



Osaamista
ja oivallusta
tulevaisuuden
tekemiseen

Maaret Pirttimäki ja Kaisa Saari

Näkövammaisen lapsi apuvälineen käyttäjänä

Käyttöä edistävät tekijät kouluympäristössä

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Toimintaterapeutti (AMK)

Toimintaterapian tutkinto-ohjelma

Opinnäytetyö

1.4.2019

Tekijät Otsikko	Maaret Pirttimäki ja Kaisa Saari Näkövammaisen lapsi apuvälineen käyttäjänä – Käyttöä edistävät tekijät kouluympäristössä
Sivumäärä Aika	31 sivua + 4 liitettä 1.4.2019
Tutkinto	Toimintaterapeutti AMK
Tutkinto-ohjelma	Toimintaterapian tutkinto-ohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Toimintaterapia
Ohjaajat	lehtori Janett Halonen lehtori Mira Lönnqvist
<p>Opinnäytetyön tarkoituksena oli kartoittaa, mitkä tekijät vaikuttavat näkövammaisen lapsen näkökulmasta näönkäytön apuvälineiden käyttöön kouluympäristössä. Tavoitteena oli edistää näönkäytön apuvälineiden käyttöä kouluympäristössä. Opinnäytetyön yhteistyökumppanina toimi Näkövammaiset lapset ry. Aiheen taustalla oli yhteistyökumppanin jäsenten aihe-ehdotus näkövammaisen lapsen apuvälineiden käytön tukemisesta koulussa.</p> <p>Olenaisia teoreettisia näkökulmia, jotka liittyvät näkövammaisen lapsen koulunkäyntiin olivat perusopetuksen lainsäädäntö, näkövamma ja apuvälineet. Toimintaterapian viitekehikseksi opinnäytetyöhön valittiin kanadalainen toiminnallisuuden ja sitoutumisen malli (CMOP-E). Aineiston keräys toteutettiin teemahaastattelulla ja QUEST 2.0 -mittarilla. Aineistoa varten haastateltiin kahta näkövammaista lasta ja heidän vanhempiaan. Haastattelussa olennaista oli lapsen näkökulma ja kokemukset ja vanhempien haastattelut täydensivät näkökulmaa laajempaan kontekstiin.</p> <p>Kerätystä aineistosta nousevia apuvälineen käyttöä edistäviä tekijöitä olivat lapsen kokemus yhdenvertaisuudesta, apuvälineen soveltuvuus kouluympäristöön ja apuvälineen käyttöä tukeva ympäristö. Apuvälinettä valittaessa on tärkeää kuunnella lapsen mielipidettä ja arvioida apuvälineen soveltuvuus lapsen käyttöön ja kouluympäristöön. Lapsen kanssa työskentelevien aikuisten ymmärrys näkövammasta ja apuvälineen hyödyistä lapsen oppimisen ja jaksamisen kannalta tukee apuvälineen aktiivista käyttöä.</p> <p>Apuvälineen käytössä tai käyttämättä jäämisessä ei ole kyse vain lapsen asenteesta vaan sen aktiivisen käytön lähtökohta on lapsen tarvetta vastaava apuväline. Muuttuva kouluympäristö asettaa haasteita apuvälineiden valintaan ja käyttöön, sillä opiskelu ei enää tapahdu pelkästään perinteisessä luokkaympäristössä. Apuvälineen huolellinenkaan valinta ei auta, jos kilpailuttaminen ei ole mahdollista sopivimman apuvälineen saamisessa. Myös opettajan saama ohjaus ja tuki ja kouluympäristön myönteinen suhtautuminen ovat edellytyksiä sille, että apuväline on luonteva osa lapsen koulunkäyntiä.</p>	
Avainsanat	apuväline, kouluympäristö, näkövamma

Authors Title	Maaret Pirttimäki, Kaisa Saari Visually Impaired Child as a User of Visual Aids – Factors Enhancing Usage of Aids in a School Environment
Number of Pages Date	31 pages + 4 appendices April 2019
Degree	Bachelor of Health Care
Degree Programme	Occupational Therapy
Specialisation option	Occupational Therapy
Instructors	Janett Halonen, Senior Lecturer Mira Lönnqvist, Senior Lecturer
<p>This study aspires to map out which factors influence how visually impaired child uses different aids in a school environment. The goal is to enhance the usage of aids for the visually impaired within school environment. The research was carried out in cooperation with the Finnish Association for Parents of Children with Visual Impairments. The motive for the study stems from a suggestion of some members in the foundation wanting to promote and strengthen the usage of different aids to support visually impaired children in a school environment.</p> <p>Key theoretical aspects in the study are the legislation regarding elementary school, the actual visual impairment and aids for visually impaired. With reference to the occupational therapy the Canadian Model of Occupational Performance (CMOP-E) was chosen as a theoretical frame work. The interviews to collect data were carried out using theme interviews and Quest 2.0. For the research two visually impaired children and their families were interviewed. It was essential to examine child's own point of view and experiences, and the interviews of the parents broadened the perspective to a wider context.</p> <p>According to interviews, there were three main themes: child's experience of equality, the suitability of aids for a school environment and guidance and environment supporting usage of visual aids. When aids are chosen for a child, it is imperative to listen to a child and evaluate aids suitability to a school environment. Deeper understanding of a vision impairment and the benefits of different aids enable adults working with visually impaired children better to support active usage of the aid in daily life.</p> <p>The choice whether to use the aid or not is not purely dependent on the attitude of a child but the starting point for an active use of a particular aid is to have an aid that accommodates child's needs. Ever changing school environment sets challenges for aids and their usage as the learning does not take place anymore only in traditional class rooms. Even the most careful choice of an aid is not enough if constraints in the public bidding for aids do not enable the child to receive the most suitable aid. The guidance and support offered for teachers and positive outlook of school are also prerequisites for using different aids as a natural part of a child's school day.</p>	
Keywords	aid, school environment, visual impairment

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Opinnäytetyön keskeiset käsitteet	3
2.1	Perusopetuksen lainsäädäntö	3
2.2	Lapsen oikeudet	4
2.3	Näkövamma	5
2.4	Kouluympäristö	7
2.5	Apuvälineet	9
2.6	Kanadalainen toiminnallisuuden ja sitoutumisen malli	10
3	Opinnäytetyön tutkimusmenetelmät ja toteutus	13
3.1	Aineiston keruu	13
3.2	Näkökulmia lapsen haastatteluun	15
3.3	Aineiston analyysi	16
4	Näkövammaisen lapsi apuvälineen käyttäjänä	18
4.1	Ihminen	18
4.2	Toiminta	19
4.3	Ympäristö	19
5	Lopuksi	22
5.1	Huomioita tuloksista	25
5.2	Päätelmät	26
	Lähteet	28
	Liitteet	
	Liite 1. Haastattelurunko	
	Liite 2. Tutkimustiedote	
	Liite 3. Suostumuslomake oppilaalle	
	Liite 4. Suostumuslomake oppilaan huoltajille	

1 Johdanto

Ihmisen toimintakykyä voidaan edistää ja tukea oikein valituilla apuvälineillä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2018: 26). Apuväline valitaan yhteisymmärryksessä apuvälineen käyttäjän kanssa ja tavoitteena on löytää apuväline, joka vastaa apuvälineen käyttäjän tarpeisiin ja soveltuu hänen toimintaympäristöihinsä (Terveyskylä n.d.a).

Heikentynyt näkö vaikuttaa paljon jokapäiväisiin asioihin (Nordqvist & Juntunen 2010: 68). Vamma saattaa estää henkilön osallistumista toimintaan, jolloin apuvälineillä voidaan mahdollistaa itsenäistä toimintakykyä ja lisätä omatoimisuutta (Salminen 2010: 16–17). Näkövammaisen oppilaan henkilökohtaisessa opetuksen järjestämisestä koskevassa suunnitelmassa on otettava huomioon oppilaan näkövammaisen erityispiirteet ja sen vaatimat erityistarpeet. Koulunkäynnissä tarvittavat näönkäytön apuvälineet valitaan aina yksilöllisesti oppilaan tarpeen mukaan, jotta ne tukisivat mahdollisimman hyvin oppilaan opiskelua. Tällä tavoin taataan näkövammaisen oppilaan osallistuminen sekä edistetään oppimista ja integroitumista kouluympäristöönsä. (Hännikäinen 2006a: 76–80.)

Opinnäytetyössä näkövammaisuutta lähestytään apuvälineiden käytön näkökulmasta. Yhteistyökumppanina opinnäytetyössä on Näkövammaiset lapset ry, jonka jäseniltä tuli idea aiheeseen näkövammaisen lapsen apuvälineiden käytön tukemisesta koulussa. Näkövammaiset lapset ry on perustettu vuonna 1970 ja se on vertaistukea antava yhdistys näkövammaisille lapsille ja heidän vanhemmilleen, jonka jäsenenä on nykyään n. 550 näkövammaisen lapsen perhettä (Näkövammaiset lapset ry 2019).

Opinnäytetyön tarkoituksena oli kartoittaa, mitkä tekijät vaikuttavat näkövammaisen lapsen näkökulmasta näönkäytön apuvälineiden käyttöön kouluympäristössä. Tavoitteena oli edistää näönkäytön apuvälineiden käyttöä kouluympäristössä.

Opinnäytetyön tutkimuskysymys on: Mitkä tekijät vaikuttavat näkövammaisen lapsen näönkäytön apuvälineiden käyttöön kouluympäristössä?

Opinnäytetyön rakenne sisältää johdantoluvun sekä neljä muuta päälukua. Luku kaksi sisältää opinnäytetyön teoreettiset lähtökohdat. Siinä käsitellään perusopetuksen lainsäädäntöä, lasten oikeuksia, oppimista, näkövammaa, luokkaympäristö ja

apuvälineitä. Luvussa kaksi esitellään myös kanadalainen toiminnallisuuden ja sitoutumisen malli, joka ohjaa tarkastelemaan opinnäytetyön kohdetta kokonaisvaltaisesti ja antaa sille toimintaterapeuttisen näkökulman. Luvussa kolme käydään läpi opinnäytetyön tutkimusmenetelmiä ja opinnäytetyön toteutumista. Siinä huomioidaan lapsen haastattelun näkökulmia sekä perehdytään tarkemmin aineiston keruumenetelmiin sekä aineiston analyysin toteuttamiseen. Luvussa neljä tarkastellaan tutkimustuloksia opinnäytetyötä ohjaavan teoreettisen mallin pohjalta. Viides luku on pohdintaosuus. Siinä kuvataan lyhyesti opinnäytetyön toteutus ja kiteytetään ja käsitellään opinnäytetyön kulkua, tulkitaan opinnäytetyön tuloksia ja tarkastellaan niitä laajemmassa kontekstissa. Lopuksi pohditaan mahdollisia jatkotutkimusideoita, joka voisi hyödyntää opinnäytetyön kohderyhmää.

2 Opinnäytetyön keskeiset käsitteet

Opinnäytetyön keskeisiä käsitteitä ovat kouluympäristö, näönkäytön apuvälineet ja lapsen näkövamma. Teoreettista pohjaa opinnäytetyöhön tuovat myös perusopetuksen lainsäädäntö, lapsen oikeudet ja kanadalainen toiminnallisuuden ja sitoutumisen malli.

