

**SYNERGIAEDUN SAAVUTTAMINEN**  
**Grounded Theory -tutkimus opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön rakentumisesta perusopetuksessa**  
Annukka De Meulder

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kevätkausi 2017  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**De Meulder, Annukka. 2017. SYNERGIAEDUN SAAVUTTAMINEN. Grounded Theory -tutkimus opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön rakentumisesta perusopetuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli mallintaa opettajan ja toimintaterapeutin monialaista yhteistyötä perusopetuksen kontekstissa. Monialaista yhteistyötä koulukontekstissa on tutkittu vähän, vaikka se on kouluissa yhä lisääntyvä ilmiö ja yksi keskeinen inklusiota edistävä toimintatapa.

Tutkimus toteutettiin aineistolähtöisellä Grounded Theory -tutkimusmenetelmällä. Aineisto kerättiin monipuolisesti opettajia ja toimintaterapeutteja haastattelemalla, kyselylomakkeella sekä toimintaterapeuttien verkostoitumispäivässä. Aineisto analysoitiin Grounded Theory -menetelmän mukaisella jatkuvan vertailun menetelmällä, jonka perusteella muodostettiin substantiivinen teoria. Muodostunutta aineistoperustaista teoriaa tarkasteltiin kirjallisuusintegraation avulla.

Tutkimuksessa on käsitteellistetty synergiaedun saavuttamisen prosessimalli, joka mallintaa toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyötä. Yhteistyöstä saatavan synergiaedun saavuttamiseen ovat yhteydessä niin taustalla toimiva hallinto ja organisaatio kuin ammattilaisten välinen vuorovaikutus, kunnioitus ja luottamus. Toimivan yhteistyön synergiaetu käsitteellistyy tämän tutkimuksen mukaan yhteisöllisenä, inklusiivisena tukena niin yksittäisille oppilaille kuin koulun henkilökunnalle.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä opettajan ja toimintaterapeutin monialaisen yhteistyön edistävän inklusiota tuomalla oikea-aikaista tukea oppilaan luonnolliseen ympäristöön. Kuntoutuksen, kasvatuksen ja opetuksen yhteistyön voidaan myös nähdä edistävän yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamista sekä ammattilaisten itsensä ammatillista kasvua.

Hakusanat: monialainen yhteistyö, moniammatillisuus, inklusio, toimintaterapia, kuntouttava arki, Grounded Theory

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
1.1	Moniammatillisuus vai monialaisuus?.....	5
1.2	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys.....	6
<b>2</b>	<b>OPETUS- JA KUNTOUTUSPALVELUT</b> .....	<b>8</b>
2.1	Inklusiiviset opetuspalvelut ja -järjestelmät.....	8
2.2	Toimintaterapia kouluikäisten lasten kuntoutuksessa.....	11
2.3	Opetus- ja kuntoutuspalveluiden rajapinta .....	13
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>17</b>
3.1	Grounded Theory ja aineistoperustaisen mallin tuottaminen .....	17
3.2	Teoreettinen sensitiivisyys.....	18
3.3	Aineistonkeruu ja aineisto .....	20
3.4	Aineiston analyysi jatkuvan vertailun menetelmällä.....	22
3.5	Luotettavuus ja eettiset ratkaisut.....	27
<b>4</b>	<b>MONIALAISEN YHTEISTYÖN RAKENTUMINEN PERUSOPETUKSESSA</b> .....	<b>30</b>
4.1	Yhteistyön synergiaedun saavuttamisen perustukset.....	32
4.2	Käytännön yhteistyön rakentumisen prosessit .....	35
4.3	Yhteistyön hyödyt eli saavutettu synergiaetu .....	41
<b>5</b>	<b>KIRJALLISUUSINTEGRAATIO</b> .....	<b>43</b>
5.1	Monialaisen yhteistyön mahdollistaminen organisaatioiden yhteistyöllä 43	
5.1.1	Monialaisella yhteistyöllä kohti yhtenäistä palvelukokonaisuutta	43
5.1.2	Palvelujen integroiminen.....	45
5.1.3	Kuntoutuksen ja kasvatuksen yhteistyö .....	48
5.2	Yhteistyö on ”ihmissuhdetyötä” .....	49

5.2.1	Monialainen yhteistyö vuorovaikutussuhteena .....	49
5.2.2	Yhteistyön vuorovaikutukselliset tekijät.....	51
5.2.3	Toimiva yhteistyö ja sen mahdollistaminen.....	56
5.3	Yhteisöllinen tuki koulussa sekä lapselle että aikuiselle.....	58
5.3.1	Lapsen koulutyön tukeminen riittävästi ja välittömästi - inklusion tukeminen monialaisella yhteistyöllä.....	58
5.3.2	Työn jakaminen rinnakkain - yhteisöllistä tukea koulun aikuisille	63
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>65</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>68</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>76</b>

## TAULUKOT

Taulukko 1: Aineiston kokonaisuus .....	20
Taulukko 2: Haastattelujen toteutuminen .....	21
Taulukko 3: Esimerkki koodaamisen eri vaiheista .....	26

## KUVIOT

Kuvio 1: Oppimisen kolmiportaisen tuen prosessi perusopetuslain mukaan ...	10
Kuvio 2: Synergiaetumalli: toimintaterapeutin ja opettajien yhteistyön rakentumisen eri tasot perusopetuksessa .....	31
Kuvio 3: Yhteistyöstä saatavan synergiaedun saavuttamisen perustukset .....	32
Kuvio 4: Toimintaterapeutin ja opettajan käytännön yhteistyö. ....	36
Kuvio 5: Opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön hyödyt .....	41

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Moniammatillisuus vai monialaisuus?

Moniammatillisuus ja monialaisuus ovat yleisesti käsitteinä tuoreita, ja niitä saatetaan käyttää arkipuheessa tietämättä oikeastaan tarkemmin niiden merkityksestä. Monialaisuus on kouluissa kuitenkin lisääntymässä, joten olisi tärkeä kiinnittää huomiota niiden määrittelyyn myös kouluympäristössä käytettäväksi. Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on käsitteellistä koulussa tapahtuvaa, toimintaterapeutin ja opettajan monialaista yhteistyötä empiirisen aineiston perusteella.

Moniammatillisen yhteistyön käsitettä käytetään erityisesti sosiaali- ja terveysalalla. Monialaisuus on kuitenkin ilmiönä lisääntymässä myös koulun kontekstissa niin oppilashuollossa, kolmiportaisen tuen yhteydessä kuin osana tavallista opetusta. Tämä johtuu osittain siitä, että myös Suomessa ollaan Unescon Salamancan julistuksen (1994) sekä YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksien yleissopimuksen ratifioinnin (2016) myötä kehittämässä perusopetusta inklusioperiaatteen mukaisesti (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18, myöhemmin POPS 2014). Inklusiivisella opetuksella tarkoitan tässä tutkimuksessa kaikkien lasten mahdollisuutta käydä samaa, yhteistä koulua, jossa kaikki saavat oppimiseensa ja osallistumiseensa tarvitsemansa yksilöllisen tuen. Inklusio liittyykin enemmän siihen, mitä kasvatusympäristöissä tulisi tehdä tämän mahdollistamiseksi, kuin yksittäisen oppilaan tilanteeseen. (ks. esim. Moberg ym. 2015.)

Moniammatillisuuden ja monialaisuuden käsitteitä käytetään usein rinnakkain ja toistensa synonyymeinä. Molemmilla tarkoitetaan eri toimijoiden yhteistyötä. Moniammatillisuus-käsitteellä korostetaan työntekijöiden ammatiosaamista huolimatta ammattilaisten toimialasta, kun taas monialaisuuskäsitteellä on haluttu korostaa eri toimialojen yhteistyötä ja tehdä eroa saman toimialan sisällä tapahtuvasta eri ammattiryhmien yhteistyöstä (Lybeck &

Walldén 2011, 26-27). Isoherranen (2012, 22) määrittelee väitöskirjassaan moniammatillisen yhteistyön tiedon kokonaisvaltaiseksi kokoamiseksi yhteisesti sovituin käytäntein, ylittäen ammatillisia ja organisaatioiden rajoja. Koulussa tapahtuvasta, eri alojen ammattilaisten yhteistyöstä voisi siis käyttää käsitettä moniammatillinen yhteistyö, etenkin jos kaikki ammattilaiset ovat hallinnollisesti samassa organisaatiossa. Vaikka Isoherranen (2012) korostaakin moniammatillisen yhteistyön asiakaslähtöisyyttä, käsite korostaa yhteistyön osapuolten ammatillisuutta, ja sulkee näin esimerkiksi oppilaan itsensä ja hänen vanhempansa yhteistyön ulkopuolelle. Monialaisen yhteistyön käsite soveltuu siis paremmin kuvaamaan tilannetta, jossa oppilaan tukemiseksi tehdään yhteistyötä esimerkiksi vanhempien, opettajan, koulupsykologin ja toimintaterapeutin kanssa.

Tämän tutkimuksen teoreettisessa tarkastelussa käytän moniammatillisuuden ja monialaisuuden käsitteitä toistensa synonyymeinä, sillä aihetta käsittelevässä kirjallisuudessa käsitteet määritellään toisinaan samalla ja toisinaan eri tavalla, ja etenkin käsitteiden kääntäminen englannista suomeksi on epäjohdonmukaista (ks. esim. Aira 2012, 16-18; Careau ym. 2015, 372-373; D'Amour, Ferrada-Videla, Rodriguez & Beaulieu 2005; Kinnaman & Bleich 2004, 311; Kuorilehto 2014, 23-38). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuitenkin käsitteellistää juuri monialainen yhteistyö opettajan ja toimintaterapeutin välillä.

## **1.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys**

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena on mallintaa monialaisen yhteistyön rakentumista sen toimijoiden, opettajan ja toimintaterapeutin näkökulmista perusopetuksen sekä kuntoutuspalveluiden kontekstissa. Toimintaterapian toteutusta koulussa tai opettajien ja toimintaterapeuttien yhteistyötä ei ole tutkittu Suomessa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin saada lisää tietoa ja ymmärrystä opettajien ja toimintaterapeuttien yhteistyöstä ja sen merkityksellisyydestä oppilaiden tuen tarpeiden toteutumiselle. Tällaisen vähän tunnetun ilmiön tutkimiseen sopii hyvin Grounded Theory -tutkimusmenetelmä, jonka tarkoituksena on tutkimusaineiston pohjalta luoda

tutkittavaa ilmiötä mallintava teoria (Glaser & Strauss 1967). Grounded Theory -menetelmällä voidaan oppia tutkittavasta ilmiöstä lisää ja muodostaa siitä teoria sen ymmärtämiseksi (Charmaz 2006).

Aineiston kokoamista ja analyysiä ohjaavaksi tutkimuskysymykseksi muotoutui:

1. Millaiset prosessit ovat merkityksellisiä toimivan monialaisen yhteistyön rakentumisessa opettajan ja toimintaterapeutin välillä?

Grounded Theory -tutkimuksen tavoitteena ei ole *kuvailla* opettajien ja toimintaterapeuttien toimintaa, vaan *mallintaa* toimivan monialaisen yhteistyön rakentumisen prosessia. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on siis tuottaa aineistope-  
rustainen (Kautto-Knape 2012), substantiivinen teoria niistä sosiaalisista prosesseista, jotka ovat merkityksellisiä toimivan yhteistyön rakentumisen näkökulmista.

## 2 OPETUS- JA KUNTOUTUSPALVELUT

Palvelut voidaan jaotella peruspalveluihin, tarvittaessa tarjolla oleviin palveluihin, kohdennetun tuen palveluihin sekä terveyden- ja sosiaalihuollon erikois- palveluihin. Toinen tapa luokitella palveluja on jakaa ne edistäviin ja ehkäiseviin, korjaaviin sekä opetuspalveluihin. (Perälä, Halme & Nykänen 2012.) Tämän tutkimuksen kohteena oleva toimintaterapeuttien ja opettajien yhteistyö sijoittuu usealle eri palvelun taholle. Opettajat toimivat osana peruspalveluita ja tarvittaessa tarjolla olevia palveluita opetuksessa ja erityisopetuksessa, mutta ovat osallisina myös kouluterveydenhuollossa ja oppilashuollossa. Toimintaterapeutit voivat toimia kuntoutuksessa joko perusterveydenhuollossa tai erikoissairaanhoidossa, tai toimia yksityisinä palveluntuottajina Kelan tai vakuutusyhtiöiden rahoittamana. Suomessa vain noin kymmenen toimintaterapeuttia toimii kunnan opetustoimessa.

Tässä luvussa käsittelen ensin inklusiivisia opetuspalveluita ja toimintaterapiaa kouluikäisten lasten kuntoutuksessa erikseen, jonka jälkeen tarkastelen näiden kahden palvelutahon yhteistä rajapintaa.

### 2.1 Inklusiiviset opetuspalvelut ja -järjestelmät

Inklusiivinen opetus on monimutkainen ja ristiriitainen lähestymistapa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen, mutta toteutuessaan kunnolla se voi tuoda monia akateemisia ja sosiaalisia hyötyjä kaikille oppilaille (Mitchell 2014, 311). Yleisesti ajatellaan, että inklusiivinen opetus vaatii tukea opettajille erilaisilta ammattilaisilta (Mitchell 2014, 306; Peterson & Hittie 2003, 45), koska nähdään, että lasten auttaminen ja tukeminen vaatii ammattilaisilta toistensa auttamista ja tukemista (Peterson & Hittie 2003, 130).

Tämän opetusta tukevan ammattilaisryhmän nimitys, kokoonpano ja toiminta vaihtelevat suuresti, mutta esimerkiksi Mitchell (2014, 306) ehdottaa



ihanteelliseksi kokoonpanoksi yleisopetuksen opettajan, erityisopettajan, erilaiset terapeutit ja muut ammattilaiset sekä koulunkäynninohjaajan. Ryhmän kokoonpano vaihtuisi aina luokan ja oppilaiden tarpeiden mukaan. Suomessa tällainen opetusta tukeva ryhmä tunnetaan oppilashuoltoryhmänä, joista Yhdysvalloissa lähimpänä on nimitys "school-wide team". Sen tarkoituksena on kehittää koko koulun erityisoppilaita tukevaa kulttuuria ja toimintakäytäntöjä sekä tunnistaa ja tukea yksittäisiä tukea tarvitsevia oppilaita (Mithell 2014, 73). Suomessa oppilashuollon tarkoituksena on edistää sekä oppilaiden että opiskeluyhteisön terveyttä, hyvinvointia ja yhteisöllistä toimintaa. Sen laissa määritellyn henkilökuntaan kuuluu terveydenhoitaja, koululääkäri, koulupsykologi ja koulukuraattori. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Yhdysvalloissa kouluissa toimii lisäksi "related services", joka sisältää esimerkiksi toimintaterapeutin, fysioterapeutin tai puheterapeutin palveluita, ja jonka tavoitteena on tukea lasta hyötymään opetuksesta (Peterson & Hittie 2003, 108). Tällaisia palveluja tarjotaan osana oppilashuoltoa vain muutamassa suomalaisessa koulussa, ja lakisääteisesti se on turvattu vain erityisoppilaitoksille (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 10§). Oppilaan opiskeluhuoltosuunnitelmaan on kuitenkin lain mukaan kirjattava miten yhteistyö muiden opiskelua tukevien tahojen kanssa järjestetään (1287/2013, 13 §). Lisäksi opiskelijahuoltoryhmällä on oikeus pyytää neuvoa opiskelijan asiassa tarpeelliseksi katsomiltaan asiantuntijoilta ja ilmaista heille siinä tarkoituksessa salassa pidettäviä tietoja lain sallimissa puitteissa (1287/2013, 19 §).

Inklusiivinen opetuspalveluiden kokonaisuus ei tarkoita erikoistuneiden opetuspalveluiden erottamista niin sanotusta tavallisesta opetuksesta, vaan eri tasoisen tuen tarjoamista kaikille oppilaille yleisopetuksen luokassa. Erikoistuneet palvelut eivät siis ole fyysisesti eri paikassa vaan palveluiden muoto, intensiteetti ja kesto vaihtelevat oppilaan ja opettajan tarpeiden mukaan. (Peterson & Hittie 2003, 129.) Tähän on pyritty myös Suomen perusopetuslaissa (628/1998) määritellyssä oppimisen kolmiportaisessa tuessa, jonka tarkoituksena on taata oppilaalle hänen kehitystasonsa ja yksilöllisten tarpeidensa mukaisista, suunnitelmallista ja joustavaa tukea oppimiseen (POPS 2014, 61). Havainnol-

listan kolmiportaisen tuen prosessia perusopetuslain (628/1998, 16-17§) mukaan kuviossa 1.



Kuvio 1: Oppimisen kolmiportaisen tuen prosessi perusopetuslain mukaan

Suomessa oppilashuollosta sekä oppimisen kolmiportaisesta tuesta säädetään eri laeissa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013; Perusopetuslaki 628/1998), mutta oppimisen ja koulunkäynnin tuki sekä oppilashuolto muodostavat kokonaisuuden ja lait myös edellyttävät niiden monialaista yhteistyötä (ks. esim. POPS 2014, 61). Monialaista yhteistyötä korostetaan erityisesti tehostetussa ja erityisessä tuessa, joita varten oppilaan tilannetta tarkastellaan monialaisesti oppilashuollon ammattilaisten kanssa (Opetushallitus 2014). Kuviossa 1 olen merkinnyt kursiivilla ne prosessit, joissa perusopetuslaki vaatii monialaista yhteistyötä.

Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen prosessi korostaa tuen tarpeen havaitsemista, arviointia ja tuen suunnitelmallista toteuttamista monialaisessa yhteistyössä opettajien ja muiden tuen ammattihenkilöiden kanssa. Tuen tarpeen havaitsemisessa ja tuen suunnittelussa tarvitaan oppilaiden oppimisen edistymisen ja koulunkäynnin jatkuvaa arviointia, jossa tulee hyödyntää myös mahdollisten muiden arviointien tuloksia. Lisäksi arvioidaan, voi-

daanko koulussa käytössä olevia toimintatapoja, opetusjärjestelyjä ja oppimisympäristöjä muuttamalla toteuttaa oppilaalle paremmin sopivia pedagogisia ratkaisuja. (POPS 2014, 61.) Oppimisen ja koulunkäynnin seuraaminen ja arviointi korostuu tehostetun ja erityisen tuen portailta (mts. 63, 66). Haasteena onkin tuottaa oppilaan kannalta tarkoituksenmukaisia asiakirjoja ja päätöksiä, joissa on monialaisesti arvioitu oppilaan osaamista ja tuen tarvetta. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014, 102) on esittänyt, että terveydenhuollon, sosiaali- ja opetustoimen yhteistyötä on vahvistettava kolmiportaisen tuen toteutumiseksi.

Inklusiiviset opetuspalvelut ovat siis itse opetuksen lisäksi monialaisia, oppimista tukevia ja mahdollistavia palveluita. Suomessa inklusiota on pyritty edistämään oppimisen kolmiportaisella tuella sekä oppilashuollolla. Monialaisen oppilashuollon yhteistyön hyödyntämisessä kaikkien oppilaiden oppimisen tukemiseksi yleisopetuksen kontekstissa on kuitenkin vielä kehitettävää.

## **2.2 Toimintaterapia kouluikäisten lasten kuntoutuksessa**

Toimintaterapia on kuntoutusta, joka tähtää henkilön itsenäiseen elämään tukemalla niiden valmiuksien ja taitojen kehittymistä, joita hän tarvitsee itsenäiseen toimintaan (Medical Subject Headings 2017, Toimenpideluokitus 2015). Toimintaterapiassa edistetään henkilön toimintamahdollisuuksia tietoisesti ja tavoitteellisesti hänen elämänlaatunsa parantamiseksi. Toimintamahdollisuuksien edistäminen voi kohdistua sekä henkilön toimintaan että ympäristöön, ja se voidaan toteuttaa esimerkiksi tämän luonnollisissa toimintaympäristöissä. (Toimintaterapianimikkeistö 2003.) Toimintaterapian toteuttamisen taustalla on erilaisia toiminnan teoreettisia malleja, kuten Kielhofnerin (2002) Inhimillisen toiminnan malli (Model of Human Occupation) tai Kanadalainen toiminnan toteuttamisen malli (Canadian Model of Occupational Performance) (Townsend, Stanton & Law 1997).

Suomalaisessa kuntoutusjärjestelmässä vastuu kuntoutuksen järjestämisestä jakautuu monelle eri taholle, ja toimintaterapiaa toteutetaan niin sosiaali- ja terveydenhuollon rahoittamana perusterveydenhuollossa ja erikoissairaanhoidossa kuin Kansaneläkelaitoksen (jatkossa Kela) tai vakuutusyhtiöiden kus-

tantamana yksityisillä palveluntuottajilla (Kuntoutusselonteko 2002). Perusterveydenhuollossa lasten toimintaterapia painottuu kuntoutuksen tarpeen arviointiin, ja sen tarkoituksena on tukea lapsen arkipäivän, liikkumisen, koulu-työskentelyn ja kaverisuhteiden taitoja (ks. esim. Vantaan kaupunki, Tampere 2017 ja Jyväskylän kaupunki 2017). Kelan vaativana lääkinällisenä kuntoutuksena toimintaterapian tarkoituksena on mahdollistaa toiminta arjen ympäristössä, kun kehitysviive, -häiriö, vamma tai sairaus haittaa toimintakykyä (Kela 2016, Terapiat). Kelan vaativan lääkinällisen kuntoutuksen saajista suurin osa on alle 16 -vuotiaita, joista 7-12 -vuotiaiden osuus vuonna 2016 oli noin 6500 lasta (Haapala 2016).

Lasten toimintaterapia perustuu toimintaterapeutin arviointiin lapsen toiminnasta ja osallisuudesta, sekä miten hänen toimintakyvyn haasteensa ja ympäristönsä vaikuttavat siihen. Toimintaterapia tähtää lapsen toimintakyvyn ja osallisuuden edistämiseen muun muassa erilaisilla interventioilla, toimintaa ja ympäristöä muokkaamalla sekä antamalla konsultointia lapsen lähipiirille. (Case-Smith 2010, 1-18.) Toimintaterapialla voidaan edistää lapsen toimintakykyä muun muassa motorisissa taidoissa, käden käytössä, sensorisessa integraatiossa, hahmottamisessa ja sosiaalisissa taidoissa (Case-Smith & O'Brien 2010). Toimintaterapia on suositeltu kuntoutusmuoto esimerkiksi ADHD:n ja autismin kirjon häiriöiden kuntoutuksessa (Moilanen, Mattila, Loukusa & Kielinen 2012, Puustjärvi 2011).

Yhdysvalloissa suurin osa lasten toimintaterapiasta toteutuu kouluissa (Swinth, Chandler, Hanft, Jackson & Shepherd 2004, 16-17). Inklusion edistämisen myötä koulussa toimivien toimintaterapeuttien mahdollisuuksia vastata kaikkien oppilaiden tarpeisiin on laajennettu (Laverdure & Rose 2012, 347). Esimerkiksi Uudessa-Seelannissa toimintaterapeutit ovat työskennelleet ensin erityiskouluissa, mutta inklusiivisten käytäntöjen myötä entistä enemmän yleisopetuksessa (Hasselbusch & Penman 2008, 24). Myös Yhdysvalloissa koulussa toimivat toimintaterapeutit ovat perinteisesti työskennelleet vammaisten lasten kanssa, mutta tarjoavat nykyään myös ehkäiseviä palveluita ja tukevat kaikkia lapsia joilla on ongelmia toiminnallisessa suoriutumisessa ja osallistumisessa (Swinth ym. 2004, 16).

Kouluympäristössä toimintaterapia keskittyy tukemaan oppilaita osallistumaan niihin merkityksellisiin ja tarkoituksenmukaisiin koulun toimintoihin, jotka mahdollistavat oppilaan menestymisen ja sitoutumisen koulussa (Swinth ym. 2004, 17). Opetuksellisesti merkityksellinen toimintaterapia keskittyy tunnistamaan ja tukemaan oppilaita, joilla on oppimisen tai käyttäytymisen haasteita. Se pyrkii kehittämään niitä taitoja, jotka mahdollistavat kestävä elämäntavat ja sosiaalisen osallistumisen myös koulun jälkeen. (Laverdure & Rose 2012, 347.)

Koulussa tapahtuvaan toimintaterapiaan ja toimintaterapia-arviointiin on olennaista sisällyttää opetuksellisesti merkitykselliset ulottuvuudet, jolloin toimintaterapeutti arvioi mitä oppilaan tulisi tehdä pystyäkseen osallistumaan koulussa ja tukee häntä saavuttamaan yhdessä sovittuja oppimisen tavoitteita (Swinth ym. 2004, 18). Usein opetuksellisesti merkityksellisessä kuntoutuksessa on olennaista muutosten tekeminen oppilaan fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä sekä tehtävien vaatimuksissa (Laverdure & Rose 2012, 349).

Suomessa toimintaterapia toteutuu kouluissa pääasiassa Kelan rahoittamien yksityisten palveluntuottajien tai kunnan terveydenhuollon toimesta. Vain kourallisessa suomalaisia kouluja on oma toimintaterapeutti, ja suurin osa näistä on valtion erityiskouluja. Koulussa tapahtuvasta toimintaterapiasta on vain vähän inklusiivista käytäntöä ohjaavaa tutkimusta, ja suurin osa siitä on tehty pohjoisamerikkalaisessa kontekstissa (Hasselbusch & Penman 2008, 24). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on osaltaan käsitteellistää toimintaterapeuttien ja opettajien yhteistyön prosesseja suomalaisessa kontekstissa.

### **2.3 Opetus- ja kuntoutuspalveluiden rajapinta**

Opetus- ja kuntoutuspalveluilla on yhteinen asiakaskunta sillä Suomessa lähes kaikki kouluikäiset lapset käyvät koulua, ja esimerkiksi Kelan vaativan lääkinällisen kuntoutuksen saajista suuri osa on kouluikäisiä lapsia (Haapala 2016). Perusopetuslaki (21.8.1998/628, 14-15§) velvoittaa kuntia laatimaan paikalliset opetussuunnitelmansa osittain yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 11, 34)

mukaan eri asiantuntijoiden kanssa tehtävä yhteistyö parantaa suunnitelmien ja koulutyön laatua sekä tukee kaikkien oppilaiden tarpeiden, edellytysten ja vahvuuksien huomioon ottamista. Myös Laverdure ja Rose (2012, 348) painottavat, että tehtäessä päätöksiä opetuksellisesti merkityksellisistä palveluista, on tarkasteltava sekä oppilaan terveyteen liittyviä tekijöitä että hänen koulutuspolkuaan kokonaisuutena. Kelan järjestämä vaativa lääkinällinen kuntoutus taas perustuu yhteistyölle, jonka avulla mahdollistetaan kuntoutumista edistävät toimintatavat (Kela 2016, Terapiat).

