

Milla Forssén Selja Lalli

Koulu toimintaterapian ympäristönä

Toimintaterapeuttien ja opettajien näkemyksiä

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Toimintaterapeutti AMK

Toimintaterapian koulutusohjelma

Opinnäytetyö

3.11.2014

Tekijät Otsikko Sivumäärä Aika	Milla Forssén, Selja Lalli Koulu toimintaterapian ympäristönä – Toimintaterapeuttien ja opettajien näkemyksiä 50 sivua + 5 liitettä Syksy 2014
Tutkinto	Toimintaterapeutti AMK
Koulutusohjelma	Toimintaterapian koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Toimintaterapia
Ohjaajat	Merja Suoperä, lehtori Anne Talvenheimo-Pesu, lehtori
<p>Opinnäytetyössä tarkasteltiin kouluympäristöä toimintaterapian kontekstina. Siinä tutkittiin, miten toimintaterapeutit hyödyntävät koulun luonnollista ympäristöä koululaisen toimintaterapiassa ja millaisia hyötyjä ja rajoitteita siihen liittyy. Opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä Vajaaliikkeisten Kunto Ry:n (VLK) kanssa, joka voi hyödyntää tuotettuja tietoja lasten kuntoutustoiminnan kehittämisessä. Myös toimintaterapeutit ja opettajat voivat hyötyä tiedoista työnsä kehittämisessä. Työn loppuun on liitetty taulukko, jossa esitellään koululaisen toimintaterapiaan liittyviä tutkimuksia ja opinnäytetöitä, jotta niiden sisältämiä tietoja on mahdollista hyödyntää käytännön työssä koululaisten kuntoutuksen parissa.</p> <p>Erityistä tukea tarvitsevien koululaisten toimintaterapiaa tulisi teoria- ja tutkimustiedon mukaan toteuttaa koululaisen luonnollisessa ympäristössä ja koulun luontaisia rutiineja ja toimintoja hyödyntäen. Kuntoutuspalveluiden pitäisi tulla koululaisen luo, ei päinvastoin. Suomessa tietämys toimintaterapiasta on kouluissa vähäistä, ja toimintaterapeutit hyödyntävät koulun luonnollista ympäristöä vaihtelevasti. Tämän vuoksi aihetta on tarpeellista tutkia.</p> <p>Opinnäytetyössä perehdyttiin kirjallisuuden avulla ympäristön, yksilön ja toiminnan väliseen suhteeseen ja ympäristön merkitykseen koululaisen toimintaterapiassa. Tutkielman tekoa ohjasi PEO-malli (Person-Environment-Occupation Model) ja tutkimusmetodina käytettiin laadullista tutkimusmenetelmää. Aineisto kerättiin haastattelemalla neljää toimintaterapeuttia ja kolmea opettajaa yksilöhaastatteluina.</p> <p>Opinnäytetyön tulosten perusteella suomalaiset toimintaterapeutit hyödyntävät koulun luonnollista ympäristöä vähemmän kuin kirjallisuudessa on suositeltu, tyypillisempää heille on työskentely koulun erillisessä tilassa tai vastaanottotiloissa. Koulun luonnollisen ympäristön hyödyntämiseen liittyy kuitenkin lukuisia hyötyjä; muun muassa erilaiset tukikeinot ja terapiassa opitut taidot integroituvat koululaisen arkeen tehokkaammin, yhteistyö opettajan ja terapeutin välillä on sujuvampaa, ja terapia saattaa hyödyttää koko luokkaa. Kouluissa toteutettavaa toimintaterapiaa rajoittaa pääasiassa se, että maksusitoumuksia koulukäynneille ei myönnetä riittävästi. Rajoitteista huolimatta koulu tarjoaa toimintaterapian toteuttamiselle monipuolisen ympäristön, ja sen hyödyntämistä tulisi tutkia ja kehittää jatkossa. Olisi hyödyllistä tutkia, millaiset toimintaterapian menetelmät soveltuvat suomalaisessa kouluympäristössä toteutettavaksi sekä tehdä käyttökokeiluja niitä koskien.</p>	
Avainsanat	toimintaterapia, koulu, koululaisen toimintaterapia, toimintaterapian konteksti, kouluympäristö, koulun luonnollinen ympäristö

Authors Title Number of Pages Date	Milla Forssén, Selja Lalli Occupational Therapy at School – Occupational Therapists' and Teachers' Views on Utilizing the Natural School Environment 50 pages + 5 appendices Autumn 2014
Degree	Bachelor of Health Care
Degree Programme	Occupational Therapy
Specialisation option	Occupational Therapy
Instructors	Merja Suoperä, Senior Lecturer Anne Talvenheimo-Pesu, Senior Lecturer
<p>This Bachelor's Thesis focuses on school environment as occupational therapy context. We investigated how occupational therapists utilize the natural school environment in their practice and what kind of supports and barriers there are in the environment. The thesis was conducted in co-operation with a Finnish association (Vajaaliikkeisten Kunto ry, VLK) which promotes treatment, research, rehabilitation and prevention of difficulties of disabled children and youth. VLK can use the information presented in our study in the development of rehabilitation services for disabled children and youth. Occupational therapists and teachers can also benefit from the information in the development of their practice.</p> <p>According to literature occupational therapy for school-aged children should be carried out in the child's natural environment, utilizing routines and practices already in use. Rehabilitation services should be served for the child at school and in classroom. In Finnish schools the knowledge of occupational therapy is limited and occupational therapists utilize the natural school environment to varying degrees. Therefore it is necessary to examine the topic.</p> <p>We gathered information using literature about the relationship of environment, person and occupation. Information was also gathered about the significance of environment in the child's occupational therapy process. In our study we used a qualitative research method, the data was collected by interviewing four occupational therapists and three teachers individually. The data acquisition and analysis was directed by the PEO model (Person-Environment-Occupation Model).</p> <p>According to the results of our study Finnish occupational therapists utilize the natural school environment less than is recommended in literature, and it is more typical for them to work either in a separate school space or at their practice. The main barrier for occupational therapy at school is restriction by administrators who make decisions about the placement of therapy: occupational therapy at school is considered expensive and is not funded enough. However the natural school environment offers good opportunities for the implementation of occupational therapy and benefits the child, teacher and therapist involved in many ways. So utilization of the natural school environment should be further studied and developed. It would be useful to investigate what kinds of occupational therapy procedures fit best to Finnish school environment and conduct trials of them.</p>	
Keywords	occupational therapy, school, occupational therapy context, natural school environment, school-aged children

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Lähtökohdat	3
2.1	Opinnäytetyön tehtävä ja keskeiset käsitteet	3
2.2	Vajaaliikkeisten Kunto ry	4
2.3	Aiemmat tutkimukset ja opinnäytetyöt	4
3	Ihmisen suhde ympäristöön	6
3.1	Terveys- ja sivistystoimen näkemys ympäristöstä	6
3.2	Toimintaterapian näkemys ympäristöstä ja PEO-malli	7
3.3	Ympäristön näkökulma koululaisen toimintaterapiaprosessissa	9
4	Koulun luonnollisen ympäristön ulottuvuudet toimintaterapiassa	12
4.1	Koulun luonnollisen ympäristön eri ulottuvuudet	12
4.2	Ympäristön eri ulottuvuuksien merkitys toimintaterapiassa	14
5	Opinnäytetyön toteutus	17
5.1	Teemahaastattelu ja haastatteluiden toteutus	17
5.2	Teorialähtöinen sisällönanalyysi ja analysoinnin toteutus	18
6	Tulokset	20
6.1	Miten toimintaterapeutit hyödyntävät koulun luonnollista ympäristöä?	20
6.1.1	Yleisopetuksen luokissa työskennelleet	21
6.1.2	Erityiskouluissa tai -luokissa työskennelleet	22
6.2	Millaisia hyötyjä ja rajoitteita koulun luonnollisen ympäristön hyödyntämiseen liittyy?	23
6.2.1	Fyysinen ympäristö	23
6.2.2	Sosiaalinen ympäristö	25
6.2.3	Ajallinen ympäristö	30
6.2.4	Kulttuurinen ympäristö	32
6.2.5	Institutionaalinen ympäristö	34
6.2.6	Virtuaalinen ympäristö	36
7	Päätelmät	38
8	Pohdinta	44
	Lähteet	47

Liitteet

Liite 1. Taulukko koululaisen toimintaterapiaan liittyvistä tutkimuksista

Liite 2. Haastattelukysymykset toimintaterapeuteille

Liite 3. Haastattelukysymykset opettajille

Liite 4. Taulukko koulun luonnollisen ympäristön hyödyistä ja rajoitteista

Liite 5. Lupa haastattelun nauhoitukseen ja aineiston käyttämiseen opinnäytetyössä

1 Johdanto

Teoria- ja tutkimustiedon mukaan erityistä tukea tarvitsevien koululaisten toimintaterapiaa tulisi toteuttaa koululaisen luonnollisissa ympäristöissä ja kouluarjen luontaisiin rutiineihin ja toimintoihin liittyen (Chandler 2013: 11, 22; Case-Smith 2010: 11; Ziviani – Muhlenhaupt 2006: 255; Muhlenhaupt 2003: 181; Koivikko – Sipari 2006: 8; Seppälä – Veijola 2012: 8). Kaikkein luonnollisin ja vähiten rajoittavin ympäristö koululaiselle on tavallinen koulu ja yleisopetuksen luokka, joten toimintaterapian palveluita tulisi tarjota siellä (Case-Smith 2010: 11; Chandler 2013: 11). Kotimaista tutkimustietoa liittyen koulun luonnollisen ympäristön hyödyntämiseen toimintaterapiassa on niukasti, joidenkin tulosten mukaan suomalaisen koululaisen arviointi ja toimintaterapia toteutuu usein vastaanotto- tai terapiatilassa (Grönlund – Rintakumpu 2010: 11; Kyllönen 2013: 34, 47). Tästä syystä halusimme opinnäytetyössämme tarkastella koulun luonnollista ympäristöä toimintaterapian kontekstina ja peilata suomalaisia käytänteitä kansainvälisiin suosituksiin.

Opinnäytetyössä olemme selvittäneet laadullisen tutkimuksen keinoin, miten Suomessa hyödynnetään koulun luonnollista ympäristöä toimintaterapiassa ja millaisia hyötyjä ja rajoitteita siihen liittyy. Teoriaosuudessa olemme tarkastelleet terveys- ja sivistystoimen alalla vallitsevien näkemysten ja toimintaterapian mallien avulla, miten ympäristö vaikuttaa ihmisen hyvinvointiin ja toimintakykyyn. Kirjallisuuden avulla olemme myös selvittäneet, mikä on ympäristön ja sen eri ulottuvuuksien merkitys koululaisen toimintaterapiassa. Tutkimuksen tekoa ohjasi PEO-malli (Person-Environment-Occupation Model), ja aineisto kerättiin haastattelemalla neljää toimintaterapeuttia ja kolmea opettajaa yksilöhaastatteluina.

Terveydenhuoltoalan paradigman muutos biomedikaalisesta kohti ekologista näkemystä on ohjannut kiinnittämään aiempaa tarkemmin huomiota ympäristön vaikutukseen ihmisten hoidossa ja kuntoutuksessa (Stewart – Law 2003: 4–7). Kouluissa integraatio ja inklusio ovat ajankohtaisia aiheita, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tulisi voida työskennellä samassa ympäristössä kuin muut ikäisensä. Kuntoutuspalveluiden pitäisi siis tulla oppilaan luo, ei toisinpäin. (Naukkarinen – Ladonlahti – Saloviita 2010.) Amerikassa toimintaterapeutit ovat työskennelleet kouluissa jo usean vuosikymmenen ajan, ja kouluissa työskenteleviä toimintaterapeutteja varten on tehty lukuisia säädöksiä ja ohjeis-

tuksia (Chandler 2013:5–7). Suomessa toimintaterapian ala on nuori, ja tietämys toimintaterapian mahdollisuuksista on vähäistä useilla alueilla. Kouluissa ei usein tunneta toimintaterapeutin toimenkuvaa tai tehtäviä, ja yhteistyö opettajan ja terapeutin välillä on niukkaa (Kantola – Keränen 2009: 30; Loponen 2000: 28). Tästä syystä koulussa toteuttavaan toimintaterapiaan on tarpeellista kiinnittää huomiota sekä tutkia siihen liittyviä tekijöitä.

Opinnäytetyömme on toteutettu yhteistyössä Vajaaliikkeisten Kunto Ry:n (VLK) kanssa, joka pyrkii kehittämään erityisesti lasten ja nuorten neurologista kuntoutusta. VLK:n vuoden teema on ”Kuntoutus osaksi lukujärjestystä”, ja sen puitteissa pyritään vaikuttamaan terveys- ja sivistystoimen tukipalveluihin. Tämän vuoksi yhdistys hyötyy tuottamistamme tiedoista koskien koululaisen toimintaterapiaa. VLK:n lisäksi toimintaterapeutit ja opettajat voivat hyödyntää opinnäytetyötämme oman työnsä kehittämisessä.

2 Lähtökohdat

Tässä luvussa esittelemme opinnäytetyömme lähtökohdat ja aiempaa tutkimusta aiheeseen liittyen.

2.1 Opinnäytetyön tehtävä ja keskeiset käsitteet

Opinnäytetyön tehtävänä on tarkastella koulun luonnollista ympäristöä toimintaterapian kontekstina. Työn puitteissa tuotettuja tietoja voidaan hyödyntää koululaisen kuntoutuspalveluiden sekä toimintaterapeuttien ja opettajien työtapojen kehittämisessä.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1.) **Miten toimintaterapeutit hyödyntävät koulun luonnollista ympäristöä koululaisen toimintaterapiassa?**
- 2.) **Millaisia hyötyjä ja rajoitteita koulun luonnollisen ympäristön hyödyntämiseen liittyy?**

Opinnäytetyömme keskeiset käsitteet ovat *kouluympäristö*, *koulun luonnollinen ympäristö*, *koululainen/oppilas*, jotka on avattu alla.

Kouluympäristö: Koulun fyysinen, sosiaalinen, ajallinen, kulttuurinen, institutionaalinen ja virtuaalinen ympäristö. Kyseinen luokittelu on tehty PEO-malliin (Law ym. 1996) ja Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process (AOTA 2014) viitekehysten pohjautuen.

Koulun luonnollinen ympäristö: Koulun luonnolliset rutiinit ja toiminnot ympäristössä, jossa koululainen aidosti toimii ja käyttää taitojaan koulupäivän aikana. Tilanteet, joissa koululaiset yleensä toimivat koulupäivän aikana, esimerkiksi luokka oppitunnin aikana. Sisältää fyysisen, sosiaalisen, ajallisen, kulttuurisen, institutionaalisen ja virtuaalisen ulottuvuuden.

Koululainen/ Oppilas: 6–12 vuotias alakoulun oppilas, jolla voi olla eri asteisia toimintakyvyn pulmia, jotka vaikuttavat kouluympäristössä toimimiseen. Erityiskoulun- tai luokan tai yleisopetuksen luokan oppilas.

2.2 Vajaaliikkeisten Kunto ry

Opinnäytetyömme yhteiskumppanina on Vajaaliikkeisten Kunto – Bot för Rörelsehindrade r.y. (VLK), vuonna 1953 perustettu yhdistys, joka pyrkii edistämään vammaisten lasten ja nuorten tutkimusta, hoitoa, kuntoutusta ja vaikeuksien ehkäisyä sekä tukee vammaisen lapsen ja nuoren oikeutta hyvään elämään ja tulevaisuuteen. Yhdistyksellä on 11 eri puolille Suomea jakautunutta aluetoimikuntaa, joissa jäsenenä toimivat sosiaali-, terveys- ja koulualan ammattilaiset sekä vanhemmat. Aluetoimikunnilla on merkittävä rooli alueellisen kuntoutustoiminnan kehittämisessä. VLK:n jäsenyhteisöinä toimivat muun muassa TATU ry, Suomen CP-liitto ry ja Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (Vajaaliikkeisten Kunto r.y. n.d.)

VLK:n vuoden teema on ”Kuntoutus osaksi lukujärjestystä”, ja sen puitteissa pyritään vaikuttamaan terveys- ja sivistystoimen tukipalveluihin. Tämän vuoksi koululaisen toimintaterapiaan liittyvien tekijöiden tutkiminen kiinnostaa yhdistystä, ja opinnäytetyömme aihe vastaa tarpeeseen saada lisätietoja koskien kouluympäristössä toteutuvaa toimintaterapiaa. VLK:n aluetoimikunnat saavat opinnäytetyömme tiedoista tukea palveluiden kehittämiseen ja ideoita toimintaansa. Opinnäytetyömme aihetta on suunniteltu ja rajattu yhdessä yhdistyksen projektikoordinaattorin kanssa.

2.3 Aiemmat tutkimukset ja opinnäytetyöt

Koululaisen toimintaterapiaa koskevaa tutkimustietoa on julkaistu ulkomailla runsaasti, ja aihetta käsittelevää teoretietoa löytyy kirjallisuudesta (lähinnä Amerikkalais- ja Kanadalaislähtöisestä) kattavasti. Suomessa on tehty myös useita opinnäytetöitä aiheeseen liittyen. Löytämässämme tutkimuksissa ja opinnäytetöissä on tarkasteltu koulussa työskentelevän toimintaterapeutin roolia ja tehtäviä sekä toimintaterapeutin ja opettajan välistä yhteistyötä. Niissä on myös tuotu esiin koulussa toteutettavan toimintaterapian hyötyjä. Koulun luonnollisen ympäristön ominaisuuksia tarkemmin eritteleviä tutkimuksia tai opinnäytetöitä emme löytäneet.

Kansainvälisen tutkimustiedon mukaan opettajan ja toimintaterapeutin välinen sujuva yhteistyö vaikuttaa myönteisesti toimintaterapian toteuttamiseen ja koululaisen toimintakyvyssä tapahtuviin muutoksiin, ja sille tulisi järjestää riittävästi resursseja. (Campbell – Missiuna – Rivard – Pollock 2012; Kennedy – Stewart 2011; Villeneuve 2009; Case-Smith 1997; Vincent – Steward – Harrison 2008; Barnes – Turner 2001). Aiemmissa

opinnäytetöissä on todettu, että toimintaterapeuttien osaamiselle on myös suomalaisissa kouluissa tarvetta - toimintaterapeutin työskentely koulussa on koettu hyödylliseksi ja yhteistyötä opettajan ja toimintaterapeutin välillä tulisi edistää (Grönlund – Rintakumpu 2010; Loponen 2000; Kaikkonen 2013; Kantola – Keränen 2009; Uuksulainen – Vuokkomaa 2010; Juhola, Matomäki, Välimäki 2012; Kujamäki – Mäkinen 2013; De Meulder – Sihvonen 2013).

Yhteistyökumppanimme VLK on julkaissut kolme kirjaa, joissa kuvataan yhdistyksen aiempia hankkeita/ projekteja ja niissä kertyneitä tietoja (Launiainen – Sipari 2011; Sepälä – Veijola 2012; Koivikko – Sipari 2006). Julkaisuissa kuvataan lasten/nuorten kuntoutuksen kehittämistyötä, ja niissä korostetaan arkiympäristön merkitystä kuntoutuksessa.

Olemme koonneet liitteenä olevan taulukon (liite 1.) tutkimuksista ja opinnäytetöistä, joissa käsitellään toimintaterapeutin työskentelyä koulukontekstissa. Koululaisten parissa työskentelevät toimintaterapeutit ja opettajat voivat hyödyntää tietoja käytännön työssään. Niistä voi hyötyä esimerkiksi perustellessaan kouluympäristössä toteutettavan toimintaterapian tarpeellisuutta, ja niiden kautta voi saada uusia ideoita koskien koulun luonnollisen ympäristön hyödyntämistä toimintaterapiassa.

3 Ihmisen suhde ympäristöön

Tässä luvussa tarkastelemme terveys- ja sivistystoimen alalla vallitsevien näkemysten sekä toimintaterapian mallien kautta, miten ympäristö vaikuttaa ihmisen hyvinvointiin ja toimintakykyyn. Aiheeseen on tarpeellista perehtyä, koska näkemys ympäristön merkityksestä kuntoutuksen alalla on muuttumassa. Erityisesti perehdymme Person-Environment-Occupation (suom. ihminen-ympäristö-toiminta), myöhemmin PEO -malliin, joka on työmme taustateoria. Lisäksi kuvaamme tässä luvussa, mikä on ympäristön näkökulma koululaisen toimintaterapiassa.

3.1 Terveys- ja sivistystoimen näkemys ympäristöstä

Terveystoimen alalla on pitkään hallinnut medikaalinen, reduktionistinen näkemys koskien ihmistä ja hänen terveyttään. Biomedikaalista paradigmaa noudattaen on ihminen ja ympäristö nähty toisistaan erillisinä tekijöinä, terveydentilan häiriöiden on oletettu johtuvan lähinnä ihmiseen liittyvistä tekijöistä. Tämä on johtanut siihen, että sairauksia ja vammoja tutkittaessa ja hoidettaessa on ympäristön merkitys jätetty vähälle huomiolle. (Stewart – Law 2003: 4–7.)

Asiakkaan hoito ja kuntoutus on tyypillisesti tapahtunut irrallaan arjen toimintaympäristöstä, toimintaterapeutit ovat perinteisesti työskennelleet sairaaloissa (Harra 2005: 30). Myös kouluissa toimivien toimintaterapeuttien lähestymistapa asiakkaaseen on alun perin pohjautunut medikaaliseen näkökulmaan, jolloin koululaisen kuntoutus on perustunut lapsen ”virheiden” ja vammojen korjaamiseen sekä hänen taitojensa kehittämiseen huomioimatta juuri koulukontekstin merkitystä (Muhlenhaupt 2003: 178; Chandler 2013: 5; Stewart – Law 2003: 10). Kouluissa työskentelevien kuntoutustyöntekijöiden on perinteisesti odotettu vievän asiakkaan omiin tiloihinsa ja tuovan sitten ”korjattuna” takaisin (Chandler 2013: 5).

Biomedikaaliseen paradigmaan kohdistuneeseen kritiikkiin pohjautuen 1900-luvun loppupuolella ryhdyttiin kehittämään ekologista paradigmaa. Ekologinen näkemys huomioi ihmisen ulkoisten tekijöiden vaikutuksia terveyteen, sen mukaan ympäristö ja ihminen ovat vuorovaikutuksellisessa suhteessa. (Stewart – Law 2003: 6–7.) Ihmisten hoidossa ja kuntoutuksessa tulisi siis arvioida ympäristön merkitys aiempaa huolellisemmin. World Health Organization (2007) kuvaa, että erityisesti kehittyvä lapsi on hyvin riippuvainen

ympäristöstään, joten sen fyysiset ja sosiaaliset elementit vaikuttavat merkittävästi lapsen toimintakykyyn. Ympäristön merkitys muuttuu radikaalisti lapsen/nuoren kehityksen eri vaiheissa hänen elämänpiirinsä jatkuvasti laajentuessa, ja kouluikäisen lapsen elämä linkittyy tiiviisti kotiin ja kouluun. (World Health Organization 2007: xvi, 15.) Koulu on näin lapselle luonnollinen toimintaympäristö, jonne hänen kuntoutuksensa tulisi liittää (Sipari 2008: 29; Koivikko – Sipari 2006: 8; Seppälä – Veijola 2012: 8).

Sivistystoimen alalla integraatio ja inklusio ovat ajankohtaisia aiheita niin kansainvälisesti kuin Suomessa. Koulujärjestelmää koskevan inklusioajattelun mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tulisi voida työskennellä samassa ympäristössä kuin muut ikäisensä. Kuntoutuspalveluiden pitäisi siis tulla oppilaan luo, ei toisinpäin, ja erilaiset terapiapalvelut tulisi järjestää mahdollisimman joustavasti opetuksen yhteyteen. Koulujen tulisi kyetä mukautumaan lapsen tarpeiden mukaan. (Naukkarinen – Ladonlahti – Saloviita 2010; Muhlenhaupt 2003: 180.) Inklusiivisen ajattelutavan kehittymisen myötä on tarve toimintaterapeuttien luokassa ja yhteistyössä opettajan kanssa työskentelemistä kohtaan on kasvanut (Campbell ym. 2012: 52).

