

Elisa Palomäki, Laura Pärnänen, Tiina Vastamäki

Espoon opetustoimen apuvälinepalveluprosessi
näkövammaisten oppilaiden tukena

Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden näkökulma

Tekijät Otsikko	Elisa Palomäki, Laura Pärnänen, Tiina Vastamäki Espoon opetustoimen apuvälinepalveluprosessi näkövammaisten oppilaiden tukena. Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden näkökulma.
Sivumäärä Aika	72 sivua + 3 liitettä 4.5.2012
Tutkinto	Toimintaterapeutti (AMK)
Koulutusohjelma	Toimintaterapian koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Toimintaterapeutti
Ohjaajat	lehtori Satu Aittomäki lehtori Anne Talvenheimo-Pesu
<p>Opinnäytetyön tarkoituksena oli koota tietoa Espoon suomenkielisen opetustoimen apuvälinepalveluprosessista ja tehdä näkyväksi prosessin kehittämiskohteita. Työelämäyhteistyökumppanina oli pääkaupunkiseudun näkövammaisten osaamiskeskus, joten työssä keskityttiin näkövammaisten oppilaiden tarpeisiin apuvälinepalveluprosessissa. Työssä tarkasteltiin myös toimintaterapeutin roolia opetustoimen apuvälinepalveluprosessissa.</p> <p>Työ oli teoriaohjaava kehittämistyö. Teoriaperustana käytettiin toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teoriaa, jonka avulla avattiin uusia näkökulmia apuvälinepalveluprosessiin. Tietoa kerättiin toimintaterapeutin ja opetustoimen tukipalvelujen vastuualuepäällikön haastatteluilla sekä kirjallisuudesta ja muista dokumenteista. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja ja niillä kerättiin kokemuseräistä asiantuntijätietoa sekä tietoa apuvälinepalveluprosessin kulusta.</p> <p>Työssä kuvattiin Espoon opetustoimen apuvälinepalveluprosessin kulku ja esiteltiin keskeinen apuvälinepalvelua määrittävä lainsäädäntö ja muu ohjeistus. Apuvälinepalveluprosessin tarkastelu toiminnallisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta auttoi nostamaan esille kehittämisen kohteita ja tapoja sekä muita huomionarvoisia seikkoja prosessista. Työssä esitetään myös tilastotietoa opetustoimen vuonna 2011 tekemistä apuvälinepäätöksistä ja näkövammaisten oppilaiden määräästä Espoon peruskouluissa.</p> <p>Apuvälinepalveluprosessin kehittämiskohteiksi haastatteluissa nousivat oppilaan ja opetushenkilökunnan tukeminen apuvälineen käyttöön otossa, opettajien apuvälinekäytön lisääminen sekä apuvälineiden tehokkaampi seuranta ja palautus. Toimintaterapeutin rooli apuvälinepalveluprosessissa osoittautui hyvin monipuoliseksi, ja siinä korostuivat erityisesti tuki ja neuvonta. Pääkaupunkiseudun näkövammaisten osaamiskeskus voi käyttää työtä tietolähteenä apuvälinepalveluprosessista ja sitä määrittävistä säädöksistä. Työ tarjoaa myös lähtökohtia apuvälinepalveluprosessin kehittämiseen. Jatkossa apuvälinepalveluprosessia voisi tarkastella näkövammaisen oppilaan ja hänen huoltajiensa sekä opettajan ja avustajan näkökulmasta.</p>	
Avainsanat	apuvälinepalveluprosessi, näkövammainen, toiminnallinen oikeudenmukaisuus, opetustoimi

Authors Title	Elisa Palomäki, Laura Pärnänen, Tiina Vastamäki Assistive Device Service Process for Visually Impaired Pupils in Espoo Education Unit. An Occupational Justice Perspective.
Number of Pages Date	72 pages + 3 appendices May 4, 2012
Degree	Bachelor of Health Care
Degree Programme	Occupational Therapy
Specialisation option	Occupational Therapy
Instructors	Satu Aittomäki, Senior Lecturer Anne Talvenheimo-Pesu, Senior Lecturer
<p>The objective of this thesis was to gather information on the assistive device service process of the Finnish Education Unit in Espoo and improving the said process. The partner in cooperation was the Centre of Expertise for the Visually Impaired in the Metropolitan Area (pääkaupunkiseudun näkövammaisten osaamiskeskus), and thus the focus of the thesis was the assistive device service process of visually impaired comprehensive school pupils. The role of an occupational therapist in the process was also examined.</p> <p>This thesis was a theory guided development. The background theory for this thesis was the theory of occupational justice. A new type of perspective on the assistive device service process was gained using this theory. The data were gathered by interviewing an occupational therapist and a unit director of the Finnish Education Unit, as well as from literature and other documents. The interviews were semi-structured and themed.</p> <p>The thesis described the course of the assistive device service process in the Finnish Education Unit in Espoo as well as related legislation and other directions and guidelines for the process. The terms in the theory of occupational justice were processed and used to examine the assistive device service process, and they helped in identifying key targets for development in the process. Statistics on the granted assistive devices in the Finnish Education Unit in Espoo in the year 2011 were used in the thesis. The same applies to the statistics on visually impaired comprehensive school pupils in Espoo.</p> <p>Based on the interviews, the following were found to be the key targets for development in the assistive device service process: supporting the visually impaired pupil and the comprehensive school staff in the introduction of new assistive devices, increasing the teachers' knowledge of assistive devices and the more efficient return and follow-up of these devices. The role of an occupational therapist was found to be very versatile in the assistive device process, in which especially assistance and consultation were emphasized. The Centre of Expertise for the Visually Impaired in the Metropolitan Area may use this thesis as a source of information on the assistive device service process and its guidelines. This thesis also provides a base for developing the process. In the future, the service device process could be viewed from the perspective of the visually impaired pupils, their families and teachers.</p>	
Keywords	assistive device service process, visual impairment, occupational justice, education unit

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Opinnäytetyön lähtökohdat ja yhteistyökumppani	3
2.1	Opinnäytetyön tarkoitus ja työtä ohjaavat kysymykset	3
2.2	Yhteistyökumppanina pääkaupunkiseudun näkövammaisten osaamiskeskus	5
2.3	Opinnäytetyön aineisto ja toteutus	6
3	Keskeiset käsitteet	9
3.1	Näkövammaisuus ja näkömonivammaisuus	9
3.2	Oppilas	10
3.3	Integraatio ja inklusio	11
3.4	Apuväline ja apuvälinepalveluprosessi	11
3.5	Toiminnallinen oikeudenmukaisuus	12
3.6	Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma	12
4	Apuvälinepalvelun raamit – apuvälineitä myöntävät tahot ja lainsäädäntö	14
4.1	Mistä näkövammaisen lapsi tai nuori saa apuvälineitä?	14
4.2	Perusopetuksen lainsäädäntö	16
4.3	Apuvälinepalveluiden laatusuositus	19
5	Espoon suomenkielisen opetustoimen apuvälinepalveluprosessi	20
5.1	Apuvälinetarpeen havaitseminen ja arviointi sekä apuvälineen valinta	20
5.2	Apuvälinehakemus ja apuvälineen myöntäminen	21
5.3	Apuvälinehankinta, lainasopimus ja käyttöönotto	21
5.4	Huolto ja korjaus	22
5.5	Apuvälinetarpeen seuranta ja apuvälineen palautus	23
5.6	Espoon suomenkielisen opetustoimen myöntämät apuvälineet	24
6	Apuvälinepalveluprosessi toiminnallisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta	27
6.1	Teorian taustalla vaikuttavat oletukset ja periaatteet	27
6.2	Aiemmat toiminnallista oikeudenmukaisuutta käsittelevät opinnäytetyöt	32
6.3	Toiminnallinen deprivatio	33
6.4	Toiminnallinen vieraantuminen	37
6.5	Toiminnallinen epätasapaino	38
6.6	Toiminnallinen marginalisaatio	41
6.7	Toiminnalliset oikeudet	43

6.8	Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden osallistava viitekehys	44
7	Apuvälinepalveluprosessi ja oppilaiden integraatio toimintaterapeutin silmin	54
7.1	Toimintaterapeutin työstä ja roolista apuvälinepalveluprosessissa	54
7.2	Näkövammaisten oppilaiden integraatio	57
7.3	Ajatuksia apuvälinepalveluprosessin kehittämistä	60
8	Pohdinta	65
	Lähteet	68
	Liitteet	
	Liite 1. Espoon suomenkielisen opetustoimen apuvälinepalveluprosessikaavio	
	Liite 2. Apuvälinehakemus	
	Liite 3. Apuvälineen lainaussopimus	

1 Johdanto

Näkövammaiset koululaiset muodostavat Suomessa yhden eniten integroituneena opiskelevista erityisryhmistä (Takala 2006: 127). Myös Espoossa integraatio on ensisijainen tapa järjestää näkövammaisten peruskoululaisten opetus. Oppilaat sijoitetaan lähikouluperiaatteen mukaisesti eli heille osoitetaan lähikoulu asuinpaikan mukaiselta oppilasalueelta (Kouluun hakeminen 2012). Lähikoulussaan opiskeleva näkövammaisen oppilas tarvitsee koulunkäyntinsä tueksi apuvälineitä. Perusopetuslain (628/1998 31 §) mukaan vammaisella ja erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla on oikeus saada maksutta apuvälineet, joita opetukseen osallistuminen edellyttää.

Opinnäytetyössä tarkastellaan, kuinka Espoon opetustoimen apuvälinepalveluprosessi tukee näkövammaisen oppilaan koulunkäyntiä. Tarkastelun näkökulmana on toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teoria, joka on työssä merkittävässä roolissa. Integraatio, apuvälinepalveluprosessi ja toiminnallinen oikeudenmukaisuus muodostavat kokonaisuuden, jonka osat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Integraatio vaatii tuekseen toimivan apuvälinepalveluprosessin, jotta näkövammaisten oppilaiden koulunkäynnissä toteutuu toiminnallinen oikeudenmukaisuus.

Näkövammaisten koulutusaste on Suomessa muuta väestöä alhaisempi.¹ Ero muodostuu koulutusasteiden ääripäissä. Näkövammaisista on koko väestöön verrattuna selkeästi suurempi osa kokonaan vailla perus- tai kansakoulun jälkeistä tutkintoa. Myös korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus on näkövammaisten keskuudessa selvästi pienempi. Eroa ei tasoita se, että keskiasteen tutkintoja on näkövammaisten keskuudessa suoritettu hieman koko väestöä enemmän. Näkövamma vaikuttaa myös koulutusalan valintaan. Keskeinen havainto on, että ennen kouluikää vammautuneilla koulutusalojen kirjo on pienempi kuin muilla näkövammaisilla. Tämä viittaa siihen, että ennen kouluikää vammautuneilla on vähemmän vaihtoehtoja koulutusalan valinnassa. (Ojamo 2005: 54–58.)

¹ Näkövammaisten koulutusastetta kuvaavat tilastotiedot ovat vuosilta 1988, 1995 ja 2000 (Ojamo 2005: 58). Vaikka viimeisimmätkin tilastotiedot ovat yli kymmenen vuoden takaa, voi niitä kuitenkin pitää suuntaa antavina myös nykyhetkeä tarkasteltaessa. Positiivista kehitystä on luultavasti tapahtunut, kuten oli tapahtunut myös aiempien tutkimusajankohtien välillä, mutta näkövammaisten koulutustaso tuskin on saavuttanut koko väestön koulutusastetta.

Apuvälinepalvelu on yksi tukitoimi, jonka avulla näkövammaisille koululaisille luodaan yhtäläiset mahdollisuudet peruskoulun käymiseen muiden ikätovereidensa kanssa. Onnistunut koulupolku, joka takaa oppimisen ja koululaisen roolissa kasvamisen peruskoulussa, tasoittaa tietä myös jatko-opintoihin. Toimiva apuvälinepalvelu peruskoulussa luo näin ollen näkövammaisille oppilaille mahdollisuuksia myös jatko-opiskelupaikkaa valittaessa.

Opinnäytetyön yhteistyökumppanina on pääkaupunkiseudun näkövammaisten osaamiskeskus, jonka yhtenä tehtävänä on apuvälinepalvelun kehittäminen pääkaupunkiseudun kuntien opetustoimissa. Yhteistyökumppanin myötä työn kohderyhmäksi ovat nousseet peruskoulua käyvät näkövammaiset oppilaat. Maantieteelliseksi rajaukseksi muodostui Espoo, koska Espoolla on koordinoituvastuu näkövammaisten osaamiskeskuksessa.

Opinnäytetyössä kuvataan Espoon opetustoimen apuvälinepalveluprosessin kulku ja esitellään keskeinen apuvälinepalvelua määrittävä lainsäädäntö ja muu ohjeistus. Keskeistä työssä on myös toiminnallisen oikeudenmukaisuuden käsitteiden avaaminen ja apuvälinepalveluprosessin peilaaminen näiden käsitteiden kautta. Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teoria avaa uusia näkökulmia prosessiin. Lisäksi on haluttu tuoda esille apuvälinepalveluprosessin kehittämiskohteita ja nostaa tarkastelun kohteeksi toimintaterapeutin rooli prosessissa. Toimintaterapeutin roolin tarkastelu ja kehittämiskohteiden nimeäminen tarjoavat yhteistyökumppanille lähtökohtia apuvälinepalveluprosessin kehittämiseen.

Työssä on sekä selvityksen, kehittämistyön että kirjallisuuskatsauksen elementtejä. Yhteistyökumppanin toiveesta työssä selvitetään Espoon opetustoimen apuvälinepalveluprosessin kulku sekä tilastotietoa opetustoimen myöntämistä apuvälineistä ja näkövammaisten oppilaiden määrästä espoolaisissa peruskouluissa. Kehittämistyönä nostetaan esille apuvälinepalveluprosessin kehittämiskohteita. Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden käsitteiden avaamiseksi puolestaan kartoitetaan teoriaa käsittelevää kirjallisuutta.

2 Opinnäytetyön lähtökohdat ja yhteistyökumppani

2.1 Opinnäytetyön tarkoitus ja työtä ohjaavat kysymykset

Metropolia Ammattikorkeakoulun Hyvinvointi ja toimintakyky -yksikössä opinnäytetyöt ovat luonteeltaan tutkimuksellisia kehittämistehtäviä. Opinnäytetöiden keskeiseksi tavoitteeksi on määritelty työelämän kehittäminen aiempaa tutkimustietoa ja -menetelmiä hyödyntäen. (Hyvinvointi ja toimintakyky -yksikön opinnäytetyöohje 2011: 6.)

Kirjallisuudessa kehittämistyö on määritelty esimerkiksi toiminnaksi, jonka tavoitteena on tutkimustulosten avulla luoda parempia palveluita (Heikkilä ym. 2008: 21). Tutkimuksellisessa kehittämistyössä kehittämisen tueksi kerätään tietoa sekä käytännöstä että teoriasta. Tiedonkeruun on oltava systemaattista ja kriittistä. Kehittämistyölle on tyypillistä, että siinä ei pelkästään kuvailla tai selitetä asioita. Sen sijaan asioille etsitään parempia vaihtoehtoja ja viedään niitä käytännössä eteenpäin. Vaikka tutkimuksellisessa kehittämistyössä tavoitteet ovat käytännöllisiä, haetaan niihin tukea teoriasta. Kehittämistyössä hyödynnetään teoriaa ja siitä muodostuvaa tietoperustaa ja siirretään tätä tietoa käytäntöön. (Ojasalo ym. 2009: 18–22.)

Opinnäytetyön tarkoituksena on koota tietoa Espoon suomenkielisen opetustoimen apuvälinepalveluprosessista ja tehdä näkyväksi prosessin kehittämiskohteita. Käytännössä tämä tapahtuu keräämällä haastatteluilta, kirjallisuudesta ja muista dokumenteista tietoa apuvälinepalveluprosessista sekä perehtymällä toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teoriaan. Apuvälinepalveluprosessia tarkastellaan toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teorian näkökulmasta. Samalla siirretään teoreettista tietoa käytäntöön ja tarjotaan näkökulmia apuvälinepalveluprosessin kehittämiseen. Kun tätä opinnäytetyötä tarkastellaan kehittämistehtävänä, on pääpaino tiedon tuottamisessa, kehittämiskohteiden tunnistamisessa ja uusien näkökulmien avaamisessa teorian avulla. Tämän työn puitteissa kaikkiin esille nouseviin kehittämiskohteisiin ei voida antaa valmiita ratkaisuja.

Opinnäytetyössä vastataan seuraaviin kysymyksiin:

- Millainen on apuvälinepalveluprosessin kulku Espoon kaupungin suomenkielisessä opetustoimessa?
- Mitä kehittämiskohteita apuvälinepalveluprosessissa on?
- Millaisia näkökulmia ja kehittämisideoita toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teoria avaa apuvälinepalveluprosessiin?
- Mikä on toimintaterapeutin rooli apuvälinepalveluprosessissa ja miten toimintaterapeutti voi tukea toiminnallisen oikeudenmukaisuuden toteutumista prosessissa?

Apuvälinepalveluprosessin kuvaus on oleellinen osa opinnäytetyötä, koska prosessin kehittämiskohteiden esiin nostaminen edellyttää sen tuntemista. Näkövammaisten osaamiskeskuksen toiveena on ollut määrällisen tiedon saaminen opetustoimen myöntämistä apuvälineistä ja näkövammaisista oppilaista Espoon peruskouluissa sekä apuvälinepalveluprosessin kehittämiskohteista. Yhteistyökumppanin tiedontarpeisiin vastataan hyödyntäen samalla toimintaterapian teoreettista viitekehystä. Työssä esitellään myös keskeiset opetustoimen apuvälinepalvelua määrittävät lait ja muut ohjeistukset, jotta perusteltujen vastausten antaminen opinnäyttekysymyksiin on mahdollista.

Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teoria oli opinnäytetyön tekijöille jo ennalta pääpiirteissään tuttu. Teoria valittiin opinnäytetyön viitekehyyksi, koska sen sisältämät käsitteet vaikuttivat käyttökelpoisilta ja hedelmällisiltä apuvälinepalveluprosessin yhteydessä tarkasteltaviksi. Tämä käsitys vahvistui työn edetessä. Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teorian avulla saadaan tuore näkökulma apuvälinepalveluprosessiin. Teoria auttaa nostamaan esille kehittämisideoita ja muita huomionarvoisia seikkoja prosessista.

Opinnäytetyössä haetaan vastausta myös siihen, mikä on toimintaterapeutin rooli apuvälinepalveluprosessissa ja miten toimintaterapeutti voi tukea toiminnallisen oikeudenmukaisuuden toteutumista siinä. Tämä on nostettu yhdeksi työtä ohjaavaksi kysymykseksi, koska työhön on haluttu saada käytännöllinen toimintaterapian näkökulma. Opinnäytetyö tuottaa tietoa sekä toimintaterapeuteille että muille henkilöille, jotka ovat mukana hankittaessa näkövammaiselle oppilaalle apuvälineitä koulutyön tueksi. Työ tarjoaa myös konkreettisia keinoja toiminnallisen oikeudenmukaisuuden toteuttamiselle apuvälinepalveluprosessissa.

2.2 Yhteistyökumppanina pääkaupunkiseudun näkövammaisten osaamiskeskus

Työelämäkumppanina opinnäytetyössä on pääkaupunkiseudun näkövammaisten osaamiskeskus, jonka suunnittelutyöryhmän toiminta alkoi loppuvuodesta 2009. Opinnäytetyhteistyö sai alkunsa osaamiskeskustyössä mukana olevan toimintaterapeutti Anne Metsärannan yhteydenotosta, jossa ehdotettiin näkövammaisten koululaisten apuvälineisiin liittyvää opinnäytetyötä.

Pääkaupunkiseudun alueellisten osaamiskeskusten perustaminen liittyy palvelurakenteen uudistamis- eli Paras-hankkeeseen. Pääkaupunkiseudun Paras-hankkeen raportissa Yhteistyön lisääminen perusopetuksen palvelujen mitoituksessa ja järjestämisessä ehdotettiin neljän alueellisen osaamiskeskuksen perustamista vuoteen 2010 mennessä. (Pääkaupunkiseudun yhteistyösopimuksen toimeenpano 2007: 6.) Neljästä ehdotetusta osaamiskeskuksista ovat toteutuneet näkö-, kuulo- ja liikuntavammaisten osaamiskeskukset, jotka yhdessä muodostavat pääkaupunkiseudun pedagogisen osaamisverkoston POVERin (POVER 2011). Näkö-, kuulo- ja liikuntavammaisten erityisryhmissä on kussakin vähän oppilaita pääkaupunkiseudun kunnissa ja suurin osa heistä integroituu tuetuna lähikouluun. (Näremaa-Perälä 2009: 2.) Osaamiskeskusten perustamisella on haluttu koota tiettyä erityisryhmää koskeva osaaminen yhteen paikkaan ja näin tukea erityisryhmien oppilaita, heidän perheitään ja opettajiaan (Akselin 2011a).

POVER-osaamisverkostossa yhdistyvät koko pääkaupunkiseudun pedagoginen osaaminen, moniammatillinen yhteistyö sekä paikallinen tieto opetuksen järjestämisen eri vaihtoehtoista. POVERin tehtävänä ovat oppilaan ja perheen tukeminen, moniammatillinen yhteistyö ja organisaatioiden välinen yhteistyö. Oppilaalle ja huoltajalle tarjotaan tukea koulunkäynnin nivelvaiheissa ja huoltajille voidaan tiedottaa erilaisista tukipalveluista. Osaamisverkosto tukee koulujen työntekijöitä oppilaan koulupolun suunnittelussa ja tarjoaa ohjaus- ja konsultaatiopalveluita sekä täydennyskoulutusta opettajille ja koulunkäyntiavustajille. Kouluja voidaan myös tukea muun muassa oppimisympäristöjen kehittämisessä. POVERin tekemä organisaatioiden välinen yhteistyö merkitsee verkostoitumista kuntoutus- ja tutkivan tahon, Valteri- eli valtakunnallisen erityisen tuen palveluverkoston sekä järjestöjen kanssa. POVERin suunnitelmissa on myös tehdä yhteistyötä tutkimus- ja kehittämishankkeissa. (POVER 2011.)

Espoo koordinoi näkövammaisten osaamisverkostoa yli pääkaupunkiseudun kuntarajojen. Näkövammaisten osaamisverkosto on toimintansa alkutaipaleella määritellyt tärkeimmäksi tehtäväkseen tarjota tietoa ja tukea opettajille, joiden luokalla on näkövammaisen oppilas. (Metsäranta 2012a.) Syksyllä 2011 näkövammaisten osaamisverkostossa toimi yhteensä viisi henkilöä Kilon ja Veromäen kouluista. (POVER 2011.)

2.3 Opinnäytetyön aineisto ja toteutus

Opinnäytetyön varsinaisen aineiston muodostavat Espoon suomenkielisen opetustoimen tukipalvelujen vastuualuepäällikkö Terttu Akselinin ja Kilon koulun toimintaterapeutti Anne Metsärannan haastattelut. Haastateltavat valittiin sillä perusteella, että heidän kauttaan avautuu asiantuntijanäkökulma apuvälinepalveluprosessiin.

Akselin toimi tukipalveluiden vastuualuepäällikkönä vuoden 2012 helmikuun loppuun saakka. Tässä tehtävässä hän muun muassa teki päätökset apuvälineiden myöntämisestä Espoon opetustoimessa ja oli kehittämässä apuvälinepalveluprosessia opetustoimen apuvälinetyöryhmässä. Akselinin haastatteluissa oli läsnä myös tukipalveluiden vastualueen toimistos sihteeri Mona Feodoroff, jolta saatiin työhön muun muassa tilastotietoa ja lomakkeita.

Metsärannalla on toimintaterapeutin työnsä kautta käytännön kokemusta oppilaiden apuvälinepalvelusta Espoossa, näkövammaiset oppilaat mukaan lukien. Lisäksi hän on asiantuntijana pääkaupunkiseudun näkövammaisten osaamiskeskuksessa. Metsäranta on myös mukana Espoon opetustoimen apuvälinetyöryhmässä, jonka tehtävänä on ollut kirjallisen ohjeistuksen laatiminen opetustoimen apuvälinepalveluprosessin kulusta.

Haastattelut olivat luonteeltaan asiantuntijahaastatteluja, joilla hankittiin tietoa apuvälinepalveluprosessin kulusta, sujuvuudesta ja kehittämistarpeista. Metsärannan haastattelussa teemoina olivat myös toimintaterapeutin rooli apuvälinepalveluprosessissa, näkövammaisen oppilaan integroituminen tavalliseen kouluympäristöön ja pääkaupunkiseudun näkövammaisten osaamiskeskuksen rooli apuvälinepalveluprosessissa ja sen kehittämisessä.

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluina. Haastattelujen teemoja ja niiden yhteydessä esitettyjä tarkempia kysymyksiä oli mietitty sekä opinnäytetyön tekijöiden tiedontarpeiden että valitun teoreettisen viitekehyksen kannalta. Keskustelu haastattelutilanteissa oli suhteellisen vapaata, vaikka tilanteisiin olikin valmistauduttu varsin yksityiskohtaisilla kysymyksillä.

Opinnäytetyön laajuuden ja haastatteluilla saadun tiedon luonteen vuoksi haastatteluaineistoille ei tehty yksityiskohtaista sisällönanalyysiä. Sen sijaan aineistoista tehtiin muistiinpanot ja poimittiin seikat, jotka vastasivat yhteistyökumppanin tiedontarpeisiin ja opinnäytetyökysymyksiin. Mikäli ensisijaisena tavoitteena olisi ollut esimerkiksi näkövammaisten oppilaiden kokemusten kartoittaminen, olisi kokemuseräisen tiedon analysointi vaatinut tuekseen strukturoitua sisällönanalyysiä. Myös se seikka, että haastattelut oli etukäteen strukturoitu tarkasti, vähensi tarvetta jäsentää jälkikäteen aineistoa sisällönanalyysin keinoin. Valitut tiedonkeruu- ja analysointitapa tuottivat sellaista tietoa, jonka avulla oli mahdollista vastata opinnäytetyötä ohjaaviin kysymyksiin.

Ennen varsinaisten haastatteluiden tekoa opinnäytetyön tekijät olivat tavanneet Anne Metsärannan kolmesti ja keskustelleet opinnäytetyön aiheesta ja rajauksesta. Aiheen tarkennuttua ryhdyttiin perehtymään valittuun teoreettiseen viitekehykseen ja muuhun kirjallisuuteen. Lokakuussa 2010 haastateltiin ensimmäisen kerran tukipalveluiden vastuualuepäällikkö Terttu Akselinia. Haastattelu oli luonteeltaan etupäässä taustatiedon hankkimista apuvälinepalveluprosessista. Haastattelua ei nauhoitettu, mutta siitä tehtiin tarkat muistiinpanot.