Yhteistyön näkökulmasta yksi konkreettinen, niin perusopetuslaissa, opetussuunnitelman perusteissa kuin kuntoutuksen järjestäjän asiakirjoissa näkyvä toimintatapa ovat erilaiset tuen tarvetta arvioivat ja suunnittelevat asiakirjat, kuten pedagogiset arviot, oppimissuunnitelmat, henkilökohtaiset oppimisen järjestämistä koskevat suunnitelmat (jatkossa HOJKS) ja kuntoutussuunnitelmat. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 36, 64, 67, 74) sanotaan, että yhteistyötä tarvitaan erityisesti oppimisen arvioinnissa ja tuessa, jolloin esimerkiksi pedagogisen arvion tai HOJKS:n laatimisessa voidaan käyttää muita asiantuntijoita sekä hyödyntää oppilaan olemassa olevia kuntoutussuunnitelmia. Myös Kela myöntää vaativan lääkinällisen kuntoutuksen verkostokäyntejä esimerkiksi HOJKS:n tekemiseen osallistumiseen koulussa (Kela 2016, Terapiat). Opetushallituksen (Koivula 2016) linja on, ettei pedagogisiin asiakirjoihin kirjata asioita, jotka eivät liity opetuksen järjestämiseen. Vain jos kuntoutuksen järjestämisellä on vaikutusta oppilaan opetusjärjestelyihin ja oppilasta kuntoutetaan koulun arjessa, on perusteltua kirjata näitä toimenpiteitä pedagogisiin asiakirjoihin. Koulutyön tavoitteet tulevat perusopetuksen tavoitteista, eikä koulu voi suunnitella opetustaan koulun ulkopuolisen kuntoutuksen tavoitteiden mukaan. (Koivula 2016.)

Kouluissa oppilaan tukeminen saattaa edellyttää sellaista erityisosaamista, jota koulun omalla henkilöstöllä ei ole riittävästi (POPS 2014, 74). Esimerkiksi tehostetussa ja erityisessä tuessa oppilaalla on oikeus erilaisiin oppimisen apuvälineisiin, ja oppilaan kanssa työskentelevillä on velvollisuus ohjata oppilasta ja huoltajaa niiden käytössä yhteistyössä muiden ammattihenkilöiden kanssa (mts. 66, 74). Tällöin esimerkiksi koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden konsul-

taatio on tärkeä työmenetelmä (mts. 74, 78). Tehostetussa ja erityisessä tuessa oppilaalla on myös oikeus opetukseen osallistumisen edellyttämiin kuntoutuspalveluihin (mts. 65). Opetushallituksen (Koivula 2016) linjaus kuitenkin on, että muissa kouluissa kuin valtion erityiskouluissa kuntoutus, kuten oppilaan erilaiset terapiat, ei ole koulun toimintaa. Oppilaan kuntoutus tulisi järjestää oppituntien ulkopuolella, mutta opetuksen järjestäjä päättää salliiko se terapian järjestämisen kesken koulupäivän. Jos kuntoutus kuitenkin toteutuu kouluaihana, oppilaan tulee saada lupa poissaoloon tai poissaoloista täytyy tehdä hallintopäätös erityisistä opetusjärjestelyistä vastuukysymysten vuoksi. (Koivula 2016.)

Vaikka Opetushallituksen linjaus koulussa toteutettavasta kuntoutuksesta ja kuntoutuksen ja kasvatuksen yhteistyöstä asiakirjojen tasolla on tiukka, puhuvat sekä Opetushallitus että Kela yhteistyön tärkeydestä oppilaan kuntouttavan arjen mahdollistamiseksi (Koivula 2016, Kela 2016a). Sipari (2008, 69-70) kuvailee väitöskirjassaan kuntoutuksen ja kasvatuksen asiantuntijoiden keskustelua kuntouttavasta arjesta, jota pidettiin hyvänä ja yleisenä käytäntönä. Arki kuntouttavaksi -ajattelutavan taustalla oli inklusion ja elämään osallisuuden arvot. Kuntouttavan arjen käsite kuvasi keskusteluissa asennoitumista ja yhteisen toiminnan määrittelyä, jossa kuntoutus liitetään lapsen arkeen kotona, päiväkodissa ja koulussa. Sipari (mts. 70) kuvaa kuntouttavaa arkea näin:

Täten kuntoutus ei ole erillistä toimintaa, ja sen tulee painottua arkeen. Arjen toiminnot, harrastukset, koulu ja terapia eivät ole toistensa vastakohtia tai edes vaihtoehtoja vaan toisiaan tukevia asioita. Arjen asioissa voidaan ottaa huomioon kuntouttavia elementtejä, jolloin kyseessä on kuntoutus lapsen luonnollisen toiminnan yhteydessä esimerkiksi ruokailu- ja leikkitalanteessa.

Koivula (2016) Opetushallituksen edustajana toteaa, että yhteistyö kuntoutusta antavien tahojen kanssa on tärkeää, ja saatuja tietoja ja ohjeita voidaan hyödyntää koulussa, koska kuntouttava arki oppilaan omassa toimintaympäristössä on olennaista. Kelan (2016a) vaativan lääkinnällisen kuntoutuksen tavoitteena on kuntouttavan arjen rakentaminen, jolloin on useimmiten tarkoituksenmukaista järjestää terapia kuntoutujan arkiympäristössä kuten koulussa. Näin terapiassa opitut taidot siirtyvät arkeen ja kuntoutujan lähipiiriä voidaan ohjata tera-

piakäyntien aikana. Tällöin puhutaan niin sanotuista kotikäynneistä, jotka kirjataan kuntoutussuunnitelmaan. (Kela 2016a.)

Koska opetus- ja kuntoutuspalveluita koskevat eri lainsäädännöt, on ymmärrettävää että niiden yhteistyö hallinnollisella tasolla on monimutkaista. Opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaiset tekevät kuitenkin päivittäin yhteistyötä mahdollistaakseen lasten oppimisen ja osallistumisen kuntouttavassa arjessa. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin ymmärtää erilaisten yhteistyöhön liittyvien prosessien merkityksiä sille, että perusopetuksessa voidaan toteuttaa lapsen yksilöllisiä tuen tarpeita inklusiivisesti.



## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 3.1 Grounded Theory ja aineistoperustaisen mallin tuottaminen

Grounded Theory on tutkimusmenetelmä, jonka avulla pyritään rakentamaan tutkittavaa ilmiötä kuvaava teoria tutkimusaineiston pohjalta (Glaser & Strauss 1967). Glaser ja Strauss (1967, 32-35) kuvaavat kuinka Grounded Theory -menetelmällä voidaan rakentaa substantiiveja tai formaaleja teorioita. Substantiivinen teoria kuvaa pienempää, substantiivista tai empiiristä ilmiötä, ja rajautuu siten koskemaan vain tutkittua ilmiötä. Formaali teoria puolestaan on yleistettävissä substantiivista teoriaa laajempiin ilmiöihin. Glaser ja Strauss (1967, 34) korostavat, että substantiivinen teoria edeltää formaalia teoriaa, eli formaali teoria voidaan rakentaa substantiivisen teorian avulla, molempien ollessa kuitenkin aineistoperustaisia. Omassa tutkimuksessani olen rakentanut substantiivisen teorian opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön rakentumisesta Suomessa.

Koska teoriaa rakennetaan aineistosta käsin, tutkimusaineisto ja sen analyysi korostuvat (Glaser & Strauss 1967). Käytän tutkimuksessani käsitettä "aineistoperustaisuus" (Kautto-Knape 2012), jolla pyrin kuvaamaan Grounded Theory -menetelmän teorianmuodostuksessa tärkeää aineistolähtöisyyttä teorian rakentamisen perustana. Holtonin mukaan (2008) aineistoperustaisen teorian rakentamisessa olennaista on, että tutkittavaa ilmiötä ei pyritä vain kuvailemaan tai määrittelemään käsitteellisesti, vaan tavoitteena on tuottaa ilmiötä abstraktisti käsitteellistävä ja selittävä aineistoperustainen teoria. Holton korostaakin, ettei Grounded Theory -tutkimuksen tuloksena siis ole faktojen raportoiminen, vaan aineistoperustainen teoria, joka hypoteettisesti mallintaa ilmiön käsitteiden välisiä suhteita.

Tärkeintä teorian rakentamisessa on siis aineistoperustaisuus ja emergenssi, eli teorian on todella noustava aineistosta käsin, eikä esimerkiksi saada vaihtotteita jo olemassa olevista teorioista ja kirjallisuudesta (Glaser & Strauss

1967). Aineistosta nousevan teorian ja olemassa olevan kirjallisuuden tasapainottamisessa tärkeää on tutkijan oma teoreettinen sensitiivisyys, jota käsittelen tarkemmin seuraavaksi.

### 3.2 Teoreettinen sensitiivisyys

Holton (2008) määrittelee teoreettisen sensitiivisyyden kyvyksi nostaa ja luoda käsitteitä aineistosta ja suhteuttaa niitä toisiinsa, ja näin muodostaa teoria. Oma käsitykseni teoreettisesta sensitiivisyydestä on hyvin samansuuntainen kuin Charmazin (2006, 10) näkemys siitä, että teoria on todellisuuden rakennelma. Aineistosta kehkeytyvä malli pyrkii heijastamaan ja peilaamaan olemassa olevaa todellisuutta. Olemassa olevasta todellisuudesta on tutkimusta varten otettu näyte eli aineisto. Teoria on siis peili, josta heijastuu aineiston kokoinen pala todellisuutta. Todellisuutta ei koskaan pystytä kuvaamaan täysin aukottomasti. Peilit eli teorit saattavat antaa todellisuudesta vääristyneen kuvan tai peilejä ei koskaan ole tarpeeksi heijastamaan koko olemassa olevaa todellisuutta. Tutkimuksen avulla pyritään kuitenkin heijastamaan todellisuutta mahdollisimman tarkasti ja ymmärtämään käsillä olevaa aineistoa syvällisesti, kuitenkin pitäen mielessä tutkimuksen tekemisen rajoitteet.

Gisken & Artinianin (2007) ajatuksiin perustuen teoreettisen sensitiivisyyden käsite on tutkijan tietynlaista herkkyyttä omalle tutkimukselleen ja koko ympäröivälle maailmalle. Tämä herkkyys kattaa niin aineiston, aineiston analyysin ja siitä kehkeytyvän teorian, aikaisemmat teorit ja kirjallisuuden kuin tutkijan oman ajattelun ja sen kehittämisen.

Itse näen, että teoreettinen herkkyys aineistolle alkaa jo aineistonkeruusta. Jotta pystyttäisiin heijastamaan todellisuutta mahdollisimman tarkasti, on olemassa olevasta todellisuudesta kerättävä mahdollisimman todellinen näyte. Vaarana on, että tutkija itse vääristää todellisuutta aineistonkeruun aikana. Myös Honkonen ja Karila (1995) muistuttavat, että ”empiirisen aineiston kerääminen ei koskaan voi tapahtua ilman etukäteistietoa ja havaintoa jäsentäviä kategorioita”. On siis oltava herkkä todellisuudelle ja siitä saatavalle näytteelle. Koko tutkimuksen läpi on muistettava, että muodostuvan teorian avulla pyri-

tään kuvaamaan todellisuutta, ei muokkaamaan sitä. Aineistoa on siis "kuunneltava" tarkasti, herkkänä sille mitä se yrittää kertoa todellisuudesta. Tutkijan tavoitteena on ymmärtää syvällisesti aineistoa eli todellisuutta.

Herkkyys aineistolle eli todellisuudelle nivoutuukin mielestäni yhteen herkkyyteen aineiston analyysin kautta muotoutuvalle teorialle. Analyysissä ei pyritä muokkaamaan aineistosta teorialle sopivaa, vaan muokkaamaan analyysiä ja teoriaa aineistoon sopivaksi, eli aineistoperustaiseksi (Kautto-Knape 2012). Kaikki lähtee aineistosta: koska todellisuus voi muokkautua, lisääntyä tai vähentyä, pitää myös teorian muuttua. On siis oltava valmiina hylkäämään ja jatkuvasti luomaan uusia teorioita, jos aikaisemmat eivät heijastaneet todellisuutta.

Vaikka aineistonkeruussa ja analyysissä tuleekin keskittyä nimenomaan aineistoon, on oltava myös herkkänä aikaisemmalle tutkimukselle, kirjallisuudelle ja teorioille. Grounded Theory -menetelmässä kirjallisuus käsitetään ikään kuin uutena tutkimusaineistona, joka integroidaan aineistoperustaiseen teoriaan (Holton 2008). Mielestäni aikaisempaa teoriaa voi hyödyntää myös aineistonkeruussa, jotta saa kerättyä mahdollisimman tarkan näytteen todellisuudesta eikä vääristä sitä omilla ajatuksilla tai muilla aikaisemmillä teorioilla. Jatkuvasti on tarkkailtava sitä, milloin aikaisempi "tieto", kirjallisuus ja tutkimus voisi hyödyttää oman teorian syntymistä, eli todellisuuden tulkintaa. On oltava myös herkkä sille, miten oma aineisto ja teoria sijoittuvat suhteessa aikaisempaan kirjallisuuteen.

Tutkijan on oltava myös herkkänä omalle ajattelulle ja sen kehittämiseksi, on jatkuvasti esitettävä itselleen erilaisia analyttisiä kysymyksiä. Olemme tutkijoina osa tätä maailmaa, ja aikaisemmat kokemuksemme tulevat väistämättä osaksi teorian muodostusta (Charmaz 2006). Jokainen tulkitsee todellisuutta oman päänsä sisällä, ja tutkijan on tiedostettava omat ajatteluprosessinsa voidakseen heijastaa todellisuutta mahdollisimman tarkasti. Loppujen lopuksi tutkijan on oltava herkkänä koko tutkimuksenteon kokonaisuudelle, sille, miten tästä aineistosta eli todellisuudesta syntyy teoria.

### 3.3 Aineistonkeruu ja aineisto

Grounded Theory -tutkimuksessa "all is data", eli aineistoa ei rajoiteta tiettyyn aineistotyyppiin tai -lähteeseen, sillä monipuolinen aineisto mahdollistaa hyvän teorian muodostamisen (Glaser & Strauss 1967; Holton 2008). Tähän tutkimukseen empiirinen aineisto kerättiin kolmella eri tavalla: yksilö- ja ryhmähaastatteluin, koululaisten kanssa työskentelevien toimintaterapeuttien verkostoitumispäivään osallistumalla sekä internet-pohjaisella kyselylomakkeella. Taulukossa 1 kuvataan aineiston kokonaisuutta, sen koontia ja määrää.

Taulukko 1: Aineiston kokonaisuus

Menetelmä	Osallistujat	Aineisto
Yksilö- ja ryhmähaastattelut	1 rehtori, 2 opettajaa, 3 toimintaterapeuttia	41 sivua litteroitua tekstiä
Koululaisten kanssa työskentelevien toimintaterapeuttien verkostoitumispäivä	30 toimintaterapeuttia, joista suurin osa yksityiseltä sektorilta	Ryhmissä koostetut toiveet ja odotukset verkostoitumiselle
Internet-pohjainen kyselylomake	7 toimintaterapeuttia, joista 85,7% yksityiseltä sektorilta ja 14,3% julkiselta sektorilta	Vastaukset avoimiin ja monivalintakysymyksiin

Haastattelu sopii erittäin hyvin Grounded Theory -tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, sillä haastatteluissa on mahdollista kohdistaa ja hioa kysymyksiä tarkasti tutkittavan ilmiön ja muodostuvat teorian kannalta, sekä tehdä tarvittaessa useampia haastatteluita (Fontana & Prokos 2007, 57). Tätä tutkimusta varten haastattelut toteutettiin keskustelunomaisina yksilö- ja ryhmähaastatteluina, ilman kaikille haastatteluille yhteistä kysymys- tai teemarunkoa. Keskusteluhaastattelu on verrattavissa avoimeen tai syvähaastatteluun, jossa tutkittava ilmiö ohjaa haastattelijan ja haastateltavien keskustelua (Tuomi & Sarajarvi 2002, 78). Haastattelujen tavoitteena oli saada haastateltavat kuvailemaan ja pohtimaan omaa työtään sekä yhteistyötä toimintatera-

peutin/opettajien kanssa. Yksilöhaastatteluisissa haastateltavien oli mahdollista ilmaista omia näkemyksiään tutkittavaan ilmiöön liittyen. Ryhmähaastatteluisissa taas oli mahdollista luoda avoin ja keskusteleva ilmapiiri, jossa haastateltavilla oli mahdollisuus myös kehittää yhteistyötään. Yksi ryhmähaastattelun etu on, että haastateltavat voivat yhdessä muistella ja kuvailla yhteisiä kokemuksia (Fontana & Prokos 2007, 31). Haastattelut kestivät kukin keskimäärin tunnin, ja ne nauhoitettiin haastateltavien luvalla. Nauhoitetut haastattelut litteroitiin, jolloin niistä muodostui yhteensä 41 sivua litteroitua tekstiä.

Yksilö- ja ryhmähaastattelut toteutettiin kolmelle eri koulun oppilashuollossa työskentelevälle toimintaterapeutille, yhden koulun rehtorille sekä kahdelle opettajalle. Kaikki haastateltavat toimivat kolmessa eri koulussa Uudellamaalla. Kaksi koulua, joista haastateltiin ainoastaan toimintaterapeutteja, ovat samassa kunnassa. Kouluun, josta haastateltiin sekä rehtoria, toimintaterapeuttia että opettajia, oli juuri palkattu toimintaterapeutti yhdeksi lukuvuodeksi valtion tasa-arvorahan avulla, mutta toimintaterapeutin työsuhde päättyi kesken lukuvuoden. Ryhmähaastatteluun osallistuneet kaksi toimintaterapeuttia ovat kahdesta eri koulusta samasta kunnasta, jossa toimintaterapeutit ovat toimineet oppilashuollossa jo 1970-luvulta asti. Taulukossa 2 havainnollistetaan haastattelujen toteutumista.

Taulukko 2: Haastattelujen toteutuminen

Ryhmähaastattelut	Yksilöhaastattelut
<u>10.9.2015</u> Rehtori & toimintaterapeutti (koulu1)	<u>26.10.2015</u> Rehtori (koulu1)
<u>26.10.2015</u> Toimintaterapeutti & opettajat (koulu1)	<u>26.10.2015</u> Toimintaterapeutti (koulu1)
<u>1.4.2016</u> Toimintaterapeutit (koulut 2 & 3)	

Haastattelujen lisäksi aineistoa kerättiin osallistumalla koululaisten kanssa työskentelevien toimintaterapeuttien verkostoitumispäivään keväällä 2016. Tässä tutkimuksessa käytettävää konkreettista aineistoa verkostoitumispäivältä

ovat toimintaterapeuttien toimialaryhmittäin koostamat toiveet ja tavoitteet verkostoitumiselle. Koululaisten kanssa työskentelevät toimintaterapeutit aloittivat verkostoitumisen Toimintaterapeuttiliiton sähköpostilistan kautta jo syksyllä 2015, ja pian perustettiin sekä oma sähköpostilista että Facebook-ryhmä, joihin kertyi nopeasti useita kymmeniä kiinnostuneita jäseniä. Kevään 2016 verkostoitumispäivä oli ensimmäinen laatuaan, ja siellä käsiteltiin yleisesti koululaisten kanssa työskentelevien toimintaterapeuttien työnkuvia, verkostoitumiseen liittyviä toiveita sekä toimintaterapiaan ja kouluun liittyviä tutkimuksia ja oppinäytetöitä. Verkostoitumispäivän muistio sekä kuvia verkostoitumispäivältä saadusta aineistosta ovat liitteinä (Liitteet 2 ja 3).

Lisäksi aineistoa kerättiin vielä internetpohjaisen kyselylomakkeen avulla, joka lähetettiin koululaisten kanssa työskentelevien toimintaterapeuttien sähköpostilistalle ja Facebook -ryhmään. Kyselylomakkeen tarkoituksena oli saada haastatteluja ja verkostoitumispäivän osallistumista täydentävää tietoa, ei niinkään toteuttaa perinteistä survey-tutkimusta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, s.189-190). Yhteensä seitsemän toimintaterapeuttia vastasi, joista 85,7% työskentelee yksityisellä sektorilla ja 14,3% julkisella sektorilla. Kyselylomake koostui sekä avoimista että monivalintakysymyksistä, jotka koskivat vastaajien taustatietoja, heidän yhteistyötään opettajien kanssa sekä yhteistyön kehittämistä. Kyselylomake on liitteenä (LIITE 1). Avoimilla kysymyksillä pyrin antamaan vastaajille mahdollisuuden esittää omat mielipiteensä, kun taas monivalintakysymykset koskivat enemmän vastaajien taustatietoja (Hirsjärvi ym. 2007, s.193-197).

### **3.4 Aineiston analyysi jatkuvan vertailun menetelmällä**

Grounded Theory -menetelmässä aineisto analysoidaan jatkuvan vertailun menetelmällä (Constant Comparative Method, CCM), jossa yhdistetään aineiston koodaaminen, analyysi ja aineistonkeruu (Glaser & Strauss 1967, 102). Aineiston analyysi toimii aineistoperustaisen teorian rakentamisen prosessina. Aineistoperustainen teoria rakentuu käsitekategorioista ja niiden käsitteellisistä ominaisuuksista sekä näiden kategorioiden ja ominaisuuksien välisistä yleisistä

suhteista, jotka kaikki perustuvat tutkimusaineistoon (Glaser & Strauss 1967, 35-36). Nämä kategoriat ja niiden ominaisuudet sekä kategorioiden väliset suhteet löydetään tutkimusaineistosta jatkuvan vertailun menetelmällä (Glaser & Strauss 1967, 102). Aineistonkeruun samanaikaisuus aineiston analyysin kanssa (theoretical sampling) (Glaser & Strauss 1967; Glaser 1978) liittyy teoreettiseen saturaatioon, eli aineistoa kerätään niin kauan kunnes sitä analysoidessa ei tule enää esille uusia kategorioita tai niiden ominaisuuksia, toisin sanoen aineisto ei enää tuota siitä muodostettavan teorian kannalta uutta tietoa (Glaser & Strauss 1967, 61-62). Jatkuvan vertailun menetelmä koostuu neljästä vaiheesta, jotka ovat (1) aineiston koodaaminen eri kategorioihin, verraten koodattavia tapahtumia (incidents) ja kategorioita jatkuvasti keskenään, (2) syntyneiden kategorioiden ja niiden ominaisuuksien integroiminen, (3) syntyvän teorian rajaaminen sekä (4) teorian kirjoittaminen (Glaser & Strauss 1967, 105-113; Silvonen & Keso 1999, 90-91). Keskityn erityisesti aineiston koodaamiseen klassisen eli Glaseriläisen Grounded Theory -menetelmän mukaan.

Jatkuvan vertailun menetelmässä aineiston koodaaminen on olennaista jokaisessa analyysin vaiheessa. Koodaamisessa on tärkeää kielellistä tapahtumia, kategorioita ja niiden ominaisuuksia, jolloin teoria alkaa muodostua (Glaser & Strauss 1967, 106-107, Glaser 1978, 55). Toisin sanottuna koodatessaan tutkija antaa kategorioille nimiä, jotka kuvaavat niiden ominaisuuksia. Nämä nimet, eli kielellistäminen, voivat olla joko tutkijan itse kehittelemiä tai aineistosta lainattuja "in vivo" -ilmauksia (Glaser & Strauss 1967, 107). Itse käytin koodeina pelkistettyjä ilmauksia, joko "in vivo" -koodein tai omin sanoin ilmaisten, kirjoittaen koodin ja sen "aineisto-osoitteen" muistilapulle. Näin pystyin tarvittaessa palaamaan alkuperäiseen aineistoon, josta pelkistetty ilmaus oli koodattu. Glaser (1978, 55) jakaa koodaamisen substantiiviseen ja teoreettiseen koodaamiseen, ja substantiivisen koodaamisen edelleen avoimeen ja selektiiviseen koodaamiseen. Määrittelen nämä koodaamisen muodot tarkemmin alempana, niihin liittyvien analyysivaiheiden yhteydessä. Analyysiäni sekä koodaamisen eri vaiheita havainnollistavat taulukko 3 sekä liite 4.

Jatkuvan vertailun menetelmän ensimmäisessä vaiheessa koodaaminen on substantiivista (substantive coding), tarkemmin ottaen avointa koodausta (open

coding). Tutkija tunnistaa aineistostaan tutkimansa ilmiön kannalta olennaisia tapahtumia (incidents), ja koodaa näitä kategorioihin (Glaser & Strauss 1967, 105-106). Glaser (1978, 57-58) neuvoo koodaamaan aineistoa rivi riviltä, jolloin varmistetaan kaikkien kategorioiden löytymisestä ja niiden saturaatiosta. Aloin analysoida aineistoani rivi riviltä, keskittyen erityisesti tapahtumiin, joissa puhuttiin toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyöstä.

Avoin koodaus pyrkii käsitteellistämään tutkimuksen kohteena olevaa empiiristä sisältöä ja sen tavoitteena on löytää aineistosta mahdollisimman monta erilaista, rakentuvan teorian kannalta olennaista kategoriaa ja niiden ominaisuuksia (Glaser 1978, 56- 61). Glaser (1978, 56-61) neuvoo tutkijaa esittämään aineistolle kysymyksiä (Mistä tämä aineisto kertoo? Mihin kategoriaan tämä tapahtuma kuuluu? Mitä aineistossa oikeastaan tapahtuu?), joiden avulla kategoriat ja niiden ominaisuudet löytyvät. Analyysissäni pyrin löytämään aineiston tapahtumista sosiaalisia prosesseja, jotka liittyvät toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyöhön. Analyysiäni ohjasi kysymys ”Mistä toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyö rakentuu?”. Olennaista substantiivisessa koodaamisessa on verrata koodattavaa tapahtumaa aikaisemmin koodattuihin tapahtumiin ja jo olemassa oleviin kategorioihin, jolloin voidaan joko määrittää uusi kategoria tai sisällyttää kyseinen tapahtuma aikaisempaan kategoriaan (Glaser & Strauss 1967, 105-106). Löytäessäni uuden koodin, vertasin sitä aikaisempiin koodauksiin ja ryhmittelin koodeja sen mukaan, mistä ne mielestäni kertoivat. Koodasin ja luokittelin aineistoa kategorioihin siis samanaikaisesti. Koodaamisen ja luokittelun samanaikaisuutta havainnollistavat erityisesti liitteen x kuvat.

