

TERAPEUTTINEN TOIMINTA KOULULAISTEN RYHMÄKUNTOUTUKSESSA

Tuula Uutela
Toimintaterapian pro gradu tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Terveystieteen laitos
Kevät 2006

TERAPEUTTINEN TOIMINTA KOULULAISTEN RYHMÄKUNTOUTUKSESSA

Tuula Uutela

Jyväskylän yliopisto

Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta, terveystieteiden laitos

Kevät 2006

Toimintaterapian pro gradu tutkielma, 63 sivua

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli löytää niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat toiminnan merkityksellisyyteen koululaisten ryhmäkuntoutuksessa. Käytännöllisenä tavoitteena oli kehittää kognitiivis-hahmotuksellista mallia niin, että sen käyttö olisi tuloksellisempaa kuntoutuksen viitekehystenä. Taustalla oli toimintaterapian oletus toiminnan merkityksellisyyden tärkeydestä yksilölle, kun hän harjoittelee uusia taitoja.

Tutkimuksen tiedonantajina toimivat lukuvuonna 2004 - 2005 ryhmäkuntoutukseen osallistuneet lapset. Tutkimuksen viitekehys oli etnografinen ja hermeneuttinen. Aineisto kerättiin haastattelemalla lapsia ja käsiteltiin sisällönanalyysillä. Analyysin tukena käytettiin ryhmätoiminnan havainnointia.

Tutkimustulosten mukaan merkitykseen vaikuttavat yksilön vireystila, aiemmat kokemukset ja tiedot, onnistumisen ilo sekä mahdollisuus tehtävien valintaan. Tehtävän piirteistä vaikuttavat eniten vaikeus, jännittävyys, aihe, välineet, arvo, säännöt ja vaihtelevuus. Ympäristön suhteen on merkitystä sillä, miten kuntouttajat ohjaavat tehtävissä ja antavat palautetta sekä sillä, miten paljon lapset voivat toimia yhdessä. Myös tilan koko ja turvallisuus vaikuttavat kokemuksiin.

Tutkimuksen perusteella terapeutista toimintaa voidaan kuvata yksilön, tehtävän ja ympäristön välisenä dynaamisena vuorovaikutuksena, jonka yksilö kokee merkityksellisenä. Jos systeemin osia kuvataan ympyröillä, merkityksellisyyden kokemus muodostuu ympyröiden leikkausalueelle. Päätelmänä todetaan, että kognitiivis-hahmotuksellinen malli sopii koululaisten ryhmäkuntoutuksen viitekehyyksi, jos toimintaterapeutit kiinnittävät huomiota tutkimuksessa esille tulleisiin merkitystekijöihin.

Avainsanat: kehitykselliset visuaaliset hahmotushäiriöt, ryhmäkuntoutus, terapeutin toiminta, merkityksellisyys

THE THERAPEUTIC OCCUPATION IN THE GROUP REHABILITATION OF THE SCHOOL AGE CHILDREN

Tuula Uutela

University of Jyväskylä

Faculty of Sports and Health Science, Department of Health Science

Spring 2006

Pro Gradu Thesis of Occupational Therapy, 63 pages

ABSTRACT

The purpose of the study was to find factors that influence the meaningfulness of the occupation in the group rehabilitation of the school-age children. The practical aim of the study was to develop the cognitive-perceptual model so that it would be more effective as a frame of reference of the rehabilitation. In the background was the assumption of occupational therapy of the importance of the meaningfulness of the occupation to the person when she or he is practicing new skills.

The informants of the study were the children who attended the group rehabilitation in school in 2004 - 2005. The method of the study was ethnographic and hermeneutic. The data was gathered through group interviews and analysed by content analysis. The group observation was used as the support of the analysis.

The results of this study indicated that the meaning is effected by a person 's activity state, earlier experiences and knowledge, joy of succeeding and possibilities to choose tasks. The characteristics of the tasks which effected most were the challenge, the excitement, the topic, materials, the value, rules and the variety. In the environment effect the therapist 's supervising and feedback and the children 's possibilities to cooperate. The size and the safety of the room effect also the experiences.

On the basis of the study the therapeutic occupation can be described as a dynamic interaction between the person, the task and the environment which the person experiences meaningful. If the parts of the system are drawn as circles the experience of meaningfulness is formed in the cross section of the circles. The conclusion is that the cognitive-perceptual model is suitable as a frame of reference to the group rehabilitation of the school-age children if occupational therapists pay attention to the factors of meaningfulness which were found in the study.

Key words: developmental visual perceptual deficits, group rehabilitation, cognitive-perceptual model, therapeutic occupation , meaningfulness

SISÄLLYS

1.	JOHDANTO	1
2.	TEOREETTINEN TAUSTA	3
2.1.	Kehitykselliset visuaaliset hahmotushäiriöt ja niiden kuntoutus	3
2.1.1.	Kehitykselliset visuaaliset hahmotushäiriöt	3
2.1.2.	Kuntoutuksen viitekehykset	4
2.1.3.	Kognitiivis-hahmotuksellinen malli	5
2.2.	Terapeuttinen toiminta	9
2.2.1.	Toiminnan synteesi	10
2.2.2.	Toiminnan merkitys ja arvo	12
3.	TUTKIJAN ESIYMMÄRRYS	15
4.	AIEMMAT TUTKIMUKSET	17
5.	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	20
5.1.	Tutkimuksen konteksti	20
5.2.	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä	21
5.3.	Tutkimusmetodi	21
5.4.	Tutkimuksen tiedonantajat ja aineistonkeruu	22
5.5.	Aineiston analyysi	24
6.	TUTKIMUSTULOKSET	29
6.1.	Yksilöön liittyvät kokemukset	29
6.1.1.	Vireystila	29
6.1.2.	Aiemmat tiedot ja kokemukset	31
6.1.3.	Onnistumisen ilo	31
6.1.4.	Tehtävien valinta	32
6.1.5.	Yhteenveto yksilöön liittyvistä kokemuksista	34
6.2.	Tehtävään liittyvät kokemukset	34
6.2.1.	Vaikeus	34
6.2.2.	Jännittävyys ja keksimisen mahdollisuus	35
6.2.3.	Aihe	37
6.2.4.	Välineet	38
6.2.5.	Arvo	38
6.2.6.	Säännöt	41
6.2.7.	Vaihtelevuus	41
6.2.8.	Yhteenveto tehtävään liittyvistä kokemuksista	43

6.3.	Ympäristöön liittyvät kokemukset	44
6.3.1.	Ohjaajat	44
6.3.2.	Toiset lapset	45
6.3.3.	Tila	47
6.3.4.	Yhteenveto ympäristöön liittyvistä kokemuksista	48
7.	PÄÄTELMÄT JA POHDINTA	49
7.1.	Tutkimustulosten tarkastelua	49
7.1.1.	Yksilöön liittyvät tekijät	49
7.1.2.	Tehtävään liittyvät tekijät	53
7.1.3.	Ympäristöön liittyvät tekijät	56
7.1.4.	Terapeuttinen toiminta koululaisten ryhmäkuntoutuksessa	58
7.2.	Tutkimuksen etiikka	60
7.3.	Tutkimuksen luotettavuus	62
7.4.	Jatkotutkimushaasteet	63
LÄHTEET	64	
LIITTEET	68	
	Tutkimusluvut (2)	

1. JOHDANTO

Lasten toimintaterapian yhtenä tehtävänä on tukea kouluikäisten lasten taitoja opiskelussa. Monesti resurssit eivät kuitenkaan riitä tähän, koska pienten lasten tarpeita pidetään etusijalla. Myös Hämeenlinnassa oli tällainen tilanne vuonna 2001, kun vielä toimin keskussairaalan toimintaterapeuttina. Jotta se paranisi, aloitimme koulupsykologien kanssa ryhmämuotoisen kuntoutuksen lapsille, joilla oli oppimisvaikeuksia koulussa. Lasten tarpeiden ja oman kiinnostuksen vuoksi suuntasimme ryhmän lapsille, joiden vaikeudet johtuivat kehityksellisistä visuaalisista hahmotushäiriöistä. Kuntoutuksen viitekehyyksi valitsimme kognitiivisen lähestymistavan.

Maisteriopintojen aikana tutustuin Joan Pascale Toglian kehittämään kognitiivis-hahmotukselliseen malliin (the Cognitive-Perceptuale Model; Toglia 1992) ja esittelin tämän mallin ryhmää ohjaavalle sijaiselleni ja psykologille. He kokivat mallin prosessointistrategioitten ja metakognitiivisten taitojen kuntoutusohjeet käyttökelpoisiksi käytännön työssä. Opintojen edetessä aloin kuitenkin miettiä, miten lapset kokevat ryhmässä käytetyt toiminnot. Ne ovat tarkoituksenmukaisia taitojen kehittymisen kannalta, mutta ovatko ne heille merkityksellisiä? Toimintaterapiassa nähdään toimintojen merkityksellisyys yksilölle niin tärkeänä, ettei ilman sitä voi tapahtua aitoa sitoutumista toimintaan ja näin ollen oppimista. Merkityksettömät kokemukset eivät jää mieleen ja siirry muihin ympäristöihin, jolloin adaptaatiota ympäristön haasteisiin ei tapahdu. Tällöin myös kuntoutuksen vaikuttavuus jää kyseenalaiseksi. Nykyvaatimusten mukaan kuntoutuksen pitäisi kuitenkin pystyä osoittamaan vaikuttavuutensa, mutta pystyykö koululaisten ryhmäkuntoutus tähän? Kuntoutuksen pitäisi olla myös asiakaslähtöistä, mikä tarkoittaa sitä, että asiakkaan tulisi voida osallistua tasavertaisena kumppanina terapiaprosessin suunnitteluun. Onko koululaisten ryhmäkuntoutus tällaista? Muun muassa näitä kysymyksiä pohdin tutkimusaihetta etsiessäni.

Toiminnan merkitystä ja merkitykseen vaikuttavia tekijöitä on tutkittu vielä vähän toimintaterapiassa. Varsinkaan lasten kokemuksista ei ole riittävästi tietoa. Tutkimuksen tarkoituksena oli tämän vuoksi saada tietoa toiminnan merkitykseen vaikuttavista tekijöistä. Käytännöllisenä tavoitteena oli kehittää koululaisten ryhmäkuntoutuksessa käytettävää kognitiivis-hahmotuksellista mallia niin, että sen käyttö olisi tuloksellisempaa. Vaikuttavuuden tutkiminen on suuri haaste, joka vaatii ensin kuntoutuksen viitekehyyksen

kehittämistä, kuvaamista ja kokeilua, minkä vuoksi se jää tulevaisuuden tehtäväksi. Esimerkkinä tällaisesta kehittämistyöstä on Kalifornian yliopistossa tehty vanhusten hyvinvointitutkimus (Clark ym. 2004, 200-202). Tässä tutkijat tekivät ensin laadullisia pilottitutkimuksia toiminnan ja terveyden yhteydestä asiakasryhmän keskuudessa. Tavoitteena oli syventää ilmiön ymmärtämistä ja saada ideoita kuntoutuksen kehittämiseen. Seuraavaksi tutkijat kehittivät käytännön kuntoutusmallin sekä tutkivat tämän vaikuttavuutta ja tehokkuutta. Tutkimus osoitti, että toimintaterapialla voidaan edistää vanhusten terveyttä ja elämänlaatua. Myös terveydenhuollolle aiheutuneet kustannukset vähenivät.

Myös tämä tutkimus oli luonteeltaan laadullinen pilottitutkimus, jonka tarkoituksena oli syventää ymmärrystä toiminnan merkitykseen liittyvistä tekijöistä ja kehittää käytännön kuntoutusmallia. Tiedonantajina toimivat lukuvuonna 2004 – 2005 koululaisten ryhmäkuntoutukseen osallistuneet lapset, joita haastattelin ja havainnoin viisi kertaa. Haastatteluaineiston käsittelin sisällönanalyysillä. Videoitu havainnointiaineisto toimi analyysin tukena. Tutkimustulosten perusteella merkityksellisten kokemusten syntyyn vaikuttavat useat tekijät. Yksilöön liittyviä tekijöitä ovat vireystila, aiemmat kokemukset ja tiedot, onnistumisen ilo ja mahdollisuus tehtävien valintaan. Tehtävän piirteistä ovat tärkeimpiä vaikeus, jännittävyys, aihe, välineet, arvo, säännöt ja vaihtelevuus. Ympäristötekijöistä vaikuttavat ohjaajien tapa ohjata tehtävissä ja antaa palautetta, mahdollisuus yhdessä toimimiseen sekä tilan koko ja turvallisuus. Raportin loppuosassa esitän joitakin muutoksia kognitiivis-hahmotukselliseen malliin sekä pohdin ryhmän suunnitteluun ja ohjaamiseen liittyviä käytännön kysymyksiä. Toivon tutkimuksesta olevan hyötyä toimintaterapeuteille, jotka ohjaavat työssään kouluikäisten lasten ryhmiä.

2. TEOREETTINEN TAUSTA

Käsittelen tutkimuksen teoreettisessa osuudessa ensin kehityksellisten visuaalisten hahmotushäiriöiden kuntouttamista ja tämän jälkeen kognitiivis-hahmotuksellista mallia, koska se toimi tutkimusaineiston analyysin runkona. Kognitiivis-hahmotuksellisen mallin mukaan kognitio kehittyy yksilön, tehtävän ja ympäristön välisessä dynaamisessa vuorovaikutuksessa. Jotta kuntoutus edistäisi asiakkaan kognitiivisia taitoja, täytyy sen perustua tämän vuorovaikutuksen analysointiin. (Toglia 1992, 113). Toiseksi tutkimusaineiston analyysi tukeutui Nelsonin (1995) terapeutin toiminnan teoriaan sekä Perssonin, Erlandssonin, Eklundin ja Iwarssonin (2001) toiminnananalyysimalliin. Ne esittelen luvun toisessa osassa.

2.1. Kehitykselliset visuaaliset hahmotushäiriöt ja niiden kuntoutus

2.1.1. Kehitykselliset visuaaliset hahmotushäiriöt

Kehitykselliset visuaaliset hahmotushäiriöt ilmenevät varhaislapsuudessa kömpelytenä, arkuutena, vauhdikkuutena tai onnettomuusalttiutena liikkumisessa ja esineiden käsittelyssä. Leikki- ja kouluikässä vaikeudet näkyvät omatoimisuus- leikki- ja opiskelutaitojen kehityksessä. Lapsen on esimerkiksi vaikea oppia solmimaan kengännauhoja, rakentamaan legoilla, piirtämään, askartelemaan tai pelaamaan joukkuepelejä. Matematiikan opiskelussa vaikeudet saattavat näkyvät esimerkiksi laskusuuntien ja geometristen kuvien hahmottamisessa. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen voi olla hidasta kirjainten tunnistamisvaikeuden vuoksi. Maantiedossa ongelmat voivat näkyä esimerkiksi karttojen tulkitsemisessä. Harrasteaineissa kuten liikunnassa, käsitöissä ja kuvaamataidossa lapsella voi olla vaikeuksia muun muassa liikkumissuuntien hahmottamisessa, kaavojen asettelussa kankaalle tai mallin mukaan piirtämisessä. (Ahonen ja Aro 1999, 104-105.)

Taitotasolla ilmenevät vaikeudet johtuvat valmiustason vaikeuksista, jotka voidaan jakaa visuaalisen erottelun ja visuospatiaalisen hahmotuksen vaikeuksiin. Ensin mainittuja ovat muun muassa vaikeus tunnistaa muotoja ja erottaa niitä taustasta. Visuospatiaalisia vaikeuksia ovat kaikki omaan itseen, tilaan sekä muiden ihmisten ja esineiden sijaintiin, suhteisiin ja

suuntiin liittyvät hahmotusvaikeudet. Jos visuaaliset hahmotusvaikeudet liittyvät yleiseen kognitiivisen kehityksen häiriöön, lapsella on myös vaikeuksia käsitteiden muodostamisessa, palautteen ja syy-seuraussuhteiden ymmärtämisessä, ongelmien ratkaisemisessa, toimintastrategioitten keksimisessä, oletusten testaamisessa ja monimutkaisen tiedon käsittelyssä. Osallistumisen tasolla lapsella voi olla vaikeuksia sopeutua uusiin ja monimutkaisiin tilanteisiin sekä vaikeuksia arvioida ja osallistua sosiaaliseen vuorovaikutukseen, mikä voi aiheuttaa ahdistusta ja eristäytymistä. (Ahonen ja Aro1997, 107-108.)

2.1.2. Kuntoutuksen viitekehykset

Toimintaterapiassa käytetään periaatteessa kolmea lähestymistapaa kehityksellisten visuaalisten hahmotushäiriöiden kuntouttamiseen. Näistä kaksi ensimmäistä perustuu kehitysteorioihin ja kolmas taitojen hankkimiseen.

Ensimmäisessä lähestymistavassa pyritään vaikuttamaan taustalla vaikuttaviin valmiuksiin etenemällä pohjalta ylös (bottom-up-ajattelu). Esimerkkeinä lähestymistavoista ovat muun muassa sensorisen integraation terapia (SI-terapia) ja havaintomotorinen kuntoutus. Kuntoutuksen tavoitteena on vaikuttaa lapsen pinta-, asento- ja liiketunnon kehittymiseen ja integroitumiseen visuaalisen aistitiedon kanssa. Tämän ajatellaan kehittävän kehon ja tilan hahmottamista sekä tilassa liikkumista, mikä puolestaan edistää käden ja silmän yhteistyötaitoja. (Todd 1999, 205-206; Missiuna ym. 1998).

Toinen lähestymistapa perustuu visuaalisen tiedon prosessointitaidon kehittymiseen ja top-down -ajatteluun, jonka mukaan kuntoutuksessa on ensin selvitettävä lapsen roolit ja merkitykselliset toiminnat. Kuntoutuksen ajatellaan olevan tehokkainta silloin, kun taitoja harjoitellaan aidoissa tai mahdollisimman samankaltaisissa ympäristöissä, joissa niitä tarvitaan, koska tämä lisää motivaatiota sekä auttaa merkityksellisten tietorakenteiden muodostamista ja käyttöä aidoissa tilanteissa. Kuntoutuksella pyritään edistämään lasten ongelmanratkaisutaitoja ja motoristen taitojen oppimista. Lähestymistapa perustuu kehitys- ja kognitiivisen psykologian tutkimuksiin, joissa on selvitetty muun muassa ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä ja ympäristön merkitystä oppimisessa. Toimintaterapian tutkimuksessa tätä kognitiivista ja top-down lähestymistapaa ovat

käyttäneet muun muassa Punderbaugh ja Fisher (1992), kun he tutkivat motoristen ja prosessitaitojen kehitystä normaaleilla ja dyspraktisilla lapsilla. Lähestymistapa esitellään lasten toimintaterapian kirjallisuudessa muun muassa visuaalisen informaation analyysinä (Todd 1999, 205 – 256). Myös Missiuna ym. (1998) ja Loikith (1997, 197 – 247) ovat käsitelleet kognitiivista lähestymistapaa lasten visuaalisten hahmotusvaikeuksien kuntoutuksessa.

Kolmas, taitojen hankkimisen lähestymistapa, perustuu taitojen tai korvaavien toimintojen opettamiseen. Sitä käytetään muun muassa vaikeasti kehitysvammaisten tai autististen lasten kuntoutuksessa silloin, kun lapsella on heikot edellytykset kehittyä ongelmanratkaisutaidoissa ja taitojen soveltamisessa uusiin tilanteisiin.

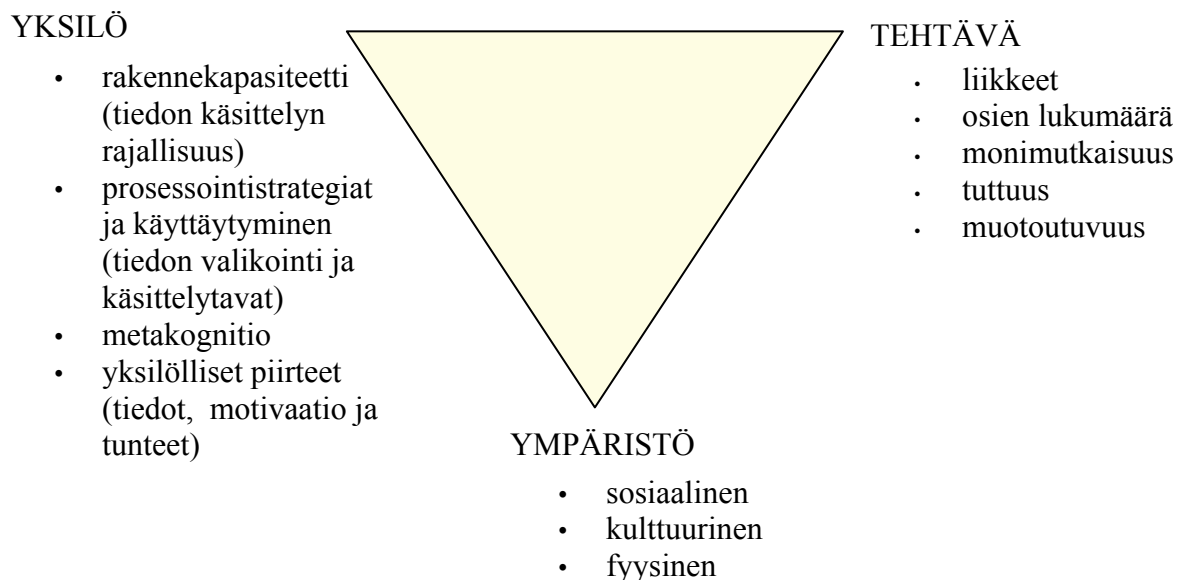
2.1.3. Kognitiivis-hahmotuksellinen malli

Tämän tutkimuksen kohteena olevassa koululaisten kuntoutusryhmässä käytetään toimintaterapian viitekehyksenä kognitiivis-hahmotuksellista mallia (the Cognitive-Perceptual Model; Togli 1992), joka kuuluu kognitiivisiin lähestymistapoihin ja voidaan siten parhaiten sijoittaa toisena esiteltyyn lähestymistaparyhmään. Kognitiivis-hahmotuksellisen malli on rakenteeltaan selkeä, sillä se perustuu systeemiteoreettiseen ajatteluun. Myös prosessointistrategioita, metakognitiivisia taitoja ja transferenssia on kuvattu laajasti. Mallin puutteet liittyvät asiakkaan roolien ja merkityksellisten toimintojen niukkaan käsittelyyn. Se on myös tehtäväkeskeisempi kuin uudemmat top-down mallit.