3.2 Toimintaterapian näkemys ympäristöstä ja PEO-malli

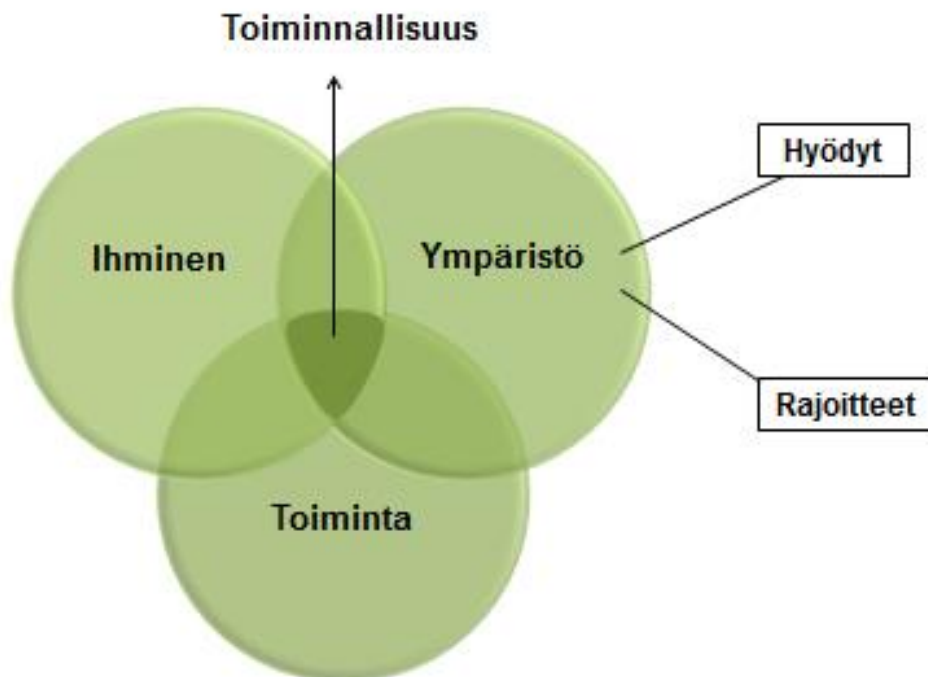
Toimintaterapeutit ovat jo varhain painottaneet ympäristön ja henkisten tekijöiden merkitystä ihmisen toimintakyvylle kehon toimintojen analysoinnin sijaan (Kielhofner 2009: 26). Alalla on kehitetty useita erilaisia teorioita ja malleja koskien toimintaa ja toiminnallisuutta. Eroavaisuuksistaan huolimatta jokainen näistä tukee näkemystä, että ympäristö vaikuttaa ihmiseen. Ihmisen kehittymisen, terveyden ja hyvinvoinnin nähdään olevan ympäristön ja yksilön välisen vuorovaikutuksen tulosta. (Stewart – Law 2003: 5,10.)

Model of Human Occupation (MOHO)-mallin luoja Kielhofner (2008) korostaa, että oleellista on erottaa ympäristön ominaisuudet ja niiden todellinen vaikutus toimivaan ihmiseen, sillä ympäristö vaikuttaa jokaiseen yksilöllisellä tavalla (Kielhofner 2008: 86–88). Kanadalaisessa toiminnallisuuden ja sitoutuneisuuden mallissa (Canadian Model of Occupational Performance and Engagement, CMOP-E) taas tuodaan esiin, että ihmisen ulkopuolella oleva ympäristö on vastavuoroisessa suhteessa häneen, kummallakin on vaikutuksensa toiseen (Polatajko ym. 2007: 48).

Opinnäytetyömme taustateoriaksi valikoitui PEO-malli (Kuvio 1.), koska sen mukaan ympäristö on yhtä merkittävä toiminnallisuuden osatekijä kuin ihminen tai toiminta. Malli on

helposti ymmärrettävä, ja sen avulla ympäristön toiminnallisuuteen myönteisesti vaikuttavia tekijöitä voidaan korostaa ja kielteisesti vaikuttavia tekijöitä vähentää (Rigby – Letts 2003: 20–25). PEO-malli soveltuu hyvin työmme taustateoriaksi myös siitä syystä, että toimintaterapeutti voi hyödyntää sitä käytännössä kouluympäristössä työskennellessään (Muhlenhaupt 2003: 187, 192–193).

PEO-mallissa kuvataan ihmisen, toiminnan ja ympäristön dynaamista suhdetta, johon yksilön toiminnallisuus pohjautuu. Mallissa ympäristön nähdään vaikuttavan jatkuvan vuorovaikutuksen kautta yksilön käyttäytymiseen sekä päinvastoin. Ympäristöä tarkastellaan yksilön tai yhteisön ainutlaatuisesta näkökulmasta, ja sen merkitys painottuu eri tavoin elämän eri vaiheissa. (Law ym. 1996: 9, 16–17.) PEO-mallissa ympäristö on määritelty suurpiirteisesti, ja sen kulttuuriset, sosioekonomiset, institutionaaliset, fyysiset ja sosiaaliset tekijät saavat saman arvon. Ympäristö sisältää hyötyjä (supports) ja rajoitteita (barriers), ja se on ihmistä alttiimpi muuttumaan. (Law ym. 1996: 15–17.)



Kuvio 1. PEO-malli (mukaillen Law ym. 1996: 15).

PEO-mallin keskiössä on yksilön toiminnallisuus. Se on ihmisen, ympäristön ja toiminnan välisen vuorovaikutuksen lopputulos, ja sitä kuvataan merkitykselliseen toimintaan sitoutuneen henkilön dynaamisena kokemuksena. Kun kolme osatekijää on harmonisessa vuorovaikutuksessa keskenään (engl. Person-Environment-Occupation Fit), oletetaan ihmisen toiminnallisuuden olevan optimaalisella tasolla. Kutakin osatekijää muokkamalla voidaan vaikuttaa yksilön toimintakykyyn myönteisesti. (Law ym.1996: 16–17.)

PEO-malli on todettu hyväksi työskentelyn apuvälineeksi toimintaterapeutille (Strong – Rigby – Stewart – Law – Cooper 1999: 131). Strong ym. (1999) ovat julkaisseet artikkelin, jossa annetaan neuvoja mallin hyödyntämisestä toimintaterapiaprosessin eri vaiheissa. Kouluympäristössä toimintaterapeutti voi PEO-mallin avulla eritellä ja arvioida koululaisen toiminnallisuuteen vaikuttavia tekijöitä sekä suunnitella interventioita, joilla koululaisen toimintakykyyn voidaan vaikuttaa (Muhlenhaupt 2003: 187). Mallia voidaan hyödyntää myös tiimityöskentelyssä koulun henkilökunnan kanssa, jolloin toimintaterapeutti voi sen avulla nostaa esiin ja selventää koululaisen toiminnallisuuteen vaikuttavia tekijöitä sekä niiden välistä vuorovaikutusta. Näin uudenlaisia interventioita voidaan kehittää yhteistyössä koulun henkilökunnan kanssa. (Muhlenhaupt 2003: 192–193.)

3.3 Ympäristön näkökulma koululaisen toimintaterapiaprosessissa

Koululaisen toimintaterapiaprosessi koostuu arvioinnista, terapiainterventiosta sekä tulosten dokumentoinnista. Tavoitteena on, että koululainen selviytyy jokapäiväisistä, itselleen merkityksellisistä toiminnoista huolimatta toimintakyvyn haasteista tai ympäristön esteistä. (Frolek Clark – Jackson – Polichino 2011: 46–48; Holma 2003: 7–8.)

Arvioinnissa tarkastellaan koululaisen kehitystä, hänen toimintakykynsä vahvuuksia ja heikkouksia sekä näiden vaikutusta oppimiseen ja osallistumiseen kouluympäristössä (Case-Smith 2010: 3; Frolek Clark ym. 2011: 48). Arvioinnissa toimintaterapeutti huomioi yksilön, ympäristön ja toiminnan välisen vuorovaikutuksen (Suomen Toimintaterapeutti-liitto ry 2010: 8). Toimintaympäristöä arvioimalla voidaan määrittää sen vaatimuksia suhteessa asiakkaan toimintakykyyn ja eritellä asiakkaan osallistumista mahdollistavia tai rajoittavia tekijöitä (Case-Smith 2010: 3; Frolek Clark – Chandler 2013: 71). Toimintaterapeutin tulee pohtia, miten kussakin ympäristössä toimiminen rajoittaa tai mahdollistaa hänen asiakkaansa kokonaisvaltaista osallistumista sekä tunnistaa ympäristöissä ilmevästä toiminnallista epäoikeudenmukaisuutta (AOTA 2014: 9).

Arviointi toteutetaan joko koululaisen omassa ympäristössä, kuten kotona tai koulussa ja/tai laitosympäristössä (Holma 2003: 8). Asiakkaan omassa ympäristössä tapahtuvalla arvioinnilla voidaan saada luotettavin kuva hänen toiminnallisuudestaan (Suomen Toimintaterapeuttiliitto ry 2010: 14), mutta tästä huolimatta suomalaisen koululaisen arviointi toteutuu usein vastaanotto- tai terapiatilassa (Kyllönen 2013: 34, 47).

Toimintaterapiainterventiossa edistetään koululaisen toimintakykyä ja osallistumista tarjoamalla sopivan haastavia harjoitteita, muokkaamalla ympäristöä, järjestämällä hänelle tarvittavat apuvälineet sekä konsultoimalla ja ohjaamalla hänen kanssaan työskenteleviä aikuisia (Case-Smith 2010: 5–10). Toimintaterapiaa tulisi toteuttaa ympäristöissä, joissa kaikki muut koululaiset toimivat (Case-Smith 2010: 11; Muhlenhaupt 2003: 181), ja terapeutin tulisi sitouttaa asiakastaan koulun luonnollisiin rutiineihin ja toimintoihin aina kun mahdollista (Chandler 2013: 22). Kouluympäristön luonnollisiin toimintoihin liittymättömien terapia-aktiviteettien suorittamista ei pidetä yhtä tehokkaana (Muhlenhaupt 2003: 181).

Kaikkein luonnollisin ja vähiten rajoittavin ympäristö koululaiselle on tavallinen koulu ja yleisopetuksen luokka, joten toimintaterapian palveluita tulisi tarjota siellä (Case-Smith 2010: 11; Chandler 2013: 11). Vaikka yleisopetuksen luokka ei olisikaan vähiten rajoittavin ympäristö, tulisi toimintaterapiaa toteuttaa silti siinä ympäristössä, jossa koululainen käyttää harjoiteltavia taitoja/valmiuksia - toimintaterapeutin tulee aina harkita, mikä on parasta koululaisen oppimisen ja osallistumisen kannalta. Koululaisen poistaminen luonnollisesta ympäristöstä ja siellä suoritettavien toimintojen ja aktiviteettien parista (esim. luokasta poistuminen tai luokan perällä toimiminen) häiritsee hänen osallistumistaan koulun arjessa. Toisinaan lyhytaikainen poistuminen luonnollisesta tilanteesta on kuitenkin välttämätöntä. Näin on esimerkiksi silloin, kun tietyn taidon harjoittelu häiritsee muita oppilaita. (Chandler 2013: 11, 22.)

Toimintaterapeutti voi kouluympäristössä ja luokassa työskennellessään suunnitella asiakkaansa toimintaa ja osallistumista tukevia strategioita siten, että ne ovat yhteneväisiä opettajan suunnitelmien ja tavoitteiden kanssa ja toteutuvat sujuvasti koulun luonnollisiin rutiineihin ja rytmeihin, esimerkiksi oppituntiin, limittyen. Koululaisen kannalta taas on mielekästä, että hän voi terapian ohessa ja tuella osallistua koulun sosiaalisiin ja oppimiseen liittyviin toimintoihin luokkakavereidensa kanssa. (Ziviani – Muhlenhaupt 2006: 255).

Bundy (1995) on jakanut toimintaterapian toteuttamisen koulussa kolmeen erilaiseen tapaan, jotka ovat suora, epäsuora ja konsultaatio (Villeneuve 2009: 208–209 mukaan). Tutkimuksien mukaan koululaisen toimintaterapiassa on suositeltavaa yhdistää näitä kolmea erilaista työskentelytapaa (Villeneuve 2009: 209). Suora interventio kohdistuu koululaisen taitojen kehittämiseen, ja toimintaterapeutti toteuttaa sitä koululaisen kanssa luokassa tai koulun muussa tilassa. Epäsuorassa interventiossa toimintaterapeutti kouluttaa koululaisen kanssa työskentelevää koulun henkilökuntaa, yleensä opettajaa, hyödyntämään koululaisen toimintakykyä tukevaa menetelmää. Konsultaatioon taas sisältyy sellaisten strategioiden tunnistaminen, jotka edistävät koululaisen toimintaa kouluympäristössä. Konsultaatioon liittyy ympäristön (fyysinen, sosiaalinen, akateeminen) muokkaaminen koululaisen toimintakykyä paremmin tukevaksi, ja sitä toteutetaan yhteistyössä opettajan kanssa. (Bundy 1995 Villeneuve 2009: 208–209 mukaan.) Toimintaterapeutin ei siis ole koululaisen terapiaa toteuttaessaan tarpeellista työskennellä ainoastaan oppitunnin aikana luokahuoneessa, vaan hänen tulee monipuolisesti ja asiakkaansa tarpeen mukaan kyetä yhdistämään erilaisia työskentelytapoja koulun luonnollisen ympäristön eri ulottuvuuksia hyödyntäen.

Suosituksia koulun luonnollisen ympäristön hyödyntämisestä toimintaterapiassa tulevat muun muassa Amerikasta, jossa toimintaterapeutit ovat työskennelleet kouluissa jo yli 35 vuoden ajan (Chandler 2013: 5). Suomessa samanlaista historiaa ei ole, joten suomalaisissa kouluissa ei usein tunneta toimintaterapeutin toimenkuvaa ja tehtäviä eikä yhteistyö opettajien kanssa ole riittävää (Kantola – Keränen 2009: 30; Loponen 2000: 28). Näin ollen tietoisuus ympäristön merkityksestä toimintaterapiassa on myös vähäistä, ja koulussa toimiva toimintaterapeutti usein ohjataankin työskentelemään asiakkaansa kanssa erilliseen tilaan, joka ei sovellu lapsen tavoitteiden mukaisen terapian toteuttamiseen. Tällöin terapia ei oletettavasti juuri eroa vastaanotolla tapahtuvasta terapiasta eikä luonnollisen ympäristön mahdollisuuksia voida hyödyntää. (Grönlund – Rintakumpu 2010: 11; Kyllönen 2013: 34, 47.)

4 Koulun luonnollisen ympäristön ulottuvuudet toimintaterapiassa

Tässä luvussa perehdymme koulun luonnollisen ympäristön eri ulottuvuuksien luokitteluun, jonka olemme tehneet PEO-mallin ja American Occupational Therapy Association AOTA (2014) julkaiseman Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process -viitekehyksen tukemana. Käsittelemme myös ympäristön osa-alueiden merkitystä koululaisen toimintaterapiassa. Kuvaamme, mikä on kouluympäristön eri ulottuvuuksien suhde toimintaterapian toteuttamiseen koulussa, ja miten toimintaterapeutti voi hyödyntää niitä koululaisen toimintaterapiassa.

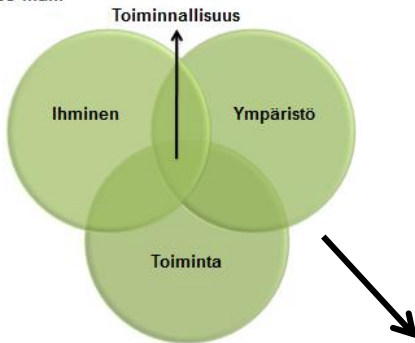
4.1 Koulun luonnollisen ympäristön eri ulottuvuudet

PEO-mallissa mainittuja ympäristön osa-alueita tarkennamme AOTA (2014) julkaiseman Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process viitekehyksen avulla, koska PEO-mallissa ympäristön osa-alueiden kuvailu on niukkaa. Kyseisessä julkaisussa kuvaillaan toimintaterapian perustana olevat keskeisimmät käsitteet ja näkemykset (AOTA 2014: 53). Viitekehys pohjautuu viimeisimpään tietoon koskien toimintaterapiaa, ja sen avulla on mahdollista tarkastella ympäristöä useasta eri näkökulmasta.

AOTA (2014) mukaan kontekstit ja ympäristöt vaikuttavat toiminnan laatuun ja mielekkyyteen sekä asiakkaan kykyyn toimia. Jossakin ympäristössä asiakkaan voi olla haastava toteuttaa tiettyä toimintaa, kun toisessa ympäristössä saman toiminnan toteuttaminen sujuu ongelmitta - ympäristö vaikuttaa ihmisen toimintaan rajoittaen tai mahdollistaen. Toimimisen lisäksi yksilön tulee sitoutua mielekkäällä tavalla toimintaan liittyviin erilaisiin konteksteihin ja ympäristöihin, jotta hän kykenee tavoitteellisesti ja tarkoituksenmukaisesti osallistumaan elämässään. (AOTA 2014: 9.)

AOTA (2014) viitekehyksessä jaotellaan kontekstit ja ympäristöt sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön sekä kulttuuriseen, henkilökohtaiseen, ajalliseen ja virtuaaliseen kontekstiin (AOTA 2014: 4). Emme työssämme huomioi henkilökohtaista ulottuvuutta (personal context), koska koemme sen PEO-mallin ohjaamana kuuluvan ihmiseen liittyviin tekijöihin. Lisäksi PEO-mallin ohjaamana käsittelemme institutionaalista ympäristöä erillisenä kokonaisuutena. Viitekehyksen jaottelusta poiketen käytämme selvyuden vuoksi kontekstin sijaan ympäristö-sanaa. Opinnäytetyössämme tarkasteltavat ympäristön osa-alueet on esitelty tarkemmin seuraavalla sivulla olevassa taulukossa (Kuvio 2.).

PEO-malli



Ympäristön osa-alueet	Sisältävät hyötyjä ja rajoitteita
Fyysinen ympäristö	Koulun luonnollinen ja rakennettu ympäristö, jossa jokapäiväinen toiminta tapahtuu.
Sosiaalinen ympäristö	Koulun ihmiset, ryhmät ja yhteisöt - heidän läsnäolonsa, odotukset sekä suhteet. Toimintaterapeuttiin yhteydessä ovat mm. koululainen, opettaja, muut oppilaat, koulunkäyntiavustajat.
Ajallinen ympäristö	Päivän- ja vuodenaika, toiminnan kesto ja rytmi. Esim. koulun aikataulut ja lukujärjestys.
Kulttuurinen ympäristö	Koulun tavat ja tottumukset, toimintamallit, tapakulttuuri, yhteisön odotukset.
Institutionaalinen ympäristö	Koulujärjestelmää ohjaavat lait ja säädökset, yhteiskunnan ohjaamat taloudelliset resurssit, sosiaali- ja terveystalvelut (joihin toimintaterapia kuuluu).
Virtuaalinen ympäristö	Viittaa vuorovaikutukseen, joka tapahtuu simuloitussa ympäristössä ilman fyysistä kontaktia. Esimerkiksi internetin ja puhelimen välityksellä tapahtuva vuorovaikutus.

Kuvio 2. Koulun luonnollisen ympäristön osa-alueet (Law ym. 1996: 16; AOTA 2014: 58–59; Polatajko ym. 2007: 52–53).

4.2 Ympäristön eri ulottuvuuksien merkitys toimintaterapiassa

Fyysinen ympäristö. Koululuokan välineet (mm. apuvälineet) ja materiaalit, huonekalujen järjestys sekä ympäristön äänet, valot ja muut aistivirikkeet ovat tekijöitä, joita toimintaterapeutti voi muokata tukeakseen asiakkaansa osallistumista kouluympäristössä. Toimintaterapeutti usein kiinnittää huomiota koululaisen työasentoon ja työpöydän sekä -tuolin sopivuuteen sekä siihen, miten ympäristön virikkeet vaikuttavat koululaisen osallistumiseen luokassa. (Ziviani, Muhlenhaupt 2006: 245–246.) Toimintaterapeutin on oleellista myös arvioida ja tukea koululaisen pääsyä koulun eri tiloihin sekä liikkumista niissä (Frolek Clark – Chandler 2013: 7).

Sosiaalinen ympäristö. Koululaisen suhteet opettajaan ja muihin oppilaisiin vaikuttavat hänen osallistumiseensa koulussa, ja toimintaterapiassa tulisi aina huomioida koulun aikuiset sekä muut lapset (Frolek Clark – Chandler 2013: 73). Toimintaterapeutin ja opettajan välinen sujuva yhteistyö on yhteydessä koululaisen toimintakyvyssä sekä koulun työntekijöiden asenteissa ja työskentelytavoissa tapahtuviin myönteisiin muutoksiin (Campbell ym. 2012: 56–57; Kennedy – Stewart 2011: 213; Villeneuve 2009: 209–211; Case-Smith 1997: 147–149).

Toimintaterapeuttien tulisi huomioida lapsen taitoja arvioidessaan ja harjoittaessaan yhteys niiden sosiaaliseen kontekstiin (Florey – Greene 2008: 292). Toimintaterapiainterventiossa voidaan myös sosiaalisten taitojen harjoittamisen sijaan tai lisäksi muokata sosiaalista ympäristöä koululaiselle soveltuvammaksi. Toimintaterapeutti voi antaa opettajalle tietoa ja neuvoja koskien asiakkaansa käyttäytymistä ja vuorovaikutusta, tai hän voi suunnitella ja kokeilla toimintatapoja, jotka tukevat oppilaan positiivista kanssakäymistä muiden kanssa. (Ziviani – Muhlenhaupt 2006: 247; Frolek Clark – Chandler 2013: 73; Muhlenhaupt 2003: 183.)

Ajallinen ympäristö. Toimintaterapeutin on työskennellessään huomioitava koulun aikataulut ja se, miten rutiinit ja rytmit sekä päivän- ja vuodenaika vaikuttavat koululaisen suoriutumiseen. Koululaisen toimintakyvyn haasteet vaikuttavat hänen ajankäyttöönsä eri tavoin, ja opettajalla on yleensä odotuksia ja vaatimuksia oppilaan ajankäytön suhteen. (Frolek Clark – Chandler 2013: 71; Ziviani – Muhlenhaupt 2006: 247–248; Muhlenhaupt 2003: 183.) Toimintaterapeutti voi tukea koululaista työskentelynsä rytmittämi-

sessä esimerkiksi visuaalisen tuen avulla. Hän voi myös vaikuttaa ympäristön vaatimuksiin koskien asiakkaansa ajankäyttöä tekemällä suosituksia tehtäviin liittyvistä aikatauluista. (Muhlenhaupt 2003: 183.)

Kulttuurinen ympäristö. Toimintaterapeutin tulisi olla tietoinen koulun tavoista ja tottumuksista, sillä niiden tunteminen helpottaa terapia- ja yhteistyötä (Juhola ym. 2012: 29; Kantola – Keränen 2009: 28–30; Loponen 2000: 26). Opettajan ja luokan toimintatapoihin perehtyminen edesauttaa tehokkaan toimintaterapiaintervention suunnittelemista (Villeneuve 2009: 212–213).

Erilaiset säännöt, odotukset ja tavoitteet heijastelevat koulun arvomaailmaa, ja erityisen tärkeää koululaisen kannalta on positiivinen ilmapiiri, joka arvostaa erilaisia oppilaita sekä kannustaa osallistumaan ja oppimaan. (Frolek Clark – Chandler 2013: 71; Ziviani – Muhlenhaupt: 2006: 248). Toimintaterapeutti voi koulussa työskennellessään edistää kannustavan ilmapiirin ja myönteisten työskentelytapojen luomista ja ylläpitämistä. Hän voi pyrkiä kiinnittämään huomiota voimavaroihin haasteiden sijaan ja edistämään koululaisen itsenäisyyttä antamalla esimerkkiä siitä, miten työskennellään oppilaan kanssa, ei hänen puolestaan. (Frolek Clark – Chandler 2013: 71.)

