

e-Erika

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia

Teksti julkaistu e-Erikan numerossa 2/2019 osoitteessa

<https://journals.helsinki.fi/e-erika>

Sokean oppilaan inkluusio

Kaisa Hakasaari

Tässä kirjoituksessa tarkastellaan sokean oppilaan inklusion toteutumista. Erityisiä kiinnostuksen kohteita ovat luokanopettajan tuen ja ohjauksen saanti inklusiossa sekä sokean oppilaan osallisuuden toteutuminen yleisopetuksen ryhmässä. Kirjoitus pohjautuu Kaisa Hakasaaren Oulun yliopistossa helmikuussa 2019 hyväksytyyn pro gradu -tutkielmaan, joka koskee luokanopettajien kokemuksia sokean oppilaan inklusiosta.

Inkluusio tarkoittaa kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä, oppilaan omassa lähikoulussa. Inkluusio perustuu tasa-arvon, yhdenmukaisen kohtelun ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ideologiaan (Ainscow, 2007). Suomessa suurin osa näkövammaisista oppilaista opiskelee inklusioperiaatteen mukaisesti omassa lähikoulussaan (Näkövammaisten liitto, 2018). Peruskouluikäisiä sokeita oppilaita oli yleisopetuksessa lukuvuonna 2017–2018 noin 45 omissa asuinkunnissaan (Valterin tukipalvelut, 2018). Yleisopetuksen luokassa sokea oppilas opiskelee koulun opetussuunnitelman mukaan, mutta opetuksessa otetaan huomioon hänen erityistarpeensa ja opetusta yksilöllistetään tarvittaessa. Sokealle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon kirjataan oppilaan oppimistavoitteet sekä tarvittava tuki. Tukimuotoja ovat esimerkiksi henkilökohtainen ohjaaja, apuvälineet kuten pistekirjoituskone sekä näkövammaisille oppilaille tehty oppimateriaali (pistekirjat, kohokuvataulut). HOJKSiin kirjataan myös opetusmenetelmissä huomioitavat asiat. Sokean oppilaan opetuksessa kokemalla oppiminen on tärkeää, joten hänen tulee saada tehdä havaintoja tunto- ja kuuloaistin avulla. Muutenkin monipuolinen aistien käyttö on keskeinen osa näkövammaisen oppilaan oppimisprosessia. (Hännikäinen, 2006; Näkövammaisten liitto, 2018.)

Pro gradu -työssäni tarkastelen inklusioon vaikuttavia tekijöitä, millaista tukea ja ohjausta luokanopettajat ovat inklusiossa saaneet sekä sokean oppilaan osallisuuden toteutumista yleisopetuksen ryhmässä. Tutkimus perustuu kolmen yleisopetuksen

luokanopettajan haastatteluun; näiden opettajien luokilla oli tai on ollut sokea oppilas. Sokeus on Suomessa harvinainen näkövamma: Koskisen ja kollegoiden mukaan vaikeasti heikkonäköisten tai sokeiden osuus näkövammaisista on kaikissa ikäryhmissä alle prosentin (Koskinen, Laitinen & Aromaa, 2012). Sokeuden määrittely on haastavaa, koska näkökyky on yksilöllinen. Suomessa käytettävän ICD-10 tautiluokituksen mukaan näöntarkkuus, joka on alle 0,05 tai heikompi, määritellään sokeudeksi (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL, 2011). Tässä yhteydessä käytän termiä 'sokea oppilas' tarkoittaessani oppilasta, jonka toiminnallinen näkökyky on niin heikko, että hän tarvitsee liikkumiseen apuvälineeksi valkoisen kepin ja vieraisissa paikoissa avustajan, joka opastaa sekä kuvailee ympäristöä. Lisäksi oppilas opiskelee pistekirjoitusta ja tarvitsee koulunkäyntiinsä erityismateriaaleja, kuten kohokuvia ja -kartoja. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla ja analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajarvi, 2009).