Malli sopii eri ikäisten asiakkaiden kuntoutukseen, vaikka se tunnetaan paremmin aikuisten viitekehyksenä ja sen käyttöä on tutkittu enemmän aikuisasiakkaiden parissa. Asiakkaalla on kuitenkin oltava edellytyksiä toiminnallisten taitojen oppimiseen prosessointistrategioita ja metakognitiivisia taitoja kehittämällä. Tämän vuoksi malli ei sovellu pienten lasten tai vaikeasti kehitysvammaisten asiakkaiden kuntoutukseen, joilla hermoston kehitys ei mahdollista oman toiminnan arviointia.

Kognitiivis-hahmotuksellisissa mallissa kuvataan kognitiivista toimintaa ja sen häiriötä, tiedon hankkimista ja käsittelyä sekä adaptaatiota. Kognitio määritellään kyvyksi hankkia ja

käyttää informaatiota ympäristön vaatimuksiin sopeutumisessa. Kognitiivinen toiminta on informaation prosessointia. Tiedon hankkimisessa on kysymys kyvystä ottaa vastaan, organisoida ja yhdistää uutta tietoa vanhaan tietoon. Adaptaatiota tapahtuu silloin, kun hankittua uutta tietoa käytetään tavoitteeseen suuntautuvan toiminnan suunnittelussa erilaisissa tilanteissa. Kognitiivis-hahmotuksellisen mallin mukaan kognitio kehittyy yksilön, tehtävän ja ympäristön välisessä dynaamisessa vuorovaikutuksessa (kuvio 1). Ympäristö voi edistää yksilön ja tehtävän välillä tapahtuvaa informaation prosessointia. Joissain tapauksissa tehtävän piirteet vaikuttavat eniten prosessointiin, joissain tapauksissa taas ympäristö tai yksilön piirteet. Jotta kuntoutuksessa ymmärrettäisiin kognitiivista toimintaa, täytyy siinä analysoida kaikkien kolmen osan välistä vuorovaikutusta. (Toglia 1992, 107-108, 113.)



Kuvio 1 Yksilön, tehtävän ja ympäristön dynaaminen vuorovaikutus Toglian (1992) mukaan

Yksilötekijöihin liittyvä rakennekapasiteetti viittaa inhimilliseen tiedon käsittelyn rajallisuuteen, sillä ihminen pystyy käsittelemään vain tietyn määrän tietoa kerrallaan. Rajallista kapasiteettiä voidaan kuitenkin käyttää tehokkaasti tai tehottomasti. Todellinen kapasiteetti riippuu ympäristöstä ja siitä, millaisia prosessointistrategioita yksilö käyttää. Prosessointistrategiat ja käyttäytyminen tarkoittavat havaittavia organisoituja lähestymistapoja, rutiineja tai taktiikoita, joita yksilö käyttää valitessaan ja käsitellessään informaatiota (taulukko 1). Metakognitio puolestaan viittaa tietoisuuteen omista

kognitiivisista prosesseista ja taitoon säädellä niitä (taulukko 2). Strategioitten valinta ja informaation prosessoinnin nopeus riippuvat osittain myös aiemmista kokemuksista ja tiedosta, sillä ne ohjaavat uuden tiedon valintaa ja organisointia. Tieto voidaan jakaa proseduraaliseen ja declaratiiviseen tietoon. Proseduraalinen tieto ohjaa toimimaan oikealla tavalla, ja se hankitaan harjoittelun ja palautteen avulla. Declaratiivinen tieto koskee toiminnan sääntöjä. Strategioitten, metakognitiivisten taitojen ja aiemman tiedon käyttö vaatii yksilön aktiivista osallistumista, mikä on riippuvainen motivaatiosta ja tunnetilasta. Nämä puolestaan vaikuttavat prosessoinnin syvyyteen. Motivaatioon taas vaikuttaa yksilön kyky arvioida tehtävän vaikeus suhteessa omiin taitoihin sekä luottamus tilanteen hallintaan. (Togliani 1992, 108-111.)

Taulukko 1 Prosessointistrategiat mukailen Togliani (1992) mukaan

Tarkkaavuus

Yksilö

- suuntaa huomion tehtävään
- tutkii tehtävää
- reagoi muutokseen tehtävässä tai ympäristössä
- ehkäisee häiriötekijät
- vaihtaa tarvittaessa tarkkaavuuden kohdetta
- ylläpitää tarkkaavuutta ja toimintaa riittävän pitkän ajan

Visuaalinen prosessointi

Yksilö

- tutkii suunnitelmallisesti ja systemaattisesti visuaalista kohdetta
- kiinnittää huomion kokonaishahmoon
- jakaa kokonaishahmon osiin ja tutkii niitä
- huomaa hienovaraiset yksityiskohdat ja kriittiset piirteet
- havainnoi tilan käytön
- katsoo kohdetta riittävän pitkän ajan
- vertailee vaihtoehtoja
- pitää mielessä mitä on nähnyt

Toiminnan suunnittelu, tarkistaminen ja ongelmien ratkaisu

Yksilö

- suunnittelee toimintaa, esim. tavoitteet, välineiden käytön, toiminnan seuraukset
- käyttää ohjeita apuna
- tarkistaa spontaanisti työtä osavaiheiden välissä, esim. vertaa mallikuvaan
- tunnistaa virheen / ongelman olemassaolon
- analysoi virhettä / ongelmaa
- hankkii lisätietoa, esim. suullisesti, kirjallisista tai kuvallisista ohjeista
- keksii ja pitää mielessä työhön liittyviä yleisohjeita tai sääntöjä
- tekee korjaukset
- tarkistaa valmiin työn

Taulukko 2 Metakognitiiviset taidot mukailten Toglian (1992) mukaan

Yksilö

- arvioi tehtävän vaikeustason suhteessa omaan kykyihin
- valitsee sopivan strategian
- käyttää joustavasti useita strategioita
- ennustaa toiminnan seuraukset
- arvioi omaa toimintaa (seuraukset ja tuotos)

Tehtävää voidaan tarkastella pinnallista ja käsitteellistä piirteistä käsin. Pinnalliset piirteet ovat havaittavia ja liittyvät esineiden määrään, ominaisuuksiin, spatiaaliseen järjestymiseen ja esittämistapaan. Esimerkiksi korttien määrä vaikuttaa asiakkaan kykyyn lajitella niitä. Käsitteellisiä piirteitä ei voi havaita ja ne liittyvät tehtävässä tarvittaviin prosessointistrategioihin sekä tehtävän merkitykseen yksilölle. (Toglia 1992, 112-113.)

Sosiaalisen ympäristön osuutta systeemissä selitetään vuorovaikutusteorioitten pohjalta. Näistä Toglia ottaa esille Feuersteinin ja Vygotskin teoriat. Mainittujen teorioitten mukaan suurin osa oppimisesta tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mikä tarkoittaa sitä, että kokeneempi aikuinen tai lapsi opettaa lapselle prosessointistrategioita ja metakognitiivisia taitoja sekä säätelee ympäristöä valitsemalla ärsykejä ja kohdistamalla tarkkaavuutta. Näin lapsi vähitellen sisäistää prosessointistrategiat ja metakognitiiviset taidot sisäiseksi toiminnakseen. Vygotski käyttää tästä ohjatun oppimisen ajasta nimitystä lähikehityksen vyöhyke. (Toglia 1992, 111-112.)

Taitojen yleistymistä kuvataan yleistymisen (generalization) ja siirtovaikutuksen (transfer) käsittein. Transferenssi sisältyy yleistymisen käsitteeseen ja tarkoittaa prosessointistrategioiden siirtymistä tehtävästä toiseen. Malli olettaa nykykäsitysten mukaisesti, ettei ilmiö tapahdu itsestään. Harjoittelun täytyy tapahtua monenlaisissa tilanteissa. Tehtäväanalyysit täytyy tehdä huolellisesti, jotta löydetään sopivat tehtävät ja valitaan oikea transferenssitaso. Metakognitiivisia taitoja ja prosessointistrategioita täytyy harjoitella. Toimintojen täytyy olla merkityksellisiä ja uusien tietojen täytyy liittyä vanhoihin tietoihin. Transferenssitasoja on neljä: lähi- ja keskivertotaso, kaukainen ja erittäin kaukainen taso. Taso määrittyy sen mukaan, kuinka paljon tehtävän piirteitä muutetaan. Terapian tuloksellisuutta voidaan arvioida saavutetun transferenssitason mukaan. (Toglia 1990.)

Mallin käyttö kuntoutuksessa perustuu seuraaviin seikkoihin: 1. Kuntoutuksessa ei käytetä testejä absoluuttisen suoritustason määrittelemiseen tai taitoalueiden erittelyyn, vaan etsitään asiakkaan yleisiä toimintatapoja ja yritetään saada selville vaikeudet useanlaisia tehtäviä teettämällä. 2. Terapeutti ei käytä ennalta määrättyjä kuntoutustehtäväsarjoja, vaan asiakkaan reaktiot määrittävät sen kuinka ja millaista terapiaa annetaan. (Toglia 1992, 107.)

2.2. Terapeuttinen toiminta

Toimintaterapiassa on kirjoitettu viime vuosina paljon terapeuttisesta toiminnasta. Myös terapeuttisen toiminnan tutkimista on pidetty tärkeänä toimintaterapian tieteen ja käytännön työn kehittymisen kannalta. Taustalta löytyy ainakin kaksi syytä. Ensimmäinen on toimintaterapian työalueen laajeneminen laitoshoidosta avohoitoon, sairauksien hoidosta ennalta ehkäisyyn sekä julkista palveluista yksityis- ja vapaaehtoispalveluihin. Tämä on aiheuttanut tarpeen selvittää terapeuttisen toiminnan elementtejä erilaisissa ympäristöissä ja erilaisten asiakasryhmien hoidossa. Toiseksi toimintaterapialta odotetaan vaikuttavuuden osoittamista, sillä julkisen sosiaali- ja terveydenhuollon resurssit ovat rajalliset. Tämä vaatii toimintaterapian teorioitten ja mittareiden kehittämistä sekä vaikuttavuuden tutkimista. Tällöin muun muassa terapeuttisen toiminnan määrittelemine on tärkeää. Käsittelen seuraavaksi terapeuttista toimintaa Nelsonin (1995) ja Perssonin ym. (2001) teorioitten pohjalta.

2.2.1. Toiminnan synteesi

Nelsonin (1995) mukaan terapeutin toiminta on toiminnan synteessin avulla muotoiltua, asiakkaalle merkityksellistä ja tarkoituksenmukaista toimintaa, jota käytetään arvioinnin ja terapian välineenä. Päämääränä on järjestää asiakkaan kehitykselliselle struktuurille juuri sopivan suuruinen haaste (just right challenge). Muotoilu suoritetaan terapeutin ja asiakkaan yhteistyönä. Täten määritelmän mukaan kaikki toiminnat eivät ole terapeutteja vaan ainoastaan toiminnan synteessin avulla muotoillut toiminnat. Termiä synteesi käytetään sen vuoksi, että muotoilussa yhdistetään muun muassa seuraavia asioita.

Yksilön kehityksellinen strukturi (the person's developmental structure): yksilön tämänhetkinen kokonaisvaltainen tilanne, joka on muodostunut elämänmittaisen kehitysprosessin tuloksena sisältäen fyysisen kehityksen ja kokemukset.

Toiminnan muoto (occupational form): ulkopuolisista, objektiivista fyysisistä ja sosiokulttuurisista olosuhteista muodostuva toiminnan hahmo, joka vaikuttaa yksilön tekemiseen (occupational performance). Fyysiset olosuhteet muodostuvat esimerkiksi muodosta, koosta, etäisyydestä, painosta, pinnasta, valaistuksesta, ajoituksesta, väristä ja äänestä. Sosiokulttuuriset olosuhteet sisältävät esimerkiksi symbolit, normit, roolit, tyypilliset käyttötavat, nimet ja säännöt.

Merkitys (meaning): yksilön kokonaisvaltainen tulkintaprosessi toiminnan muodosta sisältäen hahmotukselliset, symboliset ja tunteisiin liittyvät kokemukset. Merkitys riippuu sekä toiminnan muodosta että yksilön kehityksellisestä struktuurista. Se on tunne, jonka yksilö muodostaa tilanteesta. Yksilö rakentaa merkityksen aktiivisesti, ei siis ota ärsykeitä vastaan refleksiinomaisesti ja passiivisesti.

Tarkoitus (purpose): kokemus siitä, että haluaa saavuttaa tavoitteet (lyhytaikaiset) ja päämäärän (pitkän aikavälin tavoite) toiminnan avulla. Kun yksilö näkee tilanteen merkitykselliseksi, hän voi kokea tarkoituksenmukaisuutta tai haluaa tehdä tilanteelle jotain.

Tekeminen (occupational performance): yksilön vapaaehtoista tekemistä ("performance"-käsitteen latinankielinen ilmaus tarkoittaa muodon läpi menemistä). Toiminnan muoto ja tekeminen ovat läheisessä ja vastavuoroisessa suhteessa keskenään, mutta silti toisistaan

erillään. Toiminnan muodon osavaiheet (esimerkiksi auton ratin kääntäminen) vaativat tiettyjä tekoja (esimerkiksi voiman käyttöä), jonka yksilön aktiivinen tekeminen mahdollistaa.

Vaikutus (impact): tekemisen vaikutus kehittyvään toiminnan muotoon. Vaikutus on kaksinaista: loppuvaikutus (esimerkiksi auton ja ajajan palaaminen matkalta vahingoittumattomana) ja askel-askeleelta tapahtuvaa (toiminnan osa-vaiheiden onnistumista).

Toiminnan synteessin onnistuminen riippuu siitä, miten terapeutti tuntee toiminnan sekä ymmärtää asiakkaan kehityksellistä struktuuria, tekemistä, toiveita ja sanattomia viestejä. Toiminnan tunteminen taas edellyttää toiminnan analysointia. Myös terapeutin kyky arvioida ympäristön vaatimukset ja mahdollisuudet, asettaa sopivia tavoitteita terapialle sekä reflektoida tilannetta vaikuttavat onnistumiseen.

Toiminnan synteesiä voidaan käyttää sekä arvioinnissa että terapiassa. Toiminnallinen arviointi on toimintaterapeutin havainnoimalla ja päättelyn avulla luoma kuva asiakkaan kehityksellisestä struktuurista ja tekemisestä synteessin avulla luodussa toiminnan muodossa. Terapian päämääränä on yksilön toiminnallinen adaptaatio, joka tarkoittaa positiivista muutosta yksilön motivaatiossa ja tekemisessä kehityksellisen struktuurin pohjalta. Toisin sanoen terapeutti auttaa yksilöä muodostamaan tilanteen, jossa tekeminen paranee itsestään. Adaptaatio voi olla menetettyjen taitojen palauttamista tai kokonaan uusien taitojen kehittymistä. Tämä voi olla esimerkiksi uusien prosessointistrategioitten oppimista. Jotta adaptaatiota tapahtuisi, toiminnan synteessin täytyy tarjota juuri sopiva haaste yksilön kehitykselliselle struktuurille.

Joskus asiakkaan ongelmat ovat niin vaikeita, ettei adaptaatio ole mahdollista. Tällöin terapian tavoitteena on toiminnallinen kompensatio. Tämä voi olla toiminnan muodon muuttamista epätyypilliseksi esimerkiksi apuvälineiden käytön avulla. Toiminnan on kuitenkin säilyttävä merkityksellisenä ja tarkoituksellisenä. Kompensatio eroaa adaptaatiosta, mutta ennen kompensatiota on tapahduttava adaptaatiota. Yksilön täytyy oppia esimerkiksi apuvälineen käyttö ja tämä oppiminen, kuten kaikki oppiminen, on adaptaatiota.

Toiminnan synteesiä voidaan käyttää myös terveyden edistämässä ja sairauksien ennalta ehkäisyssä. Se voi olla arviointia, adaptaatiota tai kompensatiota. Arvioinnin avulla

terapeutti voi päättää, ketkä ovat riskissä ja tehdä jatkolähetteen. Esimerkiksi lapsen leikissä voi näkyä keskittymisen tai motoriikan vaikeuksia, ja hänet voidaan lähettää tarkempiin tutkimuksiin.

Tehdessään toiminnan synteesiä toimintaterapeutit käyttävät erilaisia toimintaterapian viitekehyksiä tai malleja. Osa niistä on hyvin kehitettyjä, teoreettisesti perusteltuja ja tutkittuja, osa on vasta tiensä alussa, mutta niitä kaikkia voidaan tulkita Nelsonin esittämien käsitteiden valossa. Esimerkiksi kognitiivis-hahmotuksellinen malli suosittelee käyttämään monenlaisia, luonnollisissa tilanteissa tapahtuvia toiminnan muotoja prosessointistrategioitten ja metakognitiivisten taitojen edistämiseen. Terapian painopiste on adaptaatiossa, ei kompensatoristen strategioitten oppimisessa. Malli korostaa myös taitojen yleistymistä, mikä vaatii asiakkaalta taitoa reflektoida omaa toimintaansa.

2.2.2. Toiminnan merkitys ja arvo

Perssonin ym. (2001) mukaan terapeuttisen toiminnan perustana on toiminnan analyysi, jolla selvitetään toiminnan merkitys ja arvo asiakkaalle. Toimintaterapiassa on kehitetty monia toiminnan analyysi- ja luokittelutapoja, mutta niistä ovat puuttuneet tavat, joilla voitaisiin arvioida toimintojen erilaisia merkityksiä ja arvoja, vaikka merkityksen käsite sinänsä on ollut toimintaterapian ydinajatus jo terapiamuodon perustamisesta saakka. Nykyisen ajattelun mukaan terapian pitäisi olla asiakaskeskeistä ja tukea asiakkaan aktiivisuutta ja osallistumista hänen normaaleissa toimintaympäristöissään. Tämän vuoksi terapian pitäisi kohdata asiakkaiden kaikki henkilökohtaiset arkisen toiminnan vaatimukset. Jotta näin tapahtuisi, pitäisi toimintaterapeuttien painottaa toiminnan analyysissä arvon ja merkityksen aspekteja, sillä samalla, neutraalilla toiminnan muodolla voi olla aivan erilainen merkitys eri ihmisille riippuen heidän kehityshistoriastaan, toiveistaan ja unelmistaan. Jotta toiminnan todellinen luonne tulisi ymmärretyksi, on olennaista ymmärtää toiminnan henkilökohtainen merkitys kullekin ihmiselle.

Persson ym. (2001) ehdottavat toiminnan arvon arvioimista kolmella ulottuvuudella: konkreettisella, symbolisella ja itse -palkitsevalla. Konkreettinen arvo on käsin kosketeltava ja näkyvä tuotos, joka tuo tyydytyksen tekijälleen esimerkiksi uusien taitojen tai kielteisiltä

seurauksilta välttymisen muodossa. Merkitys voi syntyä myös siitä, että tuotoksella on arvoa jollekin muulle ihmiselle.

Symbolinen arvo muodostuu kolmella tasolla: henkilökohtaisella, kulttuurisella ja alakulttuurisella. Neljäntenä tasona voidaan pitää universaalia tasoa, jolla erilaisten kulttuurien tulkinnat yhdistyvät. Valitessaan tiettyjä toimintoja ja niiden suorittamistapoja ihmiset välittävät toisilleen jotain itsestään ja suhteistaan maailmaan, jotka muuten jäisivät kätkeyiksi. Sosiaalinen ympäristö puolestaan antaa palautetta toimijalle, esimerkiksi hyväksyvätkö kulttuurin normit valitun toiminnan. Se myös asettaa kannustimia ja pakotteita valintojen suhteen. Toiseksi toiminnalliset valinnat myös yhdistävät yksilön tiettyyn sosiaaliseen ryhmään tarjoten näin identifikaation mahdollisuuden. Kolmanneksi symbolinen arvo tuottaa tuotoksen, jota on nimitetty psykologian kirjallisuudessa katarsikseksi. Tämä voi olla esimerkiksi itku tai nauru. (Persson ym. 2001.)

Itse -palkitseva arvo tarkoittaa toiminnassa välittömästi ja sisäsyntyisesti kehittyvää arvoa. Yksilö haluaa tehdä asiaa, koska hän yksinkertaisesti nauttii toiminnasta toiminnan itsensä vuoksi. Toiminnan ilo voi olla niin suuri, että yksilö unohtaa itsensä ja ajan kulun. Ilmiötä kutsutaan flow -kokemukseksi. Tämän vastakohtana on tila, jossa yksilö tiedostaa vahvasti itsensä ja ympäristön epämiellyttävät paineet ja vaatimukset. Flow-kokemus voi syntyä vain silloin, kun tilanne on haasteellinen, mutta haasteet vastaavat yksilön taitoja. (Persson ym. 2001.)

