

957.

**NÄKÖVAMMAISEN OPPILAAN YKSILÖINTEGRAATIO
PERUSKOULUN MUSIIKINOPETUKSESSA**

Matti Mako
Jyväskylän yliopisto
musiikkitieteen laitos
pro gradu -tutkielma
kesä 1998

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos Musiikkitieteen laitos
Tekijä Mako Matti	
Työn nimi Näkövammaisen oppilaan yksilöintegraatio peruskoulun musiikinopetuksessa	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Kesä 1998	Sivumäärä 70
Tiivistelmä - Abstract <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää näkövammaisen oppilaan yksilöintegraation sekä musiikinopiskelun onnistumisedellytyksiä normaalissa peruskoulun luokassa ja musiikinopetusryhmässä. Tutkimus selvittää myös näkövammaisen oppilaan musiikinopetuksessa kohdattuja ongelmia sekä erityistoimenpiteitä.</p> <p>Tutkimusmetodina käytin omakohtaisen observoinnin lisäksi haastatteluja. Haastattelin tutkittavan oppilaan vanhempia, koulunkäyntiavustajaa sekä musiikinopettajia. Haastattelut tehtiin kesällä 1997.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että näkövammaisen oppilaan musiikinopiskelu normaalissa peruskoulun luokassa tai musiikinopetusryhmässä onnistuu hyvin tietyin edellytyksin. Tämän lisäksi tutkimuksessa selvisi, että näkövammaisopetuksen perehdyttämiskoulutuksessa ei näkövammaisten musiikinopetuksen erityiskysymyksiä (tällä hetkellä) käsitellä. Kaikki tämän tutkimuksen yhteydessä haastatellut musiikinopettajat toivoivat lisäkoulutusta ja erityismateriaalia näkövammaisen oppilaan musiikinopetuksen tueksi.</p>	
Asiasanat Integrointi, näkövammainen,	
Säilytyspaikka Musiikkitieteen laitos ja Jyväskylän yliopiston kirjasto.	
Muita tietoja	

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	1
2. NÄKEMINEN JA NÄKÖVAMMAISUUS	3
2.1. Näkeminen	3
2.2. Näkövammaisuuden määrittely ja luokitukset	4
2.3. Näkövammaisuuden syyt	7
2.4. Näkövammaisuuden aiheuttamat haitat ja niitä korvaavat apuvälineet	9
3. NÄKÖVAMMAISTEN OPETUS SUOMESSA	16
3.1. Näkövammaisopetuksen synty ja kehitys	16
3.2. Näkövammaisopetuksen nykytila	21
3.3. Näkövammaisopetuksen lainsäädännölliset perusteet	23
4. DIDAKTIikka	24
4.1. Didaktiikka käsitteenä	24
4.2. Opetusprosessin oleelliset piirteet	26
4.3. ”Humanistiset” ja ”dialektiset” kokonaiskäsittelyn mallit	26
4.4. Peruskoulun musiikinopetuksen tavoitteet	28
5. NÄKÖVAMMAISOPETUSTA KOSKEVIA TEORIOITA	30
5.1. Lewinin kenttäteoria	30
5.2. Eriksonin teoria näkövammaisen identiteetin kehityksestä	31
6. INTEGRAATIO	33
6.1. Integraation määrittely	33
6.2. Integraation onnistumisedellytykset	35
6.3. Toiminta näkövammaisen normaaliluokkasijoituksessa	37
6.4. Integraation tukitoimet	41
6.5. Näkövammaisen oppilaan integrointiin kohdistuvia tutkimuksia	45

7. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	48
7.1. Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat	48
7.2. Tutkimuksen luotettavuus	49
8. TUTKIMUSTULOKSET	50
8.1. Näkövammaisen koulunkäyntiin liittynyt valmistelutyö	50
8.2. Näkövammaisen oppilaan integroinnin aiheuttamat odotukset ja ongelmat	52
8.3. Ala-asteen musiikinopetuksessa kohdatut ongelmat	54
8.4. Ala-asteen musiikinopetuksessa käytetyt didaktiset menet	55
8.5. Näkövammaisen oppilaan yläasteelle siirtymiseen liittynyt valmistelutyö	56
8.6. Näkövammaisen oppilaan musiikinopettajien tukijoukot	57
8.7. Näkövammaisen oppilaan musiikinopiskelun aiheuttamat ongelmat ja erityistoimenpiteet yläasteella	58
8.8. Oppimistavoitteiden saavuttaminen ja integraation onnistuminen musiikinopetuksessa	61
9. PÄÄTÄNTÖ	64
HAASTATTELUT	66
LÄHTEET	67

1. JOHDANTO

Nykyisin vammaisen oppilas nähdään ihmisenä, jolla on samat perustarpeet ja -oikeudet kuin muillakin. Tähän on päästy vasta monien vuosikymmenien ponnistelujen tuloksena.

Näkövammaiset oppilaat saavat opetusta ensisijaisesti normaaliluokilla ja vasta toissijaisesti harkitaan opetusta erityisluokilla ja / tai erityiskoulussa. Kunkin näkövammaisen oppilaan kohdalla tämä päätös harkitaan erikseen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää näkövammaisen oppilaan yksilöintegraation onnistumisedellytyksiä peruskoulun musiikinopetuksessa omien kokemusten sekä vanhemmilta ja opettajilta hankitun palautetiedon (haastattelut) avulla. Tutkimuksessa käytetyt haastattelut suoritettiin kesällä 1997. Oman kokemustani näkövammaisen oppilaan musiikinopetuksesta olen hankkinut toimimalla musiikinopettajana Liedon-Tarvasjoen yläasteella vuosina 1994-1997, jonne tuolloin oli integroituna yksi näkövammaisen oppilas sekä opettamalla edellä mainitulle integroidulle näkövammaiselle oppilaalle pianonsoittoa Liedon-Tarvasjoen kansalaisopistossa lukuvuonna 1994-1995.

Integraatio-käsitteellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa näkövammaisen oppilaan koulunkäyntiä normaalin peruskoulun luokassa. Integroinnin tavoitteena on sopeuttaa näkövammaiset elämään ympäröivässä yhteiskunnassa. Näkövammaisten integrointi normaaliin peruskouluun mahdollistui laajassa mittakaavassa vasta 1970-luvun loppupuolelta lähtien, jolloin integroitujen näkövammaisten oppilaiden määrä ylitti erityiskoulua käyvien oppilaiden määrän.

Näkövammaisten musiikinopiskelua peruskoulussa koskevia tutkimuksia ei ole tehty lukuun ottamatta *Puttosen & Ruohon (1993) pro gradu - työtä*.

Tämä tutkimus rajataan koskemaan vain yhtä oppiainetta, musiikkia. Oppiaineen valinta perustuu omakohtaiseen mielenkiintoon ja kokemukseen, aineen opiskeluun sekä yleensä musiikin opetusmenetelmien kehittämiseen näkövammaiset huomioonottaviksi. Lisäksi olen

tätä tutkimusta tehdessäni huomannut, että tältä alalta tutkimustietoa on erittäin niukalti saatavilla.

Työn teoreettisen taustan muodostavat näkövammaisen integraatioon liittyvä käsitteistö ja kysymykset, didaktiikka sekä erityisesti näkövammaisopetusta koskevat teoriat. Tutkimuksen empiirisessä osassa tutkimusotteena on käytetty pehmeää, kvalitatiivista tutkimustapaa.

2. NÄKEMINEN JA NÄKÖVAMMAISUUS

Tutkittaessa näkövammaisen oppilaan yksilöintegraatiota peruskoulun musiikinopetuksessa, käsitteet näkeminen ja näkövammainen tulee ottaa lähemmän tarkastelun kohteeksi. Varsin usein edellä mainittujen käsitteiden merkitys jää ainoastaan arkikielen tasolle ja vain harvoin vaivaudutaan pohtimaan näiden termien sisältöä.

2.1. Näkeminen

Näkeminen koetaan itsestäänselvytenä siihen saakka, kunnes näkökykyyn tulee häiriötä. Näkeminen on myös kokonaisvaltainen tapahtuma, joka koostuu monista osatekijöistä, kuten näöntarkkuus, näkökenttä, kontrastiherkkyys, valoadaptaatio, yhteisnäkö ja siihen liittyvä stereonäkö sekä silmien liiketoiminnot. (Hyvärinen 1981, 99.)

Näöntarkkuus vaihtelee huomattavasti ja on suuri vain näkökentän keskellä.

Tämän alueen ulkopuolella näöntarkkuus on paljon pienempi, ja varsinkin näkökentän laitaosilla kykenemme erottamaan vain hyvin suuria esineitä ja liikkeen. Normaalin näkökentän omaava henkilö näkee eteen katsoessaan myös sivuille. Jos näkökenttä supistuu laidoilta, menetetään liikkumisnäköä. Näkökenttämuutosten keskittyessä näkökentän keskiosiin, erityisesti lukunäkö kärsii. (Hyvärinen 1981, 99-104.)

Näköjärjestelmässä tieto siirtyy viivoina, erilevyisinä juovina. Tällöin puhutaan kontrastiherkkydestä. Kontrastiherkkyys voidaan tutkimuslaboratorio-olosuhteissa selvittää ns. kontrastiherkkyyskäyrällä, eli tutkitaan mikä on pienin kontrasti, jolla juovat voidaan vielä erottaa. Valoadaptaatio eli mukautuminen erilaisiin valaistusolosuhteisiin toimii siten, että normaalinäköinen voi lukea kirkaassa auringonpaisteessa ja hetken kuluttua esimerkiksi taskulampun valossa. Valoadaptaation häiriöitä ovat hämäräsokeus ja häikäistyminen. Hämäräsokean henkilön näkökyky on normaalivalaistuksessa hyvä, mutta hämärässä hän ei näe lainkaan. Häikäistyminen aiheutuu yleensä verkkokalvovauriosta tai väliaineiden samenumisesta. Häikäistyminen on yleinen ongelma näkövammaisilla. Häikäistymistä vastaan voi suojautua aurinkolaseilla ja varomalla katsomasta kohden kirkasta aurinkoa. (Hyvärinen 1981, 105-108.)

Väriäkö muodostuu verkkokalvossa olevien solujen reagoiessa eri väreihin hiukan eri tavoin. Eri aistinsoluista kertyvän näkötiiedon yhdistyessä korkeammissa aivotoinnoinissa, eri soluista tulevaa tietoa vertaamalla muodostuu mielikuva värisävyistä. Tavallisimmat häiriöt väriäkössä ovat puna-viheralueella. Täydellinen väriäkö puute on harvinaisen perinnöllinen sairaus.

Silmien välittämä näkötiiedo yhdistyessään muuttuu yhdeksi kuvaksi aivoissa, jos kuvat ovat laadultaan samanlaiset. Tällöin puhutaan näkemiseen liittyvästä yhteisnäöstä eli binokulariteetista. Stereonäöstä puhuttaessa tarkoitetaan oikean ja vasemman silmän hieman eri kulmista välittämän kuvan aiheuttamaa vaikutelmaa kolmiulotteisuudesta. Stereonäkö on mahdollinen ainoastaan silloin, kun molempien silmien välittämää näkötiiedoa voidaan käyttää yhdessä.

Silmien liiketoimintoja hoitaa kuusi lihasta, jotka sijaitsevat silmän ulkopuolella. Lihasten säätelyssä otetaan huomioon myös pään liikkeet. Silmän liikkeiden tavallisin häiriö on jonkin silmän lihaksen osittainen tai täydellinen halvaantuminen. Tällaisessa tapauksessa silmän liikeradat häiriintyvät aiheuttaen kaksoiskuvia käytettäessä molempia silmiä.

Näkökykyyn vaikuttavien osatekijöiden eriaisteiset vauriot (joko yhden tai useamman) ovat hyvinkin erilaisia ja aiheuttavat toisistaan poikkeavia ongelmia. Näön vammautuminen voi siis vaihdella lievästä heikkonäköisyydestä täydelliseen sokeuteen. (Hyvärinen 1981, 108-112.)

2.2 Näkövammaisuuden määrittely ja luokitukset

Kinoksen (1986, 160) mukaan näkövammaisena on pidettävä henkilöä, jonka näkötoiminta tai joku sen osa-alue on siinä määrin vaurioitunut, että siitä on hänelle oleellista haittaa.

Kinos antaa myös toisen yleisluonteisen määritelmän näkövammaisuudesta:

”Näkövammaisella tarkoitetaan henkilöä, jonka näkökyky on niin alentunut, että hänen on vaikea tai mahdoton lukea tavallista tekstiä, liikkua itsenäisesti tai hänellä on muita vastaavia vaikeuksia päivittäisissä toiminnoissa”. (Kinos 1987, 122.)

Eri maissa näkövammaisuuden määritelmät poikkeavat huomattavasti toisistaan. Syynä tähän on eri maiden poikkeava vammaislainsäädäntö, jonka tarkoituksena on lainsäädännöllisesti taata yhteiskunnan palvelujen saatavuus. Suomessa käytössä on Maailman terveysjärjestön WHO:n laatima suositus näkövammaisuuden luokituksesta.

WHO:n suositus perustuu kahteen näön peruselementtiin eli näöntarkkuuteen ja näkökenttään. WHO:n mukaan näkövammaisena on pidettävä henkilöä, jonka näöntarkkuus on vähemmän, kuin 0.3 ja jonka näkökenttä on laajuudeltaan korkeintaan 20 astetta.

Taulukko1. Maailman terveysjärjestön (WHO) suositus näkövammojen luokituksesta. (Hyttinen, Holopainen 1985, 43.)

<u>WHO:n luokka</u>	<u>Visus*</u>	<u>Näkökenttä</u>	<u>Toiminnallinen kuvaus</u>
0 Normaali tai lähes normaali näkö	0,3 tai yli	$\leq 120^\circ$	Normaali toiminta näön avulla ilman muita apuvälineitä pl. silmälasit
1 Lievästi heikkonäköinen	alle 0,3-0,1	$\leq 60^\circ$	Lähes normaali toiminta näön avulla apuvälinein (suurennuslasi, lukulasi yli 4 D)
2 Vaikeasti heikkonäköinen	alle 0,1-0,05	$\leq 20^\circ$	Voi käyttää näköä erityisapuvälineiden avulla, mutta ei normaalilla teholla. (Hidastunut lukunopeus, lukeminen vaivalloista)
3 Syvästi heikkonäköinen	alle 0,05-0,02	$\leq 20^\circ$	Ei voi lukea. Liikkuminen tuottaa suuria vaikeuksia. Käyttää muita aisteja.
4 Lähes sokea	alle 0,02	$\leq 5^\circ$	Näkö epäluotettava. Toimii pääasiassa muiden aistien avulla.

5	Ei valon tajua	Täysin sokea. Täysin muiden aistien
Sokea		varassa.

9

Luokittelematon

*Visus tarkoittaa suhteellista näöntarkkuutta.

Jos näkökenttä on halkaisijaltaan alle 10 astetta, mutta yli 5, kuuluu vammaisen ryhmään 3.

Jos näkökenttä on alle 5 astetta, kuuluu vammaisen ryhmään 4, vaikka keskeinen näöntarkkuus olisi normaali. (Mäki ja Kinos 1987, 10.)

Kuotolan (1976, 6-7) mukaan näkövammaisen termiä voidaan pitää yleisnimityksenä henkilöille, joiden näköaisti on normaalia heikompi riippumatta tämän vian laadusta, syystä, asteesta tai ennusteesta. Näkövammaiset muodostavat siis suuren, mutta epäyhtenäisen joukon, joka voidaan ryhmittää esimerkiksi seuraavasti:

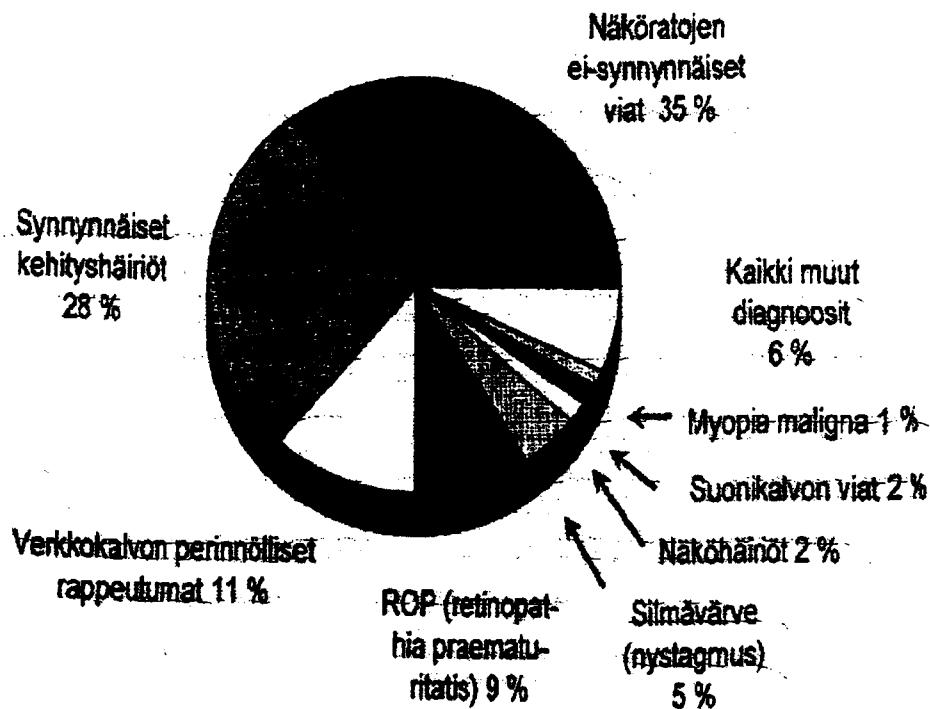
- täysin sokeat
- käytännöllisesti sokeat eli henkilöt, jotka erottavat valon, jopa esineitäkin aivan läheltä, mutta joilta puuttuu suuntausnäkö tuntemattomassa ympäristössä
- sosiaalisesti sokeat eli henkilöt, jotka edullisissa olosuhteissa näkevät jopa liikkua yksin, mutta eivät näkönsä turvin pysty ansaitsemaan toimeentuloaan
- lukunäöttömät eli henkilöt, jotka eivät voi silmälasienkaan avulla lukea
- muut heikkonäköiset eli henkilöt, jotka viastaan huolimatta tulevat toimeen jokapäiväisessä elämässä

2.3. Näkövammaisuuden syyt

Näkövammaisuus on yleisintä vanhuksilla. 65-vuotiaiden ja sitä vanhempien osuus näkövammaisten kokonaismäärästä on noin 71 %. Lasten ja nuorten osuus näkövammaisten kokonaismäärästä on vain noin 6 %. Tutkimusaiheesta johtuen seuraavassa keskitytään erityisesti selvittämään lasten ja nuorten näkövammaisuuden syitä.

Kuvio 1. Lasten ja nuorten näkövammat (Näkövammaisten vuosikirja 1996)

0 - 17-vuotiaiden diagnoosit N = 698



Kuviosta voidaan todeta, että lasten ja nuorten yleisimmät näkövammaisuuden syyt ovat:

- 1) Näköratojen ei-synnynnäiset viat (35 %). Tähän ryhmään kuuluvat kaikki ne näköhermojen ja muiden jotka eivät ole synnynnäisiä kehityshäiriöitä. Näitä ovat muun muassa näköhermon (papillan) turvotus, näköhermon tulehdus ja surkastuma, näköhermojen

risteyksen (kiasma) viat sekä näkökeskuksen viat. Näkökentän puutokset ovat tyypillisiä tälle ryhmälle.

