

Opinnäytetyö (AMK)

Toimintaterapian koulutusohjelma

2013

Heidi Kaikkonen

TOIMINTATERAPIA OPPILAAN TUKENA KOULUYMPÄRISTÖSSÄ

– toimintaterapeutin ja erityisopettajan yhteistyön
mahdollisuudet



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

OPINNÄYTETYÖ (AMK) | TIIVISTELMÄ

TURUN AMMATTIKORKEAKOULU

Toimintaterapian koulutusohjelma

Lokakuu 2013 | 39 sivua + 9 liitesivua

Ohjaaja: Helena Tigerstedt

Heidi Kaikkonen

TOIMINTATERAPIA OPPILAAN TUKENA KOULUYMPÄRISTÖSSÄ – toimintaterapeutin ja erityisopettajan yhteistyön mahdollisuudet

Suomessa eletään esi- ja perusopetuksen kehittämisvaihetta. Perusopetuslain uudistukset (2011) ovat tuoneet kouluihin kolmiportaisen tukimallin, jonka avulla pyritään tekemään opetuksesta yhä laadukkaampaa ja oppilaslähtoisempää sekä lisäämään eri toimijoiden välistä yhteistyötä. Myös toimintaterapian keskuudessa tulevaisuuden kuntoutuksen nähdään siirtyvän lähemmäs ihmisen arkea, asiakkaan luonnolliseen toimintaympäristöön.

Opinnäytetyön tarkoituksena on herätellä keskustelua toimintaterapian tarpeellisuudesta osana suomalaisen perusopetuksen varhaista tukea. Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää toimintaterapian mahdollisuuksia tukea perusopetuksen oppilasta hänen luonnollisessa oppimisympäristössään. Kouluun sijoittuva interventio sisälsi oppilaiden toimintaterapeuttista arviointia ja oppilaan tuen suunnittelua yhteistyössä erityisopettajan kanssa. Lisäksi opinnäytetyössä tarkasteltiin dynaamisen arviointimenetelmän (DOTCA-Ch) soveltuvuutta kouluympäristöön sekä toimintaterapeutin ja erityisopetuksen välistä yhteistyötä. Opinnäytetyön interventioon osallistui kuusi oppilasta, heidän luokanopettajansa ja erityisopettaja. Aineistonkeruumenetelminä toimivat kyselyt, havainnointi, kognitiivisten valmiuksien dynaaminen arviointi (DOTCA-Ch) sekä tutkimuspäiväkirja.

Opinnäytetyön tulosten mukaan interventioon osallistuneiden oppilaiden suurimmat haasteet kouluympäristössä liittyivät motivaatioon ja jaksamiseen sekä kirjoittamisen ja lukemisen vaikeuksiin. DOTCA-Ch -arviointin staattisen vaiheen tulosten mukaan kaikki interventioon osallistuneet oppilaat suoriutuivat hyvin ajattelutoimintoihin sekä lyhyt- ja pitkäkestoisen muistin tehtävistä, mutta jokainen oppilas kuului riskiryhmään orientaation, avaruudellisen hahmottamisen, praksian tai visumotoriikan osa-alueella. Dynaamisen vaiheen vähäisen vihjeistykseen avulla oppilaat selviytyivät kaikkien osa-alueiden tehtävistä ikäodotusten mukaisesti ja arviointimenetelmän dynaamisuus mahdollisti oppilaiden onnistumisen kokemuksia arviointitilanteessa. Osana opinnäytetyötä tapahtunut yhteistyö toimintaterapeutin ja erityisopettajan välillä toimi hyvin. Dynaaminen DOTCA-Ch -arviointimenetelmä soveltui oppilaiden arviointiin kouluympäristössä ja antoi erityisopettajalle lisätietoa oppilaan koulussa suoriutumisen tueksi. Toimintaterapia-arvioinnin katsottiin auttaneen erityisopettajaa oppilaan tuntemuksessa ja oppilaan oppimisvaikeuksien syiden kartoituksessa sekä antaneen tarkennusta erityisopettajan omiin havaintoihin.

ASIASANAT:

Kolmiportainen tukimalli, koulussa toteutettava toimintaterapia, yhteistyö, DOTCA-Ch

BACHELOR'S THESIS | ABSTRACT

TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Occupational therapy

October 2013 | 39 pages + 9 appendices

Instructor: Helena Tigerstedt

Heidi Kaikkonen

OCCUPATIONAL THERAPEUTIC SUPPORT FOR STUDENTS IN SCHOOL ENVIRONMENT – collaboration between occupational therapist and special education teacher

Pre-school and basic education in Finland are developing. Reforms of the Basic Education Act (2011) have brought the three-tier support model to schools. The model will increase the quality of teaching methods and bring them closer to students. It will also increase multiprofessional work. The future of rehabilitation is seen to become closer a person's daily life, to the natural environment of people.

The purpose of this study was to determine the occupational therapy opportunities to support the basic education students in their school environment. In addition, the study reviewed the collaboration between occupational therapy and special education and the suitability of a dynamic assessment (The Dynamic Occupational Therapy Cognitive Assessment for Children) in a school environment. The intervention at school included an occupational therapeutic assessment and a discussion with the special education teacher on how to support the students. The participants of this study intervention were six students, their four class teachers and one special education teacher. The data consisted of questionnaires, DOTCA-Ch, observation and research journal.

According to the results, students' main challenges were motivation and coping with school, as well as reading and writing difficulties. The results of the DOTCA-Ch showed that thinking operations as well as short and long term memory related tasks were successfully completed by all students. Instead of the results of the dynamic assessment showed that students had a risk in orientation, spatial perception, praxia or visuomotor construction area. Results showed that dynamic assessment with students and collaboration between the occupational therapist and the special education teacher worked well. The occupational therapy evaluation helped the special educational teacher to clarify students' knowledge and to understand the causes of students' difficulties. It also gave a more focused view to special education teacher's observations.

KEYWORDS:

three-tier support model, school-based occupational therapy, collaboration, The Dynamic Occupational Therapy Cognitive Assessment (DOTCA-Ch)

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 KOULU OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ	7
2.1 Oppimisvaikeudet ja varhainen tuki	7
2.2 Kolmiportainen koulunkäynnin tukimalli	8
2.3 Kolmiportaisen tuen toteutuminen arjessa	11
3 TOIMINTATERAPIAN MAHDOLLISUUDET	12
3.1 Arviointi kouluympäristössä	12
3.2 Toimintaterapeutti oppilaan tukena	14
3.3 Monialaisen yhteistyön onnistuminen	15
4 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	17
5 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS	18
5.1 Tutkimusjoukko	18
5.2 Aineistonkeruumenetelmät	18
5.3 Opinnäytetyöprosessi	22
5.4 Aineiston analysointi	23
6 OPINNÄYTETYÖN TULOKSET	25
6.1 Oppilaan arviointi	25
6.2 Kolmiportainen tuki	27
6.3 Toimintaterapeuttinen arviointi	27
6.4 Yhteistyön mahdollisuudet	31
7 POHDINTA	34
7.1 Tulosten tarkastelua	34
7.2 Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus	36
7.3 Monialainen yhteistyö oppilaan tukena	38
LÄHTEET	40

LIITTEET

- Liite 1. Saatekirje
- Liite 2. Lupa-anomus
- Liite 3. Kysely vahvuuksista ja haasteista kouluympäristössä
- Liite 4. Kysely erityisopetuksen ja toimintaterapian välisestä yhteistyöstä

KUVIOT

Kuvio 1. Kolmiportainen tukimalli (mukaillen Hämäläinen 2012, 212).....	9
Kuvio 2. Opinnäytetyöprosessi.....	22
Kuvio 3. Oppilaiden vahvuudet kouluympäristössä	26
Kuvio 4. Oppilaiden haasteet kouluympäristössä	26
Kuvio 5. Oppilaiden arvioinnin staattinen vaihe	29
Kuvio 6. Vihjeistykseen taso ja määrä.....	30
Kuvio 7. Erityisopetuksen ja toimintaterapian välinen yhteistyö.....	32

TAULUKOT

Taulukko 1. Esimerkki yhden oppilaan arvioinnista	24
---	----

1 JOHDANTO

Suomessa eletään tällä hetkellä esi- ja perusopetuksen kehittämissivaihetta (Oja 2012a, 20). Sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, tasa-arvoon ja demokratiaan perustuva inkluusio tuo tukitoimiaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden luo, jotta oppilas voisi opiskella ikätovereidensa seurassa ja käydä omaa lähikouluun (Takala 2010a, 16). Tarvittavien opetus- ja tukipalvelujen saatavuus sekä rakenteelliset muutokset nykyiseen koulujärjestelmäämme ovat edellytykset toimivalle inkluusiolle (Moberg & Savolainen 2009, 84).

Yhdysvalloissa koulun ja terapian yhdistäminen on koettu tehokkaana lähestymistapana pyrittäessä saavuttamaan oppilaiden yksilölliset tavoitteet. Siellä toimintaterapeutin palveluita on tuotu kouluympäristöön vuodesta 1975 lähtien. (Dunn 1988, 718.) Suomessa vuonna 2011 perusopetuslain uudistukset ovat tuoneet mukanaan kolmiportaisen tukimallin, jonka avulla pyritään tekemään opetuksesta yhä laadukkaampaa, oppilaslähtöisempää ja lisäämään eri toimijoiden välistä yhteistyötä oppilaan parhaaksi (Takala 2010b, 21). Tulevaisuudessa myös kuntoutuksen nähdään siirtyvän lähemmäs ihmisen arkea, asiakkaan luonnolliseen toimintaympäristöön (Hautala, Hämäläinen, Mäkelä & Rusi-Pyykönen 2011, 342).

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on herätellä keskustelua toimintaterapian tarpeellisuudesta osana suomalaisen perusopetuksen varhaista tukea. Opinnäytetyön tavoitteena on selvittää toimintaterapeutin mahdollisuuksia tukea perusopetuksen oppilasta hänen luonnollisessa kouluympäristössään. Opinnäytetyössä tarkastellaan dynaamisen arviointimenetelmän (DOTCA-Ch) soveltuvuutta kouluympäristöön sekä toimintaterapeutin ja erityisopetuksen välistä yhteistyötä. Interventio sisältää oppilaiden toimintaterapeutista arviointia kouluympäristössä sekä oppilaan tuen suunnittelua yhteistyössä erityisopettajan kanssa.

2 KOULU OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Ymmärtääksemme oppilaan oppimista ja sen vaikeuksia, tulee meidän ymmärtää myös sitä ympäristöä missä oppiminen tapahtuu (Ziviani & Muhlenhaupt 2009, 241). Kouluissa vaikuttavan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisen katsotaan perustuvan toiminnallisuuteen ja oppijan aktiiviseen työskentelyyn, sekä olevan sidoksissa siihen toimintaan, kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja käytetään (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 54). Oppilaan ympäristön sosiaalisten, fyysisten ja kulttuuristen tekijöiden lisäksi oppimiseen vaikuttavat merkittävästi yksilön omat motoriset, kognitiiviset ja sosiaaliset valmiudet sekä taidot. Oppimisen tuloksellisuuteen liittyvät keskeisesti myös motivaatio, oppimiseen liittyvät tunteet, uskomukset ja tavat sekä meta-kognitiiviset taidot – kyvyt oman toiminnan suunnitteluun ja tarkasteluun oppimistilanteessa. (Ahonen, Viholainen, Cantell & Rintala 2005, 7.)

2.1 Oppimisvaikeudet ja varhainen tuki

”Oppimisvaikeus voi olla lievä, mutta ilman kuntoutusta se voi muuttua koko elämää hankaloittavaksi pulmaksi”

(Takala & Konttu 2010, 88).

Erilaisten taitojen oppiminen voi vaikeutua johtuen aivojen kehityksen ja toiminnan eriasteisista häiriöistä. Oppimisvaikeudet vaihtelevat häiriöiden laajuuden, vaikeusasteen ja laadun mukaan. Haasteet oppimisessa heijastuvat lapsen kasvuun ja kehitykseen monilla tavoin vaikuttaen esimerkiksi siihen, miten lapsi itsensä kokee ja miten ympäristö hänet näkee. Oppimisvaikeudet voivat tulla esiin kouluoppimisen lisäksi niin lapsen arkiselviytymisessä, itsetunnossa, psyykkisessä kehityksessä, sosiaalisissa suhteissa kuin käyttäytymisessäkin. (Numminen & Sokka 2009, 11, 14, 19, 40.) Oppimisvaikeudet voivat vaikuttaa oppilaan kykyyn suoriutua koulutehtävistä ja koulunkäynnin vaatimuksista, tie-

don käsittelystä sekä kommunikoinnista vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Rogers 2010, 173).

