

*"Integrointi on mahtavaa, et se on parhaillaan että se pääsee
jossakin se erityisoppilas mukaan"*

**Opettajien kokemuksia ja näkemyksiä erityisoppilaista
käsityöntunneilla**

Pro gradu-tutkielma
Anni Rontti
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
Syksy 2013

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Opettajien kokemuksia ja näkemyksiä erityisoppilaista käsityöntunneilla

Tekijä:Anni Rontti

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 70, liitteitä 2

Vuosi: Syksy 2013

Tiivistelmä:

Tässä tutkimuksessa tutkitaan opettajien kokemuksia erityisoppilaista käsityöntunneilla sekä sitä, minkälaisena he näkevät käsityöopetuksen merkityksen tällaisille oppilaille. Tutkimus on laadullinen tutkimus. Aineisto on kerätty haastattelemalla Lapin alueella toimivia opettajia.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajien suhtautuminen integraatioon on positiivista. Erityisoppilaat koettiin positiivisena käsityöntunneilla, kun resurssit olivat riittäviä, negatiivisia kokemuksia syntyi, kun tämä ehto ei toteutunut. Erityisoppilaiden tuomat mahdolliset lisähaasteet ovat osa opettajien arkea ja ne otetaan huomioon opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa.

Opettajien mukaan käsitöiden tekeminen on tärkeää oppilaalle, jolla muuten voi olla vaikeuksia koulunkäynnissä. Oppitunnit nähtiin hengähdystaukona akateemisiin aineisiin. Tärkeintä on tekemisen prosessi ei niinkään varsinainen lopputulos. Käsitöiden nähtiin myös lisäävän oppilaan itsetuntoa ja vahvistavan minäkuva.

Avainsanat:Erilaiset oppijat, Inklusio, Integraatio, Itsetunto, Käsityökasvatus, Taitoaineet

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X
(vain Lappia koskevat)

SISÄLLYSLUETTELO

JOHDANTO.....	4
2 Keskeiset käsitteet.....	6
2.1 Inklusio.....	6
2.2 Inklusiivinen koulu.....	6
2.3 Käsiyökasvatus.....	9
2.4 Käsiyön opetus.....	11
2.4.1 Käsiyö oppiaineen merkitys yksilölle.....	13
2.5 Erilaiset oppijat.....	17
2.6 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki.....	19
2.6.1 Tehostettu tuki.....	20
2.6.2 Erityinen tuki.....	20
2.7 Opettajien näkemyksiä inklusiosta.....	22
2.8 Oppiminen ja motivaatio.....	24
3 Tutkimuksen toteutus.....	27
3.1 Laadullinen tutkimus	28
3.2 Fenomenografia.....	29
3.3 Tutkijan asema tutkimuksessa.....	30
3.4 Haastattelu aineiston keruumenetelmänä.....	32
3.5 Haastattelujen toteutus	35
3.6 Aineiston analyysi.....	36
4 Tulokset.....	38
4.1 Erityisoppilaat käsiyöntunneilla.....	38
4.2 Myönteinen suhtautuminen integraatioon.....	39
4.2.1 Positiiviset kokemukset yhteydessä resursseihin.....	40
4.2.2 Motivoituminen ja toiminnan ohjauksen sujuvuus.....	44
4.2.3 Työskentelyn sujuminen.....	46
4.2.4 Haastavaa työtä.....	48
4.3 Käsiyön merkitys oppilaalle.....	51
4.3.1 Käsillä tekemisen tärkeys.....	52
4.3.2 Itsetunto ja itsetuntemus.....	54
5 Johtopäätökset ja pohdinta.....	57
5.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	62
LÄHTEET.....	65
LIITTEET.....	71

JOHDANTO

Normaalius, mitä se on? Erityisyys, miten se määritellään? Nykypäivän kouluissa pyritään häivyttämään erityisyyden ja normaaliuden rajoja puhumalla erilaisista oppijoista. Erilaiset oppijat ovat osa koulun arkea ja heidän mukauttaminen tavanomaisen opetukseen on tavoite, johon inklusiivisella kasvatuksella pyritään. Erilaiset opetusmenetelmät, oppimateriaalit ja koulunkäynninohjaajan apu ovat opettajien työkaluja toteuttaa mahdollisimman hyvää opetusta. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki antaa suuntaa ja apuja moniammatilliseen yhteistyöhön, jota väistämättä tarvitaan.

Erilaisuuden ymmärtäminen, sen hyväksyminen ja siitä puhuminen, sekä luokanopettajan opintojeni aikana opiskelamani asiat, ovat olleet itselleni se tie, joka on johdattanut tämän tutkimuksen aiheeseen. Katsellessani pientä esikoistani, jonka elämä ei alkanut niinkuin oppikirjoissa kerrotaan, ymmärsin, ettei kaikkien lasten polku aikuisuuteen ole samanlainen. Toisen lapsen kohdalla se tiedetään jo heti syntymän jälkeen, toisen lapsen kohdalla se selviää vasta koulupolun alussa. Aikuisen tehtävä on ymmärtää jokaisen lapsen yksilöllisyys ja tarjota sellaisia eväitä, joiden avulla kasvu aikuisuuteen olisi mahdollisimman hyvä.

Taito- ja taideaineet ovat oleellinen osa koululaisen arkea. Liikkuminen, laulaminen, käsillä tekeminen ovat useiden tutkimusten mukaan ihmisen kokonaiskehityksen kannalta tärkeitä asioita. Opintojeni aikana olen saanut opiskella erityispedagogiikkaa ja käsitöitä. Tutkimukseni aihetta pohtiessa päätin yhdistää molemmat kiinnostukset aiheet. Aiheen valintaa helpottivat opetusharjoitteluiden aikana esiin nousseet kysymykset erilaisten oppijoiden sijoittamisesta tavanomaisen opetuksen ryhmiin taito- ja taideaineissa. Törmäsin opintojeni aikana monenlaisiin mielipiteisiin. Tämä ruokki kiinnostustani taito- ja taideaineisiin, sekä erilaisiin oppijoihin. Päädyin selvittämään, miten opettajat kokevat erityisoppilaat käsityön tunneilla, sekä

sitä, minkälaisen merkityksen he näkevät käsityön opetuksella tällaisille oppilaille olevan.

Puhun tutkimuksessani erityisoppilaista, tarkoittaen heillä erilaisia oppijoita. Käsitettä ”erityisoppilas” pidetään nykypäivänä usein leimaavana ja sen käyttämistä jopa vältellään. Sana ”erityisyys” herättää monenlaisia reaktioita, toisin kuin sana ”erilainen”. Onko kysymys samanarvoisuuden korostamisesta vai siitä, että tämän päivän koulussa halutaan päästä eroon erityisopetuksen historiassa pitkään eläneestä käsitteestä? Pohdin pitkään mitä muuta käsitettä voisin käyttää, mutta päätin, että tässä tapauksessa on perusteltua käyttää ”erityisoppilas” käsitettä. Tutkimuksessani sillä tarkoitetaan oppilasta, joka saa tehostettua tukea tai oppilasta, jolla on erityisen tuen päätös. Erityisoppilas-käsitteen avulla pyrin selkeyttämään tekstiä ja sen luettavuutta, etenkin tutkimuksen tulosten analysointivaiheessa.

*”Mitä ajattelet ja sanot minusta
sitä luulet minusta
sinä olet sellainen minulle
miten minut näet.
Usko kuitenkin
että
mitä teet minulle
miten kuuntelet minua
sellainen minusta tulee.” (Palsio 1994)*

2 Keskeiset käsitteet

2.1 Inkluisio

Inkluisio tarkoittaa kouluja yhteisinä. Inklusiivinen koulu avaa ovensa kaikenlaisille oppijoille ja antaa oikeuden olla mukana. Väyrynen (2001) puhuu inklusiosta filosofiana ja elämäntapana, joka vastustaa syrjintää periaatteiden ja käytännön tasolla. YK, UNESCO ja UNISEF ovat nostaneet esiin inklusion periaatteen, jonka mukaan jokaisella lapsella on oikeus käydä lähikouluun älylliseen, fyysiseen, emotionaaliseen, kielelliseen tai sosiaaliseen seikkaan katsomatta. (Väyrynen 2001, 13, 15.) Ainscow, Booth ja Dyson (2006, 21–22) käyttävät termiä *a school for all*. Inkluisio ei tarkoita pelkästään sitä, että kaikki lapset mekaanisesti tasa-arvon nimissä sijoitetaan lähimpänä olevaan kouluun, vaan kysymys on kokonaan uudesta ajattelutavasta (Takala 2010, 13).

Inklusion periaate näkyy myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. *“Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia ja monikulttuurisuudenhyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Perusopetuksen avulla lisätään alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa...Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä.”* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.)

2.2 Inklusiivinen koulu

Inklusiivinen koulu on kansainvälinen tavoite, jonka YK on yleiskokouksessaan päättänyt. Kaikille avoin koulu kunnioittaa jokaista lasta kouluyhteisössä tasa-arvoisesti, edistää oppilaan osallistumista yhteisön elämään ja korostaa perheiden merkitystä koulun toiminnassa. Kaikille avoimessa koulussa henkilökunta tekee yhteistyötä keskenään. (Saloviita 1999, 14–15.)

Aikaisemmin on puhuttu vammaisten tai erityisten oppilaiden integroimisesta tavallisiin luokkiin. Integraatiolla tarkoitetaan erilaisten oppijoiden sijoittamista perusopetusryhmiin. Sen tavoitteena on ollut päästä eroon oppilaiden erottelusta. Oppimisympäristön ja opetusmenetelmien muokkaaminen heterogeenisen ryhmän tarpeisiin sopivaksi on yksi integraation peruseräaatteista. (Emanuelsson 2001, 125–128.) Lakkalan mukaan nykyisin on siirrytty laajempaan inklusion käsitteeseen, jossa kysymys on siitä kuinka kaikkien oppilaiden oppimisen esteitä voitaisiin poistaa ja madaltaa ja kuinka heidän osallisuutta yleisopetukseen voitaisiin lisätä. Luokkiin on ilmaantunut monenlaisia oppijoita ja opettajien on täytynyt pysähtyä miettimään entistä tarkemmin sitä, kuinka saada erilaiset oppijat oppimaan (Lakkala 2009, 216). Inklusio on opetuksen tavoitteiden, sisällön ja menetelmien muokkaamista niin, että opetus on joustavaa ja erilaiset oppijat huomioon ottavaa (Unesco 1994, 8–11). Inklusio on osa suurempaa toimintaa, jonka tavoitteena on ehkäistä syrjäytymistä. Suomeksi inklusio tarkoittaa myös ”mukaan kuulumista”. Petersonin ja Hittien (2010, 20–22.) mukaan inklusiivinen koulu on myös sellaisille oppijoille, joilla ei ole fyysisiä tai muita oppimiseen vaikuttavia rajoitteita. Tämä tarkoittaa muun muassa sellaisia oppilaita, jotka tulevat erilaisista kieli- ja kulttuuritaustoista.

Marjatta Mikola (2011) kuvaa väitöskirjassaan inklusion peruseriaatetta. Sen mukaan inklusiivinen koulukulttuurin periaate on se, että oppilaiden erilaisuus perustuu luonnolliseen erilaisuuteen. Inklusiivisessa koulussa toiminta perustuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, monitoimijuuteen perustuvaan ratkaisukeskeiseen toimintamalliin, prosessiarviointiin ja reflektivaan työotteeseen sekä teoreettiseen tietämykseen lasten ja nuorten kasvusta ja kehityksestä. Inklusioon perustuva opetus muodostuu joustavasta opetussuunnitelmasta, erilaisista tehtävistä ja tuotoksista, monenlaisista ohjaustavoista, yhteistoiminnallisesta opetuksesta sekä oppilaiden osallisuudesta oppimisyhteisössä. Inklusiivisessa koulussa on tarkoituksenmukaiset toimintaedellytykset kuten opetus- ja muu henkilöstö, oppimisryhmät, opetustilat, työnohjaus, työaika ja materiaalit. (Mikola 2011, 46; Vehmas 2009, 111–112.)

Ainscowin ym (2006, 23) mukaan inklusiivinen opetus perustuu arvoihin, joita ovat tasa-arvo, osallistuminen, myötätunto, yhteisöllisyys, monimuotoisuuden kunnioittaminen, oikeudenmukaisuus ja pitkäjänteisyys. Inklusiosta hyötyvät paitsi tue tarpeessa olevat oppilaat, myös kaikki muutkin samassa ryhmässä opiskelevat. Muun muassa yhteistoiminnallisella oppimisella on nähty olevan myönteisiä vaikutuksia erilaisten oppijoiden oppimistuloksiin (Meijer 2005, 9, 19). Yhtenä tärkeimpänä asiana tasa-arvoon sisältyy osallisuus (Lakkala 2009, 212–213, 215; Moberg & Savolainen 2009, 84). Osallisuus tarkoittaa yksilön oikeutta osallistua oman yhteisönsä elämään. Suomalaisessa koulussa tämä tarkoittaa lapsen oikeutta kasvaa lähiympäristön lasten kanssa.

Inklusiivinen koulu vaatii resursseja. Tämä tarkoittaa mahdollisuutta muokata opetustiloja oppilaille sopivaksi, oppilasryhmien muodostamista tarpeeksi pieniksi ja opettajien työaikojen uudelleen määrittelyä. Huhtasen mukaan muutos inklusiiviseen kouluun ei olisi niin kaukana kuin ajatteleimme. Hän toteaa, että on kyllä olemassa kauhuskenaarioita, joiden mukaan tavanomainen opetus ja erityisopetusluokat sulautetaan toisiinsa. Inklusio ei tarkoita

pelkästään edellä mainittua, vaan myös ajattelukulttuurin muutosta (vrt. Takala 2010), sekä konkreettisia muutoksia oppimisympäristössä. Näemme helposti oppilaan ongelmallisena kyseiseen luokkatilaan, kun ennemmin pitäisi tarkastella sitä, kuinka luokkaa voisi muuttaa sopivammaksi myös tukea tarvitsevalle oppilaalle. (Huhtanen 2011, 74.)

2.3 Käsityökasvatus

Koulussa tapahtuva kasvatus tulisi noudattaa inklusiivisen kasvatuksen periaatteita. Käsityökasvatus on yksi osa koulun kasvatustehtävää ja se koskee kaikkia oppilaita. Tutkimukseni käsittelee erityisoppilaita käsityöntunneilla ja siksi on tärkeää nostaa esiin käsityökasvatus osana inklusiivista kasvatusta. Käsityökasvatus tapahtuu pääosin käsityöluokissa, mitkä oppimisympäristöinä ovat erilaisia kuin tavalliset luokkatilat. Inklusiivista ajattelumallia mukaillen, on tarpeellista kysyä, ovatko opetustilat sopivat erilaisille oppijoille. Kasvatuksellisesta näkökulmasta ajatellen voidaan puolestaan pohtia sitä, minkälaiset ennakkoluulot ja asenteet koulussa vallitsevat niin sanottuja erityisoppilaita kohtaan. Nähdäänkö taito- ja taideaineilla olevan kasvatuksellista merkitystä akateemisia taitoja arvostavassa yhteiskunnassamme?

1900-luvulta saakka koulukasvatuksen tavoitteena on ollut lapsen ja nuoren kehityksen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen. Sivistävien tietoineiden lisäksi kasvava lapsi ja nuori tarvitsee virikkeitä myös taidoilleen, tunne-elämälleen ja asenteilleen. Ihmisillä on erilaisia tapoja kohdata maailma: tiedollinen eli totuus, moraalinen eli hyvyys, esteettinen eli kauneus ja pragmaattinen eli toimivuus. Kaikkiin näihin tapoihin lapsi tarvitsee ohjausta ja tukea selvitäkseen mahdollisimman hyvin elämästään. (Hällström 2009, 15.)

Puurula (1998) kirjoittaa väitöskirjassaan taito- ja taideaineiden merkityksestä kokonaisvaltaisessa kasvatuksessa. Hänen mukaansa ei ole kyse pelkästään eri taito- ja taideaineiden opettamisesta, vaan filosofisesti paljon laajemmasta kokonaisuudesta. Kyse on elämyksiin, tunteisiin, toimintaan ja kokemuksiin perustuvasta kasvatuksesta, joka alkaa varhaislapsuudessa ja jatkuu koko ihmiselämän ajan. Tästä seuraa humaani, ihmiskunnan tulevaisuudesta vastuuta ottava ihminen. (Puurula 1998, 11-12.)

Pietikäinen (2005) kirjoittaa artikkelissaan ”Käsityön kaksi ulottuvuutta” ajasta, jolloin Uno Cygnaeus eli ja opetti. Sinä aikana lähes kaikki elämiseen tarvittava tehtiin itse, ja jo silloin ymmärrettiin se, että käsityö kasvattaa lapset elämään materiaalisessa ympäristössä. Samalla lapset oppivat työn tekemisen prosesseja ja tekemisprosessin hallintaa. Käsitöiden piti olla kasvattavia ja niiden tuli kehittää niin fyysistä, kuin henkistä puolta. Nämä tavoitteet ovat edelleen voimassa koulukäsityössä. Käsityökasvatuksen tavoitteena nyky-yhteiskunnassa on kehittää psyykkistä valmiutta työn suorittamiseen. Kätevyys kehittyy vain tekemällä. Taito etsiä ratkaisuja eteen tuleviin ongelmiin, taito keskittyä tekemisen ja suorittaa tehtävä loppuun ovat tärkeitä kaikessa työskentelyssä. Tekemisen taitoja tarvitaan niin kotitöissä, kuin valmiina ostettujen tuotteiden käsittelyssä. (Pietikäinen 2005, 82–83, 85.)

Ulla Suojasen (1993) mukaan käsityökasvatus on toimintaa, jossa kasvatus- ja opetustarkoituksessa tehdään esineitä erilaisista materiaaleista, käyttäen erilaisia toteuttamistekniikoita ja välineitä. Käsityökasvatukseen sisältyvä didaktiikka on luonteeltaan käytännönläheistä ja normatiivista. Käsityö on yksi peruskoulun yleissivistävistä aineista. Jatkuvasti muuttuva yhteiskuntamme vaatii yleissivistyksen laaja-alaista taitotietoa. Suojanen tarkoittaa taitotiedolla esinekultuurin valinta-, suunnittelu-, valmistus-, hoito-, huolto-, korjaus-, ja kunnossapitotaitoja, joiden avulla yksilö voi selviytyä kodissaan ja ympärillä olevassa yhteiskunnassa. Tavoitteena on kasvattaa kestävä kehityksen periaatteita noudattavia kuluttajia. (Suojanen 1993 14, 27.)

Käsityökasvatuksen tavoitteena on kehittää monipuolisesti oppilaan kokonaispersoonallisuutta. Tavoitteet asetetaan oppilaan iän ja taitotason mukaan. Persoonallista kasvua tuetaan käden taitoja, tietoista havainnointia, suunnittelykykyä ja ongelmaratkaisutaitoja hyväksi käyttäen. Tavoitteena on kehittää myös vastuuntuntoa, työn tekemistä pitkäjännitteisesti loppuun asti ja sen myötä myönteiseen asenteeseen työntekoon ja teknologiaan. Oppilaan materiaali-, väri-, ja muototajua kehitetään tekemällä sellaisia töitä, joissa otetaan huomioon muun muassa taloudellinen- sosiaalinen- ja luonnonympäristö. Niiden myötä oppilalle rakentuu tiedollinen ja esteettinen todellisuus, joka on yksi käsityökasvatuksen tavoitteista. (Suojanen 1993, 27–28.)