Institutionaalinen ympäristö. Suomessa lapset ohjautuvat toimintaterapiaan pääasiassa terveyskeskuksessa tai sairaalassa tehdyn arvioinnin perusteella, ja lapsen kuntoutuksen kustantaa keskussairaala maksusitoumuksella, kunnan terveyskeskus tai kansaneläkelaitos. Vanhemmat voivat myös itse olla maksavina asiakkaina tai terapia voi olla esimerkiksi vakuutusyhtiön korvaamaa. (Toimintateekki n.d.) Toimintaterapia on perinteisen jaon mukaan lääkinnällistä kuntoutusta, kun taas vammaisen/vajaakuntoisen lapsen kasvattaminen ja koulutus luetaan kasvatukselliseksi kuntoutukseksi (Kuntoutusportti n.d.).

Suomalaisen kuntoutusjärjestelmän eri osa-alueet toimivat suhteellisen itsenäisesti, ja järjestelmää on moitittu hajanaiseksi ja monimutkaiseksi (Miettinen 2012). Kunnan tehtävänä on järjestää asukkailleen lääkinnällinen kuntoutus osana kansanterveyslaissa ja erikoissairaanhoidoissa tarkoitettua sairaanhoitoa (Kuntoutusportti n.d.), joten toimintaterapia ei näin luontaisesti limity kasvatuksen ja opetuksen yhteyteen. Kuntoutuksen eri osajärjestelmien näkemykset eivät välttämättä tue toisiaan, esimerkiksi KELAN kapea käsitys koulun ja toimintaterapeutin välisen yhteistyön tekemisestä on koettu toimintaterapian toteuttamista rajoittavaksi tekijäksi (Kantola – Keränen 2009: 30). Kuntien erilaiset

taloudelliset tilanteet saattavat myös vaikuttaa mahdollisuuksiin saada toimintaterapiaa, ja resurssien puute on Suomessa koettu toimintaterapeutin ja koulun välistä yhteistyötä rajoittavaksi tekijäksi (Loponen 2000: 28).

Virtuaalinen ympäristö. Nykyaikana koululaisten keskinäinen sosiaalinen kanssakäyminen tapahtuu usein puhelimen tai internetin välityksellä, ja opettajat voivat hyödyntää erilaisia virtuaalisia konteksteja opetuksessa (esimerkiksi luennot tietokoneen välityksellä, opetusohjelmat internetissä, älytaulut). Myös toimintaterapian palveluita on mahdollista tarjota interaktiivisen teknologian avulla, tällaista menetelmää on kehitelty ainakin Amerikassa. Näin ollen toimintaterapeutin tulee huomioida virtuaalinen konteksti koululaisen toimintaterapiassa, ja hän voi hyödyntää esimerkiksi älypuhelinta tai tablettia niin terapiassa kuin yhteydenpidossa asiakkaidensa, kuten koulun henkilökunnan kanssa. (Frolek Clark – Chandler 2013: 71–72.)

5 Opinnäytetyön toteutus

Tässä luvussa esittelemme menetelmät, joita käytimme aineiston hankinnassa ja analysoinnissa sekä kuvaamme niiden hyödyntämistä käytännössä.

5.1 Teemahaastattelu ja haastatteluiden toteutus

Keräsimme opinnäytetyön aineiston haastattelemalla neljää toimintaterapeuttia ja kolmea erityisluokanopettajaa yksilöhaastatteluina. Haastattelumenetelmänä käytimme teemahaastattelua, joka antoi mahdollisuuden lisäkysymysten esittämiselle ja vapaamuotoiselle keskustelulle aiheesta. Haastattelemalla oli mahdollista saada syvällisempää tietoa kuin esimerkiksi kyselylomakkeilla.

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, jossa haastattelu kohdennetaan tiettyihin keskusteluteemoihin. Haastattelu etenee keskeisten teemojen mukaisesti eivätkä kysymykset ole tiukasti aseteltuja tai tietyssä järjestyksessä. Teemahaastattelu on menetelmänä joustava, ja se mahdollistaa tutkittavalle vapaan reagoinnin kysymyksiin. Teemahaastattelussa voidaan syventää haastateltavalta saatuja tietoja lisäkysymyksiä esittämällä. Menetelmällä voidaan tutkia kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita. Keskustelu mahdollistaa eleiden ja ilmeiden havainnoinnin, jotka voivat auttaa ymmärtämään haastateltavan vastauksia ja niiden merkityksiä. Teemahaastattelu tuo mukanaan paljon tutkimuksen kannalta epäoleellista materiaalia, joten aineiston analysointi, tulkinta ja raportointi ovat aikaa vieviä. Lisäksi itse haastattelun toteuttaminen vaatii hyviä haastattelutaitoja. (Hirsjärvi – Hurme 2010: 34–36; 47–48.)

Haastattelimme sekä toimintaterapeutteja että opettajia saadaksemme tietoa kahden eri ammattikunnan näkökulmasta. Ennen haastattelua lähetimme informanteille haastattelukysymykset (liite 2. ja 3.) sähköpostitse, jotta he voisivat tutustua niihin ennalta. Haastattelutilanteessa toimimme molemmat haastattelijoina voidaksemme esittää tarkentavia kysymyksiä monipuolisemmin. Kaikkien osapuolten osallistuessa keskusteluun tilanne oli myös luonteva. Haastattelut olivat kestoltaan noin tunnin mittaisia ja toteutuivat informantin valitsemassa, hänelle parhaiten sopivassa paikassa. Nauhoitimme haastattelut, jotta kerättyyn aineistoon olisi helppo palata aineistoa käsiteltäessä.

Haastattelun alussa kerroimme lyhyesti työmme taustoista ja kartoitimme informantin taustatietoja, jonka jälkeen siirryimme varsinaisiin kysymyksiin. Haastattelussa kysyimme molemmilta ammattiryhmiltä, millaisia hyötyjä ja rajoitteita koulun luonnollinen ympäristö sisältää koululaisen toimintaterapiassa. Kysymyksen jaoimme PEO-mallin ja AOTA (2014) ympäristöjaottelun pohjalta teemoihin: fyysinen, sosiaalinen, ajallinen, kulttuurinen, institutionaalinen ja virtuaalinen ympäristö. Kunkin teeman alle suunnittelimme tarkentavia kysymyksiä, joita voitaisiin tarvittaessa käyttää. Lisäksi haastattelu sisälsi ammattiryhmäkohtaisia kysymyksiä.

5.2 Teorialähtöinen sisällönanalyysi ja analysoinnin toteutus

Aineiston analysoinnissa käytimme teorialähtöistä sisällönanalyysiä hyödyntäen PEO-mallia, AOTA (2014) ympäristön jaottelua ja aiempaa teoria- ja tutkimustietoa koululaisen toimintaterapiaan liittyen. Siten kykenimme vertaamaan tutkimus- ja teorialtietoa haastatteluaineistoon. Teorialähtöisen analyysin ja teoriasta nousevien teemojen kautta haastatteluaineiston luokittelu oli selkeää. Halusimme tutkia, nostavatko suomalaiset toimintaterapeutit ja opettajat esiin samanlaisia koulun luonnollisen ympäristön hyötyjä ja rajoitteita, kuin kansainvälisessä kirjallisuudessa on mainittu. Pystyimme myös pohtimaan, vastaavatko Suomen käytänteet koulun luonnollisen ympäristön hyödyntämisestä kansainvälisiä suosituksia aiheeseen liittyen.

Menetelmänä sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaiken laadullisen aineiston, esimerkiksi haastattelun tai havainnoinnin analysoinnissa. Menetelmällä aineisto pyritään järjestämään uudelleen yleiseen, tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää tietoa. Laadullisen tutkimuksen analyysi toteutetaan neljän vaiheen kautta. Ensiksi aineistosta valitaan, mikä siinä kiinnostaa, sitten siitä erotetaan ja merkitään kiinnostavat asiat. Kolmanneksi aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään ja lopuksi siitä kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi – Sarajärvi 2009: 71, 91–93, 103, 108.)

Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa kolmella eri tavalla: aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Aineistolähtöisessä ja teoriaohjaavassa analyysissä aineiston hankinta eli tutkittavan ilmiön määrittely, on vapaata suhteessa teoriaosan jo tiedettyyn tietoon tutkittavasta ilmiöstä. Näitä analyysitapoja vastoin teorialähtöisessä analyysissä tutkittava ilmiö määritellään ja järjestellään jo tiedetyn tiedon eli tietyn teorian tai mallin mukaisesti. (Tuomi – Sarajärvi 2009: 95, 97–98, 113.)

Nauhoitetun haastatteluaineiston analyysin aloitimme litteroimalla sen, litteroinnin ohessa jätimme pois tarpeetonta materiaalia. Litteroinnin jälkeen pelkistimme aineiston, ja samalla poimimme siitä opinnäytetyön kannalta oleelliset asiat. Pelkistämällä teksti tiivistyi ja selkiytyi. Pelkistyksen jälkeen teemoitimme aineiston tutkimuskysymysten ja opinnäytetyötä ohjaavien teorioiden (PEO-malli, AOTA) avulla. Teemoittelua varten tuostimme ja leikkasimme aineiston osiin, jonka jälkeen leikatut laput jaettiin aiheidensa mukaan (toimintaterapeuttien työskentelytavat ja ympäristön osa-alueet). Opettajien ja toimintaterapeuttien vastaukset käsitelimme erikseen. Ennen lopullisen tekstin kirjoittamista jaoin teemoitellun aineiston vielä hyötyihin ja rajoitteisiin.

Taulukko 1. Esimerkki pelkistyksestä.

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistys
”No, mä näkisin, et siit on kyl hyötyä, et kouluss o useesti rappusia ja erilaisii vähä sokkeloita, mitä pystyy hyödyntää aika helposti lasten kaa, mitä harjotellaan visuaalisen näönkäytön juttuja tai sitten hahmottamiseen liittyviä ja sit ihan motorisesti, portaat on hirveen hyviä ja niitä on, on paljon yleensä kouluissa, että semmosia asioita”	Koulun erilaisia tiloja, esimerkiksi rappusia ja käytäviä, pystyy hyödyntämään lapsen toimintaterapiassa. Niissä voi harjoitella esimerkiksi hahmottamiseen ja motoriikkaan liittyviä toimintoja.
”Yleensä on sellanen tilanne, että me ollaan toimintaterapeutin kanssa ihan samassa veneessä, et pitäis olla jatkoa, mut et et saadaanko sitä, niin se on sit toinen tarina”	Yleensä sekä opettaja että toimintaterapeutti toivovat terapialle jatkoa, mutta sitä ei silti välttämättä myönnetä.
”Et vähemmän ollu semmosia niinkun pitkiä jaksoja, että oikeesti olis niinkun siinä luokassa, että sit usein on niitä tavallaan koululla toteutuvia, mutta sitten on tietenkin paljon näitä, että on joku 5 kertaa, että se on tavallaan sellasta havainnointia tai silleen semmosta yhteistyötä ja enemmän semmosia niinkun ohjaukskäyntejä”	Usein koululla toteutuva terapia on tapahtunut lyhyenä jaksena, esim. 5 kerran aikana, joka on toteutunut havainnointina tai ohjaukskäynteinä tai sen tyyppisinä. Pidempiä jaksoja on ollut harvemmin.

6 Tulokset

Tässä luvussa olemme koonneet haastattelujen tulokset omiin kappaleisiin tutkimuskysymysten mukaisesti. Olemme myös koonneet koulun luonnollisen ympäristön hyödyt ja rajoitteet tiivistettynä liitteeksi (liite 4.)

Haastatellut neljä toimintaterapeuttia ja kolme opettajaa työskenteli joko Pirkanmaalla tai Uudellamaalla. Kaikki haastatellut toimintaterapeutit työskentelivät yksityisen puolen terapeutteina. Opettajat olivat koulutukseltaan erityisluokanopettajia, yksi heistä työskenteli haastatteluhetkellä pienluokan opettajana, yksi kiertävänä erityisluokanopettajana ja yksi yleisopetuksen luokassa, johon erityisoppilaat ovat integroituna. Toimintaterapeuteilla oli työkokemusta lasten toimintaterapeuttina työskentelystä 6,5–30 vuotta, ja opettajilla työkokemusta oli 10–28 vuotta.

6.1 Miten toimintaterapeutit hyödyntävät koulun luonnollista ympäristöä?

Kaikki haastatellut toimintaterapeutit ovat työskennelleet kouluympäristössä. Koulun luonnollisessa ympäristössä he ovat toteuttaneet toimintaterapiaa vaihtelevassa määrin, useammin he ovat toimineet asiakkaansa kanssa koulun erillisessä tilassa tai vastaanottotiloissa. Luokkahuoneessa toimimisen syyt ja perustelut ovat liittyneet joko asiakkaan tarpeisiin tai siihen, ettei koulun muissa tiloissa ole mahtunut työskentelemään. Usein terapeutit eivät ole päässeet työskentelemään luokkaan tai yhteistyössä opettajan kanssa, vaikka olisivat halunneet. Haastateltujen terapeuttien työnkuva on koostunut pääasiassa terapian toteuttamisesta, koska asiakkaat ovat tulleet heille lähettävän tahon arvioimana.

Kolme haastatelluista terapeuteista on toiminut koulun luonnollisessa ympäristössä lähinnä erityiskouluissa tai -luokilla, usein kehitys- ja vaikeavammaisten asiakkaiden kanssa. Yksi terapeutti on työskennellyt runsaammin koulun luonnollista ympäristöä hyödyntäen myös yleisopetuksessa olevien asiakkaidensa kanssa, joiden pulmat ovat olleet lievempiä. Haastatelluista opettajista parhaillaan yksi yleisopetuksen luokassa toimiva tekee yhteistyötä luokassa työskentelevien toimintaterapeuttien kanssa. Kahdella muulla opettajalla on aiempaa kokemusta työskentelystä toimintaterapeutin kanssa, mutta tällä hetkellä toimintaterapiaa ei heidän kouluissaan toteuteta luonnollisen ympäristön ulottu-

vuuksia hyödyntäen. Toinen näistä opettajista näkee oppilaidensa terapeutteja ainoastaan palavereissa, joskus hän on saattanut saada ainoastaan terapeutin tekemän lausunnon. Toisen luokassa toimintaterapeutti on saattanut käydä kertaluonteisesti havainnoimassa ja keskustelemassa lapsen tilanteesta. Kyseistä opettajaa ei ole kutsuttu koulun ulkopuolella toteutettuihin palaveriin, joissa on käsitelty lapsen kuntoutusasioita.

Haastateltujen toimintaterapeuttien mukaan terapiaa on hyvä toteuttaa luokassa tai esimerkiksi siirtymätilanteissa, mikäli tälle on tarvetta. Koululaisen tarpeiden tulisi määrittää terapian toteuttamispaikka. Koulun luontaisten tilanteiden hyödyntäminen terapiassa ei haastateltujen terapeuttien mukaan ole aina tarkoituksen mukaista tai mahdollista, ja vastaanotolla voi heidän mukaansa usein harjoitella tai käsitellä tarpeellisia aiheita.

6.1.1 Yleisopetuksen luokissa työskennelleet

Haastatellut terapeutit ovat toteuttaneet toimintaterapiaa yleisopetuksen luokissa yleensä lyhyenä, 2–5 kerran jaksona, joka on toteutunut pääosin havainnointina tai ohjauksikäynteinä. Loput terapiakerrat on toteutettu vastaanottotiloissa. Yhden useammin yleisopetuksen luokissa toimineen terapeutin mukaan lapsen haasteet näyttäytyvät eri tavoin eri ympäristöissä, minkä vuoksi häntä tulee nähdä myös koulun luonnollisessa ympäristössä toimiessaan. Toimintaterapian toteuttamisen luokassa hän aloittaakin aina havainnoinnilla, jonka jälkeen hän alkaa kokeilla lapsen osallistumista tukevia keinoja. Kyseinen terapeutti on myös yhdistänyt eri paikoissa toteutuvaa terapiaa siten, että on ensin vastaanotolla lapsen kanssa kokeillut jotakin tukikeinoa (esimerkiksi painoliivin pitämistä), ja sitten sama on toteutettu luokassa. Terapeutin mukaan opettajat usein toivovat, että uusia asioita kokeillaan ensin vastaanotolla, jotta nähdään koululaisen reagointi aiheeseen.

Pidempiä toimintaterapiajaksoja koulussa ja yleisopetuksen luokassa terapeutti on toteuttanut esimerkiksi liikuntavammaisen asiakkaan kanssa, jonka terapiassa harjoiteltiin spastisen käden käyttöä, sekä ylivilkkaan asiakkaan kanssa, jonka kanssa harjoiteltiin muun muassa rauhoittumiskeinoja ja erilaisia työskentelystrategioita. Koululla terapia on toteutunut sekä luokassa että sen ulkopuolella, ja terapeutti on toisinaan ottanut asiakkaidensa luokkakavereita mukaan terapiaan. Toimintaterapian toteuttaminen luokassa ja koululla on hänen mukaansa ollut usein ohjauksellista, koska opettajat ja avustajat ovat voineet hyödyntää näkemäänsä omassa työskentelyssään.

Toisen haastatellun terapeutin näkemyksen mukaan perusterveydenhuollon asiakkaiden (ei vaikeavammaisten) toimintaterapiaa on parempi suorittaa vastaanotolla, koska heillä terapia keskittyy enemmän jonkin tietyn valmiuden harjoittamiseen, ja vastaanotolla harjoitteisiin saa paremmin toistoa. Koululaisen toimintaterapia saattaa toteutua esimerkiksi 15 kerran jaksona, joista muutama olisi kyseisen terapeutin mukaan hyvä käyttää myös koululaisen luokassa istuma-asennon ja paikan tarkistamiseen sekä luokan avustajan ohjaamiseen (koskien esimerkiksi kynäotetta), jotta avustaja osaisi tukea oppilaan toimintaa luokassa.

Opettaja, jonka yleisopetuksen luokassa (erityisoppilaat integroituna) toimintaterapeutti on työskennellyt, kuvaa toimivansa terapeutin kanssa yhteisopettajuuden linjoilla. Terapeutti on työskennellyt hänen luokassaan oppituntien aikana auttaen muitakin, kuin omaa asiakastaan, sekä antaen erilaisia vinkkejä opettajalle. Tarpeen tullen terapeutti on ohjannut koko ryhmää tai työskennellyt asiakkaansa kanssa luokan ulkopuolella erillisessä tilassa kahden kesken tai siirtymätilanteissa ja välitunneilla. Opettajalla on aiempaa kokemusta myös varsinaisesta yhteisopettajuudesta toimintaterapeutin kanssa ajalta, jolloin hän opetti harjaantumislukkaa. Tuolloin toimintaterapeutti osallistui suunnitellusti myös opetukseen.

Tällä hetkellä terapeutin kanssa yhteistyötä tehnyt opettaja kokee, että luokkaan saapuva toimintaterapeutti on hänelle ja lapselle reaaliaikainen apu. Hän on myös kokenut hyödylliseksi, että terapeutti tarkkailee ja kommentoi hänen tapaansa toimia lapsen kanssa. Terapeutin tuleminen luontaiseen ympäristöön on opettajan mukaan tärkeää, koska tällöin mahdollistuu jaettu ymmärrys lapsen haasteista ja toimintakyvystä. Opettajan kokemana eri alojen ammattilaiset rikastuttavat toistensa näkökulmaa erilaisten viitekehysten tukemana. Opettajalla on kokemus, että mikäli hänelle tutun lapsen terapia on jostakin syystä siirtynyt koululta takaisin vastaanottotiloihin, on terapeutti yleensä tuonut esiin, että harjoitteiden tekeminen on koulussa sujunut paremmin.

6.1.2 Erityiskouluissa tai -luokissa työskennelleet

Erityisluokissa, usein kehitysvammaisen asiakkaan kanssa, toimintaterapeutit ovat työskennelleet luokkatilassa ohjaten joko ainoastaan omaa asiakastaan, jolloin muut oppilaat ovat tehneet muuta, tai ohjaten pienryhmää tai koko luokkaa. Opettajat ja avustajat ovat omaksuneet toimintaterapeuttien hyödyntämiä keinoja omaan käyttöönsä. Terapeutit

ovat tehneet asiakkaansa kanssa luokassa muun muassa hienomotorisia tai motorisia tehtäviä tai tukeneet tämän kommunikointia. Pulpetin äärellä on usein työskennelty ns. koritehtävien (erilaisia pieniä tehtäviä) parissa, joita on voitu suunnitella yhdessä opettajan kanssa siten, että ne tukevat oppilaan tavoitteita. Haastatteluissa nousi esiin myös siirtymätilanteiden ja päivittäisten toimintojen (pukeutuminen, syöminen) sekä sosiaalisten taitojen harjoittamisen merkitys. Erään haastattelun toimintaterapeutin mukaan kehitysvammaisen lapsen terapiassa korostuu luonnollisen ympäristön merkitys, koska terapiassa harjoitellaan päivittäisiä toimintoja arjen ympäristöön liittyen.

Eräs pitkään pienluokassa erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskennellyt opettaja harmitteli nykyistä tilannetta, koska toimintaterapeutit eivät käy hänen oppilaidensa luona luokassa. Kyseisen opettajan mukaan on kummallista, että lapsi käy arjestaan irrallisissa paikoissa harjoittelemassa taitoja, ja sitten lapsen arkeen osallistuvat aikuiset, kuten opettaja, eivät osaa arjen tilanteissa ohjata lasta siten, että taidot kehittyisivät. Opettaja totesi, että varsinkaan pieni lapsi ei osaa siirtää terapiassa opittuja taitoja arjen tilanteisiin, vaan aikuisten tulisi olla tässä tukena. Hän myös korosti, että terapiatila on aivan erilainen tila kuin koti tai koulu, jossa taitoja oikeasti käytetään.

6.2 Millaisia hyötyjä ja rajoitteita koulun luonnollisen ympäristön hyödyntämiseen liittyy?

6.2.1 Fyysinen ympäristö

Hyödyt. Koulussa toimintaterapeutit ovat voineet arvioida fyysisen ympäristön vaikutusta koululaisen toimintaan ja muokata sitä asiakkaan tarpeen mukaan. Heidän mukaansa luokassa voi havainnoida koululaisen istuma-asentoa ja pulpentin ja tuolin soveltuvuutta sekä ympäristön ärsykkeiden (esimerkiksi tavaroiden sijoittuminen, julisteet) ja luokassa sijoittumisen vaikutusta lapsen osallistumiseen.

Toimintaterapeuttien vastuulla on usein ollut koululaisen apuvälinetarpeen arviointi. Haastattelujen perusteella koulussa työskentelyssä on etuna se, että voi arvioida oppilaan apuvälinetarvetta hänen aidossa ympäristössään ja toiminnassaan. Luokassa voi myös kokeilla erilaisia koululaisen toimintaa tukevia välineitä (esim. aktiivituoli, pulpentin jalkoihin sidottava jumppanauha, painoliivi, purkan syöminen). Yksi haastateltu toimintaterapeutti on luokassa tarjonnut apuvälineitä kokeiltavaksi vapaasti koko luokalle, jolloin

on mahdollistunut tuen tarjoaminen muillekin kuin hänen omalle asiakkaalleen. Haastattelun opettajan mukaan toimintaterapeutin antamat apuvälinevinkit ovat olleet hyödyllisiä, sillä opettaja ei aina muista tai tule ajatelleeksi kaikkia mahdollisuuksia. Toimintaterapeutin ehdotuksesta koululle myös voidaan herkemmin tilata apuvälineitä.

