

**”pelastettiin yksi lapsi siinä,
ettei hän joutunu sitten vähän muihin instansseihin”**

**Erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyö
oppilaan ja perheen arjen tukena alakoulussa**

Jenna Kortesoja

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2017
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kortesoja, Jenna. 2017. Erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyö oppilaan ja perheen arjen tukena alakoulussa, "pelastettiin yksi lapsi siinä, ettei hän joutunut sitten vähän muihin instansseihin". Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 124 sivua.

Erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyötä ja sen merkitystä on tutkittu kansainvälisesti ja varsinkin Suomessa hyvin vähän. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyötä oppilaan ja perheen tukena alakoulussa ammattilaisten näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkimuksen tavoitteena oli tuotetun kuvauksen avulla kannustaa suomalaista peruskoulujärjestelmää hyödyntämään ja edistämään opettajan ja terapeutin yhteistyötä oppilaan ja perheen tukemisessa. Ekokulttuurinen teoria toimi tutkimuksen taustafilosofiana.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelemalla neljää erityisopettaja-toimintaterapeutti-työparia (n = 8), jotka oli valittu tutkimukseen osallistujiksi harkinnanvaraisella otannalla. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tulosten mukaan oppilaan tuen tarpeet ja tavoitteet liittyivät kouluvalmiuksiin ja -taitoihin sekä koulussa suoriutumiseen. Vanhemmat tarvitsivat tukea lapsen ohjaamiseen kotona, ja koko perhe tarvitsi tukea toimintakykyynsä. Yhteistyön toteutumista oppilaan ja perheen tukemiseksi kuvattiin yhteistyöprosessin, -tapojen ja -roolien kautta. Oppilas ja perhe hyötyivät yhteistyöstä tuen toteutumisen, tavoitteiden saavuttamisen ja ammattilaisten toiminnan näkökulmasta. Yhteistyön hyödyllisyyden arvioimiseksi ja kehittämiseksi oppilaan ja perheen kannalta esitettiin useita erilaisia mahdollisuuksia.

Johtopäätökseksi saatiin, että yhteistyöllä tuetaan etenkin oppilaan, mutta myös perheen arkea. Alakouluissa tulisi työskennellä tulevaisuudessa useampia toimintaterapeutteja erityisopettajien työpareina, jotta yhteistyötä hyödynnettäisiin enemmän perheen tukena ja inklusion lisäämisessä.

Asiasanat: erityisopettaja, toimintaterapeutti, yhteistyö, oppilaan ja perheen arjen tuki, alakoulu, ekokulttuurinen teoria

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	EKOKULTTUURINEN TEORIA OPPILAAN JA PERHEEN ARJEN TUKEMISEN TAUSTALLA	7
2.1	Lapsi ja perhe ekologisessa ajattelussa	7
2.2	Perheen arkirutiinit lapsen kehityksen kontekstina	8
2.3	Ekokulttuurinen ymmärrys interventioiden perustana.....	12
3	ERITYISOPETTAJAN JA TOIMINTATERAPEUTIN YHTEISTYÖ	16
3.1	Yhteistyön määritelmä	16
3.2	Yhteistyön lähtökohdat.....	18
3.3	Yhteistyötavat.....	20
3.3.1	Konsultoiva työskentely	21
3.3.2	Yhdessä työskentely.....	23
3.3.3	Monialainen työskentely	24
3.4	Yhteistyön arvioiminen.....	26
3.4.1	Yhteistyötä estävät ja edistävät tekijät	27
3.4.2	Yhteistyön tehokkuus ja hyödyt	30
3.5	Yhteistyön kehittäminen.....	34
3.5.1	Yhteistyötapojen kehittäminen.....	35
3.5.2	Ammattilaisten osaamisen kehittäminen	36
3.5.3	Organisaation palveluiden kehittäminen	37
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	39
4.1	Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymykset	39
4.2	Laadullinen tutkimus ja tutkimukseen osallistujat.....	39
4.3	Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	43
4.4	Tutkimusaineisto ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	46

5	TUTKIMUSTULOKSET.....	50
5.1	Oppilaan ja perheen tuen tarpeet ja tavoitteet yhteistyössä.....	50
5.1.1	Oppilaan kouluvalmiuksien ja -taitojen sekä koulussa suoriutumisen tuen tarpeet ja tavoitteet	50
5.1.2	Vanhempien ohjaustaitojen ja perheen toimintakyvyn tuen tarpeet ja tavoitteet	53
5.2	Yhteistyön toteutuminen oppilaan ja perheen tukemiseksi.....	55
5.2.1	Yhteistyötä luonnehtivat ja määrittävät tekijät.....	55
5.2.2	Yhteistyötavat oppilaan ja perheen kanssa sekä ammattilaisten kesken.....	58
5.2.3	Erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyöroolit.....	66
5.3	Yhteistyön hyödyllisyys oppilaalle ja perheelle.....	70
5.3.1	Yhteistyön hyödyllisyys tuen toteutumisen näkökulmasta.....	70
5.3.2	Yhteistyön hyödyllisyys tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta.....	75
5.3.3	Yhteistyön hyödyllisyys ammattilaisten toiminnan näkökulmasta.....	79
5.4	Yhteistyön hyödyllisyyden arvioiminen ja kehittäminen oppilaan ja perheen kannalta.....	81
5.4.1	Yhteistyön hyödyllisyyden arvioiminen	82
5.4.2	Yhteistyön hyödyllisyyden kehittäminen.....	85
5.5	Yhteenveto tutkimustuloksista	88
6	POHDINTA	90
6.1	Tulosten tarkastelu	90
6.2	Johtopäätökset tuloksista.....	99
6.3	Jatkotutkimusaiheet.....	102
6.4	Tutkimuksen luotettavuus	103
6.5	Tutkimuksen eettisyys	110
	LÄHTEET	113

1 JOHDANTO

Inklusiota, jolla tarkoitetaan tukea tarvitsevan oppilaan koulunkäyntiä lähikoulussa yleisopetuksen luokassa (Takala 2010, 16–17), on viime vuosikymmeninä edistetty kansainvälisesti (Patton, Hutton & MacCobb 2015, 108). Unescon Salamancan sopimus (engl. Salamanca Statement 1994) edellyttää, että kouluissa edistetään inklusiota koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseksi (Opetusministeriö 2007, 11, 20). Suomen koulutusjärjestelmä ei ole kovin inklusiivinen (Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009, 162), joten uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että ”perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti” (Opetushallitus 2014, 18).

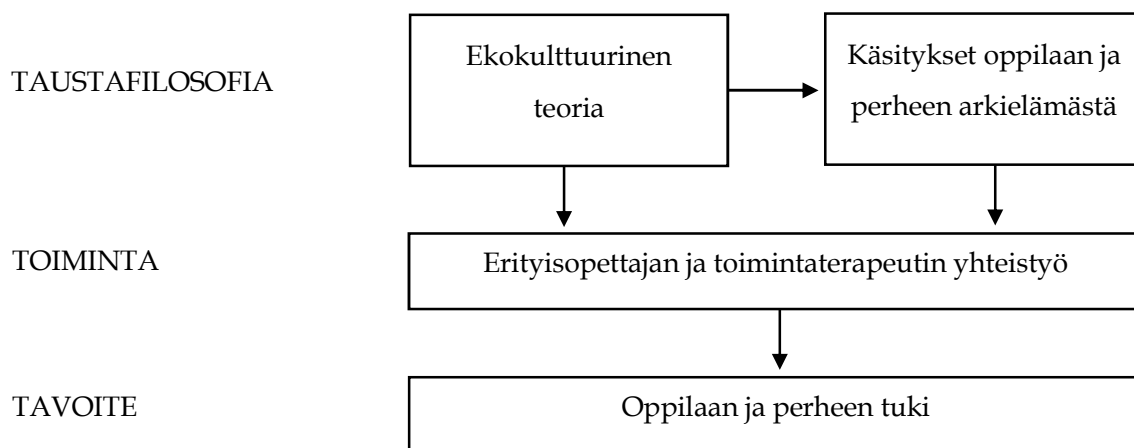
Koulutuksen ja terveydenhuollon ammattilaisten yhteistyö on keskeistä inklusiossa (Nochajski 2001, 110; Patton ym. 2015, 107) ja erityistä tukea tarvitsevan (engl. special educational needs, SEN) oppilaan tukemisessa (Patton ym. 2015, 107). Opettaja ja terapeutti ¹ voivat yhteistyössä edistää inklusiivisia koulukäytäntöjä (Hart Barnett & O’shaughnessy 2015, 471). Opettajan ja muiden ammattilaisten monialainen yhteistyö on tärkeää oppilaan tuen tarpeen havaitsemisessa, arvioinnissa, tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Kodin ja koulun yhteistyön merkitys myös korostuu, kun oppilaalla ilmenee tuen tarvetta. (Opetushallitus 2014, 61–62.) Opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyö on hyödyllistä oppilaalle (Hargreaves, Nakhoda, Mottay & Subramoney 2012, 9; Kennedy & Stewart 2012, 153; Nochajski 2001, 107), perheelle (Kennedy & Stewart 2012, 153) ja ammattilaisille (Kennedy & Stewart 2012, 153; Nochajski 2001, 107).

Suomessa erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyötä on tutkittu aikaisemmin hyvin vähän. Tutkimusta on tehty jonkin verran ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä toimintaterapian koulutusohjelmassa. Opettajan ja terapeutin yhteistyötä on tutkittu myös kansainvälisesti vähän (Barnes & Turner 2001, 84; Bose & Hinojosa 2008, 290; Hargreaves ym. 2012, 7; Kennedy & Stewart 2011, 212). Aiemmissä tutkimuksissa on ilmennyt tarve tutkia enemmän opettajan ja toimintaterapeutin hyviä yhteistyökäytäntöjä (Kennedy &

¹ Opettaja-käsitteellä tarkoitetaan tätä tutkimusta käsiteltäessä erityisopettajaa, mutta lähdekirjallisuuteen viitattaessa sekä erityisopettajaa että yleisopetuksen luokanopettajaa. Terapeutti-käsitteellä puolestaan tarkoitetaan koko työssä vain toimintaterapeuttia.

Stewart 2012, 153) sekä tehokasta yhteistyötä (Kennedy & Stewart 2011, 213; Nochajski 2001, 102). Lisäksi on koettu tarpeelliseksi selvittää, miten yhteistyö tukee erityistä tukea tarvitsevan oppilaan koulutuksellisten tavoitteiden saavuttamista (Patton ym. 2015, 119), ja miten hyödyllistä yhteistyö on oppilaalle (Kennedy & Stewart 2012, 153; Morris 2013, 3). Tutkimuksissa ei ole juuri kuvattu opettajan ja terapeutin yhteistyön hyötyjä perheelle. Koulun käytänteet eivät ole niin perhelähtöisiä kuin väitetään (Dunst 2002, 139, 145), vaikka perhelähtöisyydellä saavutetaan parempia tuloksia lapselle (Fingerhut ym. 2013, 233).

Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä käytetään mukailtuna Rantalan (2002, 79) väitöstutkimuksen mallia (kuvio 1). Ekokulttuurinen teoria sekä käsitykset oppilaan ja perheen arkielämästä toimivat tämän tutkimuksen taustafilosofiana. Tutkimuksessa keskitytään toimintaan eli erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyöhön ja siihen, miten heidän yhteistyönsä on yhteydessä toiminnan tavoitteeseen eli oppilaan ja perheen tukeen.



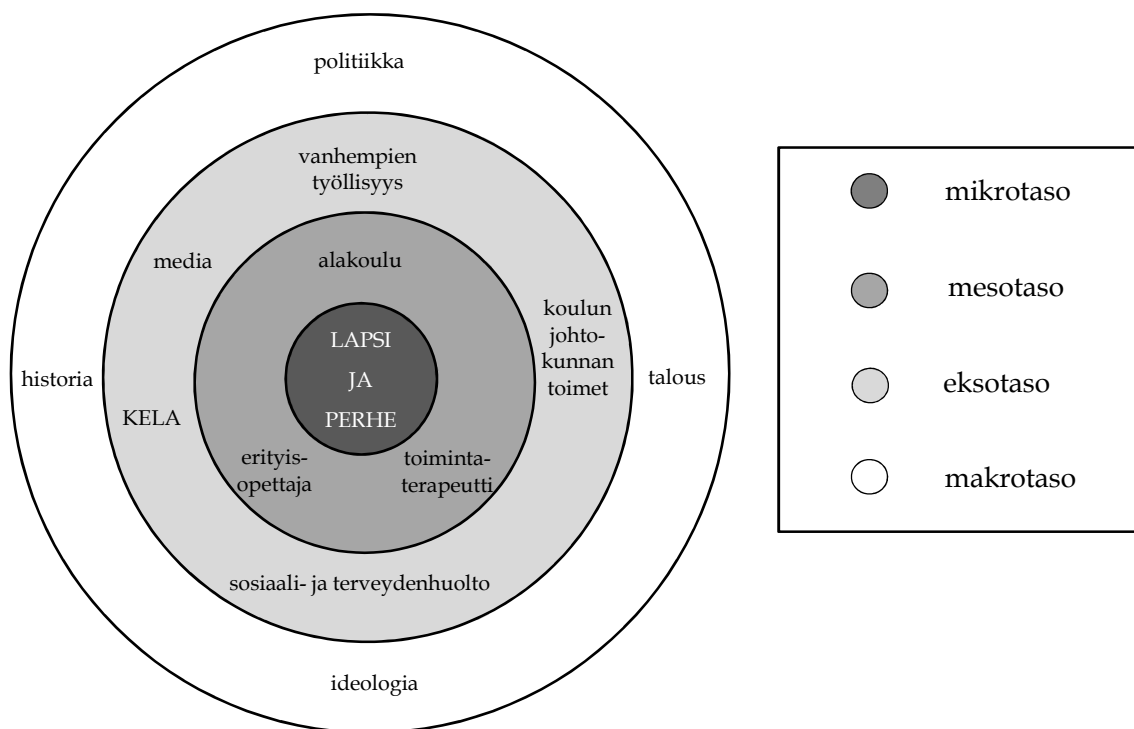
KUVIO 1. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys (Rantala 2002, 79 mukailen)

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyötä oppilaan ja perheen tukena alakoulussa ammattilaisten näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkimuksessa selvitetään oppilaan ja perheen tuen tarpeita ja tavoitteita, yhteistyön toteutumista, yhteistyön hyödyllisyyttä oppilaalle ja perheelle sekä yhteistyön hyödyllisyyden arvioimista ja kehittämistä oppilaan ja perheen kannalta. Tutkimuksen tavoitteena on tuotetun kuvauksen avulla kannustaa suomalaista peruskoulujärjestelmää hyödyntämään ja edistämään opettajan ja terapeutin yhteistyötä oppilaan ja perheen tukemisessa.

2 EKOKULTTUURINEN TEORIA OPPILAAN JA PERHEEN ARJEN TUKEMISEN TAUSTALLA

2.1 Lapsi ja perhe ekologisessa ajattelussa

Ekologisen, eli yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen liittyvän, ajattelun tunnetuin edustaja kasvatustieteissä on Urie Bronfenbrenner (Määttä 1999, 77). Bronfenbrennerin (1979) kehittämässä *ekologisessa teoriassa* (engl. ecological theory) kuvataan lapsen kehitystä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Teoriassa lapsi ja perhe ovat osa ympäristöä, joka muodostuu neljästä toisensa kanssa yhteydessä olevasta tasosta (kuviot 2). (Bronfenbrenner 1979, 3–4, 7–9; Määttä 1999, 77–78.)



