskylästä ja meillä oli sit nää kaks opettajaa jotka ens vuonna sitä käsityötä opettaa, ni heillä oli varmaan kans sellanen tilanne, että he ei varmaan osannu edes kysyy, niinku mitään et mä varmaan tarvisin sellasta koulutusta, että mä menisin sinne käsityöluokkaan ja ottasin niitä työvälineitä ja laittasin ne laput silmille ja mä niinku oikeesti kokeilisin ja testaisin. Sama siinä ompelukone ja ompelu, mua niinko huimaa koko ajatus, että mitenkä se oikein sujuu. Vaik mä tiedän että se sujuu, mut et just se en vaan uskaltais vaan lähtee et tehdääs tästä tämmönen.

T Eli tarvisit ihan konkreettista näyttöä, että mitenkä sitä opetusta toteutetaan? Koska ne käsityön oppisisällöt muuttuu enemmän vielä niinku teknisemmäks ja tekstiilisemmäks?

H Kyllä, joo ihan semmosta konkreettista tekemistä.

T Sit tota vielä viimeinen aihealue, eli verkostoituminen. Yhteistyö näkövammaisten koulun kanssa oli sujunut hyvin,

H Joo

T Oliko se sun mielestä riittävää?

H Kyllä se aika riittävää on. Sieltä saa tosi hyvin hojksiin sen liitteen, se on ain tosi hyvä, sit heil on näitä jaksoi, niin sielt tule ain sellanen jaksopalaute, monta sivuu. Tosi hyvä, siit näkee sit ain. Se tukee aika hyvin sitä omaa opettamista.

T Ootko verkostoitunut muiden näkövammaisten opettajien kanssa? Kokisitko hyvänä esim verkkosivustoo/facebookisivustoo, missä voisi keskustella muiden näkövammaisten opettajien kanssa? Oletko tällaisessa mukana?

H No siis en ole, me oltiin siellä Jyväskylässä ensimmäisessä koulutuksessa, niin siellä oli sitten muutama, meitä oli sit vaan sit kolme opettajaa siellä. Ni silloin vaihdettiin sähköpostiosoitteet ja siinä alkuhämmennyksissä sitten muutama viesti lähetettiin, mut seki sit jotenki jäi ja et ei oo ollu. Mut erityiskoulun opettajien kanssa ollaan jonkin verran oltu.

T Mut oman koulun sisällä vaan?

H Joo, mut varmasti olis hyvä jos joku tämmönen olisi. Mä oon niin onnekas, ku toi meidän avustaja on niin ammattitaitoinen. Voin kuvitella, et sit ku on semmonen opettaja joka saa avustajaks semmosen joka on just valmistunu tai jostain lukiosta epäpätevän, niin tilanne on silloin ihan täysin toinen. Opettaja joutuu itse opastamaan ihan hirveesti sitä avustajaa tietämättä itekkään aiheesta kovinkaan paljoa. Niin silloin se vertaistuki olis niinku tosi hyvä.

T Onko sua koulu velvoittanu mihinkään tai käskeny ottaa selvää, vai onko kaikki lähteny susta ittestä?

H Ei oo kyl velvoittanu mitenkään

T Onko jotain semmoista käsitöihin liittyvää, mitä ei olla vielä käsitelty, mitä haluaisit sanoa?

H Ei mul kyllä oo. Muuta ku et maalaisjärjen käyttö on sallittua ja oma asenne sekä rohkeus.