



**TURUN
YLIOPISTO**

Näkövammaisen oppilaan integraatio yleisopetukseen

Kirjallisuuskatsaus

Kasvatustieteen tiedekunnan kandidaatintutkielma

Laatija:

Jenni Mast

23.7.2024

Rauma

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Kandidaatintutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede, luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Tekijä: Jenni Mast

Otsikko: Näkövammaisen oppilaan integraatio yleisopetukseen

Ohjaaja: yliopistotutkija Ville Mankki

Sivumäärä: 21 sivua

Päivämäärä: 23.7.2024

Tutkimus keskittyy näkövammaisten oppilaiden tukemiseen yleisopetuksessa Suomessa. Tavoitteena oli selvittää, millaisia materiaaleja ja tukitoimia on saatavilla sekä miten ne vastaavat näkövammaisten oppilaiden tarpeisiin. Tutkimuksen lähtökohtana oli ymmärtää näkövammaisuuden monimuotoisuutta ja sen vaikutuksia oppimiseen.

Tutkimustulosten mukaan näkövammaisten oppilaiden integroituminen yleisopetukseen edellyttää yksilöllisiä tukitoimia, yhteistyötä koulun henkilökunnan ja vanhempien välillä, positiivisia asenteita sekä saavutettavia oppimisympäristöjä. Näkövammaisten oppilaiden monimuotoisuus vaatii erilaisia sovellutuksia ja apuvälineitä, jotka parantavat oppimisen saavutettavuutta.

Tutkimus korostaa kokonaisvaltaisen ja yksilöllisen lähestymistavan merkitystä näkövammaisten oppilaiden tukemisessa. Yhteistyö, ympäristön mukauttaminen ja positiiviset asenteet ovat keskeisiä onnistuneelle integraatiolle. Jatkotutkimuksissa olisi hyödyllistä tarkastella kansainvälisiä käytäntöjä sekä laajempia otoskokoja näkövammaisten oppilaiden tukemiseksi.

Avainsanat: näkövammaisuus, inklusio, erityinen tuki, yleisopetus, oppimisympäristöt, apuvälineet, koulutus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Näkövammaisen oppilas yleisluokassa	6
2.1	Inkluusio	6
2.2	Kodin merkitys lapsen integraatioon	6
2.3	Asenteet – yhteiskunta ja koulu	7
2.4	Opetus käytännössä	9
2.4.1	Oppimisympäristöt	10
3	Tutkimuksen toteuttaminen	11
3.1	Tavoite ja tutkimuskysymykset	11
3.2	Tutkimusmenetelmä	11
4	Tutkimustulokset ja niiden tulkinta	13
4.1	Tulosten analysointi	14
4.2	Johtopäätökset	16
5	Pohdinta	17
	Lähteet	19

1 Johdanto

Näkövammaisuus on yhteiskunnassamme merkittävä ilmiö, joka vaikuttaa Suomessa arviolta 55 000 henkilön elämään. Tämän joukon sisällä 22 % on sokeita, 73 % heikkonäköisiä ja loput 5 % kuuluvat vaikeusasteeltaan määrittämättömään ryhmään. Näkövammaisten lasten ja nuorten osuus tästä joukosta on 13,7 %, ja heistä noin 3,5 % on peruskoulun piirissä. Näkövammaisuuden monimuotoisuus ja sen vaikutus yksilön elämään korostavat tarvetta ymmärtää ja tukea näitä oppilaita kouluympäristössä.

Koulutuksen rooli näkövammaisten lasten ja nuorten elämässä on hyvin keskeinen. Koulu tarjoaa paitsi tietoa ja taitoja, myös mahdollisuuden sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja yhteisöön kuulumisen kokemuksen. Koulujärjestelmän tulee tunnistaa ja vastata näkövammaisten oppilaiden tarpeisiin, edistää heidän osallisuuttaan ja tukea heidän kokonaisvaltaista hyvinvointiaan. Tämä edellyttää, että opettajilla on käytössään asianmukaiset materiaalit ja resurssit näkövammaisten opetukseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) korostetaan kaikkien oppilaiden tarpeiden huomioon ottamista ja hyvän vuorovaikutussuhteen merkitystä oppilaan koulupolun onnistumiselle, mutta käytännössä näiden tavoitteiden saavuttaminen voi olla haasteellista.

Tämä tutkimus pyrkii syventämään ymmärrystämme siitä, millaista materiaalia on saatavilla näkövammaisten opettamiseen ja kuinka nykyaikainen ja kattava tämä materiaali on. Tutkimuskysymykseni keskittyvät erityisesti siihen, miten nykyisin ohjeistetaan näkövammaisen oppilaan opetuksesta ja millaisia materiaaleja opettajilla on käytössään tässä kontekstissa. Nämä asiat voidaan tiivistää seuraavaan tutkimuskysymykseen:

Miten näkövammaista oppilasta voi tukea yleisopetukseen integroitumisessa?

Tavoitteenani on tuoda esille, miten nämä materiaalit vastaavat näkövammaisten oppilaiden tarpeita ja miten niitä voitaisiin mahdollisesti parantaa. Kiinnostukseni aiheeseen pohjautuu vuosien kokemukseeni työskentelystä näkövammaisten lasten ja nuorten parissa. Heidän kokemuksensa koulusta ja erityisesti siitä, kuinka koulun henkilökunta on kyennyt vastaamaan heidän tarpeisiinsa, ovat olleet vaihtelevia. Monet ovat kohdanneet haasteita, jotka ovat vaikuttaneet heidän koulunkäyntiinsä ja hyvinvointiinsa. Tämän innoittamana olen päättänyt selvittää, millaista tukea ja materiaalia on saatavilla näkövammaisten oppilaiden opettamiseksi, tavoitteena parantaa heidän koulutusmahdollisuuksiaan.