Merkityksen löytymisen voisi näin ollen tulkita tapahtuvan toiminnan kontekstissa. Jotta toimintoja voidaan käyttää terapian pääasiallisena välineenä, täytyy asiakkaan kokea ne arvokkaiksi terapiaprosessin aikana. Toiminnan arvo on siis edellytys merkityksellisyyden kokemiselle terapiassa. Kyetäkseen ymmärtämään, miksi asiakas arvostaa tiettyä toimintaa, vaatii tämä terapeutilta sen ymmärtämistäistä, miksi asiakas on valinnut tämän toiminnan ja haluaa sitä tehdä sekä sitä, mitä terapeuttisia tavoitteita asiakas toiminnalla saavuttaa. (Persson ym. 2001.)

Huomion kohdistaminen toiminnan merkitykseen ja arvoulottuvuuksiin tekisi toimintaterapeuteista taitavampia tuloksellisen toimintaterapian suunnittelussa. Haasteeseen on pyritty vastaamaan, mikä näkyy lisääntyneenä kiinnostuksena narratiiveihin, kliiniseen päättelyyn ja fenomenologisiin lähestymistapoihin tutkimuksessa ja käytännön työssä.

(Persson ym. 2001.) Tutkimuksilla on pyritty selvittämään muun muassa toimintaan sitoutumisen, tarkoituksenmukaisen ja merkityksellisen toiminnan välisiä yhteyksiä. Dolecheck ja Schkade (1999) osoittivat tutkimuksessaan, että aivohalvauspotilaiden seisomakestävyys parani nopeammin, kun he osallistuvat henkilökohtaisesti merkityksellisiin toimintoihin kuin, jos he tekivät merkityksettömiä tehtäviä. Lichtin ja Nelsonin (1990) tutkimuksen mukaan merkityksen lisääminen tehtävään paransi kuvioiden kopiointitaitoa. Fergusson ja Trombly (1996) taas selvittivät tarkoituksen ja merkityksen vaikutusta toimintaterapeuttiopiskelijoiden soittotehtävän oppimiseen. Tulokset osoittivat, että tarkoitus (nuoteista muodostui sävelmä) paransi merkittävästi motorista oppimista. Merkitys ei kuitenkaan korreloinut positiivisesti tarkoituksen kanssa, sillä osa tutkittavista koki myös tarkoituksettoman tehtävän (nuoteista ei muodostunut sävelmää) merkityksellisenä, koska tehtävä oli pelinomainen ja hauska. Muita syitä olivat tutkimuksen arvostus ja myönteinen suhde tukijaan. Tutkimuksen päätelmänä oli, että merkitys ei ole sidottu tehtävän tarkoitukseen vaan yksilön laajempiin kontekstuaalisiin kokemuksiin. Myös Nelsonin (1988) mielestä toiminta, joka on merkityksellinen, on samalla tarkoituksenmukainen. Sen sijaan tarkoituksenmukaisuus ei takaa merkityksellisyyttä.

3. TUTKIJAN ESIYMMÄRRYS

Tämän työn tekemistä ohjasi esiymmärrykseni, joka perustui samaa aihetta käsittelevään kandidaatin tutkielmaani (Uutela 2004), jonka tarkoituksena oli selvittää, miten koululaisten ryhmäkuntoutukseen osallistunut lapsi oli kokenut ryhmässä käytetyt toiminnat. Tutkimustulokseksi tuli, että toiminnat ovat merkityksellisiä, jos niissä voi toimia yhdessä ja kokea ystävyyttä sekä jos ne ovat sopivan haasteellisia ja jollain tapaa leikkisiä. Tulokset tukivat sosiaalisen konstruktionismin ja symbolisen interaktionismin käsitystä kokemusten sosiaalisesta rakentumisesta sekä pragmatismien käsitystä toiminnan ymmärtämisestä ja minän rakentumisesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Myös kulttuurihistoriallisen koulukunnan käsitys lähikehityksen merkityksestä tuli esille tutkimuksessa. Tutkimustuloksista voitiin tehdä myös päätelmä, että tekeminen on jonkin tekemistä ja aikaan saamista jonkun itselle tärkeän henkilön kanssa.

Ryhmätoiminnan kehittämiseksi ehdotin seuraavia asioita. Lapset voisivat valita ainakin osan tehtävistä itse, jotta toiminta olisi motivoivaa ja lapset oppisivat hakemaan itselleen sopivan haasteellisia tehtäviä. Tämä lisäisi toiminnan hallinnan kokemuksia. Tehtävissä pitäisi olla useammin leikkisiä piirteitä. Ystävyyttä voisi tukea esimerkiksi kontaktiharjoitusten tyyppisillä seuraleikeillä ja tulkitsemalla ääneen lasten vuorovaikutuksessa ilmeneviä ystävyuden osoituksia. Tutkimuksen mukaan kognitiivis-hahmotuksellinen malli voisi sopia koululaisten ryhmäkuntoutuksen viitekehyyksiksi, jos siinä annetaan riittävästi tilaa lapsilähtöisyydelle esimerkiksi edellä mainituilla tavoilla.

Toiseksi esiymmärrykseeni vaikutti kokemukseni kognitiivisen viitekehyyksen käytöstä visuaalisten hahmotushäiriöiden kuntouttamisessa. Mielestäni sillä on hyvin perusteltu teoreettinen tausta ja yhteistyö toisten ammattiryhmien kanssa toimii hyvin, kun osapuolet ymmärtävät toistensa kieltä. Opiskelun myötä käsitystäni alkoivat horjuttaa monet toimintaterapian kirjoitukset toimintojen merkityksellisyyden tärkeydestä kuntoutuksen tuloksellisuudelle. Tämän vuoksi liitin esiymmärrykseeni vaatimuksen toiminnan taitavamman suunnittelusta toiminnan synteesin avulla. Toiminnan pitäisi olla lapsille sekä tarkoituksenmukaista että merkityksellistä (Nelson 1995.)

Olin perustamassa kyseistä kuntoutusmuotoa paikkakunnalle ja ohjasin ensimmäistä ryhmää lukuvuonna 2001-2002. Tämän vuoksi tunsin hyvin toiminnan sisällön, mikä auttoi

ryhmätoiminnan havainnoinnissa ja haastattelukysymysten laadinnassa. Toivoin myös, että monen vuoden työkokemukseni lasten toimintaterapian alalla auttoi minua haastattelemaan lapsia taitavammin kuin, jos olisin hankkinut vain teoretietoa kehityshäiriöistä.

4. AIEMMAT TUTKIMUKSET

Toimintaterapian ja toiminnan tieteen alalla on tehty vielä melko vähän tutkimusta toiminnan merkitykseen vaikuttavista tekijöistä. Määrä on kuitenkin lisääntymässä, sillä suurin osa tutkimuksista on tehty tällä vuosituhanella. Kiinnostusta on lisännyt laadullisen tutkimuksen arvostuksen lisääntyminen ja metodien kehittyminen. Nykyisin ymmärretään, että maailma koostuu monista todellisuuksista, jossa asiakkaan subjektiiviset kokemukset ovat yhtä tärkeitä kuin objektiivinen tieto ja jossa asiakkaat muodostavat oman käsityksensä terveydestä ja sairaudesta. Osassa tutkimuksia on haluttu selvittää asiakaskeskeisen toimintaterapian toteutumista käytännössä. Suurin osa niistä on tehty aikuispsykiatrian alueella. Myös aikuisneurologian puolella on tehty jonkin verran tutkimuksia, mutta lasten alueelta löytyy vain muutama tutkimus. Näissäkin on tutkittu pienten lasten toimintojen merkitystä, ei siis kouluikäisten lasten toimintoja kuten tässä tutkimuksessa.

Rebeiro (2000) tutki syvähaastattelumenetelmällä kahden asiakkaan kokemuksia psykiatrisesta toimintaterapiasta sairaalaympäristössä. Tulokset osoittivat toimintaterapian hakevan vielä rooliaan asiakaskeskeisen terapian toteuttamisessa nykyisen terveydenhuoltojärjestelmän keskellä. Toimintaterapia koettiin tärkeäksi, mutta se koettiin reseptin kirjoittamisen kaltaiseksi toiminnaksi, josta puuttui valintojen tekemisen mahdollisuus ja jossa korostettiin sairautta yksilön sijasta. Tämä vähensi tasavertaista yhteistyötä asiakkaan ja terapeutin välillä sekä eliminoi asiakkaan päätöksentekoprosessista, minkä seurauksena toimintojen terapeuttinen arvo väheni. Tiedonantajien mielestä toimintaterapeuttien pitäisi kiinnittää enemmän huomiota toimintojen valintaan, huomioida asiakkaan yksilöllisyys, tarjota tukea antava ympäristö ja ammatillista apua merkityksellisiin toimintoihin osallistumisessa.

Ivarson ym. (2002) tutkivat psykoosiin sairastuneiden naisten kokemuksia toimintaterapiasta fenomenologisella lähestymistavalla käyttäen aineiston hankintatapana narratiivista haastattelua. Tutkimuksen mukaan toimintaterapian merkitykseksi muodostui vapautuminen, itseymmärrys, usko tulevaisuuteen, pätevyys, haasteellisuus ja tyytyväisyys (onni, hyvinvointi ja nautinto). Toiminnan muodossa oli merkityksellistä ajan jäsentyminen, ympäristön kodikkuus ja rauhallisuus, ohjauksen käytännöllisyys ja yksilöllisyys, osallistujien mielenkiinnon kohteiden ja toiveiden huomiointi sekä yhteistyö terapeutin ja toisten osallistujien kanssa.

Hvalsoe ja Josephsson (2003) tutkivat kahdeksan pitkäaikaisesti psyykkisesti sairaan asiakkaan kokemuksia merkityksellistä arkipäivän toiminnoista. Tulosten mukaan merkityksellisiksi toiminnoiksi koettiin toiminnat, jotka tukivat elämään normaalia elämää yhteisössä sekä loivat normaaleja vuorovaikutustilanteita vahvistaen näin identiteettiä ja hyvinvoinnin tunnetta.

Jackson (1998) tutki toimintojen merkityksellisyyttä narratiivisella metodilla aikuisneurologisessa toimintaterapiassa. Tutkimukseen osallistuneen potilaan kertomus on osa laajempaa tutkimusta, jossa haastateltiin kymmentä potilasta ja kymmentä toimintaterapeuttia. Tulosten mukaan toimintaterapiassa oli tärkeää potilaan ja terapeutin suhde, joka mahdollisti aidosti merkityksellisen kuntoutuksen. Toiseksi terapian piti tarjota mahdollisuus tulevaisuuden kuvitteluun merkityksiä ja mielikuvia luomalla. Kolmanneksi terapia oli merkityksellistä identiteettejä ja toimintakykyä kehittävänä toimintana.

Palmadottir (2003) tutki kahdenkymmenen aikuisasiakkaan kokemuksia toimintaterapiasta laituskuntoutusjakson jälkeen. Tulokseksi muodostui kolme toisiinsa kietoutuvaa kategoriaa: tasapaino ja ilo, arkisen elämän mahdollistuminen sekä uuden tulevaisuuden rakentuminen. Positiiviset kokemukset ilmenivät eri tasoilla ja liittyivät terapiaprosessin rakenteeseen ja kulkuun, toimintojen tarkoitukseen ja merkitykseen sekä asiakkaan ja terapeutin väliseen suhteeseen. Näissä yhtenä teemana oli asiakkaan osallistumismahdollisuus päätösten tekoon. Vaikka tulokset olivat pääosin positiiviset, myös joitain negatiivisia kokemuksia tuli esille. Tutkittavien mielestä toimintaterapeuttien pitäisi kiinnittää enemmän huomiota asiakkaiden toiminnallisiin tarpeisiin ja saada heidät paremmin mukaan tavoitteelliseen terapiaprosessiin. Toimintojen valinnassa pitäisi huomioida paremmin miesten ja naisten erilaiset tarpeet sekä yksilön kaikki toiminnanmuodot.

Lasten kokemusten tutkiminen on ollut vähäistä. Se on kuitenkin alkanut lisääntyä tällä vuosi tuhannella niin toimintaterapiassa kuin toiminnan tieteessä. Muun muassa Lawlor (2003) tutki lapsuuden toimintojen sosiaalista rakentumista ja Spitzer (2003) osallistuvan havainnoinnin käyttöä toimintojen merkityksen tutkimisessa autistisilla ja muilla kehityshäiriöisillä lapsilla. Humphry (2002) selvitti pienten lasten toiminnan kehitysprosessien dynamiikkaa. Wood (1995) korostaa kirjallisuuskatsauksessaan toiminnan tutkimisen arvoa käyttäen esimerkkinä kädellisten leikkiä ja Curtin (2000) lasten äänen esille saamisen tärkeyttä.

Myös muissa tieteissä lasten kokemusten tutkiminen on vasta aluillaan. Otan esimerkiksi vain Kivirannan (2000) kasvatustieteen pro gradu tutkielman, joka sivuaa jonkin verran tämän tutkimuksen aihetta. Hän tutki peruskoulun ala-asteen oppilaiden kokemuksia käsitöistä. Tulosten perusteella merkityksellisimmät myönteiseksi koetut käsityön tekijät olivat prosessin helppous ja monipuolisuus sekä produktin esteettisyys. Myös valmistuksessa käytetty käsityötekniikka, tuotteen käyttökelpoisuus ja kokonaisvaltainen kokemus onnistumisesta vaikuttivat myönteisesti kokemuksiin. Käsityöprosessin vaikeus, tuotteen epäonnistuminen ja epäesteettisyys sekä valmistuksessa käytetty käsityötekniikka olivat merkittävimmät kielteiseksi koetut käsityön tekijät. Käsityön vaikeustaso osoittautui tutkimuksessa voimakkaimmin käsityökokemukseen vaikuttavaksi tekijäksi.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1. Tutkimuksen konteksti

Suoritin tutkimuksen kotipaikkakunnallani toimivassa koululaisten kuntoutusryhmässä. Lapset kävivät koulua normaalin opetussuunnitelman mukaisesti, mutta heillä oli oppimisvaikeuksia, jotka johtuivat visuaalisen hahmottamisen, tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ongelmista. Lasten vaikeuksia oli selvitetty koulupsykologin ja / tai toimintaterapeutin arviointikäynneillä ja heille oli suositeltu ryhmämuotoista kuntoutusta. Tavoitteena oli kehittää lasten taitoja niin, että he voisivat jatkaa koulunkäyntiä normaaliluokalla. Ryhmän ohjaajina toimivat kaupungin koulupsykologi ja keskussairaalan toimintaterapeutti.

Tutkimusryhmä aloitti toimintansa syyskuussa 2004, ja viimeinen tapaamiskerta oli huhtikuussa 2005, jolloin ryhmäkertoja kertyi yhteensä 29. Kokoontumispaikkana oli Oppijan Tuki –keskuksen ryhmätila. Ryhmässä oli kuusi 9–12 -vuotiasta lasta, joista kolme oli tyttöä ja kolme poikaa. Kaikki lapset kävivät koulua normaaliluokalla. Yksi lapsi joutui lopettamaan ryhmässä käynnin tammikuussa 2005 pitkän kotimatkan vuoksi. Jokainen lapsi ja vanhemmat haastateltiin ryhmän alussa ja lapsille laadittiin kuntoutustavoitteet. Ryhmätoiminnan sisältö suunniteltiin alustavasti koko vuodelle, mutta sitä tarkennettiin toiminnan kuluessa.

Jokainen ryhmäkerta aloitettiin tutustumisleikillä ja / tai kuulumisten kertomisella. Muu toiminta koostui kolmesta tehtävästä tai leikistä, joita olivat (1) visuomotorinen ja (2) visuokonstruktiivinen tehtävä sekä (3) peli tai seuraleikki. Seuraavaksi esittelen tehtävät ja leikit. 1. Visuomotorisena tehtävänä käytettiin muun muassa numerosta numeroon tai mallista piirtämistä, labyrintti-, reitti- ja narutehtäviä, kuvioiden jatkamista, erojen etsimistä sekä väritys- ja leikkaustehtäviä. 2. Visuokonstruktiivisissä tehtävissä käytettiin esimerkiksi legoja, palapelejä, kuutioita ja muotopaloja. 3. Peleinä tai seuraleikkeinä oli muun muassa Pallorinki, Pullon pyörytys, Avaimen piilotus, Muotohippa, Huojuva torni, Sillä lailla, Rush hour, Tvister ja erilaisia korttipelejä. Koska kuntoutus tapahtui ryhmässä, kognitiivis-hahmotuksellisen mallin periaatetta ennalta määräämättömistä tehtävistä ei voitu toteuttaa samalla tavoin kuin yksilöterapiassa voidaan toteuttaa, mutta tehtäviä pyrittiin soveltamaan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Taitojen edistymistä arvioitiin havainnoimalla jatkuvasti prosessointistrategioitten käyttöä ja metakognitiivisia taitoja. Valmiustason testeinä käytettiin

ryhmän alussa ja lopussa visuomotorista integraatiota ja visuaalista hahmottamista arvioivia Visual Motor Integration (VMI) ja Motor Free Visual Perception Test (MVPT) testejä.

5.2. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena oli löytää niitä merkitystekijöitä, joiden avulla kognitiivis-hahmotuksellisen mallin käyttö olisi tuloksellisempaa koululaisten ryhmäkuntoutuksen viitekehyksenä. Kognitiivis-hahmotuksellisella mallilla on hyvin perusteltu teoreettinen tausta oppimisvaikeuksien kuntoutuksessa, minkä vuoksi sitä kannattaa käyttää kouluikäisten lasten toimintaterapiassa silloin, kun lasten oppimisvaikeudet johtuvat visuaalisen hahmottamisen, tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksien vaikeuksista. Mallin käyttö vaatii kuitenkin lisää tietoa siitä, miten ryhmän toiminta voidaan suunnitella lapsille merkitykselliseksi.

Tutkimuskysymyksenä oli näin ollen seuraava: Mitkä tekijät vaikuttavat merkityksellisyyden kokemukseen koululaisten ryhmäkuntoutuksessa?

5.3. Tutkimusmetodi

Tutkimuksen viitekehys oli etnografinen ja hermeneuttinen. Keräsin tutkimusaineiston havainnoimalla ryhmän toimintaa sen luonnollisessa ympäristössä ja haastatteleamalla sen jäseniä. Havainnointi- ja haastattelukertoja oli vain viisi, mutta nämä jakautuivat puolen vuoden ajalle. Näin etnografisen tutkimuksen vaatimus pitkäkestä tutkimusajasta toteutui. (Janhonen ja Nikkonen 2001, 45, 49,52.) Havainnointitapana käytin tarkkailua, jotta pystyin videoimaan ja tekemään muistiinpanoja ryhmän toiminnasta, vuorovaikutuksesta ja tunnelmasta.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan täytyy luoda käsitteellinen viitekehys tutkittavasta kulttuurista. (Janhonen ja Nikkanen 2001, 49). Koska minulla oli paljon teoretietoa lasten kehityshäiriöistä ja tulen saman kulttuurin piiristä kuin ryhmän lapset, käsitteellisen viitekehyksen luominen oli helpompaa kuin jos olisin tutkinut täysin vierasta asiakasryhmää tai kulttuuria. Ajattelin, että minulla oli myös riittävä käsitys suomalaislasten leikki- ja

koulukulttuurista, sillä olin lukenut aiheeseen liittyvää kirjallisuutta sekä seurannut omien lasten elämää ja tiedotusvälineitä. Koska tutkimus kohdistui ryhmätoimintaan, en perehtynyt tarkemmin tutkittavien lasten perhe- tai kouluelämään. Toisaalta ryhmätoiminnan tunteminen loi tiettyjä ennakko-oletuksia tutkimustuloksista, mikä vaati analyysivaiheessa näiden oletusten koettelemista hermeneuttisessa kehässä. Tämän vuoksi tutkimuksen toisena viitekehystenä voi pitää hermeneuttista viitekehystä.

Etnograafisen tutkimuksen haastattelut voivat olla virallisia tai epävirallisia. Tärkeää on kuitenkin antaa tilaa tiedonantajan omalle kertomukselle ja luoda luottamuksellinen vuorovaikutustilanne. Usein aloitetaan väljillä teemoilla, joita sitten tarkennetaan uusintahaastattelulla. Kenttämuistiinpanot auttavat tutkimusta eteenpäin ja pitävät tutkimuksen koossa. Ne voivat sisältää muun muassa tutkijan tunteita, kokemuksia, ajatuksia, kysymyksiä ja kuvauksia. (Janhonen ja Nikkanen 2001, 62-63, 69). Tämän tutkimuksen haastattelut olivat virallisia siksi, että lasten kanssa oli järkevää sopia erilliset haastatteluajat, jottei ryhmän toiminta häiriinny. Vuorovaikutus oli mielestäni luottamuksellista. Väljien teemojen käyttö haastattelussa ei onnistunut, sillä kertomusten tuottaminen oli lapsille vaikeaa. Muistiinpanoja tein sekä havainnoista että haastatteluista, jotta voisin hyödyntää niitä haastattelukysymysten laadinnassa, aineiston analyysissä ja raportin kirjoittamisessa.

5.4. Tutkimuksen tiedonantajat ja aineistonkeruu

Tutkimuksen tiedonantajina toimivat kaikki ryhmän lapset, joita oli yhteensä kuusi. Tyttöjä ja poikia oli yhtä paljon. Lapset olivat iältään 9 - 11 - vuotiaita. Heillä ei ollut tutkimuksen aikana muuta kuntoutusta.

Keräsin tutkimusta varten haastattelu- ja havainnointiaineistoa, josta ryhmähaastattelut muodostavat varsinaisen aineiston ja ryhmätoiminnan havainnointi toimi analyysin tukena. Taltioin haastattelut sekä ääni- että kuvanauhalle, jotta voisin tarvittaessa tarkistaa videonauhalla epäselvät kohdat ja käyttää tulkinnan apuna lasten ilmeitä. Jouduin toimimaan näin muutaman kerran, koska lasten äänet eivät olleet taltioituneet riittävän selvästi ääninauhalle. Ryhmätoiminnan taltioinnissa käytin videointia.