Käsitteiden ja luettavuuden selkeyttämiseksi ja ylimääräisen toiston välttämiseksi opinnäytetyössä käytetään näönkäytön apuvälineistä myös pelkkää käsitettä apuväline. Lähdekirjallisuus ja teoreettinen pohja eivät mahdollista pelkästään lapsesta tai oppilasta puhumista vaan opinnäytetyössä käytetään molempia käsitteitä rinnakkain. Lasta kuitenkin kutsutaan ensisijaisesti lapseksi ellei konteksti painota oppilaaksi kutsumista.

Tietoa liittyen näkövammaisen lapsen apuvälineiden käyttöön kouluympäristössä etsittiin suomenkielisestä ja kansainvälisestä kirjallisuudesta ja sosiaali- ja terveysalan tieteellisten julkaisujen tietokannoista. Tietokantahakuja tehtiin Cinahl- ja PubMed-tietokannoista hakusanoilla visual impairment, assistive technologies, assistive devices ja school environment. Hakua rajattiin vuoteen 2010 ja sitä uudempaan tutkimustietoon apuvälineiden nopean kehityksen ja muuttuvan kouluympäristön takia.

2.1 Perusopetuksen lainsäädäntö

Perusopetuslaki määrittelee perusopetuksen tavoitteiksi oppilaiden ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamisen tukemisen ja elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen antamisen ja koulutuksen yhdenvertaisuuden turvaamisen. Laki määrää, että perusopetuksen tulee edistää sivistystä, tasa-arvoisuutta ja edellytyksiä kouluttautua tai kehittää itseään elämän aikana. (Perusopetuslaki 1998/628 § 2.)

Oppilaalla on oikeus saada oppimiseen ja koulunkäyntiin tukea (Perusopetuslaki 2010/642). Tukea on annettava heti tuen tarpeen ilmetessä ja tuen on oltava joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja oppilaan tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. Tuen tarve voi olla tilapäistä tai pidempiaikaista. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolme tasoa ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Oppilas voi saada kerrallaan ainoastaan yhden tasoista tukea mutta tukimuotoja voidaan käyttää sekä yksittäin että toisiaan täydentäen. Tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopeus, avustajapalvelut ja apuvälineet. (Opetushallitus n.d.a)

Yleinen tuki on tuen ensimmäinen taso, joka tarkoittaa yleensä pedagogisia ratkaisuja ja arjen ohjaus- ja tukitoimia, joita voidaan tehdä heti kun tuen tarve ilmenee. Tehostettu tuki on jatkuvampaa, voimakkaampaa ja yksilöllisempää tukea. Tehostetun tuen aloittaminen, järjestäminen ja lopettaminen käsitellään moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon kanssa. Tehostettu tuki vaatii yhteistyötä ja suunnitelmallisuutta ja tukea annetaan oppilaalle laadittavan oppimissuunnitelman mukaisesti. Kolmas tuen taso on erityinen tuki. Se edellyttää hallintopäätöksen tekemistä ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) laatimista. Suunnitelmaan kirjataan päätöksen mukaisen opetuksen ja muun tuen antaminen. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta oppilaan tarvitsemasta tuesta. Myös moniammatillisella yhteistyöllä, oppilaan yksilöllisellä ohjauksella ja oppilaan huoltajan tuella on merkitystä. (Opetushallitus n.d.a) Perusopetuslaki velvoittaa kuulemaan oppilasta ja hänen huoltajaansa ennen erityisen tuen päätöksen tekemistä (Perusopetuslaki 2010/624 § 17).

2.2 Lapsen oikeudet

YK:n lapsen oikeuksien sopimus on kaikkia alle 18-vuotiaita lapsia koskeva ihmisoikeussopimus, joka luettelee lapsille kuuluvat ihmisoikeudet ja asettaa valtioille vastuun toteuttaa ne. Suomessa lapsen oikeuksien sopimus on tullut voimaan 1991. Lapsen oikeuksien sopimuksen 12. artikla määrittelee, että lapsella on oikeus ilmaista mielipiteensä lasta itseään koskevissa asioissa ja lapsen mielipiteet on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. 13. artikla määrittelee, että lapsella on oikeus ilmaista vapaasti mielipiteensä ja hankkia ja saada tietoa eri muodoissa. (Unicef n.d.: 4, 11–12.)

Lasta koskevissa asioissa lapsen osallisuuden ja lapsen mielipiteiden painoarvoa pohdittaessa on huomioitava iän ja kehitystason lisäksi myös asian laatu, laajuus ja seuraukset. Jotta lapsen mielipiteellä olisi merkitystä asioiden ratkaisemisessa, se tulisi selvittää mahdollisimman varhain. Lapsen osallisuus on usein osa moniulotteista tilannetta ja lapsen kuuleminen ja mielipiteen huomioon ottaminen vaatii ammattitaitoa. Lapsen osallisuuden rajoittamista ei voi perustella lapsen suojaamisella. (Pajulammi 2014: 435–436).

YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva sopimus pyrkii edistämään ja takaamaan kaikille vammaisille henkilöille yhdenvertaisesti perusvapauden ja

ihmisoikeudet sekä kunnioittamaan heidän synnynnäistä arvoaan. Suomi allekirjoitti sopimuksen ensimmäisten maiden joukossa vuonna 2007. Sopimuksen 7. artikla koskee vammaisten lasten oikeuksia. Siinä määritellään, että vammaisella lapsella on oikeus oman mielipiteensä ja näkemystensä ilmaisuun heitä koskevissa ja heihin vaikuttavissa asioissa ja ne on huomioitava lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. 7. artikla myös huomioi, että lapsen etu on otettava ensisijaisesti huomioon kaikissa vammaista lasta koskevissa asioissa ja toimissa. 24. artikla määrittelee, että vammaisilla henkilöillä on oikeus yhdenvertaiseen koulutukseen ja elinikäiseen oppimiseen. Vammaisella henkilöillä on oikeus opiskella yleisessä koulutusjärjestelmässä, eikä heitä voida sulkea siitä vammaisuutensa takia. Vammaisilla henkilöillä on oikeus saada opiskelun avuksi yksilöllisiä muutoksia ja tehokkaita tukitoimia ympäristöönsä, jotka mahdollistavat osallistumista ja helpottavat oppimista. (Suomen YK-liitto 2015: 1–2, 17, 26–27, 49–52.)

2.3 Näkövamma

Näkövammaiseksi luokitellaan henkilö, jonka näkökyvyn alentuma on niin huomattava, että siitä on haittaa hänen päivittäisissä toiminnoissaan. WHO luokittelee näkövammat viiteen vaikeusasteluokkaan. Luokittelussa huomioidaan mm. henkilön näöntarkkuus, näkökenttä, hämärä- ja värisokeus sekä kontrastien erotuskyky. Näkövammojen vaikeusasteluokkiin kuuluvat heikkonäköiset, joiden näöntarkkuus on lasikorjauksella alle 0,3. Heikkonäköisen näönvarainen toiminta voi olla lähes normaalia optisten apuvälineiden avulla. Vaikeasti heikkonäköisten näöntarkkuus on alle 0,1. He tarvitsevat erityisapuvälineitä näön käyttöönsä. Näönvarainen toiminta ei niiden avulla ole kuitenkaan normaalia. Syvästi heikkonäköisten näöntarkkuus on alle 0,05 tai näkökentän halkaisija alle 20 astetta. He tarvitsevat toimintaansa näkökyvyn lisäksi myös muita aisteja. Liikkuminen on haasteellista, koska suuntausnäkö puuttuu. Lukutelevisio on yleensä välttämätön näönapuväline lukemisen tueksi. Lähes sokean näöntarkkuus on alle 0,02 tai näkökentän halkaisija alle 10 astetta. Heidän toimintansa on lähes täysin muiden aistien varassa. Täysin sokeilla ei ole valon tajua, joten heidän toimintansa on täysin muiden aistien varassa. (Rudanko 2011: 486–487.)

Taulukko 1. Näkövammojen luokitus WHO:n määritelmän mukaan. (Ojamo 2018: 12.)

Näkövammamman vaikeusluokka	Näöntarkkuus eli visus (v)	Näkökentän kokonaishalkaisija (∅)	Toiminnallinen kuvaus
1 Heikkonäköinen	$0,3 > v \geq 0,1$		Melkein normaali näönvarainen toiminta todennäköistä optisin apuvälinein.
2 Vaikeasti heikkonäköinen	$0,1 > v \geq 0,05$		Näön käyttö luonnistuu ainoastaan erityisapuvälinein, lukunopeus hidastunut
3 Syvästi heikkonäköinen	$0,05 > v \geq 0,02$	$\emptyset \leq 20^\circ$	Lukemiseen tarvitaan yleensä luku-TV:tä. Suuntausnäön puute. Liikkumisessa suuria vaikeuksia. Henkilö toimii muiden aistien varassa.
4 Lähes sokea	$0,02 > v \geq 1/\infty$	$\emptyset \leq 10^\circ$	Henkilön toiminta ei ole näköaistin varassa vaan etupäässä muiden aistien ja erityisapuvälineiden varassa.
5 Täysin sokea	$v = 0$ ei valon tajua		Näköaistista ei ole henkilölle apua, vaan toiminta on täysin muiden aistien, erityisesti tunto- ja kuuloaistin sekä erityisapuvälineiden varassa.

Näkövammarekisteri käyttää WHO:n (Maailman terveysjärjestö) suositusta määritellesään ja luokitellessaan näkövammaisuutta. Luokitus ei ole kuitenkaan maailmanlaajuisesti käytössä ja Suomessakin siinä on eroavaisuutta eri toimijoiden välillä. WHO:n luokitusta noudattavat näkövammaisyhdistykset jäsenkriteereissään sekä apuvälinehuolto ja kuntoutusohjaus osittain, mutta sekä Kela että kunnat käyttävät luokittelussa omia kriteereitään. Suomessa näkövammaisia arvioidaan olevan noin 55 000, joista alle 18-vuotiaita on 1000-1500. Näköratojen vikoja sekä synnyntäisiä näköhäiriöitä diagnosoidaan lasten ja nuorten keskuudessa eniten. (Ojamo 2018: 13–14.)

Näkövammojen määrittelyssä on tärkeä ottaa huomioon myös neurologisten sairauksien sekä kallovammojen aiheuttamat haitat näönkäytössä ja näkötiedon käsittelyssä. Aivovaurio voi olla usein näkövammaisuuden taustalla ja se voi vaikuttaa henkilön toiminnalliseen näönkäyttöön eri tavalla kuin luokittelussa on määritelty. Sen takia toiminnallisen näönkäytön tutkiminen on tärkeää. (Rudanko 2011: 487–488.) Toiminnallisen näön arvioinnissa keskitytään neljään toiminnalliseen alueeseen, jossa näköä tarvitaan. Näitä ovat sosiaalinen vuorovaikutus ja kommunikaatio, liikkuminen ja tilan hahmottaminen, päivittäiset toiminnot sekä tarkka lähityöskentely. (Hyvärinen n.d.)