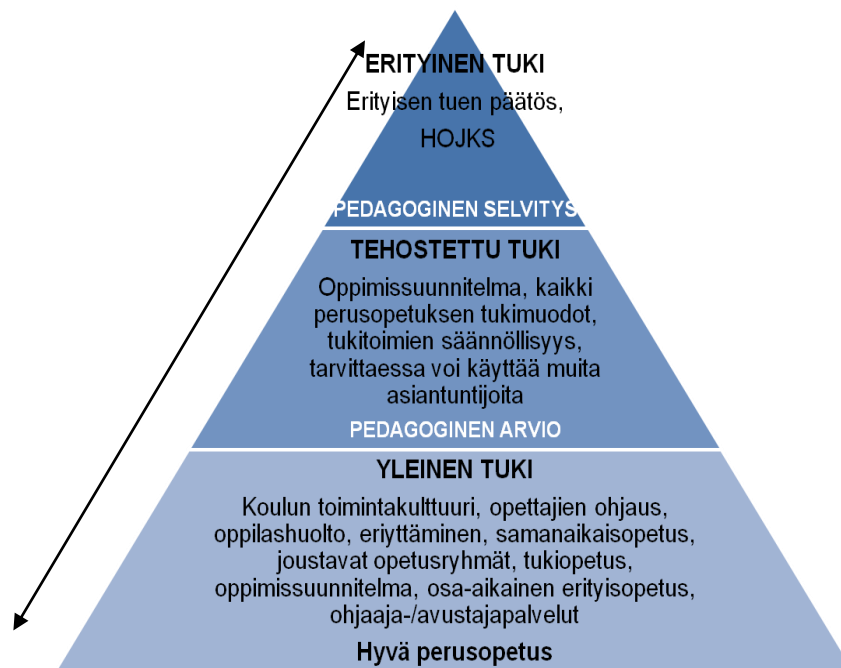
Sosiaali- ja terveysalalta levinnyt varhaisen tuen toimintamalli on ollut oppilaan tuen kehittämisen kantava periaate jo vuosikymmeniä. Varhainen puuttuminen on oppilaiden tuen tarpeiden tunnistamista sekä tuen ja kuntoutuksen aloittamista mahdollisimman varhain. Varhaisella puuttumisella ehkäistään ongelmien syvenemistä ja pitkäaikaisvaikutuksia. (Oja 2012b, 42.) Varhainen tuki nähdään dynaamisena prosessina, joka voi sisältää arjen opetustyön ratkaisujen lisäksi erilaisia ulkoapäin tulevia ohjattuja väliintuloja pyrkimyksenä vaikuttaa oppilaan tai ryhmän käyttäytymiseen (Huhtanen 2011, 41). Varhaisen tuen onnistumiseen lähikouluperiaatteen mukaisesti ja opettajien arjessa jaksamiseen perusopetuksessa tarvitaan kohtuullisen kokoisia opetusryhmiä, joustavuutta opetusjärjestelyihin, koulutusta, konsultaatiota, moniammatillista yhteistyötä, tukipalveluja sekä vankkaa oppilashuoltoa (Heikkinen & Saari 2012, 152).

2.2 Kolmiportainen koulunkäynnin tukimalli

Oppimiseen ja koulunkäynnin tukeen liittyvät perusopetuslain uudistukset (642/2010) ja perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset (Opetushallituksen määräys 51/011/2010) toivat mukanaan kolmiportaisen oppimisen tuen kouluihin (Opetushallitus 2012). Kolmiportaisen tukimallin (Kuvio 1.) myötä yleisen ja erityisen tuen väliin lisättiin uusi tukimuoto, tehostettu tuki, joka tarkoittaa oppilaan henkilökohtaisempaa ohjausta ja yksilöllisemmin suunnattua tukea. Tukimallin kolmiomuoto havainnollistaa tukimuotojen suhteellisia osuuksia, joita voidaan kuvassa näkyvän nuolen mukaan purkaa tai lisätä oppilaan tarpeen mukaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 26, 52.) Annettavan tuen oikea-aikaisuus, oikea taso ja muoto ovat ratkaisevassa asemassa oppimisen turvaamisessa (Opetushallitus 2011, 11).

Oppilaan tarvitessa lisätukea koulunkäynnissään, aloitetaan tuen antaminen yleisen tuen tasolta. Yleinen tuki ei edellytä erityisiä muodollisuuksia tai virallisia asiakirjoja, vaan se on tarkoitettu kaikille oppilaille tarvittaessa. (OKM 2012, 52.)

Mahdollinen tuki pyritään antamaan kokonaan yleisopetuksessa, jolloin oppilaan hyväksi tehdään enemmän ja eri tavoin kuin ennen (Takala 2010b, 22). Jos yleiseen tukeen sisällytetyt tukimuodot eivät kuitenkaan auta oppilasta riittävästi, tekee luokanopettaja oppilaasta pedagogisen arvion. Pedagogiseen arvioon opettajat yhteistyössä arvioivat oppilaan vahvuudet ja tuen tarpeen sekä kirjaavat ylös sen, miten tuen tarpeeseen on vastattu yleisen tuen alueella. (Laatikainen 2011, 26.) Tehostettu tuki on suunnitelmallista oppimisvalmiuksien tietoista tukemista pedagogiseen arvioon perustuen ja tukitoimista laaditaan oppimissuunnitelma. Pedagogisella arviolla seurataan säännöllisesti oppilaan edistymistä ja tuen tarpeessa tapahtuvia muutoksia. (Takala 2010b, 22.) Tehostettu tuki järjestetään laadultaan ja määrältään oppilaan kehitystason ja yksilöllisten tarpeiden mukaan, ja sen tunnusmerkkinä ovat tarvittavien tukitoimien säännöllisyys tai useiden tukimuotojen samanaikainen tarve. (Huhtanen 2011, 107.)



Kuvio 1. Kolmiportainen tukimalli (mukailen Hämäläinen 2012, 212).

Erityistä tukea annetaan oppilaalle, jonka kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muilla tukitoimilla. Erityisen tuen piiriin siirtyminen edellyttää erityisen tuen päätöstä ja pedagogista selvitystä.

Erityisen tuen oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestelyjä koskeva suunnitelma (HOJKS) yhdessä oppilaan ja huoltajien kanssa. Erityistä tukea oppimiseen tarjotaan mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen ohessa tai erityisopetuksessa joko osittain tai kokonaan. (OKM 2012, 57.) Yleisen, tehostetun ja erityisen tuen keskeisiä menetelmiä ja välineitä ovat muun muassa opetuksen ja oppimateriaalin eriyttäminen, samanaikaisopetus, yhteisopettajuus sekä joustavat ryhmittelyt (OKM 2012, 57–58). Usein joustavaan ryhmittelyyn liittyy erilaisten oppimistyylien, yhteistoiminnallisten menetelmien ja monipuolisten oppimisympäristöjen, uusien materiaalien ja opetusteknologian hyödyntämistä. Konkreettisia tukikeinoja ovat muun muassa ennakoiva tukiopeutus, säännölliset tukiopeutustunnit, oppimistaitojen ohjaus, oppilaan metakognitiivisten taitojen vahvistaminen, läksy- ja koelukutuki sekä pari- ja tiimiopettajuus. (Oja 2012b, 52–55.)

Kolmiportaisen tuen myötä yhteistyö kodin ja koulun välillä on monimuotoistunut sekä yhteistyö eri ammattiryhmien välillä laajentunut. Uusittu perusopetuslaki edellyttää, että pedagoginen arvio ja selvitys tulee käsitellä moniammatillisessa oppilashuoltotyössä. (Oja 2012b, 59.) Moniammatillinen oppilashuolto kuuluu tiiviisti hyvään oppimiseen sekä oppilaan psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin (Laatikainen 2011, 166). Oppilaan ja opettajan apuna tuen aloittamista ja järjestelyä koskevissa asioissa on oppilashuoltotyöryhmä (OHR), jonka tulee kaikissa kouluissa kokoontua säännöllisesti käsittelemään oppilaiden koulunkäyntiin liittyviä asioita. Ennakoivan ja asenteeltaan avoimen oppilashuoltotyöryhmän toiminnan lähtökohta on oppilaan tilanteesta ja tarpeesta sekä mahdollisista huolen aiheista. (Takala 2010b, 23–25.) Apuna pedagogisen asiantuntijuuden ja tukiratkaisujen järjestämisen rinnalla voidaan käyttää muita alan asiantuntijoita, jotka omalla toiminnallaan ja tietämyksellään tukevat oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista. Tulevaisuudessa oppilashuolto, oppilashuoltotyöryhmät ja niihin liittyvä moniammatillinen yhteistyö tulevat lisääntymään. (OKM 2012, 53.)

2.3 Kolmiportaisen tuen toteutuminen arjessa

Tulevaisuudessa kolmiportaisen tuen nähdään muuttavan koulua inklusiivisemmaksi. Yhteiskunnallisesti on keskusteltu siitä, miten inklusioon liittyvät kolmiportainen tuki ja oppilaiden oikeus lähikouluun tulevat toteutumaan käytännössä. Opetusalan Ammattijärjestö toteutti vuonna 2012 kyselyn oppimisen ja koulunkäynnin tuen sekä niitä koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatust- ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen. Kyselyyn vastasi sähköisellä satunnaisotannalla yli tuhat suomen- ja ruotsinkielistä opettajaa eri puolilta Suomea. Valtakunnallisesta selvityksestä ilmeni, että lähes kaksi kolmesta perusopetuksen opettajasta koki moniammatillisen oppilashuoltotyön aika- ja henkilöresurssien olevan puutteelliset tai erittäin puutteelliset. Lisäksi vähintään kolme neljästä perusopetuksen opettajasta arvioi, ettei oppilaan oikeus tukeen toteutunut säädetyllä tavalla. Luokkien ryhmäkoko ei ollut pienentynyt, vaikka ryhmässä opiskeli erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Opettajat kaipaisivat arkeen lisää aikaa ja osaamista opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. (Opetusalan ammattijärjestö 2013, 8, 11, 15, 19.)

Perusopetuslain muutosten toteutuminen ja kolmiportaisen tuen saanti vaihtelevat kouluissa suuresti. Kolmiportaisen tuen yhteisöllistä henkeä toteutettaessa tulisi rikkoa rajoja. Perinteisiä ammattirooleja, tehtävänkuvaa ja yksin toimimisen kulttuuria tulisi kehittää. (Oja 2012c, 258.) Oppimisvaikeuksiin puuttuminen on usein vaativa prosessi, minkä ei pitäisi olla ainoastaan koulujen tehtävä. Katse tulisi kääntää myös sosiaali- ja terveydenhuoltoon, jonka asiantuntemusta ja palveluita tulisi kohdentaa paremmin oppilaiden tarpeisiin lisäämällä yhteistyötä. (Huhtanen 2007, 234.)

3 TOIMINTATERAPIAN MAHDOLLISUUDET

Oppimisen ja toiminnan välinen dynaaminen yhteys luo edellytykset toimintaterapialle koulussa. Aktiivinen ympäristössä toimiminen on tärkeä edellytys oppimiselle. Yksi toimintaterapian tunnetuimmista malleista on Person-Environment-Occupation -malli eli PEO-malli, joka korostaa toiminnallisuuden muodostuvan yksilön, toiminnan ja ympäristön dynaamisesta vuorovaikutuksesta. Jos näiden kolmen vuorovaikutuksessa on puutteita, ilmenee vaikeuksia myös yksilön toiminnassa. (Rigby & Letts 2003, 20, 25.) Yhteistyössä opettajan kanssa toimintaterapeutti voi lisätä oppilaan jokapäiväistä toiminnallisuutta esimerkiksi muuttaen luokkaympäristöä ja hyödyntäen eri toimintastrategioita (Campbell ym. 2012, 52). Toimintaterapia on toiminnan mahdollistamista asiakaslähtöisesti yksilön valmiuksia, taitoja, arvoja ja mielenkiinnonkohteita tarkastellen. Toimintaterapeutti analysoi, porrastaa ja soveltaa toimintaa sekä muokkaa toimintaympäristöä. (Case-Smith 2010, 1.)

3.1 Arviointi kouluympäristössä

”Arviointi on monimutkainen prosessi, joka edellyttää toimintaterapeutilta tietoa, taitoa, harkintaa ja luovuutta.”

(Karhula ym. 2010, 5).

Arvioinnin ei tulisi kohdistua ainoastaan oppilaaseen, hänen piirteisiinsä ja käyttäytymiseen, vaan myös oppimisympäristöön, ryhmään ja opetustapaan. Havainnoinnin, tarkkailun ja arvioinnin tulisi siis kohdistua koko kouluun systeeminä. (OKM 2012, 53.) Lasten toimintaterapian lähtökohtana on kokonaisvaltainen arviointi. Toimintaterapia-arvioinnin tarkoituksena on saada tietoa lapsen toiminnallisuuteen vaikuttavista sensomotorisista, kognitiivista ja psykososiaalista tekijöistä sekä lapsen fyysisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä. Toimintaterapia-arvioinnin avulla pyritään selvittämään toiminnassa sekä ympäristössä tukea ja

rajoitteita sisältävät tekijät yhteistyössä yksilön ja hänen lähihenkilöidensä kanssa. (Stewart 2010, 194.)

Arviointi muodostaa perustan toimintaterapeutin työskentelylle niin koulussa kuin muissakin ympäristöissä. Lasten toimintaterapian arviointimenetelmiä ovat ohjatun ja vapaan toiminnan havainnoinnin lisäksi muun muassa erilaiset standardoidut testit, vanhempien ja lasten haastattelut sekä kyselylomakkeet (Stewart 2010, 194–195). Oppilaan yksilöllisessä arvioinnissa tulisi ottaa huomioon myös lievät oppimisvaikeudet. Arvioinnissa tulisi käyttää menetelmiä, joiden avulla oppilas pystyy mahdollisimman hyvin osoittamaan osaamisensa ja arviointipalautteen kautta tunnistamaan omat kehittymistarpeensa. (OPH 2011, 54.) Toimintaterapeuttinen arviointi keskittyy oppimisen haasteiden tunnistamisen lisäksi myös oppilaan vahvuuksien tunnistamiseen. Koulussa esiin tulevien haasteiden havainnointi luonnollisessa ympäristössä mahdollistaa oppilaan työskentelyn, osallistumisen ja käyttäytymisen vertailun muuhun vertaisryhmään sekä jo olemassa olevien tukitoimien tarkastelun. (Clark, Polichino & Jackson 2004, 683–684.)

Perinteisen kvantitatiivisen arvioinnin sijasta konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvassa kvalitatiivisessa arvioinnissa tulisi kiinnittää huomio oppimisen laatuun (Tynjälä 1999, 172). Laadullista tietoa oppilaan oppimiskyvyistä sekä hänen haasteistaan toimintaa suorittaessa saadaan muun muassa dynaamisen arvioinnin avulla. Staattinen arviointi kertoo oppilaan senhetkisestä kognitiivisesta suoriutumisesta ja dynaamisella arvioinnilla mitataan asiakkaan, suoritettavan tehtävän ja ympäristön yhteisvaikutusta (Katz ym. 2004, 6). Dynaaminen arviointi pohjautuu venäläisen psykologi Vygotskyn teoriaan lähikehityksen vyöhykkeestä. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan yksilön tämänhetkisen osaamisen ulkopuolella olevaa taitotasoa, johon yksilö voi päästä tuen avulla. (Katz ym. 2007, 42.) Vygotskyn mukaan staattinen ja dynaaminen arviointimenetelmä yhdessä antavat laajempaa tietoa oppilaan jo olemassa olevista ja kehittyvistä taidoista (Laakso ym. 2005, 13). Toimintaterapeutti voi haastaa yksilöä kehittymään korkeammalle taitotasolle eli lähikehityksen vyöhykkeel-

leen herättelemällä hänet havaitsemaan potentiaaliset oppimistaitonsa ja mielenkiinnonkohteensa (Rigby & Rodger 2009, 186).