- 2) Synnyinnäiset kehityshäiriöt (28 %). Tähän ryhmään luetaan lukuisa määrä erilaisia synnyinnäisiä epämuodostumia. Näitä ovat muun muassa albinismi (silmien melamiininpuutostila), synnyinnäinen harmaakaihi sekä silmän etuosan, takaosan ja näköratojen synnyinnäiset kehityshäiriöt.
- 3) Verkkokalvon perinnölliset rappeumat (11 %) on diagnoosiryhmä, johon kuuluvat muun muassa retinitis pigmentosa sekä Usherin syndrooma. Näille on tyypillistä näkökentän alueellinen asteittainen hämärtyminen tai kaventuminen, joka voi johtaa muun muassa ”putkinäön” syntymiseen.
- 4) ROP, retinopathia praematuritatis (9 %) on keskosuuden ja sen takia annetun happihoidon aiheuttama verkkokalvon vaurio, joka voi johtaa verkkokalvon irtautumiseen ja lopulta silmän sokeutumiseen.
- 5) Silmävärve (nystagmus) (5 %), on silmälihasten hallintahäiriöistä johtuvaa silmien tahatonta liikettä.
- 6) Näköhäiriöt (2 %). Tähän ryhmään kuuluvat muun muassa karsastus, värisokeus ja eräät näkökentän puutokset.
- 7) Suonikalvon viat (2 %). Aiheutuu tavallisimmin insuliinihoitoisen nuoruusiässä alkaneen diabeteksen aiheuttama verkkokalvon vaurio, johon liittyy uudissuonien muodostumista. Tällöin esiintyy helposti silmänsisäisiä verenvuotoja ja sidekudosta, joka voi johtaa verkkokalvon irtaumaan ja näön menetykseen.
- 8) Myopia maligna (1 %) eli vaikea-asteinen likitaitteisuus, josta käytetään myös nimitystä pahanlaatuinen likinäköisyys. Sen aiheuttaa silmän liiallinen piteneminen, joka voi johtaa verkkokalvon repeytymiseen, irtaumaan ja näön menetykseen.

9) Kaikki muut diagnoosit (6 %). Tähän luokkaan kuuluvat muun muassa kaikki tapaturmat ja onnettomuudet, joissa silmä ja näkö vaurioituvat. Esimerkiksi ilmakiväärin luoti, joka puhkaisee silmän. (Näkövammarekisterin vuosikirja 1996)

Käsillä olevan tutkimuksen esimerkkioppilaan diagnoosi on erittäin harvinainen Spielmeyer-Sjögrenin tauti, joka kuuluu NCL-tauteihin (neuronaalet seroidilipofuskinoosit). NCL-tauteihin liittyy verkkokalvon rappeuma, joka aiheuttaa näönmenetyksen. (Santavuori 1993, 16.)

2.4. Näkövamman aiheuttamat haitat ja niitä korvaavat apuvälineet

Sokea vauva on kehityksessään ensimmäisten viikkojen ajan lähes samalla tasolla näkevien vauvojen kanssa. Näön merkitys ei tuolloin ole vielä niin tärkeä. Näkevän lapsen kohdalla näköaisti saa suuremman merkityksen vasta kuuden viikon iässä ja kolmen kuukauden iästä alkaen näköaisti on tärkein ympäröivän maailman hahmottamisessa käytetty aistitoiminto. (Hyvärinen 1986, 33-35.)

Näkövammaisen lapsi ei aluksi tiedä mitä häneltä puuttuu, vaan sen hän oppii vähitellen ympäristöstään. Hänen on myös huomattavasti hankalampi hahmottaa ympäröivää maailmaa. Näkövammaisen on käytettävä ympäröivän maailman hahmottamiseen kuuloaan, haju-, maku- sekä tuntoaistiaan. Erillisten havaintojen yhdistäminen mielekkäiksi kokonaisuuksiksi hankaloituu huomattavasti. Tämän seurauksena näkövammaisen lapsi on usein arka ja pelokas. Syntymästään saakka sokean lapsen on myös huomattavasti vaikeampi omaksua näköaistin varassa opittavia käyttäytymismalleja. Tästä seuraa sosiaalisen kasvun hidastuminen. (Kuotola 1976, 10.)

Näkövamman syntyajankohta on merkittävä ajatellen lapsen tulevaa kehitystä. Jos näkövammautuminen on tapahtunut ennen lapsen syntymää on vamma huomattavasti suurempi riski lapsen tulevalle kehitykselle. Syntymästä asti näkövammaisen lapsi jää paitsi ympäristöstä näön avulla saatuja tietoja ja malleja. Hänen on opittava tietonsa ja taitonsa muiden aistien avulla. Tämä hidastaa näkövammaisen lapsen kehitystä suhteessa normaaleihin

ikätovereihinsa nähden.

Syntymästä tai hyvin varhain vammautuneen lapsen opetus tapahtuu ”kädestä pitäen”.

Lisäksi lapsen kasvatukseen ja hoitoon osallistuvien olisi hyvä tietää, kuinka normaalit lapset kehittyvät. Jos lapsella ei ole muita vammoja näkövamman lisäksi, hän voi hyvän tuen avulla oppia lähes kaikki samat asiat kuin ikäisensä lapset. (Herranen 1991, 53-54.)

Jos lapsi on sokeutunut vasta noin 5 vuoden iässä tai myöhemmin tai hänellä on näönjäänteitä jäljellä, hän voi toimia monessa suhteessa näkevän lapsen tavoin. Edellytyksenä tähän on kuitenkin, että lapsen on saatava harjoittaa näönjäänteitään. Lievästi näkövammainen lapsi voi kehittyä kuten näkevä lapsi, mikäli hänellä on käytössään tarpeellinen määrä apuvälineitä ja hänelle järjestetään asiantuntevaa ohjausta. (Kinos 1986, 164.)

Näkövamman aiheuttama haitta on kokonaisvaltainen ja se ulottuu kaikille elämän alueille. Tutkimuksen perusteella todetut näkövamman aiheuttaman haitan kohdentumat ovat:

- päivittäiset toiminnot ja henkilökohtaiset askareet
- liikkuminen kotona ja lähiympäristössä
- liikkuminen tuntemattomassa ympäristössä
- työssä suoriutuminen

(Kuotola 1976, 121-122.)

Näkövammaisen lapsen kehitykseen puutokset näköaistissa vaikuttavat kokonaisvaltaisesti. Useimmiten näkövammainen aiheuttaa kehityksen hidastumista monilla eri osa-alueilla.

Tuen merkitys näkövammaiselle on ensiarvoisen tärkeää, hänen muodostaessaan käsitystään ympäröivästä maailmasta, tilasta, suunnista, tapahtumista, syistä ja niiden seurauksista. Kuntoutustyö tulee aloittaa ajoissa, heti ensimmäisten elinkuukausien aikana tai myöhemmällä iällä vastaavasti heti, kun näkövammainen todetaan.

Ihmissuhteet ja sosiaalisuus ovat tärkeitä kuntoutuksen peruselementtejä. Näkövammainen lapsi tarvitsee paljon hellyyttä, turvallista jutustelua, tekemistä ja kokemista. Nämä osittain korvaavat puuttuvan näköaistin aiheuttamaa menetystä. (Kinos 1986, 165-166.)

Näkövammaisella kuuloaistin merkitys kasvaa ja kuulohavaintojen harjoitukset ovat keskeisimmät sensorisista diskriminaatioharjoituksista. Näiden harjoitusten merkitys tulee esiin orientoitumisessa, ADL-taitojen (activities of daily living) sekä lukemis- ja kirjoitustaitojen oppimisessa. Näissä harjoituksissa edetään karkeasta erottelusta pienempijakoiseen. (Mäki ja Kinos 1987, 119-120.)

ADL-taitojen tarkoituksena on varustaa näkövammaisen sellaisilla taidoilla, jotka

- mahdollistavat hänelle täyden ja tasapainoisen elämän
- tekevät oppilaan tietoiseksi itsestään ja ympäristöstään
- auttavat oppilasta hänen toimissaan lähiympäristönsä sekä yhteiskunnan kanssa
- opastavat näkövammaista käyttämään näkövammaisille oppilaille tarkoitettuja apuvälineitä
- auttavat näkövammaisen selviytymistä itsenäisessä elämässä aikuisena sekä auttavat selviytymään työssä, asumisessa ja vapaa- aikana

(Bergsten 1987, 24-25.)

ADL-taidoista esimerkkeinä mainittakoon ruoan lusikointi ja maidon kaataminen lasiin. (Jyväskylän näkövammaisten koulun ADL-taito moniste.)

Tuntoaistiharjoitukset alkavat jo imeväisiässä, jolloin saadaan ensimmäiset tuntemukset kovan ja pehmeän erottelusta. Minäkuvan kehittymiseen sekä minän ja muiden erotteluun vaikuttaa koskettelu ja tunnistaminen. Erityisen tärkeää näissä harjoituksissa on se, että ne alusta alkaen suoritetaan käyttäen oikeaa tekniikkaa ja pedagogisesti oikein, jolloin koulussa näitä taitoja voitaisiin edelleen kehittää. (Mäki ja Kinos 1987, 119-120.)

Liikeharjoitusten eli kinesteettisten harjoitusten tarkoituksena on omaksua esim. silmän-käden- koordinaatioita tai käsi- käsi- koordinaatioita. Kinesteettisillä harjoituksilla on tärkeämerkitys myös yksilön minäkuvan kehityksessä. Sensorisissa diskriminaatioharjoituksissa perehdytään myös haju- ja makuaistien kehittämiseen. (Mäki, Kinos 1987, 120.)

Mobility-käsitteellä tarkoitetaan liikkumistaidon opetusta. Osana laajaa mobility-käsitettä ovat myös ADL-taidot. Mobility-taitojen opetuksen tarkoituksena on opettaa näkövammaiselle sellaisia liikkumiseen liittyviä taitoja, jotka ovat näkövammaisuuden vuoksi aiemmin jääneet kehittymättä. Liikkumisen opetus jaetaan perusharjoitteluun ja keppitekniikoihin.

Perusharjoittelussa opiskellaan:

- saattamista: oppaan kanssa liikkumista erilaisissa tilanteissa
- suoja- asentojen oppiminen
- esineen etsiminen
- tutustuminen outoon huoneeseen

Keppitekniikalla tarkoitetaan sokean henkilön valkoisen kepin käytön harjoittelua.

Ranskalainen Louis Braille (1809-1852) kehitti nykyisen kuuteen kohopisteeseen perustuvan pistekirjoituksen. Kaikkiaan kohopisteiden avulla on mahdollista saada 63 erilaista merkkiä. Pistekirjoituksella voidaan esittää kirjainten lisäksi numeroita, nuotteja, foneettisia merkkejä ym. (Mäki, Kinos 1987, 123).

Pistenuottikirjoituksella voidaan ilmaista käytännöllisesti katsoen kaikki länsimaisessa nuottikirjoituksessa käytettävät nuotit ja symbolit. Kuitenkaan pistenuottikirjoituksen käyttö näkövammaisten musiikinopetuksessa ei tällä hetkellä ole kovinkaan laajaa johtuen muun muassa seuraavista seikoista:

- pistenuottikirjoituksen hallitsevia musiikinopettajia on erittäin vähän
- näkövammaisten musiikinopetuksessa suositaan muita formaatteja (kasetit, mini-disc, ym.)
- pistenuottikirjoituksen hallinta ei ole kovinkaan laajaa edes näkövammaisten keskuudessa

Pistekirjoitus on vaikeasti näkövammaiselle oppilaalle erittäin tärkeä erityistaito.

Pistekirjoitus kirjoitetaan joko koneella tai pistinkynällä kirjoitustaululle. Taitava näkövammaisen lukee sormillaan suunnilleen yhtä nopeasti kuin näkevä lukee ääneen.

Chapmanin (1978, 49) mielestä näkövammaista oppilasta tulee kannustaa käyttämään näönjäänteitään mahdollisimman paljon. Opettajan tulee myös huolehtia siitä, että oppilaalla

on näönjäänteitä kehittävää materiaalia käytössään. Chapmanin ajatus on sinänsä hyvä ja kannustaa heikkonäköistä itsenäiseen oppimiseen ja havainnointiin, mutta jättää sellaiset oppilaat huomiotta, joilla sairaudesta johtuen on odotettavissa näkökyvyn heikkeneminen tai sokeus. Opetus, joka tähtää siihen, että heikkonäköinen oppilas käyttäisi mahdollisimman paljon näönjäänteitään opiskelussaan, kun tiedossa on, ettei näkökykyä ehkä parin vuoden jälkeen ole ehkä lainkaan jäljellä, ei mielestäni täytä kaikkia nykyisiä hyvän opetuksen tunnusmerkkejä. Jos opetus painottaa vain näönjäänteiden käytön merkitystä niin heikkonäköinen oppilas ei opi hallitsemaan riittävästi erilaisia sokeiden opiskelutekniikoita ennen näkökyvyn menetystä.

Näkövammaiselle tarkoitettuja apuvälineitä on nykyisin tarjolla useita eri tyyppisiä.

Optiset apuvälineet on tarkoitettu heikkonäköisten apuvälineiksi. Näitä ovat:

- 1) Suurennuslasi, jonka käyttöä voidaan harjoitella silloin tällöin jo noin vuoden ikäisestä alkaen. Suurennuslasia voidaan käyttää mm. karttojen ja pienten tekstien tutkimiseen. Suurennuslaseja on käytössä monentyyppisiä: kädessä pidettävät, telineessä olevat ja valaistut. Lukeminen muodostuu suurennuslasia käytettäessä työlääksi ja hitaaksi.
- 2) Kiikarit ovat käytössä vasta myöhemmällä iällä ja niiden käytön opettelu aloitetaan vasta noin 5-6 vuotiaana. Kiikarin käytön hallinta avaa uusia mahdollisuuksia hahmottaa ympäristöä ja on hyvänä apuna koulunkäynnissä. Käsikiikarin käytön oppiminen voi näkevästäänkin tuntua hankalalta ja useimmat näkövammaiset lapset pitivät kiikarin käytön opettelua varsin työläänä.
- 3) Lukutelevisio on hyvä apuväline mm. kuvien katseluun, piirtämiseen ja värittämiseen. Lukutelevision haittoina ovat sen suuri koko, sähkövirran tarve sekä hankala siirrettävyys.
- 4) Lisävalaistuksen merkitystä ei voida unohtaa puhuttaessa näkövammaisen opiskeluapuvälineistä. Tärkeää on myös hyvä yleisvalaistus, mutta joskus on tarpeen saada työpisteeseen kohdistuvaa lisävalaistusta esimerkiksi pulpettivalaisin. Toisaalta näkövammaisiin kuuluu myös henkilöitä, joilla ongelmana on pikemminkin häikäistyminen ja näiden ongelmien välttämiseksi he tarvitsevat valaistustason säätömahdollisuuden eli himmentimen.

Optisten apuvälineiden käytön tarpeellisuus tulee tarkistaa tarpeeksi usein: 1-2 vuoden välein, tarvittaessa useamminkin, sillä näiden apuvälineiden vaatimustasot muuttuvat usein. (Herranen 1991, 50-51.)

Sokean apuvälineinä ovat mm. pistemikrotietokone ja pistekirjoituskone. Näillä tekstiä kyetään tuottamaan yhtä nopeasti kuin näkevä kykenee kirjoittamaan kynällä. pistekirjoituskone aiheuttaa jonkin verran melua luokkaan, mutta sen ääneen yleensä totutaan nopeasti. Pistinkynä on käytössä silloin, kun pistekonetta tai pistemikrotietokonetta ei ole mahdollista käyttää. (Moberg 1982, 265.) (Mäki, Kinos 1987, 124-125.)

Nauhurin käyttö on näkövammaiselle erittäin tuttua, koska oppikirjoista sekä kaunokirjallisuudesta osa on saatavana vain äänikirjoina. Näkövammaisen oppilas voi käyttää nauhuria sekä kuunteluun, että muistiinpanovälineenä. (Kinos 1986, 173.)

Abakus on matematiikan opetuksessa käytettävä helmitaulua muistuttava apuväline. Ko. laite on edelleen yleisessä käytössä Kiinassa ja Japanissa. Kaikki tavalliset laskutoimitukset voidaan suorittaa Abakuksella. Korvakuulokkeiden kanssa käytettävä puhuva laskin on yleisessä käytössä yläasteella. (Kinos 1986, 173.)

Erytyiskalvoille (Ritmuf) voidaan piirtää tavallisella kuulakärkikynällä. Kynän jälki nousee koholle ja näitä kohoumia näkövammaisen tunnustelee sormillaan. Kalvoja voidaan käyttää esim. geometrian opetuksessa. (Mäki, Kinos 1987, 127-128.)

Optacon (Optical-to-tactile-converter) on laite, joka muuntaa tavallisen tekstin tuntoaisteilla havaittaviksi. Optaconissa on pieni tekstiä kuvaava kamera liitetty elektroniseen yksikköön, jossa on värähtelylevy, jolla pidetään sormeja. Värähtelylevy muodostaa kirjaimen kuvion. Optaconin käytön opiskelu on hidasta ja sillä luettaessa lukunopeus jää vaatimattomaksi, mutta etuna sillä on näkövammaisen riippumattomuus näkevän avustajan tuesta. (Moberg 1982, 266.)

Kohokarttoja ja -kuvia valmistetaan näkövammaisille oppilaille lähes kaikista näkevien

materiaalista. Kohokarttojen tai -kuvien tulee olla pelkistettyjä sekaannusten välttämiseksi, ja tarpeen vaatiessa on tehtävä samasta kartasta tai -kuvasta useampi kohopainate, jolloin yksityiskohtien määrä saadaan jaettua useamman kuvan kesken. (Mäki, Kinos 1987, 127.) Musiikinopetuksessa voidaan hyödyntää esimerkiksi kohokuvia pianon koskettimista tai kitaran kaulasta.

3. NÄKÖVAMMAISTEN OPETUS SUOMESSA

Näkövammaisten opetuspolitiikka ja opetuksen tarkoitus ovat vuosisatojen ja vuosikymmenten saatossa vaihdelleet melkoisesti. Opetuksen määrään ja opetuksen tasoon ovat olleet vaikuttamassa muun muassa kunkin aikakauden arvot ja asenteet sekä vammaisopetuksen kulloisetkin tavoitteet.

Tällä hetkellä näkövammaisten lasten ja nuorten kouluttautumismahdollisuudet ovat oleellisesti paremmat, kuin esimerkiksi viisikymmentä vuotta sitten. Seuraavassa tarkastellaan niitä toimenpiteitä, jotka ovat mahdollistaneet nykyisin käytössä olevat opetusmuodot.

3.1. Näkövammaisopetuksen synty ja kehitys

Ennen ensimmäisten näkövammaisille tarkoitettujen oppilaitosten syntyä ei Suomessa ollut järjestettyä näkövammaisopetusta. Joitakin yksittäistapauksia lukuunottamatta näkövammaisten koulutusmahdollisuudet olivat 1600- ja 1700-luvuilla hyvin heikot.

Näkövammaisopetuksen katsottiin liittyvän perheen, suvun ja kyläyhteisön luonnolliseen tehtäviin. Niillä näkövammaisilla, joilta nämä mahdollisuudet puuttuivat ajautuivat yleensä kerjäläisiksi elättäen itsensä almuilla. (Kinnunen 1982, 14-15.)

Tšokkinen (1988) toteaa, että 1800-luvun alkupuolella muutamia suomalaisia opiskeli Tukholman Manilla-koulussa. Ratkaisevana aloitteentekijänä Suomen näkövammaisopetuksen synnyssä toimi Uno Cygnaeus. Hän pääsi opintomatalle valtion apurahan turvin tutustumaan Pohjoismaiden, Saksan, Itävallan, Sveitsin ja Hollannin kouluoloihin v.1858-1859. Matkallaan hän vieraili myös Wienin lähellä sijaitsevassa laitoksessa, jossa kasvatettiin aistivammaisia lapsia. Tämän lisäksi hän tutustui Hampurissa ja Zürichissä sijaitseviin oppilaitoksiin, joissa opetettiin myös näkövammaisia. Ulkomailta hankitut tiedot ja saadut vaikutteet vaikuttivat siihen, että hän ulkomailta palattuaan kiinnitti huomiota näkövammaisopetuksen aloittamiseen. (Tšokkinen 1988, 192.)

Aistivammaisten erityisopetuksessa Suomessa oli ensimmäisenä aloitettu kuurojenopetus. Maamme ensimmäinen kuurojenkoulu perustettiin jo vuonna 1846 Porvooseen. Koulun

johtajana toiminut C.H.Alopaeus oli Cygnaeuksen ohella toinen merkittävä henkilö, joka kiinnitti huomiota näkövammaisopetuksen tarpeellisuuteen. Hän myös toimi monin tavoin näkövammaisten hyväksi. Esim. Alopaeus painatti omalla kustannuksellaan lukukirjan soki-
oille ennen sokeainkoulun perustamista. (Tšokkinen 1988, 192.)