Teoreettisessa koodauksessa (theoretical coding) pyritään jo löytämään substantiivisten koodien välisiä teoreettisia yhteyksiä, mikä liittyy analyysin seuraavaan vaiheeseen eli integroimiseen (Glaser 1978, 55). Siirryttäessä jatkuvan vertailun menetelmän toiseen vaiheeseen tutkija pyrkii löytämään kategorioiden ja niiden ominaisuuksien välillä yhteyksiä ja integroimaan niitä toisiinsa. Tämä tapahtuu vertailemalla tapahtumia, kategorioita ja niiden ominaisuuksia keskenään, jolloin tutkija löytää teoreettisia yhteyksiä ja merkityksiä. Kun olin koodannut ja ryhmitellyt koko aineiston alustaviin kategorioihin, kävin kaikki muistilapuille kirjoittamani koodit uudestaan läpi, vahvistaen jo



olemassa olevia kategorioita ja löytäen uusia. Samalla pyrin hahmottamaan kategorioiden välisiä yhteyksiä konkreettisesti järjestämällä kategorioihin kuuluvia muistilappuja suhteessa toisiinsa. Järjestämistä hahmottavana mielikuvana käytin ”Toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyö” -talon rakentamista. Teoreettisen koodaamisen vaihetta havainnollistavat erityisesti liitteen x kuva.

Aineiston koodaamisen rinnalla tutkijan tulisi kirjoittaa muistiinpanoja eli memoja analyysin aikana nousseista ajatuksista ja kysymyksistä. Nämä muistiinpanot muodostavat myös osan teorian rakentumisesta, sillä ne kuvaavat tutkijan aineistoperustaista, teoreettista ajattelua (Glaser & Strauss 1967, 107, Glaser 1978, 61, 83-92). Koodauksen yhteydessä kirjoitetut muistiinpanot ovat tässä analyysin toisessa vaiheessa olennaisia (Glaser & Strauss 1967, 108-109). Omat muistiinpanoni muodostuivat piirroksista ja kuvioista, joilla pyrin hahmottamaan ”Toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyö” -talon rakennetta samalla kun järjestin muistilappuja suhteessa toisiinsa.

Tämän muistiinpanoissani rakentuvan ”talon” rakenne lähti konkretisoi- tumaan vasta analyysini kolmannessa vaiheessa, jossa muodostuva teoria rajautuu, kun teoria kiinteytyy ja vakiintuu sekä teorian kannalta olennaiset kategoriat löytyvät (Glaser & Strauss 1967, 109-113). Tässä vaiheessa koodaus on paitsi teoreettista, myös substantiivista, mutta selektiivistä (selective coding), eli koodaus tähtää tutkimuksen ydinmuuttujan (core variable) löytämiseen ja kuvaamiseen. Tästä vaiheesta lähtien ydinmuuttuja ohjaa tutkimuksen toteutumista, aineistonkeruuta ja analyysiä (Glaser 1978, 61-62). Muodostuvan teorian rajautuminen tapahtuu, kun tutkija tunnistaa kategorioiden ja niiden ominaisuuksien yhdenmukaisuuksia ja pystyy näin rakentamaan teoriaa harvemmillä mutta korkeamman tason käsitteillä (Glaser & Strauss 1967, 110). Kun koodaamieni kategorioiden väliset yhteydet alkoivat selvitä, pystyin myös tiivistämään niitä suuremmiksi luokiksi, jotka muodostivat ”Toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyö” -talon (ks. liite 4). Analyysissäni haastavinta oli nimetä kategorioita erityisesti niiden tiivistyessä suuremmiksi luokiksi, ja lopulliset nimet löytyivätkin vasta substantiivista teoriaa kirjoittaessa. Taulukko 3 havainnollistaa edellä esittelemiäni koodauksen eri vaiheita.

Taulukko 3: Esimerkki koodaamisen eri vaiheista

Esimerkki analyysiprosessista				
Aineistolainaus ja "osoite"	Koodi	Kategoria	Keskittason luokka	Ylemmän tason luokka
"...me ollaan ihan organisaatiotasolla, mutta myöskin koulun arjessa, oppilashuoltohenkilöstöä." TT1, 1.4. s.1 r.7	Organisaatiotasolla oppilashuoltohenkilöstöä	Toimintaterapeutti osana koulun henkilökuntaa	Organisaatio	Yhteistyöstä saatav synergiaedun saavuttamisen perustukset
	Koulun arjessa oppilashuoltohenkilöstöä			
(Miten toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyö rakentuu?) "(...)Käytännössä yhteistyö opettajan kanssa riippuu mm. siitä, toteutuuko terapia koululla vai vastaanotolla. (...) Kys. S.5 kys.10 v.7	Terapian toteutuspaikka	Palveluiden erillisuus		
" No mä oon tätä joskus kiteyttäny sillä tavalla että moniammatillisuus koulumaailmassa ja sen työn tekemisen kulttuuri on todella nuorta. Ja se nuorta, että koetaan tekevän moniammatillista työtä silloin kun pöydän ympärillä onrehtori, apulaisrehtori, luokaton erityisopettaja, luokanopettaja (...). Mutta hei, se on pedagogisen koulutuksen saaneitten ihmisten yhteistyötä." TT1, 1.4. s.6 r.7-8	Moniammatillisuus nuorta kouluissa	Moniammatillisuuden uutuus		
"Mun mielestä se on hirveen hyvä se, että tulee vaan ihan vaan siihen arkeen, koska sehän, arkeehan se on ja sit se niinkun tuut niitten oppilaitten kans tutuksi. Et se on sitä meidän arkee..." Opettaja1, 26.10. TT+Ope s. 2 r.21	TT tulee arkeen	Arjen sujuminen		
(Miten kehittäisit toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyötä?) "Jos ohjaus olisi enemmän pitkäjänteistä, eli ohjauksia olisi myönnettyä enemmän kuin yksi tai kaksi kertaa voitaisiin saada parempia tuloksia. (...) Jos tapaisimme useammin tai yhteys olisi jatkuvaa, olisi yhteistyö hedelmällisempää. Koska terapiavihkoa ei kukaan koskaan lue eikä opettajilla ole aikaa kirjoitella vihkoon, ei yhteys ole kovin pitkäjänteistä." Kys. s. 6 k. 13 v.3	Pitkäjänteinen yhteistyö	Yhteistyön säännöllisyys		
	Jatkuva yhteys			
(Mitkä asiat mahdollistavat toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyön?) "(...) avoimen ja luottavaisen keskusteluympäristön löytäminen, avoimuus uusille asioille" kys. s.5 k.11 v.3	Avoimien keskusteluympäristö	Avoimuus		
	Avoimuus uusille asioille			
(Miten toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyö rakentuu?) "Luottamuksella ja keskinäisellä kunnioituksella. Tottakai pitää varoa ettei astu niin sanotusti toisen varpaille. Tärkeää yhteistyössä olisi olla toinen toisensa tuki." Kys. S.5 kys.10 v.6	Luottamus	Luottamus ja kunnioitus		
"Tietoisuus toimintaterapeutin työstä koulussa - kokemuksia?" Verkostotapaamisen aineisto	Toimintaterapeuttien työnkuva kouluissa	Työnkuvan tunteminen		
"Kyl mä uskon et se tulee pidemmän päälle ku se nyt niinkun lähtee vasta, me tosiaan, eihän mekään tiedetä ku tää on meille uutta..." Ope1, 26.10. Opet+tt, s.3 r.5-6	Yhteistyön muotoutuminen ajan kanssa	Yhteistyön muotoutuminen ajan kanssa		
(Minkälainen työnjako toimintaterapeutilla ja opettajalla on?) "(...) Opettaja kertoo lapsen arjesta ja vahvuuksista sekä haasteista, mikä on tärkeää tietoa terapian oikein kohdentamiselle ja tavoitteiden asettamiselle. Opettaja tapaa lasta joka päivä, terapeutti vain noin kerran viikossa, jolloin terapeutti on erityistyöntekijän roolissa ja tarvitsee opettajan apua ja tukea sekä ennen kaikkea tietoa." kys. s.3 k.7 v.6	Opettaja kertoo lapsen arjesta ja taidoista	Opettajan tieto ja näkemykset	Tiedon ja näkemysten yhdistäminen lapsen parhaaksi	
"Et sekin mun mielestä arvokas näkemys, että voitaanks jotain juttua kuntouttaa ja mihin asti voidaan kuntouttaa." Rehtori, 26.10. s.2 r.31-33	Toimintaterapeutin näkemys kuntouttamisen mahdollisuuksista	Toimintaterapeutin tieto ja näkemykset		
"Meillä on terapeutin silmälasit ja heillä on pedagogin silmälasit niin joskus tulee törmäyksiä, mutta kyllä ne yleensä on silleen kauniisti liitettävissä." TT2, 1.4. s.4 r.22-23	Terapeutin ja pedagogin silmälasit	Yhdistäminen lapsen parhaaksi		
	Eri näkökulmien törmäys			
(Minkälainen työnjako toimintaterapeutilla ja opettajalla on?) "Riippuu lapsesta, ongelmista ja tavoitteista (...)" kys. s.3 k.7 v. 3	Lapsi, ongelmat ja tavoitteet määrittää yhteistyötä	Lapsen tarve ja yhteiset tavoitteet		

Jatkuvan vertailun menetelmän viimeinen vaihe on teorian kirjoittaminen. Tässä vaiheessa tutkijalla on koodatun aineiston ja muistiinpanojen lisäksi jo substantiivinen teoria, joka kirjoitetaan aineistoperustaisesti käyttäen suoria lainauksia tai tapahtumakuvauksia. Teorian kirjoittamisessa on olennaista kuvata teorian kategorioita hyödyntäen sekä aineistoa että tutkimusprosessin myötä kertynyttä muistiinpanoaineistoa (memot). (Glaser & Strauss 1967, 113.) Analyysini lopputuloksena on substantiivinen teoria synergiaedun saavuttamisesta toimintaterapeutin ja opettajan monialaisessa yhteistyössä perusopetuksen kontekstissa. Hahmotin teorian ensin kuvioksi, jonka jälkeen kirjoitin sen auki hyödyntäen aineistolainauksia. Lopullisen teoriani (ks. luku 5) muodostavat osat: Yhteistyön synergiaedun saavuttamisen perustukset, Käytännön yhteistyön rakentuminen sekä Yhteistyön hyödyt.

### 3.5 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Grounded Theory -menetelmällä saavutetun teorian luotettavuuden osoittajia ovat sen sopivuus (fit), toimivuus (work) sekä muokattavuus (modifiability) (Glaser ja Strauss 1967, 3, Glaser 1978, 4-5). Aineistoperustaisuus on avain näiden luotettavuuden kriteereiden saavuttamiseen (Glaser & Strauss 1967, 3, Kautto-Knape 2012). Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt tähän aineistoperustaisuuteen muun muassa keskittymällä aineiston keruuseen ja analyysiin ennen tutkimusaiheeseeni liittyvään kirjallisuuteen tarkempaa perehtymistä, mihin myös Glaser ja Strauss (1967) kehottavat.

Teorian sopivuudella tarkoitetaan kategorioiden ”istuvuutta” tutkittavaan aineistoon ilman pakkoa, toisin sanoen teorian kategorioiden on muokkauttava tutkittavaan aineistoon, ei päinvastoin. Kategorioita on siis tarvittaessa muokattava analyysin edetessä, jos aineiston ominaispiirteet tätä edellyttävät (Glaser & Strauss 1967, 3, Glaser 1978, 4). Teorian toimivuudella tarkoitetaan, että sen on oltava merkityksellinen ja mielekäs tutkimuskohteen kannalta sekä pystyttävä selittämään tutkimuksen kohteena olevaa käyttäytymistä (Glaser & Strauss 1967, 3, Glaser 1978, 4). Teorian muokattavuudella tarkoitetaan joustavaa

vuotta sekä analyysivaiheessa, eli teoriaa luodessa, että teorian valmistuttua (Glaser 1978, 5).

Tämän tutkimuksen aineistoperustainen teoria mallintaa ja selittää opettajien ja toimintaterapeuttien yhteistyön rakentumista ja sen sosiaalisia prosesseja. Teorian luominen on ollut joustava prosessi, jossa olen muokannut teoriaa, sen kategorioita ja nimiä tarpeen mukaan sekä aineiston että kirjallisuusintegraation perusteella, kunnes teoria vastasi mielestäni aineistoa riittävän hyvin. Olen siis teoriaa rakentaessani ja teoreettista integraatiota tehdessäni pyrkinyt tekemään tutkimuksestani mahdollisimman luotettavan käyttämäni tutkimusmenetelmän puitteissa.

On huomioitava, että samaa aihepiiriä käsittelevä kandidaatintutkielmani (De Meulder 2015) sekä oma toimintaterapeutin koulutukseni ovat olleet vahvasti läsnä koko tutkimuksen toteuttamisen ajan. Tästä johtuen kuka tahansa muu tutkija olisi luultavasti analysoinut saman aineiston eri tavalla ja muodostanut siitä erilaisen teorian. Jo aiemmin mainitsemaani tutkijan teoreettiseen sensitiivisyyteen liittyikin myös tutkijan henkilökohtainen elämä. Glaser (1978, 2) tunnustaa tutkijan henkilökohtaisen elämän vaikuttavan aineiston analyysiin, mutta ei näe sitä luotettavuutta heikentävänä vaan pikemminkin se antaa tutkijalle ”viisautta” aineistoaan kohtaan. Tärkeämpänä teoreettisen sensitiivisyyden suhteen Glaser (1978, 2-3) pitääkin ennakkoluulottomuutta, avoimutta sekä herkkyyttä tutkittavalle aineistolle. Toimintaterapeutitaustastani huolimatta koen pystyneeni pitämään itseni avoimena ja ennakkoluulottomana aineistoani kohtaan, erityisesti koska toimintaterapeuttien ja opettajien yhteistyö Suomessa on niin uusi ilmiö. Toimintaterapeutina ja erityispedagogina pystyin ymmärtämään sekä toimintaterapeuttien että opettajien aineistossa esille tuomia asioita ainutlaatuisella tavalla, mikä osaltaan lisää tutkimukseni luotettavuutta.

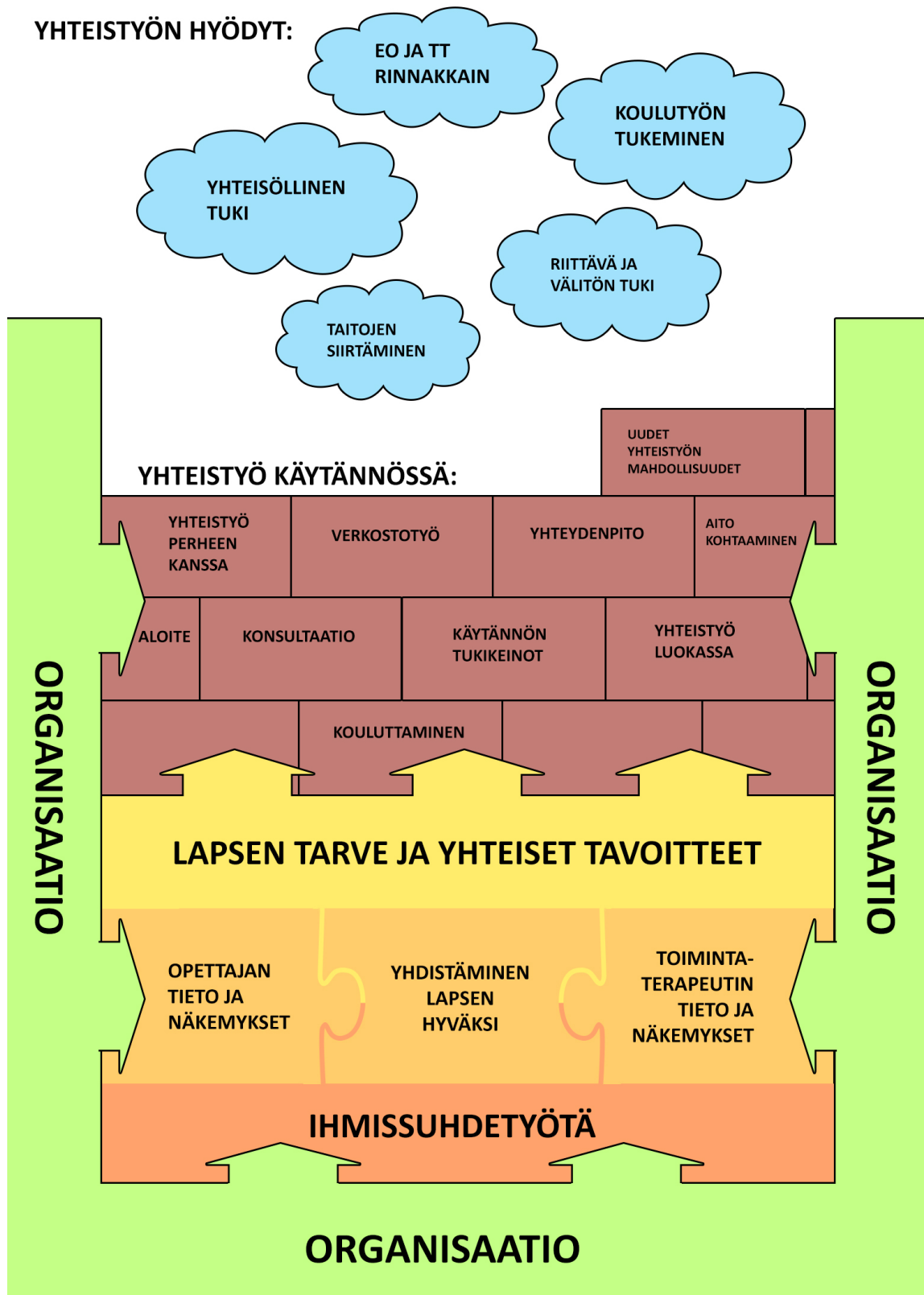
Tutkimusta toteuttaessani olen pyrkinyt noudattamaan ihmistieteiden eettisiä normeja. Olen hakenut ja saanut tutkimusluvut molemmilta kunnilta ja rehtoreilta, joiden koulujen henkilökuntaa olen haastatellut. Olen pyytänyt kaikilta haastatteluihin osallistuvilta erikseen suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen ja aineiston keräämiseen sekä informoinut heitä tutkimuksen toteut-

tamisesta. Haastateltaville esitetty tutkimuslupapyyntö on liitteenä X. Internet-pohjaisen kyselylomakkeen olen lähettänyt toimintaterapeuteille sähköpostilistan ja Facebook-ryhmän kautta, jolloin kyselyyn vastaaminen on ollut täysin vapaaehtoista. Kyselyn alussa olen kertonut mihin tarkoitukseen vastauksia käytetään. Kysely on liitteenä X. Verkostoitumispäivän materiaalia olen käyttänyt tapahtumaan osallistuneiden suullisella suostumuksella. Kaikilla osallistujilla on ollut mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen missä vaiheessa tahansa. Olen pyrkinyt varmistamaan tutkimukseen osallistuvien anonymitteettisuojan poistamalla aineistosta kaikki osallistujien henkilö- ja tunnistetiedot, kuten nimen, paikkakunnan ja työpaikan. Koulussa työskentelevien toimintaterapeuttien joukko on Suomessa todella pieni ja toimintaterapeuttien ammatillinen yhteisö tiivis, joten en aineiston anonymisoinnista huolimatta pysty takaamaan haastatteluihin osallistuneiden toimintaterapeuttien anonymitteettiä. Tutkimuksen aineistoa on käsitelty luottamuksellisesti koko tutkimuksen ajan.

## 4 MONIALAISEN YHTEISTYÖN RAKENTUMI- NEN PERUSOPETUKSESSA

Tutkimukseni tuloksena muodostui substantiivinen teoria, joka mallintaa toimintaterapeutin ja opettajien yhteistyön rakentumista. Tässä tutkimuksessa on käsitteellistetty sekä monialaisen yhteistyön perusprosessit että näiden perusprosessien myötä saatava synergiaetu. Synergialla tarkoitetaan yhteisvaikutusta, jossa kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa, ja synergiaedulla tästä yhteisvaikutuksesta saatavaa hyötyä (Kielitoimiston sanakirja 2017). Toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyöstä saatavan synergiaedun saavuttamisen prosessi on käsitteellistetty aineistoperustaisesti kolmitasoiseksi synergiaetumalliksi, joka on kuvattu kuviossa 2.

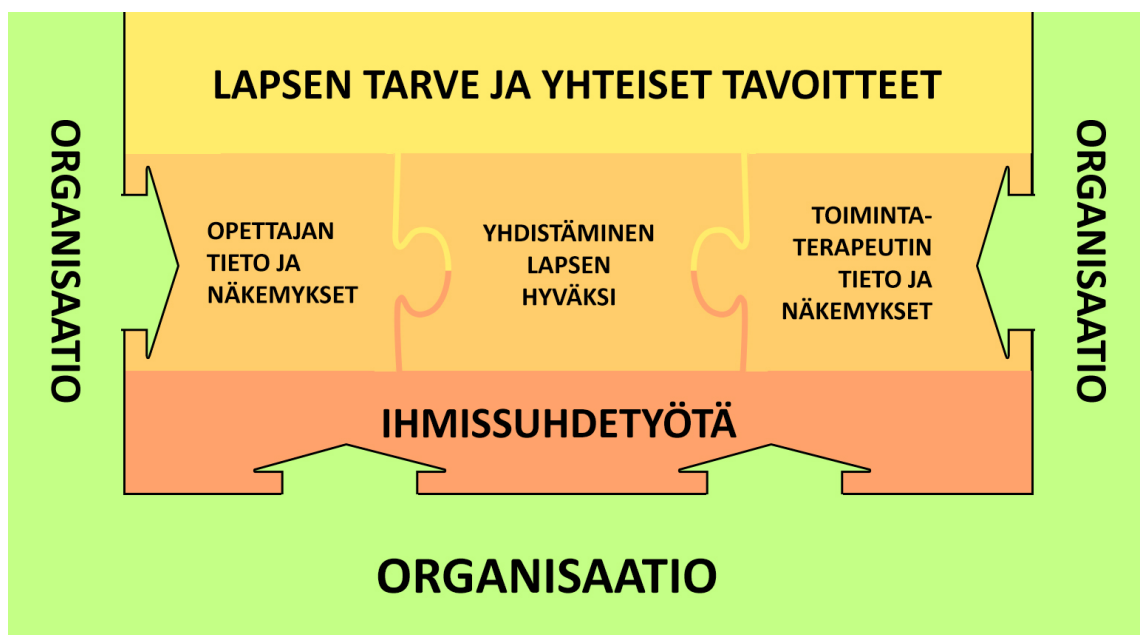
Synergiaedun saavuttamiseksi tarvitaan hyvin rakennetut ja toimivat perustukset, jotka muodostuvat yhteistyön taustalla olevasta organisaatiosta, ammattilaisten välisestä vuorovaikutuksesta, tietojen ja näkemysten yhdistämisestä sekä lapsen tarpeista ja niistä muodostettavista yhteisistä tavoitteista. Näiden perustusten päälle ammattilaiset voivat rakentaa käytännön yhteistyötä, jonka prosesseihin kuuluu niin yhteistyön aloitteen tekemistä, konsultaatiota, kouluttamista, verkostotyötä kuin käytännön tukikeinojen löytämistä ja ohjaamista. Itse synergiaetu on viisiulotteinen prosessimalli, jota käsitteellistävät prosessit ovat yhteisöllinen tuki, riittävä ja välitön tuki, erityisopettaja ja toimintaterapeutti rinnakkain, koulutyön tukeminen ja taitojen siirtäminen.



Kuvio 2: Synergiaetumalli: toimintaterapeutin ja opettajien yhteistyön rakentumisen eri tasot perusopetuksessa

#### 4.1 Yhteistyön synergiaedun saavuttamisen perustukset

Yhteistyössä voidaan saavuttaa synergiaetu, kun kahden eri ammattilaisen tiedot ja näkemykset yhdistetään lapsen hyväksi. Opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön muodostumisen taustalla on erilaisia tekijöitä, jotka ovat yhteydessä synergiaedun saavuttamiseen. Yhteistyön muodostumiseen vaikuttavat niin kontekstina toimiva organisaatio kuin ammattilaisten ihmissuhteet. Lisäksi opettajan ja toimintaterapeutin on pystyttävä yhdistämään erilaiset näkemyksensä ja tietonsa sekä pyrkiä muodostamaan yhteisiä tavoitteita, pitäen mielessä yhteistyön kohteena olevan lapsen tarpeet. Ammattilaisten on itse hankala vaikuttaa yhteistyön taustalla olevaan organisaatioon (tai organisaatioihin), mutta yhteistyön sosiaaliseen puoleen, ihmisten väliseen kanssakäymiseen yhteistyön osapuolet voivat vaikuttaa. Kuvio 3 havainnollistaa näitä synergiaedun saavuttamisen perustuksia.



Kuvio 3: Yhteistyöstä saatavan synergiaedun saavuttamisen perustukset

Organisaatio tai organisaatiot, jossa toimintaterapeutti ja opettaja työskentelevät, määrittävät millaisia mahdollisuuksia heillä on tehdä yhteistyötä. Jos toimintaterapeutti kuuluu koulun organisaatioon eli on osa koulun henkilökuntaa, on yhteistyötä mahdollista tehdä säännöllisesti koulun arjessa.



”Kyllä kyllä, näin, ja se nimenomaan että on osa koulun henkilökuntaa, niin se ero on siinä, että tietenkin yhteistyön tekeminen on hyvin paljon helpompaa ja mahdollista päivittäin. Että ollaan fyysisesti siellä missä lapset on, siellä koululla.”  
Toimintaterapeutti2, ryhmähaastattelu 1.4.2016

Palveluiden erillisyys, eli toimintaterapeutin ja opettajan kuuluminen eri organisaatioihin (sosiaali- ja terveyspalvelut sekä opetuspalvelut) tuo haasteita yhteistyölle muun muassa kaventamalla käytettävissä olevia resursseja: toimintaterapeutin ohjauksen määrätään ulkopuolelta, sopivien tilojen saaminen koululta hankaloituu, ja toimintaterapeutin ja opettajan yhteistä aikaa on vähemmän. Tämä näkyy erityisesti kyselyyn vastanneiden yksityisen sektorin toimintaterapeuttien vastauksissa: ”Käytännössä yhteistyö opettajan kanssa riippuu mm. siitä, toteutuuko terapia koululla vai vastaanotolla. Terapian toteutuessa vastaanotolla yhteistyö opettajan kanssa voi jäädä hyvinkin vähäiseksi.” (vastaus kyselyn kysymykseen 10). Vaikka monialaisuus kouluissa on uutta, yksin tekemisen kulttuurissa on tapahtumassa muutosta ja yhteistyön lisäämistä ammattirajojen yli pidetään mahdollisuutena.

Yhteistyö vaatii avoimuutta ja vastaanottamista, kunnioitusta ja luottamusta sekä toistensa työn tuntemista. Sekä toimintaterapeutin että opettajan on oltava avoimia ja valmiita vastaanottamaan toistensa tietoja, neuvoja ja näkemyksiä. Haluttomuus keskusteluun ja muutosvastarinta voivat olla yhteistyön esteenä. Toisen ihmisen kunnioitus ja luottamus tätä kohtaan edistävät myös yhteistyötä. Ihmiset ja työskentelytavat ja -tyylit ovat kuitenkin aina erilaisia, eikä luottamuksen ja kunnioituksen ansaitseminen ole aina itsestään selvää.