3.2 Toimintaterapeutti oppilaan tukena

Koulussa työskentelevän toimintaterapeutin työnkuva vaihtelee laajasti oppilaan tilanteen mukaan (Ziviani & Muhlenhaupt 2009, 252). Koulussa toimintaterapeutti voi toteuttaa terapiaa yksilöllisesti, ohjata pienryhmää, konsultoida opettajaa, toimia samanaikaisopettajana, tarjota ohjausta opetushenkilöstölle tai osallistua laajempaan kouluun koskevaan kehittämistyöhön (Bazyk & Case-Smith 2010, 728). Toimintaterapian tavoitteena on auttaa oppilasta selviytymään paremmin arkielämässään ja taata yksilölle optimaaliset oppimisen mahdollisuudet vaikeuksista huolimatta (Ziviani & Muhlenhaupt 2009, 241). Toimintaterapeutti tukee yksilöä suhteessa hänen omiin taitoihinsa, jotta hänen onnistumisen kokemuksensa ja tunne omasta pätevyydestä lisääntyvät (Lautamo 2005, 193). Kirjallisuudessa on todisteita siitä, kuinka oppimiseen on pystytty vaikuttamaan lisäämällä yksilöllistä tukea oppilaan luonnolliseen ympäristöön. Tutkimukset ovat myös osoittaneet kuinka luokan osallistuminen on lisääntynyt, kun terapeutin tietämyksen uudenlaisia strategioita on tuotu koulun rutiineihin. (Ziviani & Muhlenhaupt 2009, 255.)

Konsultaatiossa terapeutti ja opettaja muodostavat yhteistyöparin ja pyrkivät löytämään ratkaisuja yhdessä. Yksi konsultaation tavoitteista on vahvistaa konsultoitavan taitoja tukea oppilasta tietyllä toiminta-alueella. (Case-Smith 2010, 732.) Konsultaatio pyrkii mahdollistamaan oppilaan toiminnallisuutta rajoituksista huolimatta. Konsultaation avulla voidaan auttaa opettajaa, oppilasta tai vanhempia katsomaan käyttäytymistä ja mahdollisia vaikeuksia uudenlaisesta näkökulmasta. Konsultaatiossa voidaan kehittää erilaisia arjen strategioita opetuksen ja vanhemmuuden tueksi tai auttaa asiakasta itse ratkaisemaan ongelman. Uudenlaisen näkökulman tuominen on yksi konsultaation tärkeimmistä tehtävistä ja vaikutukset hyvinkin merkittäviä. (Bundy 2002, 310-312, 321-322.)

Konsultaation kohteena voi olla opettajan tiedon lisääminen tai tietyn toimintamallin juurruttaminen. Tehokas konsultointi vaatii ongelman syvällistä ymmärtämistä, tietoa soveltuvista interventioista sekä tehokkaita yhteistyötaitoja. Koulussa työskentelevän toimintaterapeutin on myös ymmärrettävä koulujärjestelmää. Konsultaatiossa konsultti sekä konsultoitava ovat tasa-arvoisissa rooleissa. Tavoitteiden asettelu ja päätökset tehdään yhdessä. Roolit poikkeavat toisistaan siten, että konsultti strukturoi ja ohjaa prosessia, kun taas konsultoitava tarjoaa tietoa ongelmasta ja odotuksista. (Case-Smith 2010, 732–733.)

3.3 Monialaisen yhteistyön onnistuminen

Campbell ym. (2012) osoittivat tutkimuksessaan, että vahva vuorovaikutus toimintaterapian ja opettajien välillä on tärkeää yhteistyön onnistumiseksi. Vahvan vuorovaikutussuhteen luomista opettajien ja koulu yhteisön kanssa helpottavat muun muassa toimintaterapeutin osallisuus ja läsnäolo sekä palveluiden johdonmukainen ja varhainen tarjoaminen luokkahuoneessa. Terapeutin läsnäolo luokkaympäristössä mahdollistaa myös muutosten seuraamisen arjessa. Hutton (2009) pilotoi Iso-Britanniassa Toimintaterapiaa kouluihin -projektin, jossa toimintaterapeutti auttoi opettajia lasten motorisen kehityksen tukemisessa. Uuden työtavan vaatimasta sopeutumisajasta huolimatta koulu ja terapeutit olivat sitä mieltä, että työtavan vaikutukset lapsiin olivat paremmat kuin yksilöterapialla. (Campbell ym. 2012, 53, 55–57.)

Barnes ym. (2000) osoittivat tutkimuksessaan opettajien ja toimintaterapeuttien yhteistyön käytännöistä, kuinka moniammatillisten keskustelujen avulla löydettiin ratkaisumalleja oppilaiden ongelmiin. Enemmistö tutkimukseen osallistuneista opettajista koki toimintaterapian edistäneen oppilaiden taitojen kehittymistä. (Barnes ym. 2000, 87.) Suomessa moniammatillisen yhteistyön lisääminen herättää opettajissa niin myönteisiä kuin kielteisiäkin ajatuksia. Yhteistyön koetaan vievän aikaa opetus- ja suunnittelutyöltä, mutta toisaalta selkeästi määritellyt vastualueet eri toimijoiden välillä helpottavat yhteistyötä ja lisäävät opettajien jaksamista. (Opetusalan ammattijärjestö 2013, 13.)

Fairbairn ja Davidson (1993) ovat tarkastelleet tutkimuksessaan opettajien odotuksia toimintaterapeutteja kohtaan. Opettajat näkivät toimintaterapeuteilla olevan tärkeä rooli osana koulutusjärjestelmää, joskin roolin ja vastualueiden määrittelyyn toivottiin tarkennusta. Opettajat nimesivät toimintaterapeutin tehtäväksi muun muassa konsultoinnin, apuvälineiden tarjoamisen sekä koulun ja kodin välisen yhteyden ylläpitämisen. (Fairbairn & Davidson 1996, 185.) Campbell ym. (2012) toivat tutkimuksessaan myös ilmi konsultaatioon liittyviä haasteita. Haasteita konsultaatioon saattavat luoda ajanpuute, toimintaterapeutin epä säännöllinen läsnäolo koulussa, opettajan epävarmuus terapiapalveluiden laajuudesta ja soveltuvuudesta sekä toimintaterapeutin roolin ja vastualueiden epäselvyys. Yhteistyön helpottamiseksi tarvitaan molemminpuolisen ammatillisen ymmärryksen lisäämistä sekä hallinnollista tukea yhteistyökäytäntöjen mahdollistamiseksi. (Campbell ym. 2012, 56–57.)

Toimintaterapeutin tutustuessa koulumaailmaan on tärkeää kuinka toimintaterapeutti luo yhteistyön kouluympäristöön ja miten hän tuo tietoaan muiden hyödynnettäväksi (Hinder & Ashburner 2010, 230-231). Toimintaterapian integrointi osaksi koulun tukea vaatii terapeutilta paljon tietoa ja taitoa, sillä koulun erilaiset toimintamallit voivat edellyttää yhteistyötä totuttua laajemman verkoston kanssa. Tehokkaiden palveluiden tarjoaminen vaatii yhteistyötahojen joustavuutta sekä suunnitelmallisuutta, sillä yhteistyötä muodostaessa tulee tarkkaan miettiä kohde, palveluiden luonne, aikataulut ja paikka. Päätöksien toimintaterapiapalveluista tulee perustua lapsen tarpeisiin, opetussuunnitelmaan ja toivottuihin tuloksiin. (Bazyk & Case-Smith 2010, 728–730.)

4 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Opinnäytetyön tarkoituksena on herätellä keskustelua toimintaterapian tarpeellisuudesta osana suomalaisen perusopetuksen varhaista tukea. Tavoitteena on selvittää toimintaterapian mahdollisuuksia tukea perusopetuksen oppilaan oppimista hänen luonnollisessa kouluympäristössään. Opinnäytetyö sisältää Kotimäen koulussa toteutettavan intervention yhteistyössä erityisopetuksen kanssa. Interventio muodostuu oppilaiden toimintaterapeuttisesta arvioinnista kouluympäristössä sekä oppilaan tuen suunnittelusta erityisopettajan kanssa. Lisäksi opinnäytetyössä tarkastellaan dynaamisen Dynamic Occupational Therapy Cognitive Assessment for Children- arviointimenetelmän (DOTCA-Ch) soveltuvuutta kouluympäristöön sekä toimintaterapeutin ja erityisopetuksen välistä yhteistyötä.

Opinnäytetyön tutkimuskysymykset

- Tarjoaako toimintaterapeutin tekemä arviointi lisätietoa oppilaan koulussa suoriutumisen tueksi?
- Miten dynaaminen kognitiivisten valmiuksien arviointi (DOTCA-Ch) soveltuu oppilaiden arviointiin kouluympäristössä?
- Millaisena erityisopettaja kokee yhteistyön toimintaterapeutin kanssa kouluympäristössä?

5 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS

Tässä opinnäytetyössä kouluympäristöä on lähestytty pääosin laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin. Kvalitatiivista lähestymistapaa voidaan luonnehtia kokonaisvaltaiseksi tiedon hankinnan prosessiksi. Laadullinen ja avoin tutkimusote pyrkii ymmärtämään ihmisen toimintaa tietyssä ympäristössä, jolloin kentältä saatava aineisto jäsentää työn teoreettista pohjaa. (Kiviniemi 2010, 70.) Opinnäytetyössä on pyritty ymmärtämään ilmiötä yleistämisen sijasta. Opinnäytetyön aineisto on kerätty hyödyntäen sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmiä. Eri lähestymistapoja yhdistäen opinnäytetyön tavoitteena on saada mahdollisimman monipuolisia vastauksia opinnäytetyön tutkimuskysymyksiin.

5.1 Tutkimusjoukko

Opinnäytetyön interventioon osallistui kuusi Kotimäen koulun neljännen luokan oppilasta (n=6), heidän luokanopettajansa (n=3) sekä laaja-alainen erityisopettaja (n=1). Kotimäen koulu sijaitsee Kaarinassa, ja koulussa opiskelee yhteensä 658 oppilasta. Kotimäen koulu on yhtenäinen peruskoulu, joka sisältää luokka-asteet ensimmäisestä yhdeksänteen. Interventioon osallistuneista 10-vuotiaista oppilaista kaksi oli poikaa ja neljä tyttöä. Alustavina kriteereinä arvioitavien oppilaiden valinnalle oli DOTCA-Ch -arviointimenetelmään soveltuva ikä, opettajien arvioima tuen tarve perusopetuksessa sekä intervention sopiminen luokan ja erityisopettajan lukujärjestykseen.

5.2 Aineistonkeruumenetelmät

Kysely oppilaan vahvuuksista ja haasteista kouluympäristössä

Kyselylomakkeiden avulla voidaan kerätä tietoa muun muassa käyttäytymisestä, toiminnasta, arvoista, asenteista ja mielipiteistä (Hirsjärvi ym. 2012, 197).

Lomakehaastattelu on usein kvantitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumenettelmä, mutta sitä voi käyttää myös laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sara-järvi 2012, 74–75). Opinnäytetyössä käytettiin oppilaiden senhetkisten oppimisvalmiuksien ja tuen tarpeiden kartoittamiseen kyselylomaketta (Liite 3.), johon vastasivat interventioon osallistuvien oppilaiden luokanopettajat ja laaja-alainen erityisopettaja. Kaarinan kaupungin kolmiportaisen tuen pedagogiseen arvioon pohjautuva kyselylomake sisälsi avoimia kysymyksiä, monivalintakysymyksiä sekä näiden kahden kysymysmuodon yhdistelmiä. Strukturoidun ja avoimen kysymysmuodon välimuotoisissa kysymyksissä valmiiden vastausvaihtoehtojen jälkeen voidaan esittää avoin kysymys, johon vastaaja voi vapaasti ilmaista näkökulmansa asiasta. Avoin vaihtoehto mahdollistaa sellaisen lisätiedon saamisen, mitä tutkija ei ole etukäteen osannut ajatella. (Hirsjärvi ym. 2012, 199.) Kyselylomakkeen kysymykset oli jaoteltu kahteen osaan. Kyselyn avoimet kysymykset liittyivät pääosin oppilashuollollisiin tukijärjestelyihin sekä yhteistyöhön, kun taas oppilaan vahvuuksia ja haasteita kartoitettiin monivalintakysymyksin. Monivalintakysymykset oli jaoteltu työskentelytaitoihin, käyttäytymiseen ja sosiaalisiin taitoihin sekä oppimiseen liittyviin kysymyksiin.

Kysely erityisopetuksen ja toimintaterapian välisestä yhteistyöstä

Toteutuneen intervention jälkeen erityisopetuksen ja toimintaterapian yhteistyön toimivuutta mitattiin erityisopettajalle suunnatulla kyselyllä. (Liite 4.) Yhteistyöhön liittyvä kysely pohjautui opinnäytetyön tutkimuskysymyksiin. Kyselyyn oli linkitetty opinnäytetyön tutkimuskysymykset teemoittain: moniammatillinen yhteistyö, oppilaan arviointi ja toimintaterapian tuki kouluympäristössä. Yhteistyökysely sisälsi yhteensä 26 kysymystä, joista 16 oli monivalintakysymyksiä. Monivalintakysymykseen oli jätetty avoin tila myös lisätiedoille. Loput kymmenen kysymystä olivat avoimia kysymyksiä liittyen moniammatilliseen yhteistyöhön, toimintaterapeutin arviointiin ja rooliin kouluympäristössä. Monivalintakysymyksissä käytettiin 5-portaista Likertin asteikkoa (1= täysin eri mieltä – 5= täysin samaa mieltä). Likertin asteikon avulla voidaan arvioida tutkittavan omaa käsitystä väitteen sisällöstä (Metsämuuronen 2006, 53). Lisäksi vastaajan oman

käsityksen tarkentamiseksi oli myös monivalintakysymyksissä jätetty tilaa vapaamuotoisille vastauksille. Yhteistyökysely pilotoitiin koulupsykologilla ja toimintaterapeutilla ennen sen antamista erityisopettajalle. Pilotoinnista saadun palautteen mukaan kysely muokattiin lopulliseen muotoonsa.