Opinnäytetyön edetessä ja apuvälinepalveluprosessin hahmottuessa työn tekijöille nousi prosessista esiin uusia kysymyksiä ja täsmennettäviä kohtia. Tämän vuoksi katsottiin tarpeelliseksi haastatella Akselinia toistamiseen. Tämä haastattelu toteutettiin helmikuussa 2012. Ennen haastattelua täsmentävät kysymykset lähetettiin Akselinille sähköpostitse. Tässä haastattelussa syvennettiin käsitystä apuvälinepalveluprosessista ja sen kehittämiskohteista. Molemmat Akselinin haastattelut olivat kestoaltaan noin tunnin mittaisia. Haastatteluista jälkimmäinen nauhoitettiin.

Metsärannan haastattelu toteutettiin kahdessa osassa helmi–maaliskuussa 2012. Haastattelukysymykset oli toimitettu sähköpostitse haastateltavalle noin viikkoa ennen en-

simmäistä haastattelua. Näissä haastatteluissa pääpaino oli toimintaterapeutin roolin kartoittamisessa apuvälinepalveluprosessissa ja teoriasta nousseiden seikkojen pohditskelussa. Haastattelut nauhoitettiin ja niiden yhteiskesto oli noin kaksi tuntia. Opinnäytetyön seitsemäs luku, jossa Metsärannan haastattelua on eniten käytetty aineistona, toimitettiin hänelle sähköpostitse kommentoitavaksi ja hänen kommenttinsa otettiin huomioon valmiissa opinnäytetyössä.

Haastattelujen tekemisessä otettiin huomioon eettiset seikat. Haastattelut nauhoitettiin haastateltavien suostumuksella. Nauhoitteet ja haastatteluista tehdyt muistiinpanot tuhottiin välittömästi opinnäytetyön valmistumisen jälkeen asianmukaisella tavalla. Tutkimuslupakäytännöistä oltiin puhelimitse yhteydessä koulutussuunnittelun vastuualueen arviointisuunnittelija Annika Latva-Äijöön Espoon opetustoimesta. Hänen kanssaan käydyssä keskustelussa tultiin siihen tulokseen, että haastatteluihin ei tarvita tutkimuslupaa, koska niissä ei käsitellä sellaisia tietoja, joista voisi esimerkiksi tunnistaa yksittäisen oppilaan.

3 Keskeiset käsitteet

3.1 Näkövammaisuus ja näkömonivammaisuus

Näkövammarekisterin vuosikirja 2010:ssä (Ojamo 2011: 5) todetaan, että näkövammaisuuden määritelmä riippuu yhteiskunnan arvomaailmasta ja vaatimuksista, joita yhteisö asettaa jäsenilleen. Tämän näkemyksen mukaan näkövammaisen näkökyvyn ja yhteiskunnan vaatimusten välillä on ristiriita. Ojamon (2011: 5) mukaan esimerkiksi visuaalisten opasteiden ja automaattien lisääminen lisää näkövammaisuutta, sillä visuaalisen tiedon vastaanottaminen ja automaattien käyttö on näkövammaiselle vaikeaa tai mahdotonta. Näkökulma on tämän työn kannalta oleellinen, sillä apuvälineillä voidaan pienentää näkövammaisen oppilaan näkökyvyn ja ympäristön vaatimusten välistä ristiriitaa ja samalla muokata ympäristöä toiminnallisesti oikeudenmukaisemmaksi.

Näkökyky on jatkumo, jonka toisessa päässä on täydellinen, tarkka näkö kaikissa olosuhteissa ja toisessa päässä täydellinen sokeus. Näkövammaisen on henkilö, jolle näkökyvyn heikentyminen aiheuttaa huomattavaa haittaa päivittäisissä toiminnoissa. Henkilöä, jonka näkö voidaan korjata silmä- tai piilolaseilla, ei pidetä näkövammaisena. Näkövammaiseksi ei myöskään luokitella ihmistä, jonka toisessa silmässä on normaali näkö. Suomen näkövammarekisteri noudattaa näkövammaisuuden määrittelyssä ja luokittelussa Maailman Terveysjärjestö WHO:n suositusta. Sen mukaan heikkonäköinen on henkilö, jonka paremman silmän laseilla korjattu näöntarkkuus on heikompi kuin 0.3 tai jonka näkö on muusta syystä vastaavalla tavalla heikentynyt. Henkilöä pidetään sokeana, mikäli paremman silmän näöntarkkuus on lasikorjauksen jälkeen alle 0.05 tai jos näkökentän halkaisija on alle 20 astetta. (Ojamo 2011: 5–6.) Tavallisimpia näkövammaisuuden syitä lapsilla ovat synnynnäiset kehityshäiriöt ja näköhermoston viat (Ojamo 2011: 28).

Heikkonäköisyys voi näyttäytyä eri tavoin. Osa heikkonäköisistä ei näe lukea, mutta pystyy liikkumaan ilman valkoista keppiä. Osa kykenee lukemaan jäljellä olevan tarkan näön avulla, mutta ei näe ympäristöään. Usein heikkonäköisyyteen liittyy myös hämärsokeutta ja häikäistymisherkkyyttä. Sokeistakin suurin osa näkee valon ja osa hahmoja. (Näkövammaisuuden määrittely n.d.) Vamman aiheuttamaan haittaan vaikuttavat muun muassa vammautumisen ikä, vamman kesto, ihmisen psyykinen sopeutumis-

kyky sekä uusien asioiden omaksumiskyky. Lisäksi siihen vaikuttavat muun muassa henkilön elämäntapa, toiminnan näkökyvylle asettamat vaatimukset sekä mahdollinen ympäristön ja toimintakyvyn välinen ristiriita. Sosioekonominen asema vaikuttaa siihen, kuinka näkövammainen pystyy kompensoimaan vamman aiheuttamia hankaluuksia. Varakkaalla on laajempi valikoima välineitä käytettävissään kuin pienituloisella, ja hyvät sosiaaliset verkostot auttavat pärjäämään. (Ojamo 2011: 5.)

Kouluikäisistä näkövammaisista lapsista 70–80 %:n arvellaan olevan monivammaisia. Tulevaisuudessa näkömonivammaisten määrä on kasvamassa ja vamman vaikeusaste lisääntymässä, sillä yhä pienemmät keskoset jäävät eloon. Näkömonivammaisten oppilasryhmä on erittäin heterogeeninen, ja usein näkövamma on ainoa erityisryhmää yhdistävä tekijä. Yleisimpiä liitännäisvammoja ovat eriasteinen kehitysvamma, liikuntavamma, kommunikaatiovaikeudet, kuulovamma, autismi ja Aspergerin oireyhtymä. (Lounaskorpi – Nikkanen 2006: 115.)

3.2 Oppilas

Tässä työssä oppilaalla tarkoitetaan peruskoulua käyvää lasta tai nuorta. Oppilaan rinnalla käytetään synonyyminä käsitettä koululainen. Oppilaalla tarkoitetaan sekä yleisettä erityisopetuksessa olevia oppilaita. Rajaus nousee siitä käytännön seikasta, että apuvälinepalveluprosessi on samanlainen sekä yleis- että erityisopetuksessa.

Espoon peruskouluissa oli keväällä 2012 yhteensä 33 Jyväskylän näkövammaisten koulun tiedossa olevaa näkövammaista oppilasta. Oppilaat tulevat näkövammaisten koulun tietoon huoltajan täyttämällä ilmoittautumiskaavakkeella. (Hännikäinen 2012.) Taulukossa 1 on esitetty näkövammaisten oppilaiden määrä Espoossa esiopetuksesta 10.-luokalle Jyväskylän näkövammaisten koululla olevien tietojen pohjalta. Näkövammaisten oppilaiden määrä on haluttu tuoda esiin käsitteiden määrittelyn yhteydessä, jotta lukijalle muodostuu kuva opinnäytetyössä käsiteltävän asiakasryhmän koosta.

Taulukko 1. Jyväskylän näkövammaisten koulun tiedossa olevat näkövammaiset oppilaat Espoon peruskouluissa luokittain (Hännikäinen 2012).

luokka-aste	esi- opetus	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
näkövammaisten oppilaiden määrä	2	3	1	3	4	4	1	7	5	1	2

3.3 Integraatio ja inklusio

Integraatiolla tarkoitetaan erityisopetuksessa olleen tai olevan oppilaan osallistumista yleisopetukseen koko- tai osa-aikaisesti. Inklusio puolestaan tarkoittaa sitä, ettei oppilas ole missään vaiheessa osallistunut erityisopetukseen. Näkövammaisen oppilas tarvitsee toisinaan erilaisia tukikeinoja oppiakseen samat asiat kuin ikätoverinsa, mutta usein yleisopetuksen keinotkin soveltuvat näkövammaiselle. (Takala 2006: 127.) Koska integraation ja inklusion ero ei aina ole kovin selkeä, tässä työssä käytetään käsitteitä synonyymeinä tarkoittamaan koululaisen tasavertaista osallistumista yleisopetukseen. Yksi yleinen integraation muoto Suomessa on erityisluokan sijoittaminen yleisopetuksen kouluun (Naukkarinen – Ladonlahti – Saloviita 2010). Tässä opinnäytetyössä käsitteitä intergraatio ja inklusio käytetään myös tässä merkityksessä.

3.4 Apuväline ja apuvälinepalveluprosessi

Apuvälinepalvelunimikkeistön (2004: 6) mukaan apuväline on väline, laite tai vastaava, joka edistää tai ylläpitää henkilön toimintakykyä ja osallistumista silloin, kun se on vamman, sairauden tai ikääntymisen vuoksi heikentynyt. Välineen tai laitteen määrittäminen apuvälineeksi on myös sopimuksenvaraista. Esimerkiksi Espoon opetustoimessa äänikirjat määritellään apuvälineiksi, Jyväskylän näkövammaisten koululla oppimateriaaliksi (Hännikäinen 2012). Tässä työssä äänikirjat määritellään Espoon opetustoimen linjauksen mukaisesti apuvälineiksi.

Apuvälinepalveluprosessi on suunnitelmallista, pitkäjänteistä ja ammatillista toimintaa asiakkaan kanssa. Prosessin vaiheita ovat asiakkaan yksilöllisten tarpeiden mukaan apuväline tarpeen määrittely, välineen sovitus, luovutus omaksi tai lainaan, käytön opetus ja seuranta sekä välineen huolto ja korjaus. Apuvälinepalveluprosessi on osa asiak-

kaan muuta kuntoutus- ja hoitoprosessia tai palveluketjua. Prosessin tavoitteena on tukea tarkoituksenmukaisilla apuvälineillä asiakkaan toimintakykyä ja itsenäistä selviytymistä. (Apuvälinepalvelunimikkeistö 2004: 6.) Espoon suomenkielinen opetustoimi käyttää asiakirjoissaan myös käsitettä apuvälineprosessi, mutta tässä työssä prosessista käytetään pidempää, Apuvälinepalvelunimikkeistössä (2004) esitettyä käsitettä. Työssä käsitellään opetustoimen apuvälinepalveluprosessia sekä yleisellä tasolla että erityisesti Espoossa. Kussakin yhteydessä on pyritty selventämään, missä merkityksessä käsitettä käytetään.

3.5 Toiminnallinen oikeudenmukaisuus

Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden perusolettamuksena on käsitys ihmisestä toiminnallisena olentona, joka osallistuu aktiivisesti elämäänsä. Toiminnallista oikeudenmukaisuutta voidaan tarkastella neljän toiminnallisen epäoikeudenmukaisuuden ilmenebismuodon ja neljän toiminnallisen oikeuden kautta. (Townsend – Wilcock 2004: 75–76.) Toiminnallista oikeudenmukaisuutta käsitellään laajasti luvussa 6. Sitä ennen on haluttu tehdä lukijalle tutuiksi Espoon suomenkielisen opetustoimen apuvälinepalveluprosessin kulku sekä sitä määrittelevät lait ja suositukset.

3.6 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

Näkövammaiset oppilaat noudattavat yleistä, valtakunnallista opetussuunnitelmaa ja tarkennettua alue-, kunta- tai koulukohtaista opetussuunnitelmaa. Näkövammaisesta, oppimisvalmiuksista ja oppimisen erityistarpeista riippuen näkövammaisen oppilas voi tarvita yksilöllisen suunnitelman, johon oppilaan tarvitsemat erityistarpeet kirjataan. Näkövammaisen oppilaan yksilöllisenä suunnitelmana toimii henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. (Hännikäinen 2006: 76–77.)

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatimisesta vastaa erityisluokanopettaja tai luokanopettaja tai -valvoja yhdessä laaja-alaisen erityisopettajan kanssa (Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma 2011). Suunnitelma laaditaan yhdeksi lukuvuodeksi kerrallaan, ja sitä tarkistetaan tuen tarpeen tai opetuksen tavoitteiden muuttuessa. Yleensä moniammatillisen HOJKS-palaverin kutsuu koolle opettaja. Tavallisesti HOJKS-palaverissa ovat mukana oppilas,

hänen opettajansa sekä huoltaja (Metsäranta 2012b) ja lisäksi tilanteen ja tarpeiden mukaan avustaja, rehtori, näkövamma-alan ohjaava opettaja, näkövammaisten kuntoutusohjaaja, erityisopettaja, terveydenhoitaja, oppilaan terapeutti ja mahdollisesti muita asiantuntijoita (Hännikäinen 2006: 77).

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatiminen ja apuvälineiden myöntäminen näkövammaiselle lapselle on aiemmin edellyttänyt erityisen tuen päätöstä, mutta Metsärannan (2012b) mukaan tällä hetkellä suuntaus on se, että päätöksentekoprosesseista ollaan osin luopumassa ja ettei erityisen tuen päätöstä tarvittaisi. Metsärannan (2012b) mukaan keskustelua käydään muun muassa siitä, kärsiikö oppilaan yksityisyyden suoja, jos esimerkiksi kaikki hänen käyttämänsä apuvälineet kirjataan HOJKSiin, joka ei ole samalla tavalla salassa pidettävä asiakirja kuin terveydenhuollon asiakastiedot.

Espoon kaupungin internetsivuilla on tehty perusopetuslain mukainen jaottelu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen, joista viimeksi mainittuun liittyy HOJKSin laatiminen. Espoon kaupungin internetsivujen mukaan erityistä tukea saavat oppilaat, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muilla tukitoimilla. Tavallisimmin oppilas on ennen erityistä tukea saanut jo yleistä ja tehostetua tukea. Näkövammaisen oppilaan kohdalla erityisen tuen päätös voidaan kuitenkin tehdä jo ennen esi- tai perusopetuksen alkamista ilman tehostetun tuen vaihetta, kun lääketieteellisen arvion perusteella ilmenee, että oppilas tarvitsee koulupolullaan erityistä tukea näkövammaisen takia. Oppilas voi saada erityistä tukea paitsi osittain tai kokonaan erityisluokalla, myös muun opetuksen yhteydessä. Erityisen tuen järjestämisessä otetaan huomioon oppilaan etu, oppimisvalmiudet ja opiskelupaikka. (Eryitynen tuki 2011.)

4 Apuvälinepalvelun raamit – apuvälineitä myöntävät tahot ja lainsäädäntö

4.1 Mistä näkövammaisen lapsi tai nuori saa apuvälineitä?

Vammaisella ihmisellä on oikeus saada tarvitsemiaan apuvälineitä lääkinnällisenä tai ammatillisena kuntoutuksena. Tavallisimmin apuvälineet kustantaa joko julkinen terveydenhuolto tai Kansaneläkelaitos. Koulutoimi myöntää näkövammaiselle lapselle koulussa tarvittavia, ei kuitenkaan optisia, apuvälineitä. Apuvälineitä myöntää myös sosiaalitoimi, ja tapaturmatilanteissa maksaja voi olla muun muassa vakuutusyhtiö. (Perttunen – Puolanen 2006: 30.)

Terveyskeskus myöntää näkövammaisen asiakkaan käyttöön niin sanottuja edullisia apuvälineitä, joita ovat muun muassa suurennuslasit, sanelimet, valkoinen keppi ja matkapuhelimen ruudunlukuohjelma (Apuvälineiden hakeminen n.d.). Terveystieteiden ammattihenkilön, esimerkiksi lääkärin tai terapeutin, arvion perusteella myönnetään apuvälineitä sekä lyhyt- että pitkäaikaiseen käyttöön. Terveysasemien ja sairaaloiden fysioterapia- ja toimintaterapiaosastojen apuvälinelainaamot lainaavat tavallisimpia liikkumisen, päivittäisten toimintojen ja aistitoimintojen apuvälineitä. Apuvälineiden tarpeen määrittely, sovitus, luovutus omaksi tai lainaan, käytön opetus ja seuranta sekä huolto ovat asiakkaalle maksuttomia terveydenhuollon apuvälinepalveluja. (Apuvälineet 2009.)

Terveyskeskukset ja keskussairaalat vastaavat lääkinnällisen kuntoutuksen piiriin kuuluvista apuvälineistä kuten liikkumisessa, päivittäisissä toiminnoissa ja kommunikoinnissa tarvittavista apuvälineistä, tietokoneen erityisohjaimista ja -ohjelmista sekä näkö- ja kuuloapuvälineistä. Apuvälineen myöntämisen edellytyksenä on lääkärin toteama sairaus, vamma tai toiminnanvajavuus ja siitä johtuva apuvälinetarve. Apuvälinetarpeesta ja välineen lainaamisesta päättää lääkäri. Apuvälinetarpeen voivat todeta myös muut terveydenhuollon ammattihenkilöt. Tavallisimmin puhe- ja toimintaterapeutit tekevät apuvälinearvion silloin, kun asiakkaalle ollaan hankkimassa kommunikointiin ja tietokoneen käyttöön liittyviä apuvälineitä. (Terveystieteiden ja sairaanhoidon vastuulla olevat hankinnat 2012.)

Keskussairaala myöntää näkövammaiselle lapselle kotikäyttöön kalliita ja teknisesti vaativia apuvälineitä. Tällaisia ovat esimerkiksi kalliit optiset apuvälineet, lukutelevisio, tietokoneen apuvälineohjelmat, tietokoneeseen liitettävät lisälaitteet ja tarvittavat ohjelmat sekä opaskoira. (Apuvälineiden hakeminen n.d.) Kommunikoinnin ja ympäristöhallinnan apuvälineiden myöntämisen lisäksi keskussairaala toteuttaa laaja-alaisia apuvälinepalveluja tarvitsevan asiakkaan apuvälinearvioinnin. (Terveystieteiden ja sairaanhoidon vastuulla olevat hankinnat 2012.) Erikoissairaanhoidon apuvälinepalveluun edellytetään lääkärin lähetettä, jossa on mainittu näkö- ja toimintakyky sekä niiden rajoitukset ja niistä aiheutuvat haitat sekä henkilön muut apuvälineet ja palvelut (Apuvälineet 2009).

Kunnan sosiaalitoimi vastaa vammaispalvelulain mukaisista apuvälinepalveluista, jotka eivät kuulu lääkinnälliseen kuntoutukseen. Sosiaalitoimi korvaa kokonaan vamman vuoksi välttämättömät asunnon muutostyöt ja asuntoon kiinteästi asennettavat apuvälineet. Päivittäisten toimintojen kojeiden ja laitteiden hankintahinnasta sosiaalitoimi voi maksaa puolet. (Apuvälineet 2009.) Tällaisia kojeita ja laitteita ovat päivittäisissä toiminnoissa kotona tai vapaa-aikana käytettävät välineet, kuten tandem-pyörä, tietokone ja kodinkoneet (Apuvälineiden hakeminen n.d.).

Kela myöntää apuvälineet, jotka näkövammaisen tarvitsee työssä tai ammatillisessa koulutuksessa. Kela kustantaa myös peruskoulun 7. luokalta alkaen opiskelussa tarvittavat vaativat ja kalliit opiskelun apuvälineet, kuten tietokoneet, puhuvat laskimet ja äänikirjojen kuuntelulaitteet. Kelan näkövammaiselle koululaiselle myöntämien apuvälineiden perusteena on yleensä se, ettei oppilas vian tai vamman vuoksi selviydy opiskelustaan ilman näitä apuvälineitä tai se olisi kohtuuttoman raskasta. Kela luovuttaa apuvälineet useimmiten vain lainaan eli ne säilyvät Kelan omistuksessa. (Apuvälineet 2009.)

Näkövammaisella tai muulla erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla on oikeus saada maksutta opetuksen erityiset apuvälineet. Opetustoimi on velvollinen järjestämään koulussa käytettävät koulu- ja luokkakohtaiset erityiset apuvälineet. Opetustoimen kustantamia apuvälineitä ovat opetusvälineisiin ja oppimateriaaleihin kuuluvat kommunikointia tukevat materiaalit ja välineet, koulussa liikkumista helpottavat hissit, kaiteet, luiskat sekä erityispulpetit ja -tuolit. (Apuvälineet 2009.)

Näkövammaisen oppilas tarvitsee koulunkäyntiin monenlaista tukea. Apuvälineitä ja muita tukitoimia varten näkövammaiselle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. Jotta koulutoimi pystyy varautumaan tarvittaviin muutostöihin ja mahdollisesti hankkimaan apuvälineitä valmiiksi, perhe voi käydä koululla neuvottelemassa tarvittavista erityisjärjestelyistä ennen kuin näkövammaisen lapsi aloittaa koulunkäynnin. Näkövammaisen lapsi, huoltaja, opetushenkilökunta ja asiantuntijat arvioivat apuvälinetarpeen ja valitsevat apuvälineet yhteistyössä. (Terveydenhuollon ja sairaanhoidon vastuulla olevat hankinnat 2012.)

4.2 Perusopetuksen lainsäädäntö

Perusopetuslaissa (628/1998 2 §) määritellään opetuksen tavoitteet, joista ensimmäinen on tukea jokaisen oppilaan kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi opetuksen tulee muun muassa edistää tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja kehittää itseään. Lain kolmannessa pykälässä (628/1998 3 §) käsitellään opetuksen järjestämisen perusteita ja sitä, että opetus tulisi järjestää niin, että se edistää oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaista tervettä kasvua ja kehitystä.

Perusopetuslain mukaan jokainen Suomessa vakinaisesti asuva lapsi on oppivelvollinen, ja oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta. Oppivelvollisuus päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut kymmenen vuotta. Jos on ilmeistä, että perusopetukselle säädettyjä tavoitteita ei ole mahdollista saavuttaa yhdeksässä vuodessa esimerkiksi lapsen vammaisuuden vuoksi, alkaa oppivelvollisuus vuotta säädettyä aikaisemmin ja kestää näin ollen 11 vuotta. (628/1998 25 §.)

Jokaisen oikeus maksuttomaan perusopetukseen pohjautuu Suomen perustuslakiin (731/1999 16 §). Perusopetuslain (628/1998 6 §) mukaan kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetuksen, joka toteutetaan mahdollisuuksien mukaan oppilaan lähikoulussa: oppilaiden koulumatkojen tulisi olla mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä. Kunnan on vammaispalvelulain (308/1987 7 §) mukaan huolehdittava siitä, että yleiset palvelut, kuten opetus lähikoulussa, soveltuvat

myös vammaisille henkilöille. Palveluita kehitettäessä tulee huomioida henkilön yksilölliset tarpeet. Näkövammaisen oppilaan kohdalla tämä tarkoittaa esimerkiksi kouluympäristön muokkaamista oppilaan koulunkäyntiä mahdollistavaksi. Lisäksi henkilön toimintamahdollisuuksia ja osallistumista rajoittavat tekijät tulee pyrkiä poistamaan (380/1987 6 §). Kunnan tulee vammaispalvelulain mukaisesti myös tehdä yhteistyötä esimerkiksi sellaisten laitosten, vammaisjärjestöjen sekä muiden yhteisöjen kanssa, joiden toiminta läheisesti liittyy vammaisten henkilöiden elinoloihin (380/1987 12 §).

Oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on annettava perusopetuslakiin perustuvaa tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. Tehostetun tuen ja oppimissuunnitelman keskeinen sisältö määritellään opetussuunnitelman perusteissa. Tehostetun tuen aloittaminen ja järjestäminen käsitellään moniammatillisesti oppilashuoltotyössä. Tehostettu tuki järjestetään laadultaan ja määrältään oppilaan kehitystason ja yksilöllisten tarpeiden edellyttämällä tavalla. (Perusopetuslaki 628/1998 16a §.)

Mikäli tehostetulla tuella ei pystytä tarjoamaan oppilaalle riittävää opetusta esimerkiksi tämän näkövammaisuuden vuoksi, on hänen kohdallaan tehtävä päätös erityisestä tuesta. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta perusopetuslain mukaan annettavasta tuesta. Erityisopetus järjestetään näkövammaisen oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Erityisen tuen antamisesta tehdään koulussa kirjallinen päätös, jossa määritellään oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä tarvittaessa oppilaan opetuksen poikkeava järjestäminen. Ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä opetuksen järjestäjän on kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa tai laillista edustajaa. Lisäksi on hankittava opetuksesta vastaavilta selvitys oppimisen etenemisestä ja moniammatillisena oppilashuollon yhteistyönä tehty selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja oppilaan tilanteesta sekä tehtävä näiden perusteella arvio erityisen tuen tarpeesta. Tätä selvitystä täydennetään tarvittaessa psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla. (628/1998 17 §.)

Perusopetusasetuksen (852/1998) toisessa pykälässä säädetään, että silloin kun opetusta annetaan oppilaille, jotka saavat erityistä tukea, saa opetusryhmässä olla enintään kymmenen oppilasta. Ryhmiä muodostettaessa tulee lain mukaan huomioida oppilaan opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttaminen. Opetusryhmän enimmäiskoko voidaan ylittää, mikäli se on oppilaiden edellytysten tai opetuksessa käytettävän työskentelytavan takia perusteltua, eikä järjestely vaaranna oppilaiden oppimistavoitteiden saavuttamista. Pidentetyn oppivelvollisuuden piirissä olevista oppilaista koostuvassa ryhmässä saa olla enintään kahdeksan oppilasta kun taas vaikeimmin kehitysvammaisista oppilaista muodostetussa ryhmässä oppilaiden enimmäismäärä on kuusi.

Perustuslain mukaan jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen (731/1999 16 §), ja opetuksen edellyttämät oppikirjat, muu oppimateriaali sekä työvälineet ovat oppilaalle maksuttomia (Perusopetuslaki 628/1998 31 §). Perusopetuslaissa todetaan lisäksi, että erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämät tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut opetuspalvelut, erityiset apuvälineet sekä mahdollinen erityisopetuksen yhteydessä annettava kuntoutus (628/1998 31 §, 39 §). Lisäksi kaikilla oppilaille on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämä tarvittava oppilashuolto. Oppilashuollolla tarkoitetaan perusopetuslaissa oppilaan hyvän oppimisen, psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. (628/1998 31a §.)