2.4 Käsityön opetus

Arkikielessä puhutaan usein käsitöistä. Yleensä silloin tarkoitetaan joko käsin tehtyä tuotetta tai työskentelyä käsin. Se voi siis tarkoittaa produktia tai prosessia. Käsityö-käsitteen merkityssisältö on laaja, koska sillä voi olla niin itseisarvo kuin hyötyarvo. (Suojanen 1993, 13; Anttila 1983, 6, 17.) Suojuksen mukaan käsityö tarkoittaa käsin tai enimmäkseen käsinohjattuja koneita käyttäen valmistettua tuotetta, tuotteen suunnittelua ja valmistusprosessia kokonaisuudessaan ja erilaisessa muodossa olevia tuotoksia esimerkiksi luonnoksia, materiaali- ja tekniikkakokeiluja sekä prototyyppejä. (Suojanen 1993, 13 [Anttila 1983]) Kojonkoski-Rännälin (2001) mukaan käsityö tarkoittaa ihmisen toimintaa, jossa tuotetaan tuotoksia muokaten erilaisia materiaaleja käsityötekniikoin. Sanan loppuosa työ, kertoo, että toimijana on ihminen. Sana käsi ilmaisee sen, että materiaali jota käsitellään on konkreettista. Käsityö-sanaa käytetään aina ilmaisemaan sellaisen työn tekemistä, jossa työstäminen

tapahtuu käsiä käyttämällä. Esimerkiksi käsillä ei voi työstää abstraktia materiaalia kuten ajatuksia. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 31.)

Käsityön opettaminen on taidon opettamista. Taidon olemukseen kuuluu itseään uudentava mekanismi ja kun jokin taito on opittu, antaa se mahdollisuuden uuden taidon oppimiseen. Taitoja on monenlaisia ja monen tasoisia. Ne ovat hierarkkisesti rakentuneita ja jotkut niistä vaativat paljon aikaa kehittyäkseen. Taidon opettaminen on pitkälti havainnollistamista, selittämistä, näyttämistä ja mallin antamista. Oppilas matkii opettajaa ja siksi opettajan on oltava tietoinen, mitä tunneillaan tekee. Syrjäläisen mukaan taidon opettamiseen liittyy samanlaista tuskaa kuin käsityön suunnitteluun. Opetuksen järjestely on kuin suuri ongelmanratkaisutehtävä, jonka suorittamiseen tarvitaan paljon etukäteissuunnittelua. Opettaminen ei ole pelkästään tuskaa, vaan yksi taidon opettamisen ihannoiksista on tekemisen ilon jakaminen ja onnistumisen ilon näkeminen. (Syrjäläinen 2005, 108-109, 112-114.)

Taitojen opettaminen on prosessi johon kuuluu monia vaihteita. Ei ole vain yhtä oikeaa tapaa opettaa, vaan opettamiseenkin on useita erilaisia teorioita. Opettamisprosessin tavoitteena on edistää oppijoiden sisäisiä prosesseja, toisin sanoen edistää heidän oppimistaan. Opettamistapa määrittyy ryhmän taitotason mukaan. Opetuksen desing-teoriat koostuvat 1. menetelmistä, joiden avulla oppijoita autetaan oppimaan ja 2. sisäisistä ja ulkoisista olosuhteista, jotka määrittävät sen minkälaisia menetelmiä ja tapoja kulloinkin käytetään, jotta päästään hyvään lopputulokseen. Opetuksen tavoitteena on saada aikaan oppijoille mentaalisia malleja, koska juuri mentaaliset mallit ohjaavat oppijan toimintaa. Tähän päästään käyttämällä tilanteisiin sopivia opetusmenetelmiä ja varmistamalla, että oppija tekee töitä ja oppii samalla. Opettaja ohjaa työskentelyä ja lisää oppijan työn haastavuutta ja vastuun määrää parhaalla katsomallaan tavalla. (Salakari 2007, 113.)

Käsityökasvatuksen ja -opetuksen taustalla on opetussuunnitelma, jota kukin opettaja toteuttaa parhaalla katsomallaan tavalla. Opettajan toimintaa voisivat ohjata inklusiivisen kasvatuksen periaatteet, jotka turvaavat oppimismahdollisuudet kaikenlaisille oppijoille. Käsityön luonteeseen kuuluu yksilöllinen opetus ja erilaisten työskentelytapojen käyttäminen (Pöllänen, päiväämätön, 1-3). Pölläsen tekstiä mukaillen voidaan todeta se, että käsityöopetuksella ja inklusiivisella kasvatuksella on yhteisiä piirteitä. Yksilöllisen opetuksen lisäksi käsitöissä akateemisilla taidoilla ei ole niin suurta roolia ja tämä on vammaisille tai opiskelun vaikeaksi kokevien lasten etu. Käsityöopetuksen kautta inklusiivista kasvatusta on mahdollista toteuttaa, jos siihen vain annetaan mahdollisuus. Erilaisten oppijoiden työskentely käsityöluokassa yhtäaikaisesti vaatii useita aikuisia ja ympäristön muokkaamista opetukselle sopivaksi.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on nimenomaan erityisoppilaat, jotka saavat tehostettu tukea tai joilla on erityisen tuen päätös. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että käsityöntunneilla on hyvin erilaisia oppijoita, joiden huomioiminen vaatii opettajalta ammattitaitoa. Ajatuksena on, inklusiivisen kasvatuksen mukaan, että jokainen yksilö toimii omien tavoitteiden ja taitojensa mukaan. Opettajan tehtävä on toimia ohjaajana ja tarvittaessa auttaa oppilasta valitsemaan itselleen sopivia työskentelymenetelmiä. Käsitöissä on usein monia eri vaihtoehtoja päästä haluttuun lopputulokseen ja lopputulos vaihtelee oppilaan mukaan. Jokaisen oppilaan työskentely omien mahdollisuuksien mukaan ja itselle sopivia haasteita etsien on inklusiivista pedagogiikkaa parhaillaan. Yksilöllinen ohjaus kuuluu käsityökasvatuksen ja opetuksen luonteeseen, sillä jokainen tekee oman laisensa työn ja työskentelyn eri vaiheet etenevät oppilaasta riippuen eri tahtiin. Yleisten neuvojen ja ohjeiden lisäksi tarvitaan paljon yksilöllistä ohjausta, jotta päästään haluttuun lopputulokseen. Syrjäläisen (2005, 109.) mukaan tavoitteen määrittelyllä on tärkeä merkitys. Päämäärän, alatavoitteiden ja keinojen välillä täytyy näkyä selkeä linjakuus. Käsityön opetuksen merkitys ei ole pelkästään vetoketjun ompelemisen tai

napinompelemisen taidoissa, vaan sen motiivit liittyvät tekemisen iloon, oman luovuuden löytämiseen ja esineympäristöön vaikuttamiseen (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 73).

2.4.1 Käsiyö oppiaineen merkitys yksilölle

Oman näkemykseni mukaan käsiyöllä, yhtenä taitoaineista, on suuri merkitys yksilön kehityksen kannalta. Käden ja silmän yhteistyö on asia johon kiinnitetään huomiota jo pienen lapsen kehitystä seurattaessa. Käsiyöt voivat tuoda mukavuutta koulutyöhön, kun oppilas saa tiettyjen rajojen puitteissa toteuttaa itseään. Oma kädenjälki on konkreettista ja parhaillaan se tuo oppilaalle itsetuntoa vahvistavia onnistumisen kokemuksia. On tärkeää muistaa, että erilaisina ihmisinä pidämme erilaisista asioista. Näin on myös käsiyön kohdalla. Vaikka käsiyökasvatus on nähty hyvänä ja oleellisena osana lapsen ja nuoren kehitystä, emme voi olettaa, että kaikki oppilaat tekevät käsitöitä mielellään. Näkemyksen pohjautuvat nimenomaan ammatti-ihmisten tekemiin havaintoihin ja päätelmiin siitä, mitä tarvitaan hyvään ja monipuoliseen kasvuun ja kehitykseen.

Olen aikaisemmin avannut käsiyökasvatuksen ja käsiyöopetuksen käsitteitä, mutta haluan tuoda esille käsiyö oppiaineen merkityksen yksilön kannalta vielä omana kokonaisuutena. Paitsi että se on tärkeä minulle tutkijana, se on yksi tärkeimmistä teemoista aineistossa.

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena on selvittää minkälaisen merkityksen opettajat näkevät käsiyöopetuksella olevan erityisoppilaille. Siitä johtuen, olen pyrkinyt löytämään vahvistusta omille käsiyksilleni aikaisemmista tutkimuksista ja alan asiantuntijoiden artikkeleista. Näkevätkö he asian samalla tavalla kuin minä

tutkijana. Ihminen on kokonaisuus. Opettamalla tietoja ja taitoja, luodaan lapsille ja nuorille mahdollisuus monipuoliseen kasvuun ja kehitykseen. Pöllänen kirjoittaa artikkelissaan ”Käsityö-oppiaine lapsen ja nuoren kehityksessä”, siitä, kuinka lapsen ja nuoren kehitys on kokonaisvaltaista. Kasvun eri puolet, fyysinen, motorinen, tiedollinen ja sosiaalis-emotionaalinen kehitys kulkevat käsikädessä vuorovaikutuksessa keskenään. Fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön kuuluvat tekijät vaikuttavat psyykkiseen kehitykseen. Pöllänen mukaan juuri tämän takia yhdenkin osa-alueen kehittymisellä on vaikutusta yksilön kehityksen muihin osa-alueisiin. Tästä syystä koulun tulisi tarjota monipuolisesti eri osa-alueita kehittävää opetusta. Käsityö koulun oppiaineena tukee lapsen ja nuoren fyysistä, psyykkistä ja sosiaalis-emotionaalista kehitystä. Tärkeimpiä asioita ovat tunteiden, kehon, neurologisten ja fysiologisten systeemien, psyyken ja ihmisten välisten suhteiden tasot. Tämän lisäksi käden edustus aivoissa on suuri verrattuna muihin ruumiinosiin. Pöllänen mukaan käsityö kehittää myös verbosensomotorisia taitoja, jotka ovat edellytyksenä kirjoitetulle ja puhutulle kielelle, jotka kehittyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Karkea- ja hienomotoriset harjoitukset vaikuttavat myönteisesti lapsen taidolliseen kehittymiseen. Lapsen kyky hankkia, käsitellä ja varastoida tietoa paranee ja äidinkielen hallinta ja käyttötaito paranee. (Pöllänen, päiväämätön, 1-3.)

Tehdessään käsitöitä ihminen muokkaa ympäristöään käsin tai käsityövälinein. Käsityöprosessin aikana yksilö oppii tuntemaan ja ymmärtämään ympäristöään ja löytää harmonian itsensä ja ympäristönsä välille. Samalla yksilö hahmottaa kykyjensä rajoja ja mahdollisuuksia. Kojonkoski-Rännälin (1995) tekemän tutkimuksen mukaan ihmisen kannalta katsottuna käsityön merkitys on suuri. Käsitöiden tekemisen intentio, eli pyrkimys on ihmisen yksi perusintentioista. Sen avulla toteutetaan maailmassa olemista niin, että saadaan tyydyttävä elämä ja rauha oman itsensä ja ympäristön kanssa. Kojonkoski-Rännälin mukaan tästä seuraa se, että lapsella on luontainen halu tehdä käsitöitä. Konkreettisten välineiden ja materiaalien kanssa työskentely tuo elimellisen

yhteyden ihmisen ja materiaalisen maailman välille. Käsitöistä syntyviä tuotoksia voidaan tutkijan mukaan pitää tekijänsä persoonallisuuden toteutumana. Tekemisen eri vaiheissa yksilö on käyttänyt hyväkseen persoonallisuutensa eri alueita. Tämä kehittää monipuolisesti yksilön kykyjä. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 55, 122–123.)

Käsityöllä on merkitystä ihmisen minäkuvan ja itsetunnon kehittymiselle. Muilta saatu palaute ja onnistuneen tuotteen tekemisestä tuleva työn hallinnan kokemus kasvattavat yksilön itsetuntoa. Käsityöprosessin suorittaminen alusta loppuun edistää ihmisen persoonallisuuden eri alueiden harmonista kehittymistä. Sen lisäksi, että käsityöntekijän hienomotoriikka kehittyy, kehittyvät hänen materiaalintuntemuksena tekniset taitonsa, kriittisyytensä, kritiikin sietokykynsä, havaintokykynsä, huolellisuutensa ja tarkkuutensa, sekä ilmaisukyky ja luovuus. Kojonkoski-Rännäli toteaa yhteenvetona tutkimuksessaan, että käsityön merkitys ihmiselle on mahdollisuus kehittyä ihmisenä, sekä käyttää käsityötä kasvatuksen välineenä. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 123–124.) Myös Pöllänen puhuu samasta asiasta todetessaan, että käsityö voi toimia apuvälineenä psyyken eheyttämisessä ja minäkuvan rakentamisessa. Käsityö tarjoaa stressin ja kiireen keskellä rentoutumisen, sillä käsitöitä tehdessä huomio kiinnittyy toimintaan ja kiire ja stressi siirtyvät kehon toiminnoiksi. Silloin myös mieli rauhoittuu. Käsityö voi toimia terapeuttisena välineenä ja niin sanotun flow-kokemusten tuojana. (Pöllänen, päiväämätön, 1–3.)

Syrjäläinen kirjoittaa käsityön merkityksestä itsetunnon kannalta. Tekemisen iloa tuottaa oman luovuuden löytäminen. Tekijän oivaltaessa, että hänestä itsestään syntyy hyviä ideoita ja että hän suoriutuu tehtävästä, on sillä suuri merkitys itsetunnon kehittymisen kannalta. Opettajan sitoutuminen suunnitelmaan ja tekemiseen on vahva viesti onnistumisesta. Ratkaisujen pohtiminen työn edetessä ja tehtävissä onnistuminen synnyttävät tekemisen riemua. Työskentely voi parhaillaan virkistää ja rauhoittaa. Kaikki se, mihin käsityöntekijä pystyy on

identiteettiä rakentava vaikutus. (Syrjäläinen 2005, 111–112.) Itsetunnon vahvistuessa käsityö tarjoaa henkistä tasapainoa ja viihtymistä lisäävää tekemistä (Pöllänen, päiväämätön, 1–3).

Koulunkäynnin käydessä vaikeaksi, lapselle kehittyy helposti käsitys itsestä huonona oppijana. Käsitys voi olla niin vahva, että lapsi ei usko suoriutuvansa tehtävistä itse. Tämä vaikuttaa itsetuntoon ja lapsi voi kokea huonommuutta muiden oppilaiden seurassa. Käsityötunneilla tehdään paljon käsillä ja oppilas voi saada siitä itsetuntoa vahvistavia kokemuksia. Käsitykset itsestä oppijana liittyvät usein akateemisiin aineisiin, eikä nämä käsitykset välttämättä ylety taito- ja taideaineisiin asti. Usko omiin taitoihin lisää itsetuntoa ja pidemällä aikavälillä voi vaikuttaa myös akateemisten aineiden opiskeluun. Toinen asia mikä tekee käsityötunneista merkityksellisiä erilaisille oppijoille, on sosiaalinen vuorovaikutus. Taito- ja taideaineissa ollaan paljon ja aktiivisesti sosiaalisessa kanssakäymisessä niin opettajan kuin muidenkin luokassa olevien kanssa. Toisaalta tunnit mahdollistavat itsenäisen työskentelyn eikä puhumisella ja itseilmaisulla ole silloin niin suurta roolia. Toinen työskentelee hiljaa itsekseen, toinen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tämä tukee myös inklusiivisen kasvatuksen periaatetta, joka korostaa yksilöllisyyden kunnioittamista ja erilaisten oppimistapojen huomioimista.

Pirkko Anttila ottaa kantaa käsityön merkityksestä yksilölle väitöskirjassaan ”Prosessi vai produkti” (1983). Käsityö on yksilölle turvallisuuden tuoja ja persoonallisuuden eheyttäjä. Käsityön tekemisen tuloksella voi olla merkitystä taloudellisesti, eettisesti tai käytännöllisesti. Anttila toteaa myös sen, että käsityöprosessilla voi olla mielenterveydellinen tai taiteellinen merkitys. Käsitöiden tekeminen on itsensä ilmaisemista ja esteettisten tarpeiden tyydyttämistä. Aina käsitöiden tekeminen ei ole nautinnollista ja se voi Anttilan mukaan johtua tekijän riittämättömästä teknisestä harjaantumisesta. Omien ratkaisujen tekeminen vaatii materiaalituntemusta. Taidollisen itseluottamuksen kohottaminen on yksi käsitöiden tekemisen haasteista. Käsitöillä nähdään myös

olevan suuri persoonallisuutta eheyttävä, mielenterveydellinen ja innostava vaikutus. (Anttila 1983, 9, 37–38, 41, 115.) Käsillä tekemisestä tuleva positiivinen kokemus ei aina ole kiinni tiedollisesta tai taidollisesta osaamisesta. Tämä on yksi niistä asioista, mikä tekee käsitöiden tekemisestä tärkeää. Erityisen tärkeäksi se voi nousta silloin, kun oppilaalla on ongelmia akateemisissa aineissa tai hänellä on muuten haasteita koulunkäynnissä.

2.5 Erilaiset oppijat

Normaalin ja poikkeavan raja on liukuva ja kontekstiinsa sidottu. Se on kuin veteen piirretty viiva. Se on tiettyjen ihmisten määrittelemä sopimus. Silloin kun lapsen kehitykseen ja oppimiseen liittyy huolta, raja määrittyy ja tarkentuu. Vaikeinta on määritellä mikä on niin poikkeavaa, että voidaan puhua poikkeavuudesta ja mikä on normaalivaihtelua. Tarkastelemme lapsista tehtyjä havaintoja lapsuuden duaalimallin kautta. Tavallisesti lapset luokitellaan ”normaaleihin” ja ”epänormaaleihin” tai ”tavallisiin” ja ”poikkeaviin”. Huhtanen (2007) puhuu erilaisuuden käsitteestä. Erilaisuus voidaan ajatella yksilöllisyydeksi tai lapsen vahvuudeksi ja taipumukseksi. Gaussin käyrä on perinteinen rajan vetämisen väline (Määttä & Rantala 2010, 35). Suurin osa lapsista sijoittuu raja-arvojen väliin, mutta osa lapsista jää väistämättä tilastojen häntäpäähän. Duaalimallin mukaan molemmille ryhmille, normaaleille ja epänormaaleille, on määritetty omat tukijärjestelmänsä. Joidenkin lasten kohdalla poikkeavuus luokitellaan alusta alkaen lääketieteellisesti. Silloin kyseessä on jokin pysyvä elimellinen vaiva tai poikkeavuus. Lapsella voi olla todettavissa elimellinen vamma, mikä tarkoittaa vauriota kehon tai mielen toiminnoissa. Erityisyys voi myös irtautua ihmisen fyysistä erityispiirteistä, jolloin tietyt yksilölliset piirteet tai toimintatavat määritellään normaalista poikkeaviksi, esimerkiksi ADHD ja Aspergerin oireyhtymä. (Määttä ym 2010, 27, 35–36; Huhtanen 2007, 67.)