Tutkimus toteutettiin integroivana kirjallisuuskatsauksena, ja se kattaa aiheeseen soveltuvat sekä kotimaiset että kansainväliset tutkimukset ja julkaisut aiheesta. Tarkastelen kirjallisuutta, joka käsittelee näkövammaisen oppilaan opetusta ja integrointia yleisopetukseen, pyrkien tunnistamaan parhaita käytäntöjä ja mahdollisia kehityskohteita. Tämän tutkimuksen avulla pyrin edistämään näkövammaisten lasten ja nuorten koulutuksen laatua ja tukemaan heidän tasavertaisia mahdollisuuksiaan osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan.

2 Näkövammaisen oppilas yleisluokassa

Usein näkövammaisen lapsi kuuluu erityisen tuen sekä pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin. Tällöin oppilaan tarpeita sekä tukimuotoja pohditaan moniammatillista yhteistyötä hyödyntäen (Valteri, Opetushallitus, 2023). Tyypillistä näkövammaista oppilasta ei ole olemassa, koska jokaisen näkövamma on erilainen ja tämän seurauksena myös näkövamman vaikutukset eroavat toisistaan yksilöllisesti hyvin laajalla skaalalla. Näkövamman vaikutukset oppimiseen myös vaihtelevat suuresti riippuen vamman laajuudesta sekä luonteesta. Jotkut eivät ole koskaan nähneet, joillakin näkö on heikentynyt asteittain ja joillain näkökentässä on osittaisia rajoittumia tai valoherkkyyksiä, jotka voivat vaihdella päivästä riippuen. Toiset ovat hyvinkin itsenäisiä ja toiset kaipaavat huomattavasti enemmän tukea niin liikkumisessa kuin opinnoissaan.

2.1 Inklusio

Laajassa merkityksessään inklusio tarkastelee sitä, miten oppilaan sekä hänen ympäristönsä näkökulmasta oppimisen ja osallistumisen esteitä tai haasteita voidaan joko vähentää tai poistaa kokonaan. Näihin esteisiin voivat lukeutua oppilaan uskonto, kieli, vammaisuus, alkuperä, sukupuoli, sosioekonominen tilanne, sosiaalinen status ja niin edelleen. Esteitä voi löytyä myös koulun tai koulujärjestelmän sisältä; esimerkiksi opetussisällöt, jotka eivät ole oppilaalle mielekkäitä, opetusmenetelmät, jotka eivät ota huomioon oppilaiden erilaisia tapoja tai nopeutta oppia tai koulussa ilmenevä varauksellinen asennoituminen erilaisuutta kohtaan (Murto; Naukkarinen; & Saloviita, 2001, s. 18). Baglierin ja Shapiron (2012) mukaan inklusio on historiallisesta näkökulmasta ollut askel kohti koulutuksen tasa-arvoa, kansalaisyhteiskunnan laajentamista sekä eritavoin vammaisten lasten ja nuorten sosiaalista integraatiota. He yhtyvät myös Murron ym. (2001) käsitykseen siitä, että erilaiset koulutukseen liittyvät esteet eivät koske vain oppilaan osaamiseen liittyviä haasteita vaan myös muita edellä mainittuja seikkoja, kuten oppilaan uskonto, kieli ja niin edelleen (Baglieri & Shapiro, 2012, s. 3).

2.2 Kodin merkitys lapsen integraatioon

Päävastuu lasten kasvatuksesta sekä opetuksesta on ollut kodeilla. 1800-luvun yhteiskunnallisen kehityksen seurauksena syntynyt kansakoululaitos loi uuden tilanteen, kun yhteiskuntamallista siirryttiin järjestelmällisempään kasvatukseen. Yhteistyövelvoite koulun ja kodin välillä kirjattiin ensin päivähoitolakiin vuonna 1973 sekä myöhemmin lakimuutoksen myötä myös perusopetuslakiin. Kuitenkaan yhteistyön muotoja ei näissä laeissa ole

määritelty. (Janhukainen, 2012, ss. 373-375) Suomessa huoltajan tulee anoa lapselleen erityistä tukea, mikäli koulu ei esitä erityisen tuen aloittamista. Ennen anomuksen tekoa on huoltajan kannattavaa keskustella lapsen opetuksesta vastaavien henkilöiden kanssa. Esitys erityisen tuen tarpeesta voi tulla myös neuvolasta esimerkiksi pidennetyn oppivelvollisuuden ollessa tarpeellinen. (Lahtinen, 2011, s. 147)

Julia Stern (Involving parents, 2003) kuvaa, miten Iso-Britannian alakouluissa (primary schools) vanhempien läsnäolo ja apu luokkahuoneissa on melko tavanomaista. Ranskassa taas vanhemmilla ei ole pääsyä etuovesta edemmäs. Suomessa Perusopetuslain (Perusopetuslaki 21.8.1998/628) neljännessä luvussa, 19 § todetaan opetuksen olevan julkista. Tämä tarkoittaa, että kellä tahansa on oikeus päästä seuraamaan opetusta. Tätä oikeutta voidaan myös perustellusta syystä rajoittaa. Sternin mukaan vanhempien osallisuutta luokkahuoneissa tulisi rohkaista, sillä vanhempien läsnäolo luokassa lisää oppilaiden oppimista. Vanhempien osallistuessa opetukseen koulunkäynninohjaajan omaisessa roolissa mahdollistuu heidän tietämyksensä hyödyntäminen oppilaiden käyttöön (Stern, 2003).

Trinity Universityn verkkosivu, jolle on koottu useita erilaisia artikkeleita liittyen näkövammaisuuteen tai kuurouteen, ”Working with the Families” (Kashdan, 2022)-otsikon alla, korostaa jokaisen oppilaan ainutlaatuisuutta. Kashdanin mukaan perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä tulee ymmärtää jokaisen perheen kohtaamat haasteet yksilöllisesti ilman yleistyksiä. Hänen mukaansa erityisopetuksella kuten myös yleisopetuksella ja näiden keskinäisellä yhteistyöllä on oleellinen rooli toimivan inklusiivisen oppimisympäristön saavuttamiseksi.

