

YHDESSÄ ENEMMÄN

Toimintaterapeutti luokanopettajan työparina lasten
hienomotoriikkaa tukemassa

Aini Kujamäki
Enja Mäkinen

Opinnäytetyö
Lokakuu 2013

Toimintaterapian koulutusohjelma
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala





Tekijä(t) Kujamäki, Aini Mäkinen, Enja	Julkaisun laji Opinnäytetyö	Päivämäärä 7.10.2013
	Sivumäärä 77	Julkaisun kieli Suomi
		Verkojulkaisulupa myönnetty (X)
Työn nimi YHDESSÄ ENEMMÄN – Toimintaterapeutti luokanopettajan työparina lasten hienomotoriikkaa tukemassa		
Koulutusohjelma Toimintaterapia		
Työn ohjaaja(t) Ritsilä, Jaana Salminen, Suvi		
Toimeksiantaja(t) Jyväskylän kaupunki / Opetuspalvelut / Keljonkankaan koulu		
Tiivistelmä <p>Koululähtöisen toimintaterapian hyödyistä on saatu hyvää kansainvälistä näyttöä, ja esimerkiksi Kanadassa ja Yhdysvalloissa toimintaterapeutti työskentelee jo luontevana osana tiivistä kouluarkea. Suomessa näin ei kuitenkaan vielä ole.</p> <p>Opinnäytetyön toimeksiantaja oli Jyväskylän Keljonkankaan koulu. Toimeksiantajan puolelta nousi kiinnostus kokeilla käytännössä toimintaterapeutin ja luokanopettajan välistä työparitoimintaa, sillä opettaja voi monen oppilaan luokassa kokea omat resurssinsa ja tietotaitonsa lasten erityishaasteissa toisinaan riittämättömiksi. Lisäksi kouluarjessa oli havaittu hienomotoristen haasteiden enenevissä määrin hankaloittavan joidenkin lasten koulussa suoriutumista, joten työparitoiminta päätettiin kohdistaa juuri lasten hienomotoriikan tukemiseen. Opinnäytetyön tavoitteena oli siten tuoda esille käytännön kokeiluun perustuen, millä keinoin toimintaterapeutti voi luokanopettajan työparina toimiessaan tukea ensimmäisen luokan oppilaan hienomotorisia taitoja.</p> <p>Opinnäytetyö toteutettiin laadullisen toimintatutkimuksen peruspiirteitä noudattaen. Aineistonkeruumenetelminä olivat teemahaastattelu, luokahuonehavainnointi sekä tutkimuspäiväkirja. Aineistoa analysoitiin läpi prosessin, analysoinnin kehittäessä ja viedessä eteenpäin yhteistyöprosessia. Lopputuloksena syntyi prosessikaaviolla kuvattu malliesimerkki toimintaterapeutin ja luokanopettajan välisestä työparitoiminnasta ja siihen vaikuttavista elementeistä. Malliesimerkin taustalla vaikuttavat Kanadalainen toiminnallisuuden ja sitoutumisen malli (CMOP-E) ja sen kanssa käytettäväksi soveltuva Kanadalainen toimintaterapiaprosessin kehys (CCPF). Käytännön kokeilun myötä tällaisen yhteistyömallin ja erityisosaamisen todettiin vastaavan nykyajan koulumaailman tarpeisiin. Jatkossa voisikin kartoittaa, millaisia resursseja toimintaterapeutin palkkaaminen osaksi kouluarkea vaatisi, sekä määrittää toimintaterapeutille tarkempaa työnkuvaa osana kouluyhteisöä. Lisäksi opinnäytetyössä tuotettu hienomotoriikkaan liittyvä tieto olisi hyvä jalkauttaa myös esiopetuksen arkeen.</p>		
Avainsanat (asiasanat) koululähtöinen toimintaterapia, työparitoiminta, hienomotoriikka, toimintaterapeutin ja luokanopettajan välinen yhteistyö, Kanadalainen toiminnallisuuden ja sitoutumisen malli		
Muut tiedot		



Author(s) Kujamäki, Aini Mäkinen, Enja	Type of publication Bachelor's Thesis	Date 7.10.2013
	Pages 77	Language Finnish
		Permission for web publication (X)
Title TOGETHER IS MORE – An occupational therapist as a coworker with a class teacher in supporting children's fine motor skills		
Degree Programme Occupational Therapy		
Tutor(s) Ritsilä, Jaana Salminen, Suvi		
Assigned by The City of Jyväskylä / Educational Services/ The Keljonkangas School		
Abstract <p>School-based occupational therapy shows good international evidence, and in Canada and the United States, for example, occupational therapists already work as a natural everyday part of the school day. In Finland, however, this is not so.</p> <p>The commissioner of the thesis was a primary school called the Keljonkangas School in Jyväskylä, Finland. The school wanted to experiment collaboration between an occupational therapist and class teacher, because with groups of many pupils the teachers can find their resources and knowledge sometimes inadequate when it comes to children with special needs. In addition, an increasing number of fine motor skill challenges had been detected to complicate the school performance of some pupils, which is why it was decided that the collaboration would focus on supporting the children's fine motor skills. Hence, based on the experiment, the goal of the thesis was to suggest how an occupational therapist together with a class teacher would be able to support the fine motor skills of a first grade student.</p> <p>The thesis was carried out according to the principles of qualitative action research. The data acquisition methods were theme interviews, classroom observation and a research diary. The data was analyzed throughout the process, and this helped to develop and forward the process of collaboration. As a result, a process chart describing a model example of collaboration between an occupational therapist and class teacher and of the related elements was produced. The model example was based on The Canadian Model of Occupational Performance and Engagement (CMOP-E) and The Canadian Practice Process Framework (CPPF) which are often used together. The experiment showed that this kind of a model of collaboration and special know-how responds to the needs of today's school world. Future studies could focus on what kind of resources hiring an occupational therapist as a part of everyday school would demand and determine a more specific job description for an occupational therapist as a part of the school community. In addition, it would also be useful to integrate the information about fine motor skills provided by the thesis with the everyday life of preschool education.</p>		
Keywords school-based occupational therapy, co-working, fine motor skills, collaboration between an occupational therapist and class teacher, Canadian Model of Occupational Performance and Engagement		
Miscellaneous		

Sisältö

1	Toimintaterapeutti luokanopettajan ammattitaidon tueksi.....	3
2	Opinnäytetyön lähtökohdat.....	4
2.1	Opinnäytetyön tavoite ja asetetut opinnäytetyökysymykset	5
2.2	Aiempia opinnäytetöitä aiheeseen liittyen.....	5
2.3	Keljonkankaan koulu yhteistyökumppanina	6
3	Työtä ohjanneet tutkimukselliset suuntaukset.....	6
4	Tietoperusta pohjana käytännön kokeilulle	8
4.1	Toimintaterapia koulumaailmassa.....	9
4.2	Toimintaterapeutti luokanopettajan työparina.....	10
4.2.1	Toimintaterapeutin ja opettajan välisen yhteistyön vaikuttavuus	12
4.3	Hienomotoriikka.....	12
4.3.1	Hienomotoriikan kehitys.....	13
4.3.2	Hienomotoriikan merkitys arjessa.....	15
4.3.3	Hienomotoriikan tukeminen toimintaterapiassa.....	17
4.4	Kanadan malli (CMOP-E) työparityöskentelyn perustana.....	17
5	Työssä käytetyt aineistonkeruumenetelmät.....	20
5.1	Teemahaastattelu	20
5.2	Havainnointi	21
5.3	Tutkimuspäiväkirja.....	22
6	Työparityöskentelyn kokeilu luokanopettajan kanssa	23
6.1	Luokanopettajan alkuhaastattelu	23
6.2	Oppilaiden hienomotoriikan havainnointi	26
6.2.1	Havainnointipäivien kuvaus.....	27
6.2.2	Havainnointipäivien läpikäyminen luokanopettajan kanssa	29
6.2.3	Teoriatietoa kynäotteista ja voimansäätelystä.....	31
6.3	Hienomotoriikkaa tukevat pieninterventiot.....	34
6.3.1	Interventioiden suunnittelu.....	34
6.3.2	Interventiopäivä I	35

	2
6.3.3	Interventiopäivä II 38
6.3.4	Kirje oppilaiden koteihin..... 40
6.4	Yhteistyön päättävä haastattelu 41
7	Aineiston analyysi 43
7.1	Analysoinnin tuloksena syntynyt työparitoiminnan malliesimerkki 45
8	Arviointi ja pohdinta 48
8.1	Toimintatutkimuksen piirteiden toteutumisesta 49
8.2	Luotettavuustekijöistä..... 51
8.3	Tutkimusetiikasta..... 54
8.4	Yhteenvedo ja jatkotutkimusaiheet 55
Lähteet 57
Liitteet 61
LIITE 1.	Tiedote vanhemmille..... 61
LIITE 2.	Äänityslupa..... 62
LIITE 3.	Teemahaastattelurunko 1..... 63
LIITE 4.	Havainnointirunko..... 64
LIITE 5.	Interventiopäivät..... 67
LIITE 6.	Materiaaleja..... 71
LIITE 7.	Teemahaastattelurunko 2..... 74
LIITE 8.	Kirje vanhemmille..... 75
Kuviot	
Kuvio 1.	Kypsät kynäotteet 32
Kuvio 2.	Opinnäytetyönyhteistyöprosessi rinnastettuna CPPF:n mukaisen terapiaprosessin vaiheisiin..... 46
Kuvio 3.	Malliesimerkki toimintaterapeutin ja luokanopettajan välisen työparitoiminnan etenemisestä ja siihen vaikuttavista elementeistä 47

1 Toimintaterapeutti luokanopettajan ammattitaidon tueksi

Jyväskylän Keljonkankaan alakoulussa työskentelevän erityisluokanopettajan mukaan monet tänä päivänä koulutiensä aloittavista ensimmäisen luokan oppilaista osaavat kouluun tullessaan jo lukea ja laskea, mutta jotkut heistä kohtaavat haasteita hienomotorisen kehityksen alueella. Tällainen haaste voi olla esimerkiksi koulutyöskentelyä häiritsevä kypsytön kynäote. Lapsen hienomotoriikkaa tulisi tukea jo varhaisessa vaiheessa ja luokanopettaja voikin kokea omat resurssinsa ja tietotaitonsa monen lapsen ryhmässä riittämättömiksi. Kuinka luokanopettaja voi havaita lapsen yksilölliset hienomotoriset haasteet luokkaryhmän keskellä? Kuinka lapsia voidaan tukea näissä haasteissa? Voisiko toimintaterapeutin asiantuntemusta luokanopettajan työparina hyödyntää?

Tällä opinnäytetyöllä etsittiin vastausta viimeksi mainittuihin kysymyksiin selvittämällä kuinka toimintaterapeutti voi toimia luokanopettajan työparina ja kuinka hienomotorisia taitoja voidaan tukea yhteistuumin. Toisin kuin esimerkiksi Kanadassa ja Yhdysvalloissa, toimintaterapeutit Suomessa eivät työskentele kiinteänä osana koulu-yhteisöä siitä saadusta hyvästä ulkomaisesta tutkimusnäytöstä huolimatta. Opinnäytetyön aihe innosti siis opinnäytetyöntekijöitä selvittämään minkälaista tutkimusta toimintaterapeutin ja opettajien välisestä yhteistyöstä on tehty, minkälaisia elementtejä hyvä toimintaterapeutin ja koulun välinen yhteistyö pitää sisällään, sekä kokeilemaan toimintaterapeutin ja luokanopettajan välistä työparitoimintaa käytännössä. Työn lopputuloksena syntyi Kanadalaisen toiminnallisuuden ja sitoutumisen mallin (CMOP-E) mukaiseen toimintaterapiaprosessiin pohjautuva malliesimerkki toimintaterapeutin ja luokanopettajan välisestä yhteistyöprosessista.

Tässä raportissa esitellään aluksi opinnäytetyön lähtökohdat, sekä sen kulkua ohjanneet tutkimukselliset suuntaukset. Teoriataustassa puolestaan käsitellään aiheesta tehtyjä tutkimuksia ja luodaan pohja työparitoiminnan kokeilemiselle käytännössä. Opinnäytetyössä käytettyjen aineistonkeruumenetelmien perustelun jälkeen kuvataan opinnäytetyöntekijöiden ja luokanopettajan välinen yhteistyöprosessi, joka etenee luokanopettajan alkuhaastattelusta oppilaiden hienomotoristen taitojen havainnoinnin ja sitä seuranneiden interventiopäivien toteutuksen kautta aina yhteistyön päättämiseen. Kerätyn aineiston analysoinnin lopputuloksena syntynyt yhteistyön malliesimerkki esitellään kaavion avulla. Pohdintaosuudessa tutkimusprosessin onnistumista ja luotetta-

vuutta arvioidaan sekä pohditaan opinnäytetyön käytännön arvoa ja esitetään jatkokutkimuskysymykset.

2 Opinnäytetyön lähtökohdat

Opinnäytetyö sai alkunsa sen tekijöiden kiinnostuksesta toteuttaa opinnäytetyö yhdessä Jyväskylän Keljonkankaan koulun ja sen erityisluokanopettajan kanssa. Erityisluokanopettaja oli tullut molemmille opinnäytetyöntekijöille tutuksi toimintaterapian opintoihin liittyvän harjoittelun kautta ja ilmaissut halukkuutensa opinnäytetyöyhteistyöhön. Toimintaterapian mahdollisuudet koulumaailmassa kiinnosti molempia opinnäytetyöntekijöitä, joten syksyllä 2012 he ottivat erityisopettajaan yhteyttä kuullakseen millaisia aihe-ehdotuksia koululta nousisi mahdollisesti toteutettavaksi. Näin opinnäytetyö olisi työelämälähtöinen ja koulun tarpeisiin vastaava. Erityisluokanopettaja tarjosi kahta aihe-ehdotusta: 1. ensimmäisen luokan oppilaiden hienomotoristen taitojen kehittymisen tukeminen 2. toimintaterapeutin rooli ensimmäisen luokan opettajan työparina.

Toimintaterapeutin roolin pohtiminen koettiin molempien opinnäytetyön osapuolien, sekä koulun että opinnäytetyöntekijöiden, puolesta innovatiivisena aiheena. Se tarvitsi kuitenkin tuekseen selkeän rajauksen, sekä hyvin perustellut opinnäytetyökysymykset. Pitkällisen pohdinnan tuloksena ehdotetut aiheet päätettiin sitoa yhteen ja ryhtyä tutkimaan toimintaterapeutin ja ensimmäisen luokan opettajan välistä työparityöskentelyä lapsen hienomotorisia taitoja tukien. Toimintaterapian asiantuntemuksen keskittäminen hienomotoristen taitojen kehittämisen alueelle rajasi aiheita ja antoi toimintaterapeutin ja luokanopettajan työparityöskentelylle selkeän tavoitteen.

Koska opinnäytetyö haluttiin toteuttaa perusopetuksessa erityisopetuksen sijaan, erityisluokanopettaja tarjosi varsinaiseksi yhteistyöopettajaksi yhtä koulun kolmesta ensimmäisen luokan opettajasta. Erityisluokanopettajan ja valikoituneen luokanopettajan kanssa pidetyn yhteistapaamisen jälkeen yhteistyö vaihtui opinnäytetyöntekijöiden ja luokanopettajan väliseksi. Erityisluokanopettajan rooli oli merkittävä yhteistyön käynnistämässä ja hän pysyi mukana opinnäytetyön taustalla halki prosessin vastaanottaen tietoa työn etenemisestä ja tarjoten tukeaan tarvittaessa.

Ennen yhteistyön virallista käynnistämistä informoitiin sähköpostitse Keljonkankaan koulun rehtoria alkavan kevään yhteistyöstä sekä hoidettiin kuntoon tarvittavat lupasiat. Myös yhteistyöluokan vanhemmille lähetettiin opinnäytetyöntekijöiden laatima tiedote, jossa he esittelivät itsensä ja opinnäytetyön tarkoituksen, sekä kertoivat tulevasta toiminnasta lasten kanssa. (LIITE 1).

2.1 Opinnäytetyön tavoite ja asetetut opinnäytetyökysymykset

Opinnäytetyön tarkoitus oli kokeilla toimintaterapeutin ja ensimmäisen luokan luokanopettajan työparityöskentelyä käytännössä. Opinnäytetyön tavoite puolestaan oli tuoda esille käytännön kokeiluun perustuen millä keinoin toimintaterapeutti voi luokanopettajan työparina toimiessaan tukea ensimmäisen luokan oppilaan hienomotorisia taitoja. Yhteistyössä toimimalla ja sitä refleктоimalla muodostettiin käsitys siitä, millaisista elementeistä onnistunut toimintaterapeutin ja luokanopettajan välinen työparitoiminta rakentuu. Tällä opinnäytetyöllä pyrittiin siis vastaamaan kahteen alla olevaan asetettuun opinnäytetyökysymykseen:

Minkälainen toimintamalli toimii toimintaterapeutin ja luokanopettajan välisessä työparityöskentelyssä?

Millaisilla toiminnoilla voidaan tukea lapsen hienomotorisia taitoja luokkahuonetyöskentelyssä?

Näitä opinnäytetyökysymyksiä tarkentamaan ja niiden avuksi muodostettiin seuraavat alakysymykset: Mitä hienomotoriset taidot ovat ja miten niitä voi tukea toimintaterapiassa? Millaisissa koulun arjen tilanteissa hienomotoriset taidot tai niiden puutteet tulevat esiin? Mitä työparityöskentely koulumaailmassa pitää sisällään? Millainen työparityöskentely osoittautui yhteistyön aikana toimivaksi?

2.2 Aiempia opinnäytetöitä aiheeseen liittyen

Suomessa toimintaterapeutin toimiminen luokanopettajan työparina luokan arjessa on tutkimuksen näkökulmana uusi. Aiemmat koulumaailman kanssa yhteistyössä tehdyt toimintaterapian opinnäytetyöt ovat kartoittaneet yleisellä tasolla toimintaterapian asiantuntijuuden tarvetta koulumaailmassa sekä lisänneet alan tunnettavuutta koulun muiden asiantuntijoiden keskuudessa. Juhola, Matomäki ja Välimäki (2012) pohtivat opinnäytetyössään ”Jos meidän kouluss ois toimintaterapeutti – Toimintaterapeutin mahdollisuudet tukea oppilaan toimintaa Pohjan koulun arjessa” miten toimintaterapeutti voisi tukea oppilaan toimintaa koulun arjessa ja samalla hyödyttää koko koulu-

yhteisöä. Heidän tavoitteenaan oli myös tuoda toimintaterapiaa tunnetuksi kouluyhteisössä sekä herättää keskustelua toimintaterapian mahdollisuuksista oppilaan kouluarjen tukemisessa perusopetuksessa (Juhola ym. 2012).

Grönlund ja Rintakumpu (2010) puolestaan tutkivat opinnäytetyössään Kantolan ja Keräsen vuonna 2009 opinnäytetyön tuloksena kehittämän ”Toimintaterapia alakoulussa, Satunnaisesta vierailijasta koulun omaksi toimintaterapeutiksi” -esitteen hyödynnettävyyttä toimintaterapeuttien ja erityisluokanopettajien välisessä yhteistyössä. Grönlundin ja Rintakummun (2010) työssä tuodaan esille toimintaterapeutin näkökulma erityisoppilaan kouluarjen tukemisessa, tämän opinnäytetyön kohdistuessa perusopetukseen Juholan ja muiden (2012) opinnäytetyön tavoin.

Kouluikäisten lasten hienomotoriikkaan liittyy muun muassa Kahelinin ja Mäntyahon (2008) opinnäytetyö ”Näppärät niksit - Kynätyöskentelyn hienomotoristen valmiuksien ja taitojen kehittymisen tukeminen esi- ja alkuopetusikäisten lasten toimintaterapiassa”. Kyseisen työn yhteistyökumppanina olivat kuitenkin koulun sijasta kaksi sosiaali- ja terveystieteiden toimintaterapeutteja. (Kahelin & Mäntyaho 2008.) Joissakin opinnäytetyöissä on lisäksi tehty erilaisia oppaita tai työvälineitä kouluarkea helpottamaan sekä lasten taitoja ja valmiuksia kehittämään (esim. Laitinen 2011; Pirttijärvi & Pernu 2009).

2.3 Keljonkankaan koulu yhteistyökumppanina

Keljonkankaan koulu on yksi Jyväskylän kaupungin kouluista. Koulussa on yksi starttiluokka, kaksi pienryhmää sekä kolme rinnakkaista luokkaa kullakin luokka-asteella ensimmäisestä kuudenteen. Tarjolla on myös laaja-alaista erityisopetusta kahden eri opettajan toimesta. Keljonkankaan koulun toiminta-ajatuksena on, että ”koulu toimii yhteistyössä kotien kanssa lasten kehitystä tukevana yhteisönä, joka mahdollistaa oppilaiden kasvun itsestään ja ympäristöstään välittäviksi ihmisiksi”. (Peda.net, n.d.)

3 Työtä ohjanneet tutkimukselliset suuntaukset

Käytännön toimintaa sisältävä, koulumaailmassa tapahtuva opinnäytetyö sisältää paljon kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimusmetodologian, ja erityisesti toimintatutkimuksen elementtejä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007, 157) määrittävät kvalitatiiv-

visen tutkimuksen lähtökohdiksi todellisen elämän kuvaamisen ja kohteen kokonaisvaltaisen tutkimisen. Tiedonhankinta on kokonaisvaltaista ja aineisto kootaan laadullisia metodeja suosimalla luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on hankitun aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu, ja sen perusteella uudenlainen ymmärrys ja johtopäätösten tekeminen. (Hirsjärvi ym. 2007, 157,160.)

Työn tavoitteena ei ollut vain tosiasioiden toteaminen ja kuvaaminen vaan myös pyrkimys jonkinlaiseen käytänteiden kokeiluun ja ajattelun kehittämiseen kerätyn tietope-
rustan pohjalta. Aaltola ja Syrjälä (1999, 13) toteavatkin toimintatutkimuksen pyrkivän juuri käytännön toiminnan ja teoreettisen tutkimuksen vuorovaikutukseen. Toimintatutkimus ei suoranaisesti ole tutkimusmetodi, vaan kyseessä on pikemminkin väljä tutkimusstrateginen lähestymistapa (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 35). Se on yleensä ajallisesti rajattu tutkimus- ja kehittämisprojekti, jossa suunnitellaan ja kokeillaan uusia toimintatapoja (Heikkinen 2007, 17). Toimintatutkimuksen teoreettisena isänä pidetty Kurt Lewin loi 1940-luvulla toimintatutkimuksen peruskäsitteet, jotka ovat *yhteistoiminnallisuus*, *demokraattisuus* sekä *teoriaa ja käytäntöä muuttava luonne* (Metsämuuronen 2009, 235). Toimintatutkimuksessa tutkivan toiminnan kohteina ovat tutkittavan yhteisön toimintatavat, osallistujien omaa toimintaansa koskeva ymmärtämiskyky sekä pitkälti yhteisön toiminnasta käsin jäsentyvä toimintatilanne. (Aaltola & Syrjälä 1999, 14). Toimintatutkimus on interventioon perustuva, käytännönläheinen, osallistava, reflektiivinen ja sosiaalinen prosessi. Sen päämääränä on käytännön hyöty, osallistujien valtautuminen ja käyttökelpoisen tiedon lisääntyminen. Prosessissa pyritään kehittämään osanottajien tietoja, käytännöllistä osaamista ja asiantuntemusta. (Heikkinen 2007, 22,27.)

Toimintatutkimuksessa tutkija ja tutkittavat käyvät yhdessä läheisessä vuorovaikutuksessa läpi kaikki tutkimuksen vaiheet: tavoitteiden muodostamisen ja niiden muuttamisen toimintasuunnitelmaksi, käytännön toteuttamisen sekä toiminnan arvioinnin. Näin tutkimuksen molemmat osapuolet voidaan toimintatutkimuksessa nähdä sekä tutkijoina että tutkittavina. (Grönfors 1982, 123–124.) Toimintatutkimuksessa eivät myöskään päde perinteiset tutkimuksen objektiivisuutta koskevat vaatimukset, joissa tutkijan rooli on havainnoida kohdetta objektiivisesti ulkopuolelta (Eskola & Suoranta 1998, 126–127). Toimintatutkimuksessa tutkija nähdään toimivana subjektina, joka

tulkitsee sosiaalista tilannetta omasta näkökulmastaan. Siten saatu tieto on subjektiivista ja arvosidonnaista. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46–47.)

Toimintatutkimukselle tyypillisesti tämän opinnäytetyön tekijät osallistuiivat itse tutkimansa toimintaan ja tekivät tutkimuskohteessa havaintoihinsa perustuen tarkoitukseen muotoon tähtäävän väliintulon eli intervention (Heikkinen 2007, 19).

Toimintatutkimukselliselle prosessille ominaisesti työ eteni syklissä, jossa suunnittelu, toteutus, havainnointi ja reflektointi seuraavat toisiaan (Heikkinen 2007, 35).

4 Tietoperusta pohjana käytännön kokeilulle

Tietoperustan kokoaminen alkoi työssä keskeisten käsitteiden määrittelystä. Opinnäytetyön keskeisiksi käsitteiksi muodostuivat

- toimintaterapia koulumaailmassa
- hienomotorinen kehitys ja hienomotoriikan osa-alueet
- hienomotoriikan tukeminen toimintaterapiassa
- työparityöskentely
- toimintaterapeutin ja opettajan välinen yhteistyö

Tietoperustassa käsiteltävät asiat antavat perusteluja ja tukea opinnäytetyön käytännön kokeilussa tehdyille ratkaisuille. Siinä esitellään myös toimintaterapian malli CMOP-E, joka toi prosessille raamit ja tuki toimintaterapian ideologian ja toimintatapojen toteutumista luokanopettajan ja toimintaterapeutin välisen yhteistyön eri vaiheissa.

Tiedonhakinta alkoi hakutermin määrittelyllä. Pääosassa hauista käytettiin englanninkielisiä hakutermejä, koska suomenkielistä toimintaterapian tutkimustietoa oli vaikea löytää. Tiedonhaussa käytettiin Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjaston JaNet-tietokantaa sekä Jyväskylän yliopiston JYKDOK-tietokantaa. Internetissä tapahtuvasa tiedonhaussa hyödynnettiin PubMed- ja OTseeker-tietokantoja. Hyödylliseksi tiedonhaussa osoittautui myös Google Scholar. Se on tutkijoiden käyttöön kehitetty hakukone, jonka kaikki hakutulokset viittaavat tieteelliseen materiaaliin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 94.) Google Scholarin kautta päästiin helposti käsiksi muun muassa Canadian Journal of Occupational Therapy -sekä American Journal of Occupational Therapy -lehtien artikkelien kokotekstiversioihin.