Erityisoppilaan määritelmä on vaihdellut eri vuosikymmeninä. Sana erityisoppilas tuo mieleen oppilaan, jossa on jotakin erityistä. Sana ”erityinen” kertoo meille jostakin tavallisesta ja normaalista pidetystä poikkeavaa. Tutkimukseni sijoittuu koulumaailman kontekstiin, joten puhun erityisoppilaasta. Kirjallisuudessa ja lapsen arkielämässä puhutaan yleisemmin erityislapsesta. Määttä & Rantala vertaavat erityislasta ja normaalilasta seuraavasti: tavallinen lapsi on normaaliksi arvioitu lapsi ja erityislapsen kategoriaan sijoittuvat erilaiset poikkeaviksi tai epänormaaliksi luokitellut lapset. ”Ideaalilapsen” määritelmän tuottavat eri alojen ammattilaiset: opettajat, lastentarhaopettajat, terveydenhoitajat, lääkärit, psykologit, kuraattorit, terapeutit ja kuntouttajat. Lapsuutta tutkitaan kaiken aikaa enemmän ja asiantuntemus on tuonut mukanaan tietoa ”normin mukaisista lapsista” ja lapsuuden mittapuista. Erityispedagogiikan oppikirjoissa on puhuttu ”sielullisesti poikkeavista lapsista”, ”erilaisista oppilaista” tai ”erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista”. Erilaisuuden ja vammaisuuden määritelmä on muuttunut aikojen saatossa. Yksilöä leimaavista ja loukkaavista käsitteistä on pyritty eroon ja tilalle on otettu tuen tarvetta ilmaisevia käsitteitä. Käsitteiden on haluttu olevan sidoksissa tieteenalaan ja koulukuntiin. (Ladonlahti & Pirttimaa 1998, 45; Määttä & Rantala 2010, 44.)

2.6 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada koko perusopetuksensa ajan riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Tuen tarve voi olla tilapäinen tai pitempiaikainen ja sen tarve voi vaihdella vähäisestä vahvempaan, tai oppilas voi tarvita monenlaista tukea yhtä aikaa. Koulun tehtävänä on auttaa oppilasta erilaisin tukimuodoin, joiden käyttö riippuu tuen tarpeesta. Näitä tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen

erityisopetus ja avustajapalvelut. Kun vaikeuksia oppimisessa ja koulunkäynnissä ilmenee jo perusopetuksen aikana, on varhaisella puuttumisella tärkeä rooli. Mitä aikaisemmin oppilas saa tukea, sitä paremmin vältetään ongelmien kasaantumiselta. Jotta tuen tarve havaitaan ajoissa, tulee oppilaan tilannetta seurata. Tuen tulee olla joustavaa, suunniteltu pitemmällä aikavälillä, sekä muuttuvaa tarpeesta riippuen. Oppilas voi saada yhtä aikaa useita eri tukimuotoja. Nykyisin tukimuodot jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Kaikilla tasoilla voidaan käyttää kaikkia eri tukimuotoja. Erityisopetusta annetaan erityisen tuen piiriin kuuluvalla, mutta myös tukimuotona ilman erityistä päätöstä sellaiselle oppilaalle, joka sitä tarvitsee. (Opetushallitus 2011)

Tuen tarpeen huomaaminen vaatii opettajalta tarkkaa havainnointia ja oppilaantuntemusta. Yhteistyö muiden lasta opettavien opettajien kanssa on tärkeä osa kokonaisvaltaisen tilanteen hahmottamisessa. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki, jota opettajien arkipuheessa nimitetään kolmiportaiseksi tueksi, on viime vuosina noussut pinnalle ja herättänyt keskustelua. Oppilaita ei pidetä niin paljon "erityisluokissa" pienryhmissä, mutta aiheuttaako tukijärjestelmä sen, että oppilaat aletaan lokeroida tuen tarpeen mukaan? Herää kysymys, onko opettajilla opetus ja kasvatustehtävän ohessa riittävästi aikaa ottaa selvää, mitä tukimuotoja kuuluu yleiseen-, mitä tehostettuun- ja mitä erityiseen tukeen.

2.6.1 Tehostettu tuki

Tehostetun tuen päätös tehdään, kun yleisen tuen tukimuodot eivät riitä. Päätös tehdään opettajan, oppilaan huoltajan ja oppilashuollon henkilöstön yhteisen tilannearvion ja suunnittelun kautta. Päätös tehdään pedagogisen arvion

pohjalta. Yheistyön ja suunnitelmallisuuden merkitys korostuu tässä vaiheessa. Tehostetun tuen aikana oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuki on jatkuvampaa ja yksilöllisempää. (Opetushallitus 2011)

Tehostettua tukea saavan oppilaan opetusta pyritään eriyttämään ja joissakin oppiaineissa voidaan keskittyä vain ydinsisältöjen opiskeluun. Oppilas voi opiskella tavanomaisessa ryhmässä tai niin, että hän on osan tunneista erityisopettajan opetuksessa. Oppilaalla voi olla terapiapalveluja tai oppimisympäristöön on häntä varten tehty muutoksia. Tuki on nimenomaan täsmätukea, eli jokaiselle oppilaalle räätälöidään sopivat tukimuodot. Tehostettua tukea saavista oppilaista ei muodosteta omia oppilasryhmiä, vaan luokanopettajalla voi olla samassa luokassa monia tehostetun tuen päätöksellä opiskelevia oppilaita. Ideaali tilanne olisi se, että pienryhmä toimisi joustavasti perusopetusryhmän rinnalla. (Oja 2012, 56.)

2.6.2 Erityinen tuki

Erityisen tuen päätöstä lähdetään hakemaan, jos oppilaalle annettu tehostettu tuki ei riitä. Erityinen tuki muodostuu perusopetuslain mukaan erityisopetuksesta ja oppilaan tarvitsemasta muusta tuesta. Erityisopetus on pedagogista oppimisen tukea, muut tukimuodot koulunkäynnin tukea. Oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jossa tulevat ilmi erityisen tuen mukaiset opetuksen ja oppimisen tukimuodot. Tukimuotojen lisäksi oppilas voi tarvita vahvaa oppilashuollollista, kuntouttavaa, hoidollista tai muuta yksilöllistä tukea. (Opetushallitus 2011) Erityisen tuen piiriin kuuluvat ne oppilaat, joilla on opetushenkilöstön ja oppilashuollon näkemysten mukaan kehityksessään oppimiseen liittyviä riskitekijöitä (Holopainen & Savolainen 2008, 100). Oppilaalla voi olla joissakin aineissa yksilöllistetyt

oppimäärät ja arviointimenetelmät voivat olla erilaiset kuin muilla. Erityisen tuen päätös näkyy esimerkiksi joustavissa ryhmittelyissä, samanaikaisopetuksena, erilaisina opetusmenetelminä, työskentelytapoina tai esimerkiksi erilaisina opetusmateriaaleina. (Opetushallitus 2013) Erityistä tukea tarvitseville oppilaille on olemassa erityyppisiä erityisryhmiä, -luokkia ja -kouluja (Oja 2012, 56). Kuten tehostettua tukea saavalla oppilaalla, myös erityistä tukea saavalla oppilaalla voi olla terapiapalveluja ja häntä varten on voitu tehdä muutoksia oppimisympäristöön. Erityistä tukea saavalla oppilaalla voi olla avustaja ja perusopetuslain mukaan hän on erityisen tuen päätöksen perusteella oikeutettu siihen. (Oja 2012, 56–57. ; Opetushallitus 2013) Erityisen tuen antamisen keskeinen periaate on välitön puuttuminen oppimisen ongelmiin. Näin oppilasta ei tarvitse leimata erityisoppilaaksi, vaan oppilas saa tehokasta pedagogista tukea koulunkäyntiinsä (Holopainen ym 2008, 101).

Erilaisuutta on ollut aina ja sitä myös tulee aina olemaan. Tieto on lisääntynyt viime vuosikymmeninä huimasti ja se on tuonut mukanaan paitsi paljon hyvää, mutta kasvattajan näkökulmasta myös ongelmallisia asioita. Jos lapsi ei jostakin syystä mahdu ”normaalilapsen” muottiin, on hänelle löydettävä jokin diagnoosi. On hienoa, että lääketiede on kehittynyt niin paljon, että erilaisten oireiden perusteella pystytään nimeämään lapsen ongelma, mutta toisaalta herää kysymys tehdäänkö joidenkin lasten kohdalla turhaa työtä. Eikö lapset voitaisi nähdä erilaisina yksilöinä joilla on erilaisia tapoja oppia? Erilaisuus on rikkautta, se tulisi nähdä yksilön vahvuutena, ei asiana, joka piilotellaan erilaisten tukimuotojen taakse. Puhumalla erityisestä tuesta tai tehostetusta tuesta vältetään puhuminen erityisoppilaasta. Erilaisuutta se ei kuitenkaan poista. Tämän lisäksi olen huomannut, että opettajien ja opettajaksi opiskelevien keskuudessa puhutaan edelleen erityisoppilaista. Tarkoituksena ei ole leimata ketään, vaan yhdellä ainoalla käsitteellä kertoa se, että kyseisellä oppilaalla on jollakin oppimisen osa-alueella vaikeuksia, joihin hän tarvitsee tukea enemmän kuin mitä valtaosa luokassa olevista oppilaista. Onko erityisyyden toteaminen

leimaamista? Miksi sen ylipäättään ajatellaan olevan ei-toivottua ja pahimmillaan jopa yksilön kannalta häpeällistä?

2.7 Opettajien näkemyksiä inklusiosta

Selvitän tutkimuksessani opettajien kokemuksia ja näkemyksiä erityisoppilaista käsityöntunneilla ja siksi on tärkeää nostaa esiin, jo aiemmin tehtyjä tutkimuksia ja kirjoituksia siitä, miten opettajat suhtautuvat inklusioon yleisellä tasolla. Olen saanut kuulla monenlaisia mielipiteitä ja kannanottoja aiheesta, mutta varsinaisia tutkimuksia aiheesta en ollut ennen oman tutkimukseni tekemistä lukenut. On ollut mielenkiintoista havaita, miten erilaisia mielipiteitä asiasta on. Eri kirjoittajat ja tutkijat puhuvat myös sekaisin inklusiosta ja integraatiosta, joita ei pitäisi sekoittaa toisiinsa. Toisaalta on muistettava, että opettajan näkökulma asiaan voi olla hyvin konkreettinen, arjesta lähtevä. Silloin on luontevaa puhua integraatiosta, koska kouluissa erityisoppilaiden sijoittaminen perusopetusryhmiin on nimenomaan oppilaiden integroimista esimerkiksi käsityöntunneille.

Sakari Mobergin (2001) mukaan opettajien suhtautuminen erityisopetuksen ja yleisopetuksen integroimisesta on ristiriitaista. Opettajat ovat kriittisiä sen suhteen, miten opetus järjestetään ja kuinka turvataan kaikille oppijoille hyvä opetus ja oppimisympäristö. Eroa suhtautumisessa on henkilöstöryhmittäin niin, että myönteisemmin integraatioon suhtautuivat erityisopettajat, toiseksi myönteisimmin luokanopettajat ja vähiten myönteisesti aineenopettajat. (Moberg 2001, 86, 88.) Takalan (2010, 17.) mukaan useat opettajat vastustavat inklusiota, sillä sen nähdään lisäävän opettajien työmäärää. Tämä siitä huolimatta, että samaan aikaan erityisopettajilta vapautuu resursseja luokan- ja aineenopettajien käyttöön ja avuksi. Inklusiosta on käyty paljon keskustelua erityispedagogiikan kentällä (Pihlaja 2009, 146). Mielipiteitä on monenlaisia, eivätkä kaikki erityispedagogiikan ammattilaiset jaa samanlaista merkitystä ja

mielipidettä asiasta. Inklusio-käsitteen ympärillä voi toisinaan havaita emotionaalisen latauksen, kun teema näyttää tuottavan ”enemmän kuumuutta kuin valoa”.

Opettajat suhtautuvat myönteisesti integraatioon silloin, kun tavoitteena oli yksilöllistäminen, leimautumisen välttäminen tai oppilaan itsetunnon kehittäminen ja tukeminen. Myös lievästi kehitysvammaisen opetukseen suhtauduttiin myönteisesti. Kielteisenä kaikille yhteiset opetusryhmät Mobergin mukaan nähtiin silloin, kun opettajalla ei ole riittäviä erityispedagogisia taitoja. Oppilaat koetaan liian erilaisiksi ja kaikkien opettaminen yhdessä koetaan ongelmalliseksi. Opettajilla oli Mobergin tekemän kyselyn perusteella sellainen käsitys, että erillään opettaminen on erityisoppilaalle eduksi. Luokanopettajat eivät usko, että käytettävissä olevilla resursseilla pystytään turvaamaan kaikille oppilaille riittävän hyvä opetus. Aineenopettajat puolestaan vetoavat saamaansa koulutukseen, joka ei tarjoa erityispedagogisia taitoja ollenkaan. (Moberg 2001, 89, 92–93.)

Moberg toteaa tekstissään, että kaikille yhteinen koulu, joka edistää tasa-arvoisuutta ja jossa jokaiselle oppijalle tarjotaan edellytystensä mukaista opetusta, on varmasti kaikkien opettajien tavoite. Opettajat näkevät yksilöllisen ja oppilaiden edellytysten mukaisen opetuksen tärkeänä, ei sitä, että kaikki oppilaat vain mekaanisesti sijoitetaan samaan luokkaan. Opettajat ovat valmiita ottamaan erilaisia oppijoita luokkaansa sitten, kun kaikille turvataan hyvän oppimisen edellytykset. Mobergin mukaan suomalainen koulu ei vielä ole inklusiivinen koulu. Hänen mukaansa koulujen on nähtävä oppilaiden erilaisuus positiivisena haasteena. Opettajien asenteetkin voivat muuttua, jos koulun rakenteita ja toimintaa kehitetään inklusiivisempaan suuntaan. (Moberg 2001, 94.) Vaikka Mobergin tutkimuksen aineisto on kerätty jo lähes viisitoista vuotta sitten, olen havainnut samanlaisia asenteita ja mielipiteitä olevan edelleen. Minulla ei ole vielä paljon opetuskokemusta, mutta olen siitä huolimatta voinut havaita samanlaisia asioita kuin Moberg tutkimuksessaan. Myös tämän

tutkimuksen aineistosta nousee esiin huoli siitä, kuinka mahdollistaa kaikille oppijoille hyvä opetus käytettävissä olevilla resursseilla. Kysymys siitä, onko koulu vieläkin inklusiivinen, on mielestäni ajankohtainen edelleen.

Inkluusio, inklusiivinen kasvatus ja sen toteuttaminen nostavat esiin monenlaisia kysymyksiä. Erilaisuuden määritelmä on alunperinkin tutkijoiden tekemä määritelmä. Kuka voi määritellä sen, mikä on normaalia ja mikä ei? Yhteiskuntamme on rakennettu tietynlaisten normien ja sääntöjen mukaan. Näihin olosuhteisiin opettajat kouluissa ja vanhemmat kotona yrittävät lapsensa kasvattaa. Säännöt ja normit ohjaavat ihmisten arkea, eikä niitä välttämättä tule kyseenalaistaneeksi ennenkuin kohtaa ihmisen, joka ei istu tähän muottiin. Toisaalta joskus ulkoiset olosuhteet voivat tehdä koulussa olemisen mahdottomaksi. Tässä törmätään jälleen ajatukseen, että ”normaalilla” ihmisellä on kaksi jalkaa ja kaksi kättä, sekä kaikki aistit toimivia. Kun näin ei syystä tai toisesta ole, on lapsi ”ei normaali”. Taas ollaan vastakkain sen tosiasian kanssa, että pitäisi olla tietynlainen. On toisaalta surullista, että koulumaailmaan on täytynyt keksiä sellainen käsite kuin ”inklusiivisuus”, jotta erilaiset ihmiset voivat osallistua perusopetukseen. Vasta kun koulu on velvollinen järjestämään toimivat olosuhteet ja pätevät opettajat tällaisille oppilaille alkaa toiminta edistymään. Tekisimmekö tätä vapaaehtoisesti ilman UNESCON julistuksia ja koululainsäädäntöä?

2.8 Oppiminen ja motivaatio

Oppiminen ja motivaatio eivät suoraan löydy tutkimuskysymyksistäni, mutta aineiston keräämisen jälkeen havaitsin, että myös näiden käsitteiden avaaminen on oleellista aineiston analysoinnin kannalta. Motivaatio ja motivoituminen nousivat yhdeksi teemaksi opettajien puheista. Sujuvan

työskentelyn ja oppimisen taustalla on motivaatio. Tämä on yksi opettamisen suurimmista haasteista myös käsitöissä.

Motivaation ja oppimisen välillä on selvä yhteys. Kognitiivisesta näkökulmasta katsottuna motivaatio kuvastuu toiminnan tavoitteista. Tavoite säätelee sen, mitä yksilö pyrkii tekemään ja oppimista säätelee se, mitä yksilö tekee ja minkälaista palautetta hän toiminnastaan saa. Tärkeintä oppimisen kannalta ei siis ole toiminnan tavoite, vaan se miten tavoitteeseen pyritään. Tavoitteena on oppiminen. Motivaatio ilmenee siinä, mihin yksilö tarkkaavaisuutensa kohdistaa. (Rauste-von Wright&von Wright 1999, 35–35.)

Lapsi oppii koko ajan. Oppimista tapahtuu eniten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Ympäristöstä löytyy virikkeitä, mutta myös rajoitteita, joiden puitteissa kasvatettava oppii elämään ja tulkitsemaan tilanteita. Samanaikaisesti yksilö rakentaa maailmankuvaansa, itsestä ja ympäröivästä maailmasta. Tässä keskeisessä roolissa on kieli, joka on kommunikaatioväline, josta kuvastuu yhteinen sosiaalinen maailma. Sosiaalisella tuella on suuri merkitys oppimisprosessissa, sillä vuorovaikutuksen kautta yksilön ajatteluprosessit tulevat näkyviin hänelle itselleen ja muille. Toimiessaan ryhmässä, yksilö voi perustella ratkaisujaan, joka luo hyvät edellytykset oppimiselle. Oppiessaan ihmisen kognitiiviset toiminnot kuten havaitseminen, ajatteleminen ja muistaminen toimivat yhdessä saumattomasti. Ihminen prosessoi saamaansa tietoa ja muokkaa aikaisempia käsityksiään asiasta. Tästä seuraa oppimista, jota on monenlaista. Opimme varomaan tulta, ajamaan pyörällä ja laskemaan matematiikkaa. Yhteistä tälle kaikelle on se, että ne ovat yhteydessä toimintaan ja ne auttavat yksilöä ratkaisemaan ongelmia, kehittymään ja selviytymään ympäröivässä maailmassa. (Rauste-von Wriht&von Wright 1999, 19, 36–37.)

Juvosen (2008, 79.) mukaan taide- ja taitoaineet kannustavat työskentelytapojensa puolesta ratkaisujen tekemiseen. Ne edesauttavat

suunnittelun, mielikuvituksen ja luovuuden kautta omien ratkaisujen tekemiseen osana sosiaalista ryhmää. Tekemällä omia ratkaisuja, yksilö asettaa itse toiminnalleen tavoitteet ja tekee ratkaisut niiden saavuttamiseksi. Kaiken tämän takana on motivaatio, jonka muodostaa odotukset ja toimintaan liittyvä arvostus. Tehtäväsuuntautuneisuuden vaikuttavat oppilaan uskomukset omiin kykyihin suoriutua tehtävästä ja siitä, miten kiinnostunut hän on tehtävästä (Eccles&Wigfield 2002, 127). Tämä tukee inklusiivisen kasvatuksen ajatusta yksilöllisyydestä ja luonnollisesta erilaisuudesta. Käsitöissä tuskin koskaan on valmistunut kahta samanlaista työtä. Oman suunnitelman toteuttaminen omien kiinnostusten ja taitojen mukaan on juuri sitä yksilöllisyyden kunnioittamista, jota inklusiivisessa kasvatuksessa korostetaan.