Ensimmäisen sokeainkoulun suunnittelijana ja opettajana toimi Mathilda Linsen, jonka Uno Cygnaeus näihin tehtäviin löysi. Linsen anoi valtiolta apurahaa tutustuakseen sokeainope-
tukseen ulkomailla. Senaatin apurahan turvin Linsen teki opintomatkan vuosina 1863-1864
Ruotsiin, Tanskaan, Saksaan ja Sveitsiin. Hän tutustui perusteellisesti näiden maiden soke-
ainopetukseen ja opintomatkalta palattuaan hän laati suunnitelman Suomen sokeainope-
tuksen järjestämisestä. Linsenin suunnitelman pohjalta keisari antoi käskykirjeen, jossa
määrättiin 15. kesäkuuta 1865, että Helsinkiin oli perustettava väliaikainen sokeainkoulu.
Linsen suostui koulun johtajaksi ehdolla, että koulun opetuskielenä toimisi ruotsi.
Oppilaitos, jonka nimeksi tuli Blindanstalten i Helsingfors aloitti toimintansa 1.10.1865.
Koulun ohjesäännön perusteella käy ilmi ohjesäännön laatijoiden kristillis-humaani ajatte-
lutapa. Oppiaineita koulussa olivat uskonto, äidinkieli, ymmärryksen, muistin ja tuntoaistin
harjoitukset, musiikki, laulu, voimistelu sekä sokeille soveltuvat käsityöt.
Sokeainkoulun oppilaat otettiin kouluun 9-14 vuotiaina ja opiskeluajan pituus määräytyi
oppilaan "käsityskyvyn ja olosuhteiden" mukaan. Koulumaksu määräytyi vanhempien va-
rallisuuden mukaan ja mikäli vanhemmat olivat varattomia maksun suhteen käännettiin
seurakunnan tai köyhäinhoidosta vastaavien puoleen. (Tšokkinen 1988, 193.)

Oppilaita koulussa oli aluksi vähän. Sokeainopetus Suomessa oli uutta, eikä siitä tiedetty
yleisesti. Linsen kuitenkin pyrki aktiivisesti saamaan koululle julkisuutta lehti-ilmoitusten
papiston välityksellä. Helsingin sokeainkoulu oli vajaat kuusi vuotta maamme ainoa näkö-
vammaisten oppilaitos. Vuonna 1867 tehtiin valtiopäivillä aloite, että Suomeen saataisiin
suomenkielinen sokeainkoulu. Keisari antoi käskykirjeen suomenkielisen sokeainkoulun
perustamisesta vuonna 1868. Tämän koulun suunnittelijana ja opettajana toimi Karl Mor-
timer Stenius, joka senaatin apurahan turvin tutustui näkövammaistenopetukseen ulko-
mailla. Matkan jälkeen hän oli mukana suunnittelemassa Kuopion sokeainkoulun ohjesään-
töä. Tämä koulu aloitti toimintansa maaliskuussa 1871. Koulun toimintaa haittasi aluksi op-

pilaspula, mutta kun kouluun otettiin myös aikuisnäkövammaisia tilanne helpottui.

(Tšokkinen, 1988, 194-195)

Sokeainopetuksen aloittamiseen 1800-luvun loppupuolella vaikuttivat monet tekijät.

Kansanopetuksen saamaan huomioon vaikuttivat tuolloin vallalla olleet yleiset aatevir-
taukset. Tuon ajan ihanteisiin kuului, että jokaisen työkykyisen oli huolehdittava omasta
ja perheensä toimeentulosta. Näkövammaisistakin haluttiin saada työkykyisiä yhteiskunnan
jäseniä. (Tšokkinen 1988, 196.)

Kinnunen (1982, 20) toteaa, että näkövammaisen lapsen kasvatus aloitettiin satunnaisesti
jokaisen näkövammaisen omassa kodissa. Koulujen tarkoituksena oli antaa ammatilliset taidot
niistä valmistuville ja yleissivistävien aineiden osuus opetuksessa jäi vähäiseksi.

Näkövammaisilla ei myöskään ollut koulupakkoa, vaan opiskelu perustui vapaaehtoisuuteen.

Laulu ja soitto olivat sokeainkoulujen opetusohjelmassa alusta lähtien. Opetuksen tulokset
näkyivät myös ulospäin, sillä koulujen juhlissa esiintyi moniäänisesti laulava kuoro sekä
oppilaat soittivat urkua, harmonia, pianoa ja viuhua. Laulunopiskelu oli pakollista, mutta so-
listisen instrumentin opiskelu vapaaehtoista. Kouluilla oli myös omat torvisoittokuntansa.
Kuorot sekä soittajat esiintyivät myös useilla eri paikkakunnilla. Musiikinopiskelun tulokse-
na monet sokeainkoulujen oppilaista valitsivat ammatin musiikin parista. (Tšokkinen 1988,
219.) Esimerkkinä voidaan mainita monen näkövammaisen toimineen esimerkiksi kanttori-
urkurina.

1800-luvun lopulla sekä 1900-luvun alkuvuosina näkövammaisopetus oli monien uudistus-
hankkeiden kohteena. Näissä hankkeissa käsiteltiin mm. näkövammaisten oppivelvollisuus-
kysymystä sekä opettajien palkkausta. (Tšokkinen 1988, 199-200.)

Suomen itsenäistyessä sokeainkoulujen asema muuttui. Kansalaissodan aiheuttama ylei-
nen kuohunta sulki Helsingin Sokeainkoulun tammikuussa 1918 ja opetus saatiin uudel-
leenkäynnistettyä vasta maaliskuussa 1919. Samaan aikaan Kuopion Sokeainkoulu
oli toiminnassa, mutta äärimmäisen vähäisin varoin. (Tšokkinen 1988, 227.)

Köyhäinhoidosta siirryttiin vammaishuoltoon 1920- ja 1930-luvuilla. Köyhäinhuoltolain tultua voimaan vuonna 1922 vammaiset alettiin nähdä omana erityisryhmänään. Köyhäinhuolto alkoi jakaantua eri osa-alueisiin mm. lastenhuoltoon ja alkoholihuoltoon. Vammaisten huolto itsenäistyi omaksi alueekseen. Tuolloisen vammaishuollon periaatteena oli vammaisten eristäminen laitoksiin muusta yhteiskunnasta. (Kinnunen 1982, 21-24.)

Näkövammaisten oppivelvollisuuskysymys ratkesi oppivelvollisuuslain säätämisen jälkeen. Oppivelvollisuuslaki säädettiin vuonna 1921 ja siinä todetaan, että kaikki Suomen kansalaisten lapset ovat oppivelvollisia lukuunottamatta harvaan asuttujen seutujen lapsia sekä ”tylsämielisiä” lapsia. Toinen 1920-luvulla usein esillä ollut asia koski näkövammaisten lastentarha- ja esikoulutoiminnan aloittamista. Ulkomailta saattujen vaikutteiden innostamina sokeainopettajat toivat esille sen, että sokeainopetus onnistuisi paremmin, jos lapsella olisi mahdollisuus valmentautua koulunkäyntiin. Sokeiden lasten esikoulu toteutui vihdoin vuonna 1929 Helsinkiläisen kannatusyhdistyksen toimesta. (Tšokkinen 1988, 228-229.)

Ensimmäinen ”integroitui” sokea oppilas aloitti opiskelunsa näkevien luokalla vuonna 1935. Hänestä tuli myös ensimmäinen sokea ylioppilas vuonna 1943. 1930-luvun lopulla pari muutakin sokeaa oppilasta integroitui tavalliseen kouluun. Nämä tapahtumat emakoivat tulevaa näkövammaisopetuksen kehitystä. (Tšokkinen 1988, 232.)

Talvi- ja jatkosodan aikana näkövammaisten opetus oli suurissa vaikeuksissa ollen välillä jopa keskeytyksissä. Hankaluuksia oli mm. tilojen ja henkilökunnan vähyden takia. Uusia oppilaita ei kouluihin otettu sotavuosina lainkaan. (Tšokkinen 1988, 232-233.)

Sotien jälkeen ryhdyttiin entistä tarkemmin pohtimaan näkövammaisten koulunkäynnin eri osa-alueita. Tästä esimerkkinä Palomaan mietintö, joka sisälsi perusteellisen selvityksen muiden maiden ja Suomen sokeain käsityö- ja ammattiopetuksesta. (Tšokkinen 1988, 236-237.) Näkövammaisten oppikouluopiskelu lisääntyi sotien jälkeen ja tällöin jouduttiin pohtimaan keinoja näkövammaisten koulunkäyntiä tarkemmin. Eri maissa opiskelu oli järjestetty eri tavoin. Saksassa ja Englannissa oli erilliset sokeain koulut, kun taas Yhdysvaltoissa näkövammaisia oli opiskellut tavallisissa kouluissa jo vuosisadan alusta lähtien. Suomessa

kokeiltiin normaalin koulun ja sokeainkoulun yhteistyötä jo 1950-luvulla, jolloin yksi sokea oppilas opiskeli Kuopion tyttölyseossa, mutta asui sokeainkoululla ja sieltä tukea opiskelulleen. Kokeilu todettiin onnistuneeksi ja myöhemmin sitä seurasi muita vastaavalla tavalla opiskelevia näkövammaisia. Vuonna 1966 annettiin erillinen asetus, jonka mukaan sokeainopettajain kollegiolla on oikeus myöntää oppikouluopiskelijalle oikeuden asua sokeainkoulun asuntolassa ja sokeain koulu voi tukea opiskelua esimerkiksi hankkimalla opiskelijalle apuvälineitä sekä havaintomateriaalia. Opiskelua helpotti myös teknisten apuvälineiden kuten nauhureiden ja kirjoituskoneiden yleistyminen sekä sokeain keskusliiton palkkaama opintosihteri. (Tšokkinen 1988, 244.)

1960-luvulla näkövammaisopetus oli voimakkaan kehityksen kohteena ja pohdittiin näkövammaisille tarkoitettujen oppilaitosten yhdistämistä. Lopulta päädyttiin siihen tulokseen, että Suomessa tarvitaan yksi suomenkielinen näkövammaisoppilaitos. Oppilaitos päätettiin sijoittaa Jyväskylään. Jyväskylän näkövammaisten koulu aloitti toimintansa 1.8.1972.

Alkuperäisen suunnitelman mukaan ko. oppilaitokseen olisi sijoitettu kaikki Suomen sokeat ja heikkonäköiset oppivelvolliset oppilaat. Jyväskylän näkövammaisten koulun oppilasmäärä oli aluksi 120, mutta väheni 1970- ja 1980-luvulla niin, että oppilaitoksessa opiskeli lukuvuonna 1986-1987 enää 47 oppilasta. Oppilasmäärän vähenemä johtui pääosin siitä, että oppivelvolliset oppilaat opiskelivat yhä useammin integroituna kotipaikkakuntansa kouluihin. (Tšokkinen 1988, 245.)

Mäki ja Kinon (1987, 84-85) toteavat, että näkövammaisen oppilas pyritään testamaan 5-vuotiaana Näkövammaisten keskusliiton järjestämällä kouluvalmiuskurssilla. Jyväskylän näkövammaisten koulussa järjestetään 6-vuotiaille lapsille tukijakso, jonka jälkeen vanhemmat päättävät aloittaako lapsi koulunkäyntinsä erityiskoulussa vai normaalissa koulussa.

Tällä hetkellä Suomessa on kaksi valtion näkövammaisten koulua, joista Suomenkielinen sijaitsee Jyväskylässä ja tämän koulun oppilasmäärä on huomattavasti suurempi kuin ruotsinkielisen vastaavan oppilaitoksen Svenska Skolan för synskadade i Helsingfors:in. Näiden oppilaitosten lisäksi Suomessa toimii yksi heikkonäköisten luokka Kaisaniemen ala-asteen yhteydessä Helsingissä. Tälle luokalle otetaan oppilaita, joiden näkökyky on niin paljon

heikentynyt, että opiskelu yleisessä koulussa tuottaisi suuria vaikeuksia. (Kinos 1986, 175-177.)

Molemmat näkövammaisten oppilaitokset ovat sisäoppilaitoksia ja niissä noudatetaan peruskoulun oppimäärän sisältävää opetussuunnitelmaa. Kouluissa toimii kaksivuotinen esikoulu ja 9-luokkainen peruskoulu. Näissä oppilaitoksissa opiskelevien oppilaiden oppivelvollisuus kestää 11 vuotta. (Kinos 1986, 175-176.)

Yhdysvalloista 1950-luvulla alkunsa saanut voimakas normaaliuden korostaminen näkövammaisopetuksessa saapui vähitellen myös Suomeen. 1970-luvun lopulla enemmistö näkövammaisista suoritti oppivelvollisuutensa integroituna yleiseen koulun. (Kinos 1986, 177.)

Näkövammaisten oppilaiden apuvälineiden kehitys helpotti huomattavasti integrointia yleisiin peruskouluihin ja lukioihin. Toisena tärkeänä seikkana voidaan mainita valtion rahoituksen saaminen näkövammaisen oppilaan apuvälinehankintoihin. Kolmantena integrointia helpottaneena seikkana voidaan mainita vammaisiin kohdistuneiden ennakkoluulojen väheneminen.

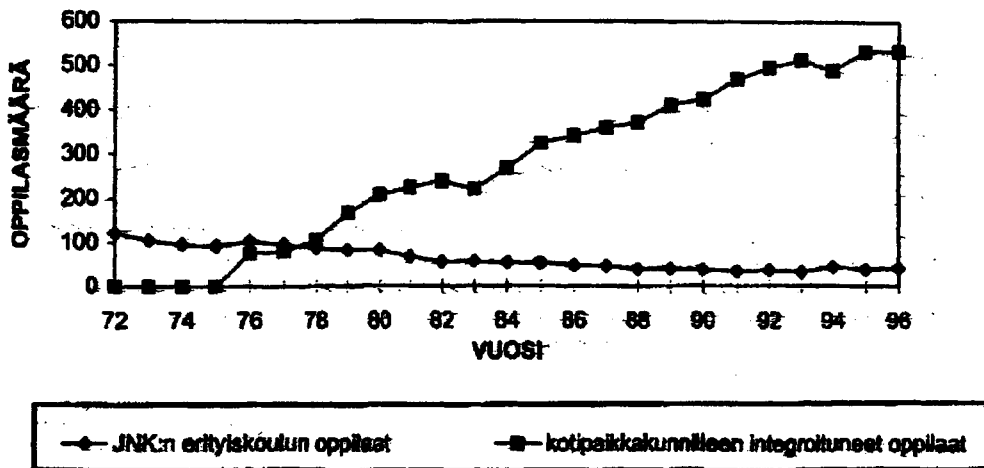
3.2. Näkövammaisopetuksen nykytila

Jyväskylän näkövammaisten koulun funktio on muuttunut aikaisemmasta perusopetuksen tuottajasta enemmän näkövammaisopetuksen erityispalveluita sekä erityisasiantuntemusta välittäväksi palvelukeskukseksi. Näkövammaisten koululla järjestetään yleisissä kouluissa opiskeleville näkövammaisille tukijaksoja sekä kursseja opettajille ja kouluavustajille. 1980-luvulta säädetyt lait ja asetukset kuulovammaisten ja näkövammaisten kouluista helpottivat huomattavasti Jyväskylän näkövammaisten koulun mahdollisuuksia tukea yleisissä peruskouluissa ja lukioissa opiskelevia näkövammaisia oppilaita. Integroidun opetuksen yleistymisen on ollut samansuuntaista kaikissa pohjoismaissa. (Tšokkinen 1988, 246-247.)

Integraatiota ei ole kuitenkaan aivan varauksettomasti hyväksytty ja syinä tähän on mainittu mm. suuret luokkakoot sekä opettajalle aiheutuva työllisä ilman erillistä korvausta. Myös oppilaan taso ja kunto ovat olleet vaikuttamassa päätöksiin. Monasti on pohdittu myös kysymystä siitä, mikä on näkövammaisen lapsen / nuoren etu. (Tšokkinen 1988, 247.)

KUVIO 2. Näkövammaisten peruskouluikäisten oppilaiden integraation kehitys (Mononen & Reunanen 1996)

NÄKÖVAMMAISTEN OPPILAIDEN LUKUMÄÄRIEN MUUTOKSET VUOSINA 1972 - 96



3.3 Näkövammaisopetuksen lainsäädännölliset perusteet

Lainsäädännöllinen pohja nykyiselle integraatiota suosivalle opiskelumuodolle saatiin vasta 1983. Tätä ennen näkövammaiset oppilaat pääsääntöisesti suorittivat oppivelvollisuutensa näkövammaisten erityiskouluissa. Kuitenkin, jos näkövammaisen halusi käydä keskikoulun tai lukion, hänen oli kuitenkin siirryttävä ”normaaliin” kouluun. Vaikuttimena ja kehityksen taustalla on vanhempien halu vaikuttaa lapsensa / lastensa koulunkäyntiin ja koulunkäyntipaikkaan. Haluttiin pitää lapsi kotona ja säilyttää hänen luonnollinen kasvuympäristönsä ja sosiaaliset kontaktinsa. (Malinen 1997, 14.)

Kuulo- ja näkövammaisten sekä liikuntavammaisten kouluista säädetyssä laissa (27.5.1983/481) todetaan, että edellä mainittujen vammaisten kasvatuksessa ja opetuksessa noudatetaan samoja tavoitteita kuin peruskoulussakin. Samalla koulun tarkoituksena on edistää oppilaan kokonaiskuntoutusta sekä antaa oppilaalle hänen vajavuuttaan korvaavat taidot. (Lainuudistus 10.1.1986/36.)

Kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille peruskouluopetusta tai huolehtimaan siitä, että oppivelvollisuusikäisillä on tilaisuus saada peruskouluopetusta vastaavaa opetusta. (Peruskoululaki 27.5.1983/476 2.luku 6§.)

4. DIDAKTIikka

Näkövammaisen oppilas, joka suorittaa oppivelvollisuutensa integroituna normaaliin peruskouluun, opiskelee yhdessä näkevien oppilastovereidensa kanssa. Tällaista luokkaa tai opetusryhmää opettava opettaja joutuu pohtimaan erityiskysymyksiä, jotka liittyvät näkövammaisen oppilaan opettamiseen.

4.1 Didaktiikka käsitteenä

Didaktiikka eli opetusoppi on tiede, joka tutkii opetusta. Didaktiikan pyrkimyksenä on löytää opetuksen lainmukaisuudet ja rakentaa niistä kokonaisvaltainen opetuksen teoria. Se on kasvatustieteen osa-alue, joten sitä ei voi erottaa kasvatustapahtuman kokonaisuudesta. (Engeström 1981, 1.)

Didaktisen prosessin eli opetusprosessin perustekijät ovat opetus ja oppiminen. Opetus on opettajan toimintaa, oppiminen taas oppilaan toimintaa. Didaktista prosessia voidaan nimittää opetus-oppimisprosessiksi, jossa oppilas oppii, mitä opettaja opettaa. Ominaisista tälle prosessille on opettamisen ja oppimisen välinen jännite. Oppiminen on nähtävä kiinteänä osana oppilaan kaikinpuolista toimintaa - oppiminen on ympäröivän maailman omaksumista aktiivisessa vuorovaikutuksessa tuon maailman kanssa. (Engeström 1981, 3.)

Didaktiikka tutkii opetuksen yleisiä lainalaisuuksia, ja siksi sitä nimitetään myös yleiseksi didaktiikaksi. Sen kohteena ovat kaikille opetuksen tyypeille yhteiset ongelmat ja piirteet. Engeströmin mukaan yleinen didaktiikka on perinteisesti jaettu toisaalta opetussuunnitelmaoppiin (- teoriaan), toisaalta opetusmenetelmäoppiin (- teoriaan). Edellinen tutkii opetuksen sisältöä, sen valintaa ja järjestämistä suunnitelmalliseen muotoon. Jälkimmäinen tutkii keinoja opetuksen sisällön välittämiseksi oppilaille. (Engeström 1981, 4.)

Opetusta annetaan erilaisissa instituutioissa ja erilaisia yhteiskunnalla tarkoituksia varten. Näitä varten on olemassa erilaisia erityisdidaktiikkoja, joiden tehtävänä on toisaalta löytää omalle alueelleen ominaiset opetuksen erityispiirteet ja lainmukaisuudet, toisaalta soveltaa ja käyttää hyväksi sekä samalla rikastuttaa yleisen didaktiikan teoriaa. (Engeström 1981, 4.)

Näkövammaisen oppilaan opetus vaatii opettajalta tiettyjen erityispedagogisten tietojen ja taitojen hallintaa. Kyetäkseen opettamaan näkövammaista oppilasta opettaja tarvitsee myös lisäkoulutusta. Näkövammaisten oppilaiden opetuksen helpottamiseksi on kehitetty apuvälineitä esim. pistekirjoja, äänitteitä, erilaisia optisia apuvälineitä sekä kirjoituskoneita.

Opetusprosessi on liikettä ja kehitystä, jota vievät eteenpäin sisäiset ristiriidat. Opetusprosessi sisältää kaksi peruselementtiä, perusprosessia : didaktisen johtamisen eli opettamisen sekä oppimisen eli oppilaiden oman toiminnan. (Engeström 1981, 8.)