Myös vammaispalvelulaissa (380/1987 9 §) taataan vammaiselle henkilölle korvaus hänen vammastaan johtuvista tarpeellisista tukitoimista ja palveluista. Vammaispalvelulakia tarkasteltaessa on hyvä ottaa huomioon, että kyseinen laki on esimerkiksi sosiaalihuoltolakiin nähden toissijainen: vammaispalvelulain mukaisia palveluja ja tukitoimia järjestetään silloin, kun vammainen henkilö ei niitä saa muun lain nojalla (Kotkas – Tuori 2008: 270–271). Kuitenkin näkövammaisten oppilaiden kohdalla kyseiset palvelut korvataan juuri vammaispalvelulain perusteella.

4.3 Apuvälinepalveluiden laatusuositus

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö on halunnut ohjata ja kehittää apuvälinepalveluja muun muassa laatusuositusten avulla. Laatusuositus on laadittu tukemaan kuntien ja sairaanhoitopiirien apuvälinepalveluiden suunnittelua, toteuttamista, kehittämistä, seuranta- ja arviointia. Merkittävänä lähtökohtana ovat apuvälineen käyttäjän tarpeet. Suosituksessa on pyritty tuomaan esiin apuvälineen käyttäjien, ammattihenkilöiden ja päätöksentekijöiden näkökulmat. (Apuvälinepalveluiden laatusuositus 2003: 11.)

Apuvälinepalveluiden laatusuosituksessa tuodaan esille asiakkaan, tässä tapauksessa näkövammaisen oppilaan, huomioiminen ja hänen kokemuksensa palveluista. Kun tarve näkemisen ja koulunkäynnin apuvälineelle on todettu, tulisi asiakkaan saada apuvälineeseen liittyvät palvelut nopeasti ja vaivattomasti. Tavoitteena on, että asiakkaan tai hänen huoltajiensa ei tarvitse itse selvittää eri tahojen työnjakoa, vaan asiakasta palvellaan saumattomasti yhdessä toimipisteessä ja että organisaatioiden välinen kommunikatio on sujuvaa. Oppilaan tulisi saada riittävä ohjausta ja neuvontaa. Myös oppilaan läheisten tulisi saada tarvittaessa apuvälineen käytön opetusta, niin että sekä oppilas itse että hänen lähipiirinsä tietäisivät, miten apuvälinettä käytetään ja miten sen saa huollettua ja korjattua. Käytön opetuksessa ja ohjauksessa tulisi aina huomioida oppilaan edellytykset ja voimavarat. Tavoitteena on, että asiakas saa apuvälineestä tarvitsemansa hyödyn ja että se helpottaa hänen arjesta selviytymistään. (Apuvälinepalveluiden laatusuositus 2003: 15–18.)

Ammattihenkilöiden toimintaa käsittelevässä osiossa apuvälinepalveluiden laatusuosituksessa nostetaan esille ammattihenkilöiden toiminnan asiakaslähtöisyys, tehokkuus, hyviin käytäntöihin perustuminen, suunnitelmallisuus sekä ammattitaitoisuus. Palveluiden lähtökohtana tulisi aina olla apuvälineen tarvitsevan oppilaan ja ammattihenkilön yhdessä toteama apuvälinetarve. Tarpeen arviointi perustuu oppilaan kokonaistilanteeseen, jossa otetaan huomioon muun muassa hänen toimintakykynsä, elämäntilanteensa, apuvälineen turvallinen käyttö, koulu käyttöympäristönä sekä oppilaan saamat muut palvelut. Sekä kouluissa että apuvälinepalveluissa toimivan henkilöstön tulisi seurata apuvälineiden käyttöä niiden soveltuvuuden ja oikean käytön varmistamiseksi. Tarvittaessa hyödynnetään ulkopuolisten ammattilaisten osaamista ja yhteistyötä suositellaan tehtävän yli ammatti- ja organisaatorajojen. (Apuvälinepalveluiden laatusuositus 2003: 15–18.)

5 Espoon suomenkielisen opetustoimen apuvälinepalveluprosessi

Opetustoimen apuvälinepalveluprosessin kulku on erilainen eri kunnissa. Tässä luvussa tarkastellaan Espoon opetustoimen apuvälinepalveluprosessia. Kuvattu prosessi koskee kaikkia opetustoimen vastuulla olevia apuvälineitä, ei vain näkövammaisten oppilaiden apuvälineitä. Prosessi on kuitenkin kirjoitettu näkövammaisen oppilaan apuvälinetarpeita silmällä pitäen. Samanaikaisesti on muistettava, että näkövammaisella oppilaalla voi olla muitakin kuin näkövammasta johtuvia apuvälinetarpeita. Äänikirjat taas ovat esimerkki apuvälineestä, josta hyötyvät paitsi näkövammaiset oppilaat, niin myös esimerkiksi oppilaat, joilla on lukihäiriö. Apuvälinepalveluprosessi on Akselinin (2012) ja Metsärannan (2012b) mukaan ennen kaikkea oppilaslähtöinen prosessi. Keskeisessä roolissa prosessissa ovat myös opettaja ja oppilashuoltoryhmä. Liitteessä 1 on esitetty prosessi kaaviomuodossa.

5.1 Apuvälinetarpeen havaitseminen ja arviointi sekä apuvälineen valinta

Apuvälinepalveluprosessi alkaa apuvälinetarpeen havaitsemisella. Keskeinen rooli tarpeen havaitsemisessa on opettajalla. Lisäksi apuvälinetarpeen on voinut havaita huoltaja tai koulun ulkopuolinen asiantuntija, kuten lääkäri tai toimintaterapeutti. Kun tarve on havaittu, apuvälineen hankkimisesta tehdään aloite, jota käsitellään oppilashuoltoryhmässä. Oppilashuoltoryhmään kuuluvat rehtori tai apulaisrehtori, erityisopettaja, koulukuraattori, koulupsykologi ja kouluterveydenhoitaja, minkä lisäksi oppilashuoltoryhmään osallistuu näkövammaisen oppilaan opettaja. Kun oppilashuoltoryhmä selvittää, mistä apuväline hankitaan, se on yleensä yhteydessä Jyväskylän näkövammaisten kouluun (Akselin 2012.). Näkövammaisten koulu tekee usein myös apuvälinearvion ja lähettää oppilaan lähikoululle suositukset koulun hankintavastuulla olevista apuvälineistä (Metsäranta 2012a).

Opettaja tai oppilashuoltoryhmä selvittää oppilaan yksilölliset apuvälinetarpeet yhteistyössä oppilaan ja tämän huoltajien kanssa. Apuvälineitä valittaessa huomioidaan oppilaan tarpeet, toimintakyky ja toimintaympäristö. (Opetukseen liittyvät apuväline- ja tulkkauspalvelut 2012.) Tarvittaessa apuvälinettä sovitetaan tässä vaiheessa. Yksilöllisesti valmistettavia apuvälineitä varten apuvälineen toimittaja käy tässä vaiheessa ottamassa oppilaan mitat. (Akselin 2012.)

5.2 Apuvälinehakemus ja apuvälineen myöntäminen

Kun haettava apuväline on valittu, lähetetään apuvälinehakemus (liite 2) Espoon suomenkielisen opetuksen tulosityksikköön (Apuvälineprosessi 2012.). Apuvälinehakemuksessa tulee kuvata haettava apuväline, sen hankintapaikka ja hankintakustannukset. Hakemukseen liitetään asiantuntijan, esimerkiksi toimintaterapeutin tai erikoislääkärin, lausunto oppilaan toimintakyvystä ja apuvälinetarpeesta (Apuvälineprosessi 2012).

Tietokonetta haettaessa kokonaiskustannukset, hankintapaikka ja koulun laskentatunniste tulee ilmoittaa vain, mikäli ei haeta Espoon kaupungin vakiolaitteita tai -kokoontiloja. Vakiokokoonpanoja ovat pöytätyöasema, kannettava tietokone ja niin sanottu kevytkannettava. Laitteiden mukana tulee telakointiasema erillistä näyttöä tai lisälaitetta varten sekä hiiri ja vakio-sovellukset, kuten toimisto-ohjelmisto. Tietokoneen näyttö ja lisälaitteet, kuten tulostin ja skanneri selvitetään hakemuksessa erikseen. Koulun tulee etukäteen selvittää, että haettavat lisäsovellukset ja -laitteet soveltuvat tietokoneeseen. (Opetukseen liittyvät apuväline- ja tulkkauspalvelut 2012.)

Apuvälineiden myöntämisestä päättää hakemuksen perusteella suomenkielisen opetuksen tulosityksikön tukipalvelujen vastuualuepäällikkö. (Tulkkitsemis- ja avustajapalvelut n.d.) Tieto apuvälineen myöntämisestä lähetetään oppilaan huoltajalle, koululle ja Espoon kaupungin sivistystoimen taloushallinnolle. (Apuvälineprosessi 2012).

5.3 Apuvälinehankinta, lainasopimus ja käyttöönotto

Apuvälinehakemuksen perusteella koululle siirretään määräraha, jolla tarvittava apuväline hankitaan. Apuvälineen hankkimisesta vastaa näkövammaisen oppilaan opettaja. Tietokoneiden, näyttöjen ja muiden Espoon kaupungin tietoliikenneverkkoon kytkettävien laitteiden hankinnasta vastaa kuitenkin suomenkielisen opetuksen tulosityksikkö yhdessä sivistystoimen tietohallinnon kanssa. Nämä tietotekniset apuvälineet tilaa sivistystoimen tietohallinto ensisijaisesti Espoon kaupungin it-laitetoimittajasopimusten mukaisesti joko leasingillä tai omistuslaitteiden hankintoina. It-laitteiden sopimustoimittaja toimittaa tietokoneen ja näytön näkövammaisen oppilaan koululle, ja Espoon kaupungin palvelutoimittaja asentaa laitteet käyttöön. Laitteen lainauksesta ja palautuksesta vastaavaksi henkilöksi merkitään laiterekisteriin laitekortille rehtori, ellei apuvälinehake-

muksessa ole toisin ilmoitettu. (Opetukseen liittyvät apuväline- ja tulkkauspalvelut 2012.)

Apuväline luovutetaan oppilaan käyttöön lainaksi. Rehtori ja huoltaja tekevät apuvälineestä kirjallisen lainaussopimuksen (liite 3), josta käy ilmi muun muassa myönnetty apuväline, sen käyttöön liittyvät seikat sekä palautusajankohta. Apuvälineeksi myönnetty tietokone kulkee oppilaan mukana peruskoulun loppuun saakka. Jos oppilas vaihtaa koulua Espoon sisällä, lähettävän koulun on huolehdittava siitä, että uusi koulu saa tiedon apuvälineestä. Lainaussopimuksessa huomioitavia seikkoja ovat muun muassa se, että apuvälineen mahdollinen kuljetus kodin ja koulun välillä on oppilaan ja hänen huoltajiensa vastuulla. Apuvälineeksi myönnettyä tietokonetta ei saa viedä vapaa-ajalla ulkomaille, eikä tietokoneelle saa itse ladata sovelluksia. (Opetukseen liittyvät apuväline- ja tulkkauspalvelut 2012.)

Apuvälinetarpeen havaitsemisesta apuvälineen käyttöönottoon kuluu lukukausien alun ruuhka-aikaan 4–6 viikkoa, muulloin 2–3 viikkoa (Akselin 2012). Kun apuväline otetaan käyttöön, varmistetaan sen sopivuus oppilaalle, tehdään tarvittavat säädöt ja opastetaan apuvälineen käyttö oppilaalle (Opetukseen liittyvät apuväline- ja tulkkauspalvelut 2012). Huoltaja, opettaja ja mahdollinen avustaja ovat mukana myös apuvälineen käyttöönotossa (Apuvälineprosessi 2012). Tarvittaessa tietokoneen käytön opastuksessa on Espoossa käytetty konsultoivaa tietotekniikkaopettajaa, sillä opettajalla ei monesti ole riittävää tietoteknistä eikä tietokoneen toimittavalla asiantuntijalla vastaavasti riittävää pedagogista osaamista (Akselin 2012). Apuvälineen käytön ohjauksessa tavoitteena on, että oppilas osaa käyttää apuvälinettä tarkoituksenmukaisesti ja turvallisesti. Tietokone luovutetaan oppilaan käyttöön, kun palveluntoimittaja on käyttöönottoasentanut laitteen Espoon kaupungin verkkoon. (Opetukseen liittyvät apuväline- ja tulkkauspalvelut 2012.)

5.4 Huolto ja korjaus

Apuvälinettä saatetaan joutua huoltamaan ja korjaamaan, jotta oppilas voi käyttää sitä tarkoituksenmukaisesti ja turvallisesti. Koulu, oppilas ja oppilaan huoltajat huolehtivat yhdessä apuvälineestä ja sen ylläpitotoimenpiteistä kuten puhdistuksesta, tietokoneen päivityksistä, ruuvien kiristämisestä ja paristojen vaihtamisesta. Jos apuväline katoaa

tai menee rikki huolimattoman tai ohjeiden vastaisen käytön takia, oppilas ja hänen huoltajansa ovat velvollisia korvaamaan siitä aiheutuneet kulut. Menettely perustuu vahingonkorvauslakiin. Tietokoneen rikkoutumisesta ilmoitetaan palvelutoimittajan käyttötukeen ja katoamisesta sivistystoimen tietohallintoon. (Opetukseen liittyvät apuväline- ja tulkkauspalvelut 2012.) Kalusteiden korjauksesta ja huollosta vastaavat suomenkielisen opetuksen kalustonkunnostajat (Akselin 2012; Suomenkielinen varhaiskasvatus- ja opetuslautakunta 2011: 41). Muiden apuvälineiden osalta koulun tulee ottaa yhteys hankintapaikan huolto- ja korjauspalveluihin. Jos apuvälineessä ilmenee yksilöllisiä muutos-, huolto- tai korjaustarpeita, koulu voi tarvittaessa olla yhteydessä suomenkielisen opetuksen tulosityksikön tukipalveluiden vastuualuepäällikköön. (Opetukseen liittyvät apuväline- ja tulkkauspalvelut 2012.)

5.5 Apuvälinetarpeen seuranta ja apuvälineen palautus

Apuvälineen käyttöä seurataan, jotta oppilaalla olisi hänelle soveltuva ja toimiva apuväline ja jotta apuväline olisi säännöllisessä käytössä. Apuvälineen käytön seurantaan osallistuvat huoltajien lisäksi kaikki oppilaan kanssa tekemisissä olevat koulun työntekijät ja muut asiantuntijat. (Opetukseen liittyvät apuväline- ja tulkkauspalvelut 2012.) Apuvälinetarvetta arvioidaan puolivuositain HOJKSin yhteydessä (Akselin 2012). Opettaja kirjaa HOJKSiin oppilaan käytössä olevat apuvälineet. Vaaratilanteesta, joka on syntynyt apuvälinettä käytettäessä, tehdään ilmoitus apuvälineen hankintapaikkaan tai toimittajalle ja suomenkielisen opetuksen tulosityksikön tukipalveluiden vastuualueen koordinaattorille. (Opetukseen liittyvät apuväline- ja tulkkauspalvelut 2012.)

Kun apuvälineen käyttötarve tai laina-aika päättyy, apuväline palautetaan koululle. Uutena periaatteena on, että opetustoimen myöntämät apuvälineet palautetaan koululle toukokuussa lukuvuoden päättyessä (Akselin 2012). Koulu välittää tiedon vapaaksi jääneestä apuvälineestä suomenkielisen opetuksen tulosityksikön tukipalvelujen vastuualueelle. Tietokoneet ja lisälaitteet sekä näiden mukana toimitetut tarvikkeet, kuten hiiri, näppäimistö ja laukku, palautetaan koulun rehtorille tai vastuuhenkilölle. Laitteet toimitetaan sivistystoimen tietohallintoon, joka tyhjentää laitteen ja sijoittaa sen uudelleen. (Opetukseen liittyvät apuväline- ja tulkkauspalvelut 2012.) Yksilöllisesti oppilaan mittausten mukaan valmistettujen apuvälineiden kohdalla on mahdollista, että oppilas saa apuvälineen kotiin Kelan kustantamana (Akselin 2012).

5.6 Espoon suomenkielisen opetustoimen myöntämät apuvälineet

Vuonna 2011 Espoon suomenkielinen opetustoimi myönsi keväällä yhteensä 75 ja syksyllä 50 apuvälinettä. Koko vuonna apuvälinepäätöksiä tehtiin yhteensä 48, joista 30 keväällä. Suurin osa myönnettyistä apuvälineistä on äänikirjoja. Tilastoissa ovat mukana kaikille, myös ei-näkövammaisille, oppilaille myönnetyt apuvälineet. (Taulukot 2 ja 3.) Äänikirjoja myönnetään näkövammaisten oppilaiden lisäksi myös esimerkiksi oppilaille, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia. Muita opetustoimen näkövammaisille usein myöntämiä apuvälineitä ovat muun muassa kannettavat tietokoneet ja erilaiset tietokoneohjelmat. (Akselin 2012.) Liitännäisvammojen vuoksi näkömonivammaisille oppilaille myönnetään apuvälineitä myös muihin kuin näkövammaan aiheuttamiin erityistarpeisiin. Oppilaan koulunkäynnin tukemisen kannalta on tärkeää, että koulussa huomioidaan myös muut kuin opetustoimen myöntämät apuvälineet, kuten kepit ja optiset apuvälineet (Metsäranta 2012b).

Taulukko 2. Espoon kaupungin suomenkielisessä opetustoimessa tehdyt apuvälinepäätökset keväällä 2011. Taulukon apuvälineistä tehtiin yhteensä 30 apuvälinepäätöstä. (Feodoroff 2012.)

äänikirjat	58
kannettavat tietokoneet	8
PaperPort-ohjelmaliisenssi	2
valaisimet	2
näppäintarrat	1
lukuteline JL-88	1
kohotasot	1
Smart Board Tools -ohjelma	1
hiiren kursorin suurennos	1
apuvälineitä yhteensä	75

Taulukko 3. Espoon kaupungin suomenkielisessä opetustoimessa tehdyt apuvälinepäätökset syksyllä 2011. Taulukossa olevista apuvälineistä tehtiin yhteensä 18 apuvälinepäätöstä. (Feodoroff 2012).

äänikirjat	19
kannettavat tietokoneet	8
tulostimet ja skannerit	4
reput	2
työpöydät	2
terapia- ja työtuolit	2
jalkatuet	1
Cami-tietokoneohjelma	1
muistitikut	1
puhesyntetisaattorit	1
ruudunsuurenus	1
OmniPage-tekstinsuurenus	1
äänikirjojen kuunteluohjelmat	1
suurennettu fonttikoko	1
kuplatarrat	1
langattomat hiiret	1
jääkiekkokelkan vuokraus 1 x vko/kk	1
MP3-soittimet	1
telakka-asemat	1
apuvälineitä yhteensä	50

Valtion erikoiskirjasto Celia tuottaa ja välittää äänikirjoja peruskoulua käyville näkövammaisille ja muille lukemisesteisille. Äänikirjojen tilaamista varten tarvitaan terveydenhuoltoalan ammattilaisen tai erityisopettajan lausunto lukemisesteen syystä (Tilaaminen n.d.). Äänikirjat sisältävät oppikirjan sisällön ääneen luettuna. Peruskoulun kaikki lukuaineiden ja kielten oppikirjat ovat tilattavissa Celiasta, mutta esimerkiksi matematiikan kirjoja ja paljon ohjekuvia sisältäviä kirjoja ei tehdä äänikirjoiksi. (Äänikirjat n.d.) Kirjoja voi kuunnella tietokoneella, Daisy-soittimella tai MP3-tiedostoja toistavalla soittimella. (Kirjojen kuuntelu n.d.) Espoossa myönnettiin koululaisille 58 äänikirjaa keväällä 2011 (taulukko 2) ja 19 äänikirjaa syksyllä 2011 (taulukko 3).

Tietokoneeseen asennettavalla suurennusohjelmalla voidaan suurentaa näytöllä olevaa tekstiä tai kuvaa tarpeen mukaan jopa 16-kertaiseksi. Monikertaista suurennusta käytettäessä lukeminen on kuitenkin hidasta ja kokonaisuuksien hahmottaminen vaikeutuu. Tällöin voidaan käyttää puhesyntetisaattoria, joka muuttaa tietokoneen näytöllä olevan tekstin puheeksi. Toimiakseen puhesyntetisaattori tarvitsee ruudunlukuohjelman, joka tulkitsee tietokoneen näytöllä olevan tekstin. Puheeksi muunnettua tekstiä voi kuunnella kaiuttimien tai kuulokkeiden kautta. (Näkövammaisten tietotekniset apuvälineet n.d.)

Näkövammaisen oppilas hyötyy usein myös lukutelineen ja kohotason tai -pulpetin käytöstä, jolla tarkasteltavan kohteen saa nostettua 30–90° kulmaan ja tuotua lähelle. Lukutelineiden ja kohotasojen käyttö parantaa lukuasentoa ja vähentää niskahartiaseudun rasitusta. Työskentelyergonomiaa voidaan parantaa myös muun muassa työtuoleilla, jalka- ja kyynärtailla sekä erilaisilla hiiriratkaisuilla. Näköergonomiaan voidaan vaikuttaa yleis- ja kohdevalaisimilla. Valaisinta valittaessa kiinnitetään huomiota oppilaalle riittävään valotehoon sekä siihen, ettei valaisin häikäise. (Ergonomia-apuvälineet n.d.) Espoon suomenkielinen opetustoimi myönsi keväällä 2011 kaksi valaisinta, yhden kohotason ja yhden lukutelineen (taulukko 2).

6 Apuvälinepalveluprosessi toiminnallisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta

Opinnäytetyön teoriaperustan muodostaa toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teoria. Espoon kaupungin suomenkielisen opetustoimen apuvälinepalveluprosessia reflektoidaan suhteessa teoriaan. Teoriaa avataan niiltä osin, kuin se palvelee opinnäytetyön tehtävänasettelua. Tavoitteena on nostaa apuvälinepalveluprosessista esille seikkoja, jotka toiminnallisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta ovat oleellisia ja huomionarvoisia. Toiveena on, että näiden seikkojen näkyväksi tekeminen avaa uusia näkökulmia myös apuvälinepalveluprosessin eri vaiheissa työskenteleville henkilöille ja auttaa heitä tunnistamaan prosessiin liittyviä eettisiä аспекteja. Teoria on apuna myös apuvälinepalveluprosessin kehittämiskohteiden havaitsemisessa. Kehittämisehdotusten nimeäminen on ollut yksi yhteistyökumppanin toiveista.

Tässä luvussa teoriaa reflektoidaan apuvälinepalveluprosessiin suhteellisen yleisellä tasolla. Tarkoituksena on luonnostella toiminnallisesti oikeudenmukaista apuvälinepalveluprosessia ja toimintaterapeutin roolia siinä. Luvussa 7 keskitytään tiukemmin nimenomaan Espoon opetustoimen apuvälinepalveluprosessiin.

6.1 Teorian taustalla vaikuttavat oletukset ja periaatteet

Townsend ja Wilcock (2004) ovat esittäneet artikkelissaan synteesin toiminnallisesta oikeudenmukaisuudesta käydystä kansainvälisestä keskustelusta. Artikkelissa keskustelu ja sen kuluessa muodostetut käsitteet on koottu yhtenäiseksi teoriaksi. Samaa aihepiiriä käsittelee myös Bravemanin ja Bass-Haugenin (2009) kirjoittama artikkeli. Viimeimmän kattavan koosteen toiminnallisen oikeudenmukaisuuden käsitteistöstä muodostaa Stadnykin, Townsendin ja Wilcockin artikkeli vuodelta 2010. Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teemoja on käsitelty myös teoksessa *Enabling Occupation II* (Townsend – Polatajko 2007). Tämän teoksen artikkelit eivät tuo oleellista lisää teorian käsitteistöön, vaan niissä noudatetaan pitkälti samoja määrittelyjä ja tulkintoja kuin muissa tämän luvun pohjana käytetyissä artikkeleissa.

Townsend ja Wilcock ovat keskeiset henkilöt siinä, että toiminnallinen oikeudenmukaisuus on vakiintunut toimintaterapian käsitteistöön ja käytäntöön. Heidän määrittelemällään toiminnallista oikeudenmukaisuutta kuvaavalla termistöllä on tunnustettu ase-

ma myös suomalaisessa toimintaterapian käsitteistössä. Hautala, Hämäläinen, Mäkelä ja Rusi-Pyykönen ovat kuvanneet ne kattavasti teoksessa *Toiminnan voimaa – Toimintaterapia käytännössä* (2011: 12–20). Tässä opinnäytetyössä käytetään käsitteiden suomenkielisinä käännoksinä kyseisessä teoksessa vakiinnutettuja termejä.

Townsendin ja Wilcockin mukaan perusoletuksena toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teorian taustalla on käsitys ihmisistä toiminnallisina olentoina, joiden terveys ja hyvinvointi ovat riippuvaisia mahdollisuuksista osallistua merkitykselliseen toimintaan. Toimintaterapeutin työssä toiminnallinen oikeudenmukaisuus toteutuu asiakaskeskeisessä lähestymistavassa, joka mahdollistaa sosiaalisen inklusion ja luo asiakkaalle edellytyksiä osallistua terveyttä ja hyvinvointia edistävään merkitykselliseen toimintaan. (Townsend – Wilcock 2004: 76.)

Stadnyk ym. (2010) ovat määritelleet tarkemmin toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teorian taustalla olevat neljä oletusta ja periaatetta. Ensimmäisen oletuksen muodostaa käsitys ihmisistä toiminnallisina olentoina. Toisen oletuksen mukaan ihmiset osallistuvat toimintoihin autonomisina toimijoina. Toiminnallinen osallistuminen määritellään kolmannessa oletuksessa kontekstuaaliseksi ja osallistuminen eri toimintoihin toisistaan riippuvaiseksi. Neljännen oletuksen muodostaa käsitys, jonka mukaan toiminnallinen osallistuminen määrittää terveyttä ja elämänlaatua. (Stadnyk ym. 2010: 340–343.)

Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden periaatteiden taustalla on ajatus siitä, että yksilöiden toiminnalliset tarpeet, vahvuudet ja potentiaali vaikuttavat heidän elämänlaatuunsa. Ensimmäisessä periaatteessa tuodaan julki toiminnan voimaannuttava vaikutus. Toisessa periaatteessa otetaan kriittinen kanta toimintoihin arvottavaan luokitteluun, jonka perusteella esimerkiksi palkkatyö voidaan nähdä vapaa-ajantoimintoihin arvokkaampana. Kolmas periaate käsittelee toiminnallisen potentiaalin mahdollistamista. Yksittäisille ihmisille ja yhteisöille voidaan luoda mahdollisuudet kehittää potentiaaliaan erilaisiin toimintoihin osallistumalla. Oleellista on myös, että ihmiset saavat itse valita, mihin toimintaan he osallistuvat. Neljännessä periaatteessa nostetaan esille toiminnallisen osallistumisen monimuotoisuus, osallistumisesta saatavat jaetut edut sekä osallistumisen kautta tapahtuva inklusio. Neljäs periaate toteutuisi yhteiskunnassa, jossa jokainen yksilö tai ryhmä saisi osallistua merkityksellisiksi kokemuksiensa toimintoihin ja

pääsisi osalliseksi yhteiskunnan sosiaalisista ja taloudellisista eduista. (Stadnyk ym. 2010: 343–347.)

Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden käsite ei ole ollut täysin kiistaton. Braveman ja Bass-Haugen käyttävät toiminnallisen oikeudenmukaisuuden (occupational justice) käsitteen sijaan termiä sosiaalinen oikeudenmukaisuus (social justice). Tällä valinnalla he pyrkivät vakiinnuttamaan yhdenmukaista termistöä eri ammattikuntien ja tieteenalojen välille, sillä toimintaterapian ohella myös monet muut alat ovat kiinnostuneita oikeudenmukaisuuden teemoista. Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden käsitteen käyttöä on puolestaan perusteltu sillä, että sosiaalisen oikeudenmukaisuuden käsite voi jättää ilmiön tärkeät toiminnalliset ulottuvuudet huomiotta. Tällaisia ulottuvuuksia ovat esimerkiksi yksilölliset toiminnalliset ominaisuudet ja tarpeet. (Braveman – Bass-Haugen 2009: 10–11.)

Myös Townsend ja Wilcock korostavat toiminnallisen oikeudenmukaisuuden käsitteen erityispiirteitä. Heidän mukaansa toiminnallisen oikeudenmukaisuuden käsite ottaa huomioon ihmiset toiminnallisina olentoina, joiden tarpeet, osallistuminen ja osallistumisen edellytykset ovat yksilöllisiä. He pitävät käsitteen etuna myös sen kattavuutta, sillä toiminnallinen oikeudenmukaisuus ulottuu kaikkien päivittäisten toimintojen alueelle. (Townsend – Wilcock 2004: 79–80.) Verratessaan toiminnallisen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden käsitteitä Stadnyk ym. (2010: 348) nimeävät toiminnallisen oikeudenmukaisuuden erityispiirteiksi myös mielenkiinnon kohdistumisen terveyteen ja elämänlaatuun sekä mahdollisuuksiin osallistua monenlaiseen toimintaan.

Tässä opinnäytetyössä käytetään käsitteenä toiminnallista oikeudenmukaisuutta. Samalla kuitenkin tiedostetaan laajempi konteksti, johon termi liittyy. Käsitteen käyttö on perusteltua, koska se tarjoaa nimenomaan toimintaterapian näkökulman apuvälinepalveluprosessiin ja auttaa rajaamaan tarkastelua toimintaterapian kannalta oleellisiin seikkoihin. Opinnäytetyössä on tehty myös se valinta, että toiminnallisesta oikeudenmukaisuudesta puhutaan teoriana. On kuitenkin syytä korostaa, että toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teoria ei muodosta systemaattista mallia, jota voisi sellaisenaan testata käytännössä. Valmiin teoreettisen mallin sijasta kyseessä on ennemminkin valikoima pohdittuja käsitteitä, joita toimintaterapeutti voi käyttää ohjenuorana omassa työssään. Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden käsitteiden kautta voi myös peilata

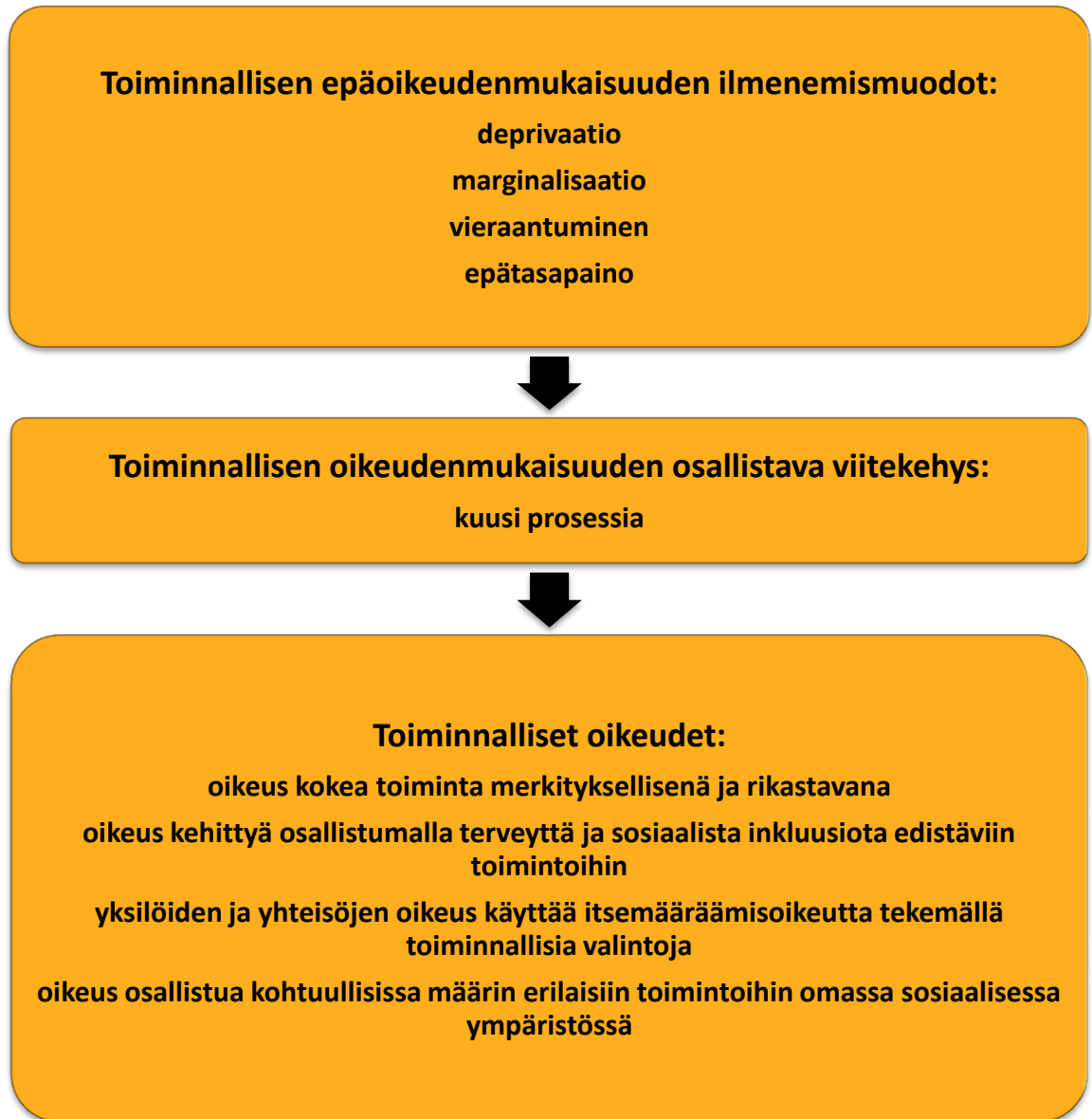
yhteiskuntaa ja sen ilmiöitä laajemmin. Toiminnallista oikeudenmukaisuutta käsittelevässä kirjallisuudessa on runsaasti esimerkkejä siitä, kuinka toiminnallinen oikeudenmukaisuus tai epäoikeudenmukaisuus voi eri tilanteissa ilmetä, ja kuinka toimintaterapia voi edistää oikeudenmukaisuutta. Kirjallisuudessa kuvatut esimerkit ovat kannustaneet soveltamaan teoriaa Espoon opetustoimen apuvälinepalveluprosessiin.

Se, että toiminnallisen oikeudenmukaisuuden käsitteistö ei ole (vielä) jäsentynyt selväpiirteiseksi teoreettiseksi malliksi, tulee ilmi myös uusimmassa kirjallisuudessa. Stadnyk ym. (2010: 334) korostavat sitä, että toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teoria on jatkuvassa kehityksen tilassa. Heidän mukaansa on tarpeen kehittää teoriaa kyseenalaistamalla, testaamalla, hienosäätämällä ja kritisoimalla sitä (Stadnyk ym. 2010: 334). Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teorian edelleen kehittyvän luonteen voi havaita myös keskeisten käsitteiden määrittelyssä. Käsitteet ovat osin päällekkäisiä ja eri teoretikot ovat eri aikoina voineet määrittellä niitä hieman toisistaan poikkeavalla tavalla. Vaikka tämä saakin teoriassa aikaan hienoista epätasällisyyttä ja epäjohtonmukaisuutta, ovat käsitteet kuitenkin arvokkaita ja käyttökelpoisia.

Tässä luvussa kuvataan käsitteet, jotka muodostavat toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teorian keskeisimmän sisällön, ja tarkastellaan niiden kautta apuvälinepalveluprosessia. Teorian ydinkäsitteistön muodostavat neljä toiminnallisen epäoikeudenmukaisuuden ilmenemismuotoa ja niiden vastakohtana neljä toiminnallista oikeutta. Toiminnallinen epäoikeudenmukaisuus voi ilmetä vieraantumisena, deprivaatona, marginalisaationa tai epätasapainona (Townsend – Wilcock 2004: 75). Keskeisten käsitteiden ohella tässä luvussa esitellään myös toiminnallisen oikeudenmukaisuuden osallistava viitekehys. Viitekehys auttaa tunnistamaan toiminnallisen epäoikeudenmukaisuuden ilmenemismuotoja ja tarjoaa työkaluja oikeudenmukaisuuden edistämiseen (Townsend – Whiteford 2005: 110–113). Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teoriaa on havainnollistettu kuviossa 1.

Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teoria keskittyy paljolti toiminnallisen epäoikeudenmukaisuuden ilmenemismuotoihin. Osoittaessaan näitä ilmentymiä ja puolustaessaan toiminnallisia oikeuksia teoria on myös varsin kantaaottava ja arvottava. Nämä seikat heijastuvat väistämättä myös opinnäytetyöhön. Kun otetaan kantaa siihen, miten toiminnallinen oikeudenmukaisuus toteutuisi parhaalla mahdollisella tavalla apuvä-

linepalveluprosessissa, saavat uhkatekijät paikoitellen enemmän tilaa kuin positiiviset seikat. Tätä ei kuitenkaan pidä tulkita siten, että uhkatekijät korostuisivat Espoon opetustoimen apuvälinepalveluprosessissa, vaan kyseessä on heijastuma negatiivisia seikkoja korostavasta ja kantaottavasta teoriasta.



Kuvio 1. Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teorian keskeinen sisältö (mukaillen Stadnyk ym. 2010; Townsend – Whiteford 2005; Townsend – Wilcock 2004). Nuolet kuvaavat osallistavan viitekehyyksen roolia välittävänä mekanismina. Sen avulla voidaan tunnistaa ja ratkaista toiminnallisesti epäoikeudenmukaisia tilanteita ja mahdollistaa toiminnallisten oikeuksien toteutuminen. Osallistava viitekehys on kuvattu yksityiskohtaisemmin kuviossa 2 sivulla 46.

6.2 Aiemmat toiminnallista oikeudenmukaisuutta käsittelevät opinnäytetyöt

Vaikka toiminnallisesta oikeudenmukaisuudesta onkin käyty vilkasta kansainvälistä keskustelua jo noin kymmenen vuoden ajan, on oikeudenmukaisuuden teemoja vielä toistaiseksi sovellettu varsin vähän suomalaiseen kontekstiin. Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teoriaa käytäntöön soveltavat suomalaiset esitykset löytyvät lähinnä ammatikorkeakoulujen opinnäytetöistä. Seuraavaksi esitellään toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teoriaa hyödyntäviä toimintaterapian opinnäytetöitä.

Ensimmäinen suomenkielinen opinnäytetyö, jossa toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teoriaa sovellettiin käytäntöön, on Heikkilän ja Pirin opinnäytetyö vuodelta 2007. Heidän työssään kuvataan toiminnallisen oikeudenmukaisuuden käsitteistöä sekä sovelletaan käytäntöön neljää vaihetta toiminnallisen oikeudenmukaisuuden osallistavasta viitekehystä. Käytännön, johon teoriaa peilattiin, muodosti kolmen kenialaisen toimintaterapeutin työ. (Heikkilä – Piri 2007: 4.) Heikkilä ja Piri osoittivat työssään toiminnallisen oikeudenmukaisuuden osallistavan viitekehysten hyödynnettävyyden toimintaterapeutin työn analyyttisessä kuvaamisessa.

Myös Halosen ja Kinnusen (2011) opinnäytetyössä hyödynnettiin toiminnallisen oikeudenmukaisuuden osallistavaa viitekehystä. Työssä kartoitettiin osallistavan viitekehysten kolmen vaiheen avulla työntekijöiden näkemyksiä muistisairaiden asukkaiden palvelutaloon kotoutumisesta. (Halonen – Kinnunen 2011: 24.) Halosen ja Kinnusen opinnäytetyö osoitti, että osallistava viitekehys on toimiva työkalu kotoutumisprosessin tarkastelussa ja prosessin kehittämiskohteiden tunnistamisessa (Halonen – Kinnunen 2011: 29–37; 42–45).

Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teoria ja osallistava viitekehys ohjasivat myös Nisulan (2008) opinnäytetyötä. Työssä kehitettiin yhteisöllisyyttä ja yhdessä toimimista vanhustenkeskuksessa (Nisula 2008: 2). Teoria ja viitekehys sekä perustelivat kehittämistyön tarpeellisuutta että antoivat myös käytännön työkaluja kehittämistyön toteuttamiselle (Nisula 2008: 5).

Collianderin ja Männikön (2009: 4) opinnäytetyössä selvitettiin, kuinka toimintaryhmä tuki aivovammutuneiden henkilöiden toiminnallista osallistumista ja kuinka ryhmä

mahdollisesti toiminnallisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen. Heidän työssään teoriasta keskeisimmälle sijalle nousi toiminnallinen osallistuminen ja sen vaikutus identiteettiin ja terveyteen. Toimintaryhmää tarkasteltiin yhteisöllisen toiminnallisen osallistumisen muotona. (Colliander – Männikkö 2009: 13–14.) Työn tuloksena todettiin, että aivovamma voi aiheuttaa toiminnallista epäoikeudenmukaisuutta ja toimintaryhmä puolestaan ehkäistä sitä (Colliander – Männikkö 2009: 29–34).

Ylisirniön ja Nevalaisen (2011) opinnäytetyössä tarkasteltiin toiminnallisen oikeudenmukaisuuden toteutumista liikuntavammaisen aikuisen elämässä. Keskeisellä sijalla oli toiminnan suhde yksilöiden terveyteen ja voimaantumiseen. (Ylisirniö – Nevalainen 2011: 23–26.) Työssä nostettiin myös vahvasti esille yhteiskunnan rooli esimerkiksi vammaispolitiikan määrittelijänä ja toteuttajana. (Ylisirniö – Nevalainen 2011: 10–12, 29). Opinnäytetyön tuloksena todettiin, että osallisuus toimintoihin on erittäin olennainen osa terveyden ja voimaantumisen kokemista. Osallisuuden kokemusta edistävät yhteiskunnan tukitoimet, joista erityisen keskeiseen rooliin nostettiin henkilökohtainen apu. (Ylisirniö – Nevalainen 2011: 44.)

Meriluodon ja Mäkelän (2009) toiminnallisessa opinnäytetyössä toteutettiin multisensorinen koskettelukirja ja pohdittiin koskettelukirjan käyttöä näkömonivammaisen lapsen toimintaterapiassa (Meriluoto – Mäkelä 2009: 22–37). Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teorian uskomuksilla ja periaatteilla perusteltiin kirjan tarpeellisuutta näkömonivammaisille lapsille (Meriluoto – Mäkelä 2009: 15).

Yhteenvedona voidaan todeta, että aiemmat opinnäytetyöt osoittavat toiminnallisen oikeudenmukaisuuden käsitteiden olevan käyttökelpoisia myös suomalaisessa kontekstissa. Etenkin toiminnallinen epäoikeudenmukaisuus on ilmiö, joka on usein helpompi mieltää kehittyvien maiden tai epädemokraattisten yhteiskuntien ongelmaksi. Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden käsitteistö voi kuitenkin avata myös suomalaiseen yhteiskuntaan näkökulmia, jotka muutoin jäisivät helposti huomaamatta.

6.3 Toiminnallinen deprivaatio

Toiminnallinen deprivaatio (occupational deprivation) on kuvattu tilanteeksi, jossa yksilöltä on pitkäaikaisesti estetty osallistuminen hänelle välttämättömiin ja/tai merkityksel-

lisiin toimintoihin. Tekijät, jotka ovat estäneet yksilön osallistumisen, eivät ole hänen itsensä kontrolloitavissa. (Whiteford 2000: 201.) Whitefordin määritelmä on säilyttänyt asemansa myös myöhemmässä kirjallisuudessa (Townsend – Wilcock 2004: 81; Whiteford 2010: 305).

Toiminnallista deprivatiota aiheuttavat tekijät voivat olla yhteiskunnallisia, taloudellisia, maantieteellisiä, historiallisia, poliittisia, ympäristöön liittyviä tai kulttuurin tuottamia. Olennaista kuitenkin on, että toiminnallista deprivatiota aiheuttavat yksilön ulkopuoliset tekijät, joihin hän ei voi itse vaikuttaa. Yksilön sisäinen tila, kuten sairaus, ei itsessään ole toiminnallista deprivatiota aiheuttava tekijä. (Whiteford 2010: 305.)

Edellä mainitun rajauksen perusteella voisi tulkita, että vammaisuus on yksilön sisäinen tila, joka ei tuota toiminnallista deprivatiota. Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teorian mukaan vammaisuus itsessään ei johdakaan deprivatioon, vaan ympäristö estää yksilöä osallistumasta toimintaan ja tuottaa näin deprivatiota (Whiteford 2010: 319). Ympäristön asenteet ovat yksi suurimmista osallistumisen esteistä, joita vammaiset henkilöt kohtaavat. Asenteellisuus ilmenee stereotyyppisinä käsityksinä, rajallisina odotuksina ja hienovaraisena syrjintänä, jotka rajoittavat vammaisten henkilöiden osallistumista merkitykselliseen toimintaan. Vammaisten oppilaiden sijoittaminen tavallisiin koululuokkiin muokkaa omalta osaltaan ympäristön asenneilmapiiriä. (Whiteford 2010: 320.) Koululuokassa muut oppilaat kohtaavat vammaisen oppilaan vertaisena ikätoverina merkityksellisen toiminnan parissa. Inklusio on siis yksi tapa ehkäistä toiminnallista deprivatiota.

Asenteiden ohella myös fyysinen ympäristö voi olla toiminnallisen deprivatian aiheuttaja. Monet vammaiset ihmiset kokevat, että vammaisuutta eivät niinkään luo heidän puutteelliset kykynsä jollakin osa-alueella, vaan fyysisen ympäristön puutteet. (Whiteford 2010: 320.) Apuvälinepalvelu on yksi tekijä, jonka avulla voidaan poistaa fyysisen ympäristön puutteita ja mahdollistaa merkitykselliseen toimintaan osallistuminen. Myös toiminnallisen deprivatian käsitteen yhteydessä on syytä pitää mielessä perusoletukset toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teorian taustalla. Toimintaan osallistuminen tuottaa terveyttä ja toteuttaa kansalaisuutta ja sosiaalista inklusiota, kun taas merkityksellisestä toiminnasta eristäminen johtaa epäoikeudenmukaisuuteen, joka ilmenee muun muassa toiminnallisena deprivatona. (Townsend – Wilcock 2004: 81.)

Oikeus työhön on nostettu yhdeksi esimerkiksi tarkasteltaessa toiminnallisen deprivaa-tion käsitettä. Toiminnallista deprivatiota voi ilmetä tilanteessa, jossa yksilön mahdolli-suudet työntekoon ovat rajoittuneet tai ne on kokonaan evätty. Townsend ja Wilcock pitävät toiminnallisen deprivaa-tion käsitettä käyttökelpoisena myös niiden lasten koh-dalla, joilla ei ole mahdollisuutta osallistua tavalliseen koulunkäyntiin. (Townsend – Wilcock 2004: 81.) Samoin kuin oikeutta työhön, voidaan myös oikeus perusopetuk-seen nähdä toiminnallisen deprivaa-tion ja sen ehkäisemisen näkökulmasta.

Perusopetuslaissa säädetään kaikkia Suomessa vakinaisesti asuvia lapsia koskevasta oppivelvollisuudesta sekä oikeudesta saada opetusta (Perusopetuslaki 1998/628 25 §; 30 §). Perusopetus on siis kiistatta oikeus, jonka toteutumatta jääminen tuottaisi epä-oikeudenmukaisuutta ja johtaisi toiminnalliseen deprivaa-tioon. Lainsäädännössä on huomioitu myös tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevat lapset (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 16a §; 17 §). Lainsäädännöllä on pyritty luomaan heille yhtä-läiset oikeudet opetukseen ja oppimiseen. Tässä yhteydessä lainsäädäntö on siis yhte-nä tärkeänä tekijänä minimoimassa toiminnallisen deprivaa-tion riskiä ja luomassa toi-minnallista oikeudenmukaisuutta. Lainsäädäntö on hyvä esimerkki toiminnallisen deprivaa-tion yhteydessä, sillä se on tekijä, joka on varsin vähäisessä määrin yksilön kontrol-loitavissa. Esimerkiksi näkövammaiset koululaiset eivät voi yksilöinä tai ryhmänä vaikut-taa itseään koskevaan lainsäädäntöön.

Kun opetustoimen apuvälinepalveluprosessia kehitetään, kannattaa sitä miettiä myös toiminnallisen deprivaa-tion ehkäisemisen näkökulmasta. Oleellista on pyrkiä takaa-maan, ettei prosessi itsessään muodosta yhtä sellaista yksilön ulkopuolista hallinnollista rakennetta, joka ei ole hänen kontrolloitavissaan. Tätä mahdollista uhkaa voi torjua kehittämällä prosessia entistäkin osallistavammaksi ja asiakaskeisemmäksi, jolloin apuvälinepalveluita ei ensisijassa toteutettaisi koululaista varten, vaan hänen kanssaan. Käytännössä tämän tavoitteen toteuttamiseen asettaa omat haasteensa se, että ope-tustoimen apuvälinepalvelua saavat henkilöt ovat lapsia. Tämän vuoksi myös oppilaan lähihenkilöiden, erityisesti vanhempien, rooli korostuu. Espoon opetustoimen apuvä-linepalveluprosessissa vanhemmat on jo nykyisellään otettu mukaan prosessiin, mutta mahdollisuuksia laajentaa heidän ja oppilaan osallistumista voi edelleen pohtia.

Apuvälinepalveluprosessissa myös toimintaterapeutin roolia on mahdollista laajentaa ja terävöittää. Nykyisellään toimintaterapeutin roolina on useimmiten osallistua prosessiin ulkopuolisena asiantuntijana apuvälinetarpeen havaitsemisen ja arvioinnin yhteydessä (Metsäranta 2012b). Poikkeuksen tästä muodostavat ne neljä espoolaista koulua, joissa on järjestetty toimintaterapiapalvelut opetustoimen oppilashuolto-osaston puolesta (Terapiapalvelut 2011). Toimintaterapeutin roolia voisi kehittää esimerkiksi hyödyntämällä toimintaterapeutista osaamista apuvälineen käytön opastamisessa. Tämä edellyttäisi sitä, että opetustoimeen perustettaisiin lisää toimintaterapeutin virkoja nykyisten kahden lisäksi tai hyödynnettäisiin kaupungin sosiaali- ja terveystoimessa työskentelevien toimintaterapeuttien osaamista. Toimintaterapeutin roolin laajentamisen myötä myös apuvälinepalveluprosessi kehittyisi ja palvelisi entistäkin paremmin näkövammaisia koululaisia.

Toimintaterapeutin roolia on edelleen mahdollista laajentaa. Toimintaterapeutti voi olla avainasemassa, kun pyritään vaikuttamaan niihin toiminnallista deprivatiota tuottaviin tekijöihin, jotka eivät ole yksilöiden kontrolloitavissa. Käytännössä tämä toteutuu toimintaterapeuttien ollessa asiantuntijan roolissa työyhteisössään esimerkiksi luotaessa uusia käytäntöjä apuvälinepalvelun toteuttamiseksi. Pääkaupunkiseudun näkövammaisten osaamiskeskuksen toiminnassa toimintaterapeutti onkin tällaisessa roolissa, mutta toimintaterapeutin osaamisen hyödyntämistä voi edelleen laajentaa myös muussa kehittämistyössä. Yhteiskunnallisiin, poliittisiin ja lainsäädännöllisiin toiminnallista deprivatiota tuottaviin tekijöihin toimintaterapeutit voivat pyrkiä vaikuttamaan esimerkiksi osallistumalla yhteiskunnalliseen keskusteluun, olemalla aktiivisia Toimintaterapeuttiliiton kautta tai vaikkapa kunnallispolitiikassa.

Vaikka tässä yhteydessä onkin korostettu toimintaterapeutin roolia, ei se tarkoita, etteivät myös muut toimijat apuvälinepalveluprosessissa toteuttaisi samoja tavoitteita. Esimerkiksi asiakaskeskeisyys ei ole vain toimintaterapeutin lähestymistapa. Tuki- ja palveluiden vastuualuepäällikön haastattelussa tuli selkeästi esille asiakaskeskeinen tapa työskennellä (Akselin 2012). Apuvälinepäätökset eivät Espoon opetustoimessa ole kasvottomia hallinnollisia päätöksiä, vaan päätöksentekijä tuntee asiakkaansa yksilönä ja on tietoinen heidän erityistarpeistaan.

6.4 Toiminnallinen vieraantuminen

Townsendin ja Wilcockin mukaan toiminnallinen vieraantuminen liittyy pitkittyneeseen irrallisuuteen, eristyneisyyden, tyhjyyden ja identiteettittömyyden kokemukseen sekä merkityksettömyyden tunteeseen ja rajoitettuun mahdollisuuteen ilmaista sisintä olemustaan. Se on seurausta siitä, ettei yksilöillä tai väestöryhmillä ole mahdollisuutta osallistua toimintoihin, jotka he kokevat merkityksellisiksi ja rikastaviksi. Vastaavasti merkityksen tunne, nautinto, terveys, identiteetti ja elämänlaatu kumpuavat mahdollisuudesta osallistua omaan elämänpiiriin kuuluviin merkityksellisiin toimintoihin. Toiminnallinen vieraantuminen ei ole yksilön tai väestöryhmän psyykinen tila, vaan sosiaalisesti rakentunut epäoikeudenmukaisuuden tila. (Townsend – Wilcock 2004: 80.)