Haastattelin lapsia viisi kertaa heti ryhmätapaamisen jälkeen, jotta lapset muistaisivat, mitä ryhmässä oli tehty ja miltä toiminta oli tuntunut. Haastattelut tapahtuivat lokakuussa 2004 sekä tammi-, helmi-, maaliskuu- ja huhtikuussa 2005. Sovin haastatteluajat kuuden kuukauden jaksolle sen vuoksi, että halusin aineistoa koko ryhmäprosessin ajalta. Päätöstä tehdessäni pohdin, miten pitkät haastatteluvälit vaikuttaisivat lapsiin. Ujostelisivatko he aina jokaisen haastattelun alussa ja unohtaisivatko haastattelukäytännön? Jotta näin ei tapahtuisi, järjestin kevätkauden haastattelut siten, että kaksi haastattelua oli lyhyellä aikavälillä ja näiden jälkeen oli pidempi väli. Järjestely lisäsi jonkin verran lasten rohkeutta ja taitoja kertoa kokemuksistaan. Myös omat taitoni keskustella lasten kanssa lisääntyivät loppua kohden, minkä vuoksi viimeisten haastattelukertojen aineisto oli parasta.

Ongelmana kahdella viimeisellä haastattelukerralla oli lasten poissaolot kuljetusongelmien tai sairauden vuoksi. Näiltä kerroilta puuttui kolme lasta. Myös toisella ja kolmannella kerralla oli yksi lapsi poissa. Poissaolijat olivat tyttöjä, joten tuloksissa painottuvat enemmän poikien kokemukset. Haastattelut kestivät 20 – 30 min, mikä tuntui sopivalta ajalta, sillä ehdimme tässä ajassa keskustella kaikista sen kerran toiminnoista ja muutamista aiemmilla kerroilla olleista toiminnoista. Aika oli sopiva myös lasten jaksamisen kannalta.

Esittelin ensimmäisen ryhmähavainnoinnin alussa itseni ja tutkimuksen tarkoituksen lapsille. Lisäksi kerroin, etteivät lasten nimet tule esille kirjallisessa työssä, vaan kerron vain yleisesti siitä, mistä toiminnoista he ovat pitäneet tai eivät ole pitäneet ja minkä vuoksi. Aloitin haastattelut kysymällä, mitä he olivat tehneet ryhmässä ja käsittelin tämän jälkeen jokaisen toiminnan erikseen. Haastatteluteemat olivat seuraavat:

1. Mitä tehtävässä piti tehdä, kuinka kauan se kesti ja mitä välineitä siinä oli ?
2. Miltä tehtävä tuntui heistä ja miksi se tuntui siltä?
3. Kuka tehtävän oli valinnut ja miksi? Miltä heistä tuntui se, että ohjaajat valitsivat tehtävän?
4. Oliko tehtävä ennestään tuttua? Miten tuttuus vaikutti tehtävään?
5. Miten tärkeitä tehtävässä opeteltavat taidot olivat heille? Kokivatko he tarvitsevänsä niitä taitoja? Missä he tarvitsivat niitä? Kokivatko he oppineensa niitä? Vaikuttiko taitojen oppiminen tehtävän mukavuuteen?
6. Mitä tehtävän tuloksena syntyi ja miten arvokas tuotos oli heille tai muille?
7. Toimittiinko tehtävässä yksin vai kaverin / kavereiden kanssa ja miltä se tuntui heistä?

8. Mitä ohjaat tekivät tehtävän aikana ja miltä se tuntui heistä?
9. Miten tila sopi tehtävään?
10. Haluaisivatko he tehdä samanlaista tehtävää uudelleen?

5.5. Aineiston analyysi

Käsittelin aineiston sisällönanalyysillä, koska se sopii tämän kaltaisen aineiston käsittelemiseen. Sisällönanalyysillä pyritään kuvaamaan tutkittava aineisto lyhyesti ja yleistettävästi sekä niin, että tutkittavien ilmiöiden merkitykset (meanings), tarkoitukset (intentions), seuraukset (consequences) ja yhteydet (context) saadaan selkeästi esille. Olennaista on, että tutkimusaineistosta erotetaan samanlaisuudet ja erilaisuudet. (Janhonen ja Nikkonen 2002, 23-27.)

Sisällönanalyysi voi olla muodoltaan teorialähtöistä, -sidonnaista tai aineistolähtöistä. Teorialähtöisen analyysin tavoitteena on testata teoriaa ja aineistolähtöisen analyysin tavoitteena luoda teoriaa. Teoriasidonnaisessa analyysissä teoria ohjaa analyysiä, mutta ei määrää sitä. Lähtökohtana voi olla jokin malli, käsittekartta, teemat tai tutkijan ennakkoletukset ilmiöstä. (Tuomi ja Sarajärvi 2003, 97-99.) Valitsin tämän tutkimuksen analyysimuodoksi teoriasidonnaisen analyysin, koska se osoittautui käyttökelpoiseksi samaa aihetta käsittelevässä kandidaatin tutkielmassani. Analyysin runkona oli kognitiivis-hahmotuksellisen mallin systeemiteoreettinen ajattelu yksilön, tehtävän ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta. Tässä tutkimuksessa käytin lisäksi analyysin tukena Nelsonin (1995) ja Perssonin ym. (2001) teorioita terapeuttisesta toiminnasta.

Kandidaatin tutkielman tulosten mukaan tehtävät olivat merkityksellisiä, jos niitä voi tehdä yhdessä ja niissä voi kokea ystävyyttä. Edelleen tehtävät olivat merkityksellisiä, jos ne olivat sopivan haasteellisia ja jollain tapaa leikkisiä. Näiden ennakkoletusten vuoksi puhtaan aineistolähtöisen päättelyn suorittaminen ei siis ollut mahdollista. Luokkien suhteen piti kuitenkin pysyä avoimella mielellä, koska hermeneuttinen viitekehys vaatii koettelemaan ennakkoletuksia hermeneuttisessa kehässä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että aineistoa, aineistosta tehtyjä tulkintoja ja teoriaa verrataan toisiinsa useaan kertaan ja pyritään mahdollisimman oikeaan tulkintaan. Pyrin tähän lukemalla analyysin tukena olevaa teoriaa ja analysoimalla aineistoa limittäin sekä tarkistamalla tulkintojani useaan kertaan.

Ennen varsinaista analyysiä kirjoitin nauhoitetut haastattelut tekstitiedostoksi. Tein tämän heti jokaisen haastattelun jälkeen, jotta muistaisin paremmin tilanteisiin liittyvät tunnelmat ja omat ajatukseni. Kirjoitin ne päiväkirjaan litteroinnin ohella. Tämän jälkeen tulostin tekstin ja tutustuin siihen tehden alustavaa analyysiä mielessäni. Samalla mietin seuraavan kerran haastattelukysymyksiä. Nämä muuttuivat hiukan jokaisen haastattelukerran jälkeen, koska jokainen haastattelu sai minua näkemään asioita uudella tavalla. Huomasin, mitä asioita oli tärkeä kysyä ja miten kysymykset kannatti muotoilla, jotta lapset osaisivat niihin vastata. Kun kaikki haastattelut oli tehty ja kirjoitettu tekstitiedostoksi, tarkistin ne videonauhoituksesta. Haastattelut palautuivat näin mieleeni ja pystyin muodostamaan kokonaiskuvan niistä. Tekstitiedostoa tuli yhteensä 68 sivua (kirjoitettu fontilla 12 ja 1,5 rivivälillä).

Tämän jälkeen aloitin varsinaisen analyysin valitsemalla analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden. Se koostui useammasta kysymyksestä sekä yhden tai useamman lapsen vastauksesta, koska minun täytyi pyytää usein tarkennusta asiaan tai tehdä tulkintaehdotus, johon lapsi tai lapset vastasivat myönteisesti tai kielteisesti. Pelkistämisvaiheen aloitin lukemalla aineiston useaan kertaan ja etsimällä ajatuskokonaisuuksia, jotka vastasivat tutkimuskysymykseen. Samalla poistin ne aineiston osat, jotka eivät vastanneet siihen.

Analyysissä voidaan käyttää apuna taulukkoa, jonka vasemman puoleiseen sarakkeeseen kirjoitetaan kaikki analyysiyksiköt aineiston kielellä ja oikean puoleiseen sarakkeeseen pelkistetty ilmaus. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaukset luokitellaan alaluokkiin ja annetaan luokalle nimi ja numero. Näitä varten muodostetaan uusi sarake. Myös ylempiä luokkia varten muodostetaan uudet sarakkeet. Käytän tässä raportissa ylemmistä luokista nimitystä väliluokka ja yläluokka. Koska analyysiyksiköt olivat pitkiä, en käytännössä kirjoittanut niitä taulukkoon vaan pelkistin ne kunkin ajatuskokonaisuuden yläpuolelle tummennetulla fontilla. Analyysin selventämiseksi esitän kuitenkin muutaman esimerkin taulukkomuodossa (taulukko 3). Tässä *kursivoitu teksti* on tutkijan puhetta ja normaali teksti lasten puhetta. Käsittelin lasten puheen yhtenä aineistona, koska kaikki lapset eivät olleet mukana jokaisessa haastattelussa. Erillisten merkitysverkostojen luominen ei olisi myöskään lisännyt tutkimuksen luotettavuutta.

Taulukko 3 Esimerkkejä aineiston pelkistämisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>Teille annettiin ensin paljon kortteja.</i> Ja sitten piti valita kolme. <i>Miltä se valitseminen tuntu?</i> Kivalta Kivalta <i>Miksi se oli kivaa?</i> Ettei koko aika tuu koko ajan ohjaaja pakottaa, et ota surullinen.	Lapset saivat valita tunnekortit, mikä tuntui kivalta, koska ohjaaja ei pakottanut ottamaan tiettyjä kortteja
<i>Milläs perusteella te valitsitte?</i> Mikä on helppo, minkä osaa selittää, minkä tietää	Lapset valitsivat kortit sillä perusteella, että osasivat kertoa niistä
<i>No sitten. Minkäslaiset ne kortit oli?</i> Tylsät <i>Tylsät vai?</i> Ei niitä jaksa aina Tänään oli tylsiä leikkejä <i>Oli vai?</i> Lasten leikkejä <i>Mitäs sä tarkotat lasten leikeillä?</i> Tylsä <i>Mikä ne tekee tylsiksi?</i> No kun aina niitä samoja. Ei ikinä mitään uutta. <i>Onko täällä ollu usein samoja?</i> Viikko sitten oli tangrameja ja taas oli tangrameja.	Tehtävä tuntui tylsältä, jos samanlaista tehtävää oli tehty useammalla kerralla.

Tämän jälkeen pyysin erästä kollegaani lukemaan aineiston ja siitä tehdyt pelkistykset lisätäkseen tutkimuksen luotettavuutta. Koska olin hänen mielestään tulkinnut aineistoa oikein, jatkoin analyysia ryhmittelemällä pelkistetyt ilmaukset kognitiivis-hahmotuksellisen mallin mukaisiin yläluokkiin (yksilö, toiminta ja ympäristö).

Seuraavaksi yhdistin samansisältöiset ilmaukset alaluokiksi ja nimesin ne. Yksilöön liittyviä alaluokkia muodostui 11, tehtävään liittyviä alaluokkia 26 ja ympäristöön liittyviä alaluokkia 18 eli yhteensä 55.

Tämän jälkeen yhdistin samansisältöiset alaluokat väliluokiksi. Yksilöön liittyviä väliluokkia muodostui 4, tehtävään liittyviä väliluokkia 7 ja ympäristöön liittyviä väliluokkia 3 eli yhteensä 14.

Taulukossa 4 on esimerkki pelkistettyjen ilmausten sijoittamisesta alaluokkaan ja väliluokan muodostamisesta. Ylä- ja väliluokat selviävät taulukosta 5.

Taulukko 4 Esimerkki väliluokan muodostamisesta.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Väliluokka
Ohjaajien valitsevat tehtävät olivat kivoja silloin, kun ne eivät olleet liian vaikeita	(1) Ohjaajat toiminnan valitsijoina	Toiminnan valinta
Lapset olisivat halunneet valita itse toimintoja, mutta kokivat tämän vaikeaksi	(2) Lapset toiminnan valitsijoina	Toiminnan valinta
Lapset saivat valita tunnekortit, mikä tuntui kivalta, koska ohjaaja ei pakottanut ottamaan tiettyjä kortteja	(3) Aiheen valinta	Toiminnan valinta
Lapset valitsivat kortit sillä perusteella, että osasivat kertoa niistä	(3) Aiheen valinta	Toiminnan valinta
Lapset valitsivat rakentelutehtävän aiheen sattumalta	(3) Aiheen valinta	Toiminnan valinta
Lapset valitsivat ruutupiirustustehtävän aiheen sen vaikeuden perusteella	(3) Aiheen valinta	Toiminnan valinta
Lapset ajattelivat ohjaajien valinnan avaimenpiilotusleikin siksi, että he pitivät itse siitä	(4) Valinnan syy	Toiminnan valinta
Lapset ajattelivat ohjaajien valinnan avaimenpiilotusleikin siksi, että lapset oppisivat etsimään kadonneita avaimia	(4) Valinnan syy	Toiminnan valinta

Taulukko 5 Väli- ja yläluokat

Väliluokka	Yläluokka
Vireystila	Yksilö
Aiemmat kokemukset ja tiedot	Yksilö
Onnistumisen ilo	Yksilö
Tehtävän valinta	Yksilö

Väliluokka	Yläluokka
Vaikeus	Tehtävä
Jännittävyys ja keksimisen mahdollisuus	Tehtävä
Aihe	Tehtävä
Välineet	Tehtävä
Arvo	Tehtävä
Säännöt	Tehtävä
Vaihtelevuus	Tehtävä

Väliluokka	Yläluokka
Ohjaajat	Ympäristö
Toiset lapset	Ympäristö
Tila	Ympäristö

6. TUTKIMUSTULOKSET

Lapset käyttivät puheessaan käsitteitä mukava tai kiva tehtävistä, jotka he kokivat myönteisesti. Kielteisiksi kokemistaan tehtävistä he käyttivät käsitettä tyhmä. Käytin myös itse näitä käsitteitä haastattelussa, koska lasten olisi ollut vaikea ymmärtää käsitteitä merkityksellinen ja merkityksetön. Myös aikuiset kuvaavat usein myönteisiä kokemuksiaan mukaviksi ja kivoiksi. Kielteisiä kokemuksiaan he eivät ehkä niinkään kuvaa tyhmiksi, vaan pyrkivät löytämään muun tilanteeseen sopivan kielteisen ilmaisen.

Lapset eivät kokeneet mitään tehtävää itseisarvoltaan mukavaksi tai tyhmäksi, vaan tehtävän piirteet, kokemukset itsestä ja ympäristöstä kietoutuivat toisiinsa ja muodostivat yhdessä kokemuksen. Tämän vuoksi niiden esittäminen erillisenä on keinotekoisia, mutta luokittelu auttaa asioiden hahmottamista. Luokittelun viitekehystenä oli Toglian (1992) kognitiivis-hahmotuksellinen malli sekä Nelsonin (1995) ja Perssonin ym (2001) teoriat.

Käsittelen seuraavaksi tutkimustulokset yläluokittain ja lasten yhteisinä kokemuksina, vaikka todellisuudessa lasten kokemukset olivat yksilöllisiä. Tutkimustulosten perusteella on kuitenkin hyvä luoda keskimääräinen kuvaus kokemuksista, jotta niiden perusteella voitaisiin kehittää ryhmäkuntoutusta. Jos kokemuksissa on merkittäviä eroja, kerron niistä, sillä myös erot on tärkeä huomioida ryhmätoiminnan suunnittelussa. Mukaan liitettyjen suorien lainausten tavoitteena on elävöittää tuloksia. Lasten puhe on kirjoitettu normaalilla fontilla ja siten, että uuden puhujan teksti alkaa aina uudelta riviltä. Keskeytetyn puheen loppu on merkitty vinoviivalla (/). Tutkijan puhe on kirjoitettu *kursivoidulla fontilla*. Tekstissä olevat nimet on muutettu intimizeettisuojan vuoksi.

6.1. Yksilöön liittyvät kokemukset

6.1.1. Vireystila

Vireystila vaikutti keskeisesti tehtävien mielekkyyteen. Lapset kokivat itsensä väsyneeksi yhdellä haastattelukerralla. Koulupäivä oli ollut rankka ja ryhmän tehtävät olivat olleet vaikeita. Erityisesti piirtämistehtävät olivat tuntuneet raskailta. Ilmeet olivat väsähtäneitä ja kyllästyneitä myös videonauhalla. Yksi lapsi oli huolissaan siitä, miten jaksaisi mennä illalla

sählytreeneihin. Toiminnan vaihtuminen rakentelutehtäväksi muutti kuitenkin lasten ilmeet iloisiksi. He kertoivat piristyneensä, kun näkivät rakentelupalat ja tiesivät, että toiminta muuttuu mukavammaksi.

*Mä huomasin, että te piristytte siinä, kun te näitte ne palaset siinä laatikossa.
Mikäs sen piristymisen sai aikaan?
Joku parempi tekeminen kun toi ruutupiirustus
Se on paras, mitä mä oon ikinä tehny. Paras
Siis tää oli kaikista paras?
Niin
Niin varmaan palloringin jälkeen*

Myös illan harrastukset häiritsivät joskus tehtävään suuntautumista. Tarkkaavuus parani kuitenkin toiminnan jatkuessa. Ryhmä- ja harrastustoiminnan toiminnan samankaltaisuus saattoi olla yksi syy siihen, että ajatukset suuntautuivat toiminnan alussa iltaan.

*Minkälaisia tunteita tai ajatuksia teillä oli siinä pelatessa?
Mä keksin minkälaisen kuvion mä teen salibändissä
Siinä samaan aikaan?
Niin, mulla on tänään salibändi
Mullakin on huomenna
Tuntuiko tylsältä , ettei viittyny..., ajatukset rupes menee muulle siinä
pallorinkipelissä?
Juu
Ei mulla kyllä menny.
Ei mullakaan
Millon sä mietii sitä salibandijuttua
No siinä, vähän siinä ihan alussa
Ennen kun ruvettiin pelaamaan?
Tai niin, sit kun sitä palloa ruvettiin heittää
No mitäs sitten, keskitytkös sä sitten siihen pallorinkiin?
Juu*

Motivaatiosta kertoivat myös lasten kommentit siitä, mitä toimintoja he haluaisivat tehdä uudestaan ryhmässä tai kotona. Ryhmässä he voisivat tehdä esimerkiksi ajoratatehtävää ja pelata muistipeliä. Kotona he haluaisivat leikkiä muun muassa Pallorinkiä, Tvisteriä, Avaimenpiilotusta ja Pullonpyöritystä.

6.1.2. Aiemmat tiedot ja kokemukset

Lapset olivat tehneet joitain tehtäviä aiemmin ryhmässä tai muissa ympäristöissä. Ruutupiirustustehtävät olivat tuntuneet yhtä tyhmiltä koulussa, mutta yleensä leikkien ja pelien tuttuus vaikutti myönteisesti kokemukseen. Tulkitsen esimerkiksi kertomuksen sokkoleikkistä kavereiden kanssa lisänneen rohkeutta ja taitoja tehdä ajoratatehtävää myös ryhmässä.

Sääntöjen osaaminen auttoi adaptoitumaan tilanteeseen, mutta totutuista säännöistä poikkeaminen harmitti.

Montaks (palloa) tänään pantiin?

Kaks (kaikki)

Kaks vaan? Oliko se pettymys?

Ei kun me tiedettiin, et aina laitetaan kaks

Ahaa. Okei.

...

Minkäslainen se (Kapteeni käskee-leikki) oli sun mielestä?

Ihan tylsä

Se oli kyllä parempi kuin se tangram-työ.

Se oli vähän tyhmää kun siinä oli se hernepussi päässä.

Niin

Muuten se ois ollu ihan kiva.

Mikäs sen hernepussin kanssa tekemisen teki tyhmäksi?

Niin kun se aina tippuu niin pitää mennä käskijäks.

6.1.3. Onnistumisen ilo

Lapset kertoivat kokeneensa jonkin verran onnistumisen iloa esimerkiksi ajoratatehtävässä ja pisteestä pisteeseen piirtämistehtävissä. Onnistumisen kokemusten kuvaaminen oli kuitenkin melko vaikeaa ehkä siksi, että heidän oli vaikea ymmärtää käsitettä. Sen sijaan valmiiksi saamisen lapset mielsivät paremmin. Se tuntui heistä kivalta mukavassa tehtävässä, mutta tyhmässä tehtävässä yhdentekevältä tai helpotukselta. Ensimmäisenä valmistumisella ei ollut merkitystä. Videonauhalla onnistuminen näkyi iloisina ilmeinä ja aktiivisuuden lisääntymisenä.

Mites Matti, sait sä valmiiksi?
 Juu
Miltäs susta tuntu, kun sä sait vihdoin sen valmiiks?
 (hiljaista)
Mitä sä ajattelit?
 Että vihdoin sain valmiiks. Ettei tarvii enää tehdä.
Oliks se, että huh, huh, sain valmiiksi?
 Niin

Lapset kokivat jonkin verran onnistumiseen liittyviä paineita, mikä vaikutti heidän tekoihinsa.

Kun sanottiin, ettei saa kattoo. Niin sit joskus oli pakko kattoo, jos ei löytäny virhettä.
 Maijahan löysi kaikki
Mistä ei saanu kattoo?
 Ei saanu kattoo kaverilta, mut mun oli ihan pakko kattoo kerran, et mistä ne oikein löytyy, kun mä en itte löytäny ku jotain kaheksan.
Niin, et sä halusit onnistua siinä?
 Y-y
 Sit vaikka tarkisteettiin, niin ei siltikään ollu vielä kaikkia. Pakko oli kattoo kaverilta.
 Mul niinku, ei sit kun sinne tulee se ohjaaja, et pitää niinku teeskennellä, et ettii sieltä koko ajan niiku paperista, et missä ne olis
Et näyttäis ahkeralta?
 Ni

6.1.4. Tehtävien valinta

Ohjaajien valitsemat tehtävät tuntuivat silloin kivoilta, kun ne eivät olleet liian vaikeita. Leikit olivat yleensä kivoja.