Toimintaterapeuttien haastatteluissa nousi esiin, että koulussa mahdollistuu myös koulun tilojen esteettömyyden ja oppilaan eri tiloihin pääsyn arviointi. Erään toimintaterapeutin mukaan koulun pihalla on voinut havainnoida pihan soveltuvuutta koululaiselle, pääseekö hän esimerkiksi liukumäkeen ja pitäisikö toimintaa harjoitella, jotta lapsi voisi osallistua välituntileikkeihin. Ruokailun yhteydessä terapeutilla taas on ollut mahdollisuus arvioida lapsen ruokailun sujuvuutta ja siihen liittyviä tekijöitä. Apuvälineiden avulla on lapsen ruokailua voitu tukea (esim. tarjottimen liukueste ja paksunnetut ruokailuvälineet).

Haastattelun opettajan mukaan toimintaterapeutin on aina hyvä havainnoida asiakkaansa kouluympäristöä, koska kunkin oppilaan oppimisympäristö on omanlaisensa. Koulut ja luokat ovat erilaisia, ja toimintaterapeutin tulisi nähdä tilat ennen neuvojen antamista voidakseen kohdistaa ne juuri kyseessä olevaan ympäristöön. Toinen haastateltava opettaja toi myös esiin, että kouluissa kaivataan toimintaterapian osaamista koskien työasentoa.

Koulun eri tiloja voi haastattelujen perusteella hyödyntää toimintaterapiassa eri tavoin. Rappusissa voi esimerkiksi harjoitella hahmottamista ja motoriikkaa. Koulun liikuntasalissa taas voi rakentaa ratoja ja tehdä temppuja, jolloin lapsen sensomotoriset taidot harjaantuvat.

Rajoitteet. Haastateltavat toimintaterapeutit ovat kokeneet koulun tilat ja välineet puutteellisiksi toimintaterapian toteuttamisen kannalta. Tämän vuoksi he toteuttavat terapiaa usein vastaanotolla, jossa on monipuolisesti välineitä ja mahdollisuus muokata tila terapialle sopivaksi. Koulun tiloja ei ole suunniteltu terapiatiloiksi, ja ne saattavat olla ahtaita ja huonosti muunneltavia, jolloin niiden uudenlaisessa hyödyntämisessä joutuu käyttämään mielikuvitusta. Luokissa on esimerkiksi haastavaa suorittaa karkeamotorisia harjoitteita. Koulussa ei yleensä ole myöskään mahdollisuutta käyttää erityisiä terapiavälineitä, kuten keinoja. Pienempää välineistöä toimintaterapeutit joutuvat yleensä kuljettamaan mukanaan, jotta erilaisten välineiden hyödyntämiseen saisi vaihtelua. Apuvälineiden hankkimista koululle on usein rajoittanut epäselvyys maksajasta.

Haastateltavat toimintaterapeutit kertoivat toteuttaneensa terapiaa myös koulun erillisessä tilassa johtuen opettajan pyynnöstä tai koska harjoitettava taito on vaatinut oman tilan. Tällöin toimintaterapeutille suunnattu tila on saattanut olla ahdas ja epämiellyttävä, esimerkiksi varastotila. Joskus erillistä tilaa ei ole ollut lainkaan saatavilla, jolloin terapeutti on saattanut toteuttaa terapiaa luokassa tunnin aikana.

Eräs toimintaterapeutti toi esiin, että on ymmärrettävää, ettei varsinkaan erityiskouluissa riitä erillisiä tiloja kaikille terapeuteille, koska useampia terapeutteja saattaa työskennellä koulussa samaan aikaan. Toisen terapeutin mukaan koulun erilaisia välineitä ja tiloja pystyy kuitenkin mielikuvitustaan käyttämällä hyödyntämään lapsen terapiassa. Toisaalta jotkut asiakkaat kaipaavat tarkkoja rutiineja, ja heidän kohdallaan tulee terapian toteuttamispaikan pysyä samana joka kerta.

6.2.2 Sosiaalinen ympäristö

Hyödyt. Koulun luonnollisen ympäristön sosiaalinen ulottuvuus on ollut toimintaterapeuttien ja opettajien kokemana eri tavoin hyödyksi toimintaterapian toteuttamisessa. Kouluissa toimivat toimintaterapeutit ovat pystyneet tarkkailemaan asiakkaansa sosiaalisia taitoja sekä sitä, miten luokan muiden oppilaiden läsnäolo vaikuttaa asiakkaan toimintaan. Haastateltu opettaja kertoi, että erillisessä terapiatilassa kahden kesken terapeutin kanssa tehdyt arviointit ovat tuottaneet luokan todellisuudesta poikkeavaa tietoa lapsesta, koska luokkakavereiden vaikutus oppilaan toimintaan on merkittävä. Lapset reagoivat vieruskavereihinsa muun muassa vertailemalla ja matkimalla toisiaan.

Luokassa työskennelleet terapeutit ovat kokeneet tärkeäksi myös havainnoida ja kommentoida, millaista on vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä sekä miten opettajan toiminta vaikuttaa oppilaaseen. Tämän yksi haastateltu opettaja on kokenut omaa työtään kehittäväksi. Yksi terapeuteista on hyödyntänyt etenkin välituntitilanteita havainnoinnissa. Hän on saattanut toimia välituntivalvojan roolissa, jolloin on havainnoinnin ohella voinut puuttua koululaisen toimintaan. Välitunnilla tarkkaillessa on saattanut paljastua esimerkiksi lapsen yksinäisyys, mikä on ollut melko tavallinen löydös hänen asiakkaidensa joukossa.

Toimintaterapian toteutuessa luokassa ovat koulukaverit ja luokan sosiaalinen paine saattaneet vaikuttaa asiakkaan toimintaan myönteisesti, työskentely terapeutin kanssa

on voinut olla sujuvampaa kuin luokan ulkopuolella. Terapeutti on pystynyt myös olemaan hyödyksi muillekin kuin omalle asiakkaalleen ja auttamaan luokassa kierrellessään luontevasti luokan muita oppilaita. Näin on tehty etenkin silloin, kun tavoitteena on ollut asiakkaan itsenäistyminen ja omiin taitoihin luottamisen lisääminen. Koululaisen ei ole annettu tukeutua liikaa terapeuttiinsa. Terapeutin saapuminen luokkaan on markkinoitu eräässä yleisopetuksen luokassa aina siten, ettei ole korostettu hänen saapuvan juuri tiettyä oppilasta varten vaan on mainittu, että terapeuttiin saavat ottaa kontaktia kaikki. Näin on edistetty oppilaiden tutustumista terapeuttiin ja tottumista hänen läsnäoloonsa.

Haastatellut terapeutit ovat saattaneet luokassa ohjata tuokioita koko luokalle, jolloin on mahdollistunut toimintaideoiden ja -tapojen välittäminen opettajille ja avustajille. Yksi haastatelluista terapeuteista on ottanut tavaksi toteuttaa ohjantakäynnin koululla ohjaamalla asiakkaansa koko ryhmää. Opettajat ja avustajat ovat voineet olla tarkkailijan roolissa, mikä on terapeutin mukaan mahdollistanut heille uuden oppimisen. Toisaalta jotkut opettajat ovat myös saattaneet kokea olevansa tarkkailun alaisena, kun toimintaterapeutti on havainnoinut luokkaa, ja siksi roolien vaihtaminen on ollut heille mieluista. Sama terapeutti toteutti erään kehitysvammaisen lapsen terapiaa usean vuoden ajan ohjaamalla koko luokkaa. Tämä oli mahdollista, koska asiakkaan terapian tavoitteet liittyivät ryhmässä toimimiseen.

Luokassa työskentelevät toimintaterapeutit ovat toisinaan muodostaneet oppilaista pienryhmiä, joiden parissa on harjoiteltu kohdennettuja taitoja. Luokassa pienryhmien ohjaaminen on ollut helppoa, koska ei ole tarvinnut pyytää erillisiä lupia opettajalta tai vanhemmilta koskien muiden kuin asiakkaan osallistumista terapiaan. Erityisesti haastattelemamme erityiskouluissa ja -luokissa työskennelleet toimintaterapeutit ovat kokeneet pienryhmien muodostamisen hyödylliseksi menetelmäksi toimintaterapiaa toteuttaessaan, ja yleensä sosiaalisten ryhmien ohjaaminen on kouluissa otettu vastaan hyvin niin opettajien kuin oppilaiden taholta. Pienryhmissä on harjoiteltu muun muassa kavereiden kanssa yhdessä toimimista ja leikkitaitoja.

Kouluympäristön sosiaalista ulottuvuutta ovat toimintaterapeutit hyödyntäneet myös siten, että luokasta on otettu kaveri tai useampia mukaan terapiaan, joka on toteutunut koulun erillisessä tilassa. Näin ovat vaihtelevissa määrin toimineet sekä erityiskouluissa että yleisopetuksen luokissa olevien koululaisten parissa työskentelevät terapeutit, ja he ovat kokeneet työskentelytavan mielekkääksi ja hyödylliseksi. Terapiaa luokkakavereiden kanssa on toteutettu silloin, kun asiakkaan terapian tavoitteena on ollut esimerkiksi

parempi sosiaalinen vuorovaikutus, ryhmäytyminen tai itseluottamuksen lisääminen. Mahdollisesti terapian asiakas on kärsinyt yksinäisyydestä tai kahdella luokan oppilaalla on ollut samanlaisia toimintakyvyn haasteita. Terapiassa luokkakavereiden kanssa on voitu myös käsitellä jotakin ongelmallista tilannetta koskien oppilaiden välistä vuorovai-
kutusta ja ryhmätoimintaa. Kaverit terapiaan ovat valikoituneet yhteistyössä opettajan kanssa suunnitellen.

Erään koululaisen kohdalla koulun erillisessä tilassa toteutetussa terapiassa tavoitteena oli ääneen lukemisen harjoittelu, hän ei tätä uskaltanut luokassa tehdä. Taitoa harjoiteltiin muutaman luokkakaverin ollessa läsnä, ja terapeutti jatkuvasti raportoi asiakkaansa edistymisestä opettajalle. Näin varsinaisessa luokkatilanteessa oli mahdollista asteittain siirtää terapiassa opittua käytäntöön. Erään yleisopetuksen luokalla olevan cp-vammaisen asiakkaan kanssa terapian toteuttaminen koulukavereiden kanssa mahdollisti taas roolien muokkaamisen myönteisemmäksi. Luokkalaiset olivat kyllästyneet kyseisen oppilaan jatkuvaan avun tarpeeseen, ja terapiassa uudenlaisen ja mielekkään yhteisen tekemisen puitteissa (muun muassa iPad-pelit) vammaisen lapsen status parani. Yleisopetuksen luokissa toimineen terapeutin mukaan kavereiden kanssa toteutetussa terapiassa onkin mahdollistunut uusien, koulun ulkopuolellekin ulottuvien ystävyyssuhteiden luominen. Yhden haastatellun luokanopettajan oppilaita on käynyt edellä kuvatussa kaltaisessa toimintaterapiassa, ja hänen mielestään on hienoa, että toimintaterapeutti voi panostaa oppilaiden ryhmäyttämiseen ja luokan ryhmädynamiikan kohentamiseen. Opettajalla ei tällaiseen yleensä aika riitä siitä huolimatta, että aihe voi olla ensisijainen haaste jonkun oppilaan kohdalla.

Koulun henkilökunnan ja toimintaterapeutin välinen yhteistyö on merkittävä tekijä koskien koulun sosiaalista ympäristöä. Haastateltavamme kokevat, että kun terapeutti työskentelee luokassa tai ylipäätään koulun välittömässä läheisyydessä, tapaavat terapeutti ja opettaja useammin ja heidän välinen vuorovaikutus on sujuvampaa. Sekä haastateltujen terapeuttien että opettajien mukaan terapiassa olevan lapsen haasteista ja tavoitteista sekä kuulumisista yleensä on hyödyllistä keskustella usein, jotta terapia kohdentuu oikein. Terapeutti voi myös koululla työskennellessään sujuvasti antaa ohjausta ja neuvoja opettajalle tai avustajalle. Haastatteluissa nousi esiin, että usein toimintaterapeutin antamat neuvot hyödyttävät muitakin oppilaita, kuin terapian asiakasta. Yksi opettaja, jonka koulussa toimintaterapeutit usein käyvät, totesi, että toimintaterapeuteista tulee ns. kasvotuttuja, kun he usein käyvät samassa koulussa eri lasten asioilla. Tällöin yhteistyön tekeminen on helppoa, eikä asioita tarvitse joka kerta selvittää alusta alkaen

Haastatellut opettajat toivat esiin, että pelkästään toimintaterapeutin lausuntojen välityksellä tuleva tieto on harvoin ollut hyödyksi, koska niissä olevat suositukset ovat saattaneet olla liian yleismaailmallisia tai suositellut keinot ovat olleet jo käytössä luokassa. Terapiassa opitun on ylipäättään koettu siirtyvän paremmin koulun arkeen, kun terapeutti on jatkuvasti voinut raportoida asiakkaansa kuulumisia opettajalle sekä toisin päin. Koulun läheisyydessä työskentelevä terapeutti on myös paremmin muistettu kutsua oppilasta koskeviin palavereihin ja palaverista on ollut helppo sopia. Mikäli opettajien aika ei ole riittänyt vuorovaikutukseen toimintaterapeutin kanssa tai terapiaa on jouduttu toteuttamaan koulun erillisessä tilassa, ovat haastatellut terapeutit olleet enemmän yhteistyössä koulun avustajien kanssa. Avustaja on saattanut esimerkiksi tulla mukaan erilliseen tilaan ja on näin voinut omaksua toimintaterapeutin hyödyntämiä menetelmiä ja tukea koululaista terapiassa opituin keinoin myös luokkatilanteessa.

Luokassa toteutettavia toimintoja on mahdollisuuksien mukaan suunniteltu opettajan ja terapeutin välisessä yhteistyössä, tosin yhteinen suunnittelu on usein tapahtunut lyhyessä ajassa ja epämuodollisesti. Eräs toimintaterapeutti ja opettajat ovat toimineet siten, että päivän toiminta suunnitellaan ns. lennosta terapeutin saapuessa luokkaan. Haastatellun opettajan mukaan sekä opettajalla että koulussa työskentelevällä toimintaterapeutilla tulee olla valmius tällaiseen nopeatempoiseen ja epämuodolliseen suunnitteluun ja että se on luonnollinen osa moniammatillista yhteistyötä. Eräällä yleisopetuksen luokassa toimivalla terapeutilla on esimerkiksi ollut tapana toteuttaa terapiaa koululla siten, että hän ehtii terapian lisäksi viettää välitunnin opettajan seurassa. Tällöin on mahdollistunut säännöllinen kuulumisten vaihtaminen opettajan kanssa ja samalla myös oppilaan toiminnan havainnointi.

Rajoitteet. Koulun sosiaaliseen ympäristöön liittyvät tekijät saattavat myös rajoittaa toimintaterapian toteuttamista koulun luonnollisessa ympäristössä. Haastatellut toimintaterapeutit toivat esiin, että asiakas saattaa luokkatilanteessa terapeutin ja usean muun ihmisen läsnä ollessa toimia poikkeavasti, esimerkiksi korostetun vieraskoreasti tai tavallista riehakkaammin. Erään haastatellun terapeutin mielestä tämän vuoksi sosiaalisten taitojen arviointi luokassa ei usein tuota luotettavaa tietoa. Yksi terapeutti pohti, että lapsi on saattanut tottua tekemään terapeuttinsa kanssa erilaisia asioita, kuin koulussa yleensä, ja käyttäytyä siksi luokkatilanteessa terapeutin kanssa poikkeavasti. Muiden oppilaiden läsnäolo saattaa myös häiritä koululaisen tarkkaavuuden ylläpitämistä ja näin

terapeutin kanssa työskentelyä luokassa tai siirtymätilanteissa. Mikäli luokkakaverit ovat vaikuttaneet häiritsevästi, on terapiaa ollut parempi toteuttaa erillisessä tilassa.

Terapian toteuttaminen on haastateltavien mukaan saattanut myös aiheuttaa häiriötä luokassa. Yksi terapeuteista on kokenut esimerkiksi koululaisen työskentelystrategioiden harjoittamisen luokassa haastavaksi, koska tällöin hän ei voi vapaasti keskustella asiakkaansa kanssa häiritsemättä muita. Kyseisen kaltaisessa tilanteessa terapeutti onkin yleisopetuksen luokassa toimiessaan tehnyt siten, että on luokan läheisessä erillisessä tilassa työstänyt asiakkaansa kanssa aihetta (esimerkiksi matematiikan tehtäviä), jonka parissa luokassa samaan aikaan on työskennelty.

Eräs erityiskouluissa toimiva terapeutti pohti, että luokassa työskentelyä rajoittaa luokan oppilaiden parissa toimivien terapeuttien runsas lukumäärä. Yhden luokan oppilailla saattaa olla yhteensä yli 10 terapeuttia, ja mikäli he kaikki kävisivät luokassa, aiheutuisi tästä varmasti häiriötä muille oppilaille ja opettajalle. Eräs haastatelluista opettajista oli päinvastoin kuitenkin sitä mieltä, että häntä erityiskoulussa työskennellessään häiritse, että kukin oppilas vuorollaan haettiin luokasta pois. Opettaja ratkaisi tilanteen siten, että kokosi luokkalaisten parissa työskenteleviä terapeutteja aamuisin luokassa toteutuvaan ryhmään, jossa toteutettiin yhteistoimintaa, johon osallistuivat kaikki terapeutit ja oppilaat sekä opettaja.

Sujumaton yhteistyö opettajan kanssa koettiin haastateltujen toimintaterapeuttien keskuudessa usein koulun luontaisissa tilanteissa työskentelyä rajoittavaksi tekijäksi. Kaikki opettajat eivät esimerkiksi ole halukkaita päästämään terapeuttia luokkaan, ja hänet on saatettu automaattisesti ja toistuvasti ohjata koulun erilliseen tilaan työskentelemään pohtimatta tarkemmin koululaisen tavoitteita ja tarpeita. Yksi haastateltu toimintaterapeutti on kokenut joidenkin lasten kohdalla terapian pyörivän ikään kuin muodon vuoksi, koska lapsen tavoitteiden mukaista terapiaa ei ole päästy toteuttamaan huonosti toimivan yhteistyön vuoksi. Lapsen päällimmäisenä tarpeena on saattanut olla sosiaalisten taitojen harjoittaminen, mutta luokkaan meneminen tai luokkakaverin ottaminen terapiaan mukaan on estetty koulun puolelta. Toisinaan terapeutin on toivottu siirtyvän erilliseen tilaan toimimaan, vaikka hän olisi aloittanut terapian toteuttamisen luokassa. Yksi terapeutti sanoi tämän olevan jopa melko tavallista.

Sekä haastatellut opettajat että terapeutit toivat esiin, että tiedonvaihdon ja yhteistyön sujuvuus riippuu sekä luokkaan, opettajaan että terapeuttiin liittyvistä tekijöistä. Joidenkin opettajien asenne rajoittaa yhteistyön tekemistä, ja he eivät ole vastaanottavaisia terapeutin neuvoille ja ehdotuksille. Haastateltavat ovat kokeneet, että näiden opettajien on vaikea irrottautua opetussuunnitelmasta, nähdä lapsen kokonaistarve ja tehdä jotakin toimintasuunnitelmasta poikkeavaa. Yksi haastatelluista terapeuteista totesi, että terapian toteuttaminen luokassa ei ole toimivaa, jos opettaja ei näe sille tarvetta, ja että luokkaan ei ole hyödyllistä mennä väkisin. Hänen mukaansa opettajan tulisi haluta terapeutin apua. Yksi haastatelluista opettajista kuvasi, että toisinaan opettajat ovat niin kiireisiä ja uupuneita, että ulkopuolisen ammattilaisen neuvoja on vaikea ottaa vastaan. Hänen mukaansa ohjaus- ja neuvontatyössä tulisikin toimintaterapeutin ottaa huomioon myös opettajan voimavarat ja vastaanottokyky ja kyseessä olevan luokan ilmapiiri ja kuormittavuus. Eräs haastatelluista terapeuteista totesi myös, että opettajan suhtautuminen palautteeseen vaikuttaa yhteistyön sujuvuuteen ja että terapeutin tulee osata antaa sitä hienovaraisesti.

Terapeutin ja opettajan välistä yhteistyötä saattaa toisaalta rajoittaa myös terapeutin persoonana sekä suhtautuminen uuden kokeilemiseen. Erään opettajan mukaan hänen oppilaidensa kanssa työskentelevät toimintaterapeutit vaikuttavat olevan ”tapoihinsa pinttyneitä”. He ovat tottuneet toimimaan siten, että vievät lapsen mukanaan erilliseen terapiatilaan, ja terapian toteuttamista koulun luonnollisessa ympäristössä ei ole edes ehdotettu. Myös terapeutin antama ohjaus- ja neuvonta on ollut vähäistä kyseisen opettajan kohdalla. Opettaja totesi haastattelussa, että mikäli toimintaterapeutti kuuluisi koulun henkilökuntaan, olisi hänelle helpompi tehdä ehdotuksia.

6.2.3 Ajallinen ympäristö

Hyödyt. Eräs haastateltu opettaja toi esiin, että koulussa päiväsaikaan toteutettuna lapsen terapian toteuttaminen on ollut hyödyllistä, koska lapsi on silloin virkeä. Koulupäivän jälkeen lapsi on usein väsynyt ja nälkäinen. Aikataulujen sovittamisen koulun kanssa toimintaterapeutit ovat yleensä kokeneet helpoksi, mutta he kertovat tämän kuitenkin olevan opettajasta riippuvaista. Opettaja, jonka luokassa terapeutti käy, ei ole kokenut aihetta ongelmalliseksi, vaan terapeutti on saavuttuaan mukautunut tunnilla menossa olevaan ohjelmaan. Haastateltujen opettajien mukaan yhteisille palavereille toimintaterapeuttien kanssa on myös yleensä löytynyt aikaa. Yksi haastateltu terapeutti on hyö-

dyntänyt 60 minuutin pituisen koulussa toteutuvan terapiakerran aina siten, että hän viettää 45 minuuttia luokassa oppitunnin ajan, ja loppu 15 minuuttia jää näin keskusteluille opettajan kanssa.

Koulussa toimintaterapeutit ovat voineet havainnoida ja antaa suosituksia koskien koulun rutiinien ja rytmien vaikutusta oppilaan toimintaan ja vireystilaan. Opettajille on esimerkiksi suositeltu lapsen työskentelyn tauottamista tai päiväohjelman ja oppituntien rytmien muokkaamista siten, että oppilasta kiinnostavat aiheet toteutuvat silloin, kun hän on vireimmillään. Suositusten toteuttaminen koulussa on saattanut kuitenkin olla haastavaa, koska ne vaikuttavat usein koko ryhmän toimintaan. Yksi haastatelluista toimintaterapeuteista totesi koulun säännölliset rutiinit toimintaterapian kannalta hyödylliseksi asiaksi, koska ne tukevat päivittäisten toimintojen harjoittelemista etenkin kehitysvammaisten asiakkaiden kanssa. Koulussa toiminta on ohjelmoitua, joten terapiaharjoitteita-kin on helppo suorittaa rutiininomaisesti.

Rajoitteet. Terapeuttien haastatteluissa nousi esiin, että kouluissa on usein melko tiukat aikataulut, jotka saattavat rajoittaa toimintaterapeutin työskentelyä luokassa. Oppituntien aikana tulee oppilaan tehdä tietyt asiat samassa ajassa kuin muidenkin luokkalaisten, jolloin terapeutin puuttuminen hänen toimintaansa saattaa vaikuttaa häiritsevästi. Terapeutin saattaa olla vaikea ehdottaa toimintaa, joka aiheuttaa muutoksia oppilaan tai muun luokan aikatauluihin ja lukujärjestykseen.