Toiminnallisen vieraantumisen syy- ja seuraussuhteet eivät ole toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teoriassa aivan yksiselitteisiä. Stadenkin ym. (2010: 339) mukaan toiminnallinen vieraantuminen (occupational alienation) on tulosta siitä, että ihmiset kokevat elämänsä merkityksettömäksi ja tarkoituksettomaksi. He siis nostavat yksilön kokemuksen lähtökohdaksi ja vieraantumisen aiheuttajaksi. Townsendilla ja Wilcockilla puolestaan merkityksettömyyden tunne on tulosta sosiaalisesti rakentuneesta toiminnallisesta vieraantumisesta (Townsend – Wilcock 2004: 80). Selkeintä lienee tulkita toiminnallista vieraantumista Townsendin ja Wilcockin tavoin. Tällöin myös toiminnallisen deprivaaation ja vieraantumisen käsitteet muodostavat loogisen jatkumon, jossa toiminnallinen deprivatio johtaa pitkällä aikavälillä toiminnallisen vieraantumisen kokemukseen.

Seuraavaksi pohditaan opetustoimen apuvälinepalveluprosessia toiminnallisen vieraantumisen ja sen ehkäisemisen näkökulmasta. Lähtökohdaksi otetaan se, että toiminnallista vieraantumista aiheuttaa tilanne, jossa yksilöllä ei ole mahdollisuutta osallistua merkitykselliseen toimintaan. Tästä lähtökohdasta käsin voidaan selkeästi nähdä, että apuvälinepalveluprosessi tukee näkövammaista oppilasta koululaisen toiminnallisen roolin toteuttamisessa ja mahdollistaa merkitykselliseen toimintaan osallistumisen. Jos oppilaalla ei ole käytettävissään apuvälineitä, jotka hän tarvitsee koulunkäynnin tueksi, on uhkana, ettei hän kykene toteuttamaan koululaisen toiminnallista roolia tarkoituksenmukaisella tavalla. Tällöin oppilas on vaarassa syrjäytyä kouluympäristössä sivustakatsojaksi. Se, että apuvälineet ovat oppilaan käytettävissä, ei tarkoita ainoastaan apu-

välineiden fyysistä saatavuutta, vaan myös riittävää ja asianmukaista opastusta ja tukea niiden käyttöön.

Townsendin ja Wilcockin (2004: 80–81) mukaan fyysisesti vammaiset ihmiset ovat vaarassa kokea toiminnallista vieraantumista, jos heidän edellytetään osallistuvan toimintoihin, jotka he kokevat merkityksettömiksi. Koulussa oppilas joutuu väistämättä osallistumaan myös toimintaan, joka ei kiinnosta häntä ja jolla hän ei koe olevan henkilökohtaista merkitystä. Toiminnan ja osallistumisen mahdollistavat apuvälineet luovat kuitenkin edellytykset sille, että näkövammaisen oppilas voi kokea koululaisen rooliin liittyvät toiminnot merkityksellisiksi. Mikäli mahdollisuudet osallistua ovat puutteelliset, voi se vaikuttaa negatiivisesti myös oppilaan identiteettiin koululaisena ja vertaisena koulukaverina. Tällöin on kyse toiminnallisesta vieraantumisesta.

Yhtälailla kuin mahdolliset puutteet apuvälinepalveluprosessissa voivat edistää toiminnallista vieraantumista, niin vastaavasti toimiva apuvälinepalvelu voi ehkäistä sitä. Apuvälinepalvelu itsessään on vastavoima vieraantumiselle tarjotessaan oppilaalle mahdollisuuden osallistua ja toimia koululaisen roolissa. Myös näkövammaisten koululaisten inkluusio tavallisiin kouluihin toimii vastavoimana vieraantumiselle. Inklusion tavoitteena on lisätä oppilaiden mahdollisuuksia osallistua sekä pyrkiä vähentämään oppilaiden pois sulkemista koulun tarjoamista toiminnoista (Naukkarinen, Aimo – Ladonlahti, Tarja – Saloviita, Timo 2010a). Jotta inkluusiolla päästään sille asetettuun tavoitteeseen, tarvitaan sen tueksi toimiva apuvälinepalveluprosessi.

6.5 Toiminnallinen epätasapaino

Toiminnallisen epätasapainon käsitteellä (occupational imbalance) voidaan kuvata kokonaisten väestöryhmien asemaa tilanteessa, jossa eri ryhmien oikeudet eivät ole yhtäläiset (Townsend – Wilcock 2004: 82). Sillä voidaan myös selittää yksilöiden tilannetta (Stadnyk ym. 2010: 338). Toiminnallisen epätasapainon käsite liitetään usein työelämään ja sillä kuvataan esimerkiksi tilannetta, jossa työn epätasapainoinen jakautuminen tuottaa ylityöllistymistä, alityöllistymistä ja työttömyyttä. (Townsend – Wilcock 2004: 82; Stadnyk ym. 2010: 338).

Toiminnallista epätasapainoa tarkasteltaessa ei kuitenkaan ole kyse vain siitä, että joillakin on liian vähän ja joillakin puolestaan liikaa tehtävää. Kyse on myös siitä, millaisia oikeuksia ja etuja eri toimintoihin liittyy. Selkeän esimerkin tästä tarjoaa eri työtehtävien erilainen yhteiskunnallinen ja taloudellinen arvostus. Vaikka esimerkeissä korostuukin työelämä, ei toiminnallisen epätasapainon käsitettä kuitenkaan pidä rajata vain tähän asiayhteyteen. Toiminnallisesta epätasapainosta on kyse aina, kun toiminnalliset mahdollisuudet ja roolit määrittyvät sukupuolen, vammaisuuden, rodun tai muun erotavan tekijän perusteella. (Townsend – Wilcock 2004: 82–83.) Myös tilanne, jossa tasapaino työn, vapaa-ajan ja itsestä huolehtimisen välillä on järkkynyt, on toiminnallisesti epätasapainossa.

Toiminnallinen epätasapaino voidaan nähdä yhtenä toiminnallisen erottelun ja syrjimisen (occupational apartheid) muotona (Townsend – Wilcock 2004: 82). Toisinaan toiminnallinen erottelu ja syrjintä on kansainvälisessä keskustelussa nostettu omaksi toiminnallisen epäoikeudenmukaisuuden muodokseen (Braveman – Bass-Haugen 2009: 9). Tässä opinnäytetyössä noudatetaan Townsendin ja Wilcockin näkemystä, eikä toiminnallista syrjimistä ja erottelua nosteta omaksi käsitteekseen, vaan se sisällytetään osaksi toiminnallista epätasapainoa. On kuitenkin syytä pitää mielessä, että toiminnallinen erottelu ja syrjiminen on ollut kansainvälisessä keskustelussa keskeinen käsite erityisesti toimintaterapian yhteiskunnallista tehtävää pohdittaessa. Tähän keskusteluun pääsee hyvin sisälle perehtymällä esimerkiksi Kronenbergin ym. (2005) teokseen *Occupational Therapy without Borders – Learning from the Spirit of Survivors*.

Kuten toiminnallisen deprivaaation ja vieraantumisen yhteydessä, niin myös toiminnallisen epätasapainon kohdalla apuvälinepalveluprosessi voidaan nähdä mekanismina, joka osaltaan ehkäisee toiminnallista epäoikeudenmukaisuutta. Näkövammaisia koululaisia voi tässä yhteydessä tarkastella myös väestöryhmänä, jota toiminnallisesti epätasapainoinen tilanne voi uhata. Toiminnalliseen epätasapainoon liitetään ajatus siitä, että eri toiminnat saavat osakseen erilaista arvostusta. Se, että vammaiset lapset ovat oppivelvollisuuden piirissä, voidaan tulkita myös heidän arvostuksensa osoitukseksi. Oppivelvollisuus takaa heille yhtäläisen oikeuden koulunkäyntiin muiden ikätovereiden kanssa. Integraatio, inkluusio ja apuvälinepalvelu ovat käytännön toimenpiteitä, joilla yhtäläinen arvostus ja sen tuomat mahdollisuudet käytännössä toteutuvat.

Toimiva apuvälinepalveluprosessi on yksi tae sille, että näkövammaisilla oppilailla on edellytykset opetussuunnitelman mukaiseen opiskeluun ja oppimiseen peruskoulussa. Tämä on tärkeätä, jotta näkövammaiset oppilaat ovat samalla viivalla muiden ikätoveriensä kanssa peruskoulunjälkeisiin opintoihin haettaessa. Näkövamma rajaa jonkin verran mahdollisuuksia ammatinvalinnassa. Tämän voi havaita verrattaessa rekisteröityjen näkövammaisten ja koko väestön koulutustasoa ja -aloja (Ojamo 2005: 56–63). Toimivan apuvälinepalveluprosessin arvo on myös siinä, että antaessaan näkövammaisille paremmat mahdollisuudet koulunkäyntiin se samalla pienentää näkövammaisten ja muiden oppilaiden valinnanmahdollisuuksien välistä kuilua peruskoulunjälkeisiin opintoihin hakeuduttaessa.

Toiminnallista epätasapainoa ilmentäisi tilanne, jossa näkövammaisen oppilas ylittäisi peruskoulussa heikompiin arvosanoihin sen vuoksi, ettei hänellä olisi käytettävissään koulunkäynnin tueksi tarvittavia apuvälineitä tai muita resursseja. Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden käsitteillä tilannetta voi kuvata siten, että peruskoulun käyminen ei tällaisessa tilanteessa toisi oppilasta osalliseksi samoista oikeuksista ja eduista, kuin mihin hän olisi ilman näkövammaa tuomaa rajoitetta voinut päästä osalliseksi.

Tasavertaisista oikeuksista ja eduista on kyse myös siinä, että koko suomenkielinen perusopetus noudattaa yhdenmukaista prosessia apuvälinepalveluissa. Tämä takaa sen, että apuvälineitä tarvitsevat näkövammaiset koululaiset ovat yhdenvertaisessa asemassa keskenään riippumatta siitä, missä koulussa he ovat oppilaina. On toki väistämätöntä ja inhimillistä, että opettajien, avustajien, vanhempien ja muiden lähi-ihmisten resurssit, mielenkiinto ja ammattitaito ovat rajalliset ja niiden välillä on eroja. Nämä erot voivat vaikuttaa oppilaan saaman apuvälinepalvelun laatuun.

Apuvälinepalveluprosessissa toimintaterapeutti voi olla se resurssi, joka omalla asiantuntemuksellaan tukee prosessin tavoitteiden tasavertaista saavuttamista. Käytännössä tämä voi tapahtua esimerkiksi jakamalla tietoa sekä opastamalla apuvälineiden hankinnassa ja käyttöönotossa. Pääkaupunkiseudun näkövammaisten osaamiskeskus palvelee jo nykyisellään tätä tarkoitusta, mutta toimintaterapeuttien osaamiselle olisi varmasti myös laajempaa käyttöä, kuin mitä osaamiskeskuksen resurssit tällä hetkellä mahdollistavat.

6.6 Toiminnallinen marginalisaatio

Toiminnallisen marginalisaation käsite (occupational marginalization) yhdistyy ajatukseen siitä, että yksilöllä on tarve tehdä arkisia valintoja ja käyttää päätöksentekovaltaa erilaisiin toimintoihin osallistuessaan. (Townsend – Wilcock 2004: 81–82.) Toiminnallista marginalisaatiota ilmenee tilanteissa, joissa ihmisille ei anneta mahdollisuuksia osallistua toimintoihin ja tehdä osallistumiseen liittyviä valintoja ja päätöksiä (Stadnyk ym. 2010: 339).

Toiminnallinen marginalisaatio ilmenee useammin näkymättömänä kuin avoimena syrjintänä. Toiminnallisesta marginalisaatiosta on kyse esimerkiksi silloin, kun normeihin ja standardeihin luodaan odotukset siitä, kuinka, milloin ja missä yksilöiden pitäisi osallistua toimintaan. Kun tavoitellaan tehokkuutta esimerkiksi standardisoidulla menettelytapojalla, on mahdollista, että samalla hylätään asiakaskeskeisen käytännön voimaannuttava lähestymistapa. Säädeltyjen menettelytapojen ohella myös rakennetut ympäristöt, taloudelliset tekijät ja lainsäädäntö voivat estää asiakaskeskeisten käytäntöjen toteutumisen. Asiakaskeskeinen lähestymistapa, jossa yksilöllä on mahdollisuus valintoihin ja kontrolliin luo edellytykset voimaantumiseksi. Voimaannuttavat kokemukset taas tuottavat terveyttä yksilöille ja yhteisöille. (Townsend – Wilcock 2004: 81–82.)

Apuvälinepalveluprosessi yhdenmukaisena menettelytapana sekä sitä määrittävä lainsäädäntö ja taloudelliset resurssit ovat tekijöitä, jotka voivat haitata asiakaskeskeisyyden toteutumista. Tämän vuoksi asiakaskeskeisyyteen on kiinnitettävä erityistä huomiota apuvälinepalveluprosessin kehittämisessä ja toteuttamisessa. On syytä pohtia, millaisilla keinoilla näkövammaisen oppilas ja hänen lähi-ihmisensä saadaan mahdollisimman aktiivisiksi osapuoliksi prosessissa. Tärkeätä on saada oppilaan ääni kuuluviin tavalla, joka antaa hänelle valinnan mahdollisuuksia ja kontrollin tunteen. Käytännössä tämä voi olla haasteellista toteuttaa, mutta haasteeseen kannattaa vastata, jotta apuvälinepalveluprosessi toimisi asiakasta voimaannuttavalla tavalla.

Toiminnallista marginalisaatiota esiintyy tilanteissa, joissa yksilöä tai ryhmää syrjitään esimerkiksi sukupuolen, iän tai toimintakyvyn rajoitteen perusteella. (Stadnyk ym. 2010: 339.) Krooninen sairaus tai vamma voi leimata henkilön ja sulkea hänet tavallisen elämän ulkopuolelle. Tästä on kyse esimerkiksi silloin, kun vammaisen henkilö jää työelämän ulkopuolelle. (Townsend – Wilcock 2004: 82.) Äärimmillään toiminnallinen

marginalisaatio voidaankin nähdä yhtenä toiminnalliset erottelun ja syrjinnän (occupational apartheid) muotona. Marginalisaatio voi myös johtaa toiminnalliseen epätasapainoon. (Stadnyk ym. 2010: 339.)

Näkövammaisten oppilaiden integroiminen tavallisiin kouluihin ja luokkiin ehkäisee leimautumista ja ulkopuolelle jäämistä. Toimiva apuvälinepalveluprosessi integraation tukena parantaa näkövammaisten oppilaiden mahdollisuuksia osallistumiseen ja koululaisen toiminnallisen roolin toteuttamiseen. Osallistumisen kautta oppilaat voivat saada terveyttä tuottavia voimaannuttavia kokemuksia. Yhdenmukainen prosessi takaa myös sen, että näkövammaiset oppilaat ovat keskenään tasavertaisessa asemassa riippumatta siitä, mitä peruskoulua he käyvät. Vaikka yhdenmukaistettu prosessi voi toiminnallisen marginalisaation näkökulmasta tarkasteltuna olla osin ristiriidassa voimaannuttavan ja asiakaskeskeisen menettelyn kanssa, ovat myös sen näkövammaisille koululaisille tuottamat edut kiistattomia.

Toiminnallisen marginalisaation yhteydessä on nostettu esille näkemys, jonka mukaan myös erilaiset tilat ovat sosiaalisesti rakentuneita (Townsend – Wilcock 2004: 82). Mikäli tilojen suunnittelua on ohjannut arvomaailma, joka korostaa normaaliutta ja toimintakykyisyyttä, voivat ympäristöt sulkea ulkopuolelleen vammaiset ihmiset rajoittamalla heidän fyysistä pääsyään tai sosiaalisia mahdollisuuksiaan. (O'Brien ym. 2002: 231.)

Myös koulu on sosiaalisesti rakentunut ympäristö. Apuvälinepalvelulla torjutaan toiminnallista marginalisaatiota tekemällä kouluympäristöstä fyysisesti saavutettava myös näkövammaisille koululaisille. Kun koulua tarkastellaan fyysisenä ja sosiaalisena ympäristönä, on mahdollisimman laaja näkökulma eduksi. Tällöin koulu ei näyttäyty vain paikkana, jossa pyritään saavuttamaan opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet eri oppiaineissa. Koulu on myös sosiaalinen ympäristö, jossa esimerkiksi luodaan kaverisuhteita ja vietetään yhteistä aikaa välitunneilla. Yhtenä apuvälinepalveluprosessin haasteena voikin nähdä sen, että apuvälinepalvelut tukevat oppilasta myös näissä toiminoissa.

6.7 Toiminnalliset oikeudet

Townsend ja Wilcock ovat määritelleet toiminnallisesta oikeudenmukaisuudesta käydyn keskustelun pohjalta neljä toiminnallista oikeutta. Ensimmäiseksi toiminnalliseksi oikeudeksi he nimeävät oikeuden kokea toiminta merkityksellisenä ja rikastavana. Toinen toiminnallinen oikeus on oikeus kehittyä osallistumalla terveyttä ja sosiaalista inklusiota edistäviin toimintoihin. Kolmannen toiminnallisen oikeuden muodostaa yksilöiden ja yhteisöjen oikeus käyttää itsemääräämisoikeutta tekemällä toiminnallisia valintoja. Neljänneksi toiminnalliseksi oikeudeksi Townsend ja Wilcock ovat määritelleet oikeuden osallistua kohtuullisissa määrin erilaisiin toimintoihin omassa sosiaalisessa ympäristössä. (Townsend – Wilcock 2004: 80.)

Toiminnalliset oikeudet ovat toiminnallisen epäoikeudenmukaisuuden ilmenemismuotojen vastakohtia. Epäoikeudenmukaisuuden muodot eivät ole kategorisesti vastakohtana vain tietyille toiminnalliselle oikeudelle, vaan yhden toiminnallisen oikeuden vastakohtaa voi ilmentää useampi neljästä epäoikeudenmukaisuudesta. (Townsend – Wilcock 2004: 80.)

Koska oikeudet ja epäoikeudenmukaisuudet ovat vastapareja toisilleen, ei ole tarpeen ryhtyä yksityiskohtaisesti kuvaamaan, miten toiminnalliset oikeudet toteutuvat apuvälinepalveluprosessissa. Yksityiskohtainen kuvaaminen johtaisi edellisissä luvuissa esille nostettujen seikkojen toistamiseen. Erotuksena edellisten lukujen käsittelytapaan olisi se, että toiminnallisten oikeuksien näkökulmasta tarkasteltuna prosessia kuvattaisiin positiivisten mahdollisuuksien kautta. Edellisissä luvuissa taas nostettiin toiminnallisten epäoikeudenmukaisuuksien yhteydessä esille prosessia uhkaavia tekijöitä. Vaikka tämä kuvaustapa loi paikoitellen hieman negatiivisen sävyn prosessiin, oli se harkittu ratkaisu. Kirjallisuudessa toiminnallista oikeudenmukaisuutta on esitelty yksityiskohtaisimmin nimenomaan epäoikeudenmukaisuuden muotojen osalta. Tämän vuoksi teoriaa on antoisinta soveltaa käytäntöön epäoikeudenmukaisuuksien kautta.

Yhteenvetona voidaan todeta, että apuvälinepalveluprosessi mahdollistaa osaltaan toiminnallisten oikeuksien toteutumisen. Apuvälineet mahdollistavat näkövammaisille opilaille koulunkäynnin kokemisen merkityksellisenä ja rikastavana. Ne parantavat mahdollisuuksia osallistua koululaisen roolissa sosiaalista inklusiota ja terveyttä edistäviin toimintoihin. Asiakaskeskeinen apuvälinepalveluprosessi voi myös tarjota näkövammai-

selle koululaiselle mahdollisuuden tehdä toiminnallisia valintoja ja käyttää itsemääräämisoikeuttaan. Apuvälineet, joiden käyttöön oppilas saa riittävän tuen ja opastuksen, mahdollistavat toiminnalliset valinnat ja itsemääräämisoikeuden käytön sekä tukevat osallistumista eri toimintoihin kouluympäristössä.

6.8 Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden osallistava viitekehys

Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teoria on saanut rinnalleen ja täydennykseksi toiminnallisen oikeudenmukaisuuden osallistavan viitekehysten (participatory occupational justice framework). Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teoria ja osallistava viitekehys rakentuvat yhteisille perusoletuksille. Näitä on avattu luvussa 6.1.

Osallistavan viitekehysten avulla on mahdollista tunnistaa ja osoittaa toiminnallisen epäoikeudenmukaisuuden ilmenemismuotoja. Se on myös työkalu, jonka avulla voi toteuttaa toiminnallista oikeudenmukaisuutta. (Townsend – Whiteford 2005: 110–113). Osallistavan viitekehysten luoneet Townsend ja Whiteford nimeävät sen yhdeksi soveltamisalaksi väestöryhmät, jotka on vammaisuuden vuoksi suljettu merkityksellisten toimintojen ulkopuolelle. Esimerkkinä viitekehysten soveltamisesta käytäntöön he mainitsevat myös sellaisten keinojen kehittämisen, joilla on pyritty lisäämään inklusiota ja osallistumista kouluissa. (Townsend – Whiteford 2005: 110–111.) Näiden Townsendin ja Whitefordin esimerkkien valossa toiminnallisen oikeudenmukaisuuden osallistava viitekehys sopii hyvin opetustoimen apuvälinepalveluprosessin tarkasteluun.

Osallistavan viitekehysten yhteydessä Townsend ja Whiteford (2005: 111–112) korostavat asiakaskeskeisyyttä, jota toimintaterapeutti toteuttaa mahdollistamalla asiakkaan osallistumisen merkityksellisiin toimintoihin. Asiakaskeskeisyyden vastakohtaksi he nostavat esimerkiksi sellaiset standardisoidut käytännöt, joissa asioita tehdään asiakkaan puolesta ilman, että hän voi osallistua ja tehdä itseään koskevia päätöksiä. Townsend ja Whiteford nostavat esille myös vallankäytön, joka väistämättä liittyy tilanteisiin, joissa asiantuntijat luovat strukturoituja menettelytapoja, panevat niitä käytäntöön ja arvioivat niitä. (Townsend – Whiteford 2005: 112.) Myös apuvälinepalveluprosessin luominen, toteuttaminen ja kehittäminen ovat tilanteita, joissa eri asiantuntijat käyttävät asemansa suomaa valtaa. Apuvälinepalveluprosessin yhteydessä onkin syytä poh-

tia, kuinka valtaa on mahdollista käyttää mahdollisimman asiakaskeskeisellä ja toiminnallista oikeudenmukaisuutta edistävällä tavalla.

Osallistavan viitekehyyksen keskeisintä sisältöä Townsend ja Whiteford kuvaavat kuudella toiminnallisen oikeudenmukaisuuden prosessilla (occupational justice processes). Ne perustuvat toiminnallisen oikeudenmukaisuuden taustaoletusten ohella myös Kanadan toiminnallisen suoriutumisen prosessimalliin ja ICF-luokituksen toimintaan osallistumisen rajoitteita kuvaaviin käsitteisiin. (Townsend – Whiteford 2005: 111.) Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden prosessit on esitetty kuviossa 2.



Kuvio 2. Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden osallistavan viitekehyyksen kuusi prosessia Townsendar Whitefordia (2005: 113) mukailleen.

Suomenkielellä prosesseja olisi kenties ymmärrettävämpää kutsua vaiheiksi. Tällöin kuitenkin hämärtyisi se Townsedin ja Whitefordin korostama seikka, että prosessit ovat yhteydessä toisiinsa, mutta eivät muodosta johdonmukaisesti vaiheesta toiseen etenevää järjestelmää (Townsend – Whiteford 2005: 114). Jotta tämä painotus säilyisi, puhutaan tässä opinnäytetyössä alkuperäistä lähdettä kunnioittaen prosesseista.

Townsend ja Whiteford (2005: 114) ovat määritelleet tehtävän jokaiselle toiminnallisen oikeudenmukaisuuden prosessille ja kuvanneet prosessien sisältöä esittämällä niihin liittyviä keskeisiä kysymyksiä. Seuraavaksi tarkastellaan näiden kysymysten avulla apu-

välinepalveluprosessia ja pohditaan toiminnallisen oikeudenmukaisuuden osallistavan viitekehyksen käyttökelpoisuutta apuvälinepalveluprosessin toteuttamisessa ja kehittämisessä.

Ensimmäisen prosessin sisältönä on analysoida ja koordinoida resurssit. Resursseilla tarkoitetaan sekä inhimillisiä voimavaroja että taloudellisia resursseja. Keskeisiä kysymyksiä resurssien analysoinnissa ja koordinoinnissa ovat:

- Mihin väestönosaan huoli toiminnallisesta epäoikeudenmukaisuudesta kohdistuu?
- Millä keinoilla tavoitetaan kyseinen väestönosa sekä tunnistetaan asiantuntijaresurssit ja muut resurssit?
- Millainen koordinointi on mahdollista? Koordinoinnin muotoja voivat olla yhteistyö, yhteisymmärrys tai osallistuminen. Koordinointi voi myös perustua epämuodollisille menettelytavoille, hallinnolle, hierarkialle, johtajuudelle tai enemmistön näkemykselle.
- Millaisia taloudellisia resursseja on käytettävissä? Tässä yhteydessä otetaan huomioon sekä valtion, kunnan, kolmannen sektorin että yksityiset resurssit.
- Millaisia resursseja toimintaterapeutit ja muut asiantuntijat voivat tarjota? Mitä he voivat prosessissa oppia?
- Kuinka resurssit dokumentoidaan ja miten niitä arvioidaan?
(Townsend – Whiteford 2005: 113–116.)

Kun ryhdytään analysoimaan ja koordinoimaan opetustoimen näkövammaisille oppilaille tarjoaman apuvälinepalveluprosessin resursseja on helppo määritellä, että huoli toiminnallisesta epäoikeudenmukaisuudesta kohdistuu näkövammaisiin koululaisiin. Suomalainen terveydenhoito-, neuvola- ja koulujärjestelmä tavoittavat kattavasti näkövammaiset lapset. Asiantuntijaresurssit muodostuvat apuvälinepalveluprosessiin osallistuvista asiantuntijoista. Tärkeä Espoon opetustoimen ulkopuolinen asiantuntijaresurssi on Jyväskylän näkövammaisten koulu. Se tarjoaa asiantuntijaosaamista yksittäisten oppilaiden erityistarpeiden kartoittamisessa ja antaa yksilöllisiä suosituksia apuvälineistä ja oppimisympäristöstä (Näkyvä nähtäväksi 2012).