Miltä se tuntuu, kun ohjaajat valitsee ne tehtävät?
 No, onhan se ihan kivaa, mutta /
 Jotkut on kivoja, jotkut on vähän sellasii, ettei oikein tykkää tehä, kun on niin vaikeita.
 Vähän vaikeita niinku, ettei oikein ymmärrä mihin suuntaa täytyy nyt vaikka piirtää
Tuntuks tänään sillä tavalla siinä ruutupiirustuksessa?
 No vähän
 Ei
 Tai sit semmonen, että mihin tää pala, kun tekee palapeliä

Lapset halusivat itse valita tehtäviä, mutta eivät osanneet kertoa, mitä. Ehkä tehtävien keksimistä vaikeutti se, etteivät he tieneet, miten tämä käytännössä tapahtuisi. He eivät myöskään olleet tottuneet tähän. Leikkejä oli helpompi nimetä tai sitten he vain yksikertaisesti pitivät niistä enemmän.

Haluaisitteki te itse valita leikkejä?

Joo

Mitäs te halusitte leikkiä?

En mä tiedä

Avaimenpiilotust

Hippaa

Lapset saivat joissain tehtävissä valita itse aiheen tai mallin. Tämä tapahtui sattumanvaraisesti tai harkiten. Aina sopivaa ei kuitenkaan löytynyt tai helpolta näyttävä malli osoittautuikin vaikeaksi.

Teille annettiin ensin paljon kortteja

Ja sitten piti valita kolme.

Miltä se valitseminen tuntu?

Kivalta

Kivalta

Miksi se oli kivaa?

Ettei koko aika tuu koko ajan ohjaaja pakottaa, et ota surullinen.

Milläs perusteella te valitsitte?

Mikä on helppo, minkä osaa selittää, minkä tietää

Lapset eivät useinkaan tieneet, miksi tietyt tehtävät oli valittu, mutta arvailivat syyksi konkreettisia asioita. Esimerkiksi avaimenpiilotusleikki oli valittu siksi, että he oppisivat etsimään kadonneita avaimia ja kartanpiirtämistehtävä siksi, että sitä tarvittiin myöhemmin aartenetsimistehtävässä. Valmiustason tavoitteista heille oli jäänyt mieleen ohjaajien puheet muotojen oppimisesta, tarkkaavuudesta ja rauhoittumisesta. Myös ohjaajien henkilökohtainen kiinnostus saattoi lasten mielestä vaikuttaa valintaan.

Mitä huulette, miksi ohjaajat oli valinnu avaimenpiilotuksen

Ne varmaan tykkää siitä

Riitta ei ollu silloin, oli vain Minna.

6.1.5. Yhteenveto yksilöön liittyvistä kokemuksista

Lapset kokivat itsensä joillain kerroilla väsyneiksi ja tämä vaikutti heidän kokemuksiinsa kielteisesti. He olisivat halunneet valita toimintoja myös itse, mutta eivät oikein osanneet kertoa mitä ja miten tämä tapahtuisi käytännössä. Tämän vuoksi heille tuntui riittävän valinnan vapaus kuvien tai mallien suhteen, jos nämä olivat kiinnostavia ja riittävän helppoja. Valitseminen tapahtui sattuman tai vaikeuden perusteella. Aiemmat kokemukset lisäsivät joissakin tehtävissä myönteisyyden kokemusta, mutta joskus sääntöjen erilaisuus harmitti. Valmiiksi saaminen tuntui kivalta mukavassa tehtävässä, mutta tyhmissä tehtävissä yhdentekevältä tai helpotukselta.

6.2. Tehtävään liittyvät kokemukset

Lapset pitivät eniten seuraleikeistä ja peleistä sekä vähiten kynä-paperitehtävistä. Rakenteluleikit sijoittuivat näiden väliin. Pallorinki, Tvister, Peili, Avaimenpiilotus, Pullonpyöritys ja muistipelit olivat jääneet mukavimpina peleinä tai seuraleikkeinä mieleen. Rakenteluleikeistä he pitivät eniten muotopala-, palapeli- ja legorakentelusta. Piirustustehtävistä mukavimpia olivat pisteestä pisteeseen piirtäminen ja eroavaisuuksien etsiminen. Seuraleikkien, pelien ja tehtävien nimien kertominen ei kuitenkaan valaise riittävästi asiaa, sillä kaikkiin tehtävälajeihin kuului mukavia ja tyhmiä tehtäviä. Tärkeämpää on kuvata niitä piirteitä, joiden perusteella lapset pitivät tai eivät pitäneet tehtävistä. Teen tämän seuraavaksi.

6.2.1. Vaikeus

Hyvin usein esille tullut tehtävän piirre, joka aiheutti kielteisiä kokemuksia, oli sen vaikeus. Lapset kokivat esimerkiksi tangram -tehtävässä viereen rakentamisen liian vaikeaksi. Myös peilikuva- ja ruutupiirustustehtävät olivat olleet liian vaikeita. Vaikeat tehtävät veivät liian kauan aikaa, eikä niitä saanut aina valmiiksi. Joissain palapeleissä oli ollut liikaa paloja. Käärmetehtävässä oli ollut liikaa yhteenlaskettavia lukuja sekä erojen etsimistehtävissä liikaa ja liian pieniä eroja.

Niin siel oli semmonen, et saatiin kolme tai neljä paperia ja piti ettii niiku erot. Ettii niiku yheksän tai kymmenen eroavaisuutta.

Miltä sitä tuntu tehdä?

Se tuntu vähän tylsältä, kun siinä oli jotain kolmetoista eroavaisuutta.

Mulle olis riittäny/

Ekana oli kymmenen, sitten oli ykstoista.

Mulle ois riittäny semmonen, kun jossain lehdes on, et etsi viisi tai kuusi eroavaisuutta. Niin mulle ois ihan riittäny se

Oliks kolmetoista liikaa?

No se rupes vähän ottaa päähän

Joo

Kun ne oli niin pieniä, että niitä ei oikein löytäny

6.2.2. Jännittävyys ja keksimisen mahdollisuus

Pallorinki oli ryhmän pidetyin tehtävä. Yksi syy tähän oli sen jännittävyys, joka tosin oli sidoksissa lasten taitoihin.

Mitäs te palloringistä tykkäsitte?

Ihan kiva

Mut sillon alussa se oli kivempi, kun putos enemmän palloja

Yy

Mikko heitti yhtä päähän siellä

(naurua)

Ahah. Just. Ootteks te nyt niin taitavia, että se ei ole enää niin jännittävä

Niin

Jos laittais neljä palloa, niin sit siitä tulis

Tai viis tai kuus tai kymmenen, niin sit siinä menis ihan sekasi

Niin, te toivoitte sitä tänään, et tänään tehtäs neljällä

Niin

Yksi lapsi piti myös muotojen erotteluleikistä, koska hänestä oli jännittävää odottaa, mikä muoto huudetaan seuraavaksi. Iso lattiapalapeli oli kaikkien mielestä mukava, koska siinä sai käyttää mielikuvitusta ja tämä teki toiminnasta jännittävää.

Mikä sen leikin teki mukavaks?

No se palapeli

Se kävely hakee niitä palasia, ja sit kun siihen astu, niin kuvitteli, et tippuu sinne rotkoo

Et jos astuu, niin tippuu rotkoo

Oliks se se jännitys, se mielikuvitusosuus siinä

Joo

Pisteestä pisteeseen piirtämistehtävät olivat mukavia, koska niissä sai arvata, mikä kuvasta tulee.

Siinä oli se lohikäärme, kun se puhaltaa sen jätskin
 Hei juu, nyt mä muistan.
No mitäs te tykkäsitte siitä?
 Se oli paljon kivempi kun ne muut
Mikäs sen teki kivaks?
 No ehkä se kun sai pistää niitä pisteestä pisteeseen ja sai sen kuvan selville
 Sai arvata, et mikähän tästä tulee
Et siitä tuli joku lopputulos?
 Niin , siitä tuli lohikäärme. Kun se puhalsi liian äkkii, niin se jätski palo melkein
 Se oli ostanu jätskin ja ihmetteli, et miks /
 Niin se sulaa ihan, se jäätelö. Kun se oli just ostanu, niin sit kun se yrittää ottaa,
 niin sieltä tulee liekit ja sit se heti /
 Sulaa (kaikki yhdessä)
Ahah. Eli , olisk siinä sit jotakin tämmöst jännistystä?
 Juu
 No, oli siinä vähän
 Minä ja Minttu kerran niin tehtiin, niin me huomattii se kuvio siitä jo heti.
No häipyks siitä sitten se tekemisen ilo?
 Ei

Myös muistipelit, avaimenpiilotus ja pantomiimit olivat kivoja, koska niissä piti olla kekseliäs. Kotona vastaavia kekseliäisyyttä vaativia leikkejä olivat esimerkiksi piiloleikki, trampoliinilla ja patjalla hyppiminen sekä patsaiden teko.

Avaimenpiilotus.
Sekö oli mukava leikki?
 Joo
Mikä sen teki mukavaks?
 No se, et sai piilottaa.
 Ja ettiä sit sitä avainta
Olisk siinä muita tekijöitä, mikä teki sen mukavaks?
 En mä tiää
 Ehkä se ettiminen
 Ja se että mihin laittaa piiloon. Jokin hyvä piilo pitäs keksii.

Toisaalta keksimisen vaatimus Kapteeni käskee leikissä aiheutti myös kielteisiä kokemuksia.

No keksitteks te siellä edessä niitä tehtäviä?
 Mä keksin jotain. Kauheen helppoja niin, ettei siitä tippunu melkein koskaan

Minkäs Matti? Keksitkös sä siellä edessä?
 Yhen
Yhen keksit. No miltäs susta tuntu olla siellä edessä?
 Tylsältä
Tylsältä. Mikäs sen teki tylsäks?
 Kun ei keksiny mitään
Miltä susta Mikko tuntu olla siellä edessä?
 No en tiiä. Tylsältä
Mikäs susta oli tylsää siellä edessä?
 No, ettei keksiny
Oliks siellä yleisönä mukavampi olla?
 (kohauttaa hartioita)
Sä taisit sanoa, ettet sä kauheesti tykänny siitä leikistä.
 Y-y

6.2.3. Aihe

Piirustus- tai rakentelutehtävän aiheella oli vaikutusta toiminnan kokemiseen. Lapset pitivät eniten omaan elämänpiiriin tai leikkeihin liittyvistä aiheista, kuten autoista, linnoista ja eläimistä.

Ja sit se oli sellanen palapeli, missä oli eläinten kuvia
Oliks se palapeli jotenkin kiinnostava tai viehättävä?
 Kun ne oli niitä eläimiä, niitä oli kiva kattoo. Kaikkia pandoja ja gualeja.
 Leijonia.
 Se oli kivan näkönen kun ne oli siinä
 Kirahveja, kirahveja , kirahveja

Muistipeli olisi ollut mukavampi, jos sitä olisi pelattu perinteisillä korteilla, joissa on kaksi samanlaista kuvaa eikä kuvan puolikkaita. Myös hassut aiheet tekivät tehtävän mukavaksi. Tällainen oli ollut esimerkiksi lohikäärme joka yritti syödä jäätelöä, mutta se suli suusta tulevien lieskojen vuoksi. Jos aihe oli kiva, lapsia ei harmittanut se, että ohjaaja valitsi heille mallin. Toisena ehtona oli se, että aihe sopi sukupuolelle.

No rakenteluleikeistä sitten. Mitkäs niistä on tyhvimpiä?
 En mä tiedä.
 No kun joku tulee jankuttaa että rakenna nukkekoti. Sillon mä ajattelen, että en kuule rakenna.
Onk se sillon, kun pitää joku tietty tehdä?
 No juu, jos se on vaikka nukkekoti.
Se on siis tyhmää.
 (lapsi nyökkää)

6.2.4. Välineet

Rakentelutehtävän mielekkyyteen vaikutti palikoiden värikkyys ja käsiteltävyys. Myös lattiapalapeli, jossa oli isot palat, oli jäänyt kivana välineenä mieleen.

No, mitäs te tykkäsitte niistä välineistä, mitä siinä tehtävässä oli? Niistä palikoista?

Ne oli ihan kivoja.

No kun siinä oli ne värit

Ois kiva, jos ois kotonakin tollaset palikat, niin vois rakentaa jotain.

...

Okei. No mites sitten se rakentelutehtävä? Miltäs se tuntu?

Kivalta

Se oli kiva

Ei ollu kiva sekään

Ei ollu kiva sekään?

Ei

Minkä takia susta se ei ollu kiva?

Ne palat juuttu kiinni toisiinsa. Muuten se oli ihan kiva

....

Menee sormet rikki.

Elikä pitääks rakentelutehtävän olla semmonen, että niitä paloja on helppo käsitellä

Joo, niiku lego-paloja.

Niin just.

Toisen lapsen kokemus samasta rakentelusarjasta oli kuitenkin mukava.

Mikäs sen teki mukavaks?

No voi aina napsasta niitä palasia siitä toisesta irti. Niitä laattoja irti.

Tuntuks ne kivalta sormissa?

Joo

6.2.5. Arvo

Lapset perustelivat joidenkin toimintojen mukavuutta sillä, että niissä oppii tärkeitä taitoja. Pallorinki oli kivaa, koska siinä oppi katsomaan tarkkaavaisesti palloa ja muita leikkijöitä sekä heittämään ja ottamaan palloa kiinni. Toiminta oli hauskaa, koska sitä voi porrastaa ja siinä oppi samalla kun leikki.

No, mitä te tykkäsitte siitä leikistä?

Ihan kiva

Ihan kiva, siinä oppii ainaskii ottaa sitä palloa kiinni

Niin ja sit se on kiva, et siinä oppii keskittymää ja hallitsemaa

Ihan kiva

Ihan kiva

Mikä sen tekee kivaks?

Sen voi laittaa nopeammaksi

Sitä voi vaikeuttaa?

Sitä voi nopeuttaa

Se on hauskaa, kun se on leikiten, mut siinä myös oppii

Miksi nopeuttaminen tekee sen kivaks?

En mä tiiä. Se tuntuu hauskalta

Oppiminen yhdistyi kuitenkin hyvin konkreettisella tavalla koti- ja kouluympäristöön. Esimerkiksi Avaimenpiilotus – leikki opetti löytämään itsenäisesti kadoksissa olevat avaimet ja kartanpiirtämistehtävä hahmottamaan karttaa. Kartan hahmottamistaitoa tarvittiin koulussa.

No oppiiks siinä jotakin sitten?

No ehkä hahmottaa sitten paremmin karttaa

Karttaa? Joo just. No tarviitteks te semmost taitoo jossain?

Suunnistuksessa

Esimerkiks suunnistuksessa

Suunnistuksessa tarviitte. Missä te suunnistatte?

No vaikka koulussa pitää ettii vaikka kaduilta rasteja. Täytyy tietää vaikka missä on Pääskynkatu. Ettei lähe minnekään niiku linnalle harhailee.

Lapset kokivat tullessa taitavimmaksi Palloringissä. Pelissä opittavia taitoja tarvittiin Jalkapallossa ja Kahden tulen välissä.

Te sanoitte, että siinä oppii katsomaan toisia, ottamaan palloa kiinni, keskittymään... Oppiiks siinä sellasia taitoja, joita tarvii koulussa tai kavereiden kanssa?

Kun pelaa futista, niin oppii ainaskii ottaa kiinni sen pallon tai torjuu sen

Onko se hyödyllinen leikki teille?

On

Se tuntuu hyödylliseltä leikiltä?

Juu

Opettaa se ainaksii sellai, että jos menee Kahden tulen välissä, et sit kun saa sen kiinni, saa sen äijän sieltä takasi.

Myös lego- ja palapelitehtävistä oli jonkin verran hyötyä, koska niitä saattoi joutua tekemään koulussa. Samoin muistipelissä oppi tavaroiden hahmottamista ja muistamista. Taitoa tarvittiin kokeissa, kun piti muistaa, mitä kirjan sivuilla oli.

Tarviiks tommosta muistamistaitoo jossain?

Juu (kaikki)

Miittikääs jotain semmosta tilannetta kotona tai koulussa.

No kokeissa kun pitää muistaa jotain asioita, että osaa kirjottaa sen siihen

Että kirjan sivuilta täytyy esimerkiksi muistaa jotain?

Y-y

Koska kokeissa ei saa kattoo sitten

Niin

Ajorata tehtävässä oppi vasemman ja oikean erottamista, kuuntelemista ja kärsivällisyyttä. Myös palikkatehtävät opettivat kärsivälliseksi, mutta muuten lapset eivät kokeneet tarvitsevansa tehtävässä opeteltavia taitoja. Tangram-tehtävistä saattoi olla hyötyä matematiikassa, mutta ne olivat yhtä tylsiä kuin koulutehtävät. Koulumaiset tehtävät koettiin yleensäkin kielteisesti. Sillalaila –leikissä tarvittavaa esiintymistaitoa tarvitsi koulussa. Samoin yhden lapsen mielestä ruutupiirustustehtävässä oppi jonkin verran piirtämään, mistä saattoi olla hyötyä työelämässä.

No oppiiks siinä jotakin?

Piirtämään

Ehkä vähän

Tarviitteks te tommosta taitoo jossakin?

Ei

No jossain työpaikassa. Jos joutuu piirtää ruutupaperille jotain.

Joo-o. Se on muuten hyvä idea. Jos menee vaikka johonkin arkkitehtitoimistoon ja tekee talopiirustuksia.

Niin

Niinpä.

Mun iskä on suunnitellu taloja

Ahah.

Se on rakennusmies

Onkohan se tollasia piirustustehtäviä joutunu tekemään

Joo, mut ei se enää. Se on suunnitellu.

Lapset eivät kuitenkaan ajatelleet tehtävien tai leikkien aikana niiden hyödyllisyyttä, joten asia ei vaikuttanut mielekkyyden kokemiseen. Yhtä lasta lukuun ottamatta he eivät myöskään kaivanneet ohjaajien perusteluja toiminnan hyödyllisyydestä, koska tämä ei vaikuttanut motivaatioon.

6.2.6. Säännöt

Aloitin haastatteluissa kunkin tehtävän käsittelyn kysymällä lapsilta, mitä sääntöjä tehtävässä oli, miltä ne tuntuivat ja miten ne vaikuttivat tehtävän kokemiseen. Lasten oli ehkä vaikea täydellisesti ymmärtää tehtävän sääntöjen yhteyttä kokemuksiin ja tämän vuoksi kysymyksiäni, mutta sain käsityksen, että tehtävät, joissa oli selkeät säännöt, saivat lapset motivoitumaan ja keskittymään toimintaan paremmin. Toki myös lasten taidot, aiemmat kokemukset samantapaisista tehtävistä, ohjaajien taidot ja konteksti vaikuttivat siihen, miten tehtävän säännöt selvisivät lapsille. Myös ryhmätoiminnan havainnointi (videoitu aineisto) ja ohjaajien kommentit ryhmäkerran jälkeen tietyn toiminnan onnistumisesta tukevat sääntöjen selkeyden merkitystä tehtävän kokemiselle.

Mitä siinä(ajoratatehtävässä) piti tehdä?

Mennä sokkona semmonen rata. Että toinen ohjas.

Toiselle oli pantu huivi ja sit sillä oli kynä.

Minkäslaisia sääntöjä siinä oli?

Ettei saanu kurkkia.

Mitäs muita sääntöjä siinä oli?

Sit piti sanoo, mihin suuntaan menee.

Et oikee vai vasen vai ylös tai sitten stop.

Oliko ne säännöt sillä lailla helpot, että ne muisti hyvin?

Juu.

Juu.

Oliko niitä helppo seurata, niitä sääntöjä ja ohjeita?

Joo.

Just. Minkäs takia niitä oli helppo seurata ja noudattaa?

Koska oikee ja vasen, ne tunnistaa. Et kumpi on oikee käsi ja kumpi vasen käsi.

Että te tiesitte tarpeeks asioita, niin sen takia oli helppo seurata niitä?

Joo

6.2.7. Vaihtelevuus

Tehtävän sisäinen vaihtelevuus vaikutti siihen, miten kauan lapsista oli mukava tehdä sitä. Jos tehtävä oli säännöiltään liian yksikertaista ja toistuvaa, tuntui yli 15 minuutin aika liian pitkältä. Esimerkiksi tehtävät, joissa lasten piti piirtää kartta ryhmätilan huoneista tai rakentaa näkömuistin varassa palikkarakennelmia, tuntuivat yksitoikkoisilta ja liian pitkiltä. Motivaatio laski, keskittymiskyky heikkeni ja rakennelmat epäonnistuivat, mikä todennäköisesti vähensi tehtävän mielekkyyttä. Kyllästyminen näkyi myös videonauhalla.

No, minkäs aikaa sitä toimintaa (mallin mukaan rakentelua) tehtiin?
 Oli se aika pitkä
Oliko se sopivan pitkä?
 Joo
Vai liian pitkä tai lyhyt?
 Liian pitkä
 Vähän ehkä liian pitkä
Vähän liian pitkä. Miten se vaikutti siihen tekemiseen, kun se oli vähän liian pitkä? Miten siinä sitten kävi?
 No vähän kyllästy sitten
 Niin ettei halunnu paljon tehdä.
 Ja sitten ei paljon keskittyny. Ne loput meni aika huonosti sitten.
Ei sitten saanut niin hyvin onnistumaa niitä, niinkö?
 Niin

Sitä vastoin Peili-leikki, joka oli sisällöltään vaihtelevaa, tuntui kivalta.