”No kyllä se ensimmäinen lähtökohta on se, että molemmat on halukkaita siihen yhteistyöhön ainakin. Yleensä se onnistuu hyvin, että kumminkin alote yleensä tulee siltä opettajalta iteltään, niin kyllä se silloin on halukas siihen yhteistyöhön, et se ei oo sikäli. Mut sit semmonen molemminpuolinen kunnioittaminen, että molemmilla on omaa tietoa siitä lapsesta, ja molemmat on varmasti arvokasta tietoa ja sen yhdistäminen sellain kauniisti paketiksi joka auttaa lasta. Ja se on meidän työn haaste, että joku opettaja on vähän erilainen ja tietysti pitää sitä persoonaa, että mikä on kenekin opetustyyli ja miten siinä yrität sinne väliin kauniisti saada niitä ajatuksia mitkä lasta auttaa. Toisten kanssa se on helpompaa ja toisten kanssa vähän vaikeempaa. Että on tää ihmissuhdetyötä monin tavoin.”

Toimintaterapeutti2, ryhmähaastattelu 1.4.2016

Kun yhteistyötä tehdään ammattirajojen yli, on myös tärkeää tuntea toisen ammattilaisen työtä: toimintaterapeutin on tiedettävä, mitä opettajan työhön kuuluu, ja opettajalla on oltava kuva siitä, missä asioissa toimintaterapeutti voi olla avuksi, jotta apua osattaisiin hyödyntää. Koska monialaisuus ja toiminta-

terapeutin työ kouluissa on uutta, on myös toimintaterapeutin työnkuva koulussa vielä epäselvä niin toimintaterapeuteille itselleen kuin opettajille. Tällöin toimintaterapeutin avun hyödyntäminen ja yhteistyö voi olla vaikeaa. Tämä haaste tuli esiin vahvasti koko aineistossa, mutta erityisesti koululaisten kanssa työskentelevien toimintaterapeuttien verkostoitumispäivässä. Monet toimintaterapeutit toivoivat verkostoitumiselta selkeyttä omaan työnkuvaansa koulussa.

Yhdistämällä toimintaterapeutin ja opettajan tiedot ja näkemykset, saadaan synergiaa parhaan mahdollisen tuen antamiseksi lapselle. Opettajalla on tietoa lapsesta ja hänen arjestaan koulussa. Opettaja tuntee oppilaansa, heidän haasteensa ja vahvuutensa sekä miten ne ilmenevät koulun arjessa. Toimintaterapeutilla taas on tietoa erilaisista yksilöllisistä haasteista sekä niiden kuntoutusmahdollisuuksista. Toimintaterapeutti tarvitsee opettajan tietoa oppilaan arjesta ja haasteiden ilmenemisestä, jotta hän voi arvioida haasteiden alkuperää ja antaa parasta mahdollista kuntoutusta. Opettaja taas tarvitsee toimintaterapeutin tietoa oppilaan vaikeuksista ymmärtääkseen niitä sekä mahdollistaakseen lapsen oppimisen haasteista huolimatta.

*”Toimintaterapeutti ohjaa erilaisia harjoituksia tai ohjaustapoja, joista lapsi voisi hyötyä. Samoin apuvälineisiin ja ergonomiaan otetaan kantaa. Opettaja kertoo lapsen arjesta ja vahvuuksista sekä haasteista, mikä on tärkeää tietoa terapian oikein kohdentamiselle ja tavoitteiden asettamiselle. Opettaja tapaa lasta joka päivä, terapeutti vain noin kerran viikossa, jolloin terapeutti on erityistyöntekijän roolissa ja tarvitsee opettajan apua ja tukea sekä ennen kaikkea tietoa.”*

Vastaus kyselyn kysymykseen 7.

Toimintaterapeutilla ja opettajalla on ammattiensa kautta ikään kuin erilaiset silmälasit, joiden läpi he katsovat lasta ja hänen tilannettaan. Toimintaterapeutti tarkastelee yksilöä ja hänen kuntoutusmahdollisuuksiaan, toimintaa erityisesti valmiustasolla ja ympäristöä sekä mahdollisia toimintaa mahdollistavia apuvälineitä. Opettaja näkee kerralla koko ryhmän, ja tarkastelee oppilaan haasteita opetuksen ja oppimisen kautta. Tiiviissä yhteistyössä ammattilaisten voi olla vaikeaa säilyttää oman ammattinsa silmälasit. Toisaalta liian vahvat ammatilliset silmälasit voivat aiheuttaa näkökulmien törmäyksen, mikä estää hedelmällisen yhteistyön.

*”Meillä on terapeutin silmälasit ja heillä on pedagogin silmälasit niin joskus tulee törmäyksiä, mutta kyllä yleensä ne on silleen kauniisti liitettävissä.”*

Toimintaterapeutti2, ryhmähaastattelu 1.4.2016

”Sit mä just kans sanoin sitä et mulle tulee itelle niin helposti, vaik ajattelee et täysin uutta, niin tulee aika semmonen kapee jo heti siinä. Et jotenkin ei tajuu niin laajasti kattoo. Et sanotte (opettajat) myös te ja toivotte just välillä, et jos tarvii johonkin lisää tai jotain, et tuntuu et ite ei oo niinku...”  
Toimintaterapeutti, ryhmähaastattelu 26.10.2015

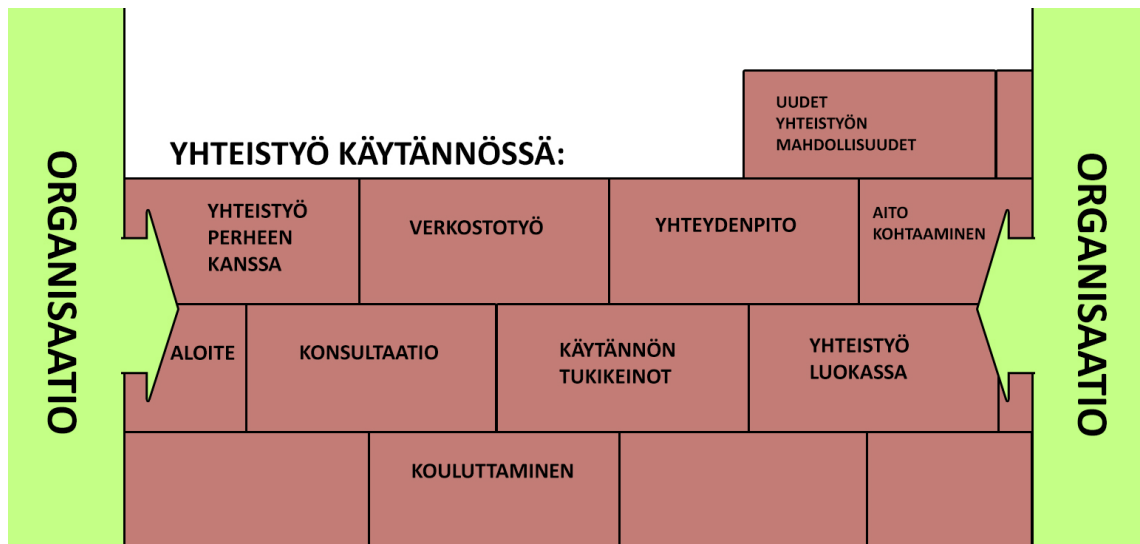
Yhdistettyään näkemyksensä ja tietonsa, toimintaterapeutti ja opettaja pystyvät määrittelemään yhteisiä tavoitteita ja tekemään yhteistyötä lapsen tarpeiden mukaisesti.

Tutkija: ”Ootteko te mukana siellä luokassa, oppitunneilla?”  
Toimintaterapeutti2: ”Sanotaanko että vaihdellen. Se on vähän aina, että mitkä on tarpeet.”  
Ryhmähaastattelu 1.4.2016

Yhteiset tavoitteet koettiin merkittäviksi yhteistyön rakentumisen ja sujuvuuden kannalta. Lapsen tarpeet ovatkin yhteisten tavoitteiden taustalla ja määrittelevät vahvasti käytännön yhteistyön muotoja.

## 4.2 Käytännön yhteistyön rakentumisen prosessit

Toimintaterapeutin ja opettajan käytännön yhteistyö on monipuolista ja saamonia erilaisia muotoja (Kuvio 4). Myös yhteistyön kontekstina oleva organisaatio on yhteydessä siihen, miten yhteistyö käytännössä muodostuu. Synergiaetumallissa olen käsitteellistänyt aineistostani esille nousseita yhteistyön konkreettisia muotoja, kuten aloitteen tekemistä, konsultaatiota, käytännön tukikeinojen löytämistä ja ohjaamista sekä yhteistyötä luokassa. Vertailen myös näiden toteutumista konteksteissa, joissa toimintaterapeutti on osa kouluyhteisöä tai toimii erillisestä organisaatiosta käsin.



Kuvio 4: Toimintaterapeutin ja opettajan käytännön yhteistyö.

Koulussa työskentelevät toimintaterapeutit kertoivat yhteistyön alkavan useimmiten opettajan aloitteesta, kun taas eräs yksityisen sektorin toimintaterapeutti kertoi yhteistyön olevan hänen vastuullaan: "...terapeuttina otan usein ensimmäisenä yhteyttä". Kun toimintaterapeutti on osana kouluyhteisöä, on opettajien helppo tulla keskustelemaan toimintaterapeutin kanssa ja tuoda huoltaan oppilaista esille. Näin yhteistyö lähtee käyntiin.

"Ja sitte yläasteen puolella siellä ehkä selkeemmin jotkut aineenopettajat on tullu enemmän keskustele ja jotkut voi olla sillainkin et ei vielä osaa mieltii et mihin vois mua niinku käyttää avuks. Mut on ihan sillai että opettajat on tullu jutteleen ja mä oon sit käyny seuraan oppitunteja (...)"  
Toimintaterapeutti, yksilöhaastattelu 10.9.2015

Yleisin yhteistyön muoto on konsultaatio, joka sekin saa monia erilaisia muotoja. Koulussa työskentelevät toimintaterapeutit tekevät konsultaatiota usein ohimennen, kun ammattilaiset kohtaavat koulun arjessa. Silloin konsultointi on useimmiten aluksi nimetöntä, kunnes opettaja on saanut lapsen perheeltä luvan lapsen nimellä tapahtuvaan konsultointiin. Toisaalta konsultointia voi tapahtua myös ilmiön tasolla. Koulussa työskennellessään toimintaterapeutti voi myös konsultoida oppilashuoltoryhmässä tai ohjata konsultoinnin sovituille konsultaatioajoille. Koulun ulkopuolelta tulevana ammattilaisena toimintaterapeutti tekee yhteistyötä opettajan kanssa tietyn lapsen asioissa. Tällöin konsultointi on osa lapsen terapiaa, eikä välttämättä tapahdu kasvotusten.

”Ja sitten toi opettajien konsultoiminen (...) Niin kyllä se konsultaatiotyö yleisemmällä tasolla, ilmiön tasolla, tai että miten toimintaterapian kautta ajatellaan asioita ja annetaan ehkä uutta näkökulmaa niihin asioihin. Niin se tapahtuu sieltä oppilashuoltoryhmän kautta. Että ensin yleisesti ehkä keskustellen ja miettien, ja nimeettömästi konsultoiden, ja siitä sitten vanhempien kanssa opettaja keskustelee ja saa luvan nimellä, ja siitä voi alkaa asiakkuus tai ei.”

Toimintaterapeutti1, ryhmähaastattelu 1.4.2016

Kouluttaminen voidaan nähdä yhtenä konsultaation muotona, jonka tarkoituksena on antaa tietoa yleisellä tasolla mahdollisimman monelle henkilölle. Kouluttaminen tuli esille vain koulun omien toimintaterapeuttien haastatteluissa. Toimintaterapeutti voi kouluttaa opettajia, tai koulutusta voidaan järjestää vastavuoroisesti esimerkiksi yhden teeman ympärillä niin, että jokaisella ammattilaisella on oma puheenvuoronsa.

”Ymmärrystä. Se on ihan uudenlaista näkemystä. Hän piti meille tossa viikko sitten, ku meil on keskiviikkosin kahden tunnin tapaaminen opettajien kanssa, tämmöst yhteissuunnitteluaikaa, niin hän siinä sen oman vuoronsa, että mistä voi asiat johtua, jotka näkyy luokassa tietyllä tavalla. Eli kyllä se oli, siin oli paljon mullekin uutta asiaa. Ja oon mielestäni asioita tutkinu ja hutkinu, ja siitä huolimatta tulee uutta asiaa.”

Rehtori, yksilöhaastattelu 26.10.2015

Toimintaterapeutin hyöty koululle nähtiinkin nimenomaan siinä, että hän tuo uutta tietoa.

Kun toimintaterapeutti on osa oppilashuoltohenkilöstöä, on opettaja ensisijaisesti yhteydessä oppilaan perheeseen. Luvan saatuaan ja niin sanotun asiakkuuden alettua myös toimintaterapeutti osallistuu yhteistyöhön esimerkiksi tapaamalla lasta ja vanhempia yksilöllisesti tai välittämällä lapsen kuulumisia vanhemmille. Osana koulun henkilökuntaa toimintaterapeutti voi luonnollisesti osallistua myös vanhempainiltoihin. Koulun ulkopuolisten toimintaterapeuttien vastauksissa vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ei tullut yhtä paljon esille kuin koulun omien toimintaterapeuttien haastatteluissa. Molemmat kuitenkin toivat esille, että toimintaterapeutti voi tarvittaessa toimia myös ”tulkkina” koulun ja oppilaan perheen välillä.

”Toimintaterapeutti1: Ja myöskin sen keskusteleminen, että lapset on hyvin erilaisia eri tilanteissa, että ei oo sitä että toinen näkee tai on näkemättä jotakin, vaan lapset on erilaisia eri tilanteissa. Ja tää tulee myös sitten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Että mitä hankalemmat tilanteet ja jotenkin ollaan uusia niiden kanssa tai hätääntyneitä, niin helposti voi tulla, että ei näy kotona, näkyy koulussa, tai miten ne vanhemmat ei nyt usko tätä. Että se on olennaista myös.

Toimintaterapeutti2: Juurikin näin. Että siinä pystyy olemaan sitten avuksi siinä vuoropuhelussa, jos on tällasia tilanteita. Tai kun on, useinkin on. Että sitten vähän tavallaan tuomassa molemmille niitä näkökantoja.”

Ryhmähaastattelu 1.4.2016

”olla perheen ja koulun välissä tulkkina jos on erimielisyyksiä”  
Vastaus kyselyn kysymykseen 8

Perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvät myös koulussa pidettävät lasta koskevat neuvottelut, jotka ovat osa lapsen asioiden ympärillä tehtävää verkostotyöskentelyä. Koulun oma toimintaterapeutti pystyy luonnollisena osana työtään olemaan mukana erilaisissa oppilashuoltoryhmissä ja HOJKS-neuvotteluissa, jotka näin muodostuvat osaksi opettajien kanssa tehtävää yhteistyötä. Jos toimintaterapeutti tulee koulun ulkopuolelta, voi toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyö rajoittua vain ohjaukseynteihin tai erilaisiin palaveriin. Toisaalta juuri ohjaukseyntit ovat koulun ulkopuolelta tulevan toimintaterapeutin kannalta tärkein yhteistyön muoto.

”Mut et sit tommosiin neuvotteluihin ja muita mitä on alkusyksystä ollu paljon niin niihin varmaan tuonu taas yhen ihmisen lisää, jolla on annettavaa.”  
Toimintaterapeutti, yksilöhaastattelu 26.10.2015

”Omat työjaksot ovat hyvin lyhyitä ja yhteistyö voi jäädä myös palaveriin.”  
Vastaus kyselyn kysymykseen 10

Erityisesti koulun ulkopuolelta tulevien toimintaterapeuttien yhteistyön tukena on yhteydenpito esimerkiksi sähköposteilla ja puheluilla, mutta joskus nämä voivat olla myös yhteistyön ainoa muoto.

”Kuitenkin kouluikäisen lapsen kohdalla toimintaterapeutilla on aina kontakti opettajaan, vaikka yhteydenpito jäisikin vain muutamiin palaveriin ja sähköpostiviesteihin”  
Vastaus kyselyn kysymykseen 10

Keskustelu on yksi tärkeimmistä yhteistyön muodoista. Koulun ulkopuolelta tulevien toimintaterapeuttien vastauksissa korostuu tarve aitoon kohtaamiseen kasvokkain. Ajatusten ja kuulumisten vaihdon lisäksi keskusteluissa ja kohtauksissa on mahdollisuus yhteiseen suunnitteluun: opettaja ja toimintaterapeutti voivat suunnitella yhteisiä tavoitteita tai työmuotoja. Keskustelu tapahtuu usein koulun arjen lomassa, ja erityisesti koulun ulkopuolelta tulevien toimintaterapeuttien kohdalla lapsen terapiakäynnin yhteydessä. Tarvetta yhteiselle ajalle kuitenkin olisi.

”Tarpeeksi mahdollisuuksia tavata ja suunnitella rauhassa yhdessä lapsen koulutyöskentelyn tukemisen muotoja”  
Vastaus kyselyn kysymykseen 11

"No aina ollaan juteltu siellä missä ollaan ehditty. Siis tuntuu että ne on hirveen pieniä, ku meillä on paljon valvontoja ja näin, että me ei ehditä paljon näkemään, että aina ollaan yritetty vaihtaa niit siellä missä sit törmätään tuolla."  
Opettaja1, ryhmähaastattelu 26.10.2015

Sekä koulun omat että ulkopuoliset toimintaterapeutit pitävät keskustelujen vastavuoroisuutta, ajatusten ja kuulumisten vaihtoa terapiasta ja oppitunneilta tärkeänä. Keskustelujen arvoksi tunnustetaan myös mahdollisuus synergiaedun syntymiseen, kun kahden ammattilaisen ajatukset yhdistetään.

Suuri osa opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyöstä muodostuu yhdessä mietittyjen, oppimista mahdollistavien keinojen käyttöönotosta ja siihen liittyvästä kokeilusta ja palautteesta. Keinot ovat usein yhteydessä opettajan työhön, mikä saattaa aiheuttaa haasteita yhteistyölle.

"Toimintaterapeutti1: Kyllä, koska ne meiltä tulevat lasta auttavat ajatukset ja keinot on kiinteesti liitoksissa siihen opettajan työhön ja miten hän tekee ja toimii siinä ammatissaan ja aiheuttavat myöskin tarvetta tehdä eri tavalla tai muuttua. Niin se täytyy niinkun huomioida.  
Toimintaterapeutti2: Meillä on terapeutin silmälasit ja heillä on pedagogin silmälasit niin joskus tulee törmäyksi, mutta kyllä ne yleensä on silleen kauniisti liitettävissä."  
Ryhmähaastattelu 1.4.2016

Toimintaterapeutti voi neuvoa opettajalle erilaisia oppimista mahdollistavia keinoja tai niitä voidaan pohtia yhdessä. Näitä keinoja lähdetään kokeilemaan käytännössä, ja kokeilujen perusteella keinoja muutetaan ja parannellaan.

"Toimintaterapeutti ohjaa ja antaa vinkkejä, opettaja kokeilee niitä käytännössä ja antaa palautetta."  
Vastaus kyselyn kysymykseen 7

"Ja tietynlainen miettiminen ja asioiden hiertäminen, että toimiiks tää vai eiks tää toimi niin kuuluu siihen vaikka se kuinka hyvin meni. Ja mitä erilaisempi tai jotenkin olo, että en halua muuttaa, tai tää toimii jo nyt näin ja on riski että joku toimimattomuus tulee tilalle, niin sen enempi siinä on ehkä sitä aikaa, että sitä mietitään ja pähkäillään ja puolin ja toisin ja lähtikö toimimaan."  
Toimintaterapeutti1, ryhmähaastattelu 1.4.2016

Toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyö voi toteutua myös luokassa ja oppituntien aikana, mutta aina oppilaan tarpeiden mukaan. Toimintaterapeutti voi olla joko havainnoimassa luokkatilannetta tai olla mukana opetuksessa. Tärkeä osa havainnointia on opettajan ja toimintaterapeutin keskustelu havainnoinnin jälkeen. Jos toimintaterapeutti on mukana opetuksessa, on olennaista määritellä toimintaterapeutin rooli luokassa.

"(...) et pitäis nyt miettii opettajien kaa et se mitä mä oon luokassa esim. ykkösluokan kässän tunnilla oon, viikottain melkeen, mut et emmä niinku toimintaterapiaa, et se on

tavallaan rinnakkais, et meit on kaks aikuista siellä, et ku se on motoriikkaa niin siinä pystyy hyvin havainnoimaan ja auttamaan lasta ja sillee. Tällasessa mukana.”  
Toimintaterapeutti, yksilöhaastattelu 26.10.2015

Yhteisopettajuus on yksi mahdollisuus, jolloin toimintaterapeutti voi olla mukana vahvistamassa opetusta esimerkiksi eriyttämällä tai tukemassa toiminnallisen opetuksen toteuttamista. Toimintaterapeutti voi myös toteuttaa terapiaa tunnilla, tai ottaa opetuksessa käsiteltäviä teemoja mukaan terapiaan. Luokassa tehtävän yhteistyön merkityksellisyydestä sekä koulun omat että ulkopuolelta tulevat terapeutit olivat hyvin yksimielisiä, vaikka eräs toimintaterapeutti koki oppitunneille menemisen helpompana juuri koulun omana toimintaterapeutina:

”Mut et varmasti just se et on se mahdollisuus mennä sinne oppitunnille kuitenkin kattoon sitä meininkiä. Että heti ku on vapaata itellä niin aina välillä kyselen et voinko tulla. Et jos olis jollain yksityisellä niin laskutettais jokasesta havainnointikerrasta.”  
Toimintaterapeutti, yksilöhaastattelu 26.10.2015

Sekä opettajat että toimintaterapeutit olivat yksimielisiä siitä, että yhteistyö kehittyy ajan kanssa, yhteistyötä harjoittelemalla ja sitä tekemällä.

”Kyl mä uskon et se tulee pidemmän päälle ku se nyt niinkun lähtee vasta me tosiaan, eihän mekään tiedetä kun tää on meille uutta...”  
Opettaja1, ryhmähaastattelu 26.10.2015

” [Toisella toimintaterapeutilla] on pidempi historia tuolla [toisella] koululla varmasti, että ehkä se yhteistyö on tutumpaa ja näin.”  
Toimintaterapeutti2, ryhmähaastattelu 1.4.2016

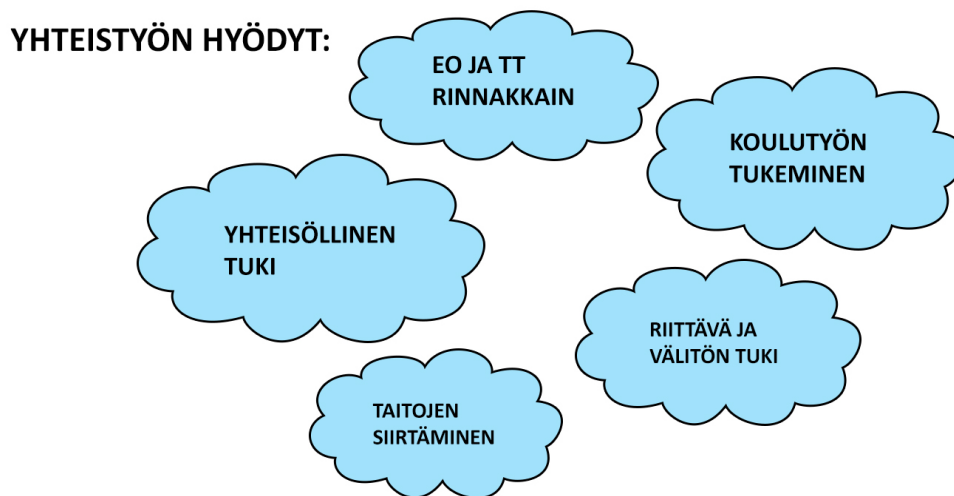
”Ja sitte se läheisen yhteistyön tekeminen on yks tapa missä se kehittyy ihan itestään. (...) Ja sieltä tulee myös se, että miten asiat on joskus huomattu, että no hei nythän tää, tai näin. Niin sieltä ne kumpuaa myöskin semmoset tarjoukset tai ajatukset että hei, mitäs sanot, mulla tulee, että tehtäskö tällöinen yhteinen ryhmäjuttu tai joku täntyyppiset uudet tavat toimia.”  
Toimintaterapeutti1, ryhmähaastattelu 1.4.2016

Toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyön kehittyessä syntyy myös tarjouksia uusista yhteistyömuodoista ja -mahdollisuuksista, joita voidaan ideoida yhdessä. Näitä voivat olla esimerkiksi erilaiset luokkakohtaiset työskentelytavat tai yhteiset ryhmät.



### 4.3 Yhteistyön hyödyt eli saavutettu synergiaetu

Opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyöllä koettiin olevan monenlaisia hyötyjä, erityisesti silloin kun toimintaterapeutti toimii osana koulun henkilökuntaa. Tällaista yhteistyöstä saatavaa synergiaetua on toimintaterapeutin antama yhteisöllinen tuki koko koululle, riittävän ja välittömän tuen antaminen erityisopetuksen rinnalla, opittujen taitojen siirtäminen arkeen ja koulutyön tukeminen, joita havainnollistan kuviossa 5.



Kuvio 5: Opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön hyödyt

Merkittävänä synergiaetuna pidettiin sitä, että koulun oma toimintaterapeutti pystyy antamaan *yhteisöllistä tukea* sekä oppilaille että opettajille. Opettajille toimintaterapeutin tuki on vertaistukea hankalissa tilanteissa tai oman työn kehittämisessä.

"... niin se toki että kun joku tulee taloon, niin tarkotettu että tavallaan kaikki pystyy hyötymään siitä."

Opettaja2, ryhmähaastattelu 26.10.2015

"... se on semmosta huomaamatontakin osallisuuden tukemista, että pienesti vaihtaa sanaa tai yhteistyön tekemistä sillä tavalla, että jos tilanteet on kovin hankalat, että miten ite kukin siinä yhteistyökuviossa saa tukea tai jakamista. Ja sit et ollaan aina vähän eri vaiheessa sen jaksamisen kanssa, että se auttaa sillä tavalla."

Toimintaterapeutti1, ryhmähaastattelu 1.4.2016

Kun toimintaterapeutti on osana kouluyhteisöä, pystytään koulutyön tukemista tehostamaan muun muassa antamalla tukea riittävästi ja riittävän varhain sekä yksilöllisesti kaikilla kolmiportaisen tuen tasoilla, erityisopetuksen rinnalla.