Tiedonhaussa pyrittiin kriittisyyteen muun muassa tekstien julkaisijan, kirjoittajan ja julkaisuajankohdan suhteen. Työhön valittiin pääasiassa vain lähteitä, joista saatiin käsiin niiden kokotekstiversiot. Ensisijaisesti pyrittiin välttämään toisen käden lähdeviittauksia ja pääsemään alkuperäiseen tekstiin käsiksi. Tämä ei kuitenkaan aina ollut mahdollista resurssien rajoissa. Tiedonhaussa pyrittiin myös etsimään ja hyödyntämään tuoreinta mahdollista tutkimustietoa, tavoitteena saada paras mahdollinen käsitys aiheeseen liittyvän tutkimuksen nykytilanteesta ja yleisestä konsensuksesta. Joissakin tapauksissa, kuten hienomotoriikka-osiossa, päädyttiin kuitenkin käyttämään myös merkittävästi vanhempia lähdeaineistoja, joihin huomattiin uudempien aiheeseen liittyvien julkaisujen *toistuvasti* viittaavan. Toisaalta opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyöstä löytyi hyvinkin tuoretta 2000-luvun tutkimusta, mikä osoittaa opinnäytetyön aiheen olevan ajankohtainen ja yleisen keskustelun kohteena kansainvälisesti.

4.1 Toimintaterapia koulumaailmassa

Lapsen toiminnallista suoriutumista voivat rajoittaa fyysiset, kehitykselliset, sensoriset sekä keskittymiskykyyn tai oppimiseen liittyvät haasteet. Toimintaterapian tavoitteena koulumaailmassa on parantaa oppilaan suoriutumista niissä tehtävissä ja toiminnoissa, jotka ovat tärkeitä onnistuneessa koulunkäynnissä. Toimintaterapeutin tulee ymmärtää oppilaaseen kohdistuvia odotuksia kouluympäristössä ja osattava suhteuttaa ne oppilaan taitoihin ja kykyihin. (Whalen 2002, 15.)

Erilaiset suositukset toiminnan adaptaatiolle ja mukauttamiselle sekä apuvälineet (esim. kirjoituksen apuväline) voivat olla välttämättömiä lapsen kouluympäristössä suoriutumisen optimoimiseksi. Kouluympäristössä toimimiseen vaadittavien taitojen parantamiseksi, ylläpitämiseksi ja huonontumisen ehkäisemiseksi vaaditaan usein myös suoraa interventiota; esimerkiksi motoriikkaa, visumotoriikkaa ja/tai visuaalista havainnointia kehittävää terapiaa koulussa suoriutumisen tukena. (Whalen 2002, 15.)

Koulussa toteutettavat toimintaterapiainterventiot keskittyvät lapsen opetukseen liittyviin tavoitteisiin ja voivat tukea akateemisia tavoitteita (esim. kirjoittaminen) tai toiminnallisia tavoitteita (esim. materiaalien käsittely ja järjestely) (Case-Smith 2005, 807). Toimintaterapeutin rooli koulumaailmassa ei ole tarjota täysimittaista kuntoutusprosessia, vaan tukea lapsen työskentelyä akateemisissa ympäristöissä vain jos se on tarpeellista (Giangreco 1995, Case-Smithin 2005, 807 mukaan). Case-Smithin (2005,

807) mukaan toimintaterapiapalveluja ei siis tarjota koulumaailmassa tilapäisen vamman, kuten murtuman, takia, tai silloin kun vamma ei häiritse oppilaan suoriutumista koulussa.

4.2 Toimintaterapeutti luokanopettajan työparina

Whalenin (2002, 16) mukaan opettajan ja terapeutin välinen vahvempi vuorovaikutus parantaa toimintaterapian tehokkuutta. Villeneuve (2009, 207) mukaan useat kouluun liittyvät toimintaterapian tutkimukset (esim. Fairbairn & Davidson 1993, Reid ym. 2006, Wehrmann ym. 2006) ovatkin vahvistaneet ja siirtäneet toimintaterapiapalveluiden fokukselta suorasta interventiomallista konsultoivaan ja yhteistyömuotoiseen malliin, jossa toimintaterapeutti tukee opettajaa työssään oppilaiden kanssa. Opettajan ja toimintaterapeutin välinen konsultaatio esiintyy jatkuvasti kouluun liittyvässä toimintaterapeutissa kirjallisuudessa ja tutkimuksissa. Työparityöskentely on oppinäytetyön tekijöiden valitsema käsite kuvaamaan tässä työssä kokeiltua yhteistyötä luokanopettajan ja toimintaterapeutin välillä. Sellaisenaan käsite ei esiinny työssä käytetyssä toimintaterapiaan liittyvässä lähdemateriaalissa.

Työparityöskentely tarkoittaa kahden ihmisen keskinäistä työskentelyä, jossa kumpikin jakaa toiselle oman ammattihistoriansa, yksilöosaamisensa ja kokemuksensa. Sille on ominaista mahdollisuus jatkuvaan henkilökohtaiseen katsekontaktiin ja vuorovaikutukseen ja sillä on aina jokin tavoite, kuten tehtävätavoite. Oppiminen työparityöskentelyssä kiinnittyy luontevasti työparin normaaliin arkityöhön ja siihen liittyvään yhteiseen arviointiin, dialogiin ja suunnitteluun. (Helander & Seinä 2007, 23–27).

Kanadassa tavoitellaan toimintaterapeutin ja opettajan välistä tiivistä yhteistyötä ja toimintaterapiapalveluita kehitetään koko ajan koulukeskeisempään (school-based) suuntaan. Aiheeseen liittyviä tutkimuksia tehdään ja uusia malleja luodaan käytettäväksi toimintaterapeuttien ja koulujen välisen yhteistyön parantamiseksi. *Partnering for Change* (P4C) on yksi ajankohtainen esimerkki uusista tutkituista koululähtöisistä toimintaterapian malleista, jossa toimintaterapeutit työskentelevät opettajien kanssa luokkahuoneessa auttaen opettajia tunnistamaan oppilaiden motoriseen kehitykseen liittyviä haasteita, sekä kokeilla ja demonstroida opettajille toimintasuunnitelmia lasten jokapäiväisen koulussa suoriutumisen tueksi. (Campbell, Missiuna, Rivard & Pollock 2012, 52.) Mallin mukaan toimintaterapeutti tekee myös tarvittaessa muutoksia luokkahuoneeseen, työpisteisiin, välineisiin ja materiaaleihin, soveltaa suunnitel-

miaan tarpeen mukaan joko yksilölle tai koko oppilasryhmälle, jakaa tietoaan vanhemmille ja opettajakunnalle, sekä toimii siltana opetuspalveluiden ja terveysterveysten välillä (Campbell ym. 2012, 53).

Campbellin ym. (2012) tekemän tutkimuksen mukaan toimintaterapeutit kokivat voivansa vaikuttaa enemmän koulumaailmaan työskennellessään P4C-mallin mukaisesti verrattuna perinteiseen terveysterveysten tuottamisen malliin kouluissa. Toimintaterapeutit kokivat olevansa arvostettu osa kouluyhteisöä ja koulun henkilökuntaa työskennellessään koko päivän koululla lyhyen vierailun sijaan. Luokkahuoneessa vietetty aika ja työskenteleminen yhdessä opettajan kanssa saivat toimintaterapeutit myös arvioimaan aikaisemmin antamia suosituksia, jotka eivät osoittautuneetkaan toimiviksi käytännössä. Toimintaterapeutit pitivät kokemusta P4C-mallin toteuttamisesta silmiä avaavana ja kokivat sen hyödyttävän kaikkia osapuolia; sekä opettajaa, oppilaita että toimintaterapeuttia itseään. (Campbell ym. 2012, 56–57.)

Toinen hyvä esimerkki koulukeskeisestä toimintaterapian mallista on vuonna 1996 Kanadassa kehitetty *occupational therapy school-based consultation* (OTSBC). OTSBC-malli on kehitetty helpottamaan oppilaiden kehityksellisiä tarpeita ja parantamaan heidän toiminnallista suoriutumistaan koulussa. Mallia on käytetty ohjaamaan koulussa annettuja toimintaterapiapalveluja, jotka ovat kohdistuneet lapsiin joilla on hienomotorisia haasteita. Arviointiprosessiin kuuluvat OTSBC-mallin mukaan havainnointit, standardoidut välineet, toiminnalliset arviot sekä kouluhenkilökunnan, vanhempien ja muiden ammattihenkilöiden yhteinen panos. Näiden pohjalta luodaan toimintaterapiasuunnitelma Kanadan malliin pohjautuvaa COPM-mittaria käyttäen (*Canadian Occupational Performance Measure*). Mallin pyrkimyksenä on ymmärtää konsultatiivisten interventioiden avulla paremmin oppilaan erityistarpeita ja kehittää opettajien ja vanhempien kykyä toteuttaa toimintaterapiasuunnitelmaa. (Chiu, Naseer, Reid, Sinclair & Wehrmann 2006, 216.) OTSBC-mallin käytöstä tehdyn tutkimuksen tulokset kertovat, että opettajan tietoisuus oppilaan erityistarpeista muuttui positiiviseen suuntaan; 80 % tutkimukseen osallistuneista opettajista toteutti tai hyödynsi toimintaterapeutilta saamaansa tietoa luokkassaan myös muiden lasten kohdalla, joilla oli havaittavissa samankaltaisia haasteita, ja välittivät tätä tietoa myös muille opettajille (Chiu ym. 2006, 221).

Lähteet joihin tässä opinnäytetyössä perehdyttiin, kuten koulumaailmaan tehdyt toimintaterapian opinnäytetyöt, antavat kuvan siitä että Suomessa toimintaterapeuttien yhteistyö koulun kanssa on edelleen suurimmaksi osaksi perinteisen palvelujen tuottamisen mallin mukainen. Toimintaterapeutit tekevät arviointikäyntejä ja havainnointeja kouluympäristössä, mutta eivät työskentele tiiviisti koulun arjessa. Blom (2008) kartoitti opinnäytetyössään vanhempien kokemuksia yhteistyöstä toimintaterapeutin kanssa ja työn tulokset osoittavat, että toimintaterapiassa käyvien lasten vanhemmat toivoisivat toimintaterapeutin tekevän entistä tiiviimpää yhteistyötä koulun kanssa.

4.2.1 Toimintaterapeutin ja opettajan välisen yhteistyön vaikuttavuus

Sayersin (2008) tekemä tutkimus, joka käsittelee toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyön vaikuttavuutta kouluympäristössä, osoittaa että luokkahuoneessa tapahtuva interventio tuottaa yhtä tehokkaita tuloksia kuin yksilö- ja pienryhmäinterventiot. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kuitenkin huomattavasti tyytyväisempiä toimintaterapiaan joka toteutui luokkahuoneessa, ja toteuttivat siksi todennäköisemmin toimintaterapeutin antamia suosituksia ja ehdotuksia. (Sayers 2008.) Luokkahuoneessa oppilaan arjen keskellä toteutuvaa toimintaterapiaa voidaan pitää näin ollen hedelmällisempänä kuin lapsen eriyttämistä ryhmästä.

Muutamaan asiaan tulee kuitenkin kiinnittää huomiota toimintaterapeutin ja opettajan välisen yhteistyön helpottamiseksi. Opettajat tulisi saada tietoisemmiksi toimintaterapiapalveluista ja toimintaterapian hyödyistä sekä oppilaiden toiminnallisista tarpeista. (Wehrmann ym. 2006.) Myös toimintaterapeuttien täytyy tulla tutuiksi koulun ja luokkahuoneen käytänteiden sekä opetussuunnitelman kanssa. Heidän tulisi myös voida työskennellä joustavasti luokkahuoneessa siten, että he voivat demonstroida strategioitaan opettajalle. (Fairbairn & Davidson 1993, Campbell ym. 2012, 52 mukaan.)

4.3 Hienomotoriikka

Hienomotoriikka on tyypillisesti määritelty kyvyksi koordinoita ja säännöstellä *silmien ja käsien* yhtäaikaista käyttöä tehokkaissa, tarkkoissa ja mukautuvissa liikemalleissa (movement patterns). Nämä liikemallit voivat näyttäytyä lukuisissa erilaisissa muodoissa kirjoittamisesta, leikkaamisesta ja värittämisestä pienten esineiden ja välineiden käsittelyyn. Hienomotoriikasta käytetään usein myös nimityksiä silmä-käsi-yhteistyö

(eye-hand coordination) tai käden taidot (hand skills). (Williams 1983, 171; Case-Smith & Pehoski 1992.)

4.3.1 Hienomotoriikan kehitys

Hienomotoristen taitojen kehitys on jatkuva monimutkainen prosessi ja erottamaton osa pienen lapsen kokonaiskehitystä. Se heijastelee keskushermoston kasvavaa kapasiteettia poimia ja prosessoida visuaalista sekä proprioseptiivista aistitietoa ja muuttaa tämä tieto taidokkaaksi ja viimeistellyksi motoriseksi toiminnaksi. (Williams 2006, 463; Williams 1983, 171.) Käsien tehokas käyttö edellyttää monimutkaista käden taitojen, asentomekanismien, kognition sekä visuaalisen havainnoinnin välistä vuorovaikutusta (Exner 2005, 304). Hienomotoriikan ja sen kehityksen perustavanlaatuisia alueita ovat esineen tavoittelu ja siihen tarttuminen (reaching/grasping), näkö (vision), bilateraallinen motorinen kontrolli (bilateral motor control), esineen käsittely (object manipulation) sekä työvälineiden käyttö (implement usage) (Williams 1983, 171–199).

Hienomotorisen kontrollin edelläkävijänä voidaan pitää pienen lapsen tarttumisrefleksiä sekä välttämisreaktioita, jotka jalostuvat ja integroituvat iän ja kokemuksen lisääntyessä (Williams 1983, 196). Esineen **tavoittelu** sekä taidokas **tarttuminen** ja **vapa-uttaminen** ovatkin tärkeitä tekijöitä niin esineen käsittelyssä kuin työkalujen käytössä hienomotoriikan alueina. Onnistunut esineen tavoittelu sekä tarttuminen edellyttävät lapselta kykyä prosessoida tehokkaasti visuaalista, proprioseptiivista sekä taktiilista aistitietoa (nähdä ja tuntea käsivarsien sekä käsien liikkuvan), ja sitten luoda ja toteuttaa liike, joka mahdollistaa esineeseen tarttumisen ja sen manipuloinnin kädellä. (Williams 2006, 466.)

Kuten jo edellä todettu, **näön** ja **visuaalisen havainnoinnin** merkitys hienomotoristen taitojen kehittymiselle on perustavanlaatuinen. Näkö mahdollistaa esineen koon, muodon, sijainnin ja muiden tekijöiden tarkastelun ja tarkemman määrittelyn. Sen perusteella lapsi suunnittelee tarvittavat käden asennot, sekä kuinka paljon tarttumiseen sekä esineen käsittelyyn tarvitaan voimaa. (Williams 2006, 466.) Kypsä silmä-käsi-yhteistyö kehittyy tyypillisesti lapsen kahden ensimmäisen elinvuoden aikana (Williams 1983, 196).

Bilateraalinen motorinen kontrolli tarkoittaa molempien käsivarsien ja käsien mukautuvaa toimimista yhdessä. Esimerkiksi leikatessa molempien käsien täytyy liikkua taidokkaasti ja toiseen käteen nähden sopivassa suhteessa, toisen käden käyttäessä saksia ja toisen pidellessä sekä liikutellessa paperia. Tällaiset hienomotoriset toiminnot edellyttävät kuitenkin ensin suurten eli proksimaalisten lihasten, kuten vartalon, hartoiden ja käsivarsien hallinnan kehittymistä. Vasta sen jälkeen kädet ja sormet voivat toimia vapaasti, itsenäisesti ja tarkasti vartalon toimissa tarvittaessa tukena. Proksimaalisten lihasten kontrolli on tyypillisesti kehittynyt kuuteen ikävuoteen mennessä, suurimpien kehityksellisten muutosten tapahtuessa 4–6 vuoden iässä. Pienten, distaalisten lihasten hyvä hallinta rakentuu riittävän proksimaalisten lihasten hallinnan päälle ja edellyttää käsien ja sormien riittävää voimaa sekä näppäryyttä. Lisäksi **kätisyyden vakiintuminen** sekä **unimanuaalinen kontrolli** ovat edellytys liikkeitä johtavan sekä avustavan käden (lead and assist hands) kehittymiselle. Merkittävin kehitys unimanuaalisessa kontrollissa sijoittuu 4–6 ikävuoden välille, vähäisemmän kehityksen tapahtuessa vielä 6–8 ikävuoteen saakka. (Williams 2006, 464.) Kätisyyden vakiintuminen puolestaan on Sheridanin (2008, 64) mukaan havaittavissa jo 2–4-vuotiailla lapsilla.

Esineen käsittely pitää sisällään rakentamistoiminnot (construction activities) sekä toiminnot, joissa esinettä käsitellään käden sisällä (in-hand manipulation activities). Rakennustoimintoja ovat mm. palapelin kokoaminen sekä rakennuspalikoilla ja Legoilla rakentelu. Esineen käsittelyssä käden sisällä on peukalolla merkittävä rooli. Esimerkiksi esineen asettelu ja kääntely kädessä sekä pinsettioitteella poimiminen ovat tällaisia toimintoja. Taitava esineen käsittely edellyttää erityisesti kykyä hallita yksittäisiä sormia tai sormiryhmiä sekä jo aiemmin kuvattua bilateraalista koordinaatiota. Käsivarrella ja kädellä on omat roolinsa onnistuneessa esineen käsittelyssä, ja roolien luonne vaihtelee tehtävästä riippuen. Käsivarren kolme tehtävää ovat 1) käden sijoittaminen, 2) käden tukeminen, sekä joissakin tapauksissa 3) voiman tuottaminen. Käden toiminnot puolestaan ovat jo aiemmin esille tulleet 1) esineen poimiminen 2) esineeseen tarttuminen ja siitä kiinni pitäminen, sekä 3) esineen käsittelyyn vaadittavien liikkeiden toteuttaminen. Myös kyky voimantuottoon ja -sääteilyyn ovat välttämättömiä esinettä käsiteltäessä. (Williams 2006, 463, 467–468)

Työvälineiden käyttö on muita hienomotorisia taitoja monimutkaisempaa, sillä lapsen pitää osata käyttää pelkän oman käden sijaan *työvälinettä* vaikuttaakseen ympäris-

töönsä tai itseensä (Exner 2005, 319; Williams 2006, 469). Välineiden käyttötaito on välttämätöntä lukuisissa itsestä huolehtimisesta, leikin ja vapaa-ajan sekä koulun ja työn toiminnoissa. Taidot välineiden käyttöön syömisessä ja leikissä alkavat ilmetä toisen elinvuoden aikana sen jälkeen kun lapsi hallitsee esineen tavoittelun, tarttumisen ja vapauttamisen perustaidot. Taidot ilmenevät rinnakkain esineen käsittelytaidon kanssa, jota tarvitaan mm. välineen käteen sovittelussa siihen tarttumisen jälkeen. Kehitys alkaa yksinkertaisten välineiden, kuten harjan käytöstä ja etenee monimutkaisempien erikoisvälineiden, kuten kynien ja saksien hallintaan. (Exner 2005, 319.) Merkittävää työvälineiden käytössä on myös hyvä bilateraallinen koordinaatio ja työnjako johtavaan ja avustavaan käteen. Lisäksi lapsen tulee pidellä välinettä oikein ja ylläpitää asianmukainen suhde välineeseen ja sen kohteen välillä. Esimerkiksi vasaroidessa vasaran tulee osua oikeassa suhteessa naulaan. (Williams 2006, 469.)

Yhteen vedettynä lapset osoittavat eniten kehittymistä yksinkertaisissa hienomotorisissa toiminnoissa 4–6 ikävuoden aikana. Monimutkaisemmat toiminnot puolestaan kehittyvät asteittain tyypillisesti ikävuosina 5–12. Sormien, käsien ja ranteiden eriytymisen liikkeiden merkittävin kehitys sijoittuu tyypillisesti 5–8 ikävuoden välille. (Williams 1983, 197.) Tämän perusteella pyrkimys hienomotoriikan parantamiseen toimintaterapian keinoin on perusteltua myös ensimmäistä luokkaa käyvien, 7–8-vuotiaiden, lasten parissa.

4.3.2 Hienomotoriikan merkitys arjessa

Käsiensä kautta lapsi on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa eli pystyy ottamaan kontaktia ympäröiviin ihmisiin ja esineisiin. Optimaalinen hienomotoristen taitojen kehitys on erittäin tärkeää, sillä hienomotoriikkaa tarvitaan itsestä huolehtimisesta kuten syömisessä ja pukeutumisessa; koulunkäynnissä esimerkiksi kirjoittamisessa, piirtämisessä ja liimaamisessa; sekä muissa arkielämän toiminnoissa kuten ompelussa tai kirjan sivujen kääntelyssä. Myös lapsen kyvyille leikkiä ja käyttää erilaisia työkaluja hienomotoriset taidot ovat välttämättömät (Pehoski 1992, 1). Aikuisiässä joissakin ammateissa, esimerkkinä kirurgi ja muusikko, hienomotorinen suoriutuminen on erityisen tärkeää. Voitaisiin siis sanoa, että kädet ovat käytetyin ”työvälineemme”, joita hyödynnämme suoriutuaksemme työstä, leikistä sekä arjen toiminnoista. (Williams 2006, 463; Exner 2005, 304.)

Hienomotoriset toiminnot ovat erottamaton osa alakoulun opetusta. McHalen ja Cermakin (1992, 898) tutkimuksen mukaan 30–60 prosenttia lapsen koulupäivistä sisältää hienomotorisia toimintoja. Niistä kirjoittaminen on muita manipulatiivisia tehtäviä hallitsevammassa roolissa. Kirjoittaminen on monitahoinen ja mutkikas prosessi, joka kuuluu lasten ensimmäisiin tehtäviin akateemisissa ympyröissä (Amundson 1992, 63.) Koulumaailmassa kirjoittaminen on yhä ensisijainen keino, jolla alakoululainen osoittaa tietämyksensä kaikilla akateemisilla alueilla (Case-Smith 2002, 17). Se on väline, jota opettajat käyttävät oppilaan akateemisten kykyjen mittaamiseen. Kirjoittaminen antaa lapselle mahdollisuuden ilmaista itseään, oppia uutta tietoa, organisoida omaa työtään ja kommunikoida muiden kanssa. (Bal 2006, 435.) Kerran kehityttyään kirjoittamisen taidon hyödyntäminen jatkuu läpi aikuiselämän (Amundson 2005, 587). Yhteiskunnassamme kirjoittaminen on sekä tärkeä kommunikoinnin väline että välttämätön arkielämän taito, huolimatta nyky maailmassa tarjolla olevista tietokoneista näppäimistöineen sekä muista vaihtoehtoisista kommunikoinnin välineistä (Feder & Majnemer 2007, 312; Amundson 1992, 63).

Vaikeudet hienomotoriikassa vaikuttavat selvästi lapsen suoriutumiseen luokassa (McHale & Cermak 1992, 898, 902). Monesti hienomotorisista vaikeuksista kärsivillä lapsilla kirjoittamisen taito on viivästynyt tai heikko, ja heidän kykynsä suunnitella toimintoja, jotka muut oppilaat kokevat suhteellisen helpoiksi, ovat puutteelliset. Monet tällaiset lapset ovat lisäksi yliaktiivisia, ja heidän keskittymisensä käsillä olevaan tehtävään on heikkoa. (Sheridan 2008, 67.) McHale ja Cermak (1992, 898) esittävät, että lapsen heikko hienomotorinen suoriutuminen (esimerkiksi hidas ja epäselvä kirjoittaminen) voi vaikuttaa muun muassa siihen, kuinka lapsi ehtii keskittyä ja oppia opetettavan asian, ja kuinka hän pystyy tuomaan esille taitonsa. Sitä kautta se voi vaikuttaa myös opettajan asenteeseen ja käsitykseen lapsen taidoista. (McHale & Cermak 1992, 898).

Hienomotorisista vaikeuksista kärsivillä lapsilla myös muiden arjen ja itsestä huolehtimisen toimintojen omaksuminen on hidasta. Tällaisia toimintoja ovat mm. pukeutuminen, riisuutuminen, kengännauhojen solmiminen ja ruokailuvälineiden käyttäminen. Vaikeudet voivat näkyä myös yleisenä kömpelyytenä sekä hankaluutena pysyä muiden perässä välitunnin toiminnoissa. Kaiken kaikkiaan vaikeudet hienomotorisissa toiminnoissa johtavat usein lapsen heikkoon itsetuntoon ja puutteellisiin sosiaalisiin taitoihin sekä käyttäytymisen ongelmiin. (Sheridan 2008, 67.)

4.3.3 Hienomotoriikan tukeminen toimintaterapiassa

Toimintaterapeuttien on tärkeää tietää eri hienomotorisiin haasteisiin liittyvistä osatekijöistä voidakseen ymmärtää ja arvioida niitä sekä toteuttaa niihin liittyviä interventiota. Erityisesti sosiaalisilla ja kulttuurisilla tekijöillä on merkittävä osa hienomotoristen taitojen hankinnassa ja käytössä. Niillä voi olla suuri vaikutus taitoihin, joissa vaaditaan monimutkaista esineenkäsittelyä tai työkalun käyttöä. Eri kulttuuriryhmissä tärkeänä pidetyt esineet vaikuttavat niiden käsittelytaitojen kehitykseen ja oletusiät niiden omaksumisen saavuttamisessa vaihtelevat. Siitä huolimatta, että ympäristön kannustamat toiminnot voivat edistää erityisten taitojen kehittymistä, yksinkertaisten hienomotoristen taitojen saavuttaminen ei ole riippuvainen tietyistä materiaaleista. Kurottamisen, tarttumisen, esineen vapauttamisen ja manipulaation taidot tarvitsevat vain altistuksen erilaisille materiaaleille sekä mahdollisuuden niiden käsittelemiselle. (Case-Smith 2005, 305.)