Inklusioon vaikuttavat tekijät

Tutkimukseni mukaan inklusioon vaikuttavia tekijöitä olivat opettaja, ohjaaja, fyysinen ympäristö sekä käytettävissä olevat resurssit. Erityisen tärkeänä asiana esiin nousivat opettajan kiinnostus inklusioon toteuttamista kohtaan, hänen halunsa oppia uusia asioita sekä opettajan pedagogisen osaamisen merkitys. Opettajat suhtautuivat myönteisesti sokean oppilaan inklusioon ja kertoivat olevansa motivoituneita oppimaan kyseisen oppilaan opetukseen liittyviä erityispiirteitä. Tämä oli tärkeää, koska opettajilla ei ollut aikaisempaa kokemusta näkövammaisten kanssa toimimisesta, ja opetukseen liittyi paljon uusia opeteltavia asioita. Esimerkiksi kuvailun ja sanallistamisen huomioiminen oppitunneilla sekä apuvälineiden käytön opettelu tulivat opettajille uusina asioina inklusioon alussa. Sokean oppilaan opetuksen erityispiirteitä ovat moniaistisuus, havainnollistaminen, pistekirjoituksen opettaminen, kuvalukeminen, kuuntelutaidon harjaannuttaminen sekä itsenäiseen toimintaan ohjaaminen (Cox & Dykes, 2001).

Opettajat kuvasivat ohjaajaa ehdottoman tärkeäksi sokean oppilaan inklusiossa. Ohjaajan tehtäviä ovat koulunkäynnin tukeminen ja erityismateriaalin valmistaminen, mutta näiden lisäksi sokean oppilaan ohjaaja on myös opas sekä ympäristön kuvailija. Opettajat kuvasivat ohjaajaa työparina, mutta esiin tuli myös ohjaajan rooli ikään kuin "väliopettajana". Kaksi opettajista kuvasi sitä, kuinka luotti siihen, että sokealla oppilaalla on yksi aikuinen, joka huolehtii hänestä: näin opettaja pystyi keskittymään enemmän muun luokan opettamiseen.

"..toisaalta sitä sit niinku luottaa siihen, mikä tietysti on sen avustajan hommaki tavallaan, et se on siinä semmonen väliopettaja ja semmonen välittäjä, et jos opettaja puhuu jotain näkeville niin sen täytyis jotenki osata se kääntää.. ja toisaalta sitä aattelee, et ok, hänellä on siellä aikuinen joka huolehtii.."

Vaikka tällainen ajattelu on toisaalta ymmärrettävää, antaa se myös aihetta huoleen, että sokean oppilaan opettaminen jää liikaa ohjaajan vastuulle. Myös aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat ovat siirtäneet paljon vastuuta ohjaajalle, joka on koko ajan läsnä (Takala, 2010; Giangreco ym., 1997). Takala (2007) on tuonut esille huolestuttavan seikan ohjaajan työnkuvasta: usein vähiten koulutettu aikuinen on suurimman osan ajasta eniten tukea tarvitsevan oppilaan kanssa. Myös McKenzién ja Lewisin (2008) tutkimuksen mukaan ohjaajalle jää usein erityistä tukea tarvitsevan oppilaan yksilöllinen opettaminen ja vastuu ohjeiden antamisesta, vaikka hänellä ei ole

siihen koulutusta. Erityistä tukea tarvitseva oppilas on muiden oppilailla lailla yhtä oikeutettu opettajan huomioon ja yhteiseen aikaan, vaikka hänellä olisikin koko ajan ohjaaja läsnä.

Osallisuus ja sosiaaliset taidot

Tutkimusprosessini edetessä kiinnostukseni kohteeksi nousi sokean oppilaan osallisuuden toteutuminen yleisopetuksen ryhmässä. Osallisuudessa keskeistä on toimintamahdollisuus muiden kanssa, yhteenkuuluvuuden tunne sekä kokemus omista vaikutusmahdollisuuksista yhteisössä. Osallisuus toteutuu toisten aidossa kohtaamisessa ja sitä rakennetaan yhteisen tekemisen kautta. (Kiilakoski, Gretschel & Nivala, 2015.)

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajat pitivät tärkeänä, että sokea oppilas pääsee osallistumaan luokassa mahdollisimman paljon samoin kuin muut oppilaat, ja kertoivat osallisuuden toteutuvan hyvin erityisesti ryhmätöissä ja muissa ohjatuissa toiminnoissa (kuten retkillä ja juhlissa). Vaikka osallisuus näytti luokanopettajien mukaan toteutuvan hyvin ohjatuissa tilanteissa, vapaissa tilanteissa, kuten välitunnilla, sokea oppilas oli usein yksin. Opettajat olivat tilanteesta huolissaan mutta eivät juuri nimenneet keinoja, joilla asiaan olisi pyritty vaikuttamaan. Sokean oppilaan osallisuutta oli kuitenkin pyritty lisäämään luokkakavereiden kanssa keskustelemalla sekä järjestämällä ohjattuja välituntileikkejä. Luokkakavereiden ymmärryksen lisääminen sokean oppilaan kanssa toimimisesta on tärkeää inklusion onnistumiseksi (Gold, Shaw & Wolffe, 2010), mutta parhaiten osallisuutta tukee sosiaalisten taitojen opettaminen sokealle oppilaalle (Sapp & Hatlen, 2010). Sappin ja Hatlenin mukaan suora ja jatkuva ohjaus sosiaalisissa taidoissa auttaa näkövammaista oppilasta muodostamaan vuorovaikutussuhteita, mikä estää eristäytyneisyyttä.

