

” Välillä jopa unohti koko sokeuden”

Opetushenkilöstön kokemuksia sokean oppilaan ohjaamisesta

Pro gradu -tutkielma

Mirjam Paaso

Kasvatustieteen tiedekunta/ Luokan-
opettajan koulutusohjelma

Lapin Yliopisto

2023

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ” Vällillä jopa unohti koko sokeuden” Opetushenkilöstön kokemuksia sokean oppilaan ohjaamisesta

Tekijä: Mirjam Paaso

Koulutusohjelma/oppiaine: kasvatustiede/luokanopettajakoulutus

Työnlaji: Pro gradu -tutkielma X Laudaturtyö_ Lisensiaatintyö_

Sivumäärä: 67 + 3

Vuosi: 2023

Tiivistelmä:

Tutkielman aiheena on opetushenkilöstön kokemukset sokean oppilaan ohjaamisesta. Aihe on merkityksellinen, sillä lähikouluperiaatteen mukaisesti sokeat oppilaat käyvät peruskoulunsa ensisijaisesti oman kuntansa järjestämässä perusopetuksessa. Sokeat ovat ryhmänä Suomessa eniten integroitu ryhmä perusopetukseen ja sokeita oppilaita kohtaa edelleen koulumaailmassa, joskin ei niin paljon kuin viime vuosikymmeninä.

Tutkielman päätutkimuskysymys on: Millaisia kokemuksia opetushenkilöstöllä on sokean oppilaan ohjaamisesta? Pääkäsitteeni ovat näkövammaisuus ja sokeus, koulunkäynti, sokean ohjaaminen ja oppimisen tuenmuodot. Tutkielma on toteutettu laadullisena tapaustutkimuksena. Aineisto tutkielmaan on kerätty opetushenkilöiden puolistrukturoiduilla yksilöhaastatteluilla. Haastatteluissa olen hyödyntänyt myös teema-haastattelun piirteitä. Tutkimuksen aineiston analyysimenetelmänä on käytetty sisälönanalyysia. Tutkimushenkilöiden kokemukset sokean oppilaan ohjaamisesta ovat positiivisia. Sokean oppilaan koulunkäyntiin ja ohjaamiseen sisältyvät tutkimushenkilöiden tärkeäksi koetut osallisuus, yhteinen tekeminen, omatoimisuus ja ryhmään kuuminen. Opetuksen on oltava tasavertaista ja osallistavaa, tarvittaessa on luotava vaihtoehtoisia menetelmiä. Tutkimustuloksiani voidaan hyödyntää koulussa sokean oppilaan kohtaamisessa ja hänen ohjaamisessaan. Sokean oppilaan turvallisuuden ja hyvinvoinnin turvaaminen on koko koulun yhteinen tehtävä.

Asiasanat: näkövammaisuus, sokeus, koulunkäynti, ohjaus, tuen muodot, apuvälineet

Keywords: visually impaired, blindness, tutoring

SISÄLLYS

Kansilehti Tiivistelmä

1	JOHDANTO	5
2	NÄKÖVAMMAISUUS	7
2.1	Näkövammaisuuden määritelmä	7
2.2	Näkövammaiset lapset Suomessa	10
2.3	Näkövammaisen toimintakyky	10
3	NÄKÖVAMMAISEN KOULUNKÄYNTI	13
3.1	Näkövammaisten opetus: katsaus historiaan	13
3.2	Inklusiivinen koulu	15
3.3	Osallisuus	16
4	OPPIMISEN TUKIJÄRJESTELYT	18
4.1	Kolmiportainen tuki	19
4.2	Näkövammaisen ohjaaminen	21
4.3	Näkövammaisen apuvälineet	22
4.4	Oppimateriaalit	24
4.5	Esteetön oppimisympäristö	26
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
5.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys	28
5.2	Tutkimuksen toteutus	28
5.3	Tutkimukseen osallistujat	30
5.4	Aineiston hankinta	30
5.5	Aineiston analyysi.....	32
5.6	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	34
6	TULOKSET	36
6.1	Oppilaan omatoimisuus	36
6.2	Sokean ohjaaminen koulussa.....	39
6.3	Sokean koulupäivä	44
7	POHDINTA	49
7.1	Tutkimustulosten tarkastelua.....	49

7.2	Yhteenveto	54
7.3	Jatkotutkimusta	55
LÄHTEET	58
LIITTEET	68

1 JOHDANTO

Opetushallituksen (2023) mukaan erityisopetus käsitteenä koostuu oppilaan erityisestä tuesta ja erityisjärjestelyistä sekä suunnitelmallisesta kokonaisuudesta. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 65) mukaan erityisopetus on suunnattu niille oppilaille, jotka tarvitsevat koulunkäyntiinsä erityistä tukea, ohjausta tai oppilashuollon palveluja ja joiden oppimisen ja kasvun tavoitteiden saavuttaminen ei muuten riittävästi toteudu. Erityisopetus on kehittynyt viime vuosien aikana, sillä erityisopetuksen tarve on kasvavasti lisääntynyt. Suomessa erityisopetusta järjestetään nykyään esiasteelta aivan toiselle asteella asti sekä pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaille että yleisen oppivelvollisuuden piiriin kuuluvalla oppilaalla. (Teräväinen, 2011.) Erityisoppilaat tarvitsevat koulunkäyntiinsä enemmän tukea kuin muut oppilaat. Erityisen tuen tarve kartoitetaan aina yksilökohtaisesti ja erityisoppilaalle luodaan oma henkilökohtainen opetuksen järjestäminen koulussa suunnitelma eli HOJKS. (OPS, 2014, 66.) Formsin (2010) mukaan erilaiset oppijat kuuluvat kouluun ja ovat osa koulun arkea. Erilainen oppilas saa koulussa tukea niin oppimiseen kuin myös koulussa liikkumiseen ja toimimiseen. Erityisen tuen oppilas on myös oikeutettu avustajapalveluihin ja apuvälineisiin. (Okilwa ja Shelby, 2010).

Näkövammaiset lapset ja nuoret käyvät koulunsa ensisijaisesti oman kuntansa peruskoulussa integroituna normaaliin vuosiluokkaan (Malinen, 1997). Mäen ja Kinoksen (1987) mukaan he tarvitsevat koulunkäyntiinsä erityistä tukea ja ohjausta, sillä he ovat erityisen tuen piiriin kuuluvia erilaisia oppijoita. Avaan tutkielmassa näkövammaisen oppilaan ohjausta, mutta puhun jatkossa sokeasta oppilaasta ja sokean oppilaan koulunkäynnistä. Olen tutkimuksessa selvittänyt yhden kunnan yhtenäiskoulun opetushenkilöstön kokemuksia täysin sokean oppilaan ohjaamisesta. Tutkielmani tutkimustieto ja tulokset

välittävät arvokasta tietoa sokean oppilaan ohjaamisesta ja sokean oppilaan kohtaamisesta peruskoulun henkilökunnalle, kuten luokanopettajille ja koulunkäynninohjaajille, jotka työskentelevät sokean oppilaan kanssa koulussa.

Valitsin pro gradu -tutkielmani aiheeksi opetushenkilöstön kokemukset sokean oppilaan ohjaamisesta, sillä olen kiinnostunut opettajien ja ohjaajien näkökulmista kohdata sokea oppilas. On mielenkiintoista tietää, miten he ovat kokeneet sokean oppilaan ohjaamisen ja millaisia kokemuksia heillä on sokean kanssa toimimisesta. Sokeiden kanssa toimiminen on myös minulle itselleni tärkeä aihekokonaisuus.

Sokeiden oppilaiden koulunkäynnistä ja heidän ohjaamisestaan ei ole Suomessa juurikaan tehty aiempia tutkimuksia, kuten väitöskirjoja. Suomessa erityisoppilaista, heidän ohjaamisestaan ja erityisestä tuesta löytyy kuitenkin paljon tutkimusta. Kansainvälisesti sokeiden koulunkäyntiä on myös tutkittu. Tutkimukseni luo uutta laadukasta tutkimustietoa sokeiden ohjaamisesta suomalaisessa koulussa ja täydentää aiheen tutkimuskirjoja. Tutkielma lisää tietoisuutta sokeiden oppilaiden koulunkäynnistä ja ohjaamisesta peruskoulussa. Samalla tutkimus tuo esiin opetushenkilöstön omia kokemuksia sokean kanssa toimimisesta.

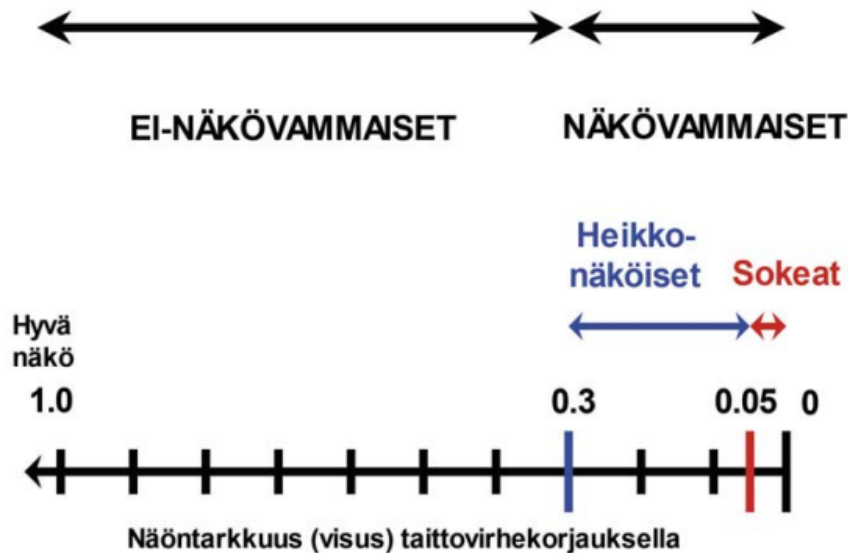
2 NÄKÖVAMMAISUUS

2.1 Näkövammaisuuden määritelmä

Näkövammaisiksi luetaan sellaiset henkilöt, joiden näköä ei voida edes silmälasilla korjata normaaliksi. Jo klassikoksi muodostuneessa näkövammaisten opetus teoksessa esitetään, että näkövammaisuuden käsitteellä tarkoitetaan tiettyä haittaa, jonka on aiheuttanut silmän sairaus, silmän toiminnan rajoitus tai kehitysvamma. (Mäki & Kinos, 1987.) Näkövammaisten keskusliiton opaan (2000) mukaan näkövammaisuus voi ilmetä esimerkiksi alentuneena näöntarkkuutena, värinäön puuttumisena, kaksoiskuvina sekä häikäisy- tai hämäräsokeutena. Lähtökohtana näkövammaisuuden määrittelyssä on, että näkövammaisten näkö on monella tavalla heikentynyt verraten ihmisen normaaliin näkökykyyn. Näkövammaiset voidaan jakaa ja luokitella vammansa suhteen täysin sokeista lievästi heikkonäköisiin henkilöihin, mutta rajaus näiden välillä on häilyvä. (Näkövammaisten keskusliitto Ry, 2000.)

Näkövammarekisterin (2021) vammaluokittelun mukaan näkövammaiset on luokiteltu viiteen eri luokkaan. Luokkajaon mukaan näkövammaiset henkilöt luokitellaan heikkonäköisiin, vaikeasti heikkonäköisiin, syvästi heikkonäköisiin, lähes sokeisiin ja sokeisiin. Luokittelussa otetaan aina huomioon myös näkövammaisten näkökentän laajuus (vrt. visus-arvot). Vuoden 2021 näkövammarekisteri esittää, että heikkonäköisen yksilön näöntarkkuus on noin 0,3–0,1 ja vaikeasti heikkonäköisen 0,1–0,05. Edellä mainitut kaksi vammaluokkaa luetaan yhdessä heikkonäköisiksi. Sokeiksi puolestaan luetaan ne henkilöt, jotka kuuluvat syvästi heikkonäköisiin, lähes sokeisiin ja sokeisiin. Täysin sokean näöntarkkuus ja näkökenttä on 0. Täysin sokea ei pysty aistimaan valoja tai hahmoja toisin kuin lähes sokeat ja heikkonäköiset. Ei näkövammaisiksi luetaan ne visus-arvot, jotka lukeutuvat 0,3–1 välille. Näissä

tapauksissa yksilön näkökykyä pystytään usein korjaamaan silmälaseilla tai silmäleikkauksilla. Näkövammaisuuden määrittelyssä visus-arvoja on esitetty tarkemmin kuviossa 1.



Kuvio 1. Maailman terveysjärjestö WHO:n määrittelemä luokittelu näkövammaisuudesta näöntarkkuuden avulla. (Ojamo & Tolkinen, 2020).

Jokainen ihminen on ainutlaatuinen yksilö, joka toimii, kokee ja tuntee yksilöllisesti. Näkövammarekisterin (2021) mukaan lievästi heikkonäköinen henkilö voi tarvita toimimiseensa ja päivittäiseen elämäänsä vain vähän tukea. Täysin sokea henkilö puolestaan voi tarvita jokapäiväiseen elämiseensä ja arjen askareista selviämiseen paljon tukimuotoja ja apua. Sokean henkilön apuna voi toimia henkilökohtainen avustaja, opaskoira tai keppi, jonka avulla sokea henkilö voi kulkea vieraassa ympäristössä ja toimia. Avuntarve on aina yksilöllistä: toinen näkövammaisen henkilö saattaa tarvita tukea enemmän kuin toinen. Koulussa ne näkövammaiset lapset, jotka käyttävät pistekirjoitusta luokitellaan sokeiksi (Malinen, 1997). Myös kirjoittajat teoksessa *Understanding Education for the Visually Impaired* (2020) ovat todenneet, että sokeiksi määritellään ne lapset ja nuoret, jotka oppivat pääasiassa tuntoaistinsa perusteella.

2.2 Näkövammaiset lapset Suomessa

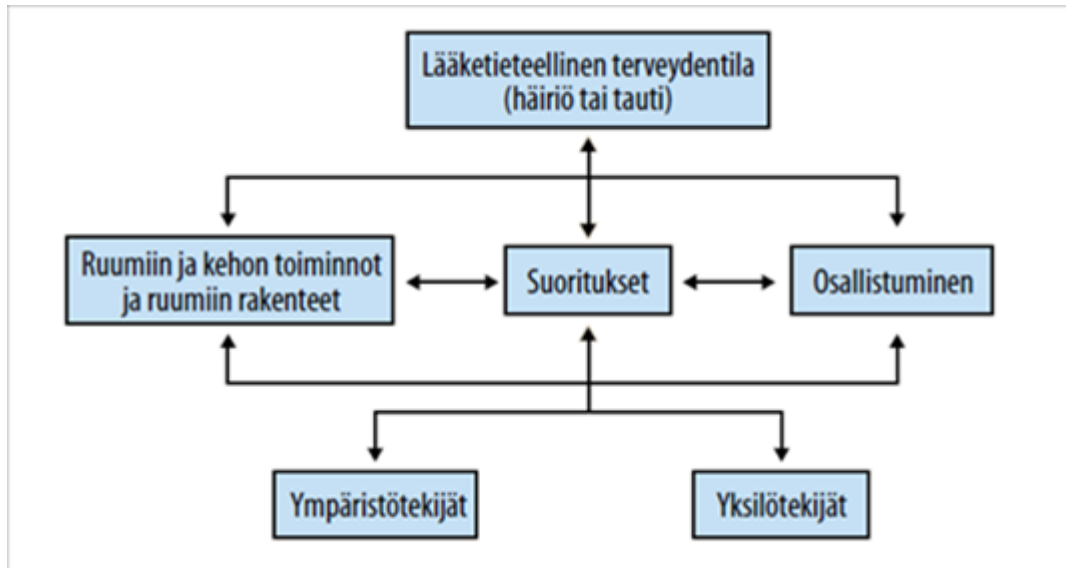
Suomessa näkövammaisuutta ja sokean oppilaan koulunkäyntiä ei ole tutkittu runsaasti viime vuosikymmeninä. 2000-luvulla aihe on alkanut nousta merkityksellisemmäksi yhteiskunnassa ja tilastollisten tutkimuksien ja raporttien määrä on kuitenkin koko ajan kasvanut. (Ekholm, 2009.) Näkövammarekisterin vuosikirjan (2020) mukaan Suomessa näkövammaisia on arvioitu olevan vuonna 2020 noin 55 000 henkilöä. THL on tehnyt vuonna 2000 tutkimuksen Suomen näkövammaisista ja tuona vuonna näkövammaisia oli Suomen väestöstä 48000–65000, joista sokeita peräti 15000–17000. Näkövammarekisteriä päivitetään säännöllisesti ja viime vuosien ilmoitusten perusteella on voitu laskea näkövammaisten nykyinen ikäjakauma. Tällä hetkellä arvioidaan, että Suomen väestön näkövammaisista lapsia ja nuoria olisi 2–8 %, joka vastaa 1000–1500 näkövammaista lasta tai nuorta. (Ojamo & Tolkkinen, 2020.) Näkövammaisten osuutta ja lukuja on kuitenkin vaikea laskea todenmukaisesti, sillä kaikkia näkövammaisia ei ilmoiteta näkövammarekisteriin ja rekisteriin kirjaamisesta vastaavat silmätautien erikoislääkärit (Malinen, 1997).

Näkövammarekisteristä (2021) käy ilmi, että näkövammaisten lasten ja nuorten osuus Suomen väestöstä on selvästi laskenut viimeisen kahden vuosikymmenen aikana. Rekisteröidyissä tapauksissa lasten ja nuorten näkövammojen diagnooseissa ovat korostuneet esimerkiksi näköratojen viat, synnyttäiset kehityshäiriöt ja verkkokalvon perinnölliset rappeumat. Usein näköongelmat ovat olleet yhteydessä myös muihin sairauksiin, kuten diabetekseen. (Verdier ym., 2018.) Näkövammarekisterin (2020) tutkimuksen mukaan lasten ja nuorten näkövammat ovat yleisesti laskeneet huomattavasti vuosikymmenten mittaan, mutta luvut ovat vaihdelleet vuosittain hyvinkin paljon toisistaan. Samanlaisia tuloksia ovat saaneet Ojala ja Tolkkinen (2020). Näköongelmia ovat parantaneet maamme hyvä ja kehittynyt terveydenhuolto sekä runsas silmälasivalikoima, mitkä ovat kääntäneet näkövammaisuuden Suomessa yleisesti laskusuuntaan.