Vaikka toimintaterapeutit kiinnittävät huomionsa tavallisesti motorisiin tekijöihin, myös monet kehityksen ulottuvuudet vaikuttavat merkittävästi käsien tehokkaaseen käyttöön. Näitä ovat esimerkiksi lapsen visuaaliset taidot, somatosensoriset toiminnot, sensorinen integraatio, visuaalinen havainnointi, kognitio sekä jo aiemmin mainitut sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät. (Case-Smith 2005, 305.) Kuten kaikilla toimintaterapian aloilla, toimintaterapeuttien tulee täydentää tietouttaan hienomotorisesta kehityksestä ja sen hoidosta havainnoimalla tyypillisiä imeväisiä ja lapsia, sekä lapsia joilla on kehityksellisiä eroavaisuuksia (Case-Smith 2005, 308). Hienomotorisia haasteita varten suunnitelluissa interventioissa käytetään erilaisia teorioita tai viitekehyksiä, jotka valitaan asiakaslähtöisesti. Yleisimpiä niistä ovat biomekaaninen viitekehys, kehityksellinen viitekehys, neurokehityksellisen hoidon viitekehys, sensorisen integraation viitekehys, motorisen oppimisen teoria, behavioraalinen teoria ja CO-OP (Cognitive Orientation to Daily Occupational Performance). (Case-Smith 2005, 326.)

4.4 Kanadan malli (CMOP-E) työparityöskentelyn perustana

Opinnäytetyön taustalla vaikuttavaksi toimintaterapian malliksi valikoitui CMOP-E eli Kanadalainen toiminnallisuuden ja sitoutumisen malli (*Canadian Model of Occupational Performance and Engagement*). Mallin sisältämät elementit ja sen esittämä näkemys toimintaterapiaprosessiin sekä toiminnan asiakaslähtöiseen mahdollistamiseen istuivat hyvin opinnäytetyöhön, jossa käytiin läpi eräänlainen toimintaterapiapro-

sessi. Lisäksi teoriataustassa esille nostettuja tutkimuksia toimintaterapeutin ja luokanopettajan väliseen yhteistyöhön liittyen on tehty Kanadassa ja perustuvat kanadalaiseen toimintaterapian ajattelutapaan.

Kanadalainen toiminnallisuuden ja sitoutumisen malli pohjautuu lähtökohdiltaan ja käsitteistöltään aiemmin julkaistuun kanadalaiseen toiminnallisuuden malliin (CMOP, Canadian Model of Occupational Performance). Verrattuna edeltäjänsä CMOP-E nostaa keskiöön toimintaan sitoutumisen sekä esittää näkemyksen toiminnan suhteesta terveyteen, hyvinvointiin ja oikeudenmukaisuuteen. Toimintaan sitoutuminen on käsitteenä laajempi kuin suoriutuminen. Se kattaa kaiken mitä ihminen tekee osallistukseen ja tullakseen toiminnalliseksi. Toimintoihin voi sitoutua myös suorittamatta niitä itse. (Polatajko, Davis, Stewart, Cantin, Amoroso, Purdie & Zimmerman 2007, 24-27.)

CMOP-E määrittelee toiminnallisuuden ihmisen, toiminnan ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen tulokseksi. Ihmisellä on mallin mukaan kolme toiminnallista osatekijää, jotka ovat kognitiivinen, affektiivinen ja fyysinen. (Polatajko ym. 2007, 23.) Henkisyys, joka on ihmisen yksilöllisen tahdon, ja motivaation ilmenemismuoto, on mallissa sijoitettu ihmisyyden ytimeen (Law, Polatajko, Baptiste & Townsend 1997, 42). Ihminen elää yksilöllisessä ympäristöllisessä kontekstissa, johon kuuluu kulttuuriset, institutionaaliset, fyysiset sekä sosiaaliset ulottuvuudet. Ympäristö tarjoaa erilaisia mahdollisuuksia toimintaan. (Polatajko ym. 2007, 23.)

Mallin mukaan toiminta on toimintaterapiassa kiinnostuksen ydin ja se nähdään siltaan, joka yhdistää ihmisen ympäristöönsä. Toiminnalla voi olla kolme tarkoitusta: itsestä huolehtiminen (self-care), tuottavuus (productivity) tai vapaa-aika (leisure). (Polatajko ym. 2007, 23.) Erilaisissa konteksteissa samalla toiminnalla voi kuitenkin olla eri tarkoituksia (Law ym. 1997, 36).

Lapsilla koulutyö kuuluu tuottavuuden alueeseen, johon sisältyy lisäksi leikki. Vapaa-aikaan puolestaan kuuluu mallin mukaan mielihyvää tuottavia toimintoja, joita voivat olla mm. luovat toiminnot, urheilu ja erilaiset pelit. (Law ym. 1997, 37. Tässä opinnäytetyössä mielenkiinnon ja tarkastelun kohteena olleen hienomotorisen toiminnan voidaan katsoa täyttävän kaikki kolme mallissa mainitut toiminnan tarkoitukset. Tuottavuuden alueella hienomotoriikkaa tarvitaan koulutyössä mm. kirjoittamiseen ja leik-

kaamiseen sekä leikissä lukuisissa eri muodoissa. Itsestä huolehtimisen alueella hienomotoriikkaa tarvitaan mm. pukeutumiseen ja kengännauhojen solmimiseen. Kuvan piirtäminen tai erilaiset hienomotoriikkaa vaativat pelit voivat puolestaan kuulua vapaa-ajan toimintoihin.

COPM-E:n mukaan mahdollisuus sitoutua toimintaan tulisi olla tarjolla yhtäläisesti kaikille ihmisille, sillä toimintaa tarvitaan selviytymiseen, terveyteen ja hyvinvointiin (mm. Wilcok 1993; Fidler & Fidler 1978, Polatajkon ym. 2007, 20 mukaan.) Ihminen tarvitsee toimintaa ja toiminnalla on terapeutista arvoa sen tuodessa merkitystä ja struktuuria elämään. Toiminnot ovat merkityksellisiä niiden täyttäessä henkilökohtaisesti tai kulttuurisesti tärkeitä pyrkimyksiä. (Polatajko ym. 2007, 20-21; Law ym. 1997, 36). Tässä opinnäytetyössä käytännön työparikokeilu toteutettiin koko luokan kanssa, jolloin kaikilla lapsilla oli yhtäläiset mahdollisuudet osallistua suunniteltuihin toimintoihin. Näistä toiminnoista puolestaan pyrittiin tekemään lapsille merkityksellisiä toteuttamalla ne leikkiläisesti ja selville saatuja lasten mielenkiinnonkohteita (esim. keppihevokset) hyödyntäen. Lisäksi valitut toiminnot olivat myös henkilökohtaisia ja kulttuurisia pyrkimyksiä edistäviä niiden pyrkiessä kehittämään lasten kouluvalmiuksia ja sitä kautta koulussa suoriutumista.

Opinnäytetyön toimintaympäristönä oli koulu, joka luokitellaan mallissa kuuluvaksi institutionaalisiin ympäristöihin. Institutionaalinen ympäristö edustaa ympäristön makrotasoa ja organisoii yhteiskuntaa sosiaalisesti, taloudellisesti, poliittisesti ja lainsäädännöllisesti. (Polatajko, Backman ym. 2007, Hautalan ym. 2011, 215–216 mukaan.) Tässä työssä oli tärkeää huomioida esimerkiksi kouluympäristössä toimimista ohjaavat koulun omat säännöt ja käytännöt.

CMOP-E on myös hyvin asiakaslähtöinen malli ja sen mukaan toimintaa mahdollistetaan yhteistyössä asiakkaan kanssa. Asiakas (yksilö, ryhmä, yhdistys tms.) on aktiivinen osallistuja kaikissa toimintaterapiaprosessin vaiheissa. (Townsend & Polatajko 2007, Hautalan ym. 2011, 217 mukaan.) Toiminnan asiakaslähtöinen mahdollistaminen vaatii toimintaterapeutilta mukautumista ja kykyä tehdä yhteistyötä, neuvotella, konsultoida, opettaa ja toimia erikoisasiantuntijana (Townsend, Beagan ym. 2007, Hautalan ym. 2011, 218 mukaan). Mallin näkemys toimintaterapeutista konsultoivana ja neuvottelevana osapuolena nähdään tässä opinnäytetyössä ja toimintaterapeutin ja luokanopettajan välisessä yhteistyössä erityisen tärkeänä. Hautalan ym. (2011, 220)

mukaan neuvottelun taito liittyy vahvasti moniammatillisen yhteistyön tekemiseen asiakaslähtöisessä toimintaterapiaprosessissa.

5 Työssä käytetyt aineistonkeruumenetelmät

Koska opinnäytetyö noudattaa pitkälti laadullisen toimintatutkimuksen piirteitä, sen aineisto koottiin laadullisia aineistonkeruumenetelmiä käyttäen. Aineistonkeruumenetelmiksi valikoituivat koulussa suoritettava **havainnointi**, työparityöskentelyssä mukana olevan luokanopettajan keskustelunomainen **puolistrukturoitu teemahaastattelu** sekä opinnäytetyöntekijöiden halki prosessin mukana kulkeneet **tutkimuspäiväkirjat**. Havainnointi oli osa työparityöskentelyn kokeilua käytännössä. Sen tavoitteena oli tunnistaa yhteistyöluokan oppilaiden hienomotorisiin taitoihin liittyviä haasteita, jotta luokanopettajan kanssa voitaisiin yhdessä suunnitella havainnoinnissa esille nousseita ongelma-alueita tukevia pieninterventioita. Luokanopettajan teemahaastattelu sekä työparityöskentelyn alussa että lopussa pohjusti yhteistyötä ja kartoitti luokanopettajan kokemuksia työparityöskentelystä sekä yleisesti prosessin onnistumisesta. Tutkimuspäiväkirjat puolestaan auttoivat opinnäytetyöprosessin hallinnassa ja niihin tallennettiin arvokasta tietoa muun muassa yhteistyöpalaveriin, ideointiin ja suunnitelmiin liittyen.

5.1 Teemahaastattelu

Haastattelua tekemällä tutkija saa kuvan haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. Haastattelu on tiedonkeruutapa, jossa kysytään henkilöltä tämän omia mielipiteitään, ja jossa vastaus saadaan puhutussa muodossa. Se on sosiaalinen vuorovaikutustilanne, johon henkilö tuo aiemmat kokemuksensa, joihin suhteutettuna haastattelu tulkitaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41.) Haastattelussa jokin epäselvä asia voidaan ottaa uudestaan esille ja sillä saadaan tietoa menneestä, kun taas havainnoinnin tapahtumat ovat ainutkertaisia ja kertovat meille nykyisyydestä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 38). Tämän vuoksi luokanopettajan haastattelu tuki hyvin oppilaiden havainnoinnista saatua tietoa.

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, jossa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan (Hirsjärvi ym. 2000, 47). Yksityiskohtaisten kysymysten sijaan teemahaastattelu etenee valittujen keskeisten teemojen varassa ja

ottaa huomioon ihmisten tulkinnat asioista, sekä heidän asioille antamat merkitykset, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa. Näin haastattelu vapautuu tutkijan näkökulmasta ja tutkittavan ääni saadaan kuuluviin. (Hirsjärvi ym. 2000, 48.)

Teemahaastattelu valikoitui tämän opinnäytetyön haastattelumetodiksi siksi, että se asettuu haastatteluna strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välimaastoon ollen kuitenkin lähempänä strukturoimatonta. Hirsjärven ym. (2000, 48) mukaan se ei ota kantaa haastattelukertojen määrään tai siihen, kuinka syvällisesti aihetta käsitellään. Luokanopettajan haastattelun tarkoituksena oli saada opettajan kokemuksia, näkemyksiä ja tietotaitoa pohjaksi työparityöskentelylle. Keskustelunomaisena pidetyssä haastattelussa annettiin tilaa opettajalta nouseville asioille, mutta tiettyjä ennalta määrättyjä asioita haluttiin kuitenkin saada selville. Näin ollen tiukasti asetetut ja rajatut haastattelukysymykset eivät olisi soveltuneet haastattelun luonteeseen, kun taas teemahaastattelu sopi siihen luontevasti.

Luokanopettajan kanssa käytyä alkuhaastattelua hyödynnettiin hienomotoristen taitojen havainnointirungon laatimisessa. Keskustelu yhteistyön alussa ja lopussa oli tärkeää konsultatiivisen työparityöskentelyn ja siihen liittyvän vuorovaikutuksen luomisessa. Koska työparityöskentely oli opinnäytetyön avainasemassa, keskusteluyhteyttä ja tiedon jakamista pidettiin tärkeänä koko tutkimusprosessin ajan alusta aina loppuun saakka.

5.2 Havainnointi

Havainnointi on kvalitatiivisessa tutkimuksessa perustavanlaatuinen tekniikka toisen kulttuurin ymmärtämisessä. Siinä tutkija tarkkailee enemmän tai vähemmän objektiivisesti tutkimuksen kohdetta tehden havainnoistaan samalla muistiinpanoja tai kenttäraporttia. (Metsämuuronen 2009, 220, 248). Havainnoinnin etuina on, että sen avulla päästään luonnollisiin ympyröihin ja voidaan saada välitöntä ja suoraa tietoa yksilöiden, ryhmien tai organisaatioiden toiminnasta. Havainnointi antaa siis tietoa siitä, mitä todella tapahtuu. Tässä mielessä havainnointi onkin todellisen elämän ja maailman tutkimista, ja soveltuu näin ollen erinomaisesti kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmäksi. (Hirsjärvi ym. 2007, 207–208.)

Havainnointimenetelmiä on kritisoitu eniten siitä, että havainnoija saattaa häiritä havainnoitavaa tilannetta tai jopa muuttaa läsnäolollaan tilannetta ja sen kulkua (Hirsjärvi ym. 2007, 208). Opinnäytetyöntekijät pyrkivät ottamaan tämän havainnointitilanteissa huomioon osallistumalla kahtena peräkkäisenä koulupäivänä kaikkiin havainnoitavan luokan toimintoihin ja olemalla mukana esimerkiksi myös välituntileikeissä. Tämän toivottiin auttavan siihen, etteivät lapset jännittäisi havainnoijien läsnäoloa tai kokisi heitä ulkopuolisina tarkkailijoina.

Joissakin tapauksissa havainnointitilanteessa saatua tietoa voi olla vaikeaa tallentaa välittömästi, jolloin tutkijan täytyy luottaa muistiinsa ja kirjata havainnot myöhemmin (Hirsjärvi ym. 2007, 208). Tämä oli myös tässä työssä haaste, sillä havainnoitavana oli kaikkiaan 25 oppilasta, ja havainnoitavat tilanteet voivat olivat vaihtelevasti hyvinkin nopeatempoisia ja moniulotteisia. Havainnoinnin luotettavuutta lisäsi kuitenkin se, että samaa tilannetta oli havainnoimassa kaksi havainnoijaa sekä se, että havainnointiin käytettiin kaksi päivää. Siten pystyttiin ensimmäisen päivän kokemusten perusteella kiinnittämään tarkempaa huomioita tiettyihin esille nousseisiin seikkoihin. Tarvittaessa mahdollisuutena oli myös tehdä muutoksia havainnointirunkoon, mikäli se olisi ensimmäisenä havainnointipäivänä todettu puutteelliseksi. Hirsjärvi ja muut (2007, 212) painottavat lopuksi, että havainnointia tutkimusmenetelmänä käyttäessä tutkijan on tärkeä muistaa pitää erillään *havainnot* ja tekemänsä *tulkinnat* näistä havainnoista.

5.3 Tutkimuspäiväkirja

Opinnäytetyöntekijöillä oli opinnäytetyön alusta asti molemmilla oma opinnäytetyövihkonsa, johon kumpikin kirjasi muistiin yhteisen aivoriihen, ideoinnin, palaverien, suunnittelujen ja tiedonhankinnan tuotoksia. Opinnäytetyöhön tarkoitettu vihko koettiin käytännöllisenä tapana tallentaa yksiin kansiin kaikki irrallinen tieto, joka muuten jäisi helposti tallentamatta. Opinnäytetyöprosessin edetessä huomattiin, että opinnäytetyövihkot ovat tutkimuspäiväkirjojen tavoin toimineet opinnäytetyöntekijöiden aineistonkeruumenetelminä, sillä niiden avulla on voitu palata moniin sellaisiin vaiheisiin prosessissa, joissa koettiin olevan epäkohtia tai jotka huomattiin muovautuneen toiseen suuntaan kuin alun perin oli tarkoitus. Kaksi tutkimuspäiväkirjaa täydensi toisiaan, sillä opinnäytetyöntekijät saattoivat kirjoittaa eri asioita ylös ja usein ideointien hetkellä toinen kirjasi toisen ajatuksia ylös.

Hirsjärven ym. (2007, 45) mukaan tutkimuspäiväkirja on esimerkiksi helposti mukana kulkeva vihko tai muistikirja, joka toimii erinomaisena apuvälineenä tutkimuksen edistämässä ja seuraamisessa. Siihen kirjataan havaintoja, mietteitä, ideoita, kysymyksiä joihin etsitään vastauksia, suunnitelmia ja niiden muutoksia ja muita tärkeitä ja olennaisia asioita. Tutkimuspäiväkirja pitää tutkimuksentekijän kiinni työnteossa ja kirjoittamisessa ja sen avulla on helppo jatkaa siitä mihin on viimeksi työssään jäänyt. (Hirsjärvi ym. 2007, 45.) Jatkuvan kirjoittamisen ja muistiinpanojen merkitsemisen koettiin helpottavan opinnäytetyöprosessin hallintaa, ja jatkuva kirjoittaminen varmisti myös sen, että kaikki olennainen tieto saatiin tallennettua eikä mikään unohtunut. Hirsjärven ym. (2007, 267) mukaan laadullisen tutkimuksen edustajat (mm. Alasuutari 1993, 241 ja Charmaz 1995, 42–47) korostavat huolellisen tutkimuspäiväkirjan ja kenttämuistiinpanojen merkitystä, mikä osoittaa tutkijan oman äänen tärkeyttä tutkimusprosessissa. Aineistoa analysoitaessa muistiinpanot osoittavat merkityksensä ja niitä voi käyttää myös sellaisenaan osana tutkimusta (Hirsjärvi ym. 2007, 267).

6 Työparityöskentelyn kokeilu luokanopettajan kanssa

6.1 Luokanopettajan alkuhaastattelu

Luokanopettajan alkuhaastattelu suoritettiin Keljonkankaan koululla maaliskuun lopussa 2013 ja sen suoritti toinen opinnäyteentekijöistä. Haastattelu äänitettiin haastateltavan luvalla (LIITE 2) toisen opinnäyteentekijän kuunneltavaksi, sekä aineiston käsittelyn luotettavuuden parantamiseksi. Äänittäminen mahdollisti myös sen, että haastattelutilanne säilyi rentona eikä haastattelijan tarvinnut kohdistaa huomiotaan muistiinpanojen kirjoittamiseen.

Alkuhaastattelua varten luotiin teemahaastattelurunko (LIITE 3), jonka pohjalta haastattelu toteutettiin. Haastattelun teemat valittiin sen mukaan, minkälaista tietoa opettajalta haluttiin saada ennen havainnoinnin toteuttamista. Tärkeimmiksi teemoiksi nousivat **opinnäyteyhteistyön taustat** ja siihen liittyvät **odotukset**, oppilaiden **hienomotoriset taidot** ja niiden haasteet sekä opettajan aikaisempi **tieto ja kokemus toimintaterapiasta**. Haastattelu eteni suunnitellun rungon mukaisesti ja antoi riittävästi tietoa seuraavan vaiheen, eli käytännön hienomotoristen taitojen havainnoinnin, toteuttamiseen.

Luokanopettajan kiinnostusta yhteistyöhön oli kysynyt koulun erityisluokanopettaja, jonka kanssa aloitimme opinnäyteyhteistyötä syksyllä 2012. Erityisluokanopettaja oli halunnut tarjota juuri tälle opettajalle mahdollisuutta opinnäyteyhteistyöhön, sillä opettajalla oli ollut viime aikoina joihinkin muihin koulun opettajiin verrattuna suhteellisen vähän mahdollisuuksia osallistua tämän opinnäytetyön kaltaisiin omaa työtä rikastuttaviin projekteihin. Opettaja kertoi haastattelussa olleensa heti innostunut yhteistyömahdollisuudesta ja lähtevänsä mukaan positiivisin mielin. Hän myönsi kuitenkin aluksi epäilleensä onko hänen luokallaan riittävästi hienomotorisia haasteita vastaamaan opinnäytetyön tarpeisiin. Yhteistyön osapuolet pääsivät kuitenkin keskustelussa yhteisymmärrykseen siitä, ettei tutkimukselle tarvitse asettaa tällaisia ennakkoletuksia ja epäilyksiä. Toisaalta opettaja näki luokkansa oppilasaineksen olevan sel-laista, joka rauhallisuudessaan mahdollistaa erittäin hyvin oleellisten asioiden havainnoinnin ja tutkimuksen tekemisen.

Odotuksista keskusteltaessa opettaja totesi lähtevänsä mukaan mielenkiinnolla ja avoimin mielin. Opettaja kertoi kokevansa olevan yhteistyössä ”vastaanottavana osapuolena” saadessaan luokkaansa uudet silmäparit ja uutta näkemystä. Ulkopuolinen kävijä voi huomata luokassa asioita, jotka opettajalta yksin luokan kanssa työskennellessä jää helposti huomaamatta. Opettaja kertoi odottavansa myös yhteistä erilaisten uusien toimintatapojen kehittämistä, joita voi jatkossa ottaa käyttöön opetuksessa. Keskustelussa todettiin yhteisesti, että yhteistyö tulee toteutumaan parhaiten siten, että opettaja ja opinnäytetyöntekijät kokoontuvat koulussa jakamaan kokemuksiaan ja suunnittelemaan yhdessä millaisia interventioita oppilaiden kanssa tullaan kokeilemaan. Näin päästäisiin parhaiten kokeilemaan käytännössä, millaista toimintaterapeutin ja opettajan välinen yhteistyö voisi arjessa oikeasti olla.

Tässä opinnäytetyöprosessissa todettiin olevan hyvä saada joitakin ennakkotietoja luokasta ja erityisesti sen hienomotorisista haasteista, jotta suuren luokan havainnointi toteutuisi keskitetysti ja hallitusti. Työparityöskentelyn näkökulmasta oli myös tärkeä ottaa huomioon opettajan näkökulma ja opettajan omat havainnot, vahvistaa häneltä saatua tietoa tai/ja täydentää sitä toimintaterapian asiantuntijuudella. Keskustelussa selvitettiin myös millaisia keinoja opettaja on tähän asti käyttänyt hienomotoriikan tukemiseksi ja erilaisten haasteiden helpottamiseksi.

Opettaja kertoi luokassa olevan 25 oppilasta. Heistä tyttöjä oli hiukan poikia enemmän. Opettaja kuvaili oppilaitaan hyvin rauhallisiksi ja työhön orientoituneiksi. Jonkin verran haasteita oli ensimmäisen kouluvuoden aikana ilmennyt tarkkaavuudessa ja toiminnan ohjauksessa, mm. annettujen ohjeiden mukaan toimimisessa. Lähiaikoina opettajaa olivat puhuttaneet kaikkein hiljaisimmat oppilaat, jotka helposti jäävät ongelmineen huomaamatta. Hienomotoriikkaan liittyen opettajan huomion olivat kiinnittäneet oppilaiden virheelliset kynäotteet. Opettajan karkean arvion mukaan viidellä oppilaalla kahdestakymmenestäviidestä oli ongelmia kynäotteessa. Opettaja ilmaisi keskustelussa huolensa siitä, että vaikka virheellinen kynäote ei vielä kyseisellä hetkellä aiheuttanut havaittavia ongelmia, voi sen aiheuttama haitta alkaa näkyä lapsen siirtyessä ylemmille luokille. Ylemmillä luokka-asteilla esimerkiksi kirjoitettavien tekstien pituus kasvaa ja myös käsialakirjoitus voi olla ongelmallista, mikäli kynäote ei ole oikea. Väärä kynäote voi näkyä mm. käden väsymisenä ja jännittämisenä sekä vaikuttaa kirjoittamisen sujuvuuteen.

Muiksi ongelmiksi opettaja mainitsi motorisen kömpelyyden, joka on näkynyt muun muassa saksityöskentelyssä sekä ompelussa. Kömpelyyttä opettaja oli havainnut hienomotoriikan ohella myös karkeamotoriikassa. Luokkahuoneen ulkopuolella hienomotoriset haasteet näkyivät opettajan mukaan myös pukeutumisessa sekä kenkien solmimisessa. Ruokailussa haarukan ja veitsen käyttäminen sekä perunan kuoriminen itse oli ollut monelle edelleen haastavaa.

Kynäotteiden oppimista opettaja on tukenut erilaisten oikeaan otteeseen ohjaavien kynätukien avulla, mutta ei ole vakuuttunut niiden toimimisesta. Yleisesti ottaen opettaja on käyttänyt hienomotoriikan tukemiseen käsillä tekemistä, kuten askartelua. Eri-laisia hienomotoriikan osa-alueita tukevia erityisiä leikkejä ja pelejä opettaja totesi tuntevansa heikosti. Hän näkikin ne yhdeksi anniksi, jota toimintaterapeutti voisi työparina toimiessaan tuoda luokka-arkeen.

Kysyttäessä opettajan kokemusta ja tietämystä toimintaterapiaan liittyen, tämä toi keskustelussa esille, että hänen lähisuvussansa on toimintaterapeutti. Lähisukulaisen ammatin myötä myös oma toimintaterapiaan liittyvä alan tuntemus on kasvanut. Lisäksi opettajalla on ollut aiemmin luokallaan lapsi, joka on käynyt toimintaterapiassa. Siten opettaja on tehnyt aiemminkin yhteistyötä toimintaterapeutin kanssa muun muassa HOIKS-palaverien muodossa. Kyseinen toimintaterapeutti piti myös opettajan

ajan tasalla siitä, mitä terapiassa on tehty ja millaista edistystä on tapahtunut. Tällä tietämyksellä ja näillä kokemuksilla opettaja totesi kokevansa olonsa varmaksi lähteä tähän opinnäyteyhteistyöhön – kaiken uuden tiedon ja taidon hän sanoi vielä poimivansa ilomielen talteen työparitoiminnan aikana.