Motivaatio toimii käyttäytymisessä energian lähteenä ja suuntaa toimintaamme (Roberts 2001, 6). Taito- ja taideaineet tarjoavat hyvän mahdollisuuden motivaation syntymiselle. Tekeminen on haasteellista ja tekijä on usein itse vastuussa tekemisestä ja sen lopputuloksesta. Juvosen mukaan Itsemääräämisoikeus on keskeisessä roolissa motivaation synnyttämisessä. Tekeminen itsessään palkitsee ja siitä nautitaan ilman ulkopuolista motivointia. (Juvonen 2008, 81.) Huono itsetunto ja käsitys itsestä huonona oppijana laskevat motivaatiota. Jos tämä käsitys ei saa valtaa taito- ja taideaineissa, voi motivaatio olla korkeammalla ilman erityistä motivointia. Lähtökohdat oppimiselle ovat silloin paremmat. Onnistuminen käsityön tekemisessä lisää motivaatiota. Tärkeintä ei ole lopputulos, vaan se, että ylipäänsä on onnistunut tekemään jotain näkyvää. Lopputulos on omien käsien tuotosta, joka palkitsee ja ylläpitää halua oppia lisää. Konkreettinen tekeminen

3 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen tavoitteena on saada selville opettajien kokemuksia ja näkemyksiä erityisoppilaista käsityöntunneilla. Minkälaista on opettaa oppilasta, jolla on vaikeuksia koulunkäynnissä, oppilasta, jolla on jostakin syystä tehostetun tuen tai erityisen tuen päätös tai oppilasta, joka opiskelee muut oppitunnit pienryhmässä. Miten oppilaan erityisyys näkyy tunneilla, vai näkyykö se lainkaan? Minkälaiseksi tällainen oppilas koetaan osana muuta ryhmää? Muuttunut koulumaailma tuo kaiken aikaa lisähaasteita opettajille. Inklusiivinen kasvatus, oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja lisääntyvät vaatimukset yksilöllisestä opetuksesta herättävät monenlaisia mielipiteitä. Tämän lisäksi tiedetään, että taito- ja taideaineilla on merkitystä lapsen ja nuoren kehitykseen eikä tätä tosiasiaa ei voida jättää huomiotta. Minkälainen käsitys ja kokemus opettajilla on käsityöopetuksen merkityksestä erityisoppilaalle? Vai onko sillä merkitystä? Näkökulma on puhtaasti opettajien, oppilaita ei tässä tutkimuksessa haastatella lainkaan.

Tutkimuksen yhtenä lähtökohtana on ollut oma kiinnostukseni aiheeseen. Olen usein pohtinut erityisoppilaiden asemaa luokassa ja erityisesti ryhmissä, joihin heidät sijoitetaan vain tiettyjen tuntien ajaksi. Olen saanut kuulla monenlaisia mielipiteitä ja kannanottoja aiheesta. Ajattelen, että inklusiivinen kasvatus ohjaa kaikkea opettajan toimintaa ja siksi halusin nostaa esiin erityisoppilaat. Näiden pohdintojen kautta muotoilin tutkimuskysymykset:

1. Miten opettajat kokevat erityisoppilaat käsityöntunneilla?
2. Mikä merkitys käsityöopetuksella on erityisoppilaalle?

3.1 Laadullinen tutkimus

Metsömuurosen (2003) mukaan kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu tutkimukseen silloin, kun (1) ollaan kiinnostuneita tapahtumien rakenteista, (2) ollaan kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista, (3) kun halutaan tutkia luonnollisia ilmiöitä, joista ei voisi järjestää koetilannetta ja joissa ei voida kontrolloida kaikkia tekijöitä ja (4) kun halutaan saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syy-seuraussuhteista. (Metsämuuronen 2003, 167.)

Laadullinen tutkimus on empiirinen tutkimus, joka monipuolisesti ja monilla tavoin hankkii tietoa ja tutkii tiettyä tapahtumaa tai ihmistä tietyssä kontekstissa. Tapaus on yleensä jollakin tavalla muista erottuva joko myönteisesti tai kielteisesti, mutta se voi olla myös tavallinen arkipäivän tapahtuma (Syrjälä 1994, 10.) Kasvatustieteessä laadullisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteena voi olla tietyssä ympäristössä toteutuva käytännön toiminta tai esimerkiksi yksittäisen luokan toiminta. Metsämuurosen (2003) kokoaman talukon mukaan tutkimus perustuu tutkittavien omiin kokemuksiin. Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan huomata sosiaalisten totuuksien monimutkaisuus ja sisäkkäisyys ja tutkimuksen lähtökohta on usein toiminnallinen ja tuloksia sovelletaan käytäntöön. Laadullinen tutkimus myös mahdollistaa tulosten raportoinnin kansantajuisesti jolloin vältetään sisäänpäinlämpiävän tiedeslangin käyttö ja palvellaan monenlaisia lukijoita. (Metsämuuronen 2003, 170.)

Laadullinen tutkimus on Syrjälän (1994, 11.) mukaan luonteva lähestymistapa oppimisen ja opetuksen tutkimuksessa. Käytännön ongelmien kokonaisvaltaista tarkastelua ja kuvausta ei voi toteuttaa irrallaan tapahtumaketjuista ja yksittäisistä tilanteista. Yinin (1994, 13.) mukaan laadulliselle tutkimukselle ei voida antaa vain yhtä tiettyä määritelmää. Yin määritelmän mukaan kyse on

nykyajassa tapahtuvan ilmiön tarkastelua sen todellisessa tapahtumakontekstissaan eli siinä ympäristössä, jossa ilmiö tapahtuu. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on ajatus merkitysten keskeisyydestä (Ronkainen, Pehkonen, Lindholm-Yläne&Paavilainen 2011, 81). ihmisen toimintaa pidetään merkitysvälitteisenä, mikä tarkoittaa sitä, että todellisuutta ei koskaan kohdata paljaaltaan vaan erilaisten merkityksellistävien käytäntöjen osana. Kieli, vakiintuneet tavat ymmärtää ja puhua ovat osa ihmisen kokemusta ja kertomusta. Kokemuksen ja havainnoinnin huomioiminen on oleellinen osa laadullista tutkimusta ja tutkimuskäytäntönä se on joustava. Tutkijan roolia ei sovi unohtaa, sillä hän vaikuttaa tuottamaansa tietoon ja tämä käsitellään laadullisessa tutkimuksessa kirjoittamalla julki tutkijan omat lähtökohdat. Analyysimenetelmät eivät ole tarkkavaiheisia ja on tavallista, että tutkimuksessa korostuu tulkinnallisuus, merkitysten keskeisyys ja kokemuksellisuus. (Ronkainen ym 2011, 81-82.)

3.2 Fenomenografia

Fenomenografia termi tulee kreikkalaisista sanoista fenomenon, joka tarkoittaa ”tulla päivänvaloon” ja grafi, joka tarkoittaa ”kuvailla jotakin” (Uljens 1989, 19). Fenomenografisen tutkimusotteen tavoitteena on tuoda esiin ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Rissanen, 1.). Fenomenografiassa tutkitaan sitä, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa (Ahonen 1994,114; Järvinen&Järvinen 2004, 83). Tutkimuksen kohteena on ihmisten käsitykset, jotka voivat poiketa suurestikin toisistaan. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija kiinnittää huomionsa asiaan, josta näyttää olevan erilaisia käsityksiä, esimerkiksi koulussa tapahtuvasta oppimisesta. Erilaisten ilmiöiden kuvaaminen on tämän tutkimussuuntauksen mukaan käsitysten tutkimista. (Ahonen 1994, 114— 15, 117.) Fenomenografinen tutkimusote ei tutki niinkään ajattelu- ja havainnointiprosesseja tai ilmiön oikeaa olemusta, vaan ihmisten

käsityksiä kyseessä olevasta ilmiöstä (Järvinen ym 2004, 83). Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ihmisten käsityksistä ja ajatuksista ympäröivästä maailmasta, josta tutkija sitten tekee päätelmiä. Käsittäminen on merkitysten antamista joillekin ilmiöille. (Järvinen ym 2004, 83–84.)

Tässä tutkimuksessa fenomenografinen ote näkyy opettajien kokemusten ja näkemysten avaamisena. Tutkijana minun on pyrittävä löytämään merkityssisältöjä opettajien puheelle. Mitkä asiat vaikuttavat siihen, miten opettajat asiasta puhuvat, mitkä ovat ne asiat, jotka tekevät opettajien kokemuksista juuri sellaisia kuin ne ovat. Onko taustalla mahdollisesti joitakin koulumaailmaa ohjaavaat asenteet ja käsitykset, opetussuunnitelma tai opettajien henkilökohtaiset mielipiteet. Erityisoppilaiden integroiminen perusopetusryhmiin on asia, josta on erilaisia käsityksiä ja mielipiteitä. Käsitöillä ajatellaan myös olevan merkitystä oppilaalle.

Aineistona fenomenografisessa tutkimuksessa on useimmiten haastatteluaineistoja (Rissanen, 1). Tutkimiseen vaikuttavat väistämättä tutkijan omat aikaisemmat käsitykset ja odotukset tutkittavasta asiasta (Ahonen 1994, 122). Tutkijan on hyvä tiedostaa omat lähtökohtansa ja tietoisesti käsitellä sitä, sillä hallittu subjektiivisuus lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tässäkin tutkimuksessa aineistona on haastatteluaineistot ja tutkijan omat lähtökohdat tulevat selviksi luvussa 3.3.

3.3 Tutkijan asema tutkimuksessa

Tutkimusmenetelmän valitseminen tässä tutkimuksessa oli selkeä. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa on fenomenografisia piirteitä. Tavoitteena on tutkia opettajien kokemuksia ja näkemyksiä erityisoppilaista käsityöntunneilla.

Tutkimuksessa tarkastellaan opettajien kokemuksia ja näkemyksiä tietyistä oppilaista tietyssä ympäristössä. Käsitykset ja kokemukset voivat poiketa toisistaan. Tutkittavasta asiasta ei myöskään voi järjestää järkevää koe tilannetta, jonka avulla haettaisiin vastauksia tutkimuskysymyksiin. Lisäksi jo aiemmin esiin noussut ”kansantajuinen raportointi” sopii tutkimukseni aiheeseen.

Tutkijana olen joutunut selkeästi erottelemaan omat käsitykset ja tutkimuksen. On selvää, että minulla on asiasta aikaisempia käsityksiä ja kokemuksia ja niiden poistaminen esimerkiksi haastattelukysymyksistä on ollut hyvin haastavaa. Minulla on itselläni selkeät mielipiteet tutkittavaan asiaan ja siksi on ollut hyvin tärkeää, että en ole ottanut kantaa haastateltavieni puheeseen. Oman näkemyksen tiedostaminen on tärkeää myös siinä vaiheessa kun käy läpi haastatteluja ja tekee tulkintoja haastateltavien kommentteista. On kuitenkin syytä muistaa, että tämä tutkimus ei ole puhtaasti fenomenografinen, vaan sisältää fenomenografisia piirteitä.

Omat kokemukseni ja näkemykseni ovat nousseet osittain esiin jo taustateorian kuvauksessa. Olen luokanopettajaopintojeni aikana opiskellut erityispedagogiikkaa ja käsitöitä. Sen lisäksi minulla on oman arkielämäni kautta kokemusta lapsesta, jonka koulupolku ei ole alkanut niin kuin kaikilla muilla. Olen opettajuuteen kasvamisen ja vanhemmuuden kautta rakentanut itselleni käsityksen siitä, kuinka tällaisia erilaisia oppijoita tulisi koulussa kohdata. Erilaisuuden näkeminen rikkautena on haaste meille kaikille. Jokaisen oppilaan näkeminen yksilönä on yksi opettajan tärkeimmistä taidoista. Joskus opettaja joutuu liikkumaan myös oman mukavuusalueensa ulkopuolella ja kohtaamaan myös epävarmuutta kun luokkaan tulee sellainen oppilas, jonka kanssa ei tiedä kuinka tulee toimia. Mielestäni tämä kuuluu opettajan arkeen.

Taito- ja taideaineiden merkityksestä on puhuttu koulutuksemme aikana ja olen omien kokemusteni kautta vakuuttunut siitä, että ne ovat välttämättömiä lapsen

ja nuoren kehitykselle. Käsillä tekeminen on ollut aikoinaan ihmisen elinehto. Ympäristömme on muuttunut paljon, mutta siitä huolimatta tarvitsemme käytännön taitoja selvitäksemme elämästä. Elämässä tulee tilanteita, jolloin ei pelkillä akateemisilla taidoilla selvitä. Jo pelkän napin irtoaminen housuista tai pyörän kumin puhkeaminen tuovat eteen arkisen haasteen, josta ei selviä ilman kädentaitoja. Sen lisäksi, että käsityötaidot ovat käytännön elämän kannalta merkityksellisiä, on tekemisellä vaikutusta ihmisen henkiseen hyvinvointiin. Rauhoittuminen käsityön ääreen vähentää kiireen tuntua, lopputuloksen näkeminen tuo onnistumisen kokemuksia. Toisaalta työskentely opettaa sietämään epäonnistumisia ja pettymyksiä siitä, kun lopputulos ei ollutkaan sellainen kuin olisi halunnut. Käsityö kasvattaa ihmistä kokonaisvaltaisesti ja olenkin opintojeni aikana pohtinut usein sitä, mikä merkitys käsitöillä on oppilaalle, jolla on vaikeuksia akateemisissa aineissa tai oppilaalle joka jostakin muusta syystä on erityisoppilas.

Fenomenografinen tutkimussuuntaus vaatii tutkijaa tuomaan esiin aikaisemmat kokemukset ja näkemykset aiheesta. En voi väittää etteivätkö ne vaikuttaisi tutkimuksen kulkuun ja lopputulokseen, mutta luotettavuuden lisäämiseksi ne on hyvä tuoda esiin. Jokainen tutkija analysoi kerättyä aineistoa omista lähtökohdista käsin.

3.4 Haastattelu aineiston keruumenetelmänä

Tutkimusta tehdessä täytyy valita menetelmä, jolla kerää tutkimuksen aineiston. Sopiiko tutkimukseen kysely, haastattelu tai jokin muu menetelmä. Tässä tutkimuksessa aineiston hankintamenetelmänä on käytetty puolistrukturoitua teemahaastattelua. Metsämuurosen (2003) mukaan haastattelu sopii aineiston hankinta menetelmäksi silloin, kun tutkimusjoukko on väestöä koskeva

satunnaisotos, silloin kun tutkija haluaa tulkita kysymyksiä ja täsmentää vastauksia ja kun kadon halutaan jäävän pieneksi. Haastattelu myös mahdollistaa tutkimuksen luotettavuuden tarkistamisen muilla keinoilla kuten tarkkailemalla. Haastattelun avulla voidaan tutkia intiimejä ja emotionaalisia asioita, voidaan kuvata esimerkkejä ja tutkia aihetta, josta ei ole objektiivisia testejä. (Metsämuuronen 2003, 187)

Tässä tutkimuksessa haastattelu tuntui parhaalta vaihtoehdolta, sillä tutkimukseen osallistuvia opettajia oli vain neljä eli määrä oli hyvin pieni. Haastattelu myös mahdollisti tarkentavien kysymysten tekemisen, jos jokin asia jäi epäselväksi. Haastateltavien asenteet ja mielipiteet tarkentuivat myös äänenpainojen ja -sävyjen kautta, kuten myös tavasta jolla asiasta keskusteltiin. Tutkimuksen aihe on sellainen, että siitä on mahdoton järjestää objektiivisia testejä, joten haastattelu nousi aineistonkeruumenetelmänä vahvimmin esille.

Haastattelu on ennalta suunniteltu. Haastattelun ohjaajana ja alulle panijana toimii tutkija, samoin kuin haastattelun motivaation ylläpitäjänä. Haastattelijalla tiedostaa roolinsa ja haastateltavan on voitava luottaa siihen, että keskustelussa esiin tulleita asioita käsitellään luottamuksellisesti. (Metsämuuronen 2003, 187) Haastattelun laatiminen vaati huolellisuutta. Tutkimuskysymykset pitävät sisällään paljon informaatiota ja niiden purkaminen kysymyksiksi osoittautui työlääksi. Minkälaisien teemojen ja kysymysten kautta voin saada tietoa tutkimuskysymyksiini? Mitkä asiat ovat oleellisia juuri näitä asioita tutkittaessa? Miten haastattelusta muodostetaan hyvä ja kattava kokonaisuus? Johdattelevat ja kyllä ja ei-vastauksiin mahdollistavat kysymykset täytyi jättää pois. Poikkeuksena oli kaksi suoraa kysymystä, jotka esitin juuri samanlaisena kaikille haastateltaville. Muuten kysymysten esittäminen ei välttämättä edennyt haastattelulomakkeen mukaisessa järjestyksessä, vaan keskustelu eteni haastateltavan mukaan. Pidin haastattelulomakkeen avulla huolen siitä, että kaikki asiat tulivat käsitellyksi haastattelun aikana. Ymmärrän niin, että juuri tämä on puolistrukturoidulle haastattelulle ominaista. Lisäksi halusin antaa

haastateltaville mahdollisuuden puhua myös sellaisista asioista, jotka eivät olleet tulleet mieleeni haastattelua laatiessani.

Metsämuurosen (2003) mukaan puolistrukturoidusta haastattelusta voidaan käyttää myös nimitystä teemahaastattelu. Haastattelu kohdistuu ennalta valittuihin teemoihin, mutta kysymysten muotoa ja esittämisjärjestystä ei ole ennalta tarkkaan määrätty, toisin kuin strukturoidussa haastattelussa. (Metsämuuronen 2003, 189.) Hirsijärven & Hurmeen mukaan teemahaastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta vastauksia ei määrittele mitkään vastausvaihtoehdot. Haastattelussa jokin lähtökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkea. Haastattelija tietää haastateltavien kokeneen tietyn asian tai tilanteen ja haastattelu kohdennetaan tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin tilanteesta. (Hirsijärvi&Hurme 2004, 47) Teemahaastattelu sopii mielestäni täydellisesti tutkimukseni haastattelumenetelmäksi, sillä haastattelussa on ennalta valittuja teemoja, mutta kysymysten esittämisjärjestystä ei ole ennalta tarkoin määrätty. Kysymys on puhtaasti opettajien omista kokemuksista ja näkemyksistä, joista he saavat puhua ja kertoa vapaasti.

Halusin testata haastattelurunkoani ennenkuin menin oikeaan haastatteluun. Lähipiiristäni löytyi sopiva koehenkilö, jota ”haastattelin”. Esitestaus osoittautui hyödylliseksi. Olin sokeutunut aiheelleni ja jotkut kysymyksistä eivät vastanneet tutkimusongelmiini. Olin laatinut kysymyksiä, joihin pystyi vastaamaan kyllä tai ei. Pyrin muokkaamaan kysymyksiä niin, ettei se enää ollut mahdollista, tai laadin perään tarkentavan kysymyksen. Näin haastateltavan täytyy perustella vastauksensa. Kysymysten tarkentamisen ja muuttamisen lisäksi, antoi esitestaus hyvän kokemuksen siitä, mitä haastattelemisen on. Haastattelijana minun on pysyttävä puolueettomana ja mahdollisimman neutraalina sanoa haastateltava mitä tahansa. Näin en omilla käsityksilläni vaikuttaisi haastateltavan puheeseen, enkä johdattelisi häntä lisäkysymyksillä haluamaani suuntaan.