2.3 Näkövammaisen toimintakyky

Näkövammaisuuden yhteydessä nostetaan esille usein myös näkövammaisen yksilön toimintakyky ja yksilön selviytyminen arjen tilanteissa. WHO on vuonna 2001 hyväksynyt toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälisen luokituksen, joka tunnetaan nimellä *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) (WHO/Stakes 2013). ICF korostaa yksilön omia kykyjä ja edellytyksiä, eikä sen mukaan vamma tai sairaus, kuten sokeus estä osallistumista yhteiseen toimintaan ja tekemiseen. Osallistuminen ja se, että näkövammaisen yksilö tuntee kuuluvansa osaksi ryhmää, on vastavuoroinen prosessi, johon vaaditaan jokaisen ryhmänjäsenen panostusta ja vuorovaikutusta. Näkövammaisen lapsen suoriutumiseen vaikuttavat osallistumisen lisäksi oman ruumiin toiminnot ja rakenteet, ympäristötekijät sekä yksilötekijät. (Häyrynen, 2014.)

WHO:n ICF-luokitus voidaan jakaa kahteen pääosaan. Ensimmäinen osa on toimintakykyä ja toimintarajoitteita kuvaavat alueet, joita ovat ruumiin ja kehon toiminnot ja ruumiin rakenteet sekä osallistuminen ja suoritukset. Toinen osa on kontekstuaalisia tekijöitä kuvaavat osa-alueet, joita ovat ympäristötekijät ja yksilötekijät. Yksilötekijöihin lasketaan esimerkiksi ikä, sukupuoli, elämäntyyli ja koulutus. (Häyrynen, 2014.) ICF-luokituksen kaikki osa-alueet ovat alati vuorovaikutuksessa keskenään ja mahdollistavat yksilön toiminnan arjessa yleisen toimintakyvyn periaatteen mukaisesti (kuvio 2.)



Kuvio 2. ICF-luokituksen osa-alueiden väliset vuorovaikutussuhteet (WHO/Stakes 2013, 18).

ICF luokituksen osa-alueet, kuten ruumiin ja kehon toiminnot ja yksilötekijät vaikuttavat yksilön suorituksiin ja toimintaan. Paltamaa ja Perttinä (2015) toteavat, että luokituksen pohjalta on luotu myös toimintakykyarvio, jota voidaan hyödyntää esimerkiksi yksilön tuen ja vahvuuksien arvioinnissa. Paltamaa ja Perttinä (2015) pohtivat, että toimintakykyarvio on jatkumo, jossa ihminen voidaan luokitella asteikolla täysin toimintarajoitteiseksi - täysin toimintakykyiseksi tai sijoittaa johonkin sille välille. ICF luokittelun perusajatus on auttaa jäsentämään tietoa toimintakykyyn liittyvistä asioista.

Pilbacka ja Puolanen (2022) esittävät artikkelissaan, että näkövammaisen yksilön toimintakyvyn selvittämiseen hyödynnetään ICF-määritelmän lisäksi myös yksilökohtaista toiminnallisen näön arviointia, joka mahdollistaa monipuolisen tietoisuuden lisäämisen näkövammaisen yksilön näönkäytöstä ja yksilön toiminnasta. Arviointi toteutetaan yhdessä eri ammattilaisten, kuten silmälääkärin kanssa ja lapsen kohdalla myös yhteistyössä hänen huoltajiensa kanssa. Arviointia voidaan toteuttaa myös täysin sokeille henkilöille, sillä arviointi antaa kattavan kokonaiskuvan yksilön toiminnasta ja oppimisesta sekä toiminnan haasteista arjen erilaisissa tilanteissa ja toimintaympäristöissä. Toiminnallisen näön arviointi perustuu lähtökohtaisesti yksilön näön

käyttämiseen tai näköaistin puuttumiseen eri tilanteissa ja se pyrkii löytämään niitä tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa yksilön päivittäiseen selviytymiseen tai toimintaan, kuten koulutyöskentelyyn. Pillbackan ja Puolasen (2022) mukaan kokonaisvaltaista toiminnallisen näön ja yksilön toimijuuden arviointia kartoitetaan näkemisen nelikentän avulla, johon kuuluvat osa-alueina liikkuminen ja orientaatio, vuorovaikutus ja kommunikaatio, päivittäiset toiminnot ja askareet sekä tarkka lähityö. (taulukko 1).

Taulukko 1. Toiminnallisen näön arvioinnin nelikenttä (Pillbacka ja Puolanen 2022).

1. Liikkuminen ja orientaatio
2. Vuorovaikutus ja kommunikaatio
3. Päivittäiset toiminnot ja askareet
4. Tarkka lähityö

Toiminnallisen näön arvioinnin nelikentän osa-alueiden kautta selvitetään erityisesti näkövammaisen omatoimisuuden toteutumista. Pillbacka ja Puolanen (2022) lisäävät arvioinnin nelikentän taulukkoon lisäksi toimintaympäristön ja oppimateriaalien muokkauksen sekä näkemisen apuvälineiden merkityksen yksilön toimintakyvylle. Toiminnallisen näön arviointi tuo selkeästi esiin yksilön toiminnan tukemisen kehittämiskohteet ja sen merkitys yhdessä IFC – toimintakyky luokituksen kanssa on merkityksellinen yksilön tuentarpeiden kartoituksessa.

3 NÄKÖVAMMAISEN KOULUNKÄYNTI

3.1 Näkövammaisten opetus: katsaus historiaan

Näkövammaisille aloitettiin järjestämään erityisopetusta omissa erityiskouluissaan 1800-luvun puolivälin jälkeen (Näkövammaisten liitto, 2000). Erityiskoulut olivat pääasiassa sisäoppilaitoksia, joihin näkövammaiset, kuurot ja muuten kehitysvammaiset lapset ja aikuiset haluttiin "laittaa säilöön", kuten Kivirauma (1/2008, 87) on teoksessa *Muuttuvat marginaalit: Näkökulmia vammaistutkimukseen* ilmaissut. Kehitysvammaiset haluttiin eristää muista, sillä heidät nähtiin erilaisina ja poikkeavina. Erityiskoulujen tarjoama opetus ei ollut yhdenmukaista perinteisiin kouluihin nähden. Uno Cygnaeus, joka on nimetty kansakoulun isäksi, kuitenkin katsoi, että kansakoulu sopi myös niin sanotuille erityisille lapsille ja heitä tuli opettaa muiden lasten kanssa samassa tilassa, sillä jokaisella lapsella on oikeus oppia ja saada opetusta (Kivirauma, 2008). Opetuksen järjestämisessä oli kuitenkin haasteita, sillä oppilaiden vanhemmat ja koulunjohtajat sekä kansakoulujen opettajat eivät halunneet opettaa kehitysvammaisia samassa tilassa muiden oppilaiden kanssa. Kansakoulun ohelle luotiin pian apukouluja, joissa erityiset lapset, kuten sokeat saivat opiskella, sillä kehitysvammaisista huolehtiminen koettiin osin kansan velvollisuutena. (Kivirauma, 2008.)

Aatu Moilanen on väitöskirjassaan (2006) ilmaissut, että näkövammaisille järjestettiin Suomessa sokeainkouluja, joista ensimmäinen sijaitsi Helsingissä ja toinen Kuopiossa. Vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki säädettiin koskemaan myös sokeita oppilaita. Lain mukaan sokeilla oppilailla oli samat oikeudet ja velvollisuudet kuin muilla lapsilla. Laki poisti kehitysvammaisten pitkäaikaista erilaisuuden leimaa. Yksi tunnetuimmista sokeainkouluista kautta aikain on ollut Kuopion sokeainkoulu. Helsinkiin perustettu ensimmäinen sokeainkoulu

muutti Jyväskylään vuonna 1972, jossa se on yhä toiminnassa. Kielikiistojen seurauksena 1930-luvulla sokeainkoulusta erkaantui itsenäiseksi kouluksi myös ruotsinkielinen sokeainkoulu, joka toimii Helsingissä nimellä *Svenska skolan för de synskadade*. (Moilanen, 2006, 3–5, 99, 190.)

Erityiskoulut

Malinen (1997) on jo klassikoksi muodostuneessa teoksessaan kertonut, että suurin osa tämän päivän näkövammaisista lapsista ja nuorista käy koulua oman kuntansa lähikoulussaan lähikouluperiaatteen mukaisesti. Hännikäinen (2006) on esittänyt, että integraation perusajatus on se, että vähemmistöryhmät toimisivat ja eläisivät yhdessä valtaväestön kanssa ja jokaisella ihmisellä olisi oikeus käydä koulua, opiskella ja tehdä työtä. Näkövammaiset erityisryhmänä ovat Suomessa yksi eniten integroiduista ryhmistä. Integraatio yleiseen kouluun ja normaalin luokkaan alkoi näkövammaisille jo 1960-luvulla. Yleisessä koulussa opiskeleminen sai paljon kannatusta ja kun rakenne todettiin toimivaksi siitä tuli 1980-luvulla näkövammaisille ensisijainen kouluvaihtoehto. (Näkövammaisten keskusliitto, 2000.)

Näkövammaisen lapsi voi käydä peruskoulunsa myös erityiskoulussa, jos se katsotaan lapsen edun kannalta hyödylliseksi tai jos lapsi itse haluaa käydä koulunsa erityiskoulussa perinteisen peruskoulun sijaan. Koulun valinnassa otetaan huomioon aina lapsen oma mielipide. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri-koulu Onerva ja ruotsinkielinen Skilla ovat näkövammaisten erityiskouluja Suomessa, jotka ovat edelleen toiminnassa. (Näkövammaisten liitto, 2023.)

Valteri-koulu Onerva sijaitsee Jyväskylässä ja se toimii opetushallituksen alaisuudessa. Onerva tarjoaa näkövammaisille lapsille ja nuorille esiopetusta, peruskoulun opetusmäärän sekä tarvittaessa lisäopetusta, kuten kymppiluokkaa. Opetus Onervassa tapahtuu ikäryhmittäin. Ruotsinkielinen näkövammaisten koulu Skilla sijaitsee Helsingissä ja tarjoaa samat opetusmahdollisuudet ja -järjestelyt kuin Onerva. Molemmissa kouluissa toimii moniammatillinen yhteistyötiimi, jotka vastaavat koulujen opetuksesta ja oppilaiden ohjauksesta sekä heidän oppimisestaan. Moniammatilliseen tiimiin voi

erityiskoulussa kuulua esimerkiksi fysioterapeutti, puheterapeutti ja toimintaterapeutti näkövammaisten opettajien ja ohjaajien lisäksi. (Valteri, 2023.)

3.2 Inklusiivinen koulu

Lähikouluperiaatteen mukaisesti näkövammaisen lapsi tai nuori voi käydä ensisijaisesti koulunsa oman kuntansa esiopetuksessa ja peruskoulussa (Hakasaari, 2019). Takala (2006) on esittänyt, että inklusio tarkoittaa puolestaan täydellistä osallistamista, jossa oppilasta ei missään vaiheessa siirretä erityisluokalle tai muuhun erityiseen tilaan, vaan hän toimii koko ajan osana muuta tavallista luokkaa. Lisäksi Paju (2021) on pohtinut, että inklusiivinen opetus tarkoittaa sosiaalisesti, kulttuurillisesti ja aineellisesti välittyviä käytäntöjä. Hakasaari (2019) vahvistaa, että inklusio perustuu tasa-arvoon ja yhdenmukaiseen kohteluun.

Tänä päivänä näkövammaiset lapset elävät ja toimivat yhdessä muiden ihmisten kanssa jo pienestä pitäen inklusion toiminnan ja tavoitteiden mukaisesti. Paju, Kajamaa, Pirttimaa ja Kontu (2021) ovat esittäneet, että toimivan inklusion ymmärtäminen ja toteuttaminen vaativat opetuksen historian, opettajien ja oppilaiden roolien sekä nykypäivän oppilaitoksen opetuksen ja toiminnan välistä tarkastelua, sillä erityisopetuksen ja perinteisen luokkaopetuksen muutokset vievät aikaa ja ne ovat alati muutoksessa. Näkövammaisten ryhmä on Suomessa se ihmisryhmä, joka on kokenut eniten inklusiota ja inklusiivinen muutos on onnistunut. Veli-Matti Salo on pro gradussa (2019) tutkinut sokeiden oppilaiden matematiikan oppimista ja kielentämistä peruskoulussa ja tuonut esille, että näkövammaiset lapset ovat hyvin heterogeeninen ryhmä.

Yksilöiden erilaisuus on hyväksyttävä ja jokaisen ryhmän jäsenen tulee tehdä jotain, jotta ryhmä voisi toimia yhteisöllisesti (Ajuwon, ym. 2015). Engeström, Kajamaa, Lahtinen ja Sannino (2015) pohtivat, että juuri tämä vastavuoroinen yhteistoiminta ja osallistuminen on toiselta nimeltään inklusio. He esittävät,

että inklusio on koko ajan jatkuva prosessi, joka muotoutuu ja kehittyy yhteistoiminnan, suvaitsevuu den ja osallistamisen yhteydessä. Inklusiivinen opetus ja inklusiiviset oppimisympäristöt pienentävät syrjäytymisen riskiä. Kouluissa inklusio toteutuu silloin, kun oppilas pystyy osallistumaan yhteiseen toimintaan ja olemaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Vitka, 2021.) Sokean oppilaan inklusioon tulee valmistautua. Opettajat ja ohjaajat saavat tähän tukea esimerkiksi ohjauskeskus Valterilta. Opettajien ja ohjaajien saama tuki ja apu mahdollistavat sokean oppilaan onnistuneen inklusion, sillä osaavina ohjaajina he voivat vastata sokean oppilaan erityistarpeiden huomioimiseen ja oppilaan koulunkäynnin tukemiseen. (Ajuwon, ym. 2015.)

3.3 Osallisuus

Cox ja Dykes (2001) pohtivat, että inklusiivisen koulun tulee huomioida opetuksessaan ja ohjauksessaan sokeat oppilaat yksilöllisesti ja yhteisöllisesti, tukea heidän oppimistaan, taitojaan ja kokonaisvaltaista kehitystä, ottaen huomioon jokaisen sokean oppilaan yksilölliset erityistarpeet. Lisäksi on kiinnitettävä huomiota osallisuuteen ja sen tukemiseen. Opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan osallisuus luodaan yhdessä jokainen huomioimalla ja osallistamalla yhteiseen tekemiseen. Osallisuutta edistävä toimintakulttuuri luo perustan oppilaiden kasvu lle. Oppilaiden osallisuus ja ohjaamisen osallisuus sekä yhteinen toimiminen liittyy olennaisesti oppilaiden hyvinvointiin, toimimiseen ja identiteettiin (Häyrynen, 2014). Pajun (2021) mukaan osallisuus vahvistaa myös oppilaan omatoimisuutta ja ryhmään kuulumista. Omatoimisuus tarkoittaa Nurmen (2004) mukaan itsenäisesti toimivaa, oma-aloitteista, aktiivista ja aloitekykyistä ihmistä. Omatoimisuus on käsitteenä lähellä omatoimijuutta. Tässä tutkielmassa keskityn kuitenkin käyttämään omatoimisuus termiä. Gretschel ja Nivala (2015) pohtivat, että yhdessä toimiminen on vuorovaikutusta ja onnistunut vuorovaikutus kasvattaa yhteisöllisyyttä ja osallisuutta. Osallisuudessa on kyse sokean toimintamahdollisuuksista muiden

oppilaiden kanssa, vaikuttamisen mahdollisuuksista ja yhteenkuuluvuudesta. Onnistunut osallisuus toteutuu aidoissa kohtaamisissa ja osallisuutta rakennetaan yhteisen tekemisen kautta. Ajuwon, Sarraj, Griffin-Shirley, Lechtenberger ja Zhou (2015) pohtivat, että näkövammaisten lasten ja nuorten osallisuuden ohjaaminen herättää ajatuksia ohjaamisen merkityksestä ja sen tarkoituksesta. Tutkijoiden mielestä näkövammaisen osallistavaa opetusta ja ohjausta tulisi tarkastella oppituntien ja koulussa vietetyn ajan kautta sekä ohjaamisen pedagogisten näkökulmien kautta.

4 OPPIMISEN TUKIJÄRJESTELYT

Koulussa sokean oppilaan opetusmenetelmät eroavat muun luokan opetusmenetelmistä, sillä vaikeasti näkövammaisen opetuksessa ei voida hyödyntää visuaalisia oppimismenetelmiä (Malinen, 1997). Tärkeitä opetusmenetelmiä sokean oppilaan opetuksessa ovat kuulo- ja tuntoaistiin pohjautuvat menetelmät sekä tilannekohtaisesti myös haju- ja makuaistia hyödyntävät opetusmenetelmät (Näkövammaisten keskusliitto, 2000). Hakasaaren (2019) mukaan kokemusperäinen oppiminen ja sosiaalinen oppiminen ovat tärkeässä asemassa myös sokean oppilaan oppimisessa ja oppilaan kehityksessä. Hän myös pohtii, että sokean oppilaan oppimiseen vaikuttaa myös oman opettajan oma motivaatio ja kyky opettaa sokeaa oppilasta omassa luokassaan. Kuriakosen, Shresthan ja Sandnesin (2022) mukaan sokeiden oppilaiden opettamisessa tärkeinä opetusmateriaaleina ovat toimineet jo alusta lähtien moniaistillisuutta hyödyntävät menetelmät, jotka toimivat sokeainopetuksen tärkeimpinä periaatteina. Seuraavassa taulukossa (taulukko 2) on esitetty sokeainopetuksen tärkeimmät periaatteet.

Taulukko 2. Sokeainopetuksen tärkeimmät periaatteet (mukailtu Kuriakose, Shrestha & Sandnes 2022.)

1. Käsillä tutkiminen
2. Ympäristön kuunteleminen
3. Hajuaistin hyödyntäminen
4. Makuaistin hyödyntäminen
5. Erottelukyky
6. Johtopäätökset eri aisteja hyödyntäen

Kuriakosen ym. (2022) mukaan sokean moniaistilliset opetusperiaatteet ja opetusmenetelmät perustuvat tunto-, kuulo-, haju- ja makuaistin hyödyntämiseen sekä ympäristön havainnointiin ja erottelukykyyyn. Myös Malinen (1997) pohtii, että koulussa sokean oppilas hyödyntää oppimistilanteissa eniten kuulo- ja tuntoaistiin pohjautuvia menetelmiä. Oppilaan omia havaintoja ympäristöstä erotellaan ja niistä luodaan johtopäätöksiä. Kokemuksien ja havaintojen kautta lapsi oppii (Kuriakose ym. 2022). Opetusperiaatteiden huomioiminen osana opetuksen järjestämistä ja sokean oppilaan koulunkäyntiä ovat tärkeitä, sillä ne luovat laadukasta opetusta ja edistävät sokean oppilaan oppimista ja kokonaisvaltaista kehitystä (Ajuwon ym. 2015).