Oppilaiden omien intressien ja toiminnan sekä toisaalta opettajan ja opetussuunnitelman vaatimusten välinen jännite edellyttää seuraavien didaktisten lainmukaisuuksien oivaltamista ja hyväksikäyttöä:

- tuloksellinen opetus on oppilaiden oman tietoisien, kohteellisen ja tavoitteellisen toiminnan virittämistä, suuntaamista ja ohjaamista. Oppilas ei ole vain opetuksen ”vastaanottaja”, vaan myös oppimistyöskentelyn subjekti.
- oppilaille on tehtävä selväksi opetuksen tavoite, mitä oppimistyöskentelyllä saavutetaan ja osoitettava, että se myös voidaan saavuttaa.
- oppilaan on tiedostettava oppimistehtävä haastavana ongelmana, joka vaatii ponnisteluja.
- opetuksen on tunnettava oppilaiden elämäntilanne ja tarpeet. Opetuksen on järjestettävä ja suunnattava toimintaa omien ongelmien ratkaisemiseksi, elämän ja työn laadun parantamiseksi ja kasvatettava tästä toiminnasta tietoisia opiskelumotiiveja. (Engeström 1981, 9.)

Näkövammaisten oppilaiden kohdalla opetuksen tavoitteiden ymmärtäminen ja se, miten he voivat ne saavuttaa on ensiarvoisen tärkeää. Näkökyvyn rajoitteisuus tai kokonaisvaltainen puutos aiheuttaa luonnollisesti oppimisessa ongelmia, koska näkövammaisen oppilas on joko osittain tai kokonaan muiden aistien varassa opiskellessaan.

4.2. Opetusprosessin oleelliset piirteet

Engeströmin (1981, 13) määrittelyssä opetusprosessista on löydettävissä kuusi oleellista piirrettä :

- 1) Opetus on yhteiskunnallisesti ja historiallisesti määräytynyt ilmiö, jonka tarkoitus on ihmiskunnan sivistyspääoman joidenkin osien systemaattinen välittäminen.
- 2) Opetus on prosessi - sille on ominaista alituinen liike ja kehitys
- 3) Opetusprosessi sisältää kaksi perusprosessia, opettamisen ja oppimisen. Opetusprosessia vievät eteenpäin sen sisäiset ristiriidat.
- 4) Opetusprosessi on laadultaan suunnitelmallista ja strukturoitua. Opetusprosessin rakenne määräytyy tavoitteen, sisällön ja menetelmän välisen kytkennän laadusta, näiden muodostamasta kokonaisuudesta.
- 5) Opetus on lainalainen prosessi, jossa vaikuttavat lait tulevat ilmi opettajan ja oppilaiden toiminnassa
- 6) Opetusprosessi on monimuotoinen ja liikkuva ilmiö, jossa useat eri lainmukaisuudet vaikuttavat samanaikaisesti.

Engeströmin (1981, 13) määrittely opetusprosessin oleellisista piirteistä on kuvaus opetusprosessista hyvin yleisellä tasolla. Integroitujen näkövammaisten oppilaiden opetus noudattaa edellä mainittuja opetusprosessin yleisiä piirteitä.

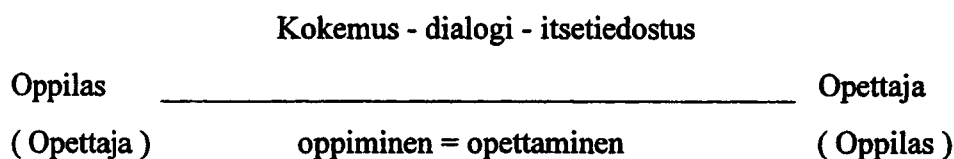
4.3 ”Humanistiset” ja ”dialektiset” kokonaiskäsittelyn mallit

Otsikossa käytetyt termit ”humanistinen” ja ”dialektinen” ovat lainausmerkeissä, koska näitä termejä käyttävät myös useat muut merkittävät ajatussuunnat. Tässä yhteydessä esitettyjen

”dialektisten” mallien edustama ajatustapa poikkeaa erittäin paljon esimerkiksi ”dialektisen” materialismin periaatteista. (Engeström 1983, 35.)

”Opettaja ei enää ole vain henkilö, joka opettaa, vaan henkilö, jota itseään opetetaan dialogissa opiskelijoiden kanssa, jotka puolestaan saadessaan opetusta itse myös opettavat. Heistä tulee yhteisesti vastuullisia prosessista, jossa he kaikki kasvavat. Tässä prosessissa auktoriteettiin perustuvat argumentit eivät enää päde.” Tämä Freiren ohjelmallinen toteamus on kaikille ”humanistisille” ja ”dialektisille” teorioille yhteinen. (Engeström 1983, 35.)

KUVIO 3. ”Humanistisen” ja ”dialektisen” kokonaiskäsittelyn suhde perustuu perinteiseen didaktiseen kolmioon.



Engeström (1983, 36-37) toteaa, että oppimisprosessi on itsetiedostuksen kehkeytymistä vuorovaikutuksen ja palautteen kautta. Engeström jatkaa, että oppimisen edellytyksenä on sosiaalisesti hyväksyvä ja turvallinen ilmapiiri sekä oppiminen on ennen kaikkea ihmisten-opettajan ja oppilaiden - välistä vuorovaikutusta.

Näkövammaisopetuksessa korostuu opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde, koska oppilaalta joko puuttuu näköaisti tai se on puutteellinen. Perinteisen mallin mukainen opettaja, jossa hän kokee olevansa ainoastaan tiedonjakaja, ei voi menestyä näkövammaisopetuksessa. Edellämämainitun perusteella voidaan todeta, että näkövammaisopetuksessa tulevat korostetusti esille opettajan ihmissuhdetaidot ja oman persoonan hyödyntäminen opetustilanteessa sekä kyky huomioida näkövammaisen oppilaan erityistarpeet.

4.4 Peruskoulun musiikinopetuksen tavoitteet

Peruskoulun musiikkikasvatuksen tehtävänä on, että oppilas saavuttaa musiikillisen ilmaisun perustiedot ja - taidot ja ymmärtää musiikin merkityksen yksilölle ja yhteisölle, kansalliselle sekä kansainväliselle kulttuurille. Musiikilla on taideaineena keskeinen tehtävä tunne-elämän ja luovuuden kehittymisessä. Musiikkikasvatuksen eräänä tavoitteena on myös ohjata musiikin pysyvään harrastamiseen. (Opetushallitus 1994, 97.)

Musiikinopiskelun tavoitteena on se, että oppilas saa myönteisiä kokemuksia ja elämyksiä, joiden avulla hänelle syntyy myönteisiä asenteita ja rakkaus musiikkiin. Keskeistä musiikinopiskelussa on oppilaan tietojen ja taitojen harjaannuttaminen monipuolisilla työtavoilla. Oppisisällön tulee kattaa mahdollisimman monipuolisesti musiikkikulttuurin eri alueita. (Opetushallitus 1994, 97.)

Peruskoulun ala-asteella musiikkikasvatuksen tavoitteena on :

- leikinomaisen toiminnan avulla oppiminen, iloinen yhdessäolo ja ryhmässä olemisen harjoittelu, mitkä edistävät lapsen minäkäsityksen ja tunne-elämän kehittymistä.
- kuuntelu on musiikkikasvatuksen lähtökohta. Sen avulla ohjataan ääniympäristön havainnointiin ja kuunneltavan musiikin omaan valintaan ja arviointiin.
- edistää oppilaiden musiikillista ajattelukykyä musiikkikäsitteiden yhteydessä
- perehdyttää oppilaat ala-asteella vähintään yhden soittimen soittamiseen
- antaa valmiuksia musiikin tuottamiseen ja vastaanottamiseen perinteisen nuottikirjoituksen lisäksi myös ajanmukaisella teknologialla ja soittimistolla

Peruskoulun yläasteella musiikkikasvatuksen tavoitteena on :

- vahvistaa peruskoulun ala-asteella saavutettuja musiikillisia tietoja ja taitoja
- korostetaan musiikillisen ilmaisun merkitystä ja käytetään oppilaiden tuotoksia hyväksi eri oppimistilanteissa
- suurempien yhteisprojektien valinta ja suunnittelu esimerkiksi musiikkiteatterin, musiikkiliikunnan ja tanssin keinoin

(Opetushallitus 1994, 97.)

Näkövammaiselle oppilaalle musiikki on oppiaine, johon hän voi vammastaan huolimatta osallistua täysipainoisesti. Kuuloaistin merkitys on näkövammaisille oppilaille huomattavasti tärkeämpi, kuin näkeville oppilaille ja musiikin omaksuminen kuuntelun avulla on eräs keskeisiä peruskoulun musiikkikasvatuksen tavoitteita. Näkövamma ei myöskään estä instrumenttiopintoja, vaan päinvastoin edistää näkövammaisen oppilaan henkistä ja fyysistä kehitystä. Näkövammaisen oppilaan fyysisellä kehityksellä tarkoitetaan tässä yhteydessä esimerkiksi käsien hienomotoristen taitojen kehitystä.

5. NÄKÖVAMMAISOPETUSTA KOSKEVIA TEORIOITA

5.1 Lewinin kenttäteoria

Kenttäteoreettinen oppimistapahtuman tutkimus kiinnittää erityistä huomiota muun muassa sellaisiin seikkoihin kuin, mikä merkitys oppimistapahtumalla on oppilaalle, miten oppilas kokee oppimistilanteen ja mitä muita elämyksiä oppimiseen liittyy. Edellä mainittu tutkimustapa pyrkii käsittelemään oppimistilannetta kokonaisuutena. (Koskenniemi 1978, 67.)

Oppiminen katsotaan aktiiviseksi toiminnaksi, jota yksilön tarpeet pitävät yllä. Näistä tarpeista katsotaan suurelta osalta määräytyvän, millaisena yksilö kokee tilanteen, miten se jäsentyy ja mihin yksilön käyttäytyminen sanottujen tarpeiden tyydyttämiseksi suuntautuu. Oppimistulokset, joista Koskenniemi käyttää myös termiä käyttäytymisen muutokset riippuu kenttäteorian mukaan siitä, missä määrin oppimistilanne tarjoaa mahdollisuuksia oppilaan kokemusten ja käyttäytymisen eriytymiselle. (Koskenniemi 1978, 67.)

Opiskelun tavoitteisuus sekä mahdollisuudet mielekkäiden, ratkaisua vaativien tehtävien suorittamiseen ovat kenttäteoreetikoille - joiden tunnetuin nimi on Kurt Lewin - olennaisempia oppimisen edellytyksiä kuin virheettömien reaktioiden aikaansaaminen niitä vahvistamalla, vaikka ehdollistamisteorian kannattajat eli konnektionistit pitävät niitä olennaisimpana. (Koskenniemi 1978, 67-68.)

Kenttäteoreettinen oppimisteoria soveltuukin hyvin yhteen sellaisen didaktisen ohjelman kanssa, joka tähtää itsenäisen ajattelun ja yritteliäisyyden kehittämiseen ja jossa sen vuoksi pyritään luomaan luottamuksellinen kouluilmasto, enemmän opastamaan kuin harjoittamaan oppilaita ja auttamaan heitä näkemään koulutehtävien mielekkyys. Tämän mukaisesti oppimisen pitäisi niin suuressa määrin kuin mahdollista perustua ongelmanratkaisuihin. Kenttäteoreetikkojen tutkimustulosten mukaan tähän voidaan päästä, jos opettaja kykenee asettumaan oppilaan asemaan, ymmärtämään opetustilanteen sellaisena kuin tämä sen kokee. Opettajan ja oppilaiden väliset suhteet ovat sen takia tärkeitä. (Koskenniemi 1978, 67-68.)

Koskenniemi kuitenkin tähdentää, että kaikki kouluoppiminen ei kuitenkaan voi olla mielekästä sanan varsinaisessa merkityksessä, eikä sitä läheskään aina voida perustaa oppilaan omiin ongelmanratkaisuihin. Näin ollen ei oppimisen kenttäteoreettista selitystapaa voida soveltaa mihin tahansa opetustilanteeseen. (Koskenniemi 1978, 68.)

Näkövammaisen oppilas joutuu opiskelussaan turvautumaan huomattavan paljon koulunkäyntiavustajan ja opettajan apuun. Näin ollen jokainen näkövammaisen oppilaan omatoimisuutta korostava oppimistilanne olisi käytettävä hyväksi. Koska näkövammaiselle oppilaalle muiden aistien merkitys on korostunut, tulisi opettajan huomioida tämä opetuksessaan. Opiskelu on näkövammaiselle huomattavasti mielekkäämpää, jos oppimistilanne mahdollistaa itsenäisen yritteliäisyyden mahdollisuuden.

5.2 Eriksonin teoria näkövammaisen identiteetin kehityksestä

Näkövammaisen ensimmäisillä elinvuosilla on suurin merkitys persoonallisuuden kehitykselle. Nämä vuodet luovat yksilön identiteetille pohjan. Dellgrenin (1984) mukaan identiteetti-käsitettä on tutkinut Erikson (1979), joka on myös perusteellisesti kuvannut identiteetin kehittymistä. Hän kuvaa identiteettiä siten, että yksilö itse tuntee olevansa kotonaan omassa kehossaan, tuntee olevansa sama ajankohdasta ja ympäristöstä riippumatta, sekä että muut kokevat yksilön jokseenkin pysyvällä tavalla. (Dellgren 1984, 54-59.)

Minä-käsityksen saavuttaminen on pitkä prosessi. Eriksonin (1979) mukaan ihminen löytää identiteettinsä biologiseen kasvuun liittyvien kriisien ratkaisemisen yhteydessä. Yksilö kehittyy tietystä järjestyksessä tulevien ”kypsyysasteiden” kautta. Jokaisessa vaiheessa yksilön täytyy sopeutua sekä sisäisiin muutoksiin, että ulkomaailmaan. Jokainen kypsyysvaihe hallitsee tietyn ajan yksilön elämää, mutta tämän vaiheen aikaiset tapahtumat vaikuttavat myös tulevaan kehitykseen.

Jokaista kypsyysvaihetta hallitsee yksi kehon elin, joka vaiheen aikana kehittyy edelleen, ehkäpä kehityksensä täydentäenkin. Samalla, kun uudesta elimestä tulee toimintakelpoinen, kehittyy uusi käyttäytymiskuvio. Vaihe huipentuu psykososiaaliseen kriisiin.

Kriisi syntyy, koska biologinen kehitys saa aikaan lapsella uuden käyttäytymiskuvion, johon ympäristö reagoi. Lapsen ja ympäristön kanssakäyminen huipentuu kriisiin, joka voi ratketa lapsen kannalta myönteisellä tai kielteisellä tavalla. Ratkaisulla on erittäin tärkeä merkitys lapsen tuleville reaktioille ja itsensä ja ulkomaailman kokemiselle. Siten jokaisessa vaiheessa kehittyy tietty asennoituminen, joka ratkaisee hänen suhtautumisensa elämään.

Esimerkkinä edellämainituista kriiseistä Erikson mainitsee muun muassa lapsen tietoisuuden omasta kehostaan ja sukupuolestaan. Näkövammaisen lapsen on vaikea muodostaa mielekästä kuvaa omasta kehostaan. Eriksonin mukaan ei ole lainkaan epätavallista, että vaikeasti näkö- tai liikuntavammaisilla nuorilla on epämääräinen käsitys omasta sukupuolestaan, mikä aiheuttaa epävarmuutta ja ahdistusta. Erikson jatkaa, että asian korjaamiseksi on vasta viime vuosina alettu tehdä työtä; toisin sanoen sukupuolivalistus on otettu opetusohjelmaan erityiskouluissa.

Näkövammaiselle lapselle on erityinen merkitys niillä biologisesta kehityksestä johtuvilla kriiseillä, jotka ratkaisevat, miten lapsi käsittää itsensä suhteessa muihin ihmisiin. Koska näkövammaiset lapset eivät voi matkia muiden ihmisten ulkoista käyttäytymistä, ymmärtää myös ne vaikeudet, joita heillä syntyy identifikaatioiden kohdalla rakentaessaan omaa identiteettiä. Usein vaikeasti näkövammaisen lapsi kykenee ympäristöstä omaksumaan ja sulattamaan omaan persoonallisuuteensa vain äänensävyt ja kielelliset ilmaisut. (Dellgren 1984, 54-59.)

6. INTEGRAATIO

6.1. Integraation määrittely

Tässä tutkielmassa integraatiolla tarkoitetaan näkövammaisen oppilaan integraatiota normaaliin peruskoulun luokkaan. Integraatio voidaan määritellä usealla eri tavalla, vaikka monissa maissa integrointi ymmärretään vain vammaisen lapsen sijoittamisena normaaliin luokkaan (mainstreaming). Erityiskoulussa tai -luokalla opiskelevaa ei pidetä integroituneena.

Kuotola (1976, 49) määrittelee integraation tilana, jossa vammaisille suodaan oikeus ja edellytykset osallistua sosiaaliseen elämään sen kaikilla aloilla ja saada keskeiset tarpeensa tyydytetyiksi.

Integraation muodot ovat Mobergin (1982) mukaan seuraavat:

1) FYYSINEN INTEGRAATIO

toteutetaan sijoittamalla vammaiset oppilaat muiden oppilaiden joukkoon ja järjestämällä koulutoiminnot mahdollisimman lähekkäin ja yhdessä. Fyysinen integraatio voidaan käytännössä toteuttaa kahdella eri tavalla:

- a) yksittäinen oppilas sijoitetaan normaaliluokkaan (fyysinen yksilöintegraatio)
- b) normaalikoulun yhteyteen sijoitetaan kokonainen erityisluokka (fyysinen luokkaintegraatio).

2) TOIMINNALLINEN INTEGRAATIO

Toiminnallisen integraation tarkoituksena on vähentää etäisyyttä kahden toisistaan poikkeavan ryhmän välillä. Koulussa erityisopetus ja yleisopetus käyttävät yhteisiä resursseja ja toimivat yhdessä tai tekevät yhteistyötä. Yhteistyön määrä voi vaihdella ja siitä on löydettävissä kolme eri muotoa:

- a) resurssien yhteishyödyntäminen, käytetään yhteisiä resursseja
- b) resurssien samanaikainen hyödyntäminen, resursseja käytetään samassa tilanteessa
- c) yhteistyö eri toiminnoissa.

3) SOSIAALINEN INTEGRAATIO

tarkoittaa luonnollisia, spontaaneja myönteisiä kontakteja vammaisten ja muiden välillä. Sosiaalisen integraation tarkoituksena on myös vähentää etäisyyttä poikkeavien ja muiden välillä. Eri oppilasryhmät hyväksyvät toisensa, niiden välillä on myönteistä vuorovaikutusta ja ystävyyssuhteita. Myös muut koulutustapahtumassa mukana olevat henkilöryhmät ovat myönteisessä vuorovaikutuksessa keskenään.

4) YHTEISKUNNALLINEN INTEGRAATIO

Yhteiskunnallinen integraatio on usein esitetty koulun ulkopuolelle, kasvatettavien aikuiselämään kuuluvaksi. Yhteiskunnallisella integraatiolla tarkoitetaan yhteiskuntaan sijoittumista yhteisön täysiarvoisena jäsenenä, johon kuuluvat mahdollisuuksien, oikeuksien ja velvollisuuksien yhdenmukaisuus vammaisten ja muiden yhteisöelämässä.

Mobergin ja Ikosen (1980, 58-60) mukaan integraatiosta keskusteltaessa kiistellään paljolti siitä, mitä integraatio on ja miten sitä toteutetaan. Integraatiokäsitteestä on myös ristiriitaisia tulkintoja ja sitä käytetään usein epämääräisesti. Joskus integraatio nähdään vain ”sijoituspäätöksenä.” Mobergin ja Ikosen mielestä vammaisen sijoittaminen meidän kaikkien joukkoon ei myöskään automaattisesti johda siihen, että vammaisen tulee sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti integroiduksi.

Salminen (1989, 75) on sitä mieltä, ettei integraatiota pidä nähdä ainoastaan sijoituspäätöksenä, vaan myös tienä yhteiskunnalliseen integraatioon. Toisaalta kouluikäiselle integraatiolla koulussa on sinälläänkin merkitystä. Se on tärkeä lapsen senhetkisellem kehitykselle: lapselle on tärkeää kuulua hyväksyttynä jäsenenä ikätovereiden joukkoon.