Näkövamman kannalta koulunkäynnin perustaitoja ovat apuvälineiden käyttö, systemaattinen työskentely, kuunteleminen, tiedonhaku, tietotekniset taidot, liikkumistaito, itsenäisen elämisen taidot ja kädentaidot. Heikkonäköisen opiskelutekniikat muodostuvat apuvälineiden käytön hallinnasta ja erilaisista työtavoista ja niiden käyttämisestä joustavasti eri tilanteissa. Oli käytössä apuvälineitä tai ei, näönvarainen työskentely vie heikkonäköiseltä enemmän aikaa kuin muilta, sillä heikkonäköinen havaitsee kerralla vähemmän tietoa kuin normaalisti näkevä. (Hännikäinen 2006b: 85–86, 94–95.)

Näkeminen, hoidot, sosiaalinen elämä, tunteet, fyysinen epämukavuus ja huolet ovat huolenaiheita, joita lapset ja vanhemmat tunnistavat lapsen näkövammaan liittyen (Liebermann ym. 2017). Näkövammaisen lapsen sosiaalisia taitoja on syytä tukea, sillä näkökyvyn ongelmat saattavat aiheuttaa väärinkäsityksiä, kun lapsi ei näe muiden elekieltä tai ympäristön tapahtumia. Heikkonäköisen lapsen sosiaalisiin taitoihin vaikuttaa myös lapsen oma suhtautuminen näkövammaan, oman kehonkielen käyttö ja siitä saatu palaute, sosiaalisten kontaktien määrä ja kokemus vertaisryhmästä. (Hännikäinen 2006b: 96–97.)

2.4 Kouluympäristö

Koulujen toiminta- ja opetuskulttuuri ovat kokeneet viime vuosina uudistuksia, jotka näkyvät uudenaikaisina työtapoina sekä oppimisympäristöinä. Yhä enemmän oppimiseen hyödynnetään luokan ulkopuolisia tiloja, joissa oppilaat oppivat tutkimalla, kokeilemalla sekä toiminnan myötä. Uudistusta ohjaavat myös osallisuuden edistämisen tavoite sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden periaate. Tämä tarkoittaa, että jokaiselle oppilaalle mahdollistetaan osallistuminen huomioiden hänen yksilölliset tarpeensa ja turvataan oppilaan samanarvoinen kohtelu kouluympäristössä. (Opetushallitus n.d.b.)

Luokkatilojen vaihtuminen voi vaikuttaa oppilaan apuvälineiden käyttöön, kun apuvälineet ovat suurikokoisia ja raskaita (Hännikäinen 2006b: 86). Muuttuvat oppimisympäristöt ja apuvälineiden liikkuvuus tuo uudenlaisia haasteita apuvälineiden valintaan. Apuvälineiden valinnassa pitäisi huomioida se, että apuvälineen pystyy vaivattomasti liikuttamaan luokasta toiseen oppimisympäristöön. Olisi myös hyvä, jos apuväline olisi sellainen, että lapsella olisi itse mahdollista liikutella apuvälinettä paikasta toiseen ja apuväline kulkisi lapsen mukana oppimisympäristöstä toiseen luontevasti.

Heikkonäköisen oppilaan luokkatilan valinnassa on huomioitava näkövammaan erityispiirteet ja apuvälineiden sijoittelu ja niiden liikuttelutarve. Hyvä ja häikäisemätön valaistus, selkeät tilamerkinnot ja opasteet ja turvalliset kulkureitit käytävillä ja luokissa tekevät ympäristöstä toimivamman kaikille oppilaille. (Hännikäinen 2006b: 84.)

Oppilaan istumapaikka tulee valita siten, että hän pystyy käyttämään jäljellä olevaa näköään mahdollisimman tehokkaasti ja apuvälineet ovat helposti käytettävissä. Sopiva istumapaikka on kompromissi näön erityispiirteiden, apuvälineiden, ystävyyssuhteiden ja käytettävissä olevan tilan suhteen. (Hännikäinen 2006b: 84.)

Näkövammaisen liikkumista tukee selkeä ja esteetön ympäristö ja ympäristöstä eri aisteilla saatava tieto. Valaistuksen, muotojen, rakenteiden, pintamateriaalien, värien, kontrastien, äänien ja hajujen avulla voidaan helpottaa liikkumista ja paikasta toiseen suunnistamista. (Nordqvist & Juntunen 2010: 69.)

Näkövammaisen oppilas saattaa pystyä toimimaan tutussa paikassa ilman ongelmia, eikä hänen näkövammansa laatua pysty välttämättä havaitsemaan päälle päin. Tämän takia toisten voi olla hankala ymmärtää oppilaan näkötoimintojen erityisvaatimuksia. Oppilaan kouluympäristöön kuuluvien ihmisten olisikin tärkeää tietää näkövammaisen toiminnallinen vaikutus oppilaan koulutyöskentelyyn. (Hännikäinen 2006b: 83–84.)

Ruotsissa on tutkittu, että koulun johdon asenteilla ja opettajien pätevyydellä ja osaamisella on yhteys 9. luokkalaisten näkövammaisten oppilaiden ja heidän vanhempiensa kokemuksiin koulun tuesta. Jotkut koulut tarjoavat lisäkoulutusta näkövammoista ja vaihtoehtoisista opetusmetodeista opettajien työn tueksi mutta osa opettajista työskentelee rajallisin tiedoin. Tukijärjestelmän pitäisikin olla systemaattinen, jotta se turvaisi yhdenvertaiset opiskelun mahdollisuudet kaikille oppilaille. (de Verdier & Ek 2014: 461–471.)

2.5 Apuvälineet

Apuväline on laite, joka edistää tai ylläpitää käyttäjänsä sairauden tai vamman takia heikentynyttä toimintakykyä ja mahdollistaa ja helpottaa suoriutumisen erilaisista tehtävistä ja osallistumisen elämän eri osa-alueilla. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014). Apuvälineen käytön perusedellytys on se, että apuvälineen käyttäjä saa tarpeensa mukaisen apuvälineen käyttöönsä. Apuväline ja sen käyttö säästää energiaa ja lisää toimintamahdollisuuksia, itsenäisyyttä ja omatoimisuutta. Apuvälineen hyöty on riippuvainen monista eri tekijöistä, jotka liittyvät apuvälineen käyttäjään, apuvälineeseen, apuvälinepalvelun laatuun ja apuvälineen käyttöympäristöön. (Salminen 2010: 17–22.)

Apuvälineiden hankinta on monitahoinen prosessi, joka edellyttää yhteistyötä monen eri toimijan välillä. Kun apuväline hankitaan, sen kokeiluun ja käytön seurantaan osallistuu asiakkaan lisäksi hänen läheisensä ja tarvittaessa eri tahojen edustajia. Apuvälineen käyttöä on perusteltua ja tarkoituksenmukaista arvioida ja kokeilla asiakkaan omassa toimintaympäristössä. Apuvälinepalveluprosessi on aina yksilöllinen ja osa kuntoutusta ja apuvälineillä voidaan tukea henkilön kuntoutumisen tavoitteiden saavuttamista. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2018: 26.)

Vammaisella oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämät tulkitsemis- ja avustajapalvelut ja erityiset apuvälineet (Perusopetuslaki 2003/477 § 31). Näkemisen apuvälineitä luovutetaan WHO:n näkövammaisuuden määritelmän täyttyessä tai henkilölle, jonka näkö on heikentynyt ja näön häirtaluokka on 10 tai enemmän. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2018: 137.)

Perusopetuslain perusteella kunnan opetustoimi on velvollinen järjestämään vammaiselle tai muuta erityistukea tarvitsevalle oppilaalle maksutta hänen tarvitsemansa opetukseen osallistumisen edellyttämät apuvälineet (Perusopetuslaki 2003/477 § 31). Tällaisia apuvälineitä ovat mm. opetusvälineisiin ja oppimateriaaleihin kuuluvat kommunikointia tukevat materiaalit ja välineet, erityiskalusteet sekä esteettömän liikkumisen mahdollistavat fyysisen kouluympäristön muutokset. Peruskoulun 7. luokalta alkaen Kela vastaa opiskelussa tarvittavista välttämättömistä kalliista ja vaativista apuvälineistä. (Terveyskylä n.d.b.)

Liikkumisen apuvälineenä näkövammaisen henkilö voi käyttää valkoista keppiä, opaskoiraa, äänimajakkaa, pistekompassia, kohokarttoja, kiikaria ja elektronisia

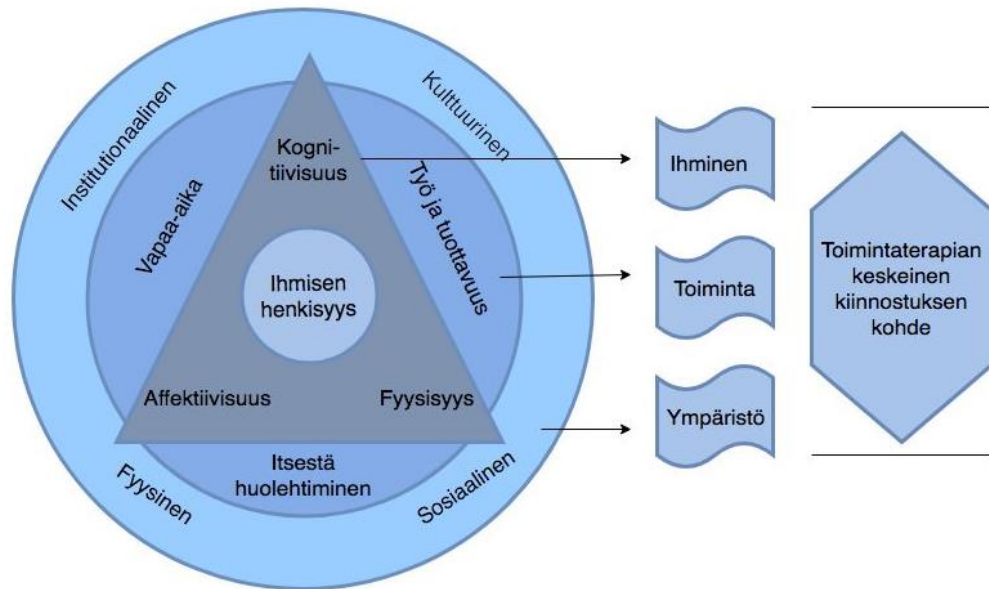
liikkumisenapuvälineitä kuten laserkeppiä, tutkaa ja GPS-paikantimia. Opiskelun näkökulmasta tärkeitä apuvälineitä ovat tiedonsaantia ja tarkkaan näkemistä helpottavat apuvälineet. Niitä ovat erilaiset suurennuslasit, lukutelevisio, mukautetut muistiinpanovälineet, kuuntelulaitteet ja tietotekniset apuvälineet kuten ruudunlukuohjelma ja pistenäyttö. (Nordqvist & Juntunen 2010: 69–81.)

Kun apuväline on otettu käyttöön, sen toimivuutta ja korjaustarvetta pitäisi seurata säännöllisesti. Myös apuvälineen toimivuutta oppilaan oppimistarpeiden, taitojen, toiminnallisten rajoitusten ja toimintojen sopivuudesta pitäisi arvioida jatkuvasti. Syitä apuvälineen käyttämättä jättämiselle ovat apuvälineen käytön vaikeus ja se ettei apuväline mahdollista toimintaa tarpeeksi hyvin. On myös koettu, että apuväline leimaa sosiaalisesti. Oppilaan apuvälineen käyttöä voidaan tukea yhdistämällä apuvälineen käyttöönotto oppilaan mielekkäisiin toimintoihin. (Mulloy & Gevarter & Hopkins & Sutherland & Ramross 2014: 119–120, 144–145.)