4.1 Kolmiportainen tuki

Näkövammaiset lapset aloittavat koulunkäyntinsä eri ikäisinä, sillä koulun aloitukseen vaikuttaa päätös pidennetystä oppivelvollisuudesta, jonka lapsi voi saada. 6- vuotiaana oppilaan tulee osallistua esiopetukseen aivan kuten muidenkin samanikäisten lapsien. (Perusopetuslaki 628/1998, 26.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määrätään, että oppilas on oikeutettu oppimisen ja koulunkäynnin tukeen lapsen sitä tarvittaessa. Sokea oppilas lasketaan aina automaattisesti erityisopetuksen piiriin, sillä hän tarvitsee koulunkäyntiinsä paljon erityistä tukea. Oppimisen tuen muotoja on kolme: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Karjalainen, Lindroos, Matero ja Simola (2020) toteavat käsikirjassaan, että sokea oppilas kuuluu automaattisesti erityisen tuen portaaseen. Takala (2007) kertoo, että ennen koulun aloitusta sokealle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opiskelun järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jossa huoltajat, ohjaajat ja opettajat yhdessä moniammatillisen tiimin kanssa kartoittavat oppilaan erityistarpeet ja eriyttämisen menetelmät. Suunnitelmaa päivitetään tarvittaessa, mutta vähintään kaksi kertaa peruskoulun aikana. (OPS 2014.) Ensisijaisesti näkövammaiselle oppilaalle tarjotaan kouluksi oman kunnan peruskoulua, mutta oppilaan omia toiveita koulunkäynnin suhteen kuunnellaan. Sokea

peruskouluopetuksen oppilas noudattaa pääsääntöisesti oman koulunsa opetussuunnitelmaa, vaikka hän tarvitsisi oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä paljon erityistä tukea ja apuvälineitä. (Hännikäinen, 2006.)

Sokean oppilaan aloittaessa koulupolkunsa on myös koulun vastavuoroisesti valmistauduttava vastaanottamaan sokea oppilas. Ajuwon ym. (2015) esittävät, että sokealle oppilaalle on löydettävä opettaja ja avustaja, jotka ovat perehtyneet näkövammaisen henkilön ohjaukseen ja hallitsevat sokean opetuksen ja ohjauksen menetelmät. Opettaja, sokea oppilas ja sokean lapsen avustaja saavat tukea oppimis- ja ohjauskeskus Valterilta, joka sijaitsee Jyväskylässä. Avustaja voi esimerkiksi opetella lukemaan pistekirjoitusta ja osallistua täydennyskoulutukseen, jota ohjauskeskus Valteri säännöllisesti järjestää. (Valteri, 2023.) Täydennyskoulutukset ja opettajien sekä avustajien vertaistuminen tukevat itse sokean oppilaan kokonaisvaltaista oppimista ja työskentelyä koulussa. (Ajuwon ym., 2015.) Valteri järjestää sokeille oppilaille ja heidän ohjaajilleen myös tukijaksoja, joiden tavoitteena on tukea oppilasta selviytymään ja toimimaan lähikoulussaan. Tukijaksot voidaan toteuttaa Valterikoulussa tai omassa lähikoulussa, ja ne kestävät parista päivästä viikkoon. Ohjauskäynnit ovat kotikunnalle maksullisia ja niiden tarve määritellään oppilaan erityisen tuen päätöksessä.

Määtän ja Rantalan (2022) mukaan sokean oppilaan tärkeimmät ja samalla lähimmät kontaktit koulussa ovat oma luokanopettaja sekä oma avustaja tai ohjaaja. He toimivat eniten vuorovaikutuksessa sokean oppilaan kanssa ja huolehtivat hänen oppimistavoitteidensa toteutumisesta. Opetushenkilöstön yhteistyön lisäksi oppilaan omat huoltajat toimivat tiiviissä yhteistyössä oman luokanopettajan, avustajan ja ohjaajan kanssa. Curry ja Hatlen (1988) pohtivat artikkelissaan, että yhteistyö ja mutkaton vuorovaikutus koulun ja kodin välillä on erityisen tärkeää erityisen lapsen kohdalla, sillä hyvin toimiva tukiverkosto tukee oppilaan kasvua ja hyvinvointia.

4.2 Näkövammaisen ohjaaminen

Ohjaaminen on vuorovaikutuksellinen rakentuva prosessi ohjattavan ja ohjaajan välillä (Toiviainen, 2008). Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n (2017) mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada omien tarpeidensa mukaista tukea ja ohjausta. Erityisen tuen portaaseen kuuluvat oppilaat, kuten sokeat tarvitsevat koulunkäyntiinsä tiivistä tukea ja ohjausta. Opetushallituksen (2023) mukaan erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja oppilaan tarvitsemasta muusta tuesta, kuten esimerkiksi apuvälineistä tai ohjaamisen tuesta. Nämä muut tuenmuodot liittyvät yleensä sokean koulunkäynnin tukemiseen. Vehviläisen (2021) mukaan käsitteenä ohjaus on institutionaalista yhteistoimintaa, jossa edistetään ohjattavalle merkityksellisiä prosesseja, siten että ohjattavan tai ohjattavien henkilöiden toimijuus ja osallisuustaju vahvistuvat. Kivirauman (2008) mukaan sokean ohjaaminen on osa oppilaan avustajapalveluja. Näkövammaisen ja täysin sokean oppilaan ohjauksen tavoitteena on auttaa ohjattavaa lasta tai nuorta tutkimaan ja tulkitsemaan omia kokemuksiaan sekä lisätä hänen tietouttaan ja edesauttaa häntä kehittymään ja selviytymään arjen tilanteissa omatoimisesti.

Koska sokea oppilas kuuluu erityisen tuen piiriin kolmiportaisen tuen mallin (OPS 2014) mukaan, hän saa opiskelunsa tueksi oman avustajan tai koulunkäynninohjaajan. Ilman avustajaa koulunkäynti olisi hankalaa. Hiltusen, Hyytiäisen, Lindroosin ja Materon (2017) mukaan ohjaaja osallistuu kasvatukseen, oppilaan toimintakyvyn tukemiseen ja oppilaan ohjaamiseen erilaisissa tilanteissa. Koulunkäynninohjaajan työ on monipuolista yhteistyötä ja työtä säätelee esimerkiksi Suomen perustuslaki ja kuntalaki. Ferreiran ja Sefothon (2020) mukaan ohjaamisen tavoitteena sokean oppilaan ohjauksessa on, että oppijasta tulee omien edellytystensä mukaisesti selviytymiskykyinen, aktiivinen kansalainen. Kivirauma (2008) pohtii, että sokean oppilaan ohjaaminen pohjautuu ihmisen kehityksen ja oppimisen tuntemiseen ja oppijan omatoimisuuden vahvistamiseen. Itse sokean ohjaajan työ on luonteeltaan sekä avustavaa että ohjaavaa.

4.3 Näkövammaisen apuvälineet

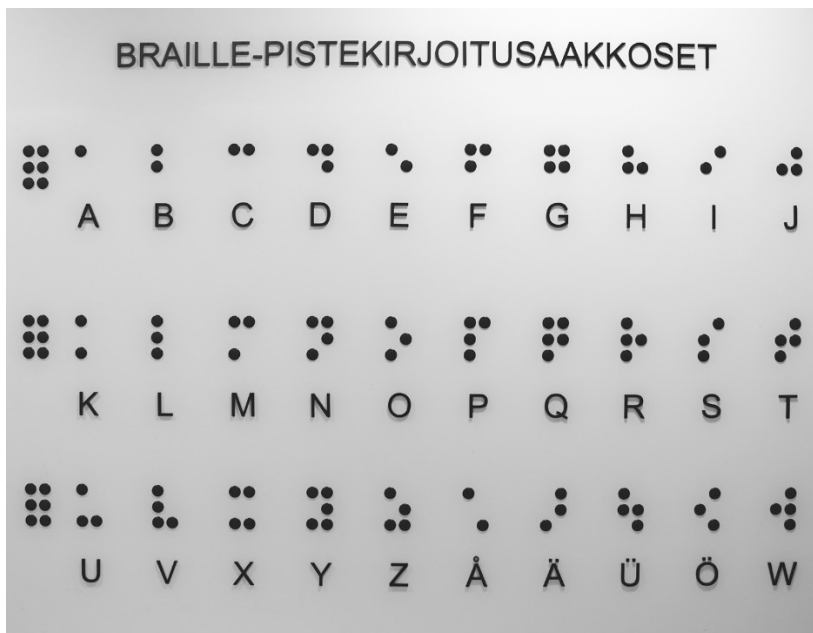
Näkemisen apuvälineet

Malinen (1997) toteaa, että sokean oppilaan oppimista edistävät useat apuvälineet. Ajuwon ym. (2015) kertovat, että oppimisen apuna sokea henkilö voi käyttää apuvälineitä, jotka mahdollistavat oppimateriaalien ja tehtävien näkemisen, ilmaisun ja tehtävien hyödyntämisen. Sokean tärkeitä apuvälineitä ovat esimerkiksi oma kannettava tietokone, helmitaulu, pistenäyttö, joka voidaan liittää tietokoneeseen, skanneri ja pistetulostin. Pistenäyttö muuttaa tietokoneen ruudulla olevan tekstin pistekirjoitusmuotoon pistenäytölle. (Näkövammaisten keskusliitto, 2023.)

Pistekirjoitus on sokeiden ja vaikeasti heikkonäköisten luku- ja kirjoitusmuoto. Se perustuu sormien tuntoaistin hyödyntämiseen. Malinen (1997) kertoo, että Louis Brailen keksi vuonna 1824 kohokirjoituksen, jota sokea voi lukea sormin tunnustelemalla. Pistekirjoitus sisältää kuusi pistettä, joista saadaan 63 erilaista pistemerkkiä, kuten aakkoset ja välimerkit. Yhdistelemällä näitä merkkejä saadaan luotua myös muita merkkejä, kuten matemaattisia kaavoja ja nuotteja. Pistekirjoitusta käyttää Suomessa noin 1500–2000 käyttäjää, joista suurin osa on täysin sokeita. Sokeille pistekirjoitus on välttämätön kielen oppimisessa ja lukemisessa sekä tiedonsaannissa. Pistekirjoitusta kirjoitetaan nykyään usein koneella, mutta sitä voidaan kirjoittaa myös pistinkyntäillä. Julkisissa tiloissa voi esiintyä pistekirjoitusta, joka auttaa sokeita ja vaikeasti heikkonäköisiä liikkumaan ja asioimaan. Myös erilaisia tavaroita, kuten lääkkeitä voidaan merkitä pistekirjoituksella. Pistekirjoitusmerkkejä luodaan koko ajan lisää ja pistekirjoitus täydentyy edelleen. Suomessa käyttöön otettavista merkeistä vastaa Braille-neuvottelukunta. (Näkövammaistenliitto, 2023.)

Tietokoneeseen tai kannettavaan läppäriin voidaan liittää pistekirjoitusnäyttö, joka hyödyntää 8-pisteen kirjoitusjärjestelmää. Poikkeuksena 6-pisteen kirjoitusjärjestelmästä ovat tässä uudessa 8-pisteen kirjoitusjärjestelmässä isot

alkukirjaimet, jotka vaativat näytöllä omat merkkinsä. Näytön teksti voidaan pistekirjoitusnäytön tai skannerin avulla muuntaa pistekirjoitukseksi ja näin sokea oppilas voi lukea tietokoneen näytöllä näkyvää tekstiä itse pistekirjoitus-alustalta. (Malinen, 1997.) Pistekirjoitusta voidaan tuottaa myös esimerkiksi tietokoneeseen liitettävällä pistetulostimella ja pistepainokoneilla. Pistekirjoitusta voidaan myös muuntaa tekstiksi pistekirjoitusmuuntimen avulla. (Näkövammaistenliitto, 2023.) Pistetulostimia, pistepainokoneita ja pistekirjoitusmuuntimia näkee nykypäivänä yhä harvemmin, sillä sokean oppimisen ja näkemisen apuvälineenä toimii yhä enemmän oma kannettava tietokone, joka mahdollistaa useat asiat samaan aikaan.



Kuvio 3. Pistekirjoitusaakkoset (Malinen, 1997).

Liikkumisen apuvälineet

Sokean oppilaan oman toiminnan ja liikkumisen tukemiseen on kehitetty myös erilaisia apumenetelmiä (Ajuwon ym. 2015). Sokealla oppilaalla voi olla käytössään henkilökohtainen valkoinen sokeainkeppi, jonka kanssa hän kulkee ja tunnustelee ympäristöään. Sokean oppilaan omatoimista liikkumista ja

toimimista helpottaa paljon myös se, jos koulun käytävät ovat avarat ja lattia on tyhjennetty esteistä, esimerkiksi kengistä ja repuista. (Cox ja Dykes, 2001.) Vitkan (2021) mukaan sokealle oppilaalle avustajan ja opettajan tuki koulun reittien hahmottamisessa on aluksi tärkeää ja välttämätöntä, sillä oppilas oppii hahmottamaan tavalliset reitit tunto- ja kuuloaistin varassa. Tutuiksi tulleet reitit muistuvat hyvin mieleen ja tukevat oppilaan omatoimisuutta.

Vitkan (2021) mukaan osa oppiaineista, kuten liikunta vaatii sokeiden oppilaiden kohdalla välillä erilaisia opetusmenetelmiä. Sokea oppilas ei aina pysty osallistumaan yhteiseen tekemiseen, kuten esimerkiksi pallopeleihin. Vehviläinen (2021) pohtii, että tilanteessa, jossa sokea oppilas ei pysty osallistumaan muun ryhmän toimintaan, on opettajan etsittävä vaihtoehtoisia toimintatapoja. Opetuksen apuna voidaan hyödyntää esimerkiksi palloja, jotka sisältävät kulkusia ja joita oppilas pystyy havainnoimaan. Vaihtoehtoisesti sokea oppilas voi toimia myös oman avustajansa kanssa ja tehdä vaihtoehtoisia toimintaa (Hakasaari, 2019).

Sokean apuna voi toimia myös opaskoira, joka auttaa sokeaa henkilöä oikeiden ja turvallisten kulkureittien etsimisessä. Opaskoira seuraa omistajansa käskyjä. Opaskoiria kouluttaa Suomessa Näkövammaisten liiton ylläpitämä opaskoirakoulu. Opaskoiraksi ei kelpaa mikä tahansa koirarotu, vaan opaskoirat ovat valioluokan koiria, yleisimmin labradorinnoutajia. (Opaskoirakoulu, 2023.) Mäen ja Kinoksen (1987) mukaan koulumaailmassa sokean oppilaan avustajana toimii ensisijaisesti oma kouluavustaja, eikä opaskoiria tuoda tavalliseen kouluun.

4.4 Oppimateriaalit

Oma kannettava tietokone on monelle sokealle tänä päivänä tärkein oppimisväline (Näkövammaisten liitto, 2023). Kuriakosen ym. (2022) mukaan tekniikan kehityksen myötä lukuisat palvelut ovat aloittaneet perinteisten pistekirjojen ja oppimateriaalien muuntamiseen digitaalisten äänikirjojen muotoon. Äänikirjat ja äänitteet toimivat näkövammaisen oppilaan oppimisen tukena

erinomaisesti ja ne ovat helposti saatavilla ja ladattavissa omalle koneelle. Elektronisia oppikirjoja tuotetaan kaikille oppiasteille. Lisäksi äänikirjat mahdollistavat näkövammaisen oppilaan lukemisharrastuksen ja tiedonetsinnän myös vapaa-ajalla koulun ulkopuolella.

Moll ja Pysander (2013) toteavat, että sokeille tarjottavia oppimateriaaleja on paljon. Useimmat oppimateriaalit hyödyntävät moniaistillisia menetelmiä, jotka tukevat sokean oppilaan opiskelua ja oppimista (Ajuwon ym., 2015). Moll ja Pysander (2013) pohtivat, että sokea voi hyödyntää materiaalina esimerkiksi muovattavaa savea, muovailuvahaa ja palikoita tai perinteikästä helmitaulua. He tuovat myös esille, että näkövammaisille on olemassa omia piste-
kirjoituslehtiä, jotka ovat näkövammaisille maksuttomia. Lisäksi näkövammaiselle tarkoitettuja oppimisen materiaaleja ovat kohokartat. Malisen (1997) mukaan kohokartta muuttaa perinteisen kartan tai kuvion kohokuvaksi, jota sokea oppilas voi sormin tunnustella. Kohokartat ja tavalliset pistekirjat ovat kuitenkin todella isoja oppimateriaaleja ja niitä on hankala kuljettaa. Lisäksi ne vievät paljon tilaa ja niiden valmistaminen koulussa voi olla hankalaa, jos koululla ei ole tarvittavia laitteita tai resursseja, kuten painokonetta. Seuraavassa kuviossa (kuvio 4) on esimerkki kohokartasta, jota voidaan hyödyntää ympäristöopin oppiaineessa.



Kuvio 4. Sokean kohokartta (Näkövammaisten liitto, 2023.)

Moll ja Pysander (2013) pohtivat, että myös puhuvat apuvälineet ovat sokeille tärkeitä oppimateriaaleja. Äänikirjojen lisäksi esimerkiksi äänitteet ja puhuvat oppimisen työkalut, kuten puhuva laskin ja puhuva kello auttavat sokeaa oppilasta oppimaan ja työskentelemään sekä jäsentämään työskentelyään (Näkövammaisten liitto, 2023). Herold ja Dandolo (2009) pohtivat, että usein ope- tuksessa hyödynnetään myös älykännyköitä. Sokea oppilas voi helposti käyttää omaa älykännykkäänsä, jossa teksti on muutettu puheeksi. Käyttö on usein vaivatonta ja tukee oppilaan tehtävien tekemistä.

4.5 Esteetön oppimisympäristö

Ronald Macen suunnitteluideologian mukaan fyysinen ympäristön pitäisi suunnitella niin, että jokainen ihminen pystyisi liikkumaan siellä mahdollisimman vaivattomasti ja turvallisesti (McGuire, Scott & Shawn 2006). Määttä ja Rantala (2022) esittävät lisäksi, että koulun lähtökohtana on ensisijaisesti turvallisen oppimisympäristön järjestäminen oppilaille huomioiden heidän yksilölliset tarpeensa. Toimivan ja turvallisen oppimisympäristöjen tulee tukea oppilaan hyvinvointia, positiivista vuorovaikutusta, osallisuutta ja erilaisuutta. Opetussuunnitelman (2014, 29) perusteissa tuodaan esiin, että esteettömän oppimisympäristön suunnittelussa on otettava huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet.