6.2 Oppilaiden hienomotoriikan havainnointi

Havainnoinnin avulla opinnäytetyöntekijät pyrkivät kartoittamaan yhteistyöluokan oppilaiden hienomotorisia taitoja ja mahdollisia ilmeneviä haasteita. Havainnointi oli tyyliltään osallistuvaa havainnointia – opinnäytetyöntekijät olivat ”osallistujia havainnoijina” (Metsämuuronen 2009, 249). Opinnäytetyön tekijät työstivät havainnointia varten havainnointirungon (LIITE 4). Runkoa tehdessä hyödynnettiin soveltaen Lamportin, Coffeyn ja Herschin toiminnan analyysiä (Activity Analysis for Expected performance), jonka tavoitteena on ymmärtää tarkasteltavan toiminnan ominaisuudet ja sen yksilölle asettamat vaatimukset. Kyseisen analyysikaavakkeen toisessa osiossa määritellään toiminnan suorittamisen komponentit eli toiminnalliset valmiudet, joita yksilö tarvitsee sitoutuakseen toimintaan menestyksekkäällä tavalla. Tarkastelun alla ovat toiminnan aikana yksilöltä vaaditut *sensomotoriset*, *kognitiiviset* sekä *psykososiaaliset / psykologiset komponentit*. (Lamport ym. 2001, 45-47.) Toiminnot huolella analysoimalla pystyttiin havainnointirunkoa tehdessä ottamaan huomioon mahdollisimman kattavasti erilaiset komponentit, joista havainnoitava toiminta rakentuu sekä ymmärtämään paremmin, millaiset erilaiset valmiustason haasteet voivat vaikeuttaa toiminnasta suoriutumista. Havainnointirungossa esiintyvät termit ovat opinnäytetyöntekijöiden vapaasti suomentamia.

Havainnointi tapahtui kahtena peräkkäisenä koulupäivänä huhtikuussa 2013 ja siitä oli ilmoitettu etukäteen luokkalaisten vanhemmille kotiin lähetettyjen tiedotteiden kautta (LIITE 1). Rungon avulla havainnoitiin ensimmäisen luokan oppilaiden suoriutumista seuraavista hienomotorisia taitoja edellyttävistä toimintakokonaisuuksista: luokkahuonetoiminnot (kirjoittaminen, leikkaaminen, piirtäminen ja värittäminen), pukeutuminen ja riisuutuminen (kengännauhojen solmiminen, napittaminen ja vetoketjun sulkeeminen) sekä ruokailu (aterimien käyttö). Edellä mainittuja toimintoja havainnoidessa pyrittiin erityisesti kiinnittämään huomiota eri hienomotoriikan alueiden toteutumiseen. Niitä ovat Williamsin (1983, 171-199) mukaan esineen tavoittelu ja siihen tarttuminen (reaching/grasping), näkö (vision), bilateraallinen motorinen kontrolli (bilate-

ral motor control), esineen käsittely (object manipulation) sekä työvälineiden käyttö (implement usage). Tehty toimintojen yksityiskohtainen analyysi ohjasi huomiota vielä spesifimmin mm. kynäotteisiin, voimansäätelyyn, johtavan ja avustavan käden käyttöön sekä pään ja vartalon hallintaan muiden muassa. Liikuntatunti sisällytettiin havainnoitaviin toimintakokonaisuuksiin, jotta havainnoijat saisivat kuvan myös havainnoitavien lasten karkeamotorisesta suoriutumuksesta ja edellä mainittujen suurten lihasten hallinnasta.

6.2.1 Havainnointipäivien kuvaus

Ensimmäinen havainnointipäivä

Ensimmäisenä havainnointipäivänä havainnoijat viettivät neljä tuntia luokan toimintaa havainnoiden. Luokkalaisten koulupäivä koostui uskonnontunnista, liikuntatunnista, äidinkielen ja matematiikan tunnista. Luokkahuoneessa tapahtuneisiin tunteihin oli opettaja havainnoijien toiveiden mukaisesti sisällyttänyt piirtämistä, värittämistä ja leikkaamista. Liikuntatunnista olivat vastuussa paikallisen jalkapalloseuran valmentajat, jotka ohjasivat erilaisia pallon hallintaan liittyviä leikkejä ja harjoitteita, jotka sisälsivät mm. kehonosien tunnistamista. Oppituntien lisäksi havainnoitiin myös ruokailutilannetta sekä välitunnille siirtymistä. Rennon ja välittömän tunnelman luomiseksi havainnoijat osallistuivat myös yhdelle välitunnille ja ottivat oppilaisiin kontaktia havainnoinnin lomassa.

Luokkahuonetoimintoja havainnoitaessa huomattiin, että erityisesti huomionarvoisia olivat oppilaiden kynäotteet, sekä kynätyöskentelyssä esiintyvä voimansäätely. Keskimääräisesti puolella oppilaista oli kynätyöskentelyssä kolmipisteote, muutoin näky nelipisteotteita sekä joitakin kypsymättömiä otteita, kuten nyrkin sisällä oleva palmaarite. Esimerkkinä liiallisesta voimankäytöstä yksi lapsi ilmoitti uupumuksensa kynätyöskentelyn aikana huokaisemalla raskaasti syvään ja ravistamalla kirjoituskättään. Kysyttäessä hän kertoi kätensä väsyvän. Raskaanpuoleista voimankäyttöä oli havaittavissa myös usealla muulla lapsella. Luokkalaisilla käytössä olevat oikeanlaiseen kynäotteeseen ohjaavat kirjoittamisen tuet eivät havaintojen mukaan tuoneet oppilaiden kynätyöskentelyyn toivotunlaista tukea, sillä ne olivat joko liian suuria kynän kokoon nähden, oppilaat eivät osanneet käyttää niitä tai he eivät olleet motivoituneita niiden käyttämiseen. Ensimmäisenä havainnointipäivänä tultiin siihen tulokseen, että toisena havainnointipäivänä halutaan kiinnittää vielä erityistä huomiota asennon yllä-

pitoon sekä keskilinjan ylitykseen, joista ensimmäisen päivän aikana saatiin vain pieniä havaintoja aikaiseksi. Toisen päivän tarkoituksena oli myös saada vahvistusta ensimmäisen päivän aikana tehdyille kynätyöskentelyyn liittyville, yllä mainituille havainnoille.

Lounaaksi oppilaille tarjottiin keittoa tai puuroa. Veitsen ja haarukan käyttöä ei siinä päästy vielä suunnitelmien mukaan havainnoimaan. Havaintojen mukaan karkeasti puolella oppilaista ote lusikasta ei ollut oikea. Lusikan varsi oli puristuksissa kämmenten sisällä tai muutoin kömpelästi esimerkiksi sormien distaali- ja mediaalinivelten välissä. Tämän myötä liike ei syödessä lähtenyt ranteesta, vaan koko olkavarresta kyynärpäähän ollessa kohotettuna. Yhdellä oppilaalla tämä vaikutti myös syömisen siisteyteen. Toisena havainnointipäivänä päätettiin kiinnittää huomiota vielä siihen, onko huonolla kynäotteella ja huonolla lusikkaotteella yhtäläisyyttä ja ilmenevätkö ne samoilla oppilailla.

Pukeutumis- ja riisuutumistilanteissa ei havaittu mitään, mihin tulisi erityisesti kiinnittää huomiota. Vetoketjut suljettiin ja avattiin jouhevasti ja omatoimisesti. Kengännauhojen solmimista ei päästy havainnoimaan kuin yhdellä oppilaalla, sillä muilla oli jallassaan kumisaappaat tai tarrasaappaat vuodenaikaan asiaankuuluvasti.

Ensimmäisen havainnointipäivän päätteeksi opettajalta tuli ehdotus opiskelijoilta oppilaiden kotiin lähtevästä kirjeestä, jossa kerrottaisiin toimintaterapeuttiopiskelijoiden havainnoimista asioista joihin kotona olisi hyvä kiinnittää huomiota. Opinnäytetyöntekijät pitivät tätä hyvänä ideana ja käytännöllisenä osana pieninterventioita. Kirjeen myötä yhteistyöllä oli vaikutusta myös oppilaiden kotiväkeen, mikä on merkittävää koululähtöisen toimintaterapian toteuttamisessa.

Toinen havainnointipäivä

Toinen havainnointipäivä oli ensimmäistä havainnointipäivää seuraava päivä, jolloin oppilailla oli kolme tuntia koulua: yksi tunti äidinkieltä ja kaksi tuntia ympäristö- ja luonnontiedettä. Äidinkielen tunti sisälsi itseilmaisua ja tarinankerrontaa, eikä lainkaan pöytätason työskentelyä, joten se ei antanut mahdollisuuksia hienomotoristen taitojen tarkasteluun. Ympäristö- ja luonnontieteiden tunnit puolestaan sisälsivät luokassa olevien eri pisteiden kiertämisen lisäksi kirjoitus- ja väritystehtäviä, joiden pohjalta voitiin tehdä kynätyöskentelyyn liittyviä havaintoja.

Toisena havainnointipäivänä tehdyt havainnot eivät juuri tuoneet uutta edellisen päivän havaintoihin, mutta vahvistivat ja tarkensivat niitä. Huomio kohdistettiin uudelleen kynätyöskentelyn voimansäätelyyn, joka tuottaa usealla oppilaista vahvaa kynäjälkeä. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, ettei korjausta vaativa jälki pyyhkiydy pyyhkekumin avulla kunnolla. Jälki on kuitenkin suurin piirtein kaikilla lapsilla hyvin siistiä ja tarkkaa. Kynäotteet ovat kirjoittaessa pääasiassa hyviä, mutta muutama selvästi väärä kynäote havaittiin. Kynäotteiden kirjavuudesta huolimatta käsialat ovat erittäin siistejä. Opettajan ja havainnoijien yhteinen ihmetyksen aihe olikin se, etteivät kynäotteet ja työn jälki korreloi toisiaan. Havainnoinnissa kiinnitettiin myös huomiota siihen, näkykö esimerkiksi edellisenä päivänä havainnoitu kypsytön ote lusikasta myös huonona kynäotteena. Nämä eivät kuitenkaan menneet yksi yhteen, sillä esimerkiksi palmaariotteessa lusikkaa pitäneellä pojalla oli kuitenkin hyvä ja rento ote kynästä. Työskentelyasunnoissa ja voimansäätelyssä ei todettu olevan mitään erityistä huomiota herättävää.

Ruokailutilanteessa päästiin toisena päivänä havainnoimaan veitsen ja haarukan käyttöä. Usealla oppilaalla veitsi oli apuna kasattaessa ruokaa haarukalle, joskin se saattoi unohtua välillä toimeettomana käteen tai tarjottimelle, jolloin ruokailu tapahtui pääasiassa haarukan avulla. Muutama käytti veistä taidokkaasti koko ajan haarukan rinnalla, kun taas muutamalla veitsi ei ollut lainkaan käytössä. Ote haarukasta oli monella samanlainen kuin edellisenä päivänä ote lusikasta; karkealta arviolta noin puolet piti haarukkaa palmaariotteessa.

6.2.2 Havainnointipäivien läpikäyminen luokanopettajan kanssa

Havainnointipäiviä seuraavalla viikolla pidettiin tapaaminen opinnäytetyöntekijöiden ja luokanopettajan välillä. Tapaamisen tarkoituksena oli tuoda esille havainnoinnin tuloksia ja keskustella niistä opettajan kanssa. Havaintojen pohjalta tavoitteena oli myös aloittaa interventio päivien suunnittelu yhteistyössä opettajan kanssa työparitoiminta-ajatuksen mukaisesti. Tapaamiseen oli valmistauduttu analysoimalla havainnoinnin tulokset ja määrittämällä havainnoinnin perusteella nousseet merkittävimmät hienomotoriikan haasteet: kynäote ja voimansäätely. Ennen tapaamista opinnäytetyöntekijät olivat myös valmiiksi ideoineet esimerkkejä näihin haasteisiin vastaavista interventioista opettajalle esiteltäväksi.

Tapaaminen sujui hyvässä tiedon jakamisen ja vaihtamisen ilmapiirissä. Opettaja kuunteli kaikki koostetut havainnoinnin tulokset suurella mielenkiinnolla. Yhtä mieltä oltiin siitä, että kynäotteet on tärkeää nostaa yhdeksi merkittäväksi huomion kohteeksi interventioita suunniteltaessa. Olihan opettaja itsekin ilmaissut huolensa niistä jo alun teemahaastattelussa ja havainnointipäivän tulokset tukivat tätä vahvasti. Toiseksi tärkeäksi teemaksi nostettiin yhteisymmärryksessä oppilaiden voimansäätely. Opettaja totesi kiinnittäneensä lähiaikoina myös itse huomiota useammankin oppilaan liian suureen voimankäyttöön kynätyöskentelyssä, mikä näkyy mm. oppilaiden hitautena. Opettaja oli huomannut liiallisen voimankäytön myös oppilaiden työkirjoissa, joissa kynän jälki on pureutunut paksuun paperiin.

Myös pienemmät havainnoinnissa esille nousseet asiat käytiin opettajan kanssa läpi. Keskustelua syntyi erityisesti keskilinjan ylitykseen, aterimien käyttöön, kirjainten piirtosuuntaan sekä kynätukiin ja niiden käyttöönottoon liittyen. Opettaja esitteli tapaamisessa yhden oppilaan kokeilussa olevan uudenlaisen kynätuen, jonka kaikki tapaamisen osapuolet totesivat vaikuttavan huomattavasti aiempia oppilaiden käytössä olleita tukia käyttökelpoisemmalla. Kynätuki oli pehmeää materiaalia, josta sai hyvän tarttumaotteen ja jossa sormien oli helppo löytää ja pitää paikkansa. Toivottiin, että vastaavanlaisia tukia olisi saatavilla kokeiltavaksi myös muille oppilaille, sillä nykyiset käytössä olevat tuet toimivat heillä havaintojen ja opettajan kokemusten mukaan heikosti.

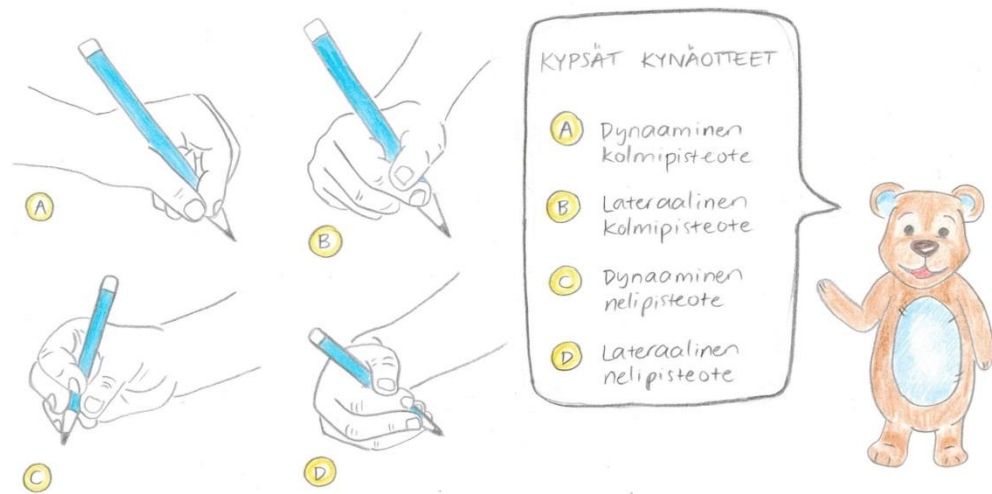
Opettaja ilmaisi tapaamisen aikana useampaankin kertaan olevansa iloinen saadessaan olla mukana tässä yhteistyössä. Opettaja koki saavansa opinnäytetyöntekijöiltä uutta ja tarkentavaa tietoa oman tietotaitonsa tueksi. Kiinnostusta herätti erityisesti oikeisiin kynäotteisiin sekä sen kehittymisen tukemiseen liittyvä tieto, jota keskustelussa nousi esille. Myös teoretieto keskilinjan ylittämisen merkityksestä oppilaan suoriutumiselle sekä mahdolliset haasteet siinä olivat opettajalle uutta asiaa ja kiinnostivat häntä suuresti. Opettaja lähti havaintojen jakamisen jälkeen myös aktiivisesti ideoimaan opinnäytetyöntekijöiden kanssa tulevia interventioapäivien toimintoja ja mahdollisia toteutustapoja.

6.2.3 Teoriatietoa kynäotteista ja voimansäätelystä

Lapsen **kynäote** on yksi merkittävimmistä kirjoittamisen ergonomiaan liittyvistä seikoista, joihin useimmat toimintaterapeutit kiinnittävät huomiota. Tärkeää on kohdistaa huomio erityisesti siihen, *kuinka lapsi pitelee kynää sekä kuinka suurella voimalla hän sitä käyttää.* (Amundson 1992, 69.)

Tyypillisen kehityksen mukaan lapsi alkaa ensin pidellä kynää primitiivisessä otteessa, jossa kynää pidellään koko kädellä tai ojennetuin sormin käsivarsi pronaatiossa ja kynän liike lähtee tyypillisesti hartioista. (Amundson 2005, 590.) Ennen kypsän kynäotteen kehittymistä voidaan havaita monia erilaisia siirtymävaiheisia kynäotteita, mukaan lukien staattinen kolmipisteote. Siinä sormet ovat jo oikeilla paikoillaan ja peukalo ensimmäistä kertaa täydessä oppositiossa etusormen kanssa mutta kynän liike ei lähde vielä dynaamisesti sormista vaan pääasiassa käsivarresta ja hartiasta. Havaittavissa voi olla myös erilaisia esidynaamisia kynäotteita. (Williams 2006, 471.)

Kynäotteiden kehittymisen alussa kyynärvarsi on pronaatiossa, mutta myöhemmin kynäotteen kypsyessä kyynärvarsi on tyypillisesti kevyesti supinaatiossa. Kehittyneelle, kypsälle kynäotteelle on ominaista kynän tukeminen peukalon, etusormen, keskisormen (ja mahdollisesti nimettömän) distaalaisella jäsenellä ranteen ollessa kevyesti ojennettu mutta dynaaminen ja supinoidun käsivarren levätessä pöydän päällä. (mm. Erhardt, 1982, ks. Amundson 2005, 589-590.) Amundson (2005, 590) kirjoittaa mm. Rosenbloomin ja Hortoniin (1971) viitaten, että perinteisesti opettajat ja toimintaterapeutit ovat painottaneet dynaamisen kolmipistekynäotteen (dynamic tripod pencil grasp) tärkeyttä. Nykyään kuitenkin lateraalinen kolmipisteote (lateral tripod), dynaaminen nelipisteote (dynamic quatropod) sekä lateraalinen nelipisteote (lateral quadro-pod) ovat kaikki nähty hyväksyttäväksi vaihtoehtoiksi perinteisesti suosituille kolmipisteotteelle (KUVIO 1). (Amundson 2005, 590.)



Kuvio 1. Kypsät kynäotteet (Mäkinen 2013, mukaillen Case-Smith 2005, 591)

Dynaamisessa kolmipisteotteessa lapsi käyttää kirjoittamiseen sormien liikkeitä enemmän kuin koko kättä tai käsivartta. Dynaamisten sormien liikkeiden ansiosta kirjainten muodostaminen on sulavaa. Kömpelömmät kynäotteet johtavat heikompaan kirjainten muodostukseen ja kirjoittamiseen sekä uupumiseen kirjoittaessa. Puristavat kynäotteet rajoittavat liikettä tehden pehmeät ja sulavat liikkeet vaikeiksi. Puristavalla kynäotteella kirjoittavat lapset usein painavat kynää voimakkaasti paperille saaden aikaan tummia, toisinaan tuhriintuneita kirjaimia. (Bal 2006, 441.)

Kirjoittamiselle välttämätöntä on yksittäisten sormien havainnointi sekä kyky yksittäisen sormen liikuttamiseen. Havainnointiongelmaiset lapset saattavat aistia kätensä ”yhtenä kappaleena”. Tällaiset lapset usein pitelevät kynää tyypillisesti nelipisteotteessa, jossa sormet ovat kuitenkin voimakkaasti fleksioasennossa. Tällöin syntyy vaikutelma, että koko käsi kirjoittaa. Lapsella tulisi kirjoittamista varten olla myös valmius peukalon ja yksittäisten sormien oppositioliikkeeseen, mikä on ihmislajin erityispiirre. (Nacke 2006, 314.)

Sensomotorisessa lähestymistavassa lapselle tarjotaan monipuolisia aistikokemuksia, jotta lapsen hermosto jäsentää saamansa tiedon tehokkaammin ja mahdollistaa tyydyt-

tävän motorisen suoriutumisen. Kaikkia aistijärjestelmiä, kuten tuntoa ja proprioseptiikkaa, voidaan hyödyntää kirjoittamiseen liittyvissä interventioissa. Kirjoittamisen vaikeuksista kärsivät lapset, jotka ovat turhautuneita perinteiseen kynällä ja paperilla työskentelyyn, voivat olla hyvin kiinnostuneita moniaistisuutta hyödyntävästä kirjoittamiseen liittyvästä ohjauksesta. Kirjoitusvälineet ja kirjoituspinnot ovat kiinteä osa sensomotorista lähestymistapaa. (Case-Smith 2005, 601.)

Tyypillisiin vertikaalisiin kirjoituspintoihin kuuluvat esimerkiksi liitutaulu, maalausteline, muistitaulu ja seinälle kiinnitetty paperi. Nämä pinnot mahdollistavat kypsemmän kynäotteen, sillä lapsen ranteen ekstensio muodostaa kädestä kaaren ja luo avoimemman tilan peukalon ja muiden sormien välille (Benbow ym. 1992, Case-Smithin 2005, 602 mukaan). Pystysuorassa asennossa kirjoittaminen voi myös vähentää kirjoittamaan opettelevien kirjainten kirjoitusasuunsa liittyvää hämmennystä (Hagin 1983, Case-Smithin 2005, 602 mukaan). Vertikaalilla pinnalla ylhäältä alas piirrettävä kirjain todella kirjoitetaan ylhäältä alas, kun taas pöytätasossa kirjoittaessa ylös tarkoittaa kehosta pois päin piirtämistä ja alas tarkoittaa kehoa kohti piirtämistä. Amundsonin (1992, 73–74) mukaan liitutaulun edessä seisominen kehon ollessa täydessä ekstensiossa ja paralleeli kirjoituspintaan nähden edistää ylävartalon stabiiliutta, lisää lapsen tietoisuutta ja tarjoaa proprioseptiivistä tuntemusta koko käsivarteen ja hartiaan. Se sallii myös käden liikkua itsenäisesti tai erillään olkavarresta (Amundson, 73–74).

Kynällä kirjoittaessa lapselta edellytetään optimaalista taktiilisten ja proprioseptiivisten havaintojen työstämiskykyä. Ihon taktiilisilla reseptoreilla lapsi tuntee kynän sekä sen liukumisen paperilla. Lihasten, jänteiden ja nivelten proprioseptiivisillä reseptoreilla lapsi puolestaan havainnoi käden sekä sormien pienenkin liikehdinnän. (Nacke 2006, 312.) Myös voiman aistiminen, joka vaaditaan tarkassa lihasten **voimansäätelyssä**, lukeutuu proprioseptiivisen systeemin herkkyyksiin. Voimansäätelyllä tarkoitetaan Schaeffgenin (2007, 57) mukaan kykyä käyttää lihasten voimaa optimaalisesti ja tehokkaasti painovoima huomioon ottaen ja energiaa tuhlaamatta. Proprioseptiikka mahdollistaa toiminnon suorittamiseen sopivan vastuksen ja oikeansuuruisen lihasjännitteen rakentumisen. (Schaeffgen 2007, 56-57.) Riittämätön taktiilisten ja proprioseptiivisten aistimusten havainnointikyky johtaa mm. vaikeuksiin kynän liikuttamisessa sekä voimansäätelyssä. Usein kyse on juuri liiallisesta voimankäytöstä kynällä työskennellessä. (Nacke 2006, 312-313.)

6.3 Hienomotoriikkaa tukevat pieninterventiot

6.3.1 Interventioiden suunnittelu

Interventiopäivien keskeisimmiksi sisällöiksi päätettiin yhteistyössä luokanopettajan kanssa nostaa *oikeaa kynäotetta* sekä *voimansäätelyä tukevat toimintaterapeuttiset harjoitteet*. Tämän lisäksi päätettiin ottaa mukaan toimintoja, joissa myös opettaja pääsee havainnoimaan lasten keskilinjan ylitystä. Koska oppilaiden kengännauhojen solmimista ei päästy havainnointikerroilla havainnoimaan kumisaapaskelin vuoksi, haluttiin lisäksi yhdeksi toiminnoksi ottaa toiminto, jossa tätä arjessa tärkeää taitoa voisi leikkimielisesti harjoittaa.

Interventiot päätettiin toteuttaa kahtena päivänä toukokuussa 2013. Ensimmäinen päivä tulisi sisältämään muutamia pienimuotoisia interventioita. Tavoitteena oli tuottaa ensimmäiselle päivälle suhteellisen vähän aikaa vieviä ja helposti käyttöön otettavia toimintoja. Toisen päivän interventiot päätettiin toteuttaa työpisteiden muodossa. Luokkalaiset jaettaisiin ryhmiin, joissa he kiertäisivät muutamalla erilaisella hienomotorisia taitoja ja valmiuksia harjoittavalla työpisteellä. Molempien päivien interventiot päätettiin toteuttaa lapsille sopivan leikkimielisesti, jotta toiminta olisi oppilaita motivoivaa ja asiakaslähtöistä. Työtä ohjanneen Kanadalaisen toiminnallisuuden ja sitoutumisen mallin mukaan terapeuttisia toimintoja valittaessa on tärkeää juuri se, että niillä on merkitystä asiakkaalle (Law ym. 1997, 42.) Toiminnan merkitykseen vaikuttaa sekä kulttuuri että ihminen, jonka arvot ja mielenkiinnonkohteet vaikuttavat siihen, kuinka tämä motivoituu toimintaan. (Polatajko ym. 2007, Hautalan ym 2001, 210. mukaan.)