2.6 Kanadalainen toiminnallisuuden ja sitoutumisen malli

Opinnäytetyön ohjaavaksi teoreettiseksi malliksi valikoitui kanadalainen toiminnallisuuden ja sitoutumisen malli (*Canadian Model of Occupational Performance and Engagement, CMOP-E*). Teoreettinen malli antaa opinnäytetyön toteuttamiselle toimintaterapeuttisen näkökulman ja ohjaa siten tarkastelemaan tutkimuskohdetta kokonaisvaltaisesti, ottaen huomioon ihmisen, toiminnan ja ympäristön vuorovaikutuksen.

Kanadalainen toiminnallisuuden ja sitoutumisen malli on toimintaterapian keskeisiä toimintatapoja ohjaava malli, joka lähestyy ihmistä asiakaslähtöisesti. Sen ydinkäsitteitä ovat toiminnallisuus (occupational performance) sekä toimintaan sitoutuminen (occupational engagement). Malli kuvaa keskeisesti ihmisen, toiminnan ja ympäristön välistä, jatkuvasti muuttuvaa vuorovaikutusta ja tästä syntyvää toiminnallisuutta, joka liittyy toiminnan suorittamiseen. Se huomioi ihmisen eroavaisuuden sekä erilaiset toimintaympäristöt, jossa ihminen toimii. Malli tuo myös esille toimintaan sitoutumisen tärkeyden, joka vahvistaa ihmisen osallistumista toimintaan. (Polatajko ym. 2007a: 13–37.)



Kuvio 1. Kanadalainen toiminnallisuuden ja sitoutumisen malli CMOP-E. (Mukaiillen Polatajko ym. 2007a: 23).

Ihminen (*person*) on toiminnallinen olento, jossa hänen henkisyytensä, sosiaaliset ja kulttuurilliset kokemuksensa sekä toiminnalliset valmiutensa muodostavat kokonaisuuden. Henkisyys (*spirituality*) on ihmisen sisäinen ydin, joka on olennainen osa ihmistä ja tekee hänestä ainutlaatuisen yksilön. Ihmisen henkisyys ilmentää hänen omaa tahtoaan ja motivaatiota. Ihmisen omaan käsitykseensä itsestään vaikuttavat sosiaaliset ja kulttuuriset kokemukset. Ne yhdistävät ihmisen ympäristöönsä ja tuovat elämään merkitystä. Ihmisen toiminnallisia valmiuksia ovat affektiiviset, kognitiiviset ja fyysiset valmiudet. Affektiiviset valmiudet käsittävät sosiaalisia ja tunteisiin liittyviä tekijöitä, kognitiiviset valmiudet tiedollisia ja älyllisiä tekijöitä ja fyysiset valmiudet käsittävät sensoriset, motoriset sekä sensomotoriset valmiudet. (Law & Polatajako & Baptiste & Townsend 2002: 29–56.) Opinnäytetyössä tarkastellaan sitä, kuinka näkövammaisen lapsi itse kokee apuvälineensä ja niiden käytön kouluympäristössä.

Toiminta (*occupation*) on ihmisen perustarve, jota ihminen tarvitsee ylläpitääkseen terveyttään ja hyvinvointiaan. Toiminta jaetaan kolmeen osa-alueeseen, joita ovat itsestä huolehtiminen, työ ja tuottavuus ja vapaa-aika. Lapselle leikki ja koulu kuuluvat työhön ja tuottavuuteen. Itsestä huolehtimiseen kuuluvat mm. asioiden ja velvollisuuksien hoitaminen. Toiminta on aina sidoksissa aikaan, jolloin toiminta ja aika rytmittävät

jokapäiväistä arkea ja muodostavat rutiineja ja tapoja. Nämä yhdessä luovat toiminnallisia kokonaisuuksia, johon vaikuttaa sekä henkilön omat psyykkiset ja fyysiset tekijät että henkilöstä riippumattomat, ulkopuoliset tekijät. Ihminen määrittelee itse mitä toiminta hänelle merkitsee. Sama toiminta voi myös merkitä ihmiselle eri päivänä työtä ja toisena päivänä vapaa-aikaa. (Law ym. 2002: 29–56.) Opinnäytetyössä tarkastelun kohteena on näkövammaisen lapsen toimiminen luokkaympäristössä. Mitkä psyykkiset ja fyysiset asiat vaikuttavat hänen toimintaansa näkemisen apuvälineiden käytössä oppitunnilla? Vaikuttavatko siihen hänen oma tapansa toimia, hänen arvonsa ja asenteensa vai onko kyse ulkopuolisista tekijöistä?

Ympäristö (*environment*) kuvataan mallissa fyysisenä, sosiaalisena, kulttuurisena ja institutionaalisenä ympäristönä, joka on kiinteässä yhteydessä ihmiseen ja toimintaan. Jokainen muutos ihmisen, toiminnan ja ympäristön välillä vaikuttavat toisiinsa. Fyysiseen ympäristöön kuuluvat luonnonmukaiset ja rakennetut ympäristöt, kuten metsät, järvet, rakennukset, huonekalut ja liikenne. Siihen kuuluvat myös teknologia ja vallitseva säätila. Sosiaaliseen ympäristöön kuuluvat esimerkiksi erilaiset sosiaaliset verkostot, perheen tuki sekä oppilaan saama tuki luokassa ja kouluympäristössä. Myös yhteiskunnalliset muutokset ja resurssit, arvot, asenteet ja uskomukset kuuluvat sosiaaliseen ympäristöön. Kulttuuriseen ympäristöön sisältyvät sukupuoli, ikä, etnisyys ja rotu. Erilaiset tavat ja kulttuurin luomat odotukset ovat osa kulttuurista ympäristöä. Institutionaalinen ympäristö käsittää esimerkiksi poliittiset, lainsäädännölliset, taloudelliset sekä terveydenhuollon järjestelmät. Yhteiskunnalliset rakenteet, kuten koulujärjestelmä kuuluu myös institutionaaliseen ympäristöön. (Law ym. 2002: 29–56; Polatajko ym. 2007b: 37–62). Opinnäytetyössä tarkastelun kohteena ovat kouluympäristöön ja näkemisen apuvälineisiin liittyvät ympäristötekijät.

3 Opinnäytetyön tutkimusmenetelmät ja toteutus

Haastateltavia etsittiin yhteistyökumppanin verkostoja hyödyntäen. Tietoa opinnäytetyöstä ja haastatteluista jaettiin tammikuun 2019 aikana sähköpostitse, Facebook-ilmoituksella ja perhetapaamisessa. Sopivia haastateltavia yritettiin tavoittaa myös opinnäytetyön tekijöiden omien verkostojen kautta. Haastateltaviksi etsittiin 3.–6.luokan oppilaita, jotka saatavilla olevista apuvälineistä huolimatta käyttävät apuvälineitä vain vähäisesti ja heidän vanhempiaan. Tavoitteena oli haastatella neljää perhettä mutta opinnäytetyön aineistoksi saatiin vain kahden perheen eli kahden lapsen ja kahden aikuisen haastattelut.

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitteena on luoda tutkimuksella mahdollisimman kokonaisvaltainen kuvaus tutkittavan todellisesta elämästä ja kokemuksista. Tutkijalla on pyrkimyksenä ymmärtää tutkimuksessa esiin nousevia ilmiöitä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010: 161.) Laadullisessa tutkimuksessa tiedonkeruumenetelmä määräytyy siten, millaista tietoa tutkimuksessa on tarkoitus etsiä ja millaisella aineistolla voidaan saada tarvittavia näkökulmia ja ratkaisuja tutkimuksen kannalta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a). Yleinen tiedonkeruumenetelmä on haastattelu, jonka voi toteuttaa tutkimuksessa esimerkiksi strukturoidulla tai puolistrukturoidulla haastattelulla (Saaranen - Kauppinen & Puusniekka 2006b).

3.1 Aineiston keruu

Opinnäytetyössä käytettiin laadullisen tutkimuksen menetelmiä ja aineiston keruumenetelmäksi valikoitui haastattelu. Haastattelutavaksi tarkentui teemahaastattelu ja haastattelut toteutettiin näkövammaisille lapsille ja heidän vanhemmilleen. Teemahaastattelua kutsutaan myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi ja sille ominaista on, että haastatteluun on päätetty jokin tietty näkökulma, mutta se on osin muokattavissa teeman asettamien rajojen mukaisesti (Hirsjärvi & Hurme 2010: 47). Teemahaastattelu mahdollistaa haastatteluiden yhtenäisen teeman eli rungon, jonka kysymyksiä voi kuitenkin muokata haastateltavan kokemusten mukaisesti.

Haastattelun pohjana olevat teemahaastattelu ja QUEST 2.0 käyvät vuoropuhelua lapsen apuvälineiden käytön ja apuvälineiden käyttöön liittyvien tekijöiden välillä. Kahden menetelmän käyttäminen mahdollistaa aineistosta saatavan laajemman kokonaiskuvan. Aineiston analyysivaiheessa eri menetelmien vastaukset voivat auttaa

tunnistamaan tekijöitä ja antaa selityksiä ilmiöille. Teemahaastattelu ja QUEST 2.0 toteutettiin saman tapaamisen aikana peräkkäin. Sekä haastattelurunkoa että QUEST 2.0:a kokeiltiin ja harjoiteltiin etukäteen ennen varsinaisia haastatteluja, jotta haastattelutilanne olisi luonteva ja kysymykset haastattelijoille tuttuja. Haastatteluissa käytetty haastattelurunko on opinnäytetyön liitteenä.

QUEST 2.0 (Quebec User Evaluation of Satisfaction with Assistive Technology) on standardoitu mittari, jonka avulla arvioidaan henkilön tyytyväisyyttä apuvälineeseensä ja apuvälinepalveluihin, tunnistetaan tyytyväisyyden ja tyytymättömyyden syitä ja selvitetään mitkä tyytyväisyyden osatekijät ovat käyttäjän mielestä tärkeimpiä. QUEST 2.0 ei arvioi käyttäjän suoriutumista apuvälineen kanssa. (Demers & Weiss-Lambrou & Bernadette 2005: 3, 7.) QUEST 2.0:n avulla kerättiin tietoa lapsen käyttämän apuvälineen ominaisuuksista ja ominaisuuksien ja tyytyväisyyden yhteydestä apuvälineen käyttämiseen. Haastateltavat vastasivat yhden käytössä olevan apuvälineen osalta QUEST 2.0:n kysymyksiin. Arvioitava apuväline valittiin joko käytön määrän tai viimeisimmän käyttökerran perusteella. Lapset vastasivat vain apuvälineeseen liittyviin kysymyksiin ja vanhemmat täydensivät omilla kokemuksillaan lapsen vastauksia apuvälineistä ja vastasivat lisäksi apuvälinepalveluihin liittyviin kysymyksiin.