Vaikka taloudelliset resurssit muodostavatkin keskeisen tekijän apuvälinepalvelun toteuttamisessa, on tärkeää mieltää resurssit laajemmin kuin pelkinä opetustoimen taloudellisina voimavaroina. Inhimillisiä voimavaroja ovat esimerkiksi apuvälinepalveluprosessiin osallistuvien asiantuntijoiden tiedot ja taidot. Käytettävissä oleva aika ja eri toimijoiden motivaatio ovat niin ikään voimavaroja apuvälinepalveluprosessissa. Apuvä-

lineet itsessään voidaan nähdä materiaalisina resursseina. Resursseja on myös syytä tarkastella prosessin eri toimijoiden tasolla. Tällöin otetaan huomioon oppilaan, huoltajien, opettajan, avustajan, opetustoimen ja muiden prosessiin osallistuvien asiantuntijoiden voimavarat.

Pääkaupunkiseudun näkövammaisten osaamiskeskuksen roolina on lisätä erityisesti opettajien ja koulunkäyntiavustajien tiedollisia ja taidollisia resursseja. Osaamiskeskusyhteistyö on myös yksi tapa koordinoida resursseja ja tukea niiden mahdollisimman tehokasta hyödyntämistä. Haasteita yhteistyöhön voi tuottaa se, että resurssien määrä ja laatu sekä hallinnolliset menettelytavat poikkeavat jonkin verran toisistaan osaamiskeskusyhteistyössä mukana olevissa kaupungeissa (POVER-verkosto 2011).

Oleellinen kysymys on, millaisia resursseja toimintaterapeutti ja muut asiantuntijat voivat apuvälinepalveluprosessissa tarjota. Toimintaterapeutin roolia on pohdittu edellisissä luvuissa ja pohdintaa jatketaan vielä seitsemännessä luvussa. Tässä yhteydessä on kuitenkin syytä alleviivata sitä, että eri toimijoiden voimavaroja ja osaamista kannattaa hyödyntää mahdollisimman laajasti ja tehokkaasti. Samalla mahdollistetaan myös toimijoiden välinen tiedonvaihto ja oppiminen.

Resurssien dokumentointi on myös tärkeätä suunnitella ja toteuttaa. Se, että eri toimijoilla on tiedossa, missä ja millaisia resursseja on käytettävissä, on keskeinen edellytys apuvälinepalvelun toimivuudelle. Resurssien dokumentointia ja arviointia voivat suorittaa sekä opetustoimi että näkövammaisten osaamiskeskus. Arvioinnissa on syytä kiinnittää huomiota sekä resurssien määrään että laatuun.

Toisessa prosessissa neuvotellaan oikeudenmukaisuuden viitekehys. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että neuvotellaan ne reunaehdot, joiden puitteissa kaikki prosessiin osallistujat voivat kokea palvelun tai muun tarkastelun kohteena olevan toiminnan oikeudenmukaiseksi. (Townsend – Whiteford 2005: 116–117.) Tätä prosessia ohjaavat seuraavat kysymykset:

- Mitkä keskenään ristiriitaiset ja yhteneväiset uskomukset, arvot, voimantekijät ja kulttuuriset kysymykset on otettava huomioon?
- Mitä on otettava huomioon, jotta kunnioitetaan kaikkien prosessiin osallistujien arvoja ja oikeuksia? (Townsend – Whiteford 2005: 114.)

Toisen prosessin kysymyksistä keskeisiksi seikoiksi apuvälinepalveluprosessissa nousevat arvot ja voimatekijät. Opetustoimen apuvälinepalveluprosessissa eri osapuolilla voi olla erilainen näkemys siitä, millainen osallistumisen taso oppilaan on saavutettava tai millaisia apuvälineitä ja tukitoimia oppilaan on saatava. Vanhemmat voivat esimerkiksi kokea, että apuvälineet ja luokkakohtainen avustaja eivät tarjoa riittävää tukea lapsen koulunkäyntiin, vaan lapsi tarvitsee henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan (Akselin 2011b). Tämän kaltaisissa kysymyksissä on kyse myös siitä, mikä koetaan oikeudenmukaiseksi. Jotta kysymyksissä saavutetaan yhteisymmärrys, edellyttää se oikeudenmukaisuuden viitekehyksen neuvottelemista eri osapuolten kesken.

Oikeudenmukaisuuden viitekehystä neuvoteltaessa pohditaan myös voimatekijöitä. Apuvälinepalveluprosessissa asiantuntijat käyttävät päätöksentekovaltaa. On tärkeätä, että heidän vallankäyttönsä on läpinäkyvää. Läpinäkyvyyttä lisää se, että apuvälinepalveluprosessin kulku sekä eri osapuolten vastuut dokumentoidaan huolella sekä yleisellä tasolla että yksittäisten apuvälinepäätösten osalta. Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden periaatteiden kannalta on myös oleellista, että oppilas ja huoltajat saavat asiantuntijoiden ohella käyttää valtaa prosessissa.

Vallankäytön periaatteita voidaan selkiyttää määrittelemällä ja kirjaamalla ylös apuvälinepalveluprosessia ohjaavat arvot. Arvojen tekemisessä näkyväksi on myös kyse oikeudenmukaisuuden viitekehyksen määrittelystä. Kun arvoja ryhdytään määrittelemään, on saman pöydän ääreen syytä koota mahdollisimman edustava joukko apuvälinepalveluprosessiin osallistuvia tahoja. Tällainen työskentelytapa takaa sen, että eri toimijat voivat kokea yhdessä neuvotellut arvot oikeudenmukaisiksi.

Kolmannessa prosessissa tehtävänä on toiminnallisten epäoikeudenmukaisuuksien analysointi. Analysointia ohjaavat seuraavat kysymykset:

- Kuinka väestöryhmä kokee oikeudenmukaisuuden ja epäoikeudenmukaisuuden osallistuessaan toimintoihin?
- Mistä syntyy yhteisöllinen oikeudenmukaisuuden tai epäoikeudenmukaisuuden kokemus? Kokemuksen taustalla voivat vaikuttaa sekä ympäristötekijät että toiminnalliseen suoriutumiseen liittyvät seikat.
- Mitä laadullista, määrällistä ja analyyttistä aineistoa ja asiantietoa on olemassa?

- Mitä laadullisia, määrällisiä ja analyttisiä arviointimenetelmiä on käytettävissä toiminnallisen epäoikeudenmukaisuuden tunnistamiseen ja dokumentoimiseen? (Townsend – Whiteford 2005: 114, 117–120.)

Kolmannen prosessin kysymyksiin vastaaminen edellyttää kokemusperäisen tiedon keräämistä näkövammaisilta koululaisilta ja heidän huoltajiltaan sekä tiedon keräämisessä ja analysoimisessa käytettävien menetelmien kriittistä arviointia. Kokemusperäistä tietoa voi kerätä erillisen kehittämissuorituksen puitteissa tai sen voi liittää osaksi jokaista toteutunutta apuvälinepalveluprosessia. Tuloksellisinta lienee valita sellainen tiedonkeruutapa, joka on vaivatonta toteuttaa apuvälinepalveluprosessin muiden toimenpiteiden yhteydessä.

Systemaattista kokemusperäisen tiedon keräämistä kannattaa mahdollisuuksien mukaan harkita myös osana HOJKS-keskustelua. Tiedonkeruun voi suorittaa esimerkiksi lyhyellä kyselylomakkeella. Lomakkeen laadinnassa on syytä kiinnittää erityistä huomiota siihen, että kysymykset todella kartoittavat toiminnallista oikeudenmukaisuutta ja epäoikeudenmukaisuutta. Tällaisia ovat esimerkiksi kysymykset, joilla selvitetään oppilaan ja huoltajien tyytyväisyyttä apuvälineen käyttöönotossa saatuun tukeen sekä osallistumismahdollisuuksiin prosessissa. Kysymysten tulisi kattaa koko apuvälinepalveluprosessi ja tuoda myös oppilaan ääni kuuluviin. Systemaattinen kokemusperäisen tiedon kerääminen ja analysointi auttaa kehittämään apuvälinepalveluprosessia entistäkin oikeudenmukaisempaan suuntaan.

Neljännessä prosessissa neuvotellaan siitä, millaisia tuloksia palvelulla tai ohjelmalla tulisi saavuttaa sekä suunnitellaan palvelun tai ohjelman sisältö ja sen arviointi. Tätä prosessia ohjaavia kysymyksiä ovat:

- Millainen toiminnallisen oikeudenmukaisuuden toteutuminen on tavoitteena?
- Mitä ohjelmia ja palveluita tarvitaan ja mitkä ovat mahdollisia toteuttajia? Tarvetta ja mahdollisuuksia määrittävät ohjelmille tai palveluille asetetut tavoitteet, käytettävissä olevat tila- ja aikaresurssit, rahoitusmahdollisuudet ja toiminnan toteuttamiseen valittu lähestymistapa. Palvelu tai ohjelma voidaan toteuttaa vaihtoehtoisesti esimerkiksi toiminnallista tai osallistavaa lähestymistapaa hyödyntäen.
- Millaista koulutusta toiminnallisesta epäoikeudenmukaisuudesta asianosaiset väestöryhmät, asiantuntijat ja muut henkilöt tarvitsevat?
- Kuka puolustaa inhimillisiä ja taloudellisia resursseja?

- Millaisella arvioinnilla ja dokumentoinnilla ohjelman tai palvelun vastuullisuus todennetaan asianosaisille väestöryhmille, ammattilaisille ja rahoittajille? (Townsend – Whiteford 2005: 114, 120.)

Käytäntöön sovellettuna neljännessä prosessissa neuvotellaan apuvälinepalveluprosessille asetettavista tavoitteista sekä suunnitellaan prosessin sisältö ja arviointi. Tämä prosessi soveltunee parhaiten uuden palvelun luomiseen tai jo olemassa olevan palvelun perusteelliseen kehittämiseen. Sitä, millainen toiminnallisen oikeudenmukaisuuden toteutuminen on apuvälinepalveluprosessin puitteissa mahdollista, on käsitelty edellisissä luvuissa. Resursseja puolestaan on analysoitu ensimmäisen prosessin yhteydessä.

Valittaessa lähestymistapaa apuvälinepalvelun toteuttamiseen osallistava lähestymistapa tarjoaa varteenotettavan vaihtoehdon, koska se tukee toiminnallisen oikeudenmukaisuuden toteutumista apuvälinepalveluprosessissa. Osallistumisen myötä eri osapuolten näkemykset tulevat kuulluiksi ja heidän asiantuntemuksensa tehokkaasti hyödynnettyksi. Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden periaatteiden toteutumista tukee myös se, että apuvälinepalveluprosessin parissa työskenteleville asiantuntijoille annetaan tietoa toiminnallisesta oikeudenmukaisuudesta ja sen toteuttamisesta käytännössä. Palvelun vastuullisuutta voidaan todentaa esimerkiksi määrittelemällä ja dokumentoimalla apuvälinepalveluprosessin kulku, vastuutahot ja arvot sekä menetelmät, joilla prosessin toimivuutta arvioidaan. Nämä seikat on myös syytä tuoda julki kaikille apuvälinepalveluprosessin osallisille.

Viidennen prosessin sisältönä on arvioida asiakaskohtaiset vahvuudet, voimavarat ja haasteet. Asiakas voi olla joko yksittäinen henkilö tai laajempi väestöryhmä. Keskeisiä kysymyksiä arvioinnissa ovat:

- Mitä laadullisia, määrällisiä ja kriittisiä arviointimenetelmiä on käytettävissä? Mitä koulutusta tarvitaan niiden käyttöön?
- Millainen on asiakaskohtainen profiili toiminnallisen oikeudenmukaisuuden kysymyksistä, vahvuuksista ja resursseista?
- Mikä asetetaan etusijalle? Arvioitavia osa-alueita ovat esimerkiksi toiminnallinen suoriutuminen eri tehtävissä, vahvuudet, resurssit ja haasteet sekä henkiset tekijät ja ympäristötekijät.
- Kuinka vahvuudet, resurssit ja haasteet dokumentoidaan, jotta voidaan suorittaa vertailua prosessin eri vaiheissa? (Townsend – Whiteford 2005: 114, 121–122.)

Viides prosessi on luonteeltaan hyvin asiakaskeskeinen. Arviointimenetelmiä pohdittaessa on syytä varmistaa, että apuvälinepalveluprosessiin osallistuvilla asiantuntijoilla on käytettävissään tarpeelliset menetelmät ja riittävä osaaminen sekä yksittäisten asiakkaiden apuväline tarpeen arviointiin että prosessin arviointiin kokonaisuudessaan. Myös toiminnallisen oikeudenmukaisuuden kysymykset, vahvuudet ja resurssit on huomioitava sekä prosessin että yksittäisten asiakkaiden tasolla.

Kun pohditaan, mikä apuvälinepalveluprosessissa asetetaan etusijalle, on loogista mieltää prosessin tavoitteeksi koululaisen toiminnallisen suoriutumisen mahdollistaminen. Jotta toiminnallinen oikeudenmukaisuus toteutuisi prosessissa aidosti, on suoriutumista tarkasteltava laajasti ja kokonaisvaltaisesti. On hyvä pitää kokoajan mielessä, että koululaisen rooliin kuuluu paljon muutakin kuin opetussuunnitelmaan kirjattujen oppiainekohtaisten tavoitteiden saavuttaminen.

Oppilaan vahvuuksien, resurssien ja haasteiden dokumentointi, seuranta ja arviointi ovat HOJKS-menettelyssä keskeisessä asemassa (Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) 2011). Espoon opetustoimessa keskustelua on aiheuttanut se, kuinka yksityiskohtaisesti HOJKS:iin voi kirjata tietoja apuvälineistä. Keskusteluissa on noussut esille kaksi mielipidettä, joista ensimmäisen mukaan tietoja apuvälineistä ei voi kirjata HOJKS:iin. Perusteluna on esitetty, että pedagogiseen asiakirjaan ei saa sisällyttää oppilaan terveydentilaa koskevia tietoja. Toisen näkemyksen mukaan apuvälineet liittyvät niin oleellisesti opetuksen järjestämiseen, että niitä koskevat tiedot on syytä kirjata HOJKS:iin. Tätä asiaa selvitetään Espoon opetustoimessa. (Metsäranta 2012a.) Mikäli päädytään jälkimmäiseen vaihtoehtoon, on HOJKS:in laadinnan ja päivittämisen yhteydessä huolehdittava, että apuvälineisiin liittyvät tarpeet sekä niiden seuranta ja arviointi tulevat kirjatuiksi suunnitelmaan.

Kuudennessa prosessissa suunnitellaan, otetaan käyttöön ja arvioidaan asiakaskeksiä palveluita. Tätä prosessia määrittävät seuraavat kysymykset:

- Mikä palvelu kohdentuisi niihin voimiin, jotka eniten rajoittavat yhteisöllistä toiminnallista oikeudenmukaisuutta, ottaen samalla huomioon asiakaskohtaiset tekijät?
- Mitkä suunnitelma- ja arviointistrategiat ovat kaikkein tarkoituksenmukaisimmat ja tehokkaimmat asiakaskohtaisten päämäärien ja tavoitteiden saavuttamiseksi?

- Kuinka asiakas osallistuu toimintoihin ja tulee sitä kautta osalliseksi muutoksesta?
- Mitkä mahdollistavat lähestymistavat korostavat asiakkaan voimaantumista?
- Kuinka palveluiden vaikuttavuutta arvioidaan asiakkaiden, ammattilaisten ja hallinnon näkökulmista? (Townsend – Whiteford 2005: 114, 122–123.)

Kuudes prosessi sisältää hyvin paljon samankaltaisia elementtejä kuin aiemmat prosessit. Tässä prosessissa siirrytään kuitenkin resurssien kartoituksesta sekä oikeudenmukaisuuden reunaehtojen ja tulosten neuvottelusta palvelun konkreettiseen suunnitteluun ja toteutukseen. Jotta tämä prosessi voidaan toteuttaa, edellyttää se eri osapuolten kuulemista, tiedon keräämistä ja analysointia.

Vaikka kuudes prosessi onkin leimallisesti uuden palvelun suunnittelua, käyttöönottoa ja arviointia ohjaava prosessi, voi sen kysymyksiä pohtia myös olemassa olevan prosessin kehittämisen kannalta. Myös apuvälinepalveluprosessin yhteydessä on hyödyllistä pohtia, mitä prosessin osa-alueita kehittämällä kehittämistyö kohdentuu voimiin, jotka eniten rajoittavat toiminnallista oikeudenmukaisuutta.

Kuten aiemmissakin prosesseissa, niin myös tässä yhteydessä on syytä asettaa asiakaskeskeisyys etusijalle. Käytännössä asiakaskeskeisyyttä tukee esimerkiksi sellaisten toimintatapojen käyttöönotto, jotka mahdollistavat asiakkaan osallistumisen ja voimaantumisen osallistumisen myötä. Myös kuudennen prosessin kysymyksiä voi tarkastella sekä yksittäisen asiakkaan että koko apuvälinepalveluprosessin tasolla. Tämä käy hyvin ilmi palveluiden vaikuttavuuden arvioinnissa, jossa vaikuttavuutta arvioidaan usealla tasolla.

Edellä on pohdittu esimerkinomaisesti, kuinka toiminnallisen oikeudenmukaisuuden osallistavaa viitekehystä voi soveltaa Espoon opetustoimen apuvälinepalveluprosessiin. Viitekehys sopii sekä kehittämistyön menetelmäksi että toimintaterapeutin tai muun asiantuntijan työvälineeksi asiakastyössä. Viitekehysten käyttö ei edellytä kaikkien prosessien toteuttamista, vaan prosesseja voi hyödyntää myös yksittäin. Asiantuntijat voivat myös poimia eri prosesseista oleelliseksi kokemiaan kysymyksiä oman työnsä tueksi.

Espoon opetustoimen apuvälinepalveluprosessissa ja pääkaupunkiseudun näkövammaisten osaamiskeskuksen työssä on jo otettu huomioon monia viitekehyksessä esille nostettuja seikkoja. Hyvin samantyyppisiä kysymyksiä, joita on esitetty osallistavan viitekehysten prosesseissa, on nostettu esille myös muissa yhteyksissä. Esimerkiksi Salminen (2011: 23–26) on esittänyt joukon apuvälineisiin ja apuvälinepalveluun liittyviä eettisiä kysymyksiä. Osallistuvan viitekehysten tapaan, myös niissä on pohdittu muun muassa asiantuntijoiden ammatillista osaamista, palvelun riittävää dokumentointia sekä asiakkaan ja hänen omaistensa osallistumisen mahdollisuuksia.

7 Apuvälinepalveluprosessi ja oppilaiden integraatio toimintaterapeutin silmin

Opinnäytetyöhön haastateltiin Anne Metsärantaa, joka on toimintaterapeutti Kilon koulussa Espoossa sekä asiantuntijana pääkaupunkiseudun näkövammaisten osaamiskeskustyöryhmässä. Haastattelukertoja oli kaksi ja ne toteutettiin helmi–maaliskuussa 2012. Haastattelujen teemat olivat apuvälinepalveluprosessin kulku, sujuvuus ja kehittämistarpeet, toimintaterapeutin rooli apuvälinepalveluprosessissa, näkövammaisen oppilaan integroituminen tavalliseen kouluympäristöön sekä pääkaupunkiseudun näkövammaisten osaamiskeskuksen rooli prosessissa ja sen kehittämisessä. Toimintaterapeutin työssään Metsärannalle on karttunut kokemusta oppilaiden koulunkäyntiin liittyvistä apuvälinepalveluista Espoossa. Hän on myös ollut mukana laatimassa kirjallista ohjeistusta opetustoimen apuvälinepalveluprosessin kulusta Espoon opetustoimen apuvälinetyöryhmässä. Kehittämiskohteiden yhteydessä on nostettu esille myös opetustoimen tukipalveluiden vastuualuepäällikkö Terttu Akselinin näkemykset aiheesta.

7.1 Toimintaterapeutin työstä ja roolista apuvälinepalveluprosessissa

Metsäranta kertoo roolinsa toimintaterapeutina apuvälinepalveluprosessissa vaihtelevan tilanteen mukaan. Hän esimerkiksi havainnoi apuväline tarvetta ja tekee apuväline arvioita sekä antaa konsultaatiota ja taustatietoa apuvälineistä oppilaan kanssa toimiville aikuisille. Häntä lähestytään esimerkiksi tilanteissa, joissa apuvälineiden käytössä on ilmennyt ongelmia tai kun oppilashuoltoryhmässä pohditaan opettajan kanssa apuvälineen tarvetta. (Metsäranta 2012b.) Myös opettajien tukeminen lääkinnällisen kuntoutuksen ja apuväline lainsäädännön asioissa on tärkeä osa Metsärannan työtä. Hän kertoo toimivansa myös tiedonvälittäjänä ja taustatukena esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa näkövammaisen oppilaan opettaja tai avustaja vaihtuu. Metsärannan ammattitaitoa toimintaterapeutina on hyödynnetty myös Espoossa järjestetyissä apuvälinekoulutuksissa. (Metsäranta 2012a.)

Koska useimmissa Espoon kouluissa ei ole toimintaterapeutteja, muodostuu toimintaterapeutin rooliksi opetustoimen apuvälinepalveluprosessissa tavallisimmin toimintakyvyn ja apuväline tarpeen arviointi ulkopuolisena asiantuntijana. Metsäranta toteaa, että hänen työympäristössään, Kilon koulussa, on suhteellisen helppoa järjestää oppilaalle tarvittaessa asiantuntijan arvio. Mikäli lapsi saa toiminta-, fysio- tai puheterapiaa kou-

lun ulkopuolella, nämä asiantuntijat voivat ottaa huomioon apuvälineasiat ja tukea välineiden käyttöönotossa. (Metsäranta 2012b.) Kouluikäisten näkövammaisten apuvälinearviot tehdään ensisijaisesti Jyväskylän näkövammaisten koulussa. Arvioinnin jälkeen näkövammaisten koululta lähetetään oppilaan lähikoululle yksityiskohtaiset suositukset niistä apuvälineistä, jotka ovat lähikoulun hankintavastuulla. Suosituksen saamisen jälkeen apuvälinepalveluprosessin kulun tunteva toimintaterapeutti voi tukea opettajaa prosessin etenemisessä esimerkiksi kertomalla, mihin tahoihin prosessin kussakin vaiheessa tulee olla yhteydessä, mitä apuvälinehakemukseen tulee sisällyttää ja millaisia sopimuksia apuvälineistä tehdään. (Metsäranta 2012a.)

Kun Metsäranta kuvaa omaa rooliaan apuvälinepalveluprosessissa, korostuu siinä arviointien tekemisen ohella muiden apuvälinepalveluprosessiin osallistujien tukena toimiminen. Tämä tehtävä on erittäin tärkeä myös toiminnallisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen kannalta. Toimintaterapeutin asiantuntemus on voimavara, joka edesauttaa apuvälinepalveluprosessin sujuvaa ja toiminnallisesti oikeudenmukaista toteutumista. On erittäin positiivista, että toimintaterapeutti on asiantuntijana myös osaamiskeskusyhteistyössä. Osaamiskeskuksen kautta toimintaterapeutin asiantuntemuksesta hyötyy välillisesti myös se suuri enemmistö pääkaupunkiseudun kouluista, joissa ei ole omaa toimintaterapeuttia.

Oppilaiden työskentelyergonomian huomioiminen kouluissa on tärkeää lasten kasvaessa ja kehittyessä. Toimintaterapeutti voi toimia asiantuntijana tekemällä arvioinnin ja lausunnon esimerkiksi kohotason tai pulpetin tarpeesta. (Metsäranta 2012a.) Metsäranta pyrkii toimintaterapeutina myös seuraamaan koulussa käytössä olevia apuvälineitä. Hän kertoo, että kouluissa esimerkiksi erikoistuolit ja -pöydät saatetaan siirtää epähuomiossa varastoon kesän aikana tai suursiivouksien yhteydessä. Omassa työympäristössään hänellä on tieto apuvälineistä ja niiden säilytyspaikoista, kun ne eivät enää ole oppilaskohtaisessa käytössä. (Metsäranta 2012b.)

Toiminnallisen deprivaaation ja marginalisaation yhteydessä nostettiin esille näkemys, jonka mukaan fyysinen ympäristö voi edistää tai ehkäistä toiminnallista oikeudenmukaisuutta. Työskentelyergonomian arvioiminen ja tarpeellisten muutosten tekeminen sen parantamiseksi ovat hyvin konkreettisia esimerkkejä siitä, kuinka toiminnallista oikeudenmukaisuutta voidaan edistää fyysistä ympäristöä muokkaamalla. Ympäristö,

jossa on otettu huomioon näkövammaisen oppilaan yksilölliset tarpeet, mahdollistaa oppilaan täysipainoisen osallistumisen. Ympäristön näkökulmasta tarkasteltuna apuvälineet voidaan myös kokonaisuudessaan mieltää tekijäksi, jolla parannetaan ensisijassa fyysisen ympäristön saavutettavuutta.

Metsäranta kertoo omassa työssään huomioivansa oppilaan ja huoltajien apuvälineisiin liittyvät toiveet tilanteen sallimissa rajoissa. Mikäli apuvälineistä on olemassa esimerkiksi erilaisia väri vaihtoehtoja, hänellä on tapana kysyä oppilaalta tämän mieltymyksiä. Hän kokee, että kyseessä on tietynlainen arvomaailma ja viitekehys, josta käsin toimintaterapeutin työtä tehdään. Tässä asiassa hän kuitenkin korostaa puhuvansa ensisijaisesti omasta puolestaan eikä kaikkien apuvälinepalvelun toimijoiden puolesta. (Metsäranta 2012b.)

Toisaalta on aina myös tilanteita, joissa vaihtoehtoja ei ole tarjolla. Metsärannan mainitsema esimerkki apuvälineen yksilöimisestä on opetustoimelta tuleva kannettava tietokone, jonka vakiokokoonpanoon kuuluvat tietokone ja kantolaukku. Tietokonehankintoja tehtäessä hän kertoo käyvänsä aina keskustelun siitä, olisiko kyseiselle oppilaalle reppu parempi vaihtoehto kantolaukun sijaan, ja hyötyisikö oppilas enemmän kenties tablet-mallisesta tietokoneesta. Nykyisellään tablet-kone ei kuulu Espoon opetustoimen vakiokokoonpanoon, mutta Metsäranta kertoo tiedustelleensa sivistystoimen tietohallinnolta mahdollisuutta hakea myös vakiokokoonpanoista poikkeavia koneita. Espoon opetustoimen apuvälinetyöryhmässä on hänen aloitteestaan keskusteltu myös mahdollisuudesta saada apuvälineeksi tarkoitetut tietokoneet arviointivaiheessa oppilaan koekelitavaksi. (Metsäranta 2012b.)