Kysyttäessä opettaja nosti oppilaiden yhdeksi tämän hetkiseksi mielenkiinnonkohteeksi koulussa askarrellut keppihevoseet. Opinnäytetyöntekijät päättivät hyödyntää tätä tietoa toimintojen suunnittelussa. Toiseksi interventioiden suunnittelua ohjaavaksi tekijäksi nousi toimintojen sovittaminen joidenkin oppituntien sisältöihin. Siten toiminnot eivät olisi koulun arjesta irrallisia vaan opetukseen integroituja. Interventiot päätettiin toteuttaa osin niin, että opettaja pääsisi sekä itse ohjaamaan valittuja toimintoja että olemaan sivustaseuraaja. Opettaja mainitsikin näkevänsä työparitoiminnan

yhdeksi arvokkaimmaksi anniksi mahdollisuuden tarkkailla luokkaa niin sanotusti ulkopuolelta. Opetuksen lomassa ja yksin luokassa toimiessa tähän ei ole millään riittävästi mahdollisuuksia.

Keskustelussa päädyttiin lisäksi siihen tulokseen, että opinnäytetyöntekijät työstävät kevään lopulla oppilaiden vanhemmille kirjeen, jossa kuvaavat tiiviisti havainnoinnin tuloksia sekä antavat vinkkejä mm. oikeiden kynäotteiden ja aterimien käytön tukemisen lapsen kotona. Tapaamisen lopuksi sovittiin, että opettaja ja opinnäytetyöntekijät tapaavat seuraavan kerran ennen työpistetyöskentelypäivää, jolloin vielä valmistautuvat siihen yhteisvoimin. Muutoin ajatuksia, toiveita ja tietoa suunnittelun etenemisestä päätettiin vaihtaa sähköpostin välityksellä.

6.3.2 Interventiopäivä I

Ensimmäinen yhteistyössä suunniteltu interventiopäivä koostui kolmesta pienestä interventiosta. Valitut interventiot olivat kaikki suhteellisen vähän aikaa vieviä, helposti toteutettavia ja oppituntien sisältöön integroituvia, kuten tapaamisessa luokanopettajan kanssa oli suunniteltu. Jokaisen päivälle valitun toiminnon tavoitteena oli joko oppilaiden kynäotteiden tukeminen tai voimansäätelyn parantaminen. Kahdessa toiminnosta vastattiin molempiin näistä tavoitteista. Ensimmäisen päivän interventioiden tarkemmat ohjeistukset materiaalivaatimuksineen ja tavoitteineen löytyvät työn liitteistä (LIITE 5). Ohjeistukset haluttiin liittää mukaan, jotta ne olisivat luokanopettajan helposti saatavilla ja halutessa myös muille koulun opettajille jaettavissa.

Ensimmäinen interventiopäivä toteutettiin suurimmaksi osaksi opinnäytetyöntekijöiden ohjaamana, jolloin opettajalle tarjoutui mahdollisuus toimintaterapeutin työn seuraamiseen ja lasten havainnointiin. Päässäälaskupallot-toiminto toteutettiin kuitenkin yhteistyössä niin, että opettaja luki suunnittelemansa tuntikokonaisuuteen sopivat päässäälaskut sekä tarkasti oppilaiden saamat vastaukset, jolloin opinnäytetyöntekijöiden tehtäväksi jäi hienomotorisen osuuden ohjeistaminen. Kahdessa muussa toiminnossa kumpikin opinnäytetyöntekijöistä vuorollaan ohjeisti yhden tehtävän toisen toimiessa ”apukätenä” ja esimerkkinä lapsille.

Ensimmäisen päivän interventioille oli varattu kaksi oppituntia, jotka lukujärjestyksessä olivat matematiikan ja äidinkielen tunnit. Ensimmäinen, matematiikan tunnille

suunniteltu interventio oli nimeltään ”Päässäälaskupallot”, jossa hienomotoriikkaa tukeva toiminto oli yhdistetty matematiikantuntiin kuuluvaan päässäälaskuun. Tehtävänä oli laskea vastaus opettajan lukemaan päässäälaskuun ja muovilla sitten tulos muovailuvahapalloina. Toiminnolla haluttiin tarjota käsille sekä taktiilisia että proprioseptiivisiä aistimuksia. Pallojen muovailuvahasta pyörittäminen edellytti myös kevyttä ja hallittua voimansäätelyä sekä sormien ja peukalon välistä oppositiota. Toiminnon päättävänä tavoitteena oli voimansäätelyn parantaminen sekä oikea kynäote, joita molempia edellä mainitut tekijät edistävät.

Ohjeistetuista kahdesta muovailutavasta jälkimmäinen oli sopivan haastava saaden oppilaat keskittymään työskentelyynsä. Muutaman ”ei onnistu”-kommentin jälkeen pallojen pyörittely alkoi sujua, varsinkin kun ohjaaja kehotti oppilaita ottamaan tarpeeksi pienen määrän muovailuvahaa sormiensa väliin. Opettajan mukaan oppilaat vaikuttivat oikein innostuneilta uudelta tavasta laskea päässäälaskuja.

Toinen oppitunti aloitettiin ”Kevätsade”-äänimaiseman luomisella sormien ja käsien avulla, hiljaa ja kovaa rummuttaen ja ”soittaen”. Kevätsade luotiin siten, että oppilaat istuivat pulpettinsa äärellä kämmenet pulpetin kantta vasten. Äänimaisema-intervention tavoitteena oli voimansäätelyn sekä käsien ja sormien havainnoinnin parantaminen. Harjoituksen avulla oppilaat joutuivat kiinnittämään huomiota sormillansa tuottamaan voimaan ja säätämään sitä tietoisesti annettujen ohjeiden mukaisesti. Äänimaisemaa täytyy myös kuunnella, jotta siitä saadaan toivotunlainen, joten auditiivinen aistimus on tukena voimansäätelyssä. Toiminnon katsottiin lisäksi tukevan oikeaa kynäotetta antamalla käsiin taktiilisia tuntemuksia.

Toiminnon alussa oppilaiden kanssa keskusteltiin lyhyesti keväisestä sadesäästä, ja ohjaaja kertoi myös lyhyesti mitä äänimaisema tarkoittaa ja minkälaisia äänimaisemia on olemassa. Toimintaan orientoimisen jälkeen toiminto ohjeistettiin ja sateen rumbusta sekä tuulen suhinaa testattiin toisen opinnäytetyöntekijän johdolla. Äänimaiseman luominen oli lasten mielestä hauskaa, erityisesti kova sormilla rummuttaminen ja kämmenillä pulpetin kanteen paukuttaminen oli mieluista. Hiljaisen sateen ropinan luominen oli välillä haastavaa, sillä oppilaat olivat niin innostuneita rummuttamaan kovaa. Ohjaaja joutuikin kannustamaan oppilaita hiljaisempaan voimankäyttöön. Ohjaajan johdolla äänimaisemaan luotiin nyansseja, joissa vaimea sateenropina saattoi yllättäen yltyä voimakkaaksi kaatosateeksi ja päinvastoin, mikä vaikutti oppilaiden

mielestä olevan jännittävää ja jossa oppilaiden täytyi olla erityisen tarkkaavaisia toimiakseen annettujen ohjeiden mukaisesti.

Toinen oppitunti päätettiin Jokainen sormi maalaa -toimintoon, joka liittyi interventiopäivää edeltäneeseen vappuun. Johdannoksi toimintaan juteltiin lasten kanssa hetki vapusta ja erilaisista sen juhlintaan liittyvistä asioista. Toiminnassa lapsen tuli maalata sormiväreillä jokaista sormea vuorotellen käyttäen vappuaiheiseen nallekuvaan ilmapalloja. Toiminto tarjosi lapselle sormivärien avulla taktiilisia tuntemuksia sormille ja pyrki vahvistamaan yksittäisten sormien hahmottamista. Toiminnon päätavoitteena oli sormien havainnoinnin parantamisen kautta tukea lapsen oikeaa kynäotetta.

Toiminnon aluksi lapsia ohjeistettiin nostamaan esille oma kirjoituskätensä sekä kehoitettiin huolehtimaan siitä, että joka ikinen sen käden sormi pääsee kokeilemaan maalaamista. Toiminnon lopuksi päätettiin tarkastaa, että jokaisessa sormessa näkyi maalia, mikä vaikutti olevan lasten mielestä hauskaa ja innosti tekemään työtä huolella tehtävänannon mukaisesti. Lopputunnista lapset saivat vielä värittää ilmapalloja pitelevän nallen. Lapset osoittivat tässä paljon luovuutta piirtäessään nalleille muun muassa erilaisia vappuasusteita sekä käyttäessään monipuolisesti ja luovasti tavanomaisesta poikkeavia värejä. Opettajan puolelta nousi värityksen aikana toive, että ohjeistuksessa korostettaisiin vielä huolellisuuden tärkeyttä värittäessä sekä kierrettäisiin luokassa tarkkailemassa väritysjälkeä. Huomattiinkin, että lapset innostuksesta huolimatta pysyivät tekemään erittäin tarkkaa ja huolellista väritysjälkeä, mikäli siihen vielä erikseen kehoitettiin. Haasteeksi työssä osoittautui ilmapallon narujen piirtäminen tehtävän alussa. Lasten oli vaikea hahmottaa, kuinka narut tulisi piirtää, jotta ilmapallot mahtuisivat hyvin kuvaan. Ohjeistuksen tarkkuuteen voisikin mahdollisessa tulevassa käytössä kiinnittää huomiota tai vaikkapa näyttää lapsille valmis esimerkkikuva.

Kun työt olivat valmiit, lapsilta kysyttiin vielä kokemuksia siitä, millä sormella oli helpoin ja millä vaikein maalata. Useat totesivat helpoimmiksi sormiksi etusormen, keskisormen ja peukalon. Vaikeiksi sormiksi mainittiin pikkurilli, nimetön ja muutamalla peukalo. Kysyttäessä miltä sormiväreillä maalaaminen *tuntui*, suurin osa totesi sen olleen hauskaa ja miellyttävää. Muutaman mielestä maalaaminen oli epämiellyttävää.

Kokonaisuudessaan interventiopäivä koettiin erittäin onnistuneeksi. Sekä luokanopettaja että opinnäytetyöntekijät totesivat valittujen pieninterventioiden innostaneen lapsia kovasti. Kaikki olivat motivoituneita toimintaan ja innostuneita myös jakamaan kokemuksiaan toiminnoista. Valittujen toimintojen koettiin myös tarjonneen lapsille sopivasti haastetta ja uudenlaisia kokemuksia.

6.3.3 Interventiopäivä II

Toisen interventiopäivän toiminnaksi suunniteltiin pienryhmissä tapahtuva pistetyöskentely luokkahuoneessa. Pistetyöskentelyn idea tuli luokanopettajalta, joka toivoi että luokkalaiset pääsisivät toimimaan ryhmässä. Pistetyöskentely koostui kolmesta työpisteestä, joista yksi koostui kolmesta eri toiminnosta. Työpisteiden ympärille luotiin tarina (LIITE 6) hevostalleilla yöllä paikkoja sotkeneesta vieraasta. Oppilaiden tehtävänä oli auttaa tallilla yöllä käyneen tuntemattoman hahmon kiinni nappaamisessa ja siivota tämän jälkeensä jättämiä sotkuja. Luokan oppilaat olivat kuluneen talven aikana askarrelleet omat keppihevokset, jotka olivat oppilaille tärkeitä ja jotka haluttiin siksi liittää tarinaan. Tarina luettiin oppilaille yhteisesti ääneen työskentelyn alussa. Sitten jokainen piste sekä päivän kulku ohjeistettiin kaikille yhteisesti. Sinä päivänä paikalla olleet 24 oppilasta oli valmiiksi jaettu neljään kuuden hengen ryhmään, joissa he toimivat koko pistetyöskentelyn ajan. Päivän kuluessa jokainen pääsi kiertämään kaikilla rasteilla niin, että eniten aikaa vievällä työpisteellä oli yhtä aikaa kaksi ryhmää muiden suorittaessa yksittäisinä ryhminä kahta muuta työpistettä.

Ensimmäisellä työpisteellä oppilaiden tuli piirtää hiililiidulla annettujen tuntomerkkien mukainen kuva yöllisestä kävijästä. Ennen piirtämistä oppilaiden tuli viivainta ja lyijykynää apuna käyttäen alleviivata tekstistä hahmoa kuvaavat sanat. Näin toiminto vastasi myös opetuksellisia tavoitteita sisältäen luetun ymmärtämistä. Toiminnon päättävänä tavoitteena oli voimansäätelyn harjoittaminen, minkä vuoksi piirustusvälineeksi valittiin hentoa käsittelyä vaativa ohut hiililiitu.

Luokanopettajalla oli päävastuu hiilityöskentelyn ohjaamisesta. Suurimmalle osalle hiilellä piirtäminen oli entuudestaan vierasta, mutta se sujui silti mallikkaasti. Vain pari hiililiitua katkesi työskentelyn aikana. Työskentelyn aikana oppilaiden huomiota yritettiin kiinnittää kevyeen voimankäyttöön sekä siihen, että ote hiilestä kannatti ottaa sen tyvestä. Oppilaita ohjeistettiin aluksi käyttämään hiilellä piirtäessä kynäotetta,

joka todettiin sopivimmaksi piirrettäessä ohuella, pitkällä ja pyöreällä hiilellä. Tuntomerkkien ohjeet olisivat voineet olla selkeämmät ja annettuja tuntomerkkejä olisi voinut olla hieman vähemmän työskentelyn jouduttamiseksi. Tuntomerkkien olisi ollut hyvä esiintyä tekstissä piirtojärjestyksessä, sillä nyt oppilaat piirsivät esimerkiksi varhatalon jatkeeksi suoraan pään unohtaen tekstin loppupuolella mainitun pitkän kaulan.

Toinen työpiste koostui kolmesta toiminnosta, jotka olivat rusetin solmiminen keppihevosten kaulaan, talliin liittyvien sanojen päättely ja kirjoittaminen vertikaalipinnalle sekä ”ruokavaraston siivous” eli hernepussien heittäminen koreihin. Rusetin solmintaa sisältävän työpisteen tavoitteena oli päästä havainnoimaan ja harjoittamaan kengännauhojen solmimisen tekniikkaa, mikä jäi hienomotoristen taitojen havainnoinnissa kumisaapaskelin vuoksi toteutumatta. Solmiminen sujui suurimmalla osalla hienosti, joskin nauha oli materiaaliltaan ehkä turhan liukasta. Rusetin solmimisessa oli käytössä kaksi eri tyyliä: solmimalla ”pupunkorvien” eli kahden lenkin avulla tai kiertämällä naru yhden lenkin ympäri. Solmimistyyliin ei niinkään kiinnitetty huomiota, vaan tärkeämpänä pidettiin itsenäistä suoriutumista toiminnosta. Viideltä oppilaista rusetin solmiminen sujui haasteellisesti tai ei lainkaan.

Seuraava toiminto sisälsi kirjoittamista vertikaalipinnalle eli taululle teipatulle paperille. Työpisteen päätavoite oli oikean kynäotteen tukeminen vertikaalipintaa hyödyntäen. Kypsan kynäotteen lisäksi vertikaalipinta tarjoaa käsille ja käsivarsille proprioseptiivisiä aistimuksia sekä helpottaa kirjainten suuntien hahmottamista. Toiminto koettiin onnistuneeksi ja lapset suoriutuivat siitä hyvin. Sanat olivat sopivan haastavia ja niiden päättely onnistui lapsilta pääsääntöisesti itsenäisesti. Monilla kynäote vaikutti hyvältä seinälle kirjoittaessa. Vertikaalipinnan vaikutusta kynäotteeseen ja kirjainten piirtosuuntaan oli vaikea sanoa näin lyhyen toiminnon aikana, mutta kirjoitusasento näytti siltä, että pystyasennossa kirjoittamisella voi toistuvassa käytössä olla positiivisia vaikutuksia.

Kolmas toisen työpisteen toiminnoista, ”ruokavaraston siivous” oli lasten karkeamotoriikkaa tukeva toiminto, jonka päätavoitteena oli suurten lihasten voimansäätelyn tukeminen. Sen avulla haluttiin myös tukea lapsen oman toiminnan suunnittelua ja toiminnanohjausta erityisesti voimansäätelyyn liittyen. Karkeamotorinen työpiste haluttiin ottaa mukaan hienomotoristen toimintojen lisäksi sen vuoksi, että pienten lihasten hyvä hienomotorinen suoriutuminen edellyttää suurten lihasten riittävää hallintaa.

Lapsen toiminnanohjausta tuettiin esittämällä hernepussiheittojen välissä heittäjälle kysymyksiä, esim. tuleeeko hänen heittää seuraavalla heitolla kovempaa vai hiljempää, jotta osuu koriin. Tällä koettiin olevan positiivinen vaikutus lasten heittotarkkuuteen sekä voimansäätelyyn.

Kolmannella työpisteellä ryhmäläiset saivat muovilla muoviluvahasta tarinaan tai sen miljööseen liittyvän esineen, eläimen tai hahmon. Toiminto päätettiin sisällyttää päivän ohjelmaan opettajan ehdotuksesta edellisen päivän valmistelutapaamisessa toimintojen riittävyyden takaamiseksi. Pitkäkestoisena työpisteenä olleen hiilityöskentelyn epäiltiin sujuvan osalta oppilaista sen verran nopeasti, että lisätoiminto arveltiin tarpeelliseksi. Käytännössä pelkkä hiilityöskentely ja muut suunnitellut toiminnot olisivat riittäneet täyttämään interventioille varatun ajan. Muovailu oli kuitenkin helppo toteuttaa ja oppilaat saivat sen avulla käsille taktiilisia ja proprioseptiivisiä tuntemuksia, mikä sopi voimansäätelyyn ja kynäotteeseen liittyviin tavoitteisiin.

Pistetyöskentelyn jälkeen lapset pääsivät esittämään omia arvailujaan siitä, mitä tallilla oli tapahtunut ja kuka siellä oli yön aikana vierailut. Hahmokuvauksen maininta hahmon raidallisista vaatteista sai lapset päättämään, että kyseessä oli rosvo. Päivän päätteeksi lapsille paljastettiin, että yöllinen vieras olikin kulkukettu, jonka raidallisessa yöpaidassaan liikkunut naapurin setä oli tullut häätämään. Tarinan vanha rouva oli yön hämärässä nähnyt vain vilauksen miehestä, jota ei ollut tunnistanut naapurikseen, ja antanut tuntomerkit poliisille. Hullunkurinen lopetus huvitti lapsia.

Kokonaisuudessaan pistetyöskentelypäivä koettiin hyvin onnistuneeksi. Alkuun luettu hevosaiheinen tarina innosti ja motivoi lapsia sekä auttoi orientoitumaan työskentelyyn. Tarina kantoi läpi työskentelyn ja eli oppilaiden puheissa heidän pohtiessaan esimerkiksi muovailun lomassa, kuka syyllinen mahtaa olla. Myös luokanopettaja ilmaisi tyytyväisyytensä päivän sisältöön ja kulkuun sekä koki erityisen antoisaksi mahdollisuuden päästä näkemään luokkalaisten toimimista ryhmässä.

6.3.4 Kirje oppilaiden koteihin

Opinnäytetyöntekijät laativat ensimmäisen luokan oppilaiden koteihin kirjeen (LIITE 8) koskien luokan kanssa tehtyä yhteistyötä kuluneen kevään aikana. Luokanopettaja ehdotti kirjeen laatimista, mitä opinnäytetyöntekijät pitivät erittäin hyvänä ideana.

Näin hienomotorisista havainnoista saatu tieto saatiin välitettyä oppilaiden vanhemmille ja vanhemmat saatiin tärkeänä osapuolena osaksi toimintaterapeutin ja luokanopettajan välistä yhteistyötä. Kirjeessä annettiin myös neuvoja vanhemmille siitä, kuinka lapsen hienomotorisia taitoja voidaan tukea kotona.

6.4 Yhteistyön päättävä haastattelu

Luokanopettajan loppuhaastattelu sijoittui toukokuun loppuun opinnäyteyhteistyön ja työparitoiminnan päätteeksi. Paikalla olivat molemmat opinnäytetyöntekijät ja luokanopettaja. Haastattelutilanne haluttiin toteuttaa vastavuoroisesti siten, että molemmat osapuolet vastasivat teemahaastattelurungon teemoihin ja kysymyksiin ja pääsivät vapaasti jakamaan omia kokemuksiaan kuluneen kevään työparityöskentelystä. Teemahaastattelurungon (LIITE 7) pääteemoina olivat kokemukset yhteistyöstä ja sen antoisuudesta.

Opinnäytetyön molemmat osapuolet kokivat yhteistyön onnistuneeksi ja kokemuksena antoisaksi. Yhteistyö oli sujuvaa aina käytännön järjestelyistä keskinäiseen kanssakäymiseen. Aikataulut olivat hyvin sovitettavissa ja tiedonkulku oli pääasiassa vaivatonta. Molemminpuolinen motivaatio ja sitoutuneisuus mahdollistivat työn etenemisen suunnitellusti ja hyvässä, innostuneessa sykkeessä. Yhteistyön koettiin etenevän määrätietoisesti ja vievän itse itseään eteenpäin. Orientoitunut ja innostunut yhteistyöluokka oli tämän luontoiseen työhön sopiva ja mahdollisti sen, että työssä voitiin keskittyä haluttuihin ja tarkoituksenmukaisiin asioihin. Osallistuminen luokan arkeen oli helppoa ja oppilaat ottivat opinnäytetyöntekijät avoimesti vastaan.

Luokanopettaja koki, että työparitoiminta vastasi niihin toiveisiin ja odotuksiin, joita hänellä oli yhteistyön alkaessa. Se tarjosi hänelle mahdollisuuden päivittää omaa tietotaitoa, pysähtyä, tiedostaa ja ymmärtää asioita ja niiden merkityksiä uudestaan tai uudella tavalla. Luokanopettaja koki myös saaneensa vaikuttaa yhteistyön kulkuun ja sisältöön tarpeeksi. Yhteistyön alusta asti luokanopettaja koki päässeensä tuomaan esille omia tarpeitaan ja toiveitaan.

Yhteisessä loppuhaastattelussa pohdittiin kuinka toimintaterapeutin ja luokanopettajan ammattitaito ja erityisosaaminen näkyi työparityöskentelyssä, ja kuinka sitä onnistuttiin hyödyntämään ja sitomaan yhteen työparitoiminnan eri vaiheissa. Kummankin osapuolen koettiin voineen tuoda esille omaa osaamistaan arvostaen toisen ammat-

tiosaamista ja näkökulmaa eri tilanteissa. Joitakin eroavaisuuksia huomattiin eri ammattien lähestymistavassa esimerkiksi valittuihin interventio päivien toimintoihin. Opinnäytetyöntekijöille tärkeintä oli toimintojen päätavoitteiden toteutuminen sekä lasten motivoiminen leikillisyyden avulla. Opettaja kiinnitti tarkempaa huomiota opetuksellisiin seikkoihin ja edellytti oppilailta esimerkiksi rationaalisempaa ja loogisempaa ajattelua. Tämä näkyi esimerkiksi toimintapäivän hiilipiirrostyössä, jossa opettaja vaati oppilaita huomioimaan kehonosien väliset oikeat mittasuhteet ihmiskuvaa piirrettäessä. Pedagoginen ja toimintaterapeuttinen näkökulma tukivat kuitenkin hyvin toisiaan ja toimintaterapeutin oli tärkeä ymmärtää koulu kasvatuksellisenä ja opetuksellisenä toimintaympäristönä. Opettaja oli erityisen mielissään myös siitä, että opinnäytetyöntekijöiden oleminen lasten kanssa oli hyvin opettajamaista. Vaikka toimintaterapeutti ei koulussa työskennellessään toimi opettajana, voidaan toimintaterapeutilla katsoa kouluympäristössä olevan myös kasvattajan vastuu. Kokonaisuudessaan kyseisten kahden ammatin näkökulmia pidettiin toisiaan vahvistavana, mutta loppuhaastattelussa todettiin, että toimintojen tavoitteita olisi ollut kuitenkin syytä käydä huolellisemmin läpi yhdessä. Näin painotuksessa ja vaatimuksissa oltaisiin lasten kanssa oltu johdonmukaisempia. Johdonmukaisuus ja yhtenäiset ohjeet ja säännöt ovat lasten kanssa erityisen tärkeitä.

Luokanopettaja koki saaneensa kevään työparityöskentelystä myös konkreettisia keinoja ja uutta tietoa tulevaisuudessa hyödynnettäväksi. Hän totesi yhteistyön annin olevan hyvin hyödynnettävissä yhteistyöluokan oppilaiden kanssa myös toisella luokka-asteella, kun käsialakirjoitus tulee ajankohtaiseksi. Myös muu koulun opettajakunta oli osoittanut kiinnostuksensa opinnäytetyössä tuotettuun tietoon ja käytännön harjoitukseen, joten luokanopettaja ilmaisi aikovansa jakaa yhteistyön satoa heidän kanssaan. Havainnointipäivien ja interventio päivien jälkeen opettaja kuvasi katsoneensa oppilaita hieman uudeltaisilmin, kiinnittäneen esimerkiksi kynä- ja lusikkaotteissa huomiota eri asioihin kuin ennen. Interventio päiviin valitut toiminnot luokanopettaja koki olevan hyödynnettävissä myös jatkossa niiden ollessa lapsia innostavia ja helposti kouluarjessa käyttöönotettavia. Lapsia erityisesti motivoivaksi hän oli kokenut toisen interventio päivän tarinan, jonka ympärille toiminnot rakentuivat. Myös muut toiminnot monipuolistivat oppimista ja toivat erilaisia lähestymistapoja koulun arkeen.

Sekä luokanopettaja että opinnäytetyöntekijät kokivat yhteistyössä läpiviedyn työparitoiminnan malliesimerkin hyväksi. Yhteistuumin todettiin sen sisältäneen kaikki yh-

teistyön toteutumisen kannalta tärkeät vaiheet ja tapaamiset olematta kuitenkaan liian kuormittava. Luokanopettaja näkisikin rikkaudeksi, jos kaupungilla olisi tulevaisuudessa mahdollisuus palkata muutama oma toimintaterapeutti kouluille työskentelemään. Toimintaterapeutti voisi omalla erityisosaamisellaan entisestään rikastuttaa ja vahvistaa koulujen moniammatillista työyhteisöä.