KUVIO 2. Lapsen ja perheen vuorovaikutus ympäristön kanssa ekologisessa teoriassa (Bronfenbrenneriä 1979, 3–4, Männistöä 1994, 2 ja Määttä 1999, 78 mukaillen)

Bronfenbrennerin (1979) mukaan mikrotaso sisältää kehittyvän lapsen toimintoihin, rooleihin ja sosiaalisiin suhteisiin esimerkiksi kotona ja koulussa, joissa on tietyt fyysiset ja materiaaliset piirteet. Vuorovaikutus perheen ja koulun työntekijöiden kanssa vaikuttaa suoraan lapsen kehitykseen. Mesotaso puolestaan käsittää lapsen kasvuympäristöissä toimivien henkilöiden väliset suhteet.

teet, jotka ovat tärkeitä lapsen kehitykselle huolimatta siitä, että ne vaikuttavat epäsuorasti lapseen. Koska lapsi ei välttämättä itse osallistu ekso- ja makrotasoihin kuuluviin ympäristöihin, niiden tapahtumat vaikuttavat lapsen kasvuun vain välillisesti. (Bronfenbrenner 1979, 3–4, 7–9, 22–26.) Tässä tutkimuksessa käsitellään erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyötä oppilaan ja perheen tukena alakoulussa mikro- ja mesotasolla.

Ekologisen teorian haasteena on epäselvyys mikro-, meso-, ekso- ja makrotasojen järjestyksestä silloin, kun ne ovat kaikki yhteydessä sekä toisiinsa että lapseen. Teoriasta puuttuvat kriteerit sille, mitä eri tasot voivat ympäristöinä pitää sisällään ja miten tasojen tulisi sijoittua suhteessa lapseen oletettujen vaikutusten perusteella. (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer 1989, 217.) Siitä uupuvat lisäksi kuvaukset tavoista, miten yhteiskunnan sosiaaliset, taloudelliset, materiaaliset ja muut ympäristölliset tekijät vaikuttavat lapseen ja perheeseen (Bernheimer, Gallimore & Weisner 1990, 220–221). 1980-luvulla kehitetty *ekokulttuurinen teoria* (engl. *ecocultural theory*) tarjoaa ratkaisun ekologisen teorian haasteisiin. Se pätee perheisiin eri kulttuureissa, koska se ottaa huomioon lasten ja vanhempien yksilöllisen sosiokulttuurisen ympäristön. (Bernheimer ym. 1990, 219, 221; Gallimore ym. 1989, 216–217, 225.) Teoriaan liittyvissä aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Bernheimer & Weisner 2007, 195; Gallimore, Coots, Weisner, Garnier & Guthrie 1996, 218) on syvennytty etenkin varhaislapsuuteen, mutta myös kouluikään. Tutkimuksiin (esim. Gallimore ym. 1989, 218–219) ovat osallistuneet kehityksessään viivästyneiden lasten perheet.

2.2 Perheen arkitiinit lapsen kehityksen kontekstina

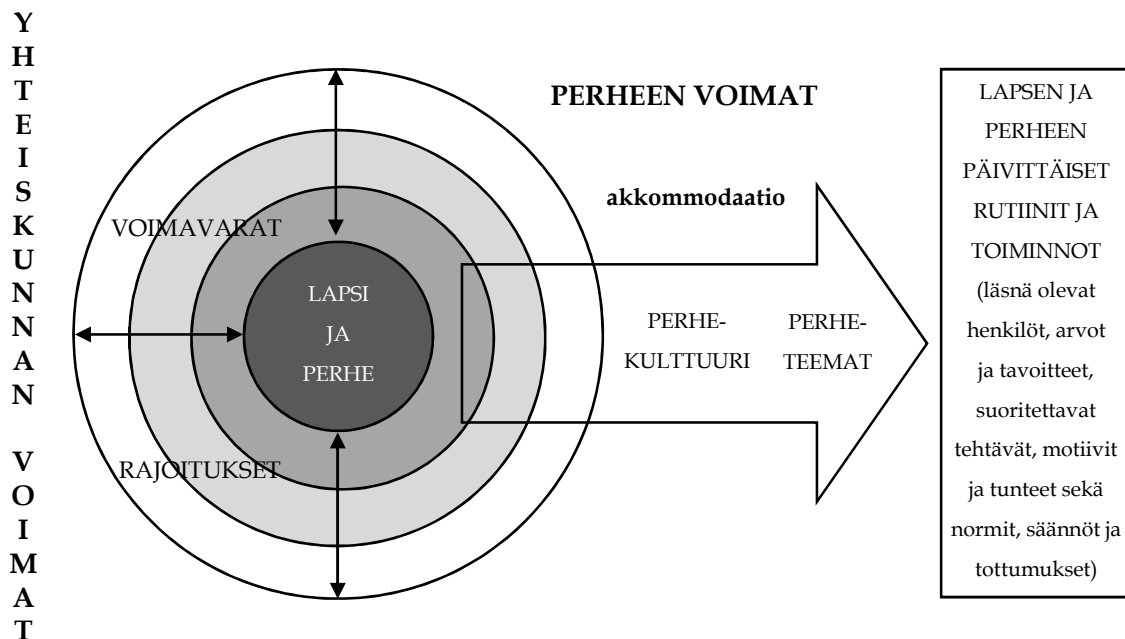
Ekokulttuurisen näkemyksen mukaisesti jokainen kulttuurinen yhteisö mahdollistaa lapsille erilaisia kehityksellisiä polkuja, jotka muodostuvat perheen päivittäisen elämän rutiineista. Rutiinit sisältävät kulttuurisia toimintoja, joihin lapset osallistuvat, kuten kotitehtävien tekemistä, ruuan laittamista ja television katselemista. (Bernheimer & Weisner 2007, 193; Weisner 2002, 275–276.) Rutiinit ja toiminnot ovat merkityksellisiä lapsille ja vanhemmille (Weisner 2002, 276).

Ne tuovat järjestystä perheen elämään (Segal 2004, 499; Spagnola & Fiese 2007, 285) sekä luovat lapsille oppimis- ja kehittymismahdollisuuksia vuorovaikutuksen kautta (Gallimore, Goldenberg & Weisner 1993, 539; Gallimore, Weisner, Bernheimer, Guthrie & Nihira 1993, 186; Gallimore ym. 1989, 217).

Arkirutiinien toimintatilanteet (engl. activity settings of the daily routine) koostuvat viidestä eri tekijästä: läsnä olevista henkilöistä, heidän arvoistaan ja tavoitteistaan, suoritettavista tehtävistä, niihin liittyvistä motiiveista ja tunteista sekä normeista, säännöistä ja tottumuksista (Gallimore ym. 1993a, 542; Gallimore ym. 1989, 217; Männistö 1994, 4; Tauriainen 1995, 240; Weisner 2002, 276). Rutiineissa tulevat esille myös perheen tarpeet (Bernheimer ym. 1990, 221). Gallimoren ym. (1993a, 541) mukaan toimintatilanteissa yhdistyvät objektiivinen realiteetti ja subjektiivinen konstruktio. Päivittäiset rutiinit tavoitteineen voivat heijastaa tunteisiin liittyviä ja symbolisia rituaaleja, jotka kuvastavat perheen identiteettiä sekä sukupolviin kuulumista ja niiden jatkumoa (Segal 2004, 499, 507). Perheen päivittäisen elämän rakenteen ja tunneilmaston ylläpitämisessä sekä rutiineilla että rituaaleilla on merkitystä (Spagnola & Fiese 2007, 285).

Ekokulttuurisessa teoriassa perheellä on yhteisössä oma paikkansa (engl. ecocultural niche), joka on sosiaalisesti rakennettu (Bernheimer ym. 1990, 222). Weisner (1984) on esittänyt kymmenen perheen ekokulttuurista ympäristöä kuvaavaa piirrettä: 1) perheen toimeentulo ja taloudellinen perusta, 2) terveydenhuollon ja koulutuksen palveluiden saatavuus, 3) kodin ja lähiympäristön turvallisuus ja sopivuus, 4) perheen kotityöt ja työnjako, 5) lastenhoito, 6) lapsen leikkiminen ja kaverit, 7) aviolliset roolisuhteet, 8) sosiaalinen tuki, 9) isän rooli sekä 10) vanhempien tiedonlähteet ja tavoitteet (Gallimore ym. 1993b, 186–187; Määttä 1999, 82). Piirteet on koettu merkityksellisiksi perheissä, joissa on kehityksessään viivästyneitä lapsia (Määttä 1999, 82). Perheen ekokulttuurinen paikka ei kerro vain materiaalisista olosuhteista, vaan myös kulttuurisista merkityksistä, joita perhe antaa olosuhteilleen sekä teoista, joilla perhe yrittää muuttaa tilannettaan, jotta arki olisi toimivaa (Bernheimer ym. 1990, 221–224; Gallimore ym. 1989, 217–218).

Yhteiskunnan voimat, jotka sisältävät sosioekonomisia voimavaroja ja rajoituksia, muuttavat perheen paikkaa yhteisössä. Perhe muuttaa lisäksi itse tietoisesti tai tiedostamattomasti paikkaansa proaktiivisessa eli ennakoivassa akkommodaatioprosessissa, jossa perheellä on voimaa (kuvio 3). (Gallimore ym. 1989, 216–218.) Akkommodaation eli mukautumisen tavoitteena on, että lapsi ja perhe saavat säilytettyä päivittäiset rutiininsa ja toimintonsa (Bernheimer & Weisner 2007, 193; Gallimore ym. 1996, 215; Gallimore ym. 1993b, 188).



KUVIO 3. Perheen akkommodaatioprosessi ekokulttuurisessa teoriassa (Gallimorea ym. 1989, 218, Männistöä 1994, 4, Määttä 1999, 80 ja Tauriaista 1995, 240 mukailten)

Vanhemmat säätelevät yhteiskunnan ja perheen voimia tasapainottamalla ympäristön vaikutuksia lapsen ja perheen päivittäisiin rutiineihin ja toimintoihin (Bernheimer ym. 1990, 223; Gallimore ym. 1989, 218). Vaikutukset välittyvät perhekulttuurin ja perheteemojen, kuten uskonnollisten selitysten, lapsen luonnollisen kasvuympäristön tai vanhempien palkitsevien urien, kautta. Perhe yrittää toteuttaa teemojaan arkirutiinien toimintatilanteissa. (Gallimore ym. 1989, 218–220, 222.) Spagnolan ja Fiesen (2007) mukaan perheen rutiinit ja rituaalit muodostuvat transaktionaalisessa prosessissa, jossa lasten ja vanhempien yksilölliset ominaisuudet sekä kulttuuri ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa. Säännölliset rutiinit ja merkitykselliset rituaalit välittävät tehokkaan vanhemmuuden, lapsesta huolehtimisen ja yhtenäisten perhesuhteiden vaikutuksia lapsen kehitykseen. (Spagnola & Fiese 2007, 292–293.)

Huolimatta siitä, että ympäristölliset tekijät ovat yhteydessä toisiinsa, joilakin niistä on enemmän vaikutusta kuin toisilla perheen päivittäisiin rutiineihin. Perheteemat määrittävät sen, kokeeko perhe ympäristölliset tekijät elämässään positiivisiksi voimavaroiksi vai negatiivisiksi rajoituksiksi tai huomaako perhe niitä ollenkaan. (Gallimore ym. 1989, 219–220.) Perheiden kokemukset voimavaroista ja rajoituksista myös vaihtelevat. Aina ei voida olettaa, että esimerkiksi sosiaalinen tuki on hyvästä ja matalat tulot ovat pahasta perheelle. (Bernheimer ym. 1990, 225–226; Gallimore ym. 1989, 222.) Vanhempien uskomukset vaikuttavat merkittävästi lapseen sekä perheen arkielämän rutiinien ja toimintojen rakentamiseen. Niillä voi olla jopa suurempi merkitys kuin toimeentulolla lapsen kehitykseen ja perheen elämään. (Gallimore ym. 1989, 224.) Ekokulttuuriset tekijät ovat yhteydessä lisäksi lapsen ja perheen tarpeisiin, stressikokemuksiin sekä lapsen huolenpidon vaatimuksiin (Nihira, Weisner & Bernheimer 1994, 564).

Vanhemmat nähdään ekokulttuurisessa teoriassa aktiivisina toimijoina ja elämäänsä vaikuttajina, sillä he päättävät muun muassa siitä, kenen kanssa lapsi on tekemisissä, mitä lapsi tekee ja miten perheen tehtävät suoritetaan. Perhe mukautuu eri elämäntilanteisiin, kuten taloudellisiin tarpeisiin tai terveysuhkiin, harkitsemalla vaihtoehtoja ja tekemällä kompromisseja saavuttaakseen vakaat päivittäiset rutiinit. (Gallimore ym. 1989, 217–218.) Vanhemmat voivat opetella uusia kasvatustaitoja tai liittyä tukiryhmiin (Bernheimer ym. 1990, 223; Gallimore ym. 1993b, 187). Mukautukset eivät aina liity perheen stressiin, vaan ne voivat olla osa jokapäiväistä elämää (Bernheimer & Weisner 2007, 195; Gallimore ym. 1996, 216; Gallimore ym. 1993b, 188). Arkielämän rutiinit ja toiminnot ovat lasten kehitystä ja perheen hyvinvointia edistäviä tekijöitä silloin, kun ne ovat suhteellisen pysyviä (Bernheimer & Weisner 2007, 197; Gallimore ym. 1989, 225; Weisner 2002, 279). Tällöin esimerkiksi vanhempien säännölliset kirjain lukuhetket voivat edistää lapsen akateemisia taitoja, kun taas avioero voi häiritä perheen toimintaa ja rutiineja (Spagnola & Fiese 2007, 287, 289).

Perheet, joilla on kehityksessään viivästyneitä lapsia, pyrkivät samalla tavalla kuin muutkin perheet rakentamaan ja säilyttämään lapsen tarpeisiin vas-

taavia rutiineja, jotka pitävät sisällään yhtenäisiä ja heitä itseään tyydyttäviä päivittäisiä toimintoja (Gallimore ym. 1989, 216, 219, 227). Tukea tarvitsevan lapsen kanssa voidaan kohdata huomattavia mukautumisen haasteita (Nihira ym. 1994, 551). Perheen mukautukset ovat usein yhteydessä lapsen ominaisuuksiin ja tuen tarpeisiin (Bernheimer & Weisner 2007, 195–196; Gallimore ym. 1996, 215, 228). Gallimoren ym. (1996, 223–224) tutkimuksen mukaan perheen tekemien arjen mukautusten intensiteetti vähenee tukea tarvitsevan lapsen esikouluvuosista myöhäisiin lapsuusvuosiin, mutta mukautustyyppien määrä sen sijaan lisääntyy. Vaikeavammaisten lasten perheet ovat taipuvaisempia käyttämään enemmän erityisiä tukipalveluja (Nihira ym. 1994, 563).