Todellinen integraatio on siis aivan jotain muuta kuin pelkkä sijoittamispäätös. Jos integraatiosijoitus ei johdakaan sosiaaliseen integraatioon, este ei välttämättä ole sijoituksesta

johtuva , vaan este voi olla normaalissa yhteisössä, johon poikkeava sijoitetaan. Normaali koulutyö voi aiheuttaa poikkeavassa yksilössä sellaisia paineita ja esteitä, joista poikkeavan yksilön on mahdotonta selviytyä tai joista selviytymisen mahdollisuudet poikkeavalta kokonaan puuttuvat. Seurauksena saattaa olla, että heikkous muuttuu sosiaalisesti haitaksi estäen jopa sijoitetun oppilaan myöhempää yhteiskunnallista integroitumista. (Salminen 1989, 75.)

6.2 Integraation onnistumisedellytykset

Tärkeää on luonnollisesti luoda poikkeavalle oppilaalle fyysiset edellytykset täysipainoiseen toimintaan eli siis huolehtia fyysisestä integraatiosta. Seuraavana vaiheena on toiminnallinen integraatio, joka merkitsee tietyissä tapauksissa erityisten apuvälineiden sekä opetus- ja oppimateriaalin hankkimista poikkeavan oppilaan työskentelyn mahdollistamiseksi ja tukemiseksi. Toiminnallinen integraatio voi vaatia myös tuki- ja apuhenkilöstön käyttöä. Nämä palvelut kuuluvat luonnollisena osana integraatioon. (Salminen 1989, 77.)

Ruuhijärvi & Toivonen (1985, 74) toteavat vammaisen oppilaan opetuksen mukauttamisen vammaisen oppilaan tarpeita ajatellen vaativan erityisjärjestelyjä. Erityisjärjestelyt koskevat pääasiassa vain näkö-, kuulo-, liikunta-, ja kehitysvammaisia ja pitkäaikaissairaita. Opetus tapahtuu tavallisen tai normaaliryhmän tavoitteiden mukaan ja erityisoppilaan opetusta eriytetään tai suoritetaan muita järjestelyjä vamman edellyttämällä tavalla:

- 1) Vammaisen oppilaan opetussuunnitelmaa on olennaisesti muutettu (supistettu tai rajattu) normaalioppilaiden vastaavaan opetussuunnitelmaan verrattuna.
- 2) On tehty opetusmenetelmällisiä tai muita järjestelyjä kuten esim. opetusryhmän koko pienempi kuin normaalisti, opetus- ja koulunkäyntiavustaja on käytettävissä, opiskeluaikaa tai -tapaa on olennaisesti muutettu jne.

- 3) Vammaisia varten on hankittu koulun toimesta tai muulla tavoin teknisiä erityis- ja apuvälineitä.
- 4) Vammaisten opetuksessa käytetään muista poikkeavia opetusmateriaaleja tai vammaisen oppilaan oppilasarvostelu poikkeaa normaalioppilaiden arvostelusta. (Riihijärvi & Toivonen 1985, 74.)

Tutkittaessa normaaliopettajien ja erityisopettajien eroa suhtautumisessa poikkeavan lapsen opetukseen huomattiin suhtautumisen olevan hyvin samansuuntaista. Esimerkiksi halukkuuteen opettaa vammaista lasta ei niinkään vaikuttanut se miten vaikeasti vammaisen lapsi oli, vaan se, oliko lapsi monivammainen. Samassa tutkimuksessa todettiin myös, että opettajan tietojen ja taitojen kehittymisen vaikutusta vammaisen oppilaan opettamishalukkuuteen on ehkä ylikorostettu. Tutkimuksen mukaan tärkein opettajiin vaikuttava tekijä on ympäristön suvaitsevainen suhtautuminen vammaisiin. Ympäristön myönteisellä suhtautumisella opettajat saadaan innostumaan ja kantamaan vastuuta myös vammaisten oppilaiden opettamisesta. (Gans 1987, 41.)

Mobergin mukaan (1982 , 58) erityisopetusta tarvitsevan oppilaan koulusijoitusratkaisu ja sen fyysisen integroinnin aste riippuvat lähinnä kolmesta tekijäryhmästä:

- 1) oppilaasta
- 2) opettajasta ja opetuksesta sekä
- 3) hallinnollisista ja muista kehystekijöistä.

Oppilaan ympäristön ja kouluhallintoa edustavien henkilöiden on hyväksyttävä ajateltu erityisopetusratkaisu. Esimerkiksi koulun johdon vammaisen oppilaan koulutusta koskevat asenteet ja ennakkoluulot heijastuvat helposti opettajien asenteisiin ja siten vaikuttavat koulutuksen onnistumiseen. Pedagogisesti poikkeavan koulusijoitusta ratkaistaessa oppilaan etu on kuitenkin ratkaisevin lähtökohta. Moberg korostaa, että ratkaisut ja niiden edellytykset ovat aina ainutkertaisia yksilötapauksia ja tavoitteeksi tulee asettaa yksilön kokonaiskehitystä kulloisissakin olosuhteissa parhaiten tukeva koulutusratkaisu. (Moberg 1982, 58-59.)

Jyväskylän näkövammaisten koulussa kullekin integroidulle näkövammaiselle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS). Lähes samaa tarkoittaa Gearhartin (1980, 40) tutkimuksessaan esittämä vaatimus yksilöllisestä kasvatusohjelmasta (individualized educational program (IEP)).

Kinos (1983, 46) sanoo, että oppilaalla on oltava riittävä henkinen taso. Integraation onnistumisen edellytyksinä hän mainitsee myös kodin sosiaalisen tilanteen sekä mahdollisuudet ja halun tukea lasta. Samaten hän mainitsee, että Jyväskylän näkövammaisten koulun integraatio- opettajien mielestä tärkeitä edellytyksiä ovat oppilaan hyvä keskittymiskyky, opiskelumotivaatio ja kestävyys. Oppilaan itsenäisyys ja orientoitumiskyky sekä sopeutuvuus lisäävät onnistumismahdollisuuksia. Kodin myöntyvyys ja tuki ovat välttämättömiä.

Heikkonäköisen oppilaan sijoittamisessa luokkaan on otettava huomioon valaistuksen- päivänvalon ja keinovalon tarve sekä myös oppilaan paikan etäisyys luokan taulusta. Hänelle on myös annettava oikeus tarvittaessa käydä taulun tai kartan luona katsomassa siellä olevaa tekstiä tai kuviota. Heikkonäköisen on annettava työskennellä omassa tahdissaan ja pitää lepotaukoja, sillä havainnoidessa tapahtuva keskittyminen aiheuttaa helposti sekä psyykkistä, että fyysistä väsymistä. Opettajilta vaaditaan kekseliäisyyttä ja viitseliäisyyttä miettiä, miten oppikirjoissa olevat kuvat ja kaaviot oppilaalle selvitetään (Kinos 1983, 50-57). Kinos (1986, 179-180) toteaa, että integraation kannalta on välttämätöntä tutkia myös opetustilojen fyysiset olosuhteet ottaen huomioon oppilaan itsenäinen liikkuminen sekä hänen koulumatkansa.

6.3 Toiminta näkövammaisen normaaliluokkasijoituksessa

Näkövammaisen oppilaan sijoittaminen normaaliin peruskoulun opetusluokkaan aiheuttaa aina normaalista poikkeavia toimenpiteitä. Seuraavassa esitellään Malisen (1997, 18-20) ajatuksia näkövammaisen opetuksessa huomioitavia seikkoja.

1. Näkövammaisen oppilas on yksi opetusryhmän jäsenistä. Luokkatovereistaan hän eroaa näönheikkouden tai puutteen vuoksi. Suoritusasoltaan näkövammaisen lapsi on kuten muutkin joko hyvä, keskinkertainen tai heikko. Hänellä on samat oikeudet saada opetusta ja oppimisen ohjausta opettajaltaan kuin muillakin oppilailla, Mutta hänellä tulee olla myös selkeät velvollisuudet ja rajat, joita noudatetaan. Tämä oikeudenmukaisuuden periaate on hyvä pohja integroidulle opiskelulle. Sillä on positiivinen vaikutus myös luokkatoverien suhtautumiseen näkövammaista kohtaan.
2. Opetusvastuu kuuluu opettajalle, ei avustajalle.
3. Avustaja ei saisi olla oppilaan ”paras kaveri”. On totta, että monet yleisopetukseen sijoittuneista näkövammaisista ovat usein yksinäisiä. Tietysti ihmiset ovat luonteeltaan erilaisia, mutta näkövamma vaikeuttaa myös sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden syntymistä.
4. Monet heikkonäköiset käyttävät kohopulpettia tai lukutelinettä. Niiden avulla luettava teksti saadaan sopivalle katseluetäisyydelle ja korkeudelle. Ryhti pysyy hyvänä eikä pään varjo haittaa näkemistä. Koska suurentavat apuvälineet edellyttävät lyhyttä työskentelyetäisyyttä, on kohopulpetin käyttö tässäkin mielessä tarpeellista.
5. Kiinnitä erityistä huomiota oppilaan paikkaan luokassa. Huomioi häikäistyminen, valaistus, heikkonäköisen kenttäpuutokset, kohopulpetin tehokas käyttömahdollisuus, kulkureitit, virransaanti jne. Muistathan, että saat ongelmien ratkaisussa asiantuntija-apua.
6. Näkövammaisen tarvitsee työn tai tehtävien suorittamiseen normaalia enemmän aikaa. jotta kotitehtävien määrä ja niiden tekoon käytettävä aika pysyisi kohtuullisena, seuraa tilannetta keskustelemalla siitä vanhempien, avustajan ja oppilaan kanssa. Tarvittaessa eriytä opetusta ja keskity tehtävät oleellisimpaan.
7. Huolehdi, että oppilas käyttää apuvälineitään. Monet heikkonäköiset koululaiset pyrkivät samaistumaan luokkatovereihinsa ja saattavat suhtautua kielteisesti apuvälineisiinsä. Apuvälineet on aina myönnetty tarpeen perusteella.

8. Hyvä, pysyvä järjestys luokassa ja oppilaan omassa työtilassa ja laatikoissa on tärkeä. se vähentää turhaa etsimistä ja ajan kulumista. Kaikella tulisi olla oma paikkansa. Tavoite on, että oppilas liikkuisi luokassa itsenäisesti, etsisi itse tavaransa ja kehittyisi toiminnoissaan systemaattiseksi.
9. Älä kavahda ”katsoa” ja ”nähdä”-sanojen käyttöä. Näkövammaisen kohdalla ne tarkoittavat näön lisäksi muidenkin aistien (lähinnä tunto, kuulu ja haju) avulla tehtäviä havaintoja. Muista, että heikkonäköisen näkeminen poikkeaa normaalista. Pyri suoritustesteillä saamaan todellinen käsitys hänen näkökyvystä. Sujuva liikkuminen tutussa paikassa välttämättä perustu vain näköön. Tiedoilla, toistoilla ja hyvällä muistilla saattaa olla suuri vaikutus.
10. Näkövammaisten muisti kehittyy yleensä hyväksi. Hyödynnä se opetuksessa.
11. Lue taululle kirjoittamasi teksti. Jos luokassa on heikkonäköinen, taulun tulisi olla mattapintainen ja tauluvalon hyvä. Suositeltava tekstikoko vaihtelee välillä 6-8 cm. Muista tarkkailla, että heikkonäköinen oppilas käyttää kiikariaan, jos hänelle on sellainen määrätty! Kirjoita selvällä käsialalla, mieluiten tekstaten.
12. Vältä runsasta, puhtaasti ele- tai ilmeikielen käyttöä. Heikkonäköisellä oppilaalla on tulkintavaikeuksia, sokealta tilanne menee täysin ohi. Myös korvaavien pronomien (esimerkiksi tämä ja tuo) käyttöön tulee kiinnittää huomiota, erityisesti elekielen yhteydessä.
13. Koululiikunta on näkövammaisille vähintään yhtä tärkeää kuin muillekin oppilaille. Nopeisiin pallopeleihin osallistuminen saattaa kuitenkin olla ylivoimaista. Näkövamma ei ole este esim. luistelun, hiihdon ja laskettelun oppimiselle. Tukea ja ohjausta opetukseen saat näkövammaisten liikunnan opettajilta.
14. Näkövammaisten käyttöön tarkoitettujen kuvien tulisi olla selkeitä, kooltaan kohtuullisia. Niissä ei saisi olla liian paljon yksityiskohtia eikä samaan kuvaan kannata sisällyttää montaa tärkeää asiaa. Koska heikkonäköisen oppilaan katseluetäisyys on normaalia

lyhyempi, yleensä noin 10-15 cm, on tärkeää tiedostaa, että suurista kuvista kokonaisuuden hahmottaminen tältä etäisyydeltä on vaikeaa. Yleensä heikkonäköinen hyötyy kuvasta enemmän, jos tärkeät kohdat rajataan mustalla, kontrasti taustaa vasten on selvä ja värierot selkeät. Sokean kuvantutkinta vaatii erillisohjausta.

15. Näkövammaiset lukevat useimmiten selvästi hitaammin kuin näkevät ikätoverinsa. Pistekirjoitusta käyttävien hyvä lukunopeus on noin 500 merkkiä minuutissa eli noin 100 sanaa minuutissa. Heikkonäköisten lukunopeudet vaihtelevat suuresti, koska lukeminen saattaa olla teknisesti vaikeaa ja virheitä tulee normaalia enemmän, ongelmia syntyy luetun ymmärtämisen alueella. Tekstin luettavuutta parannetaan yksilöllisesti testatulla suurennoksella. On syytä muistaa, että kursiiviteksti ja käsialakirjoituksen tulkinta ovat heikkonäköiselle vaikeita. Tiheä riviväli, kiiltävä paperipinta ja tekstin heikko kontrasti tuottavat ongelmia. Äänikirjojen ja äänitteiden käyttö on suositeltavaa, kun luettavaa tekstiä on paljon.
16. Näkövammaisen lapsen kohdalla ei ole myöskään syytä hyväksyä veltoa lököttelyä pulpetin päällä. Joskus luullaan, että lapsi pystyy siinä asennossa paremmin keskittymään kuunteluun. Virheelliset työskentelyasennot pahentavat ryhtivirheitä, joista seurauksena ovat kivut ja säryt.
17. Jos käytät piirtoheitintä, anna näkövammaiselle asiasta moniste.
18. Mitä pidemmälle näkövammaisen oppilaan koulunkäynti etenee, sitä parempi omien asioiden asiantuntija hänestä kehittyy.
19. Lue tilapäisopetuksesta tulleet palautteet tarkoin. Saat monia vinkkejä näkövammaisen oppilaasi opetustyöhön.
20. Ongelmien syntyessä älä epäröi ottaa yhteyttä omaan matka- tai alueopettajaan tai suoraan näkövammaisten kouluun. Pedagoginen ohjauskeskus tukimuotoineen on perustettu auttamaan sinua opetus- ja kasvatustyössäsi. (Malinen 1997, 18-20.)

Malisen (1997, 18-20) ajatukset näkövammaisen opetuksessa huomioitavista seikoista tulisi painattaa lyhyeksi ohjeistoksi ja jakaa kaikkiin oppilaitoksiin, joissa opiskelee näkövammaisia oppilaita.

Koulunkäyntiavustajan tehtäväkenttä tulisi tehdä opettajille selväksi näkövammaisen oppilaan opiskelun sujuvuuden turvaamiseksi. Opettajien tulisi tarpeeksi usein keskustella koulunkäyntiavustajan kanssa näkövammaisen oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä erityiskysymyksistä. Usein varsin pienillä toimenpiteillä voi olla merkittävä vaikutus näkövammaisen oppilaan opintomenestykseen tai opiskelumotivaatioon. Esimerkkinä mainittakoon kokeet, näkövammaiselle oppilaalle on monasti turhaa (esimerkiksi pistetekniikoita käyttävät oppilaat) antaa koetehtävistä paperiversiota, jotka koulunkäyntiavustaja joutuu sanelemaan oppilaalle tai muuntamaan kysymykset pistekirjoitukselle. Yläasteelle tultaessa yksinkertaisempi ja oppilaan paremmin huomioiva tapa olisi antaa esimerkiksi koetehtävät tietokonelevykkeellä, sillä näin oppilas kykenee suoriutumaan itsenäisemmin opiskelustaan.

6.4.Integraation tukitoimet

Vammaisen lapsen opiskelun lähimpiä tukijoita ovat vanhemmat, opettajat, koulunkäyntiavustaja ja luokkatoverit. Kouluviranomaisten tuki vaikuttaa välittömästi ja välillisesti muiden kautta. Monissa kouluissa luokaton erityisopettaja huolehtii tarvittaessa erityistuen hankkimisesta vammaiselle lapselle. Yleisessä koulussa olevilla oppilailla on mahdollisuus saada apua Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäksi Näkövammaisten Keskusliiton opintosihteeriltä ja Näkövammaisten kirjaston opiskeluneuvojalta. (Mäki, Kinon 1987, 100.)

Malinen (1997, 21) jakaa vammaisen lapsen tarvitsemat palvelut yleisiin- ja erityispalveluihin. Yleisiin palveluihin kuuluvat terveys-, sosiaali- ja koulutoimen lisäksi Kansaneläkelaitoksen palvelut ja erilaiset jatko- opintojen rahoitusjärjestelmät. Erityisiä opiskelun tukipalveluja

näkövammaisille järjestävät Näkövammaisten Keskusliitto, Näkövammaisten kirjasto, Näkövammaisten kulttuuripalvelu, näkövammaisten erityiskoulu ja Arlainstituutti.

Seuraavassa esitellään eri tukipalvelujen toimintaa.

Jyväskylän näkövammaisten koulusta käsin toimivat matkaopettajat ovat näkövammaisten erityisopettajia joiden tehtäväkenttä on varsin laaja. Matkaopettajien tehtäviin kuuluu:

1. Informaation jakaminen näkövammaisopetuksesta
2. Ohjaustoiminta, joka kohdistuu oppilaaseen, hänen kotiinsa, opettajiinsa ja koulutovereihinsa.
3. Oppilasta koskevat neuvottelut ja yhteydenpidot sekä kouluviranomaisiin, että koulun henkilökuntaan integraatioon liittyvissä asioissa.
4. Oppilaan - tarvittaessa myös vanhempien - matkan järjestäminen Jyväskylän näkövammaisten kouluun tuki-, tutkimus- ja tarkkailujaksoille.
5. Yksilöllisen työjärjestyksen laatiminen oppilaalle, osallistuminen opetukseen sekä huolehtiminen palautteen antamisesta oppilaan kotiin ja kouluun.
6. Yleisen koulun opettajien perehdyttäminen näkövammaisopetukseen järjestämällä kursseja ja tutustumiskäyntejä Jyväskylän näkövammaisten koulussa.
7. Yhteistoiminta Näkövammaisten Keskusliiton kanssa.
8. Oppimateriaalin ja apuvälineiden tarpeen kartoitus ja käytön opastus.
(Mäki, Kinos 1987, 101-102.)

Yleistä peruskoulua käyvillä näkövammaisilla oppilailla on oikeus tulla ns. tukijaksolle erityiskouluun. Tukijaksolla tarkoitetaan kunnan peruskoulussa olevan näkövammaisen lapsen

tilapäisopetusjaksoa Jyväskylän näkövammaisten koulussa. Kukin tukijakso kestää yleensä viikon. tukijaksolla harjoitellaan erilaisia opiskelutekniikoita (esimerkiksi pistekirjoitusta / -lukemista, abakus-helmitaulun käyttöä, äänikirjojen käyttöä jne.). Tukijaksolle pistekirjoitusta käyttävät oppilaat kutsutaan säännöllisesti ja heikkonäköiset tarpeen mukaan. (Malinen 1997, 23.)

Jyväskylän näkövammaisten koulu järjestää näkövammaisopetuksen perehdyttämiskursseja. Ne on suunnattu yleisopetuksen eri opettajaryhmille, koulunkäyntiavustajille ja näkövammaisten lasten vanhemmille. Kurssitoiminta aloitettiin vuonna 1974 ja nykyään vuositasolla järjestetään yli kaksikymmentä kurssia. Kurssiohjelma sisältää näkövammaistietoutta ja näkövammaisuuden vaikutuksista opetustilanteissa. Kurssiluettelo lähetetään niille kouluille, jossa on näkövammaisen integroitu oppilas. (Malinen 1997, 23.)