Tällöin myös terapiassa opittujen taitojen siirtäminen arkeen helpottuu. Myös koulun ulkopuolelta tulevat toimintaterapeutit näkivät terapiassa opittujen taitojen siirtämisen yhdeksi yhteistyön synergiaeduista, jos he pystyisivät olemaan tiiviimmin yhteistyössä opettajan kanssa.

”Lisäksi terapeutti toteuttaisi ohjauskäyntejä ja mikäli terapia toteutuu koululla, ei se tapahtuisi vain suljetun oven takana vaan palautetta annettaisiin opettajalle jolta kyseltäisiin myös kuulumisia. Parhaassa tapauksessa terapia toteutuisi luokan ryhmätilanteissa, jolloin taidot mahdollisesti siirtyisivät vieläkin tehokkaammin lapsen arkeen.”  
Vastaus kyselyn kysymykseen 13

Suurimpana toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyön hyötynä pidettiin oppilaan tukemista koulutyössä. Kyselyyn vastanneilla toimintaterapeuteilla, opettajilla ja rehtorilla oli kaikilla näkemyksiä siitä, minkälaisissa oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksissa toimintaterapeutti voisi olla koulussa hyödyksi: keskittyminen ja toiminnanohjaus, motoriiikka, psyykkiset ja emotionaaliset ongelmat (kuten motivaatio ja itsetunto) sekä sosiaaliset ongelmat (kuten koulukiusaaminen tai luokan ilmapiiri).

Tärkeänä pidettiin, että toimintaterapeutti voi olla avuksi myös muissa kuin suoraan akateemisiin taitoihin liittyvissä ongelmissa.

”Se oli hyvä ku tos tuli just se että tavallaan niinku niihin akateemisiin taitoihinhan oppilaat just saa tukea, et on erityisopettajan luonahan on monta tuntia. (...) Mut sit mä tiedän mun luokassa just ne vapaammat aineet, taito- ja taideaineet ja just vaikka liikunta on semmosia haastavia paikkoja, missä ne toiminnanohjauksen vaiheet ei ehkä niin selkeesti oo tavallaan näkyvissä.”  
Opettaja2, ryhmähaastattelu 26.10.2015

Toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyön synergiaedut tulivat esille erityisesti silloin, kun toimintaterapeutti oli osa kouluyhteisöä. Toimintaterapeutti tuo lisäarvoa koululle antamalla tukea koko kouluyhteisölle sekä tehostamalla koulutyön tukemista auttamalla koulutyöhön vaikuttavien, muidenkin kuin akateemisten ongelmien kanssa.

## 5 KIRJALLISUUSINTEGRAATIO

Grounded Theory -menetelmässä kirjallisuusintegraatio tarkoittaa rakennetun teorian integroimista aikaisempien tutkimusten ja teorioiden kanssa, jolloin tieteenalojen paradigmaattiset ylitykset ovat jopa toivottavia (Glaser & Strauss 1967). Tässä luvussa integroin aikaisempaa kirjallisuutta omaan synergiaetumalliini. Monialaista tai -ammattillista yhteistyötä ja sen merkityksiä on tutkittu varsin paljon muilla kuin kasvatustieteen tieteenaloilla. Esimerkiksi hoitotyön tutkimuksissa sairaalakontekstissa sekä puheviestinnän tutkimuksissa liike-elämän kontekstissa on saatu varsin samanlaisia tuloksia kuin tässä tutkimuksessa. Seuraavaksi tarkastelen monialaisen yhteistyön mahdollistamista palvelusektoreiden yhteistyöllä, monialaista yhteistyötä vuorovaikutussuhteena sekä oppilaiden ja aikuisten tukemista koulussa monialaisen yhteistyön synergiaetuna.

### 5.1 Monialaisen yhteistyön mahdollistaminen organisaatioiden yhteistyöllä

#### 5.1.1 Monialaisella yhteistyöllä kohti yhtenäistä palvelukokonaisuutta

Synergiaetumallissani yksi yhteistyöstä saatavan synergiaedun perustuksista on organisaatio tai organisaatiot, joissa opettaja ja toimintaterapeutti työskentelevät. Yhteistyön kontekstina toimiva organisaatio on yhteydessä yhteistoiminnan muotoutumiseen. Organisaation merkitystä yhteistyön kontekstina tarkastelen pääosin suomalaisten tutkimusten sekä hankkeiden raporttien kautta, sillä substantiivinen teoriani on rakennettu nimenomaan suomalaisen palvelujärjestelmän kontekstissa.

Lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointia tukevia palveluja järjestävät monet eri tasot ja organisaatiot, kuten kunnat, yhteistoiminta-alueet, sairaanhoitopiirit, järjestöt ja yksityiset palveluntuottajat (Halme, Vuorisalmi & Perälä 2014; Perälä, Halme, Hammar & Nykänen 2011; Perälä ym. 2012). Parhaimmil-

laan eri palvelut muodostavat lasten ja nuorten hyvinvointia tukevan turvaverkon, mutta palvelujen erillisyys, hajanaisuus sekä saatavuuden ja toimintakäytänteiden vaihtelevuus vaikeuttavat yhteistyötä ja saattavat aiheuttaa jopa syrjäytymistä (Halme ym. 2014; Perälä ym. 2012; Warsell 2013). Tämän tutkimuksen kohteena oleva toimintaterapeuttien ja opettajien yhteistyö sijoittuu usealle eri palvelun taholle, jolloin kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminta monimutkaistuu (Sipari 2008, 119). Myös tämän tutkimuksen synergiaetumallin perusteella opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyö on vaikeampaa, jos toimintaterapeutti tulee koulun ulkopuolelta eli kuuluu eri organisaatioon kuin opettaja.

Yhteiskunnassa on noussut tarve monialaiselle ja moniammatilliselle yhteistyölle ja yhteistoiminnalle. Lasten, nuorten ja perheiden palveluista pyritään muodostamaan yhtenäinen palvelukokonaisuus, jonka päämääränä on lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointi ja terveys sekä näiden oikea-aikainen tukeminen (Perälä ym. 2012; Perälä ym. 2015). Palvelujen yhtenäistä kokonaisuutta sekä monialaista yhteistyötä on pyritty edistämään mm. lainsäädännöllä ja erilaisilla hankkeilla. Lainsäädännössä (muiden muassa oppilas- ja opiskeluhuoltolaki sekä perusopetuslaki) on monia velvoitteita eri alojen väliseen monialaiseen yhteistoimintaan, kuten vastavuoroiseen tietojen antamiseen ja saamiseen, tuen tarpeiden selvittämiseen ja suunnitelmayhteistyöhön (Kallinen 2016; Perälä ym. 2011; Perälä ym. 2012).

Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallisen kehittämissuunnitelman KASTE:n 2012-2015 tavoitteena oli muun muassa lasten, nuorten ja lapsiperheiden palvelujen ja palvelurakenteen uudistaminen. Vaikka lasten, nuorten ja perheiden palveluiden kehittämishankkeet toteutuivat pääosin hyvin, on esimerkiksi erityispalveluiden tuen jalkauttaminen lasten ja nuorten kehitysympäristöihin edennyt hitaasti. (Kallinen 2016.) Kaste-ohjelman nähdään kuitenkin edistäneen yleisesti sosiaali- ja terveydenhuollon palveluiden kehittämistä (Nikander & Tuominen-Thuesen 2016). Palvelujen yhteensovittamisen kehittämisestä ja tukemisesta huolimatta palvelut eivät edelleenkään muodosta kaikilta osin eheää kokonaisuutta niin työntekijöiden (Halme ym. 2014), toimialajohtajien (Perälä ym. 2011) kuin perheidenkään (Perälä, Salonen, Halme & Nykänen 2011) nä-

kökulmasta. Onkin havaittu, että yhteistyötä tulisi tehostaa erityisesti korjaavien ja erityis- ja erikoispalveluiden kanssa (Halme ym. 2014).

### 5.1.2 Palvelujen integroiminen

Yhtenäisen palvelukokonaisuuden muodostaminen erillisistä palveluista tarkoittaa palveluiden integroimista. Axelsson ja Axelsson (2006) määrittelevät artikkelissaan palvelujen integraatiota teoreettisesti. Heidän mukaansa tarve palveluiden integroimiselle (integration) syntyy, kun palvelut ovat työn- ja vastuunjaon seurauksena eriytyneet (differentiation) ja palvelujen laatu ja tehokkuus kärsii. Integraation tarve ja taso riippuu palveluiden eriytymisen tasosta. (R. Axelsson & Axelsson 2006.) Kun pääosin peruspalveluita tuottavaan oppilashuoltoon palkataan pääosin erityis- ja korjaavia palveluita tarjoava toimintaterapeutti, voidaan puhua palveluiden integraatiosta. Tämän tutkimuksen synergiaetumallissa voitiin toimintaterapiapalveluiden integroimisella osaksi koulun palveluja nähdä olevan monialaista yhteistyötä helpottava merkitys.

Yksi esimerkki useiden palveluiden integroimisesta on perhekeskusten kehittäminen osana Kaste-hanketta (Kallinen 2016). Perhekeskus yhdistää lapsiperheiden perustason terveyst-, sosiaali- ja varhaiskasvatuksen palvelut, mutta tarjolla voi olla myös korjaavia palveluja. Yhteistyötä tehdään koulujen oppilashuollon ja kunnan muun sosiaalihuollon kanssa, ja tarvittaessa niihin integroidaan myös erikoissairaanhoidon palveluita. Palvelut pyritään toteuttamaan pääsääntöisesti lasten omassa kehitysympäristössä, kuten varhaiskasvatuksessa tai koulussa. Perhekeskuksessa tarvitaan toimivat yhteistyörakenteet sekä yhteistyö- ja johtamiskäytännöt, jotta tällainen usean ammattilaisen ja palvelusektorin osaaminen lasten ja perheiden arjen tueksi olisi mahdollista (Hastrup ym. 2016). Esimerkki perhekeskuksen toiminnasta osoittaa sen, että eri palvelusektoreiden ja organisaatioiden välinen monialainen yhteistoiminta on mahdollista. Myös tämän tutkimukseni aineistossa tulee esille muutos opetuksen yksin tekemisen kulttuurissa ja yhteistyön lisäämisessä ammattirajojen yli.

Palveluiden integroiminen edellyttää kuitenkin suurta muutosta organisaatorakenteissa, työ- ja toimintatavoissa (Oliver, Mooney & Statham 2010), kuten yhteistoimintaa tukevia rakenteita ja sovittuja toimintakäytäntöjä (Perälä

ym. 2011), hallinnonalojen näkemysten yhteensovittamista, toimintatapojen tarkistamista ja toimintakulttuurin sekä muutoksen johtamista (Perälä ym. 2015). Seuraavien asioiden on todettu olevan yhteydessä monialaisen yhteistyön ja yhteistoiminnan toteutumiseen hallinnonalojen yli: tiedonkulku, palvelujen tunteminen, toimintatavoista ja tavoitteista yhdessä sopiminen, yhteistointintaan käytettävissä oleva raha ja aika sekä johtaminen ja päätöksenteko (mm. Halme ym. 2014; Hastrup ym. 2016; Kanste ym. 2014; Perälä ym. 2014; Perälä ym. 2011; Perälä ym. 2012; Sipari 2008). Seuraavaksi kuvaan näitä tarkemmin.

**Tiedonkulku** keskusteluiden, verkostotyöskentelyn ja yhteydenpidon muodossa on tämän tutkimuksen synergiaetumallin yksi tekijä, joka on tullut esille myös aikaisemmissa yhteistyötä koskevissa tutkimuksissa. Tiedonkulku on olennaista monialaisen ja hallinnonalat ylittävän yhteistoiminnan mahdollistumiseksi. Usein erilaiset tietosuojakäytännöt ja salassapitovelvollisuuden nähdään tietojen vaihdon esteenä (Warsell 2013), ja Perälän (2011) tutkimuksessa 58% toimialajohtajista näki tietosuojakäytännöt yhteistointintaa haittaavina tekijöinä. Samassa tutkimuksessa Perälä toteaa, että toimialat olivat sopineet keskinäisistä tiedonkulun menetelmistään ja sisällöistään puutteellisesti. Kuitenkin yhteistoiminnan edellytys on, että salassa myös pidettäviä tietoja voidaan käsitellä yhdessä, ja nykyinen lainsäädäntö takaakin tarpeellisten tietojen vaihdon, toisinaan jopa velvoittaa siihen (Perälä ym. 2015; Warsell 2013).

**Palvelujen tunteminen** on myös olennainen tekijä synergiaetumallissani. Yhteistyötä ei voida tehdä, jos ei tunneta tarjolla olevia palveluja ja toisten palveluntarjoajien tehtäviä (Halme ym. 2014; Perälä ym. 2011; Perälä ym. 2012). Sekä Kanste (2014) että Perälä (2011) kumppaneineen ovat tutkimuksissaan todenneet, että palvelujen ja tukimuotojen hyvä tunteminen on yhteydessä muun muassa yhteistyön toimivuuteen, tiedonkulun toimivuuteen sekä yhteisten toimintakäytänteiden sopimiseen. Myös tässä tutkimuksessa opettajien ja toimintaterapeuttien yhteistyötä vaikeutti se, ettei ammattilaisilla ollut tietoa toistensa työnkuvasta, eikä toimintaterapeuttien työnkuva koulussa ollut vielä selkeä heille itselleenkin. Tietoisuutta erilaisista palveluista edistäisi tiedon kokoaminen yhteen, ja Perälä (2015) mainitsee hallituksen esityksen (67/2013), jossa todetaan tiedon yhteen kokoamisen helpottavan yhteistointintaa oppi-

lashuollon ja muiden palveluntuottajien välillä. Perälä kumppaneineen (2015) huomauttaa, että tiedonsaanti esimerkiksi oppilashuollon palveluista on edellytys paitsi opiskeluhuollon ammattilaisten ja muiden yhteistyötahojen yhteistyölle, myös vanhempien osallisuudelle.

**Toimintatavoista ja tavoitteista yhdessä sopiminen** sekä palvelujen yhteensovittaminen edistävät monialaista yhteistyötä hallinnonalojen yli (Halme ym. 2014; Perälä ym. 2011). Yhdessä sopiminen ei kuitenkaan toteudu kunnissa parhaalla mahdollisella tavalla (Perälä ym. 2011), vaan käytännöt vaihtelevat palvelukokonaisuuden sisällä ja voidaan tehdä jopa päällekkäistä työtä (Perälä ym. 2014; Perälä ym. 2012). Yleisesti voidaan sanoa, että yhteistoiminnasta ja sen toimintatavoista sovitaan parhaiten toimialan sisällä, huonommin toimialojen välillä ja huonoiten alueellisesti sekä yksityisen ja kolmannen sektorin välillä (Halme ym. 2014; Perälä ym. 2011). Perälän ja kumppaneiden (2011) tutkimuksen mukaan opetustoimessa sovitaan hieman useammin yhteistoiminnasta kolmannen sektorin ja yksityisten palveluntuottajien kanssa (Perälä ym. 2011). Myöhemmin Perälä kumppaneineen (2015) kuitenkin huomauttaa, että opiskeluhuollon keskinäisessä ja koulutusasteiden välisessä yhteistoiminnassa sekä yhteistyökumppaneiden kanssa sovituissa käytännöissä on todettu puutteita. Tästä kertoo myös se, kuinka tämän tutkimuksen synergiaetumallin mukaan toimintaterapeuteilla itsellään ei ollut selkeää käsitystä omasta työkuvastaan koulussa.

**Raha ja aika.** Yhteistoimintaan käytettävissä olevan rahan ja ajan puute on suurin yhteistoimintaa haittaava tekijä (Halme ym. 2014; Perälä ym. 2011), mikä tuli esille myös tämän tutkimuksen aineistossa. Erityisesti koulun ulkopuolelta tulevien toimintaterapeuttien vastauksista näkyi, kuinka palveluiden erillisyys ja siitä johtuva resurssien puute vaikeutti yhteistoimintaa. Koulun omien toimintaterapeuttien vastauksissa ei ilmennyt huolta rahoituksesta, sillä yhteistoiminta opettajien kanssa toteutui yhteisessä organisaatiossa. Siparin (2008) mukaan yhteistoiminnan toteuttaminen jää usein yksittäisen työntekijän yhteistyöhalukkuuden ja aktiivisuuden varaan, jos rahoitusjärjestelmä ei tue yhteistoiminnan toteuttamista, vaikka yhteistoimintaan velvoitettaisiinkin lakisääteisesti.

**Johtaminen ja päätöksenteko.** Palvelukokonaisuuden hajanainen ja kaipa-alainen johtaminen saattaa jättää palvelujen yhteensovittamista ja yhteistoimintaa tukevan päätöksenteon työntekijöille (Perälä ym. 2011). Tässä tutkimuksessa johtaminen ja päätöksenteko eivät suoraan tulleet esille toimintaterapeuttien ja opettajien vastauksista. Voidaan kuitenkin olettaa, että huoli yhteistoiminnalle varatuista resursseista, kuten rahasta, ajasta ja tiloista, ovat yhteydessä opetus-, oppilashuolto- ja kuntoutuspalveluiden päätöksentekoon ja johtamiseen. Lasten, nuorten ja perheiden palveluiden järjestäminen ja päätöksenteko on hajautunut kunnissa useille toimielimille (Perälä ym. 2012), ja yli puolelta toimialoista puuttuu hallinnonaloja ylittävä kokonaisuus johtamaan tai koordinoimaan perhelähtöisiä palveluita (Perälä ym. 2011). Lasten, nuorten ja perheiden palveluiden johtaminen kokonaisuutena kuntien nykyrakenteissa on haastavaa, ja se vaatii verkostomaista, jaettua johtamista sekä ylisektorista, näyttöön perustuvaa päätöksentekoa (Halme ym. 2014; Hastrup ym. 2016; Perälä ym. 2011).

### 5.1.3 Kuntoutuksen ja kasvatuksen yhteistyö

Tämän tutkimuksen kohteena on kuntoutuksen ja kasvatuksen yhteistoiminta. Kuntoutuksella ja kasvatuksella on paljon yhteistä rajapintaa niin perinteissä, paradigmoissa kuin tieteessä (Sipari 2008). Sosiaali-, terveys- ja opetustoimen rajapintoja on erityisesti yhteisen tiedon tarpeen näkökulmasta tutkittu kuitenkin vähän, vaikka juuri näiden toimien avointa vuoropuhelua tarvitaan lapsia ja heidän perheitä tukevan luottamuksellisen suhteen saamiseksi (Perälä ym. 2011). Kuntoutuksen ja kasvatuksen yhteistyötä voidaan palvelujen järjestämisen näkökulmasta lähestyä oppilashuollon kautta, sillä se on osa laajempaa koulu- ja opiskeluikäisten palvelukokonaisuuksien verkostoa (Perälä ym. 2015). Tähän tutkimukseen osallistuneet koulujen omat toimintaterapeutit työskentelevätkin osana oppilashuoltoa, mikä osoittaa sen olevan kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyölle luonnollinen konteksti.

Opiskelutoimen sekä sosiaali- ja terveydenhuollon yhteistyön vahvistumisen on todettu yhtenäistävän toimintatapoja oppilaitoksissa (Perälä ym. 2015), mutta opiskeluhuoltoa ei aina suunnitella riittävän monialaiseksi, jolloin palve-



lut voivat jäädä hajanaisiksi ja toimintatavat vaihdella koulukohtaisesti (Perälä ym. 2014). Tästä esimerkkinä toimii se, että koulun omia toimintaterapeutteja on tällä hetkellä noin kymmenen eri puolilla Suomea, joista tähän tutkimukseen osallistui kolme. Warsellin (2013) mukaan koulujen tuleekin ottaa vastuuta yhteistyömahdollisuuksien luomisesta. Koulut kuitenkin sitoutuvat palvelujen integraatioon huonosti (Oliver ym. 2010). Toisaalta Suomen kontekstissa koulu ja kouluterveydenhuolto on todettu hyviksi yhteistyökumppaneiksi, ja erityis- palvelut tunnetaan kouluterveydenhuollossa hyvin (Halme ym. 2014).

Tämän tutkimuksen kannalta on merkittävää, että oppilashuollon ja kouluterveydenhuollon kehittämässä painotus on ollut oppilashuollon perinteisten ammattiryhmien (sosiaalityö, terveydenhoitaja ja lääkäri) yhteistyössä, eikä peruspalveluiden ja erityis- tai korjaavien palveluiden, kuten kuntoutuksen, yhteistyössä (Kallinen 2016). Siksi tämä tutkimus tuottaakin arvokasta tietoa kuntoutuksen ja kasvatuksen monialaisesta yhteistyöstä tarkastelemalla toimintaterapeuttien ja opettajien yhteistoimintaa.

## **5.2 Yhteistyö on ”ihmissuhdetyötä”**

### **5.2.1 Monialainen yhteistyö vuorovaikutussuhteena**

Yhteistyöhön vaikuttavat systeemisten ja organisatoristen tekijöiden lisäksi myös vuorovaikutukselliset tekijät (San Martín-Rodríguez, Beaulieu, D'Amour & Ferrada-Videla 2005). Kun toimintaterapeutit ja opettajat tämän tutkimuksen aineistossa kuvaavat yhteistyötään ”ihmissuhdetyöksi”, tulee hyvin esille yhteistyöprosessin vuorovaikutuksellinen ulottuvuus. Myös esimerkiksi yhteisopettajuus vaatii toimiakseen opettajien henkilökemioiden kohtaamista (Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007, 401). Monimutkaisessa terveys- ja hyvinvointijärjestelmässä toimivan yhteistyön rakentumiseen tarvitaan sekä hyvät yhteistyörakenteet että osapuolten aktiivinen panos vuorovaikutukseen (Aira 2012, 45; San Martín-Rodríguez ym. 2005, 145). Seikkula ja Arnkil (2009, 7-8, 32) huomauttavatkin, että myös ilman varsinaista yhteistyötä ammattilaisten tekemä työ liittyy siihen, mitä muissa palvelurakenteen osissa tehdään, jolloin ammattilaisten kautta myös instituutiot ovat vuorovaikutuksessa. Yhteistyön osa-

puolten vuorovaikutus voi myös mahdollistaa yhteistyön ja tuoda synergiaetuja myös tilanteissa, joissa yhteistyö on esimerkiksi organisatorisesti hajautunutta (Aira 2012, 130).

Yhteistyö tulee siis ymmärtää inhimillisenä, ihmistenvälisenä prosessina, jossa ammattilaisten vuorovaikutus on yhtä tärkeää kuin konteksti, jossa yhteistyö tapahtuu (D'Amour ym. 2005, 126-128). Yhteistyöprosessi on vapaaehtoinen, monimutkainen ja dynaaminen, ja se vaatii onnistuakseen sekä halukkuutta, osapuolten aktiivista panosta, luottamusta että useita vuorovaikutuksellisia taitoja (Aira 2012, 45; D'Amour ym. 2005, 126; San Martín-Rodríguez ym. 2005, 144). Vaikka vuorovaikutus nähdäänkin yhteistyön edellytyksenä tai tuloksena, on ymmärrettävä yhteistyön ja vuorovaikutuksen olevan tiiviisti yhteen kietoutuneita ilmiöitä mutta eri tason käsitteitä, ei toistensa synonyymejä (Aira 2012, 21).

Aira (2012, 55, 63) on väitöskirjassaan tutkinut työelämän yhteistyön vuorovaikutussuhteita, ja todennut niiden perustuvan muun muassa toistuvalla vuorovaikutuksella sekä tehtäväkeskeisyydelle. Hän kehottaa panostamaan vuorovaikutussuhteeseen yhteistyötä käynnistettäessä, sillä se auttaa myös yhteistyön tehokkaassa käynnistämisessä (mts. 147). Toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyön kannalta on siis tärkeää paitsi yhteistyön kohteena oleva oppilas sekä hänen tarpeensa ja tavoitteensa, myös ammattilaisten vuorovaikutuksen onnistuminen. Tämä ihmissuhdetyön prosessi on myös osa tämän tutkimuksen synergiaetumallia.

Kuorilehto (2014, 112) tuo omassa väitöskirjassaan esille, kuinka vuorovaikutus ei työelämän yhteistyösuhteissa aina ole ongelmaton. Myös Aira (2012, 55) on sitä mieltä, etteivät kaikki vuorovaikutussuhteet edistä yhteistyötä. Esimerkiksi etäiset ja passiiviset vuorovaikutussuhteet, oman edun ajaminen, epäluottamus ja pysyvät näkemyserot voivat estää yhteistyötä. Seikkula ja Arnkil (2009, 30) esittävät, että ammattilaisten keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa toistuvat ne vuorovaikutusmallit, joiden kanssa he ovat asiakastyönsä kautta tekemisissä. Yhteistyön vuorovaikutussuhde vaatiikin aktiivisuutta, tavoitteellisuutta sekä osapuolten panostusta, aikaa ja voimavaroja (Aira 2012, 50).

Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin yhteistyön vuorovaikutussuhteeseen vaikuttavia edistäviä ja estäviä tekijöitä. Kiinnittämällä huomiota näihin tekijöihin toimintaterapeutti ja opettaja voivat itse vaikuttaa yhteistyönsä onnistumiseen.

### 5.2.2 Yhteistyön vuorovaikutukselliset tekijät

Tässä tutkimuksessa toimintaterapeutit kuvasivat yhteistyön vuorovaikutuksellisuutta avoimuuden ja vastaanottavaisuuden, kunnioituksen ja luottamuksen sekä toistensa työn tuntemisen kautta. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa monialaisen yhteistyön toimivuudesta ja vuorovaikutuksen merkityksestä tulevat esille samat asiat.

**Luottamus.** Erityisesti luottamus korostui sekä tämän tutkimuksen aineistossa että lukemissani tutkimuksissa edellytyksenä yhteistyön vuorovaikutussuhteelle. Esimerkiksi Aira (2012, 56) pitää luottamuksen rakentamista toimivan yhteistyön kannalta keskeisenä vuorovaikutuksen ilmiönä, ja Green, Rockhill ja Burrus (2008, 47-48) mainitsevat epäluottamuksen yhtenä yhteistyötä estävänä tekijänä. Saarenketo (2016, 95, 97) näkee luottamuksen olennaisena samanlaisopetuksen toteuttamisessa. Luottamus näyttää olevan lähtökohtana niin tiedon ja näkökulmien integraatiolle, toisen työn tuntemiselle kuin yhteisen tavoitteen löytämiselle, jotka ovat kaikki yhteistyöhön vaikuttavia vuorovaikutuksellisia tekijöitä. Kuvaan näitä tekijöitä tarkemmin alla.