3.5 Haastattelujen toteutus

Halusin haastateltavakseni opettajia, jotka opettavat käsitöitä ja joiden käsityön opetusryhmissä opiskeli erityisoppilaita. Opettaja sai olla käsityön aineenopettaja tai luokanopettaja, joka opetti lisäksi myös käsitöitä. Haastateltavan iällä ja sukupuolella ei ollut väliä, kuten ei myöskään sillä opettiko haastateltava teknistätyötä vai tekstiilityötä. Kuulostelin ja kyselin tuttavapiirissäni ja opettajasijaisuuksieni aikana, mistä löytyisi kriteerit täyttäviä opettajia. Kirjoitin tutkimuslupa-anomuksen sekä koulujen rehtoreille sähköpostia, joissa tiedustelin haastattelumahdollisuuksia. Yhden opettajan kanssa olin jo etukäteen sopinut haastattelusta, joten hänen kanssaan aikataulun sopiminen kävi joutuisasti. Muut haastateltavat oli vaikeampi saada ja ennenkuin sopiva haastattelu-aika saatiin sovittua, oli aikaa kulunut jo paljon. Tämä vaihe tuntui erityisen turhauttavalta ja aikaa vievältä. Asiaan täytyi käyttää aikaa, mutta mitään näkyvää ei saanut aikaiseksi. Tutkimuslupia ei ole tutkimuksen liitteenä, sillä niissä on nähtävissä koulut joilla haastattelut on tehty. Näin turvaan haastateltavieni anonymiteetin sen lisäksi, että heidän nimensä eivät esiinny tutkimuksessa lainkaan.

Lopulta haastateltavakseni löytyi neljä naisopettajaa, joista kaksi oli käsityön aineenopettajia ja kaksi luokanopettajaa, jotka opettivat myös käsitöitä. Kaksi haastateltavaani olin tavannut jo aikaisemmin, mutta kaksi oli minulle täysin tuntematonta.

Haastattelupaikan tulee olla rauhallinen ja muiden virikkeiden määrä kannattaa minimoida, jotta huomio ei kiinnittyisi muihin asioihin. Haastateltavan kotona tehty haastattelu antaa todennäköisemmin hyvän lopputuloksen, sillä paikka on haastateltavalle tuttu. (Eskola&Välimäki 2001, 27)

Tämän tutkimuksen haastattelut tehtiin kaikki haastateltavien työpaikoilla, eli kouluilla. Huoneessa ei yhdessäkään haastattelussa ollut ketään muita kuin haastateltava ja haastattelija. Koulun muita ääniä kuului kahden haastattelun aikana, mutta kaksi haastattelua oli järjestetty niin, että toisessa käsityöluokka oli erillään muista luokista ja toinen oli sellaiseen aikaan päivästä, että koululaisia ei käytävillä enää juossut. Kysyin jokaiselta haastateltavalta missä me haluavat haastattelun pitää ja kukaan ei ehdottanut kotiaan. Jokainen puhui mieluiten työpaikallaan, mikä on luonnollista kun puhutaan asiasta, joka liittyy heidän työhönsä.

Äänitin kaikki haastattelut iPhonesta löytyvällä nauhurilla. Haastattelut kestivät noin 30 minuuttia. Litteroin aineiston lähes sanatarkasti jättäen pois ylimääräiset ynähdykset ja huokaukset. Jätin myös litteroimatta osan omasta puheestani ja haastateltavien puheesta sellaiset kohdat, jotka eivät olleet oleellisia tutkimuksen kannalta tai jos puhe alkoi toistaa itseään.

3.6 Aineiston analyysi

Kerätty haastatteluaineisto on litteroitu ja se odottaa käsittelyä. Syrjäläisen mukaan analysointi on yleensä kvalitatiivista sisällönanalyysiä, joka perustuu usein haastattelurunkoon ja ennen kaikkea tutkijan ajatteluun ja pohdintaan. Omaan aineistoon tulee olla perehtynyt, jotta analyysi onnistuu. Analysointi alkaa jo aineiston keruu vaiheessa ja lopullinen analyysi alkaa kun haastattelut on kirjoitettu puhtaaksi. (Syrjäläinen 1994, 89)

Hirisjärven & Hurmeen mukaan kvalitatiivisen aineiston analyysissä on monia tapoja. Myös heidän mukaansa analyysi alkaa monesti jo haastatteluvaiheessa. Tutkija käyttää päättelyä, jota on olemassa induktiivista tai abduktiivista. Induktiivisessa päättelyssä keskeisessä osassa on aineistolähtöisyys.

Laadullisessa tutkimuksessa on vähän standardoituja tekniikoita, eikä mikään tapa ole toistaan parempi. Aineiston kuvaileminen on analyysin perusta. Kuvailussa kartoitetaan henkilöiden, tapahtumien tai kohteiden ominaisuuksia tai piirteitä, vastataan kysymyksiin kuka, missä, milloin, kuinka paljon ja kuinka usein. (Hirsijärvi & Hurme 2004, 136, 145.)

Tämän tutkimuksen aineiston analyysini perustuu aineistolähtöiseen analyysiin. Aineisto on litteroinnin jälkeen teemoiteltu tiettyjen otsioiden alle. Idea tähän lähti käyttämästäni miellekarttoista, joiden avulla purin haastatteluja selkeämpään muotoon. Teemojen pääpiirteet löytyivät myös haastattelurungosta. Aiheet näkyivät selkeästi kaikissa haastatteluissa, joten teemoittelu oli loogista. Kuten Alasuutari (1999) toteaa, laadullinen tutkimus koostuu kahdesta vaiheesta, jotka ovat havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen (Alasuutari 1999, 39.) Miellekarttoista rakensin taulukon (kts LIITE 2), jossa näkyi esiin nousseet teemat ja haastateltavat. Jokaisen teeman kohdalle etsin kaikista haastatteluista asioita, jotka liittyivät kyseiseen teemaan. Näin sain kokonaiskuvan siitä, mitä kaikki haastateltavat asiasta sanoivat. Tämän pohjalta oli helppo kuvata tuloksia, jotka tulevat esiin luvussa neljä (4).

Kun teemoittelun avulla on esitelty tulokset, aineisto täytyy analysoida ja fenomenografista otetta mukaillen löytää erilaisia merkitysisältöjä opettajien puheista. Lähtökohtana on tutkijan omat näkemykset siitä, minkälaisia merkityksiä hän aineistostaan rakentaa. Tutkimukseni sisältää fenomenografisia piirteitä, joten analyysi ei kaikilta osin etene niin abstraktille tasolle kuin puhtaasti fenomenografisessa tutkimuksessa. Tarkoituksena on löytää aineistosta asioita, jotka vaikuttavat siihen mitä opettajat puhuvat. Miksi he perustelevat vastauksiaan juuri sillä tavalla kuin litteroidusta aineistosta voidaan nähdä? Mitkä ovat ne käsitykset ja asenteet puheen taustalla? Mitkä asiat vaikuttavat opettajien vastauksiin?

4 Tulokset

4.1 Erityisoppilaat käsityöntunneilla

Erityisoppilaat käsityöntunneilla nousi teemaksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen ”*Miten opettajat kokevat erityisoppilaat käsityöntunneilla?*” pohjalta. Tämä teema piti sisällään kysymyksiä, jotka liittyivät oppilaan työskentelyn sujumiseen, ohjeiden vastaanottamiseen ja niiden mukaan toimimiseen. Nämä kysymykset liittyvät oleellisesti oppitunnin sujumiseen ja sen myötä siihen, minkälaisena tunnin pitäminen koetaan. Kysymys ohjeiden vastaanottamisesta ja niiden mukaan toimimisesta lähti omasta käsityönopetuskokemuksestani. Kokemukseni mukaan ohjeiden vastaanottaminen ja toimiminen niiden mukaan on haasteellista monille oppilaille ja myös tämä vaikuttaa siihen, minkälaisena opettaja tunnin pitämisen kokee. Muodostin kysymyksiä motivoitumisesta ja sosiaalisesta kansakäymisestä. Näiden lisäksi kysyin haastateltavilta suoraan, kokevatko he erityisoppilaiden tuovan lisähaastetta työhön.

Erityisoppilaat käsityöntunneilla koettiin monella eri tavalla. Lähtökohtaisesti kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että kaikki oppilaat ovat samanarvoisia ja on hyvä, että oppilas saa tulla ikään kuin avoimeen kenttään. Oppilaan erityisyys tunneilla näkyy ihan tilanteen mukaan, riippuen myös oppilaan diagnoosista. Toisaalta erityisoppilas ei välttämättä ole ollut tunnilla se, joka tukea tarvitsee tai ei ainakaan ole tarvinnut sitä enemmän kuin muut. Erityisoppilas on voinut olla tunnilla kuin yksi muista, mutta toisaalta erityisyys ja tuen tarvi on voinut näkyä hyvin selvästi. Erityisoppilaita ei ole koettu erityisemmin taakkana, vaikka heidän kyllä myönnetään aiheuttavan lisähaasteita ja vaivaa. Työkaluja toimia erilaisten oppijoiden kanssa on kertynyt

työkokemuksen myötä ja avustajan kanssa yhteistyötä tehden työskentely erityisoppilaiden kanssa sujuu hyvin.

Luokanopettajat, jotka opettavat erityisoppilaita myös muilla tunneilla, eivät näe käsitöissä eroa muihin aineisiin työllistämisen ja vaivannäön suhteen. Oppilaat osataan ottaa huomioon automaattisesti tai he eivät erotu millään tavalla muusta ryhmästä. Yhden haastateltavan mukaan ”*lapset eivät valitse opettajaa, eikä opettaja oppilaitaan*”. Erityisoppilas on yksi muista ja tunneilla toimitaan niiden edellytysten mukaan mitä oppilailla on . Erityisoppilaat tarvitsevat kyseisen haastateltavan mukaan tukea käsityöntunneilla yhtä paljon kuin muutkin.

Erityisoppilaiden itsearviointi nähtiin sekä helpoksi että vaikeaksi. Opettajien mukaan oppilailla voi olla huono käsitys itsestä oppijana ja se heijastuu myös käsityön itsearviointiin. Erityisoppilaat ovat hyvin kriittisiä itseään ja töitään kohtaan ja omia töitä saatetaan jopa ryttätä roskikseen. Parhaimmillaan itsearvioinnissa näkyy ylpeys tehdystä työstä ja onnistumisen kokemuksesta.

4.2 Myönteinen suhtautuminen integraatioon

Ajatus erityisoppilaista perusopetusryhmän mukana ei tulosten perusteella tunnu opettajista mahdottomalta. Teorian ja ajatuksen tasolla se nähdään hyvänä asiana. Taustalla voi olla ammattikasvattajan ajatusmalli siitä, että kaikki lapset ovat samanarvoisia ja jokaisella on oikeus hyvään ja laadukkaaseen opetukseen. Erilaisuus nähdään rikkautena. Erilaisuuden hyväksyminen ja huomioiminen ovat tänä aikana pinnalla olevia puheenaiheita, eikä se voi olla vaikuttamatta opettajien kannanottoihin. En väitä, etteivätkö opettajat ole oikeasti sitä mieltä, että integrointi ja inklusiivinen kasvatustyyli olisivat hyvä asia. Täytyy kuitenkin muistaa, että jokainen kasvatustyötä tekevä aikuinen ymmärtää sen, että hyvä ammattilainen huomioi erilaisuuden ja osoittaa

hyväksyvänsä sen. Sivistynyt ja työlleen omistautunut ammattikasvattaja ei voi ajatella asioita vain mustavalkoisesti. Erityisoppilas nähdään mahdollisesti oppilaana, joka voi kokea olevansa syrjitty tai erillään muusta ikäryhmästä ja integrointi edes muutamaksi tunniksi omien ikätovereiden kanssa samaan ryhmään voi olla koulupäivän pelastus. Positiivisten puolien löytäminen oppilaista auttaa myös opettajaa itseään jaksamaan työssään.

”Integrointi on mahtavaa, et se on parhaillaan, että se pääsee jossakin se erityisoppilas mukaan.” (Haastateltava B)

”Se vaan pitää huomioida ja sitä etukäteen miettiä ja suunnitella. Mut tavallaan voihan siellä olla muutenki haastavia oppilaita siinä perusryhmässä. Että ei voi sanoa, että ne ois välttämättä aina niitä eriyttämisen tarpeessa olevia oppilaita” (Haastateltava D)

”Mulle kirkastu vähän se autistisin piirtein tuolla tekstiilikäsityössä. Eli hänelle se on ollut hyvä asia. Et ne kielteiset asiat, ne negatiiviset asiat suhteessa diagnoosiin onki ollut semmosia hyvin toimivia juttuja tuolla tekstiilikäsityössä” (Haastateltava C)

4.2.1 Positiiviset kokemukset yhteydessä resursseihin

Resurssien merkitys nousi esiin hyvin vahvasti kolmessa haastattelussa. Haastateltavien mukaan resurssit ovat yksi tärkeimmistä asioista, kun puhutaan erityisoppilaiden integroimisesta käsityöntunneille. Avustajan ja koulunkäynninohjaajan merkitys nähtiin todella tärkeänä. Yhden opettajan tunneille erityisoppilaat tulevat yleensä aina avustajan kanssa ja avustajatilanne oli hyvä. Avustajan aineenhallintaa ei nähty ongelmalliseksi, joskin käsitöiden

hallitseminen nähtiin vahvuutena ja helpotuksena opettajan työhön. Avustaja mahdollistaa opettajan keskittymisen myös muihin oppilaisiin. Ohjaustilanteet ja tunnin hallinta helpottuu, kun voi luottaa avustajaan. Erityisoppilaan opettamista ei nähty avustajan tehtävänä, tärkeintä oli se tuki mitä avustaja antoi oppilaalle tämän kohdatessa haasteita. Ryhmätyöt, ohjeiden ymmärtäminen ja toimiminen niiden mukaan, motivoituminen työhön ja yleinen työskentelyn sujuminen olivat niitä tilanteita joihin avustajaa kaivattiin eniten.

Resurssi-teemaan sijoittuu myös ryhmäkoko ja ryhmän oppilasaines. Kaksi neljästä koki nämä asiat tärkeänä. Koulun johdolta toivotaan ymmärrystä oppilasmäärän ja -aineksen suhteen kun oppilasryhmiä muodostetaan. Työskentely tunneilla onnistuu, jos resurssit ovat sen mukaiset. Tämä tarkoittaa tarpeeksi pientä ryhmää, ei liian montaa haastavaa oppilasta samaan ryhmään ja tarpeeksi avustajia tunneille. Toisaalta esiin nousi ajatus ryhmistä, joissa olisi vain erityisoppilaita. Silloin opetuksen voisi helpommin kohdistaa juuri heille sopivaksi, eikä huomioon tarvitsisi ottaa niin monenlaisia oppijoita. Toisaalta taitavat oppilaat voivat parhaimmillaan olla heikompien tukena, mikä helpottaa opettajan työtä.

Aineiston perusteella opettajien kokemukset erityisoppilaista käsityöntunneilla ovat positiivisia jos tietyt ehdot täyttyvät. Näitä ovat siis riittävät resurssit, oppilasaines, ryhmäkoko ja luokassa olevien aikuisten määrä. Positiivinen kokemus ei ole tämän tulkinnan mukaan itsestään selvyys, vaan se toteutuu vasta kun ulkopuolelta tulevat asiat sen mahdollistavat. Ajatten, että syy on oppilasaineen liiallisessa erilaisuudessa. Opettajalla on mahdollisesti liian vähän aikaa jokaiselle oppilaalle jos heitä on ryhmässä liian paljon. Oppilaiden erilaisuus aiheuttaa sen, että ei ole vain yhtä tapaa opettaa ja neuvoa, vaan on käytettävä yhtäaikaaisesti monenlaisia pedagogisia keinoja. Oppitunnin pituus on rajallinen ja opettaja haluaisi mahdollistaa jokaisen oppilaan oppimisen. Tilanne voi tuntua tukalalta ja ahdistavalta jos tilanteesta tulee selviytyä yksin. Opettaja katsoo tilannetta paitsi omasta niin myös oppilaan näkökulmasta. Tämä kertoo

työlle omistautumisesta ja siitä, että opettajan ajatellaan olevan koulussa nimenomaan oppilaitaan varten.

”Sulla on pakko olla apuvoimia jos siellä on yksi semmonen oppilas, joka tarvitsee koko ajan apua. Se jää aika yksin, jos se on yksin opettajan harteilla.” (Haastateltava A)

”Se, että resurssit pitää olla semmoset että... Ei oo mitään järkeä, että isoon ryhmään ympätään, ympätään sitte lisäksi tämmösiä. Mut seki et onko avustaja mukana, mut ryhmäkoossa pitää huomioida jos siellä tunneilla on mukana oppilaita, joilla on erityisvaatimuksia” (Haastateltava C)

Avustajat ovat opettajille monessa tilanteessa pelastus. Avustajan nähdään opettajan työparina. Tämä kertoo opettajien lujasta luottamuksesta toiseen aikuiseen ja ajatukseen siitä, että kaikki koulun aikuiset tekevät työtä sen eteen, että lapset saavat parhaan mahdollisen opetuksen. Toisaalta opettajien positiiviset kokemukset toisista aikuisista luokassa kertovat koulukulttuurimme muutoksesta. Opettajan ei tarvitse enää pärjätä yksinään, vaan on kaikkien osapuolien kannalta järkevää, että luokassa on muitakin aikuisia kuin opettaja.

”Alussahan se oli ittellekki semmosta selviytymistä. Et yritin vaan selvitä yksin täällä, et sit jossain vaiheessa mä sain avustajan sitten. Tiettyjen oppilaitten matkassa tuli ihan ittellään.” (Haastateltava D)

”Hyvä avustaja, vaikka se ei hallittiskaan sitä ainetta, niin se pystyy ohjaamaan sitä tekemistä.” (Haastateltava B)

”Se on enemmänki semmosta samanaikaisopettamista niitten avustajien kanssa nykyään... Semmoset, jotka on tehny pitkään töitä, niin nehän on ihan kullan arvosia” (Haastateltava D)

Kuvaukset oppitunneista, joilla ei ollut muita aikuisia kuin ainetta opettava opettaja kertovat siitä, miten tärkeää on päästä irti yksinopettamisen mallista. Tämän päivän koulua ajatellen, kyse ei varmasti ole opettajien kielteisestä asenteista vaan enemmän resurssien puutteesta. Opettajista on nähtävissä jopa tuskastumista tilanteen hitaalle kehittymiselle. Opettajat eivät välttämättä pysty itse vaikuttamaan avustajien määrään ja ryhmän oppilaskokoon ja -ainekseen.

”Paras kokemus on, että 22 oppilasta ja siellä sujuvasti kaikki erityisoppilaat mukana, oiskohan niitä ollut kuus (6), eikä avustajaa. Et muistan hyvin elävästi tällöisiä tapauksia, että oon pelastanu erityisoppilaan silittämästä fleecettä kolmen pisteen lämpötilalla”
(Haastateltava B)

Tuloksista on nähtävissä myös vastakkaista kokemusta avustajan tarpeesta. Yksi haastateltavista ei ottanut avustajaa puheeksi lainkaan ennen kuin kysyin siitä. Syynä tähän oli tunnin sujumiseen vaikuttavien tekijöiden täytyminen. Tästä voidaan tehdä samat johtopäätökset kuin siitä, milloin erityisoppilaat koetaan positiivisina. Jos ryhmäkoko ja oppilasaines sattuvat olemaan valmiiksi sellaiset, että yksi aikuinen luokassa riittää turvaamaan jokaisen oppilaan oppimisen ja tarvittavan ohjaamisen, on opetuskokemukset positiivisia. Tässäkään tapauksessa kysymys ei välttämättä ollut siitä, että opettaja automaattisesti kokee erityisoppilaat helppoina ja työtä rikastuttavana. Tutkijana haluan kuitenkin nähdä asian niin, että opettaja on hyväksynyt erityisoppilaat osaksi työtään ja tietoisesti pyrkii pois erottelun kulttuurista. Yksilöllisyyden huomioiminen on yksi kasvatuksen perusasioista, jonka opettaja varmasti tiedostaa.