Ekokulttuurisessa teoriassa perheen päivittäiset rutiinit ja toiminnot toimivat analyysiyksikköinä, joiden kautta tarkastellaan ympäristön yhteyksiä lapseen ja perheeseen (Bernheimer ym. 1990, 221; Gallimore ym. 1993a, 556; Gallimore ym. 1989, 217). Ympäristöllisiä tekijöitä valitaan ja asetetaan hierarkisesti järjestykseen analysoimalla niiden oletettuja tai demonstroituja vaikutuksia arkirutiinien toimintatilanteisiin. Rutiinien näkeminen valinta- ja järjestyksiteereinä vastaa osittain ekologisen teorian haasteisiin. (Gallimore ym. 1989, 217.) Lasten ja vanhempien päivittäisistä rutiineista ja toiminnoista saadaan tietoa havainnoimalla ja perheen ekokulttuurisella haastattelulla (engl. ecocultural family interview, EFI). Keskustelemalla mahdollistuu sen ymmärtäminen, miten perhe mukauttaa erilaisista toiminnoista koostuvia päivittäisiä rutiinejaan sekä järjestää ja säilyttää niitä. (Weisner 2002, 277–278.) Kyselyt toimivat myös tiedonkeruumenetelminä interventioita suunniteltaessa (Spagnola & Fiese 2007, 293, 296).

2.3 Ekokulttuurinen ymmärrys interventioiden perustana

Historiallisesti tarkasteltuna varhaisissa interventioissa on keskitytty tyypillisesti lopputulosten tarkasteluun vain lasten osalta. Ekokulttuurinen teoria huomioi interventioiden suunnittelun ja tulokset lapsen lisäksi perheen näkökulmasta. (Bernheimer ym. 1990, 219, 228–229.) Perheen kanssa työskentelyyn

tulee panostaa enemmän kuin aikaisemmin myös Siparin (2008, 118) väitöstutkimuksen mukaan. Perhe voi tehdä mukautuksia elämäänsä eri ammattilaisten suositusten mukaisesti. Tällöin korostuu arkirutiinien ja -toimintojen pysyvyys, jotta mukautukset johtavat positiivisiin lopputuloksiin lasten ja vanhempien kannalta. (Gallimore ym. 1989, 225.) Interventioissa voi olla vaikea saada muutoksia perheen päivittäisiin rutiineihin, koska ne kuuluvat perheen identiteettiin (Segal 2004, 507). Palveluiden tuleekin olla lapselle ja perheelle yhtenäisesti suunniteltuja heidän arkeaan tukevia kokonaisuuksia (Sipari 2008, 119, 122).

Toimintaterapiassa mahdollistetaan toimintarajoitteisen henkilön osallistuminen päivittäisen elämänsä toimintoihin. Intervention toimiminen voi edellyttää, että yksilö perheineen muuttaa päivittäisiä rutiinejaan joko lisäämällä toimintoja arkeensa tai muokkaamalla toimintojensa suorittamista. (Segal 2004, 499, 507.) Koko perheen ja etenkin vanhempien tulee osallistua lapsen toimintaterapiainterventioon. Kotiperustaisessa terapiassa lapsen interventio ja sen tavoitteet integroidaan perheen päivittäisiin rutiineihin. (Fingerhut ym. 2013, 228, 230.) Terapiainterventio on merkityksellinen, tarkoituksenmukainen ja positiivinen lopputulemaltaan silloin, kun se helpottaa sekä lapsen että perheen päivittäisiä rutiineja tai tekee niistä miellyttävämpiä (Case-Smith 2010, 3).

Tehokkaita koti-interventioita ei voida suunnitella ja tehdä ilman tietoutta ja ymmärrystä lapsen ja perheen päivittäisestä elämästä. Onnistuneiden perhelähtöisten käytänteiden toteuttaminen vaatii eri alojen ammattilaisilta uusia taitoja ja asenteita sekä kykyä selvittää vanhempien vahvuuksia ja voimavaroja. (Bernheimer & Weisner 2007, 193, 200.) Perhelähtöisissä interventioissa on tärkeää kartoittaa perheen tekemiä arjen mukautuksia ja rakentaa interventioita mukautusten varaan (Gallimore ym. 1996, 228; Gallimore ym. 1993a, 554; Gallimore ym. 1993b, 202). Interventioissa tulee huomioida, miten perhe mukauttaa päivittäisiä rutiinejaan proaktiivisesti ja sosiaalisesti sekä antaa merkityksiä rutiineilleen (Gallimore ym. 1993a, 545, 555–556). Arvojen lisäksi perheen uskomukset ja vanhempien näkökulmat tulee ottaa huomioon, vaikka ne poikkeaisivat ammatti-ihmisten näkemyksistä. Siten ammattilaisten suositukset otetaan todennäköisemmin käyttöön päivittäisissä rutiineissa, ja ne tarjoavat koko per-

heelle merkityksellistä tukea. (Bernheimer ym. 1990, 224–226, 228.) Bernheimer ja Weisner (2007, 198–199) ehdottavat tutkimuksessaan, että perheen tekemien arjen mukautusten vaikutuksia lapseen ja perheeseen tarkasteltaisiin intervensioissa yhtä aikaa. Segalin (2004, 507) mukaan päivittäisiä rutiineja ja rituaaleja sekä niiden kehittymistä tulee tutkia lisää, jotta voidaan kehittää tehokkaita perheen päivittäistä elämää muuttavia interventioita.

Siparin (2008) tutkimus tukee ekokulttuurisen teorian näkemyksiä, sillä tulosten mukaan lapsen arki tulee järjestää kuntouttavaksi kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnassa, joka tapahtuu osittain lapsen luonnollisessa toimintaympäristössä. Toiminnassa ammattilaiset oppivat lapsen ja perheen arjesta, vanhemmat lapsen tukemisesta sekä lapsi itsestään ja taidoistaan. (Sipari 2008, 115, 118.) Kansainvälisesti esimerkiksi Yhdysvaltojen IDEA-laki (engl. Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) vuodelta 2004 edellyttää, että alle kouluikäisten lasten palvelut järjestetään luonnollisessa ympäristössä (engl. natural environment), kuten kotona (Case-Smith 2010, 11; Spagnola & Fiese 2007, 295). Esikouluikäisten ja kouluikäisten lasten palvelut puolestaan tulee toteuttaa vähiten rajoittavassa ympäristössä (engl. least restrictive environment, LRE), kuten peruskoulussa ja yleisopetuksen luokassa, huolimatta lapsen toimintarajoituksista (Case-Smith 2010, 11, 714). Suomen palvelujärjestelmä ei tue lapsen arjen järjestämistä kuntouttavaksi, vaikka järjestelmän tulisi ylittää organisaatorajoja ja olla dynaamisessa muutoksessa. Alueellista toimintastrategiaa tarvitaan, jotta lapsen ja perheen arki muodostuu kuntouttavaksi. (Sipari 2008, 115–116, 126.)

Ekokulttuuriseen ymmärrykseen liittyy perhelähtöisyys (engl. family-centered), josta Dunstin (2002, 139) mukaan on tullut käytetyin ja hyväksytyin käsite puhuttaessa perheiden kanssa työskentelystä. Määttä (1999, 97) tuo esille, että perhelähtöinen työ pohjaa ekologiseen ajatteluun lapsen kehittymisestä sekä perheen toiminnasta ja tukemisesta. Perhelähtöisyyden aatteet ovat vaikuttaneet pidemmän aikaa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen käytänteissä kuin kouluikäisten parissa, minkä vuoksi niistä tiedetään enemmän varhaislapsuuden ympäristössä. Perhelähtöisyyden käsitettä ei juuri käytetä peruskoulua

koskevassa tutkimuskirjallisuudessa, joten sen merkitys eroaa koulukontekstissa. (Dunst 2002, 142, 144.)

Perhelähtöisessä työssä tarvitaan kasvatuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten lisäksi vanhempien asiantuntijuutta (Määttä 1999, 97). Perhe on täysivaltainen kumppani lapsen arvioinnissa, työn suunnittelussa ja toteutuksessa (Määttä & Rantala 2010, 155). Perheen tarpeet ja toiveet ohjaavat työtä (Dunst, Johanson, Trivette & Hamby 1991, 118; Määttä & Rantala 2010, 153). Vanhemmat kuuluvat interventiotiimiin, joten myös he asettavat tavoitteita lapselle (Fingerhut ym. 2013, 230, 233). Perhelähtöisten käytäntöjen tarkoituksena on tukea ja vahvistaa perheen kykyä edistää lapsen kehittymistä sekä oppimista (Dunst 2002, 139; Dunst ym. 1991, 118). Työn tavoitteena on voimaannuttaa vanhempia, parantaa lapsen ja perheen elämänlaatua (Fingerhut ym. 2013, 228, 230) sekä sujuvoittaa perheen arkea (Määttä & Rantala 2010, 155). Fingerhut ym. (2013) tutkimuksen mukaan kotiperustainen toimintaterapia toteutuu eniten perhelähtöisesti, kun taas kouluperustainen terapia on vähiten perhelähtöistä, sillä siinä keskitytään lapsen koulunkäyntiin. Toimintaterapia yksityisillä vastaanotoilla sijoittuu perhelähtöisyydessään edellä mainittujen väliin. (Fingerhut ym. 2013, 229–231.)

Ekokulttuurisen ymmärryksen mukaisiin interventioihin liittyy myös lapsilähtöisyys (engl. child-centered). Ajatukset lapsilähtöisyydestä ovat ohjanneet etenkin varhaiskasvatusta pitkään. Lapsilähtöisessä toiminnassa lapsi on aktiivinen oppija ja oppimisen subjekti. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Niivala 1998, 56–57.) Kinoksen (1994, 12) mielestä toimintaa kuvastaa lisäksi usko lapsen kykyihin ja potentiaaliin. Lapsilähtöisissä kasvatuskäytännöissä huomioidaan lapsen yksilölliset tarpeet ja hänen sosiokulttuurinen kontekstinsa. Tavoitteet, sisällöt ja menetelmät lähtevät lapsesta, jonka elämään kasvattajat tutustuvat sekä jota he havainnoivat ja kuuntelevat. (Hujala ym. 1998, 57–58.)

3 ERITYISOPETTAJAN JA TOIMINTATERAPEUTIN YHTEISTYÖ

3.1 Yhteistyön määritelmä

Kansainvälisesti koulutuksen ja terveydenhuollon kirjallisuudessa on kiinnitetty paljon huomiota yhteistyöhön (engl. collaboration) 1980-luvulta lähtien (Kennedy & Stewart 2011, 209). Yhteistyön käsitettä hyödynnetään monin tavoin (D'Amour, Ferrada-Videla, San Martin Rodriguez & Beaulieu 2005, 126), ja sille on olemassa lukuisia määritelmiä eri tieteenaloilla (Hart Barnett & O'shaughnessy 2015, 468). Yhteistyö sisältää useita merkityksiä, joista keskeisiä ovat jakaminen, kumppanuus, keskinäinen riippuvuus, valta ja prosessi (D'Amour ym. 2005, 116, 126). Suomessa eri asiantuntijoiden moniammatillisen yhteistyön käsite on vakiintunut käyttöön 1990-luvulla (Isoherranen 2008b, 33). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) käytetään käsitettä monialainen yhteistyö. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (2013) kirjoitetaan myös monialaisuudesta. Monialaisen yhteistyön (engl. inter-professional collaboration) käsite on kuulunut jo vuosikymmeniä keskeisesti erityisopetukseen (Hart Barnett & O'shaughnessy 2015, 471). Nochajskin (2001, 105) tutkimuksessa eri ammattilaiset määrittelivät koulun monialaista yhteistyötä etenkin tiimin jäsenten kommunikoinnin ja työn koordinoinnin kautta.

Suurin osa opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyöhön liittyvistä kansainvälisistä tutkimuksista näyttää olevan toimintaterapian alalta. Tähän tutkimukseen valitut aikaisemmat tutkimukset (esim. Benson, Szucs & Mejasic 2016; Nochajski 2001; Patton ym. 2015; Villeneuve & Hutchinson 2012) ovat tehty sekä erityisopettajan (engl. special educator, special education teacher) että yleisopetuksen luokanopettajan (engl. regular educator, general education teacher, regular education teacher, class teacher) yhteistyöstä toimintaterapeutin kanssa. Kennedyn ja Stewartin (2011) kirjallisuuskatsauksen perusteella opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyölle ei ole yhtenäistä määritelmää. Tutkimukset yhteistyöstä ovat harvassa, ja käsitteellinen epäselvyys vaikeuttaa tutkimuksen

toteuttamista. (Kennedy & Stewart 2011, 211–212.) Opettajan ja terapeutin erilaisille yhteistyön määritelmille on yhteistä tavoitteiden asettaminen, yhdessä tiimin jäsenten kanssa suunnitteleminen, tietojen ja ideoiden jakaminen, toisen ajan tasalla pitäminen, ongelmista keskusteleminen sekä toiselta oppiminen (Bose & Hinojosa 2008, 292; Kennedy & Stewart 2011, 210). Barnes ja Turner (2001, 83–84) hyödyntävät tutkimuksessaan erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön kuvauksessa myös käsitettä tiimiyhteistyö (engl. team collaboration), joka sisältää muodollisia ja epämuodollisia vuorovaikutusprosesseja, joissa suunnitellaan, kehitetään ja monitoroidaan oppilaan monitieteisiä interventioita koulutuksellisten tulosten näkökulmasta.

Koska opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyölle ei ole yksiselitteistä määritelmää, ammattilaisten yhteistyötä tarkastellaan Friendin ja Cookin (2000, 2007, 2013) määritelmän kautta useissa tutkimuksissa (mm. Benson ym. 2016, 291; Bose & Hinojosa 2008, 289; Hart Barnett & O’shaughnessy 2015, 468; Kennedy & Stewart 2011, 209; Kennedy & Stewart 2012, 147; Patton ym. 2015, 108). Määritelmän mukaan yhteistyössä vähintään kahdella tasavertaisella osapuolella on suora ja vapaaehtoinen vuorovaikutussuhde toisiinsa (Hart Barnett & O’shaughnessy 2015, 468; Kennedy & Stewart 2011, 209; Kennedy & Stewart 2012, 147). Yhteistyöprosessissa osallistujat sitoutuvat yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi jaettuun päätöksentekoon (Bose & Hinojosa 2008, 289; Kennedy & Stewart 2011, 209; Kennedy & Stewart 2012, 147; Patton ym. 2015, 108), resursseihin sekä vastuunkantamiseen lopputuloksista (Benson ym. 2016, 291; Bose & Hinojosa 2008, 289). Yhteistyötä tekevät arvostavat keskinäistä vuorovaikutusta, jonka myötä heidän välilleen kehittyi luottamus (Benson ym. 2016, 291; Bose & Hinojosa 2008, 289). Tässä tutkimuksessa, kuten monissa muissa tutkimuksissa (esim. Hart Barnett & O’shaughnessy 2015; Kennedy & Stewart 2011; Kennedy & Stewart 2012; Patton ym. 2015), käytetään käsitettä yhteistyö. Monialaisen yhteistyön käsitteellä sen sijaan tarkoitetaan erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyötä oppilaan, vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa.

3.2 Yhteistyön lähtökohdat

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2013, 3 §) velvoittaa erityisopettajaa ja toimintaterapeuttia tekemään yhteistyötä, sillä lain mukaan koulun opiskeluhoito tulee toteuttaa opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen monialaisena yhteistyönä opiskelijoiden, huoltajien ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014, 77) ohjeistaa myös monialaiseen oppilashuollon yhteistyöhön. Perusopetuslaki (1998, 3 §) edellyttää olemaan opetuksessa yhteistyössä kotien kanssa. Laki perusopetuslain muuttamisesta (2010, 31 a §) määrää lisäksi, että oppilashuolto tulee toteuttaa yhteistyössä oppilaan ja huoltajien kanssa. Toimintaterapeuttien ammattieettisissä ohjeissa puolestaan neuvotaan toimimaan yhteistyössä muun ammattihenkilöstön kanssa (Suomen Toimintaterapeuttiliitto ry 2016). Toimintaterapianimikkeistössä (2003) opastetaan tekemään konsultaatiota sekä yhteistyötä asiakkaan, hänen omaistensa ja tukiverkostonsa kanssa esimerkiksi kuntoutusyhteistyöhön osallistumalla (Holma 2003, 44).