**Toistuva vuorovaikutus.** Luottamuksen rakentuminen vaatii toistuvaa positiivista vuorovaikutusta, eli jatkuvaa osallistumista yhteistyöprosessiin, jossa kohtaaminen ja kuuntelu on aitoa (Aira 2012, 58; S. B. Axelsson & Axelsson 2009, 327). Myös tämän tutkimuksen aineistossa toimintaterapeutit ja opettajat kuvailivat yhteistyön rakentumisen tarvitsevan aikaa sekä aitoa ja avointa kohtaamista, mikä on yhdenmukaista aikaisemman toimintaterapeuttien ja opettajien yhteistyötä koskevan tutkimuksen kanssa (Hasselbusch & Penman 2008, 29; Patton, Hutton & BacCobb 2015, 107, 117; Villeneuve & Hutchinson 2012, 22). Sekä Kuorilehto (2014, 101, 131, 146) että Green kumppaneineen (2008, 48, 53) nostavat työntekijöiden vaihtuvuuden esille yhtenä yhteistyön esteenä, sillä se ei anna ammattilaisille mahdollisuutta muodostaa jatkuvia, po-

sitiivisesti toimivia vuorovaikutussuhteita, jotka ovat olennaisia merkitykselliselle yhteistyölle. Toimintaterapeuttien ja opettajien yhteistyön kannalta tämä on merkittävä havainto, sillä suurin osa kouluissa toimivista toimintaterapeuteista tulee koulun ulkopuolelta. Tällöin yksittäisen opettajan näkökulmasta luokalla voi olla useampi oppilas, joista jokaisella on oma terapeutti. Yksittäisen toimintaterapeutin asiakkaat taas voivat olla useassa eri koulussa. Näin sekä opettajan että toimintaterapeutin pitää rakentaa vuorovaikutussuhde monen eri ammattilaisen kanssa. Kun koululla on oma toimintaterapeutti, ovat yhteistyökumppanit sekä opettajille että terapeuteille vakituisemmat.

**Tiedon ja näkökulmien yhdistäminen.** Tiedon ja näkökulmien vaihtaminen, jakaminen ja yhdistäminen on osa yhteistyötä ja keskeinen vuorovaikutuksen funktio (Aira 2012, 68; Careau ym. 2015, 376; Gittell, Godfrey & Thistlethwaite 2013, 211). Vuorovaikutuksen ja luottamuksen rakentuminen sekä yhteistyön syventyminen on tiedonvaihdon edellytys, sillä ilman luottamusta asiat tehdään yksin ja tietoa pantaten (Aira 2012, 57; Careau ym. 2015, 376; Godemann 2008). Eri ammattilaisten tietoja vaihdetaan ja yhdistetään ongelmanratkaisussa yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Godemann 2008, 625). Kvarnström (2008, 196) tuokin tutkimuksessaan esille, kuinka asiakkaan tilannetta koskevan ajankohtaisen tiedon epätasainen jakautuminen on yksi yhteistyötä vaikeuttava tekijä. Jos kaikilla monialaisen tiimin jäsenillä ei ole samaa ajankoh- taista tietoa, he eivät voi tehdä yhteistyötä tehokkaasti ja työskentely asiakkaan kanssa vaikeutuu. (Kvarnström 2008.)

Tämän tutkimuksen synergiaetumallissa yhteistyön perustana korostui toimintaterapeutin ja opettajien tiedon ja näkemysten yhdistäminen lapsen hyväksi. Opettajalla ja toimintaterapeutilla on erilaista tietoa sekä erilaiset näkemykset lapsen tilanteesta, joita yhdistämällä saadaan synergiaa lapsen tukemiseksi. Kyky yhdistää näkökulmia on olennaista ammattienvälisessä yhteistyössä (Hall, Weaver & Grassau 2013, 78). Seikkula ja Arnkil (2009) painottavat näkökulmien yhdistämistä dialogisessa verkostotyössä. Jokaisella ammattilaisella on oma subjektiivinen näkökulmansa, ja vaikka näkökulmia ei voi vaihtaa keskenään, jokainen voi monipuolistaa omaa näkökulmaansa oppimalla toiselta ammattilaiselta (Seikkula & Arnkil 2009, 34.).

**Toisen työn tunteminen.** Tiedon ja näkökulmien yhdistämistä helpottaa, jos ammattilaiset tuntevat toistensa työtä (esim. Godemann 2008, 631). Toisen työn, näkökulmien, lähestymistapojen ja tavoitteiden huono tunteminen liittyy yleisemminkin yhteistyön vuorovaikutuksen ongelmiin (Green ym. 2008, 47-48; Kuorilehto 2014, 114). Toisen työn tunteminen tuli esille myös tämän tutkimuksen aineistossa. Toimintaterapeutin ja opettajan on oltava tietoisia toistensa työstä, jotta yhteistyö ammattirajojen yli onnistuu. Hall (2005, 190) esittää, että tehokkaan ammattienvälisen yhteistyön on luotava mahdollisuuksia ammattilaisille ymmärtää toistensa ”kognitiivisia karttoja”. Kun ammattilainen tietää toisten ammattirooleista, hän pystyy kuvaamaan oman ja toisten ammattien mahdollisuuksia, etsii toisten ammattilaisten panosta, tunnistaa yhteisiä ja erilaisia ammatillisia taitoja ja näkemyksiä sekä kunnioittaa toisten ammattilaisten asiantuntijuutta (MacDonald (2010, 239-240).

**Ammatilliset identiteetit ja roolit.** Toisen työn tuntemiseen liittyy myös toisten ammattilaisten roolien kunnioittaminen. Ammatti-identiteetti sisältää muun muassa arvot, saadun koulutuksen ja ne ominaisuudet, jotka henkilöllä tulee olla ollakseen ammattinsa täysivaltainen jäsen (Hall 2005; Wackerhausen 2009, 459). Ammatillinen identiteetti on kuitenkin jatkuvassa muutoksen prosessissa ja sitä neuvotellaan monella eri tasolla (Wackerhausen 2009, 459). Toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyössä on huomioitava, että toimintaterapeutit ovat ammattiryhmänä suhteellisen uusi, eikä koulussa toimivia toimintaterapeutteja ole Suomessa kuin muutamia. Toimintaterapeutin rooli koulussa ei siis ole vakiintunut, jolloin yhteistyö opettajien kanssa voi olla vaikeaa. Toisaalta tämä antaa mahdollisuuden kehittää toimintaterapeutin työnkuvaa kouluissa ennakkoluulottomasti.

Valitettavasti ammattien kulttuurit ja identiteetit voivat muodostaa esteen yhteistyölle, jos jokainen ammattiryhmä lähestyy asiakasta tiukasti omasta ammatistaan käsin, suojellen oman ammattinsa rajoja, pystymättä hyväksymään moninaisuutta (S. B. Axelsson & Axelsson 2009; Hall 2005; Jones 2006, 23). Myös opettajilla on entistä enemmän ja monipuolisemmin yhteistyökumppaneita, jolloin eri ammattien toimintakulttuurien monimuotoisuus lisää haasteita (Valanne 2014, 20-21).

Usein päällekkäiset ammatilliset taidot sekä osaamisen ja vastuun alueet voivat johtaa jännitteisiin monialaisessa ryhmässä (Hall 2005, 192; MacDonald ym. 2010, 241). Toimintaterapeutilla ja opettajalla voi olla sekä päällekkäistä osaamista että vastuun alueita, etenkin jos lapsen oppimisvaikeuksien syihin pyritään puuttumaan sekä koulussa että toimintaterapiassa. Yhteistyössä olisi tärkeää tunnistaa ne taidot, joilla jokainen ammattilainen voi antaa panoksensa yhteistyöhön (MacDonald ym. 2010, 241), sekä pyrkiä näkemään omien intressiensä yli ja tarvittaessa jopa luopua osista omaa ammattireviiriä (S. B. Axelsson & Axelsson 2009, 324; San Martín-Rodríguez ym. 2005, 133). Axelsson ja Axelsson (2009, 327) korostavat tällaisen altruistisen yhteistyön syntymisessä luottamuksen merkitystä.

**Yhteiset tavoitteet.** Ammatti-identiteetit ja -roolit sekä toisen työn tunteminen ovat siis yhteydessä tiedon ja näkökulmien yhdistämiseen. Tietoja ja näkökulmia yhdistämällä taas mahdollistuu yhteisten tavoitteiden löytyminen. Lapsen tarve ja yhteiset tavoitteet ovat osa tämän tutkimuksen mallin synergiaedun saavuttamisen perustuksia, ja yhteisten tavoitteiden merkitystä korostetaan myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Patton ym. 2015, 116; Villeneuve & Hutchinson 2012, 22). Aira (2012, 45) kuvailee yhteistyötä tavoitteelliseksi ja aktiiviseksi prosessiksi, joka edellyttää yhteistä tavoitetta, ja Hall, Weaver ja Grassau (2013, 75) ovat todenneet vuorovaikutussuhteiden menestyvän, kun ammattilaisten keskittyminen ohjataan asiakkaan ongelmiin toistensa käyttäytymisen sijaan. Myös Gittel kumppaneineen (2013, 211) korostaa yhteisten tavoitteiden tarvetta yhteistyölle, ja Careau kumppaneineen (2015, 376) mainitsee yhteistyön taustalla olevan tarkoituksen yhtenä yhteistyön osana.

Yhteisten tavoitteiden luomiseksi ja yhteistyön rakentamiseksi nähdään tarpeelliseksi tunnistaa yhteinen ongelma (mm. Hall ym. 2013, 78). Myös Aira (2012, 75-76) mainitsee yhteisen ongelmanratkaisun yhtenä yhteistyön vuorovaikutuksen funktiona. Seikkula ja Arnkil (2009, 17, 30, 33) kuitenkin kiistävät tällaisen yhteisen ongelman olemassaolon, vaan väittävät jokaisella ammattilaisella olevan oma ongelmansa liittyen asiakkaan tilanteeseen. Heidän mukaansa yhteistyössä ei tulisi pyrkiä yhteiseen ongelmanmäärittelyyn, vaan tarkastella asiakkaan tilannetta jokaisen ammattilaisen näkökulmasta (Seikkula & Arnkil

2009, 17, 57, 164). Ammattilaisten tulisi siis säätää yhteistyönsä muoto ja intensiteetti asiakkaan tarpeiden mukaan, ja luoda kumppanuussuhde näihin tarpeisiin vastatakseen (Careau ym. 2015, 376). Tällainen yhteinen vastuu yhteistyön tuloksista vaatii myös luottamusta (Aira 2012, 57).

**Keskinäinen riippuvuus.** Kaikki edellä kuvatut yhteistyöhön vaikuttavat vuorovaikutukselliset tekijät voidaan tiivistää ammattilaisten keskinäiseksi riippuvuudeksi. Se on myös yksi yhteistyötä määrittelevä käsite (D'Amour ym. 2005, 116). Keskinäinen riippuvuus muodostuu, kun ammattilaiset tekevät yhteistyötä ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Aira 2012, 133). Riippuvaisuus toisistaan asettaa rooli-identiteetit sivuun ja mahdollistaa ammattilaisten keskittymisen tietoihin, taitoihin ja kykyihin (Kinnaman & Bleich 2004, 316). Erityisesti keskinäisestä riippuvuudesta tietoiseksi tuleminen on liitetty yhteistyöstä saatavaan synergiaan (D'Amour ym. 2005, 119).

**Kommunikaatio.** Tämän tutkimuksen synergiaetumallissa ammattilaisten kommunikaatio ja yhteydenpito ovat osa käytännön yhteistyötä koulutyön tukemiseksi. Aikaisemmissa tutkimuksissa kommunikaatio on kuitenkin liitetty nimenomaan yhteistyön vuorovaikutuksellisuuteen. Kinnaman ja Bleich (2004, 310) kuvaavat yhteistyön kumppanuutta vuorovaikutussuhteeksi, joka on yhtä tehokas kuin kommunikaatio kaikkien sen osapuolten välillä. Kuorilehto (2014, 146) taas mainitsee vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin ongelmat moniasiantuntijaista perhetyötä estäviksi tekijöiksi. Aira (2012, 48) esittää hajautuneen yhteistyön onnistumisen edellytyksenä sekä kasvokkaisen että riittävän teknologiavälitteisen vuorovaikutuksen. Myös Gittell kumppaneineen (2013, 210) painottaa kommunikaation tärkeyttä yhteistyössä. Kangas ja Pulju (2014, 31) pitävät yhteistä vuoropuhelua ja käsitteellisiä pohdintoja tärkeänä jaetun toimijuuden saavuttamiseksi.

**Asenne.** Tämän tutkimuksen synergiaetumallissa toimintaterapeuttien ja varsinkin opettajien asenne yhteistyötä kohtaan määriteltiin yhdeksi vuorovaikutukselliseksi tekijäksi, joka on yhteydessä yhteistyön onnistumiseen. Erityisesti avointa ja vastaanottavaista asennetta pidettiin tärkeänä. Asenne ja halukkuus yhteistyöhön ovatkin osa yhteistyön vuorovaikutuksellisia tekijöitä (Kuorilehto 2014, 56; San Martín-Rodríguez ym. 2005, 141). Myös samanaikaisopetus

vaatii oikeanlaista asennetta ja halua muovata omia käsityksiään yhteistä työtä suunniteltaessa (Saarenketo 2016, 38). Aira (2012, 146) ehdottaa yhteistyön merkityksen ja sen omaan työhön tuomien etujen pohtimista, jos asenne yhteistyötä kohtaan osoittautuu sen esteeksi.

**Valta.** Yhteistyötä ja sen vuorovaikutusta on määritelty myös vallan käsitteen kautta (D'Amour ym. 2005, 116; Kinnaman & Bleich 2004, 317; Kuorilehto 2014, 56). Aira (2012, 54) esittää, että valta ei liity pelkästään hierarkkisiin suhteisiin, vaan myös vertaissuhteissa on valtaeroja, jotka voivat perustua esimerkiksi osaamisen eroihin, työkokemukseen tai vuorovaikutustaitoihin. Myös Seikkula ja Arnkil (2009, 30) toteavat, että kun verkostokokouksissa määritellään asiakkaan ongelmaa, tullaan samalla määritelleeksi myös kuka on pätevä määrittelemään ongelman. Valta ei tullut esille tämän tutkimuksen aineistossa.

### 5.2.3 Toimiva yhteistyö ja sen mahdollistaminen

Onnistuneessa yhteistyössä voidaan nähdä kaksi ulottuvuutta: tuloksellisuus ja toimivuus. Esimerkiksi Aira (2012, 49) kuvailee onnistunutta yhteistyötä sellaiseksi, joka toteuttaa tavoitteita ja on kaikille osapuolille sopivaa. Hyvinvointi- ja terveystalveissa yhteistyön tuloksellisuus liittyy asiakkaan tukemiseen, eli opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyössä oppilaan koulutyön ja oppimisen tukemiseen. Kun yhteistyö onnistuu, ammattilaiset muodostavat tukea tarjoavista yksilöistä koostuvan asiakkaan tukijoukon (Green ym. 2008, 38, 42). Jos taas yhteistyö ei onnistu, ammattilaiset eivät saa kokonaiskuvaa asiakkaan tilanteesta eivätkä pysty tarjoamaan tälle tukea ja palveluita haluamallaan tavalla (Kvarnström 2008, 201).

D'Amour kumppaneineen (2005, 127) näkee yhteistyön tuloksellisuuden ja toimivuuden erottamattomina, sillä yhteistyöprosesseja luodaan sekä asiakkaiden että ammattilaisten tarpeiden täyttämiseksi. Myös Aira (2012, 50) toteaa, että yhteistyön toimivuutta tulisi tuloksellisuuden lisäksi arvioida myös yhteistyöprosessin näkökulmasta. Yhteistyöprosessi vaikuttaa siis paitsi asiakkaisiin, myös tuen tarjoajiin ja heidän toimintaansa (Green ym. 2008, 38). Jos yhteistyö ei toimi, ammattilaiset menettävät kokonaiskuvan tilanteesta, eivät löydä yhteisymmärrystä eikä heillä ole mahdollisuutta näyttäytyä asiakkaalle yhtenä-



senä joukkueena (Kvarnström 2008, 199). Näin ollen yhteistyön toimivuus liittyy yhteistyön vuorovaikutuksellisuuteen. Kiinnittämällä huomiota edellisessä luvussa kuvaamiini yhteistyön vuorovaikutuksellisiin tekijöihin voidaan siis vaikuttaa yhteistyön toimivuuteen.

Jos yhteistyö ei toimi, se voidaan nähdä enemmän ylimääräisenä rasitteena kuin synergiaa tuovana voimavarana (Aira 2012, 128; Seikkula & Arnkil 2009, 9). Myös kuormitus, kuten väsymys ja stressi voivat olla yhteiseen toimintaan sitoutumisen esteenä ja aiheuttaa ryhmän jäsenien vetäytymisen oman ammattinsa suojaan, jossa on selkeät rajat, ammatillisen arvon tunnustusta sekä lupa työskennellä autonomisesti (Hall 2005, 193); Seikkula ja Arnkil 2009, 30, 36). Aira (2012, 72-75) kuvailee sekä emotionaalisen että tiedollisen tuen antamista ja saamista yhteistyön vuorovaikutussuhteen funktiona. Hän pitää vuorovaikutussuhteen ylläpidon tavoitteena säilyttää se yhteistyötä edistävällä tasolla (Aira 2012, 64). Green kumppaneineen (2008) toteaa yhteistyön auttavan yhteisten arvopohjien rakentamisessa, kommunikoinnin edistämässä sekä yhtenäisen tuen tarjoamisessa niin organisaatioiden kuin ammattilaisten välillä. Yhteistyöllä päästään yli epäluottamuksesta, lisätään ymmärrystä organisaatioiden välillä sekä toisten ammattilaisten rooleista ja vastuista. Voidaan siis nähdä yhteistyön itsessään parantavan ja ylläpitävän yhteistyötä. (Green ym. 2008, 29, 38, 45-46.)

Myös monialaista koulutusta on tutkittu paljon onnistuneen monialaisen yhteistyön mahdollistajana (esim. Miguez, Ramirez & Turner 2008; Ogenchuk, Spurr & Bally 2014; Robichaud ym. 2012). Yhteisten koulutusten ja tapaamisten onkin todettu olevan sekä tehokas että edullinen keino yhteistyön edistämiseksi (Green ym. 2008, 53, 55). Yhteisissä koulutuksissa ja tapaamisissa mahdollistuu toisten ammattilaisten työn, roolien ja yhteistyötapojen ymmärtäminen sekä kommunikoinnin oppiminen (Green ym. 2008, 53, 55; Kuorilehto 2014, 147; MacDonald ym. 2010, 240). Kuorilehdon (2014, 47-49) mukaan monitieteisiä opiskelumahdollisuuksia tulisi luoda erilaisille opiskelijaryhmille, mutta koulutusinstituutit eivät useinkaan mukaudu monitieteisiin lähestymistapoihin. Opettajien ja toimintaterapeuttien yhteistyön kannalta on huomionarvoista, että opettajien koulutukseen liittyy hyvin vähän yhteistyötä muiden kuin toisten

opettajaksi opiskelevien kanssa. Toimintaterapeuttien koulutuksessa taas painotetaan monialaisuutta vahvasti.

Vaikka monialaisuus ei ammattilaisten koulutuksessa tulisikaan esille, voivat opettaja ja toimintaterapeutti vaikuttaa yhteistyönsä onnistumiseen vuorovaikutuksellisia tekijöitä huomioimalla. Organisaatio yhteistyön kontekstina sekä yhteistyön vuorovaikutuksellisuus toimivat toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyön perustana. Käytännön yhteistyön tarkoituksena on oppilaan koulutyön tukeminen välittömästi ja riittävästi, mikä osaltaan mahdollistaa inklusiota.

### **5.3 Yhteisöllinen tuki koulussa sekä lapselle että aikuiselle**

#### **5.3.1 Lapsen koulutyön tukeminen riittävästi ja välittömästi – inklusion tukeminen monialaisella yhteistyöllä**

Tässä tutkimuksessa toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyön suurimmaksi synergiaeduksi koettiin oppilaan tukeminen koulutyössä niin, että tukea tarjotaan riittävästi ja välittömästi, jolloin oppilaan taidot siirtyvät suoraan arkeen. Oppilaan koulutyön tukemista voidaan tarkastella oppilaan osallisuuden ja inklusion kautta.

Inklusiivisen koulun keskeinen periaate on, että tuki toteutetaan oppilaan oppimis- ja toimintaympäristöissä (ks. esim. Oja 2015, 6). Saarenketo (2016, 315) huomauttaa väitöskirjassaan, kuinka erillistä osa-aikaista erityisopetusta pidetään kouluissa usein tärkeämpänä kuin oppilaan mahdollisuutta osallistua oman opetusryhmänsä toimintaan. Wilcox ja Woods (2011, 366) näkevät, että osallistuminen lisää usein mahdollisuuksia oppia uusia taitoja, ja että lapsen osallistumisen rajoittaminen tarkoittaa myös lapsen oppimismahdollisuuksien rajoittamista, koska hän ei voi oppia kokemuksen kautta tai vuorovaikutuksessa. Toisin sanottuna oppilaan tukeminen erillisessä, vaikkakin osa-aikaisessa, erityisopetuksessa estää inklusiota vähentämällä oppilaan mahdollisuuksia osallisuuteen ja osallistumalla oppimiseen. Koulun tehtävänä on kuitenkin paitisi mahdollistaa lapsen oppivelvollisuuden suorittaminen myös tukea hänen osallisuuttaan (Niskala & Pulju 2014, 56). Yksi keino lisätä lasten osallisuutta

koulussa on kehittää varhaisen tuen menetelmiä esimerkiksi monialaista yhteistyötä kehittämällä (Armanto, Laine, Niemi, Pesonen & Vogt 2011).

Kuntoutuksen ja erityisopetuksen haasteena on, miten lapsen koulutyötä voidaan tukea välittömästi ja riittävästi niin, ettei estetä hänen mahdollisuuksiin oppia osallisuuden kautta. Yhtenä ratkaisuna on tuen tuominen inklusiivisesti sinne, missä lapsi itse on, eli hänen luonnolliseen oppimisympäristöönsä (ks. esim. Rantala & Uotinen 2005, 31). Luonnolliset oppimisympäristöt ovat ne paikat kotona, yhteisössä sekä opetuksen ja kasvatuksen ympäristöissä, joissa lapset yleisesti saavat oppimismahdollisuuksia ja -kokemuksia (Dunst & Bruder 2002, 365). Inklusiivisen koulun yhteydessä on käytetty myös Yhdysvaltojen opetuslainsäädännöstä tulevaa käsitettä ”vähiten rajoittava ympäristö” (least restrictive environment), jolla tarkoitetaan erityisoppilaiden opettamista samassa ympäristössä kaikkien oppilaiden kanssa sillä intensiteetillä kuin se vain on mahdollista (Cohen 2009, 145-162).

Varhaista tukea annetaan kuitenkin harvoin lapsen luonnollisessa ympäristössä, vaikka sitä pidetään ihanteellisena (Rantala & Uotinen 2005; Wilcox & Woods 2011, 366). Oppilashuollossa tämä palveluiden erillisyys johtaa siihen, että esimerkiksi toimintaterapiassa saavutetut tavoitteet ja hyödyt eivät siirry luokkahuoneeseen, eikä toimintaterapeuteilla ole johdonmukaista kuvaa lapsen jokapäiväisestä toiminnasta (Silverman & Millspaugh 2006). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan juuri taitojen, eli kuntoutuksessa saavutettujen tavoitteiden siirtyminen arjen käytäntöihin nähtiin opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön yhtenä synergiaetuna.

Lapsen tukemisen hyvät käytännöt muodostuvat ympäristön, toiminnan muodon ja henkilön yhdistelmästä, sillä toiminnan muoto, eli mitä tapahtuu terapian aikana, on yhtä tärkeää kuin ympäristö, eli missä toiminta tapahtuu. Myös luonnollisessa ympäristössä toteutetut interventiot voidaan siis toteuttaa epäluonnollisella tavalla (Jung, McCormick & Jolivette 2004, 30). Interventiot tai ohjeet, jotka hyödyntävät luonnollisia ohjauskeinoja, edistävät lapsen taitoa vaikuttamatta toiminnan tai ympäristön luonnollisuuteen (Roper & Dunst 2003, 216, 220, 223). Tämän tutkimuksen kontekstissa lapsen luonnollinen oppimisympäristö on koululuokka, ja tuettava toiminta on koulutyötä. Saarenketo

(2016, 38) kuvailee, kuinka samanaikaisopetuksen avulla kaikkien oppilaiden opiskelu oman ryhmänsä mukana varmistuu, kun opetuksen eriyttäminen ja varhaisen tuen antaminen on tehokkaampaa kahden ammattilaisen voimin. Hasselbuschin ja Penmanin (2008, 28) mukaan luokkahuoneen kontekstista tulee terapeutin väline, kun vähemmän luonnollisten tilanteiden luomista ei nähdä toivottavana. Toimintaterapeutti hyödyntää mahdollisimman paljon koulussa ja luokassa käytettävissä olevia resursseja, luonnollisia tilanteita ja taitoja, työskennellen mahdollisimman vähän luokan ja välituntipihan ulkopuolella (Hasselbusch & Penman 2008).

Kuntoutuksen ja kouluissa annettavan oppilashuollon toteuttaminen lapselle luonnollisessa tai vähiten rajoittavassa ympäristössä on muun muassa Yhdysvaltojen lainsäädännössä vaadittua (Jung ym. 2004, 30; Silverman & Mills-paugh 2006). Myös Suomi on ratifioinut YK:n yleissopimuksen vammaisten henkilöiden oikeuksista vuonna 2016. Sen artiklassa 24 todetaan vammaisten ihmisten oikeus koulutukseen niin, ettei heitä suljeta yleisen koulutusjärjestelmän ulkopuolelle vammaisuuden perusteella. Heidän tulee myös saada yleisessä koulutusjärjestelmässä se tuki, jota tarvitaan helpottamaan heidän tehokasta koulutustaan. Yhteistyötä terveys- ja opetusalan ammattilaisten kesken pidetään keskeisenä inklusiivisen koulupolitiikan toteuttamisessa ja parhaana käytäntönä erityisoppilaiden tukemiseen (Patton ym. 2015, 107). Myös Suomessa kouluja velvoitetaan yhä enemmän monialaiseen yhteistyöhön, ja ennaltaehkäisevän ja osallistavan koulukulttuurin tueksi halutaan löytää ammatillisia revii-rejä ylittäviä ja yhdistäviä toimintamuotoja (Kangas & Pulju 2014, 24; Valanne 2014, 20).

Yksi monialaisen yhteistyön tavoitteista on kuntoutuksen ja opetuksen ammattilaisten sekä lasten ja heidän perheidensä jaettu asiantuntijuus (Lakka-la, Kangas & Pulju 2014, 191). Myös opetuksen lapsilähtöinen eriyttäminen on mahdollista vain jos kaikki osapuolet, terapeutti, opettaja ja lapsi vanhempi-  
neen, tekevät yhteistyötä (Patton ym. 2015, 118). Onkin huomattu, että lapsen taitojen edistyminen edellyttää paitsi varhaisen tuen tarjoamista lapselle, myös lapsen ongelmien selventämistä koulun henkilökunnalle (Ratzon ym. 2009, 1174). Samalla kun koulut siirtyvät inklusiivisiin käytäntöihin, muuttuu myös

niiden toimintakulttuuri yhteistyötä, jaettua asiantuntijuutta ja kollegiaalista tukea vaalivaksi (Oja 2015, 4).