”Mullahan on niinku harvinaisen pieni ryhmä ja se on vielä jaettu kahtia. Eikä oo avustajaa, enkä koe, että tarvisin niinku avustajaa.”
(Haastateltava C)

4.2.2 Motivoituminen ja toiminnan ohjauksen sujuvuus

Erityisoppilaan motivoituminen käsityöntunneilla nähtiin hyvin yksilöllisenä. Motivoitumiseen vaikuttavat oppilaan diagnoosi ja mahdollinen lääkitys. Kaikista haastatteluista nousi esiin se, että erityisoppilaat nähtiin useimmiten innostuneina ja motivoituneita työskentelemään tunneilla. Yhdellä haastateltavalla oli kokemus oppilaasta, jolla oli yleistä motivaation puutetta ja tämä näkyi myös käsityöntunneilla. Joskus erityisoppilaan diagnoosi tuki motivoitumista. Haastateltavat eivät nähneet erityisoppilaan motivoitumisessa mitään erityistä suhteessa muihin oppilaisiin. Yksi haastateltava oli huomannut, että erityisoppilaat saivat lisämotivaatiota onnistumisen kokemuksista huomatessaan, että omiin taitoihin saattoi luottaa. Käsillä tekeminen ja konkreettinen työskentelyn jälki toimivat motivoivana tekijänä tunneilla. Keskittymisvaikeuksiselle oppilaalle on motivoivaa jos tunnilla tapahtuu kaiken aikaa ja yhden haastateltavan mukaan huomiota tuli kiinnittää siihen, että oppilaalle oli koko ajan tarjolla järkevää toimintaa. Jotkut erityisoppilaista tarvtsivevat haastateltavien mukaan jatkuvaa ”potkimista” jotta työ etenisi.

Erityisoppilaan ohjeiden vastaanottaminen koettiin jossakin määrin haastavaksi jokaisen haastattelun perusteella. Toiset haastateltavat kokivat sen haastavampana kuin toiset, mutta jokaisen kohdalla esiin nousi ohjeiden selkeyden ja kertaamisen tärkeys. Yksilölliset erot ovat suuria oppilaiden välillä. Oppilaan erityisyyden syy vaikuttaa myös ohjeiden vastaanottamisessa ja niiden mukaan toimimisessa. Osa oppilaista pystyy nappaamaan ohjeen yleisestä ohjeenannosta ja toimimaan sen mukaan, mutta osa erityisoppilaista tarvitsee selkokiehiset tai kuvalliset ohjeet. Ohjeita annettiin myös kädestä pitäen. Ohjeiden ymmärtämisessä tärkeänä pidettiin tekemisen näyttämistä. Yksi haastateltavista kertoi katsovansa ohjeet kahdestaan oppilaan kanssa. Yhden

haastateltavan mukaan ohjeiden mieleen painaminen oli vaikeaa erityisoppilaille. Vahvimmin esiin nousi konkretian ja toistamisen tärkeys.

Selkeät rutiinit ovat tärkeitä ohjeistuksenkin kannalta. Eräs opettaja koki erityisoppilaiden itsenäisen työskentelyn olevan hankalaa ja toinen puolestaan sijoittaa tällaiset oppilaat mielellään mahdollisimman lähelle itseään ”silmän alle”. Avustajan roolin tärkeys nousi esiin tässäkin kohdin. Oppilas sai tukea ohjeen uudelleen lukemiseen ja läpikäymiseen avustajalta. Toimiminen ohjeiden mukaan koettiin helpommaksi ja sujuvammaksi avustajan ollessa käytettävissä. Yhdellä haastateltavista oli kokemus oppilaasta, jonka diagnoosi oli ainoastaan hyödyksi käsityöntunneilla. Oppilas pystyi hyvin vastaanottamaan ohjeet, toimimaan itsenäisesti niiden mukaan ja työskentelemään pitkäjänteisesti.

Oppilaiden motivoituneisuus siis lisäsi opettajien positiivista kokemusta erityisoppilaista. Erityisoppilaat olivat pääosin hyvin motivoituneita käsitöiden tekoon. Tämä varmasti helpottaa opettajan työtä ja vähentää näin opettajan työmäärää. Motivoituminen kertoo halusta oppia ja tämä on varmasti hyvä lähtökohta myös käsitöiden tekemiselle. Opettajat tiedostavat motivaation merkityksen oppimiselle. Tietoisuutta lisää varmasti kertynyt työkokemus, mutta myös opettajan koulutuksen aikana saatu tietotaito on ylläpitämässä ajatusta siitä, että oppilaan motiivointi on yksi hyvän opetuksen kulmakivistä. Sen vuoksi motiivointiin ja motivaation ylläpitämiseen halutaan opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa nähdä vaivaa.

”Mä oon itte pitäny hirveen tärkeänä motivaation ylläpitämisenä sitä, että pittää olla koko ajan tekemistä. Et pittää siitä huolta.” (Haastateltava D)

”Yleiskuva mulla on, että ovat motivoituneita kun pääsevät tekemään jotakin. Ja että tulee onnistumisen kokemuksia kun voi luottaa niihin omiin taitoihin.” (Haastateltava B)

4.2.3 Työskentelyn sujuminen

Erityisoppilaan työskentelyn sujuvuus käsityöntunneilla riippuu haastateltavien mukaan paljon yksilöstä. Kolme neljästä haastateltavasta mainitsi yksilöllisyyden. Haastateltavien mukaan toiminnan sujuvuus riippuu paljon siitä, minkä vuoksi oppilas on erityinen eli erityisoppilaita ei voi yleistää ja laittaa tiettyyn kategoriaan ja kaikki oppilaat ovat vähän erilaisia erilaisine tarpeineen. Yhden haastateltavan mukaan erityisoppilaat tarvitsevat enemmän tukea, muiden mielestä erityisoppilaat sulautuvat hyvin muuhun porukkaan tehden samoja työvaiheita kuin muut. Töiden tekeminen nähtiin toisaalta pitkälle mallista tekemisestä ja toisaalta erityisoppilaiden nähtiin työskentelevän luovasti ja oma-aloitteisesti. Työskentelyn pitkäjänteisyys vaihteli oppilaan mukaan, toinen teki keskittyneesti, toisen työskentely oli lyhytjänteistä.

Parhaimmillaan käsityötunnit ovat erityisoppilaalle mahdollisuus päästä mukaan ja tehdä töitä niinkuin muutkin. Pahimmillaan tunnit olivat erään opettajan mukaan vain säilöntäpaikka. Erityisoppilaiden aikaisemmat tiedot eivät välttämättä olleet niin hyviä kuin muilla, ryhmätyöt olivat heille hankalia ja oppilaalla, jolla oli oppimisvaikeuksia, oli vaikeuksia myös käsitöissä. Esiin nousi myös vastakkaisia kokemuksia siitä, miten erityisoppilas ei erottunut muusta ryhmästä. Yksi haastateltavista tarkastelisi ennemmin koko ryhmän toimintaa kuin poimisi joukosta analysoitavaksi erityisoppilaan.

Erityisoppilaiden kokemista positiivisena asiana käsityöntunneilla lisää tulosten mukaan tunnin sujuvuus. Paitsi että siihen vaikuttavat luokassa olevien aikuisten määrä, oppilasryhmän koko ja oppilaiden motivoituminen, vaikuttaa siihen myös erilainen oppimisympäristö, oppilaan kyky ymmärtää ohjeita ja opettajan ammattitaito. Hyvä aineenhallinta mahdollistaa töiden monipuolisempaa suunnittelua, sekä erilaisten tekniikoiden hyödyntämistä niin, että erityisoppilaskin pystyy toteuttamaan suunnitellun työn. Se, mitä tästä voi

tulkita on se, että oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen tuottaa haastetta opettajille. Tunnit sujuvat hyvin jos oppilaat voi huomioida tarpeeksi yksilöllisinä. Tuloksista kävi ilmi, etteivät erityisoppilaat välttämättä erottuneet tässä muusta opetusryhmästä. Oppiaineesta johtuen tuen tarvetta on kaikilla oppilailla. Tästä syystä tunnin sujuvuutta ei voi mitata pelkästään erityisoppilaiden määrän tai vaikeuden perusteella. Opettajien halukkuus tuoda tämä esiin kertoo ehkä siitä, että oppiaineen haastavuutta halutaan korostaa kaikkien oppilaiden näkökulmasta käsin. Toisaalta opettajalla voi olla halu tuoda erityisoppilaasta esiin myös hyviä puolia. Valitettavasti tätä ei tapahdu liian usein ja opettajat haluavat käyttää tilaisuuden hyväkseen heti kun sellaiseen on mahdollisuutta. Jokaisesta lapsesta halutaan nähdä myös niitä hyviä puolia ja tässä kohdin niitä oli löydettävissä. Koko ryhmän tarkastelu on oleellisempaa kuin se, että pohditaan vain tiettyjen oppilaiden toiminnan sujumista. Erityisoppilaita ei haluta erottaa muusta ryhmästä jos siihen on mahdollisuus. On hienoa, että heidät nähdään osana muuta porukkaa, eikä heitä ajatella lisätyötä tuottavina.

”Tekevät vaihtelevasti. Ei voi siinäkään sanoa, että ois erityisoppilaat ja normaaliset oppilaat, et kyllä ne menee siellä matkassa.”(Haastateltava D)

”Ei voi mun mielestä erottaa sillä tavalla et ikäänkuin minä vois sanoa miten heidän kanssaan sujuu, vaan se pitäis miettiä et miten se koko ryhmän kans se työskentely sujuu... Niin niin, mä en nää sitä tuommosena.” (Haastateltava C)

Eriyttämistä ei nähty vaikeaksi, sillä se tapahtuu käsityöntunneilla helposti kun töitä tehdään joka tapauksessa eri tahtiin. Yhden haastateltavan mukaan tehostetun- ja erityisen tuen oppilaat ovat kuin samaa porukkaa, eikä tunnilla tule välttämättä ajatelleksikkaan, että oppilaalla on jokin erityinen tuen tarve. Hänen mukaansa oppilaat tunnetaan sen verran hyvin, että heidät huomioidaan automaattisesti. Yhden opettajan mukaan erityisoppilaita ei tarvitse huomioida tunneilla muuten erityisemmin kuin ohjeiden ymmärtämisen osalta.

Haastateltavilla oli myös ollut oppilaita, joiden kohdalla ei ole ollut minkäänlaisia ongelmia. Joidenkin oppilaiden kanssa oli käynyt niin, että vasta pidemmän ajan päästä oli selvinnyt, että oppilaalla on jokin tuen tarve. Näin oli käynyt aineenopettajalle, joka ei opettanut oppilaalle muuta kuin käsitöitä. Toisaalta luokanopettaja on oppilaan kanssa suurimman osan päivää ja oppilaan tuntemus voi osaltaan helpottaa työtä.

”Mutta, tuota ku meillä se on koko ajan ja me tietään se ja ollaan päivästä toiseen tekemisissä. Me tietään jo automaattisesti heidän kaikki nämä... Se otetaan jo siellä huomioon automaattisesti.” (Haastateltava A)

”On näitäki ollu, Et mä oon saattanu vuoden opettaa jotain oppilasta ja sitte ei oo ollu mitään ongelmia täällä.”

4.2.4 Haastavaa työtä

Haastatteluun kuului suora kysymys *”tuoko erityisoppilas lisähaastetta opettajalle”*. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että tuo ainakin jonkun verran. Yhdellä opettajalla oli opetusryhmässään integroituna kehitysvammaisia oppilaita ja heidän kohdallaan haasteet tulivat erilaisessa oppimistahdissa ja -tavoissa. Opettajan täytyi tarkkaan miettiä, minkälaisia työskentelyvälineitä ylipäänsä tällaiselle oppilaalle voi antaa. Kehitysvammaisen oppilas ei voinut käyttää esimerkiksi samanlaisia saksia kuin muut.

Erytisoppilaat tarvitsivat keskimääräistä enemmän toistoa ja tekeminen täytyi näyttää usein kädestä pitäen. Ohjeiden muokkaaminen erityisoppilaille sopiviksi ja töiden miettiminen heidän taidoilleen sopiviksi toi lisähaasteita työhön. Erytisoppilaiden patistelu, rutiinien ylläpito, sijoittelu luokkaan ja erilaisten

materiaalien miettiminen ja hankkiminen koettiin lisähaasteena. Erityisoppilas ei välttämättä itse uskalla tai huomaa pyytää apua opettajalta ja tällaisten oppilaiden muistaminen ja huomioiminen koettiin myös haastavaksi. Yksi haastateltavista mainitsi lisähaasteena oppilaan tietoihin tutustumisen jos oppilas ei ollut muuten tuttu. Sellainen opettaja, jolla erityisoppilaat olivat integroituna pysyvästi yleisopetukseen paperityöt toivat lisähaasteita ja veivät aikaa. Toisaalta erityisoppilaat nähtiin osana työtä ja asiana, joka täytyy ottaa huomioon. Yksi opettaja koki, että työskentely erityisoppilaiden kanssa oli aluksi lähinnä selviytymistä, mutta vähitellen työhön on löytynyt työkaluja ja työskentely on helpottunut.

Haasteita tuntien sujumisessa myönnetään olevan ohjeistamisen kanssa. Toisaalta opettajan ammattitaidon tärkeys nähtiin helpottavana asiana. Käsitöissä ohjeiden antamisella ja niiden mukaan toimimisella on suuri merkitys. Tekniikoita on monenlaisia ja suurin osa niistä tulevat oppilaille aivan uusina taitoina opeteltaviksi. Käsiyötä on vaikea opiskella itsenäisesti kirjoista ja lapsilla voi olla oman arkikokemusten myötä vähäiset taidot käsitöihin. Tämä tuo haastetta opettajalle ja jos ryhmässä on paljon erilaisia oppilaita käy opetus äkkiä todella haastavaksi. Lisätöitä tulee kun osalle oppilaista täytyy laatia omat ohjeet, hankkia erilaiset materiaalit tai ylipäänsä muistaa mitä välineitä kullekin oppilaalle voi antaa. Haastavuutta lisää aikuisten vähäinen määrä luokassa.

”Pittää olla erityissakset, että ei sitte lähe naapurin paitaki... Jos on vaikka ylivilkas oppilas niin se voi ottaa vaikka neulan ja lähteä pistämään.” (Haastateltava A)

”Hyvin, hyvin erilaista ohjetta pitänyt mieltä ja pohtia sitä, että hekin niinku saa ohjeen. Mutta, että vähän oppilaasta riippuen, se saa sen ohjeen joko kuvallisesti, sanallisesti, konkreettisesti.” (Haastateltava D)

”On, on vaikeampi ottaa sillä tavalla niinkö koko ryhmälle yhteisesti annetut ohjeet” (Haastateltava C)

”Erityisoppilaalla on tukena taas se avustaja siinä, että avustaja auttaa sit tulkitsemaan, oli se ohje sitten minkälainen hyvänsä.” (Haastateltava D)

Oppimisvaikeudet eivät jää käsityöluokan ulkopuolelle. Yleiset käsitykset taito- ja taideaineiden sujumisesta muun koulutyön ollessa haastavaa, ei välttämättä päde. Tätä käsitystä pidetään ilmeisesti yllä opettajien keskuudessa ja tähän olen itsekin usein törmännyt. Onko kyseessä vanha ajatusmalli vai tutkimusten mukana tuoma yleistys, siihen en osaa ottaa kantaa. Joka tapauksessa tässäkin suhteessa ihmiset ovat hyvin yksilöllisiä ja tulosten perusteella voin todeta, että opettajat ymmärtävät sen hyvin. Tämän oivaltaminen on vähintään yhtä tärkeää kuin hyvä aineenhallinta. Aineenhallinta tuo varmuutta työhän ja auttaa löytämään erilaisia keinoja opettaa ryhmää, jossa on paljon erilaisia oppijoita. Toisaalta erilaisten oppimistapojen ja erilaisten opetusmenetelmien tarpeellisuuden huomaaminen vaatii sitä, että ymmärtää jokaisen oppilaan yksilöllisyyden. Jatkuva tarkkailu ja oppilaantuntemuksen lisääminen on palkitsevaa mutta varmasti myös työlästä ja sen myötä tuntuu myös haasteelliselta.

”Niin siinä se lapsi jolla on oppimisvaikeuksia, niin vaikeuksia on myös tekstiilikäsityössä. Eli siinä se ei, kun monesti sanotaan, että jos sulla on oppimisvaikeuksia niin ne vahvuudet voi löytyä taito- ja taideaineista. Niin hänen kohdallaan se ei toteutunut.” (Haastateltava C)

”Hyvästä aineenhallinnasta on valtavasti hyötyä. Et niinku mitä tekniikoita otat, minkälaisia työasentoja ja mitä ylipäänsä tehdään semmosten oppilaitten kanssa. Et hyvä aineenhallinta, se on niinku semmonen...” (Haastateltava B)

4.3 Käsityön merkitys oppilaalle

Käsityön merkitys oppilaalle nousi teemaksi toisen tutkimuskysymyksen ” *Mikä merkitys käsityöopetuksella on erityisoppilaalle?*” pohjalta. Tämän teeman alle laadin kysymyksiä itsetuntoon ja itseilmaisuun liittyen. Tähän teemaan kuului myös suora kysymys haastateltavalle siitä, näkikö hän käsityöopetuksella olevan merkitystä erityisoppilaalle. Tämä teema sisälsi vähemmän valmiiksi mietittyjä kysymyksiä kuin ensimmäinen.

Opettajilta kysyttäessä heidän näkemystään siitä, onko käsitöillä merkitystä erityisoppilaille, vastaus oli selkeä: on! Kaksi opettajaa mainitsi käsitöillä olevan merkitystä kaikille oppilaille. Oppilaat haluavat ehdottomasti, että käsityötunnit pidetään silloin kun ne lukujärjestyksessä ovat, eikä koulun muita tapahtumia saa sijoittaa niiden tuntien kohdalle. Haastattelussa tuli ilmi, että samaa on havaittavissa muissakin taito- ja taideaineissa. Useat oppilaat ovat innostuneita käsitöistä. Haastateltavien mukaan käsitöiden opiskelu on aivan eri asia erityisoppilaalle kuin teoria-aineiden opiskelu. Käsityötunnit ovat ikäänkuin hengähdystauko akateemisiin aineisiin. Yksi opettaja oli huomannut, että heikompa oppilasta oli käsitöissä enempi mahdollista kannustaa ja innostaa ja sen vaikutukset näkyivät myös muissa aineissa. Käsitöissä oppilas pääsee toteuttamaan itseään ja tekemään jotain konkreettisesti itse.

Oppilaan kannalta tärkeäksi asiaksi nähtiin onnistumisen kokemukset ja niistä saatu positiivinen palaute. Palautetta antoivat niin opettajat kuin toiset oppilaat. Tämä liittyy myös käsityön merkitykseen itsetunnon näkökulmasta. Yhdellä opettajalla oli käsitöissä pieniä oppilaita ja heille esimerkiksi töiden esille laittaminen oli erityisen tärkeää.