Aikataulujen sopimista on haastateltujen keskuudessa toisinaan rajoittanut toimintaterapeutin ja koulun aikataulujen yhteensovittamisen vaikeus. Toimintaterapeutit kokevat, että koulussa olisi hyvä vieraila eri ajankohtina ja toisinaan juuri tietyn tunnin tai tuokion aikana. Tämä saattaa kuitenkin olla vaikeasti toteutettavissa, koska varsinkin yksityisenä ammatinharjoittajana toimivalla on useita asiakkaita eri paikoissa päivän aikana, ja terapiaa on tällöin helpointa toteuttaa vakituisina aikoina. Joillakin haastatelluilla terapeuteilla oli ollut vaikeuksia ehtiä osallistumaan koulussa tapahtuviin palavereihin. Yksi haastateltu terapeutti tosin mainitsi, että vain muutaman kerran vuodessa toteutuville palaverille on helppo järjestää aikaa. Terapeutit mainitsivat myös, että jotkut opettajat häiriintyvät, kun joutuvat toimintaterapeutin vuoksi muuttamaan rutiinejaan. Toisinaan myös terapian asiakas on saattanut häiriintyä, mikäli terapia on toteutunut epäsäännöllisesti eri aikoina. Kompromisseja on täytynyt siis tehdä puolin ja toisin. Yksi haastateltu terapeutti totesi, että mikäli koulukäyntejä on vähän, esimerkiksi vain 2–3, sopii hän ne aina opettajan ja koulun toiveiden ja tarpeiden mukaan.

Yksi terapeutti koki toimintaterapian toteuttamisen koulutunnin aikana haastavaksi, koska sen aikana ei asiakas saa tarpeeksi toistoa esimerkiksi kynän käyttöä koskevissa harjoitteissa, koska kynää ei jatkuvasti käytetä tunnin aikana. Sama terapeutti toi esiin, että oppilaan terapiaa on siksi usein parempi toteuttaa koulun ulkopuolisella ajalla, jolloin terapiassa tehtävät harjoitteet ovat lisänä koulussa tapahtuville, ja toistoa tulee näin enemmän.

6.2.4 Kulttuurinen ympäristö

Hyödyt. Terapeuttien haastatteluissa nousi esiin, että koulussa voi havainnoida, miten koululainen sopeutuu koulun tapoihin ja sääntöihin. Toimintaterapeutit ovat voineet myös vaikuttaa opettajan asenteisiin lasta kohtaan. Yksi opettajista totesi, että lapsi saattaa leimautua negatiivisesti, mikäli opettaja ei ymmärrä hänen poikkeavaa käyttäytymistään. Toimintaterapeuttien tietämyksen avulla voidaan hänen mukaansa koululaisten haasteita selittää ja tukea, opettajalla ei välttämättä ole tietoa erilaisista kehityksen ja kasvun pulmista saatika aikaa ja energiaa etsiä sitä. Toisaalta terapeutilla saattaa myös olla lasta koskevaa tietoa päiväkotiajoilta asti, mikä helpottaa opettajan suhtautumista lapseen.

Haastateltujen toimintaterapeuttien ja opettajien mukaan koulun asenneilmasto ja tietämys toimintaterapiasta vaihtelevat kouluittain, ja suhtautuminen toimintaterapeutin ehdotuksiin ja suosituksiin riippuu opettajasta. Opettajien mukaan yleensä kouluissa asennoidutaan myönteisesti ulkopuolisia työntekijöitä ja moniammatillisuutta kohtaan. Opettaja, jonka koulussa työskennellään yli luokkarajojen ja integraation periaatteita noudattaen, kuvasi, että hänen työpaikallaan kaikki moniammatillinen tuki otetaan vastaan ”ilosta kiljuen”. Haastatellut opettajat, joiden kouluissa toimintaterapeutit harvoin vierailivat, ottaisivat toimintaterapeutin mielellään luokkaansa työskentelemään. Eräs opettaja totesi moniammatillisen osaamisen olevan erittäin tervetullutta, koska opettajilla ei ole riittävästi aikaa kiinnittää huomiota juuri tietyn lapsen asioihin. Hän on kokenut toimintaterapeutin antamat vinkit virkistävinä ja avartavina.

Toimintaterapeutit ovat kokeneet opettajien suhtautumisen heidän työskentelyynsä yleensä myönteiseksi. Opettajan asenteeseen ja vastaanottavaisuuteen on haastatellun terapeutin mukaan voinut vaikuttaa kertomalla opettajalle toimintaterapian mahdollisuuk-

sista. Opettajien suhtautumiseen on vaikuttanut myönteisesti myös terapeutin työskentelyn seuraaminen luokassa. Yksi opettajista nosti esiin myös lasten asenteet toimintaterapeuttia kohtaan. Hänen mukaan lapset ovat yleensä erittäin ylpeitä, kun heidän terapeuttinsa tulee kouluun. Lapset eivät koe terapiaa kuntoutuksena, vaan mukavana tekemisenä.

Yksi opettaja toi esiin, että kun sama toimintaterapeutti käy usein tietyssä koulussa, tuntee hän näin koulun toimintatavat ja aikataulut sekä osaa hyödyntää koulun tiloja paremmin. Tällaisen terapeutin kanssa on helppo sopia asioista. Yhden terapeutin mukaan kouluissa usein toivotaankin tästä syystä samaa terapeuttia useammalle oppilaalle.

Rajoitteet. Haastatellut toimintaterapeutit ja opettajat ovat kohdanneet myös negatiivista asennoitumista terapeutin koulussa työskentelyä kohtaan, ja terapeutin pääseminen luokkaan ei ole ollut itsestään selvää. Jotkut opettajat ovat halunneet hoitaa opetustyön omalla alueellaan ja toivoneet terapeutin tekevän työnsä omallaan. Terapeuttia ei ole kutsuttu palavereihin ja hänen ehdotuksensa on saatettu torjua välittömästi. Haastatellut opettajat tuntevat kollegoita, jotka eivät ole halunneet toimintaterapeutin tai edes avustajan osallistuvan luokkatilanteeseen. Opettajat arvelivat tämän johtuvan vanhanaikaisesta käsityksestä, että luokassa tulisi työskennellä aina yksin. Käsitykset ovat kuitenkin muuttuneet hyväksyvämpään ja vastaanottavaisempaan suuntaan. Joissakin kouluissa toimintakulttuuriin myös saattaa kuulua, että opetussuunnitelmaa seurataan tiukasti, tai ne noudattavat tiettyä erityispedagogiikkaa, jolloin toimintaterapeutin toiminta koulussa voi olla rajattua.

Koulun ja opettajien heikko tietämys toimintaterapiasta saattaa vaikuttaa negatiivisesti asenteisiin toimintaterapeuttien työskentelyä kohtaan. Sekä haastatellut opettajat että toimintaterapeutit toivat esiin, että varsinkaan joillakin yleisopetuksen luokanopettajilla ei ole lainkaan tietoa toimintaterapiasta johtuen muun muassa siitä, että kyseisessä kunnassa toimintaterapeutit eivät käy kouluissa. Opettajakoulutuksessa ei myöskään haastateltavien mukaan kerrota toimintaterapiasta. Eräs toimintaterapeutti kertoi kuitenkin toimintaterapeuttien käyntien kouluissa yleistyneen ja siten myös tietämyksen aiheesta kasvaneen.

Koululaisten vanhempien asenteet ja tietämys toimintaterapiasta voivat rajoittaa toimintaterapian toteuttamista koulussa. Erään haastatellun toimintaterapeutin mukaan yleis-

opetuksen luokalla olevien lasten vanhemmat ja lapsi itsekin ovat saattaneet pelätä lapsen negatiivista leimaantumista, mikäli toimintaterapeutti on ehdottanut työskentelyä luokassa ja esimerkiksi erilaisten apuvälineiden kokeilemistä siellä. Yhdellä terapeutilla oli parhaillaan käynnissä yleisopetuksen luokalla olevan cp-vammaisen lapsen terapia, jonka toteuttamisen luokassa olivat vanhemmat kieltäneet. Toinen terapeutti ja opettaja, jonka yleisopetuksen luokassa terapeutti on työskennellyt, totesivat, että leimaantumisen välttämiseksi on tärkeää markkinoida terapeutin tuleminen luokkaan oikein. Hänen ei kerrota tulevan juuri tietyn lapsen asioissa tai apuvälineitä annetaan koko luokalle vapaasti kokeiltavaksi, jotta terapian asiakas ei tuntisi itseään poikkeavaksi. Terapeutti voi myös luokassa työskennellä siten, ettei erityisesti kiinnitä juuri yhteen lapseen huomiota. Aihetta pohtinut opettaja toi esiin, että hänen luokallaan lapsen leimaantumista toimintaterapeutin työskennellessä luokassa ei ole ollut. Päinvastoin hän on kokenut oppilaansa leimaantuvan silloin, kun tämä on toistuvasti joutunut terapian vuoksi poistumaan tunnilta. Muut lapset ovat tällöin kyselleet hänen peräänsä ja olleet kateellisia. Yksi haastateltu terapeutti toi esiin, että mikäli terapeutti kuuluisi koulun henkilökuntaan ja hänen läsnäolonsa luokassa olisi tavallista, ei oppilaan todennäköisesti tarvitsisi pelätä leimaantumistaan.

6.2.5 Institutionaalinen ympäristö

Hyödyt. Lapsen toimintaterapian toteutuminen koululla riippuu lähettävän ja maksavan tahon luomasta maksusitoumuksesta, jossa lapsen toimintakyvyn arvioinnin perusteella on määrätty toimintaterapian toteuttamispaikka. Koulukäyntejä on yleensä vähän, koska ne ovat kalliimpia kuin vastaanottokäynnit (n.1,5 kertainen hinta haastatellun toimintaterapeutin mukaan). Yksi haastateltu, jo yli 20 vuotta alalla ollut toimintaterapeutti toi kuitenkin esiin, että aikoinaan koulukäyntejä ei toimintaterapeuteille myönnetty lainkaan, joten nykytilanne on mennyttä parempi. Haastatellut terapeutit myös korostivat, että toimintaterapeutti voi asiakkaansa jatkosuosituksia tehdessään suositella koulua terapian toteuttamispaikaksi. Huolellisten perustelujen pohjalta saattaa maksava taho niitä myöntää.

Koulujärjestelmä sekä kunnan rakenne ja taloudellinen tilanne saattavat tukea tai rajoittaa toimintaterapian toteuttamista. Haastatteluiden perusteella pääkaupunkiseudulla ja sen läheisyydessä on tyypillistä, että erityistä tukea tarvitsevat lapset opiskelevat erityis- tai pienluokan luokalla, joka sijaitsee ns. tavallisessa koulussa. Erityisluokan opettaja

saattaa tuntea paremmin toimintaterapian mahdollisuuksia ja olla tottunut työskentelemään niin erilaisten lasten kuin heidän terapeuttiansa kanssa, jolloin yhteistyötä voi olla sujuvampi tehdä. Asiakkaiden maksusitoumuksessa tarpeen tullen yleensä myönnetyt muutamat koulukäynnit ovatkin terapeuttien mukaan riittäneet etenkin silloin, kun lapsella ei ole ollut voimakkaita haasteita liittyen toimintaan koulussa, ja opettaja on ollut ”valveutunut”. Muutaman koulukäynnin aikana ovat terapeutit ehdineet havainnoida lapsen toimintaa ja antaa vinkkejä opettajalle. Useammin ja pidempiä koululla toteutuvia jaksoja myöntää haastattelujen perusteella lähinnä Kansaneläkelaitos KELA, joka rahoittaa vaikeavammaisten lasten kuntoutusta.

Yksi haastateltu opettaja työskentelee pienellä paikkakunnalla, jossa kaikki erityisoppilaat ovat integroituna yleisopetuksen luokkaan lukuun ottamatta vaikeimmin vammaisia lapsia (esimerkiksi syvästi kehitysvammaiset). Tällä paikkakunnalla on haastatellun opettajan mukaan trendinä ollut jo ainakin seitsemän vuoden ajan, että niin toiminta-, fysio- kuin puheterapeutit ”jalkautuvat” ja tulevat asiakkaansa luo. Kunta suostuu maksamaan terapeuttien koulukäyntejä, ja ainoastaan painavasti perustellusta syystä, kuten tietyn välineistön tarpeesta, saattaa koululaisen terapiaa toteutua vastaanottotiloissa. Pienellä paikkakunnalla vanhemmat käyvät usein töissä muualla, ja välimatkat ovat pitkiä. Kunnassa on päätelty, että on koko perheen etu, ettei lasta tarvitse kuljettaa terapiaan kesken koulupäivän tai iltaisin.

Rajoitteet. Haastateltaviemme yksityisellä puolella toimivien terapeuttien mukaan suurin rajoite toimintaterapian toteuttamiselle koulussa on se, että terapian toteuttamispaikan määrittelee eri taho kuin joka terapiaa toteuttaa. Terapian toteuttamispaikka perustuu lähettävän/ maksavan tahon arviointiin, eikä toimintaterapeutti voi tähän välttämättä juuri vaikuttaa. Kuten yksi haastateltu terapeutti mainitsi, joutuu itsenäisenä ammatinharjoittajana työskentelevä terapeutti olemaan joustava maksusitoumuksien suhteen. Lähettävän tahon päätöksiä voi olla vaikea käytännössä vastustaa, ja terapeutin on tyydyttävä työskentelemään niiden mukaisesti.

Haastattelujen perusteella koulukäyntien myöntäminen maksusitoumuksissa on usein vähäistä niiden kalliimman hinnan vuoksi. Moni haastatelluista terapeuteista totesi, että heikko taloudellinen tilanne on vaikuttanut negatiivisesti mahdollisuuksiin tehdä koulukäyntejä. Samaan aikaan lapsiryhmät ovat kasvaneet, lasten haasteet korostuneet ja vanhemmat muuttuneet vaativimmaksi. Kouluihin myös palkataan vähemmän avustajia ja sijaisia. Usein sekä opettaja että terapeutti toivovat koulukäyntejä enemmän, mutta

tätä ei makusitoumuksessa sallita. Yksi terapeutti totesi, että yleensä myönnetyn muuttaman terapiakerran aikana ei ehdi tutustua opettajaan ja luokan toimintakulttuuriin eikä huolellisesti integroida annettuja neuvoja ja tukikeinoja koulun ja asiakkaan arkeen.

Haastateltavien mukaan etenkin perusterveydenhuollon läheteellä ja kunnan maksamana (eli ei vaikeavammaiset asiakkaat) toteutuu lapsen terapiaa harvoin muutamaa käyntiä pidempänä jaksona koulussa. Eräs haastateltu terapeutti toi esiin, että lähettävän keskussairaalan taholta on saatettu jopa pyrkiä ohjailemaan, ettei toimintaterapeutti jatkosuosituksia tehdessään suosita asiakkaalleen koulukäynteinä toteutuvaa terapiaa, jotta eri tahojen lausuntojen välillä ei ilmenisi ristiriitaa.

Erään haastatellun opettajan kunnassa kouluikäisille lapsille hyvin harvoin myönnetään toimintaterapiaa lainkaan, vaikka sille olisikin selkeää tarvetta. Opettajan mielestä on epätasa-arvoista, että vaikeavammaisille lapsille myönnetään kouluunkin ulottuvaa kuntoutusapua, mutta lievemmistä pulmista kärsiville ei tarjota välttämättä lainkaan tukea. Opettajan mukaan yleisopetuksen oppilaiden kuntoutukseen tulisi panostaa, sillä heistä on tarkoitus kasvattaa työssäkäyviä aikuisia. Yleisopetuksessa olevat tehostetun tuen lapset voivat opettajan mukaan kehittyä merkittävästi lyhytjaksoisenkin koulussa toteutetun kuntoutuksen kautta.

Toinen haastateltu opettaja, jonka koulussa toimintaterapeutit eivät tee yhteistyötä opettajan kanssa, oli sitä mieltä, että terveydenhuollon puoli on liian kaukana koulusta. Opettajan tehtäväksi on jäänyt ainoastaan laatia lomakkeita terveystarkistuksia varten sen sijaan, että hän olisi itse paikalla lapsen asioista keskustelemassa. Tällainen toiminta on opettajan mielestä jäykkää. Usein hänen oppilaidensa terapiapäätökset on tehty jo ennen kuin lapsi aloittaa koulun, jolloin opettaja on vain voinut tyytyä siihen. Opettajan mielipidettä lapsen terapian tarpeesta ei hänen mukaansa kuulla, vaikka hänellä olisi paljon näkemyksiä lapsen arjesta ja tarpeista.

6.2.6 Virtuaalinen ympäristö

Haastatellut toimintaterapeutit ja opettajat ovat pitäneet yhteyttä toisiinsa ja lapsen vanhempiin sähköpostitse ja puhelimitse, muuten toimintaterapeutit eivät juuri ole hyödyntäneet koulun virtuaalista ympäristöä työssään. Haastatellut näkevät virtuaalisen ympäristön tarjoavan mahdollisuuksia toimintaterapialle ja opettamiselle, mutta kokemus aiheesta on vielä vähäistä.

Haastateltavat toivat virtuaalisesta ympäristöstä keskustellessa esiin esimerkkejä teknologian hyödyntämisestä toimintaterapiassa ja opetuksessa. Haastateltavien mukaan joissain kouluissa on hyödynnetty älytauluja ja/tai verkkomateriaaleja. Yksi toimintaterapeuteista kertoi, että älytaulujen avulla on ollut mahdollista harjoitella esimerkiksi hahmottamista ja kynän käyttöä. Toimintaterapeutit kertoivat hyödyntäneensä terapiassa tabletti-tietokonetta, mutta vain osa terapeuteista oli käyttänyt sitä asiakkaansa kanssa tunnin aikana. Tabletilla on esimerkiksi pelattu erilaisia pelejä ja tehty kynätehtäviä sekä otettu kuvia koululaisesta luontaisessa ympäristössään, joita on sitten tulostettu ja hyödynnetty kuvallisessa lukujärjestyksessä (esimerkiksi muistutus oikeasta istuma-asennosta) ja toiminnan ohjauksessa.

7 Päätelmät

Opinnäytetyömme tehtävänä oli tarkastella koulua toimintaterapian ympäristönä. Otimme selvää, miten toimintaterapeutit ovat hyödyntäneet koulun luonnollista ympäristöä toimintaterapiassa ja millaisia hyötyjä ja rajoitteita siihen liittyy. Seuraavassa olemme koonneet yhteen työmme oleellisia tuloksia sekä tehneet päätelmiä niitä koskien toimintaterapian teoriaan sekä aiempiin tutkimuksiin ja opinnäytetöihin verraten.

Luonnollisen ympäristön hyödyntäminen. Haastattelemamme toimintaterapeutit ovat vaihtelevissa määrin toteuttaneet terapiaa koulun luonnollisissa tilanteissa, tyypillisempää heille on ollut työskennellä koululaisen kanssa kahden kesken vastaanottotiloissa tai koulun erillisessä tilassa. Tämä on vastoin teoriasta ja tutkimuksesta nousevia suosituksia, joiden mukaan koululaisen toimintaterapiaa ja kuntoutusta yleensä tulisi toteuttaa pääasiassa hänen luonnollisessa toimintaympäristössään koulussa, sen arkisiin rutiineihin ja toimintoihin limittyen ja niitä hyödyntäen (Chandler 2013: 11, 22; Case-Smith 2010: 11; Ziviani – Muhlenhaupt 2006: 255; Muhlenhaupt 2003: 181; Sipari 2008: 29, Naukkarinen ym. 2010). Haastattelemamme toimintaterapeutit korostivat, että koululaisen tarpeiden tulisi määrittää terapian toteuttamispaikka, ja toisinaan terapeutit eivät ole kokeneet koululla työskentelemistä tarpeelliseksi tai mielekkääksi. Toisaalta usein toimintaterapian toteuttaminen ei koulun luonnollisessa ympäristössä ja etenkin yleisopetuksen luokassa ole ollut mahdollista, vaikka sille olisi ollut tarvetta.

Toimintaterapian teoriasta ja tutkimuksesta nousevat suositukset korostavat toimintaterapian toteuttamista luokkatilassa (Case-Smith 2010: 11; Chandler 2013: 11; Campbell ym 2012: 56–57). Haastattelemamme toimintaterapeutit olivat luokkaan päästessään kokeilleet siellä koululaisen työskentelyä tukevia keinoja, kuten apuvälineitä ja työasennon ja -paikan muokkaamista, erilaisia työskentelystrategioita ja koululaisen kommunikaation tukemista. Opettaja ja avustajat olivat samalla omaksuneet ideoita omaan työskentelyynsä. Terapeutit olivat työskennellessään huomioineet muitakin kuin oman asiakkaansa, mahdollisesti he olivat ohjanneet pienryhmää tai koko luokkaa. Koulun erillisessä tilassa ja luokassa työskentelyä oli saatettu myös yhdistää siten, että erillisessä tilassa tehtiin samoja tehtäviä kuin luokassa samaan aikaan, ja koululaisen edistymisestä raportoitiin opettajalle jatkuvasti. Mahdollisesti erilaisia tukikeinoja kokeiltiin ensin vastaanotolla ja vietiin vasta sen jälkeen luokkaan. Toimintaterapiaa oli toteutettu myös siirtymätilanteissa ja esimerkiksi ruokailun tai välitunnin yhteydessä.

Hyödyt. Koulun luonnollisen ympäristön hyödyntämiseen toimintaterapiassa liittyy opin-
näytetyömme perusteella lukuisia hyötyjä. Toimintaterapian toteuttaminen koululla on
edistänyt harjoiteltavien aiheiden siirtymistä koululaisen arkeen, ja koululaisen toiminnan
havainnointi ja erilaisten tukikeinojen tarpeen arvioiminen ja kokeileminen aidossa tilan-
teessa on ollut koululaiselle hyödyksi. Koululla yhteistyö terapeutin ja opettajan välillä on
ollut sujuvampaa, ja terapeutti on voinut antaa opettajalle ohjausta. Yhteistyön kautta on
mahdollistunut jaettu ymmärrys koululaisen toimintakyvystä ja häntä parhaiten hyödyttä-
vien tavoitteiden asettaminen. Mielenkiintoista on se, että haastattelujemme perusteella
toimintaterapeutin antamat neuvot ja vinkit ovat hyödyttäneet muitakin kuin terapian var-
sinaista asiakasta, mahdollisesti koko luokkaa. Tässä mielessä koulussa toteutettu toi-
mintaterapia on saattanut olla hyvinkin kustannustehokasta.

Rajoitteet. Haastattelujen perusteella koulun luonnollisessa ympäristössä toimintatera-
pian toteuttamista oleellisesti rajoittava tekijä on se, että maksusitoumuksia koulukäyn-
neille ei myönnetä riittävästi. Muita rajoittavia tekijöitä ovat koulun puutteelliset tilat ja
välineet, luokassa toteutetun toimintaterapian aiheuttama häiriö joko muille oppilaille ja
opettajalle tai terapian asiakkaalle, toimimaton yhteistyö opettajan ja terapeutin välillä,
koulun ja terapeutin aikataulujen yhteensovittamisen vaikeus ja koulun henkilökunnan
tietämättömyys toimintaterapiasta tai negatiivinen asenne toimintaterapeutin koulussa
työskentelemistä kohtaan. Toki myös terapeutin oma asenne erilaisten työmenetelmien
kokeilemiseen ja uudenaikaisessa ympäristössä työskentelemiseen vaikuttavat hänen
työskentelyynsä.

Päätelmät ja teoriaan vertaaminen. Tutkimusten mukaan koululaisen toimintaterapi-
assa on hyödyllistä yhdistää erilaisia työskentelymetodeja, kuten koululaisen taitojen
harjoittamista suoraan, opettajan ohjaamista ja ympäristön muokkaamista (Villeneuve
2009: 209). Haastateltaviemme joukossa toimintaterapiaa on koulussa toteutettu
yleensä lyhyesti muutaman käynnin aikana. Loput, eli suurin osa terapiakerroista on to-
teutunut vastaanotolla, jossa yhden haastatellun terapeutin mukaan on nimenomaan
mahdollista saada tarpeeksi toistoa erilaisiin terapiaharjoitteisiin. Ilmeisesti suomalaisen
koululaisen toimintaterapiassa siis usein korostuu suoran intervention ja taitojen harjoit-
telemisen merkitys. Bundy (1995) on todennut, että juuri suoran intervention tarvetta tu-
lisi aina pohtia tarkasti, koska sen toteuttaminen saattaa häiritä lapsen osallistumista
hänen arjessaan (Villeneuve 2009: 208–209 mukaan).