2.3 Asenteet – yhteiskunta ja koulu

Pauli Juutin (Organisaatiokäyttäytyminen, 2006)) mukaan asenne on yksilön tapa suhtautua eri asioihin. Hän kuvaa asenne käsitettä seuraavalla tavalla: ”Asenne on henkinen valmiustila, joka on organisoitunut kokemuksen kautta, ja tällä valmiustilalla on ihmisen käyttäytymistä dynaamisesti ohjaava vaikutus” (Juuti, 2006, s. 23). Tämä huomioiden tarkastelen seuraavaksi näkövammaisten asemaa koulujärjestelmässä sekä yhteiskunnan suhtautumista heihin.

1900-luvun koulumaailmassa vallitsi vahva segregaaation leima (Hiltunen;Hyytiäinen;Lindroos;& Matero, 2013). Segregaatiolla tarkoitetaan käytäntöä, jossa

ihmisiä erotellaan toisistaan, historiallisesta näkökulmasta pohjautuen rotuun ja/tai sukupuoleen, perustoiminnoissa kuten esimerkiksi asumisessa tai koulutuksessa (Cornell Law School, ei pvm). Suomen koulussa segregatiota toteutettiin sijoittamalla erityisen tuen piirissä olleita lapsia omiin ryhmiin tai kouluihin. Vammaisten asema Suomessa parantui, kun 1920-luvulta 1950-luvulle asti hallitsi demokraattinen sekä tasa-arvoinen ilmapiiri. 1940- ja 1960-lukujen aikana erityisopettajien koulutus, kehitysvammaisten opetus sekä vammaishuolto kehittivät. Integraation lisääntymiseen voidaan todeta vaikuttaneen voimakkaasti 2000-luvun alussa yleisen ajattelun muuttuminen vammaisten oikeuksien yhdenvertaisuutta puolustavaksi (Hiltunen;Hyytiäinen;Lindroos;& Matero, 2013).

Rossi toteaa tutkimuksessaan ”Erityisopetuspuhetta eduskunnassa” (Suomen vammaistutkimuksen seura & Vehmas, 2010, s. 93) miten koulutuksesta on muodostunut kaikkialla vaikuttava yhteiskunnallinen ilmiö. Siihen liittyvän päätöksenteon ytimessä on kannan ottaminen siihen, miten meidän tulee suhtautua erilaisiin ihmisiin sekä ihmisten erilaisuuteen koko kansan mittakaavassa. Rossi tuo Hiltusen ym. tapaan esille, miten yli 40 vuotta sitten Suomessa tehtiin poliittinen päätös yhteisestä perusopetuksesta ja kuinka siitä huolimatta edelleen koulutuspoliittisessa määrittelyssä pohditaan, kuinka opettaa kaikkia yhdessä ja kuinka opetusta toteutetaan kaikille sopivalla tavalla (Suomen vammaistutkimuksen seura & Vehmas, 2010).

Kuten Rossi mainitsee, poliittisen päätöksenteon ytimessä on kannanotto erilaisiin ihmisiin suhtautumiseen. Kirjallisuus sekä kunkin aikakauden kieli ovat myös oleellisessa asemassa puhuttaessa erityisryhmistä. Aalberg ja Österlund (Opettajan sininen: ongelmalapsi ja opettaja, 1987, ss. 163-165) muun muassa jo teoksensa otsikoinnilla kuvaavat vahvasti 80-luvun tapaa kertoa eri vammaisryhmistä käyttäen termiä ”ongelmalapsi”.

Kuotolan (1976, ss. 90-92). mukaan Suomessa on 1970-luvulla järjestetty opetusta näkövammaisille kolmella eri tavalla: valtion sisäoppilaitoksissa, kunnalliseen oppilaitokseen kuuluvissa erityisluokissa tai normaaliluokissa. Myös kansakouluasetuksen pykälän 35 mukaan kunnalliseen oppilaitokseen oli mahdollista perustaa näkövammaisten erityisluokkia (Kuotola, 1976, s. 91). Suurilta osin näkövammaiset lapset ovat kuitenkin käyneet koulua yleisluokkiin integroituna omilla kotipaikkakunnillaan vuonna 1985 voimaan astuneen koululain mukaisesti. Edellä mainitun lain puitteissa näkövammaisen lapsen integroituminen yleisluokkaan koulussa on ollut luonnollisin vaihtoehto (Aalberg & Österlund, 1987, s. 163).

Kuotolan (1976) mukaan useat tutkimukset ovat havainneet, että mikä tahansa normaalista poikkeava voi johtaa eriaisteiseen syrjintään, jonka seurauksena voi aiheutua vähäisempää sosiaalista hyväksyntää. Yhteiskunnassa poikkeavan yksilön asema riippuu niin hänen omasta sopeutumis- ja suorituskyvystään kuin myös osaltaan ympäristön suhtautumisesta poikkeamaa kohtaan. Mikäli ympäristö suhtautuu vammaiseen kielteisesti, siitä voi muodostua henkinen paine, joka saattaa johtaa vammaisen eristäytymiseen yhteiskunnasta. Aalbergin & Österlundin (1987) teoksen kieli jo itsessään kuvaa sen aikaisen asenteen niin erilaisuutta, tässä tapauksessa näkövammaisia, kohtaan.

Pääasiallinen tapa, jolla yhteisö päätyy yhteisymmärrykseen maailmasta, on kulttuurin kautta. Tällä viitataan tavallisesti ihmistoiminnan malleihin, joita tietyt toiminnot sekä symboliikat muokkaavat. Jotta täydellinen inklusio saataisiin aikaan, tulisi lasten olla luokan vilpittömiä jäseniä. Heidän tulisi olla vertaistensa täydellisesti hyväksymiä yksilöitä, eikä vain opettajan kohteliaan käytöksen kohteita. Luokassa tulisi myös rikkoa rajoja ja rehellisesti kohdata sekä hyväksyä jokaisen luokan lapsen ja aikuisen huolet, pelot sekä ennakkoluulot.