DOTCA-Ch -arviointimenetelmä

Opinnäytetyön aineistonkeruumenetelmät muodostuvat sekä vapaasta että strukturoidusta tiedonkeruusta kouluympäristössä. Strukturoitu The Dynamic Occupational Therapy Cognitive Assessment for Children (DOTCA-Ch) -arviointi toimii yhtenä opinnäytetyön aineistonkeruumenetelmänä. DOTCA-Ch -arviointi toteutettiin interventioon osallistuville oppilaille heidän omassa kouluympäristössään. DOTCA-Ch -arviointi pohjautuu Vygotskyn teoriaan lähikehityksen vyöhykkeestä ja oppimisen vuorovaikutteisuudesta (Katz ym. 2004, 6). Se mittaa oppilaiden kognitiivisia valmiuksia sekä tarkastelee erityisesti muutosprosessia ja oppimisen laatua (Katz ym. 2007, 42). Arvioinnin katsotaan soveltuvan lapsille, joilla on esimerkiksi toiminnanohjauksen ongelmia, oppimisvaikeuksia tai lieviä kehityksellisiä viiveitä (Katz ym. 2004, 9).

DOTCA-Ch on Israelissa kehitelty ikästandardoitu arviointimenetelmä 6-12-vuotiaille lapsille (Rodger ym. 2005, 337). Se sisältää 22 tehtävää viideltä eri kognition osa-alueelta: orientaatio, avaruudellinen hahmottaminen, praksia, visumotoriikka ja ajattelutoiminnot sekä lisäksi sen avulla arvioidaan muistia ja suoriutumisaikaa (Katz ym. 2007, 42). Arvioinnin sisältämän systemaattisen vihjeistyksen ja havainnoinnin avulla mitataan oppilaan oppimiskykyä sekä tunnistetaan hänen ajattelustrategioitaan. DOTCA-Ch sisältää kaksi vaihetta: staattisen ja dynaamisen vaiheen. Staattinen vaihe mittaa lapsen kognitiivisen lähtötason, kun taas dynaaminen vaihe sisältää tarvittavan vihjeistyksen lapsen taidoista riippuen. Vihjeistys vaihtelee tehtävän tarkentamisesta (taso 1) manuaaliseen ohjaamiseen (taso 5). (Katz ym. 2004, 9.) Arvioinnin orientaatio- ja muisti-osuudet eivät sisällä vihjeistystä.

Havainnointi ja tutkimuspäiväkirja

Havainnoinnin avulla asiat nähdään niiden oikeissa yhteyksissään ja sen avulla voidaan monipuolistaa tutkittavasta ilmiöstä haluttavaa tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2012, 81). Opinnäytetyön aineistoa kerättiin havainnoimalla luonnollisessa oppimisympäristössä sekä vapaamuotoisen tutkimuspäiväkirjan avulla. Havainnointi tapahtui koulussa arviointi- ja opetustilanteissa sekä välitunneilla. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on tutkimustilanteessa fyysisesti läsnä, minkä johdosta tutkija pääsee syvemmälle tutkittavaan ilmiöön (Kananen 2013, 89). Havainnointi koulussa piti sisällään osallistuvan havainnoinnin lisäksi havainnointia ilman osallistumista. Havainnoinnissa ilman osallistumista tutkija on ulkopuolinen tarkkailija ja tutkittavat tietävät osallistuvansa tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2012, 82).

Opinnäytetyöhön liittyvä havainnointi sisälsi sekä strukturoitua että strukturoimatonta havainnointia oppilaan luonnollisessa ympäristössä. Strukturoidussa havainnoinnissa tutkija tietää etukäteen mitä havainnoi ja havainnoitavat asiat linkittyvät tutkimusongelmaan. Strukturoimattomassa havainnoinnissa tutkijalla ei ole valmista listaa havainnoitavista asioista, vaan hän kirjaa tilanteeseen liittyvistä asioista laajemmin. (Kanala 2013, 90.) Opinnäytetyön strukturoitu havainnointi oli jaoteltu yhdeksään osa-alueeseen: liikkuminen, asennon hallinta, aistisäätely, itseluottamus, sosiaaliset taidot, kommunikaatio, organisointikyky, työskentelyn rytmi sekä arvioinnin aikana työskentely.

Havainnoinnin yhtenä peruslähtökohtana on tutkimuspäiväkirja, joka sisältää ilmiötä koskevat havainnot tutkimusjakson ajalta (Kananen 2013, 92). Strukturoimattoman havainnoinnin merkinnät kirjattiin erilliseen tutkimuspäiväkirjaan. Opinnäytetyön tutkimuspäiväkirja sisälsi muun muassa toimintaterapeutin ajatuksia ja havaintoja koulussa toteutuneesta interventiosta ja moniammatillisesta yhteistyöstä.

5.3 Opinnäytetyöprosessi

Opinnäytetyöprosessi (Kuvio 2.) alkoi lokakuussa 2012, jolloin opinnäytetyön aihetta tarkennettiin ohjaavan opettajan ja erityisopettajan kanssa. Suunnittelu- vaihe kesti marraskuusta 2012 tammikuuhun 2013, mikä sisälsi yhteistyön muodostamista koulun arkeen ja standardoidun arviointimenetelmän harjoittelua kuudelle 7-11-vuotiaalle lapselle. Viimeinen arviointi suoritettiin Kotimäen kou- lun oppilaalle, koska haluttiin tarkastella ajan ja ympäristön soveltuvuutta arvi- oinnin toteuttamiseen kouluympäristössä.



Kuvio 2. Opinnäytetyöprosessi

Arvioinnin harjoittelun jälkeen vuorossa olivat opinnäytetyön tutkimussuunnitelman tarkennus, yhteistyön tiivistäminen kouluympäristöön, oppilaisiin tutustuminen sekä viitekehäksen syventäminen. Maaliskuussa 2013 pidettiin tutustumiskerta interventioon osallistuville oppilaille, jossa heille kerrottiin mitä tullaan tekemään. Maalis- huhtikuun aikana suoritettiin DOTCA-Ch -arvioinnit oppilaille ja havainnoitiin oppilaita kouluympäristössä. Dynaamisen toimintaterapia-arvioinnin jälkeen opettajat saivat täytettäväksi oppilaan vahvuuksiin ja haasteisiin liittyvät kyselykaavakkeet. Toukokuun aikana tavattiin erityisopettajan kans-

sa muutamia kertoja ennen oppilaiden arvioinnin palautekertaa. Toimintaterapeutin arvioinnin pohjalta keskusteltiin erityisopettajan kanssa interventioon osallistuneiden oppilaiden arvioinnin tuloksista sekä suunniteltiin mahdollisia kouluympäristöön soveltuvia tukikeinoja oppilaille. Palautteen jälkeen erityisopettaja sai täytettäväksi yhteistyötä koskevan kyselylomakkeen, joka palautui analysoitavaksi elokuussa 2013. Opinnäytetyön raportti valmistui lokakuussa 2013.

5.4 Aineiston analysointi

Aineistonkeruu- ja analysointivaihe linkittyvät tiiviisti toisiinsa (Kananen 2013, 90). Opinnäytetyön aineistoa analysoitiin sekä laadullisesti että määrällisesti. Laadullisesti opinnäytetyön aineistoa analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysin tavoitteena on luoda tiivis ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 103). Määrällisessä analysoinnissa käytettiin apuna Excel-tilukkolaskentaohjelmaa. Analysointia suoritettiin opinnäytetyöprosessin eri vaiheissa. Opinnäytetyön aineiston analysoinnin helpottamiseksi ja oppilaiden tunnistamisen estämiseksi interventioon osallistuneet oppilaat kirjattiin aineistoihin koodein (KP=poika/KT=tyttö 1-6). Ensin kaikki yksittäistä oppilasta koskevat tiedot kerättiin erillisiin tiedostoihin, mistä tiedot tiivistettiin taulukkoon. (Taulukko 1.)

Taulukkoon 1. kirjattiin opettajien arviot oppilaan vahvuuksista ja haasteista kouluympäristössä sekä toimintaterapia- arviointi (DOTCA-Ch, havainnointi, tutkimuspäiväkirja). Taulukkoon liitettiin DOTCA-Ch -arvioinnin tulosten lisäksi oppilaan tarvitsema vihjeistykseen kokonaismäärä arviointitilanteessa sekä arviointiin kulunut kokonaisaika. Taulukkoon kirjattujen tulosten ja niiden analysoinnin pohjalta luotiin jokaisesta interventioon osallistuneesta oppilaasta kokonaiskuva, minkä mukaan keskusteltiin erityisopettajan kanssa oppilaan tuen tarpeesta.

Taulukko 1. Esimerkki yhden oppilaan arvioinnista

Oppilas	Opettajien arvio		Toimintaterapeutin arviointi		
	Vahvuudet	Haasteet	DOTCA-Ch Tulokset (ikäryhmä 9-10.11)	DOTCA-Ch Vihjeistykseen tarve Arviointiaika	Havainnointi Tutkimuspäiväkirja
KP1	tavaroista huolehtiminen, sääntöjen noudattaminen, vuoron odottaminen, kaverisuhteet	toiminnan aloittaminen, jaksaminen, motivaatio, kielenkäyttö, lukeminen, kirjoittaminen	orientaatio, praktisia, visuomotoriikka	21 p 2 h 18 min	keskittymisen ylläpito, asennonhallinta, luottamus omaan osaamiseen, ajankäyttö, näön käyttö

Lisäksi opettajilta saatu tieto oppilaiden vahvuuksista ja haasteista kerättiin yhteen tiedostoon kvantitatiivisesti Excel-tilukkolaskentaa hyödyntäen. Interventioon osallistuneiden oppilaiden vahvuuksista ja haasteista tehtiin erilliset taulukot, joista muodostettiin Kuviot 3. ja 4. Lisäksi erityisopettajalle suunnatun yhteistyökyselyn monivalintakysymykset analysoitiin kvantitatiivisesti Excel-tilukkolaskentaohjelmaa hyödyntäen. Yhteistyökyselyn määrälliset vastaukset kirjattiin Excel-tilukkoon numeroin ja niistä luotiin pylväsdiagrammi. (Kuvio 5.)

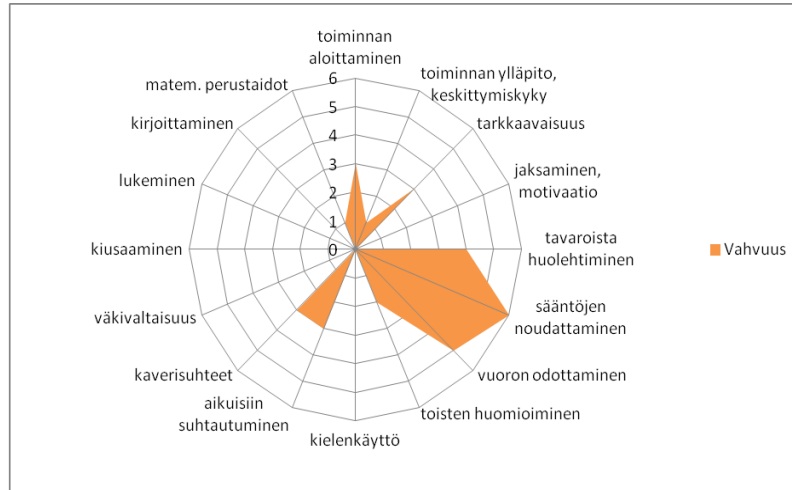
Erityisopettajalle suunnatun yhteistyökyselyn avoimet kysymykset analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaan. Sisällönanalyysin keinoin järjestetään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon (Tuomi & Sarajarvi 2012, 108). Yhteistyökyselyn aineiston analysointi aloitettiin litteroimalla erityisopettajan vastaukset sanatarkasti taulukkoon, minkä jälkeen ilmaukset ositettiin eli segmentoitettiin erillisiin asiakokonaisuuksiin. Tämän jälkeen vastaukset pelkistettiin ja samantapaiset pelkistetyt ilmaukset yhdistettiin ja niistä muodostettiin alaluokka, yläluokka ja kokoava käsite.

6 OPINNÄYTETYÖN TULOKSET

Opettajille suunnatun pedagogiseen arvioon pohjautuvan kyselyn mukaan kaikkien interventioon osallistuneiden oppilaiden vahvuuksina oli sääntöjen noudattaminen. Haasteina kouluympäristössä heidän kaikkien kohdalla olivat kirjoittaminen, motivaatio ja jaksaminen. Kattava DOTCA-Ch -arviointi antoi tärkeää lisätietoa oppilaista. Arvioinnin staattisen vaiheen mukaan interventioon osallistuneet oppilaat suoriutuivat hyvin ajattelutoimintojen sekä lyhyt- ja pitkäkestoisien muistin tehtävistä. Kun taas riskiryhmään heistä jokainen kuului orientaation, avaruudellisen hahmottamisen, praksian tai visumotoriikan osa-alueella. Arvioinnin dynaamisen vaiheen vähäisen vihjeistykseen avulla oppilaat suoriutuivat tehtävistä ikäodotusten mukaisesti. Suurimmassa osassa tehtävistä oppilaat eivät tarvinneet lainkaan vihjeistystä. Tarvittu vihjeistävä tuki oli tehtävänantojen tarkentamista, yleistä tai yksityiskohtaista palautetta sekä mallittamista. Manuaalista ohjaamista ei tarvinnut kukaan oppilaista. Vihjeistykseen merkitys oppilaille oli oleellinen, ja arviointimenetelmän dynaamisuus mahdollisti oppilaiden onnistumisen kokemukset arviointitilanteessa.