Taitojen harjoitteluun ja lapsen liittyvien ”virheiden” korjaamiseen keskittyvä kuntoutus noudattelee biomedikaalista näkökulmaa, joka ei riittävästi huomioi ympäristön, tässä tapauksessa koulukontekstin, vaikutusta kuntoutettavaan (Chandler 2013: 5; Muhlenhaupt 2003: 178; Stewart – Law 2003: 4–7). Ekologista paradigmaa noudattaen tulisi lapsen kuntoutuksessa huomioida hänen vuorovaikutuksensa päivittäisen ympäristönsä kanssa aiempaa tarkemmin (Stewart – Law 2003: 6–7). Kuten eräs opettaja haastattelussa totesi, on kummallista, että lapsi käy arjestaan irrallisissa paikoissa harjoittelemassa taitoja, joiden kehittämisessä ei opettaja luokkatilanteessa osaa välttämättä tukea. Opettaja korosti, että varsinkaan pieni lapsi ei osaa siirtää terapiassa opittuja taitoja arjen tilanteisiin, vaan aikuisten tulisi olla tässä tukena. Haastattelemamme opettajat toivoivatkin, että toimintaterapeutit saapuisivat nykyistä useammin heidän luokkaansa arvioimaan ja tukemaan koululaisen toimintaa.

Haastateltujen opettajien mukaan vastaanottotiloissa toteutetut arvioinnit ovat tuottaneet luokan todellisuudesta poikkeavaa tietoa lapsesta, ja toimintaterapeutin tulisikin koululaista arvioidessaan huomioida tarkasti yksilön, ympäristön ja toiminnan välinen vuorovaikutus (Suomen Toimintaterapeuttiliitto ry 2010: 8; Frolek Clark – Chandler 2013: 71; Case-Smith 2010: 3). Yksi haastatelluista terapeuteista korosti etenkin koululaisen sosiaalisen osallistumisen arvioinnin merkitystä kouluympäristössä, jota hän on tehnyt havainnoimalla lasta välitunnilla. Tällöin on saattanut paljastua lapsen yksinäisyys. Florey&Greene (2008) ovat todenneet, että usein toimintaterapeutit kiinnittävät tarkasti huomiota lapsen motoristen, sensoristen ja havainnointitaitojen vaikutukseen toiminnassa, mutta niiden yhteys jokapäiväiseen sosiaaliseen kontekstiin on saattanut jäädä vähäiseksi. Mikäli toimintaterapeutti työskentelee ainoastaan vastaanotolla, on tämä luonnollista. Kuten Florey&Greene (2008) ja haastattelemamme opettaja ja terapeutti kuitenkin toivat esiin, saattaa lapsen näkökulmasta juuri sosiaalisissa taidoissa kehittyminen olla ensisijaista. (Florey – Greene 2008: 292.)

Ziviani&Muhlenhaupt (2006) ovat todenneet, että koululaisen kannalta on mielekästä, että hän voi toimintaterapian ohessa ja tuella osallistua koulun sosiaalisiin ja oppimiseen liittyviin toimintoihin luokkakavereidensa kanssa (Ziviani – Muhlenhaupt 2006: 255). Haastattelujemme perusteella koulussa työskentelyn etu on se, että koululaisen luokkakavereita voi ottaa mukaan joko luokassa tai koulun erillisessä tilassa toteutettuun terapiaan. Erään haastatellun opettajan mukaan on hienoa, että toimintaterapeutti voi kiinnittää huomiota luokan ryhmädynamiikan kohentamiseen, koska opettajalla ei tällaiseen usein riitä resurssit.

Haastattelujen perusteella terapeutin työskenteleminen koulussa on edistänyt opettajan ja terapeutin välistä yhteistyötä. Sujuvan ja usein tapahtuvan yhteistyön kautta on voitu keskustella koululaisen kulloisestakin tilanteesta ja pohtia hänelle parhaiten sopivia tukikeinoja, kuten myös kirjallisuudessa on osoitettu (Case-Smith 2005: 43; Ziviani – Muhlenhaupt 2006: 255). Toisaalta jokaisella haastatellulla terapeutilla oli myös huonoja kokemuksia yhteistyöstä opettajan kanssa, joten terapeutin kouluun meneminen ei automaattisesti tarkoita sujuvan yhteistyön toteutumista. Kielteisiin asenteisiin oli terapeuttien mukaan ollut mahdollista vaikuttaa kertomalla toimintaterapian mahdollisuuksista koulun henkilökunnalle, mikä Muhlenhauptin (2003) mukaan edistää toimintaterapian osaamisen hyödyntämistä kouluympäristössä (Muhlenhaupt 2003: 193). Terapeutin tulisi lisäksi perehtyä opettajan ja luokan toimintatapoihin (Villeneuve 2009: 213).

Usein yhteistyö terapeutin ja opettajan välillä on haastattelujen perusteella vähäistä, jotkut opettajat olivat saaneet oppilaitaan koskevaa tietoa ainoastaan toimintaterapeutin kirjoittamien lausuntojen välityksellä. Heidän mukaansa tämä on harvoin ollut hyödyksi, toimintaterapeutin tekemät suositukset eivät ole kohdentuneet oikein tai suositellut tukikeinot ovat jo olleet käytössä luokassa. Campbellin ym. (2012) tutkimuksessa haastatellut terapeutit olivat vasta luokassa työskenneltyään oivaltaneet, että heidän aiemmin tyypillisesti tekemänsä suositukset olivat usein olleet epärealistisia tai täysin soveltumattomia luokassa toteutettavaksi (Campbell ym. 2012: 56). Myös Vincent ym. (2008) on tuonut esiin, että toimintaterapeutin tulisi aina keskustella testituloksista opettajan kanssa varmistaen, että annettuja ohjeita osataan noudattaa (Vincent ym. 2008:165–167).

Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyölle ei ole riittävästi aikaa (Kantola – Keränen 2009: 30; Lopenen 2000: 26; Barnes – Turner 2001: 87–88; Vincent – Steward – Harrison 2008: 165–167; Villeneuve 2009: 210). Eräs haastattelemamme terapeutti on ratkaissut tilanteen siten, että koululla käydessään hän käyttää joka terapiakerrasta välitunnin mittaisen ajan opettajan kanssa keskusteluille. Haastateltaviemme mukaan aikatauluista sopimista rajoittaa toisinaan se, että terapeutit toteuttavat terapiaa käytännön syistä säännöllisinä aikoina, jolloin osallistuminen juuri tiettyyn koulun tuokioon on haastavaa. Sipari (2008: 29) on todennut, että mikäli lapsen terapia toteutuu viikoittain aina samaan aikaan, on lapsen muuttuviin tarpeisiin vastaaminen haastavaa, ja terapeutilta saattaa jäädä kokonaan näkemättä jokin lapselle merkityksellinen tilanne esimerkiksi koulun ruokalassa tai välitunnilla.

Haastattelujemme perusteella merkittävin toimintaterapeutin koulussa työskentelemistä rajoittava tekijä on se, ettei maksusitoumuksia koulukäynneille juuri myönnetä etenkin lievempiä pulmia omaaville lapsille. Erään haastatellun opettajan mielestä on epätasa-arvoista, että vaikeavammaisille lapsille myönnetään kouluunkin ulottuvaa kuntoutus-apua, mutta lievemmistä pulmista kärsiville ei tukea tarjota. **Jokaisen kouluikäisen asiakkaan kohdalla tulisikin pohtia, kumpi häntä hyödyttää enemmän: 15 terapia-käyntiä vastaanotolla vai kymmenen koulussa.** Hinta molemmille on sama, mutta vain koulussa toteutuu toimintaterapian teoriaan ja tutkimuksiin pohjautuvien suositusten kaltainen terapia (Chandler 2013: 11, 22; Case-Smith 2010: 11; Ziviani – Muhlenhaupt 2006: 255; Muhlenhaupt 2003: 181). Haastatteluissa ilmeni myös, että kuntien välillä esiintyy suuria eroja maksusitoumuksien myöntämisessä. Eräässä Pirkanmaalla sijaitsevassa kunnassa lasten terapeutit saapuvat lähes aina kouluun, koska pitkien välimatkojen vuoksi on lapsen kuljettaminen vastaanottotiloihin koulun ulkopuolisella ajalla hankalaa niin lapselle kuin vanhemmille. Kyseisessä kunnassa opettaja olikin erityisen tyytyväinen toimintaterapeutin ja opettajan väliseen yhteistyöhön. Herää kysymys, miksei sama toimintamalli voisi toimia muuallakin Suomessa.

On hyvä huomioida, että vaikka terapeutin työskentelyä juuri luokassa suositellaan kirjallisuudessa (Case-Smith 2010: 11; Chandler 2013: 11; Campbell ym. 2012: 56–57), voi tutkimustulostemme perusteella vastaanotolla tai koulun erillisessä tilassa ja luokassa työskentelyä yhdistää eri tavoin. Opettajalle suunnattu ohjaus on myös tärkeää (Case-Smith 1997: 43,147–149; Villeneuve 2009: 209–212; Kennedy – Stewart 2011: 213; Grönlund – Rintakumpu 2010: 11; Kujamäki – Mäkinen 2013: 30). **On aiheellista pohtia, kumpi on lapsen kannalta hyödyllisempää: esimerkiksi kynäotteiden harjoittelu vastanotolla tietyn ajanjakson verran, vai lapsen kanssa työskentelevän opettajan tai avustajan ohjaaminen siten, että tämä osaa tukea lasta kynäotteiden ylläpitämisessä päivittäin.** Samalla myös muut lapset voivat hyötyä aiheesta, kun opettajan tiedot ja taidot lisääntyvät (Campbell ym. 2012: 2012: 57). Pienryhmien ohjaaminen kouluissa on myös mielenkiintoinen mahdollisuus toimintaterapeuteille, ”kaveriterapiassa” voitaisiin käsitellä esimerkiksi kiusaamistapauksia.

Opinnäytetyömme puitteissa saadut tutkimustulokset vahvistavat PEO-mallissa tehtyä olettamusta, että ihminen on vuorovaikutuksellisessa suhteessa ympäristöönsä, jonka hyödyt ja rajoitteet vaikuttavat hänen toimintaan ja toiminnallisuuteensa jatkuvasti (Law ym. 1996: 9). Koululaisen toiminnallisuus näyttäytyy eri tavoin koulussa kuin vastaanot-

toiloissa, ja siksi on erikoista, että koululaisen toimintaterapiassa ilmeisen usein korostetaan taitojen harjoittamista irrallaan niiden kontekstista. PEO-mallin mukaan muokkaamalla niin ihmistä, ympäristöä kuin toimintaa voidaan kohentaa yksilön toiminnallisuutta, mutta ympäristö on ihmistä alttiimpi muuttumaan (Law ym. 1996: 15–17). Koululaisen ympäristöön vaikuttamalla voidaan siis parantaa hänen toimintakykyään, ja siksi toimintaterapian toteuttamisen ulottaminen kouluun on tarpeellista.

Toimintaterapeutin ja opettajan on oletettavasti helppoa työskennellä siten, että kumpikin työskentelee omilla alueillaan toisiaan häiritsemättä. Tämä ei kuitenkaan toimintaterapian teorian ja tutkimuksen mukaan tue koululaisen toimintakykyä parhaalla mahdollisella tavalla. Opinnäytetyössämme koottujen tietojen ja tutkimustulosten perusteella toimintaterapian osaamisen viemisestä kouluun on hyötyä, ja siksi toimintaterapeuttien työskentelyä koulun luonnollisessa ympäristössä tulisi lisätä.

8 Pohdinta

Opinnäytetyömme aiheen jäsentäminen oli pitkä ja haastava prosessi. Yhteistyökumppanimme puolesta aihe oli rajattu käsittelemään koululaisen kuntoutusta, tarkemman rajauksen suoritimme itse. Haimme jäsentämiseen tukea toimintaterapian teoriasta, joka korostaa ihmisen toimintaympäristön merkitystä hänen toiminnallisuudelleen ja osallistumiselleen. Näin aiheemme rajautui koskemaan koululaisen toimintaterapian ympäristöä, ja lopulta koulun luonnollista ympäristöä. Olisimme mahdollisesti voineet tarkentaa aiheemme koskemaan vain tiettyä luonnollisen ympäristön ulottuvuutta. Pelkona kuitenkin oli, että aihe rajautuu liiaksi.

Työskentelyä ohjaamaan valitsimme PEO-mallin. Mallin selkeys on sen etu, mutta samalla se on hyvin suurpiirteinen eikä tarjonnut aiheemme käsittelyyn tarkempia työvälineitä. Toisinaan työskentelyn aikana tuntui, että PEO-malli jäi hieman etäälle aiheestamme siitäkin syystä, ettemme tutkineet ihmisen toiminnallisuutta tai siinä tapahtuvia muutoksia. Teoria ja saamamme tutkimustulokset tukivat kuitenkin toisiaan ja niistä löytyi vastaavuutta - ympäristö eri ulottuvuuksineen ja ympäristön muokkaaminen vaikuttavat koululaisen toiminnallisuuteen ja tätä kautta toimintaterapian toteuttamiseen.

Toteutimme opinnäytetyön mahdollisimman luotettavasti ja eettisesti. Etsimme aihetta koskevaa teoria- ja tutkimustietoa useasta eri lähteestä ja arvioimme kriittisesti niistä saatua tietoa ja sen käytettävyyttä. Löydetyistä lähteistä valitsimme luotettavimmat, ja käytimme pääasiassa primaarilähteitä. Käytimme työssämme myös uusinta aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Toisaalta oli valitettavaa, että tutkimustietoa suomalaisesta käytännöstä koskien koululaisen toimintaterapiaa ei löytynyt muualta kuin aiemmista opinnäytetöistä. Opinnäytetyön tuloksia kirjoittaessamme huomioimme anonymiteettisuojan jättämällä tunnistetiedot mainitsematta. Jokaisen haastattelun alussa pyysimme haastateltavilta kirjallisen luvan (liite 5.) haastattelun nauhoittamiseen ja aineiston käyttämiseen opinnäytetyössämme. Huolehdimme myös haastatteluaineiston asianmukaisesta säilyttämisestä, ja opinnäytetyön julkaisemisen jälkeen hävitämme sen.

Tuottamamme tiedon luotettavuutta pohdittaessa on huomioitava harjaantumattomat haastattelu- ja analysointitaitomme. Tutustuimme haastattelututkimusta ja aineiston analysointia käsittelevään kirjallisuuteen ennen toteutusvaihetta, mutta tästä huolimatta on mahdollista, että omat asenteemme ja ajatuksemme ovat vaikuttaneet tutkimustulok-

siimme. Tutkimustulostemme luotettavuutta ja yleistettävyyttä rajoittavat myös haastateltaviemme pieni otanta ja se, että kaikki haastateltavat terapeutit työskentelivät yksityisyrittäjänä tai sellaisen alaisuudessa. Tämä saattaa jossain määrin vääristää tutkimustuloksia ja olisikin ollut hyödyllistä haastatella myös kunnan/kaupungin palveluksessa olevia terapeutteja. Tutkimustuloksiamme luotettavuutta lisännee se, että kaikki haastatellut olivat työskennelleet suhteellisen pitkään omassa ammatissaan. Ylipäätään sopivien informanttien löytäminen oli haastavaa, koska Suomessa toimintaterapiaa ei usein kouluympäristössä toteuteta. Olisimme mielellämme rajanneet haastateltavat terapeutit ainoastaan yleisopetuksen luokissa toimiviin. Toisaalta erilaisia työskentelytapoja ja -periaatteita noudattavien terapeuttien haastatteleminen nosti esiin vastakkaisia näkökulmia ja oli siksi mielenkiintoista. Haastateltavamme olivat Uudeltamaalta ja Pirkanmaalta ja erikokoisista kunnista, minkä johdosta tuotettu tieto oli monipuolista.

Toteutimme haastattelut teemahaastatteluina, ja kullakin kerralla tarkentavat kysymykset poikkesivat toisistaan. Tämän ja aiheen laajuuden vuoksi haastatteluaineistoa kertyi runsaasti, ja sen analysointi oli työlästä. Aineisto sisälsi paljon mielenkiintoista informaatiota, ja sen joukosta oli haastavaa poimia juuri tutkimuskysymyksiimme vastaavaa tietoa. Monipuolisista ja toisistaan poikkeavista vastauksista oli myös suhteellisen vaikea koota yleistyksiä. Analyysia ohjaavat teoriat olivatkin analysoinnissa tärkeänä tukena ja helpottivat sen toteuttamista.

Opinnäytetyömme luotettavuutta lisää saamiemme tutkimustulosten yhteneväisyydet koululaisen toimintaterapiaa käsittelevään teoria- ja tutkimustietoon – koulu tarjoaa monipuolisen ympäristön toimintaterapialle ja koulun luonnollisessa ympäristössä toteutettu toimintaterapia on eri tavoin hyödyksi terapian asiakkaana olevalle koululaiselle, mahdollisesti myös muille koulun oppilaille. Mielenkiintoista on se, että esiin nousi myös aiheita, joita teoriaa käsittelevässä kirjallisuudessa ei ole mainittu. Tällaisia olivat esimerkiksi vastaanotolla tai koulun erillisessä tilassa ja luokkatilanteessa työskentelyn yhdistäminen sekä luokkakavereiden mukaan ottaminen terapiaan.

Opinnäytetyöprosessi oli haastava mutta mielenkiintoinen kokemus, joka opetti pitkäjänteistä työskentelyä sekä kehitti yhteistyötaitoja ja kykyä ratkaista ongelmia. Erityisen antoisaa oli paneutua koululaisen toimintaterapiaa käsittelevään kirjallisuuteen ja kuulla toimintaterapeuttien ja opettajien näkemyksiä aiheesta. Opinnäytetyön tekemisen kautta

tietämyksemme koululaisen toimintaterapiasta ja ympäristön merkityksestä toimintaterapiassa kasvoi huomattavasti, ja kyseisiä tietoja tulemme varmasti hyödyntämään työelämässä.

Opinnäytetyömme on vastannut yhteistyökumppanimme VLK:n tarpeeseen saada tietoa kouluikäisten lasten toimintaterapiasta, ja yhdistyksen projektikoordinaattori koki aineiston hyödylliseksi. Työmme tarjoaa myös ideoita toimintaterapeuteille ja opettajille, ja tuottamiamme tietoja voi hyödyntää koulussa toteutuvan toimintaterapian tarpeellisuuden perustelemiseen. Opinnäytetyöstämme onkin ollut jo konkreettista hyötyä, sillä haastattelujen jälkeen eräs opettaja otti meihin yhteyttä ja kertoi sopineensa oppilaidensa parissa toimineen toimintaterapeutin kanssa, että tämä vastoin aiempia toimintatapojaan ryhtyy toteuttamaan toimintaterapiaa luokassa.

Prosessin aikana huomasimme, että koululaisen toimintaterapiassa on vielä paljon kehitettävää, ja koululaisen toimintaterapiaa ja sen ympäristöä koskevaa keskustelua olisi hyvä herätellä laajemminkin ja aihetta tulisi tutkia lisää. Ohessa on ehdotuksiamme tulevien opinnäytetöiden aiheiksi.

- Koulussa toteutettavan toimintaterapian kehittäminen: Millaiset toimintaterapian menetelmät soveltuvat parhaiten suomalaisessa kouluympäristössä toteutettavaksi? Käyttökokeilujen tekeminen erilaisista menetelmistä ja malleista.
- Opettajan ja terapeutin välisen yhteistyön kehittäminen: Millaiset konkreettiset menetelmät ovat hyödyksi? Sopivatko ulkomailla kehitetyt yhteistyötä tukevat mallit Suomeen?
- Avustajan ja terapeutin välinen yhteistyö.
- Koulussa toteutetun kaveri-/ryhmäterapien mahdollisuudet (esim. kiusaamista-pauksissa).
- Miten eri kunnissa myönnetään maksusitoumuksia koulukäynneille ja millä perusteilla.

Lähteet

AOTA American Occupational Therapy Association 2014. Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process. 3rd Edition. American Journal of Occupational Therapy, March/April 2014. 68 (supplement 1). 1–48.

Barnes, Karin J. – Turner, Keith D. 2001. Team collaborative practices between teachers and occupational therapist. American Journal of Occupational Therapy. 55 (1). 83–89.

Bundy, Anita C. 1995. Assessment and intervention in school-based practice: Answering questions and minimizing discrepancies. Physical & Occupational Therapy in Pediatrics. 15 (2). 69–88.

Campbell, Wenonah N. – Missiuna Cheryl A. – Rivard, Lisa M. – Pollock, Nancy A. 2012. “Support for Everyone” Experiences of Occupational Therapists Delivering a New Model of School-Based Service. Canadian Journal of Occupational therapy. 79 (1). 51–59.

Case-Smith, Jane 1997. Variables Related to Successful School-based Practice. The Occupational Therapy Journal of Research. 17 (2). 133–153.

Case-Smith, Jane 2005. Teaming. In Case-Smith, Jane (ed.): Occupational Therapy for children. St. Louis: Elsevier Mosby. 32–52.

Case-Smith, Jane 2010. An overview of occupational therapy for children. In Case-Smith, Jane – O’Brien, Jane Clifford 2010. Occupational therapy for children. Sixth edition. Maryland Heights: Mosby/Elsevier, cop. 1–21.

Chandler, Barbara, E. 2013. History of occupational therapy in schools. In Frolek Clark, Gloria – Chandler, Barbara E. (eds.): Best Practises for Occupational Therapy in Schools. Bethesda, MD: American Occupational Therapy Association, inc. 3–14.

De Meulder, Annukka - Sihvonen, Suvi 2013. ”MÄ HALUUN OMAA TYÖRAUHAA!” Toimintaterapeuttiset keinot 1.–2. luokan koulutyöskentelyn edistämiseksi. Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.

Florey, Linda L – Greene, Sandra 2008. Play in Middle Childhood. In Parham, Diane L. – Fazio, Linda S. (eds.): Play in Occupational Therapy for Children. St. Louis: Elsevier Mosby. 279–299.

Frolek Clark, Gloria – Chandler, Barbara E. 2013. Best Practices in Supporting Student Access to School Environments. In Frolek Clark, Gloria – Chandler, Barbara E. (eds.): Best Practises for Occupational Therapy in Schools. Bethesda, MD: American Occupational Therapy Association, inc. 69–79.

Frolek Clark, Gloria – Jackson, Leslie – Polichino, Jean 2011. Occupational Therapy Services in Early Childhood and School-Based Settings. Published by American Occupational Therapy Association. American Journal of Occupational Therapy 65 (supplement 6). 46–54.

Grönlund, Mira – Rintakumpu, Mira 2010. “Satunnaisesta vierailijasta koulun omaksi toimintaterapeutiksi” -esitteen käyttö toimintaterapeuttien ja erityisopettajien välisessä yhteistyössä. Opinnäytetyö. Metropolia ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.

Harra, Toini 2005. Toimintaterapian juuret ja synty. Ideologiset juuret. Teoksessa Joutsivuo, Timo (toim.): Mistä toi on tullut? Suomalaisen toimintaterapian historia. Helsinki: Edita Prima Oy/ julkaisija Suomen Toimintaterapeuttiliitto ry.19–33.

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

Holma, Tupu (toim.) 2003. Toimintaterapianimikkeistö. Suomen Toimintaterapeuttiliitto ry. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Juhola, Jaana - Matomäki, Katri - Välimäki, Jaana 2012. "Jos meidän kouluss ois toimintaterapeutti" Toimintaterapeutin mahdollisuudet tukea oppilaan toimintaan Pohjan koulun arjessa. Opinnäytetyö. Metropolia ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.

Kaikkonen, Heidi 2013. Toimintaterapia oppilaan tukena kouluympäristössä. - toimintaterapeutin ja erityisopettajan yhteistyön mahdollisuudet. Opinnäytetyö. Turun ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.