Lopputapaaminen erityisluokanopettajan kanssa

Opinnäyteyhteistyö haluttiin päättää kasvokkain myös yhteistyön käynnistämisessä avainasemassa olleen erityisluokanopettajan kanssa. Tapaamisessa erityisluokanopettaja totesi opinnäytetyössä läpi viedyn työparitoiminnan mallin olevan juuri sitä, mitä kouluissa nykyään kaivataan. Yhteistyömallit ja erityisosaamisen lisääminen kouluihin ovat opetustoimen linjaamia ajankohtaisia ja tärkeitä alueita koulumaailmassa. Tapaamisessa pohdittiin lisäksi kuinka opinnäytetyössä tuotettua tietoa voisi saada myös koulun kanssa tiiviisti yhteistyötä tekevän päiväkodin tietoisuuteen. Nivelvaihetta esikoulun ja alkuopetuksen välissä pidetään tärkeänä, jotta lasten mahdolliset haasteet havaitaan helpommin ja niihin osataan puuttua jo varhaisessa vaiheessa. Yhteisesti koettiin hyväksi ideaksi tarjota valmista opinnäytetyötä päiväkodin henkilökunnan tutustuttavaksi ja kutsua heitä myös opinnäytetyön esitustilaisuuteen. Laajemman yhteistyön päiväkodin kanssa lasten hienomotoriikkaan liittyen nähtiin olevan myös mahdollinen jatkokehitysidea uusille opinnäytetöille.

7 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen ja sen analysointi tapahtuvat ainakin osittain yhtä aikaa (Metsämuuronen 2003, 196). Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä koskevan teoretisoinnin, kuten myös tutkimusasetelman ja aineistokeruuta koskevien ratkaisujen voidaan katsoa kehittyvän vähitellen, edellytetään tällaista prosessiluonteisuutta myös aineiston analysoinnilta. Aineiston käsittelyä kannattaa harjoittaa jo kenttävaiheessa, eikä vasta silloin kuin koko aineisto on kerätty. Aineiston analysoinnin on tarkoitus prosessin aikana täsmentää tutkimustehtävää sekä löytää linjaa myöhemmin tapahtuvaa aineistonkeruuta varten ja näin kohdentaa tutkimusta tarkoituksenmukaiseksi arvioituun suuntaan. (mm. Glaser & Strauss 1967, Kiviniemen 1999, 76 mukaan.) Toimintakäytäntöjen kehittämisen ollessa toimintatutkimuksen keskeisenä tavoitteena tämäntyyppinen analysointi palvelee samalla varsinaisen kehittämishankkeen toteuttamista (Kiviniemi 1999, 76.) Myös tässä opinnäytetyö-

prosessissa aineiston analyysiä suoritettiin eri vaiheissa läpi koko prosessin, analysoinnin tulosten antaessa pohjaa toiminnalle ja kehittäessä läpivietyä käytännön ko-keilua. Prosessin lopussa läpi käydyssä työparikokeilussa kerätyn aineiston analysoin- nin tuloksena syntyi tämän luvun alaluvussa esitelty toimintaterapeutin ja luokanopet- tajan välisen työparitoiminnan malliesimerkki.

Aineistonkeruun joka vaiheen jälkeen tilanteessa tehdyt muistiinpanot kirjoitettiin viipymättä puhtaaksi. Puhtaaksi kirjoitettaessa hankittua aineistoa tarkasteltiin samalla yksityiskohtaisesti ja tehtiin vapaamuotoista luokittelua. Äänitettyä luokanopettajan alkuhaastattelua ei ryhdytty litteroimaan sanasta sanaan, vaan pääpiirteittäin niin, että erityistä huomiota kiinnitettiin puhtaaksi kirjoitettaessa haastattelun teemoihin liitty- viin luokanopettajan kommentteihin ja vastauksiin. Metsämuuronen (2003, 196) tote- aakin, että Grönforsin (1985, 145) mukaan ns. valikoiva litterointi eli vain raportissa oleellisten asioiden puhtaaksikirjoittaminen on myös mahdollinen menettelytapa laa- dullisessa tutkimuksessa. Luokanopettajan alku- ja loppuhaastattelut analysoitiin puh- taaksi kirjoittamisen aikana ja sen jälkeen ryhmittelemällä haastattelutilanteessa nous- seet asiat teemahaastattelurungon teemojen alle. Pääsääntöisesti tilanteet olivatkin edenneet rungon mukaisesti, jolloin ryhmittely oli selvää, mutta paikka paikoin kes- kustelu oli rönsyillyt niin, että siinä nousseita asioita jouduttiin yhteisesti pohtimalla asettamaan valittujen teemojen alle.

Havainnointipäivien kokemukset ja kenttämuistiinpanot kirjoitettiin niin ikään välit- tümästi päivän jälkeen kokonaisuudessaan puhtaaksi, minkä jälkeen havainnointipäi- vän kuvauksesta poimittiin jollain tapaa korostuneet ja toistuvasti ilmenneet asiat las- ten hienomotoriikassa. Ensimmäisen päivän havainnoinnin tuloksia hyödynnettiin toisen havainnointipäivän havaintojen kohdentamisessa. Molempien havainnointipäi- vien analysoinnin tulos toi esille haasteet, joihin interventiopäivissä lähdettiin tarttu- maan.

Aineiston analysoinnissa oli suuri merkitys opinnäytetyöntekijöiden omilla kokemuk- silla ja läpi prosessin tutkimuspäiväkirjaan merkitsemien muistiinpanojen analysoin- nilla ja reflektiolla. Tämä on perusteltua, sillä toimintatutkimuksessa eivät päde perin- teiset tutkimuksen objektiivisuutta koskevat vaatimukset, joissa tutkijan rooli on ha- vainnoida kohdetta objektiivisesti ulkopuolelta (Eskola & Suoranta 1998, 126–127). Opinnäytetyöntekijöiden omia kokemuksia ei voitu tämäntyyppisessä tutkimuksessa

sivuuttaa, sillä Grönforsin (1982, 123–124) mukaan tutkimuksen molemmat osapuolet voidaan toimintatutkimuksessa nähdä sekä tutkijoina että tutkittavina. Tutkimus on selkeästi tutkijan tulkintojen perusteella väritynyt tuotos, ja aineiston analysointia sekä laadittua raporttia voidaan luonnehtia tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, Kiviniemen 1999, 77 mukaan.)

7.1 Analysoinnin tuloksena syntynyt työparitoiminnan malliesimerkki

Opinnäytetyössä käytettyjen aineistojen analysoinnin tuloksena syntyi malliesimerkki toimintaterapeutin ja luokanopettajan välisestä työparityöskentelystä. Opinnäytetyön toimintaterapeutin ideologian perustana oli Kanadalainen toiminnallisuuden ja sitoutumisen malli (CMOP-E) ja opinnäytetyöntekijöiden ja luokanopettajan välinen yhteistyöprosessi toteutui mallin kanssa käytettäväksi soveltuvaa Kanadalaisista toimintaterapiaprosessin kehystä mukaillen. Tämä Kanadalainen toimintaterapiaprosessin kehys (The Canadian Practice Process Framework, CPPF) on tarkoitettu kuvaamaan toimintaterapiaprosessia, joka on näyttöön perustuvaa ja mahdollistaa toiminnan asiakaslähtöisesti (Craik ym. 2007, Hautalan ym. 2011, 222 mukaan). Prosessi sisältää seuraavat vaiheet:

1. toimintaterapiaan tulo, aloittaminen
2. tilannekartoitus ja yhteisten lähtökohtien luominen
3. arviointi
4. tavoitteiden ja suunnitelman laadinta
5. toteutus
6. suunnitelman muokkaus
7. tulosten arviointi
8. terapian päätyminen

(Craik ym. 2007, Hautalan ym. 2011, 223 mukaan)

Opinnäytetyöprosessissa luokanopettaja ja hänen luokkansa nähtiin olevan toimintaterapiaprosessin asiakkaan asemassa. Yhteistyöprosessin ja sen sisältämän terapeutin toiminnan kohteena olivat luokkahuoneessa olevat lapset, mutta prosessi lähti kouluympäristöstä, jossa opettaja oli osa kontekstia. Yksilö ja sen ominaisuudet nähdään tässä kontekstissa. Opinnäytetyöntekijöiden ja luokanopettajien ote yhteistyöprosessissa oli konsultoiva ja neuvotteleva, oppilaiden ollessa yhteistyön keskiössä. Jokaisen terapiaprosessin vaiheen nähtiin jollain tapaa ilmenneen opinnäytetyöntekijöiden ja

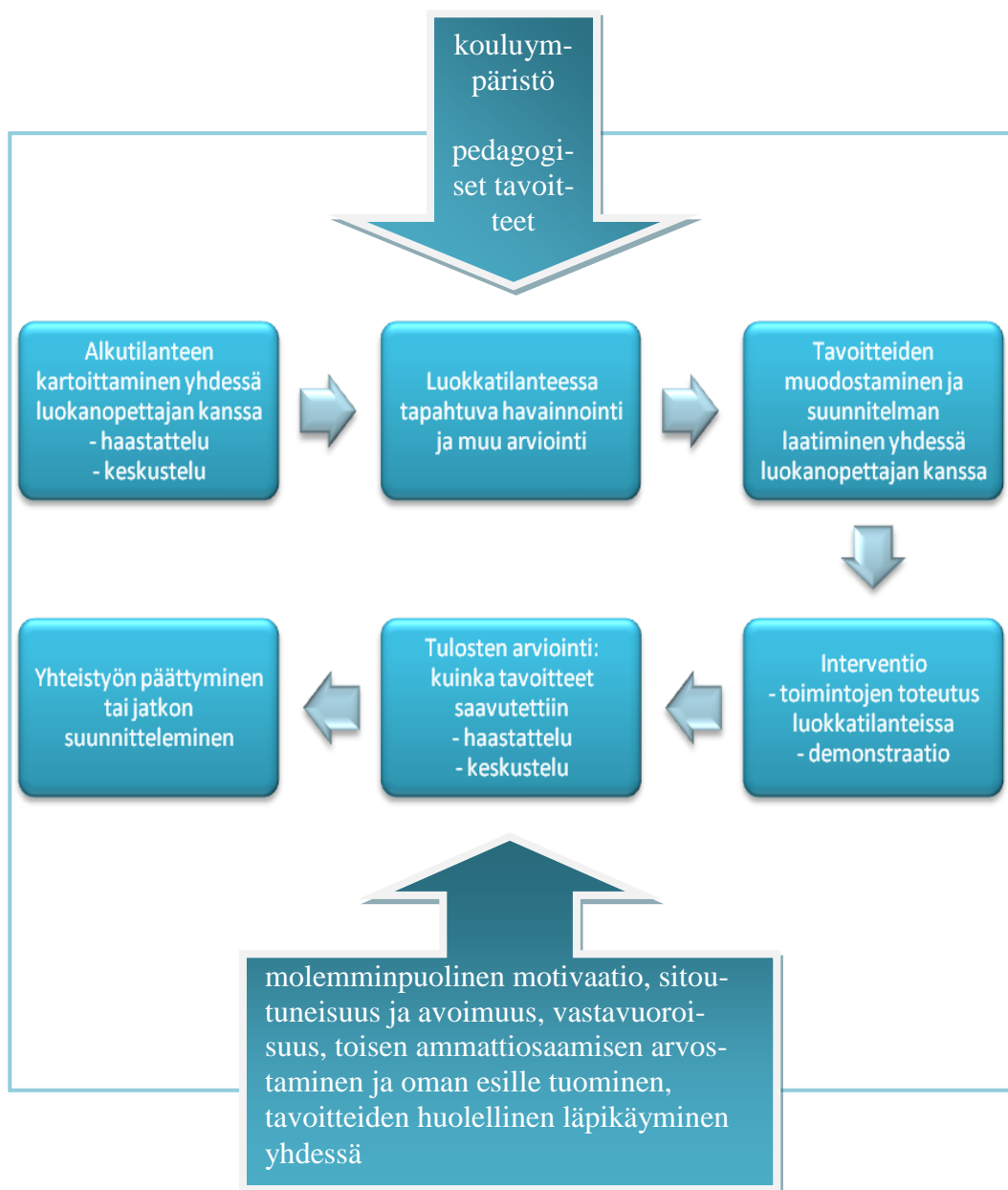
luokanopettajan välisessä yhteistyössä. Seuraavassa kuviossa kuvataan jokainen prosessin vaihe rinnakkain yhteistyön toteutumisen ja sen vaiheiden kanssa.

CPPF:n mukaisen terapia-prosessin vaiheet	Kuinka toteutui opin- näytetyöprosessissa	Toteutunut
1. toimintaterapiaan tulo, aloittaminen	ensimmäinen yhteistyöpa- laveri erityisluokanopet- tajan ja luokanopettajan kanssa	maaliskuu 2013
2. tilannekartoitus ja yh- teisten lähtökohtien luominen	luokanopettajan alku- haastattelu	maaliskuu 2013
3. arviointi	hienomotoristen taitojen havainnointi	huhtikuu 2013
4. tavoitteiden ja suunnit- telman laadinta	interventiopäivien suunnit- telu yhteistyössä luo- kanopettajan kanssa, ta- voitteiden laatiminen	huhtikuu 2013
5. toteutus	interventiopäivät I & II, kirje oppilaiden koteihin	toukokuu 2013
6. suunnitelman muokka- us	interventiopäivä II:n suunnittelupalaveri	toukokuu 2013
7. tulosten arviointi	luokanopettajan loppu- haastattelu	toukokuu 2013
8. terapian päättyminen	opinnäytetyön valmistu- minen, yhteistyön päät- tyminen	syyskuu 2013

Kuvio 2. Opinnäytetyöyhteistyöprosessi rinnastettuna CPPF:n mukaisen terapiaprosessin vaiheisiin

Konkreettiseksi vastaukseksi asetettuun opinnäytetekysymykseen ”Millainen toimintamalli toimii toimintaterapeutin ja luokanopettajan välisessä työparityöskentelyssä?” muodostettiin työparitoiminnan prosessia kuvaava graafinen esitys, eräänlainen malliesimerkki toimivasta toimintaterapeutin ja luokanopettajan välisestä työparitoiminnas-

ta. Malliesimerkki esittää järjestyksessä kuusi vaihetta, joiden todettiin käytännön työparikokeilun perusteella olevan yhteistyössä olennaisia. Luokanopettajan alkuhaastattelua analysoimalla luotiin ”käsikirjoitus” tulevan yhteistyön vaiheista. ”Käsikirjoituksesta” huolimatta käytäntö, esimerkiksi ajalliset resurssit, ohjasi vahvasti yhteistyöprosessin vaiheita koskevia valintoja prosessin aikana yhdessä tietoperustasta saadun tiedon kanssa. Luokanopettajan loppuhaastattelussa käytännön kokeilussa läpikäytyt kuusi vaihetta todettiin yhteistuumin toimiviksi, minkä perusteella ne voitiin valita myös tuloksena syntyneen malliesimerkin vaiheiksi.



Kuvio 3. Malliesimerkki toimintaterapeutin ja luokanopettajan välisen työparitoiminnan etenemisestä ja siihen vaikuttavista elementeistä

Prosessikuvion yläpuolelta tuleva nuoli kuvastaa sitä, kuinka prosessin aikana koulu-ympäristö vaikuttaa yhteistyön sisältöön, ja kuinka esimerkiksi pedagogiset tavoitteet määrittävät myös toimintaterapeutin työtä. Tietoperustaan perehtymisen myötä saatiin tietoa niiden huomioonottamisen tärkeydestä, mikä olikin erityisen merkittävää myös käytännön kokemuksen perusteella. Loppuhaastattelun perusteella luokanopettaja oli esimerkiksi tyytyväinen opinnäytetyöntekijöiden opettajamaiseen työotteeseen lasten kanssa toimiessa.

Alapuolelta tuleva nuoli puolestaan antaa esimerkkejä elementeistä, jotka opinnäytetyössä läpikäydyn kokeilun perusteella ovat olennaisia, työparitoimintaan positiivisesti vaikuttavia elementtejä. Nämä elementit on nostettu malliesimerkkiin suoraan luokanopettajan loppuhaastattelun teemoista, jotka käsittelivät työparityöskentelyn onnistumisia ja haasteista. Valituissa elementeissä näkyy vahvasti myös opinnäytetyöntekijöiden oma kokemuksellisuus ja reflektio, jotka tallentuivat prosessin aikana tutkimuspäiväkirjoihin.

Malliesimerkistä pyrittiin tekemään mahdollisimman yleispätevä ja sisällyttää siihen vain yhteistyön etenemisen ja toteutumisen kannalta tärkeimmät elementit. Malliesimerkki ei ota kantaa siihen, onko kyseessä esim. juuri hienomotoriikan tukemiseen keskittynyt yhteistyöprosessi. Näin se on sovellettavissa monipuolisesti erilaisissa tilanteissa, joissa toimintaterapeutin ja luokanopettajan on mahdollista työskennellä työparina.

8 Arviointi ja pohdinta

Opinnäytetyön tavoite oli selvittää kuinka toimintaterapeutti voi luokanopettajan työparina toimiessaan tukea lapsen hienomotorisia taitoja. Opinnäytetyöprosessin keskiössä oli siis työparitoiminnan kokeileminen, jossa lasten hienomotorisiin taitoihin keskittyminen oli työparitoiminnan kohteena. Hienomotoristen taitojen havainnointi ja sitä seuranneet interventiot meinasivat prosessin aikana välillä nousta työn itseisarvoksi, jolloin opinnäytetyöntekijät joutuivat kiinnittämään huomionsa opinnäytetyön tavoitteeseen ja siitä kiinni pitämiseen. Tämä koettiin ajoittain haastavaksi, mutta usein asetetun tavoitteen hämärtyessä näkökentästä se nousi kriittisen pohdinnan tuloksena esiin aiempaa kirkkaampana ja selvempänä. Konkreettisena tuloksena ja vas-

tauksena opinnäytetyökysymykseen muodostui malliesimerkki toimivasta toimintaterapeutin ja luokanopettajan välisestä yhteistyöstä ja siihen liittyvistä elementeistä. Malliesimerkki perustuu opinnäytetyöntekijöiden kokemukseen opinnäytetyön yhteistyöprosessista, mutta siitä haluttiin tehdä yleispätevä siinä määrin, että sitä voi soveltaa myös toisenkaltaisissa toimintaterapeutin ja luokanopettajan välisissä yhteistyöprosesseissa. Malliesimerkki antaa suuntaviivat yhteistyöprosessille ja tuo esille hyväksi havaitut ja opinnäytetyössä tutkittuun teorian tietoon pohjautuvat yhteistyöelementit.

8.1 Toimintatutkimuksen piirteiden toteutumisesta

Opinnäytetyö pyrittiin toteuttamaan laadullisen toimintatutkimuksen peruspiirteitä seuraten. Sen voidaan sanoa edenneen pääpiirteittäin toteuttaen toimintatutkimukselle ominaista sykliä, jossa suunnittelu, toteutus, havainnointi ja reflektointi seuraavat toisiaan. Prosessin edetessä sen suuntaa ja tarkoitusta jouduttiin pohtimaan ja reflektimaan moneen otteeseen yhteistyön aikana ja aineistonkeruussa ilmenneiden asioiden ja oivallusten myötä. Esimerkiksi tutkimuskysymykset elivät ja tarkentuivat läpi koko prosessin. Lopulliseen muotoonsa tutkimuskysymykset saatiin vasta aivan raportoinnin loppuvaiheessa, kun ymmärrettiin, että yhden laajemman tutkimuskysymyksen sijasta kaksi tarvittaisiinkin erillistä ja tarkempaa tutkimuskysymystä. Tämän koettiin selkeyttävän raportissa yhteyttä asetettujen tutkimuskysymysten ja saatujen tulosten välillä. Kiviniemen (1999, 69) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelma ei olekaan välttämättä ilmaistavissa täsmällisesti tutkimuksen alussa, vaan täsmentyy koko tutkimuksen ajan. Erityisesti toimintatutkimuksen tutkimusotteelle on ominaista etsivä ja tutkimusongelmaa täsmentävä luonne. Toimintatutkimuksen tulee kyetä joustamaan ja kehittymään kentältä saatavien viestien mukaisesti. (Kiviniemi 1999, 68-69.) Toimintatutkimuksessa tutkimuksen osa-alueet (suunnittelu, toteutus, havainnointi ja reflektointi) tyypillisesti limittyvät ja menevät toistensa kanssa päällekkäin. Toimintatutkimuksen onnistumisen kriteeri ei ole se, miten uskollisesti tutkimuksen osalliset prosessin eri vaiheita noudattavat, vaan miten vahva kehittämisen pyrkimys heillä on, millainen näkemys heillä toimintakäytännöistä on sekä millaiset ovat ne olosuhteet, joissa he toimivat. (Kemmis & Wilkinson 1998, Kiviniemen 1999, 67 mukaan.)

Opinnäytetyöstä muodostui vahvasti yhteistoiminnallinen prosessi, jossa opinnäytetyöntekijät ja luokanopettaja kävivät yhdessä läheisessä vuorovaikutuksessa läpi kaik-

ki yhteistyön vaiheet aina suunnittelusta toteutukseen ja työparikokeilun onnistumisen arviointiin. Vuorovaikutuksellisuus on nähtävissä käytännön kokeilun seurauksena syntyneen malliesimerkin eri vaiheissa sekä yksityiskohtaisemmin työparityöskentelyn kokeilua kuvaavan luvun eri osioissa. Prosessin keskivaiheilla työparitoiminnan ja yhdessä tekemisen käsite herätti opinnäytetyöntekijöissä hetkellistä epävarmuutta ja edellytti yhteistyön ja oman toiminnan kriittistä pohdintaa. Erityisesti mietitytti, kuinka tiivistä yhteistyön tulisi olla ja missä vaiheessa prosessia yhdessä tekeminen on kaikkein tärkeintä. Kun opettaja antoi yhteisen toimintojen ideointitapaamisen jälkeen opinnäytetyöntekijöille omien sanojensa mukaan vapaat kädet toimintojen suunnitteluun, heräsi heissä hetkellinen hämmennys siitä, ettei kaikkea tehdäkään yhdessä työparina. Myöhemmin kuitenkin todettiin, ettei kaikkea olekaan tarkoituksenmukaista tehdä yhdessä, vaan pikemminkin vuoropuhelua käyden niin, että toimintaterapeutin ja luokanopettajan ammattitaidot saivat olennaisissa kohdissa tilaa ja tukivat toisiaan. Esimerkiksi oli tärkeää ideoida toimintoja yhdessä, jolloin luokanopettaja pystyi antamaan näkemyksensä siitä, millainen toiminta sopisi koulussa toteutettavaksi, miten toiminta tukisi myös pedagogisia tavoitteita jne. Toimintojen lopullisessa suunnittelussa toimintaterapeutit pääsivät käyttämään omaa hienomotoriikkaan ja sen tukemiseen liittyvää asiantuntemusta ja toteutusvaiheessa toimittiin jälleen yhdessä molempien osapuolien vahvuuksia hyödyntäen ja toiveita kuunnellen.

Voidaan todeta, että prosessin aikana päästiin myös toimintatutkimuksen pyrkimykseen kehittää tutkimuksen osanottajien tietoja, käytännön osaamista ja asiantuntemusta. Opinnäytetyöntekijät kokivat oman asiantuntemuksensa lisääntyneen opinnäytetyöprosessin aikana monilla toimintaterapian osa-alueilla. Esimerkiksi opinnäytetyöntekijöiden tietämys hienomotoriikasta, sen kehityksestä sekä arvioinnista ja tukemisesta toimintaterapiassa syveni. Lisäksi ammatillisesti merkittävää molemmille oli kokemus erityislaatuudesta moniammatillisesta työskentelystä uudenaikaisessa ympäristössä. Työparitoiminnan ja sitä tukeneen tietoperustan kokoamisen myötä opinnäytetyöntekijöiden ymmärrys toimintaterapian erityispiirteistä koulumaailmassa laajeni. Prosessin aikana opinnäytetyöntekijät joutuivat pohtimaan kriittisesti toimintaterapeutin ja luokanopettajan työskentelytapojen ja työnkuvien eroja, mikä vahvisti heidän ammatillisen pätevyyden tunnettaan. Yhteistyön myötä opinnäytetyöntekijöiden halu ja kiinnostus työskennellä koulumaailmassa ja kouluvalmiuksien kanssa haasteita omaavien lasten kanssa lisääntyi entisestään.

Myös työparikokeilun toinen osapuoli, luokanopettaja, koki loppuhaastattelun perusteella prosessin tarjonnan hänelle mahdollisuuden päivittää omaa tietotaitoaan ja ymmärtää asioita uudella tavalla. Luokanopettaja koki saaneensa toimintaterapeuttiopiskelijoilta yhteistyön myötä konkreettisia, helposti käyttöönotettavia ja lapsia innostavia keinoja tukea hienomotoriikkaa sekä uutta tietoa luokka-arjessa jatkossakin hyödynnettäväksi. Joitakin asioita luokanopettaja totesi havainnoineensa ”uusien silmien” yhteistyön myötä. Lisäksi myös luokanopettaja oli prosessin aikana kiinnittänyt huomiota ammattien välisiin eroihin ja pohtinut kriittisesti omia työskentelytapojaan suhteessa toimintaterapeuttiopiskelijoiden työskentelyyn. Työparitoiminnan kokeilu herätti myös muiden kouluyhteisön jäsenten mielenkiinnon. Luokanopettajan mukaan myös muu koulun opettajakunta oli ilmaissut kiinnostuksensa opinnäytetyössä tuotettuun tietoon ja käytännön harjoituksiin. Erityisluokanopettajan mukaan myös koulun kanssa tiivistä yhteistyötä tekevän päiväkodin henkilökunta hyötyisi suuresti opinnäytetyöprosessissa tuotetusta tiedosta, ja valmista opinnäytetyötä päätettiin jakaa myös päiväkodin keskuuteen tutustuttavaksi.