Haastatteluaineisto tallennettiin kahden puhelimen sanelimelle, joiden äänenlaatu testattiin etukäteen. Ennen haastattelua myös varmistettiin, että puhelimissa oli riittävästi akkua sekä muistia. Haastateltaville kerrottiin haastattelun tallennustavasta sekä tallennettavan aineiston hävittämisestä opinnäytetyön valmistuttua.

Vanhempi oli mukana lapsen haastattelussa tukena ja tarvittaessa täydentämässä lapsen vastauksia ja kokemuksia. Lapsen haastattelun jälkeen vanhempaa haastateltiin yksin hänen kokemuksistaan. Vanhempaa haastatteleamalla saatiin lisää tietoa lapsen koulunkäynnistä, sillä vanhempi on yleensä se, joka hoitaa yhteydenpitoa koulun ja perheen välillä lapsen keskittyessä opiskeluun.

Haastattelutilanne oli lapsille myös jännittävä, vaikka aihe oli tuttu ja haastateltaville korostettiin sitä, että haastattelussa oltiin kiinnostuneita lapsen kokemuksista ja ajatuksista eikä oikeita tai väriä vastauksia ollut olemassa. Käyttämällä avoimia kysymyksiä konkreettisista asioista ja tarkentavia jatkokysymyksiä saatiin lapselta

laajempia vastauksia. Vanhemman täydentävän vastauksen jälkeen seuraava kysymys osoitettiin aina lapselle lapsen puheenvuoron turvaamiseksi.

3.2 Näkökulmia lapsen haastatteluun

Haastattelun vuorovaikutukseen vaikuttaa aina sosiaalinen kenttä. Lapsen kohdalla sosiaalinen kenttä on erityinen, sillä lapsi ei voi yksin päättää tutkimukseen osallistumisesta vaan lainsäädännöllisistä ja tutkimuseettisistä syistä osallistumisesta on sovittava huoltajan kanssa. (Alasuutari 2005: 147.)

Lapsella on omat odotuksensa haastattelusta ja haastattelun seurauksista. Jos lapsella ei ole käsitystä haastattelun luottamuksellisuudesta ja siitä mihin tuloksia käytetään, lapsi jättää arkaluonteiset asiat kertomatta. Onkin tärkeää antaa tietoa tutkimuksesta ja haastattelusta vanhemman lisäksi myös lapselle. (Alasuutari 2005: 147–148.)

Haastattelutilanteessa kommunikoinnin lähtökohta on se, että haastattelijan herkkyyks ja kyky mukauttaa oman puheensa lapsen puheeseen ja ilmaisuun. Konkreettiset kysymykset ja tarkentavat lisäkysymykset mahdollistavat laajemmat vastaukset. (Alasuutari 2005: 154–156.)

Lapsen haastattelussa haastattelupaikka on mietittävä siten, että se olisi lapselle tuttu ja rauhallinen paikka. Kotiympäristö on lapselle usein turvallinen alue, jossa lapsi voi uskaltautua keskustelemaan avoimemmin haastattelijan kanssa. (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017: 317.) Haastattelupaikaksi valikoitui haastateltavien koti. Haastattelun ajankohta sovittiin etukäteen yhdessä lapsen vanhemman kanssa. Haastattelun alussa lapselle ja vanhemmalle kerrottiin haastattelun tarkoitus, arvioitu ajallinen kesto sekä tarjottiin mahdollisuutta taukoihin tarvittaessa.

Haastatteluaineiston keräämisen ja jatkokäsittelyn kannalta haastattelun tallentaminen esimerkiksi ääninauhurilla on välttämätöntä. Ennen haastattelua lapselle on hyvä kertoa, että haastattelun tallentamiseen käytetään ääninauhuria ja lapselle täytyy antaa mahdollisuus tutustua siihen ennen haastattelun alkua. Haastattelussa on hyvä huomioida istumajärjestys ja –paikka, ääninauhurin sijainti sekä mahdolliset häiriöäänet. Lapsi saattaa olla myös kiinnostunut kuulemaan omaa puhettaan haastattelun jälkeen ja se voi olla lapselle motivoiva tekijä keskittymään haastatteluun. (Raittila ym. 2017: 320–321; Hirsjärvi ym. 2010: 91.)

3.3 Aineiston analyysi

Laadullisen analyysin haaste on erotella kaikesta aineistosta materiaali, josta tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita. Erotteluvaihetta kutsutaan aineiston litteroinniksi tai koodaamiseksi, jonka avulla aineistoa voidaan jäsentää. (Tuomi 2018: 104–105.) Haastatteluaineiston analyysi aloitetaan litteroinnilla, jossa äänitallenteet puretaan tekstiksi. Tutkimuskysymys ja analyysitapa määrittävä litteroinnin tarkkuuden. (Ruusuvoori & Nikander 2017: 427, 429.) Tässä opinnäytetyössä haastatteluaineiston analyysin tarkoituksena on saada tietoa siitä mitkä asiat ja ilmiöt nousevat esiin ja toistuvat näkövammaisen lapsen apuvälineiden käyttöön vaikuttavina tekijöinä. Haastattelutallenteet litteroitiin haastattelun ulkopuolisia häiriöitä lukuun ottamatta sanatarkasti ja litterointiin merkittiin myös normaalista keskustelusta poikenneet äänenpainot, naurahdukset ja hymähdykset. Litteroinnin aikana aineistosta poistettiin tiedot, joiden perusteella olisi mahdollista tunnistaa haastateltava. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä noin kolme tuntia. Litteroidun tekstin pituus oli 41 sivua fonttikolla 11 ja rivivälillä 1.

Tutkimusaineistoa analysoidessa tutkija tiivistää ja tulkitsee sitä tarkastellen samalla aineistoa teorian, empirian sekä omien pohdintojensa kautta. Aineistoa analysoidessaan ja tutkijan pohtiessa aineiston merkityksiä, tekstimassasta alkaa erottumaan toistuvia seikkoja ja asioita. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006c.)

Aineisto analysoitiin teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla. Teorialähtöinen sisällönanalyysi pohjaa aikaisempaan käsitejärjestelmään. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa muodostetaan analyysirunko, jonka sisälle muodostetaan erilaisia luokituksia ja kategorioita, joihin etsitään aineistosta ilmaisuja. Ilmaisujen pelkistämisen jälkeen ne voidaan sijoittaa alaluokkiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 127–131.)

Taulukko 2. Esimerkki opinnäytetyön aineiston analyysirungosta teorialähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018: 129–131)

Yläluokka	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Ihminen: affektiivinen	Sellaista, että on erilainen. Sellaisia tunteita. Kellään muulla ei oo sellaisia. En mä ala puhua mun näkövammasta.	Lapsi kokee erilaisuuden tunteita.	Erilaisuus
Toiminta: työ ja tuottavuus	Kaikkea käytän vähiten, kaikkea käytän tosi vähän. Emmä oo pitkään aikaan kokeillut.	Lapsi ei käytä apuvälinettä.	Apuvälineen käyttö
	Osaan laittaa säädöt ja asetukset. Laitan sen itse päälle.	Lapsi osaa käyttää apuvälinettä itse.	
Ympäristö: institutionaalinen ympäristö	Opettaja muistuttaa joskus apuvälineen käytöstä.	Opettaja tukee apuvälineen käyttöä.	Opettaja

Haastatteluaineistosta koodattiin värikoodein kanadalaisen toiminnallisuuden ja sitoutumisen mallin elementteihin (ihminen, toiminta ja ympäristö) sisältyvät sitaatit. Värikoodatut lauseet jäsenneltiin excel-tiedostoon, jossa ne eriteltiin elementtien osaluokkiin. Lapsen äänen kuulumisen turvaamiseksi lasten ja vanhempien vastauksia ei yhdistetty vaan lasten vastaukset jäsenneltiin eri tiedostoon kuin vanhempien. Jäsennellyistä vastauksista etsittiin yhteneviä tai samankaltaisia sisältöjä, joista muotoiltiin pelkistetty ilmaus. Ilmaisujen pelkistämisen jälkeen niistä muodostettiin alaluokkia. Taulukossa 2 on esimerkki lasten vastausten analyysistä. Vanhempien vastauksista tehtiin vastaava taulukko.

QUEST 2.0 -mittarin apuvälineeseen tai apuvälinepalveluihin tyytyväisyyttä kuvaavia pisteitä ei analysoitu erikseen, koska opinnäytetyön tavoitteiden kannalta merkityksellisempää oli keskittyä teemoihin, joista haastateltavat kertoivat apuvälinettä ja apuvälinepalveluita kuvatessaan.

4 Näkövammaisen lapsi apuvälineen käyttäjänä

Opinnäytetyön tulokset on jäsennetty kanadalaisen toiminnallisuuden ja sitoutumisen mallin mukaisesti. Mallin keskiössä on ihminen, johon sisältyy kognitiiviset, fyysiset ja affektiiviset tekijät. Mallissa olevassa toiminnan osiossa on keskitytty työn- ja tuottavuuden osa-alueeseen ja ympäristön osiossa fyysiseen-, sosiaaliseen-, kulttuuriseen ja institutionaaliseen ympäristöön.

Opinnäytetyön keskiössä on lapsen näkökulma. On oleellista saada sekä lapsen että vanhemman näkemykset kuuluviin, koska lapsi on itsensä paras asiantuntija, mutta vanhempi pystyy vahvistamaan ja sanoittamaan lapsen näkökulmaa omalta osaltaan.

Tuloksissa on eroteltu vanhempien ja lasten kokemukset.

4.1 Ihminen

Kognitiiviset valmiudet näkyvät aineistossa lasten ymmärryksenä näkövammasta ja apuvälineestä ja kykyä omaksua apuvälineen käyttö. Lapsen oma käsitys näkökyvystään ei aina vastaa arviota näkökyvystä vaan lapsi kokee näkökykynsä parempana kuin se todellisuudessa on. Lapset tietävät ja ymmärtävät, että apuvälineistä voisi olla hyötyä ja hallitsevat apuvälineen käytön ongelmitta.

Fyysisten valmiuksien osalta vanhempien huolena on lapsen jaksaminen. Apuvälineiden käyttämättä jättäminen ja lapsen pinnistely omalla näkökyvyllään oppitunneilla väsyttävät lasta. Lapsi itse ei aina tunnista apuvälineen käytön tai käyttämättä jättämisen ja väsymyksen yhteyttä. Väsymys näyttäytyy kotona kiukutteluna sekä siinä, ettei lapsi jaksaa keskittyä mielekkääseen toimintaan vapaa-ajalla.

Affektiivisten valmiuksien osa-alueella lasten ja vanhempien vastauksista on tunnistettavissa lasten tarve ja halu olla samanlainen kuin muut ja yhdenvertainen luokan muiden oppilaiden kanssa. Näkövamma ja apuvälineiden käyttäminen herättävät erilaisuuden tunteita eikä näkövammasta tai apuvälineistä puhuminen ole lapsille mielekäästä. Lapsen asenteella apuvälineitä kohtaan on yhteys siihen käyttääkö lapsi apuvälineitä tunneilla vai ei. Vanhemmat kokevatkin, että pienikin positiivinen muutos lapsen asenteessa vahvistaa apuvälineen käyttöä.