Jyväskylän näkövammaisten koululla toimii oppimateriaaliyksikkö, joka suunnittelee, tuottaa ja markkinoi kohokuva- ja muuta selkomateriaalia sokeille ja heikkonäköisille esi- ja peruskouluikäisille oppilaille eri oppiaineisiin ja opetuskokonaisuuksiin. (Malinen 1997, 23.)

Näkövammaisten Keskusliitto järjestää kuntoutuksena erilaisia kursseja näkövammaisille koululaisille ja / tai heidän vanhemmilleen. Samaten Näkövammaisten Keskusliitossa kehitellään erilaisia apuvälineitä sekä myydään koulunkäynnissä tarvittavia erityismateriaalia. Näkövammaisten kirjasto tuottaa piste-, ääni- ja elektronisia oppikirjoja näkövammaisten oppilaiden tarpeisiin. (Malinen 1997, 22.)

Näkövammaisella peruskoululaisella on mahdollisuus saada koulunkäyntiavustaja. Avustajan hankkimisesta ja kouluttamisesta tehtävänsä huolehtii kotikunta. Valtaosa avustajista on henkilökohtaisia, mutta erityisopetusryhmissä on myös luokka-avustajia.

Koulunkäyntiavustajan tehtävät voidaan eritellä

- oppilaaseen kohdistuviksi
- opettajan avustamiseksi
- yhteistyöhön muiden tahojen kanssa.

Kun näkövammaisen oppilas on ala-asteella, avustaja toimii ”lähikasvattajana”. koulunkäynnin edetessä avustajan toiminta painottuu opettajan opetuksessaan käyttämän materiaalin muokkaamiseen oppilaalle soveltuvaan muotoon tietokoneelle, pistekirjoitukselle, äänitteiksi, suurennoksiksi jne. Opetustilanteessa häntä tarvitaan lähinnä taitoaineiden tunneilla. Hyvä koulunkäyntiavustaja toimii hyvässä yhteistyössä oppilaan opettajien ja kodin kanssa. Samaten hän tukee oppilaan itsenäistymistä olemalla toisaalta riittävän etäällä oppilaasta, mutta toisaalta aina tarvittaessa saatavilla. (Malinen 1997, 25.)

Näkövammaisen lääkinnällisen kuntoutuksen hoitavat oma terveyskeskus ja keskussairaala. Valtaosa näkövammaisten koululaisten tarvitsemista laitteista myönnetään lääkinnällisenä kuntoutuksena henkilökohtaisiksi apuvälineiksi. Terveyskeskus myöntää vammaiselle asianomaisen tai perheen hakemuksesta muun muassa nauhurin, kirjoituskoneen ja valkoisen kepin. Saatavilla on myös terapiapalveluja. Hoitavan keskussairaalan kautta sokea oppilas saa muun muassa pistekirjoituskoneen sekä kotiin, että koululle. Yksilöllisen tarpeen mukaan heikkönäköiselle keskussairaala myöntää erilaisia apuvälineitä, kuten silmälasit, luupit, lukutelevisiot ym. Samaten lääkinnälliseen kuntoutukseen kuuluu liikkumistaidon ohjausta. (Malinen 1997, 21.)

Sosiaalitoimen myöntämien palvelujen perustana on vammaispalvelulaki. Tänä päivänä on mahdollista, että koulunkäyntiavustajan palkkaa jo peruskouluun sosiaalitoimi. Tästä asiasta kunnat voivat päättää itsenäisesti. (Malinen 1997, 21.)

Vaikeasti näkövammaisen oppilaan siirtyessä yläasteelle, hänelle laaditaan ammatillinen koulutus- ja kuntoutussuunnitelma. Sen tietojen pohjalta Kansaneläkelaitos voi myöntää opiskelun tueksi ns. kalliita apuvälineitä. Tällaisia ovat muun muassa puhesyntetisaattorilla varustettu Fuca-funktiolaskin, pistekirjoitusta taltioiva muistiinpanolaite Memona sekä tietokoneet lisälaitteineen ja ohjelmineen. (Esimerkiksi tietokoneen 80 merkin Alva-pistenäytön hinta on 82000 mk. (Näkövammaisten Keskusliiton apuvälinekuvaston hinnasto 1.3.1997)). Joissakin tapauksissa edellä mainittujen laitteiden hankinta on perusteltua jo ala-asteella. Tällöin ne hankitaan lääkinnällisen kuntoutuksen kautta. (Malinen 1997, 21-22.)

Näkövammaisen oppilaan koululle / koulutoimelle jää siis melko vähän laite- ja materiaalihankintoja (esimerkiksi kohopulpetti, tuoli ja erillisvalo). Toisaalta koulun tulee vastata siitä, että opettajat ja oppilas saavat tarvittavat integroidun opetuksen tukitoimet. Opetustoimen budjettiin on siis syytä varata määrärahat opettajien ja avustajien perehdyttämiskoulutukseen, oppilaan tilapäisopetukseen Jyväskylässä sekä muiden tukipalvelujen (muun muassa ohjauskäyntien) ostoon. (Malinen 1997, 22.)

6.5 Näkövammaisen oppilaan integrointiin kohdistuvia tutkimuksia

Integraatiotutkimusta ja integraatiokeskustelua on hämärtänyt se, että ei ole erotettu integraation eri muotoja (edellä esitetyt fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio). Usein fyysistä integraatiota sinänsä on pidetty päämääränä. Keskeisin kysymys integroitua erityisopetusta tutkittaessa on selvittää se, miten sen avulla saavutetaan asetetut tavoitteet. Suomessa ei laajoja integraation tehokkuustutkimuksia ole varsinaisesti tehty, vaan tutkimusmateriaalia on pääasiassa saatavissa Yhdysvalloissa tehdyistä tämän alan tutkimuksista. Näiden tutkimusten tulosten pohjalta voidaan karkeasti sanoa, että erityisluokat ovat normaaliluokkia tehottomampia kognitiivisten koulusaavutusten osalta, mutta tehokkaampia sosiaalisen sopeutumisen kannalta. (Tuunainen 1982, 287-290.)

Maija-Liisa Kinoksen (1983) erityispedagogiikan pro gradu- työ käsitteli oppilasvaihdon vaikutusta näkevien ja näkövammaisten asenteisiin toisiansa kohtaan. Tutkimuksessa Jyväskylän näkövammaisten koulun 3. ja 5. Luokan oppilaat ja Keltinmäen ala-asteen vastaavien luokkien oppilaat ryhtyivät toteuttamaan oppilasvaihtoa. Oppilasvaihto koulujen välillä toteutettiin aluksi niin, että vaihtokouluun saapui oppilaspari, myöhemmin myös yksittäisiä oppilaita opiskelemaan. Näkövammaiset suorittivat 3-4 vaihtokertaa ja näkevät 1-1,5 vaihtokertaa. Oppilaat osallistuivat luokkiensa normaaliin työskentelyyn.

Edellä mainitun tutkimuksen mukaan vaihdon aikana saatu tieto, joko kokemusperäisenä tai tietoisuuden avulla saatuna, lisääntyi. Näkövammaiset suhtautuivat integraatioon lievän kielteisesti, mikä johtui siitä, että he olivat tottuneet käymään koulua tutussa pienessä ryhmässä. (Jyväskylän näkövammaisten koulussa opetusryhmässä on alle 10 oppilasta, usein

vain 4-7 oppilasta). Näkövammaisat suhtautuivat ennakkoluuloisesti näkeviin, jonka Kinos arvelee johtuvan itse vammasta: kun ei kykene aistimaan eleitä ja ilmeitä, voi äänensävyinkin tulkita väärin. Näkevien oppilaiden kohdalla tyttöjen suhtautuminen näkövammaisiin oli myönteisempää kuin poikien. (Kinos 1983, 115-117.)

Markku Ihatsun (1987) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vammaisen oppilaan sosiaalista integraatiota peruskoulun ala-asteella. Tutkimuskohteina oli 37 luokkaa, johon oli sijoitettu vammaisen oppilas. Näistä oppilaista 5 oli näkövammaisia. Tutkimuksessa saatujen tulosten perusteella voidaan sanoa, että vammaisten oppilaiden minäkäsitys oli merkittävästi negatiivisempi muihin ala-asteen oppilaisiin verrattuna.

- n. 43 % erityisoppilaista koki olevansa masentunut ja surullinen
 - n. 43 % tunsi, ettei ollut kovin tärkeä ihminen
 - n. 34 % tunsi, että vanhemmat odottavat heiltä liikaa
 - n. 34 % erityisoppilaista halusi olla joku muu kuin on
 - lähes 34 % erityisoppilaista piti itseään muita huonompana
- (Ihatsu 1987, 221-222.)

Ihatsu kuitenkin jatkaa, että vammaiset oppilaat viihtyivät koulussa yhtä hyvin kuin muut peruskoulun oppilaat.

Ihatsu (1987, 224-225) huomauttaa, että opettajien käsitykset integraatiosta eivät ole yksiselitteisiä. Opettajat kuitenkin kannattivat nykyisen integroidun-opetuksen jatkamista pääosin, mikä Ihatsun mielestä merkitsee varauksellista suhtautumista integraatioon. Kaikki opettajat olivat lähes yksimielisiä siitä, että sosiaalista etäisyyttä vammaisten ja muiden oppilaiden välillä tulisi vähentää, mutta noin 70 % opettajista oli sitä mieltä, että vaikeasti vammaisten opetus olisi keskitettävä omiin erityisluokkiin oppivelvollisuuden alkaessa. Samaten opettajien asenteet heijastavat pitkälti normaaliuden vaatimista vammaisilta oppilailta eli opettajat odottavat heiltä kohtalaista koulusopeutumista ja -menestystä.

Opetussuunnitelman merkitys integraatiossa on keskeinen. (1987, 229-230.) Ihatsu jatkaa, että Suomen koululaitoksen käytäntö jättää viime kädessä vastuun opettajalle opetettavan aineen

opetussisällöstä päättämisestä. Luokkahuoneen tasolla opettajat ovat useimmin kokeneet ongelmallisena vammaisen lapsen erityistarpeista lähtevän opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen, opetuksen yksilöinnin ja kouluhallinnon tuen puuttumisen.

Ihatsu (1987, 231-233) toteaa tutkimustuloksissaan muun muassa seuraavaa:

1. Vammaisuuden tarpeisiin vastattaessa olisi painotettava kokonaisvaltaisten, laaja-alaisten ohjausjärjestelmien kehittämistä. Kehittämistoimenpiteet tulisi tehdä yhteistyönä erityisoppilaan vanhempien, opettajien, kouluhallinnon ja tukevien palveluverkostojen yhteistyönä. Lisäksi Ihatsu korostaa vammaisten oppilaiden emotionaaliseen ja sosiaaliseen kehitykseen vaikuttamisen tärkeyttä.
2. Opettajankoulutuksessa tulisi huomioida integraatiopedagogiikka. Yleisopetuksen painopistettä tulisi kehittää erityisopetuksen suuntaan siten, että yksilöllisiin tarpeisiin ja sosiaalista käyttäytymistä ohjaaviin strategioihin kiinnitettäisiin enemmän huomiota.
3. Integraatiokysymyksistä tiedottamista tulisi tehostaa varsinkin kouluhallinnon osalta, koska oppilaan integraatioon liittyy olennaisesti niin henkisistä kuin materiaalisista tukiresursseista päättäminen.
4. Opettajaa olisi hyvissä ajoin ryhdyttävä kouluttamaan työhönsä, kun vammaisen oppilaan sijoittamispäätös tehdään. Opettajalta on myös edellytettävä sijoittamisen hyväksymistä. Tämän lisäksi opettaja tarvitsee konsultointitukea ja mahdollisuutta pitää säännöllisesti yhteyttä vammaisen oppilaan vanhempiin.

7. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

7.1. Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää näkövammaisen oppilaan yksilöintegraation onnistumisedellytyksiä peruskoulun musiikinopetuksessa omien kokemusten sekä esimerkkioppilaan vanhemmilta, koulunkäyntiavustajalta sekä musiikinopettajilta hankitun palautetiedon (haastattelut) avulla. Haastattelut tehtiin kesällä 1997. Tutkimuksen toisena tavoitteena on antaa kuva integroidun näkövammaisen oppilaan musiikinopiskelusta peruskoulussa.

Tutkimuksesta saatuja tietoja voidaan käyttää Jyväskylän näkövammaisten koulun perehdyttämiskoulutuksen suunnittelussa sekä peruskouluun integroitujen näkövammaisten oppilaiden musiikinopetuksen tukena.

Tutkimusongelmat:

1. Miten valmistauduttiin näkövammaisen oppilaan koulunkäyntiin ala-asteella ?
2. Minkälaisia odotuksia ja ongelmia näkövammaisen oppilaan integrointi aiheutti ?
3. Millaisia ongelmia kohdattiin ala-asteen musiikinopetuksessa ?
4. Millaisia didaktisia metodeja käytettiin ala-asteen musiikinopetuksessa ?
5. Miten valmistauduttiin näkövammaisen oppilaan yläasteelle siirtymiseen ?
6. Mitkä olivat opettajien mahdollisuudet saada tukea näkövammaisen opettamista koskevissa ongelmissa ?
7. Millaisia ongelmia ja erityistoimenpiteitä näkövammaisen oppilaan opiskelu aiheutti yläasteella ?
8. Kuinka hyvin Tapio saavutti asetetut oppimistavoitteet sekä kuinka hyvin integrointi onnistui ?

7.2. Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan tavallisimmin kysymystä siitä, mittaammeko sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Grönforsin (1982, 173,178.) mielestä kvalitatiivisten tutkimusten yhtenä vaikeimpana ongelmana on olevan validiteetin osoittamisen. Tätä on pidetty kvalitatiivisten menetelmien negatiivisena piirteenä.

Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan käytettyjen mittausvälineiden tarkkuutta, oikeellisuutta, ennustavuutta ym. luotettavuuteen liittyvillä termeillä. Grönfors (1982, 174.) ilmaisee asian seuraavasti : ”Kerätyllä aineistolla on reliabiliteettia silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia”. (Samassa teoksessa Grönfors esittää myös poikkeuksen edellämainittuun sääntöön.)

Kvalitatiivisissa tutkimuksissa (esimerkiksi haastattelututkimus) reliabiliteettia on hyvin vaikea osoittaa. Jokainen haastattelutilanne on uniikki. Haastattelijan tapa kysellä, erilaiset maneerit ym. vastaavat tekijät voivat vaikuttaa saatuihin tuloksiin. Samoin emme voi koskaan olla varmoja siitä, onko vastaaja rehellinen vai epärehellinen.

Tutkimuksen haastatteluja ei nauhoitettu. Tämä oli Tapion vanhempien toivomus.

Tutkittaessa intiimejä aiheita haastattelujen nauhoittaminen olisi saattanut vaikuttaa saatuihin tuloksiin, joten tämän tutkimuksen osalta pidän toimenpidettä perusteltuna. Tutkimus on myös tulkinnallinen johtuen kvalitatiivisesta tutkimusotteesta.

8. TUTKIMUSTULOKSET

8.1 Näkövammaisen koulunkäynnin aloitukseen liittynyt valmistelutyö

Tutkimuksen kohteena olevalla Tapiolla alettiin epäillä ongelmia näkökyvyssä noin viisivuotiaana kesällä 1986. 5-vuotiaiden neuvolatarkastuksessa Tapio ei piirtänyt kokonaista ihmistä. Piirroksessa sormet olivat irti käsistä. Kotona asiaan kiinnitettiin huomiota, koska hän ei mansikkakamaalla ollessaan löytänyt mansikoita eikä mustikkametsässä mustikoita.

Tutkimukset käynnistettiin välittömästi, mutta lopullinen diagnoosi saatiin vasta lokakuussa 1988. Tapion todettiin sairastavan Spielmeyer-Sjögrenin tautia, joka ensi vaiheessaan aiheuttaa näkökyvyn menetyksen noin viidessä vuodessa. Muita sairauden kuuluvia oireita ovat oppimisvaikeuksia aiheuttava älyllinen tasonlasku, epilepsia sekä puhe- ja liikuntavaikeudet.

Tapion kohdalla kyseessä on kuitenkin tavallisuudesta poikkeava geenivirhe, jonka ansiosta sairaus on tavallista huomattavasti lievempi ja etenee poikkeuksellisen hitaasti. Sairauden etenemisnopeutta ei kuitenkaan tuolloin tiedetty. Santavuori (1997)

Tapion sairauden huonosta ennusteesta huolimatta vanhemmat halusivat hänen aloittavan koulunkäyntinsä integroituna normaaliin peruskouluun. Koulunkäynnin aloitukseen liittyvässä suunnittelussa mukana olivat Näkövammaisten keskusliiton aluesihtööri, Kasvatuspsykologi sekä Naantalın kouluviranomaisten edustajat. Keskusteluissa todettiin etteivät mitkään seikat estä Tapion integrointia peruskouluun. Lisäksi neuvotteluissa päädyttiin siihen tulokseen, että hän tarvitsee koulunkäyntiavustajan. Samassa yhteydessä todettiin myös ettei lähin ala-aste sovellu Tapiolle. (Rakennukset vanhoja ja sokkeloisia.) Kouluksi valittiin Karvetin ala-aste Naantalissa, joka soveltui hänelle paremmin.

Kesällä 1988 Tapiolle järjestettiin liikkumistaidon opetusta koulun sisä- ja ulkoalueisiin tutustumista varten. Samalla aloitettiin näkövammaisen keppitekniikkaharjoitukset. Opettajana toimi näkövammaisten keskusliiton Turun aluekeskuksen liikkumistaidon opettaja. (Tapion liikunnallisen toimintakyvyn aleneminen oli havaittavaa jo kesällä 1988). Koulunkäyntinsä

hän aloitti Naantalın Karvetin ala-asteella syksyllä 1988. Koulunkäyntiavustaja oli aluksi kunnan palkkaama. Virallinen diagnoosi saatiin vasta lokakuussa 1988). Valtion varoista koulunkäyntiavustajan kunnalle aiheuttamat kulut korvattiin vasta tammikuusta 1989 alkaen.

Näkövamman aiheuttama haitta-aste koulun alkaessa oli 70%. Näkökyvyn heikkenemisessä tapahtuneet muutokset olivat nopeimmillaan ensimmäisen ja toisen luokan aikana. Tapio oli käytännöllisesti katsoen sokea (100% haitta-aste) kolmannelta luokalta alkaen.

Tapiolle laadittiin henkilökohtainen opetussuunnitelma, jota oli tarkoitus päivittää tarpeen mukaan. (Lähinnä ajateltiin sairauden etenemisen aiheuttamia ongelmia selvitä normaalista koulunkäynnistä). Henkilökohtaisen opetussuunnitelman Tapiolle laati Jouko Koponen, joka toimii Jyväskylän näkövammaisten koulun erityisopettajana sekä NCL-oppilaiden matkaopettajana. (Spielmeyer-Sjögrenin tauti kuuluu NCL- tauteihin).

Neuronaaliset seroidilipofuskiinootit (NCL - taudit) ovat peittyvästi periytyviä eteneviä keskushermostosairauksia, jotka johtavat yksilön kehitysvammaan ja varhaiseen kuolemaan. NCL -taudeille on yhteistä niihin liittyvä verkkokalvon rappeuma sekä siihen liittyvä sokeutuminen. (Santavuori 1993, 6: 16-20.)

Apuvälineiksi hankittiin koululle kohopulpetti sekä kohdevalaisin. Kotiin hankittiin lukutelevisio. Lukutelevisio on laite, johon on yhdistetty kamera sekä televisio. Kameran kuvaamaa aluetta voidaan suurentaa, jolloin television kuvaputkelta näkövammaisen voi lukea / katsella opetusainesta. (Lukutelevisio oli käytössä näkökyvyn heikkenemisestä johtuen ainoastaan ensimmäisen luokan syyslukukaudella).

Syksyllä 1988 Tapion vanhemmat alkoivat etsiä uutta asuntoa Turun ympäristöstä. (Muuton pääasiallinen syy oli työmatkojen inhimillistäminen). Tarvasjoen kunta tuntui houkuttelevalta vaihtoehdolta, joten vanhemmat ottivat yhteyttä paikallisiin kouluviranomaisiin selvittääkseen mitkä ovat kunnan mahdollisuudet ja halu tukea perhettä, jossa on näkövammaisen kouluikäinen lapsi. Perheissä, joissa on vammaisen lapsi tulee vanhempien aktiivisuus korostetusti esille. Hyvänä esimerkkinä tästä mainitsisin koulun aloitukseen liittyvän valmistelutyön.