Oppimisympäristöjen suunnittelussa tulee ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet. Kun oppilaan yksilölliset tarpeet huomioidaan, voidaan ehkäistä oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarvetta. Tuen tarpeen mukaan räätälöidyt oppimisympäristöt voivat olla osa oppilaan suunnitelmallista tukea.

- OPS 2014

Oppilaiden tarpeiden huomioiminen ehkäisee koulunkäynnin tuen tarvetta ja mahdollisia konflikteja (OPS 2014). McGuiren ym. (2006) mukaan esteetön oppimisympäristö sekä saavutettavuus luovat erityisille oppilaille, kuten sokeille tunteita samanarvoisuudesta ja tasa-arvoisesta koulusta. Esteettömyys

on laaja käsite, joka voidaan ymmärtää kaikille sopivina tiloina, ympäristöinä, oikea-aikaisena ja helposti ymmärrettävänä tiedonsaantina. (Gustafsson, 2015.) Ajuwon ym. (2015) pohtivat, että koulun esteettömyys mahdollistaa yksilön omatoimisen liikkumisen ja toiminnan. Liikkumisessa voidaan hyödyntää myös apuvälineitä. Nuikkisen (2009) mukaan erityispedagogisin keinoin voidaan luoda kouluun esteettömyyttä. Opettaja voi kiinnittää huomiota tilojen avaruuteen, istumajärjestykseen sekä esimerkiksi tilan akustiikkaan. Koulun on hyvä kiinnittää huomiota myös toimivan pedagogisen toimintaympäristön rakentamiseen. Vitkan (2021) mukaan suunniteltu pedagogiikka, joka käsittelee opettajan ja ohjaajan tavat toimia ja opettaa sekä opettajan ammattitaitoisuuden vaikuttaa koulun oppimisympäristöön ja sen toimivuuteen. Jos pedagogiikka on huonosti suunniteltu tai opettaja ei ole ammattitaitoinen, ympäristö ei tue oppilasta tai esteettömyyttä.

Nuikkinen (2009) pohtii, että esteettömyys on näkövammaisille välttämättömyys. Samalla esteettömän oppimisympäristön luominen hyödyttää samalla myös muita koulussa toimivia oppilaita ja työntekijöitä. Esteettäviä ratkaisuja koulussa voivat olla esimerkiksi naulakoiden sijoittaminen helposti saavutettavaan paikkaan sekä erilaiset ohjauslistat ja reunustukset, jotka voivat auttaa sokeaa oppilasta liikkumaan koulussa. (Näkövammaisten liitto, 2023.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää opetushenkilöstön kokemuksia sokean oppilaan ohjaamisesta ja koulunkäynnistä. Tarkastelen tutkielmassa viiden koulussa työskentelevän opettajan ja koulunkäynninohjaajan kokemuksia yhden täysin sokean oppilaan ohjaamisesta. Kyseinen sokea oppilas on käynyt oman peruskoulunsa vuosina 2006–2015, joten tutkielman on samalla katsaus sokean opetuksen lähivuosien historiaan. Kaikki tutkimushenkilöni ovat opettaneet tai ohjanneet kyseistä sokeaa henkilöä peruskoulussa.

Tutkielmani päätutkimuskysymys on: Millaisia kokemuksia opetushenkilöstöllä on sokean oppilaan ohjaamisesta ja koulunkäynnistä?

5.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkielmani on toteutettu laadullisena tapaustutkimuksena. Metsämuurosen (2008) mukaan laadullisen tutkimuksen tärkein tehtävä on löytää subjektiivinen totuus ja laadullinen tutkimus pohjautuu eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Kallio ja Hyvärinen (2017) pohtivat, että subjektiivisuudella viitataan yksilön omakohtaista tulkintaa tai käsitystä, mikä perustuu kokemuksiin. Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan laadullinen tutkimus on laadultaan kokemuksellista ja tutkimuksessa on kyse kokemuksellisen analyysin tavasta tarkastella havaintoaineistoa. Siinä pyritään kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa ja ymmärtämään tiettyä toimintaa. Laadullisella tutkimuksella ei ole Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan yhtä ainoaa määritelmää, sillä tutkimuksella on niin paljon erilaisia lähestymistapoja ja

tulkintoja, kuten hermeneuttinen tai fenomenologinen lähestymistapa tutkimukseen. Blackstonen (2012) mukaan laadullinen tutkimus ei yleistä ja selitä kaikkien yksilöiden toimintaa, vaan tutkimuksen lähtökohtana on subjektiivisuus ja poikkeavaisuus. Laadullisen tutkimuksen tarkoitus on selittää ja ymmärtää ihmisen toimintaa sekä yksilön toiminnan merkityksiä. Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan ihmisen kokemusmaailmaa ja siksi aineistossa tutkimushenkilöillä on suuri rooli, sillä he edustavat asiantuntijoita valitussa tapauksessa tai ilmiössä. (Vilka, 2021.) Tuomi ja Sarajärvi (2002) painottavat myös, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimushenkilöiden anonyymiys on tärkeää. Tutkijan tulee osata säilyttää valittujen tutkimushenkilöiden tunnistamattomuus osana tutkielmaansa.

Eriksson ja Koistinen (2014) pohtivat, että tapaustutkimuksessa tutkitaan yhtä tai useampaa tapausta, kuten esimerkiksi ryhmää, yksilöä, ohjelmaa tai ilmiötä monipuolisin tavoin. Tapaustutkimuksen tutkimusjoukko on usein harvittu ja valittu. Metsämuurosen (2008) mukaan tapaustutkimuksen tavoitteena on valittavien ja tutkittavien tapausten määrittely ja laaja analysointi. Tapaustutkimuksessa yritetään tapausesimerkin avulla paljastaa esimerkiksi osallisten kokemuksia ja valitun ilmiön kokonaisvaltaistaluonnetta vertailevaksi tiedoksi (Korhonen, 2009). Metsämuuronen (2008) pohtii, että tapaustutkimuksen tärkein asia on siinä, mitä voimme oppia yhdestä tapauksesta.

Valitsin pro gradu -tutkielman tutkimusmenetelmäksi laadullisen tutkimuksen, sillä olen kiinnostunut opetushenkilöstön ohjaamisen kokemuksista laadullisen tutkimustiedon puitteissa. Tutkimusmenetelmäksi valitsin puolistrukturoidut haastattelut, toisin sanoen teemahaastattelut, sillä ne sopivat tutkielmani laadullisen tutkimuksen kontekstiin. Metsämuurosen (2008) mukaan teemahaastattelut sopivat tutkimuksiin, joissa kohteena ovat intiimit tai sensitiiviset aiheet. Minulla on henkilökohtaista kokemusta sokean oppilaan kanssa toimimisesta ja hänen ohjaamisestaan, joten koin, että tapaustutkimus tämän kaltaisen rajatun tutkimusjoukon, ilmiön ja aiheen ympärillä on toimiva. Lisäksi olen valinnut tutkielmani tutkimushenkilöt etukäteen, mikä tukee tutkielman ja aiheen tapauskohtaisuutta.

5.3 Tutkimukseen osallistujat

Pro gradu -tutkielman tutkimushenkilöinä toimivat yhden Etelä-Suomen kunnan yhtenäiskoulussa työskentelevät opettaja ja koulunkäynninohjaaja (2). Työssäkävivistä tutkimushenkilöistä toinen on aineenopettaja ja toinen koulunkäynninohjaaja. Lisäksi tutkimusjoukkoon kuuluu yhtenäiskoulusta jo eläköityneet erityisopettaja, koulunkäynninohjaaja ja luokanopettaja. Olen valikoinut tutkimushenkilöt harkitusti tapauskohtaisesti, sillä tutkielmani kaikki tutkimushenkilöni ovat opettaneet ja ohjanneet samaa täysin sokeaa oppilasta vuosina 2006–2015 kyseisessä yhtenäiskoulussa. Yhtenäiskoulua käynyt sokea oppilas on ollut syntymästään asti täysin sokea, eikä hän näe ollenkaan. Tutkimushenkilöiltä on kysytty tutkimusluvat tutkielmaani osallistumiseen ja tiedon säilytykseen tutkielman ajan. Käsittelen tutkielmassani tutkimushenkilöiden vastauksia anonyymisti aiheen sensitiivisyyden vuoksi. Avaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä lisää kappaleessa 5.6.

5.4 Aineiston hankinta

Tutkielman aineisto on kerätty tutkimushenkilöiden puolistrukturoiduilla yksilöhaastatteluilla reaaliaikaisesti joko puhelinhaastatteluina tai kasvokkain toteutettuina haastatteluina tietyssä tilassa yhdessä sovittuna ajankohtana. Kaikki haastattelut on toteutettu helmi- ja maalikuussa keväällä 2023. Tutkimushenkilöt saivat halutessaan tutustua haastattelukysymyksiin (liite 2) etukäteen. Lähetin tutkimushenkilöille tutkimusluvat (liite 3) ja haastattelukysymykset (liite 2) sähköpostitse tai keskustelimme tulevasta haastattelusta tutkimushenkilöiden kanssa puhelimitse ennen tulevaa haastattelua. Kaikki varsinaiset haastattelut on tallennettu nauhurilla ja nauhoitukseen on kysytty lupa ennen haastattelun aloitusta. Annoin tutkimushenkilöideni itse päättää miten ja missä he haluavat toteuttaa haastattelun. Vaihtoehtoina olivat esimerkiksi etäpuhelinlустat, kuten Teams, Google Meet tai Zoom. Myös perinteinen

puhelinsoitto tai kasvokkain tapaaminen olivat mahdollisia. Joustavat osallistumismahdollisuudet motivoivat tutkimushenkilöitä osallistumaan tutkielmaan.

Haastattelu

Kaikkien tutkimushenkilöideni puolistrukturoidut yksilöhaastattelut kestivät 25–60 minuuttia. Reaaliaikaiset puhelinhaastattelut ja myös kasvokkain tapahtuva haastattelu alkoivat perinteisellä esittäytymisellä ja tutkimuslupien ja aineiston tallentamisen kartoittamisella. Pyrin haastattelijana luomaan lämpimän ja luottamuksellisen ilmapiirin haastattelutilanteeseen. Hirsjärven ja Hurmeen (2004) mukaan laadullisessa tutkimuksessa luottamuksellisen suhteen merkitys on suuri, sillä luottamus vahvistaa haastateltavan roolia ja koettua turvallisuutta ja ymmärrystä. Käytin haastattelutilanteessa apuna kysymysrunkoa, jossa oli valmiina teemoja, joita hyödynsin keskustelun ohjaamisessa. Näihin teemakysymyksiin haastateltavat olivat halutessaan saaneet tutustua etukäteen. Haastatteluissa keskusteltiin myös muista esiin nousevista asioista, joista joko minä tai haastateltava halusi yhdessä keskustella. Osa haastateltavista henkilöistä koki mielekkääksi sen, että heillä oli mahdollisuus tutustua haastattelun kysymyksiin etukäteen ja aikaa valmistella ja jäsentää sopivia vastauksia tuleviin kysymyksiin. Syrjälä ja Numminen (1988) ovat tutkimuskirjallisuudessaan pohtineet, että ajan antaminen haastateltavalle on tärkeää. Vastausten muotoileminen ja se, että haastateltava tiedostaa, mitä seuraavaksi kysytään parantaa vastausten laatua. Haastattelijana olin tyytyväinen siihen, että sain laadukkaita ja hyvin jäsennettyjä vastauksia kysymyksiini.

Hirsjärven ja Hurmeen (2004) mukaan puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu on kohdennettu haastattelumenetelmä, jossa keskitytään tiettyihin teemoihin. Teemahaastattelussa ei ole valmiiksi annettuja vastausvaihtoehtoja, joka mahdollistaa sen, että haastateltava voi muodostaa teemojen kysymyksiin omat vastauksensa. Teemahaastattelun luonnetta on pohtinut myös Metsämuuronen (2008). Puolistrukturoidulla haastattelumenetelmällä tutkijan ennako-oletukset eivät ohjaa tutkimushenkilön vastauksia. Tutkielmani

haastatteluissa keskusteltuja teemoja olivat esimerkiksi opetusmateriaalit ja sokean toimiminen koulussa. Varsinaiset haastattelut sujuivat hyvin ja tutkimushenkilöideni vastaukset kysymyksiini olivat kattavia ja herättivät keskustelua. Haastattelutilanteet olivat kaikin puolin rentoja ja lämminhenkisiä ja asioista oli helppo keskustella.

Olen käyttänyt haastattelujen aikana selkeää suomen kieltä. Johanna Kartio on teoksessa *Selkokieli ja vuorovaikutus* (2009) kuvannut, että selkokielisessä vuorovaikutuksessa keskustelun osaavampi osapuoli muokkaa puhettaan rakenteeltaan ja sanastoltaan siten, että keskustelukumppanin on helpompaa ymmärtää ja seurata puhetta ja osallistua yhteiseen vuorovaikutukseen. Eri ikäisten tutkimushenkilöiden oli haastattelutilanteissa helpompaa ymmärtää esittämiäni kysymyksiä, kun suomen kieleni oli selkeää ja asiakieltä. Olen muokannut haastattelutilanteissa tietoisesti omaa murrettani kirjakielleksi ja välttänyt murre-sanastoa, jotta haastateltavien olisi helpompaa ymmärtää puhettani.

Käsittelen aineistoani luottamuksellisesti ja nimettömästi tutkimushenkilöitä kunnioittaen. Aineisto ja henkilökohtaiset asiakirjat tuhotaan tutkielmani valmistumisen jälkeen.

5.5. Aineiston analyysi

Ennen analyysin tekemistä litteroin haastatteluaineistoni ja pidin tarkoituksella etäisyyttä tutkielmaani, jotta omat ennakkokäsitykseni, tietoni ja kokemukseni sokean henkilön kanssa toimimisesta eivät ohjaisi analysointia ja tulosten tulkintaa. Litteroinnin avuksi tein käsitekarttoja, jotka helpottivat jäsentämään haastattelutuloksia. Varsinainen aineiston analyysi alkoi aineiston litteroinnilla. Haastatteluaineistoa syntyi litteroinnissa viisitoista sivua. Tutkimusaineiston haastattelujen vastausten käsittelyssä ja tutkielmani aineiston analyysin apuna hyödynsin laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysia. Sisällönanalyysissa aineistoa tarkastellaan, pilkotaan ja jäsennellään uusiksi, jotta

voidaan tuottaa uutta tietoa ja uusia kokonaisuuksia. Prosessissa aineistoa tiivistetään, mutta analyysissä pyritään myös säilyttämään aineiston informatiivisuus ja ydinkohdat. (Tuomi & Sarajärvi, 2006, 105.) Aineiston analyysissä korostuu tutkittavien henkilöiden kokemukset ja ajatukset. Tutkimushenkilöiden kokemukset ja ajatukset ovat sisältöanalyysin kannalta analyysin pääosassa (Koppa, Jyväskylän Yliopisto).

Tuomen ja Sarajärven (2006) mukaan aineiston tuloksia tarkasteltaessa täytyy huomioida eri ikäisten tutkimushenkilöiden kokemukset ja ajatusmaailma. Tuloksia voidaan tulkita monesta eri näkökulmasta. Eskola ja Suoranta (2003, 156) toteavat, että tulkinnallinen sisällönanalyysi sisältää aina sekä aineiston tulkintaa, että tutkijan omia ennakkoluuloja. Analysoin tutkielmani sisältövaatukset toteutettujen teemahaastatteluiden teemojen pohjalta. Päädyin analyysissä tulkitsemaan tutkimushenkilöiden vastauksissa esille nousseet teemat kokonaisuuksina. Nämä teemakokonaisuudet avaavat opetushenkilöstön kokemuksia sokean oppilaan ohjaamisesta ja koulunkäynnistä (taulukko 3).

Taulukko 3. Haastattelun teemat

Omatoimisuus
Sokean ohjaaminen koulussa
Sokean koulupäivä

Käsittelen kokonaisuuksia tulososiossa anonymisti. Esitän aineiston tulokset anonymisti siten, että käytän haastattelujen sitaateissa opettajista nimikkeitä opettaja 1, opettaja 2 ja opettaja 3. Koulunkäynninohjaajat esitän puolestaan nimikkeillä ohjaaja 1 ja ohjaaja 2. Tulosten analysoinnissa en lähtökohtaisesti vertaile opettajien ja ohjaajien kokemuksia, elleivät ne eroa paljon toisistaan. Vaikka opettajalla ja ohjaajalla on erilaiset tehtävät, heidän kokemuksensa ja haastatteluvastauksensa koskien sokean oppilaan koulunkäyntiä ja ohjaamista tukevat toisiaan. Ensimmäiset kuusi vuotta ala-asteella sokean oppilaan opettajana on toiminut sama luokanopettaja ja

koulunkäynninohjaaja/avustaja. Yläasteella sokeaa oppilasta on opettanut useampi eri aineenopettaja, joiden kanssa on toiminut uusi koulunkäynninohjaaja.

5.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkielmani tulokset eivät ole yleistettävissä, koska tutkimushenkilöiden joukko on pieni ja tutkimus tapauskohtainen. Ahonen, Saari, Syrjälä ja Syrjäläinen (1994, 152–153) esittävät, että tutkielman luotettavuus pohjautuu aineiston aitouteen ja henkilöiden käsityksiin ja merkityksiin, mitkä osaltaan vastaavat tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Luotettavuuteen sitoutuu myös selkeys tutkijan omasta näkökulmasta koko tutkimusprosessin ajan. Tutkielman haastateltavat henkilöt ovat vapaasti myös saaneet kertoa omista käsityksistään ilman, että haastattelija olisi ohjannut heidän vastauksiaan.

Sisällönanalyysissa ja etenkin aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa tulosten ja johtopäätösten raportointi perustuvat tutkijan tulkintaan ja hänen omiin menetelmiinsä. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 108). Toteuttamani teemahaastattelujen luotettavuus riippuu selkeästä ja johdonmukaisesta haastattelurungosta ja tutkijan asiantuntijuudesta. Omissa teemahaastatteluissa hyödynnetyt kysymykset tavoittavat niitä merkityksiä ja käsityksiä, joita tutkijana haluan selvittää omassa tutkimuksessani.

Tutkimuseetiikkaan liittyvät käytännön asiat on huomioitu tutkimuksessani. Haastattelut pidettiin haastateltavan valitsemalla alustalla tai tilassa ja kaikki haastattelut nauhoitettiin talteen myöhempää analysointia varten. Tutkimukseni opetushenkilöstön kokemukset sokean oppilaan ohjaamisesta perustuvat opetus- ja ohjauskokemuksiin ja haastatteluissa sen hetkiseen tietoon.