Kantola, Annukka – Keränen, Anna-Kaisa 2009: Toimintaterapia alakoulussa. Satunnaisesta vierailijasta koulun omaksi toimintaterapeutiksi -esite. Opinnäytetyö. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.

Kennedy, Sarah – Stewart, Hugh 2011. Collaboration between occupational therapists and teachers: Definitions, implementation and efficacy. Australian Occupational Therapy Journal. 58: 209–214.

Kielhofner, Gary 2008. The Environment and Human Occupation. Model Of Human Occupation: Theory And Application. Fourth edition. Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins. 85–100.

Kielhofner, Gary 2009. The Early Development of Occupational Therapy Practice: The Preparadigm and Occupation Paradigm Period. Conceptual Foundations of Occupational Therapy Practice. Philadelphia: F.A. Davis Company. 15–29.

Koivikko, Matti – Sipari, Salla 2006. Lapsen ja nuoren hyvä kuntoutus. Valkeakoski: Vajaalikkeisten Kunto ry.

Kujamäki, Aini – Mäkinen, Enja 2013. Yhdessä enemmän. Toimintaterapeutti luokanopettajan tukena lasten hienomotoriikkaa tukemassa. Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.

Kuntoutusportti n.d. Toimintakykykuntoutus / Kasvatuksellinen kuntoutus. <<http://www.kuntoutusportti.fi/portal/fi/kuntoutus/kuntoutusjarjestelma> /> Verkkodokumentti. Luettu 17.9.2014.

Kyllönen, Sanna 2013. Lasten toimintakyvyn arvioinnin toteutuminen Pohjois-Pohjanmaan, Lapin ja Kainuun maakuntien toimintaterapeuttien työssä. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.

Launiainen – Sipari 2011. Lapsen hyvä kuntoutus käytännössä. Lapsen ja nuoren hyvän kuntoutuksen toteuttaminen palveluverkostossa -projekti 2007–2011. Helsinki: Vajaalikkeisten Kunto ry.

Law, Mary – Cooper, Barbara – Strong, Susan – Stewart, Debra – Rigby, Patricia – Letts, Lori 1996. The Person-Environment-Occupation Model: A transactive approach to occupational performance. *Canadian Journal of Occupational Therapy*. 63 (1). 9–23.

Loponen, Kaisa 2000: ”Meidän koulun toimintaterapeutti”, toimintaterapeuttien ja luokanopettajien ajatuksia heidän välisestä yhteistyöstä. *Opinnäytetyö*. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.

Miettinen, Sari 2012. Kuntoutusjärjestelmä 2000-luvulla. <<http://www.kuntoutusportti.fi/portal/fi/kuntoutus/kuntoutusjarjestelma/>> Verkkodokumentti. Luettu 17.9.2014.

Muhlenhaupt, Mary 2003. Enabling Student Participation Through Occupational Therapy Services in the Schools. In Letts, Lori – Rigby, Patty – Stewart, Debra (eds.): *Using environments to enable performance*. Thorofare, NJ: SLACK Incorporated. 177–196.

Naukkarinen, Aimo – Ladonlahti, Tarja – Saloviita, Timo 2010. Yhteinen koulu kaikille. <http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille> Verkkodokumentti. Luettu 17.9.2014.

Polatajko, Helene J. – Backman, Catherine – Baptiste, Sue – Davis, Jane – Eftekhar, Parvin – Harvey, Andrew – Jarman, Jennifer – Krupa, Terry – Lin, Nancy – Pentland, Wendy – Rudman, Debbie Laliberte – Shaw, Lynn – Amoroso, Bice – Connor-Schisler, Anne 2007. Human occupation in context. In Townsend, Elizabeth A. – Polatajko, Helene J. (eds.): *Enabling occupation II. Advancing an occupational therapy vision for health, well-being & justice through occupation*. Ottawa: CAOT Publications ACE. 37–62.

Rigby, Patty – Letts, Lori 2003. Environment and Occupational Performance: Theoretical Considerations. In Letts, Lori – Rigby, Patty – Stewart, Debra (eds.): *Using environments to enable performance*. Thorofare, NJ: SLACK Incorporated. 17–32.

Seppälä, Eeva – Veijola, Arja (toim.) 2012. *Lapsen ja nuoren kuntoutuksen kehittäminen*. Helsinki: Vajaalikkeisten Kunto ry.

Sipari, Salla 2008. *Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Stewart, Debra – Law, Mary 2003. The Environment: Paradigms and Practice in Health, Occupational Therapy and Inquiry. In Letts, Lori – Rigby, Patty – Stewart, Debra (eds.): *Using environments to enable performance*. Thorofare, NJ: SLACK Incorporated. 3–15.

Strong, Susan – Rigby, Patty – Stewart, Debra – Law, Mary – Cooper, Barbara 1999. Application of the Person-Environment-Occupation Model: A practical tool. *Canadian Journal of Occupational Therapy*. 66 (3). 122–133.

Suomen Toimintaterapeuttiliitto ry 2010. Hyvät arviointikäytännöt suomalaisessa toimintaterapiassa. Arvioinnin lähtökohdat ja suositukset. Verkkodokumentti. <<http://www.toimintaterapeuttiliitto.fi/materiaalipankki/kannanotot-ja-tiedotteet.html>> Luettu 16.4.2014.

Toimintateekki n.d. Lasten toimintaterapia. <http://www.toimintaterapeutti.com/miten_toimintaterapiaan.html> Luettu 24.9.2014.

Tuomi, Jouni – Anneli, Sarajärvi 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uuksulainen, Laura – Vuokkomaa, Tuula 2010. Takaisin matikan kelkkaan! – Opas toimintaterapeuteille matematiikan oppimisen vaikeuksista ja toimintaterapian keinoista. Opinnäytetyö. Metropolia ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.

Vajaaliikkeisten Kunto r.y. n.d. Verkkodokumentti. <<http://www.vlkunto.fi/etusivu>>. Luettu 18.8.2014.

Villeneuve, Michelle 2009. A critical examination of school-based occupational therapy collaborative consultation. *Canadian Journal of Occupational Therapy*. 76. Influencing policy special issue. 206–218.

Vincent, Robyn – Stewart, Hugh – Harrison, Jo 2008. South Australian school teachers' perceptions of occupational therapy reports. *Australian occupational therapy journal* 55. 163–171.

World Health Organization 2007. *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth Version. ICF-CY*. Geneva: World Health Organization. xi-xxvii, 3–24.

Ziviani, Jenny – Muhlenhaupt, Mary 2006. Student Participation in the Classroom. In Rodger, Sylvia – Ziviani, Jenny (eds.): *Occupational Therapy With Children. Understanding Children's Occupations and Enabling Participation*. Oxford UK: Blackwell Publishing Ltd. 241–260.

Koululaisen toimintaterapiaan liittyvät opinnäytetyöt ja tutkimukset

Väitöskirjat ja Vajaaliikkeisten Kunto ry:n julkaisut, jotka löytyvät Internetistä hakukoneen kautta (ensinnä mainittu löytyy vain kirjana)

Työn nimi ja tekijät	Mitä, miksi, miten, tulokset, johtopäätökset
<p>Koivikko, Matti - Sipari, Salla 2006.</p> <p>Lapsen ja nuoren hyvä kuntoutus.</p> <p>Valkeakoski: Vajaaliikkeisten Kunto ry.</p>	<p>Julkaisussa kuvataan Vajaaliikkeisten Kunto ry:n Lapsen ja nuoren hyvä kuntoutus -projektia ja esitellään toimenpide- ja organisaatioehdotus, joka pohjautuu laajaan lasten vanhempia ja työntekijöitä käsitteeseen kehittämistyöskentelyyn.</p> <p>Toimenpide-ehdotuksen mukaan kuntoutus ja muut tukitoimet tulisi liittää lapsen arkeen ja kodin, päiväkodin tai koulun toimintaan. Asiat tulisi neuvotella perheiden kanssa heidän arkeensa sopiviksi. Kunnan eri toimialojen tulisi toimia yhdessä ja kuntoutusta ja tukitoimia koskevat suunnitelmat tulisi tehdä yhteistyönä.</p>
<p>Launiainen, Helena – Sipari, Salla 2011.</p> <p>Lapsen hyvä kuntoutus käytännössä. Lapsen ja nuoren hyvän kuntoutuksen toteuttaminen palveluverkostossa –projekti 2007–2011.</p> <p>Helsinki: Vajaaliikkeisten Kunto ry.</p>	<p>Julkaisussa kuvataan Vajaaliikkeisten Kunto ry:n Lapsen ja nuoren hyvän kuntoutuksen toteuttaminen palveluverkostossa -hankkeeseen 2007–2011 liittyen hyvän kuntoutuksen alueellista kehittämistä.</p> <p>Tarjoaa käytännönläheisiä esimerkkejä siitä, millaisin keinoin eri alueilla on rakennettu lasten hyvää kuntoutuskäytäntöä ja miten keinot ovat valtakunnallisesti hyödynnettävissä. Kehittämistöissä korostetaan yhteistoimintaa, jossa lapsen kehityksen erityinen tuki suunnitellaan osaksi arjen jokapäiväistä toimintaa hyödyntämällä paikallista osaamista ja palveluja.</p>

<p>Seppälä, Eeva – Veijola, Arja (toim.) 2012.</p> <p>Lapsen ja nuoren kuntoutuksen kehittäminen.</p> <p>Helsinki: Vajaaliikkeisten Kunto ry.</p>	<p>Julkaisussa tarkastellaan lasten ja nuorten kuntoutuksen kehittämissaasteita, avataan Lapsen ja nuoren hyvä kuntoutus -projektin lähtökohtia ja lapsen toiminnallisen osallistumisen mahdollisuuksia. Julkaisussa tuodaan mm. esiin, että lapsen/ nuoren kuntoutusta tulisi toteuttaa hänen luonnollisissa kasvu- ja toimintaympäristöissä.</p>
<p>Sipari, Salla 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi.</p> <p>Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa.</p> <p>Väitöskirja. Jyväskylän Yliopisto.</p>	<p>Tutkimuksen tarkoituksena oli yhtenäistää, jäsentää ja edistää lasten kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoimintaa sekä etsiä yhteistoiminnalle perusteluita. Siinä kuvataan lasten kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan kulttuuria ja sen rakentumista perusteluineen, ristiriitoinen ja muutoksineen.</p> <p>Aineiston hankinnassa käytettiin lasten kasvatuksen ja kuntoutuksen asiantuntijoiden ryhmähaastatteluja kahdessa vaiheessa. Haastateltavia ryhmiä oli 11, ja asiantuntijoita (mm. lääkäri, opettaja, terapeutti) oli ensimmäisessä osiossa 66 ja toisessa 57.</p> <p>Tutkimuksen mukaan arki tulisi järjestää kuntouttavaksi. Siinä todetaan mm. että palvelujärjestelmä ja yhteiskunnan asenteet eivät tällä hetkellä tue arjen järjestämistä kuntouttavaksi kokonaisuudessaan, ja että kuntoutus tulisi rakentaa yhteistoiminnallisesti keskustellen, lapsi- ja tilannekohtaisesti.</p>

Opinnäytetyöt, jotka löytyvät Theseuksesta (www.theseus.fi) verkkodokumentteina:

Työn nimi ja tekijät	Mitä, miksi, miten, tulokset, johtopäätökset
<p>De Meulder, Annukka - Sihvonen, Suvi 2013.</p> <p>”MÄ HALUUN OMAA TYÖRAUHAA!” Toimintaterapeuttiset keinot 1.-2. luokan koulutyöskentelyn edistämiseksi.</p> <p>Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.</p>	<p>Tilannetutkimuksena toteutettu opinnäytetyö, johon sisältyi luokkatilanteiden havainnointi ja opettajien haastattelu sekä tietopakettien koonti. Työssä tarkastellaan, miten toimintaterapia voisi vastata tarkkaavuuden ja keskittymisen haasteisiin koulussa. Osana työtä tekijät tuottivat tietopakettien koulutyöskentelyä edistäviä vinkeistä. Tekijät toteavat, että toimintaterapeuttien asiantuntijuudelle on selvä tarve kouluympäristössä ja toimintaterapian mahdollisuudet koulumaailmassa ovat erittäin laajat. Oppilaiden oppimista ja kasvua voidaan tukea tekemällä yhteistyötä opettajien kanssa.</p> <p>Työn lopussa vinkkivihkonen: Käytännön vinkit keskittymisen ja koulutyöskentelyn edistämiseksi 1.-2. Luokilla.</p>
<p>Grönlund, Mira - Rintakumpu, Mira 2010.</p> <p>“Satunnaisesta vierailijasta koulun omaksi toimintaterapeutiksi” -esitteen käyttö toimintaterapeuttien ja erityisopettajien välisessä yhteistyössä.</p> <p>Opinnäytetyö. Metropolia ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.</p>	<p>Opinnäytetyössä on tarkasteltu Satunnaisesta vierailijasta koulun omaksi toimintaterapeutiksi -esitteen hyödynnettävyyttä toimintaterapeuttien ja erityisluokanopettajien välisessä yhteistyössä. Tekijät ovat haastatelleet työssään kolmea toimintaterapeuttia ja kolmea erityisluokanopettajaa yksilöhaastatteluina. Työssä tuodaan esiin toimintaterapeuttien ja opettajien väliseen yhteistyöhön liittyviä haasteita sekä pohditaan yleisesti koulussa toteutuvaa toimintaterapiaa.</p> <p>Haastatteluiden mukaan molemmat ammattiryhmät olisivat halukkaita tekemään enemmän yhteistyötä. Haastateltavat kokivat tärkeäksi, että lapsen toimintaterapia toteutuisi koulun luonnollisissa ympäristöissä ja että lapsella olisi yhteisesti suunnitellut tavoitteet. Toimintaterapeutit toteavat, että luokassa toteutuva terapia helpottaisi opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyötä. Toimintaterapeutille saatetaan kuitenkin antaa koulusta erillinen tila, joka ei sovellu lapsen tavoitteiden mukaisen terapian toteuttamiseen, jolloin terapia ei juuri eroa vastaanotolla tapahtuvasta terapiasta eikä luonnollisen ympäristön mahdollisuuksia päästä hyödyntämään. Luokassa tapahtuva toimintaterapia mahdollistaisi oppimiseen vaikuttavien tekijöiden, kuten suoriutumista vaikeuttavien ympäristötekijöiden tai huonon työasennon löytymiseen ja korjaamiseen</p>

<p>Juhola, Jaana - Matomäki, Katri - Välimäki, Jaana 2012.</p> <p>“Jos meidän kouluss ois toimintaterapeutti” Toimintaterapeutin mahdollisuudet tukea oppilaan toimintaan Pohjan koulun arjessa.</p> <p>Opinnäytetyö. Metropolia ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.</p>	<p>Opinnäytetyössä pohditaan, miten toimintaterapeutti voi tukea oppilasta kouluympäristössä. Työssä haastateltiin kahta Espoon opetustoimen toimintaterapeuttia ryhmähaastatteluna.</p> <p>Haastattelun mukaan koulu yhteisössä työskentely mahdollistaa opettajien toimintatapoihin tutustumisen ja toimintaterapeutin omista toimintatavoista tiedottamisen. Haastateltavat kokevat tärkeäksi oppilashuoltoryhmän jäsenyytensä ja pitävät oppilashuoltoryhmää tärkeänä ja tehokkaana moniammatillisuuden kannalta. Koulussa työskentelevän toimintaterapeutin koettiin hyödyttävän asiakasta enemmän kuin satunnaisesti vieraileva toimintaterapeutti.</p> <p>Koulussa työskentelevä toimintaterapeutti mahdollistaa varhaisen puuttumisen oppilaan ongelmiin sekä matalan kynnyksen toimintaterapian arviointiin ja terapiaan. Toimintaterapeutin kuuluminen koulun henkilökuntaan mahdollistaisi muun muassa havainnoinnin, tuen antamisen ja yhteistyön tekemisen asiakkaan toimintakyvyn tukemiseksi. Se edistää oppilaan koulutyöskentelyyn osallistumista ja sen kokemista mielekkäänä toimintana.</p>
<p>Kahelin, Liina; Mäntyhö, Anita 2008.</p> <p>Näppärät niksit - Kynätyöskentelyn hienomotoristen valmiuksien ja taitojen kehittämisen tukeminen esi- ja alkuopetusikäisten lasten toimintaterapiassa.</p> <p>Opinnäytetyö. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. Sosiaali- ja terveystieteiden koulutusohjelma.</p>	<p>Opinnäytetyössä käsitellään kynätyöskentelyn hienomotoristen valmiuksien ja taitojen kehittymistä ja niiden tukemista esi- ja alkuopetusikäisten lasten toimintaterapiassa.</p> <p>Osana opinnäytetyötä tekijät ovat tehneet oppaan, joka sisältää lapsen kynätyöskentelyn kehittämistä tukevia ideoita toimintoja, leikkejä ja välineitä. Lisäksi oppaassa on lista ideoissa käytettävistä materiaaleista, terapia- ja apuvälineistä sekä niiden hankintapaikkoja yhteystietoineen. Oppaan tietopohja on koottu toimintaterapian kirjallisuuden sekä toimintaterapeuteille suunnattujen kyselyiden pohjalta.</p> <p>Työn lopussa opas: Näppärät niksit. Keinoja kynätyöskentelyn hienomotoristen valmiuksien ja taitojen kehittämisen tueksi esi- ja alkuopetusikäisten lasten toimintaterapiaan.</p>

<p>Kaikkonen, Heidi 2013.</p> <p>Toimintaterapia oppilaan tukena kouluympäristössä - toimintaterapeutin ja erityisopettajan yhteistyön mahdollisuudet.</p> <p>Opinnäytetyö. Turun ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.</p>	<p>Opinnäytetyössä tarkastellaan toimintaterapian tarpeellisuutta osana suomalaisen perusopetuksen varhaista tukea. Tarkoituksena oli selvittää toimintaterapian mahdollisuuksia tukea oppilasta hänen luonnollisessa oppimisympäristössään. Työssä tarkasteltiin myös dynaamisen arviointimenetelmän (DOTCA-Ch) soveltuvuutta kouluympäristöön sekä toimintaterapeutin ja erityisopetuksen välistä yhteistyötä. Aineistoa kerättiin kyselyillä, havainnoimalla ja DOTCA-Ch-arviointimenetelmän avulla.</p> <p>Tulosten mukaan erityisopetuksen ja toimintaterapeutin välinen yhteistyö nähtiin hyvin myönteisenä asiana ja toimintaterapia koettiin erittäin tarpeelliseksi kouluympäristössä. Tutkimuspäiväkirjan mukaan oppilaiden arviointi koulun luonnollisissa tilanteissa tuo laajempaa ja monipuolisempaa tietoa yksilön ja ympäristön yhteisvaikutuksesta oppimiselle (esim. asennon- ja kehonhallinta, sosiaaliset suhteet).</p>
<p>Kujamäki, Aini - Mäkinen, Enja 2013.</p> <p>Yhdessä enemmän. Toimintaterapeutti luokanopettajan tukena lasten hienomotoriikkaa tukemassa.</p> <p>Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.</p>	<p>Kujamäki ja Mäkinen ovat toteuttaneet opinnäytetyössään toimintaterapiaprosessin koulun luonnollisissa tilanteissa. Prosessi sisälsi oppilaiden hienomotoristen taitojen ja valmiuksien havainnointia sekä hienomotoriikkaa kehittävien interventoiden suunnittelua ja toteuttamista yhteistyössä opettajan kanssa.</p> <p>Koulun luonnollinen ympäristö mahdollisti tekijöille koululaisten taitojen havainnoinnin kouluarjen tilanteissa, esimerkiksi oppitunnilla, pukeutumistilanteissa ja välitunnilla. Lisäksi työskentely mahdollisti tekijöille sujuvan yhteistyön opettajan kanssa. Opettaja sai uutta näkökulmaa aiheeseen sekä tietoja ja konkreettisia keinoja tulevaisuudessa hyödynnettäväksi, myös koulun muu henkilökunta kiinnostui aiheesta. Sekä opinnäytetyön tekijät että opettaja olivat tyytyväisiä yhteistyön.</p>
<p>Kyllönen, Sanna 2013.</p> <p>Lasten toimintakyvyn arvioinnin toteutuminen Pohjois-Pohjanmaan, Lapin ja Kainuun maakuntien toimintaterapeuttien työssä.</p> <p>Opinnäytetyö. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.</p>	<p>Opinnäytetyön tarkoituksena oli kartoittaa ja kuvailla lasten toimintakyvyn arvioinnin käytäntöjä ja kehittämistarpeita sekä arvioinnissa käytettäviä menetelmiä Pohjois-Pohjanmaan, Lapin ja Kainuun maakunnissa.</p> <p>Aineiston keruussa käytettyyn kyselyyn saatiin vastaukset 22 toimintaterapeutilta. Vastauksien mukaan arviointimenetelmänä käytettiin useimmiten havainnointia ja arviointi toteutui pääasiallisesti vastaanotto- tai terapiatiloissa.</p>

Uuksulainen, Laura – Vuokkomaa, Tuula 2010.

Takaisin matikan kelkkaan! – Opas toimintaterapeuteille matematiikan oppimisen vaikeuksista ja toimintaterapian keinoista.

Opinnäytetyö.

Metropolia ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.

Opinnäytetyö käsittelee lasten matematiikan oppimisen vaikeuksia ja toimintaterapian keinoja. Työn tavoitteena on rakentaa opinnäytetyön avulla yhteyttä erityisopetuksen ja toimintaterapian välille lasten matematiikan oppimisen vaikeuksissa. Osana opinnäytetyötä tekijät ovat tehneet oppaan, johon on koottu tietoa matematiikan oppimisen vaikeuksista sekä ideoita niihin kohdistuvista leikeistä ja toiminnoista. Lisäksi oppaasta löytyy matematiikan oppimisen vaikeuksiin liittyvää kirjallisuutta sekä terapia- ja apuvälineitä. Oppaan tietopohjaa varten tekijät toteuttivat kyselyt 12 toimintaterapeutille. Lisäksi tietopohjan koonnissa on hyödynnetty aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja tutustumiskäyntejä.

Kyselyiden mukaan toimintaterapeutit kokivat päiväkodin, koulun ja huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön erittäin tärkeäksi, ja heidän mielestään monipuoliselle yhteistyölle olisi tarvetta. Osa koki yhteistyön sujuvan hyvin ja osan mielestä resurssien vähäisyys vaikeutti yhteistyötä. Lähettävä taho myönsi niukasti maksusitoumuksia yhteistyön tekemiselle. Myös vanhempien ja opettajien negatiiviset asenteet ja ennakkoluulot vaikeuttivat yhteistyön tekemistä.

Työn lopussa opas: TAKAISIN MATIKAN KELKKAAN! Opas toimintaterapeuteille matematiikan oppimisen vaikeuksista ja toimintaterapian keinoista.