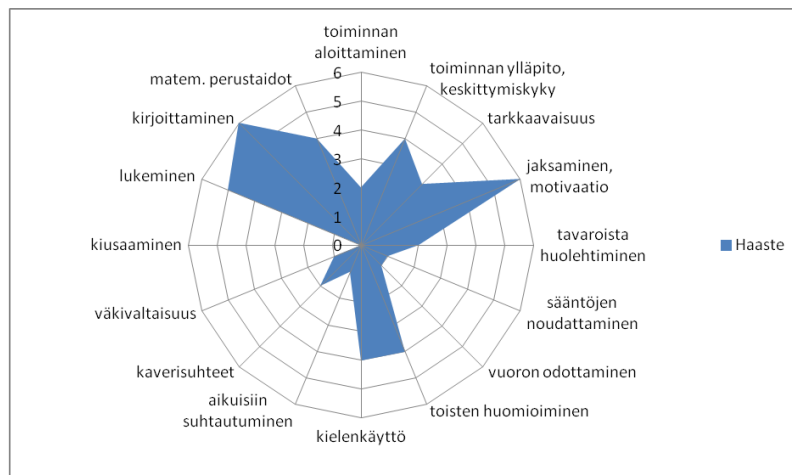
6.1 Oppilaan arviointi

Kuviossa 3. tarkastellaan opettajille suunnatun kyselyn vastauksia interventioon osallistuneiden oppilaiden vahvuuksista. Kaikkien oppilaiden vahvuutena nähtiin sääntöjen noudattaminen, jonka lisäksi viiden oppilaan vahvuutena olivat tavaroista huolehtiminen ja neljän oppilaan kohdalla oman vuoron odottaminen. Opettajien vastausten mukaan kolmen oppilaan vahvuudet näkyivät toiminnan aloittamisessa ja tarkkaavaisuudessa sekä suhtautumisessa aikuisiin ja kavereihin. Kahden oppilaan osalta vahvuuksiksi katsottiin toisten huomioiminen. Lisäksi yhden oppilaan kohdalla vahvuutena nähtiin matemaattiset perustaidot.



Kuvio 3. Oppilaiden vahvuudet kouluympäristössä

Kuviossa 4. tarkastellaan oppilaiden haasteita kouluympäristössä. Opettajien arvion mukaan kaikkien interventioon osallistuneiden oppilaiden haasteina olivat kirjoittaminen, motivaatio ja jaksaminen.



Kuvio 4. Oppilaiden haasteet kouluympäristössä

Kirjoittamisen, motivaation ja jaksamisen haasteiden lisäksi viidellä oppilaalla ilmeni vaikeuksia myös lukemisessa. Neljän oppilaan kohdalla vaikeudet näkyivät toisten huomioimisessa, kielenkäytössä, matemaattisissa perustaidoissa toiminnan ylläpidossa ja keskittymiskyvyssä. Tarkkaavaisuuteen liittyvää hankaluutta ilmeni kolmella interventioon osallistuneista oppilaista. Toiminnan aloittamiseen, tavaroiden huolehtimiseen ja kaverisuhteisiin liittyviä haasteita oli kyse-

lyn mukaan kahdella oppilaalla. Lisäksi yksittäisiä mainintoja eri oppilaiden kohdalla kyselyssä saivat sääntöjen noudattaminen, vuoron odottaminen sekä väkivaltaisuus.

6.2 Kolmiportainen tuki

Opettajille suunnatun kyselyn oppilashuollollisia tukijärjestelyjä koskevista kysymyksistä kävi ilmi, että interventioon osallistuneista oppilaista puolet oli yleisen tuen piirissä ja puolet sai tehostettua tukea. Kaikille oppilaille oli koulussa tehty pedagoginen arvio ja kolmelle oppilaalle tehostetun tuen oppimissuunnitelmat. Tehostetun tuen oppilaiden edistymisen seuranta koulussa toteutui normaalia tiheämpänä, kolmen kuukauden välein. Erityisopettajan mukaan neljän oppilaan asioita oli käsitelty oppilashuoltotyöryhmässä. Yhden oppilaan kohdalla oppilashuolto toteutui luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyöllä. Viiden oppilaan kohdalla oli mainittu koulupsykologin tutkimukset. Yhden oppilaan kohdalla oli käytössä koulukuraattorin tuki.

Opinnäytetyöhön osallistuneen koulun kolmiportaiseen tukimallin keskeiset menetelmät ja välineet olivat pääosin järjestetty hyvin. Kotimäen koulun pedagogisena ja oppimisympäristöön liittyvinä tukimuotoina mainittiin avustaja, ainekohdainen samanaikaisopetus tarvittaessa, laaja-alainen erityisopetus (esim. luku- tai kirjoitusryhmä), tuettu oppimisympäristö sekä ”Tartu tassuun” -hankkeeseen osallistuminen, jossa luetaan koiralle. Lisäksi moniammatillisena yhteistyönä mainittiin palautekeskustelut, oppimisklinikan tuki sekä yhteistyö erityisopettajan ja luokanopettajan välillä.

6.3 Toimintaterapeuttinen arviointi

Opinnäytetyön toimintaterapeuttisen arvioinnin strukturoidun havainnoinnin yhdeksästä osa-alueesta eniten nousivat esiin asennonhallinta, itseluottamus ja työskentelyn rytmi. Asennonhallinnan havainnot liittyivät pääosin kehon lihaskäytävyyteen esimerkiksi pöytätason tehtäviä suoritettaessa. Itsetuntoon liitty-

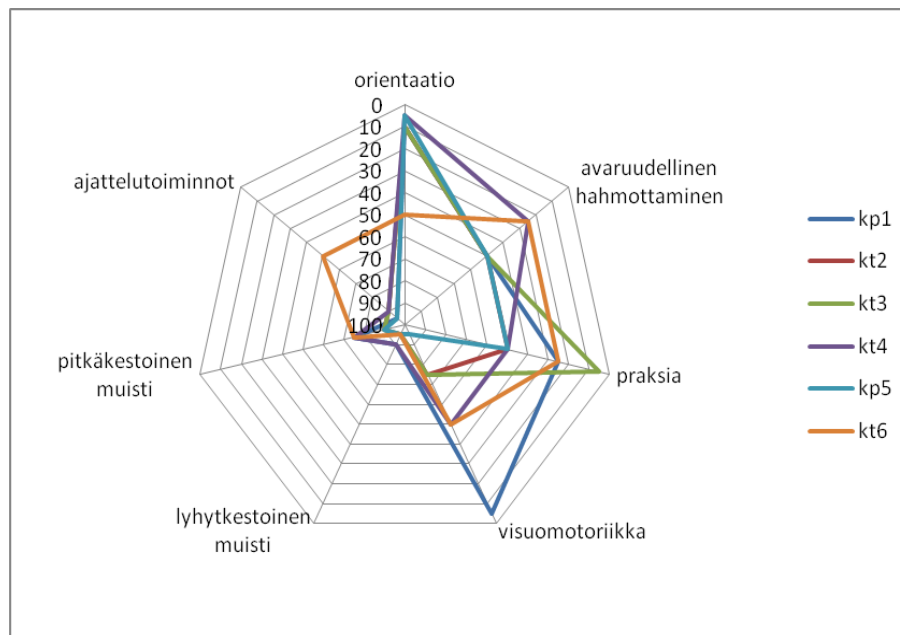
neet havainnot koskivat luottamusta omaan osaamiseen ja havainnot työskentelyn rytmistä viittasivat erilaisten tehtävien suorittamiseen kuluneeseen aikaan.

Strukturoimattoman havainnoinnin merkinnät interventioon osallistuneiden oppilaiden kohdalta liittyivät keskittymiseen, toiminnanohjaukseen, näön käyttöön, sosiaalisiin suhteisiin, tunteiden käsittelyyn, kehon hahmottamiseen, voimansäätelyyn, puheentuottoon, kynäkäyttöön sekä motivaatioon. Strukturoimattoman havainnoinnin merkinnöistä selvimmin nousivat esiin näön käyttö, sosiaaliset suhteet sekä oppilaiden taidot käsitellä tunteitaan. Fyysistä kouluympäristöä havainnoitaessa huomio kiinnittyi muun muassa visuaalisten ärsykkeiden määrään, oppilaan istumapaikkaan luokassa sekä kalusteiden soveltuvuuteen oppilaiden pöytätyöskentelyssä.

Standardoitu DOTCA-Ch -arviointi toteutettiin kouluympäristössä kolmen erillisen päivän aikana. Opettajien kanssa oli sovittu arviointiin soveltuva tila sekä arvioinnin ajankohdat. Arviointitilanteessa olivat läsnä toimintaterapeutti ja oppilas. Arviointiin tarvittavat välineet järjestettiin tilaan ennen oppilaan saapumista tilaan. Dynaaminen DOTCA-Ch -arviointi toteutui vuorovaikutustilanteena oppilaan ja toimintaterapeutin välillä. DOTCA-Ch -arviointi sisälsi staattisen ja dynaamisen vaiheen. Arviointi oli jaettu koulun lukujärjestyksen mukaan kolmeen osaan. Arvioinnin kokonaiskesto interventioon osallistuneiden oppilaiden kohdalla vaihteli 1h 11min – 2 h 18 min (KA: 1h 38min). Kaikki interventioon osallistuneet oppilaat pystyivät suorittamaan arvioinnin loppuun saakka. Yksi DOTCA-Ch:n väline rikkoutui ensimmäisen oppilaan kohdalla, eikä sitä saatu korjattua. Rikkoutuneeseen välineeseen liittynyt tehtävä rajattiin kaikilta oppilailta pois, jotta tulokset olivat vertailukelpoisia.

Kuvio 5. havainnollistaa oppilaiden staattisen vaiheen suoriutumista DOTCA-Ch-arvioinnin eri osa-alueilla. Interventioon osallistuneiden oppilaiden DOTCA-Ch -arvioinnin tulokset on esitetty suhteessa ikäryhmän viitearvoihin. Kaikki oppilaat kuuluivat samaan DOTCA-Ch -arvioinnin ikäluokkaan 9-10.11, joten vertailu onnistui hyvin. Jokaisen oppilaan tuloksia vertailtiin ikäryhmän persenttiileihin. Persenttiilit ilmoittavat muuttujan arvon, jonka alapuolelle jää tietty prosentti jakauman tapauksista. Kuviossa 5. persenttiilit on ilmaistu pystyakselilla (0-

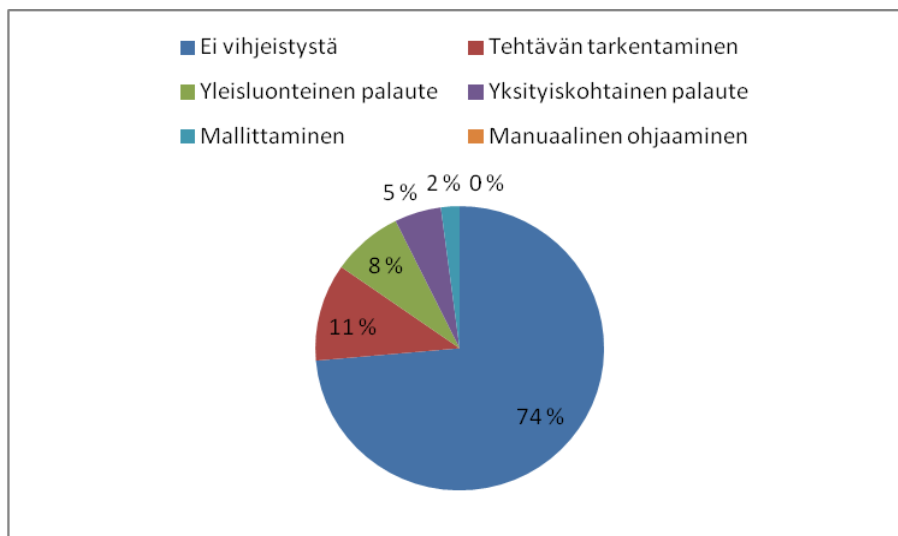
100 %). Oppilas, joka saavuttaa persentiiliin 10 kuuluu heikoimmin suoriutuvaan kymmenesosaan koko ikäryhmästä. Heikoimmin suoriutuvilla (< 10 %) on kyseisellä osa-alueella selkeitä vaikeuksia ja heikoin neljännes (< 25 %) kuuluu vielä riskiryhmään, jolloin suosituksena on tarkempi arviointi. (Katz ym. 2004, 8.)



Kuvio 5. Oppilaiden arvioinnin staattinen vaihe

Arvioinnin tuloksia vertaamalla kyseisen ikäryhmän persentileihin, on mahdollista kohdentaa oppilaan tarvitsemaa tukea. DOTCA-Ch-arvioinnin staattisen vaiheen persenttiilien mukaan oppilaista jokainen kuului riskiryhmään jollain arvioinnin osa-alueella. Orientaatio, avaruudellinen hahmottaminen, praksia ja visuomotoriikka olivat osa-alueita, jotka tuottivat vähintäänkin yhden oppilaan kuulumisen riskiryhmään (< 25 %). Sen sijaan ajattelutoiminnot sekä lyhyt- ja pitkäkestoinen muisti onnistuivat miltei kaikilla oppilailla hyvin (> 50 %). Staattisen vaiheen tuloksia tarkasteltaessa ei interventioon osallistuneiden oppilaiden kohdalla erotu yleisen tuen tai tehostetun tuen oppilaat, vaan jokaisella interventioon osallistuneella oppilaalla on vähintään yhdellä kognitiivisten valmiuksien osa-alueella haasteita. Kuten Kuvio 5. oppilasarvioista osoittaa, ovat oppilaiden suoritusprofiilit epätasaisia.

DOTCA-Ch-arvioinnin staattisen vaiheen jälkeen tapahtuu dynaaminen osuus, joka sisältää tehtävän vihjeistyksen ja uudelleen testauksen (Katz ym. 2004, 9). Dynaamisessa vaiheessa oppilaat saivat tarvitsemansa vihjeistyksen tehtävän suorittamiseksi, minkä avulla kaikki oppilaat kykenivät suorittamaan annetut tehtävät. Ainoastaan orientaation ja muistitoimintojen osa-alueet pysyivät aikaisempien tulosten kaltaisina, koska niihin ei sisältynyt vihjeistystä. Kaikkien oppilaiden tulokset paranivat arvioinnin dynaamisen vaiheen ansiosta. Vihjeistyksen merkitys oli oleellinen.