Ymmärtääksemme vammaisuuden, koulutuksen sekä inklusiivisen opetuksen haasteita, tulisi tutkia vammaisuuden merkitystä kulttuurissamme. Negatiivisen suhtautumisen sekä stereotyyppien sijaan lapsia, kuten myös aikuisia, tulisi haastaa kunnioittamaan ja arvostamaan moninaisuutta (Baglieri & Shapiro, 2012, ss. 4-5).

2.4 Opetus käytännössä

Näkövammaisista oppilaista puhuttaessa heidät yleistetään usein sokeiksi, vaikka todellisuudessa hyvin harva heistä on täysin sokea. Heikkonäköiset oppilaat ovat hyvin heterogeeninen joukko itsessään ja jokaisen näkökyky on uniikki mutta sokeiksi luokiteltu yksilö voi aistia vielä valoa, erottaa hahmoja tai kykenee hyödyntämään jäljellä olevaa näköään tietyissä valo-olosuhteissa. Joku voi kyetä lukemaan isokokoisia kirjaimia. Yleensä ongelmat muodostuvat opiskelutilanteissa, jolloin ensisijaisesti näönvaraiset opiskelutekniikat eivät ole vaihtoehto (Takala & Kontu, 2006).

Näkövammaisuudella on vaikutusta oppimiseen sekä kehitykseen, minkä johdosta opetukselta edellytetään tiettyjä periaatteita (Latva-Nikkola, 2018) (Poussu-Olli & Keto, 1999).

Näkövammaisten opetus vaatii tiettyjen teknisten apuvälineiden hankintaa mutta niiden käyttö yksinään ei kuitenkaan riitä korvaamaan erityistarpeita, vaan lapsi tarvitsee lisäksi myös erityisopetusta (Poussu-Olli & Keto, 1999, s. 94).

2.4.1 Oppimisympäristöt

Vaikeudet näkemisessä sekä haasteet näönvaraisessa toiminnassa voivat olla yhteydessä eriaistaiseen näkökyvyn heikentymiseen, sen puuttumiseen tai mahdollisesti oppilaan kykyyn hyödyntää näkö tietoa. Sokea oppilas ei kykene opiskelemaan näönvaraisesti mutta näkökyky saattaa riittää vaikkapa liikkumiseen tai muihin arkielämän toimintoihin. Heikkonäköisen oppilaan näkökyky on heikentynyt ja tyypillisesti siihen liittyy kaventunut näkökenttä ja/tai alentunut näöntarkkuus, jotka aiheuttavat selvää haittaa jokapäiväisessä elämässä. Lisäksi heikkonäköisellä oppilaalla voi olla vaikeuksia esimerkiksi nähdä hämärässä, havaita värejä, häikäistymistä tai alentunut kontrastien hahmotus (Valteri, Opetushallitus, 2023).

3 Tutkimuksen toteuttaminen

3.1 Tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten näkövammaisen oppilaan integroitumista yleisopetuksen luokkaan voi tukea. Tarkentavina kysymyksinä käytin muun muassa seuraavia: millaisia tukimuotoja sekä materiaaleja on saatavilla, miten saatavilla olevat materiaalit ja tukimuodot vastaavat näkövammaisten oppilaiden todellisiin tarpeisiin, sekä miten opettajat ja koulu yhteisö voivat tukea näkövammaisen oppilaan oppimista ja integroitumista parhaalla mahdollisella tavalla.

3.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus toteutettiin narratiivisena kirjallisuuskatsauksena valikoiduista tutkimusaiheeseen liittyvistä julkaisuista. Metodisesti narratiivinen kirjallisuuskatsaus on kevyin kirjallisuuskatsauksen muoto. Se mahdollistaa käsiteltävän aiheen laajemman kuvauksen tai aiheen historian sekä kehityskulun kuvailun. Narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa tavoitteena on helposti luettavissa oleva lopputulos. (Freeman, 1984, s. 10) Tässä tutkimuksessa narratiivisella kirjallisuuskatsauksella tarkoitan narratiivista yleiskatsausta. Kyseessä on laaja prosessi, joka pyrkii tiivistämään aiempia tutkimuksia. Joskus narratiivinen kirjallisuuskatsaus voi olla myös kriittinen, vaikkei kriittisyys ole osa katsauksen oletusarvoa. (Green;Johnson;& Adams, 2006, s. 103)

Kirjallisuuskatsaukseen valikoitui sekä kotimaisia että kansainvälisiä tutkimuksia ja julkaisuja. Lähteiden haku suoritettiin eri tietokannoissa, kuten Turun yliopiston Volter-kirjastossa sekä Google Scholarissa. Lähteitä löytyi myös aiemmin aiheesta tehdyistä pro gradu -tutkielmien lähdeluetteloista. Verkkolähteiden haussa käytin hakusanoina muun muassa ”näkövammaisuus”, ”inkluisio” sekä näiden englanninkieliset muunnokset. Kirjasin löytämäni lähteet itselleni taulukkoon, jossa kategorisoin ne aiheittain riippuen siitä, mihin kysymykseen tai osa-alueeseen ne vastasivat. Lähteiden analysoinnissa pyrin tunnistamaan tiettyjä teemoja, jotka ovat keskeisiä näkövammaisten tukemisessa. Näitä teemoja olivat kodin ja ympäristön merkitys, oppimisympäristöt, asenteet ja yhteiskunta sekä opetus käytännössä. Tässä vaiheessa lähteistä karsiutuivat pois ne, jotka eivät riittävästi vastanneet tutkimuskysymykseen tai soveltuneet mihinkään edellä mainittuihin kategorioihin.

Analysoin valitut lähteet tarkasti ja poimin erityisesti sähköisistä lähteistä keskeiset tiedot hyödyntäen chatGPT:n tiedostonluku -ominaisuutta helpottaakseni lähteiden analysointia. Fyysisistä lähteistä tein

tämän analysoinnin itse. Analyysin pohjalta muodostui tarkempi kuvaus näkövammaisten oppilaiden tukemiseen oleellisesti liittyvistä teemoista. Tutkimustulokset esitän myös teemoittain.