Vanhempien mielestä apuvälineiden hyödyntäminen koko luokan opetuksessa voi vahvistaa lapsen tunnetta ja kokemusta yhdenvertaisuudesta.

4.2 Toiminta

Opinnäytetyön painopiste on kouluympäristössä ja koulutyöskentelyssä, joten analyysivaiheessa on keskitytty työn ja tuottavuuden osa-alueeseen.

Lasten omasta mielestä apuvälineiden käyttö on helppoa. Lapset ovat myös vanhempien mielestä apuvälineen taitavin käyttäjä sekä kouluympäristössä että kotona. Lapset ovat näppäriä oppimaan, kun haluavat oppia. Käytön opastuksen jälkeen lapset omaksuvat nopeasti apuvälineen uudet asetukset, ominaisuudet ja käyttötavat.

Vanhempien näkökulmasta lapsen tarvetta vastaava ja aktiivisessa käytössä oleva apuväline mahdollistaa ja tukee lapsen itsenäistä työskentelyä. Lasten ja vanhempien kokemusten perusteella apuväline jää käyttämättä, jos se on epäkunnossa, ei vastaa lapsen tarpeeseen, ei toimi toivotusti tai häiritsee koko luokan työrauhaa.

Jos apuvälineet eivät ole luonteva osa lapsen koulunkäyntiä, lapsi pyrkii pärjäämään ilman apuvälineitä. Vanhemmat kertovat haastattelussa, että jos lapsi ei muuten näe seurata opetusta, hän tukeutuu muihin aisteihin ja saattaa myös arvailla. Vanhempien mukaan lapsi saattaa tsempata ja ponnistella pitkäänkin ilman apuvälineitä. Apuvälineiden vähäinen käyttö tai käyttämättä jättäminen näkyy lapsen alisuoriutumisenä ja väsymisenä.

Lasten jaksamista pyritään lisäämään helpottamalla lasten arkea erilaisin keinoin. Esimerkiksi kirjallisen oppimateriaalin kuunteleminen äänikirjana vähentää näkökyvyn kuormitusta.

4.3 Ympäristö

Lasten näkökulmasta fyysisen ympäristön merkittävänä tekijänä esiin nousi se, että iso apuväline on kiinteästi tai melko kiinteästi omalla paikallaan eikä ole liikuteltavissa lapsen siirtyessä työskentelemään toiseen paikkaan luokassa tai toiseen luokkaan. Kiinteästi paikallaan oleva apuväline ja sen käyttäminen saattavat edellyttää tiettyä istumapaikkaa luokassa. Apuvälineen siirtäminen lapsen istumapaikan vaihtuessa ei aina ole

mahdollista. Vanhemmat kyseenalaistavatkin lasten käyttämien apuvälineiden soveltumisen kouluympäristöön, sillä suurien ja kömpelöiden apuvälineiden lisäksi tarjolla olisi myös nykyaikaisia pienempiä ja kannettavia laitteita.

Vanhempien haastatteluissa kuuluu toive ymmärryksen lisäämisestä lapsen sosiaalisessa ympäristössä. Ymmärrys siitä miten lapsi näkee, mahdollistaa opettajalle ja lapsen luokkakavereille avoimen ja luontevan suhtautumisen näkövammaan ja apuvälineisiin. Lasten ja vanhempien kokemuksissa myönteisinä näyttäytyvät tilanteet, joissa luokan oppilaat ovat saaneet kokeilla tai käyttää apuvälinettä tai apuvälinettä on hyödynnetty koko luokan oppimiseen.

Lapsen perhe on osa lapsen koulunkäyntiin vaikuttavaa sosiaalista ympäristöä. Perheen tuki näyttäytyy tärkeänä osana lapsen opiskelussa ja apuvälineiden käytön vahvistamisessa. Vanhemmat kertovat tukevansa lapsen apuvälineiden käyttöä keskustelemalla lapsen kanssa avoimesti, kannustamalla käyttämään apuvälinettä ja ohjaamalla pyytämään tarvittaessa apua. Vanhempi myös tunnistaa lapsessa tapahtuvia positiivisia ja negatiivisia muutoksia suhteessa apuvälineen käyttöön. Jos koulussa ilmenee pulmia apuvälineiden käyttämisessä, lapsen vanhempi on merkittävä osa apuvälineen käyttöä tukevaa sosiaalista ympäristöä. Vanhemman aktiivisuus ja yhteydenpidon määrä koulun ja kodin välillä vaihtelee tilanteen mukaan.

Osana kulttuurista ympäristöä ja koulukulttuuria haastatteluissa nousi esiin avun pyytäminen ja lapselta odotettu itsenäinen toimiminen. Lapsen oletetaan huolehtivan itsenäisesti apuvälineistään kouluympäristössä ja apuvälineen käytöstä huolehtiminen jää usein lapsen itsensä vastuulle. Vanhempi kertoo, että lapsi ei pyydä aina apua opettajalta, vaikka sitä tarvitsisi. Lapsen myös ajatellaan pärjäävän, jos hän ei ilmaise avuntarvetta apuvälineen käytössä.

Institutionaalinen ympäristö näkyi haastatteluaineistossa koulujärjestelmän tuen muotoina, apuvälineiden hankkimisen byrokratiana, apuvälineen käytön ohjauksena ja tukena ja lapsen mahdollisuuksina vaikuttaa ja osallistua apuvälineiden valintaan. Opettaja toimii lainsäädännön, opetussuunnitelman ja HOJKSien ohjaamana, joten opettaja käsitellään tässä opinnäytetyössä osana institutionaalista ympäristöä.

Lapset kertovat päässeensä kokeilemaan erilaisia apuvälineitä ja mielipiteensä kertomalla vaikuttamaan siihen mikä apuvälineistä olisi hänelle sopivin. Apuvälineitä kokeiltiin lapsen oman kouluympäristön ulkopuolella eikä lapsen tutussa ympäristössä.

Sekä lasten että vanhempien haastatteluissa nousi esiin opettajan rooli lapsen apuvälineiden käytössä. Kun lapsi saa koulussa tarvittavat apuvälineen käyttöön myös opettajalle opastetaan apuvälineiden käyttö. Opettajan vaihtuessa lukuvuosittain tai kesken vuoden apuvälineiden käytön ohjaus voi jäädä edellisen opettajan vastuulle tai uuden opettajan aktiivisuuden ja itsenäisen tiedon hankinnan varaan. Vanhempien haastatteluissa nousi esiin, että on tyypillistä, ettei opettajalla ole ennestään kokemusta näkövammaisen oppilaan opettamisesta tai käytössä olevista apuvälineistä. Vanhemmat pohtivat haastattelussa, miten opettaja ymmärtää lapsen näkövammaisuuden ja apuvälineen tarpeen. Vanhemmista tuntui, että opettajat eivät aina tienneet tai ymmärtäneet apuvälineen merkitystä lapsen oppimiselle tai jaksamiselle.

Apuvälineen käytön opastusta saatiin, kun apuväline tuli käyttöön. Opastus painottui apuvälineen käytön perusteisiin. Vanhemmat kertovat, että lisää apua apuvälineen käyttöön ja koulunkäyntiin on kuitenkin saatavilla sekä opettajalle että perheelle. Yksin ei tarvitse pärjätä. Apua, tukea ja ohjausta on saatu erityisopettajalta, kuntoutusohjaajalta sekä Valteri-koulun ohjaavilta opettajilta.

Vanhemmat kertovat apuvälineiden saamisen prosessin hitaudesta ja kuormittavuudesta. Koulussa tarvittavia apuvälineitä ei kuulu kustantaa itse, vaikka apuvälineiden hankkimisen, vaihtamisen tai korjaamisen prosessi olisikin hidas ja työläs. Apuvälineiden odotetaan muuttuvan vasta lapsen siirtyessä peruskoulun 7. luokalle.

5 Lopuksi

Opinnäytetyön tarkoituksena oli kartoittaa, mitkä tekijät vaikuttavat näkövammaisen lapsen näkökulmasta näönkäytön apuvälineiden käyttöön kouluympäristössä. Tavoitteena oli edistää näönkäytön apuvälineiden käyttöä kouluympäristössä. Opinnäytetyössä olennaista oli tuoda esiin lapsen näkökulma ja kokemukset apuvälineistä ja niiden käytöstä kouluympäristössä. Opinnäytetyöprosessin ajan varmistettiin, että lapsen näkökulma ja valittu teoreettinen malli näkyivät opinnäytetyössä, teoreettisten käsitteiden tukiessa kokonaisuutta. Opinnäytetyön suunnitelma antoi vahvan pohjan prosessin etenemiselle ja toteuttamiselle. Toteutuksen aikana tarkasteltiin, pohdittiin ja punnittiin opinnäytetyötä ja tehtyjä valintoja sen eri osioissa. Huolellisella ja arvioivalla otteella mahdollistettiin opinnäytetyön tavoitteiden saavuttaminen ja tutkimustiedon ja lasten kokemusten yhdistäminen.

Opinnäytetyö toteutettiin laadullisen tutkimuksen menetelmin, koska tarkoituksena oli ymmärtää lasten kokemuksia ja aineistosta nousseita ilmiöitä. Opinnäytetyötä ohjaavana teoreettisena mallina käytettiin kanadalaisen toiminnallisuuden ja sitoutumisen mallia, joka tuki opinnäytetyötä koko sen matkan ajalta. Mallin ohjaamana toteutettiin teemahaastattelun runko, analyysi ja tulosten jäsentely. Se ohjasi myös tarkastelemaan sitä, mitä tekijöitä pitää ottaa huomioon näkövammaisen lapsen kouluympäristössä ja hänen apuvälineidensä käytössä, jotta lapsi ympäristöineen tulee nähdyksi kokonaisvaltaisesti.

Aineiston keruumenetelmäksi valikoitui haastattelu, joka tarkennettiin teemahaastatteluksi opinnäytetyöprosessin varhaisessa vaiheessa. Teemahaastattelu mahdollisti lapsen äänen kuulumisen haastattelutilanteessa ja tuki siten opinnäytetyön tarkoitusta ja tavoitetta. Teemahaastattelun rinnalle valittiin QUEST 2.0 -mittari, joka mahdollisti apuvälineen ominaisuuksiin liittyvien teemojen käsittelyn. Valitut menetelmät täydensivät toisiaan ja niiden avulla saatiin kattavaa tietoa aiheesta.

Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja tutkimuksen tulokset uskottavia vain silloin, kun tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Hyvän tieteellisen käytännön ja tutkimuseettisyyden kannalta on tärkeää olla rehellinen, huolellinen, tarkka ja vastuullinen tutkimustyössä. Tutkimuksessa on sovellettava tieteellisen tutkimuksen kriteerit täyttäviä ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä ja kunnioitettava muiden tutkijoiden

työtä. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös tarvittavien tutkimuslupien hankkiminen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013: 6–7.) Haastateltavia perheitä etsittiin yhteistyökumppanin ja opinnäytetyön tekijöiden verkostoja hyödyntäen mutta osallistuminen ei edellyttänyt kytköksiä yhteistyökumppaniin tai opinnäytetyön tekijöihin. Haastattelu toteutettiin lapsen vapaa-ajalla eikä haastattelu edellyttänyt opinnäytetyön tekijöiltä yhteyttä kouluun, joten koululta tai kaupungilta ei haettu tutkimuslupia. Osallistuminen oli vapaaehtoista ja haastateltavilta lapsilta ja vanhemmilta pyydettiin haastattelua varten kirjalliset suostumukset. Haastatteluihin osallistujien riittävä tiedonsaanti opinnäytetyöstä varmistettiin siten, että heille kerrottiin opinnäytetyöstä ja haastattelusta etukäteen sähköpostitse ja haastattelutilanteen alussa kirjallisella tiedotteella ja suullisesti.