Suomessa lähes jokaisessa koulussa työskentelee yksi tai useampi erityisopettaja (Takala ym. 2009, 163). Suomen Toimintaterapeuttiliitto ry:n vuoden 2012 jäsenkyselyn mukaan kuntasektorin toimintaterapeuteista 1,5 %:a ja valtion työllistämistä toimintaterapeuteista 1,2 %:a teki työtä opetustoimessa. Alle 14-vuotiaat lapset ja työikäiset saivat eniten toimintaterapiaa. (Miettunen 2013, 3–4, 7.) Vuonna 2016 peruskouluihin oli työllistettyinä vain neljä toimintaterapeuttia, mutta erityiskouluissa sen sijaan työskenteli useampia toimintaterapeutteja (Mäkelä 2016). Kokko ym. (2013) tutkivat perusopetuksen oppilaita, joilla oli erityisen tuen tarpeen taustalla vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. Tutkimuksen perusteella opettajat kokivat tarvitsevansa psykologien ja sosiaalityöntekijöiden ohella kolmanneksi eniten toimintaterapeutteja opetuksen rinnalle antamaan ns. ei-pedagogista tukea ja tekemään yhteistyötä. (Kokko ym. 2013, 45–46, 62–63.)

Niin kuin Suomessa, myös useissa muissa maissa, kuten Iso-Britanniassa (Hutton 2008, 461), Irlannissa (Patton ym. 2015, 109), Kanadassa (Villeneuve 2009, 206–207) sekä Etelä-Australian osavaltiossa (Kennedy & Stewart 2011, 212;

Kennedy & Stewart 2012, 147; Vincent, Stewart & Harrison 2008, 163–164) lasten toimintaterapeutit ovat työllistettyinä enimmäkseen terveydenhuollon kontekstiin. He työskentelevät muun muassa julkisissa sairaaloissa (Kennedy & Stewart 2012, 150; Prigg 2002, 102), terveystieteissä (Vincent ym. 2008, 163) ja hyväntekeväisyysjärjestöissä (Prigg 2002, 101). Terapeutit toimivat lisäksi yksityisinä ammatinharjoittajina (Hargreaves ym. 2012, 9; Kennedy & Stewart 2012, 150; Prigg 2002, 101). Terveydenhuollon toimintaterapeutit kuitenkin tarjoavat palveluitaan kouluihin (Villeneuve & Hutchinson 2012, 1). Yhdysvalloissa vaatimukset toimintaterapeuttien työllistämiseksi kouluihin ovat lisääntyneet IDEA-lain (2004) myötä. Koulupiirit ovat valtuutettu tarjoamaan erityisopetuksen oppilaille oheispalveluita, kuten toimintaterapiaa, esimerkiksi koulussa tai kotona. (Bazyk & Case-Smith 2010, 713–714, 717.) Yhdysvaltojen lisäksi toimintaterapeutteja on työllistettyinä kouluihin esimerkiksi muissa Australian osavaltioissa (Kennedy & Stewart 2012, 147), Uudessa-Seelannissa (Hasselbusch & Penman 2008, 24–25) ja Etelä-Afrikassa (Hargreaves ym. 2012, 7–8).

Koulutuksen kontekstissa toimintaterapeutit työskentelevät yhdessä tai useassa koulussa (Barnes & Turner 2001, 85; Bose & Hinojosa 2008, 291; Kemmis & Dunn 1996, 710; Morris 2013, 2; Nochajski 2001, 105) ja monialaisessa tiimissä (Hart Barnett & O’shaughnessy 2015, 468; Nochajski 2001, 106). Työ on osa- tai kokoaikaista (Hargreaves ym. 2012, 8). Toimintaterapiapalvelut ovat siirtymässä enenevässä määrin erityiskouluista tavallisiin kouluihin (engl. mainstream schools, regular schools) Etelä-Afrikassa (Hargreaves ym. 2012, 7) ja Uudessa-Seelannissa (Hasselbusch & Penman 2008, 24). Kansainvälisesti monet opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön tutkimukset (mm. Bose & Hinojosa 2008; Hargreaves ym. 2012; Hart Barnett & O’shaughnessy 2015; Hasselbusch & Penman 2008; Nochajski 2001; Patton ym. 2015; Villeneuve 2009; Villeneuve & Hutchinson 2012) ovat tehty inklusion viitekehyksessä. Suomessa inklusiota on pyritty edistämään osa-aikaisen erityisopetuksen avulla. 2000-luvulla kouluikäisistä lapsista noin 20 %:a on saanut osa-aikaista erityisopetusta ja 8,1 %:a kokoaikaista erityisopetusta. (Takala ym. 2009, 162.)

Tähän tutkimukseen valituissa yhteistyön tutkimuksissa (Barnes & Turner 2001, 85; Benson ym. 2016, 294; Fairbairn & Davidson 1993, 187; Kemmis & Dunn 1996, 710; Patton ym. 2015, 112) lapset ovat olleet peruskoululaisia, esi-koululaisia (Benson ym. 2016, 294; Bose & Hinojosa 2008, 290; Prigg 2002, 101; Vincent ym. 2008, 165) ja päiväkotilaisia (Bose & Hinojosa 2008, 290; Kennedy & Stewart 2012, 148). Tukea tarvitsevat oppilaat ovat opiskelleet sekä yleisopetuksen luokassa (Kemmis & Dunn 1996, 712; Nochajski 2001, 103; Villeneuve & Hutchinson 2012, 8–9; Vincent ym. 2008, 165) että erityisopetuksen luokassa (Patton ym. 2015, 112; Villeneuve & Hutchinson 2012, 8–9; Vincent ym. 2008, 165). Oppilailla on ollut oppimisvaikeuksia (Barnes & Turner 2001, 85; Kemmis & Dunn 1996, 711; Nochajski 2001, 103; Prigg 2002, 102), tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöitä, kehityksen viiveitä (Kemmis & Dunn 1996, 711; Nochajski 2001, 103) sekä aistitiedon käsittelyn vaikeuksia (Barnes & Turner 2001, 87; Kemmis & Dunn 1996, 711). Heillä on ilmennyt älyllistä kehitysvammaisuutta (Barnes & Turner 2001, 85; Kemmis & Dunn 1996, 711; Prigg 2002, 102; Villeneuve & Hutchinson 2012, 8), kuulo- tai näkövammaisuutta, monivammaisuutta, aivovammaa, autismia, ortopedisia vammoja, puhehäiriöitä ja terveydellisiä vaikeuksia (Barnes & Turner 2001, 85). Oppilailla on esiintynyt myös kehityksellisiä koordinaatiohäiriöitä (Kennedy & Stewart 2012, 150; Prigg 2002, 102), ADHD:ta (Prigg 2002, 102), CP-vammaisuutta (Nochajski 2001, 103; Prigg 2002, 102) ja Downin syndroomaa (Nochajski 2001, 103; Patton ym. 2015, 107). Heillä on ollut lisäksi autismin kirjon häiriöitä (Hasselbusch & Penman 2008, 25; Kennedy & Stewart 2012, 150) sekä vaikeuksia motorisissa-, sensomotorisissa-, psykososiaalisissa-, akateemisissa-, puheen ja kielen- sekä päivittäisen elämän taidoissa (Fairbairn & Davidson 1993, 189), kuten myös omatoimisuudessa (Barnes & Turner 2001, 87).

3.3 Yhteistyötavat

Opettaja ja toimintaterapeutti tekevät yhteistyötä monin eri tavoin koulutuksen kontekstissa (Barnes & Turner 2001, 85; Vincent ym. 2008, 164). Yhteistyö mah-

dollistuu kouluperustaisessa toimintaterapiassa (engl. school-based occupational therapy), jossa edistetään oppilaan akateemisen ja toiminnallisen suoriutumisen kehittymistä koulussa (Bazyk & Case-Smith 2010, 717). Kouluperustaista toimintaterapiaa on tutkittu aikaisemmin jonkin verran. Yhteistyötä kouluperustaisessa toimintaterapiassa on sen sijaan tutkittu vain vähän (Bose & Hinojosa 2008, 290). Bundy (1995) esittää, että kouluperustainen toimintaterapia toteutuu suorasti tai epäsuorasti suhteessa oppilaaseen ja konsultoinnin kautta (Villeneuve 2009, 208). Kemmisin ja Dunnin (1996, 710) mukaan jokainen palvelun tarjoamisen malli on arvokas perustuessaan oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. Suorassa interventiossa toimintaterapeutti työskentelee oppilaan kanssa, jotta oppilaan taidot paranevat, ja oppilas kykenee vastaamaan paremmin koulun odotuksiin. Epäsuorassa interventiossa terapeutti neuvoo opettajaa menetelmän käyttämisessä oppilaan toimintakyvyn ylläpitämiseksi. (Villeneuve 2009, 208.)

3.3.1 Konsultoiva työskentely

Opettajan ja toimintaterapeutin konsultoiva työskentely on lisääntynyt inklusion myötä (Villeneuve 2009, 207). Hart Barnett ja O'shaughnessy (2015, 468) tuovat esille, että konsultoinnin tavoitteena on edistää oppilaan oppimista ja kehittymistä. Ammattilaiset *konsultoivat* toisiaan *yksisuuntaisesti*, jolloin vain toinen neuvoo toista (Bose & Hinojosa 2008, 294). Morrisin (2013, 1) tutkimuksessa yksisuuntaisesta konsultaatiosta käytetään käsitettä konsultoinnin asiantuntijamalli (engl. expert consultation model). Terapeutti voi tukea opettajaa fyysisen ympäristön, kuten luokan, oppimismateriaalien ja koululaitteiden, tai sosiaalisen ympäristön, kuten vuorovaikutuksen, muokkaamisessa (Villeneuve 2009, 208). Bosen ja Hinojosan (2008, 294) tutkimuksessa toimintaterapeutti esimerkiksi ehdotti opettajalle tekniikoita, joilla parantaa oppilaan aistitiedon käsittelyä ja kirjoittamista. Terapeutit järjestävät opettajille myös koulutusta konsultaationa (Bose & Hinojosa 2008, 294; Kennedy & Stewart 2012, 151).

Idolin, Nevinin ja Paolucci-Whitcombin (1996, 2000) määritelmän mukaan *yhteistyöhön perustuvassa konsultaatiossa* (engl. collaborative consultation) vähintään kaksi ammattilaista työskentelevät yhdessä luodakseen yhteisesti määritel-

tyihin ongelmiin ratkaisuja (Morris 2013, 1; Villeneuve & Hutchinson 2012, 2). Yhteistyöhön perustuvaa konsultaatiota hyödynnetään paljon kouluperustaisessa toimintaterapiassa (Villeneuve & Hutchinson 2012, 2). Opettajan ja terapeutin yhteistyöhön perustuvassa konsultaatiossa yhdistetään terapeutin tietämys tavoista, joiden avulla oppilas voi osallistua koulutuksellisiin toimintoihin sekä opettajan tietämys koulutuksellisesti tarkoituksenmukaisista tavoitteista ja lopputuloksista (Kemmis & Dunn 1996, 715). Näin he voivat kehittää toimintarajoitteiselle oppilaalle koulutuksellisesti merkittäviä suunnitelmia (Villeneuve 2009, 210). Hasselbuschin ja Penmanin (2008, 27) tutkimuksessa terapeutti, opettaja ja vanhemmat yrittivät yhdessä ymmärtää lapsen käyttäytymistä.

Toimintaterapian suora interventio ei välttämättä toteudu oppilaan luonnollisessa ympäristössä, kuten luokassa (Morris 2013, 1; Villeneuve 2009, 208). Yhteistyöhön perustuva konsultaatio on vaihtoehto suoralle interventiolle, sillä siinä muokataan materiaaleja ja ympäristöä, muutetaan tehtävän vaatimustasoa sekä tuetaan koulutuksen henkilökuntaa, jotta oppilas pystyy osallistumaan luonnolliseen ympäristöönsä. Yhteistyöhön perustuva konsultaatio saattaa edistää toimintaterapian toteutumista koulun arjessa. (Morris 2013, 1, 3.) Konsultoinnissa toimintaterapeutin tulee kuitenkin ymmärtää päivittäistä kouluelämää (Hasselbusch & Penman 2008, 26–27).

Opettaja ja toimintaterapeutti hyödyntävät yhteistyöhön perustuvassa konsultaatiossaan sekä korjaavia- (engl. remedial) että korvaavia (engl. compensatory/adaptive) lähestymistapoja oppilaan interventioissa (Kemmis & Dunn 1996, 710; Prigg 2002, 105). Priggin (2002) tutkimuksessa korjaavassa interventiossa terapeutti kirjoitti opettajalle ja koulunkäynnin ohjaajille (engl. teachers' aides) suunnitelmia, joissa hän tarjosi toimintaideoita oppilaan taitojen kehittämiseksi. Korvaavassa interventiossa terapeutti antoi suosituksia, miten muokata luokan ja leikkikentän toimintoja, kuten myös yksilöllistä opetussuunnitelmaa (engl. Individual Education Plan, IEP vrt. henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS) sekä miten muuttaa luokkaa ympäristönä oppilaan suoriutumisen edistämiseksi. (Prigg 2002, 105, 108.) Kemmisin ja Dunnin (1996) tutkimuksessa korjaavat ja korvaavat interventiot

olivat molemmat tuloksellisia, mutta korvaavien interventioiden koettiin olevan tehokkaimpia oppilaan akateemisten tavoitteiden saavuttamisessa. Näin siksi, että niiden uskottiin auttavan välittömästi oppimisen haasteissa luokassa, mikä saattoi kasvattaa oppilaan ja opettajan motivaatiota. (Kemmis & Dunn 1996, 713–716.) Hasselbuschin ja Penmanin (2008, 26) tutkimuksessa toimintaterapeutit näkivät tärkeäksi myös ohjaajien auttamisen oppilaan tukemisessa.

3.3.2 Yhdessä työskentely

Opettaja ja toimintaterapeutti työskentelevät koulussa yhdessä enimmäkseen epävirallisesti (Barnes & Turner 2001, 87; Bose & Hinojosa 2008, 292; Hargreaves ym. 2012, 7–8). He tapaavat ilman sovittua aikataulua luokassa, koulun toimistossa (Barnes & Turner 2001, 87) tai käytävällä (Barnes & Turner 2001, 87; Bose & Hinojosa 2008, 292), tauoilla (Hargreaves ym. 2012, 9), lounaalla, ennen tai jälkeen koulun sekä silloin, kun terapeutti toteuttaa intervention luokassa, hakee oppilaan luokasta tai palauttaa hänet sinne takaisin (Bose & Hinojosa 2008, 292). Ammatillaiset keskustelevat oppilaan tukemisesta ja haasteista (Barnes & Turner 2001, 87; Benson ym. 2016, 296) sekä kuuntelevat toistensa huolia (Barnes & Turner 2001, 87). He kommunikoiivat myös puhelimitse ja viesteillä, joihin voidaan liittää video oppilaasta tehtäviä tekemässä (Hargreaves ym. 2012, 8–9). Opettajat käyttävät eniten sähköpostia ja faksia yhteydenpidossa koulun ulkopuolisiin toimintaterapeutteihin (Vincent ym. 2008, 169).