4 Tutkimustulokset ja niiden tulkinta

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten näkövammaista oppilasta voi tukea yleisopetukseen integroitumisessa. Tulokset esitetään materiaalista nousseiden kategorioiden; koti ja ympäristö, asenteet ja yhteiskunta, oppimisympäristöt, pohjalta.

Tutkimustulokset osoittavat, että näkövammaisten oppilaiden tukeminen yleisopetukseen integroitumisessa vaatii erityisiä tukimuotoja ja sovellutuksia. Usein näkövammaisen lapsi kuuluu erityisen tuen sekä pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin, jolloin heidän tarpeitaan ja tukimuotojaan on pohdittava moniammatillista yhteistyötä hyödyntäen (Valteri, Opetushallitus, 2023). Näkövammaisten oppilaiden monimuotoisuuden vuoksi tukimuodot vaihtelevat suuresti. Yksinkertaisista toimenpiteistä, kuten luokkahuoneessa eteen sijoittumisesta, aina teknisten apuvälineiden, kuten lukutelevision tai tietokoneen ruudunlukuominaisuuden käyttöön, kaikki toimenpiteet tähtäävät opiskelun saavutettavuuden parantamiseen (University of Tasmania). Inklusiolla tarkoitetaan esteiden vähentämistä tai poistamista oppilaan ja hänen ympäristönsä näkökulmasta, jotta oppiminen ja osallistuminen mahdollistuvat kaikille. Inklusiivisessa lähestymistavassa korostuu yhteistyö opettajien, oppilaiden ja heidän huoltajiensa kesken (Murto; Naukkarinen; & Saloviita, 2001, s. 21). Moniammatillinen yhteistyö on keskeisessä asemassa inklusion toteuttamisessa, ja oppilaiden erilaisuutta tulisi käyttää oppimisen ja opettamisen lähtökohtana (Murto; Naukkarinen; & Saloviita, 2001, s. 23). Baglierin ja Shapiroin (2012, s. 3) mukaan inklusio on historiallisesti merkittävä askel kohti koulutuksen tasa-arvoa ja vammaisten lasten sosiaalista integraatiota.

Vanhempien rooli näkövammaisen oppilaan tukemisessa on keskeinen. Aktiivinen kommunikaatio vanhempien ja koulun välillä sekä resurssien jakaminen parantavat oppimiskokemusta (Rosyada; Wahyu; Olvy; Muhammad; & Difa'ul, 2023) Yhteistyön ja tukiverkoston rakentaminen ovat ratkaisevia oppimistulosten parantamisessa. Trinity Universityn (Kashdan, 2022) mukaan jokaisen perheen kohtaamat haasteet tulee ymmärtää yksilöllisesti, ilman yleistä. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen keskinäisellä yhteistyöllä on tärkeä rooli inklusiivisen oppimisympäristön saavuttamisessa.

Asenteet vaikuttavat merkittävästi näkövammaisten oppilaiden integroitumiseen yleisopetukseen. Integraatio edellyttää tiivistä yhteistyötä koulun henkilöstön, oppilaan vanhempien ja asiantuntijoiden kesken (Poussu-Olli & Keto, 1999, s. 95). Kulttuurin ja

yhteisön asenteet määrittelevät pitkälti, miten näkövammaiset oppilaat kokevat itsensä ja miten heitä kohdellaan. Negatiivinen suhtautuminen ja stereotypiat voivat johtaa eristäytymiseen ja syrjintään, mikä korostaa kulttuuristen muutosten tarvetta kunnioituksen ja moninaisuuden arvostamisen suuntaan (Baglieri & Shapiro, 2012, ss. 4-5). Poussu-Olli ja Keto (1999, s. 86) toteavat, että ympäristön asenteilla on suuri merkitys lasten minäkuvan muodostumisessa. Mitä vähemmän näkövammaisten lasten kuvitellaan eroavan näkevästä lapsista, sitä vähemmän he kokevat oman minäkuvansa eroavan näkevästä.

Näkövammaisten oppilaiden opetuksessa on tärkeää tukea oppilaan itsenäisyyttä ja korostaa itsetunnon ja sosiaalisten taitojen kehittämistä. Opetuksessa tulee myös huomioida oppilaiden erityispiirteet ja tarpeet. (Poussu-Olli & Keto, 1999) Latva-Nikkola (2018) korostaa, että näkövammaista lasta tulee tukea aistitoimintojensa yhteiskäytön oppimisessa, tilan hahmotuksessa sekä fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten taitojen kehityksessä.

Näkövammaisten oppilaiden oppimisympäristöjen suunnittelussa turvallisuuden ja saavutettavuuden parantaminen on keskeistä. Kaiteet, viitoitukset, valaistus, värit ja kontrastit ovat kaikki elementtejä, jotka parantavat oppimisympäristöä (Rudanko, 2003). Latva-Nikkola (2018) lisää, että uusiin tiloihin tutustuminen tulisi tapahtua yhdessä aikuisen kanssa, joka opastaa ja antaa lapsen itse kokeilla ja tunnustella ympäristöä. Tämä prosessi auttaa näkövammaista oppilasta hahmottamaan tilan ja navigoimaan siinä itsenäisemmin.

4.1 Tulosten analysointi

Tulokset osoittavat selkeästi, että näkövammaisten oppilaiden tukeminen yleisopetukseen integroitumisessa edellyttää kokonaisvaltaista lähestymistapaa, joka sisältää yksilöllisten tarpeiden huomioimisen, vanhempien ja koulun henkilökunnan tiiviin yhteistyön, positiiviset ja inklusiiviset asenteet sekä saavutettavat oppimisympäristöt. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan päätellä näkövammaisten oppilaiden integroitumisen yleisopetukseen olevan täysin mahdollista. Se vaatii erityistoimenpiteitä sekä resurssien huolellista käyttöä ja suunnittelua. Integraation onnistuessa parhaimmillaan myös muu koulu yhteisö hyötyy siitä. Koulu yhteisön jäsenet kasvavat suvaitsevaisiksi erilaisuutta kohtaan sekä ymmärtävät, ettei näkövamma ole este tehdä asioita ja elää. Keskinäinen yhteistyö, asenteiden muutos kuten myös ympäristön mukauttaminen ovat keskeisiä tekijöitä, jotka tukevat näkövammaisten oppilaiden onnistunutta integroitumista.