Kuvio 6. Vihjeistyksen taso ja määrä

Vihjeistyksen tasoa ja määrää kuvaava ympyrädiagrammi (Kuvio 6.) osoittaa vihjeistyksen tason jakaantumisen kaikkien oppilaiden suorittamien tehtävien osalta. Kuuden oppilaan arviointi sisälsi yhteensä 288 kappaletta vihjeistettäviä tehtäviä, joista 212 tehtävään (74 %) oppilaat eivät tarvinneet lainkaan vihjeistystä. Kolmeenkymmeneenkahteen tehtävään (11 %) oppilaat tarvitsivat ensimmäisen tason vihjeen, joka tarkoitti tehtävän tarkentamista. Kahteenkymmeneenkolmeen tehtävään (8 %) oppilaat tarvitsivat yleisluonteisen palautteen (taso 2) ja viiteentoista tehtävään (5 %) yksityiskohtaisemman palautteen (taso 3). Kaikista vihjeistyksistä mallittamista (taso 4) tapahtui ainoastaan kuudessa tehtävässä (2 %). Manuaalista ohjaamista (taso 5) ei tarvittu yhdessäkään oppilaiden suorittamassa tehtävässä.

Opinnäytetyön interventioon liittyneen kyselyn vastausten perusteella DOTCA-Ch -arviointimenetelmän katsottiin olevan mielenkiintoinen ja soveltuvan koulu-ympäristöön. Se oli kattava ja antoi oleellista tietoa oppilaista. Yksi praksian osa-alueen tehtävänannoista tuntui vaikeaselkoiselta, mikä aiheutti oppilaiden kohdalla hämmennystä. Kyselyn ja tutkimuspäiväkirjamerkintöjen mukaan DOTCA-Ch -arviointi vaati paljon aikaa. Se toivottiin toteutettavan niille oppilaille, joilla epäillään olevan toimintaterapian keinoin helpotettavissa olevaa problematiikkaa. Arviointi vaati rauhallisen tilan koko päiväksi. Arviointimenetelmän toteuttaminen koettiin hieman haasteellisena yhdistettäessä sitä koulun tuntijakoon. Kuuden oppilaan arviointi samana päivänä koettiin haasteelliseksi arvioijalle. Koulun aikatauluista riippumatta standardoitu arviointitilanne pidettiin kiireettömänä ja merkityksellisenä hetkenä, joka tuki oppilaiden osaamista. Dynaamisen arvioinnin koettiin mahdollistavan oppilaiden onnistumisen kokemukset arviointitilanteessa.

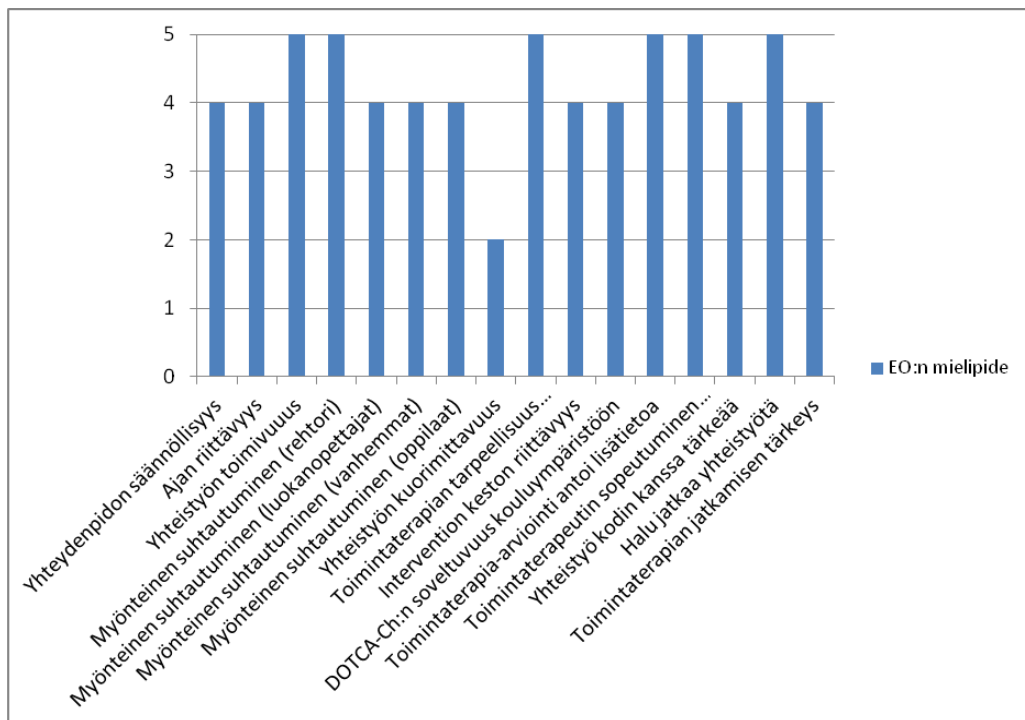
6.4 Yhteistyön mahdollisuudet

Erityisopetuksen ja toimintaterapian välinen yhteistyö Kotimäen koulussa kesti yhteensä vuoden ajan. Toteutuneen yhteistyön toimivuutta mitattiin erityisopettajalle suunnatulla kyselyllä. (Liite 4.) Kyselyn avoimet kysymykset analysoitiin laadullisella aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Analysoinnin avulla sanatarakoista ilmauksista tehtiin pelkistettyjä ilmauksia, joista muodostettiin alaluokat 'toiminnallisuuden tukeminen toimintaterapian keinoin', 'oppimisen tukeminen erityisopetuksen keinoin', 'ongelmien syiden kartoittaminen', 'toimintaterapeutin ja opettajien yhteistyö' sekä 'havaintojen tarkentuminen'. Alaluokat yhdistettiin yläluokiksi 'toiminnallisuuden tukeminen', 'uuden tiedon löytäminen' ja 'moniammatillinen yhteistyö', joista yhteiseksi kokoavaksi käsitteeksi tuli 'monialainen ongelmanratkaisu oppilaan tueksi'.

Erityisopetuksen avoimista vastauksista ilmeni, että erityisopetuksen ja toimintaterapian välinen yhteistyö nähtiin hyvin myönteisenä asiana. Toteutuneen yhteistyön ominaisuuksina mainittiin oppilaan itsetuntemuksen vahvistaminen,

toiminnansäätelytaitojen oppiminen sekä rytmin, jaksotuksen ja motoriikan merkitys oppimiselle. Erityisopetuksen mukaan yhteistyö toimintaterapian kanssa 'avasi lukkoja ja oli hauskaa'. Toimintaterapeutin arvioinnin katsottiin auttaneen erityisopettajaa oppilaan tuntemuksessa ja oppilaan pulman syiden kartoituksessa sekä antaneen tarkennusta erityisopettajan omiin havaintoihin.

Määrälliset vastaukset erityisopetuksen ja toimintaterapian välisestä yhteistyöstä näkyvät Kuviossa 7. Yhteistyön nähtiin toimivan erittäin hyvin. Kyselyn vastausten mukaan erityisopetuksen ja toimintaterapian välinen yhteydenpito oli säännöllistä ja moniammatilliseen yhteistyöhön varattu aika oli riittävä. Interventioon osallistuneet oppilaat ja heidän vanhempansa suhtautuivat toimintaterapia-interventioon myönteisesti. Koulun rehtorin suhtautuminen yhteistyön toteutukseen kouluympäristössä oli hyvin myönteistä. Myös luokanopettajien suhtautuminen erityisopettajan ja toimintaterapian väliseen yhteistyöhön nähtiin myönteisenä.



Kuvio 7. Erityisopetuksen ja toimintaterapian välinen yhteistyö

Erityisopetuksen ja toimintaterapian välille muodostui hyvä vuorovaikutussuhde. Yhteistyön kuormittavuus oli hyvin vähäistä ja intervention kesto oli riittävä.

Toimintaterapian tarve kouluympäristössä nähtiin erittäin tarpeellisena. Kouluympäristössä toteutuneen toimintaterapeutin arvioinnin katsottiin antaneen lisätietoa oppilaan toiminnasta. Koulun arkisesta kiireestä huolimatta toimintaterapeutti otettiin hyvin vastaan kouluympäristössä ja toimintaterapeutin koettiin sopeutuneen erittäin hyvin kouluympäristöön. Erityisopettaja olisi ollut valmis jatkamaan yhteistyötä intervention loputtua. Erittäin tärkeänä koettiin, että yhteistyö kouluympäristössä olisi laajentunut arvioinnista toimintaterapian toteuttamiseen ja oppilaiden vanhempien ottamiseen mukaan yhteistyöhön.

Tutkimuspäiväkirjamerkintöjen mukaan toimintaterapia-arvioinnin mahdollisuus arvioida oppilaita koulupäivän aikana heidän merkityksellisessä ja luonnollisessa ympäristössä toi laajempaa ja monipuolisempaa tietoa yksilön ja ympäristön yhteisvaikutuksesta oppimiselle (esim. asennon- ja keuhonhallinta, toiminnanohjaus, sosiaaliset suhteet, näkökyky). Merkinnöistä ilmeni mahdollinen arjen tuki-keinojen vahvistaminen ja asiakaslähtöisyyden korostaminen, jotta huomioitaisiin enemmän oppilas, oppilaan perhe ja oppilaan mielenkiinnon kohteet. Erityisopettajan avoin suhtautuminen yhteistyöhön mahdollisti toimintaterapeutin linkittymisen kouluympäristöön. Tutkimuspäiväkirjamerkinnöistä välittyi toimintaterapeutin innostus oppilaiden ja erityisopettajan kanssa toteutettua yhteistyötä kohtaan. Onnistunut moniammatillinen yhteistyö tuki molempien ammattitaitoa ja se nähtiin positiivisena kokemuksena, jota vahvisti molemminpuolinen luottamus.

7 POHDINTA

Opinnäytetyön aihe oli mielenkiintoinen ja antoi intervention kautta mahdollisuuden tutustua oppilaisiin sekä moniammatilliseen yhteistyöhön kouluympäristössä. Opinnäytetyöprosessi on kulkenut eri vaiheiden läpi kohti tavoitetta. Matka ei ole ollut helppo, vaan on vaatinut kärsivällisyyttä, keskeneräisyyden sietämistä ja määrätietoista työskentelyä kohti tavoitetta. Itsenäisesti työskennellessä on ollut erityisen tärkeää kehittää ajanhallinnantaitoja sekä muodostaa itselleen konkreettisia pelisääntöjä työskentelyn onnistumiseksi. Opinnäytetyöhön kulunut tuntimäärä yksin tehtynä on ollut valtava, mutta sinnikkyydellä opinnäytetyöstä muodostui eheä kokonaisuus ja opinnäytetyölle asetetut tavoitteet saavutettiin. Opinnäytetyöprosessi kokonaisuudessaan on vahvistanut tulevan työn ammatillista perustaa.

Tämä opinnäytetyö osoitti, että koulun toimintaympäristössä tapahtunut toimintaterapeuttisen arvioinnin ja konsultatiivisen yhteistyön kautta saadaan monipuolista tietoa oppilaan koulussa suoriutumisen tueksi. Monipuolisten arviointimenetelmien käyttö kouluympäristössä antoi perinteistä kliinistä arviota laajemman kuvan oppilaasta ja loi hyvän pohjan tukitoimien suunnittelulle. Osana opinnäytetyötä käytetty dynaaminen DOTCA-Ch -arviointimenetelmä soveltui oppilaiden arviointiin kouluympäristössä ja antoi erityisopettajalle lisätietoa oppilaan kognitiivisista valmiuksista. Yhteistyö toimintaterapeutin ja erityisopettajan välillä toimi hyvin, mikä antoi osviittaa tällaisen moniammatillisen konsultaation lisäämisestä tulevaisuuden koulumaailmaan ja toimintaterapian työnkuvan kehittämistä ajatellen.

7.1 Tulosten tarkastelua

Koulussa toteutuneen intervention dynaamisen arvioinnin avulla saatiin laadullista tietoa oppilaiden kyvystä oppia. DOTCA-Ch osoittautui kattavaksi arviointimenetelmäksi, joka antoi tärkeää lisätietoa oppilaista. DOTCA-Ch -arvioinnin

staattisen osuuden avulla saatiin tietoa, millä kognition osa-alueella oppilaalla ilmeni tuen tarvetta. Dynaamisen vaiheen vihjeistykseen avulla oppilaat pystyivät suoriutumaan haastavistakin tehtävistä. Vihjeistykseen merkitys oppilaille oli oleellinen, ja arvioinnin dynaaminen luonne mahdollisti oppilaiden onnistumisen kokemukset sekä oppilaiden lähikehityksen vyöhykkeellä työskentelyn. Kattavuutensa johdosta DOTCA-Ch:n toteuttaminen vaatii paljon aikaa. Interventioon käytetyn ajan katsottiin olevan riittävä, mutta standardoidun arvioinnin linkittäminen koulun arkeen koettiin haastavaksi.

Toimintaterapeutin asiantuntijuutta hyödyntäen voidaan yhteistyössä muun kouluhenkilökunnan ja perheiden kanssa löytää uudenlainen lähestymistapa oppimisen vaikeuksiin. Tässä opinnäytetyössä oppilaiden keskeisimmiksi haasteiksi kouluympäristössä osoittautuivat kirjoittaminen sekä motivaation ja jaksamisen ylläpitäminen. Lisäksi toimintaterapeuttisen arvioinnissa ilmeni, että interventioon osallistuneilla oppilailla oli luokkatyöskentelyssä haasteita asennon ylläpitämisessä, työskentelyn rytmittämisessä sekä luottamuksessa omaan osaamiseen. Tällaisiin haasteisiin puuttumisessa toimintaterapian tuominen osaksi opetusta on yksi mahdollinen oppimisen tukikeino käytännössä. Erilaiset aistikokemukset ja liike tukevat oppimista (Bundy 2002, 310). Kognitiivisten toimintojen ja motoriikan katsotaan olevan kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Fyysinen toimintakyky ja motoriset perustaidot luovat pohjaa kognitiivisten taitojen kehittymiselle ja oppimiselle. Yhdysvalloissa tehdyn laajan katsauksen mukaan liikunnallisella toiminnalla katsotaan olevan positiivisia yhteyksiä oppimiseen ja koulumenestykseen. (Jaakkola 2012, 54, 58.)