No mikäs sen leikin teki kivaks?
 No ehkä se, kun saa välillä olla se peili
 Mun mielestä oli kivaa, kun joutu sinne, ni joutu yrittää aina uudestaan.
 Niin.
 Niin se oli ihan kivaa.
Menemään takas sinne lähtöpaikalle ja yrittämään aina uudestaan. Se on kivaa?
 Niin

Lapset pitivät siitä, että toiminnot olivat luonteeltaan erilaisia tai toteutettiin välillä muualla kuin ryhmätilassa, koska se toi vaihtelua toimintaan.

No mitäs sinä tykkäs siitä kartanpiirtämistehtävästä?
 Ihan kiva
Mikäs susta teki sen kivaks?
 En tiiä
No perustelee vähän kuitenkin
 No, se kun sai mennä sinne käytävälle ja piirtää niitä tavaroita. Ettei kokoajan tarvinnu istuu siellä huoneessa.

Toimintojen pitäisi olla erilaisia myös eri kerroilla.

No sitten. Minkäslaiset ne tunnekortit oli?
 Tylsät
Tylsät vai?
 Ei niitä jaksa aina
 Tänään oli tylsiä leikkejä
Oli vai?

Lasten leikkejä
Mitäs sä tarkotat lasten leikeillä?
 Tylsää
 Mikä ne tekee tylsiks?
 No kun aina niitä samoja. Ei ikinä mitään uutta
Onko täällä ollu aina samoja?
 Viikko sitten oli tangrameja ja taas oli tangrameja

Pallorinki koettiin kuitenkin tärkeäksi lopetusrituaaliksi, sillä ennen kotiin lähtöä oli mukava kokoontua yhteiseen leikkiin. Vaihtelevuuteen liittyi myös paikallaan istumisen muuttuminen motoriseksi toiminnaksi, sillä lapset kokivat kaikki motoriset leikit mukaviksi, paitsi muotojen erotteluleikin, jossa täytyi mennä mahdollisimman nopeasti huudetun muodon luo. Ehkä tähän liittyi kilpailun elementti, josta lapset eivät pitäneet. Muutenkaan he eivät spontaanisti puhuneet kilpailun merkityksestä toiminnassa, joten asian voisi tulkita siten, että he eivät kaivanneet kilpailua toimintaan, jotta se olisi koettu merkitykselliseksi. Ensimmäisenä valmistuminen ei myöskään ollut merkityksellistä. Motorinen toiminta ei ollut kivaa, jos se vei liikaa voimia. Esimerkiksi ajorata tehtävässä väsyi piirtäjän käsi niin, että se jäi kurjana kokemuksena mieleen, vaikka tehtävä muuten oli kiva.

6.2.8. Yhteenvedo tehtävään liittyvistä kokemuksista

Tutkimustulosten perusteella lasten kokemuksiin vaikuttivat eniten tehtävän vaikeus sekä jännittävyys, mihin liittyi mielikuvituksen käytön tai keksimisen mahdollisuus. Jos tehtävä oli säännöiltään yksikertaista, se ei saanut kestää liian kauan, jottei siihen kyllästynyt. Toisaalta selkeät säännöt auttoivat tehtävään sitoutumisessa. Tehtävien erilaisuudella tai tekopaikkaa vaihtamalla voi lisätä niiden kiinnostavuutta. Motoriset tehtävät olivat tärkeitä pöytätason tehtävien välissä, koska liikkuminen piristi. Oppiminen yhdistyi hyvin konkreettisella tavalla ja tiedostamatta mielekkyyden kokemukseen. Tehtävä oli mukavaa silloin, kun siinä oppi leikkimällä. Kilpailu ei lisännyt sen mielekkyyttä. Aihe lisäsi motivaatiota, jos se liittyi lasten arkeen. Myös välineet kiinnostivat enemmän, jos ne olivat värikkäitä ja helposti käsiteltäviä.

6.3. Ympäristöön liittyvät kokemukset

6.3.1. Ohjaajat

Lasten kokemukset ohjaajien ohjeista ja neuvoista vaihtelivat. Esimerkiksi ajoratatehtävässä ohjaajat kertoivat säännöt selkeästi, mikä auttoi tehtävän tekemistä. Joissain tehtävissä lapset olisivat kaivanneet enemmän neuvoja, mutta he eivät osanneet selittää millaisia. Ehkä vaikeus hahmottaa oman avun tarvetta ja ohjaajien mahdollisuuksia auttaa tehtävissä sai heidät pitämään annettua ohjausta riittävänä. Konkreettisten ohjeiden ymmärtäminen ja muistaminen oli helpompaa.

No tota, saitteks te neuvoja siihen?

Kyllä me välillä

Minkäslaiset neuvot siinä ois auttanu, ettei ois tuntunu niin vaikeelta?

No ei siihen voi oikein antaa muuta neuvoo, ku et piirrä nää huoneet?

Mut jos tota se oli vaikee piirtää, niin minkäslaiset neuvot ois auttanu?

Piirrä tota ja piirrä tota ja.

Tai yksinkertaisesti piirtää. Ettei niiku kaikkee esimerkiks, että jos on hylly, niin vaikka siinä ois paperii, niin ei sitä tarvii piirtää.

Niin just

Palautteen antamisen merkitys jäi haastatteluaineiston perusteella epäselväksi. Yhden tulkinnan voisi kuitenkin tehdä : jos tehtävä oli mukava, kuten muotopalarakentelu oli, lapset eivät kaivanneet ohjaajilta palautetta, vaan toiminta itsessään oli palkitsevaa.

Okei. No mitäs sitten, kun te saitte valmiiks sen kuvan siinä, niin miltä se tuntu?

Kivalta

Kivalta

Kivalta

Sanoks ohjaaja sitten teille mitään?

Ei

Ei

Antoks se palautetta?

Ei

Oisitteks te kaivannu jotakin palautetta?

Ei

En mäkään

Lapset arvostivat ohjaajien toimintaa myös sen vuoksi, että nämä osasivat pitää ”jööttä” . He tiedostivat hiljaisuuden tehtävien aikana ja pitivät sitä mukavana. Koulussa oli usein melua, mikä heikensi keskittymiskykyä. Ohjaajan poistuminenkaan huoneesta ei ollut ongelma, koska siitä ei aiheutunut meteliä tai tappelua kuten koulussa. Itse asiassa tilanne tuntui kivalta, koska tällöin pystyi juttelemaan kaverin kanssa.

6.3.2. Toiset lapset

Lapset olivat oppineet tuntemaan toisensa ryhmässä ja toisten toiminta tuntui hyvältä paitsi silloin, jos joku häiritsi yhteistä tekemistä. Lapsista oli mukavaa tehdä tehtäviä myös pareittain tai kaikki yhdessä sen vuoksi, että sai auttaa kaveria, sai apua kaverilta tai sai tehtävän nopeammin valmiiksi.

No mitältäs noita ois tuntunu tehdä yhdessä?

Ihan kivalta

Kumpis ois ollu mukavampaa, tehdä yksin vain kaksin?

Kaksin

Miksi se kaksin tekeminen on kivempaa?

En mä tiedä

Kun on kaks, kaveri, tulee nopeammin valmiiksi

Lapset toivoivat, että paritehtäviä olisi useammin, koska kaksistaan tekeminen oli tuntunut mukavalta. Mielenpiteet vaihtelivat kuitenkin jonkin verran, eikä yksin tekemistä pitänyt kokonaan luopua, koska vaihtelu oli hyvästä.

Ootteks te tehneet täällä kaksin?

Harvoin

Palapelejä ja legoja

Onks ne ollu mukavia hetkiä?

No on

Juu

Olisitteko enemmän halunneet tehdä kaksistaan?

Ei

Juu

Useammin kaksistaan?

Juu

Välillä vois kaksistaa, välillä yksin

Tarkoititko sitä, että se toisi vaihtelua?

Juu

Pariton määrä lapsia teki kuitenkin tilanteesta ikävän sille, joka jäi ilman paria.

Teiks sä kaverin kanssa yhtään?
 En
 Ku se yks oli kipee, niin sille ei riittäny parii.
Niin just. No miltä susta tuntu tehdä yksin sitä?
 Ihan tylsää
Oisitko säkin halunnu tehdä kaverin kanssa?
 (nyökkää)
Olisitko tykänny enemmän jos ois ollu kaveri?
 Joo

Yhdessä toimiminen oli mukavaa myös siksi, että kaveri saattoi kertoa jotain hauskaa, mikä nauratti ja piristi mieltä. Myös kaverin kiusoittelu pelissä lisäsi toiminnan hauskuutta.

Mitkä esimerkiks (on kivoja)?
 Joku Tvister
 Se on kiva
Mikäs sen tekee kivaks
 Siinä pitää venytellä ja menee ihan sekasin
 Siinä saa kiusata kaveria. Vaikka apina lentää puussa. Se menee sekasin
Mikä idea siinä on?
 No sitten se toinen kattoo ja lähtee/
 Heiluu sit siinä ja astuu väärin?
 Jalat pettää

Jotkut leikit myös vaativat useamman leikkijän, jotta ne olisivat sopivan haasteellisia.

Tvisteriä leikittii täällä kavereiden kanssa, kaikki yhtäaikaa. Miltäs se tuntu leikkiä kavereiden kanssa?
 Kivalta, koska ei sitä oo oikein kaksinkaan oikein kiva leikkiä.
 Tulee vähän tungosta, että siitä voi tulla vähän vaikeempi, ett tippuu vähän enemmän siitä
Tuoko se jännitystä siihe kun siinä on enemän?
 Ei oikeestaa. Mut se vaikenee?
Tuoko se haastetta lisää?
 Juu.
 ...
Tekeeks se yhdessä tekeminen sen (Peilin)kivaks?
 Joo
 Ei sitä oikein yksin voi pelata, koska ei voi /
 Koska ei oo semmosia kavereita, jotka vois sit /
 Ei se oo yhtään jännää, kun sit se yks, niinku jos yks, jos on kaks niin yks on se peili ja sitten kun yks vähän liikkuu, niin se pääse helpommin sinne. Muitten seassa saattaa vähän liikkuakin.

Yhteisleikit olivat mukavia myös siksi, että niissä sai olla erilaisissa rooleissa, esim. ajoratatehtävässä ohjaajana ja ohjattuna tai Sillä lailla leikissä esittäjänä ja arvaajana. Yhden lapsen mielestä muotojenerotteluleikin teki mukavaksi se, että pääsi välillä huutaman muotoja.

Kertokaas vielä jostain mukavasta leikistä

No kun pitää yhdistellä. Oli kaikenlaisia kolmioita ja neliöitä. Joku sanoo, että minne pitää mennä. Se joka häviää, joka on siellä viimeisenä, se saa mennä huutelee niitä. Esim. neliö pieni, Sit piti juosta ja koskettaa siihe.

Must oli ainaki kiva, jos tippu, niin pääs huutelee niitä, ett mitä siellä huuteli, että valkoinen.

Lapset arvostivat yhteisleikkejä myös siksi, että niissä oppi esiintymään

No mitä te tykkäsitte siitä leikistä (Sillä lailla)?

Oli se kiva

Mikäs sen teki kivaks?

Pääsi esittämään ja arvaamaa

Ja oppi, ettei ehkä pelkää ehkä enää niin paljon esittämistä

Säkin uskalsit sen viimesen sitten, vai oliko se tokaviiminen

Nii

6.3.3. Tila

Lasten mielestä ryhmätila oli mukava silloin, kun se oli riittävän tilava, turvallinen ja välineet kätevästi saatavilla. Tilapäinen kerta keittiössä oli tuntunut useimmista lapsista ikävältä, koska keittiö oli ahdas ja rajoitti tehtäviä. Ilmeisesti myös välineiden hakeminen tilaan oli ollut hankalaa ja pöydälle jääneet keksit olivat häirinneet yhden lapsen mieltä.

Lapsilla oli myös konkreettisia ehdotuksia siitä, miten ryhmätilan saisi riittävän tilavaksi ja turvalliseksi.

Miten ton tilan sais paremmaks? Onks siinä jotain huonoja puolia?

Purkais sen yhen osaston sieltä, sen takaosaston. Mä en kyllä tiedä, kuka siellä on, mut purkasi sen.

Purkais?

No siitä tulee liian pieni. Mennään vaikka väriä, niin heti pääsee sinne. Purkais ne seinät siitä

Että ois enemmän leikkitilaa? Siinä on niiku liikaa pöytiä?

Vaikka kolme pöytää, sekin riittää ihan. Mut kun tulee iso kokous

No, miten pöydät pitäis olla järjestetty?

No joku pieni ympyrä. Sinä on vaan se vikana, että kun pitää mennä sieltä alta, niin lyö päänsä, vaikka tuoliin.

No teillä on ollu ne pöydät eri tavalla yhdessä niin mikä pöytien asento on paras?

No kun se siirtää ne ihan kummallisesti. Ihan keskelle. Ei pääse eteenpäin. Jos vaikka haluais juosta ja ei kato yhtään, ja on vaikka jokin pieni osa tai tippuu se sählymaila sieltä, niin kompastuu ja lyö päänsä

No siinäkin aika monta ja sit kun siinä menee ympäri, niin se pöytä on taas tiellä. Siirtäs ne johonkin reunaan.

Se on hyvä idea. Täytyy sanoa, että siirtäkää ne reunaan

Niin tai sinne toiseen huoneeseen niin ois paljon tilaa

6.3.4. Yhteenveto ympäristöön liittyvistä kokemuksista

Lasten kokemukset ohjaajien ohjeista ja neuvoista vaihtelivat tyytyväisyydestä haluun saada enemmän apua tehtävissä. Palautteen saamisen merkitys jäi epäselväksi, mutta ilmeisesti ainakaan mukavassa lapset eivät kaivanneet ohjaajilta palautetta, vaan tehtävät itsessään olivat riittävän palkitsevia. Lapsista oli mukava tehdä tehtäviä myös pareittain tai kaikki yhdessä, koska tällöin sai auttaa kaveria tai sai itse apua, sai tehtävän nopeammin valmiiksi tai kaveri piristi mieltä kertomalla hauskoja juttuja. Yhteisleikeissä voi myös kiusoitella kavereita, mikä lisäsi leikin jännittävyttä sekä toimia erilaisissa rooleissa. Niissä oppi myös esiintymään. Lasten mielestä hyvä ryhmätila oli riittävän suuri ja turvallinen. Myös välineiden piti olla kätevästi saatavilla.

7. PÄÄTELMÄT JA POHDINTA

Tarkastelen seuraavaksi tutkimustuloksia raportin alkuosassa esitettyjen teorioitten ja aiempien tutkimustulosten valossa sekä pohdin ryhmän suunnitteluun ja ohjaamiseen liittyviä käytännön kysymyksiä. Ensiksi käsittelen vireystilan, aiempien kokemusten ja tietojen, motivaation, onnistumisen kokemusten ja valinnan mahdollisuuden roolia merkityksellisyyden kokemuksessa. Nämä aiheet liittyvät yksilöön. Toiseksi pohdin tehtävän haasteellisuuden, jännittävyyden, arvon, aiheen, välineiden ja vaihtelun roolia kokemuksen synnyssä. Kolmanneksi käsittelen ohjauksen, yhdessä toimimisen, tilan, rentoutumisen ja kilpailun vaikutusta kokemukseen. Nämä teemat liittyvät ympäristötekijöihin. Lopuksi esittelen tutkimustulosten perusteella syntyneen käsitykseni terapeutisesta toiminnasta koululaisten ryhmäkuntoutuksessa sekä pohdin tutkimuksen etiikkaa, luotettavuutta ja jatkotutkimushaasteita.

7.1. Tutkimustulosten tarkastelua

7.1.1. Yksilöön liittyvät tekijät

Toglia (1992, 108-11) määrittelee kognitiivis-hahmotuksellisessa mallissa yksilön piirteiksi rakennekapasiteetin, prosessointistrategiat ja käyttäytymisen, metakognition sekä yksilölliset piirteet (tiedot, motivaation ja tunteet) (kuvio 1). Rakennekapasiteetti viittaa inhimillisen tiedon käsittelyn rajallisuuteen, mikä tarkoittaa sitä, että ihminen pystyy käsittelemään vain tietyn määrän informaatiota kerrallaan. Tämä rakenteellinen kapasiteetti näkyy käytännössä erilaisena toiminnallisena kapasiteettina riippuen monista ulkoisista ja sisäisistä tekijöistä. Tutkimuksessa näistä tekijöistä tuli esille *vireystila*. Lapset olivat yhdellä ryhmäkerralla hyvin väsyneitä ja tämä näkyi heidän motivaatiossaan piirtämistehtäviin; ne eivät kiinnostaneet ollenkaan. Myös Ivarsonin ym. (2002) tutkimustulosten perusteella asiakkaat kokivat toimintaterapian vaativan heiltä voimia ja energiaa, ei siis vain tuottavan positiivisia asioita. Tosin Ivarson ym. tutkivat psykoosia sairastavien naisten kokemuksia, mutta heidänkin vireystilansa vaihteli varmasti päivittäin ja vaikutti näin henkisiin ja fyysisiin voimiin sitoutua toimintaan.

Käytännön työtä ajatellen pohdin sitä, miten tutkimusryhmän kaltaisia kuntoutusryhmiä ohjattaessa kannattaisi kiinnittää erityistä huomiota lasten vireystilaan ja käyttää toimintana rakentelu- tai seuraleikkejä, silloin kun lapset ovat väsyneitä, sillä väsyneenä on ilmeisen turha teettää lapsilla piirustustehtäviä, jotka muutenkin tuntuvat lapsista vaikeimmilta. Jos piirustustehtäviä on kuitenkin suunniteltu tehtäväksi, kannattaa mukaan varata myös lyhyitä ja helppoja tehtäviä, joita lapset jaksavat väsyneempinäkin tehdä.

Ryhmän kokoontumisajan valintaan vaikuttavat monet seikat, esimerkiksi ohjaajien työajat ja tilan muu käyttö. Myös lasten koulupäivät ovat rasittavuudeltaan erilaisia, joten kaikille optimaalisen ajan löytäminen on usein vaikeaa. Joidenkin lasten kohdalla on myös mietittävä sitä, millainen toiminta tukee lapsen kehitystä ja hyvinvointia parhaiten, varsinkin silloin, kun jokin mieleinen harrastus ja ryhmäkuntoutus sattuvat samalle päivälle. Kahden menon järjestäminen koulupäivän jälkeen tuskin kannattaa.

Myös tehtävien tuttuus vaikutti kokemuksiin, joten Toglian malli pitäneen paikkansa tältä osin. Siirtäisin kuitenkin tuttuus- piirteen tehtävän alta yksilön alle, koska se liittyy *yksilön tietoihin ja kokemuksiin*. Lapsista oli mukava tehdä esim. ajoratatehtävää siksi, että he olivat leikkineet sokkoa kavereiden kanssa ja tiesivät miten liinan kanssa tuli toimia. Ajoratatehtävään liittyi myös kokemus oikean ja vasemman erottamisesta eli tiedot lisäsivät luottamusta itseensä hallita tilanne. Ryhmän suunnittelussa kannattaa siksi pohtia, millaisia kokemuksia lapsilla on samantapaisista tehtävistä muissa ympäristöissä eli millaisia tietoja ja taitoja heillä on tämän tehtävän hallitsemiseen ja millaisia uusia tietoja he joutuvat tässä tehtävässä prosessoimaan. Tämän vuoksi on tärkeä tietää, millaisia toimintoja lapset harrastavat muissa ympäristöissä ja miten nämä toiminnat ovat sujuneet. Tämä selviää parhaiten haastattelemalla lapsia ja heidän vanhempiaan. Sekä suunnitellun tehtävän vaatimien tietojen ja taitojen analysointi että lasten aiempien kokemusten selvittäminen kuuluvat siis yhtenä osana toiminnan synteisiin, jonka avulla toiminnasta tulee terapeutista (Nelson 1995.)

Motivaatioon vaikuttavat useat tekijät, mutta yhtenä tekijänä voidaan pitää yksilön itseluottamusta. Mitä paremmin yksilö luottaa omiin taitoihinsa hallita tilanne, sitä motivoituneempi hän on tehtävään ja sitä paremmin hän toimii. Jos taas yksilö arvioi jatkuvasti väärin omat kykynsä ja valitsee tai joutuu pakosta tekemään liian haasteellisia

tehtäviä, voi hän kokea, ettei hän hallinnut tilannetta ja vetäytyy jatkossa samantapaisista tehtävistä. (Togliä 1992, 111.)

Muodostin tutkimustuloksissa väliluokan lasten onnistumisen kokemuksista, jotka tarkoittavat mielestäni samaa kuin *hallinnan tunne* ja kuuluvat siten Togliän mallissa yksilöllisiin tekijöihin. Onnistumisen kokemukset vaikuttavat taas motivaatioon kuten edellä on kerrottu. Lasten mielestä tehtävän valmiiksi saaminen tuntui kivalta mukavassa tehtävässä, mutta tyhmässä tehtävässä yhdentekevältä tai helpotukselta. Koska tyhmät tehtävät tarkoittivat tässä kohtaa liian vaikeita tehtäviä, kokivat lapset todennäköisesti juuri tilanteen hallinnan vaikeutta. Ehkä he torjuivat epäonnistumisen tunnetta mitätöimällä sen arvon. Tehtävä tuli jollain tapaa valmiiksi, mutta tuotos ei vastannut lapsen mielikuvaa onnistuneesta työstä tai hän ei kokenut tehneensä sitä itse. Helpotuksen tunteeseen saattoi taas liittyä toive unohtaa vaikea tilanne mahdollisimman nopeasti. Myös Kivirannan (2000) tutkimuksen mukaan lasten kokonaisvaltainen onnistumisen kokemus käsityötunneilla vaikutti myönteisesti kokemuksiin.