Kahden kesken opettaja ja terapeutti asettavat oppilaalle tavoitteita ja päämääriä, arvioivat oppilaan edistymistä sekä seuraavat toimintaterapiainventioiden toteutumista (Barnes & Turner 2001, 85–86). Ammatillaiset suunnittelevat aikoja, paikkoja ja tapoja terapian toteutumiseksi oppilaan koulupäivän aikana (Benson ym. 2016, 296; Fairbairn & Davidson 1993, 186), sekä miten terapia sisältyy oppilaan opetussuunnitelmaan (Kennedy & Stewart 2012, 149). Yhdessä työskentely perustuu yhteiseen pyrkimykseen kehittää oppilaan taitoja (Prigg 2002, 104). Opettajan vastuulla on oppilaan opettaminen (Nochajski 2001, 105). Akateemisten taitojen edistäminen ei kuulu toimintaterapeutin vastuulle eikä asiantuntijuuteen (Bose & Hinojosa 2008, 293). Terapeutti antaa opettajalle

myös luettavaksi lapsesta kirjoittamia lausuntoja (Vincent ym. 2008, 166). Virallisesti he työskentelevät yhdessä tiimitapaamisissa (Barnes & Turner 2001, 87). Viralliset ja epäviralliset keskustelut ovat välttämättömiä integroitujen interventioiden suunnittelemiselle ja toteuttamiselle (Hargreaves ym. 2012, 7).

Ammattilaiset työskentelevät yhdessä oppilaan kanssa luokassa (Barnes & Turner 2001, 86; Benson ym. 2016, 296–297; Bose & Hinojosa 2008, 292). Oppilaan kanssa interventiota suorittaessaan toimintaterapeutti neuvoo opettajaa tavoista, joista oppilas hyötyy luokassa (Bose & Hinojosa 2008, 294). Hart Barnett ja O’shaughnessy (2015) toteavat, että terapeutin osallistuessa luokkatyöskentelyyn hän saattaa havainnoida oppilasta ja koko luokkaa, toimintoja, välineitä sekä oppilaiden käyttäytymisen hallintaa. Terapeutti pystyy arvioimaan, mistä strategioista kaikki oppilaat hyötyvät, jolloin hänellä on mahdollisuus antaa ehdotuksia ja menetelmiä opettajalle. (Hart Barnett & O’shaughnessy 2015, 469.) Case-Smith (2010, 12) lisää, että luokassa toimintaterapeutti saattaa keksiä oppilaalle luonnollisia oppimismahdollisuuksia, joiden avulla oppilas saavuttaa tavoitteitaan. Toimintaterapia toteutuu kuitenkin enimmäkseen erillisessä huoneessa koulussa tai klinikalla (Kennedy & Stewart 2012, 150).

3.3.3 Monialainen työskentely

Opettaja ja toimintaterapeutti työskentelevät monialaisesti ennen kuin lapsi aloittaa koulun (Bose & Hinojosa 2008, 290; Prigg 2002, 104–105). Priggin (2002) tutkimuksessa terapeutti antoi tavallisen koulun opettajalle ja muulle henkilökunnalle, kuten erityisopetuksen konsultille, opintoneuvojalle ja rehtorille lapsen erityiset oppimisen tarpeet huomioon ottavia suosituksia. Ne liittyivät kouluympäristön muutostöihin, välineisiin ja tarvikkeisiin sekä tukimuotoihin, jotka tuli huomioida lapsen koulunkäynnin alkaessa integraation mahdollistamiseksi. Toimintaterapeutti tuki ja neuvoi myös vanhempia yhdessä muiden koulun ulkopuolisten terveydenhuollon ammattilaisten kanssa lapsen siirtyessä kouluun. Vanhempia rohkaistiin käymään koulussa ja tutustumaan opettajaan. Terapeutti järjesti vanhemmille lisäksi voimauttavia vertaistapaamisia ja toimi tarvittaessa heidän puolestapuhujanansa. (Prigg 2002, 104–105.)

Koulussa eri alojen ammattilaiset keskustelevat tyypillisesti päivittäin epävirallisesti koulun käytävällä, ruokalassa tai parkkipaikalla. Lisäksi he tapaavat kuukausittain virallisissa tiimitapaamisissa. (Nochajski 2001, 106.) Tapaamiset kutsutaan koolle useimmiten erityistapauksissa (Bose & Hinojosa 2008, 292; Hargreaves ym. 2012, 8). Monialaisissa tiimeissä työskentelee erityis- ja yleisopetuksen opettajan sekä toimintaterapeutin lisäksi useita muita henkilöitä, kuten fysio- ja puheterapeutti (Nochajski 2001, 104–106), oppimisen konsultti, koulunkäynnin ohjaaja (Bose & Hinojosa 2008, 294–295) sekä rehtori (Benson ym. 2016, 291; Villeneuve & Hutchinson 2012, 21). Tiimeihin osallistuvat myös vanhemmat (Benson ym. 2016, 291; Bose & Hinojosa 2008, 294; Prigg 2002, 107) ja lapsi (Benson ym. 2016, 291; Prigg 2002, 107).

Tiimitapaamisissa oppilaalle tehdään yksilöllinen opetussuunnitelma, johon kehitellään koulutuksellisia tavoitteita ja keinoja niiden saavuttamiseksi. Oppilaan toimintaterapiatarvetta ja tuloksia myös arvioidaan. (Prigg 2002, 107–108.) Ammattilaiset pohtivat yhdessä vanhempien kanssa muutoksia oppilaan opetussuunnitelmaan ja hänen sijoittamisasioitaan (Bose & Hinojosa 2008, 292), kuten erityiskouluun siirtämistä (Hargreaves ym. 2012, 8). Tapaamisissa suunnitellaan lisäksi opetusstrategioita ja oppilaan käyttäytymiseen puuttumista (Bose & Hinojosa 2008, 294–295). Hart Barnettin ja O’shaughnessyn (2015, 468) mukaan monialaisen tiimin tarkoituksena on yhteistyössä arvioida, suunnitella ja toteuttaa lapsen opetussuunnitelmaa. Villeneuve ja Hutchinsonin (2012) tutkimuksessa opettaja vastasi yksilöllisen opetussuunnitelman laatimisesta ja oppilaan edistymisen seuraamisesta, kun taas toimintaterapeutti teki toimintaehtotuksia oppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi. Koulunkäynnin ohjaaja toimi opetussuunnitelman mukaisesti oppilaan kanssa, ja vanhemmat auttoivat ammattilaisia ymmärtämään oppilasta. Terapeutti toimi myös ohjaajan apuna oppilaan tukemisessa. (Villeneuve & Hutchinson 2012, 14, 16, 18.)

Ammattilaiset kokevat perheen osallistumisen monialaisen tiimin suunnitteluun ja päätöksentekoon lapsen asioissa tärkeäksi (Nochajski 2001, 105; Prigg 2002, 106). Vanhempien tukeminen on olennainen osa toimintaterapeuttien käytäntöä silloin, kun lapsi siirtyy kouluun. Terapeutit ovat tyytyväisiä vanhem-

pien osallisuuden määrään yhteistyössä ja päätöksenteossa. (Prigg 2002, 106, 108.) Vanhemmat saattavat pyytää toimintaterapeuttia osallistumaan lapsen yksilölliseen opetussuunnitelmatapaamiseen (Bose & Hinojosa 2008, 292).

3.4 Yhteistyön arvioiminen

Opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön arvioimistapoja on tutkittu melko vähän (Hargreaves ym. 2012, 7). Ammattilaisia on haastateltu yhteistyöstä yksilöllisesti (Bose & Hinojosa 2008, 291; Hargreaves ym. 2012, 8; Hasselbusch & Penman 2008, 25; Prigg 2002, 102; Vincent ym. 2008, 165) ja fokusryhmässä (Hargreaves ym. 2012, 8; Patton ym. 2015, 113). Erityisopettajan ja toimintaterapeutin lisäksi muita monialaisen tiimin jäseniä, kuten yleisopetuksen luokanopettajaa sekä fysio- ja puheterapeuttia on haastateltu koulussa tehtävästä yhteistyöstä (Nochajski 2001, 104). Samoin on haastateltu vanhempia, koulunkäynnin ohjaajaa ja rehtoria (Villeneuve & Hutchinson 2012, 10–11). Opettajat ja terapeutit ovat vastanneet myös kyselyyn (Barnes & Turner 2001, 85; Benson ym. 2016, 292; Kennedy & Stewart 2012, 148; Morris 2013, 2), kirjoittaneet päiväkirjoja (Morris 2013, 2) sekä dokumentoineet interventioitaan (Kemmis & Dunn 1996, 711). Tiedonlähteenä on lisäksi käytetty oppilaan yksilöllistä opetussuunnitelmaa (Barnes & Turner 2001, 85; Villeneuve & Hutchinson 2012, 10) ja monialaisen yhteistyön havainnointia (Villeneuve & Hutchinson 2012, 9).

Yhteistyössä opettaja ja toimintaterapeutti arvioivat yhdessä oppilaan edistymistä (Barnes & Turner 2001, 85–86) sekä tavoitteiden saavuttamista (Kemmis & Dunn 1996, 711; Kennedy & Stewart 2012, 152) yhteistyön myötä. Hart Barnett ja O'shaughnessy (2015, 469) mainitsevat, että yhteistyön vaikutusten seuraamisessa saattavat auttaa aikajanojen ja päämäärien luominen. Koulun ulkopuolisten toimintaterapeuttien lausuntojen ja suositusten hyödyllisyyttä arvioidaan oppilaille suunniteltujen interventioiden tuloksellisuuden kehittämiseksi (Vincent ym. 2008, 163–164). Bosen ja Hinojosan (2008, 295) tutkimuksessa koulun johto arvioi ja kehui toimintaterapeutin työpanosta sekä opettaja antoi terapeutille positiivista palautetta oppilaan kanssa toimivasta strategiasta.

3.4.1 Yhteistyötä estävät ja edistävät tekijät

Opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyötä on arvioitu etenkin estävien- (Kennedy & Stewart 2011, 211; Kennedy & Stewart 2012, 152; Villeneuve 2009, 207), mutta myös edistävien tekijöiden näkökulmasta (Kennedy & Stewart 2011, 211). Ristiriita ammattilaisten toiveiden ja käytänteiden välillä viittaa useisiin yhteistyön esteisiin. Yhteistyötä edistävien strategioiden tehokkuudesta puuttuu myös tutkimusnäyttö. (Kennedy & Stewart 2011, 211.)

Yhteistyötä estävät tekijät. Opettajan ja terapeutin yhteistyötä estää organisaation tuen puuttuminen (Kennedy & Stewart 2011, 213; Nochajski 2001, 107–108; Patton ym. 2015, 112; Prigg 2002, 106–107). Useiden tutkimusten (esim. Bose & Hinojosa 2008, 291–292; Hargreaves ym. 2012, 8–9; Kennedy & Stewart 2012, 151; Nochajski 2001, 107–108; Prigg 2002, 106; Vincent ym. 2008, 167) mukaan ammattilaisilla ei ole aikaa yhteistyölle. He työskentelevät harvoin kasvokkain (Kennedy & Stewart 2012, 155; Patton ym. 2015, 117; Prigg 2002, 106) tai virallisesti ja säännöllisesti (Barnes & Turner 2001, 87; Bose & Hinojosa 2008, 292; Hargreaves ym. 2012, 8) aikataulujen kohtaamattomuuden (Barnes & Turner 2001, 87; Hargreaves ym. 2012, 9; Kennedy & Stewart 2012, 155; Prigg 2002, 106), toimintaterapeuttien matkustushaasteiden (Barnes & Turner 2001, 87; Kennedy & Stewart 2012, 151; Vincent ym. 2008, 167) ja suuren asiakasmäärän (Barnes & Turner 2001, 87; Benson ym. 2016, 299) vuoksi. Terapeutit joutuvat rajoittamaan ja asettamaan tärkeysjärjestykseen palveluitaan (Prigg 2002, 106). Koulu ei mahdollista tapaamisia (Bose & Hinojosa 2008, 292, 295; Nochajski 2001, 107–108) eikä koulutusta (Bose & Hinojosa 2008, 295). Hallinnolta puuttuu myös ymmärrys inklusiosta ja yhteistyön tarpeesta (Nochajski 2001, 108).

Ammattilaisten yhteistyön esteinä ovat myös raha ja resurssit (Vincent ym. 2008, 167). Toimintaterapeutteja ei ole riittävästi (Patton ym. 2015, 109) tai johdonmukaisesti paikalla kouluissa (Nochajski 2001, 107–108). Terapeutin ideoita ja ehdotuksia ei hyödynnetä (Bose & Hinojosa 2008, 292; Prigg 2002, 106) esimerkiksi silloin, kun opettaja on ylikuormittunut opetusvelvollisuuksista

(Bose & Hinojosa 2008, 292). Toisinaan yhteistyö koetaan liian intensiiviseksi ja aikaa vieväksi, eivätkä tulokset ole vaivanarvoisia (Nochajski 2001, 108).

Yhteistyötä rajoittaa tiedon ja yhteisen terminologian puute (Hargreaves ym. 2012, 8–9). Terapeutin rooli koulussa on epäselvä opettajalle (Bose & Hinojosa 2008, 293; Fairbairn & Davidson 1993, 188; Nochajski 2001, 108; Truong & Hodgetts 2017, 130). Opettajalla ei ole tietoa toimintaterapian yhteydestä oppilaan koulutuksellisten tavoitteiden saavuttamiseen (Hargreaves ym. 2012, 8–9; Nochajski 2001, 108), mikä hidastaa terapiasta hyötyvien oppilaiden tunnistamista ja terapian saamista (Hargreaves ym. 2012, 9) sekä johtaa perusteettomiin lähetteisiin (Bose & Hinojosa 2008, 293). Toimintaterapeutteja ei kutsuta tiimitapaamisiin (Bose & Hinojosa 2008, 292, 294; Prigg 2002, 107–108), koska koulun työntekijät eivät ymmärrä heidän työtään, he eivät usko terapeuteilla olevan aikaa, tai he eivät tiedä lapsen terapiasta (Prigg 2002, 108).

Opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön esteinä ovat lisäksi asenteet (Vincent ym. 2008, 167). Opettajat eivät koe yksityisinä ammatinharjoittajina toimivia terapeutteja kollegoiksi (Hargreaves ym. 2012, 9). Toimintaterapeuttien mielestä opettajat ovat vastahakoisia (Bose & Hinojosa 2008, 295; Kennedy & Stewart 2012, 151) esimerkiksi terapian toteutumiseen akateemisten oppituntien aikana (Hargreaves ym. 2012, 9). Pitkän uran tehneet opettajat ovat juuttuneita tapoihinsa ja vastustavat muutoksia, kun taas koulun uusia toimintaterapeutteja ei kunnioiteta eikä heidän ehdotuksiaan tai neuvojaan kuunnella. Terapeuttien asettuminen asiantuntijan rooliin myös estää tehokasta yhteistyötä. (Bose & Hinojosa 2008, 292–293, 295.)