8.2 Luotettavuustekijöistä

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteeri on loppu pelissä tutkija itse ja hänen rehellisyytensä. Arvioinnin kohteena on tutkijoiden tutkimuksessa tekemät teot, valinnat ja ratkaisut. (Eskola & Suoranta 2008, Vilkan 2005, 158–159 mukaan). Luotettavuuden arviointia tulee tehdä suhteessa teoriaan, analyysitapaan, tutkimusaineiston ryhmittelyyn, luokitteluun, tutkimiseen, tulkintaan ja johtopäätöksiin (Vilka 2005, 159.) Opinnäytetyössä käytettiin laadullisia aineistonkeruumenetelmiä, eli havainnointia ja puolistrukturoitua teemahaastattelua sekä tutkimuspäiväkirjoja. Kyseisten menetelmien koettiin antaneen haluttua tietoa työparitoiminnan eri vaiheissa. Koska luokanopettajan teemahaastattelu yhteistyön alussa ja lopussa ei ollut strukturoitu, se loi vapaan ja avoimen ilmapiirin keskustelulle ja antoi haastateltavalle eli opettajalle mahdollisuuden osallistua yhteistyön aloittamiseen ja lopettamiseen tasavertaisena toimijana. Teemahaastatteluun valitut teemat antoivat kuitenkin haastattelulle hyvän rungon ja auttoivat opinnäytetyöntekijöitä keskittymään konkreettisesti siihen mitä halutaan saada tietää. Teemahaastattelussa esiin tulleet opettajan havainnot ja kokemukset olivat myös arvokasta tietoa yhteistyön havainnointiosiossa. Havainnointi vastasi moniin työparityöskentelyyn liittyviin tarpeisiin. Sen avulla opinnäytetyöntekijät tutustuivat yhteistyöluokkaan ja saivat tietoa luokkalaisten senhetkisistä hienomotori-

sista taidoista. Havainnoinnin ansioista interventiot pystyttiin kohdistamaan juuri oikeisiin ja ajankohtaisiin hienomotoriikan haasteisiin. Opinnäytetyöntekijät eivät olleet luokanopettajan alkuhaastattelusta johtuen täysin vapaita ennako-oletuksista, mutta havainnointi pyrittiin suorittamaan mahdollisimman objektiivisesti ja tulokset pohjautuivat vain siihen mitä havainnoinnissa todella nähtiin. Myös havainnointirunko laadittiin kattamaan monipuolisesti hienomotoriikan osa-alueita painottamatta luokanopettajan haastattelussa mainitsemia seikkoja.

Aineistonkeruussa hankitun aineiston analyysi tapahtui laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti osittain yhtä aikaa aineistonkeruun kanssa. Aineiston sisällön analysointia suoritettiin melko vapaamuotoisesti käyttämättä ns. virallisia yksityiskohtaisia laadullisen tutkimuksen analyysitapoja, mikä ei ollutkaan tarpeen asetettujen tutkimuskysymysten kannalta. Myös erityisesti ajalliset resurssit määrittivät, millä tavoin runsasta kerättyä aineistoa oli järjestystä lähteä analysoimaan. Kaikki saatu aineisto kirjoitettiin välittömästi puhtaaksi aineistonkeruun jälkeen ja analysoitiin luokittelemalla asioita teemojen alle ja etsimällä korostuvia, tutkimuskysymyksiin liittyviä ilmiöitä ja asioita. Huolella valmistellut havainnointi- ja haastattelurungot helpottivat saadun aineiston analysointia. Lopputuloksen kannalta merkittäväksi analysoitavaksi aineistoksi nousivat myös opinnäytetyöntekijöiden läpi prosessin pitämät tutkimuspäiväkirjat, jotka todensivat prosessia opinnäytetyöntekijöiden kokemana.

Opinnäytetyön tiedonhankinnassa käytettiin luotettavia ja monipuolisia tiedonhakukoneita ja lähteitä. Lähteistä iso osa oli vieraskielisiä ja muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta opinnäytetyössä viitattiin aina ensikäden lähteeseen. Taustalla olevaa tutkimus- ja teorian tietoa ei myöskään haluttu jättää irralliseksi osaksi raporttia, vaan sitä pyrittiin kuljettamaan läpi opinnäytetyöprosessin sekä muodostamaan siltoja teorian ja käytännön välille. Sen avulla haluttiin myös perustella prosessissa tehtyjä valintoja. Kaikki tietoperustassa käytetty lähdemateriaali ei ollut viimeisen kymmenen vuoden sisällä julkaistua, mutta opinnäytetyöntekijät pyrkivät olemaan kriittisiä siinä, missä kohden lähteiden tuoreus on erityisen tärkeää. Esimerkiksi hienomotoristen taitojen kehitykseen liittyvät lähteet sisältävät suurelta osin muuttumatonta ja vakiintunutta tietoa, johon tämän päivän tutkimuksissa ja oppikirjoissakin yhä viitataan. Sen sijaan 2010-luvulla tehty tutkimus toimintaterapeutin työskentelemisestä osana koulun arkea on opinnäytetyön aiheen ajankohtaisuuden ja tarpeellisuuden perustelun kannalta erittäin tärkeää.

Opinnäytetyöllä oli kaksi opinnäytetyöntekijää, millä oli selkeät etunsa, mutta myös muutamat haittansa. Opinnäytetyöntekijät pystyivät refleктоimaan omaa toimintaansa opinnäytetyöprosessin jokaisessa vaiheessa toisiinsa peilaten ja heillä oli mahdollisuus jatkuvaan vuoropuheluun työskentelyn aikana. Näin ollen haastaviin ja pohdiskelua vaativiin tilanteisiin saattoi löytyä ratkaisu yllättävänkin nopeasti. Kummallakin opinnäytetyöntekijällä oli myös omat vahvuutensa, joita osattiin hyödyntää esimerkiksi työnjaossa ja opinnäytetyöprosessin sujuvoittamisessa. Kaksi opinnäytetyöntekijää vahvistaa myös opinnäytetyöprosessin luotettavuutta, sillä kumpikin on vastuussa omasta työstään ja sen laadusta paitsi itselleen, myös toiselle. Suuren luokan havainnoinnissa kaksi silmäparia oli eduksi, sillä yksin havainnoidessa moni asia olisi varmasti jäänyt huomaamatta. Havainnoinnissa pystyttiin myös jakamaan painopisteitä opinnäytetyöntekijöiden havaintokohteiden välillä. Opinnäytetyön aiheena oli toimintaterapeutin ja luokanopettajan välisen työparitoiminnan kokeilu, ja koska opinnäytetyöntekijöitä oli kaksi, eivät työparityöskentelyssä käytetyt resurssit olleet täysin todennukaiset. Tarkalleen ottaen yhteistyöprosessissa työskenteli työparin sijasta tiimi, jossa oli kolme jäsentä. Yhdet ylimääräiset kädet ja silmäpari tuovat huomattavan lisän havainnointiin ja interventiopäivien suunnitteluun ja toteutukseen, sekä käytettävissä oleviin resursseihin. Todellisuudessa toimintaterapeutti työskentelisi luokanopettajan työparina yksin ja vastaisi yksin niistä osa-alueista, joista tässä opinnäytetyössä vastasi kaksi. Toisaalta kahden toimintaterapeuttiopiskelijan voidaan taidoiltaan katsoa vastaavan yhtä valmista toimintaterapeuttia. Työparityöskentely kolmen ihmisen voimin saattoi vaikuttaa myös yhteistyön sujuvuuteen ja henkilökemioihin. Kummankaan opinnäytetyöntekijän ei tarvinnut olla yksin vastuussa sanomisistaan tai mielipiteistään, vaan keskusteluihin osallistuttiin yhdessä toinen toistaan tukien, toisen puheessa silloin kun koki sen itselleen luontevaksi ja päinvastoin.

Koska opinnäytetyöntekijät ja erityisluokanopettaja olivat toisilleen tuttuja aikaisemmasta yhteistyöstä, pohdittiin voiko tuttuutta pitää luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä. Aikaisempi positiivinen yhteistyökokemus voi estää rehellisen kritiikin tai eriävän mielipiteen ilmaisemisen, kun syntynyt mielikuva saumattomasta yhteistyöstä halutaan säilyttää. Samankaltainen ilmiö voi esiintyä myös ennestään toisilleen tuntemattomien opinnäytetyöntekijöiden ja luokanopettajan välisessä yhteistyössä, jossa kaikkia ajatuksia, toiveita tai mielipiteitä ei välttämättä uskalleta sanoa ääneen. Aina-kin opinnäytetyöntekijät kokivat, ettei heillä ollut jossain tilanteessa rohkeutta ajatella

tilannetta pidemmälle ja esimerkiksi asettaa työmäärälle selkeämpiä rajoja. Tällainen tilanne syntyi esimerkiksi pistetyöskentelyn sisältävänä interventiopäivänä, jolloin opettaja ehdotti muovailuvahalla muovailun lisäävän yhdeksi pisteeksi. Jälkeenpäin opinnäytetyöntekijät kokivat pisteen irralliseksi, sillä kyseiselle toiminnalle ei ollut ehditty laatia tavoitteita. Muovaileminen sisältää kuitenkin oikeanlaista kynäotetta tukevia elementtejä eikä se toimintana ollut lainkaan hassumpi lisä pistetyöskentelyssä.

Sekä opinnäytetyöntekijät että erityisluokanopettaja ja luokanopettaja kokivat yhteistyöilmapiirin kuitenkin kokonaisuudessaan avoimeksi ja rehelliseksi kautta opinnäytetyöprosessin. Esimerkiksi interventiopäivien suunnittelussa ideointiin heittäydettiin yhdessä ja useista eri vaihtoehdoista valittiin ja muokattiin yhteistyöluokalle sopivat ja tavoitteelliset toiminnot. Luokanopettaja kertoi kokemukseensa nojaten, mikä idea tuntui toimivalta ja mikä ei, esitti toiveitaan ja tiesi myös, mitä koulun resurssien puitteissa olisi mahdollista toteuttaa. Opinnäytetyöntekijät puolestaan pitivät huolen omista resursseistaan ajankäytön ja opinnäytetyön laajuuden huomioiden ja kertoivat missä mittakaavassa esimerkiksi oppilaiden vanhempia voidaan ottaa osaksi yhteistyöprosessia.

8.3 Tutkimusetiikasta

Opinnäytetyön tekoprosessissa ja raportin kirjoittamisessa noudatettiin hyvää tutkimusetiikkaa. Eettisyyden toteutumisen tarkastelussa hyödynnettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimia ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6).

Ennen opinnäytetyöprosessin aloittamista hankittiin tarvittavat tutkimusluvut. Koulun rehtoria informoitiin alkavasta tutkimuksesta ja kysyttiin lupa Keljonkankaan koulun nimen julkaisuun opinnäytetyön raportissa. Opettajan alkuhaastattelun äänittämiseen pyydettiin tältä kirjallinen suostumus. Koska opinnäytetyöprosessin kohteena oli lapsia, heidän vanhempiaan tiedotettiin alkavasta tutkimuksesta ja pidettiin ajan tasalla yhteistyön kulusta ja sen tuloksista. Vanhemmilla oli lisäksi läpi prosessin mahdollisuus ottaa opinnäytetyöntekijöihin ja opinnäytetyönohjaajaan yhteyttä mahdollisesti askarruttavissa asioissa.

Tärkeä huolehdittava seikka opinnäytetyöprosessissa oli siihen osallistuvien henkilöiden anonymiteetistä huolehtiminen. Raportissa ei puhuta kenestäkään siihen osallistuneesta henkilöstä nimellä ja tiedot, joista henkilöt on tunnistettavissa, on pyritty poistamaan raportista. Oppilaiden kohdalla anonymiteetin toteutumisesta huolehtiminen oli helppoa, sillä tutkimus kohdistui yksittäisten oppilaiden sijaan koko luokkaan. Tunnistettavuustekijöiden minimoinnissa auttoivat mm. opinnäytetyöntekijöiden kanssa yhteistyössä olleet luokanopettaja ja erityisopettaja, sekä opinnäytetyönohjaaja, jotka lukivat ja kommentoivat muutamaan otteeseen raportin työversioita.

Raportissa on tuotu rehellisesti ja avoimesti näkyväksi koko opinnäytetyöprosessi aiheen rajautumisesta yhteistyön päättämiseen. Raporttia kirjoittaessa huolehdittiin, että opinnäytetyöntekijöiden oma ajattelu erottuu työssä viitattujen tutkijoiden ajatuksista. Näin työssä hyödynnetyt ja sille merkitystä antaneet tutkimukset saivat niille kuuluvan arvon.

8.4 Yhteenveto ja jatkotutkimusaiheet

Opinnäytetyön yhtenä aiemmin koulumaailmaan tehdyistä opinnäytetöistä poikkeavana tekijänä oli sen kohdistuminen perusopetukseen erityisopetuksen sijaan. Työparitoiminnan kokeiluun sisältyneiden luokanopettajan haastattelujen sekä hienomotoriikan havainnointien perusteella voidaan todeta, että toimintaterapeutin osaamiselle on tarvetta myös perusopetuksessa. Haasteita on myös perusopetuksessa olevilla lapsilla. Näiden haasteiden varhainen havaitseminen ja niihin puuttuminen ajoissa voisi estää haasteen kehittymisen lapsen koulussa suoriutumista huomattavasti heikentäväksi ongelmaksi.

Tässä opinnäytetyössä läpikäydyn prosessin, siihen osallistuneiden ihmisen kokemusten ja lausuntojen sekä kansainvälisen tutkimustiedon perusteella voidaan ajatella, että luokkahuoneessa luokanopettajan työparina työskentelevälle toimintaterapeutille olisi käyttöä, ja aihe herättää kiinnostusta ja kannatusta. Yhteistyömallit ja erityisosaamisen lisääminen kouluihin vastaisi nykyajan koulumaailman tarpeisiin. Siten toimintaterapeutteja kannattaisi myös Suomessa palkata osaksi koulujen arkea. Tähän ei välttämättä ole kuitenkaan resursseja aivan lähitulevaisuudessa. Muutosta ei kuitenkaan tapahdu eikä toimintaterapia ammattina kehity ja valloita uusia työkenttiä, jollei sitä lähde tavoittelemaan pieninkin askelin.

Yksi askel ja mahdollinen jatkotutkimusaihe voisikin olla toimintaterapeutin kouluarkeen palkkaamiseen liittyvien resurssien selvittäminen. Lisäksi voisi pohtia mitä kaikkea toimintaterapeutin työnkuvaan kuuluisi, jos toimintaterapeutti palkattaisiin kiinteäksi osaksi koulun arkea. Hienomotorisiin taitoihin liittyen nivelvaihe esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä nousi myös yhdeksi huomiota tarvitseväksi asiaksi. Tässä opinäytetyössä saatu hienomotoriikkaa koskeva tietotaito olisi hyvä jakaa päiväkodin henkilökunnalle siten, että hienomotorisen kehityksen ja siihen liittyvien haasteiden tukeminen mahdollistuisi jo ennen alkuopetukseen siirtymistä.

Lähteet

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. 1999. Atena. 11-24.
- Amundson, S. J. 1992. Handwriting: Evaluation and Intervention in School Settings. Teoksessa Case-Smith, J. & Pehoski, C. (toim.) Development of Hand Skills in the Child. The American Occupational therapy association, Inc. 63-78.
- Amundson, S.J. 2005. Prewriting and Handwriting Skills. Teoksessa J. Case-Smith. (toim.) Occupational Therapy for Children. Fifth edition. Elsevier Inc. 587-610.
- Bal, D. 2006. Occupation of School: Handwriting. Teoksessa J.W. Solomon & J. O'Brien (toim.) Pediatric Skills for Occupational Therapy Assistants. 2nd Edition. Mosby Elsevier. 433-460.
- Blom, H. 2008. Vanhempien kokemukset yhteistyöstä toimintaterapeutin kanssa. Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Sosiaali- ja terveystieteiden koulutusohjelma. Viitattu 25.2.2013.
http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/17899/jamk_1229427173_1.pdf?sequence=2
- Campbell, W., Missiuna, C., Rivard, L. & Pollock, N. 2012. "Support for everyone": Experiences of occupational therapists delivering a new model of school-based service. Canadian Journal of Occupational Therapy 79, 51-59.
- Case-Smith, J. & Pehoski, C. 1992 (toim.) Development of hand Skills in the Child. The American Occupational Therapy Association, Inc.
- Case-Smith, J. 2002. Effectiveness of School-Based Occupational Therapy Intervention on Handwriting. American Journal of Occupational Therapy. January/February 2002, vol. 56, no. 1. 17-25.
- Case-Smith, J. 2005. Occupational Therapy for Children. Prewriting and Handwriting skills. 5th edition. Elsevier Inc. 591.
- Chiu, T., Naseer, Z., Reid, D., Sinclair, G. & Wehrmann, S. 2006. Outcomes of an occupational therapy school-based consultation service for students with fine motor difficulties. Canadian Journal of Occupational Therapy 73, 4, 215-224.
- Eskola, J. & Suoranta J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Exner, C.E. 2005. Development of Hand Skills. Teoksessa J. Case-Smith. (toim.) Occupational Therapy for Children. Fifth edition. Elsevier Inc. 304-335.
- Feder, K.P. & Majnemer, A. 2007. Handwriting development, competency and intervention. Review. Developmental Medicine & Child Neurology 2007, 49. 312-317.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Grönlund, M. & Rintakumpu, M. 2010. "Satunnaisesta vierailijasta koulun omaksi toimintaterapeutiksi" -esitteen käyttö toimintaterapeuttien ja luokanopettajien välisessä yhteistyössä. Opinnäytetyö. Metropolia ammattikorkeakoulu.
<http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/13327/Satunnaisesta%20vierailijasta.pdf?sequence=1>

Hautala, T., Hämäläinen, T., Mäkelä, L. & Rusi-Pyykönen, M. 2011. Toiminnan voimaa. Toimintaterapia käytännössä. EDITA.

Heikkinen, H.L.T 2007. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H.L.T Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura. Helsinki 2007. 16-38.

Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. 1999. Atena. 25-62.

Helander, J. & Seinä, S. 2007. Tiimeistä työpareiksi. Toiselta oppiminen ja ammatillinen kehittyminen. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3/2007. Hämeenlinna 2007. 23–27.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Tammi, Helsinki.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki University Press 2000.

Juhola, J., Matomäki, K. & Välimäki, J. 2012. ”Jos meidän koulussa ois toimintaterapeutti” – Toimintaterapeutin mahdollisuudet tukea oppilaan toimintaa Pohjan koulun arjessa. Opinnäytetyö. Metropolia ammattikorkeakoulu.

<https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/50243/jos%20meir.pdf?sequence=1>

Kahelin, L. & Mäntyaho, A. 2008. ”Näppärät niksit - Kynätyöskentelyn hienomotoristen valmiuksien ja taitojen kehittymisen tukeminen esi- ja alkuopetusikäisten lasten toimintaterapiassa”. Opinnäytetyö. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. Theseus-tietokanta, viitattu 25.3.2013.

<http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/3148/opinnaytetyo.pdf?sequence=1>

Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. 1999. Atena. 63-81.

Laitinen, P. 2011. Kehonhahmotuksen tukeminen Keljonkankaan koululla: ideapaketti esi- ja alkuopetukseen. Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Theseus-tietokanta, viitattu 25.3.2013.

http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/32234/Laitinen_Paula_.pdf?sequence=1

Lampert, N.K., Coffey, M.S. & Hersch, G.I. 2001. Activity Analysis and Application. 4th Edition. SLACK. 45-47.

Law, M., Polatajko, H., Baptiste, S. & Townsend, E. 1997. Core Concepts of Occupational Therapy. Teoksessa Canadian Association of Occupational Therapy (toim.) Enabling Occupation: an Occupational Therapy Perspective. CAOT Publications, Ottawa. 29-56.

McHale, K. & Cermak, S. 1992. Fine Motor Activities in Elementary School: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. The American Journal of Occupational Therapy. October 1992, Vol. 46, no 10.

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. laitos. 1. painos. Gummerus kirjapaino oy. Jyväskylä 2009. 211-278.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2., uudistettu painos. Gummerus kirjapaino oy. Jyväskylä 2003.

Mäkinen, E. 2013 mukailten Case-Smith, J. 2005. Kypsät kynäotteet.

Nacke, A. 2006. Ergotherapie bei Kindern mit graphomotorischen Störungen. Teoksessa Becker, H. & Steding-Albrecht, U. (toim.) Ergotherapie im Arbeitsfeld Pädiatrie. Thieme. 312-321.

Peda.net. Jyväskylän kaupunki. Keljonkankaan koulu. Verkkolähde, viitattu 19.4.2013.
<http://peda.net/veraja/jyvaskyla/keljonkankaankoulu>

Pehoski, C. 1992. Central Nervous System Control of Precision Movements of the hand. Teoksessa J. Case-Smith & C. Pehoski (toim.) Development of hand Skills in the Child. The American Occupational Therapy Association, Inc. 1-11.

Pirttijärvi, A. & Pernu, K. 2009. Tehdään yhdessä meidän luokan peli: opas 3.-4. – luokkalaisten lasten ryhmävuorovaikutustaidon tukemiseen. Opinnäytetyö. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Theseus-tietokanta, viitattu 25.3.2013.
<http://publications.theseus.fi/handle/10024/4827>

Polatajko, H.J., Davis, J., Stewart, D., Cantin, N., Amoroso, B., Purdie, L. & Zimmerman, D. 2007. Specifying the domain of concern: Occupation as core. Teoksessa Townsend, E.A. & Polatajko, H.J. (toim.) Enabling Occupation II: advancing an occupational therapy vision for health, well-being, & justice through occupations. CAOT Publications ACE, Ottawa 2007. 13-36.

Sayers, B.R. 2008. Collaboration in School Settings: A Critical Appraisal of the Topic. Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 1:170-179.

Schaefgan, R. 2007. Praxis der Sensorische Integrationstherapie. Erfahrungen mit einem ergotherapeutischen Konzept. Thieme.

Sheridan, M.D. 2008. From Birth to Five Years. Children's Developmental Progress. Revised and updated by Sherman, A. & Cockerill, H. Third edit.

Taras, H., Brennan, J., Gilbert, A. & Reed, H. 2011. Effectiveness of Occupational Therapy Strategies for Teaching Handwriting Skills to Kindergarten Children. Journal of Occupational therapy, Schools & Early Intervention 2011, 4. 236-246.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Verkkoersio, pdf.
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut

Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Tammi.

Villeneuve, M. 2009. A Critical examination of school-based occupational therapy collaborative consultation. Canadian Journal of Occupational Therapy 76, 206-218.

Wehrmann, S., Chiu, T., Reid, D. & Sinclair, G. 2006. Evaluation of occupational therapy school-based consultation service for students with fine motor difficulties. Canadian Journal of Occupational Therapy 73, 225-235. Canadian Association of Occupational Therapists.

Whalen, S. 2002. How occupational therapy makes a difference in the school system: A summary of the literature. Occupational Therapy Now. May/June 2002, 15-18. Canadian Association of Occupational Therapists. Viitattu 23.2.2013. <http://www.caot.ca/pdfs/otinschools.pdf>

Williams, H. G. 1983. Perceptual and Motor Development. Prentice-Hall, Inc. United States of America.

Williams, H.G. 2006. Motor Control: Fine Motor Skills. Teoksessa J.W. Solomon & J. O'Brien (toim.) *Pediatric Skills for Occupational Therapy Assistants*. 2nd Edition. Mosby Elsevier. 461–480.

Liitteet

LIITE 1. Tiedote vanhemmille

Tiedote vanhemmille

Hei!

Olemme kolmannen vuoden toimintaterapeuttiopiskelijoita Jyväskylän ammattikorkeakoulun Hyvinvointiyksiköstä. Olemme tekemässä opinnäytetyötämme yhteistyössä Keljonkankaan koulun kanssa. Työmme tavoitteena on tutkia, kuinka toimintaterapeutti voi ensimmäisen luokan opettajan työparina tukea lapsen hienomotorisia taitoja.

Olemme suunnitelleet opinnäytetyöhön liittyvää yhteistyötä yhdessä Keljonkankaan koulun erityisluokanopettaja xxxxx ja opettaja xxxxx kanssa. Yhteistyöluokaksemme valikoitui luokka xx. Tulemme tämän kevään aikana osallistumaan lapsenne luokan arkeen siten, että ensin havainnoimme luokan toimintaa ja sen jälkeen ideoimme yhdessä opettajan kanssa sellaisia toimintoja, jotka tukevat monipuolisesti oppilaiden käsien käyttöä (esim. kynäkäyttöä, kengännauhojen solmimista, ruokailuvälineiden käyttöä).

Yksi osa opinnäytetyöprosessiamme on yhteistyöluokkamme lasten havainnointi erilaisissa koulupäivän tilanteissa, kuten luokkahuoneessa, liikuntatunnilla ja ruokailussa. Havainnoinnissa emme tarvitse mitään henkilö- tai taustatietoja yksittäisistä oppilaista, vaan havainnoinnilla pyrimme saamaan kokonaiskuvan havainnoitavan luokan hienomotorisista taidoista sekä mahdollisista haasteista. Tulemme havainnoimaan luokkaa **torstaina 11.4.** sekä **perjantaina 12.4.2013.**

Kirjallisessa opinnäytetyön raportissa ei tulla käyttämään lapsista minkäänlaisia tunnistetietoja eikä nostamaan esille yksittäisiä lapsia. Myöskään luokan tai sen opettajien nimiä ei tulla mainitsemaan raportissa.

Mikäli Teillä nousee havainnointiin tai suunnittelemaamme kevään toimintaan liittyen kysymyksiä, vastaamme niihin mielellämme! Yhteyttä voi ottaa myös työtämme ohjaavaan toimintaterapian lehtoriin Jaana Ritsilään.

Aurinkoista kevättä toivottaen,

Aini Kujamäki
05x xxxxxxx
aini.kujamaki@student.jamk.fi
Jaana Ritsilä
Toimintaterapian lehtori, Jyväskylän ammattikorkeakoulu
0400 xxxxxx
jaana.ritsilä@jamk.fi

Enja Mäkinen
04x xxxxxxx
enja.makinen@student.jamk.fi

LIITE 2. Äänityslupa

Äänityslupa

Annan Aini Kujamäelle ja Enja Mäkiselle luvan äänittää haastatteluni, ja käyttää äänitettä opinnäytetyön aineistona. Äänitettä käytetään aineiston luotettavuuden varmistamiseksi ja haastattelutilanteen sujuvoittamiseksi.