Opinnäytetyöt, jotka eivät löydy verkkodokumentteina. Kyseisiä opinnäytetöitä voi kysellä koulusta, jossa työ on tehty:

Työn nimi ja tekijät	Mitä, miksi, miten, tulokset, johtopäätökset
<p>Ala-Prinkkilä, Hanne – Huttunen, Tiina 2001</p> <p>Yhteistoiminnallinen ryhmämalli, toimintaterapiaa kouluympäristössä.</p> <p>Päättötyö. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. Toimintaterapian koulutusohjelma.</p>	<p>Opinnäytetyössä käsitellään pääasiassa ryhmätoiminnan mallia (Model for Occupational Activity Grouping – Students with Behavioral Disorders/ Sally Schulz 1992), joka on suunnattu käyttäytymishäiriöisille lapsille. Tekijät toteavat, että koulu olisi luonteva työympäristö toimintaterapeuteille ja toimintaterapeutti voisi auttaa ennaltaehkäisemään lasten mielenterveysongelmia.</p>
<p>Kantola, Annukka – Keränen, Anna- Kaisa 2009.</p> <p>Toimintaterapia alakoulussa. Satunnaisesta vierailijasta koulun omaksi toimintaterapeutiksi -esite.</p> <p>Opinnäytetyö. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.</p>	<p>Kantola ja Keränen ovat tehneet opinnäytetyöhönsä liittyen esitteen alakoulussa työskentelevän toimintaterapeutin työnkuvasta. Esitteen tietopohjaa varten tekijät toteuttivat kyselyn 12 toimintaterapeutille.</p> <p>Tekijät löysivät vastauksista useita teemoja. Kyselyiden mukaan toimintaterapian toteuttamisen esteitä ovat koulun ennakkoluulot ja asenteet koulun ulkopuolista ammattiryhmää kohtaan. Toimintaterapeutin ohjeita ja neuvoja ei oteta vastaan ja toimintaterapeutin on perusteltava hyvin läsnäolonsa luokassa. Esteiden poistamiseksi tulisi ammattialan tunnistettavuutta lisätä. Vastauksissa ilmeni myös esimerkiksi tarve kehittää toimintaterapeutin ja koulun henkilökunnan välistä yhteistyötä. Suurin este yhteistyölle on koulun henkilökunnan tietämättömyys toimintaterapian mahdollisuuksista, joka taas aiheuttaa ennakkoluuloja ja väärinkäsityksiä. Myös maksavan tahon, esimerkiksi KELA:n kapea käsitys yhteistyön tekemisestä koetaan yhteistyötä rajoittavana tekijänä. Terapian tulosten koettiin olevan parempia yhteistyön toimiessa hyvin. Yhteisten toimintaperiaatteiden ja menettelytapojen sopiminen helpottaisi yhteistyötä.</p> <p>Kyselyiden mukaan koulussa työskentelevän toimintaterapeutin olisi mahdollista työskennellä ennaltaehkäisevästi koko luokan kanssa, ei vain terapeutille määrätyn oppilaan kanssa. Tulosten pohjalta tekijät toteavat, etteivät toimintaterapeutit tee vielä ennaltaehkäisevää työtä alakoulussa ja toteavat sen toteuttamisen olevan mahdotonta nykyisillä resursseilla ja toimintatavoilla.</p>

<p>Kostamo, Kirsi – Yli-Viikari, Jonna 2001.</p> <p>Oppilashuoltoryhmä –kuulunko minä siihen? Toimintaterapeutit osana oppilashuoltoryhmää.</p> <p>Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.</p>	<p>Opinnäytetyössä on kartoitettu Jyväskylän kaupungin ja maalaiskunnan yksityisen sektorin lasten toimintaterapeuttien käsityksiä ja kokemuksia oppilashuoltoryhmistä. Aineisto on kerätty kyselylomakkeilla sekä ryhmähaastatteluilla. Työssä kuvataan myös Kilon koulun oppilashuoltoryhmän toimintaa ja toimintaterapeuttien yhteistyötä Kilon ja Veräjäpellon kouluissa.</p> <p>Vastauksien mukaan toimintaterapeutin rooli koulussa on tärkeä ja toimintaterapeutin olisi hyvä kuulua oppilashuoltoryhmään. Moniammatillista yhteistyötä tulisi kehittää ja lisätä. Toimintaterapeutit työskentelevät pääasiassa erityisopetuksen puolella, mutta yleisopetukseenkin tarvittaisiin toimintaterapeutin resursseja.</p>
<p>Lahtinen, Saara 2003.</p> <p>Bassi-haastattelu-arvioinnilla parempaan kouluympäristöön, toimintaterapia erityisopetuksen, integraation ja mukauttamisjärjestelyiden tukena.</p> <p>Opinnäytetyö. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. Toimintaterapian koulutusohjelma.</p>	<p>Opinnäytetyössä esitellään ja testataan kouluympäristöä arvioivaa arviointivälinettä (BAS). Aihetta tarkastellaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta.</p> <p>Bassin avulla voidaan tarkastella, kuinka oppilaan fyysinen ja sosiaalinen ympäristö tukee tai estää hänen osallistumistaan kouluympäristössä. Arvioinnin kautta oppilaalla on esimerkiksi mahdollisuus arvioida nykyisiä mukauttamistoimenpiteitään, kuten apuvälineitä ja luokkatiloja. Arviointi toimii parhaiten, kun toimintaterapeutti on osa koulun henkilökuntaa. Bassi soveltuu toimintaterapeuttien käyttöön niin erityiskouluissa kuin yleisopetuksen kouluissakin</p>
<p>Loponen, Kaisa 2000.</p> <p>”Meijän koulun toimintaterapeutti”, toimintaterapeuttien ja luokanopettajien ajatuksia heidän välisestä yhteistyöstä.</p> <p>Opinnäytetyö. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma.</p>	<p>Opinnäytetyössä tarkastellaan toimintaterapeuttien ja luokanopettajien välistä yhteistyötä sekä kouluikäisten parissa työskentelevän toimintaterapeutin roolia. Tekijä on haastatellut työssään kolmea toimintaterapeuttia ja kolmea luokanopettajaa yksilöhaastatteluina.</p> <p>Haastatteluiden mukaan toimintaterapeuttien ja opettajien välinen yhteistyö on tärkeää. Opettajien olisi hyvä kasvattaa tietouttaan toimintaterapiasta, ja myös toimintaterapeutin tulisi tuntee koulun toimintatavat. Kuntien erilaiset taloudelliset tilanteet saattavat vaikuttaa mahdollisuuksiin saada toimintaterapiaa, ja resurssien puute koetaan usein yhteistyötä rajoittavaksi tekijäksi. Opettajat toivoivat toimintaterapeutin läheisyyttä kouluun, ja toimintaterapeuttien mukaan arvioinnissa ja terapiassa voitaisiin hyödyntää oppitunteja. Toimintaterapeutti voisi esim. ohjata ryhmiä yhteistyössä kouluhenkilökunnan kanssa. Koulujen fyysinen ympäristö rajoittaa toimintaterapian toteuttamista koulussa johtuen tilojen ja välineiden riittämättömyydestä.</p>

Ulkomaalaiset tutkimukset, joista vain ensimmäinen on luettavissa Internetissä maksutta

Työn nimi ja tekijät	Mitä, miksi, miten, tulokset, johtopäätökset
<p>Barnes, Karin J. – Turner, Keith D. 2001.</p> <p>Team collaborative practices between teachers and occupational therapist.</p> <p>The American journal of occupational therapy. 55 (1). 83–89.</p>	<p>Tutkimuksessa tutkittiin opettajien ja toimintaterapeuttien välistä yhteistyötä lähettämällä kyselyt 40:lle tavallisen koulun opettajalle.</p> <p>Vastausten mukaan koulujen tulisi parantaa toimintaterapeutin ja opettajan välisen yhteistyön mahdollisuuksia. Toimintaterapeutit ja opettajat tekivät yhteistyötä, mutta ajan löytymisen muodollisille keskusteluille oli haasteellista. Yhteistyö oli pääasiassa epämuodollista keskustelua luokassa, koulun käytävillä tai toimistoissa. Yhteistyön lisääntyessä opettajien näkemykset toimintaterapian vaikuttavuudesta kasvoivat.</p>
<p>Campbell, Wenonah N. - Missiuna - Cheryl A. - Rivard, Lisa M. - Pollock, Nancy A. 2012.</p> <p>“Support for Everyone” Experiences of Occupational Therapists Delivering a New Model of School-Bas Service.</p> <p>Canadian Journal of Occupational therapy. 79 (1). 51–59.</p>	<p>Tutkimuksessa kuvataan toimintaterapeuttien kokemuksia liittyen opettajan ja toimintaterapeutin välistä yhteistyötä edistävän mallin (Partnering for Change, P4C-model) käyttökokeiluun kouluympäristössä, tutkimuksessa on haastateltu seitsemää toimintaterapeuttia. P4C-mallin taustalla on kasvava tarve koskien toimintaterapeuttien työskentelyä koulussa ja luokassa. Mallia noudattaen toimintaterapeutti työskentelee opettajan kanssa luokassa edistäen hänen kykyään tunnistaa koululaisen haasteita ja kehittää toimintastrategioita, jotka tukevat koululaisen jokapäiväistä osallistumista koulussa.</p>

<p>Case-Smith, Jane 1997.</p> <p>Variables Related to Successful School-based Practice.</p> <p>The Occupational Therapy Journal of Research. 17 (2): 133–153.</p>	<p>Etnografisessa tutkimuksessa tekijä on haastatellut 13 koulussa työskentelevää toimintaterapeuttia selvittääkseen tulokselliseen koululähtöiseen toimintaterapiaan liittyviä tekijöitä.</p> <p>Kolme tärkeää teemaa nousi esiin. Ensimmäisenä lapsen poikkeavan käyttäytymisen taustalla olevan perimmäisen syyn selvittäminen ja kuvaaminen muille oli edellytyksenä sille, että voitiin suunnitella toimivia interventioita ja tukea lapsen toiminnallisuutta ympäristössään (environment-child fit). Toiseksi lapsen psykososiaalisen toiminnan ja minäkuvan tukeminen koettiin erityisen tärkeäksi, vaikka kirjallisuudessa aihetta ei perinteisesti ole liitetty koululähtöiseen toimintaterapiaan. Kolmanneksi nostettiin esiin sujuvan yhteistyön (koulun henkilökunta, vanhemmat) merkitys, jonka koettiin edistävän lapsen myönteistä kehitystä ja tavoitteiden saavuttamista.</p>
<p>Kennedy, Sarah - Stewart, Hugh 2011.</p> <p>Collaboration between occupational therapists and teachers: Definitions, implementation and efficacy.</p> <p>Australian Occupational Therapy Journal. 58: 209–214.</p>	<p>Australiassa julkaistun Kennedyn ja Stewartin (2011) tekemässä toimintaterapeuttien ja opettajien välistä yhteistyötä käsittelevässä kirjallisuuskatsauksessa tavoitteena oli selvittää, miten ammatillinen yhteistyö määritetään, mikä sitä estää ja kuinka tehokasta se on.</p> <p>Katsauksen mukaan Yhteistyön määritelmät ovat vaihtelevia, mutta käsitys yhteistyötä rajoittavista ja mahdollistavista tekijöistä ovat yhteneväisiä. Yhteistyötä toteutetaan hyvin vaihtelevasti eivätkä organisaatioiden rakenteet tue sitä. Aihetta ei myöskään tutkita riittävästi. Tutkimuksessa tehdään suosituksia erilaisista strategioista yhteistyön edistämiseksi työpaikoilla.</p>

<p>Villeneuve, Michelle 2009.</p> <p>A critical examination of school-based occupational therapy collaborative consultation.</p> <p>Canadian Journal of Occupational Therapy. 76, Influencing policy special issue. 206–218.</p>	<p>Villeneuve (2009) on tehnyt tutkimuskirjallisuuteen pohjautuvan kriittisen tutkielman yhteistyössä tapahtuvasta konsultoinnista (collaborative consultation) koululähtöisessä toimintaterapiassa. Vaikka konsultointia usein toteutetaan kouluympäristössä, ei laajempaa ymmärrystä sen vaikutuksista ole. Tutkielmassa tarjotaankin kriittisesti analysoitua tietoa niin toimintaterapeuteille kuin yhteistyökumppaneille, sillä toimintaterapian edistäminen kouluissa tarvitsee tuekseen teoreettista ymmärrystä.</p> <p>Tutkielmassa todetaan, että hedelmällisen yhteistyön mahdollistamiseksi tulisi opettajien olla tietoisia toimintaterapeutin rooleista ja vastuusta, ja samoin toimintaterapeutin tulisi olla tietoinen koulun käytänteistä ja opetussuunnitelmasta sekä opettajan toimintatavoista luokassa. Toimintaterapeuttien tulisi sitoutua yhteistyöhön opettajien kanssa, sillä panostamisesta tähän on saatu kannustavia tuloksia. Yhteistyötä varten tulisi osoittaa riittävästi resursseja.</p>
<p>Vincent, Robyn – Stewart, Hugh – Harrison, Jo 2008.</p> <p>South Australian school teachers' perceptions of occupational therapy reports.</p> <p>Australian occupational therapy journal 55. 163–171.</p>	<p>Vincent, Steward, ja Harrison (2008) haastattelivat neljää opettajaa selvittääkseen opettajien näkemyksiä toimintaterapian raporttien käytettävyydestä.</p> <p>Osallistujat kokivat raportit ymmärrettäviksi, mutta ne eivät aina olleet käytettäviä. Vaikka raportteja pidettiin tärkeinä, opettajilla ei usein ollut resursseja toteuttaa terapeuttien ehdotuksia. Opettajien ja toimintaterapeuttien välillä ei ollut varsinaista yhteistyötä. Opettajien mielestä olisi ideaalia, jos toimintaterapeutti voisi toimittaa raportin luokkaan ja samalla keskustella testituloksista varmistaen, että ohjeita osataan noudattaa. Osallistujat kokivat tämän kuitenkin mahdottomaksi. Osallistujien mukaan yhteistyötä heikensi aika, raha, välimatkat, resurssit ja asenteet</p>

Haastattelukysymykset toimintaterapeuteille

1. Kuinka kauan olet työskennellyt toimintaterapeuttina? Työkokemus koululaisten parissa (erityis- vai tavalliset koulut)?
2. Oletko toteuttanut toimintaterapiaa koulun luonnollisessa ympäristössä (koulun luonnolliset tilanteet, rutiinit, esim. luokassa tunnin aikana).
3. Miten olet hyödyntänyt tai haluaisit hyödyntää koulun luonnollista ympäristöä koululaisen toimintaterapiassa?
4. Millaisia hyötyjä (+) ja rajoitteita (-) koulun luonnollinen ympäristö sisältää? Taulukko seuraavalla sivulla.

Luonnollisen ympäristön ulottuvuudet	+	-
Fyysiset tekijät Koulun luonnollinen ja rakennettu ympäristö, jossa jokapäiväinen toiminta tapahtuu.		
Sosiaaliset tekijät Toimintaterapeuttiin yhteydessä olevat ihmiset, ryhmät ja yhteisöt - heidän läsnäolonsa, odotukset sekä suhteet. Koululainen, opettaja, muu henkilökunta.		
Ajallinen konteksti Päivän- ja vuodenaika, toiminnan kesto ja rytmi.		
Kulttuurinen konteksti Koulun tavat ja tottumukset, toimintamallit, tapakulttuuri, yhteisön odotukset.		
Institutionaalinen konteksti Koulujärjestelmää ohjaavat lait ja säädökset, yhteiskunnan ohjaamat taloudelliset resurssit, sosiaali- ja terveyspalvelut (joihin toimintaterapia kuuluu).		
Virtuaalinen konteksti viittaa vuorovaikutukseen, joka tapahtuu simuloitussa ympäristössä ilman fyysistä kontaktia. Esimerkiksi internetin ja puhelimen välityksellä tapahtuva vuorovaikutus.		

Käsitteet

Koulun luonnollinen ympäristö:

Koulun luonnolliset rutiinit ja toiminnot ympäristössä, jossa koululainen aidosti käyttää taitojaan ja valmiuksiaan. Tilanteet, joissa koululaiset yleensä toimivat koulupäivän aikana. Sisältää fyysisen, sosiaalisen, ajallisen, kulttuurisen, institutionaalisen ja virtuaalisen ulottuvuuden.

Koululainen:

6-12-vuotias alakoulun oppilas, jolla voi olla joko neurologisia tai neuropsykiatrisia toimintakyvyn haasteita.

Haastattelukysymykset opettajille

1. Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana?
2. Oletko tehnyt yhteistyötä toimintaterapeutin kanssa? Millaista?
3. Oletko ollut läsnä, kun toimintaterapiaa on toteutettu koulun luonnollisessa ympäristössä (esim. luokassa tunnin aikana)?
4. Koetko, että luonnollisessa tilanteessa toteutettu toimintaterapia on tai voisi olla oppilaalle hyödyksi?
5. Miten koet luonnollisessa tilanteessa toteutetun toimintaterapian vaikuttavan omaan työskentelyysi?
6. Millaisia hyötyjä (+) ja rajoitteita (-) koulun luonnollinen ympäristö sisältää? Taulukko seuraavalla sivulla.

Luonnollisen ympäristön ulottuvuudet	+	-
Fyysiset tekijät Koulun luonnollinen ja rakennettu ympäristö, jossa jokapäiväinen toiminta tapahtuu.		
Sosiaaliset tekijät Toimintaterapeuttiin yhteydessä olevat ihmiset, ryhmät ja yhteisöt - heidän läsnäolonsa, odotukset sekä suhteet. Koululainen, opettaja, muu henkilökunta.		
Ajallinen konteksti Päivän- ja vuodenaika, toiminnan kesto ja rytmi.		
Kulttuurinen konteksti Koulun tavat ja tottumukset, toimintamallit, tapakulttuuri, yhteisön odotukset.		
Institutionaalinen konteksti Koulujärjestelmää ohjaavat lait ja säädökset, yhteiskunnan ohjaamat taloudelliset resurssit, sosiaali- ja terveyspalvelut (joihin toimintaterapia kuuluu).		
Virtuaalinen konteksti viittaa vuorovaikutukseen, joka tapahtuu simuloitussa ympäristössä ilman fyysistä kontaktia. Esimerkiksi internetin ja puhelimen välityksellä tapahtuva vuorovaikutus.		

Käsitteet

Koulun luonnollinen ympäristö:

Koulun luonnolliset rutiinit ja toiminnot ympäristössä, jossa koululainen aidosti käyttää taitojaan ja valmiuksiaan. Tilanteet, joissa koululaiset yleensä toimivat koulupäivän aikana. Esimerkiksi oppitunti luokassa. Sisältää fyysisen, sosiaalisen, ajallisen, kulttuurisen, institutionaalisen ja virtuaalisen ulottuvuuden.

Koululainen:

6-12-vuotias alakoulun oppilas, jolla voi olla joko neurologisia tai neuropsykiatrisia toimintakyvyn haasteita

Koulun luonnollisen ympäristön hyödyt ja rajoitteet

	Hyödyt	Rajoitteet
Fyysinen	<p>-Mahdollisuus havainnoida istuma-asentoa ja -paikkaa, ärsykeiden vaikutusta oppilaaseen, liikkumismahdollisuuksia sekä apuvälinetarvetta.</p> <p>-Luokassa voi kokeilla erilaisia koululaisen toimintaa tukevia välineitä (esim. aktiivisyyny, pulpetin jalkoihin sidottava jumppanauha, painoliivi, purkan syöminen).</p> <p>-Mahdollisuus hyödyntää koulun tiloja, esimerkiksi rappusia tai liikuntasalia.</p>	<p>-Puutteelliset tilat ja välineet, ei esimerkiksi isoja keinoja.</p> <p>-Tilat huonosti muunneltavissa terapiatilaksi.</p> <p>-Karkeamotoristen toimintojen harjoittaminen koulun tiloissa haasteellista.</p> <p>-Joskus terapeutti ohjataan pieneen ja ahtaaseen tilaan.</p>
Sosiaalinen	<p>-Mahdollisuus tarkkailla koululaisen sosiaalisia taitoja ja suhteita sekä sitä, miten luokan muiden oppilaiden läsnäolo vaikuttaa asiakkaan toimintaan.</p> <p>-Koulukaverit ja luokan sosiaalinen paine saattavat vaikuttaa asiakkaan toimintaan myönteisesti, luokassa työskentely terapeutin kanssa voi olla sujuvampaa kuin luokan ulkopuolella.</p> <p>-Pienryhmien tai koko luokan ohjaaminen -> ryhmäytymisen edistäminen, sosiaalisten taitojen harjoittelu, suhteiden lujittaminen. Kun terapeutti ohjaa koko luokkaa, voi koulukokousta tarkkailla oppilaita ja toimintaa ja saada uutta tietoa ja vinkkejä.</p> <p>-Edistää terapeutin ja opettajan välistä yhteistyötä, yhteistyö on sujuvampaa. Terapeutin ohjeet ja neuvot tulevat paremmin käyttöön.</p>	<p>-Asiakas saattaa luokkatilanteessa terapeutin ja usean muun ihmisen läsnä ollessa toimia poikkeavasti. Tämän vuoksi sosiaalisten taitojen arviointi luokassa ei välttämättä tuota luotettavaa tietoa.</p> <p>-Muiden oppilaiden läsnäolo saattaa häiritä koululaisen tarkkaavuuden ylläpitämistä ja näin terapeutin kanssa työskentelyä luokassa tai siirtymätilanteissa.</p> <p>-Luokassa ei voi vapaasti keskustella asiakkaansa kanssa häiritsemättä muita.</p>

Ajallinen	<p>-Mahdollisuus havainnoida ja antaa suosituksia koskien koulun rutiinien ja rytmien vaikutusta oppilaan toimintaan ja vireystilaan.</p> <p>-Koulun säännölliset rutiinit ovat toimintaterapian kannalta hyödyllisiä, koska ne tukevat päivittäisten toimintojen harjoittelamista. Päiväsaikaan toteutettuna lapsen terapian toteuttaminen on hyödyllistä, koska lapsi on silloin virkeä.</p> <p>-Aikataulujen sovittaminen yleensä sujuvaa.</p>	<p>-Kouluissa on usein melko tiukat aikataulut, jotka saattavat rajoittaa toimintaterapeutin työskentelyä luokassa. Terapeutin saattaa olla vaikea ehdottaa toimintaa, joka aiheuttaa muutoksia oppilaan tai muun luokan aikatauluihin ja lukujärjestykseen.</p> <p>-Toisinaan aikataulujen yhteensovittaminen vaikeaa ja eri ajan-kohtina tai tietyllä hetkellä koulussa vierailu haastavaa.</p> <p>-Tunnin aikana harjoiteltavaan taitoon ei ehkä saada riittävästi toistoa.</p>
Kulttuurinen	<p>-Mahdollisuus havainnoida, miten koululainen sopeutuu koulun tapoihin ja sääntöihin.</p> <p>-Mahdollisuus vaikuttaa opettajan asenteisiin lasta kohtaan.</p> <p>-Yleensä kouluissa asennoidutaan myönteisesti ulkopuolisia työntekijöitä ja moniammatillisuutta kohtaan.</p> <p>-Terapeutti oppii tuntemaan koulun tavat ja kouluhenkilökunta saa tietoutta toimintaterapeutin työstä.</p>	<p>-Negatiiviset asenteet, tiedonpuute tai tiukka opetussuunnitelman seuraaminen saattavat estää luokassa työskentelyn.</p> <p>-Vanhemmat tai lapsi itse saattavat kieltää toimintaterapeutin työskentelyn luokassa.</p>
Institutionaalinen	<p>-Aikaisemmin koulukäyntejä ei myönnetty lainkaan, nykyään myönnetään edes joitakin.</p> <p>-Joissain kunnissa koulukäyntejä myönnetään useimmille toimintaterapiaa saaville lapsille.</p>	<p>-Usein lähettävä taho myöntää niukasti koulukäyntejä, etenkin perusterveydenhuollon lapsille, joilla lievempiä pulmia.</p> <p>-Terveystietämättömyys on liian kaukana koulutoimesta ja kuntien välillä suuret erot siinä, miten koulukäyntejä tai ylipäätään toimintaterapiaa myönnetään.</p>
Virtuaalinen	<p>-Virtuaalisella ympäristöllä nähdään olevan mahdollisuuksia.</p> <p>-Yhteyttä voidaan pitää sähköisesti ja terapiassa voi hyödyntää teknologiaa, esim. tabletilla tai älytaululla voi pelata pelejä.</p>	<p>-Virtuaalista ympäristöä ei vielä juuri hyödynnetä.</p>

Lupa haastattelun nauhoitukseen ja aineiston käyttämiseen opinnäytetyössä

Toteutamme haastatteluja opinnäytetyöhömmme liittyen ja tulemme käyttämään haastattelusta saatua aineistoa työssämme. Haastattelijoina toimivat Metropolia Ammattikorkeakoulun, toimintaterapian koulutusohjelman opiskelijat Selja Lalli ja Milla Forssén.

Annan luvan haastattelun nauhoittamiseen ja haastatteluaineiston käyttämiseen opinnäytetyössä ilman tunnistetietoja.

Paikka ja aika

Allekirjoitus ja nimenselvennys