Tarvasjoella pidettiin edellä mainitusta asiasta kokous, johon osallistuivat Tarvasjoen kunnanjohtaja, Liedon-Tarvasjoen koulutoimenjohtaja, Euran koulun koulunjohtaja, läänin psykologi sekä läänin koulutoimentarkastaja.

Kunta ja koulutoimi suhtautuivat myönteisesti, joten perhe muutti Tarvasjoelle vuoden vaihteessa 1988-1989. Tapio aloitti kevätlukukauden 1989 Tarvasjoen kunnan Euran ala - asteella.

8.2. Näkövammaisen oppilaan integroinnin aiheuttamat odotukset ja ongelmat

Näkövammaisen oppilaan sijoittaminen normaaliluokkaan aiheuttaa aina jonkinasteisia odotuksia ja ongelmia. Tämän tutkimuksen osalta voidaan sanoa, että pääosa ongelmista selvitettiin esimerkkioppilaamme kohdalta melko vähäisin toimenpitein. Tapion ala-asteen musiikinopettajana toiselta luokalta alkaen koko ala-asteen ajan toimi Marja Koponen. Hän koki Tapion opettamisen ongelmattomana johtuen osaltaan siitä avusta, jonka koulunkäyntiavustaja Hely Lindqvist kykeni tarjoamaan.

Tapion ala-asteen luokanvalvoja Marja Koponen oli mukana hankkeessa, jossa näkövammaisia opettaville opettajille yritettiin luoda ns. ”opettajarengas”, jossa integroituja näkövammaisia opettavat opettajat olisivat voineet vaihtaa kokemuksia ja mielipiteitä. Muutama kokous pidettiin, mutta kiinteätä yhteistyötä ei syntynyt. Toimialueena kyseessä olevalla ”opettajarenkaalla” oli lounais-Suomi. Tapio hyväksyttiin osaksi opiskeluyhteisöä. Aluksi luokkatovereiden kiinnostus häntä kohtaan oli terveen uteliasta. (Kiva juttu, luokassa on erilainen oppilas). Ala-asteen ensimmäisillä luokilla, jolloin Tapiolla oli vielä jonkin verran näkökykyä jäljellä hän yritti kaikissa toiminnoissaan toimia kuten normaalinäköiset. Tämä aiheutti oppilastovereissa ihmetystä. (”Onko Tapio vain joskus sokea?”). Näkövamman aiheuttama 100% haitta-aste hänellä oli kolmannelta luokalta alkaen. (Hän oli siis Käytännöllisesti katsoen sokea). Tapio on luonteeltaan ulospäin suuntautunut eikä epäröi tuoda julki omaa mielipidettään.

Ala-asteen neljännellä ja viidennellä luokalla oppilaat alkoivat eriytyä omiksi ryhmikseen. Tässä vaiheessa Tapio alkoi eristäytyä muista oppilaista. Syynä tähän olivat Tapion

sosiaalisen kasvun jälkeenjääneisyys muihin oppilaisiin nähden sekä Tapioon kohdistunut koulukiusaaminen. Koulukiusaamista esiintyi ainoastaan ala-asteen neljänneltä luokalta kuudennen luokan syksyyn. Yläasteella koulukiusaamista ei esiintynyt.

Sosiaalisessa kanssakäymisessä Tapio ei näkövammansa vuoksi osannut käyttää kehon kieltä kommunikoinnissaan ja monet luokkatovereiden käyttämät ilmaisut sekä kielikuvat jäivät hänelle merkitykseltään hämäräksi. Tapio saattoi tietämättään loukata luokkatoveriaan käyttämällä väärää ilmaisua.

Koulukiusaamisessa hyväksikäytettiin Tapion näkövammaa. Esimerkiksi otettiin lakki päästä ja ilkuttiin, kun hän ei sitä kyennyt löytämään. Koulukiusaaminen huomattiin sekä koulussa, että kotona ja siihen puututtiin seuraavin toimenpitein:

Vanhemmat ottivat asian esille vanhempainillassa, jolloin muiden oppilaiden vanhemmat tulivat asiasta tietoisiksi. Kiusaajat otettiin erityistarkkailuun ja heidän kanssaan keskusteltiin. Tämän lisäksi Tapiolle hänen tietämättään järjestettiin kaksi ”välituntijärjestäjää”/ päivä, jotka olivat hänen seuranaan välituntisin. Toimenpiteiden seurauksena koulukiusaaminen saatiin loppumaan. Korostan, että koulukiusaamista tapahtui ainoastaan ala-asteella.

Ala-asteella tarvittu apuvälineet hankittiin pääosin vanhempien toimesta/anomina, mutta joitakin apuvälineitä valmisti myös koulun tuolloinen johtaja Jyväskylän näkövammaisten koulusta saamiensa ohjeiden avulla. Apuvälineet eivät haitanneet normaalia kouluopetusta lukuunottamatta Tapion käyttämää Versa-Braille kirjoituskonetta, jonka aiheuttama ääni koettiin luokassa jonkin verran häiritsevänä.

Tapio koki opiskelun pääosin kohtuullisen helppona. Ala-asteella opiskelu oli hänen mielestään helpompaa johtuen hitaammasta opiskelutahdista sekä ”kodinomaisista” opiskeluolosuhteista. Kodinomaisuuteen vaikuttivat seuraavat seikat: tuttu pieni koulu, lyhyt koulumatka, tutut opettajat sekä toveripiiri.

Ongelmana ala-asteella oli Tapion hidaskirjoituslukunopeus, joka hidasti hänen opiskelunopeuttaan. Yläasteen aikana lukunopeus kasvoi huomattavasti helpottaen

nopeamman opiskelutahdin aiheuttamia ongelmia. Yläasteella opiskelu oli Tapion mielestä tylsempää, kiireisempää ja ainaista paikasta toiseensiirtymistä. Koulutehtävät sekä kokeet annettiin yleensä paperille kirjoitettuna, vaikka tämän formaatin heikkouksista opettajille usein huomautettiin koulunkäyntiavustajan toimesta. Poikkeuksen säännöstä teki ainoastaan matematiikan opettaja Keijo Terävä, joka käytti formaattina tietokonediskettiä. Tavalliselle paperille kirjoitettu oppimateriaali/kokeet täytyi kirjoittaa uudelleen sokeainkirjoituskoneella tai pistenäytöllä varustetulla tietokoneella, jotta Tapio kykeni opiskelemaan annetun materiaalin. Yläasteella Tapiolla oli käytössään tietokone, johon oli yhdistetty pistenäyttö.

Yläasteella Tapio oli aluksi melko yksinäinen, mutta joitakin ystäviä kuitenkin oli. Yläasteen kuluessa hän sai uusia ystäviä varsinkin yhdeksännellä luokalla.

8.3. Ala-asteen musiikinopetuksessa kohdatut ongelmat

Ala-asteella Tapion musiikinopettajana toimi luokanopettaja Marja Koponen (Euran ala-aste). Hänellä ei ollut aiempaa kokemusta näkövammaisen opetuksesta eikä koulutusta siihen. Marja suoritti kaksi näkövammaisten opettajille tarkoitettua kurssia Jyväskylän Näkövammaisten koulussa vuosina 1989 sekä 1990. Näillä sinänsä arvokkailla ja hyödyllisillä kursseilla ei musiikinopetuksesta puhuttu sanallakaan. Samaten Jyväskylästä saadussa oppimateriaalissa ei musiikinopetusta oltu huomioitu lainkaan.

Diagnoosista johtuen Jyväskylän näkövammaisten koulun taholta suhtauduttiin epäillen Tapion mahdollisuuksiin selviytyä peruskoulun oppimäärästä. (Hän suoritti integroituna normaalien peruskoulun oppimäärän yhdeksässä vuodessa).

Marja koki, ettei kyennyt parhaalla mahdollisella tavalla opettamaan musiikkia Tapiolle, mutta koulunkäyntiavustajan avulla opetus sujui kuitenkin tyydyttävästi. (Tapiolla oli sama koulunkäyntiavustaja kolmannen luokan alusta yhdeksännen luokan loppuun. Opettaja korosti kaikkien oppilaiden osallistumista tuntityöskentelyyn eikä Tapiota haluttu jättää työskentelyn ulkopuolelle. Silloinen luokka, jossa Tapio opiskeli ei kokonaisuutena ollut erityisen lahjakas ja opettaja vältti instrumenttien käyttöä pois lukien Nokkahuilu tämän luokan kanssa.

Toisaalta luokka oli erityisen innostunut laulamaan ja myös Tapio koki laulamisen mukavana. Tosin luokan laulutaitoa ei voitu pitää mitenkään erityisen hyvänä. Laulujen sanojen opettelu oli Tapiolle selkeä ongelma, koska hänen pistekirjoituslukunopeutensa oli ala-asteella erittäin hidas. Tapiolle pisteytettiin laulujen sanat, mutta melodioita ei äänitetty. Tämän seurauksena kappaleiden opettelu vei melko kauan. Hänelle ei hankittu kokonaisia musiikinkirjoja varustettuna pistekirjoituksella, vaan koulunkäyntiavustaja pisteytti tarvittavan oppiaineksen. Pistekirjoitettu virsikirja vastaa kooltaan noin kahta isoa tietosanakirjaa.

Marjan mielestä koulunkäyntiavustajan merkitystä ei voida yliarvioida musiikin tunneilla. Varsinkin nokkahuilunsoiton opetuksessa koulunkäyntiavustaja vapautti opettajan muun luokan opetukseen.

8.4. Ala-asteen musiikinopetuksessa käytetyt didaktiset menetelmät

Luokassa oli vain muutama musiikista kiinnostunut oppilas ja tätä seikkaa korosti Euran koulussa tarjolla ollut musiikin erityisryhmä, johon musikaalisesti lahjakkaammat tai musiikista enemmän innostuneet oppilaat siirtyivät. Tapio opiskeli musiikkia perusluokan mukana. Hän ei osoittanut erityistä kiinnostusta musiikkiin ala-asteen aikana. Ala-asteella musiikin opetus koostui pääosin laulamisesta, musiikin kuuntelusta ja nokkahuilun soitosta.

Luokan innostus laulamiseen oli erittäin suuri, joten tästä syystä musiikin tunneista melkoinen osa käytettiin siihen. Ohjelmisto koostui lastenlauluista, maakuntalauluista sekä kansanlauluista. Luokkaa kiinnostivat erityisesti kansanlaulut ja kalevalainen lauluperinne (esilaulaja-kuoro). Myös Tapio toimi vuorollaan esilaulajana.

Nokkahuilun opiskelu oli tälle luokalle vastenmielistä. Luokka antoi nokkahuilulle varsin kuvaavan nimen ”räkäpilli”. Koulunkäyntiavustaja hoiti Tapion opetuksen kyseisten tuntien aikana vapauttaen luokanopettajan muun luokan opetukseen. Tapion mielestä nokkahuilu ei ole mitenkään vastenmielinen instrumentti, muttei hän sitä erityisemmin rakastakaan. Hän pysyi kuitenkin muiden oppilaiden opiskelutahdissa ja kykeni omaksumaan opetusaineksen.

Musiikinkuunteluun käytettiin niin paljon aikaa, kuin opetussuunnitelman toteuttaminen vaati. Tapiolla on kuuloaisti tavallista herkempi (normaalia näkövammaisilla) ja varsinkin yläasteella musiikkia kuunneltiin musiikintunneilla hänen mielestään liian suurella voimakkuudella.

Summatiivisia musiikinkokeita ei pidetty ala-asteella. Näiden sijasta pidettiin pieniä ”pistareita”. Opettaja korosti oppilasarvioinnissaan tuntiaktiivisuuden ja tuntiosaamisen merkitystä.

8.5. Näkövammaisen oppilaan yläasteelle siirtymiseen liittynyt valmistelutyö

Tapion yläasteelle siirtymisen aiheuttama suunnittelu aloitettiin keväällä 1994. Tuolloin aiheesta pidettiin yläasteella alustava kokous. Kokouksessa olivat läsnä Tapion ja hänen vanhempiansa lisäksi koulunkäyntiavustaja, yläasteen rehtori, koulusairaanhoidtaja sekä yläasteen opinto-ohjaaja. Kokouksessa pohdittiin miten yläasteen opettajakuntaa tulisi informoida näkövammaisesta oppilaasta. Samaten suunniteltiin oppilaille jaettavaa informaatiota. Myös Tapion vaatimat apuvälineet ja tilantarve olivat esillä.

Tapion koulunkäyntiavustaja sekä ala-asteen luokanvalvoja konsultoivat aktiivisesti yläasteen opettajakuntaa kevään 1994 aikana. Konsultaatiota ei kuitenkaan käytetty täysipainoisesti hyväksi ja opettajakunta jännitti näkövammaisen tuloa, koska koululla ei ollut aiempia kokemuksia aistivammaisista. Myös koulunkäyntiavustajan toimenkuva oli monille opettajille epäselvä. (”Oletko sinä tunneillakin mukana”).

Keväällä 1994 Kouluterveydenhoitaja kysyi Tapion tulevan luokanvalvojan mielipidettä siitä, että hänen luokkaansa sijoitettaisiin näkövammaisen oppilas. Matematiikan, fysiikan ja kemian lehtori Keijo Terävä totesi, ettei hänellä ole mitään sijoittamista vastaan. Tapion luokanvalvoja Keijo Terävä ei osallistunut yläasteella näkövammaisia opettaville tarkoitettuun koulutukseen. Opiskeluaikanaan Jyväskylän kasvatusopillisessa korkeakoulussa hän oli tutustunut Jyväskylän näkövammaisten- sekä Jyväskylän kuurojenkouluun sekä niiden opetukseen.

”Tapio pärjäsi luokassa mukavasti” totesi Keijo Terävä, kun kysyin häneltä mielipidettä Tapion integroinnin onnistumisesta. Samalla hän kiittelee myös koulunkäyntiavustajan osuutta. ”Hän oli korvaamaton”.

Apuvälineenä Tapiolla oli yläasteella käytössään tietokone, johon oli yhdistetty pistenäyttö. Häntä varten yläasteelle hankittiin erilliseen aputyöskentelytilaan muutama hylly sekä työpöytä. Tapion kohdalla siirtyminen yläasteelle ei ollut vaikeaa. Häntä harmitti ainoastaan koulumatkan pidentyminen. Ala-aste sijaitsi mukavan kävelymatkan päässä. Yläasteelle sensijaan oli matkaa noin 20 km. Koulumatkat yläasteelle hän kulki koulunkäyntiavustajan autossa. Uuteen kouluun tutustuminen aloitettiin kesällä 1994, jolloin hänelle järjestettiin liikkumistaidon opetusta koulussa ja koulun ympäristössä noin 20 tuntia. Tapiolle teetettiin myös kohokuvakartat koulun sisätiloista ja ulkoalueista.

8.6. Näkövammaisen oppilaan musiikinopettajien tukijoukot

Tapion ollessa ala-asteella sekä hänen luokanvalvojansa, että koulunkäyntiavustajansa suorittivat kumpikin kaksi näkövammaisten parissa työskenteleville tarkoitettua kurssia. (Kumpikaan ko. henkilöistä ei enää muistanut kurssien tarkkoja nimiä). Luokanopettaja Marja Koponen valitteli, ettei aikanaan osannut kysyä näkövammaisen musiikinopetukseen liittyvistä erityiskysymyksistä lainkaan, vaikka myöntää, että hakemalla tietoa olisi löytynyt. Syynä tähän hän sanoi olleen oman kokemattomuutensa näkövammaisopetuksesta.

NCL-oppilailla on oma matkaopettaja, joka tarvittaessa konsultoi opetushenkilöstöä ja vanhempia sekä tarvittaessa laatii esim. henkilökohtaisen opetussuunnitelman. (Näin tehtiin myös Tapion tapauksessa). Musiikinopetuksessa matkaopettaja-apua ei käytetty ala- eikä yläasteen aikana.

Yleisesti voidaan sanoa, että Tapion kohdalla opettajat eivät hakeneet ulkopuolista apua näkövammaisen musiikinopetukseen liittyvissä erityiskysymyksissä, vaan ongelmat ratkaistiin itse tai vaihtamalla mielipiteitä muiden musiikinopettajien kanssa. Syinä tähän mainittiin muun muassa kiire ja kokemattomuus.

Tapion vanhemmilta sain useita hyviä neuvoja siitä, kuinka toimia näkövammaisen oppilaan kanssa. Muita tiedonlähteitä en kokemattomuuttaani osannut käyttää.

Näkövammaisten keskusliiton taholta saati Jyväskylän näkövammaisten koulusta ei musiikinopettajia lähestytty kertaakaan Tapion koulunkäynnin aikana. Haastatteluissa kaikki musiikinopettajat esittivät toivomuksen, että näkövammaisen musiikinopetukseen liittyvät erityiskysymykset kerättäisiin yksiin kansiin ja, että näin saatua tietoutta myös jaettaisiin näkövammaisten parissa toimiville musiikinopettajille.

Monet eteentulleista ongelmista oli erittäin helppo ratkaista, kunhan sopiva keino löydettiin. Pienet ”vinkit ja ideat” olisivat tervetulleita kaikkien tässä tutkimuksessa mukana olleiden musiikinopettajien mielestä.

8.7. Näkövammaisen oppilaan musiikinopiskelun aiheuttamat ongelmat ja erityistoimenpiteet yläasteella

Yläaste toimii koulukeskuksessa, jossa Liedon-Tarvasjoen yläasteen lisäksi toimii Liedon lukio sekä Turun teknillisen ammattioppilaitoksen Kone- ja metallitekniikan linja. Oppilaita koulukeskuksessa on noin 1100 ja henkilökuntaa on noin 95.

Liedon-Tarvasjoen yläaste toimii kurssimuotoisena ja lukuvuosi on jaettu viiteen jaksoon. Yksittäinen kurssi voidaan pitää yhdessä jaksossa tai jakaa se useamman jakson kesken. Seitsemännenden luokan kaikille yhteinen musiikinkurssi on jaettu kahteen jaksoon, jolloin toisessa jaksossa on kaksi ja toisessa kolme musiikintuntia viikossa. (Yksi kurssi = 38 oppituntia). Valinnaiset kurssit kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla on tasoitettu koko vuoden kestäväksi opintokokonaisuudeksi. (Yksi kurssi = 1 oppitunti/viikko)

Tapion musiikinopettajina yläasteella toimivat lisäksi musiikin maisteri Anna-Mari Satomaa, musiikkitieteen opiskelija Matti Lehtonen sekä liikuntatieteiden maisteri Riina Kolkkala-Westerlund.

Kaikille yläasteen musiikinopettajille tieto Tapiosta tuli yllätyksenä. Itse aloitin opettajatyön vasta syksyllä 1994 ja jäin näin ollen ennakkoinformaatiosta paitsi. Matti Lehtonen toimi musiikinopettajana lukuvuoden 1995-1996 ja Anna-Mari Satomaa lukuvuoden 1996-1997 syyslukukaudesta alkaen. Riina Kolkkala-Westerlund toimi pääosin liikunnanopettajana, mutta hän joutui opettamaan yhden viikkotunnin musiikkia lukuvuonna 1994-1995 saadakseen riittävästi virkaan kuuluvia viikkotunteja.

Tapio valitsi seitsemännen luokan kaikille yhteisen musiikinkurssin lisäksi kitaransoitonkurssit kahdeksannelle ja yhdeksännelle luokalle. Kitarakursseista suoritetaan kaksi kahdeksannella ja kaksi yhdeksännellä luokalla. (Kaksi viikkotuntia läpi lukuvuoden).

Kaikille musiikinopettajille oli yhteistä se, että tieto Tapiosta saatiin ensimmäisellä tunnilla. Reaktiot olivat varsin samankaltaisia: kuinka osaan ja miten kähän pärjään. Koulunkäyntiavustaja Hely Lindqvist auttoi opettajia musiikinopetukseen liittyvissä ongelmissa parhaan kykynsä mukaan. Hänelle oli kertynyt kokemusta ala-asteen musiikintunneista Tapiion kanssa.

Tapion luokalle seitsemännen luokan musiikinkurssi pidettiin syyslukukaudella 1994 kahdes- sa ensimmäisessä jaksossa. Opettajana toimi liikuntatieteiden maisteri Riina Kolkkala-Westerlund. Tällöin yläaste, luokkatoverit, opettajat ja ympäristö olivat Tapiolle vielä uusia ja tuntemattomia. Tapiion mielestä nämä seikat eivät häntä pahasti häirinneet, mutta uudessa ympäristössä kuluu aina jonkin verran aikaa työrytmiin ja uusiin oppilaisiin tutustumiseen.