Onnistumisen kokemusten tuottaminen olisi siis tärkeää hallinnan tunteen lisäämiseksi, mutta miten näitä voisi lisätä koululaisten ryhmäkuntoutuksessa? Sopivan vaikeiden tehtävien valitseminen on tietenkin avainasemassa, mutta entä, jos tehtävä osoittautuu jollekin lapselle liian vaikeiksi vasta myöhemmin eikä hän saa sitä valmiiksi ryhmäkerran aikana? Ohjaaja voisi tällöin kysyä, miltä lapsesta tuntuu, kun tehtävä jää kesken ja antaa myönteistä palautetta valmistuneesta osuudesta. Ohjaaja voisi myös kysyä, haluaako lapsi tehdä tehtävän loppuun toisella kertaa tai kotona. Jos tehtävä jää kesken siksi, ettei lapsi jaksaa tehdä sitä, olisi hyvä pohtia, mikä tehtävässä oli lapselle vielä liian haasteellista ja lohduttaa, että hän tulee osaamaan samantapaisen tehtävän joskus myöhemmin, kunhan taidot karttuvat. Jos tehtävä osoittautuu liian vaikeaksi toiminnan alkuvaiheessa, voisi ohjaaja kysyä lapselta, mitä osia hän haluaa tehdä tehtävästä tällä kertaa ja palkita tämän osavaiheen loppuun saattamisesta. Tällöin lapsi voi kokea hallitsevansa tilanteen ja motivoituu paremmin tehtävään sekä kokee onnistumisen iloa osatehtävän valmistumisesta. Pieniin virheisiin ei kannata kiinnittää huomiota, mutta jos lapsi tekee ratkaisevia virheitä, on parasta aloittaa alusta ja ohjata häntä parempien toimintastrategioitten käyttöön.

Joskus lasten ryhmissä on liian kiire päästä toiminnan alkuun tai sisällyttää terapiakertaan liian monia tehtäviä, jotta kuntoutus tuntuisi tehokkaammalta. Tällöin aikaa ei jää tehtävien

tavoitteista keskusteluun, suunnitteluun ja palautteeseen. Vai onko tehtävien suunnittelu etukäteen ja palautekeskustelut vain aikuisten tapa suuntautua toimintaan? Ehkä pienille lapsille on tärkeämpää itse toiminnasta saadut kokemukset ja toiminnan aikana tapahtuva keskustelu, mutta kouluikäisten kanssa kannattaa mielestäni harjoitella näitä taitoja, koska heidän metakognitiiviset taitonsa ovat kehitysvaiheessa.

Tehtävien valintaan osallistuminen on keskeinen, mutta vaikea kysymys ratkaistavaksi, kun suunnitellaan koululaisten ryhmäkuntoutusta. Asiakaslähtöinen terapia edellyttää, että toiminnot valitaan asiakkaan kanssa yhdessä, mutta näin ei näytä aina tapahtuvan Reberiron (2000) ja Palmadottirin (2003) tutkimusten mukaan edes aikuisten terapiassa. Tosin kyseiset tutkimukset edustavat hyvin pientä asiakasjoukkoa, joten niistä ei voi tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Kysymystä on kuitenkin hyvä pohtia; tässä tutkimuksessa lasten osalta.

Miten lapset siis voisivat osallistua tehtävien valintaan niin, että asiakaslähtöinen terapiaa toteutuisi ryhmäkuntoutuksessa? Voivatko ohjaajat päättää yksin, mitä tehtäviä tehdään? Kysymys kietoutuu jälleen tehtävien koettuun vaikeuteen, sillä tutkimukseen osallistuneet lapset tekivät mielellään myös ohjaajien valitsemia tehtäviä silloin, kun ne eivät olleet liian vaikeita. Kokemukseni mukaan useimmat lapset ovat kiinnostuneita uusista tehtävistä, jos välineet ovat houkuttelevan näköisiä ja tehtävä esitellään mielenkiintoa herättävällä tavalla. He eivät välttämättä tässä vaiheessa ajattele omia taitojaan ja ryhtyvät innokkaana toimintaan. Jos tehtävä kuitenkin osoittautuu heti alussa liian vaikeaksi, motivaatio laskee tai katoaa kokonaan. Tämän vuoksi lapsilla pitäisi olla valinnan mahdollisuuksia tehtävän vaikeusasteen suhteen. Itse saatan näyttää lapselle pari vaihtoehtoa tehtävästä, esimerkiksi vaikeamman ja helpomman rakentelutehtävän ja kysyä, kumman hän haluaisi tehdä. Samalla pohdimme kummankin tehtävän haasteellisuutta tutkimalla mallikuvaa, palojen määrää, kokoa jne. sekä lapsen aiempia rakentelukokemuksia. Tällöin lapsi saa tarpeeksi tietoa asiasta, jonka varassa voi tehdä valinnan. Kliininen ajattelu perustuu tällöin ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihmisellä on ainutlaatuinen kyky tehdä valintoja, ratkaista ongelmia, keksiä ja suunnitella. Tämä näkyy jo vauvan toiminnassa, kun hän alkaa tavoitella esineitä oman mielenkiinnon mukaan. Taito valita on siis sisäsyntyinen kyky, mutta siihen vaikuttavat fyysinen ja sosiaalinen ympäristö, kulttuuri, aiemmat kokemukset, mahdollisuudet, mielenkiinnonkohteet, asenteet, arvot ja toiminnan merkitys. Valintojen tekeminen vaatii myös kognitiivisia valmiuksia, jotka voivat olla heikot sairauden tai vamman vuoksi. Valintojen edistäminen terapiassa on tämän vuoksi vaativa tehtävä, sillä valinnan vapaus on

riippuvainen realistista mahdollisuuksista ja vaihtoehtoista, riskin oton mahdollisuuksista sekä kyvyistä tehdä päätöksiä. Yksilö tekee viisaimmin valintoja silloin, kun hän kokee tilanteen turvalliseksi, ymmärtää asian ja näkee toiminnan mielekkäänä. Liika kontrolli, pakottaminen, turvattomuus, pelko, tiedon ja mahdollisuuksien puute sekä toiminnan merkityksettömyys taas johtavat huonoihin valintoihin. (Hagedorn 1995, 52-54.)

Tutkimukseen osallistuneet lapset pyrkivät valitsemaan esimerkiksi korttitehtävässä itselleen kortit, jotka osasivat selittää, ja kun valinta onnistui, he sitoutuivat tehtävään pitkäksi aikaa. Joskus valita kuitenkin epäonnistui, koska tarjolla ei ollut sopivan vaikeita malleja tai lapsi arvioi väärin tehtävän vaatimukset suhteessa omiin taitoihin. Tällöin käsitys omasta osaamisesta ei vahvistunut, vaikka tämä oli ollut tehtävän tavoitteena.

7.1.2. Tehtävään liittyvät tekijät

Tehtävän *haasteellisuutta* voidaan tarkastella yksilöön liittyvänä kokemuksena ja luokitella se yksilön alle tai tehtävään liittyvänä piirteenä, jolloin se kuuluu tehtävän alle. Vaikeus on myös riippuvainen tehtävän muista piirteistä, esimerkiksi rakentelupalojen määrästä, joten siitä voitaisiin muodostaa ylempi luokka. Pidän sen kuitenkin tehtävän piirteiden alla ja erillisenä luokkana, jotta se muistuttaisi meitä toimintaterapeutteja siitä, että tehtävän tulee olla sopivan vaikea ja siksi, että asia tuli niin voimakkaasti esille tutkimuksessa. Toglian kuviossa vaikeutta ei ole kirjattu erikseen näkyviin, mutta mielestäni sen pitää näkyä, jottei se unohdu muiden piirteiden alle. Nelsonin teoriassa asia nostetaan selkeästi esille.

Myös Schaaf and Burke (1997, 86, 94 –97) korostavat ”juuri sopivan haasteen” luomista terapiatilanteeseen, jotta tilanne rohkaisi lasta ympäristön hallintaan ja lisäisi pätevyyden tunnetta. Normaalisti lapset etsivät itselleen haasteellisia tilanteita, jotka sallivat toistaa ja muunnella toimintaa niin kauan, kunnes he hallitsevat sen. Kehityshäiriöiset lapset saattavat kuitenkin jäädä jumiin samoihin tehtäviin. He eivät uskalla etsiä itselleen haasteita. Terapeutin tehtävänä on tämän vuoksi luoda optimaalinen ympäristö, joka on sopivan jännittävä, stimuloiva ja haasteellinen?

Miten toiminta sitten saadaan sopivan haasteelliseksi? Yksilöterapiassa on helpompi kuin ryhmäterapiassa arvioida lapsen toimintaa, ympäristön vaatimuksia ja tukea sekä suunnitella terapia kyseiselle lapselle sopivan haasteelliseksi, mutta onnistuuko tämä ryhmässä? Ei ehkä yhtä hyvin, mutta tähän pitäisi pyrkiä. Ryhmässä pitäisi olla kaksi ohjaajaa ja heidän tulisi varata riittävästi aikaa toiminnan suunnitteluun, mikä pitää sisällään muun muassa huolellisen toiminnan analyysiin ja synteisiin (Nelson 1995). Ohjaajien tulisi myös pyrkiä havainnoimaan lasten ja omaa toimintaansa jatkuvasti, jotta he pystyvät mukailemaan terapiaa toiminnan kuluessa. Käytännössä tämä on ohjaajien jatkuvaa keskustelua itsensä ja toistensa kanssa siitä, miten lapset reagoivat annettuun tilanteeseen: mitä minä odotin tapahtuvan tilanteessa, mitä todella tapahtui ja miksi niin tapahtui?” (Schaaf and Burke (1997, 86, 94 – 97.)

Entä miten ryhmätoiminta saadaan sopivan *jännittäväksi ja stimuloivaksi*? Tutkimuksen mukaan lapset pitivät muun muassa palloringistä, koska siinä tapahtui yllättäviä ja hassuja asioita. Myös pelit, joissa piti toimia toisen antaman ohjeen mukaan, olivat lapsista kivoja. Peli vaati taitojen lisäksi onnea ja onnenpotkaisun odottaminen taitaa kuulua ihmisluontoon. Muuten eivät kai aikuisetkaan lottoaisi niin ahkerasti. Lapset ovat myös kautta aikojen pitäneet tehtävistä, joissa voi ratkoa arvoituksia. Niin tämänkin tutkimuksen mukaan. Samoin kekseliäisyyttä ja luovuutta vaativista tehtävistä pidettiin. Näissä on kuitenkin muistettava tehtävien sopiva haasteellisuus. Joidenkin lasten voi olla vaikea ilmaista kekseliäisyyttään ja luovuuttaan ryhmässä, koska he jännittävät esiintymistä. Tällöin kannattaa miettiä erilaisia tapoja näiden ilmaisemiseen.

Ryhmän ohjaajien kokemusten mukaan on helpompi keksiä leikkimielisiä pelejä ja rakentelutehtäviä kuin piirtämistehtäviä, koska niitä on kaupoissa saatavilla ja lapset tekevät niitä muutenkin. Toimintaterapian yhtenä haasteena voisi siis olla leikkimielisten kynätehtävien kehittäminen ja kokoaminen ideakirjaksi. Tämä olisi tärkeää siksi, että valtaosalla lapsista, jotka tulevat toimintaterapiaan, on vaikeuksia ja huono motivaatio kynätehtäviin. Onneksi tavallisista puuhakirjatehtävistäkin löytyy hyviä aiheita, kun vain jaksaa etsiä. Esimerkkinä tästä on tutkimusryhmän lapsia miellyttänyt piirustustehtävä lohikäärmeestä, jonka jäätelö sulii suusta tulevien lieskojen vuoksi.

Tehtävien *aihe* on muutoinkin tärkeä toiminnan mielekkyyteen vaikuttava asia, sillä tutkimuksen mukaan tehtävien aiheiden tulisi liittyä lasten kokemusmaailmaan. Siksi lasten

kokemusten esille saaminen on tärkeää. Apuna voidaan käyttää narratiivista haastattelua lasten kiinnostuksen kohteista. Toiseksi aiheen valinnassa kannattaa pohtia sen sopivuutta sukupuolelle, sillä kouluikäiset lapset voivat olla hyvinkin tarkkoja pojille ja tytöille sopivista aiheista. Palmadottirin (2003) tutkimuksen mukaan asia on tärkeä myös aikuisten toimintaterapiassa. Myös *välineiden* houkuttelevuus (esimerkiksi värit, pintamateriaali ja äänet) sekä käyttökelpoisuus (esimerkiksi palat tarttuvat hyvin toisiinsa ja värit liukuvat kevyesti alustalla) vaikuttavat toiminnan koettuun mielekkyyteen. Huonoa ei siis kannata ostaa, vaikka saisi halvemmalla. Pelkän esitteen perusteella ostaminen voi myös tuottaa pettymyksen, koska välineiden laatu ja käsiteltävyys eivät aina selviä kuvasta.

Toiminnan *arvoa* voidaan tarkastella kolmella ulottuvuudella: konkreettisella, symbolisella ja itse-palkitsevalla (Persson ym. 2001). Näistä ulottuvuuksista tuli tutkimuksessa parhaiten esille kaksi ensimmäistä. Konkreettinen arvo ilmeni tuotteiden ja uuden taidon arvostamisena. Symbolinen arvo näkyi esimerkiksi siinä, että lapset halusivat näyttää ahkeralta ohjaajien silmissä. Itse-palkitsevaa arvoa oli vaikeampi havaita, koska toiminta oli aikuisjohtoista. Ehkä joissain peleissä lapset nauttivat toiminnasta sen itsensä vuoksi ja jonkinasteinen flow-kokemus saattoi syntyä. Näitä asioita on kuitenkin vaikea ulkopuolisen havaita ja haastattelussa en huomannut kysyä asiasta tarkemmin.

Johtopäätöksenä voi siis todeta, että lapset haluavat ja osaavat arvioida toiminnan arvoa oppimisen kannalta. Tässä tutkimuksessa tämä tapahtui vasta haastattelussa, sillä toiminnan aikana he eivät asiaa ajatelleet, mikä ehkä poikkeaa aikuisen ajattelusta. Se, että toiminnan hyöty kytkeytyi konkreettisiin asioihin, avasi silmäni pohtimaan toimintaterapian hyötyä toiminnan tasolla ja todellisissa ympäristöissä. Myös aiemmissa toimintaterapian tutkimuksissa (esim. Jackson 1998, Hvalsoe ja Jodephsson 2003, Palmadottir 2003) tuli esille asiakkaiden arvostus toimintoja kohtaan, jotka tukevat heidän selviytymistään normaaleissa toiminnoissa ja vuorovaikutustilanteissa. Tässä tutkimuksessa lapset pitivät tärkeinä esimerkiksi pallonkäsittely-, kartanluku- ja rakentelutaitoa, oppikirjan sivujen hahmottamista ja muistamista sekä esiintymistaitoa. Myös Pia Kivirannan (2000) tutkimuksen mukaan lapset arvostivat käsityötuotteita, jotka olivat käyttökelpoisia ja esteettisesti kauniita. Ehkä tavoitteiden esittäminen konkreettisina taitoina ja tuotteina on parempi keino saada lapset mukaan tulevaisuuden kuvitteluun ja tavoitteellisen terapiaprosessin suunnitteluun kuin valmiuksista puhuminen. (Jackson 1998, Palmadottir 2003.) Tosin näitäkin lapset osasivat tutkimuksen mukaan nimetä jonkin verran. Tehtävät opettivat esimerkiksi keskittymistä ja

tarkkaavuutta. Ohjaajien mukaan myös lasten vanhemmat kaipaavat konkreettisia tavoitteita ja esimerkkejä toiminnoista, joilla näihin pyritään. Heidän mielestään kuntoutuksessa pitäisi erityisesti miettiä keinoja, joilla tuetaan matematiikan ja kielten oppimista, sillä melkein kaikilla ryhmän lapsilla oli vaikeuksia näissä aineissa. Tällöin pitäisi kuitenkin samalla pohtia erityisopetuksen ja ryhmäkuntoutuksen rooleja. Samoin pitäisi miettiä sitä, olisiko terapeuttien ja psykologien hyödyllisempää käydä koululla konsultoimassa opettajia kuin koota lapset kerran viikossa ryhmään. Näin on jo toimittu jonkin aikaa päivähoitossa ja saatu hyviä kokemuksia asiasta.

Toimintaterapiassa on sen alkuajoista lähtien pidetty toimintoja tärkeänä aikaa jäsentävänä elementtinä. Tätä ajatusta tukee Ivarsonin ym. (2002) tutkimus, jonka mukaan toiminnan muodossa oli merkityksellistä ajan jäsentyminen. Myös tässä tutkimuksessa lapset pitivät tehtävistä, joissa oli selkeät *säännöt* jäsentämässä ajankäyttöä. Samoin he arvostivat lopetusrituaalia, joka tässä ryhmässä oli pallorinki-peli. Muutoin toiminnan piti olla riittävän *vaihtelevaa*, jottei siihen kyllästynyt.

7.1.3. Ympäristöön liittyvät tekijät

Ohjauksen ja järjestyksen pidon kysymykset ovat tutkimuksen mukaan tärkeitä asioita ryhmätoiminnassa. Lapset määrittivät hyvän *ohjauksen* sellaiseksi, jossa kerrotaan selkeästi tehtävän säännöt ja annetaan konkreettisia ohjeita. He arvostivat myös ohjaajien taitoa pitää yllä *työrauhaa*. Ivarsonin ym. (2002) päätyivät samantapaisiin tuloksiin tutkiessaan toiminnanmuodon merkityksellisyyteen vaikuttavia seikkoja. Ohjauksen piti heidän tutkimuksensa mukaan olla käytännöllistä ja yksilöllistä.

Tämän tutkimuksen mukaan lasten oli vaikea arvioida ohjaajilta saamansa *palautteen* merkitystä omalle oppimiselle. Yksi syy saattaa olla se, etteivät lapset mieltäneet ohjaajien yhteisesti annettua palautetta omakseen, vaan olisivat tarvinneet enemmän yksilöllistä palautetta, jotta olisivat kokeneet sen merkitykselliseksi. Mielenkiintoinen tulos oli se, että lapset eivät kaivanneet ohjaajilta palautetta silloin, kun toiminta itsessään oli mukavaa eli mielenkiintoista ja sopivan haasteellista.

Tämän tutkimuksen tulokset toisten lasten tärkeästä roolista ryhmätoiminnassa tukevat kandidaatin tutkielmani (Uutela 2004) tuloksia, joiden mukaan toiminnat ovat merkityksellisiä silloin, kun niitä voi tehdä yhdessä ja niissä voi kokea ystävyyttä. Tässä tutkimuksessa ei korostunut ystävyuden teema, joka voi johtua yksilöllisistä eroista, mutta lapset perustelivat muilla tavoin *yhdessä tekemisen* hyötyä ja iloa. Pari- tai ryhmätehtävissä sai apua ja sai itse auttaa, valmistui nopeammin ja oppi esiintymään, sai kertoa juttuja ja hassutella. Yhdessä tekeminen toi myös kaivattua vaihtelua toimintaan.

Ivarsonin ym. (2002) tutkimuksen mukaan toimintaterapian yhdeksi merkitykseksi koettiin rentoutuminen ja tyytyväisyys. Psykoosia sairastavilla naisilla tämä liittyi mahdollisuuteen ajatella välillä jotain muuta kuin omaa sairautta. Aika kului nopeammin, kun teki jotain ja yhdessä tekeminen lisäsi yhteenkuuluvaisuuden tunnetta. Toimintaterapia antoi hyödyllisyyden, onnen ja hyvinvoinnin tunteita.

Tässä tutkimuksessa ei haettu samalla tavoin toimintaterapian merkitystä kuin Ivarsonin ym. (2002) tutkimuksessa, eikä rentoutuminen muodostanut omaksi luokakseen, mutta sen merkitystä kannattaa pohtia. Tutkimusryhmässä syntyi rentouttavia tilanteita esimerkiksi pari- tai ryhmätoiminnoissa, kun lapset kertoivat hauskoja juttuja toisilleen tai pelattiin jotain peliä yhdessä. Jäin tämän perusteella pohtimaan sitä, miten paljon oppimisvaikeuslapsilla on ylipäänsä mahdollisuuksia rentouttavaan toimintaan kaveripiirissään ja kuinka helposti he jäävät hassuttelutilanteiden ulkopuolelle, kun eivät hahmota tilanteita riittävän nopeasti tai joutuvat kiusoittelun kohteeksi, joka vähitellen johtaa kiusaamiseen (Ahonen ja Aro 1999, 107-108). Tämän vuoksi ryhmä voi olla joillekin lapsille paikka, jossa he voivat harjoitella hassuttelua ja vastavuoroista kiusoittelua turvallisessa ilmapiirissä, mikä auttaa koulu- ja vapaa-ajanympäristöön sopeutumista. Ryhmissä voisi myös kokeilla käsinukkien käyttöä rohkeutta lisäävänä tekijänä. Ryhmällä voisi esimerkiksi olla oma maskotti, jolle lapset voisivat kertoa mielipiteitään ja kokemuksiaan, jos ohjaajille tai toisille lapsille kertominen on vaikeaa. Erään kollegani mukaan tämä on lisännyt rentouden ilmapiiriä yksilöterapiassa, miksei siis ryhmässäkin.