Tutkimuksessa kiinnitin huomiota omaan reflektointiini, mikä osaltaan lisää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkielmassa on myös käytetty taulukoita, jotka lisäävät tutkimuksen realiteettia. Ennen tutkimuksen aloittamista perehdyin laajalti aiheen kirjallisuuteen ja jäsensin aiempaa tietoa.

Etäisyyden ottaminen tutkielmaan aineiston keruun jälkeen esti omien ennako-oletuksieni peilaantumisen tulosten käsittelyyn ja sisällönanalyysiin. Tutkielmani aihe on sensitiivinen ja käsittelen tutkimushenkilöideni vastauksia tulososiossa anonyymisti, sillä aineisto on arkaluontoista ja paikoin tunnistettavaa. Jotta voin taata sekä sokean oppilaan anonyymiyden ja yksityisyyden että haastatteleman opetushenkilöstön tunnistamattomuuden, en paljasta tutkimushenkilöistä taustatietoja, kuten ikää, sukupuolta tai paikkakuntaa. Sensitiivistä tutkimusta on tehnyt esimerkiksi myös Merja Laitinen. Väitöskirjassaan Laitinen on korostanut sensitiivisen aineiston arkaluonteisuutta. Tunnistettavia piirteitä, kuten iän ja sukupuolen kertomista on syytä välttää sensitiivistä aineistoa käsiteltäessä. (Laitinen, 2004.) Tutkimukseni ollessa pienen paikkakunnan tapaustutkimus, koen, että tutkimushenkilöiden yksityisyyden säilyttäminen on erityisen tärkeää.

6 TULOKSET

6.1 Oppilaan omatoimisuus

Tutkimushenkilöt kertoivat haastattelutilanteissa, että sokean oppilaan kasvaessa ja siirtyessä ylemmille vuosiluokille, hänen omatoimisuutensa kasvoi ja omatoimisuutta pyrittiin tukemaan. Tutkimushenkilöt toivat vastauksissaan esille, että kyseinen sokea oppilas oli koulussa jo pienestä pitäen taitava ja itsenäinen oppilas.

Opettaja 1: ” Tämä kyseinen sokea oppilas oli todella etevä, eikä kyllä hirveästi apua tarvinnut tai halunnut!”

Kokemukset sokeasta oppilaasta ja hänen ohjaamisestaan olivat sekä ohjaajilla että opettajilla positiiviset. Oppilas kulki muun luokan mukana tarvitsematta sen suurempaa tukea tai huomiota. Lisäksi oppilas osallistui luokan yhteiseen tekemiseen ja hänet huomioitiin osana luokkaryhmää. Oppilas halusi lähtökohtaisesti tehdä asiat itse ja omatoimisesti. Haastatteluissa ohjaajat toivat ilmi, että sokea oppilas halusi olla kuten muut oppilaat ilman, että oppilas erottuu joukosta. He kuitenkin kiinnittivät huomiota siihen, että vaikka oppilas haluaisi tehdä ensisijaisesti asiat omatoimisesti, niin ohjaajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen oli mahdollistettava avoin ja kokeileva toimintatapa.

Ohjaaja 2: ” Sokea oppilas on ihan - ihan samanlainen kuin muutkin mutta, siinä kanssakäymisessä täytyy ottaa hänet eri tavalla huomioon, sillä se kontakti perustuu muihin aisteihin ja välillä oppilas ei halunnut, että häneen kosketaan... ”

Sokea toimii koulussa ilman näköaistia ja hänen toimintatapansa perustuvat muiden aistien hyödyntämiseen niin oppitunneilla kuin myös välitunneilla. Eteväenä ja osaavana oppilaana sokea oppilas koettiin omatoimisena oppilaana, joka ei erottunut juurikaan muusta luokkaryhmästä.

Opettaja 3: ”- välillä jopa unohti koko sokeuden.”

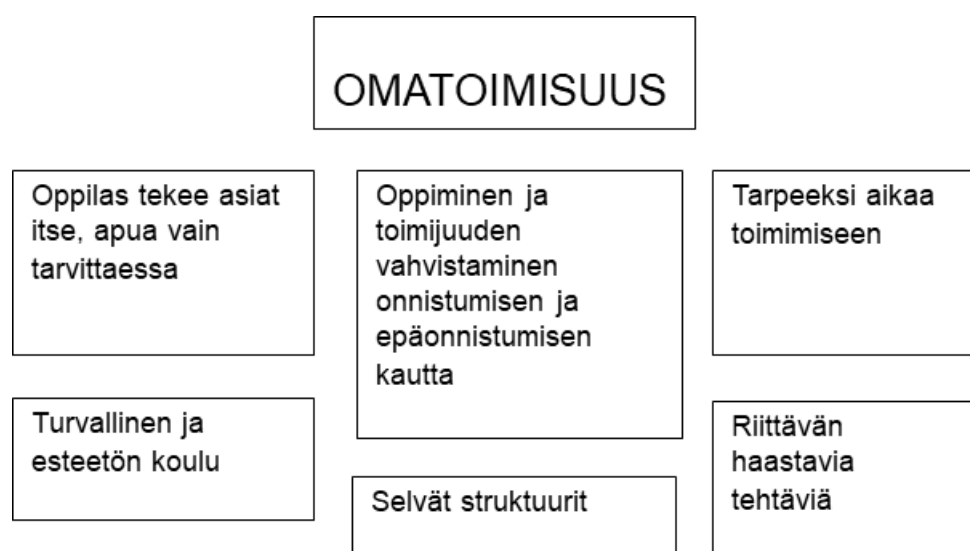
Jotta oppilas pystyi toimimaan mahdollisimman omatoimisesti, ohjaajan ja opettajan oli annettava oppilaan omatoimisuudelle tilaa ja mahdollistaa oppilaan itsenäisen toiminta ja asioiden kokeilu selvien toimintatapojen ja raamien puitteissa. Turvallisen toimintaympäristön lisäksi avoimen ja lämpimän vuorovaikutuksen luominen olivat koulun tärkeimpiä tehtäviä – ja ovat edelleen. Ekholm (2009) mukaan turvallinen oppimis- ja toimintaympäristö tukevat niin oppilaiden kuin myös koulun henkilökunnan kokonaisvaltaista hyvinvointia ja toimintaympäristön toimivuutta. Samalla ne edesauttavat oppilaan omatoimista työskentelyä ja toimimista koulun tiloissa. Esteettömän ja turvallisen oppimisympäristön merkitys korostui myös tutkimushenkilöiden vastauksissa haastattelutilanteissa.

Opettaja 2: ” - No sitten tietysti mahdollisimman esteetön koulu, ettei ois niitä yllättäviä esteitä, sen liikkumisen pitäis olla koulussa myös sokealla helppoa ja turvallista.”

Ekholm (2009) pohtii, että turvallinen oppimisympäristö kuuluu kaikille. Esteettömät tilat ja siistit koulunkäytävät ja luokkahuone edistävät kaikkien oppilaiden ja työntekijöiden liikkumista, mutta etenkin sokean oppilaan liikkumisen kannalta ne ovat välttämättömät. Siistit tilat ja käytävät estävät vaaratilanteita ja tukevat oppilaan omatoimisuutta. Haastatteluissa pohdimme ohjaajien kanssa myös sitä, mitkä muut tekijät edistävät sokean oppilaan omatoimisuutta. Ohjaajat toivat esille, että sokean oppilaan omatoimisuutta lisäsivät myös kiireettömyys sekä mielenkiintoiset ja tarpeeksi haastavat tehtävät, joita oppilaan mielestä oli mukava ratkoa itsenäisesti.

Ohjaaja 1: ” Oppilas oli koko ajan samassa luokassa muiden oppilaiden kanssa ja sillä oli ne samat tehtävät kuin muillakin ja sitten omalla koneella teki niitä tehtäviä. Ei se juurikaan tarvinnut apua kuin vaan niissä tilanteissa, jos se kone sekoili jotenkin. - Itse se halusi aina tehdä ja hyvin tekikin.”

Vastauksista selvisi, että sokea oppilas oli osa tavallista perinteikästä luokkahuonetta ja luokkaryhmää. Tutkimushenkilöt kertoivat, että toteutunut inklusio ja integrointi normaaliin luokkaan tuki yhdenvertaisuutta, osallisuutta ja yhteistä tekemistä. Sokea oppilas ei jäänyt toiminnan ulkopuolelle ja hänellä oli kavereita. Opettajat ja ohjaajat yhdessä oppilaiden kanssa toteuttivat, loivat ja ylläpitivät osallistavaa ilmapiiriä omassa luokassa ja koulussa. Osallistaminen ja joukkoon kuulumisen tukivat oppilaan itsetuntoa ja identiteetin kehitystä. Samalla osallistaminen vahvisti oppilaan omatoimisuutta koulussa. Opettajat myös huolehtivat siitä, että myös sokealla oppilaalla oli mielekkäitä ja tarpeeksi haastavia tehtäviä oppitunneilla. Seuraavassa kuviossa (kuvio 5) kokoon sokean oppilaan omatoimisuuteen vaikuttavia tekijöitä, jotka nousivat esiin haastateltavien vastauksissa.



Kuvio 5. Sokean oppilaan omatoimisuuteen vaikuttavat tekijät

Haastatteluissa oppilaan omatoimisuuden tärkeimmiksi tekijöiksi nousivat turvallisen ja esteettömän koulun luominen, riittävän haastavat ja mielekkäät tehtävät, selvät struktuurit ja tarvittavan ajan antaminen. Lisäksi oppilaan itsenäisen toiminnan tukeminen koettiin tärkeäksi ja avun antaminen vain tarvittaessa tai oppilaan pyytäessä koettiin merkitykselliseksi myös oppilaan oppimisen kannalta. Tutkimushenkilöt kertoivat, että oppilaan tulee saada itse kokeilla, onnistua ja epäonnistua, sillä kokemusten kautta lapsi oppii parhaiten.

6.2. Sokean ohjaaminen koulussa

Tutkimushenkilöt kertoivat haastattelutilanteissa, että sokean oppilaan opettaminen, ohjaaminen ja oppilaan oppiminen koulussa perustuivat lähinnä oppilaan kuulo- ja tuntoaistin käyttämiseen ja eri aistien hyödyntämiseen osana oppitunteja ja ympäristön havainnointia. Ohjaaminen kuvattiin haastatteluissa oppilasta tukevaksi ja häntä avustavaksi toiminnaksi. Hyvä ohjaaminen mahdollisti oppilaan omatoimisuuden tukemisen. Toistamalla asioita, asiat jäivät oppilaalle muistiin ja mitä enemmän samoja rutiineja tehtiin, sitä paremmin sokea oppilas hahmotti kokonaisuudet ja pystyi kasvattamaan koulumaailmassa omatoimisuuttaan.

Sokean oppilaan oma henkilökohtainen avustaja toimi oppilaan tukena hänen oppimisprosessissaan ja koulunkäynnissään. Malisen (1997) mukaan avustajana voi toimia nykypäivänä aivan tavallinen koulunkäynninohjaaja, jos koulun resurssit riittävät sellaiseen järjestelyyn ja ohjaajan perehdyttämiseen on aikaa. Haastatteluissa koulunkäynninohjaajat kertoivat, että he tukivat oppilaan toimintaa, jos oppilas tarvitsi apua. Ohjaajat toimivat tarvittaessa oppilaan silminä ja opastivat tehtävien tekemisessä ja sokean liikkumisessa.

Ohjaaja 2: ” Minun mielestäni ohjauksessa täytyy aloittaa siitä, että painotetaan sosiaalista kanssakäymistä... Ohjasin nimenomaan lukemaan

oppimisessa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tää ohjaus oli pääsääntöisesti sanallista, mutta kädestä pitäen opeteltiin myös käytännön asioita, jos sellaisia tehtiin. Perusajatuksena on, että sokea oppilas tekee itse, autoin vain vähän. Oppilas itse ratkaisi pulmat, en missään nimessä tehnyt mitään oppilaan puolesta, ellei ollut pakko.”

Ferreiran ja Sefothon (2020) mukaan yksi tärkeimmistä tavoitteista sokealle koulumaailmassa on se, että hän oppisi kulkemaan koulussa itsenäisesti ilman henkilökohtaista avustajaa. Tutkimushenkilöt painottivat keskustelussa, että tärkeät reitit, kuten reitti koulun ruokalaan ja vessoihin sekä naulakolle ja omaan luokkaan omalle paikalle opeteltiin ensin. Oppilaan avustaja kulki aluksi oppilaan mukana ja opasti häntä. Seuraavaksi siirryttiin oppilaan oma toimisen liikkumisen ohjaukseen oppilaan kepin avulla. Koulutyöskentelyssä ohjaajan tehtävä oli auttaa vain, jos sokea oppilas kohtasi haasteen, jota hän ei osannut tai pystynyt itse ratkaisemaan. Oppilaalle oli annettava mahdollisuus ratkaista haaste ensin omatoimisesti.

Alakoulussa ohjaajan merkitys korostui haastattelujen vastauksissa suureksi, sillä sokea oppilas tarvitsi koulun aloittamiseensa ja rutiinien oppimiseen paljon tukea. Opettaja valitsi ryhmänsä opetustavat ja -materiaalit, joita tunneilla hyödynnettiin. Haastatteluissa opettajat kertoivat, että opetuksen suunnittelussa oli hyvä ottaa huomioon sokean oppilaan kokemusmaailma ja oppilaan mielenkiinnon kohteet sekä oman tilan tarve, sillä nämä huomioiden myös oppilaan ohjaaminen oli helpompaa. Laadukas ja monipuolinen opetus, joka hyödynsi moniaistillista lähestymistapaa, mahdollisti sokean oppilaan monipuolisen oppimisen ja työskentelyn eri aiheiden parissa. Mielenkiintoiset aiheet ja sopivasti haastavat tehtävät kehittävät sokean oppilaan oppimisprosessia ja asiat jäävät paremmin mieleen.

Haastattelija: ”Millä tavoin opetit sokeaa oppilasta koulussa?”

*Opettaja 1: ” No siinä oli tietenkin koko ajan mukana se oma avustaja. - Vaih-
toehtoisia opetustapoja oli paljon, jotka liittyivät sokean oppilaan maailmaan
sekä sitten kuulo- ja tuntoaistin hyödyntäminen...”*

Haastattelija: ” – Ja oppilas pysyi aivan hyvin mukana opetuksessa?”

*Opettaja 1: ” Joo, oppilas osasi lukea pistekirjoitusta jo ennen koulua ja hah-
motus ja muisti toimi hienosti. Ei mitään erikoisia haasteita. Siis äärimmäisen
lahjakas lapsi.”*

Yläkoulussa oppitunnit pidettiin eri luokissa. Myös uusien oppiaineiden, kuten terveystiedon ja kotitalouden opetus alkoivat. Tutkimushenkilöni kertoi haas-
tattelussa, että yläkoulussa sokea oppilas koettiin todella omatoimiseksi ja
hän ei tarvinnut erityistä ohjaamista pärjätäkseen muun ryhmän mukana. Op-
pilaan mukana kulki lähes kaikilla oppitunneilla vielä oma ohjaaja, joka kuiten-
kin tuki oppilasta tarvittaessa esimerkiksi hankalassa tilanteessa tai uudessa
luokassa.

*Opettaja 3: ” Yläkoulun kotitaloudessa oli erilaista opetusta verrattuna lukuai-
neisiin. Näissä lukuaineissa täytyi olla pistekirjat ja omat apuvälineet mat-
kassa. Kotitaloudessa huolehdettiin semmosista käyttökelpoisista menetel-
mistä. Sokealla oli esimerkiksi patakintaat ja munakello, josta oppilas pystyi
seuraamaan aikaa.”*

*”- Ohjaaja oli koko ajan sokean oppilaan mukana ja se ohjaaja kuunteli mun
ohjeet ja avusti sitten oppilasta. Sokea oppilas opetti myös minua, koska niillä
oli kotoa kokemuksia esimerkiksi kotitaloudesta.”*

Haastattelutilanteissa keskustelimme, että vaikka sokea oppilas kulki muun
ryhmän mukana inklusion periaatteiden mukaisesti, hänet tuli huomioida eri
tavalla luokan yhteisessä toiminnassa. Hänelle järjestettiin esimerkiksi tarvit-
taessa oma tila tai yhteisiä tehtäviä muokattiin hänelle sopiviksi. Erilaisuuden
tunnistaminen ja huomioiminen osana opetusta ja ohjaustilanteita koettiin
merkitykselliseksi, sillä ne loivat myös opetushenkilöstölle uutta tärkeää tietoa

sokean oppilaan kanssa toimimisesta. Tärkeimmäksi ohjaamisessa koettiin oppilaan omatoimisuuden tukeminen. Omatoimisuutta tuettiin ohjaamisen keinoin hyödyntämällä opetuksessa erilaisia apuvälineitä ja tuenmuotoja.

Ohjaaja 2: ” Ehkä täytyy ottaa huomioon myös se, että sokea oppilas ei näe ilmeitä ja eleitä... ja kun sokea oppilas ei näitä näe, niin hän kohtelee eri tavoin muita ihmisiä ja toimii eri tavalla...Niin ja toki äänensävyllä on iso osa vuorovaikutuksen mahdollistamisessa. – Täytyy kertoa oppilaalle, että on läsnä, jotta se tietäisi miten toimia ja missä on.”

Määtän ja Rantalan (2022) mukaan opetuksen on huomioitava erilainen oppija ja tuettava myös hänen oppimistaan. Yksilöllinen sokean tarvitsema ohjaaminen tukee hänen kehitystään ja toimintaa. Samalla oppilaan toiminnan tukeminen edistää oppilasta saavuttamaan opetukselle asetetut tavoitteet ja toimimaan yhdessä muun luokan kanssa.

Opettaja 3: ” Erityinenkin oppilas haluaa olla vain oppilas muiden joukossa.”

Haastatteluissa tutkimushenkilöt pohtivat, että opettajan, ohjaajan ja luokan muiden oppilaiden on huomioitava sokea oppilas osana oppimisympäristöä ja mahdollistettava hänen osallisuutensa yhteiseen tekemiseen. Tässä erillisuuden arvostaminen ja yhteisen avoimen ilmapiirin luominen koettiin erityisen tärkeäksi. Tutkimushenkilöt korostivat, että sokeaa oppilasta tulee myös vastavuoroisesti ohjata kohti osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja yhteistä tekemistä.

Ohjaaja 1: ” Semmonen yhteinen osallistaminen on tärkeää, että tuodaan vaikka sen sokean maailmaa esille muillekin oppilaille. – Pelataan vaikka sokkopalloa liikkatunnilla, kun siinä kaikkien oppilaiden silmät sidotaan ja kukaan ei näe ja kaikki toimii äänen varassa, kun siinä koitetaan estää sellaisen kulkuspallon eteneminen omaan maaliin ja koitetaan oman joukkueen kanssa saada sitä sinne vastustajan maaliin. – Sitä pelattiin paljon ja kaikki kyllä tykkäs pelata sitä.”