Seitsemännen luokan musiikin kurssin sisältö koostui seuraavista elementeistä: Tutustuttiin bändi- instrumentteihin eli akustiseen -, sähkö- ja bassokitaraan sekä rumpusettiin. Teoriaosio koostui seitsemännen luokan musiikinkirjassa *Selvät sävelet 7* olevasta oppiaineksesta. Laulamiseen luokka käytti paljon aikaa ja Tapio ei enää halunnut, että laulujen sanoja olisi pisteytetty vaan hän yritti oppia laulujen sanat ulkoa. Syynä tähän oli Tapiion edelleen hidas pistekirjoituslukutaito.

Musiikinopettajien mielestä Tapiion kanssa oli helppo tulla toimeen. Kitarakursseilla todettiin, että kitaraa hän soitti ahkerasti myös kotona ja harrastus jatkuu edelleen. Toisinaan, kun ope-

tettiin uutta oppiainesta, esimerkiksi kitaran Barre-otteita, huomattiin, että hän ei oikein jaksanut keskittyä. Uuden asian perustava oppiminen vei Tapiolta jonkin verran aikaa. Joissakin tapauksissa Tapio olisi kaivannut hieman enemmän aikaa opettajan taholta, kuin nyt oli mahdollista antaa.

Seitsemännellä luokalla kaikille yhteisellä musiikkikurssilla Tapio ei osoittanut mitään erityistä kiinnostusta musiikkiin. Tuolloin hän opiskeli pianonsoittoa Liedon-Tarvasjoen kansalaisopistossa ohjauksessani. Näillä tunneilla oli havaittavissa, että musiikki yleensä ja varsinkin oma musisointi alkoivat viehättää. Tapio halusi myös improvisoida ja säveltää pieniä melodianpätkiä, vaikkakaan hänen tekniset taitonsa pianonsoitossa eivät mitenkään erityisiä olleetkaan. Näillä samoilla tunneilla hän toi julki halunsa opiskella kitaransoittoa eikä minulla ollut mitään sitä vastaan. Neuvoin Tapiota kuinka menetellä, sillä myös kansalaisopistossa oli tarjolla kitaransoitonopetusta. Neuvoteltuani myös hänen vanhempiansa kanssa tulimme siihen tulokseen, että kokeilemme ensin kitaransoitonopiskelua peruskoulussa. Opetukseni tukena käytin oppilaspäiväkirjaa, johon kirjasin jokaisesta oppilaasta tietoja opintomenestyksestä, harjoittelusta, erityistaidoista ym. vastaavista seikoista.

Toisaalta Tapio olisi voinut antaa opettajalle neuvoja ja vinkkejä oman kokemustustansa avulla, jolloin olisi helpommin selvitetty ongelmatilanteet eli vuorovaikutusoppimisessa oli toivomisen varaa.

Kahdeksannella luokalla kitarakursseja opetti lisäksi myös Matti Lehtonen. Yhdeksännellä luokalla näitä kursseja opetti Anna-Mari Satomaa.

Anna-Mari Satomaan mielestä mitään suuria linjamuutoksia ei tarvinnut Tapion vuoksi tehdä, mutta opetusnopeutta mukautettiin jonkin verran hitaammaksi. Joskus Tapiolle pidettiin lyhyitä kahdenkeskisiä opetustuokioita, jolloin muulle ryhmälle oli järjestetty omakohtaista harjoittelua. Matti Lehtonen sekä minä pidimme samantyyppisiä kahdenkeskisiä opetustuokioita, mutta nämä opetustuokiot painoutuivat välitunteihin. Tällaisia opetustuokioita tarvittiin harvoin. Kitaratunnit pidettiin kaksoistunteina.

Musiikinopettajat halusivat säilyttää Tapion osana kitararyhmää, joten hankalasti omaksuttava materiaali hylättiin. Opettajan täytyi muistaa antaa ohjeensa aina myös suullisesti. Tosin tätä seikkaa ei voida pitää pelkästään negatiivisena, sillä näin opetus säilyi systemaattisempuna. soittaessa opettajan täytyi muistaa hyvissä ajoin sanoa, milloin sointu vaihtuu. Tapio ei myöskään kavahtanut fyysistä kontaktia, jos opetus sitä vaati. Muille samanikäisille oppilaille kyseessä olevan metodin käyttö oli huomattavasti hankalampaa. Tapio ei aiheuttanut paljoakaan ylimääräistä työtä musiikinopettajille. Kahdenkeskisiä lyhyitä opetustuokioita voidaan tarvittaessa pitää kenelle tahansa oppilaalle.

Kukaan opettajista ei tuntenut sokeain notaatiota, mutta tätä ei koettu ongelmana. Kappaleet harjoiteltiin korvakuulolta, mutta melodioita ei äänitetty. Koulunkäyntiavustaja saneli joskus kappaleiden soinnut kasetille, mutta tätäkään ei aina tehty. Opettaessani Tapiolle pianonsoittoa kansalaisopistossa äänitin Tapiolle kasetille esimerkin jokaisesta harjoituskappaleesta ja tämä helpotti huomattavasti Tapion kotiharjoittelua. Miksen sitten käyttänyt samaa metodologia yläasteen opetuksessani on helppo vastata. Kyseessä oleva metodi ei koskaan käynyt mielessäni eli opetuksessani oli selkeä heikkous.

Kitararyhmä olisi halunnut joskus myös laulaa soittamisen lisäksi, mutta tätä ei Tapion vuoksi tehty. Tapion muistia ei voinut rasittaa liikaa ja kitara instrumenttina oli hänelle vielä suhteellisen uusi. Puutteet opetuksessa korvasi osittain Tapion ahkeruus eli kitara soi kotona päivittäin. Luokassaan ja kitararyhmässä Tapio hyväksyttiin ja häneen suhtauduttiin ymmärtäen, jos opettaja käytti aikaa selventääkseen Tapiolle epäselviksi jääneitä asioita. Kitarakursseilla ei pidetty varsinaisia teoreettisia summatiivisia kokeita, mutta pieniä yhteen tai kahteen asiaan keskittyviä käytännön testejä pidettiin sitäkin useammin. (Kitaran viritys, Barre-otteet, soinnut, ym.)

8.8. Oppimistavoitteiden saavuttaminen ja integraation onnistuminen musiikinopetuksessa

Tutkimuksessa saatujen haastattelutulosten perusteella voidaan sanoa, että Tapion integrointi peruskouluun onnistui hyvin ja, että hän kykeni opiskelemaan peruskoulussa musiikkia aivan normaalisti. Tapio on ensimmäinen Spielmeyer - Sjögrenin tautia sairastava oppilas, joka on

suorittanut integroituna normaalin peruskoulun oppimäärän yhdeksässä vuodessa. Opiskelun edetessä kohdatut ongelmat pyrittiin ratkaisemaan nopeasti ja voidaan sanoa, että mikään este tai ongelma ei noussut seinänä eteen. Integraation onnistumisen kannalta tärkeä opettaja-oppilas suhde toimi tutkitussa tapauksessa hyvin, eikä voida unohtaa koulunkäyntiavustajan merkitystä näkövammaisen opiskelun tukena.

Näkövammaisen oppilaan vanhemmuus edellyttää paljon suurempaa mielenkiintoa lapsen koulunkäyntiä kohtaan kuin normaalisti. Se on myös huomattavasti työläämpää. Esimerkiksi monet apuvälinehankinnoista / niiden anominen ovat jääneet vanhempien kontolle.

Tässä tutkimuksessa esimerkkioppilaana olleen Tapion musiikillinen harrastus alkoi toden teolla vasta hänen siirryttyään yläasteelle ja sielläkin vasta kahdeksannella luokalla. Hän oli harrastanut musiikkia jo 5-vuotiaasta ensin musiikkileikkikoulussa ja sen jälkeen kansalaisopistossa, mutta näitä voidaan pitää osin vanhemmista lähtöisin olevina harrasteina. Tapion kohdalla sopivan instrumentin löytäminen oli avainsana musiikin harrastamisen maailmaan.

Oppimistavoitteiden saavutusten kohdalla on helppo todeta, että Tapio kykeni omaksumaan samat asiat, kuin näkevät luokkatoverinsakin. Näkövammaiselle oikeastaan minkä tahansa instrumentin soittaminen on ensiarvoisen tärkeää. Tässä tutkimuksessa ei puututtu musiikin psykologiseen vaikutukseen näkövammaisen elämässä, mutta keskusteluissa kaikkien tässä tutkimuksessa mukana olleiden kanssa, mieleen jäi musiikin tärkeä merkitys näkövammaiselle. Esimerkkinä mainittakoon instrumenttiopintojen merkitys käsien ja sormien motoristen taitojen kehitykseen.

Tapio oli kahdeksannen luokan keväällä kitaransoitossa jopa hieman oppilastovereitaan pidemmällä, johtuen ahkerasta kotiharjoittelusta. Muut kitararyhmään kuuluneet oppilaat olivat melko laiskoja kotitehtäviensä suhteen. Tapion luonne näkyi myös hänen soitossaan. Hän etsi ja kokeili erilaisia sointuja ja niiden sopivuutta kappaleiden teemoihin. Hän oli myös ryhmänsä ainoa ”solisti” eli vaatimattomista taidoistaan huolimatta hän yritti keksiä erilaisia sooloja ja esitti näitä luokassa. Tapio myöskin sävelsi pieniä melodianpätkiä ja soitti niitä mielellään opettajalle.

Kaikkien Tapiolle musiikkia opettaneiden opettajien mielestä koulunkäyntiavustajan panos ja tuki olivat korvaamattomia. Yhdeksännen luokan syksyllä Tapio ilmoitti, että hän ei kitaratunneilla enää tarvitse koulunkäyntiavustajaa. Koulunkäyntiavustaja ainoastaan toi hänet tunneille, antoi kitaran ja haki hänet tuntien päätyttyä. Tämä kuului osana Tapion itsenäistymiskehitykseen.

9. PÄÄTÄNTÖ

Tutkielman tarkoituksena oli kuvata integroidun näkövammaisen oppilaan musiikinopiskelua normaalissa peruskoulun luokassa ja musiikinopetusryhmässä. Halusin selvittää toimenpiteitä, jotka edeltävät näkövammaisen oppilaan integrointia peruskouluun. Tämän lisäksi käsittelin integroinnissa kohdattuja ongelmia, peruskoulun musiikinopetuksessa kohdattuja ongelmatilanteita, opettajien tukitoimia sekä oppimistavoitteiden ja integraation onnistumista.

Tutkielman teoriaosassa käsittelin didaktiikkaa, näkövammaisuutta, integraatio-käsitettä sekä näkövammaisen oppilaan integrointiin liittyviä kysymyksiä ja tähän liittyen mukana oli lyhyt kuvaus näkövammaisopetuksen historiasta.

Tutkimuksen pohjalta on noussut esiin muutamia kysymyksiä ja toisaalta eräät mieltä askarruttaneet asiat ovat selkiytyneet. Koulunkäyntiavustajan rooli oli erittäin merkittävä näkövammaisen oppilaan yksilöintegraatiota ajatellen, mutta toimenkuvan ja merkityksen informointi esimerkiksi opettajille tulisi hoitaa huomattavasti nykyistä tehokkaammin. Kaikki kyseessä olevan ammatin edustajat tekevät erittäin arvokasta työtä edistääkseen eri vammaisryhmien integroitumista, ei vain koulumaailmaan, vaan myös ympäröivään yhteiskuntaan.

Jyväskylän näkövammaisten koulun näkövammaisopetuksen perehdyttämiskoulutuksesta musiikinopetus on jäänyt (tällä hetkellä) paitsioon eli näkövammaisten musiikinopetuksen erityiskysymyksiä ei näillä kursseilla käsitellä. Tämän puutteen korjaaminen ensi tilassa olisi toivottavaa. Opettajien kurssittamisen lisäksi näkövammaisen oppilaan musiikinopetuksen oppaasta olisi merkittävää hyötyä niin luokan-, musiikin-, kuin musiikkioppilaitosten opettajillekin.

Tapion sairauden luultiin aluksi etenevän huomattavasti nopeammin, kuin sittemmin todettiin. Spielmeyer-Sjögrenin taudin eteneminen on yksilöllistä enkä halua antaa tämän tutkimuksen puitteissa liikaa toiveita kyseessä olevaa sairautta sairastavien kouluikäisten lasten mahdollisuuksista oppivelvollisuuden suorittamiseen integroituna normaaliin peruskouluun.

Tapio on kuitenkin ensimmäinen Spielmeyer-Sjögren potilas, joka on kyennyt integroituna suoriutumaan normaalin peruskoulun oppimäärästä yhdeksässä vuodessa. Tosin täytyy muistaa, ettei integrointi ole aina välttämättä paras ratkaisu, vaan jokainen tapaus täytyy erikseen harkita.

Näkövammaisten sosiaaliset kontaktit yleensä vähenevät, koska näköaistin merkitys on voimakkaasti korostunut ihmisten välisissä suhteissa. Ala-asteen ensimmäisillä luokilla oppilaskontaktit Tapion ja hänen luokkatovereidensa välillä olivat moitteettomat. Tosin tuolloin hänellä oli näkökykyä vielä jonkin verran jäljellä. Yllättävää tutkimuksen kannalta oli se, että koulukiusaamista esiintyi ainoastaan ala-asteen neljännen, viidennen ja kuudennen luokan aikana. Yleisesti korostetaan yläasteella tapahtuvaa koulukiusaamista, jota hänen kohdallaan ei ilmennyt. Tapion ulospäinsuuntautuneisuus auttoi häntä ylläpitämään muutamia kaverisuhteita läpi ala- ja yläasteen ja erityisesti yläasteen yhdeksännellä luokalla hän sai uusia ystäviä.

Tutkimusta tehdessäni yllätyin siitä, miten vähän näkövammaisten musiikinopiskelua on ylipäätään tutkittu. Eri yhteyksissä tapaamani näkövammaisten oppilaiden opettajat, samoin kuin näkövammaisopetuskirjallisuus kuitenkin korostavat musiikin merkityksen tärkeyttä näkövammaisen lapsen kehityksessä. Toivon, että käsillä oleva tutkimus pieneltä osaltaan täyttää näkövammaisten musiikintutkimuksen aukkoja.

HAASTATTELUT

Eloranta, Esko.& Eloranta, Eija. Tapion vanhemmat. Tarvasjoki, 26.6.1997 sekä Tarvasjoki, 24.7.1997

Kolkkala-Westerlund, Riina. Liikuntatieteiden maisteri. Toimi Tapion seitsemännen luokan musiikinopettajana. Lieto, 15.7.1997

Koponen, Marja. Luokanopettaja. Tapio Elorannan luokanvalvoja ala-asteella. Tarvasjoki, 2.7.1997

Lehtonen, Matti. Musiikkitieteen opiskelija. Liedon - Tarvasjoen yläasteen ja Liedon lukion musiikin tuntiohjaaja lukuvuonna 1995 - 1996. Turku, 17.7.1997

Lindqvist, Hely. Koulunkäyntiavustaja. Tarvasjoki, 26.6.1997

Satoma, Anna - Mari. Musiikin maisteri. Liedon - Tarvasjoen yläasteen ja Liedon lukion musiikinopettaja. 1.8. 1996 alkaen. Lieto, 4.8.1997

Terävä, Keijo. Matematiikan, fysiikan ja kemian lehtori. Tapio Elorannan luokanvalvoja Liedon-Tarvasjoen yläasteella. Lieto, 30.6.1997

LÄHTEET

ADL - taidot. Ruokailutekniikasta. Jyväskylän näkövammaisten koulu. Moniste.

Bergsten, A. 1987. Rapport om ADL-projekt med integrerade elever. Den tredje nordiska reselärarkonferensen 4.-6. mai 1987. Jyväskylän näkövammaisten koulu, 24-26.

Chapman, E. 1978. Visually handicapped children and young people. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Dellgren, K. 1984. Näkövammaisuus. Näkövammaisten persoonallisuuden kehityksestä, koulunkäynnistä ja kuntoutuksesta. Suomentaja Maija Grönvall. Näkövammaisten Keskusliitto ry. Helsinki.

Engeström, Y. 1981. Johdatusta didaktiikkaan. Julkaisusarja B n:o 13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Engeström, Y. 1983. Oppimistoiminta ja opetustyö. Helsinki: Tutkijaliitto.

Gans, K., G. 1987. Willignes of regular and special educators to teach students with handicaps. Exceptional Children, 54/1987 : 1, 41-45.

Gearhart, B. 1980. The handicapped student in the regular classroom. The C. V. Mosby Company. St. Louis.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät.

Herranen, L. 1991. Lapseni on näkövammainen. Tampere: Näkövammaisten Lasten Vanhemmat NLV-Föreningen för synskadade barns föräldrar SBF r.y.

Hyttinen, L., Holopainen, O. 1985. Näkövammaisten kuntoutus ja sosiaaliturva. Helsinki: Näkövammaisten Keskusliiton julkaisuja 1/85.

- Hyvärinen, L. 1981. Silmät ja näkeminen. Tampere: Tampereen kirjapaino oy.
- Hyvärinen, L. 1986. Lapsen näkö-normaali ja poikkeava. Helsinki: Lääkintöhallituksen julkaisuja 48.
- Ihatsu, M. 1987. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 5.
- Kinnunen, P. 1982. Näkövammaisten kuntoutuksen ja opetuksen kehitys Suomessa ja alle 7-vuotiaiden näkövammaisten asema tänään. Helsinki: Näkövammarekisterin julkaisuja 1/82.
- Kinos, M-L. 1983. Näkövammaisen integraatio. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu-työ.
- Kinos, M-L. 1986. Näkövammaiset. Teoksessa Runsas R.(toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa.(9. painos.) Jyväskylä: Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisu 76, 160-188.
- Kinos, M-L. 1987. Näkövammaisten opetus. Teoksessa Martikainen O. (toim.) Peruskoulun erityisopetus. Jyväskylä: Gummerus oy, 122-132.
- Koskenniemi, M. 1978. Opetuksen teoriaa kohti. Helsinki: Otava.
- Kuotola, U. 1976. Näkövammaisten integroituminen yhteiskuntaan. Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A. vol. 82. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Laki kuulo- ja näkövammaisten kouluista (481/83) ja lain muutos (1986).
- Malinen, L. 1997. Näkövammaisen oppilas ja koulunkäynti. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Jyväskylä.
- Moberg, S. 1982. Erilaiset oppilaat. Gummerus. Helsinki.

- Moberg, S. & Ikonen, O. 1980. Integraatio kehitysvammahuollossa: käsiteanalyysi ja teoreettinen tausta. Valtakunnallinen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 6. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Mononen, M -L. & Reunanen, T. 1996. Alueellisen ohjaustoiminnan kehittämisprojektin loppuraportti. Jyväskylän näkövammaisten koulun julkaisuja.
- Mäki, O. & Kinos, M-L. 1987. Näkövammaisten opetus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetusmonisteita 13.
- Näkövammarekisterin vuosikirja 1996. 1996. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES. Näkövammaisten Keskusliitto. Helsinki: Monila Oy.
- Peruskoululaki 476/1983. 27.5.1983. Suomen laki.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Ranta, H. 1996. Opetustoimen lainsäädäntö 1996. Helsinki: Kauppakaari-yhtymä Oy, Lakimiesliiton kustannus.
- Ruuhijärvi, P. & Toivonen, E. (toim.) 1985. Peruskoulun hallinto. WSOY. Juva.
- Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Tampere: Tamprint / Aamulehti-yhtymä.
- Santavuori, P. 1993. Lapsuusiän neuronaalet seroidilipofuskinoosit. Artikkelet. Kunnallislääkärilehti 1993, 6:16-20.
- Santavuori, P. 1997. Suullinen tiedonanto. dosentti, Lastenneurologian klinikka, Helsingin yliopisto.

Siimes, M. & Tuunainen, K. 1989. Sairas ja vammainen lapsi koulussa. Lääketieteelliset ja opetukselliset perusteet. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto: julkaisu 84.

Sosiaali- ja Terveysministeriön oppaita 1993:1. Apua, pitkäaikaisesti sairaan lapsen perheen tukimuodot. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Tšokkinen, A. 1988. Näkövammaisten perus- ja ammattiopetuksen vaiheet. Teoksessa Kuotola U., Tšokkinen A., Vartio E. Suomen näkövammaisten ja näkövammaistyön historia. Helsinki: Näkövammaisten keskusliitto ry, 190-256.

Tuunainen, K.(toim.) 1982. Erityispedagoginen tutkimus Suomessa 1982. Lastensuojelun keskusliitto. Julkaisu no.65. Pohjois-Karjalan kirjapaino Oy. Joensuu.