Kun Metsäranta kuvaa omaa työtään, korostuu siinä asiakaskeskeisyys ja osallistava lähestymistapa. Oppilaan ja tämän vanhempien mielipiteiden huomioiminen voi kuulostaa kuntoutus- ja opetusalan työntekijöiden mielestä itsestäänselvyydeltä. Itsestään selvää tai ei, mutta juuri tällaisessa työskentelytavassa toteutuu toiminnallinen oikeudenmukaisuus.

Metsärannan esimerkeissä nousee esille myös toimintaterapeutin rooli apuvälinepalveluprosessin kehittäjänä. Toiminnallisen marginalisaation yhteydessä pohdittiin riskejä tilanteissa, joissa noudatetaan standardinomaisesti jotakin yhdenmukaista menettely-

tapaa. Mikäli oppilas saa aina automaattisesti tietokoneen vakiokokoonpanona, on riskinä, että hänen yksilölliset tarpeensa eivät tule riittävästi huomioituiksi. Tämän vuoksi on erittäin arvokasta, että toimintaterapeutti herättää omasta asiantuntijaroolistaan käsin keskustelua vaihtoehtoista. Keskustelunavaukset ovat tärkeitä, jotta apuvälinepalveluprosessi kehittyy ja toiminnallinen oikeudenmukaisuus toteutuu siinä mahdollisimman laajasti.

Myös tietokoneiden saaminen kokeiluun apuvälinearvioinnin yhteydessä on kehittämisehdotus, joka toteutuessaan lisäisi toiminnallista oikeudenmukaisuutta apuvälinepalveluprosessissa. Kokeiluvaiheessa voitaisiin varmistaa, että suunniteltu kokoonpano vastaa oppilaan yksilöllisiä tarpeita ja oppilas saisi myös mahdollisuuden apuvälineen käytön harjoitteluun. Apuvälineen kokeilu esimerkiksi kotona ja koulussa kuuluu myös terveydenhuollon apuvälinepalveluprosessiin (Hurnasti – Kanto-Ronkanen – Töytäri – Hakkarainen – Aarnikka – Konola 2011: 39), joten sen ottaminen osaksi opetustoimen apuvälinepalveluprosessia olisi looginen kehityskulku.

7.2 Näkövammaisten oppilaiden integraatio

Opettaja, joka saa luokalleen näkövammaisen oppilaan ensimmäistä kertaa, tarvitsee työssään tukea. Hänen on otettava huomioon täysin uusia asioita, koska näkövammaisen oppilaan apuvälineet muuttavat väistämättä sekä oppilaan että opettajan toiminta- ja työrutiineja. Metsäranta kuvailee toimintatapojen muuttamisen herättämiä tunteita opettajassa ja oppilaassa siten, että aluksi tutuista toimintarutiineista ja tavoista kiinni pitäminen tuntuu usein paremmalta kuin uusien toimintatapojen omaksuminen. Apuvälineiden hankinta ja käyttöönotto vaatii koulussa oppilaan kanssa toimivilta sitoutumista sekä halua ottaa asioista selvää ja muuttaa totuttuja työtapoja. (Metsäranta 2012b.) Opettajalta vaaditaan uudenlaista osaamista ja kokonaisen osaamisalueen haltuun ottamista, kun oppilaalla on luokassa käytössään apuvälineitä. Metsäranta mainitsee esimerkkinä uusista haasteista tilanteen, jossa opetustoimelta saadun tietokoneen ja opetusohjelman yhteensopivuudessa ilmenee ongelmia opetustilanteissa. (Metsäranta 2012a.)

Edellä kuvatuissa tilanteissa opettajaan kohdistuu varsin suuria odotuksia ja vaatimuksia. Kun näitä tilanteita tarkastellaan toiminnallisen oikeudenmukaisuuden näkökulmas-

ta, voi opettajaa uhata toiminnallinen epätasapaino. Muun opettajan työn ohella hänen on otettava haltuun näkövammaisen oppilaan erityistarpeisiin liittyvät seikat, apuvälineet mukaan lukien. Mikäli työn vaativuus ja kuormittavuus kasvavat liian suuriksi, muodostuu tilanne toiminnallisesti epätasapainoiseksi. Uuden apuvälineen käyttöönotto vaatii resursseja myös oppilaalta. Riittävä tuki opettajalta takaa sen, ettei tilanne kehity oppilaan kannalta toiminnallisesti epätasapainoiseksi. Pääkaupunkiseudun näkövammaisten osaamiskeskuksella voisi olla merkittävä rooli opettajan toiminnallisen tasapainon tukemisessa. Kun opettajan on mahdollista saada tarvittaessa osaamiskeskukselta apuvälineisiin liittyvää tietoa ja tukea, on uudesta ja voimavaroja vaativasta tilanteesta selviytyminen helpompaa. Opettajan lisääntyneet resurssit puolestaan tukevat näkövammaista oppilasta ja auttavat häntä säilyttämään toiminnallisen tasapainon.

Metsärannan mielestä on tärkeää, että vaikka koulussa keskitytään ensisijaisesti luokkatilanteisiin ja oppimiseen, näkövammaisen oppilaan apuvälineet, kuten keppi tai häikäisyä estävät lasit, huomioidaan myös luokkatilojen ulkopuolella. Koulussa on otettava huomioon opetustoimen myöntämien apuvälineiden lisäksi myös oppilaan muut apuvälineet. Näkövammaisen oppilas esimerkiksi tarvitsee koulunkäynnin apuvälineeksi kannettavan tietokoneen, jotta hän voi käyttää koulussa erikoissairaanhoidon myöntämiä erikoisapuvälineitä ja näkövammaisen kompensoimiseen liittyviä erityisohjelmia. (Metsäranta 2012b.)

Metsäranta (2012b) haluaa mainita, että silloin kun näkövammaiset oppilaat opiskelevat tavallisen luokkaryhmän sijaan pienemmässä erityisryhmässä, heidän kohdallaan ei ole kyse integraatiosta siten kuin käsitettä on totuttu koulumaailmassa käyttämään. Erityisryhmissä opiskelevien määrään vaikuttaa se, että näkömonivammaisia on kouluikäisistä näkövammaisista lapsista arviolta 70–80 % (Lounaskorpi – Nikkanen 2006: 115). Metsärannankin kokemuksen mukaan suurimmalla osalla näkövammaisista oppilaista on puutteellisen näkökyvyn lisäksi muitakin tekijöitä, jotka luovat oppimiseen erityistarpeita. Hän kuitenkin toteaa, että hänen kokemustensa mukaan näkövammaiset oppilaat ovat integroituneet omien koulu yhteisöjensä tasolla hyvin. (Metsäranta 2012b.)

Näkövammaan liittyvää erilaisuuden ja samanlaisuuden teemaa voidaan ottaa Metsärannan mukaan koulussa ja opetuksessa huomioon koko ryhmän tasolla. Esimerkiksi

tilanteessa, jossa luokka pelaa sokkopalloa, koko ryhmä saa kokemuksen näkövammaisuudesta. Tällaisissa tilanteissa näkövammaisen oppilaan kompensatiokyvyt saavat usein arvostusta muilta ryhmän oppilailta. Näkövammaiset oppilaat ovatkin hänen kokemuksensa mukaan olleet kouluympäristössään aktiivisia ja mukana myös koulussa järjestettävissä yhteisissä tilaisuuksissa. Metsäranta pohtii, että koulussa, jossa on näkövammaisia oppilaita, asenneympäristö saattaa muokkautua hyväksyvämmäksi ja ymmärtävämmäksi. Apuvälineet tuovat kouluympäristöön konkreettisen tekijän, jonka kautta muiden oppilaiden on helppo lähestyä näkövammaista oppilasta, ottaa häneen kontaktia ja esittää kysymyksiä. Näin muut oppilaat voivat myös saada kiinni siitä kokemuksesta, mitä näkövamma vaatii yksilöltä. Apuvälineet voivatkin toimia eräänlaisena linkkinä oppilaiden välillä herättäessään mielenkiintoa ja keskustelua. (Metsäranta 2012b.)

Apuvälineiden käytön vaikutukset oppilaan arkeen eivät kuitenkaan ole välttämättä yksinomaan myönteisiä. Kun otetaan käyttöön uusia apuvälineitä, saattaa olla, että oppilas kokee apuvälineen konkreettisenä osoituksena erilaisuudestaan. Merkitykset, joita apuväline oppilaan mielessä saa, riippuvat usein hänen elämäntilanteestaan ja näkövammaisuuden luonteesta. Mikäli apuväline saa oppilaan mielessä kielteisen, vammaisuutta osoittavan merkityksen, hän ei välttämättä halua ottaa sitä käyttöön, vaikka hän aikuisen mielestä hyötyisi kiistatta apuvälineestä. Metsäranta toteaa, että näissä tilanteissa lapsi tai nuori tarvitsee paljon aikuisten ja läheistensä tukea. Siitä huolimatta muutos voi herättää vastustusta. Hän muistuttaa, että mikäli näkövammaisuuden lapsi tai nuori on lähikoulussaan ainoa näkyvästi vammaisuuden oppilas, täytyy ottaa huomioon myös se, ettei lapsi aina kokisi olevansa erilainen tai yksin vammansa kanssa. Erilaiset vertaistukitapaamiset ja sopeutumisvalmennuskurssit ovat oppilaalle ehdottoman tärkeitä erityisesti nuoreksi ja aikuiseksi kasvamisen ja kehittymisen kannalta. (Metsäranta 2012b.)

Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teoriassa korostui useaan otteeseen sosiaalisen inklusion ja osallistumisen merkitys yksilön hyvinvoinnille ja terveydelle. Metsärannan kokemukset osoittavat, että näkövammaiset koululaiset voivat integroitua kouluympäristöön ja kokea osallisuutta kouluyhteisössä. Riittävästi tuettu integraatio siis ehkäisee toiminnallista epäoikeudenmukaisuutta ja edistää toiminnallisen oikeudenmukaisuuden toteutumista. Integraation suotuisat vaikutukset eivät kuitenkaan ole automaattisia,

vaan muilta koulu yhteisön jäseniltä vaaditaan hyvin hienovaraistakin taitoa ottaa yhtä aikaa huomioon näkövammaisen oppilaan erityistarpeet korostamatta kuitenkaan liikaa hänen erilaisuuttaan suhteessa muihin oppilaisiin. Toiminnallisen deprivaaation yhteydessä nostettiin ympäristön asenteet yhdeksi suurimmista vammaisten henkilöiden osallistumisen esteistä. Metsärannan kuvauksen perusteella voidaan todeta, että näkövammaisten oppilaiden läsnäolo tavallisessa koulu ympäristössä muokkaa koulun asenneilmapiiriä. Asenteiden muuttuminen erilaisuutta paremmin hyväksyväksi ja huomioivaksi puolestaan edistää toiminnallista oikeudenmukaisuutta.

7.3 Ajatuksia apuvälinepalveluprosessin kehittämisestä

Apuvälinepalveluprosessin eri vaiheissa on Metsärannan mukaan nähtävissä kehittämistarpeita, jotta prosessi toteutuisi mahdollisimman organisoituna, tehokkaana ja taloudellisena. Espoossa on jo otettu askeleita tähän suuntaan esimerkiksi laatimalla kirjallinen ohjeistus opetustoimen vastuulla olevien apuvälineiden hankintaprosessin kulusta. Kehittämistyötä tehdään myös näkövammaisten osaamiskeskuksen puitteissa. Osaamiskeskuksen tavoitteena on huomioida entistä paremmin apuvälinepalveluprosessin yksittäisten toimijoiden, kuten näkövammaisten oppilaiden opettajien ja avustajien tarpeet. (Metsäranta 2012b.)

Metsärannan mukaan opetustoimi ei ole juurikaan ollut mukana yhteistyöosapuolena ennen kouluikää toteutuissa koulunkäyntiin liittyvissä yhteistyöneuvotteluissa esimerkiksi silloin, kun vanhemmat miettivät tulevia kouluratkaisuja (Metsäranta 2012a). Nyt on huomattu, että muun muassa osaamiskeskuksilla voi tulevaisuudessa olla rooli koulujen, opettajien ja opetustoimen työn tukijana sekä apuvälinepalveluprosessin sujuvuuden edistäjänä. Yhteisenä tavoitteena on koota opettajan tarvitsemaa yleistietoa apuvälineistä sekä pääkaupunkiseudun eri kuntien ja opetustoimien apuvälinekäytännöistä ja prosesseista. Tämän kehitystyön myötä tullaan tilanteeseen, jossa monien tahojen kanssa yhteistyössä toteutuva lakisääteinen apuvälinepalveluprosessi ei ole pelkästään yksittäisen opettajan, koulun tai oppilaan harteilla, vaan heillä on käytettävissään osaamiskeskuksen tuki. (Metsäranta 2012b.)

Kuten edellä todettiin, Espoon opetustoimen apuvälinetyöryhmä on jo kehittänyt apuvälinepalveluprosessia laatimalla kirjallisen ohjeen opetuksen järjestäjän vastuulla ole-

vista apuväline- ja tulkkauspalveluista (Opetukseen liittyvät apuväline- ja tulkkauspalvelut 2012). Ohje jaetaan kaikkiin Espoon peruskouluihin (Akselin 2012). Toiminnallisen marginalisaation yhteydessä nostettiin esille mahdollinen vaara, joka voi piillä standardisoitujen menettelytapojen luomisessa. Yhdenmukaistamisen myötä palvelun käyttäjän yksilölliset tarpeet voivat jäädä liian vähälle huomiolle. Espoon opetustoimen apuvälinepalvelua koskevan ohjeistuksen kohdalla ei kuitenkaan ole tällaista vaaraa, sillä ohjeistuksella ei luoda standardoitua prosessia. Ohjeistus selkiyttää sitä, mikä on opetustoimen osuus apuvälinepalvelun laajassa kokonaisuudessa ja kertoo, minkälaisen vaiheiden kautta apuvälineet Espoossa hankitaan. Sen sijaan ohjeessa ei määritellä, minkälaisia apuvälineitä voidaan hankkia, sillä apuvälinepäätökset tehdään aina oppilaan yksilöllisten tarpeiden perusteella. (Metsäranta 2012b.) Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden osallistavan viitekehyksen yhteydessä esitettiin kehittämisehdotus, jonka mukaan palveluntarjoajan olisi syytä kirjata menettelytapansa ja tuoda ne julki. Ohje opetustoimen apuvälinepalvelun kulusta vastaa tähän kehittämistarpeeseen.

Metsäranta painottaa apuvälinepalveluprosessin lähtevän aina liikkeelle oppilaan yksilöllisistä tarpeista. Hänen kokemuksensa mukaan apuväline tarpeita pyritään ottamaan huomioon myös muissa kuin luokassa tapahtuvissa opetustilanteissa, esimerkiksi välitunneilla ja koulun muissa tiloissa. Hänen käsityksensä oppilaan osallisuudesta apuvälinepalveluprosessin eri vaiheissa on se, että oppilaat otetaan mukaan ja heidän yksilöllisiä mielipiteitään kysytään mahdollisuuksien mukaan: ovathan apuväline arviointeja tekevät kuntoutuksen ammattilaiset tottuneet tekemään yhteistyötä niin oppilaan kuin tämän vanhempienkin kanssa. Apuväline tarve pohjautuu oppilaan yksilöllisiin arjen tilanteisiin, joten oppilaan näkökulma on prosessissa tärkeä jo tästäkin syystä. Metsäranta uskoo, että apuväline arvioita tekevillä kuntoutusalan ammattilaisilla on asiakaslähtöinen työote ja halu tehdä yhteistyötä asiakkaan kanssa, mikä osaltaan tukee oppilaan näkökulman huomioimista apuvälinepalveluprosessissa (Metsäranta 2012b.)

Metsärannan kuvauksen perusteella voidaan todeta, että Espoon opetustoimen apuvälinepalveluprosessissa on otettu huomioon seikkoja, joita toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teoriassa korostetaan. Asiakaskeskeinen ja osallistava työote torjuvat toiminnallista epäoikeudenmukaisuutta. Se, että apuväline palvelussa otetaan laajasti huomioon koululaisen toiminnallinen rooli, laajentaa oppilaan osallistumisen mahdolli-

suuksia. Yhdessä nämä seikat antavat oppilaalle mahdollisuuden voimaantumiseen ja vahvistavat hänen toiminnallista identiteettiään.

Opettajat ovat tällä hetkellä keskeisessä roolissa koulunkäyntiin liittyvien apuvälineiden hankinnassa ja käyttöönotossa, koska he ovat läsnä oppilaan koulunkäynnin arjessa ja heidän työnsä liittyy useisiin apuvälinepalveluprosessin vaiheisiin. Metsärannan näkökulmasta koulumaailmassa tarvitaankin lisää tietoa ja koulutusta apuvälineasioista. Jyväskylän näkövammaisten koulu tukee opettajia esimerkiksi antamalla apuvälinesuosituksia ja tekemällä tukikäyntejä, mutta näiden lisäksi opettajien on Metsärannan mukaan havaittu tarvitsevan myös muuta pedagogista tukea.

Tällä hetkellä kouluissa ollaan vastuussa muun muassa koulunkäyntiin liittyvien apuvälineiden hankinnasta suositusten saavuttua, apuvälineiden käyttöönotosta, käytön seurannasta ja mahdollisten käyttöön liittyvien ongelmien ratkaisusta. Vaikka opettajille onkin tarjolla tukea nykyisessä, hajanaisessa palvelujärjestelmässä, tieto ei ole kovin helposti heidän saatavillaan tai se ei ole opettajien työhön suoraan sovellettavissa. (Metsäranta 2012b.) Kun pääkaupunkiseudun näkövammaisten osaamiskeskus saa toimintansa täydellä teholla käyntiin, vastaa se osaltaan näihin opettajien tiedon ja tuen tarpeisiin.

Opetushenkilökunnan näkemys apuvälineistä voi toisinaan olla myös liian optimistinen. Metsäranta kertoo, että apuvälineet voidaan nähdä kaivattuna ratkaisuna ongelmatilanteeseen, vaikka ne eivät itsessään ratkaise toimintakyvyn ongelmia. Jotta apuvälineet eivät johtaisi opettajaa niin sanottuun konkretian loukkuun, hän tarvitsee tukea ja konsultaatiota erityisesti apuvälineiden käyttöönottovaiheessa. (Metsäranta 2012b.) Myös tukipalvelujen vastuualuepäällikkö Terttu Akselin nimeää opetushenkilökunnan ja oppilaan tukemisen apuvälineen käyttöönottovaiheessa keskeiseksi kehittämiskohteeksi apuvälinepalveluprosessissa. Akselinin kokemuksen mukaan on vaarana, että apuvälineet jäävät vajaakäytölle, mikäli niiden käyttöön ei alusta lähtien saada riittävää opastusta. (Akselin 2011.)

Apuvälinepalveluprosessiin osallistuvien henkilöiden tiedon lisääminen ja eri asiantuntijoiden ammattitaidon hyödyntäminen kertovat halusta käyttää olemassa olevia resursseja tehokkaasti ja lisätä eri toimijoiden voimavaroja. Tällainen asenne toteuttaa hyvin

toiminnallisen oikeudenmukaisuuden osallistavaa viitekehystä, jossa resurssien kartoitus ja niiden tehokas hyödyntäminen nähtiin tärkeänä osana palvelun kehittämistä ja toteutusta.

Näkövammaisen oppilaan tuen parantaminen on yksi tärkeä kehittämiskohde apuvälinepalveluprosessissa. Metsärannan näkemyksen mukaan näin on erityisesti silloin, kun oppilaalla on muita erityisvaikeuksia esimerkiksi toiminnan ohjauksessa tai hienomotoriikassa. Hän näkeekin, että myös yksilöllisen kuntoutusjakson tarpeen arvioimisen tulisi olla mahdollista siinä vaiheessa, kun apuvälinettä ollaan ottamassa käyttöön. Tässä yhteydessä tulisi pohtia myös, minkä toimijan vastuulla tällaisten kuntoutusjaksojen toteuttaminen olisi.

Metsäranta nostaa tärkeäksi apuvälinepalveluprosessin kehittämiskohteeksi myös apuvälineiden seurannan ja kierrätyksen tehostamisen. Tällä hetkellä on vaikea saada täsmällistä ja kattavaa tietoa siitä, mitä apuvälineitä Espoon kouluissa on, missä käytössä ne ovat ja milloin ne vapautuvat seuraavien oppilaiden käyttöön. Tähän tilanteeseen pyritään löytämään ratkaisuja opetustoimen apuvälinetyöryhmässä. Yksittäisen oppilaan käytössä olevien apuvälineiden listaamisessa on kuitenkin käytännön ongelmia. Pedagogisissa selvityslomakkeissa ei salassapitosäädösten nojalla saa käsitellä oppilaan terveydentilaan liittyviä seikkoja, jollaisiksi myös apuvälineitä koskevat tiedot voidaan tulkita. Toisaalta tieto apuvälineistä on oleellinen opetuksen järjestämisen kannalta. Tietojen systemaattinen kirjaaminen helpottaisi myös apuvälineitten seurantaa. Opetustoimen apuvälinetyöryhmä selvittää, millaisia menettelytapoja apuvälineiden kirjaamisessa voidaan ottaa käyttöön. (Metsäranta 2012a.)

Metsärannan tapaan myös Akselin nostaa apuvälineiden seurannan yhdeksi apuvälinepalveluprosessin kehittämiskohteeksi. Hän korostaa myös sitä, että apuvälineiden tulisi palautua koordinoitusti tiettyyn paikkaan, josta ne voitaisiin ottaa sujuvasti seuraavien apuvälineitä tarvitsevien oppilaiden käyttöön. Äänikirjojen osalta on myös mietitty äänikirjakirjaston perustamista. (Akselin 2012.) Koska näkövammaisia oppilaita suurempi äänikirjoja käyttävä ryhmä ovat oppilaat, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia, olisi äänikirjakirjaston perustamisesta ja ylläpidosta vastuussa koulu, joka on erikoistunut tämän oppilasryhmän tukemiseen. (Metsäranta 2012a.) Osaamiskeskuksen puitteissa on pohdittu myös koko pääkaupunkiseudun kattavan apuvälinekeskuksen perus-

tamista, mutta ainakaan vielä sen toteuttaminen ei ole realistista ja ajankohtaista. Apuvälineiden seuranta on saatava koordinoitua yksittäisten kuntien tasolla, ennen kuin tällä osa-alueella voidaan suunnitella koko pääkaupunkiseudun kattavaa yhteistyötä. Tämän hetken tavoitteena onkin selvittää apuvälinepalveluprosessin kulku kussakin osaamiskeskusyhteistyöhön osallistuvassa kunnassa. Espoon osalta tässä työssä ollaan jo hyvin pitkällä. (Metsäranta 2012b.)

Edellä nimetyt kehittämiskohteet kertovat siitä, että Espoon opetustoimessa ja pääkaupunkiseudun näkövammaisten osaamiskeskuksessa ollaan motivoituneita tavoitteelliseen ja asiakaskeskeiseen kehittämistyöhön. Kun kehittämiskohteita tarkastellaan toiminnallisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta, on helppo havaita useita yhtymäkohtia teorian ja käytännön välillä. Esimerkiksi ohjeistuksen laatiminen sekä kouluttaminen ja tiedon jakaminen ovat kehittämistehtäviä, jotka on mainittu myös toiminnallisen oikeudenmukaisuuden osallistavan viitekehyksen prosesseissa. Apuvälineiden kirjaaminen, seuranta ja kierrätys liitetään viitekehyksessä resurssien koordinointiin. Oppilaan yksilöllisten tukimuotojen kehittämisessä puolestaan toteutuu asiakaskeskeisyys, joka on yksi toiminnallisen oikeudenmukaisuuden perusoletuksista.

8 Pohdinta

Opinnäytetyön tavoitteena oli tuottaa tietoa Espoon suomenkielisen opetustoimen apuvälinepalveluprosessin kulusta ja tunnistaa prosessin kehittämiskohteita. Tavoitteena oli myös avata uusia näkökulmia apuvälinepalveluprosessiin toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teorian avulla ja tarkastella toimintaterapeutin roolia prosessissa. Yhteistyökumppanin kautta opinnäytetyön kohderyhmäksi rajautuivat näkövammaiset peruskoululaiset. Tavoitteiden saavuttamiseksi tarvittavaa aineistoa kerättiin haastattelemalla asiantuntijoita. Lisäksi perehdyttiin teoriaan, muuhun aiheen kannalta oleelliseen kirjallisuuteen sekä apuvälinepalveluprosessia määrittävään lainsäädäntöön ja ohjeistukseen.

Asiantuntijoiden haastattelut muodostivat opinnäytetyön empiirisen aineiston. Aineiston laadun ja analysointitavan osalta voidaan todeta, että ne tuottivat sellaista tietoa, jota opinnäytetyökysymyksiin vastaaminen edellytti. Keskeiset tiedontarpeet, joihin kerätyllä aineistolla haluttiin vastata, olivat täsmällisen tiedon hankkiminen apuvälinepalveluprosessin kulusta ja kokemukseräisen asiantuntijatiedon saaminen prosessista. Koska apuvälinepalveluprosessissa on paljon huomioitavia yksityiskohtia, oli tärkeää, että haastatteluun oli mahdollista täydentää kirjallisessa muodossa ollutta tietoa prosessin kulusta. Asiantuntijoiden, erityisesti toimintaterapeutin, kokemukset ja näkemykset syvensivät opinnäytetyön tarjoamaa kuvaa apuvälinepalveluprosessista. Koska haastattelut oli strukturoitu ennakolta varsin tiukasti muun muassa teoreettisen viitekehyksen ohjaamana, ei strukturoidulle sisällönanalyysille ja sen edellyttämälle haastattelujen yksityiskohtaiselle litteroinnille ollut tarvetta. Haastateltavat olivat aiheensa asiantuntijoita ja käyttivät puhuessaan asiantuntijakieltä, joten heidän täsmällisten ilmaustensa strukturointiin ja pelkistämiseen ei ollut senkään vuoksi tarvetta.