4.3.1 Käsillä tekemisen tärkeys

Käsityö on käsillä tekemistä. Käsillä tekeminen on konkreettista ja näkyvää. Tämä asia nähtiin tärkeänä erityisoppilaiden näkökulmasta. Käsityöt on konkreettista harjoitusta motoriikalle samalla kun täytyy ajatella mitä ja miten tekee. Tärkeimmäksi nähtiin tekemisen prosessi, ei niinkään lopputulosta, joka sekin mainittiin tärkeäksi asiaksi. On mahtavaa kun oppilas pystyy valmistamaan jotain sellaista, jota voi itse käyttää. Samalla oppii monia hyödyllisiä taitoja ja näkee työnsä tuloksen. Pienille oppilaille oman valmiin työn konkreettinen tarkastelu käsin tuotti suurta onnistumisen iloa ja kokemusta siitä, että oli itse tehnyt jotain. Käsitöissä teoria menee käytäntöön ja tämä vahvistaa oppilasta kokonaisvaltaisesti. Yksi haastateltavista nosti esiin käsityön tuntimäärän, joka hänen mielestään on aivan liian vähän. Kaksi viikkotuntia on todella vähän siihen nähden, kuinka tärkeänä asiana haastateltavat käsillä tekemistä ja sitä kautta itsensä toteuttamista pitivät.

Käsitöitä opettavilla opettajilla näyttää olevan selkeä kuva siitä, mikä merkitys käsillä tekemisellä on ihmiselle. Se on tärkeää kaikille ihmisille ja se nähdään tärkeäksi osaksi perusopetusta. Käden ja silmän yhteistyön merkitystä korostetaan jo pienestä lapsesta asti. Opettajille on mahdollisesti myös kehittynyt oma näkemys siitä, mikä merkitys käsitöillä lapsen kokonaisvaltaisen kehittymisen kannalta on. Tämä on ymmärrettävää, sillä oman ammatti-identiteetin kehittyminen ja kärjistetyksi sanottuna myös ammattiylpeys ovat tärkeä osa opettajaksi kasvamista ja kehittymistä. Näkisin, että oman aineensa puolustaja ja sen merkityksiä korostava opettaja on hyvä opettaja. Se onko käsillä tekemisen tärkeys huomattu oman elämänkokemuksen tai työkokemuksen kautta, vai onko se mahdollisesti istutettu ajatusmaailmaan jo koulutuksen aikana sitä ei tässä tutkimuksessa voi sanoa.

"Mä sanon, että käsien ja aivojen välissä on ihmisen sydän".
(Haastateltava B)

"On. On. Sillä on kaikkille oppilaille ihan hirveen suuri merkitys... Siellä pääsee kuitenkin niinku toteuttaa." (Haastateltava C)

"Käsityö on niin konkreettinen... Täällä kun tehdään, niin pitää ajatella ja tuota pystyä tekemään käsillään. Se on niin kokonaisvaltaista se tekeminen." (Haastateltava B)

Tekemisen prosessin ajatellaan olevan tärkeintä, ei niinkään lopputuloksen.

"Sehän ei ole tärkeintä se konkreettinen lopputulos vaan se mitä mitä siinä prosessissa tapahtuu." (Haastateltava B)

Mistä tällainen ajatusmalli kertoo? Tämä ajatus oli havaittavissa kaikissa haastatteluissa. Onko kysymys siitä, että erityisoppilaiden yleisesti ajatellaan olevan heikompia käsitöissä ja tällä ikään kuin puolustellaan oppilasta? Vai onko kysymys opettajien "omasta pedagogiikasta", joka on rakentunut koulutuksen, työkokemuksen ja ennen kaikkea opetussuunnitelman kautta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille yhtenä tavoitteena oppilaan kokonaisvaltainen kehittäminen. Näin on myös käsitöiden osalta, jonka tavoitteissa on tuotteiden valmistamisen lisäksi korostettu tekemisen prosessiin liittyviä asioita kuten, suunnitteleminen ja kokeileminen. Mietin sitä, että jos minulta kysyttäisiin mikä on käsitöiden tekemisessä tärkeintä oppilaan kannalta, niin vastaus olisi aivan sama. Minulla ei ole paljon opetuskokemusta ja oma pedagogiikkani on vasta muotoutumassa. Vastaus siihen, mistä tämä ajatusmalli itselleni tulee, on koulutuksen aikana vastaanotetut ideologiat ja opetussuunnitelman tuomat vaikutteet. Pitempään opettaneiden opettajien kohdalla on varmasti vaikutusta myös työ- ja elämäkokemuksella.

4.3.2 Itsetunto ja itsetuntemus

Käsitöillä nähtiin olevan merkitystä myös erityisoppilaan itsetunnolle ja itsetuntemukselle. Töiden esille laittaminen ja niistä saadut kehu- ja kiitokset ovat tärkeitä oppilaalle. Erityisoppilas, jolla on vaikeuksia teoria-aineissa, voi saada onnistumisen kokemuksia käsityötunneilla ja sitä kautta vahvistusta itsetunnolle. Käsillä tehdessä näkee työnsä tuloksen ja tämä tuo tunteen osaamisesta. Oppilaasta voi parhaimmillaan nähdä sen, miten ylpeä hän on omasta työstään. Käsityöt voi olla erityisoppilaalle ainut aine, jossa hän on perusryhmän tasolla ja työskentelee kuin kuka tahansa muu. Yhdellä haastateltavalla oli kokemus siitä, miten muut oppilaat ihastelivat ja hämmästelivät erityisoppilaan työn jälkeä ja sujuvuutta. Hän näki myös tämän itsetuntoa vahvistavaksi kokemukseksi. Ryhmältä saatu palaute ja oma paikka luokassa vaikuttaa oppilaan käsitykseen itsestä.

Opettajat toivat esille itsetuntoon liittyen myös sen, miten tärkeää on, että opettaja tuntee oppilaansa ja tietää mitä oppilaalta voi vaatia. Tarvitaan hyvää oppilaan tuntemusta ja ammattitaitoa, jotta ei lannisteta oppilaan intoa työskennellä ja samalla viedä mahdollisuutta vahvistaa oppilaan käsitystä itsestä hyvänä oppijana ja tekijänä. Sopivan vaativat tehtävät, opettajan auttaminen ja avustajan kanssa tehty yhteistyö saavat aikaiseksi onnistumisen kokemuksia ja antavat oppilaalle tunteen siitä, että minä osaan. Parhaimmillaan oppilaan itsetunto, itsetuntemus ja minäkuva kehittyvät käsityöntunneilla.

Opettajien mukaan käsillä tekeminen on myös hyödyllistä. Sen lisäksi se on konkreettista tekemistä, jonka lopputulosta voi ihastella, kosketella ja parhaimmillaan saada positiivista palautetta muilta. Tämä tuo onnistumisen kokemuksia ja vahvistaa oppilaan paikkaa ryhmässä ja vahvistaa käsityöntekijän itsetuntoa ja minäkuva.

”Et sit jos saa niitä onnistumisen kokemuksia käsillä tekemisen kautta. Niin sehän vahvistaa itsetuntoa todella paljon.” (Haastateltava B)

”Käsitöissä oppilaat spontaanimminkin antaa toisilleen palautetta. Ja ne aika paljo antaa semmosta niinku mukavaa palautetta. Et tavallaan se arvo toisten silmissä mitä ei ehkä saa muualta, niin monesti sit saattaa löytyä tuommosesta taito- ja taideaineesta” (Haastateltava C)

”Sitä kautta on helppo antaa sitä, että hienosti meni ja katoppa miten hieno on ja opettaja voi vaikka ottaa työn ja näyttää, että kattokaapa miten hienosti tässä on tehty. Ja sit on hirveen tärkeää, että kaikkien työt laitetaan esille.” (Haastateltava A)

Oma tekeminen voi tuntua merkityksellisemmältä, jos lopputuloksena on jokin tuote jota voi itse käyttää. Tulosten perusteella tämä nähdään erityisoppilaalle tärkeänä. Syynä voi olla juuri se, että usein tällaisille oppilaille akateemiset aineet ovat haastavia ja niiden parissa työskentely on vaikeaa ja turhauttavaa. Koulunkäyntiä ei välttämättä koeta tärkeänä jos äidinkielen ja matematiikan tunnit aiheuttavat vain tuskan hikeä.

”Sen niinku oman, oman näkösen työn niinku tuottaminen ja sit sen jonku näkönen hyödyntäminen.” (Haastateltava C)

”Et varsinkä semmoset oppilaat, joilla on paljon näissä akateemisissa aineissa ongelmia ja se tuntuu puurtavalta, niin kädentaidot on semmonen, et se voi olla hengähdystauko, missä onnistuu ja oppii ja kokee tekevänsä hyödyllistä.” (Haastateltava D)

Vaikka käsillä tekeminen nähdään erityisoppilaalle itsetuntoa vahvistavana, kokonaisvaltaista kehitystä tukevana ja oppiaineena jossa voi helposti antaa positiivista palautetta, ei onnistumisen kokemukset ole aina itsestään selvyksiä.

Opettajat ovat havainneet sen, että oppilaalla voi olla huono käsitys itsestä oppijana ja tämä heijastuu myös käsityöntunneille. Vaatii ammattitaitoa nostaa esiin oppilaan hyviä puolia. Näin on varsinkin silloin, jos oppilas on motorisesti heikompi tai tehtävä on oppilaan taitotasolle liian vaativa. Opettajan täytyy osata valita oikeita työskentelymenetelmiä ja soveltaa työtä niin, että oppilas onnistuu saamaan jotain näkyvää aikaiseksi. Oppilas itse tietysti arvioi osaamistaan lopputuloksen perusteella, vaikka opettaja ajattelisikin, että tekemisen prosessi on se tärkein. Opettajan yrittäminen ja asian ymmärtäminen kertoo siitä, että käsitöiden halutaan tuottavan oppilaille positiivisia kokemuksia. Oppilaan itsetuntoa ja minäkuvaa halutaan tietoisesti parantaa ja tukea oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä niin, että lapsesta tai nuoresta kasvaisi kelvollinen yhteiskunnan jäsen.

”Oppilaat tarvitsevat jatkuvaa kannustusta, että saadaan se onnistumisen elämys kaivettua josakin kohtaa” (Haastateltava D)

”Silloin vaaditaan opettajalta pelisilmää, että tota, opastaa ja ohjaa siihen suuntaan, että ei oo liian vaikeaa, että haastetta on sopivasti.”
(Haastateltava B)

5 Johtopäätökset ja pohdinta

Johtopäätösten tekeminen perustuu tutkimuskysymyksiin vastaamiseen. Aineistoa käsitellessä ja avatessa minulle on muodostunut selkeä käsitys siitä, miten erityisoppilaat koetaan käsityöntunneilla ja siitä, mikä merkitys käsityön opetuksella opettajien näkemysten mukaan erityisoppilaalle on. Johtopäätöksiä tehdessä peilaan tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin ja näin tarkastelen mahdollisia yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia.

1. *Miten opettajat kokevat erityisoppilaat käsityöntunneilla?*

Tuloksien perusteella opettajien kokemukset ovat sekä positiivisia että negatiivisia. Positiivisuutta oli enemmän kuin negatiivisuutta. Se, miten erityisoppilaat koettiin käsityöntunneilla oli suuressa määrin riippuvainen ulkoisista tekijöistä. Positiiviset kokemukset olivat lähes täysin mahdollisia eli erityisoppilaat koettiin positiivisiksi jos he eivät lisänneet opettajan työmäärää. Työmäärän pysyminen kohtuullisena mahdollisti sopivan kokoiset oppilasryhmät, ei liian montaa haastavaa erityisoppilasta samassa ryhmässä ja riittävä määrä aikuisia mukana tunneilla. Vastaavasti negatiiviset kokemukset syntyivät jos nämä ehdot eivät täyttyneet. Erityisoppilaiden kannalta positiivista oli se, että avun ja tuen tarvitsijat eivät olleet ainoastaan erityisoppilaat, vaan sitä tarvitsivat muutkin oppilaat. Erityisoppilas ei välttämättä eronnut tässä suhteessa muista mitenkään. Se, miksi positiivinen tai negatiivinen lataus oli juuri erityisoppilaissa johtui todennäköisesti siitä, että keskustelun aiheena haastatteluissa oli nimenomaan erityisoppilaat ja se, että juuri erityisoppilaat ovat niitä "ylimääräisiä" oppilaita perusr ryhmän lisänä taito- ja taideaineissa. Näin on erityisesti aineenopettajilla. Luokanopettajalla erityisoppilaat ovat opetuksessa mukana kaiken aikaa. Luokanopettajien ja aineenopettajien välillä oli havaittavissa jonkin verran eroa siinä, miten he suhtautuvat erityisoppilaisiin. Toinen haastateltavista luokanopettajista oli sitä mieltä, että erityisoppilaita ei pitäisi tarkastella erillisenä osana ryhmää, vaan tarkastelun kohteena pitäisi olla

koko ryhmä. Tämä kertoo siitä, että erityisoppilaat nähdään osana muuta luokkaa, eikä heitä haluta erottaa sieltä ”erityisiksi”. Aineenopettajien mielestä erityisoppilaat ovat osa työtä ja se tulee ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Nämä positiiviseksi määrittelemäni kokemukset ovat vailla ulkopuolisia ehtoja.

Integraation ja inklusion opettajat näyttävät sisäistäneen hyvin ja suhtautuminen siihen oli positiivista. Sen ajatellaan olevan hyvä asia erityisesti erityisoppilaiden kannalta. Integraation kokemista positiiviseksi edesauttoi riittävät resurssit. Inklusiivinen kasvatus on osa opettajan ammattitaitoa eikä sitä kyseenalaisteta muuten kuin resurssien osalta. Yksilöllisyyden korostaminen ja huomioiminen on opettajan perustehtävä, näin myös käsitöissä. Inklusiivista kasvatusta on helpompi toteuttaa, jos opettajalla on hyvä aineenhallinta. Aineenhallinta helpottaa erilaisten oppilaiden kohtaamista, vähentää omaa epävarmuutta erilaisten oppijoiden kanssa ja antaa mahdollisuudet soveltaa toteutettavia töitä. Tässä kohdin on löydettävissä yhteneväisyyttä Kojonkoski-Rännälin tutkimuksessa ”Ajatus käsissämme”, jossa tutkija tuo esille opettajan ammattitaidon tärkeyden. Hänen mukaansa opettajan omien kokonaisen käsityöprosessin eri vaiheisiin liittyvien kykyjen laatu on tärkeää didaktisten taitojen ohella. On vaikea opettaa taitoa toiselle ihmiselle, jos et itse ole taitava. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 125)

Tämän tutkimuksen opettajien positiivisia kokemuksia erityisoppilaista lisäsivät oppilaan ilon ja onnistumisen näkeminen. Tästä samasta asiasta puhuu myös Syrjäläinen todetessaan, että tekemisen ilon jakaminen oppilaan kanssa on yksi ihanimmista asioista taidon opettamisessa (Syrjäläinen 2005, 114). Tämä mahdollistaa positiivisen palautteen antamisen, jonka opettajat kokivat mukavaksi. Tämä liittyy myös siihen, minkälainen merkitys käsityöopetuksella on erityisoppilaalle. Herää kuitenkin kysymys siitä, onko niin, että erityisoppilas ei saa positiivista palautetta muilla, ja varsinkaan akateemisten aineiden tunneilla? Eikö positiivista palautetta saa kuin näkyvistä tuloksista?

Tiivistettynä opettajien kokemukset erityisoppilaista käsityöntunneilla ovat pääosin positiivisia. Suurin osa positiivisista kokemuksista on riippuvaisia tiettyjen ehtojen täyttymisestä, mutta joukosta löytyy myös asioita, joiden toteutumiseen ei vaikuta tärkeäksi koetut resurssit. Erityisoppilasta ei välttämättä koeta mitenkään erityiseksi ja oppilas menee muiden oppilaiden joukossa kuin huomaamatta. Toisaalta opettajat myöntävät joidenkin oppilaiden olevan haastavia ja tuovan lisähaastetta työhön. Käsityöntunneilla tuen tarvisiojoita ovat muutkin kuin erityisoppilaat, joten erityisoppilaan asema ei korostu juuri näillä tunneilla. Inklusiivinen kasvatus toteutuu käsityöntunneilla tältä osin ja ainakin periaatteen tasolla se koetaan positiiviseksi asiaksi.

2. Minkälainen merkitys käsityön opetuksella on erityisoppilaalle?

Opettajilla näyttää olevan yhteneväinen käsitys siitä, että käsityöllä on merkitystä erityisoppilaalle. Se on tärkeää kaikille oppilaille, mutta erityisesti oppilaille, joilla on mahdollisesti vaikeuksia akateemisissa aineissa ja motorisessa kehityksessä. Käsityö tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Käsillä tekeminen kehittää kognitiivista ajattelua ja oman toiminnan ohjausta. Onnistumisen kokemukset lisää itsevarmuutta ja lisää itsetuntoa. Epäonnistumisen kokemukset kasvattavat kykyä sietää vastoinkäymisiä. Käsitöiden kautta voi toteuttaa itseään ja saada positiivista palautetta niin opettajalta kuin luokkakavereilta, käsityöntunneilla voi olla kuin yksi muista ja käsityöntunnit ovat hengähdystaukoja koulupäivään. Nämä asiat ovat niitä, miksi käsitöiden tekeminen nähdään tärkeänä osana lapsen ja nuoren kehitystä. Räsänen (2009, 28.) kirjoittaa artikkelissaan siitä, miten taito- ja taideaineista haetaan apua nuorten pahoinvointiin ja syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn. Taito- ja taideaineilla on hänen mukaansa vaikutusta kouluviihtyvyyteen ja sosiaalisesti hyväksytyksi tulemiseen. Kojonkoski-Rännäli toteaa omassa tutkimuksessaan, että ihminen on käsillä olevassa, välittömän toiminnan maailmassa kokemisensa väilyksellä. Käsityön tekeminen on ihmisen

”perusintentiona”. Käsitöitä tehdessään ihminen on käsiensä välityksellä yhteydessä materiaaliin. Käsityö on kokonaisvaltaista, tuottavaa tekemistä, jossa tarvitaan muun muassa ajattelemisen taitoja, harkintaa ja tärkeimpänä aivojen, lihasten ja aistien yhteistyötä eli motoriikkaa. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 54, 79) Käsityön itsetuntoa lisäävästä vaikutuksesta puhuu myös Anttila omassa tutkimuksessaan. Hän on tutkimuksessaan todennut, että käsityöllä ei ole vain teknologinen ja materialistinen vaikutus. Hänen mukaansa käsitöiden tekeminen on sosiopsykologisesti ja psykologisesti merkitsevää. Hänen näkee käsitöillä olevan persoonallisuutta eheyttävä, mielenterveydellinen ja innostava vaikutus yksilöön. Samaa asiaa on pohtinut myös Pöllänen ja Kröger artikkelissaan ”Kokonainen ja ositettu käsityö paradigmatmaailmoina: näkökulmia ja tulevaisuudensuuntia”. Heidän mukaansa käsityö kasvattaa kokemuksellisuutensa kautta muun muassa oma toiminnan suunnittelua, luovuutta, epävarmuuden sietokykyä ja taitoa ratkaista ongelmia. Käsityön tekemisen tuloksena syntyy omaa jaksamista tukevia voimavaroja. (Anttila 1983, 116; Pöllänen&Kröger 2005, 91)

Myös tämän tutkimuksen opettajat puhuvat itsetunnon kehittymisestä käsityön avulla. Olettamuksena voi olla, että erityisoppilaalla on lähtökohtaisesti huono itsetunto, tai sitten se, että itsetunnon kehittyminen on tärkeää kenelle tahansa, myös niin sanotulle tavalliselle oppilaalle. Toisaalta vahva ammatti-identiteetti ja mieltyminen käsitöiden tekoon voi vaikuttaa siihen, minkälaisena käsityön opetuksen merkitys nähdään. Itsetunnon ja onnistumisen kokemusten löytäminen ei silti ole itsestään selvyyttä ja tämä vaatii opettajalta hyvää oppilaantuntemusta ja ammatillisuutta huomata, minkälaiset tehtävät kullekin oppilaalle sopivat. Tästä puhuu myös Syrjäläinen todetessaan, että opettajalle voi olla joskus tuskaista olla antamatta neuvoja nähdessään oppilaan kamppailevan ongelman kanssa. Epäsuora vaikuttamisen tavoitteena on lisätä oppilaan vastuuta ja työskentelyä. Joskus kuitenkin on tilanteita, joissa suora vaikuttaminen on paikallaan. Näin on esimerkiksi silloin, jos oppilaan taidot eivät ole täysin riittävät työn vaatavuuteen nähden ja jos tavoitteena on enemmän

prosessin sujuva eteneminen kuin erilaisten ongelmien ratkaiseminen. Lopputuloksena on onnistumisen kokemus niin oppilaalle kuin opettajalle. Käsitöissä tekemisen iloa tuottaa omien luovien voimien löytäminen. Kun käsitöitä tekevä huomaa, että hänestä itsestään nousee ideoita ja ratkaisuja tehtävän suorittamiseen, on sillä vahva itsetuntoa tukeva viesti. (Syrjäläinen 2005, 111, 114.)