Yksilölliset tukitoimenpiteet ja sovellutukset ovat välttämättömiä näkövammaisten oppilaiden tarpeiden huomioimisessa. Osa oppilaista hyötyy hyvinkin yksinkertaisista sovellutuksista, kuten luokkahuoneen etuosaan sijoittumisesta tai vahvasta kontrastista opetusmateriaaleissa. Ne oppilaat, jotka eivät kykene käyttämään näköaistiaan laisinkaan hyötyäkseen edellä mainituista apukeinoista, voivat hyötyä esimerkiksi äänimajakoiden, kohomerkitöjen tai pisteiden hyödyntämisestä luokkahuoneiden merkitsemisessä. Moniammatillinen yhteistyö koulun henkilöstön, vanhempien ja asiantuntijoiden kesken varmistaa, että oppilaan tarpeisiin vastataan kattavasti ja tehokkaasti (Valteri, Opetushallitus, 2023).

Inklusion periaatteiden noudattaminen edistää oppilaiden osallisuutta ja vähentää oppimisen sekä siihen aktiivisen osallistumisen esteitä. Tämä lähestymistapa tukee näkövammaisten oppilaiden integroitumista yleisopetukseen ja edistää heidän sosiaalista sekä koulutuksellista osallisuuttaan. Inklusiivinen lähestymistapa korostaa jälleen yhteistyötä opettajien, oppilaiden ja heidän huoltajiensa kesken (Murto; Naukkarinen; & Saloviita, 2001, s. 21)

Moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa yksilöllisten tarpeiden huomioimisen ja tukee oppimisen ja opettamisen lähtökohtia (Murto; Naukkarinen; & Saloviita, 2001, s. 23).

Yhteistyön merkityksen korostuessa vanhempien aktiivinen osallistuminen sekä heidän tietämyksensä hyödyntäminen koulun toiminnassa parantavat oppilaiden oppimiskokemusta ja tukevat heidän kehitystään (Rosyada; Wahyu; Olvy; Muhammad; & Difa'ul, 2023). Trinity Universityn (Kashdan, 2022) mukaan jokaisen perheen kohtaamat haasteet tulee ymmärtää yksilöllisesti, ilman yleistyksiä. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyö edistää inklusiivisen oppimisympäristön saavuttamista.

Yhteisön ja kulttuurin asenteet näkövammaisia kohtaan yleisellä tasolla vaikuttavat merkittävästi oppilaiden minäkuvaan ja integroitumisen onnistumiseen. Positiiviset ja inklusiiviset asenteet edistävät näkövammaisten oppilaiden osallisuutta ja vähentävät syrjintää (Baglieri & Shapiro, 2012, ss. 4-5). Poussu-Olli ja Keto (1999, s. 86) toteavat, että ympäristön asenteilla on suuri merkitys lasten minäkuvan muodostumisessa. Mitä vähemmän näkövammaisten lasten kuvitellaan eroavan näkevästä lapsista, sitä vähemmän he kokevat oman minäkuvansa eroavan näkevästä. Näin ollen näkövammaisten oppilaiden opetuksessa korostuu näkeviin lapsiin verrattuna vielä enemmän oppilaan itsenäisyyden tukeminen, itsetunnon sekä sosiaalisten taitojen kehittäminen. Näkövammaista lasta tulee tukea aistitoimintojensa yhteiskäytön oppimisessa, tilan hahmotuksessa sekä fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten taitojen kehityksessä (Latva-Nikkola, 2018). Opetusteknisten ja erityistaitojen

lisäksi sosiaalisten taitojen kehittämisellä on suuri merkitys oppilaiden integroitumisessa. Opetuksen tulee myös huomioida oppilaiden erityispiirteet ja tarpeet (Poussu-Olli & Keto, 1999).

Lopuksi, oppimisympäristöjen saavutettavuus ja turvallisuus ovat keskeisiä tekijöitä näkövammaisten oppilaiden tukemisessa. Kaiteet, viitoitukset, valaistus ja muut tilan mukautukset parantavat oppilaiden mahdollisuuksia toimia itsenäisesti ja turvallisesti koulussa (Rudanko, 2003). Latva-Nikkola (2018) lisää, että uusiin tiloihin tutustuminen tulisi tapahtua yhdessä aikuisen kanssa, joka opastaa ja antaa lapsen itse kokeilla ja tunnustella ympäristöä. Tämä prosessi auttaa näkövammaista oppilasta hahmottamaan tilan ja navigoimaan siinä itsenäisemmin.

4.2 Johtopäätökset

Tulokset osoittavat, että näkövammaisten oppilaiden tukeminen yleisopetukseen integroitumisessa edellyttää kokonaisvaltaista ja yksilöllistä lähestymistapaa. Yhteistyö koulun henkilöstön, vanhempien ja asiantuntijoiden välillä on ratkaisevan tärkeää. Positiiviset ja inklusiiviset asenteet koulu yhteisön sisällä edistävät oppilaiden osallisuutta ja vähentävät syrjinnän riskiä. Oppimisympäristöjen saavutettavuuden ja turvallisuuden parantaminen sekä oppilaiden itsenäisyyden tukeminen ovat keskeisiä tekijöitä, jotka mahdollistavat näkövammaisten oppilaiden onnistuneen integroitumisen yleisopetukseen. Tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa aikaisemmin tehtyjen tutkimusten kanssa korostaen inklusiivisen lähestymistavan tärkeyttä näkövammaisten oppilaiden opetuksessa. Tästä esimerkkeinä Baglierin ja Shapiron (2012) tutkimus, joka osoittaa inklusion olevan merkittävä askel kohti koulutuksen tasa-arvoa kuten myös vammaisten lasten sosiaalista integraatiota. Myös Poussu-Olli ja Keto (1999) ovat todenneet näkövammaisten oppilaiden itsenäisyyden tukemisen, kuten myös heidän sosiaalisten taitojensa sekä itsetunnon kehittämisen olevan tärkeää.