Osallistavat tuokiot, kuten pelit ja leikit ovat antoisia ja vahvistavat luokan ilmapiiriä ja vuorovaikutussuhteita (Määttä ja Rantala, 2022). Tutkimushenkilöt painottivat, että mahdollisuus siihen, että sokea oppilas pääsi osallistumaan muun luokan kanssa samaan aktiviteettiin tai koulun toimintaan, oli merkittävää ja vaikutti lapsen henkiseen kasvuun ja kehitykseen. Samalla opittiin tärkeitä sosiaalisia taitoja. Myös oppilaan itsetunto ja joukkoon kuuluvuuden tunne vahvistuivat. Kaikki haastattelemani opettajat ja ohjaajat kokivat tärkeäksi sokean oppilaan osallistamisen muun ryhmän toimintaan. Ajuwonin ym. (2015) mukaan sokean oppilaan integrointi normaalin peruskoululuokan toimintaan ja opetukseen on asia, joka on jatkuvasti esillä. Yhteisen inklusion merkitys nousee päivä päivältä yhä korkeampaan asemaan koulumaailmassa.

Opettaja 2: ” – Koulun tapahtumat piti silloin suunnitella sokean oppilaan ehtojen mukaan, niin ettei jätetä paitsi, vaan osallistetaan yhteiseen toimintaan... - Ja kyllä musta semmonen kannustavan tsemppaava ilmapiiri on kaikki kaikessa.”

Kartoitin opetushenkilöstön haastatteluissa sokean oppilaan ohjaamisen mahdollisuuksia ja haasteita. Opettajat kertoivat ohjaamisen ja opetuksen haasteiksi esimerkiksi maailman ja ympäristön, niin sanottujen isojen kokonaisuuksien hahmottamisen sekä värien opettamisen. Kokonaisuudet on vaikea sanallistaa oppilaalle. Myös oppimateriaalien valmistuksen haasteet ja oppilaan kanssa yhteisen sävelen löytyminen opiskelun suhteen nostettiin esiin keskustelussa. Etenkin kohokirjoituksella olevaa materiaalia on työlästä valmistaa ja kaikkiin aiheisiin ei löydy sokeille materiaaleja. Opettajat painottivat myös sosiaalisen kanssakäymisen merkitystä. Jos oppilas koki haasteita esimerkiksi ystävyys-suhteissaan, nämä asiat vaikuttivat suoraan koulutyöskentelyn laatuun. Ohjaajat nostivat sokean ohjaamisen haasteiksi vastuunkantamisen, tilan ja ajatusmallien muokkaamisen. He pohtivat, että ohjaajalla on paljon vastuuta sokeasta oppilaasta esimerkiksi liikuntatunneilla. Välillä opetustilat eivät tukeneet sokean oppimista, sillä luokassa äänentaso oli liian

suuri. He myös pohtivat, riittävätkö heidän omat taitonsa selittämään opetettavia asioita siten, että sokea ymmärtää ja hahmottaa mistä on kyse. Ohjaajien tuli itse muokata omia ajatusmallejaan oppilaan tasolle. Ohjaamisen mahdollisuuksiksi nostettiin keskusteluissa vaihtoehtoisten menetelmien järjestäminen, luottamuksen kasvattaminen oppilaan ja ohjaajan välille, osallisuus, mielikuvituksen kasvu, uusien asioiden oppiminen ja yhdessä toimiminen. Erilaisuuden hyväksyminen koettiin tärkeäksi tulevaisuuden tavoitteeksi. Tutkimushenkilöiden vastauksista olen pystynyt luokittelemaan ohjaamisen haasteet ja mahdollisuudet kokoavaksi taulukoksi (taulukko 4).

Taulukko 4. Sokean oppilaan ohjaamisen haasteet ja mahdollisuudet

Ohjaamisen haasteet	Ohjaamisen mahdollisuudet
Kokonaisuuksien opettaminen	Vaihtoehtoiset menetelmät opetukseen ja ohjaukseen
Oppimateriaalien valmistus	Luottamussuhteiden kasvattaminen
Sokean huomioiminen luokassa	Osallisuus
Yhteisen sävelen löytäminen	Mielikuvituksen kasvaminen
Opetustilan sopivuus	Uuden oppiminen
Vastuun jakautuminen	Yhdessä toimiminen
Opettajan/ohjaajan taidot	Erilaisuuden hyväksyminen
Oppilaan sosiaaliset suhteet	Esteetön koulurakennus

6.3. Sokean koulupäivä

Haastatteluiden vastauksista selvisi, että sokean oppilaan koulupäivät koostuivat perinteisesti oppitunneista ja välitunneista. Sokea oppilas oli integroitav tavalliseen vuosiluokkaan, eikä hänelle järjestetty erityisopetusta. Ala-asteella

koulupäivät olivat lyhyempiä ja oppilasta opetti usein sama luokanopettaja. Sokealla oppilaalla oli koulussa myös oma koulunkäynninavustaja. Yläasteella oppilasta opetti useampi aineenopettaja, eivätkä oppitunnit olleet enää kaikki samassa luokkatilassa. Yläasteen oppitunneilla oppilaan tukena toimi koulunkäynninohjaaja ja joskus oppilas pärjasi tunneilla ilman ohjaajaa.

Ajuwonin ym. (2015) mukaan näkövammaisen oppilaan toimiminen ja oppiminen koulussa sekä oppilaan avuntarve on aina yksilöllistä. Sokea tarvitsee koulussa toimimiseensa paljon apuvälineitä. Apuvälineet jaetaan liikkumisen apuvälineisiin ja koulussa oppimisen apuvälineisiin. Opetushenkilöstön haastatteluissa kysyin, millaisia apuvälineitä sokea tarvitsi koulupäivänsä aikana. Tutkimushenkilöt toivat vastauksissaan ensin esiin, että liikkumisen tärkein apuväline oli aluksi sokeainkeppi.

Ohjaaja 1: ” Keppiä käytettiin aluksi, mutta sitten oppilas halusi päästä siitä pois, eikä jatkossa enää käyttänyt sitä.”

Haastattelija: ”Mitä luulet, miksi oppilas ei enää halunnut käyttää keppiä?”

Ohjaaja 1: ” Se sanoi, ettei tarvi sitä ja pärjää itse. Oli siinä varmaan myös, että oppilas halusi kuulua joukkoon, eikä näyttää erilaiselta...Tosi taitavasti osasi kyllä liikkua sitten ilman keppiä. Se osas nostaa jalkaa just ennen kuin portaat alkoi ja se hahmottaminen oli ihan uskomatonta!”

Tulkitsin ohjaajan vastauksesta, että oppilas ei halunnut käyttää keppiä, sillä hän ei halunnut erottua joukosta, vaan olla aivan tavallinen, sopeutua joukkoon. Malisen (1997) mukaan sokeainkepin käyttäminen vieraassa ympäristössä on lähtökohtaisesti kuitenkin suositeltavaa, sillä kepin avulla sokea oppilas pystyy liikkumaan turvallisesti ja esteitä välttämällä. Kepin käyttäminen voi myös estää mahdollisia vaaratilanteita. Koulussa turvallisuus on yksi keskeisimmistä tavoitteista. Jotta voidaan luoda turvallinen koulu kaikille sen oppilaille ja henkilökunnalle, on sokean liikkumisen apuna käytettävä keppi ja sen käyttö koulussa perusteltua. (Gustafsson, 2015.) Valinta siitä, käyttääkö

sokea oppilas koulussa keppiä kuuluu kuitenkin itse oppilaalle. Sokean ohjaamiseen ja opetukseen tarvitaan liikkumisen apuvälineen, kepin, lisäksi muitakin apuvälineitä. (Malinen, 1997). Sokean oppimisen apuvälineisiin lukeutuvat tutkimushenkilöiden mukaan oma työpiste, kannettava tietokone, pistekirjoitus ja muut materiaalit, kuten kohokartat, mitkä myös tutkimushenkilöni toivat esille haastatteluissa.

Opettaja 1: ” Oppilaalla oli oma työskentelypiste, sellainen L-muotoinen pöytä, joka mahdollisti isomman tilan työskentelemiselle, sitten tietenkin oppilaalla oli oma kone ja siihen se pistekone, joka muutti koneen tekstit pistekirjoitukseksi. Helmitaulua ja kohokarttojakin oli käytössä... Joo, parhaiten muistan, että kässän tunneilla ei tarvittu juurikaan apuvälineitä, sillä oppilas osasi kutoa puikoilla aivan samalla tavalla kuin muutkin oppilaat, mikä oli kyllä tosi mielenkiintoista, kotona olivat vissiin opetelleet kutomaan.”

Apuvälineitä hyödynnettiin oppilaan kanssa vain tarvittaessa. Tutkimushenkilöt kertoivat, että lähtökohtaisesti oppilas teki koulutehtävänsä omalla kannettavalla tietokoneellaan, jota hän kantoi joka koulupäivä mukanaan ja tarvetta muille apuvälineille ei juurikaan ollut. Lisäksi oppilaan luokassa ei ollut montaa oppilasta, mikä paransi työrauhan säilyttämistä. Pienessä ryhmäkoossa työrauha koettiin rauhalliseksi ja oma työskentelypiste mahdollisti suuremman tilan toimia yhdessä ohjaajan kanssa. Vaihtoehtoisia toimintatapoja järjestettiin tarvittaessa, kuten liikuntatunneilla.

Ohjaaja 1: ” Sitten oli semmonen äänimajakka, jota kyllä harvemmin käytettiin, esimerkiksi liikunnassa suunnistettiin sen äänen avulla, että oppilas juoksi just sitä ääntä kohti... Ja sit oli myös semmosia palloja ja kulkusia, jotka piti ääntä ja niiden avulla pystyi tekemään asioita. Mutta joskus mentiin ihan vain vaikka kävelylle, jos muut pelas vaikka sählyä.”

Tutkimushenkilöt kertoivat, että sokeaa oppilasta kannustettiin yhteiseen vuorovaikutukseen muiden oppilaiden kanssa. Sokean oppilaan omaa opetusta järjestettiin samassa tilassa. Näin sokea oppilas toimi koko ajan osana muuta porukkaa. Välillä pelattiin yhteisiä leikkejä koko luokan kanssa. Tämä tuki

haastateltavien mielestä sosiaalista kasvua ja kehitystä. Tutkimushenkilöt myös kertoivat, että luokan oppilaille avattiin sokean maailmaa näkyväksi ja oppilaat tottuivat sokeaan oppilaaseen luokassaan.

Ohjaaja 2: ” Välillä mukautettiin koko muuta luokkaa toimimaan yhdessä sokean kanssa.”

Tutkimushenkilöt kokivat tärkeäksi tarvittavan ajan antamisen oppilaalle. Sokea oppilas tarvitsi työskentelyyn ja tehtävien tekemiseen usein enemmän aikaa kuin muut luokan oppilaat, sillä esimerkiksi oppilaan kannettava tietokone oli altis hidastumiselle ja muille internetin häiriöille. Sokean oppilaan lisäksi myös opetushenkilöstö koki tarvitsevansa sokean koulunkäynnin ohjaamiseen tukea. Tutkimushenkilöt kertoivat, että heidän tukenaan toimi näkövammaisten koulu, josta sai tukea aina tarvittaessa.

Opettaja 3: ” Näkövammaisten koululta tuli tällöisiä ohjaavia opettajia, jotka ohjas ja neuvo kentällä toimivia opettajia ja ohjaajia. Vaikka et minkä tyyppisiä menetelmiä voitaisiin käyttää oppilaan kanssa, oppilas myös itse kertoi menetelmiä, joita voitaisiin yhdessä käyttää.”

Näkövammaisten koulun tuki koettiin merkitykselliseksi. Sen kautta saatiin tukea omaan työhön ja sokean ohjaamiseen. Myös oppilas itse hyötyi moniammatillisista työntekijöistä, jotka toimivat oppilaan etua ja hyvinvointia tavoitellessaan. Opettaja 3 mainitsi haastattelussaan, että myös sokea oppilas itse osasi kertoa toimivia menetelmiä asioihin ja näitä menetelmiä pystyttiin hyödyntämään osana opetusta tai koulun muuta toimintaa. Sokean oppilaan koulunkäynnin tärkeiksi tukimenetelmiksi nyt ja tulevaisuudessa nostettiin kolmiportaisen tuen mallin monipuolinen hyödyntäminen, moniammatillisen verkoston konsultointi ja yksilöllinen huomioiminen.

Opettaja 3: ” Ohjaajan asema on tosi tärkeä ja kolmiportaisen tuen huomioiminen. Kaikkien oppilashuollon palveluiden tulisi olla mukana sokean

koulunkäynnissä... - Varmasti sokea voisi hyötyä myös toimintaterapiasta, koulun puolelta tätä ei kuitenkaan tule. Myös kuraattori voisi tukea esimerkiksi murrosiässä, sanoisin että kuraattori on myös yksi tukipilari.”

Tutkimushenkilöt painottivat haastatteluissa, että sokeiden henkilöiden tuen tarpeet ja apuvälineet tulee kartoittaa aina yksilöllisesti, sillä toinen sokea oppilas saattaa tarvita oppimiseensa ja toimimiseensa enemmän tukea kuin toinen. He kertoivat, että on myös aina niitä apuvälineitä, mitkä eivät ole niin mieluisia ja mitä oppilas ei välttämättä halua käyttää. Osa apuvälineistä voi myös olla turhia, jos oppilas on taitava toimimaan itse ja oma-aloitteisesti.

Osa haastateltavista kertoi, että sokea oppilas piti koulunkäynnistä ja oppimisesta. Koulupäivä ei tuottanut oppilaalle juurikaan sen suurempia haasteita ja oppilas pärjäsi koulussa kiitettävien arvosanoin. Joskus, kun oma ohjaaja ei päässyt paikalle avustamaan oppilasta, niin muut koulun oppilaat ja koulun henkilökunta auttoivat oppilasta ja ohjasivat aina oikeaan paikkaan.

Opettaja 1: ” Oppilas oli aina osa porukkaa.”

7 POHDINTA

Näkövammaiset lapset ja nuoret käyvät peruskoulunsa ensisijaisesti oman kuntansa peruskoulussa yhdessä muiden lasten kanssa (Hakasaari, 2019). Ekholm (2009) mukaan sokean oppilaan saapuminen normaaliin koululuokkaan tarvitsee paljon etukäteisvalmisteluita, kuten luokan muuttamista esteettömäksi ja tarvittavien apuvälineiden kartoituksen.

Tutkielma käsittelee opetushenkilöstön kokemuksia täysin sokean oppilaan ohjaamisesta. Haastateltavat ovat työskennelleet sokean kanssa jo muutamia vuosia sitten, ja tällä on vaikutusta haastatteluista saatuihin tuloksiin. Tulokset ovat kuitenkin arvokasta tietoa, sillä ne luovat tämän päivän tutkimukselle merkitystä ja laatua, vaikka opetushenkilöstön sokean ohjaamisesta on kulunut jo aikaa. Tutkielman tarkoitus on luoda tietoisuutta luokanopettajille ja koulun muulle henkilökunnalle sokeasta oppilaasta, sokean oppilaan kohtaamisesta koulussa ja hänen ohjaamisestaan. Tässä luvussa tarkastelen tutkielmani tuloksia ja teen niistä johtopäätöksiä.

7.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Sokeiden oppilaiden koulunkäynnistä ja heidän ohjaamisestaan ei ole tehty Suomessa juurikaan aiempia tutkimuksia. Tutkielman tutkimustulokset luovat uutta arvokasta tutkimustietoa opetushenkilöiden kokemuksista koskien sokean oppilaan ohjaamista.

Tutkielmani tuloksissa korostuu, että sokea oppilas on koettu hyvin taitavaksi yksilöksi ja hän ei ole tarvinnut koulunkäyntiinsä paljoa apuvälineitä ja erityistä tukea, vaikka hän on kuulunut automaattisesti kolmiportaisen tuen piiriin. Sokea

oppilas on opiskellut inklusion periaatteiden mukaisesti samassa opetusluokassa yhdessä muiden vuosiluokkansa oppilaiden kanssa ja hänen apunaan on toiminut oma koulunkäynninohjaaja. Pajun (2021) mukaan tämä käytäntö on yleinen näkövammaisen oppilaan koulunkäynnissä. Oppilas ei ole saanut erityisopetusta, vaan tarvittaessa opetuksen opiskelumenetelmiä on muokattu ja oppilaalle on järjestetty oma tila, esimerkiksi koetilanteeseen. Samankaltaisia tuloksia on saanut myös Ravenscroft, Davis, Bilgin ja Wazni (2019) ja Lučić, Ostrogonac, Vujnović Sedlar ja Sečujski (2015). Opetuksessa opettaja ja ohjaaja ovat vaihtoehtoisesti hyödyntäneet sokealle omaa oppimismateriaalia, jonka avulla hän on pystynyt tutustumaan eri opetus aiheisiin omatoimisesti. Mäen (1987) mukaan sokea tarvitsee opetukseensa omat oppimismateriaalit, joiden avulla hän voi työskennellä. Lähtökohtaisesti sokea oppilas on mennyt luokan mukana ja tehnyt aivan samoja asioita kuin muutkin luokan oppilaat.

Tutkimustuloksissa opetushenkilöstön vastauksista tulee ilmi, että erilaisuudestaan ja vammastaan huolimatta kyseinen sokea oppilas on halunnut toimia ja käyttäytyä samoin tavoin kuin muut luokan oppilaat sekä tuntee olevansa osa ryhmää. Oppilas ei ole halunnut suuria erityisjärjestelyitä tai erityiskohtelua. Määttä ja Rantalan (2022) mukaan erityinen lapsi haluaa tulla nähdyksi samanvertaisena oppijana kuin toiset. Tulensalo, Kalliomeri ja Laimio (2021) ovat painottaneet tutkimuksissaan myös lapsen osallisuuden kokemusta. He nostavat esiin, että osallisuutta on hyvä tarkastella lapsen näkökulmasta käsin. Ohjaajat kertoivat haastatteluissa, että sokea oppilas ei ole halunnut käyttää koulussa liikkumiseen sokeainkeppiä, eivätkä ohjaajat ja opettajat tähän häntä pakottaneet. Ajatellen, että kepin käyttäminen tuntui sokeasta oppilaasta eriarvoistavalta ja jopa nololta. Sokea oppilas halusi olla kuten muut, eikä erottua joukosta. Tulensalo ym. (2021), Ravenscroft ym. (2019) ja Gretschel ja Nivala (2015) ovat päätyneet samoihin tuloksiin oppilaan yhdenmukaisuudesta ja osallisuudesta.