Opinnäytetyön tuloksena on apuvälinepalveluprosessin kuvaus Espoon suomenkielisessä opetustoimessa. Koska prosessin kehittämiseksi ja ohjeistuksen luomiseksi prosessin kulusta on tehty Espoon opetustoimessa jo paljon töitä, on prosessi jo nykyisellään varsin jäsentynyt. Prosessin kulku ja vastuutahot on määritelty selkeästi. Opinnäytetyön tuloksena nostettiin myös esille apuvälineprosessin kehittämiskohteita. Yleisemmällä tasolla kehittämiskohteita nimettiin teorian esittelyn ja reflektoinnin yhteydessä. Yksityiskohtaisemmin nimenomaan Espoon opetustoimen apuvälinepalveluprosessin kehittämiskohteisiin paneuduttiin asiantuntijoiden haastatteluiden yhteydessä. Tär-

keimmiksi kehittämiskohteiksi nousivat oppilaan ja opetushenkilökunnan tukeminen apuvälineen käyttöönotossa, opettajien apuvälinetietämyksen lisääminen sekä apuvälineiden tehokkaampi seuranta ja palautus. Toimintaterapeutin rooli apuvälinepalveluprosessissa osoittautui hyvin monipuoliseksi, ja siinä korostuivat erityisesti tuki ja neuvonta. Koska toimintaterapeutin rooli on monipuolinen, voidaan toimintaterapeutista osaamista hyödyntää prosessin kehittämisessä kaikkien kehittämiskohteiden osalta.

Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teorian anti opinnäytetyölle oli se, että apuvälinepalveluprosessin tarkastelu teorian näkökulmasta auttoi nostamaan esille kehittämisen kohteita ja tapoja. Huomionarvoista oli, että toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teemat soveltuivat hyvin erityisryhmän saaman apuvälinepalvelun tarkasteluun, ja niiden avulla prosessia voitiin tarkastella uudesta ja ajatuksia herättävästä näkökulmasta.

Opinnäytetyöprosessin kuluessa työn tekijät pohtivat useaan otteeseen työn rajausta sekä aineiston laatua ja sen analysointitapaa. Tapa, jolla työ päädyttiin toteuttamaan, tuotti sisällöllisesti melko laajan opinnäytetyön. Erityisesti teoria on varsin suuressa roolissa. Apuvälinepalveluprosessia myös taustoitetaan laajasti esimerkiksi kuvaamalla keskeiset käsitteet ja aiheeseen liittyvää lainsäädäntöä. Näiden valintojen seurauksena kokemukseräisen, haastatteluilla kerätyn aineiston ja sen analysoinnin osuus on työssä suhteellisesti pienemmässä roolissa. Työssä haluttiin tuoda vahvasti esille myös toimintaterapian näkökulma. Tämä näkökulma yhdistettynä muihin työn tavoitteisiin ja sisältöihin on tuottanut varsin kunnianhimoisen opinnäytetyön, jossa olisi kenties ollut aineksia useampaankin työhön.

Jotta sisällön laajuus ja monipuolisuus eivät tekisi opinnäytetyön kokonaisuudesta liian hajanaista, pyrittiin kiinnittämään erityistä huomiota työn jäsentelyyn sekä ilmaisun selkeyteen ja yhdenmukaisuuteen. Työn laajuutta perustelee se, että tällä opinnäytetyöllä haluttiin rakentaa tukeva perusta, jonka pohjalta apuvälinepalveluprosessia voidaan kehittää ja jolle on mahdollista rakentaa myös tulevia opinnäytetöitä. Opinnäytetyön toivotaan antavan yhteistyökumppanille ja Espoon suomenkieliselle opetustoimelle lähtökohtia ja uusia näkökulmia apuvälinepalveluprosessin kehittämiseen. Koska apuvälinepalveluprosessin kulku on sama kaikille apuvälinepalvelua tarvitseville oppilaille riippumatta tuentarpeen syystä, voidaan opinnäytetyössä tehdyt havainnot suurelta osin yleistää näkövammaisten koululaisten ohella myös muita erityisryhmiä koskeviksi.

Opinnäytetyössä on kuvattu Espoon opetustoimen apuvälinepalveluprosessi, taustoitettu kyseistä prosessia ja tarkasteltu sitä toimintaterapeutin näkökulmasta. Jatkossa näkökulmaa voisi laajentaa ottamalla huomioon apuvälinepalveluprosessiin osallistuvien oppilaiden, opettajien ja koulunkäyntiavustajien näkemykset. Mikäli tulevat opinnäytetyön tekijät kiinnostuvat aiheesta, vinkkinä voi mainita, että Jyväskylän näkövammaisten koulun kautta on mahdollisuus saada yhteys opettajiin anonymiminä joukkona. Yksittäisiä opettajia tai oppilaita on mahdollista tavoittaa haastattelua varten kunkin paikkakunnan opetustoimen kautta.

Pääkaupunkiseudun näkövammaisten osaamiskeskus on vastikään perustettu, ja suuri osa sen toiminnasta on vielä suunnitteluasteella. Tästäkin syystä osaamiskeskuksella olisi yhteistyökumppanina varmasti jatkossa paljon annettavaa. Tämänkin opinnäytetyön kohdalla ehdotuksia aiheeksi oli useita. Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden teoria on osoittautunut hedelmälliseksi lähtökohdaksi apuvälinepalveluprosessin tarkasteluun. Teoriassa riittää varmasti ammennettavaa myös tuleville opinnäytetyön tekijöille, mutta mielenkiintoisia näkökulmia aiheeseen voisivat tarjota myös esimerkiksi ympäristön tarkasteluun keskittyvät toimintaterapian mallit.

Opinnäytetyöntekijät haluavat kiittää yhteistyökumppania sekä työssä haastateltuja asiantuntijoita. Ilman yhteistyökumppanin ideaa näkövammaisia koululaisia käsittelevästä opinnäytetyöstä tekijät tuskin olisivat hakeutuneet tämän mielenkiintoisen ja monipuolisen aiheen äärelle. Haastateltavien asiantuntemus puolestaan on ollut ensiarvoisen tärkeää opinnäytetyön aiheen hahmottamisen ja siihen syventymisen kannalta.

Lähteet

Akselin, Terttu 2011a. Suomenkielisen opetustoimen tukipalveluiden vastuualuepäällikkö. Espoo. Kirjallinen tiedonanto 20.10.

Akselin, Terttu 2011b. Suomenkielisen opetustoimen tukipalveluiden vastuualuepäällikkö. Espoo. Haastattelu 20.10.

Akselin, Terttu 2012. Suomenkielisen opetustoimen tukipalveluiden vastuualuepäällikkö. Espoo. Haastattelu 13.2.

Apuvälineet 2009. Näkövammaiset lapset ry. Verkkodokumentti. Päivitetty 11.12.2009. <<http://www.silmatera.fi/palvelut/index2.php?sivu=1644>>. Luettu 21.2.2012.

Apuvälinepalveluiden laatusuositus 2003. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2003:7. Sosiaali- ja terveysministeriö, Suomen kuntaliitto. Verkkodokumentti. <http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3516.pdf&title=Apuvalinepalveluiden_laatusuositus_fi.pdf>. Luettu 26.2.2012.

Apuvälinepalvelunimikkeistö – opas terveydenhuoltoon 2004. Holma, Tupu (toim.). Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Apuvälineprosessi 2012. Prosessikaavio. Espoo: Suomenkielisen opetuksen tulosityksikkö. Hallinnon palvelualue/tukipalvelujen vastuualue.

Apuvälineiden hakeminen n.d. Näkövammaisten keskusliitto ry. Verkkodokumentti. <<http://www.nkl.fi/fi/etusivu/palvelut/apuvaline/hakeminen>>. Luettu 23.2.2012.

Asetus vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista 759/1987. Annettu Helsingissä 18.9.1987.

Braveman, Brent – Bass-Haugen, Julie D. 2009. From the Desk of the Guest Editors - Social justice and health disparities: An evolving discourse in occupational therapy research and intervention. *American Journal of Occupational Therapy* 63 (1). 7–12.

Colliander, Heidi – Männikkö, Maiju 2009. Toimintaryhmä aivovammautuneen toiminnallisen oikeudenmukaisuuden mahdollistajana. Opinnäytetyö. Jyväskylän Ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.

Ergonomia-apuvälineet. Keskuspuiston ammattiopisto. Verkkodokumentti. <<http://www.keskuspuisto.fi/index.php?k=219478>>. Luettu 12.3.2012.

Erityinen tuki. Espoon kaupunki. Verkkodokumentti Päivitetty 29.12.2011. <http://espoo.fi/fi-FI/Paivahoito_ ja_ koulutus/Perusopetus/Oppimisen_ ja_ koulunkaynnin_tuki/Erityinen_tuki>. Luettu 28.2.2012.

Feodoroff, Mona 2012. Apuvälinepäätökset 2011. Espoo: Suomenkielisen opetustoimen tukipalveluiden vastuualue.

Halonen, Sanna – Kinnunen, Elina 2011. "Siis ihan normaalia elämää eletään palvelutalossa...". Työntekijöiden näkemyksiä muistisairaana asukkaana kotoutumisesta palveluta-

loympäristöön. Opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.

Hautala, Tiina – Hämäläinen, Tuula – Mäkelä, Leila – Rusi-Pyykönen, Mari 2011. Toiminnan voimaa. Toimintaterapia käytännössä. Helsinki: Edita Prima.

Heikkilä, Asta – Jokinen, Pirkko – Nurmela, Tiina 2008. Tutkiva kehittäminen. Avaimia tutkimus- ja kehittämishankkeisiin terveysalalla. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Heikkilä, Katriina – Piri, Minna 2007. Toiminnallinen oikeudenmukaisuus: visiosta käytäntöön. Opinnäytetyö. Helsingin Ammattikorkeakoulu Stadia. Toimintaterapian koulutusohjelma.

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma 2011. Espoon kaupunki. Verkkodokumentti. Päivitetty 29.12.2011. <http://espoo.fi/fi-FI/Paivahoito_ja_koulutus/Perusopetus/Oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki/Erityinen_tuki/Henkilokohtainen_opetuksen_jarjestamista_koskeva_suunnitelma_HOJKS>. Luettu 5.3.2012.

Hurnasti, Tuula – Kanto-Ronkanen, Anne – Töytäri, Outi – Hakkarainen, Marianne – Aarnikka, Tuomo – Konola, Pirjo 2011. Apuvälinepalvelut. Teoksessa Salminen, Anna-Liisa (toim.): Apuvälinekirja. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opikse. 29–52.

Hyvinvointi ja toimintakyky -yksikön opinnäytetyöohje 2011. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Hännikäinen, Tarja 2006. Näkövammaisen oppilaan koulunkäynnin tukimuodot. Teoksessa Kontu, Elina – Takala, Marjatta (toim.): Näkökulmia näkövammaisten opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 71–81.

Hännikäinen, Tarja 2012. Ohjaava opettaja. Jyväskylän näkövammaisten koulu. Puhe- linhaastattelu 12.3.

Kirjojen kuuntelu n.d. Celia. Verkkodokumentti. <<http://www.celia.fi/kirjojen-kuuntelu>>. Luettu 12.3.2012.

Kotkas, Toomas – Tuori, Kaarlo 2008. Sosiaalioikeus. Helsinki: WSOYpro.

Kouluun hakeminen 2012. Espoon kaupunki. Verkkodokumentti. Päivitetty 13.1.2012. <http://espoo.fi/fi-FI/Paivahoito_ja_koulutus/Perusopetus/Kouluun_hakeminen>. Luettu 15.3.2012.

Kronenberg, Frank – Simo Algado, Salvador – Pollard, Nick (eds.) 2005. Occupational therapy without borders. Learning from the spirit of survivors. Edinburgh: Elsevier Churchill Livingstone.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Annettu Naantalissa 24.6.2010.

Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista 380/1987. Annettu Helsingissä 3.4.1987.

Lounaskorpi, Marja – Nikkanen, Eeva 2006. Monivammainen näkövammainen oppilas. Teoksessa Kontu, Elina – Takala, Marjatta (toim.): Näkökulmia näkövammaisten opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 115–126.

Meriluoto, Katja – Mäkelä, Mervi 2009. Oikeus kuvakirjaan: koskettelukirja moninäkövammaisen lapsen toimintaterapiassa. Opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.

Metsäranta, Anne 2012a. Toimintaterapeutti. Pääkaupunkiseudun näkövammaisten osaamiskeskus. Espoo. Haastattelu 29.2.

Metsäranta, Anne 2012b. Toimintaterapeutti. Pääkaupunkiseudun näkövammaisten osaamiskeskus. Espoo. Haastattelu 7.3.

Naukkarinen, Aimo – Ladonlahti, Tarja – Saloviita, Timo 2010a. ? Opetushallitus. Verkkodokumentti. Päivitetty 18.1.2010. <http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille/miten_edistaa_inklusiota>. Luettu 16.2.2012.

Naukkarinen, Aimo – Ladonlahti, Tarja – Saloviita, Timo 2010b. Yhteinen koulu kaikille. Opetushallitus. Verkkodokumentti. Päivitetty 18.1.2010. <http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille>. Luettu 2.4.2012.

Nisula, Sanna 2008. "Että meillä kaikilla olisi hyvä". Kehittämishanke yhteisen toiminnan kehittämiseksi Kontulan vanhustenkeskuksessa. Opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.

Näkyvä nähtäväksi 2012. Jyväskylän näkövammaisten koulu. Oppimis-, kehittämis- ja palvelukeskus. Verkkodokumentti. Päivitetty 30.1.2012. <<http://www.jynok.fi/index.htm>>. Luettu 4.3.2012.

Näkövammaisten tietotekniset apuvälineet. Näkövammaisten Keskusliitto ry. Verkkodokumentti. <<http://www.nkl.fi/fi/etusivu/kuntoutus/atk/apuvaine>>. Luettu 12.3.2012.

Näkövammaisten yleisimmät apuvälineet n.d. Näkövammaisten Keskusliitto ry. Verkkodokumentti. <<http://aviris.nkl.fi/fi/etusivu/uusille/yleisimmat>>. Luettu 12.3. 2012.

Näkövammaisuuden määrittely n.d. Näkövammaisten Keskusliitto ry. Verkkodokumentti. <<http://www.nkl.fi/fi/etusivu/tietoa/maarittely>>. Luettu 5.3.2012.

Näremä-Perälä, Hannaleena 2009. Pääkaupunkiseudun osaamiskeskuksen suunnittelutyöryhmän raportti. Helsinki.

O'Brien, Patti – Dyck, Isabel – Caron, Staci – Mortenson, Patricia 2002. Environmental analysis: Insight from sociological and geographic perspectives. Canadian Journal of Occupational Therapy 69 (4). 229–238.

Ojamo, Matti 2005. Rekisteröityjen näkövammaisten sosiaalinen asema vuonna 2000. Näkövammaisten keskusliiton julkaisuja 1/2005. Helsinki: Stakes ja Näkövammaisten keskusliitto ry.

Ojamo, Matti 2011. Näkövammarekisterin vuosikirja 2010. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnilaitos ja Näkövammaisten Keskusliitto ry.

Ojasalo, Katri – Moilanen, Teemu – Ritalahti, Jarmo 2009. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Helsinki: WSOYpro.

Opetukseen liittyvät apuväline- ja tulkkauspalvelut 2012. Ohjeistus. Espoo: Suomenkielisen opetuksen tulosityksikkö.

Perttunen, Antero – Puolanen, Piia 2006. Näkövammaisuudesta ja apuvälineistä. Teoksessa Kontu, Elina – Takala, Marjatta (toim.): Näkökulmia näkövammaisten opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 21–33.

Perusopetusasetus 852/1998. Annettu Helsingissä 20.11.1998.

Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21.8.1998.

POVER 2011. Esite. Helsinki, Espoo, Kauniainen, Vantaa: POVER-osaamisverkosto.

POVER-verkosto 2011. Helsinki. Suullinen tiedonanto 25.10.

Pääkaupunkiseudun yhteistyösopimuksen toimeenpano. Koulutusryhmän loppuraportti 29.3.2007. Helsinki, Espoo, Vantaa, Kauniainen.

Salminen, Anna-Liisa 2011. Apuväline toimintaa edistämässä. Teoksessa Salminen, Anna-Liisa (toim.): Apuvälinekirja. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike. 16–28.

Stadnyk, Robin L. – Townsend, Elizabeth A. – Wilcock, Ann A. 2010. Occupational Justice. In Christiansen, Charles H. – Townsend, Elizabeth A. (eds.): Introduction to Occupation 2010. The Art and Science of Living. Second Edition. New Jersey: Pearson. 329–358.

Suomen perustuslaki 731/1999. Annettu Helsingissä 11.6.1999.

Suomenkielinen varhaiskasvatus- ja opetuslautakunta 2011. Toimintakertomus 2010. Espoon kaupungin painatuspalvelut.

Takala, Marjatta 2006. Integraatio eri näkökulmista. Teoksessa Kontu, Elina – Takala, Marjatta (toim.): Näkökulmia näkövammaisten opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 127–137.

Terapiapalvelut 2011. Espoon kaupunki. Verkkodokumentti. Päivitetty 29.12.2011. <http://espoo.fi/fi-FI/Paivahoito_ ja_koulutus/Perusopetus/Oppimisen_ ja_koulunkaynnin_tuki/Oppilashuollon_palvelut/Terapiapalvelut>. Luettu 18.2.2012.

Terveydenhuollon ja sairaanhoidon vastuulla olevat hankinnat 2012. Papunet. Verkkodokumentti. Päivitetty 5.1.2012. <<http://papunet.net/tietoa/apuvälineet/apuvälinepalvelut/terveydenhuolto- ja-sairaanhoito.html>>. Luettu 21.2.2012.

Tilaaminen n.d. Celia. Verkkodokumentti. <<https://www.oppari.fi/tilaaminen.php>>. Luettu 12.3.2012.

Townsend, Elizabeth – Polatajko, Helene 2007 (eds.). *Enabling Occupation II: advancing an occupational therapy vision for health, well-being & justice through occupation*. Ottawa : Canadian Association of Occupational Therapists.

Townsend, Elizabeth – Whiteford, Gail 2005. A participatory occupational justice framework. Population-based process of practice. In Kronenberg, Frank – Simo Algado, Salvador – Pollard, Nick (eds.): *Occupational therapy without borders. Learning from the spirit of survivors*. Edinburgh: Elsevier Churchill Livingstone. 110–126

Townsend, Elizabeth – Wilcock, Ann 2004. Occupational Justice and Client-Centred Practice: A Dialogue in Progress. *Canadian Journal of Occupational Therapy* 71(2), 75–87.

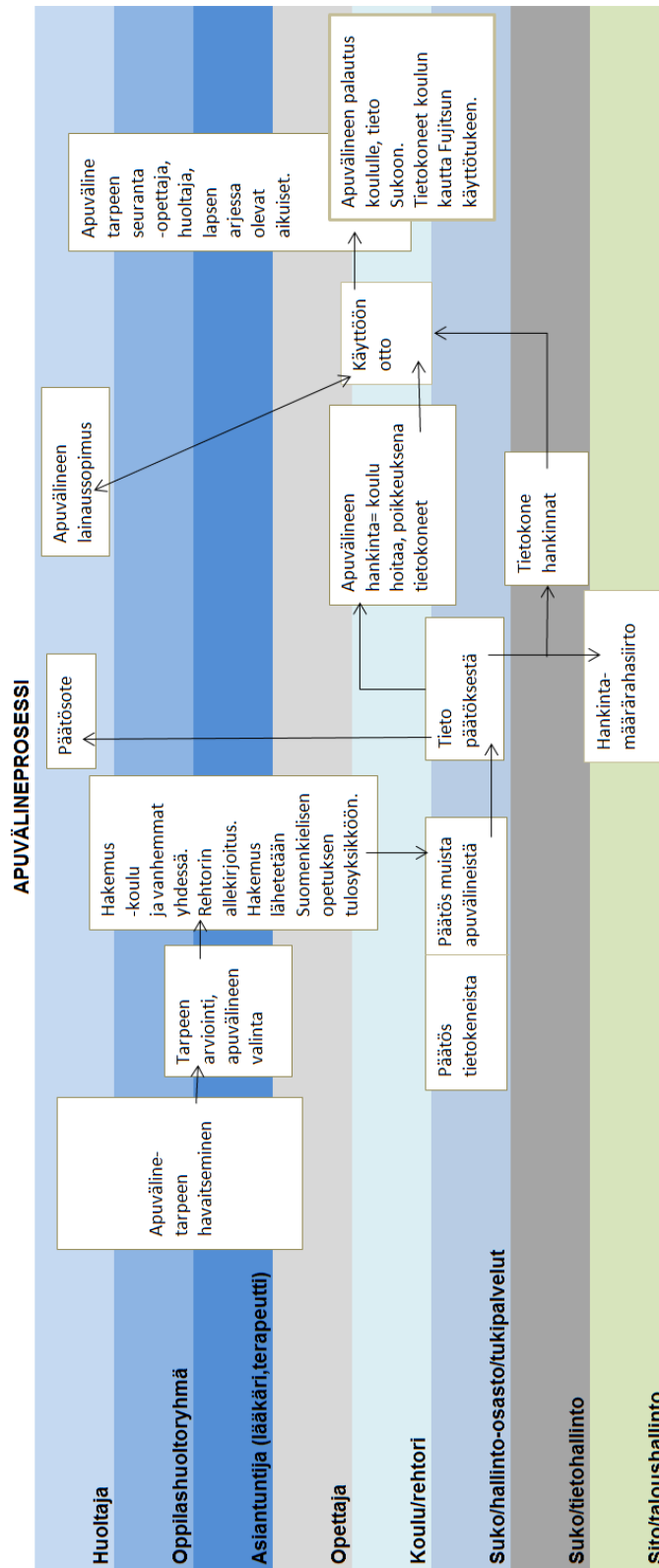
Tulkitsemis- ja avustajapalvelut n.d. Espoon kaupunki. Verkkodokumentti. <<http://www.espo.fi/default.asp?path=1;28;11866;11703;23258;138197;138221>>. Luettu 28.1.2012.

Whiteford, Gail 2010. Occupational Deprivation: Understanding Limited Participation. In Christiansen, Charles H. – Townsend, Elizabeth A. (eds.): *Introduction to Occupation 2010. The Art and Science of Living*. Second Edition. New Jersey: Pearson. 303–328.

Ylisirniö, Irmeli – Nevalainen, Maarit 2011. Kun on henkilökohtainen avustaja mukana, ni paikka ku paikka ni mennään. Toiminnallisen oikeudenmukaisuuden toteutuminen liikuntavammaisen aikuisen elämässä. Opinnäytetyö. Jyväskylän Ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.

Äänikirjat n.d. Celia. Verkkodokumentti. <<http://www.celia.fi/osta-oppikirjoja>>. Luettu 12.3.2012.

Espoon suomenkielisen opetustoimen apuvälinepalveluprosessikaavio



(Apuvälineprosessi 2012.)

Apuvälinehakemus



ESPOON KAUPUNKI
Sivistystoimi
Suomenkielisen opetuksen tulosyksikkö

APUVÄLINEHAKEMUS

1 TAUSTATIEDOT	Oppilaan nimi (sukunimi, etunimi)	Syntymäaika
	Lähiosoite	Postiosoite ja -toimipaikka
	Koulu	Luokka-aste
	Huoltaja(t)	Puhelinnumero(t)
	Lähiosoite (jos eri kuin oppilaan)	Postiosoite ja -toimipaikka
2 HAKIJAN TIEDOT	Hakijan nimi (virkanimike jos hakijana muu kuin huoltaja)	
	Yhteystiedot (puhelin, sähköposti, tms.)	
3 APUVÄLINETTÄ KOSKEVAT TIEDOT	Tarkka kuvaus ja yksityiskohtaiset tiedot tarvittavasta apuvälineestä	
	Apuvälineen hankintapaikka	Kokonaiskustannukset (€, sis. ALV)
	Hakemuksen liitteet <input type="checkbox"/> Asiantuntijan suositus <input type="checkbox"/> Muu liite, mikä?	
4 KOULUN LASKENTA- TUNNISTE (koulu täyttää)	Koulun laskentatunniste	
5 ALLEKIRJOITUKSET	Rehtorin allekirjoitus	Päiväys
	Huoltajan allekirjoitus	Päiväys
	Muun hakijan allekirjoitus	Päiväys

Apuvälineen lainaussopimus



ESPOON KAUPUNKI
Sivistystoimi
Suomenkielisen opetuksen tulosyksikkö

APUVÄLINEEN LAINAUSSOPIMUS

1 LAINAAJAN TIEDOT	Oppilaan nimi (sukunimi, etunimi)	Syntymäaika	
	Lähiosoite	Postiosoite ja -toimipaikka	
	Koulu	Luokka-aste	
	Huoltaja(t)	Puhelinnumero(t)	
	Lähiosoite (jos eri kuin oppilaan)	Postiosoite ja -toimipaikka	
2 REHTORIN TIEDOT	Rehtorin nimi		
	Yhteystiedot (puhelin, sähköposti, tms.)		
3 APUVÄLINETTÄ KOSKEVAT TIEDOT	Myönnetty apuväline	Päätöspykälä (§)	Päätöspäivämäärä
	Myönnetty apuväline	Päätöspykälä (§)	Päätöspäivämäärä
	Myönnetty apuväline	Päätöspykälä (§)	Päätöspäivämäärä
	Myönnetty apuväline	Päätöspykälä (§)	Päätöspäivämäärä
	<input type="checkbox"/> Oppilas saa viedä tietokoneen kotiinsa <input type="checkbox"/> Oppilas ei saa viedä tietokonetta kotiinsa		
4 SOPIMUS	Apuväline annetaan lainaan.		
	Apuvälineen laina-aika sovitaan lainauksen yhteydessä. Apuväline palautetaan oppilaan kouluun laina-ajan tai apuväline tarpeen päätyttyä tai jos oppilas siirtyy toisen opetuksenjärjestäjän ylläpitämään kouluun.		
	Apuväline lainataan henkilökohtaiseen käyttöön, joten sitä ei saa siirtää eikä luovuttaa toiselle henkilölle. Mikäli oppilas saa viedä tietokoneen kotiinsa, tulee siitä sopia tämän sopimuksen yhteydessä (kohta 3). Tietokonetta ei saa viedä ulkomaille eikä siihen saa itse ladata mitään sovelluksia.		
5 ALLEKIRJOITUKSET	Apuvälineen pitäminen käyttökuntoisena on huoltajien ja koulun vastuulla. Lainaja on velvollinen korvaamaan Espoon kaupungille apuvälineen katoamisen ja apuvälineelle tahallisesti tai tuottamuksellisesti (esim. ohjeidenvastainen käyttö) aiheutetut vahingot.		
	Apuvälineen huollosta ja korjauksesta saa tarkempia tietoja oppilaan omasta koulusta.		
	Lainauspäivä	Palautuspäivä tai -ajankohta	
5 ALLEKIRJOITUKSET	Rehtorin allekirjoitus	Päiväys	
	Huoltajan allekirjoitus	Päiväys	
	Huoltajan allekirjoitus	Päiväys	