Haastattelut ajoittuivat arki-iltapäiviin, joten haastateltavilla lapsilla oli takana koulupäivä. Haastattelutilanteessa tiedostettiin vireystilan ja jaksamisen mahdolliset haasteet, joten lasten jaksaminen otettiin huomioon tarjoamalla mahdollisuus taukoihin haastattelun aikana ja kertomalla etukäteen haastattelun etenemisestä. Vanhemman läsnäolo mahdollisti lapselle turvallisen ilmapiirin ja tuen haastattelun ajan. Vanhempia ohjattiin sekä etukäteen sähköpostitse että haastattelutilanteessa siihen, että lapsen haastattelun ajan lapsella on pääpuheenvuoro ja vanhemman rooli on tukea ja täydentää tarvittaessa. Esittämällä lapselle tarkentavia kysymyksiä ja ohjaamalla vanhemman vastuksen jälkeen uusi kysymys lapselle pyrittiin turvaamaan lapsen mielipiteen kuulumisen.

Haastatteluihin liittynyttä opinnäytetyön tekijöiden jännitystä lievitettiin etukäteen harjoittelemalla haastattelua, sopimalla selkeä työnjako ja keskustelemalla jännityksen mahdollisista vaikutuksista haastattelutilanteeseen.

Ajankäytön tehostamiseksi haastatteluaineisto jaettiin tasapuolisesti opinnäytetyön tekijöiden kesken litterointivaiheessa. Tallenteiden puhe oli hetkittäin hiljaista tai epäselvää, jolloin epäselvät kohdat tarkistettiin yhdessä aineiston todenmukaisuuden turvaamiseksi. Haastattelujen kuunteleminen ja litterointi selkeytti käsitystä aineistosta. Litterointivaiheessa haastatteluaineistosta oli tunnistettavissa kohtia, joissa olisi haastatteluissa pitänyt kysyä haastateltavilta tarkentavia kysymyksiä.

Aineiston analyysivaiheen haasteena oli analyysitavan valinta. Analyysitapaa valittaessa tutkittiin tarkkaan lähdekirjallisuutta erilaisista analyysitavoista mutta menetelmien laaja kirjo osoitti, että olemassa ei ole vain yhtä oikeaa analyysitapaa. Analyysitavaksi valittiin

lopulta teorialähtöinen sisällönanalyysi, jolla saatiin nostettua haastatteluaineistosta tärkeitä ilmiöitä ja merkityksiä. Lasten ja vanhempien vastauksia käsiteltiin erikseen lasten äänen kuulumisen turvaamiseksi sekä analyysissa että tuloksissa. Sisällönanalyysi selkeytti haastattelumateriaalista nousseita yhteneväisiä ja erottuvia ilmiöitä ja auttoi hahmottamaan haastattelun, aineiston käsittelyn, analyysin ja tulosten yhteyttä.

Opinnäytetyötä varten suunniteltiin haastateltavan neljää perhettä mutta haastateltavaksi saatiin vain kaksi perhettä. Haastateltavien saamisen suurin haaste oli lasten kiinnostuksen herättäminen ja perheiden kiireinen ja kuormittava arki. Toivottua pienemmän tutkimusotoksen takia haastattelumateriaalia kertyi oletettua vähemmän ja se toi haasteita analyysin toteuttamiseen ja tulosten muodostamiseen. Kerättyä aineistoa täytyi tarkastella hyvin kriittisesti ja harkita tarkkaan sitä, mitä ja miten aineistoa ja tuloksia tuotiin esille, jotta lapsien näkökulma saatiin esille ilman, että heitä pystyisi tunnistamaan.

Ihmistieteisiin luettavaa tutkimusta koskevat eettiset periaatteet jaetaan kolmeen osa-alueeseen. Tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen käsittää osallistumisen vapaaehtoisuuden ja riittävän tiedon saannin. Tutkittavalla on myös oikeus keskeyttää milloin tahansa osallistumisensa tutkimukseen. Eettisissä periaatteissa vahingoittamisen välttämiseksi tarkoitetaan henkisiä, taloudellisia ja sosiaalisia haittoja ja periaate käsittää koko tutkimuksen: tiedonkeruun, aineiston säilyttämisen ja tulosten julkaisemisen. Kun tutkimukseen kuuluu vuorovaikutusta tutkittavien kanssa, tutkittaviin tulee suhtautua kohteliaasti ja kunnioittavasti. Kolmas osa-alue on yksityisyys ja tietosuojat. Tutkimusaineistoa ja mahdollisia tunnistetietoja tulee säilyttää huolellisesti ja julkaisuvaiheessa on pohdittava minkä tunnistetietojen julkaiseminen on tarkoituksenmukaista. Yksityisyyden suojasta huolehditaan jatkokäytön osalta aineiston karsimalla tai poistamalla tunnistetietoja ja tarvittaessa aineiston hävittämällä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009: 4–11.) Koska näkövammaisten lasten määrä Suomessa on pieni, aineiston käsittelyssä ja säilyttämisessä käytettiin erityistä huolellisuutta haastateltavien anonymiteetin turvaamiseksi. Haastateltavista tai heidän kokemuksistaan ei käytetty sellaisia tietoja, joista haastateltava olisi tunnistettavissa. Opinnäytetyön aineistoa ei säilytetä jatkokäyttöä varten vaan aineisto hävitetään asianmukaisesti opinnäytetyöprosessin päätyttyä.

5.1 Huomioita tuloksista

Opinnäytetyön tulokset apuvälineen käyttöön vaikuttavista tekijöistä tiivistyivät kolmeen teemaan: apuvälineen sopivuus lapselle ja kouluympäristöön, lapsen kokemus yhdenvertaisuudesta ja apuvälineen käyttöä tukeva ympäristö.

Tietokantahakujen avulla löytyi opinnäytetyön aihetta sivuavia tutkimuksia näkövammaan, apuvälineisiin ja kouluympäristöön liittyen. Kaikkia kolmea teemaa käsitteleviä alle 10 vuotta vanhoja tutkimuksia oli kuitenkin saatavilla melko vähän. Myös tiukat maksumuurit rajasivat mahdollisuuksia hyödyntää aiheeseen sopivia tutkimuksia. Löydetty tutkimustieto tuki opinnäytetyön tuloksista nousevia teemoja ja tulokset olivat yhteneviä myös yhteistyökumppanin tietojen ja kokemusten kanssa.

Tulokset esiteltiin opinnäytetyössä kanadalaisen toiminnallisuuden ja sitoutumisen mallin mukaisesti ja ne kirjoitettiin selkeästi käyttäen mallin käsitteitä. Tulosten kuvaamisessa ei käytetty suoria sitaatteja, koska aineiston määrän pienuuden takia haluttiin suojata haastateltavien anonymiteettiä. Suoria sitaatteja on käytetty harkiten vain opinnäytetyön aineiston analyysirungon esimerkkitaulukossa.

Tuloksissa apuväline ei sijoittunut kanadalaisen toiminnallisuuden ja sitoutumisen mallissa johonkin tiettyyn osa-alueeseen, vaan se näyttäytyi mallin kaikissa osioissa linkittyen luontevasti lapseen ja kouluympäristöön. Sen takia apuvälineen roolia, vaikutusta ja merkitystä voitiin tarkastella sekä tarkemmassa että laajemmassa kontekstissa.

Lapsen suhtautuminen apuvälineisiin vaikuttaa apuvälineiden käytön aktiivisuuteen mutta apuvälineen käytössä tai käyttämättä jäämisessä ei ole kyse vain lapsen asenteesta. Aktiivisen apuvälineen käytön lähtökohta on lapsen tarvetta vastaava apuväline. Jotta apuväline vastaa lapsen tarvetta, lapsen on saatava kokeilla ja vertailla erilaisia apuvälinevaihtoehtoja. Apuvälineen huolellinenkaan valinta ei auta, jos kilpailuttaminen ei mahdollista sopivimman apuvälineen saamisesta. Myös muuttuvat oppimisympäristöt asettavat vaatimuksia ja haasteita apuvälineen mukautuvuuteen ja käytön sujuvuuteen.

Apuvälineen avulla pyritään yhdenvertaisiin oppimisen mahdollisuuksiin mutta jos apuväline ei mukaudu joustavasti kouluympäristöön, eristää lapsen apuvälinevuoren

taakse tai ei mahdollista lapsen osallisuutta luokassa, se ei edistä yhdenvertaisuutta ja osallisuutta. Apuvälineen käyttöä koko luokan oppimisen tukena ei ole syytä kieltää, sillä lasten ja vanhempien vastauksissa kokemukset apuvälineen hyödyntämisestä koko luokan opetuksessa näyttäytyivät positiivisessa valossa ja yhdenvertaisuutta edistävänä tekijänä.

Nuoret näkövammaiset kohtaavat haasteita osallistumisessa monilla elämän osa-alueilla. Ympäristöllä on keskeinen rooli näkövammaisen nuoren osallistumisen estäjänä tai edistäjänä. Myös apuväline voidaan kokea sosiaalisen elämän estäjänä, kun nuori kokee apuvälineen olevan merkki näkövammasta, vaikka nuori ei halua identifioitua näkövammaiseksi. (Salminen & Karhula 2014: 267–274.)

Opettajan ja kouluympäristön ymmärrys näkövammasta mahdollistaa avoimen ja myönteisen suhtautumisen apuvälineen tarpeeseen ja käyttöön. Opettajan sama ohjaus ja tuki on edellytys sille, että apuväline on luonteva osa lapsen koulunkäyntiä. Opettajien vaihtuvuus on haaste tiedonkulun ja apuvälineosaamisen siirtymisen kannalta. Perheiden kokemusten perusteella ohjausta apuvälineiden käyttöön saa automaattisesti vain lapsen saadessa apuvälineet käyttöön, vaikka tarvetta ohjaukselle saattaa todellisuudessa olla aina opettajan vaihtuessa. Lisäohjausta ja tukea apuvälineiden käyttöön on kuitenkin saatavilla ja perheen tai opettajan omasta aktiivisuudesta on hyötyä sen saamisessa.

5.2 Päätelmät

Ajantasaisen tiedon ja uuden osaamisen hankkiminen edellyttää jatkuvaa oppimista. Apuvälineteknologian nopea kehitys haastaa sen takia kaikki apuvälineiden parissa työskentelevät.

Käyttämättä jäävä apuväline on yhteiskunnan varojen ja apuvälineprosessiin käytettyjen resurssien hukkaamista. Ottamalla apuvälineen käyttäjät mukaan suunnittelu- ja valmisteluprosessin kaikkiin vaiheisiin voidaan vähentää tilanteita, joissa käyttäjälleen välttämätön apuväline ei täytä tehtäväänsä (Kuntoutusportti 2013).