Tärkein merkitys opettajien mielestä on tekemisen prosessi, ei niinkään lopputulos. Marjanen (2012) on tehnyt tutkimusta koulukäsityöstä vuosina 1866-2003. Hänen mukaansa koulukäsityön tavoitteita tarkasteltaessa on nähtävissä selvä muutos siinä, että aikaisemmasta käytännöllisyyden, kätevyyden ja tuotepainotteisuuden korostamisesta on siirrytty prosessipainotteisuuteen. Tuoteorientoituminen on vähentynyt ja vastaavasti koulukäistyön kasvatuksellinen merkitys on korostunut varsinkin tänä hyvinvointiaikana jota elämme. (Marjanen 2012, 242-243.) Tätä tulosta tukee myös Anttilan tekemän tutkimuksen tulokset, joissa eri-ikäisten käsitöiden tekemisen merkityksistä nousi vahvasti esiin se, kuinka käsityön alueella tärkeintä on tekeminen eikä siihen liittyvä tuotos. Lopputuloksellakin on tietysti merkityksensä, mutta kokonaisuuden kannalta tekemisen prosessi on tärkein. (Anttila 1983, 115.) Näyttää siltä, että opetussuunnitelmalla on merkitystä opettajien näkemykseen siitä, että tekemisen prosessi on tärkein. Opetussuunnitelmassa ei mainita suoraan tekemisen prosessia, mutta tuoteorientoitumisen vähentyminen, tekemisen prosessin korostaminen, kokonaisvaltaisen kehittymisen merkityksen huomioiminen ja itsetunnon lisäämisen tärkeys ovat nähtävillä:

Käsityön opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaan käsityötaitoa niin, että hänen itsetuntonsa sen varassa kasvaa ja hän kokee iloa ja tyydytystä työstään. Lisäksi hänen vastuuntuntonsa työstä ja materiaalin käytöstä lisääntyy ja hän oppii arvostamaan työn ja materiaalin laatua ja suhtautumaan arvioiden ja kriittisesti sekä omiin valintoihinsa että tarjolla oleviin virikkeisiin, tuotteisiin ja palveluihin. Opetus toteutetaan oppilaan kehitysvaihetta vastaavin aihepiirein ja projektein kokeillen, tutkien ja keksien. Käsityön opetuksen tehtävänä on ohjata

oppilasta suunnitelmalliseen, pitkäjänteiseen ja itsenäiseen työntekoon, kehittää luovuutta, esteettisiä, teknisiä ja psyykkis-motorisia kykyjä, ongelmanratkaisutaitoja sekä ymmärrystä teknologian arkipäivän ilmiöistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 242.)

Nämä tulokset ovat kuin yhteenveto sille, mikä merkitys käsityön opetuksella on erityisoppilaalle. Tekemisen prosessin kautta löytyvät kaikki ne merkitykset joita opettajat käsityön opetukselle antavat, eli kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen tekemisen kautta, itsetunnon kehittyminen onnistumisen kokemusten avulla, itsensä toteuttaminen ja hengähdystaukojen mahdollistaminen akateemisten aineiden keskelle. Tekemisen prosessi tukee tätä kaikkea, kiinnittämättä liikaa huomioita konkreettiseen lopputulokseen.

”Käsityö on kiinnostavaa.

Teen sitä ilokseni, se on miellyttävää.

On tarpeellista itse valmistaa uusia käsityötuotteita.

Käsityö tekee onnelliseksi.”

(Anttila 1983, 116)

5.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen lopuksi on hyvä tarkastella saatuja tuloksia ja pohtia niiden luotettavuutta ja mahdollista yleistettävyyttä. Eskolan&Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus pelkistyy kysymykseen tutkimusprosessin luotettavuudesta. Lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. Luotettavuuden pääasiallinen kriteeri on tutkija itse ja siksi

luotettavuuden arvioinnin tulee käsittää koko tutkimusprosessi. (Eskola&Suoranta 1998, 210–212.)

Tämä tutkimus on lähtenyt liikkeelle omasta kiinnostuksestani aiheeseen. Luokanopettajaopintojeni aikana olen suorittanut erityispedagogiikan ja käsityön opintoja. Opintojen aikana, erityisesti harjoitteluissa olen törmännyt siihen, miten paljon erilaisia oppijoita kouluissa on. Aihe puhututtaa opettajia ja asenteet inklusiivisesta koulua kohtaan vaihtelevat suuresti. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta haasteellisinta on ollut omien ennakkokäsitysten ja mielipiteiden auki kirjoittaminen. Olen tiedostanut ne alusta asti ja olen pyrkinyt systemaattisesti minimoimaan niiden vaikutukset aineistonkeruuvaiheessa. Aineiston analysointi vaiheessa olen voinut hyödyntää omia näkemyksiä ja kokemuksia.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollut löytää yleistettävissä olevia käsityksiä ja näkemyksiä tutkittavasta aiheesta. Kysymys on neljän opettajan subjektiivisesta kokemuksesta. Koska kyseessä on laadullinen tutkimus, tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koko opettajakuntaa koskevaksi. Tavoitteena oli selvittää opettajien kokemuksia ja näkemyksiä erityisoppilaista käsityöntunneilla ja tämä tavoite toteutui. Haastateltavaksi ei löytynyt yhtään miesopettajaa. Molempien sukupuolten näkökulmat toisi tutkimukselle lisää luotettavuutta.

LÄHTEET

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 114–160.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Improving Schools, Developing Inclusion. London: Routledge.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Anttila, P. 1983. Prosessi vai produkti? Tutkimus käsityön asenteista ja arvopäämääristä. Helsinki: Kouluhallitus.

Eccles, J.S.&Wigfield, A. 2002. Motivational beliefs, values and goals. Annual Review of Psychology 53, 127. Saatavilla www-muodossa:

<http://web.ebscohost.com/login.ezproxy.ulapland.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=32b50161-83ab-42d0-96f7-d5f518847d06%40sessionmgr115&vid=4&hid=117>

(Luettu 3.5.2013)

Emanuelson, I. 2001.. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A., Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–138.

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

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-Kustannus, 24–42.

Holopainen, L. & Savolainen, H. 2008. Erityinen tuki – Hyvinvoinnin esteiden tasoittaja. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Merilainen, M. (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Painosalama Oy, 97–110.

Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. PS-Kustannus. Jyväskylä.

Hirsijärvi, S.& Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hällström, M. 2009. Taide- ja taitoaineiden opiskelua tukeva koulun toimintakulttuuri. Teoksessa Aro, M., Hartikainen, M., Hollo, M., Järnefelt, H., Kauppinen, E., Ketonen, H., Manninen, M., Pietilä, M.&Sinko, P. (toim.) Taide ja taito – Kiinni elämässä! TaiTAi Taide- ja taitokasvatus. Helsinki: Edita Prima Oy, 15–23.

Juvonen, A. 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M.&Merilainen, M. (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Painosalama Oy, 75–96.

Järvinen, P.&Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turku: Turun yliopisto.

Ladonlahti, T.& Pirttimaa, R. 1998. Erityispedagogiikan kohderyhmät tieteenalan määritelmässä, tutkintovaatimuksissa ja opinnäytetöissä. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A., Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen. Jyväskylä: WSOY, 40–53.

Lakkala, S. 2009. Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Marjanen, P. 2012. Koulukäsityö vuosina 1866-2003. Kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja. Turku: Painosalama Oy

Meijer, C.J.W. (toim.). 2005. Osallistava opetus ja opetuskäytännöt perusasteen ylempien luokkien opetuksessa. Yhteenvetoraportti. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. Saatavilla www-muodossa:

https://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp_secondary_fi.pdf

(Luettu 5.9.2013)

Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa : inkluusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A., Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 75–99.

Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–62.

Opetushallitus. 2011. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Saatavilla www-muodossa:

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki

(Luettu 23.4.2013)

Opetushallitus. 2011. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Saatavilla www-muodossa:

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/pe

[rusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/erityinen_tuki](#)

(Luettu 4.10.2013)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla www-muodossa:

http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

(Luettu 21.9.2013)

Peterson, J.M. & Hittie, M.M. 2010. Inclusive teaching. The Journey Towards Effective School for All Learners. Second Edition. Pearson Education, Inc.

Pietikäinen, I. 2005. Käsityön kaksi ulottuvuutta. Teoksessa Kaukiainen, L. & Collanus, M. (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere: Juvens Print, 78–85.

Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inkluusio. Kasvatus 29(2), 146-157.

Puurula, A. 1998. Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Helsingin yliopisto.

Pöllänen, S. & Kröger, T. 2005. Kokonainen ja ositettu käsityö paradigmaa maailmoina: näkökulmia ja tulevaisuudensuuntia. Teoksessa Kaukiainen, L. & Collanus, M. (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere: Juvens Print, 86–96.

Pöllänen, S. (päiväämätön) Käsityö-oppiaine lapsen ja nuoren kasvussa ja kehityksessä. Saatavilla www-muodossa:

http://www.kaspaikka.fi/savonlinna/sinikka_pollanen/kasityo-oppiaineen-merkitys.pdf

(Luettu 30.4.2013)

Rissanen, R. Fenomenografia. Saatavilla www-muodossa:

http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/kvali/L5_1.html

(Luettu 2.5)

Rauste-von Wright, M.&von Wriht, J. 1999. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Roberts, G.C. 2001. Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achivent goals on motivational Process. Teoksessa Roberts, G.C (toim.) Advances in motivation in sport and exercise. Champaign, IL:Human Kinetics, 1–50.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindholm-Ylänne, S.&Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOY pro OY.

Räsänen, M. 2009. taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Aro, M., Hartikainen, M., Hollo, M., Järnefelt, H., Kauppinen, E., Ketonen, H., Manninen, M., Pietilä, M.&Sinko, P. (toim.) Taide ja taito – Kiinni elämässä! TaiTAi Taide- ja taitokasvatus. Helsinki: Edita Prima Oy, 28–39.

Salakari, H. 2007. Taitojen opetus. Saarijärvi: Saarijärven offset.

Unesco 1994. Saatavilla www-muodossa:

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

(Luettu 1.9.2013)

Seitamaa-Hakkarainen, P. Pohdintoja käsityön kuvasta. Teoksessa Aro, M., Hartikainen, M., Hollo, M., Järnefelt, H., Kauppinen, E., Ketonen, H., Manninen, M., Pietilä, M.&Sinko, P. (toim.) Taide ja taito – Kiinni elämässä! TaiTAi Taide- ja taitokasvatus. Helsinki: Edita Prima Oy, 63–75.

Syrjäläinen, E. 2005. Taidon opettamisen ihanuus ja kurjuus. Teoksessa Kaukiainen, L.&Collanus, M. (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere: Juvens Print, 108–118.

Syrjäläinen, E. 1994. Tapaustutkimuksen luonnehdintaa. Teoksessa Surjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E.&Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä yo, 10–24.

Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun : erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena.

Suojanen, U. 1993. Käsiyökasvatuksen perusteet. Porvoo: WSOY.

Takala, M. 2010. Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Hakapaino, 13–57.

Uljens, M. 1989. fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratus.

Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikka ja etiikka. . Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H.& Vehmas, S. (toim) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 101–121.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä?–Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A., Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.

Yin, R. 1994. Case study research : design and methods. Newbury Park. CA: Sage Publications

LIITTEET

LIITE 1

Esimerkkitaulukko aineiston teemoittelusta

	Motivoitu- minen	Ohjeiden vastaanotta- minen/toimi- minen niiden mukaan	Käsityön merkitys oppilaalle	Itsetunto/itse- tuntemus
Haastateltava A	<p>*Kaikki vähän erilaisia</p> <p>*Riippuu tapauksesta</p>	<p>*Selkeät, selkokiehiset, pilkotut ohjeet</p> <p>*Ongelmia ohjeiden vastaanottamisessa</p> <p>*Jotkut pystyy nappaamaan ohjeet</p>	<p>*Hirveän tärkeää → ei tapahtumia tms. käsityötuntien sijalle</p> <p>*Oppilaan innostuneisuus</p> <p>*Heikonkin/vieroksuvan oppilaan kannustus ja innostaminen → vaikutusta muuhunkin</p>	<p>*Tekeminen tärkeintä</p> <p>*Kehuminen tärkeää → työt esille</p> <p>*Oman työn tarkastelu/koskettelu</p>
Haastateltava B	<p>*Yleensä hirmuisen innostuneita ja iloisia</p> <p>*Onnistumisen kokemuksia kun voi luottaa omiin taitoihinsa</p> <p>*Motivoituneita kun pääsevät tekemään käsillään</p>	<p>*Täysin kiinni siitä, miksi on erityisoppilas</p> <p>*Erityisoppilaalle tarkempi työhohje, sijoitus mahd.lähelle opettajaa</p> <p>*Ohjeen luku yhdessä, tarvittaessa näyttö kädestä</p>	<p>*Konkreettinen aine → konkreettista harjoittelua motoriikalle</p> <p>*Pitää ajatella ja tehdä käsillä</p> <p>*Kokonaisvaltaista tekemistä, tärkeintä tekemisen prosessi</p>	<p>*Onnistumisen kokemukset käsillä tekemisen kautta → vahvistaa itsetuntoa → vaatii opettajalta pelisilmää</p> <p>*Ylpeys omasta työstä</p>

		pitäen		
Haastateltava C	<p>*Yksilöllistä</p> <p>*ADHD-autistisin piirtein-oppilas tosi hyvin → diagnoosi vahvuutena</p>	<p>*Diagnoosista riippuvaa</p> <p>*Tarvii enemmän tukea</p> <p>*Pitää katsoa kahdestaan</p>	<p>*Työstä nauttiminen ja siitä saatu palaute</p> <p>*Arvo toisten silmissä, toisilta oppilailta saatu palaute</p> <p>*Kaikille oppilaille suuri merkitys</p> <p>*Pääsee toteuttamaan</p>	<p>*Vaatii opettajalta taitoa → pelisilmää (tehtävien vaikeus)</p> <p>*Käsitys itsestä muissa aineissa huono → käsitöissä onnistumisia</p>
Haastateltava D	<p>*Ei mitään erilaista</p> <p>*Monesti innostuneita</p> <p>*Motivaation ylläpitämiseksi koko ajan toimintaa → keskittymisvaikeuksiselle motivoivaa, jos tapahtuu kaiken aikaa</p>	<p>*Itsenäinen työskentely haasteellista → avustaja(!)</p> <p>*Riippuu oppilaiden iästä, vaihtelee oppilaasta riippuen</p> <p>*Erilaisia ohjeita → sanallisia, kuvallisia, konkreettisia</p>	<p>*Onnistumisen kokemusten löytäminen</p> <p>*Aika iso merkitys</p> <p>*Käsityöt hengähdystauko akateemisiin aineisiin</p> <p>*Oppii tekemään jotain hyödyllistä</p>	<p>*Kannustus</p> <p>*Tärkeää, käsitöissä näkee konkreettisesti työnsä tuloksen</p> <p>*Parhaillaan kehittyä käsityötunneilla</p> <p>*Vahvistaa minäkuvaa</p>

LIITE 2

Haastattelurunko

Nimi:

Opetettava aine:

Luokka-aste:

Kauanko ollut työssä:

- ▲ Miten erityisoppilaan työskentely käsityöntunneilla sujuu/onnistuu?
- ▲ Miten tällainen oppilas motivoituu?
- ▲ Minkälaista on tällaisen oppilaan sosiaalinen vuorovaikutus?
- ▲ Miten tällainen oppilas ilmaisee itseään?
- ▲ Onko työskentely pitkäjänteistä?
- ▲ Miten erityisoppilas vastaanottaa ja ymmärtää ohjeet?
- ▲ Muuta sanottavaa toiminnanohjauksesta?

- ▲ Tuoko tällainen oppilas lisähaastetta opettajalle?
- ▲ Näkyykö mahdollinen diagnoosi ja tuen tarve käsityöntunneilla?
- ▲ Miten tällainen oppilas huomioidaan tunneilla?
 - ▲ Avustaja?
 - ▲ Resurssien merkitys?
- ▲ Kerro jokin esimerkki

- ▲ Eroaako erityisoppilas oppimisessa suhteessa muihin? Miten?
- ▲ Minkälainen merkitys erilaisella oppimisympäristöllä on? (oppilaan opettamiseen, oppimiseen, ohjeiden vastaanottamiseen)
- ▲ Jos ei tule esille niin kysy: soveltamisesta, mallintamisesta, itsearviointista

- ▲ miten erityisoppilaan tarvitsema tuki poikkeaa muiden tarvitsemasta tuesta? → vai poikkeako mitenkään?

- ▲ Onko käsityöllä oppiaineena mielestäsi merkitystä erityisoppilaalle?
 - Miksi?
 - Minkälainen?
- ▲ (jos ei tule esille kysy itsetunnosta/itsetuntemuksesta)
- ▲ Miten itse olet kokenut erityisoppilaat käsityönopetuksessa?

- ▲ Haluaisitko vielä sanoa jotain?
- ▲ Haluaisitko vielä palata johonkin aikaisempaan kysymykseen?

Ensimmäisessä haastattelussa ei kysytty resursseista, mutta koska asia nousi niin vahvasti esiin lisäsin sen haastattelurunkoon siltä varalta, että haastateltava ei sitä itse nostaisi esiin. Ensimmäisessä haastattelussa oli lisäksi kysymyksiä Erityisoppilaan vahvuuksista ja heikkouksista, mutta poistin ne myöhemmistä haastatteluista. Syynä tähän oli se, että kysymykset sisältävät tutkijan ennakko-oletuksia.

- ▲ Onko yleistettävissä joitakin tiettyjä vahvuuksia erityisoppilailla? → minkälaisia?
- ▲ Onko ohjeiden ymmärtämisessä/vastaanottamisessa ongelmia?
- ▲ Onko yleistettävissä joitakin tiettyjä heikkouksia/vaikeuksia erityisoppilailla? → minkälaisia?