Luvan ehdot:

Äänitettä käytetään ainoastaan osana Jyväskylän ammattikorkeakoulun toimintaterapian koulutusohjelman opinnäytetyön aineistoa. Julkaistavassa opinnäytetyössä ei käy ilmi haastateltavan nimeä tai muita tunnistettavia tekijöitä. Äänite tuhoetaan ennen opinnäytetyön julkaisemista ja se on siihen asti vain Aini Kujamäen ja Enja Mäkisen hallussa.

paikka

aika

allekirjoitus

nimenselvennys

LIITE 3. Teemahaastattelurunko 1

Ensimmäisen luokan opettajan haastattelu työparityöskentelyn alus- sa: Teemahaastattelurunko

Laatinut Enja Mäkinen ja Aini Kujamäki

Haastattelun teemat

Yhteistyö

- valikoituminen yhteistyöopettajaksi
- työparityöskentelyyn kohdistuvat odotukset / toiveet

Oppilaiden hienomotoriset haasteet

- hienomotoriikkaan liittyvät haasteet / huolenaiheet
- mahdolliset yksittäisiin lapsiin kohdistuvat haasteet
- hienomotoriikan tämänhetkinen tukeminen kouluarjessa
- tuen lisäämisen tarve

Toimintaterapia: käsitykset ja kokemukset

- aikaisempi yhteistyö toimintaterapeutin kanssa

LIITE 4. Havainnointirunko

Havainnointirunko kouluarjen hienomotorisia taitoja varten

Tämän havainnointirungon ovat koostaneet toimintaterapeuttiopiskelijat Aini Kujamäki ja Enja Mäkinen oppinnäytetyössään hyödynnettäväksi.

Havainnointi tapahtuu kahtena peräkkäisenä koulupäivänä huhtikuussa 2013. Rungon avulla havainnoidaan ensimmäisen luokan oppilaiden suoriutumista alla listatuista toimintakokonaisuuksista.

Luokkahuonetoiminnot

- Kirjoittaminen

(sensomotoriset komponentit: silmä-käsi-yhteistyö, katseen kohdistaminen, kynäote, tukikäden käyttö, ranteen liikkuvuus, kätisyys ja sen vakiintuminen, vartalon ja pään asennon ylläpito, toimiminen keskilinjassa ja sen yli
kognitiiviset komponentit: orientaatio, tarkkaavuuden kohdistaminen ja ylläpito, muisti ja looginen päättely, toiminnan aloittaminen ja päättäminen, toiminnan jaksottaminen,
psykososiaaliset / psykologiset komponentit: itseilmaisuus, ohjeiden kuunteleminen ja niiden mukaan toimiminen)

- Leikkaaminen

(sensomotoriset komponentit: oikea saksioite – ote saksista peukalolla ja keskisormella etusormen toimiessa tukena, silmä-käsi-yhteistyö, bilateraallinen koordinaatio, johtavan ja avustavan käden toiminta, riittävät käsivoimat, voimasäätely, vartalon ja pään asennon ylläpito ja hallinta, yläraajan lihasten hallinta ja liikkeessä avustaminen, toimiminen keskilinjassa ja sen yli
kognitiiviset komponentit: orientaatio, tarkkaavuuden kohdistaminen ja ylläpito, toiminnan aloittaminen ja lopettaminen, toiminnan jaksotus, ongelmanratkaisu

psykososiaaliset / psykologiset komponentit: opettajan antamien ohjeiden aktiivinen kuunteleminen, reagoiminen haasteisiin, tunteiden ilmaiseminen ja hallinta toiminnan aikana)

- Piirtäminen / Värittäminen

(sensomotoriset komponentit: ote värikynästä, silmä–käsi-yhteistyö, visuaalinen hahmottaminen – kuviotausta, ääriiviivat jne., voimasäätely, ranteen liikkuvuus / väristysliikkeen dynaamisuus, vartalon ja pään asennon ylläpito ja hallinta, yläraajan tarjoama tuki ja avustaminen liikkeessä, toimiminen keskilinjassa ja sen yli

kognitiiviset komponentit: orientaatio, tarkkaavuuden kohdistaminen ja ylläpito, toiminnan aloittaminen ja lopettaminen, toiminnan jaksotus, ongelmanratkaisu

psykososiaaliset / psykologiset komponentit: opettajan antamien ohjeiden aktiivinen kuunteleminen, reagoiminen haasteisiin, tunteiden ilmaiseminen ja hallinta toiminnan aikana)

Pukeutuminen / Riisuutuminen

- Kengännauhojen solmiminen

(sensomotoriset komponentit: sorminäppäryys, bilateraallinen koordinaatio, silmä–käsi-yhteistyö, pinsettiote, tasapaino, asennon ylläpito, keskilinjän ylitys

kognitiiviset komponentit: orientaatio, toiminnan aloittaminen ja päättäminen, toiminnan jaksotus, tarkkaavuuden kohdistaminen ja ylläpito, muistaminen

psykososiaaliset / psykologiset komponentit: avuntarve ja avun pyytäminen)

- Napittaminen

(sensomotoriset komponentit: silmä–käsi-yhteistyö, bilateraallinen koordinaatio, johtavan ja avustavan käden toiminta, sorminäppäryys, sormien oppositio peukalon kanssa / pinsettiote, vartalon ja pään asennon ylläpito ja hallinta, toimiminen keskilinjassa

kognitiiviset komponentit: orientaatio, tarkkaavuuden kohdistaminen ja ylläpito, toiminnan aloittaminen ja lopettaminen, toiminnan jaksotus, ongelmanratkaisu

psykososiaaliset / psykologiset komponentit: avuntarve ja avun pyytäminen)

- Vetoketjun sulkeminen / avaaminen

(*sensomotoriset komponentit*: silmä-käsi-yhteistyö, sorminäppäryys, pinsettiote, bilateraalinen koordinaatio, keskilinjassa toimiminen, asennon ylläpito
kognitiiviset komponentit: orientaatio, tarkkaavuuden kohdistaminen ja ylläpito, toiminnan aloittaminen ja päättäminen,
psykososiaaliset / psykologiset komponentit: avuntarve ja avun pyytäminen)

Ruokailutilanne

- Aterimien käyttö

(*sensomotoriset komponentit*: ote aterimista – käyttääkö veistä, silmä-käsi-yhteistyö, voimasäätely, vartalon ja pään asennon ylläpito ja hallinta, yläraajan tarjoama tuki ja avustaminen liikkeessä, toimiminen keskilinjassa ja sen yli
kognitiiviset komponentit: orientaatio, tarkkaavuuden kohdistaminen ja ylläpito, toiminnan aloittaminen ja lopettaminen, toiminnan jaksotus
psykososiaaliset / psykologiset komponentit: sosiaalinen kanssakäyminen ruokailutilanteessa)

Liikuntatunti

(*sensomotoriset komponentit*: kehon hahmottaminen ja hallinta, silmä-käsi-yhteistyö, silmä-jalka-yhteistyö, kätisyys, voima ja sen säätely, kestävyys, nopeus, bilateraalinen koordinaatio, keskilinjasta ylitys, liikelaajuudet, tilasuhteiden havainnointi, tasapaino
kognitiiviset komponentit: orientaatio, orientaatio, tarkkaavuuden kohdistaminen ja ylläpito, toiminnan aloittaminen ja lopettaminen, toiminnan jaksotus, ongelmanratkaisu
psykososiaaliset / psykologiset komponentit: toimiminen ryhmässä, kommunikointi joukkueen / muiden luokkalaisten kanssa, pettymyksiin reagoiminen.)

LIITE 5. Interventiopäivät

Interventiopäivien toimintojen tarkat ohjeistukset

Interventiopäivä I

Toiminto 1: Päässäälaskupallot

tavoitteet: voimansäätelyn parantaminen sekä oikea kynäote (tarjoamalla taktiilisia ja proprioseptiivisiä aistimuksia käsille ja sormille)

materiaalit: muovailuvahaa, muovailualustat, oppituntiin kuuluvat päässäälaskut

Jokaiselle lapselle jaetaan pieni määrä muovailuvahaa. Tehtävänä on laskea vastaus opettajan lukemaan päässäälaskuun ja muovailu sitten tulos muovailuvahapalloina. Puolessa päässäälaskuista vastaukset tulee muovata kämmenkuopissa sormenpäillä pyörittäen kun taas puolessa lasten tulee pyöritellä oikea lukumäärä sormenpäiden ja peukalon välissä (oppositio). Jokaisen päässäälaskun välissä, sen jälkeen kun vastaus on tarkistettu, vastauspallot tulee vaivata jälleen yhtenäiseksi massaksi.

Toiminto 2: Äänimaisema – ”Kevätsade”

tavoitteet: voimansäätelyn sekä käsien ja sormien havainnoinnin parantaminen

materiaalit: liitutaulu (jolle piirretty kuvat), pulpetit

Tehtävänä on äänimaiseman luominen sormien ja käsien avulla. Tässä esimerkissä äänimaisema on vuodenajan huomioon ottaen ”kevätsade”, mutta äänimaiseman voi hyvin toteuttaa myös esimerkiksi ”syysmyrskynä” tai ”paukkuvana pakkasena”. Äänimaisema on helppo toteuttaa luokkahuoneessa minkä tahansa oppitunnin lomassa.

Kevätsade luodaan opettajan johdolla siten, että oppilaat istuvat pulpettiensa äärellä kämmenet pulpetin kantta vasten. Opettaja on piirtänyt liitutaululle valmiiksi sadepilven, auringon ja tuulenpuuskan. Sadepilvi kuvastaa sateen ropinaa, eli lasten rummutusta pulpetin kanteen sormenpäillä tai koko kämmenellä. Aurinko merkitsee poutaa, eli täyttä hiljaisuutta. Tuulenpuuska saadaan aikaiseksi hieromalla kämmeniä toisiaan vasten. Opettaja osoittaa vuorollaan yhtä kuvaa kolmesta ja oppilaiden tulee luoda äänimaisemaa kuvan mukaisesti. Sadepilven kohdalla opettaja voi ohjata sateen voi-

makkuutta seisomalla varpaillaan ja kurottamalla kohti kattoa, jolloin sade yltyy (oppilaat rummuttavat käsillään voimakkaasti) tai käymällä kyykkyyyn, jolloin sade vai-
menee (oppilaat rummuttavat kevyesti muutamalla sormella tai sormenpäillä). Sateen
voimakkuutta voi säätää myös asteittain laskeutumalla hitaasti alas tai nousemalla
hitaasti ylös. Täysin hiljaista on vain poutasäällä, eli silloin kun opettaja osoittaa au-
rinkoa.

Toiminto 3: Jokainen sormi maalaa

tavoitteet: kynäotteen tukeminen sormien havainnoinnin parantamisen kautta

materiaalit: sormivärit, kynä, viivain, maalauslustat, valmis nallekuva

Toiminnossa jokaiselle lapselle jaetaan paperi, jolla on valmiiksi piirretty hahmo.

Lapsen tehtävänä on piirtää kynällä tämän hahmon käteen viisi viivaa, jotka esittävät
ilmapallon naruja. Tämän jälkeen tulee maalata sormiväreillä narujen päähän ”ilma-
pallot” niin, että lapsen kirjoituskäden jokainen yksittäinen sormi vuorollaan maalaa
pallon yhden narun päähän.

Interventiopäivä II – pistetyöskentely

Päivä aloitetaan lukemalla tarina siitä, mitä tallilla onkaan tapahtunut, ja virittäydytään
tulevaan. Oppilaat jaetaan ryhmiin ja opettaja/ohjaaja ohjeistaa pistetyöskentelyyn
kuuluvat pisteet ja niillä kiertämisen.

Piste 1: Hiilipiirustus

tavoitteet: voimansäätelyn harjoittaminen

materiaalit: kynä, viivain, hiili, A3-paperi, tuntomerkit

Ensimmäisellä työpisteellä oppilaiden tehtävänä on piirtää hiililiidulla annettujen tun-
tomerkkien mukainen kuva yöllisestä kävijästä. Tuntomerkit annetaan jokaiselle oppi-
laalle kirjallisesti ja piirroksat tehdään pulpettien äärellä kartongille. Ennen piirtämistä
oppilaiden tulee viivainta ja lyijykynää apuna käyttäen alleviivata tekstistä hahmoa
kuvaavat sanat (adjektiivit).

Piste 2 (kolmiosainen):

- a. Nauhojen solmiminen keppihevosten kaulaan.

tavoitteet: päästä havainnoimaan ja harjoittamaan kengännauhojen solmimisen tekniikkaa

materiaalit: keppihevokset, solmimiseen hyvin soveltuvaa nauhaa (ei liian liukasta)

Jokaisen lapsen tulee solmia rusetti oman keppihevosensa kaulaan pareittain siten, että toinen piteli keppihevosesta kiinni sillä aikaa kun toinen solmii nauhan. Nauhat kuvastavat hevosten yhteenkuuluvuutta ja saman lauman jäsenyyttä.

- b. Sanojen päättely ja kirjoittaminen vertikaalipinnalle

tavoitteet: oikean kynäotteen tukeminen vertikaalipintaa hyödyntäen. Kypсэн kynäotteen lisäksi vertikaalipinta tarjoaa käsille ja käsivarsille proprioseptiivisiä aistimuksia sekä helpottaa kirjainten suuntien hahmottamista.

materiaalit: seinään teipattu iso kartonki, kynä, etsittävät sanat

Työpisteessä ryhmäläiset saavat nostaa vuorollaan pussista sanan, joka pitää ”etsiä” yöllisen vieraan jättämän sotkun jäljiltä. Sanoista puuttuu kirjaimia, joten lasten tehtävänä on päätellä mistä sanoista on kyse. Kukin ryhmäläinen saa vuorollaan päätellä yhden sanan ja pohtii muiden ryhmäläisten kanssa, onnistuiko päättelemään oikein. Tämän jälkeen lapsen tulee kirjoittaa sana kokonaisuudessaan vertikaalipinnalle, eli taululle teipatulle paperille.

- c. Ruokavaraston siivous.

tavoitteet: suurten lihasten voimansäätely, toiminnanohjauksen tukeminen voimansäätelyyn liittyen

materiaalit: hernepusseja, kaksi koria

Ruokavarasto tulee siivota arinassa esiintyneen yöllisen vieraan jättämän kaoksen jäljiltä. Ryhmäläisten tehtävänä on vuorollaan heittää hernepusseja, ”ruokia”, kahteen eri etäisyydellä olevaan koriin.

Vuoronsa aikana jokainen saa heittää kaikkiaan kolme hernepussia toiseen koreista. Näin lapsella oli mahdollisuus toistoon, oman voimansäätelyn onnistumisen pohtimiseen ja erilaisen voimankäytön kokeiluun. Kierros toistetaan

myös toisen korin kohdalla. Pisteellä on aina yksi ohjaajista tukena esittämässä kysymyksiä voimansäätelyyn liittyen ja siten tukemassa lapsen toiminnanohjausta.

Piste 3: Muovailu

tavoitteet: käsille taktilisia ja proprioseptiivisiä tuntemuksia (Uvoimansäätely ja ky-

materiaalit: muovailuvahaa, muovailualustat

Ryhmäläisten tehtävänä on muovailu muovailuvahasta tarinaan tai sen miljööseen liittyvän esine, eläin tai hahmon jne.

LIITE 6. Materiaaleja

Pistetyöskentelypäivän materiaaleja

Tarina

Viime yönä 1 B-luokan hevostallilla tapahtui kummia. Aamun valjetessa talli oli kuin hävityksen kauhu. Uutta päivää varten huolella täytetyt ruoka-astiat oli kaadettu pitkin tallin lattiaa ja vain muutama porkkana ja korppu oli enää jäljellä. Tallissa oli selvästi käynyt kutsumaton vieras. Hevosetkin puhisivat rauhattomina pilttuissaan aivan kuin yrittääkseen kertoa jotakin. Lattialla lojuvan ruuan lisäksi myös muut tallin tavarat olivat sikin sokin ja oli mahdoton sanoa puuttuiko jotakin. Kurajäljet johtivat tallin takaportille kadoten pellon poikki läheiselle tielle. Yöllä kummalliseen kolisteluun herännyt naapurin vanha rouva oli ainoa, joka näki salaperäisestä hahmosta vilauksen. Kuka kumma tallissa on vierailut?

Hiilipiirroksen ohjeistus

Hah-mo o-li pit-kä ja hoik-ka. Hah-mol-la o-li yl-lään rai-dal-li-set vaatteet.

Suu-ris-sa ja-lois-saan hä-nel-lä o-li ken-gät, jois-sa o-li tup-sut. Kas-vot o-li-vat soi-ke-an-muo-toi-set ja nii-den kes-ke-lä o-li suu-ri ne-nä. Sil-mät o-li-vat pie-net ja kau-ka-na toi-sis-taan. Hah-mol-la o-li mus-tat viik-set ja tuu-he-at kul-ma-kar-vat. Suu o-li le-ve-ä.

Hah-mon kor-vat o-li-vat suu-ret ja hie-man hö-röl-lään.

Hah-mol-la o-li ly-hy-et hiuk-set, mut-ta pää-la-ki o-li kal-ju. Hä-nel-lä o-li pit-kä kau-la ja pit-kät kä-det.

Pääteltävät ja vertikaalipinnalle kirjoitettavat sanat

L_-PI-O

_A-SA-RA

O-M_-NA

SA-_U-LA

H_R-JA

ÄM-P_-RI

S_AP-PAAT

KY-_Ä-RÄ

PO_K-KA-NA

K_Y-SI

N_U-LA

_AIP-PU-A

L_T-KU

LIITE 7. Teemahaastattelurunko 2

Ensimmäisen luokan opettajan haastattelu työparityöskentelyn lopussa: Teemahaastattelurunko

Laatinut Aini Kujamäki ja Enja Mäkinen

Yhteistyö

- Mikä oli onnistunutta?

- Mitä voisi tehdä toisin?

- Moniammatillisuuden toteutuminen: Miten eri ammattien asiantuntijuudet näkyivät yhteistyön eri vaiheissa? Oliko opettajan ja toimintaterapeutin ajattelu- ja toimintatavoissa eroavaisuuksia? Kuinka opettajan ja toimintaterapeutin osaamisen yhteensovittaminen onnistui?

- Tyytyväisyys omaan rooliin työparityöskentelyssä

Antoisuus

- Mitä työparityöskentely antoi kummallekin osapuolelle konkreettisesti?

- Jaetun työparityöskentelyyn liittyvän tiedon/kokemuksen hyödyllisyys tulevaisuuden kannalta

LIITE 8. Kirje vanhemmille

Hei 1B-luokan vanhempi!

Olemme kuluneen kevään aikana tehneet opinnäytetyötämme yhteistyössä xxxxx xxxxxx ja xx-luokan kanssa. Yhteistyö luokan kanssa on ollut mukavaa ja lapset ottivat meidät hyvin vastaan. ☺ Huhtikuussa kävimme havainnoimassa luokassa lasten hienomotorisia taitoja, kuten kotiin lähteneessä tiedotteessa kerroimme. Havainnointien pohjalta suunnittelimme yhteistyössä xxxxx kanssa toiminnalliset päivät, jotka sisälsivät lasten hienomotoristen taitojen vahvistumista tukevia toimintoja. Toimintapäivien tarkoituksena oli havainnollistaa kuinka havainnoinnissa nousseita hienomotoriikkaan liittyviä haasteita voidaan kouluarjessa tukea toimintaterapeutin ammattitaitoa hyödyntäen.

Koska yhteistyö vanhempien kanssa koetaan sekä koulumaailmassa että toimintaterapiassa tärkeäksi, tämän kirjeen tarkoituksena on jakaa myös kotiin käytännön osuudestamme saatu tieto. Näin havaittuihin hienomotoriikan haasteisiin voidaan myös kotona kiinnittää huomiota ja jokainen vanhempi voi pohtia harjoittelun tarvetta oman lapsensa kohdalla. Tässä kirjeessä annamme myös vinkkejä siitä, kuinka kotiarjessa voi tukea haasteellisiksi havaittuja hienomotoriikan taitoja.

Havainnoinnissa tuli esiin, että oppilaiden hienomotoriset taidot ovat yleisesti ottaen lähteneet varsin mukavasti kehittymään. Näitä taitoja tarvitaan koulussa kuitenkin enenevässä määrin, joten varmistaaksemme taitojen kehittymisen edelleen kiinnitimme huomiomme pieniinkin hienomotoriikan haasteisiin, joihin voidaan myös kotona kiinnittää huomiota. Merkittävin huomiota kiinnittänyt asia oli lasten kynätyökentely ja siihen liittyvä **voimansäätely** ja **kynäotteet**. Useilla lapsista esiintyi kirjoittaessa melko raskasta voimankäyttöä, mikä ilmeni erityisen vahvana ja vaikeasti kumitettavana kynäjälkenä. Liiallinen voimankäyttö voi etenkin myöhemmille luokasteille siirryttäessä näkyä mm. käden väsymisenä ja hitautena kirjoitettavien tekstmäärien kasvaessa. Lapsen kynäotetta voi tarkkailla myös kotona läksyjenteon lomassa ja oikeaan kynäotteeseen tulisi ohjata ja kannustaa. Oikeanlaisia kynäotteita on neljä, ja niissä kynää tuetaan peukalolla, etusormella sekä keskisormella tai nimet-

tömällä (ks. kuva kirjeen lopussa). Sormien ja ranteen liikkeen tulisi olla rento eikä sormissa esiintyä jännitystä. Ote lusikasta tulisi olla sama kuin ote kynästä, joten kynäote harjaantuu myös lusikalla syödessä.

Aterimienkäyttö oli yleisesti ottaen monille lapsista vielä epävarmaa ja usealla veitsenkäyttö unohtui kokonaan. Havaintojemme lisäksi koululta on noussut toive, että myös kotona kiinnitettäisiin huomiota veitsen ja haarukan käyttöön, sekä yleisesti otteisiin aterimista.

Kengännauhojen solmimisen tekniikkaa (rusetin tekemistä) havainnoimme toisen toimintapäivän aikana, sillä kevään kumisaapaskelit estivät sen havainnoimisen pukeutumistilanteissa. Suurimmalta osalta rusetin solmiminen onnistui, mutta tämän taidon osaaminen olisi joidenkin vanhempien hyvä lapsensa kohdalla varmistaa. Mikäli kengännauhojen solmiminen ei vielä suju tai se on hankalaa, se tulee ottaa vanhemman ja lapsen yhteiseksi ”kesäläksyksi”, sillä kengännauhojen solmiminen on tärkeä ja edellytetty taito kouluarjessa! Sitä voi harjoitella esimerkiksi solmimalla pitkä naru tai huivi vyötärölle, jolloin lapsen on helppo hahmottaa nauhojen suunnat ja aikuinen voi lapsen takana seistessään opastaa ja näyttää mallia.

Vinkkejä hienomotoriikan tukemiseen kotiarjessa

Lapsen hienomotorisia taitoja ja niiden kehitystä voidaan myös kotona tukea muun muassa seuraavin keinoin:

- muovailuvahalla muovailu
- yhdessä lapsen kanssa leipominen: erityisesti taikinan vaivaaminen ja sen muotoilu tarjoavat hyvää harjoitusta ja monipuolisia aistimuksia käsille
- erilaiset sormileikit ja -temput
- rytmien taputtelu kämmenillä ja sormilla
- sorminäppäryyttä vaativat askartelut ja pelit
- seinälle teipattuun isoon paperiin piirtäminen ja kirjoittaminen seisaaltaan helpottaa oikean kynäotteen omaksumista ja kehittää myös muita kirjoittamiseen liittyviä valmiuksia

Yleisesti ottaen kaikki leikit ja toiminnot, joissa lapsi pääsee monipuolisesti käyttämään käsiään ja käsittelemään erilaisia aistimuksia antavia materiaaleja (muovailu- vaha, taikina, hiekka, multa...) parantavat käsien hahmottamista ja havainnointia ja sitä kautta edistävät voimansäätelykykyä ja lapsen valmiutta omaksua oikeanlainen kynäote. Lasta kannattaa myös innostaa monipuolisesti kaikenlaiseen liikkumiseen, sillä pienten hienomotoristen lihasten hyvä hallinta edellyttää suurempien karkeamotoristen lihasten riittävää hallintaa. Esimerkiksi kiipeily, hyppiminen, ryömiminen taikka erilaiset pallopelit ja liikunnalliset pihaleikit edistävät lapsen kokonaismotoriikkaa ja oman kehon hallintaa ja hahmotusta.

Mikäli Teille vielä herää tähän kirjeeseen tai kuluneeseen kevääseen liittyen kysymyksiä, vastaamme niihin mielellämme! Yhteystietomme löytyvät kirjeen lopusta.

Lämmintä ja aurinkoista kesää toivottaen,

toimintaterapeuttiopiskelijat

Aini Kujamäki

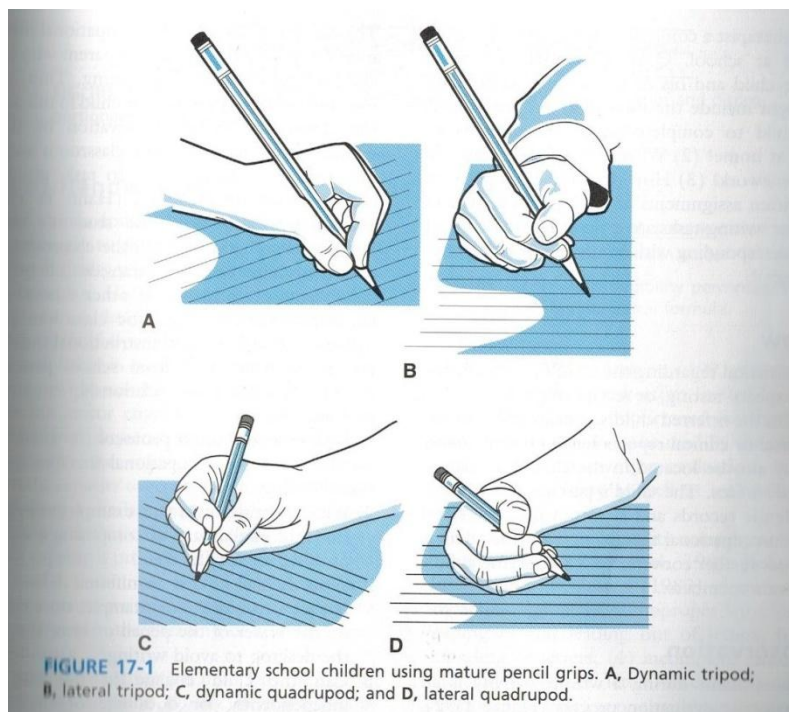
Oxx xxxxxxx

aini.kujamaki@student.jamk.fi

Enja Mäkinen

Oxxx xxxxxx

enja.makinen@student.jamk.fi



Case-Smith, J. 2005. Occupational Therapy for Children. Prewriting and Handwriting skills. 5th edition. Elsevier Inc. 591.