5 Pohdinta

Minusta oli kiintoisaa huomata, että vaikka aiheesta on tehty pro gradu -tutkielma vuonna 1993 (Kuotola, 1976), nykypäivän tutkimus osoittaa, että ohjeistukset näkövammaisten tukemisessa eivät ole juurikaan muuttuneet 90-luvulta tähän päivään. Kouluissa käytettävät oppimateriaalit ja työvälineet ovat toki kehittyneet, mutta peruseriaatteet ovat pysyneet yhtenevinä (Poussu-Olli & Keto, 1999) (Takala & Kontu, 2006).

Kirjallisuuskatsauksen kannalta on syytä pohtia, oliko hyvä valinta keskittyä määrällisesti enemmän suomalaisiin kuin ulkomaisiin lähteisiin. Tämä valinta voi rajoittaa tutkimuksen kattavuutta ja luotettavuutta, sillä laajempi monialainen tarkastelu olisi voinut antaa vielä syvemmän ja monipuolisemman kuvan aiheesta. Vaikka tutkimuskysymykseen vastattiin käyttämieni lähteiden pohjalta, olisi kansainvälisten lähteiden määrän lisääminen voinut tuoda esiin uusia näkökulmia ja täydentää tutkimusta (Baumeister & Leary, 1997) (Salminen, 2011).

Omien ennako-odotusteni sekä olemassa olevan tietämykseni vaikutus tutkimuksen luotettavuuteen on myös tärkeä huomioida. Tutkijana omat käsitykseni voivat vaikuttaa aineiston valintaan sekä tulkintaan, mikä voi heikentää tutkimuksen objektiivisuutta. Tässä tutkimuksessa pyrin kuitenkin mahdollisimman objektiiviseen ja kattavaan analyysiin hyödyntämällä monipuolisesti eri lähteitä (Murto; Naukkarinen; & Saloviita, 2001).

Tutkimuksen keskeiset tulokset osoittavat, että näkövammaisten oppilaiden tukeminen edellyttää yksilöllisiä tukitoimia, tiivistä yhteistyötä koulun henkilökunnan ja vanhempien välillä, positiivisia ja inklusiivisia asenteita sekä saavutettavia oppimisympäristöjä. Näiden tekijöiden avulla voidaan parantaa näkövammaisten oppilaiden integroitumista ja koulutuksellista osallisuutta (Poussu-Olli & Keto, 1999) (Baglieri & Shapiro, 2012). Vaikka näkövammaisuus tuo mukanaan erityisiä haasteita, se ei tarkoita, että näkövammaisilla oppilailta olisi välttämättä muita oppimiseen liittyviä rajoitteita. Tutkimukseni perusteella voidaan päätellä, että vaikka näkövammaisten oppilaiden integroituminen yleisopetukseen vaatii opetushenkilöstöltä erityistoimenpiteitä kuten myös resursseja, se on täysin mahdollista ja hyödyllistä sekä oppilaille että koko kouluyhteisölle (Latva-Nikkola, 2018) (Valteri, Opetushallitus, 2023).

Jatkotutkimuksissa voisi olla tarpeen tutkia näkövammaisten oppilaiden tukemista kansainvälisestä näkökulmasta, mikä tarjoaisi vielä laajemman kuvan aiheesta ja mahdollistaisi parhaita käytäntöjä eri maista. Olisi myös tarpeellista tutkia näkövammaisten

oppilaiden opetusta vielä käytännöllisemmin, sillä opetusyhteisön sisällä tietämys käytännönopetuksesta erityisesti näkövammaisten kohdalla on hyvin vähäistä (Rosyada;Wahyu;Olv;Muhammad;& Difa'ul, 2023) (Kashdan, 2022).

Suomenkielisen materiaalin ajantasaisuus sekä määrällinen vähäisyys ovat myös huomionarvoisia seikkoja. Suurin osa suomenkielisestä materiaalista on julkaistu 2000-luvun vaihteen kummallakin puolella, kun taas kansainvälisiä artikkeleita löytyi nykyiseltäkin vuosikymmeneltä (Nikulainen & Metsähalmesalo, 2004). Näkövammaisuus ei tarkoita, että oppilaalla olisi muita oppimiseen liittyviä rajoitteita, ja tämä tulisi ottaa huomioon koulujärjestelmissä laajasti (Engblom;Hänninen;& Honkanen, 2017). Tämä tutkimus tuo esiin, että näkövammaisten oppilaiden tukeminen yleisopetukseen edellyttää kokonaisvaltaista ja yksilöllistä lähestymistapaa, jossa yhteistyö, positiiviset asenteet, saavutettavat oppimisympäristöt ja oppilaan itsenäisyyden tukeminen ovat keskiössä (Baglieri & Shapiro, 2012) (Mäki & Kinos, 1987).