Ammattilaisilla on yhteistyössä kommunikointivaikeuksia (Bose & Hinojosa 2008, 291) ja konflikteja (Bose & Hinojosa 2008, 294; Nochajski 2001, 108). Ristiriitatilanteissa he lähestyvät muita ihmisiä, jolloin vuorovaikutussuhteista tulee stressaavia ja ongelmia jätetään ratkaisematta (Bose & Hinojosa 2008, 294–295). Toimintaterapeutit kokevat epämukavaksi työskennellä luokassa (Prigg 2002, 107). Ammattilaisilla on lisäksi näkemyseroja, sillä terapeutit painottavat lapsen valintaa ja luovuuden edistämistä, opettajien korostaessa luokan järjestystä (Bose & Hinojosa 2008, 293). Eri tavoin ajatellaan luokkahuo-

nemuutoksista, erityisopetuksen ja toimintaterapian tarpeesta (Bose & Hinojosa 2008, 294) sekä kirjoittamisen käytänteistä (Patton ym. 2015, 110). Yhteistyö on vaikeaa myös, jos oppilaan tavoitteet eivät liity akateemiseen oppimiseen (Kennedy & Stewart 2012, 151). Koulun ulkopuolisten toimintaterapeuttien ehdotuksia ei koeta hyödyllisiksi, koska ne eivät sovi koulukontekstiin tai huomioi lapsen tarpeita luokassa, tai ne ovat jo käytössä (Vincent ym. 2008, 166–167).

Yhteistyötä edistävät tekijät. Yhteistyötä edistää se, että useampi terapeutti työskentelee koulussa (Nochajski 2001, 109). Koulun toimintaterapeutit koetaan henkilökunnaksi, mikä helpottaa terapeuttien lähestymistä ja keskinäistä kommunikointia (Hargreaves ym. 2012, 9). Heitä kuunnellaan ja kunnioitetaan enemmän kuin koulun ulkopuolisia- tai koulussa osa-aikaisesti työskenteleviä toimintaterapeutteja, sillä he tuntevat paremmin kouluelämän ja osaavat tehdä realistisia suosituksia (Bose & Hinojosa 2008, 293). Kouluympäristöön sopivan kielen käyttäminen niin ikään helpottaa terapeutin lausuntojen ymmärrettävyyttä (Vincent ym. 2008, 166). Yhteistyötä nähdään edistävän myös terapian toteuttaminen luokassa (Bose & Hinojosa 2008, 293; Nochajski 2001, 109). Toimintaterapeutin luokkatyöskentelyn myötä keskustelut oppilaan tarpeista ja edistyksestä lisääntyvät opettajan kanssa (Bose & Hinojosa 2008, 293). Opettajat osaavat toimia paremmin suositusten mukaisesti oppilaan kanssa luokassa silloin, kun terapeutti havainnollistaa, miten suosituksia toteutetaan ja selittää niiden yhteyden oppilaan tavoitteisiin. Suosituksissa kannattaa hyödyntää koulusta saatavia materiaaleja ja resursseja. (Villeneuve & Hutchinson 2012, 24.)

Kouluttautuminen (Kennedy & Stewart 2012, 153; Nochajski 2001, 109) ja koulun hallinnon tuki kouluttautumiselle (Nochajski 2001, 109) vievät yhteistyötä eteenpäin. Ammattilaiset kokevat hyödylliseksi osallistua yhteistyöhön liittyvään jatko- tai täydennyskoulutukseen. He kokevat tarvetta myös perehtyä ammattiin kouluttautumisen aikana yhteistyön tiimiprosesseihin, -rooleihin ja -vastuisiin. (Nochajski 2001, 109.) Yhteistyön edistämiseksi toimintaterapeutit voivat kouluttaa opettajia, vanhempia, oppilaita ja muita ammattilaisia modernin avustavan teknologian käyttämisessä sekä ohjata yleisen oppimisen mallin

(engl. universal design for learning, UDL) periaatteiden ja strategioiden soveltamisessa koulukontekstissa. Malli mahdollistaa kaikkien oppilaiden tukemisen ja helpottaa opettajan työtä. (Hart Barnett & O'shaughnessy 2015, 470–471.)

Opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyötä edistää lisäksi tehokas kommunikointi, kunnioitus toista kohtaan (Kennedy & Stewart 2012, 151; Morris 2013, 3), tasavertainen työskentely (Kennedy & Stewart 2012, 151–153) sekä yhteinen päätöksenteko (Morris 2013, 2–3). Opettajien mielipiteiden ja heitä hyödyttävien toimien huomioinen sekä ammattilaisten halu oppia toiselta vievät keskinäistä yhteistyötä eteenpäin (Bose & Hinojosa 2008, 293). Yhteistyötä edistäviä strategioita ovat myös yhteiset tapaamiset, vuorovaikutussuhteeseen panostaminen sekä opettajan ymmärrys toimintaterapiasta ja arvostus terapiaa kohtaan (Kennedy & Stewart 2012, 151, 155). Hart Barnett ja O'shaughnessy (2015, 471) tuovat esille, että ammattilaisten luottamus, kunnioitus ja jaettu vastuu saattavat edistää niin ikään yhteistyön hyödyllisyyttä oppilaalle.

3.4.2 Yhteistyön tehokkuus ja hyödyt

Nochajski (2001, 111) tähdentää, että eri ammattilaisten yhteistyöprosessista löytyy paljon teoreettista kirjallisuutta, mutta sen tehokkuudesta tai tuloksista toimintarajoitteisen oppilaan kannalta on vain vähän kokemusperäistä tietoa. Tehokas yhteistyö on kuitenkin tarpeellista oppilaan saamien hyötyjen maksimoimiseksi (Hart Barnett & O'shaughnessy 2015, 468). Opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön tehokkuutta on tutkittu hyvin vähän (Bose & Hinojosa 2008, 290; Kennedy & Stewart 2011, 211; Kennedy & Stewart 2012, 147). Harvoissa tutkimuksissa on myös selvitetty yhteistyön hyötyjä kouluikäisen oppilaan interventioissa (Villeneuve & Hutchinson 2012, 2; Vincent ym. 2008, 164). Poliittisten päättäjien ja hallinnon virkamiehien tulisi ymmärtää, miten yhteistyö edistää toimintarajoitteisen oppilaan koulutuksellisesti merkittävien lopputulosten saavuttamista. Yhteistyön hyödyt tiedostettuaan he voivat kehittää toimintaterapian toteuttamista kouluissa. (Villeneuve 2009, 208.)

Yhdysvalloissa on IDEA-lain (2004) johdosta alettu kiinnittämään enemmän huomiota erityisopetuksen ja toimintaterapian tuloksiin oppilaan akatee-

misten saavutusten, toiminnallisen suoriutumisen ja elämässä menestymisen näkökulmasta (Bazyk & Case-Smith 2010, 717). Aiemmissä tutkimuksissa (mm. Bose & Hinojosa 2008, 292) yhteistyön hyötyjä on arvioitu yhteistyöprosessin ja tulosten (Hargreaves ym. 2012, 9; Kemmis & Dunn 1996, 714; Nochajski 2001, 107) näkökulmasta. Yhteistyön hyötyjä on tarkasteltu oppilaalle (Hargreaves ym. 2012, 9; Kemmis & Dunn 1996, 714; Nochajski 2001, 107) ja ammattilaisille (Nochajski 2001, 107). Ammattilaiset ovat arvioineet vuorovaikutuksen yleensä positiiviseksi ja hyödylliseksi (Kennedy & Stewart 2012, 155). Bensonin ym. (2016, 291) mukaan opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyö on välttämätöntä, jotta tukea tarvitseva oppilas menestyy sekä luokassa että sen ulkopuolella.

Yhteistyön tehokkuus. Opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön tehokkuudesta on olemassa jonkin verran positiivista tutkimusnäyttöä (Kennedy & Stewart 2011, 213; Kennedy & Stewart 2012, 147). Patton ym. (2015, 119) ovat sitä mieltä, että optimaalisessa yhteistyössä tulee työskennellä kasvokkain, suunnitella tapaamisia, joissa asetetaan yhdessä tavoitteita, tehdä tilannekartoituksia ja kehittää yhteistä ymmärrystä rooleista. Bosen ja Hinojosan (2008, 292) tutkimuksessa ammattilaiset kokivat vuorovaikutuksensa onnistuneeksi sen johdettua tietojen vaihtoon tai terapiatoimintojen siirtoon luokkaan. Yhteistyöhön perustuva konsultaatio on ollut tehokasta ja onnistunutta, kun oppilas on saavuttanut tavoitteitaan (Kemmis & Dunn 1996, 710–711) sekä kaikki ovat olleet ajan tasalla ja yhteisymmärryksessä (Hasselbusch & Penman 2008, 26).

Hart Barnett ja O’shaughnessy (2015) esittävät, että opettajan ja toimintaterapeutin tehokkaassa kommunikaatiossa ymmärretään toisen rooleja ja arvoja, ollaan avoimia uusille ideoille sekä kuunnellaan toista, mikä auttaa välttämään väärinymmärryksiä. Tehokas kommunikointi ja yhteistyö edellyttävät tarkoituksenmukaista ja säännöllisesti aikataulutettua yhteissuunnittelua. Yhteistyössä toisen taidot, mielenkiinnonkohteet ja koulutukselliset filosofiat tulee tuntea. Tapaamisissa voidaan hyödyntää toimintaterapeutin luokkahavainnointia ja asialistaa (engl. meeting agenda), jonka avulla tarkastellaan oppilaan tarpeita, suunnitellaan opetusstrategioita ja mukautuksia sekä määritetään rooleja ja vastuita. (Hart Barnett & O’shaughnessy 2015, 468–470.) Hasselbuschin ja

Penmanin (2008, 29) tutkimuksessa tehokas yhteistyö edellytti myös, että toimintaterapeutti kuului osaksi koulun henkilökuntaa.

Yhteistyön hyödyt oppilaalle. Opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön tuloksena oppilas, jolla on erityisiä oppimisen tarpeita, saa parempia palveluita (Kennedy & Stewart 2012, 152). Monialaisen yhteistyön avulla oppilaan opetussuunnitelmasta tulee integroituneempi (Nochajski 2001, 107). Barnesin ja Turnerin (2001) tutkimuksessa erityisopettajan ja toimintaterapeutin työskennellessä usein ja säännöllisesti aikataulutetuissa virallisissa tiimitapaamisissa, oppilaan tavoitteiden määrä väheni yksilöllisessä opetussuunnitelmassa, koska ammattilaiset pystyivät perehtymään syvällisemmin ja vastuullisemmin muutamaamaan tavoitteeseen ja niiden saavuttamisen arvioimiseen. He kehittivät onnistuneita ongelmanratkaisustrategioita oppilaan tilanteeseen myös epävirallisissa tapaamisissa. (Barnes & Turner 2001, 86–87.) Pattonin ym. (2015, 107) tutkimuksessa opettajan ja terapeutin yhteistyö nähtiin niin ikään välttämättömäksi taroituksenmukaisten koulutuksellisten tavoitteiden ja opetussuunnitelman eriyttämisstrategioiden kehittämiseksi Downin syndrooma-oppilaille.

Ammattilaisten yhteistyöstä on hyötyä oppilaan koulussa suoriutumisen tukemisen kannalta. Yhteistyössä toimintaterapeutin on mahdollista muokata oppilaan terapiainterventioiden tavoitteita sekä arvioida useammin oppilaan edistymistä ja vahvistaa hänen arviointitietojaan. (Hargreaves ym. 2012, 9.) Yhteistyön myötä toimintaterapiatoimintoja ja -suosituksia toteutetaan oppilaan luokassa (Kennedy & Stewart 2012, 152). Yhteistyötä tehtäessä toimintaterapiasta hyötyvät muutkin luokan oppilaat eikä vain terapiaan lähetteen saanut oppilas (Kennedy & Stewart 2012, 152; Vincent ym. 2008, 166). Hart Barnettin ja O'shaughnessyn (2015, 470) mukaan toimintaterapian tarkoitus ja tavoitteet esimerkiksi taitojen edistämisen näkökulmasta soveltuvat kaikille oppilaille.

Erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyöllä nähdään yhteys myös oppilaan koulutuksellisiin tuloksiin. Erityisesti useat ja säännölliset tiimitapaamiset koetaan hyödyllisiksi oppilaan onnistuneiden tulosten kannalta. (Barnes & Turner 2001, 87–88.) Ammattilaisten yhdistäessä asiantuntijuutensa oppilaan on mahdollista saavuttaa tavoitteensa (Bose & Hinojosa 2008, 291–292;

Nochajski 2001, 107), sillä yhteistyö edistää oppilaan kehittymistä (Nochajski 2001, 107; Vincent ym. 2008, 166). Kemmisin ja Dunnin (1996, 714) tutkimuksessa oppilas saavutti yhteistyön ansiosta etenkin akateemisia tavoitteitaan. Barnesin ja Turnerin (2001, 86) tutkimuksessa toimintaterapia edisti kouluvalmius- ja akateemisten taitojen lisäksi oppilaan sosiaalisuutta ja käyttäytymistä sekä päivittäisen elämän- ja siirtymävaiheista selviämisen taitoja. Fairbairnin ja Davidsonin (1993, 188–189) tutkimuksessa sen sijaan toimintaterapiasta oli eniten hyötyä oppilaan motoristen taitojen kehittymisen kannalta.

Yhteistyön hyödyt perheelle. Opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön hyötyjä perheelle ei näyttänyt olleen tutkittu juuri lainkaan aikaisemmissa tutkimuksissa. Kennedyn ja Stewartin (2012, 153) tutkimuksessa todetaan, että ammattilaisten mielestä yhteistyö on hyödyllistä heidän lisäksi lapselle ja perheelle. Yhteistyön hyötyjä perheelle ei kuitenkaan kuvata tutkimuksessa sen tarkemmin.

Prigg (2002, 100) mainitsee, että perheen huolestuneisuus saattaa vähentyä silloin, kun lapsen, jolla on erityisiä oppimisen tarpeita, siirtymävaihetta varhaislapsuuden ympäristöstä, kuten esikoulusta, tavalliseen kouluun suunnitellaan monialaisesti. Vincent ym. (2008) kirjoittavat, että opettajan, toimintaterapeutin, vanhempien ja oppilaan yhteistyössä kaikkien mielipiteet tulevat kuuluiksi. Jokaisella on myös mahdollisuus osallistua päätöksentekoon ja suunnitteluun. Opettajat voivat lisäksi auttaa vanhempia ymmärtämään toimintaterapeutin lausuntoja ja toteuttamaan terapeutin suosituksia lapsen kanssa kotona. (Vincent ym. 2008, 166, 169.) Villeneuve ja Hutchinsonin (2012, 19) tutkimuksessa opettaja ja toimintaterapeutti pyrkivät selvittämään vanhemmilta, olivatko heidän ehdotuksensa olleet hyödyllisiä myös kotona.

Yhteistyön hyödyt ammattilaisille. Yhteistyöprosessissa opettajan ja toimintaterapeutin asiantuntijuus edistyy, sillä he saavat toisiltaan uusia ideoita (Bose & Hinojosa 2008, 292; Kennedy & Stewart 2012, 150), neuvoja (Bose & Hinojosa 2008, 292) ja strategioita (Kennedy & Stewart 2012, 150). Yhteistyö mahdollistaa toisen tiedoista ja kokemuksesta oppimisen (Nochajski 2001, 107). Pattonin ym. (2015, 114, 119) tutkimuksessa opettajat saivat toimintaterapeutilta tukea ja eri-

laista ammatillista näkökulmaa siihen, miten opettaa kirjoitusta Downin syndrooma-oppilaille, sillä opettajat eivät olleet saaneet koulutusta siihen. Vincen-tin ym. (2008, 166) tutkimuksessa toimintaterapeuttien lausunnot koettiin myös hyödyllisiksi, koska opettajat pystyivät toteuttamaan suosituksia, kuten käyttäytymisen hallintastrategioita, oppilaiden kanssa luokassa.