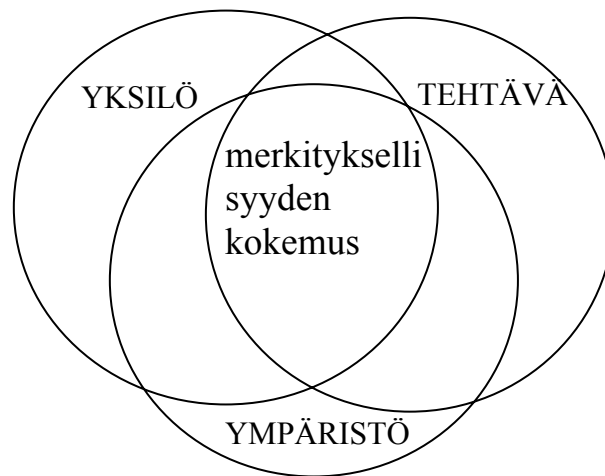
Kilpailun merkitys ei yllättäen korostunut tässä tutkimuksessa, vaikka se tuntuu muuten ulottavan lonkeronsa yhteiskunnan jokaiseen jäseneseen. Ovatko oppimisvaikeuslapset torjuneet kilpailun mielestään ja tyytyneet osaansa, koska niin usein häviävät lasten välisissä kilpailutilanteissa vai onko kilpailu vain aikuisten lietsoma asia, jolla ei ole merkitystä

lapsille. Tämän vuoksi kilpailun ilmenemistä ja merkitystä on tärkeä pohtia ryhmiä ohjattaessa.

Myös tämän tutkimuksen mukaan *tilalla* on vaikutusta toiminnan kokemiseen. Ivarsonin ym. (2002) tutkimuksessa psykoosiin sairastuneet naiset pitivät toiminnan muodossa merkityksellisenä tilan kodikkuutta ja rauhallisuutta. Tässä tutkimuksessa lapset eivät puhuneet mitään tilaan kuuluvista liikenteen äänistä, joiden häiritsevyyttä itse olen miettinyt. Sen sijaan heille oli tärkeää, että tila oli riittävän iso ja turvallinen liikuntaleikkeihin sekä välineet kätevästi saatavilla. Esimerkiksi pöytien sijaintia ja ryhmittelyä huoneessa kannattaa siksi miettiä, kun suunnittelee ryhmän toimintaa.

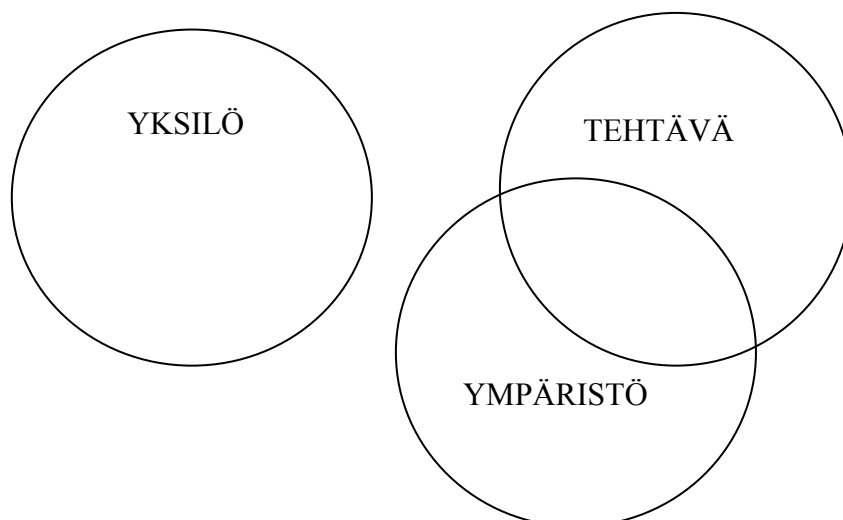
7.1.4. Terapeuttinen toiminta koululaisten ryhmäkuntoutuksessa

Esitän seuraavaksi päätelmän terapeuttisesta toiminnasta koululaisten ryhmäkuntoutuksessa. Tutkimustulosten perusteella terapeuttista toimintaa voitaisiin kuvata yksilön, tehtävän ja ympäristön välisenä dynaamisena vuorovaikutuksena, jonka yksilö kokee merkityksellisenä. Jos systeemin osia kuvataan ympyröillä, merkityksellisyyden kokemus muodostuu ympyröiden leikkausalueelle vain siinä tapauksessa, että ympyrät leikkaavat toisensa (kuvio 2). Esimerkiksi, jos tila on tarkoituksenmukainen tehtävään, voisi suhdetta kuvata siten, että ympäristö- ja tehtäväympyrät ovat osin päällekkäin. Jos myös yksilö kokee hallitsevansa tilanteen siksi, että tehtävä on sopivan haasteellinen ja terapeutti ohjaa häntä sopivalla tavalla, syntyy terapeuttinen kokemus. Kokemuksen voimakkuus vaihtelee osien yhteenliittymisen perusteella, mutta täysin päällekkäin meneviä ympyröitä ei todellisuudessa esiinny, koska yksilöä, tehtävää ja ympäristöä ei käytännön kuntoutustyössä saa koskaan täysin yhteensopiviksi. Esimerkiksi terapeutin taidot eivät koskaan ole täydelliset, vaikka hän olisi hyvin koulutettu ja kokenut työntekijä. Myös tilassa on usein puutteita, joita ei voida korjata.



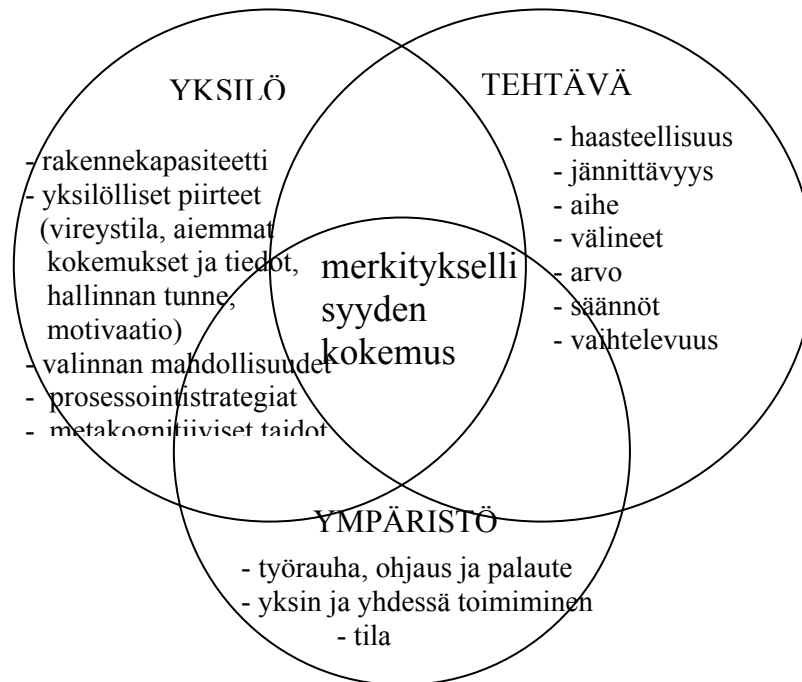
Kuvio 2 Ryhmätoiminta on terapeutista

Sitä vastoin tilanteessa, jossa jokin osa tai kaikki osat ovat toistaan erillään, ei synny merkityksellisyyden kokemusta (kuvio 3). Näin käy esimerkiksi silloin, kun tehtävän vaatimukset eivät vastaa yksilön taitoja.



Kuvio 3 Ryhmätoiminta ei ole terapeutista

Tutkimuksen päätelmänä voidaan todeta, että kognitiivis-hahmotuksellinen malli sopii koululaisten ryhmäkuntoutuksen viitekehyykseksi, jos toiminnassa huomioidaan tutkimuksessa esille tulleet merkitystekijät. Toglian kehittämää kuviota voisi näin ollen muuttaa seuraavasti (kuvio 4).



Kuvio 4. Koululaisten ryhmäkuntoutuksen sovellettu kognitiivis-hahmotuksellinen malli

7.2. Tutkimuksen etiikka

Koska tutkittavat olivat lapsia, minun oli kiinnitettävä tutkimuksen eettisiin kysymyksiin erityistä huomiota. Ensinnäkin, virallinen lupa tutkimukseen täytyi pyytää vanhemmilta, mutta myös lasten oli tiedettävä, että heidän osallistumisensa tutkimukseen oli vapaaehtoisesta ja sen tuli tapahtua ilman minkäänlaista painostusta (Hirsijärvi ja Hurme 2000, 128). Sain virallisen luvan vanhemmilta sekä koin, että lapset osallistuvat mielellään haastatteluun ja havainnointiin.

Toiseksi jouduin pohtimaan sitä, miten suhtaudun lapsiin tiedonantajina. Curtinin (2001) mukaan tutkijan on pidettävä lapsia yhtä pätevinä tiedonantajina kuin aikuisia. Hänen on

luotettava siihen, että lapset tarjoavat oikeaa tietoa kokemuksistaan. Lasten mukaan saaminen tutkimukseen on haasteellista, mutta onnistuessaan tässä tutkija voi oppia tuntemaan lasten maailmaa ja merkityksiä, joita lapset asettavat tapahtumille ja toiminnoille. Myös lapset hyötyvät tutkimukseen osallistumisesta, sillä kokemus siitä, että heitä kuunnellaan voi auttaa lapsia kehittymään omien mielipiteiden ilmaisussa ja päätösten teossa. Tutkijan on kuitenkin ennen tutkimustyöhön ryhtymistä ja työn kuluessa minimoitava luontainen valtasuhteensa lapsiin, mietittävä omia uskomuksiaan lasten pätevyyden suhteen ja tutustuttava lasten tapaan kommunikoida. Yleinen tutkijan työtä rajoittavia ajattelutapa on se, että lapset eivät ole riittävän kypsiä käsitteelliseen ajatteluun tai ilmaisemaan mielipiteitään. He voivat olla myös sitä mieltä, että lapset tietävät vähemmän, ovat usein väärässä, eivät ole tosissaan tai eivät ymmärrä. Tällaisesta ajattelutavasta pitäisi päästä eroon ja suhtautua lapsitiedonantajiin siten, että he ovat erilaisia kuin aikuiset, eivät jotenkin alempiarvoisia tai huonompia.

Jotta luontainen valtasuhteeni lapsiin olisi mahdollisimman pieni haastatteluissa, minun oli saatava lapset luottamaan siihen, että he voivat kertoa avoimesti ja ilman miellyttämisen tarvetta asioistaan. Kerroin heille, että heidän mielipiteensä ja kokemuksensa ovat tärkeitä siksi, että niiden perusteella pyritään kehittämään ryhmän toimintaa lapsille mukavammaksi ja hyödyllisemmäksi. Vakuutin heille, ettei kysymyksiini ollut olemassa oikeita vastauksia, ja arvostin kaikenlaisia mielipiteitä ja kokemuksia. Koin saavuttaneeni lasten luottamuksen niin, että he uskalsivat kertoa avoimesti asioista.

Lasten tavasta kommunikoida minulla oli jo melko paljon tietoa. Tiesin työkokemuksen perusteella, että kehityshäiriöiset lapset ilmaisevat usein mielipiteensä lyhyesti ja sekavilla lauseilla, joista piti löytää punainen lanka ja arvostaa merkityksettömän tuntuisia lauseen pätkiä, jotta sai selville, mitä he tarkoittivat puheellaan. Näin tapahtui myös näiden lasten kohdalla, mutta mielestäni ymmärsin heidän sanomansa. Lasten ajatusten arvoa en epäillyt.

Kolmanneksi tutkimuksen eettisyyteen piti kiinnittää erityistä huomiota sen vuoksi, että lapset saattavat jäädä miettimään joitakin kysymyksiä pitkäksi aikaa. Tämän vuoksi pyysin ryhmän ohjaajia kysymään lapsilta ja heidän vanhemmiltaan loppukeskustelussa, miten lapset olivat kokeneet havainnoin ja haastattelut. Mitään negatiivista ei ilmennyt. Neljänneksi pidin tutkimusraporttia kirjoittaessani huolen siitä, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu tekstistä.

7.3. Tutkimuksen luotettavuus

Yksi keino lisätä tutkimuksen luotettavuutta on se, että raportissa kuvataan tutkimuksessa tehdyt ratkaisut niin seikkaperäisesti, että lukija pystyy seuraavaan tutkijan päättelyä ja arvioimaan sitä (Tuomi ja Sarajärvi 2003, 137). Tämän vuoksi olen pyrkinyt kuvaamaan prosessin vaiheet mahdollisimman tarkasti tässä tutkimusraportissa.

Toiseksi luotettavuutta voidaan lisätä sillä, että ulkopuolinen henkilö tarkastaa tutkimusprosessin toteutumisen ja / tai arvioi tutkimuksen tulokset. (Tuomi ja Sarajärvi 2003, 137). Aineiston pelkistämävaiheessa pyysin erästä kollegani tarkistamaan aineistosta tekemäni pelkistykset. Hänen mielestään olin tulkinnut aineistoa oikein. Aineiston analyysin suoritin yksin, mutta kirjoitin prosessin vaiheet ylös ja ohjaava opettaja kommentoi sitä sähköpostin välityksellä. Myös ryhmäohjaajat lukivat tutkimustulokset ja pitivät niitä luotettavina. (Tuomi ja Sarajärvi 2003, 141-142.)

Tutkimuksen luotettavuutta saattaa vähentää se, että ryhmähaastattelussa lapset vaikuttavat aina jonkin verran toistensa mielipiteisiin. Epävarma tai hidas lapsi saattaa jäädä hiljaiseksi tai myötäillä muiden puhetta, koska ei ehdi muodostaa omaa mielipidettään asiasta. Näin saattoi myös käydä tässä tutkimuksessa. Arvioni perusteella tytöt olivat enemmän äänessä, mutta tämä ei mielestäni vaikuttanut ratkaisevasti tuloksiin, koska he olivat poissa viimeisestä haastattelusta. Ryhmähaastattelun etuna taas oli se, että ryhmän jäsenet aktivoivat toistensa ajattelua.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden pohdintaan liittyy myös kysymys tulosten siirrettävyydestä. Joidenkin kirjoittajien mielestä tutkimustulokset ovat siirrettävissä vain vastaavaan kontekstiin, joidenkin mielestä toiseen kontekstiin tietyin ehdoin. Yleistykset eivät ole kuitenkaan mahdollisia kuten määrällisissä tutkimuksissa. (Tuomi ja Sarajärvi 2003, 137.) Laadullisessa tutkimuksessa puhutaankin mieluummin teoreettisesta tai olemuksellisesta yleistämisestä, mikä tarkoittaa tulkintojen siirtämistä toiseen kontekstiin (Eskola ja Suoranta 1996, 66-67). Mielestäni tulkintani ovat siirrettävissä muihin ryhmiin, jos lapset ovat samanikäisiä ja heillä on samantapaisia kehityshäiriöitä.

7.4. Jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen mukaan toiminnan merkitykseen vaikuttavat yksilön vireystila, aiemmat kokemukset ja tiedot, onnistumisen ilo sekä mahdollisuus tehtävien valintaan. Tehtävän piirteistä vaikuttavat vaikeus, jännittävyys, aihe, välineet, arvo, säännöt ja vaihtelevuus. Ympäristön suhteen on merkitystä sillä, miten kuntouttajat ohjaavat tehtävissä ja antavat palautetta sekä sillä, miten paljon lapset voivat toimia yhdessä. Myös tilan koko ja turvallisuus vaikuttavat kokemuksiin. Terapeuttista toimintaa voidaan täten kuvata yksilön, tehtävän ja ympäristön välisenä dynaamisena vuorovaikutuksena, jonka yksilö kokee merkityksellisenä. Jos systeemin osia kuvataan ympyröillä, merkityksellisyyden kokemus muodostuu ympyröiden leikkausalueelle vain siinä tapauksessa, että ympyrät leikkaavat toisensa. Päätelmänä ehdotan, että kognitiivis-hahmotuksellinen malli sopii koululaisten ryhmäkuntoutuksen viitekehyykseksi, jos toiminnassa huomioidaan tutkimuksessa esille tulleet merkitystekijät.

Koska toiminnan merkitystekijöitä on tutkittu vielä hyvin vähän toimintaterapiassa ja toiminnan tieteessä, ehdotan jatkotutkimusaiheeksi niiden tutkimista muissa lapsiryhmissä. Myös muiden asiakasryhmien tutkiminen olisi mielenkiintoista. Tällöin tuloksia voitaisiin verrata eri asiakasryhmien välillä, esimerkiksi eri ikäisten ja eri tavoin kehityshäiriöisten, sairaiden tai vammautuneiden asiakkaiden välillä. Samoin erilaisia viitekehyyksiä käyttävien ryhmien toimintaa olisi hyvä tutkia. Vielä suurempi haaste olisi selvittää erilaisten ryhmien vaikuttavuutta, mutta ennen tätä pitäisi tehdä riittävästi laadullisia tutkimuksia, jotta käytännön malli toimisi parhaalla mahdollisella tavalla kyseisessä asiakasryhmässä. Myös ryhmän teoreettisen taustan pitäisi olla hyvin perusteltu ja kuvattu, jotta vaikuttavuustutkimus olisi luotettavaa.

LÄHTEET

Julkaistut lähteet

Ahonen T., Aro T. (toim.) 1999. Oppimisvaikeudet. Jyväskylä: Atena.

Clark F., Jackson J., Carlson M. 2004. Occupational Science, Occupational Therapy and Evidence-based practice: What the Well Elderly Study has Taught Us. In M Molineux (ed.) Occupation for Occupational Therapists. Oxford: Blackwell Publishing.

Curtin C. 2000. Eliciting Children 's Voices in Qualitative Research. The American Journal of Occupational Therapy 55: 295-302.

Dolock JR; Schkade JK. 1999. The extent dynamic standing endurance is affected when CVA subjects perform personally meaningful activities rather than nonmeaningful tasks. The Occupational Therapy Journal of Research 19: 40-54.

Eskola J., Suoranta J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Ferguson J., Trombly C. 1996. The Effect of Added-Purpose and Meaningful Occupation on Motor Learning. The American Journal of Occupational Therapy 51: 508-515.

Hagedorn R. 1995. Occupational Therapy. Perspectives and Processes. Edinburg: Churchill Livingstone.

Hirsijärvi S., Hurme H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Humphry R. 2002. Young Children 's Occupations: Explicating the Dynamics of Developmental Processes. The American Journal of Occupational Therapy 56: 171-179.

Hvalsoe B., Josephsson S. 2003. Characteristics of Meaningful Occupations from the Perspective of mentally Ill People. Scandinavian Journal of Occupational Therapy 10: 61-71.

Ivarsson A-B., Söderback I., Ternstedt B-M. 2002. The meaning and form of occupational therapy as experienced by women with psychoses. *The Scandinavian Journal of Caring Sciences* 16: 103-110.

Janhonen S., Nikkonen M. (toim.) 2001. *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Porvoo: WSOY.

Jackson J. 1998. The Value of Occupation as the Core of Treatment: Sandy's Experience. *The American Journal of Occupational Therapy* 6: 466-473.

Lawlor M. 2003. The Significance of Being Occupied: the Social Construction of Childhood Occupations. *The American Journal of Occupational Therapy* 57: 424-434.

Licht CB, Nelson DL. 1990. Adding meaning to a design copy task through representational stimuli. *The American Journal of Occupational Therapy* 44: 408-413.

Loikith C. 1997. Visual Perception. In M Gentile (ed.) *Functional Visual Behaviour. A Therapist's Guide to Evaluation and Treatment Options*. Bethesda: The American Occupational Therapy Association, Inc.

Missiuna C., Malloy-Miller T., Mandich A. 1998. Mediation Techniques: Origins and application to occupational therapy in paediatrics. *The Canadian Journal of Occupational Therapy* 4: 202-209.

Nelson D. 1995. Therapeutic Occupation: A Definition. *The American Journal of Occupational Therapy* 10: 775-782.

Nelson D. 1998. Occupation: Form and Performance. *The American Journal of Occupational Therapy* 42: 633-641.

Palmadottir G. 2003. Client Perspectives on Occupational Therapy in Rehabilitation Services. *The Scandinavian Journal of Occupational Therapy* 10: 157-166.

Persson D., Erlandsson L-K., Eklund M, Iwarsson S. 2001. Value Dimensions, Meaning, and Complexity in Human Occupation – A Tentative Structure for Analysis. *The Scandinavian Journal of Occupational Therapy* 8: 7-18.

Rebeiro K. 2000. Client perspectives on occupational therapy practice: Are we truly client-centred? *The Canadian Journal of Occupational Therapy* 1: 7-14.

Schaaf R., Burge J. 1997. What Happens When We Play? A Neurodevelopmental Explanation. In B Candler (ed.) *The Essence of Play: A Child 's Occupation*. Bethesda: The American Occupational Therapy Association.

Spitzer S. 2003. Using Participant Observation to Study the Meaning of Occupations of Young Children With Autism and Other Developmental Disabilities. *The American Journal of Occupational Therapy* 57: 66-76.

Todd V. 1999. Visual Information Analysis: Frame of Reference for Visual Perception. In P Kramer, J Hinojosa (eds) *Frames of Reference for Pediatric Occupational Therapy*. 2nd ed.

Toglia JP. 1992. A dynamic interactional approach to cognitive rehabilitation. In N Katz (ed.) *Cognitive Rehabilitation: Models for intervention in occupational therapy*. Boston: Andover Medical.

Toglia J. 1990. Generalization of treatment: A multicontext approach to cognitive perceptual impairment in adults with brain injury. *The American Journal of Occupational Therapy* 45: 505 –517.

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.

Wood W. 1996. The Value of Studing Occupation: An Example With Primate Play. *The American Journal of Occupational Therapy* 50: 327-337.

Julkaisemattomat lähteet

Kiviranta P. 2000. Merkityksellinen käsityö. Myönteiseksi ja kielteiseksi koetut tekijät lasten ala-asteella tekemissä käsitöissä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro Gradu tutkielma.

Uutela T. 2004. Toimintojen merkityksellisyys koululaisten ryhmäkuntoutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteen laitos. Kandidaatin tutkielma.

LITTEET