Tutkielman tuloksissa korostui, että opettajat ja ohjaajat ovat tukeneet oppilasta sosiaalisessa kanssakäymisessä, oppilaan omatoimisuudessa ja osallistaneet sokeaa oppilasta luokan tai koulun yhteiseen tekemiseen, kuten peleihin ja esityksiin. Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet tutkimuksissaan myös Cankar,

Deutsch, Globacnik ja Pinteric (2014). Muille oppilaille on myös pyritty avaamaan ja havainnollistamaan sokean oppilaan kokemusmaailmaa. Asbjørnslet ja Hemmingsson (2008, 156–159) ovat tutkimuksessaan esittäneet, että vammaisille nuorille, kuten sokeille on tärkeä tulla nähdyksi samanlaisena kuin muutkin nuoret. Itse ryhmään kuulumisen ja sosiaalisen vuorovaikuttaminen niin opettajien, ohjaajien kuin muiden oppilaiden kanssa vahvistavat oppilaan koulu- ja opiskelumuotiota ja samalla vaikuttavat hänen omatoimisuuteensa. Hermanoff (2016, 162–163) on saanut samansuuntaisia tuloksia omassa väitöskirjassa tutkimuksessaan. Saatua tuloksia tukevat myös aiemmat tutkimustulokset (ks. Eriksson 2008; Lähteenmäki 2013; Saarinen 2011).

Haastattelemiani opetushenkilöstö on kokenut sokean ohjaamisen avartavana kokemuksena ja uuden oppimisena. Sokeaa oppilasta on opetettu peruskoulussa pienissä luokkaryhmissä, mikä on erityistukea vaativan oppilaan kannalta erityisen merkittävää. Myös Ajuwonin ym. (2015) mukaan sokean oppilaan ohjaaminen ja työskenteleminen on helpompaa, kun opetustila ajaa lapsen etua. Koska luokkakoko ei ole ollut todella suuri, on tämä vaikuttanut siihen, että opettajalla ja avustajalla on ollut enemmän aikaa huomioida yksilöllisesti oppilaitaan sekä antaa heille tarvitsemaansa henkilökohtaista tukea ja omaa tilaa. Lisäksi ryhmän ilmapiiri on ollut yleensä rauhallinen ja työrauha on säilynyt. Katja Jokinen (2012, 122–123) sekä Tarja Seppälä-Pänkäläinen (2009, 107) ovat tutkimuksissaan päätyneet samoihin tutkimustuloksiin pienryhmän hyvistä ominaisuuksista ja niiden monista eduista. Sokean oppilaan integrointi tavalliseen perusopetusluokkaan on onnistunut ja sokea oppilas on pystytty huomioimaan erilaisena oppijana koko koulun arjessa myös oppilaiden keskuudessa. Teräväinen (2011) on myös väitöskirjassaan tutkinut erilaisen oppijan integraatiota ja päässyt vastaavanlaisiin tuloksiin. Koulusta on luotu esteetön ja sokean omatoimisuutta ja osallisuutta on vahvistettu. Erikssonin (2008) mukaan esteetön oppimisympäristö mahdollistaa oppilaan omatoimisen liikkumisen. Sokean osallistamisen merkitys yhteiseen toimintaan korostui tuloksissa.

Coxin ja Dykesin (2001) mukaan koulussa sokean oppilaan tukena toimii oma ohjaaja ja opettaja sekä monet oppimista ja liikkumista tukevat apuvälineet ja omat oppimismateriaalit. Tutkimuksen tuloksissa ohjaajat ja opettajat kertovat,

että he ovat saaneet ohjaukseensa ja opetuksen järjestämiseen tukea näkövammaisten Valteri -koululta ja yhteydenpito koulujen välillä on ollut jatkuvaa. Näkövammaisten koululta on tullut koululle esimerkiksi vierailijoita ja hankalan tilanteen sattuessa näkövammaisten koululta on saanut aina apua (Valteri, 2023).

Ohjaamisessa tärkeimmäksi on koettu oppilaan omatoimisuuden vahvistaminen (kts. myös Havas, 1992). Norrenan (2016) mukaan oppilaan omatoimisuus tarvitsee itseohjautuvuutta ja itseohjautuvuus tarvitsee puolestaan siihen kannustavan ympäristön ja selvät käytänteet. Itseohjautuvuuteen ohjaaminen vaatii ohjaajilta opetusmenetelmien monipuolista käyttämistä ja asennoitumista tarkkailijan rooliin (Havas, 1991). Tärkeintä on, että ohjaaja antaa lapsen tehdä asiat ensin itse (Malinen, 1997). Salmela (2016, 34) on väitöskirjansa tuloksissa nostanut esiin, että oppilaan itseohjautuvuuteen vaikuttaa tehtävien mielekkyys. Mielekkäät tarpeeksi haastavat tehtävät ja merkityksellinen opetus innostavat oppilasta toimimaan omatoimisesti.

Tutkimukseni tuloksissa opetushenkilöstö nosti ohjaamisen haasteiksi esimerkiksi suurien kokonaisuuksien hahmottamisen ja vastuun jakautumisen itse oppilaasta. Ohjaamisen mahdollisuuksiksi puolestaan nostettiin esimerkiksi uuden oppiminen, erilaisuuden kohtaaminen ja osallisuus. Griebler, Rojatz, Simovska ja Forster (2017) ovat tutkimuksessaan kertoneet, että onnistunut osallistaminen vaikuttaa myös oppilaan ja koko yhteisön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Opetushallituksen (2023) mukaan hyvinvointi on tärkeä osa sujuvaa toimintaa ja ohjaamista.

Tutkielmani teoriataustaan valitsin toimintakyvyn ja ICF-käsitteen, jotka tukevat ajatusta siitä, että sokean oppilaan vamman ei tule estää oppilasta osallistumasta yhteiseen toimintaan tai sulkea häntä yhteisen toiminnan ulkopuolelle (kts. s. 10). ICF ja toimintakyky liittyvät olennaisesti oppilaan omatoimisuuden mahdollistamiseen koulussa (Pilbacka ja Puolanen, 2022). Tuloksissa todettiin, että kun oppilas on omatoiminen, ohjaajan tehtävä on auttaa tarvittaessa. Myös Cox ja Dykes (2001) vahvistavat tätä tulosta. Kannasoja (2013) on väitöskirjassaan esittänyt, että koulu voi tukea erilaisen oppilaan toimintakykyä esimerkiksi luomalla koulun käytävistä helposti kuljettavia, esteettömiä. Lisäksi oppilaalle tulee olla

mahdollisuus hyödyntää ja saada kaikki ne palvelut, joita muillekin koulun oppilaille tarjotaan. Koulun ja ohjaajien tulee kannustaa ja tukea sokeaa oppilasta omatoimisuuteen ja itsenäiseen liikkumiseen ja tekemiseen. Tutkielmani tuloksissa sokean oppilaan oma avustaja tukee sokean oppilaan omatoimista työskentelyä ja auttaa oppilasta, kun tämä tarvitsee apua. Myös Absjørnslett ym. (2008, 156–159) ovat tutkimuksessaan todenneet, että kouluavustaja edisti omalla toiminnallaan oppilaan oppimista, toisten kanssa olemista ja oppilaan itsenäisten taitojen kehittymistä.

Haastattelemani opetushenkilöstö kertoi, että sokean oppilaan tärkein apuväline koulussa oli oma kannettava tietokone. Tietokone mahdollisti myös omatoimisen tehtävien tekemisen. Koneen näytöltä ohjaajat pystyivät seuraamaan, mitä oppilas teki koneella. Sokealla oppilaalla oli käytössään apuvälineinä myös esimerkiksi oma L-muotoinen työpiste, pistekirjoituskanneri, kuulokkeet ja äänikirjat. Cankar ym. (2014) mukaan apuvälineet ovat sokealle tärkeitä oppimisen ja liikumisen mahdollistajia.

Tutkimuksessani ohjaajat ja opettajat tukivat sokean oppilaan työskentelyä auttamalla vain tarvittaessa. Omatoiminen ja taitava oppija ei juurikaan tarvinnut apuvälineitä ja ohjaajien ja opettajien rooli oli tukea lapsen itsenäistä tekemistä. Koko peruskoulun ajan sokea oppilas opiskeli omassa luokkaryhmässään ja sai samaa opetusta muiden kanssa. Tutkimushenkilöni kertoivat haastatteluissa, että he osallistivat sokeaa oppilasta alati yhteiseen tekemiseen. Herold ja Dandolo (2009, 76–77) ovat omassa tutkimuksessaan todenneet, että opettajien positiivisesta ja osallistavasta asemasta huolimatta opettajat eivät useinkaan pysty muuttamaan ja mukauttamaan omaa opetustaan täysin vastaamaan vammaisten oppilaiden tarpeita, kiinnostuksen kohteita ja kykyjä. Tämä on huomattava kehityskohde koulumaailmassa. Haastattelutuloksissa esimerkiksi tiettyjen opetusmateriaalien ja aiheiden käsittely koettiin ohjaamisen haasteiksi. Myös Ajuwon ym. (2015) ovat pohtineet, että tiettyjen sokeiden opetusmateriaalien valmistaminen vie paljon aikaa ja resursseja. Näkövammaisten liiton (2023) mukaan tänä päivänä sokeat oppilaat käyttävät koulussa edelleen perinteisiä apuvälineitä, mutta he myös hyödyntävät uusia teknologian muotoja, kuten kännyköitä ja eri ohjelmia. Sokean oppilaan tärkein apuväline on edelleen oma kannettava tietokone ja

siihen liitettävä pistenäyttö, jonka avulla oppilas pystyy lukemaan näytöllä olevaa tekstiä pistekirjoituksena.

Tutkielmani haastattelutuloksissa sujuvaan ohjaukseen liitettiin apuvälineiden saatavuus ja niiden käyttäminen. Myös Curry ja Halten (1988), Malinen (1997) ja Griebler ym. (2017) painottavat apuvälineiden merkitystä osana sujuvaa opetus- ja ohjaustilanteita. Mäki ja Kinon (1987) toteavat, että apuvälineiden käyttäminen on sokeilla kuitenkin yksilöllistä, sillä toinen voi tarvita enemmän tukea kuin toinen. Yksilöllinen tuen ja apuvälineiden tarve tulee aina kartoittaa esimerkiksi HOJKS:n avulla (kts. myös Teräväinen, 2011). Opetushenkilöstö koki osallisuuden ja omatoimisuuden vahvistamisen tärkeäksi myös oppilaan hyvinvoinnin ja omatoimisuuden kannalta. Myös Monsenin ja Fredericksonin (2004, 137–139) mukaan opettajien positiivisella ja innostavalla asenteella on merkitystä oppilaiden kouluviihtyvyyteen.

7.2 Yhteenveto

Haastattelemiani opetushenkilöt ovat kokeneet sokean oppilaan ohjaamisen avartavana kokemuksena. Sokea oppilas on ollut taitava, menestynyt koulussa ja halunnut pääsääntöisesti toimia itse. Sokean ohjaaminen ja opettaminen tavallisessa luokkahuoneessa yhdessä muiden oppilaiden kanssa on onnistunut ja sokeaa oppilasta on tuettu osallistumaan yhteiseen tekemiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Opetushenkilöstö on korostanut oppilaan omatoimisuuden tukemista ja tähän on kiinnitetty paljon huomiota. Oppilaan on annettu tehdä asiat itse ja apua on annettu vain tarvittaessa tai oppilaan pyytäessä. Sokea oppilas on kuulunut osaksi luokkaryhmää ja häntä on kohdeltu tasavertaisesti oppilaiden keskuudessa. Koulun henkilökunta ja muut oppilaat ovat huomioineet sokean oppilaan koulussa, ja koulu on luonut tiloista ja käytävistä esteettömiä. Turvallinen oppimisympäristö on tukenut oppilaan omatoimista liikkumista ja hyvinvointia. Samalla siistit tilat ovat lisänneet muidenkin oppilaiden ja koulun henkilökunnan kouluviihtyvyyttä.

Oppilas on hyödyntänyt oppimisensa apuna erilaisia apuvälineitä, kuten pistekirjoitusta ja omaa kannettavaa tietokonetta. Apuvälineitä on tarvittu vain oppimisen tueksi. Liikkumisen tueksi tarkoitettua sokeainkeppiä ei ole haastateltavien mukaan tarvittu, sillä oppilas ei ole halunnut käyttää sitä ja hän on osannut liikkua paikasta toiseen ilman keppiä.

Tutkimushenkilöt kokivat oppilaan omatoimisuutta tukevan ohjaamisen merkitykselliseksi. Ohjaamisen haasteiksi nostettiin haastatteluissa kuitenkin esille sopivan tilan puute, materiaalien valmistaminen, yhteisen sävelen löytyminen oppilaan kanssa, oppilaan huomioiminen, sosiaaliset suhteet ja ohjaajien riittävät taidot. Nämä tulisi heidän mielestään huomioida yhdessä monipuolisen opetuksen järjestämisessä. Tiettyjen opetusmateriaalien valmistus koettiin työlääksi ja haastavaksi. Välillä aikaa ei ollut tarpeeksi. Opettajan järjestäessä monipuolista ja mielekästä opetusta muulle luokalle, tulisi hänen huolehtia myös sokean oppilaan yksilöllisestä, mutta monipuolisesta ja innostavasta opetuksesta (Ajuwon ym. 2015). Haastateltavat korostivat, että sokea oppilas olisi huomioitava osana muuta luokkaryhmää. Ohjaajat pohtivat, että opettajan tehtävä olisi tukea ohjaajan roolia ja antaa hänelle selkeät ohjeet. Tuloksissa haastateltavat kokivat merkitykselliseksi sen, että sokealla oppilaalle on annettava tarpeeksi aikaa ja tilaa tehdä asioita. Myös koulun ohjausresurssien tulisi olla riittävät ja täyttää erilaisen oppijan tarpeet. Pajun ym. (2018) mukaan näihin tarpeisiin vastataan riittäväillä taidoilla ja osaamisella. Opetushenkilöstö voi esimerkiksi täydentää osaamistaan erilaisilla täydennyskoulutuksilla. Sokea oppilas on huomioitava sekä yksilöllisesti että osana ryhmää.

7.3 Jatkotutkimusta

Tässä tutkielmassani olen keskittynyt tukimaan yhden yhtenäiskoulun opetushenkilöstön kokemuksia täysin sokean oppilaan ohjaamisesta. Tutkielmani ja aineiston hankinta on toteutettu laadullisena tapaustutkimuksena keväällä 2023. Tutkielmani tutkimusjoukko on pieni ja etukäteen valittu. Kaikilla

tutkimushenkilöillä on kokemusta saman sokean oppilaan ohjaamisesta peruskoulussa vuosina 2006–2015. Pohtiessani mahdollisia jatkotutkimus aiheita tutkimukselleni, nousee mieleeni laajemmat tutkielmat aiheesta. Tulevat tutkimukset voisivat käsitellä useamman koulun opetushenkilöstön kokemuksia sokean oppilaan ohjaamisesta eri vuosina sekä useiden täysin sokeiden oppilaiden koulunkäynnin kokemuksia. Vertaileva tutkimus sokeiden oppilaiden kokemusten ja opetushenkilöstön kokemusten välillä olisi todella mielenkiintoinen. Tämän kaltaisen tutkimus puuttuu Suomesta, mutta kansainvälisesti sokean koulunkäyntiä ja ohjaamista on tutkittu laajemmin. Isompi tutkimusjoukko mahdollistaisi varmasti myös teeman syvällisemmän käsittelyn ja tulosten luotettavuuden, sillä tapaututkimuksena tutkielmani tulokset eivät ole yleistettävissä, vaikkakin ne tarjoavat paljon arvokasta tietoa aiheesta. Täysin sokeita oppilaita ei ole Suomessa paljon, mutta kun erilainen oppija osuu kohdalle omaan luokkaan, on sekä opettajan, ohjaajan, koulun muun henkilökunnan, että myös oppilaiden hyvä olla tietoisia sokean oppilaan tuentarpeista, sokean oppilaan kohtaamisesta ja hänen toiminnastaan. Osapuolten tulee luoda koulusta esteetön ja turvallinen sekä hyvinvointia ja osallisuutta tukeva ympäristö. Sokea oppilas on huomioitava yksilöllisesti ja mahdollisia ohjaamisen tuentarpeita tulee pohtia moniammatillisesti.

Myös kaikkien näkövammaisten oppilaiden, ei vaan täysin sokeiden oppilaiden näkemykset koulunkäynnistä olisivat merkittäviä. Olisi mielenkiintoista tietää, poikkeako täysin sokean ohjaaminen heikkonäköisen ohjaamisesta ja millaisia eroavaisuuksia heillä on esimerkiksi toimimisessa ja apuvälineiden käytössä. Tämän päivän apuvälineiden käyttöä koulussa olisi myös kiinnostavaa kartoittaa perusteellisemmin. Vaikka sokea hyödyntääkin perinteisiä apuvälineitä edelleen koulumaailmassa, on digitalisaatio mahdollistanut uusien älylaitteiden hyödyntämisen osana opetusta. Sokeiden koulunkäynti on minulle tärkeä aihekokonaisuus, joka on kiinnostunut minua pitkään. Tutkielmassani saatujen tulosten perusteella aion jatkaa tutkimustyötä aiheen parissa, tuomalla aiheeseen laajemmän näkökulman ja tutkimusjoukon. Haaveissani on jatkaa aiheesta väitöskirja-tutkijaksi.

Sokeista oppilaista ei ole tehty Suomen koulutasolla juurikaan aiempaa tutkimusta, ja aihe on monille opetushenkilöille tuntematon ja uusi. Moni opettaja ja

ohjaaja ei tiedä, kuinka sokea oppilas tulisi kohdata koulussa ja miten sokeaa oppilasta tulisi ohjata. Koen, että tästä tutkielmasta hyötyvät nykyiset ja tulevat opettajat ja koulunkäynninohjaajat sekä koulun muu henkilökunta.

LÄHTEET

Ajuwon, P. M., Sarraj, H., Griffin-Shirley, N., Lechtenberger, D. & Zhou, L. 2015. Including students who are visually impaired in the classroom: attitudes of pre-service teachers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 109(2), 131–140. Luettavissa: <https://journals.helsinki.fi/e-erika/issue/view/8/13>

Asbjørnslett, M. & Hemmingsson, H. 2008. Participation at school as experienced by teenagers with physical disabilities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 15(3), pp. 153–161. Luettavissa: https://www.researchgate.net/publication/23960766_Participation_at_school_as_experienced_by_teenagers_with_physical_disabilities

Blackstone, A. (2012). Principles of sociological inquiry: qualitative and quantitative methods.