Tämän tutkimuksen synergiaetumallin mukaan opettaja ja toimintaterapeutti voivat tehdä yhteistyötä luokassa oppituntien aikana, konsultoiden tai verkostoissa. Yhteisopettajuus, konsultointi ja verkostotyö ovat nähtävissä myös aikaisemmassa kirjallisuudessa inklusiivisen, yhteistoiminnallisen toimintakulttuurin yhteistyömuotoina.

Yhteisopettajuus tai samanaikaisopettajuus (co-teaching) on määritelty erityisopettajan ja yleisopetuksen opettajan yhteistyöksi inklusiivisessa yleisopetuksen luokassa, tavoitteenaan tuottaa laadukasta opetusta erilaisten oppilaiden tarpeisiin (Wilson & Blednick 2011, 6). Samanaikaisopettajuuden ei tarvitse rajoitua vain opettajakollegoihin, vaan mukaan voidaan ottaa myös kouluammattilaisia eri ammattiryhmistä, kuten toiminta- tai fysioterapeutteja (Valanne 2014, 20-21). Yhteisopettajuudesta on todettu olevan hyötyä niin erityisoppilaille kuin yleisopetuksen oppilaille (Scruggs ym. 2007, 401-402). Toimintaterapeutti ja opettaja voivat tehdä paljon yhteistyötä opetuksen eriyttämisessä entistä inklusiivisemmaksi niin, että se hyödyntää kaikkia luokan oppilaita (Patton ym. 2015, 118). Yhteisopettajuuden avulla opettajilla on mahdollisuus tutustua oppilaisiinsa paremmin, tunnistaa heidän haasteensa aikaisemmin ja tarkemmin sekä kohdentaa tukea luokassa paremmin (Oja 2015, 7; Saarenketo 2016, 98). Yhteisopettajuus vaatii toimiakseen samoja asioita kuin yhteistyö yleisestikin, kuten yhteisten tavoitteiden asettamista, roolien määrittelemistä, luottamusta ja molemminpuolista kunnioitusta (Mitchell 2014, 71), joita olen käsitellyt tarkemmin edellisessä luvussa.

Konsultaation ja koulutusten avulla voidaan edistää niin inklusiota, luonnollisten oppimismahdollisuuksien hyödyntämistä kuin itse monialaista yhteistyötä (Armanto ym. 2011, 21; Jung ym. 2004, 31-32; Oja 2015, 11). Myös tässä tutkimuksessa konsultaatio oli toimintaterapeutin ja opettajan yleisin yhteistyömuoto. Kasvatus- ja opetuslalla toteutettavan konsultaation piirteitä ovat yhteistyö, tukeminen, monipuolinen osaaminen, jakaminen ja luottamus (Oja 2015, 5), joista erityisesti luottamus on olennainen osa myös tämän tutkimuksen synergiaetumallia. Hasselbusch ja Penman (2008) ovat tutkineet juuri

toimintaterapeuttien yhteistyökonsultaatiota kouluissa. Heidän mukaansa se ei ole lineaarinen prosessi, vaan interaktiivinen, koulun henkilökunnan ja perheiden tuodessa jatkuvasti esille uusia asioita. Toimintaterapeutin yhteistyökonsultaatio ottaa huomioon ja kunnioittaa koulun henkilökunnan ja perheiden mielipiteitä, toiveita ja ehdotuksia. Toimintaterapeutit myös jatkuvasti arvioivat uudelleen omaa rooliaan ja asemaansa sekä osallistumisensa intensiteettiä oppilashuollon tiimissä. (Hasselbusch & Penman 2008, 27-28.) Ojan (2015, 4) mukaan suomalaisissa kouluissa tarvitaan nykyistä enemmän konsultaatiota, mutta sen järjestämiseen liittyy monia haasteita. Niin suora interventio, konsultaatio kuin näiden kahden yhdistelmä ovat kuitenkin kaikki todettu yhtä tehokkaiksi interventiomuodoiksi ainakin visuomotoristen taitojen kuntouttamisessa kouluympäristössä (Ratzon ym. 2009, 1168). Oja (2015, 6) korostaa, että konsultaation avulla opettajan on mahdollista järjestää tukitoimia sekä oppilashuoltoa riittävän monipuolisesti.

Janhonen ja Sarja (2011) käsittelevät yhteistyön tekemistä verkostoissa yhtenä joustavan perusopetuksen yhteistyön muotona. He korostavat yhteistyön joustavuutta, jolloin luovutaan turhista säännöllisistä kokouksista ja tarjotaan mahdollisuuksia hyvien ja tarkoituksenmukaisten yhteistyösuhteiden luomiseen. Hallintokuntien joustava yhteistyöverkosto pystyy tarttumaan tilanteeseen välittömästi, mahdollistaa uudenlaisten työvälineiden ja toimintamallien kokeilun ja kehittelyn sekä säästää aikaa ja on tuloksellista. (Janhonen & Sarja 2011.) Myös tämän tutkimuksen synergiaetumallissa opettajien ja toimintaterapeuttien yhteistyö saattoi toteutua verkostossa, johon kuuluvat myös oppilaan vanhemmat, erityisesti jos toimintaterapeutti tuli koulun ulkopuolelta. Janhosen ja Sarjan (2011) kuvaama joustavuus saavutettiin tässä synergiaetumallissa kuitenkin vain, jos toimintaterapeutti oli osa koulun henkilökuntaa.

Tähän tutkimukseen osallistuneet koulujen omat toimintaterapeutit sijoituivat oppilashuoltoon. Yhteisöllisen oppilashuollon toteuttaminen onkin yksi esimerkki oppilaiden osallisuuden sekä inklusion edistämisestä monialaisella yhteistyöllä. Lapsen hyvinvoinnin voidaan nähdä rakentuvan sosiaalisesta, psyykkisestä ja fyysisestä osa-alueesta, ja monialaisesta oppilashuoltoryhmästä löytyy asiantuntijuutta jokaisesta osa-alueesta (Niskala & Pulju 2014, 54). Oppi-

lashuollon tarkoituksena on edistää sekä oppilaiden että opiskeluyhteisön terveyttä, hyvinvointia ja yhteisöllistä toimintaa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 30.12.2013/1287, 2 §). Kun pyritään ennaltaehkäisevään ja koko yhteiskunnan hyvinvointia edistävään yhteisölliseen oppilashuoltoon, on perinteinen yksilökeskeinen ja ongelmalähtöinen lähestymistapa korvattava monialaisella ja kokonaisvaltaisella otteella (Niskala & Pulju 2014, 57). Oppilashuoltoryhmän vahvuus on nimenomaan sen monialaisuus; jokainen toimija tulkitsee tilanteet oman asiantuntijuutensa kautta (mts. 67). Jaettua asiantuntijuutta tulisikin hyödyntää erityisesti yhteisötason toimintoihin ja niiden ennaltaehkäisevään vaikuttamiseen (Lakkala ym. 2014, 191). Tällaisen monialaisen yhteisöllisen oppilashuollon on todettu vähentävän tarvetta korjaavaan oppilashuoltoon (Lakkala ym. 2014, 191). Tämän tutkimuksen synergiaetumallin mukaan toimintaterapeutti osana oppilashuoltoa ja yhteistyössä opettajan kanssa tuo synergiaetuna juuri yhteisöllistä tukea koko koululle.

### **5.3.2 Työn jakaminen rinnakkain – yhteisöllistä tukea koulun aikuisille**

Koulu on paitsi paikka lasten oppimiselle ja hyvinvoinnille, myös monen aikuisen työpaikka. Koulussa työskentelevien opettajien ja muiden ammattilaisten työtä, osaamista ja työhyvinvointia voidaan tukea monialaisen yhteistyön ja jaetun asiantuntijuuden avulla (Oja 2015, 7; Saarenketo 2016, 318; Valanne 2014, 16, 20). Oja (2015, 6) korostaa tarvetta tukea opettajia erityisesti inklusiivisen opetuksen ja kasvatuksen toteuttamisessa, ja myös Saarenketo (2016, 314-315) painottaa yhteistyömallien kehittämisen tärkeyttä, jotta opettajilla olisi taitoja kohdata ja hyväksyä inklusiivisen koulun oppilasaineksen heterogeenisyys.

Tämän tutkimuksen synergiaetumalli on yhdenmukainen aikaisemman tutkimuksen kanssa siinä, että opettajat kokevat monialaisen yhteistyön terapeutin kanssa hyödylliseksi ja merkitykselliseksi (Patton ym. 2015, 107, 114). Monialaisen yhteistyön avulla opettajat kehittyvät ammatillisesti (Saarenketo 2016, 38, 99, 120; Scruggs ym. 2007, 401) sekä saavat työhönsä erilaisia näkökulmia ja sisältöjä (Kangas & Pulju 2014, 30; Ratzon ym. 2009, 1174), mikä käy ilmi myös tämän tutkimuksen synergiaetumallista. Oja (2015, 7) tuo esille, kuinka opettaja hyötyy juuri toisen ammattilaisen kanssa pohtimisesta ja kes-

kustelusta, jolloin faktat ja tunteet erottuvat toisistaan paremmin. Hän korostaa, että ”yhteisopettajuuden ja konsultaation tavoitteena tuleekin olla opettajien keskinäinen tuki ja opettajan voimaannuttaminen hänen osaamistaan ja hallinnan tunnettaan laajentamalla.” Saarenketo (2016, 57, 102) painottaa koulukulttuurin ja samanaikaisopetuksen merkitystä opettajan työssä jaksamiselle. Myös tässä tutkimuksessa keskustelu ja aito kohtaaminen olivat tärkeitä toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyön muotoja, ja yhteistyön etuna pidettiin rinnakkain työskentelyä.

Monialaisella yhteistyöllä on siis etuja sekä oppilaille että opettajalle, aina oppilaiden koulutyön riittävästä ja oikea-aikaisesta tukemisesta opettajien ammattitaidon kehittämiseen (Oja 2015, 11; Saarenketo 2016, 39, 117; Scruggs ym. 2007, 411-412). Myös tämän tutkimuksen synergiaetumallin mukaan monitoimisuus kouluyhteisössä mahdollistaa synergiaa, eli sellaisen tiedon ja osaamisen syntymisen, mitä kukaan yksittäinen toimija ei voi tavoittaa tai tuottaa (Turunen ym. 2014, 46).

Tässä tutkimuksessa käsitteellistetyn synergiaetumallin mukaan yhteistyö ja synergiaedun saavuttaminen oli helpompaa koulun oman toimintaterapeutin kanssa kuin koulun ulkopuolelta tulevan terapeutin kanssa. Myös aikaisemmissä tutkimuksissa on todettu, että fyysinen läheisyys, esimerkiksi tilojen jakaminen, ja hallinnollisesti samaan organisaatioon kuulumisen edistävät yhteistyötä (Janhonen & Sarja 2011, 40-41; Niskala & Pulju 2014, 70; Patton ym. 2015, 117; Silverman & Millspaugh 2006). Silvermanin ja Millspaughin (2006) mukaan fyysinen läheisyys edesauttaa toimintaterapeutin ja opettajan vuorovaikutussuhdetta ja kommunikaatiota, tavoitteidenasettelua sekä palveluiden suunnittelua, koordinoitua ja toteutusta, mikä puolestaan mahdollistaa oppilaiden koulunkäynnin ja oppimisen tarkoituksenmukaisen ja oikea-aikaisen tukemisen monenlaisissa ympäristöissä. Janhonen ja Sarja (2011, 40-41) kuvaavat, kuinka työparitoiminta koulussa mahdollistaa monipuolisten toiminnallisten menetelmien ja uusien työtapojen innovoimisen, kokeilemisen ja käyttämisen. Niskala ja Pulju (2014, 70) taas näkevät, että oppilashuollon ammattilaisen vakituinen läsnäolo koulussa mahdollistaisi ammattitaidon hyödyntämisen laajemmin kouluyhteisössä, yhteisöllisen oppilashuollon tasolla.



## 6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaiset prosessit ovat merkityksellisiä toimivan monialaisen yhteistyön rakentumisessa opettajan ja toimintaterapeutin välillä. Tutkimuksen tuloksena muodostui aineistoperustainen, substanttiivinen teoria, synergiaetumalli, joka mallintaa opettajien ja toimintaterapeuttien yhteistyötä inklusiivisen perusopetuksen kontekstissa. Muodostunutta teoriaa tarkasteltiin myös kirjallisuusintegraation kautta.

Synergiaetumallin sekä teoreettisen integraation perusteella voidaan todeta, että opettajan ja toimintaterapeutin toimivan yhteistyön rakentumiseen ovat yhteydessä niin taustalla toimiva hallinto ja organisaatio kuin ammattilaisten välinen vuorovaikutus, kunnioitus ja luottamus. Monialaisen yhteistyön synergiaetuna voidaan saada toimiva käytännön yhteistyö sekä yhteisöllistä ja inklusiivista tukea sekä koulun oppilaille että henkilökunnalle. Tämän edellytyksenä on, että ammattilaiset toimivat hallinnollisesti samassa organisaatiossa ja fyysisesti samoissa tiloissa sekä heillä on kunnioittava ja luottamuksellinen vuorovaikutussuhde. Tutkimuksen perusteella voidaan siis päätellä opettajan ja toimintaterapeutin monialaisen yhteistyön edistävän inkluusiota tuomalla oikea-aikaista tukea oppilaan luonnolliseen oppimisympäristöön. Kuntoutuksen, kasvatuksen ja opetuksen yhteistyön voidaan myös nähdä edistävän yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamista sekä ammattilaisten itsensä ammatillista kasvua.

Tämän tutkimuksen erityispedagoginen merkitys on, että se mallintaa aineistoperustaisesti, miten koulujärjestelmä voi toteuttaa inkluusiota monialaisuutta hyödyntämällä. Erityispedagogiikan inkluusion paradigman näkökulmasta tutkimuksen merkitys on se, että tässä tuotetun substanttiivisen teorian ja sen perusteella laaditun teoreettisen integraation perusteella voidaan kehittää koulujen monialaisen yhteistyön käytänteitä. Synergiaetumallin perusteella voidaan suositella kouluihin, esimerkiksi oppilashuoltoon toimintaterapeutteja,

jolloin kaikkia lapsia voitaisiin tukea koulutyöskentelyssään inklusiivisesti ja yhteisöllisesti.

Yhteistyön ja monialaisen yhteistyön monimutkaista ilmiötä on tutkittu pitkään ja monen eri tutkimusalan näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa on tutkittu monialaista yhteistyötä jälleen uudesta näkökulmasta, opetuspalveluiden ja sosiaali- ja terveystieteiden rajapinnalla. Ei voida olla varmoja, että tässä tutkimuksessa muodostetun synergiaetumallin teoreettisessa integraatiossa on pystytty tarkastelemaan kaikkea olemassa olevaa ilmiötä käsittelevää kirjallisuutta. On myös muistettava, että tämän tutkimuksen synergiaetumalli on substantiivinen teoria, joka on pätevä vain siinä kontekstissa ja aineistossa jonka perusteella se on tehty. Sitä ei siis voida yleistää laajemmin kaikkien toimintaterapeuttien ja opettajien tai kuntoutuksen ja kasvatuksen yhteistyötä koskevaksi.

Tämän tutkimuksen synergiaetumallin avulla on kuitenkin saatu mallinnettua opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön prosesseja, mikä on osoittautunut erittäin ajankohtaiseksi aiheeksi. Toimintaterapeutit ja muut kuntoutusalan ammattilaiset järjestävät verkostoitumistilaisuuksia, joissa osa tämän tutkimuksen aineistosta on kerätty. Näissä tilaisuuksissa on pyritty omalta osaltaan kartoittamaan, luomaan ja kehittämään toimivia yhteistyökäytäntöjä kuntoutuksen ja kasvatuksen välille, jolloin myös tästä pro gradu -tutkielmasta on oltu kiinnostuneita jo ennen sen valmistumista. Myös muun muassa hallituksen ja Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen erilaiset hankkeet, kuten sote- ja maakuntauudistus ja Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma (LAPE) kiinnittävät huomiota monialaisuuden mahdollisuuksiin ja opetus- sekä sosiaali- ja terveystieteiden yhteistyöhön palveluiden integraation kautta (ks esim. THL 2016, STM s.a.).

Koska toimintaterapeuttien ja opettajien yhteistyötä ei ole aikaisemmin tutkittu suomalaisen perusopetuksen kontekstissa, täyttää tämä tutkimus osaltaan ilmiön tarkastelun tyhjiötä. Kuntoutuksen ja kasvatuksen monialaisen yhteistyön ilmiö vaatii kuitenkin vielä runsaasti jatkotutkimusta, jotta sen merkitys voitaisiin ymmärtää opetuksen sekä sosiaali- ja terveystieteiden kontekstissa, ja sitä voitaisiin kehittää tukemaan yhä paremmin lasten ja nuorten hyvinvointia yhteiskunnassamme. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia laa-

jemmin kuntoutuksen ja kasvatuksen yhteistyön ilmiötä sekä sen vaikuttavuutta niin yhteiskunnan kuin yksittäisten oppilaiden, heidän vanhempiensa, opettajien ja toimintaterapeuttien näkökulmasta. Tämän tutkimuksen substantiivista teoriaa voisi laajentaa formaaliksi teoriaksi, tai koulussa toteutettavan kuntoutuksen vaikuttavuutta voisi tutkia määrällisin menetelmin.

## LÄHTEET

- Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö: Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. University of Jyväskylä. 179.
- Armanto, A., Laine, T., Niemi, H., Pesonen, A. & Vogt, I. 2011. Lapsen ääni kouluissa : Projektin loppuraportti : Etelä-suomen lapsen ääni. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja.
- Axelsson, S. B. & Axelsson, R. 2009. From territoriality to altruism in interprofessional collaboration and leadership. *Journal of Interprofessional Care* 23 (4), 320-330.
- Axelsson, R. & Axelsson, S. B. 2006. Integration and collaboration in public health--a conceptual framework. *The International Journal of Health Planning & Management* 21 (1), 75-88.
- Careau, E., Brière, N., Houle, N., Dumont, S., Vincent, C. & Swaine, B. 2015. Interprofessional collaboration: Development of a tool to enhance knowledge translation. *Disability & Rehabilitation* 37 (4), 372-378.
- Case-Smith, J. & O'Brien, J. 2010. *Occupational Therapy for Children*. 6. painos. Toim. Case-Smith, J. & O'Brien, J. Mosby/Elsevier cop. 2010. Maryland Heights, Mo.
- Case-Smith, J. 2010. An overview of occupational therapy for children. Teoksessa *Occupational Therapy for Children*. 6. painos. Toim. Case-Smith, J. & O'Brien, J. Mosby/Elsevier cop. 2010. Maryland Heights, Mo.
- Charmaz, K. 2006. *Constructing grounded theory : A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage. *Introducing qualitative methods*
- Cohen, M. D. 2009. *A guide to special education advocacy : What parents, clinicians and advocates need to know*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., Rodriguez, L. S. M. & Beaulieu, M. 2005. The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care* 19, 116-131.
- De Meulder, A. 2015. *Julkaisematon Kandidaatin tutkielma*, Jyväskylän yliopisto.
- Dunst, C. J. & Bruder, M. B. 2002. Valued outcomes of service coordination, early intervention, and natural environments. *Exceptional children* 68 (3), 361-375.
- Fontana, A. & Prokos, A. H. 2007. *The interview : From formal to postmodern*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

- Giske, T. & Artinian, B. 2007. A personal experience of working with classical grounded theory: From beginner to experienced grounded theorist. *The International Journal of Qualitative Methods* 6 (4), 67-80.
- Gittell, J. H., Godfrey, M. & Thistlethwaite, J. 2013. Interprofessional collaborative practice and relational coordination: Improving healthcare through relationships. *Journal of Interprofessional Care* 27 (3), 210-213.  
DOI:10.3109/13561820.2012.730564
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1967. *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago, Ill.: Aldine Publishing Company.
- Glaser, B. G. 1978. *Theoretical sensitivity : Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley (Calif.): Sociology Press.
- Godemann, J. 2008. Knowledge integration: A key challenge for transdisciplinary cooperation. *Environmental Education Research* 14 (6), 625-641.  
DOI:10.1080/13504620802469188
- Green, B. L., Rockhill, A. & Burrus, S. 2008. The role of interagency collaboration for substance-abusing families involved with child welfare. *Child welfare* 87 (1), 29-61.
- Haapala, E., Kelan suunnittelija. 2016. Henkilökohtainen tiedonanto 28.10.2016.
- Hall, P. 2005. Interprofessional teamwork: Professional cultures as barriers. *Journal of Interprofessional Care* 19, 188-196.
- Hall, P., Weaver, L. & Grassau, P. A. 2013. Theories, relationships and interprofessionalism: Learning to weave. *Journal of Interprofessional Care* 27 (1), 73-80. DOI:10.3109/13561820.2012.736889
- Halme, N., Vuorisalmi, M. & Perälä, M. 2014. Tuki, osallisuus ja yhteistoiminta lasten ja perheiden palveluissa : Työntekijöiden näkökulma. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Raportti / Terveysten ja hyvinvoinnin laitos 4/2014.
- Hasselbusch, A. & Penman, M. 2008. Working together. an occupational therapy perspective on collaborative consultation. *Kairaranga* 9 (1)
- Hastrup, A., Paavilainen, E., Kekkonen, M., Leikas, T., Kivineva, E., Pihlajamäki, V., . . . Lepistö, E. 2016. Perhekeskus lasten ja perheiden palveluiden tarjoajana. (Työpaperi 25/2016 painos). Helsinki: THL.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. (13. osin uud. laitos painos). Helsinki: Tammi.
- Holton, J. 2008. Grounded theory as a general research methodology. *The Grounded Theory Review* 07 (2)

- Honkonen, R. & Karila, K. 1995. Grounded theory ja analyyttinen induktio opiskelijatutkimuksessa. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa: Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopisto, 135.
- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus : Moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsingin yliopisto. 2012:18, 200 sivua.
- Janhonen, S. & Sarja, A. 2011. Monta tapaa tukea : Joustavan perusopetuksen yhteistyömuotoja elämönhallinnan kehittämiseen. [Helsinki]: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat / Opetushallitus, ISSN 1798-8950 ; 2011:17.
- Jones, A. 2006. Multidisciplinary team working: Collaboration and conflict. *International Journal of Mental Health Nursing* 15 (1), 19-28.
- Jung, L. A., McCormick, K. M. & Jolivet, K. 2004. Early intervention in rural natural environments: Making the most of your time. *Rural Special Education Quarterly* 23 (3), 30-35.
- Jyväskylän kaupunki. 2017. Terveyspalvelut, Lasten ja kouluikäisten toimintaterapia.  
<http://www.jyvaskyla.fi/sote/terveys/fysiojatoimintaterapia/lapsettoi>  
Viitattu 5.3.2017
- Kallinen, S. 2016. Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma KASTE 2010–2015 - loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriö. 2016:8.
- Kangas, H. & Pulju, M. 2014. Monitoimijuuden kehittäminen hankkeen avulla. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju (toim.) Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla. Rovaniemi: Lapin yliopisto
- Kanste, O., Kanste, O., Halme, N., Pitkänen, T., Kuussaari, K., Partanen, A., . . . Perälä, M. 2014. Vanhempi päihdepalveluissa : Tuki, osallisuus ja yhteistoiminta. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti / Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 21/2014.
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus : Aineistoperustainen teoria. Väitöskirja : Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, erityispedagogiikka, Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 438, 151 sivua.
- Kela. 2016. Terapiat. [http://www.kela.fi/vaativa-laakinnallinen-kuntoutus\\_avoterapiat](http://www.kela.fi/vaativa-laakinnallinen-kuntoutus_avoterapiat) Viitattu 3.3.2017
- Kela. 2016a. Kelan järjestämä vaativa lääkinällinen kuntoutus -esite.  
[http://www.kela.fi/documents/10180/1547996/Kuntoutus\\_vaativa\\_laakinnallinen.pdf/d1878caf-d66a-4fdc-bb47-8c86c8fe9b5f](http://www.kela.fi/documents/10180/1547996/Kuntoutus_vaativa_laakinnallinen.pdf/d1878caf-d66a-4fdc-bb47-8c86c8fe9b5f) Viitattu 3.3.2017

- Kielhofner, G. 2002. A model of human occupation : theory and application. Baltimore, MD : Lippincott Williams & Wilkins cop. 2002.
- Kielitoimiston sanakirja. 2017. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus.  
URN:NBN:fi:kotus-201433. Synergia:  
<http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/synergia>. Synergiaetu:  
<http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/synergiaetu>. Viitattu 2.3.2017.
- Kinnaman, M. L. & Bleich, M. R. 2004. Collaboration: Aligning resources to create and sustain partnerships. *Journal of Professional Nursing* 20 (5), 310-322.
- Koivula, P., Opetushallituksen opetusneuvos. 2016. Henkilökohtainen tiedonanto 23.9.2016.
- Kuntoutusselonteko. 2002. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja. 2002:6. Sosiaali- ja terveysministeriö.  
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/114250/kselte02.pdf?sequence=1> Viitattu 3.3.2017
- Kuorilehto, R. 2014. Moniasiantuntijuus sosiaali- ja terveydenhuollon perhe-työssä : Monitahoarviointi Q-metodologialla. Oulun yliopisto. 1239, 211 sivua.
- Kvarnström, S. 2008. Difficulties in collaboration: A critical incident study of interprofessional healthcare teamwork. *Journal of Interprofessional Care* 22 (2), 191-203.
- Lakkala, S., Kangas, H. & Pulju, M. 2014. Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua : Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Laverdure, P. & Rose, D. 2012. Providing educationally relevant occupational and physical therapy services. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics* 32 (4)
- Lybeck, T. & Walldén, J. 2011. Nuorisolain muutokset - monialainen yhteistyö ja etsivä nuorisotyö. Teoksessa K. Aaltonen (toim.) Nuorten hyvinvointi ja monialainen yhteistyö. Helsinki: Tietosanoma, 339 sivua.
- MacDonald, M., Bally, J., Ferguson, L., Murray, B., Fowler-Kerry, S. & Anonson, J. 2010. Knowledge of the professional role of others: A key interprofessional competency. *Nurse Education in Practice* 10 (4), 238-242.  
DOI:10.1016/j.nepr.2009.11.012
- Medical Subject Headings. 2017. Occupational Therapy. U.S. National Library of Medicine. <https://meshb.nlm.nih.gov/#/record/ui?ui=D009788> Viitattu 3.3.2017