Näkövammaisten lasten apuvälinekokemuksista löytyy suomeksi vain vähän tietoa muualla kuin yhteistyökumppanin verkkosivuilla ja Silmäterä-julkaisussa. Opettajien kokemuksista inklusiosta ja näkövammaisen oppilaan opettamisesta

perusopetuksessa löytyy kasvatustieteiden tiedekunnassa tehtyjä pro gradu -tutkielmia. Opinnäyte tuotti lapsinäkökulmaista tietoa apuvälineiden käytöstä kouluympäristössä. Vaikka opinnäytetyössä tutkimusotos oli pieni, lasten omat mielipiteet ja kokemukset apuvälineiden käytöstä ja niiden toimivuudesta kouluympäristössä tuottivat tärkeää tietoa näkövammaisten lasten ympäristössä toimiville ihmisille. Saatu tieto auttaa kiinnittämään huomiota niihin asioihin, jotka lapset kokivat tärkeiksi ja merkitykselliseksi.

Kouluissa työskentelevät toimintaterapeutit ovat Suomessa harvinaisia. Koulussa tehtävän työn ja varhaisen tukemisen hyödyt ja tärkeys on kuitenkin tunnistettu. Toimintaterapeuttiliiton perustama Toimintaterapiaa kouluissa-työryhmä pyrkiikin edistämään toimintaterapian ja toimintaterapeuttien asemaa ja mahdollisuuksia koululaisten toimintakyvyn tukena. (Metsäranta 2018.) Näkövammaisen lapsen kouluympäristössä toimintaterapeutin osallisuuden hyödyistä apuvälineiden valintaprosessissa, arvioinnissa ja käytön tukemisessa olisi hyvä selvittää. Myös toimintaterapeutin rooli opettajien, näkövammaisen lapsen ja kodin välisen yhteistyön tukevana osapuolena sopisi jatkotutkimusaiheeksi.

Lähteet

Alasuutari, Maarit 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusu vuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.): Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 145–162.

de Verdier, Kim & Ek, Ulla 2014. A Longitudinal Study of Reading Development, Academic Achievement, and Support in Swedish Inclusive Education for Students with Blindness or Severe Visual Impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness* 108 (6). 461–472.

Demers, Louise & Weiss-Lambrou, Rhoda & Ska, Bernadette 2005. QUEST 2.0 Auvälinytytyväisyyttä arvioiva mittari. Työpapereita 9/2005. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Saatavana osoitteessa: <<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201204194007>>. Luettu 20.8.2018.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2010. Tutki ja kirjoita. 15. - 16. painos. Helsinki: Tammi.

Hyvärinen, Lea n.d. Toiminnallisen näön tutkiminen. Saatavana osoitteessa: <<http://www.lea-test.fi/su/naonarv/toimin/osa1/toiminna.html>>. Luettu 29.3.2019.

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

Hännikäinen, Tarja 2006b. Heikkonäköinen oppilas koulussa. Teoksessa Takala, Marjatta & Kontu, Elina (toim.): Näkökulmia näkövammaisten opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 83–97.

Kuntoutusportti 2013. Kuntoutuksen apuvälineiden käyttäjälähtöisyys. Päivitetty 3.9.2013. Saatavana osoitteessa: <<https://kuntoutusportti.fi/kuntoutuksen-apuvälineiden-kayttajalahtoisyys/>>. Luettu 29.3.2019.

Law, Mary & Polatajko Helen & Baptiste, Sue & Townsend, Elizabeth 2002. Core Concepts of Occupational Therapy. Teoksessa Townsend, Elizabeth (toim.) Enabling Occupation. An Occupational Therapy Perspective. Revised Edition. Ottawa: CAOT Publications ACE. 29–56.

Liebermann, Laura & Leske A. David & Hatt, Sarah R. & Castañeda, Yolanda S. & Wernimont, Suzanne M. & Cheng-Parel, Christina S. & Birch, Eileen E. & Holmes, Jonathan M. 2017. Bilateral childhood visual impairment: child and parent concerns. *Journal of American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus* 21 (3). Saatavana myös sähköisesti osoitteessa: <[https://www.jaapos.org/article/S1091-8531\(17\)30374-9/fulltext](https://www.jaapos.org/article/S1091-8531(17)30374-9/fulltext)>. Luettu 16.3.2019. 183.e1–183.e7.

Metsäranta, Anne 2018. Toimintaterapia on kouluissa kannattavaa työtä. Tutustu kuntoutuksen asiantuntijoihin. Kuntoutusalan asiantuntijat. Päivitetty 26.10.2018. Saatavana osoitteessa: <<https://kuntoutusalanasiantuntijat.fi/403-2/>>. Luettu 24.3.2019.

Mulloy, Austin M & Gevarter, Cindy & Hopskins, Megan & Sutherland, Kevin S & Ramross Sathiyaprakash T 2014. Assistive Technology for Students with Visual Impairments and Blindness. Teoksessa Lancioni, Giulio & Singh, Nirbhay (toim.): Assistive Technologies for People with Diverse Abilities. New York: Springer. 113–156.

Nordqvist, Barbro & Juntunen, Reijo 2010. Näkeminen. Teoksessa Salminen, Anna-Liisa (toim.): Apuvälinekirja. Helsinki: Kehitysvammaliitto. 68–83.

Näkövammaiset lapset ry 2019. Yhdistys. Saatavana osoitteessa: <<https://www.silmatera.fi/yhdistys/>>. Luettu 17.3.2019.

Ojamo, Matti 2018. Näkövammojen luokitus WHO:n määritelmän mukaan. Näkövammarekisterin vuosikirja 2017. Näkövammaisten liitto ry. <https://www.nkl.fi/index.php?__file_display_id=12639>. Luettu 28.2.2019.

Opetushallitus n.d.a Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Perusopetus. Saatavana osoitteessa: <https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki>. Luettu 25.2.2019.

Opetushallitus n.d.b Opetussuunnitelman ydinasiat. Perusopetus. Saatavana osoitteessa: <https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/perusopetus_nyt>. Luettu 26.2.2019.

Pajulammi, Henna 2014. Lapsi, oikeus ja osallisuus. Helsinki: Talentum.

Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998.

Perusopetuslaki 2003/477. Annettu Helsingissä 18.10.2002.

Perusopetuslaki 2010/624. Annettu Helsingissä 8.9.2009.

Polatajko, Helene J. & Davis, Jane & Stewart, Deb & Cantin, Noémi & Amoroso, Bice & Purdie, Lisa & Zimmerman, Daniel 2007a. Specifying the Domain of Concern: Occupation as core. Teoksessa Polatajko, Helene J. & Townsend, Elizabeth A. 2007: Enabling Occupation II: Advancing an Occupational Therapy Vision of Health, Well-Being & Justice through Occupation. Ottawa: CAOT Publications ACE. 13–37.

Polatajko, Helene J. & Backman, Catherine & Baptiste Sue & Davis, Jane & Eftekhar, Parvin & Harvey, Andrew & Jarman, Jennifer & Krupta, Terry & Lin, Nancy & Pentland, Wendy & Rudman, Debbie Laliberte & Shaw, Lynn & Amoroso, Bice & Connor-Schisler, Anne 2007b. Human Occupation in Context. Teoksessa Polatajko, Helene J. & Townsend, Elizabeth A. 2007: Enabling Occupation II: Advancing an Occupational

Therapy Vision of Health, Well-Being & Justice through Occupation. Ottawa: CAOT Publications ACE. 37–62.

Raittila, Raija & Vuorisalo, Mari & Rutanen, Niina 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa Hyvärinen, Matti & Nikander, Pirjo & Ruusuvuori, Johanna (toim.): Tutkimushaastattelijan käsikirja. Tampere: Vastapaino. 312–335.

Rudanko, Sirkka-Liisa 2011. Näkövammaisten kuntoutus, apuvälineet ja sosiaaliturva. Teoksessa Saari, Matti K. (toim.): Silmätautioppi. Helsinki: Kandidaattikustannus. 485–510.

Ruusuvuori Johanna & Nikander, Pirjo 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, Matti & Nikander, Pirjo & Ruusuvuori, Johanna: Tutkimushaastattelun käsikirja. 427–442.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006a. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Millaista aineistoa ja miten? Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovaranto. Saatavana osoitteessa: <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_1.html>. Luettu 2.12.2018.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006b. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Haastattelu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavana osoitteessa: <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3.html>. Luettu 2.12.2018.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006c. Analyysin äärellä. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavana osoitteessa: <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_1.html>. Luettu 2.12.2018.

Salminen, Anna-Liisa 2010. Apuväline toimintaa edistämässä. Teoksessa Salminen, Anna-Liisa (toim.): Apuvälinekirja. Helsinki: Kehitysvammaliitto. 16–28.

Salminen, Anna-Liisa & Karhula, Maarit E. 2014. Young persons with visual impairment: Challenges of participation. Scandinavian Journal of Occupational Therapy 21 (4). 267–276.

Sosiaali- ja terveysministeriö 2018. Valtakunnalliset lääkinnällisen kuntoutuksen apuvälineiden luovutusperusteet. Opas apuvälinetyötä tekeville ammattilaisille ja ohjeita asiakkaille. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 35/2018. Saatavana osoitteessa: <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3989-9>>. Luettu 23.3.2019.

Suomen YK-liitto 2015. YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Somero: Sälekarin Kirjapaino Oy. Saatavana myös sähköisesti osoitteessa: <https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf>. Luettu 28.3.2019.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014. Apuvälineet. Itsenäisen elämän tuki. Vammaispalvelujen käsikirja. Päivitetty 7.7.2014. Saatavana osoitteessa: <<https://thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/itsenaisen-elaman-tuki/apuvälineet>>. Luettu 31.5.2018.

Terveyskylä n.d.a. Apuvälineiden sovitus, kokeilu ja valinta. Apuvälinepalvelun prosessi –ohjeita. Apuvälineet. Kuntoutustalo. Saatavana osoitteessa: <<https://www.terveyskyla.fi/kuntoutumistalo/ammattilaisille/apuv%C3%A4lineet/apuv%C3%A4linepalvelun-prosessi-ohjeita/apuv%C3%A4lineen-sovitus-kokeilu-ja-valinta>>. Luettu 23.3.2019.

Terveyskylä n.d.b Julkisten tahojen järjestämisvastuu. Apuvälinepalveluiden järjestämisvastuu ja lainsäädäntö -ohjeita. Apuvälineet. Kuntoutustalo. Saatavana osoitteessa: <<https://www.terveyskyla.fi/kuntoutumistalo/ammattilaisille/apuv%C3%A4lineet/apuv%C3%A4linepalveluiden-j%C3%A4rjest%C3%A4misvastuu-ja-lains%C3%A4d%C3%A4nt%C3%B6-ohjeita/julkisten-tahojen-j%C3%A4rjest%C3%A4misvastuu>>. Luettu 23.3.2019.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavana osoitteessa: <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf>. Luettu 3.6.2018.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Saatavana osoitteessa: <<http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>>. Luettu 3.6.2018.

Unicef n.d. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. Saatavana osoitteessa: <https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf>. Luettu 26.2.2019.