Cankar, F., Deutsch, T., Globacnik, B., & Pinteric, A. (2014). Inclusive Education of Blind and Visually Impaired Pupils in Slovenia. *Journal of special education and rehabilitation*, 15(3), 7-23. Luettavissa: <https://doi.org/10.2478/jser-2014-0008>

Cox, P. R. & Dykes, M. K. (2001). Effective classroom adaptations for students with visual impairments. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 68–74. Luettavissa: <https://www.proquest.com/docview/201148535/fulltextPDF/B81D291987764A5EPQ/1?accountid=11989>

Curry, S. & Hatlen, P. 1988. Meeting the Unique Educational Needs of Visually Impaired Pupils through Appropriate Placement. *Journal of visual impairment & blindness*, 82(10), pp. 417–424.

Ekholm, E. 2009. *Monimuotoisuus ja esteettömyys: Näkövammaisten asiantuntijoiden työelämäkokemuksia / Elina Ekholm*. Espoo: Ennora. Väitöskirja Luettavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23339/monimuot.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Eriksson, P., & Koistinen, K. (2014). Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus.

Eriksson, S. 2008. Erot, erilaisuus ja elinolot: Vammaisten arkielämä ja itsemääräminen. Helsinki: Kehitysvammaliitto

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 6. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ferreira, R. & Sefotho, M. 2020. Understanding Education for the Visually Impaired. AOSIS. E-kirja. Luettavissa: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/48749/9781928523789.pdf;jsessionid=8CD0AE094499D56994734F3E2D5F61EE?sequence=1>

From, K. 2010. *"Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa": Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: jakaja: Jyväskylän yliopiston kirjasto. Luettavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22736/9789513938017.pdf?sequence=1>

Griebler, U., Rojatz, D., Simovska, V. & Forster, R. 2017. Effects of student participation in school health promotion: A systematic review. *Health promotion international*, 32(2), pp. 195-206. doi:10.1093/heapro/dat090 Luettavissa: <https://academic-oup-com.ezproxy.ulapland.fi/heapro/issue/32/2>

Gustafsson, H. 2015. Esteettömyys ihmisoikeutena. <https://www.aspa.fi/tietoa-aspasta/ajankohtaista/esteettomyys-ihmisoikeutena/> viitattu: 8.8.2023

Hakasaari, K. 2019. Sokean oppilaan inkluusio. *eEriKa : erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto*, 2, pp. 9-15. Luettavissa: <https://journals.helsinki.fi/erika/article/view/205/149>

Havas, M. 1991. *Oppilaiden oppimisen ohjaaminen ja taitavan ohjauksen huomiointaminen opetusharjoittelussa: Control over pupils' learning and consideration of skillful supervision in teaching practice*. Oulu: Oulun opettajankoulutuslaitos, Oulun yliopisto: Oulu University Library [jakaja].

Hermanoff, A. 2016. "Mukava mennä iloisella mielellä": Narratiivinen tutkimus kehitysvammaisten nuorten toisen asteen opinnoista. Rovaniemi: Lapin yliopisto. 162–163. Väitöskirja Luettavissa: https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62348/Hermanoff_Anneli_ActaE_188_pdfA.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Herold, F. & Dandolo, J. 2009. Including visually impaired students in physical education lessons: A case study of teacher and pupil experiences. *The British journal of visual impairment*, 27(1), pp. 76-77. doi:10.1177/0264619608097744 Luettavissa: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/pdf/10.1177/0264619608097744>

Hiltunen, V., Hyytiäinen, M., Lindroos, S., Matero, M. & Hiltunen, V. 2017. *Koulunkäynninohjaajan käsikirja*. 6., uud. painos. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2004). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hännikäinen, T. 2006. Näkövammaisen oppilaan koulunkäynnin tukimuodot. Teoksessa Marjatta Takala & Elina Kontu (toim.) Näkökulmia näkövammaisen opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–80.

Häyrynen, E., tiedekunta, K. & Education, F. o. 2014. *Kun oppilaan liikuntavamma haastaa: Monitoimijaisen verkoston käsityksiä oppimisympäristöön liittyvistä vaatimuksista ja hyvistä käytännöistä*. Lapin yliopisto. Väitöskirja. Luettavissa: https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61689/H%C3%A4yrynen_Eija_ActaE_149pdfA.pdf?sequence=2

Jokinen, K. 2012. Opintie pienluokan kautta. Peruskoulun alkuopetuksen pienluokka- toiminnan arviointia. Väitöskirja. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 122–123 Luettavissa:

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37628/978-951-39-4665-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jyväskylän yliopiston koppa. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/hermeneuttinen-analyysi>
viitattu: 28.3.2023

Kallio, K. P., & Hyvärinen, P. 2017. A question of time - or academic subjectivity? *Fennia: international journal of geography*, 121-124. Luettavissa: <https://doi.org/10.11143/fennia.67834>

Kannasoja, S. 2013. *Nuorten sosiaalinen toimintakyky*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Luettavissa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42447/978-951-39-5459-8_vaitos23112013.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Karjalainen, M., Lindroos, S., Matero, M. & Simola, T. (2020) Kasvatus- ja ohjausalan käsikirja. Sanomapro Oy Helsinki.

Kartio, J. 2009. Selkokieli ja vuorovaikutus. Helsinki: kehitysvammaliitto ry, 8.

Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. (2015). Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.), *Demokratiaoppitunti – Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (s. 9–33). 2. painos. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto; Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 118.

Kivirauma, J.; Kehitysvammaliitto; Kehitysvammaliitto. 2008. Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen. Luettavissa: <https://www.kehitysvammaliitto.fi/wp-content/uploads/kehitysvammaliiton-tutkimuksia-1.pdf>

Korhonen, V. 2009. Tapauksena tapaustutkimus. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, pp. 66–67. Luettavissa: <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/94173/52851?acceptCookies=1>

Kuriakose, B., Shrestha, R. & Sandnes, F. E. 2022. Tools and Technologies for Blind and Visually Impaired Navigation Support: A Review. *Technical review - IETE*, 39(1), pp. 3–18. doi:10.1080/02564602.2020.1819893

Laitinen, M. 2004. *Häväistyt ruumiit, rikotut mielet: Tutkimus lapsina läheissuh- teissa seksuaalisesti hyväksikäytettyjen naisten ja miesten elämästä*. Väitöskirja, Tampere: Vastapaino. Luettavissa: <https://www.ellibslibrary.com/book/951-768-155-0>

Lučić, B., Ostrogonac, S., Vujnović Sedlar, N., & Sečujski, M. 2015. Educational Applications for Blind and Partially Sighted Pupils Based on Speech Technologies for Serbian. *TheScientificWorld*, 2015, 839252–14. <https://doi.org/10.1155/2015/839252>

Lähteenmäki, S. 2013. Miten elämä kantaa. Narratiivinen tutkimus puhevam- maisten CP-nuorten elämäntarinoista. Väitöskirja, Acta Universitatis Lapponien- sis 265, Lapin yliopisto. Rovaniemi: Lapland University Press. Luettavissa: [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/han- dle/10024/61690/L%c3%a4hteenm%c3%a4ki_Susanna_Ac- taE_132pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61690/L%c3%a4hteenm%c3%a4ki_Susanna_Ac- taE_132pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Malinen, L. 1997. *Näkövammainen oppilas ja koulunkäynti*. Jyväskylä: Jyväsky- län yliopisto, täydennyskoulutuskeskus: Jyväskylän näkövammaisten koulu.

McGuire, J.M., Scott, S.S & Shaw, S.F. 2006. Universal design and its applica- tions in educational environments. *Remedial & Special Education* 27 (3), 166– 175. Luettavissa: [https://jour- nals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/07419325060270030501](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/07419325060270030501)

Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. 3. uud. p. Helsinki: International Methelp.

Moilanen, A. 2006. *"Otetaan vastuu omista asioista": Suomen sokeainkoulut kan- sakoululaitoksen rinnalla vuosina 1865–1939*. [Joensuu]: Joensuun yliopisto: Jo- ensuun yliopiston kirjasto. Väitöskirja. Luettavissa: [https://luc.finna.fi/Re- cord/arto.004048498](https://luc.finna.fi/Record/arto.004048498)

Moll, J., & Pysander, E. S. 2013. A Haptic Tool for Group Work on Geometrical Concepts Engaging Blind and Sighted Pupils. *ACM transactions on accessible computing*, 4(4), 1–37. Luettavissa: <https://doi.org/10.1145/2493171.2493172>

Monsen, J. J. & Frederickson, N. 2004. Teachers' Attitudes Towards Mainstreaming and Their Pupils' Perceptions of Their Classroom Learning Environment. *Learning environments research*, 7(2) p. 137 – 139 Luettavissa: [https://www.researchgate.net/publication/227269022 Teachers%27 Attitudes Towards Mainstreaming and Their Pupils%27 Perceptions of Their Classroom Learning Environment](https://www.researchgate.net/publication/227269022_Teachers%27_Attitudes_Towards_Mainstreaming_and_Their_Pupils%27_Perceptions_of_Their_Classroom_Learning_Environment)

Mäki, O. & Kinos, M-L. 1987. Näkövammaisten opetus. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Määttä, P. & Rantala, A. 2022. Tavallisen erityinen lapsi. Kasvun ja hyvinvoinnin tukeminen yhdessä. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy. PS-kustannus.

Nuikkinen, K. 2009. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Helsinki: Opetushallitus.

Nurmi, T. 2004. Nykysuomen Keskeinen Sanasto. Jyväskylä. Gummerus

Norrena, J. 2016. *Laaja-alainen osaaminen käytäntöön: Arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen*. 1. p. Helsinki: Edita.

Näkövammaiset lapset, 2021, <https://www.silmatera.fi/koulutielle/> viitattu: 3.8.2023

Näkövammaisten liitto, 2022. Esteettömyys <https://www.nkl.fi/fi/esteettomyys> viitattu: 31.7.2023

Näkövammaisten liitto, 2022. Pistekirjoitus <https://www.nkl.fi/fi/pistekirjoitus> viitattu: 3.8.2023

Näkövammaisten liitto, 2022. Lukeminen ja kuuntelu <https://www.nkl.fi/fi/lukeminen-ja-kuuntelu> viitattu: 31.7.2023

Näkövammaisten keskusliitto RY. Näkövammaisten opinto-opas. Näkövammaisten keskusliiton julkaisusarja 3/2000.

Ojamo, M. & Tolkkinen, L. Näkövammarekisterin vuosikirja 2020. Digipaino Kirjaksi.Net. Jyväskylä 2021. Luettavissa: <https://cms.nkl.fi/sites/default/files/2021-09/N%C3%A4k%C3%B6vammarekisterin%20vuosikirja%202020.pdf>

Okilwa, N. S. A. & Shelby, L. 2010. The Effects of Peer Tutoring on Academic Performance of Students with Disabilities in Grades 6 Through 12: A Synthesis of the Literature. *Remedial and special education*, 31(6), pp. 450–463. Luettavissa: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/epdf/10.1177/0741932509355991>

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. 2017. Oppimisen tukipilarit. Luettavissa: https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/kolmiportaintuki_final_sivuitain.pdf

Opetushallitus, 2023. Eriytyinen tuki <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/erityinen-tuki> viitattu: 11.10.2023

Opetushallitus, 2023. Oppimisen ja koulunkäynnintuki <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki> viitattu: 9.10.2023

Opetushallitus, Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet 2014. Helsinki, 2014. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelmanperusteet> Viitattu: 6.8.2023

Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, 2023, <https://www.valteri.fi/palvelut/ohjauskaynnit/> Viitattu: 6.8.2023

Paju, B. (2021). An expanded conceptual and pedagogical model of inclusive collaborative teaching activities. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. Haettu 18.6.2023 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/326432>

Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2018). Contradictions as drivers for improving inclusion in teaching pupils with special educational needs. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 11–22. Luettavissa: <https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p11>

Paltamaa, J. & Perttinä, P. 2015. *Toimintakyvyn arviointi: ICF teoriasta käytäntöön*. Helsinki: Kelan tutkimusosasto. Luettavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/156071/Tutkimuksia137.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Perusopetuslaki 628/1998, 26. Luettavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pilbacka, M-T & Puolanen, P. 2022. Toiminnallisen näön arviointi. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri: artikkelit. Luettavissa: <https://www.valteri.fi/artikkelit/toiminnallisen-naon-arviointi/>

Ravenscroft, J., Davis, J., Bilgin, M., & Wazni, K. 2019. Factors that influence elementary school teachers' attitudes towards inclusion of visually impaired children in Turkey. *Disability & society*, 34(4), 629-656. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1561355>

Saarinen, M. 2012. Sosiaalisen elämän kehukset. Kampus-ohjelman opiskelijoiden sosiaalinen asema tuetussa aikuisopiskelussa ja vapaa-ajalla. Väitöskirja. Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 432. Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän University Printing House. Luettavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37329/9789513946296.pdf?sequence=1>

Salmela, M., tiedekunta, K. & Education, F. o. 2016. *Tie ylioppilastutkinnon huipparvosanoihin laudaturylioppilaiden kertomana*. Lapin yliopisto. Luettavissa: https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62305/Salmela_Mari_ActaE_183_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Salo, V- M. 2019. Sokeat matematiikkaa kielentämässä. Pro Gradu. Tampereen Yliopisto. Luettavissa: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/117072/Salo-Veli-Matti.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia koulu yhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Väitöskirja, Jyväskylä studies in Education,

Psychology and Social Research 364, Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä Printing House. 107

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä: Case study in research on education*. Oulu: Oulun yliopisto.

Syrjäläinen, E., Ahonen, S., Saari, S. & Syrjälä, L. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Takala, M. 2006. Integraatio eri näkökulmista. Teoksessa Marjatta Takala & Elina Kontu (toim.) *Näkökulmia näkövammaisen opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 127–136.

Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50–57. Luettavissa: <https://web-p-ebSCOhost-com.ezproxy.ulapland.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=4e2c5a2f-f931-4422-bf89-bdf53cb84135%40redis>

Teräväinen, V. 2011. *Asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio*. Tampere: Tampere University Press. Väitöskirja. Luettavissa: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66785/978-951-44-8520-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Toiviainen, H. 2008. Ohjaamisen mahdollisuudesta. *Aikuiskasvatus*, 28(1), p. 73. Luettavissa: <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93806/52484>

Tulensalo, H., Kalliomeri, R., Laimio, J., Lehto-Lundén, T., Kuitu, P., Mettinen, K., . . . Pelliccioni, S. 2021. *Kohti lapsen näköistä osallisuutta*. [Helsinki]: Pelastakaa Lapset ry.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Luettavissa: <https://www.elibrary.com/book/9789520400118>

Vehviläinen, S. 2021. Itseohjautuvuudesta osallisuuteen: Ohjaus Aikuiskasvatuksessa vuosina 1996–2021. *Aikuiskasvatus*, 41(4), p. 355. doi:10.33336/aik.112757 Luettavissa: <https://journal.fi/aikuiskasvatus>

Verdier, K., Ulla, E., Löfgren, S. & Fernell, E. 2018. Children with blindness – major causes, developmental outcomes and implications for habilitation and educational support: A two-decade, Swedish population-based study. *Acta ophthalmologica (Oxford, England)*, 96(3), pp. 295-300. doi:10.1111/aos.13631 Luettavissa: <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/pdf/10.1111/aos.13631>

Vilkka, H. 2021. *Tutki ja kehitä*. 5., päivitetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. Luettavissa: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523701731>

Vitka, T. 2021. *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. 2., päivitetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. Luettavissa: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523702738>

LIITTEET

Liite 1. Kuviot ja taulukot

KUVIO 1. Maailman terveysjärjestö WHO:n määrittelemä luokittelu näkövammaisuudesta näöntarkkuuden avulla. (Ojamo & Tolkkinen, 2020).

KUVIO 2. ICF-luokituksen osa-alueiden väliset vuorovaikutussuhteet (WHO/Statkes 2013, 18)

KUVIO 3. Pistekirjoitus aakkoset. (Malinen, 1997.)

KUVIO 4. Sokean kohokartta (Näkövammaisten liitto, 2023.)

KUVIO 5. Sokean oppilaan omatoimisuuteen vaikuttavat tekijät

TAULUKKO 1. Toiminnallisen näön arvioinnin nelikenttä (Pilbacka ja Puolanen 2022).

TAULUKKO 2. Sokeainopetuksen tärkeimmät periaatteet

TAULUKKO 3. Haastattelun teemat

TAULUKKO 4. Sokean oppilaan ohjaamisen haasteet ja mahdollisuudet

Liite 2. Haastatteluiden kysymykset teemoittain

Sokea oppilas koulussa

Miten määrittelet sokea oppilaan?

Miten sokea oppilas kävi koulua?

Miten sokea oppilas tulisi mielestäsi huomioida luokassa/koulussa?

Sokean opettaminen ja ohjaaminen

Millä tavoin ohjasit/opetit sokeaa oppilasta koulussa?

Mitkä ovat mielestäsi sokean oppilaan ohjaamisen haasteet/mahdollisuudet?

Miten sokean oppilaan omatoimisuutta ja itsenäistä tekemistä voitiin/voidaan tukea?

Tuki ja apuvälineet

Mitä apuvälineitä sokean ohjaamiseen ja opettamiseen tarvittiin koulumaailmassa?

Mitä muita apuvälineitä ja tuen muotoja sokea oppilas tarvitsi koulussa?

Liite 3. Tutkimuslupa

Hei!

Olen maisterivaiheen neljännen vuoden luokanopettajaopiskelija Mirjam Paaso Lapin yliopistosta.

Työstän tällä hetkellä Pro gradu -tutkielmaani, jonka aihe on **Opetushenkilöstön kokemukset sokean oppilaan ohjaamisesta**. Tutkielman aineiston tuotan yksilöhaastatteluilla, joissa kartoitan opetushenkilön kokemuksia sokean oppilaan ohjaamisesta. Olet päässyt ohjaamaan sokeaa oppilasta työurasi aikana ja toimimaan sokean oppilaan kanssa koulumaailmassa. Kartoittaisin kiinnostustasi osallistua tutkielmani tutkimushenkilöksi. Voimme sopia yksilöhaastattelun sinulle sopivalle ajankohdalle haluamallasi alustalle tai sopia livetapaamisen. Haastattelun arvioitu kesto on noin 20–30 minuuttia. Haastattelu perustuu teemoinen jäsenneilyihin kysymyksiin, joihin saat halutessasi tutustua etukäteen.

Tutkielman aineisto käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti. Otathan minuun yhteyttä, jos haluat ja pystyisit osallistumaan tutkielmaani tai sinulle herää mitä vaan kysyttävää!

Ystävällisin terveisin,

Mirjam Paaso