Sosiaaliset taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja useat näistä taidoista opitaan seuraamalla ja matkimalla muita. Näkövammaisen oppilaan sosiaalisten taitojen kehitys voi olla jäljessä ikätasoista kehitystä, koska lapsi ei ole saanut näönvaraisia vihjeitä siitä, miten käyttäydytään sosiaalisissa tilanteissa. Sokea oppilas tarvitsee tilaisuuksia päästä tutustumaan luokkakavereihin, ja opettajan tulee huolehtia, että näitä tilanteita pääsee syntymään. Sokea oppilas ei automaattisesti yhdistä nimeä tiettyyn oppilaaseen, vaan hänen täytyy päästä tutustumaan luokkakavereihin henkilökohtaisesti. (Cox & Dykes, 2001; Sapp & Hatlen, 2010.) Sokealle oppilaalle sosiaalisista taidoista opetettavia asioita ovat esimerkiksi kehon suuntaaminen kohti keskustelukumppania, katsekontakti sekä aloitteen tekeminen keskustelulle. Sokealla henkilöllä voi olla vaikea hahmottaa kehonsa asentoa ja orientoitua tilassa toisia kohti. Tämä voi vaikuttaa keskusteluyhteyden luomiseen. Katsekontakti ja kasvojen ilmeet ovat näkeville tärkeitä keskustelun aikana, mikä on hyvä kertoa sokealle oppilaalle. Myös tervehtiminen kättä ojentaen on opetettava erikseen sekä myös se, milloin tällaista tervehtimistä käytetään. (Cox & Dykes, 2001.) Sokean oppilaan inklusiossa opettajien tulisi kiinnittää huomiota näiden sosiaalisten taitojen opettamiseen erityisesti osallisuuden mahdollistamiseksi.

Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin tuen merkitys opettajille

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin myös opettajien saamaa ohjausta ja tukea sokean oppilaan inklusiossa. Opettajat kertoivat saaneensa jonkin verran tukea kollegoilta ja kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä mutta tärkeimmäksi opettajat kokivat ehdottomasti Valterin oppimis- ja ohjauskeskuksen tarjoamat palvelut. Kaikki haastatellut olivat osallistuneet Valterissa järjestettävään perehdytyskoulutukseen, joka oli koettu monipuoliseksi. Koulutuksessa oli käyty laajasti läpi sokean oppilaan koulunkäyntiä tukevia asioita ja opetusjärjestelyjä, ja opettajat olivat saaneet ohjausta oppiaineissa soveltamisessa. Opettajat kertoivat saaneensa koulutuksesta hyvin tietoa näkövammaisten oppilaiden tarvitsemista välineistä ja materiaaleista. Kaikki opettajat olivat päässeet opettelemaan pistekirjoituksen perusteita ja harjoitelleet pistekirjoituskoneen käyttöä. Lisäksi he olivat tutustuneet näkövammaisille tarkoitettuihin opetusmateriaaleihin, esimerkiksi kohokuvakarttoihin. He olivat saaneet ohjausta myös liikkumistaidosta sekä valkoisen kepin käytöstä. Opettajat kehuivat koulutusta, ja eräs haastatelluista totesi ”*se oli kyllä niin tehokas, että kyllä mä sain ihan täydellisesti sellaisen käsityksen siitä, minkälaista sokean oppilaan opettaminen on*”.

Ohjaava opettaja Valterista oli käynyt jokaisen opettajan luokassa kerran tai kahdesti vuodessa. Opettajat kokivat ohjaavan opettajan erittäin tärkeäksi tueksi omalle työlleen ja arvostivat hänen asiantuntemustaan. Ohjaava opettaja seurasi sokean oppilaan työskentelyä, osallistui HOJKS-palaveriin sekä antoi ohjausta tulevista apuvälinepäivityksistä sekä opiskeluteknikoihin liittyvistä asioista. Hän oli myös auttanut opettajaa oppilaan tavoitteiden asettamisessa, opiskelutahtiin ja uusien asioiden harjoitteluun liittyvissä seikoissa. Valterin palveluita ovat myös tukijaksojen järjestäminen erityistä tukea tarvitseville oppilaille, ja opettajat kertoivatkin saaneensa paljon tietoa oppilaan tukijaksoraportista.