Yhteistyötä tekemällä kaikki tiimin jäsenet pysyvät paremmin ajan tasalla ja pystyvät keskittymään yhteisiin lasta koskeviin tavoitteisiin (Bose & Hinojosa 2008, 292). Epäviralliset yhteistyötavat ovat opettajalle ja toimintaterapeutille hyödyllisiä silloin, kun he vaihtavat oppilaista tietoja (Hargreaves ym. 2012, 9). Yhteistyön ansiosta ammattilaisten on mahdollista saada kokonaisvaltainen käsitys lapsesta, sekä he pystyvät huomioimaan lasta ja hänen ympäristöään paremmin. Odotukset toisen suhteen muuttuvat realistisemmiksi, ja vastuu yhteistyön tuloksista, kuten myös lapsen oppimisen tarpeiden huomioimisesta, tulee jaetuksi. (Kennedy & Stewart 2012, 150–152.) Yhteistyön myötä opettajien tiedot terapiapalveluista lisääntyvät, jolloin he tunnistavat toimintaterapiasta hyötyviä oppilaita (Hargreaves ym. 2012, 9). Barnesin ja Turnerin (2001, 86–87) tutkimuksessa opettajien näkemykset toimintaterapian hyödyllisyydestä oppilaille muuttuivat myös positiivisemmiksi yhteistyön lisääntyttyä.

Yhteistyön positiiviset tulokset ammattilaisten kannalta tulevat ilmi lisäksi koulutuksellisen tiimin lisääntyneenä yhteenkuuluvaisuutena (Bose & Hinojosa 2008, 292; Kennedy & Stewart 2012, 152). Eri alojen terapeuttien, kuten toimintaterapeuttien, uskotaan tulevan yhteistyön johdosta tärkeämmiksi tiimin jäseniksi. Monialainen yhteistyö koetaan kannattavaksi juuri siksi, että opettajat ja terapeutit tekevät keskenään yhteistyötä. (Nochajski 2001, 107.) Yhteistyö muun koulun henkilökunnan, kuten rehtorin, kanssa koetaan hyödylliseksi opettajan ja terapeutin yhteistyön lisäämisessä (Kennedy & Stewart 2012, 155).

3.5 Yhteistyön kehittäminen

Yhteistyötä kehitetään, jotta asiakkaiden ja ammattilaisten tarpeisiin vastataan paremmin (D'Amour ym. 2005, 127). Isoherranen (2008a, 161) käyttää toimin-

nan arvioinnista ja kehittämisestä käsitettä oppiva organisaatio kuvaamaan sitä, miten yksilöt ja tiimit hyödyntävät arviointitietoa voidakseen kehittyä ja muuttua sekä siten vastata dynaamisesti ympäristön tarpeisiin. Bensonin ym. (2016, 298) mukaan opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyötä ja kommunikointia tulee kehittää. Yhteistyön edistäminen vaatii muutoksia niin yksittäisten henkilöiden, kulttuurin kuin organisaationkin tasolla. Muutosten aikaansaaminen edellyttää lisäksi positiivista asennetta ja tyytymättömyyden tunnistamista. (Kennedy & Stewart 2012, 153.) Ammattilaiset ovat tiedostaneet yhteistyön kehittämisen tarpeellisuuden ja sen, että kehityksen myötä organisaatio ja käytännön työ muuttuvat. He ovat esittäneet ehdotuksia keskinäisen yhteistyönsä parantamiseksi. (Vincent ym. 2008, 165, 167.)

3.5.1 Yhteistyötapojen kehittäminen

Opettaja ja toimintaterapeutti haluavat tehdä enemmän yhteistyötä (Barnes & Turner 2001, 87; Benson ym. 2016, 298; Bose & Hinojosa 2008, 292; Kennedy & Stewart 2012, 151; Vincent ym. 2008, 167–168). Ammattilaisilla tulee olla aikaa yhteisille tapaamisille (Hargreaves ym. 2012, 9; Patton ym. 2015, 117), jotta yhteistyö ja kommunikointi voivat lisääntyä (Hargreaves ym. 2012, 9). Tapaamisten tulee olla säännöllisiä ja aikataulutettuja sekä yhdessä- (Bose & Hinojosa 2008, 292; Hargreaves ym. 2012, 10) että monialaisesti työskenneltäessä (Bose & Hinojosa 2008, 292). Yhteistyön kasvattamiseksi opettajan ja terapeutin tulee myös selkiyttää yhteydenpitotapojaan, kuten puhelinsoittojen ajankohtia (Vincent ym. 2008, 169), ja kehittää luottamustaan (Morris 2013, 3). Hasselbuschin ja Penmanin (2008, 28) mielestä toimintaterapeutit voivat vähentää asiakkaidensa määrää siirtyessään työskentelemään kouluun, jotta vuorovaikutussuhteiden edistämiseksi opettajien kanssa jää aikaa.

Ammattilaisten tulee luoda mahdollisuuksia kommunikoinnille ja kehittää vaihtoehtoisia menetelmiä sen parantamiseksi (Hargreaves ym. 2012, 10). Toimintaterapeutin tahdotaan työskentelevän enemmän oppilaan luokassa (Benson ym. 2016, 298; Fairbairn & Davidson 1993, 189–190; Morris 2013, 3; Truong & Hodgetts 2017, 131; Vincent ym. 2008, 168), ja hänen toivotaan antavan neu-

voja siellä, vaikka rooli olisi epäselvä (Vincent ym. 2008, 168). Terapeutin tulee myös puolustaa rooliaan ja tuoda ammattiaan paremmin tunnetuksi koulussa (Benson ym. 2016, 300; Fairbairn & Davidson 1993, 190; Hargreaves ym. 2012, 10). Roolin kuvauksessa kannattaa keskittyä oppilaan toimintojen tukemiseen ja koulukontekstiin, jossa toimintaterapeutti työskentelee. Terapeutti voi toimia ”muutoksen agenttina” tiimiyhteistyön edistämiseksi. (Morris 2013, 3.)

Vincent ym. (2008) esittävät, että koulun ulkopuolisen toimintaterapeutin lausunnoissa tulee huomioida enemmän opettajan näkökulmia, jotta lapsesta muodostuu kokonaisvaltainen ja monipuolinen käsitys, eikä arviointi ole irrallinen koulusta. Terapeutin on hyvä soittaa opettajalle ja vanhemmille lausunnon luettavaksi antamisen jälkeen. Näin he voivat selkiyttää asioita, varmistaa ymmärryksen saavuttamisen ja huomioida lapsen tarpeita paremmin. Terapeutin kannattaa toimittaa lausunto myös luokkaan, jotta hän voi keskustella opettajan kanssa oppilaan arviointiprosessista. (Vincent ym. 2008, 166–167.)

3.5.2 Ammattilaisten osaamisen kehittäminen

Opettaja ja toimintaterapeutti voivat kehittää osaamistaan yhteistyön edistämiseksi (Fairbairn & Davidson 1993, 189; Hargreaves ym. 2012, 9; Vincent ym. 2008, 169). Toimintaterapeuttien on hyvä oppia jo opiskeluaikoinaan monialaisesta yhteistyöstä (Morris 2013, 3) ja kouluperustaisesta toimintaterapiasta (Hasselbusch & Penman 2008, 29). Opettajien sen sijaan tulee oppia yliopistossa toimintaterapeutin roolista koulussa ja terapiakäytänteistä (Truong & Hodgetts 2017, 130). Vincent ym. (2008, 167–168) ehdottavat, että koulun ulkopuolinen toimintaterapeutti erikoistuisi opetuslalle tai hankkisi opettajan pätevyyden, jotta ammattilaisten yhteistyö ja kommunikointi helpottuisivat. Fairbairnin ja Davidsonin (1993, 189) tutkimus tukee tätä ehdotusta, sillä tulosten mukaan terapeutin tulee tietää enemmän koulutuksellisen järjestelmän tarpeista. Toimintaterapeutti voi esimerkiksi huomioida paremmin oppilaiden luokassa tarvitsemia taitoja suunnittelemisissaan interventioissa (Vincent ym. 2008, 169). Truong ja Hodgetts (2017, 131–132) esittävät, että opettajat tulevat kertomaan

toimintaterapeuttiopiskelijoille ja toimintaterapeuteille koulun käytänteistä, jotta he osaavat huomioida paremmin koulukontekstin suosituksissaan.

Opettajien täydennyskoulutusta voi myös lisätä, jotta heidän tietoisuutensa toimintaterapiasta kasvaa, ja he osaavat tunnistaa paremmin oppilaan tarpeita (Hargreaves ym. 2012, 9–10; Vincent ym. 2008, 169). Yhteisissä ryhmätapaamisissa toimintaterapeutti voi antaa koulun opettajille koulutusta ja tarjota käytännöllistä tietoa, jota he voivat hyödyntää välittömästi luokassa. Opettajat haluavat oppia terapeuttien asiantuntijuudesta. (Vincent ym. 2008, 167–168.) Toimintaterapeutti voi lisäksi tehdä opettajalle esimerkiksi tarkistuslistan oppilaan haasteista, joiden ilmaantuessa opettaja osaa ohjata oppilaan toimintaterapiaan (Hargreaves ym. 2012, 9). Opettajat, joilla on kokemusta yhteistyöstä toimintaterapeutin kanssa, voivat keskustella niiden opettajien kanssa, joille terapia on vielä vierasta (Fairbairn & Davidson 1993, 190). Bensonin ym. (2016, 299) mukaan toimintaterapeutin osaamista ei pystytä hyödyntämään tarpeeksi, mikäli hänen rooliaan koulussa ei ymmärretä.

Yhteistyökäytänteiden tutorointi mahdollistaa koulutuksen ja terveydenhuollon ammattilaisten teoreettisen tietämyksen lisääntymisen ja käytännön taitojen oppimisen sekä siten yhteistyön edistymisen. Uudistuneet toimintatavat voivat parantaa toimintaterapiainterventioiden tehokkuutta ja yhteistyön tuloksia kaikkien osallistujien näkökulmasta. (Vincent ym. 2008, 169.) Toimintaterapeutit, jotka ovat uusia koulussa, hyötyvät myös säännöllisestä ohjauksesta ja vertaistuesta tehokkaan yhteistyön toteuttamiseksi. Terapeuttien kouluun työllistäjät voivat järjestää kurseja, joissa terapeutit saavat tietoa muun muassa inkluusiosta, yleisopetuksen kontekstista ja siihen liittyvästä oleellisesta lainsäädännöstä sekä koulukulttuurista. (Hasselbusch & Penman 2008, 28–29.)

3.5.3 Organisaation palveluiden kehittäminen

Koulutuksen ja terveydenhuollon palveluiden koordinoimiseen tarvitaan merkittäviä muutoksia paikallisella tasolla ja poliittisten päättäjien toimesta, jotta opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyö sekä inkluusio edistyvät. Hallituksen tulee sitoutua kehittämään ammatillisille tarkoituksenmukaisia yhteistyöra-

kenteita ja lisätä terapiaresursseja, sillä muutoin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa ei saavuteta merkityksellisiä koulutuksellisia tuloksia. (Patton ym. 2015, 108, 119.) Ammattilaisten mielestä kouluun tulee palkata toimintaterapeutti, joka työskentelee siellä vakituisena työntekijänä eikä yksityisenä ammatinharjoittajana tai osa-aikaisesti (Hargreaves ym. 2012, 9). Bensonin ym. (2016, 300) mielestä järjestelmien on mahdollista muuttua, kun tietoisuus toimintaterapeutin roolista lisääntyy koulussa.

Koulun johdon tulee järjestää opettajalle ja toimintaterapeutille mahdollisuuksia virallisiin ja säännöllisiin tapaamisiin, koska ne koetaan tehokkaaksi yhteistyön edistämiseksi (Hargreaves ym. 2012, 9–10). Johdon tulee myös kehittää ammattilaisten tiimiyhteistyötä sekä epävirallisesti että virallisesti tavattaessa (Barnes & Turner 2001, 88). Toimintaterapeutin tulee kuulua koulun tiimiin (Bose & Hinojosa 2008, 296; Patton ym. 2015, 117), eikä vain erillisen asiantuntijan rooliin (Bose & Hinojosa 2008, 296).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyötä oppilaan ja perheen tukena alakoulussa ammattilaisten näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkimuksen tavoitteena on tuotetun kuvauksen avulla kannustaa suomalaista peruskoulujärjestelmää hyödyntämään ja edistämään opettajan ja terapeutin yhteistyötä oppilaan ja perheen tukemisessa. Tutkimustehtävät ovat tarkennettu seuraaviksi tutkimuskysymyksiksi:

1. Millaisia oppilaan ja perheen tuen tarpeita ja tavoitteita erityisopettaja ja toimintaterapeutti kohtaavat yhteistyössään?
2. Miten erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyö toteutuu oppilaan ja perheen tukemiseksi?
3. Mitä hyötyä erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyöstä on oppilaalle ja perheelle?
4. Miten erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön hyödyllisyyttä voi arvioida ja kehittää oppilaan ja perheen kannalta?

4.2 Laadullinen tutkimus ja tutkimukseen osallistujat

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin kvalitatiivista eli laadullista tutkimussuuntausta, koska sen avulla erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyötä voitiin ymmärtää sekä kuvata yksityiskohtaisesti monesta eri näkökulmasta ammattilaisten kokemusten ja mielipiteiden pohjalta (Creswell 2007, 40; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161; Patton 2002, 13–14, 47; Tuomi & Sarajärvi 2012, 85). Tutkimuksen toteuttamiseen haettiin tutkimusluvut kahden kaupungin sivistys- sekä sosiaali- ja terveystoimesta. Tarvittavat luvat myönnettiin kesä- ja lokakuussa 2015 kirjalliseen tutkimussuunnitelmaan perustuen. Syyskuussa

2015 aloitettiin yhteydenotot alakoulujen rehtoreihin heidän myönteisen suhtautumisensa varmistamiseksi tutkimuspyyntöihin.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimukseen osallistujat valittiin harkitusti ja tarkoituksenmukaisesti (Eskola & Suoranta 2008, 15; Hirsjärvi ym. 2009, 164; Patton 2002, 46, 230; Tuomi & Sarajärvi 2012, 85–86). Tutkimukseen etsittiin osallistujia lumipallo-otannalla (engl. snowball sampling). Rehtoreiden ja koulujen toimintaterapeuttien kautta tavoitettiin erityisopettajat, joilla oli yhteistyökokemusta terapeuttien kanssa. (Cohen, Manion & Morrison 2011, 158–160; Hirsjärvi & Hurme 2009, 59–60; Patton 2002, 237; Tuomi & Sarajärvi 2012, 86.) Tutkimuksen otantakriteerinä oli ammattilaisten kokemus keskinäisestä yhteistyöstä oppilaan ja perheen tukemiseksi alakoulussa (Patton 2002, 238). Näin varmistettiin, että tutkimukseen osallistujilla oli tietoa tutkimusaiheesta, mikä on laadullisessa tutkimuksessa olennaista (Creswell 2007, 125; Tuomi & Sarajärvi 2012, 85).