Lähteet

- Aalberg, V.;& Österlund, K. (1987). *Opettajain sininen: ongelmalapsi ja opettaja*. Espoo: RecallMed.
- Baglieri, S.;& Shapiro, A. (2012). *Disability Studies and the Inclusive Classroom – Critical Practices for Creating Least Restrictive Attitudes*. New York and London: Routledge.
- Baumeister, R. F.;& Leary, M. R. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311-320. doi:<https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>
- Cornell Law School. (ei pvm). *Legal Information Institute*. Haettu tammikuun 2024 osoitteesta <https://www.law.cornell.edu/wex/segregation#:~:text=Segregation%20is%20the%20action%20of,the%20exercise%20of%20civil%20rights>.
- Engblom, J.;Hänninen, K.;& Honkanen, L. (2017). *Käsi käden päällä - Näkövammaisen lapsen kuntouttava arki*. (N. I. ry, Toim.) Kirjapaino Bookcover Oy.
- Freeman, M. (1984). History, narrative, and life-span developmental knowledge. *Human development*, 27(1), ss. 1-19.
- Green, B. N.;Johnson, C. D.;& Adams, A. (2006). Writing Narrative Literature Reviews for Peer Reviewed Journals: Secrets of the Trade. *Journal of Chiropractic Medicine*(5), ss. 101-17. doi:10.1016/S0899-3467(07)60142-6
- Hiltunen, V.;Hyytiäinen, M.;Lindroos, S.;& Matero, M. (2013). *Koulunkäynninohjaajan käsikirja*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Ikonen, O. (1998). *Kehitysvammaisten opetus: mitä ja miten?* Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Janhukainen, M. (2012). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (13. p.). Vastapaino.
- Juuti, P. (2006). *Organisaatiokäyttäytyminen*. Helsinki: Otava.
- Kao, M. A.;& Mzimela, P. J. (2019). "They are visually impaired, not blind... teach them!" : Grade R in-service teachers' knowledge of teaching pre-reading skills to visually impaired learners. *South African Journal of Childhood Education*(9), 1-11. doi:<https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.651>
- Karjalainen, M.;Lindroos, S.;Matero, M.;& Simola, T. (2020). *Kasvatus- ja ohjauksen käsikirja*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kashdan, S. (2022). *Students with Vision and Hearing Loss*. (T. University, Tuottaja) Haettu tammikuun 2024 osoitteesta Vision Impairment, Chapter 8: Working with Families: <https://www.trinity.edu/sites/students-vision-hearing-loss/vi-working>
- Kuotola, U. (1976). *Näkövammaisten integroituminen yhteiskuntaan = The integration of the blind in society*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lahtinen, N. (2011). *Oppilaan oikeudet ja vanhemman vastuu*. Juva: PS-kustannus.

- Latva-Nikkola, A. (2018). *Oo mun kaa! Leikkejä ryhmään, jossa on näkövammaisen lapsi* (3. p.). Näkövammaiset lapset ry.
- Leinonen, A.;& Mattila-Aalto, M. (2004). *Esteettömään osallistumiseen - koulunkäynnin tukemisen ja ohjauksen opas*. Ylöjärvi: Työväen Sivistysliitto TSL ry.
- Malinen, L. (1997). *Näkövammaisen oppilas ja koulunkäynti*. Jyväskylän yliopisto, täydennyskoulutuskeskus.
- Murto, P.;Naukkari, A.;& Saloviita, T. (2001). *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäki, O.;& Kinos, M.-L. (1987). *Näkövammaisten opetus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Naukkari, K.;& Vuoto, J. (2004). *Onko näkövammaisen yksi oppilas muiden joukossa vai yksin muiden joukossa : perusopetukseen integroitu näkövammaisen oppilas*. Rauma.
- Niemi, H.;& Multisilta, J. (2014). *Rajaton luokkahuone*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nikulainen, A.;& Metsähalmesalo, S. (2004). *Samassa veneessä: Opas näkövammaisen kohtaamiseen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Näkövammaisten liitto ry. (2019). *Lapsen koulunkäynti*. Noudettu osoitteesta Näkövammaisten liitto: <https://www.nkl.fi/fi/lapsen-koulunkaynti>
- Ojamo, M.;& Tolkinen, L. (2020). *Näkövammarekisterin vuosikirja*. Noudettu osoitteesta Näkövammaisten liitto: https://cms.nkl.fi/sites/default/files/2021-09/Näkövammarekisterin%20vuosikirja%202020.pdf?_ga=2.206457491.1440181955.1662727394-1345030889.1662727394
- Opetushallitus. (2020). *Dialogi ja dialogisuus*. Noudettu osoitteesta Opetushallitus: <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/dialogi-ja-dialogisuus>
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. (ei pvm).
- POPS. (2014). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Poussu-Olli, H.-S.;& Keto, L. (1999). *Perustietoa näkövammaisuudesta, näkövammaisten opettamisesta ja koulutuksesta*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Rosyada, A. F.;Wahyu, S.;Olvy, M.;Muhammad, A. T.;& Difa'ul, H. (helmikuu 2023). Cooperation between Schools and Parents in the Learning of Visually Impaired. *Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature (JCELL)*(2), 200-206. doi:<https://doi.org/10.54012/jcell.v2i3.109>
- Rudanko, S.-L. (2003). *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim. Näkövammaisen lapsen hoito*. Helsinki.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa. Noudettu osoitteesta https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn_978-952-476-349-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Saloviita, T. (2008). *Kaikille avoimeen kouluun: erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. PS-Kustannus.

- Stern, J. (2003). *Involving parents*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Suomen vammaistutkimuksen seura;& Vehmas, S. (2010). *Vammaisuuden kokeminen ja kokemisen vammaisuus: Suomen vammaistutkimuksen seuran 2. vuosikirja*. (S. Vehmas, Toim.) Kehitysvammaliitto ry.
- Takala, M.;& Kontu, E. (2006). *Näkökulmia näkövammaisen opetukseen*. Opetus 2000: PS-kustannus.
- Takala, M.;Äikäs, A.;& Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inkluusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Tolkkinen, L. (2021). *Näkövammarekisterin vuosikirja 2021*.
- University of Tasmania. (ei pvm). *Australian Disability Clearinghouse on Education and Training*. (D. o. Australian Government, Toimittaja) Noudettu osoitteesta <https://www.adcet.edu.au/inclusive-teaching/specific-disabilities/blind-vision-impaired>
- Valteri, Opetushallitus. (2023). *Näkövammaisen oppilas*. Noudettu osoitteesta Valteri: <https://www.valteri.fi/nakovammaisen-oppilas/>