- Miguez, B., Ramirez, M. & Turner, K. 2008. Developing a culture of collaboration and evidence-based medicine through a multidisciplinary journal club. *Critical Care Nurse* 28 (2), e26-7.
- Mitchell, D. 2014. What really works in special and inclusive education : Using evidence-based teaching strategies. (2nd ed painos). London: Routledge.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., . . . Vehmas, S. 2015. Erityispedagogiikan perusteet. (3. uud. p. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, I., Mattila, M-L., Loukusa, S. & Kielinen, M. 2012. Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla. *Duodecim* 128 (14), 1453-62
- Nikander, J. & Tuominen-Thuesen, M. 2016. Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma (KASTE 2012–2015) ulkoinen arviointi. loppuraportti. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. 2016:16.
- Niskala, M. & Pulju, M. 2014. Jaettu toimijuus - lapsen hyvinvoinnin tukeminen yksilöllisenä ja yhteisöllisenä kysymyksenä. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju (toim.) Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla. Rovaniemi: Lapin yliopisto
- Ogenchuk, M., Spurr, S. & Bally, J. 2014. Caring for kids where they live: Inter-professional collaboration in teaching and learning in school settings. *Nurse Education in Practice* 14 (3), 293-298.  
DOI:10.1016/j.nepr.2013.11.003
- Oja, S. 2015. Konsultatiivisella työotteella kohti inklusiivista koulua. *eErika Erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto* (2/2015), 4.
- Oliver, C., Mooney, A. & Statham, J. 2010. Integrated working: A review of the evidence. Children's Development Workforce Council.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 2014:2.
- Opetushallitus. 2014. Ohjausartikkeli.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/30.12.2013
- Patton, S., Hutton, E. & BacCobb, S. 2015. Curriculum differentiation for handwriting and occupational therapy/teacher partnership: Collaboration or conflict? *Irish Educational Studies* 34 (2)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Perusopetuslaki 628/21.8.1998



- Perälä, M., Halme, N., Kanste, O., Hietanen-Peltola, M., Huurre, T., Pelkonen, M. & ... Pihkala, J. 2014. "Jotta meidän olisi hyvä olla ja opiskella..." - viidesluokkalaisten, vanhempien ja koulun näkemyksiä oppilashuollosta. Tutkimuksesta tiiviisti: 2014\_019
- Perälä, M., Halme, N., Hammar, T. & Nykänen, S. 2011. Hajanaisia palveluja vai toimiva kokonaisuus? : Lasten ja perheiden palvelut toimialajohtajien näkökulmasta. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti / Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 29/2011.
- Perälä, M., Halme, N. & Nykänen, S. 2012. Lasten, nuorten ja perheiden palveluja yhteensovittava johtaminen. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Guide / National Institute for Health and Welfare 19.
- Perälä, M., Hietanen-Peltola, M., Halme, N., Kanste, O., Pelkonen, M., Peltonen, H., . . . Heiliö, P. 2015. Monialainen opiskeluhuolto ja sen johtaminen. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Guide / National Institute for Health and Welfare 36.
- Perälä, M., Salonen, A., Halme, N. & Nykänen, S. 2011. Miten lasten ja perheiden palvelut vastaavat tarpeita? : Vanhempien näkökulma. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti / Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 36/2011.
- Peterson, J. M. & Hittie, M. M. 2003. Inclusive teaching : Creating effective schools for all learners. Boston (Mass.): Prentice Hall.
- Puustjärvi, A. 2011. Toimintaterapia ADHD:n hoidossa.  
<http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituksset/suositus?id=nix00949&suositusid=hoi50061> Viitattu 3.3.2017
- Rantala, A. & Uotinen, S. 2005. Lapsen ja perheen arkea tukeva kuntoutus. Kuntoutus (4)
- Ratzon, N. Z., Lahav, O., Cohen-Hamsi, S., Metzger, Y., Efraim, D. & Bart, O. 2009. Comparing different short-term service delivery methods of visual-motor treatment for first grade students in mainstream schools. *Research in Developmental Disabilities* 30, 1168.
- Robichaud, P., Saari, M., Burnham, E., Omar, S., Wray, R. D., Baker, R. & Matlow, A. G. 2012. The value of a quality improvement project in promoting interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care* 26 (2), 158-160. DOI:10.3109/13561820.2011.637648
- Roper, N. & Dunst, C. J. 2003. Communication intervention in natural learning environments: Guidelines for practice. *Infants and Young Children* 16 (3), 215.

- Saarenketo, T. 2016. Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa : Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella.
- San Martín-Rodríguez, L., Beaulieu, M., D'Amour, D. & Ferrada-Videla, M. 2005. The determinants of successful collaboration: A review of theoretical and empirical studies. *Journal of Interprofessional Care* 19, 132-147.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. 2007. Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional children* 73 (4), 392-416.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. E. 2009. Dialoginen verkostotyö. ([Uusittu p.] painos). Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Teema
- Silverman, F. L. & Millspaugh, R. 2006. Physical proximity of occupational therapy and learning support instruction: How room sharing can promote collaboration for professionals and success for students. *Teaching Exceptional Children Plus* 2 (4)
- Silvonen, J. & Keso, P. 1999. Grounded theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia : tiedepoliittinen aikakauslehti* 34 (2), 88-96.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi : Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. *Jyväskylän yliopisto*. 342, 177 sivua.
- Swinth, Y., Chandler, B., Hanft, B., Jackson, L. & Shepherd, J. 2004. Occupational therapy in school-based settings. *Journal of Special Education Leadership* 17 (1)
- Tampere. 2017. Sosiaali- ja terveystoimen palvelut, Terveystoimen palvelut, Kuntoutus ja terapia, Toimintaterapia. [www.tampere.fi/toimintaterapia](http://www.tampere.fi/toimintaterapia) Viitattu 5.3.2017
- Toimintaterapialuokitus. 2015. Kustannus Oy Duodecim. Toimintaterapia. <http://www.terveyskirjasto.fi/terveysportti/toimintaterapialuokitus.koti> Viitattu 3.3.2017
- Toimintaterapianimikkeistö. 2003. Suomen Kuntaliitto ja Suomen Toimintaterapeuttiliitto ry. [http://www.kunnat.net/fi/asiantuntijapalvelut/soster/nimikkeistoluokitukset/kuntoutus-erityistyontekijoiden-nimikkeistot/Documents/Toimintaterapianimikkeist%C3%B6\\_2003.pdf](http://www.kunnat.net/fi/asiantuntijapalvelut/soster/nimikkeistoluokitukset/kuntoutus-erityistyontekijoiden-nimikkeistot/Documents/Toimintaterapianimikkeist%C3%B6_2003.pdf) Viitattu 3.3.2017
- Townsend, E., Stanton, S., Law, M. 1997. Enabling occupation : an occupational therapy perspective. Ottawa (ON) : Canadian Association of Occupational Therapists cop. 1997.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, T. A., Laitinen, M., Lakkala, S., Kangas, H., Pulju, M. & Valanne, E. 2014. Monitoimijuusmalli - kuvaus yhteistyön rakentumisesta. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju (toim.) Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla. Rovaniemi: Lapin yliopisto
- Unesco 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.  
[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) Viitattu 3.3.2017
- Valanne, E. 2014. Kouluhyvinvoinnin verkonkudonta. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju (toim.) Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 11.
- Vantaan kaupunki. Terveys- ja sosiaalipalvelut, Terveyspalvelut, Kuntoutus ja terapiat, Toimintaterapia. [http://www.vantaa.fi/terveys-\\_ja\\_sosiaalipalvelut/terveyspalvelut/kuntoutus\\_ja\\_terapiat/toimintaterapia](http://www.vantaa.fi/terveys-_ja_sosiaalipalvelut/terveyspalvelut/kuntoutus_ja_terapiat/toimintaterapia) Viitattu 5.3.2017
- Villeneuve, M. & Hutchinson, N. L. 2012. Enabling outcomes for students with developmental disabilities through collaborative consultation. The Qualitative Report 17 (97)
- Wackerhausen, S. 2009. Collaboration, professional identity and reflection across boundaries. *Journal of Interprofessional Care* 23 (5), 455-473.  
 DOI:10.1080/13561820902921720
- Warsell, L. 2013. Koululaisen turvaverkko. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Wilcox, M. J. & Woods, J. 2011. Participation as a basis for developing early intervention outcomes. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 42 (3), 365-378. DOI:0161-1461(2011/10-0014)
- Wilson, G. L. & Blednick, J. 2011. Teaching in tandem : Effective co-teaching in the inclusive classroom. Alexandria, Va.: ASCD.
- YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Suomen YK-liitto 2016.  
<http://www.ykliitto.fi/materiaalit-ja-julkaisut/luettelo/Kansainv%C3%A4lliset%20sopimukset%20ja%20julistukset> Viitattu 3.3.2017

# LIITTEET

## LIITE 1: KYSELYLOMAKE

### Toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyö

Kysely on tarkoitettu toimintaterapeuteille! Tällä kyselyllä kartoitetaan miten toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyö rakentuu ja miten sitä voisi kehittää. Kyselyn vastauksia käytetään osana erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmaa. Kyselyyn vastaaminen tapahtuu täysin nimettömänä. Jos sinulla on kysyttävää kyselystä tai pro gradu -tutkielmastani, olethan yhteydessä!

Kiitos vastauksistasi!

Annukka De Meulder

annukka.a.k.demeulder@student.jyu.fi

\*Pakollinen

#### 1) Olen... \* Merkitse vain yksi

- Julkisen sektorin toimintaterapeutti (kunnan tai sairaanhoitopiirin sosi-  
aali- ja terveydenhuollossa)
- Yksityisen sektorin toimintaterapeutti (yksityisyrittäjä tai töissä yrityk-  
sessä)
- Kolmannen sektorin toimintaterapeutti (yhdistyksessä tai projektissa  
tms)
- Koulun oma toimintaterapeutti (työnantajani on koulun oppilashuolto /  
kunnan opetus- tai sivistystoimi)
- Muu:

#### 2) Miten kuvailisit asiakaskuntaasi? \*

#### 3) Kuinka suuren osan työajastasi teet kouluissa tai yhteistyössä opettajien kanssa? \* Merkitse vain yksi.

- max. 10%
- 25%
- 50%

75%

100%

**4) Minkälaisissa asioissa teet yhteistyötä opettajien kanssa? \***

**5) Miten muuten kuvailisit yhteistyötäsi opettajien ja koulun kanssa? \***

**6) Mitkä näistä parhaiten kuvaavat työtäsi? \* Merkitse kaikki sopivat.**

- Olen yhteydessä kouluun sähköpostin, puhelimen tai muun viestittelyn kautta.
- Tapaan usein opettajia kasvotusten.
- Teen terapiatyötä usein koulussa.
- Yhteistyöni opettajien kanssa on pääosin konsultaatiota.
- Koulussa teen terapiatyötä erillisessä tilassa.
- Olen usein mukana oppitunneilla.
- Mietimme asiakkaani koulutavoitteita yhdessä opettajan kanssa.
- Mietimme asiakkaani kuntoutuksen tavoitteita yhdessä opettajan kanssa.
- Osallistun opetuksen suunnitteluun.
- Haluaisin tehdä enemmän yhteistyötä opettajien kanssa.
- Muu:

**7) Minkälainen "työnjako" toimintaterapeutilla ja opettajalla on? \***

**8) Minkälaisissa asioissa toimintaterapeutti voi tukea opettajaa? \***

**9) Mitä lisäarvoa toimintaterapeutti tuo kouluun? \***

**10) Miten toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyö rakentuu? \***

**11) Mitkä asiat mahdollistavat toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyön? \***

**12) Mitkä asiat hankaloittavat toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyötä? \***

**13) Miten kehittäisit toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyötä? \***

**14) Jos sinä olisit/kun olet koulun oma toimintaterapeutti, kuvaile millaista työsi olisi ihanteellisessa tilanteessa. \***

## LIITE 2: MUISTIO VERKOSTOITUMISTAPAAMISESTA

**MUISTIO** Koululaisten kanssa työskentelevien toimintaterapeuttien 1. verkostota-  
paaminen / 1.4. 2016 Anne Metsäranta & Annukka De Meulder

### **1. Verkostoituminen: Mihin tarvitsemme / mitä toivomme verkostota- paamiselta?**

Jokainen laittoi omat henkilökohtaiset asiat postit lapuille, joiden pohjalta käytiin ryh-  
missä keskustelua ryhmän keskeisistä/tärkeimmistä teemoista. Kuvia liitteenä.

#### **Yhteenvedoa esille nousseista tarpeista ja toiveista keskusteluryhmittäin**

##### Opetusorganisaatioissa (valtio, kunnat, kuntaliitot) työskentelevät

- Työnkuva koululaisten kanssa koulun työntekijänä
- Asiakastyön sisältö
- Verkostoituminen ja yhteistyö

##### Sosiaali- ja terveysalan organisaatioissa työskentelevät

- Ympäristöön vaikuttaminen
- työmäärät
- enemmän tietoa toimintaterapiasta opetukseen
- Ideoita ja vinkkejä tulevaisuuteen
- Verkostoituminen ja tutuksi tuleminen
- Koulun ja toimintaterapian yhteistyö ja sen tulevaisuus

##### Yksityisellä sektorilla työskentelevät, myös järjestöt

- Toimintaterapeutin rooli koulussa
  - asiantuntijuus
  - esite toimintaterapeutin työnkuvasta (liitolta)
  - yhteistyö opettajien kanssa
- Verkostoituminen muiden toimintaterapeuttien kanssa
- Työmenetelmät
- Käytäntöjen jakaminen

- Vuoropuhelun lisääminen eri toimijoiden välillä (esim. koulussa toimivat)
- Verkostoituminen ja kollegiaalinen tuki

### **Yhteenvetoa kaikista toiveista ja tarpeista**

Erityisesti toiveissa korostui verkostoitumisen ja kollegiaalisen tuen tarve, johon liittyi myös tiedon ja kokemusten jakamista yhteisistä asioista sekä oman ammattitaidon kehittämistä. Tietoa ja keskustelua kaivattiin myös toimintaterapeutin työnkuvasta kouluissa/koululaisten kanssa työskennellessä, yhteistyöstä opettajien ja koulun kanssa sekä käytännön asiakastyöstä (mm. tarkkaavaisuuden, kehonhahmottamisen ja sosiaalisten taitojen kuntouttaminen). Tärkeä teema oli myös toimintaterapeutin tarpeellisuuden perustelevinen koulumaailmassa.

### **2. Valteri -koulu/Ruskeasuon toimipisteen esittely, kouluun tutustuminen ja toimintaterapeutin työn esittely**

Sirpa Haarasen pitämän esittelyn diat sekä “Oppilaan polku Ruskiksen toimintaterapiassa” liitteenä. Alla linkki Valterin nettikahviloihin:

<http://www.valteri.fi/nettikahvila>

### **3. Ajankohtaista peruskoulusta ja toimintaterapeutin työstä**

Anne Metsärannan pitämän esittelyn diat sekä esimerkki Kilon koulun oppimista tukevien välineiden lainakaappimallin välinelista liitteenä.

### **4. Toimintaterapia ja koulu tutkimuksissa**

Annukka De Meulderin pitämän esittelyn diat liitteenä.

Anja Sario esitteli School Setting Interview (SSI) kyselyä, josta löytyy tietoja googletamalla esim. School Setting Interview (3.0) Saattaa olla että versio 3.1. on tekeillä. Sen suomennetusta versiosta on noin vuoden kuluttua (toukokuussa) tulossa opinnäytetyö, tekijöinä Jenni Kanerva & Annika Torstersson, Metropolian amk.

Tässä myös Anja Sarion esittelemän iSityn lokakuussa järjestämän Goal-testiin liittyvän koulutuksen linkki: [http://www.sity.fi/tulevat\\_koulutukset/](http://www.sity.fi/tulevat_koulutukset/)

## **5. Kollegiaalinen tiedon välittäminen: tietopankki**

Ryhmätöistä nousi tarve välittää ja saada kollegiaalista tietoa koululaisten toimintaterapiaan liittyvistä teemoista. Ideoitiin tietopankkia, jossa olisi erilaisia teemasisältökokonaisuuksia. Sovittiin, että verkostoitumistapaamisiin liittyvät materiaalit voisivat muodostaa yhden tietopankin sisältökokonaisuuden.

Tapaamisessa sovittiin, että tietopankin toimintaperiaatteena on jokaisen oma aktiivisuus lisätä materiaalia suoraan tietopankkiin. Tällainen tietopankki, jota kaikki halukkaat voisivat käyttää ja lisätä tietoa, olisi mahdollista toteuttaa esimerkiksi Wikipedian tyyliä. Wiki-alustan luomiseksi tarvittaisiin vapaaehtoisia toimintaterapeutteja tai opiskelijoita!

Tietopankkiin koottavia teemakokonaisuuksia -ideoita olivat mm.:

- Koulutus ja verkostotapaamismateriaalit
- Arviointimenetelmät: mitä käytetään: esittelyjä, opinnäytetöitä ja kommenttejäkin
- Opinnäytetyöt, tutkimukset, tietoa
- Toiminta- ja työskentelymallit

## **6. Yhteistyötarvetta ja -toivetta Toimintaterapeuttiliiton kanssa**

Esille nousseita koululaisten kanssa työskentelyyn liittyviä yhteistyötarpeita olivat:

- koululaisten kanssa työskentelyn tunnettavuuteen lisäämiseen liittyvä yhteistyö
- esim. infomateriaalien koostaminen eri sektoreilla toimivien toimintaterapeuttien työstä
- koululaisten kanssa työskentelyyn liittyvän tieto- ja yhteistyöverkoston (tarvittaessa erilaisten työryhmien) muodostaminen
- esim. mahdolliset suositukset tai kannanotot.



Verkostoitumisporukasta löytyisi innokkuutta tämäntapaisten yhteistyön kokeilemiseksi ja aloittamiseksi vapaaehtoisperiaatteellakin. Anna Aronpuro lupasi välittää tietoa liiton hallitukselle verkostoitumistapaamisesta ja avata keskustelua yhteistyötoiveista.

## **7. Seuraava verkostoitumistapaaminen Jyväskylässä 28.10.2016 klo 10-15**

Vastuuhenkilönä on Annukka, joka sopii tapaamisen järjestämisestä Jyväskylän ammatikorkeakoulun toimintaterapian opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Tapaamisessa jatkettaisiin verkostoitumista esille nousseiden toiveiden ja tarpeiden pohjalta sekä esiteltäisiin nyt valmistumassa olevia opinnäytetöitä aiheeseen liittyen.

## **8. Koululaisten kanssa työskentelevien toimintaterapeuttien sähköpostilista**

Sähköpostilistan ylläpitäjänä toimii Annukka. Kaikki tapaamisessa olleet on liitetty listalle, mutta listalle voi edelleen liittyä tämän linkin kautta:

<https://groups.google.com/forum/#!forum/toimintaterapia-ja-koulu>

Sähköpostilistan toiminta perustuu osallistujien aktiivisuuteen.

## **9. Facebook ryhmä Koululaisten toimintaterapia**

Ryhmä perustettiin helmikuussa ja siihen kuuluu parisataa ihmistä, mukana myös muita kuin toimintaterapeutteja. Toimii suljettuna ryhmänä, ryhmään voi edelleen liittyä.

Ryhmän toiminta perustuu osallistujien aktiivisuuteen.

### LIITE 3: ESIMERKKI VERKOSTOITUMISTAPAAMISEN AINEISTOSTA

A RYHMÄ : OPETUKSEN RYHMÄ

- 1) TYÖNKUVA KOULULAISTEN KANSSA  
Koulun työnteijänä
- 2) ASIAKASTYÖN SISÄLTÖ
- 3) VERKOSTOITUMINEN JA  
YHTEISTYÖ

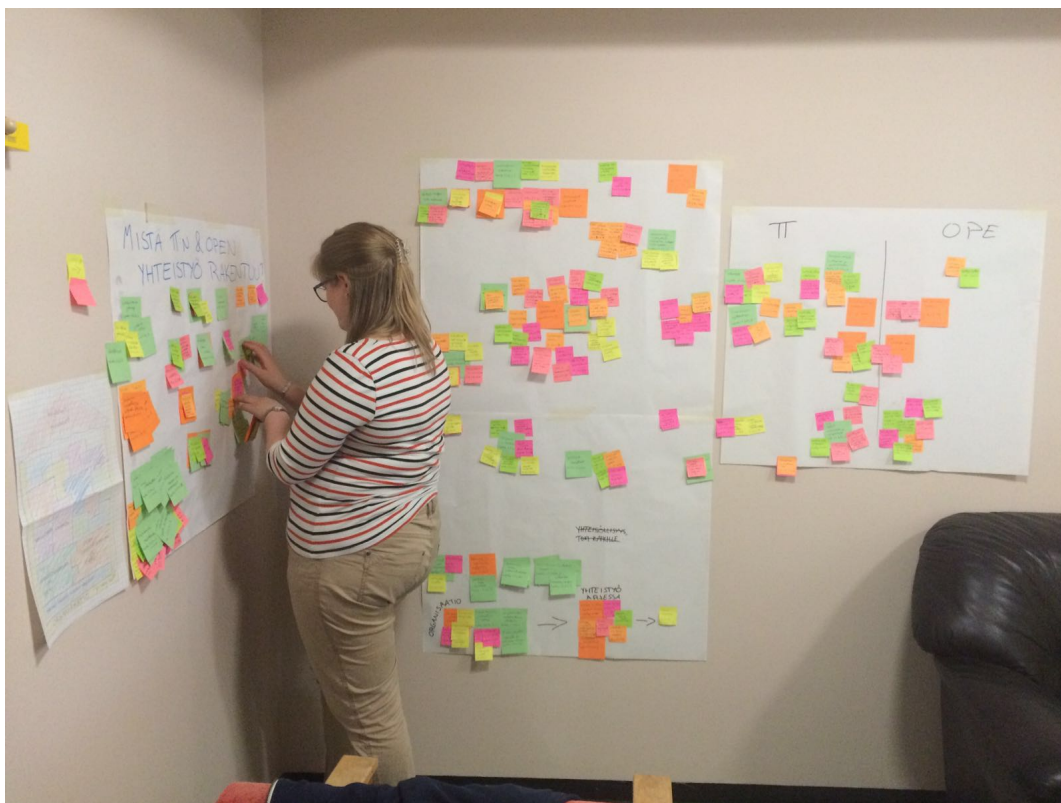
A.

1.
  - Yhteistyö koulun kanssa
  - Yhteistyö koulun kanssa
  - Yhteistyö koulun kanssa
  - Yhteistyö koulun kanssa
2.
  - Yhteistyö koulun kanssa
  - Yhteistyö koulun kanssa
  - Yhteistyö koulun kanssa
  - Yhteistyö koulun kanssa
3.
  - Yhteistyö koulun kanssa
  - Yhteistyö koulun kanssa
  - Yhteistyö koulun kanssa
  - Yhteistyö koulun kanssa

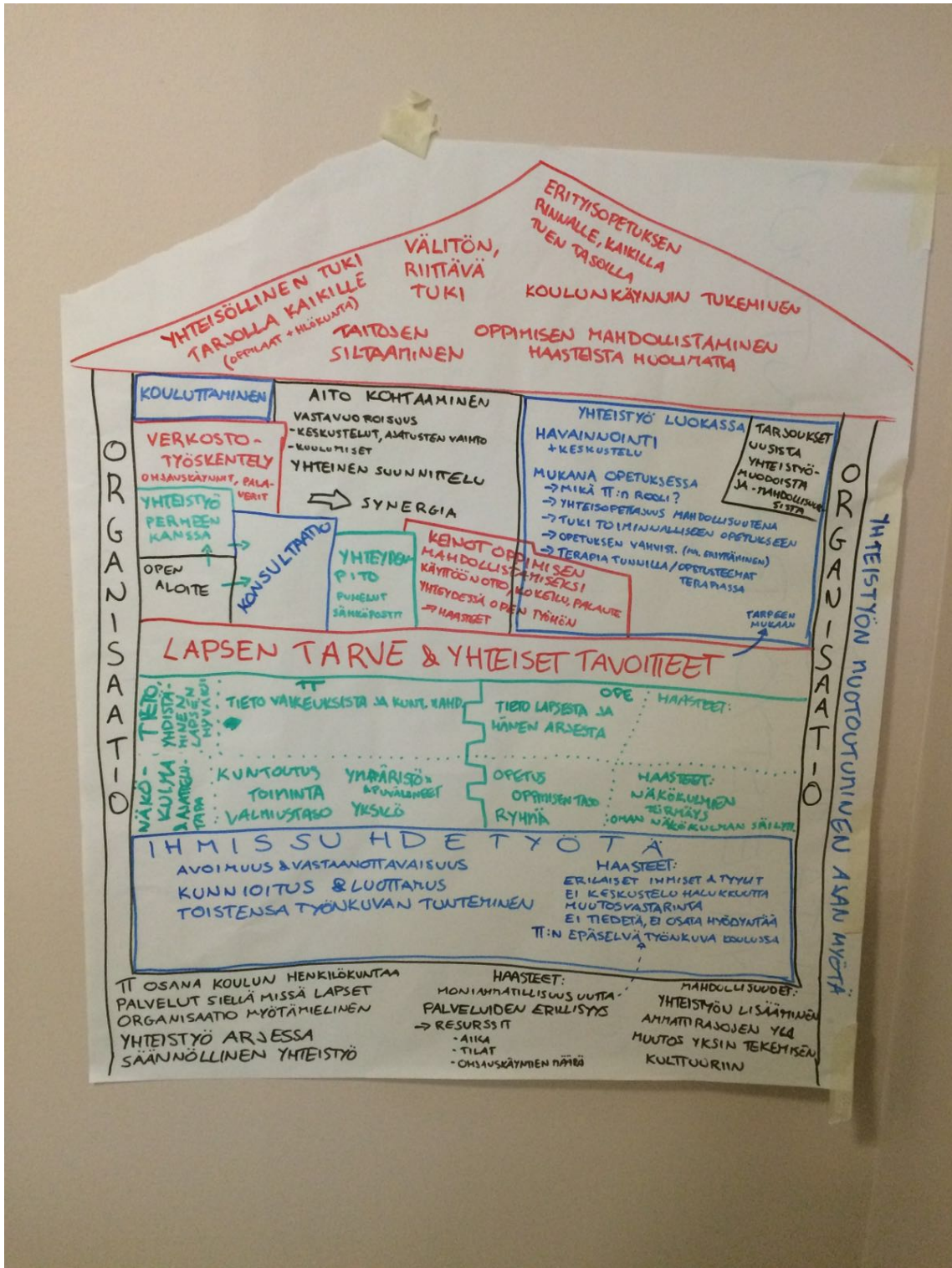
#### LIITE 4: ANALYYSIN ETENEMINEN, VAIHEET 1-3



Analyysin ensimmäinen vaihe: aineiston koodaaminen ja luokittelu kategorioihin



Analyysin toinen vaihe: teorettinen koodaus ja kategorioiden väliset yhteydet



Analyysin kolmas vaihe: "Toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyö" -talo