Moniammatillista yhteistyötä ja konsultaatiota lisäämällä voidaan parantaa tuen oikea-aikaisuutta ja varhaista puuttumista. Monialaista yhteistyötä lisäämällä on mahdollisuus ennaltaehkäistä oppilaiden ongelmien syvenemistä, kohdentaa tukea sekä kehittää mahdollisimman varhaisten tukikeinojen suunnittelua. Kokonaisvaltaisen arvioinnin avulla koulussa työskentelevällä toimintaterapeutilla on ainutlaatuinen mahdollisuus tukea oppilasta hänen lähikehityksen vyöhykkeellään ja näin auttaa oppilasta selviytymään koulupäivän tuomista haasteista ja vaatimuksista. Interventioon osallistuneiden oppilaiden havainnointi heidän

omassa toimintaympäristössään toi tärkeää lisätietoa toimintaympäristön haasteista ja rajoituksista, jotka tulisivat huomioida tukitoimia pohdittaessa.

Interventio koulussa kehitti yhteistyötä yli ammattirajojen. Yhteistyö opinnäytetyöhön osallistuneen koulun laaja-alaisen erityisopettajan kanssa toimi hyvin. Toisen asiantuntijuutta kunnioittamalla muodostui moniammatillisesta työskentelystä avoin ja vastavuoroinen vuorovaikutussuhde. Yhteistyön perusta muotoutui mukauttamalla omaa toimintaa kouluympäristön toimintakulttuuriin. Uuteen toimintakulttuuriin meneminen vaati rohkeutta, joka kasvoi vähitellen opinnäytetyöprosessin edetessä. Kuten opinnäytetyön teoriastakin käy ilmi konsulttiivisen yhteistyön keskeisinä piirteinä nähdään joustavuus ja tasavertaisuus, jotka tämän intervention kohdalla toteutuivat toivotulla tavalla. Moniammatillisen yhteistyön kautta oli mahdollisuus päästä myös omalle lähikehityksen vyöhykkeelle, oppia uutta ja saada onnistumisen elämyksiä.

7.2 Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuustekijöitä tarkasteltaessa tulisi ottaa huomioon jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa tutkimusprosessin validiteetin ja reliabiliteetin varmistamiseksi (Kananen 2012, 136). Opinnäytetyön eettisyyttä ja luotettavuutta koskevia asioita on pohdittu opinnäytetyöprosessin eri vaiheissa ja ne on kerätty erilliseen tiedostoon. Tutkimuksen laatuun linkittyy olennaisesti myös eettisyys. Eettisen sitoutuneisuuden katsotaan ohjaavan hyvää tutkimusta. (Tuomi ym. 2012, 127.) Eettisyyttä tarkasteltaessa nousevat esiin muun muassa opinnäytetyöhön osallistuneiden henkilöiden avoin informointi ja anonymiteettisuojaan säilyttäminen. Opinnäytetyön interventioon osallistuneet henkilöt ovat olleet vapaaehtoisia ja koulun rehtorilta ja oppilaiden huoltajilta on pyydetty kirjallinen suostumus intervention toteuttamiseen. Opettaja, oppilaita ja heidän huoltajiaan on informoitu avoimesti intervention toteutuksesta. Aineistosta on poistettu henkilöllisyystiedot ja sitä on käsitelty ja säilytetty luottamuksellisesta. Opinnäytetyön raportoinnin jälkeen aineisto tuhotaan asianmukaisesti.

Opinnäytetyö sisälsi eri aineistonkeruumenetelmiä. Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen pätevyyttä eli validiutta voidaan tarkentaa käyttämällä useita menetelmiä (Hirsjärvi ym. 2012, 233). Kouluympäristöön tutustuminen ja dynaamisen arviointimenetelmän harjoittelu toteutettiin hyvin ennen varsinaista arviointitilannetta. Standardoidun arviointimenetelmän harjoittelu lisäsi arviointitilanteen luotettavuutta ja vuorovaikutustilanne oppilaiden kanssa säilyi luonnollisena. Manuaalin mukaan DOTCA-Ch -arviointitilanne voidaan jakaa osiin (Katz ym. 2004, 27). Arviointitilanne jaettiin kolmeen osaan koulun aikataulun mukaan, mutta tilanteen jakamisen vaikutuksista tuloksiin on vaikea arvioida. Arviointitilanteiden videointi olisi antanut mahdollisuuden palata autenttiseen tilanteeseen ja tehdä mahdollisia tarkistuksia. Videokameran vaikutus olisi toisaalta saattanut vaikeuttaa luonnollisen vuorovaikutustilanteen kehittymistä.

Oppilaiden vahvuuksia ja haasteita koskevaa kyselyn laatuun vaikutti, ettei sitä pilotoitu. Kysely sisälsi muun muassa käyttäytymisen ja sosiaalisten taitojen alla ominaisuuksia, joita ei voitu määritellä joko vahvuudeksi tai haasteeksi kuten väkivaltaisuus tai kiusaaminen. Kyselyt analysoitiin vasta dynaamisen arvioinnin jälkeen, etteivät opettajien antamat vastaukset vaikuttaneet toimintaterapeutin arviointiin. Moniammatillista yhteistyötä koskeva kysely pilotoitiin laadun varmistamiseksi ja se suoritettiin kyselylomakkeen muodossa, ettei toimintaterapeutin läsnäolo vaikuttaisi vastauksiin. Kyselylomakkeen käyttö esti kuitenkin erityisopettajalta mahdollisuuden kysyä tarkennuksia, selventää ilmauksiaan tai käydä keskustelua toimintaterapeutin kanssa. Mahdollisesti teemahaastattelun avulla olisi vastauksista saatu laajempia. Analysointivaiheessa huomattiin yhden kysymyksen olevan erilainen kysymyksenasettelultaan kuin muiden.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta nostaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta (Hirsjärvi ym. 2012, 232). Opinnäytetyön tutkimussuunnitelma tehtiin huolellisesti sekä opinnäytetyön toteutuksen ja analysoinnin vaiheet avattiin mahdollisimman tarkasti lukijalle. Laadullisessa tutkimuksessa on aina mahdollisuus siihen, että tutkija vaikuttaa lopputulokseen tietoisesti tai tiedostamattaan. Eri aineistonkeruumenetelmät ja pieni tutkimusjoukko mahdollistivat aineiston monipuolisen analysoinnin, mutta saatuja tuloksia ei voida yleis-

tää, vaan ne ovat päteviä vain tutkitun tapauksen osalta. Merkittävää kuitenkin oli mahdollisuus syventyä ja ymmärtää juuri tähän interventioon osallistuneiden oppilaiden ja heidän koulunkäynnin maailmaansa.

7.3 Monialainen yhteistyö oppilaan tukena

Inklusio nähdään prosessina, joka on jatkuvaa oppimisen ja osallistumisen esteiden purkamista koulussa ja koko yhteiskunnassa (Opetusministeriö 2007, 20). Muutokset lähtevät usein sisältäpäin ja toimintaympäristöstä käsin. Konkreettinen interventio koulussa mahdollistaa toimintaterapeutin osallistumisen oppimisen esteiden purkamiseen perinteisten toimintatapojen rinnalla. Tällöin tarvittavat tukitoimet ovat tehokkaammin toteutettavissa ja siirrettävissä osaksi oppilaan arkea. Kuten opinnäytetyön teoriaan liittyvistä tutkimuksista käy ilmi, on toimintaterapeutin läsnäolo kouluympäristössä hyvä edellytys toimivalle yhteistyölle. Inklusion kehittymisen kouluissa katsotaan riippuvan myönteisestä ajattelusta, asenteista sekä kyvystä pedagogiseen ja kuntoutukselliseen yhteistyöhön (Ikonen & Virtanen 2007, 21). Tämä opinnäytetyö on osoittanut sen, kuinka myönteinen ajattelu ja asenne ovat tuottaneet onnistuneen yhteistyön. Kouluympäristössä tapahtuvan pedagogisen ja kuntoutuksellisen yhteistyön kautta on pystytty tarkemmin selvittämään oppimisen haasteiden taustaa.

Lisäksi opinnäytetyön teoriaan liittyvistä tutkimuksista käy ilmi, kuinka käytettävissä oleva aika saattaa asettaa käytännön rajoituksia yhteistyölle. Mikäli opinnäytetyön interventioon linkittyntä yhteistyötä olisi ollut mahdollista jatkaa kouluympäristössä, olisi toimintaterapiaintervention asiakas- ja perhekeskeisyys korostunut. Toimintaterapiaprosessiin liittyen interventioon olisi liitetty muun muassa oppilaan omaa näkemystä itsestään ja oppimisestaan sekä hänen mielenkiinnonkohteidensa tarkastelua. Lisäksi toimintaterapeutti olisi voinut toimia linkkinä koulun ja kodin välillä, jolloin vanhemmat olisivat liittyneet tiiviisti mukaan yhteistyöhön. Kokonaisvaltaisen arvioinnin perusteella ja oppilaan tuen tarpeesta riippuen olisi toteutettu eriasteista toimintaterapiaa kouluympäristössä yhteistyössä muun kouluhenkilökunnan kanssa. Interventioon olisi sisällynyt

alku- ja loppuarvioinnit arviointimenetelmällä, joka olisi mitannut intervention tuomaa muutosta.

Tämä opinnäytetyö antaa viitteitä siitä, että toimintaterapien viemistä osaksi koulun arkea tulee tutkia lisää ja kehitettävä toimintaterapeuttien perinteistä työnkuvaa rajoja rikkoen. Kuten Campbell ym. (2012) tuovat tutkimuksessaan ilmi, tarvitaan yhteistyön helpottamiseksi molemminpuolisen ammatillisen ymmärryksen lisäämistä sekä hallinnollista tukea yhteistyökäytäntöjen mahdollistamiseksi (Campbell ym. 2012, 57). Tässä opinnäytetyössä jalkautuminen kouluympäristöön sekä moniammatillinen työskentely selkeytti käsitystä eri ammattialojen tehtävistä sekä antoi mahdollisuuden koota monialaisesti tietoa ja eri näkökulmia yhteen. Toimiva yhteistyö olisi mahdollistanut laajemmankin tutkimuksen toteutuksen sekä toimintaterapeutin työnkuvan kehittelyä yhä paremmin oppilaita palvelevaksi.

”Menestys on matka, ei määränpää.”

- Ben Sweetland

LÄHTEET

Ahonen, T.; Aro, T. & Siiskonen, T. 2007. Kielellisten häiriöiden ymmärtämisestä. Teoksessa Aro, T.; Siiskonen, T. & Ahonen, T. (toim.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–16.

Ahonen, T.; Viholainen H.; Cantell, M. & Rintala, P. 2005. Motoriikka ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Rintala, P.; Ahonen, T.; Cantell, M. & Nissinen, A. (toim.) Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–24.

Barnes, K. J. & Turner, K. D. 2000. Team Collaborative Practices Between Teachers and Occupational Therapists. *The American Journal of Occupational Therapy*. Vol. 55, 83–89.

Bazyk, S. & Case-Smith, J. 2010. School-based Occupational Therapy. Teoksessa Case-Smith, J. & O'Brien, J. C. (toim.) *Occupational Therapy for Children*. Sixth edition. Missouri: Molby/Elsevier, 713–743.

Bose, P. & Hinojosa, J. 2008. Reported Experiences From Occupational Therapists Interacting With Teachers in Inclusive Early Childhood Classrooms. *The American Journal of Occupational Therapy*. Vol. 42, 289–297.

Bundy, A. C. & Murray, E. A. 2002. Sensory Integration: A. Jean Ayres' Theory Revisited. Teoksessa Bundy, A. C.; Lane, S. J. & Murray, E. A. (toim.) *Sensory Integration Theory and Practice*. Second edition. Philadelphia: F. A. Davis Company, 3–33.

Bundy, A. C. 2002. Using Sensory Integration Theory in Schools: Sensory Integration and Consultation. Teoksessa Bundy, A. C.; Lane, S. J. & Murray, E. A. (toim.) *Sensory Integration Theory and Practice*. Second edition. Philadelphia: F. A. Davis Company, 309–332.

Campbell, W.N.; Missiuna C.A.; Rivard, L.M. & Pollock, N.A. 2012. "Support for Everyone": Experiences of Occupational Therapists Delivering a New Model of School-based Service. *Canadian Journal Of Occupational Therapy*. Vol. 79, No.1, 51–59.

Case-Smith, J. 2002. Effectiveness of School-Based Occupational Therapy Intervention on Handwriting. *The American Journal of Occupational Therapy*. Vol. 56, No. 1, 17–25.

Case-Smith, J. 2010. An Overveiw of Occupational Therapy for Children. Teoksessa Case-Smith, J. & O'Brien, J. C. (toim.) *Occupational Therapy for Children*. Sixth edition. Missouri: Molby/Elsevier, 1–21.

Case-Smith, J.; Law, M., Missiuna, C.; Pollock, N. & Stewart, D. 2010. Foundations for Occupational Therapy Practice with Children. Teoksessa Case-Smith, J. & O'Brien, J. C. (toim.) *Occupational Therapy for Children*. Sixth edition. Missouri: Molby/Elsevier, 22–55.

Clark, G. F.; Polichino, J. & Jackson, L. 2004. Occupational Therapy Services in Early Intervention and School-Based Programs (2004). *The American Journal of Occupational Therapy*. Vol. 58, No. 6, 681–685.

Dunn, W. 1988. Models of Occupational Therapy Service Provision in the School System. *The American Journal of Occupational Therapy*. Vol. 42, No. 11, 718–723.

Fairbairn, M. & Davidson, I. 1993. Teacher's Perceptions of the Role and Effectiveness of Occupational Therapists in Schools. *Canadian Journal Of Occupational Therapy*. Vol. 60, No. 4, 185–191.