Yhteenveto

Inklusiossa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan osallisuuden toteutuminen on tärkeää. Tämän tutkimuksen mukaan opettajat kokivat sokean oppilaan osallisuuden toteutuvan hyvin luokassa ja ohjatuissa tilanteissa, mutta välitunneilla hän oli usein yksin. Tähän oli pyritty vaikuttamaan luokkakavereiden kautta, vaikka aikaisemman tutkimuksen valossa tiedetään, että paras keino auttaa sokeaa oppilasta kaverisuhteiden muodostamisessa, on opettaa sosiaalisia taitoja hänelle itselleen. Koska sosiaalisten taitojen opettaminen sokealle oppilaalle ei tullut tässä tutkimuksessa lainkaan esille, haluan nostaa sen asiaksi, johon tulee kiinnittää jatkossa huomiota.

Tutkimuksessani tarkastelin sokean oppilaan osallisuutta *luokanopettajien kokemana*, joten tuloksia tarkasteltaessa on syytä muistaa, että osallisuus on ennen kaikkea *henkilökohtainen kokemus* omista vaikutusmahdollisuuksista ja kuulluksi tulemisesta (Kiilakoski ym., 2015). Sokean oppilaan oma kokemus ja näkökulma jäi siten tästä tutkimuksesta pois. Tästä syystä jatkotutkimusta tarvitaan nimenomaan sokean oppilaan omasta kokemuksesta osallisuudesta yleisopetuksen ryhmässä.

Sokean oppilaan inklusiossa luokanopettajat kertoivat tärkeimmäksi tueksi Valterista saadun ohjauksen. Tämän tutkimuksen perusteella saa käsityksen, että ohjaava opettaja on myös sokean oppilaan turva inklusiossa. Hänellä on asiantuntemusta opetuksen erityispiirteistä ja hän myös osallistuu oppimistavoitteiden suunnitteluun ja edistymisen arviointiin. Tästä syystä on erittäin huolestuttavaa, että Valterin palveluja oli näiltä

opettajilta vähennetty, mikä kävi ilmi tämän tutkimuksen tuloksissa. Opettajien saama tuki on tärkeää sokean oppilaan onnistuneessa inkluusiossa, sillä oppilaan erityistarpeiden huomioiminen ja niihin oikealla tavalla vastaaminen mahdollistavat onnistuneen inkluusion (Ajuwon ym., 2015). Tuen ja ohjauksen riittävyyteen tulee kiinnittää huomiota, kun haluamme edistää inkluusiota.

Linkki pro gradu -tutkielmaan <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201902091186.pdf>

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 preservice teachers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 109(2), 131–140.

Cox, P. R. & Dykes, M. K. (2001). Effective classroom adaptations for students with visual impairments. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 68–74.

Hännikäinen, T. (2006). Näkövammaisen oppilaan koulunkäynnin tukimuodot. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.), *Näkökulmia näkövammaisten opetukseen* (s. 71–81). Jyväskylä: PS-kustannus.

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.

Koskinen, S., Laitinen, A. & Aromaa, A. (2012). Toiminta- ja työkyky: Näöntarkkuus. Teoksessa S. Koskinen, A. Lundqvist & N. Ristiluoma (toim.), *Terveys, toimintakyky ja hyvinvointi Suomessa 2011* (s. 128–131). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

McKenzie, A. R. & Lewis, S. (2008). The role and training of paraprofessionals who work with students who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(8), 459–471.

Sapp, W. & Hatlen, P. (2010). The expanded core curriculum: where we have been, where we are going, and how we can get there. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(6), 338–348.

Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50–57.

Takala, M. (2010). Koulunkäyntiavustajat – mahdollistajat. Teoksessa M. Takala (toim.), *Eryityspedagogiikka ja kouluikä* (s. 124–131). Helsinki: Gaudeamus, Palmenia-sarja 72.

THL. (2011). *Tautiluokitus ICD-10: luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet*. 3.painos. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Kirjoittaja

Kaisa Hakasaari

KM, luokanopettaja

Viittomakielen ohjaaja

[kaisa.hakasaari\(at\)student.oulu.fi](mailto:kaisa.hakasaari(at)student.oulu.fi)