- Hautala, T.; Hämäläinen, T.; Mäkelä, L. & Rusi-Pyykönen, M. 2011. Toiminnan Voimaa. Toimintaterapia käytännössä. 1.–2. painos. Helsinki: Edita Prima.
- Heikkinen, E. & Saari, M. 2012. Opettajien yhteistoiminnalla jokainen koulu on Kajaanin paras. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–155.
- Hinder, E.A. & Ashburner, J. 2010. Occupation-centred Intervention in the School Setting. Teoksessa Rodger, S. Occupation-Centred Practice with Children. First edition. United Kingdom: Wiley-Blackwell, 227–247.
- Hirsjärvi, S.; Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. 15.–17., painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää – varhainen puuttuminen koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. 2.painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hämäläinen, T. 2012. Muutos koordinaattorin näkökulmasta. Teoksessa Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 207–226.
- Ikonen, O. 2001. Oppimisvalmiudet ja opetus. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Johdanto. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Eriäinen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–24.
- Jaakkola, T. 2012. Liikunta ja koulumenestys. Teoksessa Kujala, T., Krause, C. M., Sajaniemi, N., Jaakkola, T. & Nyyssölä, K. (toim.) Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma. Tilannekatsaus tammikuu 2012. Muistiot 2012:1. Opetushallituksen julkaisuja, Helsinki: Edita Prima Oy, 53–63. http://www.oph.fi/download/138958_Aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.PDF
- Kananen, J. 2013. Case-tutkimus opinnäytetyönä. Jyväskylä: Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Karhula, M.; Heiskanen, T.; Juntunen, K.; Kanelisto, K.; Kantanen, M.; Kanto-Ronkanen, A. & Lautamo, T. 2010. Hyvät arviointikäytännöt suomalaisessa toimintaterapiassa. Arvioinnin lähtökohdat ja suositukset. Suomen toimintaterapeuttilitto ry.
- Katz, N.; Golstand, S.; Traub Bar-Ilan, R. & Parush, S. 2007. The Dynamic Occupational Therapy Cognitive Assessment for Children (DOTCA-Ch): A New Instrument for Assessing Learning Potential. The American Journal of Occupational Therapy. Vol. 61, No. 1, 41–52.
- Katz, N.; Parush, S. & Traub Bar-Ilan, R. 2004. DOTCA-Ch - The Dynamic Occupational Therapy Cognitive Assessment for Children. MANUAL. Israel: Maddak Inc.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Laakso, H-M.; Onninen, J. & Törnvall, T. 2005. Lasten kognitiivisten valmiuksien arviointi – DOTCA-Ch: soveltuvuus suomalaisille 6-vuotiaille lapsille. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 42. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print .
- Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lauchlan, F. 2012. Improving Learning Through Dynamic Assessment. The Australian Educational and Developmental Psychologist. Vol. 29, No. 2, 95–106.

Lautamo, T. 2005. Motoristen ja prosessitaitojen havainnointi ja kuntoutus lasten toimintaterapiassa. Teoksessa Rintala, P.; Ahonen, T.; Cantell, M. & Nissinen, A. (toim.) Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–196.

Metsämuuronen, J. 2006. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa Metsämuuronen, J. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. 1. laitoksen 1.painos. Helsinki: International Methelp Ky, 16–77.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S.; Hautamäki, J.; Kivirauma, J.; Lahtinen, U.; Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet. Porvoo: WSOY Oppimateriaalit Oy, 75–99.

Numminen, H. & Sokka, L. 2009. Lapsellani on oppimisvaikeuksia. Helsinki: Edita.

Opetusalan ammattijärjestö 2013. Toteutuuko kolmiportainen tuki? Raportti OAJ:n kyselystä oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatus- ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen. Viitattu 27.4.2013. www.oaj.fi > Edunvalvonta ja vaikuttaminen > Tutkimukset ja selvitykset > Kolmiportainen tuki.

Oja, S. 2012a. Mitä on kehkeytymässä? Teoksessa Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. 1.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–31.

Oja, S. 2012b. Oppilaan tuki. Teoksessa Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–62.

Oja, S. 2012c. Oppijoiden yhteisöksi. Teoksessa Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 255–264.

Opetushallitus (OPH) 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: 20. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print. Viitattu 30.11.2012. http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf

Opetushallitus (OPH) 2012. Tietoa tuen järjestämisestä. Viitattu 30.11.2012. www.oph.fi > Säädökset ja ohjeet > Ohjeita koulutuksen järjestämiseen > perusopetuksen järjestäminen > tietoa tuen järjestämisestä.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5. Helsinki: Kopijyvä Oy. Viitattu 30.11.2012. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm05.pdf?lang=fi>

Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2007:47. Helsinki: Yliopistopaino. Viitattu 30.11.2012. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Erityisopetuksen_strategia.html.

Rauste-von Wright, M.; von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9.painos. Helsinki: WSOY.

Rigby, P. & Letts, L. 2003. Environment and Occupational Performance: Theoretical Considerations. Teoksessa Letts, L.; Rigby, P. & Stewart, D. Using Environments to Enable Occupational Performance. Thorofare: Slack Incorporated, 17–32.

Rigby, P. & Rodger, S. 2009. Developing as a Player. Teoksessa Rodger, S. & Ziviani, J. Occupational Therapy with Children. Understanding Children's Occupations and Enabling Participation. Fourth edition. Oxford: Blackwell Publishing, 177–199.

- Rodger, S.; Daley, E.; Hughes, K. & Ziviani, J. 2005. Dynamic Occupational Therapy Cognitive Assessment for Children: Perceived utility in Australian occupational therapy practice. *Australian Occupational Therapy Journal*. Vol. 52, No.52, 337–349.
- Rogers, S. L. 2010. Common Conditions That Influence Children's Participation. Teoksessa Case-Smith, J. & O'Brien, J. C. *Occupational Therapy for Children*. Sixth edition. Missouri: Mosby/Elsevier, 146–192.
- Sajaniemi, N. 2012. Johtopäätöksiä. Teoksessa Kujala, T.; Krause, C. M.; Sajaniemi, N.; Jaakkola, T. & Nyyssölä, K. (toim.) *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma. Tilannekatsaus tammikuu 2012. Muistiot 2012:1. Opetushallituksen julkaisuja*, Helsinki: Edita Prima Oy, 64–67. http://www.oph.fi/download/138958_Aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.PDF
- Stewart, K. B. 2010. Purposes, Processes, and Methods of Evaluation. Teoksessa Case-Smith, J. & O'Brien, J. C. (toim.) *Occupational Therapy for Children*. Sixth edition. Missouri: Molby/Elsevier, 193–215.
- Takala, M. 2010a. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Eryityspedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Hakapaino, 13–20.
- Takala, M. 2010b. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Eryityspedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Hakapaino, 21–33.
- Takala, M. & Konttu, E. 2010. Oppimisvaikeuksien ulottuvuuksia – lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Eryityspedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Hakapaino, 72–89.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 9.painos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Ziviani, J. & Muhlenhaupt, M. 2009. Student Participation in the Classroom. Teoksessa Rodger, S. & Ziviani, J. *Occupational Therapy with Children. Understanding Children's Occupations and Enabling Participation*. Fourth edition. Oxford: Blackwell Publishing, 241–260.

Hyvät oppilaiden vanhemmat!

Olen toimintaterapeuttiopiskelija ja teen opinnäytetyöni aiheesta ”Toimintaterapia oppilaan tukena kouluympäristössä”. Ajatuksena on tuoda kouluun toimintaterapian tukea kevään aikana.

Toimintaterapia on toiminnan mahdollistamista. Toimintaterapeutti arvioi, porrastaa ja soveltaa toimintaa sekä muokkaa toimintaympäristöä. Perinteisesti lasten toimintaterapeutti työskentelee alle kouluikäisten kanssa, joilla on vaikeuksia arjen toiminnoista suoriutumisessa. Tutkimusten mukaan monet lapset myös koulumaailmassa hyötyisivät toimintaterapian yksilöllisestä tuesta.

Opinnäytetyöhön liittyvä yhteistyö, 4. luokan oppilaiden ja opettajien kanssa, sisältää havainnointia, haastattelua sekä dynaamisen arviointimenetelmän (DOTCA-Ch) käyttöä. Kaikki tiedot käsitellään luottamuksellisesti, eikä opinnäytetyöstä käy ilmi oppilaan henkilöllisyys. Työni valmistuttua hävitän aineiston asiankuuluvalla tavalla. Olen vaitiolovelvollinen kaikesta tietooni tulleista oppilaita koskevista asioista.



Vastaan mielelläni opinnäytetyötäni koskeviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Heidi Kaikkonen

heidi.kaikkonen@students.turkuamk.fi

Lapseni: _____ saa osallistua opinnäytetyöhön liittyvään yksilöarviointiin ja häntä saa havainnoida koulussa.

Aika ja paikka: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Nimenselvennys: _____




Kaarinan kaupunki
Kotimäen koulu
Katariina Kavantola
katariina.kavantola@kaarina.fi

LUPA OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUSTA VARTEN

Myönnän tutkimusluvan Heidi Kaikkoselle opinnäytetyön toteutukseen Kotimäen koulussa.

Kaarinassa 21.3.2013

Allekirjoitus: 

Nimenselvennys: 
Katariina Kavantola
rehtori

Oppilaan oppimisvalmiudet ja erityistarpeet

1) Oppilaan nimi:

2) Tuen laatu yleinen / tehostettu / erityinen

Kuinka kauan oppilas on saanut em. tukea? _____

3) Oppilaalle on laadittu

pedagoginen arvio
oppimissuunnitelma
pedagoginen selvitys
HOJKS

4) Oppilashuollolliset tukijärjestelyt:

5) Pedagogiset ja oppimisympäristöön liittyvät tuet:

6) Moniammatillinen yhteistyö:

7) Edistymisen seuranta ja arviointi:

8) Toiveita toimintaterapialle:

Oppilaan vahvuudet ja haasteet kouluympäristössä

Millä alueilla oppilaalla on haasteita/vahvuuksia? Rastita kohdat.

Työskentelytaidot

haaste		vahvuus
<input type="checkbox"/>	toiminnan aloittaminen	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	toiminnan ylläpito, keskittymiskyky	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	tarkkaavaisuus	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	jaksaminen, motivaatio	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	tavaroista huolehtiminen	<input type="checkbox"/>

Tarkempi kuvaus

Käyttäytyminen ja sosiaaliset taidot

<input type="checkbox"/>	sääntöjen noudattaminen	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	vuoron odottaminen	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	toisten huomioiminen	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	kielenkäyttö	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	suhtautuminen aikuisiin	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	kaverisuhteet	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	väkivaltaisuus	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	kiusaaminen	<input type="checkbox"/>

Tarkempi kuvaus

Oppiminen

- | | | |
|--------------------------|----------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | osaamisen heikkous | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | lukeminen | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | kirjoittaminen | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | matematiikan perustaidot | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | mahdollinen oppimisvaikeus | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | todettu oppimisvaikeus | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | läksyjen tekemättömyys | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | terveyteen liittyvä | <input type="checkbox"/> |

Tarkempi kuvaus

Kysely erityisopetuksen ja toimintaterapian välisestä yhteistyöstä

Ole hyvä ja rastita alla olevista vaihtoehdoista se, joka parhaiten vastaa omaa mielipidettäsi.

	<u>YHTEISTYÖ</u>	Olen täysin eri mieltä	Olen jokseenkin eri mieltä	En osaa sanoa	Olen jokseenkin samaa mieltä	Olen täysin samaa mieltä
1.	Yhteydenpito erityisopetuksen ja toimintaterapian välillä oli säännöllistä.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2.	Moniammatilliseen yhteistyöhön varattu aika oli riittävä.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3.	Erityisopetuksen ja toimintaterapian välinen yhteistyö toimi hyvin.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4.	Rehtori suhtautui myönteisesti yhteistyöhön.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5.	Oppilaan luokanopettaja suhtautui myönteisesti erityisopetuksen ja toimintaterapian yhteistyöhön	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6.	Yhteistyö kuormitti arkista työtäni liikaa.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
7.	Kouluympäristöön tarvitaan myös toimintaterapia-osaamista.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8.	Moniammatillinen yhteistyöjakso kokonaisuudessaan oli kestoltaan riittävän pitkä.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Mahdolliset vapaamuotoiset tarkennukset kysymyksiin:



	<u>INTERVENTIO</u>	Olen täysin eri mieltä	Olen jokseenkin eri mieltä	En osaa sanoa	Olen jokseenkin samaa mieltä	Olen täysin samaa mieltä
9.	Oppilaiden vanhemmat suhtautuivat toimintaterapia-interventioon myönteisesti.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
10.	Oppilaat vastaanottivat toimintaterapian hyvin vastaan kouluympäristössä.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
11.	Toimintaterapia-arviointi (DOTCA-Ch) soveltuu kouluympäristöön.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
12.	Toimintaterapia-arviointi antoi lisää tietoa oppilaan tuen tarpeesta.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
13.	Toimintaterapeutti sopeutui hyvin kouluympäristöön.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
14.	Yhteistyö myös oppilaiden vanhempien kanssa olisi ollut tärkeää.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
15.	Olin valmis jatkamaan yhteistyötä kouluympäristössä erityisopetuksen ja toimintaterapian välillä.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
16.	Arvioinnin jälkeen olisi ollut hyvä jatkaa esim. ryhmämuotoista toimintaterapiaa koulussa.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Mahdolliset vapaamuotoiset tarkennukset kysymyksiin:

Ole hyvä ja vastaa seuraaviin kysymyksiin. Voit jatkaa vastausta tarvittaessa kaavakkeen kääntöpuolelle tai tyhjälle paperille. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti.

17. Mitä on mielestäsi toimintaterapia?

18. Mitä on mielestäsi erityisopetus?

19. Mitä hyvää näet erityisopetuksen ja toimintaterapian välisessä yhteistyössä?

20. Mitä puutteita/kehitettävää näet erityisopetuksen ja toimintaterapian välisessä yhteistyössä?

21. Millainen rooli toimintaterapeutilla voisi olla koulussa?

22. Mitä hyötyä olisi toimintaterapeutin tuesta oppilaan luonnollisessa toimintaympäristössä?

23. Miten koit dynaamisen DOTCA-Ch-arviointimenetelmän soveltuvan kouluympäristöön?

24. Millaista mahdollista lisätietoa koit toimintaterapeutin arvioinnin tuovan oppilaan tueksi?

25. Muuta?

26. Mitä mieltä olit kyselystä?

Kiitos vastauksistasi! ☺