Neljälle erityisopettaja-toimintaterapeutti-työparille eri alakouluista soitetiin ja lähetettiin sähköpostia, jotta voitiin kysyä ammattilaisten kiinnostuneisuutta osallistua tutkimukseen. Opettajat ja terapeutit olivat vapaaehtoisia ja halukkaita osallistumaan tutkimukseen, joten jokaisen työparin kanssa sovittiin sähköpostin välityksellä haastatteluajankohdista ja -paikoista. Osallistujat kohdattiin kasvokkain heidän luonnollisissa ympäristöissään, mikä Creswellin (2007, 37) mukaan kuuluu laadulliseen tutkimukseen. Ammattilaisille lähetettiin ennen haastatteluja postitse tiedote- ja suostumuslomake (liitteet 1 ja 2), haastatteluohjeet (liite 3), teemahaastattelurunko (liite 4) sekä taustatietolomake (liite 5). He palauttivat allekirjoitetut suostumus- ja taustatietolomakkeet tutkijalle haastattelutilanteessa. Tutkimukseen osallistujien määrä oli melko pieni (n = 8), koska laadullisen tutkimuksen mukaisesti pyrkimyksenä oli ymmärtää ja kuvata opettajan ja terapeutin yhteistyötä, eikä tehdä tilastollisia yleistyksiä heidän kertomansa perusteella (Eskola & Suoranta 2008, 61; Patton 2002, 14; Tuomi & Sarajärvi 2012, 85).

Tutkimukseen osallistujat olivat 31–60-vuotiaita naisia. Neljästä erityisopettajasta kolme oli suorittanut kasvatustieteen maisterin tutkinnon ja yksi

kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon. Kahdella erityisopettajalla oli myös musiikkiterapeutin tutkinto. Jokainen neljästä terapeutista oli suorittanut toimintaterapeutin kelpoisuuden antavan tutkinnon. Yhdellä terapeutilla oli lisäksi lasten erikoistoimintaterapeutin tutkinto. Osa erityisopettajista ja toimintaterapeuteista oli suorittanut aikaisemmin joko ratkaisukeskeisen neuropsykiatrisen valmentajan-, ratkaisukeskeisen valmentajan-/työnohjaajan- tai ratkaisukeskeisten menetelmien käyttöön lasten ja nuorten kanssa liittyvän lisä- tai täydennyskoulutuksen. Muutama opettaja ja terapeutti olivat käyneet koulutuksessa haastavien lasten vanhempien tukemiseen tai voimavarakeskeiseen ohjaamiseen ja neuvomiseen liittyen. Yhdellä terapeutilla oli lisäksi koulutusta poikkeavasti kehittyvien lasten ja nuorten perhekeskeisestä kuntoutuksesta.

Kaikkien tutkimukseen osallistujien sen hetkinen työnantaja oli kaupunki ja työpaikka koulu. Suurin osa ammattilaisista oli toistaiseksi voimassa olevassa virka- tai työsuhhteessa. Muutama ammattilainen oli määräaikaisessa työsuhhteessa, ja yksi heistä toimi lisäksi itsenäisenä ammatinharjoittajana. Opettajista kolme toimi tutkimusta toteutettaessa erityisluokanopettajina ja yksi laaja-alaisena erityisopettajana. Heidän työkokemuksensa silloisesta virka- tai työsuhhteesta vaihteli viiden ja 28 vuoden välillä (taulukko 1). Opettajilla oli työkokemusta erityisopettajan työstä 10–30 vuotta. He olivat opettaneet aikaisemmin eri-ikäisiä lapsia ja nuoria ala- ja yläkoulussa joko erityisluokanopettajina tai laaja-alaisina erityisopettajina.

Toimintaterapeuttien työkokemus silloisesta virka- tai työsuhhteesta vaihteli neljästä kuukaudesta 19 vuoteen. Heillä oli työkokemusta toimintaterapeutin työstä 7–25 vuotta. Terapeutit olivat työskennelleet aikaisemmin eri-ikäisten asiakkaiden kanssa kuntasektorilla esimerkiksi sairaaloissa, neuvoloissa ja päiväkodeissa, yksityisellä sektorilla yrityksissä ja itsenäisinä ammatinharjoittajina sekä kolmannella sektorilla eri järjestöissä. Erityisopettajien ja toimintaterapeuttien työkokemus yhteistyöstä työparin kanssa vaihteli neljästä kuukaudesta seitsemään vuoteen. Opettajilla oli työkokemusta yhteistyöstä terapeutin kanssa 7–35 vuotta ja terapeuteilla opettajan kanssa 2–29 vuotta.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistujien työkokemus työpareittain

	Työkokemus nykyisestä virka- tai työsuhteesta	Työkokemus yhteensä EO:n/TT:n työstä	Työkokemus yhteistyöstä työparin kanssa	Työkokemus yhteensä yhteistyöstä TT:n/EO:n kanssa
Työpari 1	LEO 5 vuotta TT 2 vuotta	LEO 20 vuotta TT 7 vuotta	2-2,5 vuotta	LEO 10 vuotta TT 2 vuotta
Työpari 2	ELO 20 vuotta TT 4 kuukautta	ELO 30 vuotta TT 10 vuotta	4 kuukautta	ELO 35 vuotta TT 9 vuotta
Työpari 3	ELO 28 vuotta TT 19 vuotta	ELO 23 vuotta TT 25 vuotta	2,5 vuotta	ELO 13 vuotta TT 29 vuotta
Työpari 4	ELO 11 vuotta TT 12 vuotta	ELO 10 vuotta TT 15 vuotta	7 vuotta	ELO 7 vuotta TT 12 vuotta

(ELO = erityisluokanopettaja, LEO = laaja-alainen erityisopettaja, TT = toimintaterapeutti)

Erityisluokanopettajien sen hetkisiin työtehtäviin kuului erityistä tukea oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä tarvitsevien 2-3-luokkalaisten oppilaiden kokoaikainen luokkamuotoinen erityisopetus. Erityisluokilla oli 9-10 oppilasta ja koulunkäynnin ohjaaja. Oppilailla oli suomen- ja ruotsin kielen sekä matematiikan oppimisvaikeuksia. Lisäksi heillä oli tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen, hahmottamisen ja motoriikan sekä tunteiden säätelyn ja sosiaalisuuden haasteita. Laaja-alaisen erityisopettajan työtehtävänä oli arvioida ja opettaa osa-aikaisesti kahden alakoulun yleistä, tehostettua ja erityistä tukea oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä tarvitsevia 1-6-luokkalaisia sekä esiopetuksen oppilaita yksilöllisesti, pienryhmässä ja samanaikaisopetuksessa. Osa-aikaisen erityisopetuksen oppilailla oli äidinkielen, matematiikan, lukuaineiden ja englannin kielen oppimisvaikeuksia sekä haasteita suomen kielen oppimisessa toisena kieleinä. Artikulaatio-ongelmaiset oppilaat saivat puheopetusta 1-4-luokilla. Monialainen ja oppilashuollollinen työ oli osa erityisopettajien työnkuvaa.

Toimintaterapeuttien vastuualueeseen kuului yhdestä kolmeen alakoulua. Yhden terapeutin työ painottui yleistä tukea oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä tarvitseviin oppilaisiin ja esikoululaisiin sekä perheisiin. Toinen terapeutti antoi terapiaa lisäksi päiväkodissa ja yläkoulussa. Terapeuttien työtehtävinä olivat

oppilaan päivittäisen toimintakyvyn, kehityksen, oppimisen ja koulusuoriutumisen arvioiminen sekä tukeminen, terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen, valmiuksien ja taitojen vahvistaminen, apuvälineistä vastaaminen sekä huoltajien ohjaaminen ja neuvominen. Terapia toteutui yksilöllisesti ja ryhmässä. Myös terapeuttien työnkuva sisälsi monialaisen ja oppilashuollollisen työn, johon kuului konsultointia, kriisityötä ja arjen pulmatilanteiden selvittämistä.

4.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, joka perustuu ennalta valittuihin teemoihin kysymysten tarkan muodon ja järjestyksen sijaan (Eskola & Suoranta 2008, 86; Hirsjärvi & Hurme 2009, 48; Hirsjärvi ym. 2009, 208). Teemahaastattelu valittiin menetelmäksi siksi, että se tuo tutkimukseen osallistujien näkökulmat esiin sekä huomioi heidän tulkintansa ja merkityksensä, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48). Teemahaastattelurunko (liite 4) tehtiin kesällä 2015. Ekokulttuurinen teoria sekä aikaisemmat tutkimukset opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyöstä ohjasivat haastatteluteemojen valintaa (Eskola & Vastamäki 2015, 35; Hirsjärvi & Hurme 2009, 66; Tuomi & Sarajärvi 2012, 75). Opettajia ja terapeutteja päätettiin haastatella työpareittain, koska se mahdollisti ammattilaisten dialogin eli vuoropuhelun tutkimusaiheesta (Eskola & Suoranta 2008, 97). Työparihaastattelu oli menetelmänä erilainen verrattuna aikaisempiin tutkimuksiin (esim. Bose & Hinojosa 2008, 291; Vincent ym. 2008, 165), joissa opettajia tai terapeutteja on haastateltu yksilöinä sekä fokusryhmänä (mm. Hargreaves ym. 2012, 8; Patton ym. 2015, 113).

Teemahaastattelurunko pilotoitiin syyskuussa 2015, jolloin sen toimivuus testattiin käytännössä esihaastattelemalla alakoulun erityisluokanopettajaa ja itsenäisenä ammatinharjoittajana toimivaa toimintaterapeuttia työparina. Näin saatiin selville haastattelun keskimääräinen kesto sekä voitiin suunnitella haastattelukysymyksiä ja teemojen järjestystä. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 72–73.) Esihaastattelun jälkeen päätettiin, ettei teemoja käsiteltäisi tutkimushaastatteluissa

erikseen oppilaan ja perheen osalta, vaan heidän tukemisestaan kysyttäisiin koko haastattelun ajan samanaikaisesti. Lisäksi haastattelurunkoon lisättiin yhteistyön hyötyjen maksimoimiseen liittyvä kehittämisteema. Esihaastattelua ei hyödynnetty tutkimusaineistona, koska pilotoinnin tarkoituksena oli selvittää, oliko haastattelurungossa tai tutkijan haastattelutaidoissa kehittämisen mahdollisuuksia. Haastattelua täydentävänä tiedonkeruumenetelmänä käytettiin taustatietokyselyä haastateltavien koulutuksen, työkokemuksen ja työtehtävien selvittämiseksi (Hirsjärvi ym. 2009, 164; Tuomi & Sarajärvi 2012, 71). Myös taustatietolomake (liite 5) ja muut tutkimuslomakkeet (liitteet 1–3) pilotoitiin esihaastateltavilla. Taustatietolomakkeeseen lisättiin pilotoinnin jälkeen ammattilaisten yhteistyökokemusta kartoittavia kysymyksiä. Taustatietojen kysyminen lomakkeella mahdollisti sen, että haastatteluissa voitiin syventyä tutkimusteemoihin, mikä vie aina aikaa (Hirsjärvi & Hurme 2009, 35; Hirsjärvi ym. 2009, 206).

Haastattelut toteutettiin marraskuun 2015 aikana puolen päivän jälkeen koulun luokkahuoneessa, toimistossa tai terapiatilassa pöydän ympärillä. Tilat olivat rauhallisia ja ilman ulkoisia häiriötekijöitä (Eskola & Vastamäki 2015, 30; Hirsjärvi & Hurme 2009, 74; Patton 2002, 382). Ennen haastatteluja tutkija testasi nauhoituslaitteet ja antoi haastateltaville mahdollisuuden kysyä epäselvistä asioista. Hän pyysi heitä puhumaan yksi kerrallaan nauhoitusten onnistumiseksi. Tutkija antoi haastattelurungon niille haastateltaville, joilla ei ollut sitä mukana. Haastattelut käynnistettiin siten, että tutkija pyysi työpareja kertomaan, miten he aloittavat yhteistyönsä oppilaan ja perheen tukemiseksi (Hirsjärvi & Hurme 2009, 102). Keskustelut lähtivät luontevasti käyntiin ammattilaisten ollessa keskenään tuttuja. He tukivat toisiaan asioiden muistelemisessa ja väärinymmärrysten korjaamisessa (Eskola & Suoranta 2008, 94–95; Hirsjärvi ym. 2009, 211) sekä innostivat toisiaan keskustelemaan erilaisista katsantokannoista (Eskola & Suoranta 2008, 95). Tutkija motivoi haastateltavia ilmein, elein, äännähtelyin ja pikkusanoin keskustelujen ylläpitämiseksi. Hän esitti molempia ammattilaisia sekä vain toista koskevia kysymyksiä ja varmisti, että kummatkin saivat osallistua. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 61, 117–121.) Osa haastateltavista oli kirjoittanut muistiinpanoja, joita he silmäilivät haastatteluissa. Tutkija oli tehnyt myös va-

ralta esimerkkikysymyksiä papereihinsa (Eskola & Vastamäki 2015, 36; Hirsjärvi & Hurme 2009, 103).

Tutkija esitti haastateltaville tosiasia- ja mielipidekysymyksiä ja pyrki kysymysten selkeyteen ja ymmärrettävyyteen (Hirsjärvi & Hurme 2009, 105–106). Vastausten syventämiseen hyödynnettiin tarkentavia ja selventäviä lisäkysymyksiä (Hirsjärvi ym. 2009, 205; Patton 2002, 372–374). Tutkija pyysi ammattilaisia kertomaan esimerkkejä kuvailemistaan asioista. Teemahaastattelulle tyyppillisesti haastateltavat tarkensivat myös itse teemoja. Mikäli keskustelut etenivät aiheeseen, joka ei liittynyt tutkimukseen, tutkija ohjasi haastateltavat takaisin teemojen pariin. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 61, 66–67.) Tarvittaessa jo läpikäytyihin teemoihin palattiin uudelleen. Tutkija toisti saamiaan vastauksia osoittaakseen kuuntelevansa ja teki tiivistyksiä haastateltavien kertomasta, jolloin he saattoivat korjata virheellisiä tulkintoja (Hirsjärvi & Hurme 2009, 108–109). Tämä oli hyödyllistä etenkin ruotsia äidinkielenään puhuvan työparin haastattelussa, jossa ammattilaiset käyttivät ruotsin kieltä suomen kielen tukena. Tutkija ei tuonut haastatteluissa julki ajatuksiaan ja tunteitaan (Hirsjärvi & Hurme 2009, 97). Hän ohjasi haastattelua niin, että niissä saatiin tutkimuksen tarkoituksen kannalta olennaisia tietoja (Hirsjärvi ym. 2009, 207–208; Patton 2002, 375–378) ja pysyttiin aikataulussa (Kylmä & Juvakka 2007, 93). Tutkijan johdolla siirryttiin uusiin teemoihin. Haastattelujen lopussa tutkija kysyi, oliko haastateltavilla lisättävää tutkimusaiheeseen (Kylmä & Juvakka 2007, 93–94; Patton 2002, 379).

Haastattelut nauhoitettiin tutkimukseen osallistujien luvalla digitaalisella sanelukoneella ja varmuuden vuoksi tutkijan puhelimella. Nauhurit sijoitettiin keskelle pöytää haastateltavien lähelle. Valmiit äänitallenteet siirrettiin tietokoneelle ja varmuuskopioitiin USB-muistitikulle. Nauhoitukset numeroitiin työpareittain. Ne kestivät yhteensä noin kahdeksan tuntia (H 1 = 1 h 48 min, H 2 = 2 h 2 min, H 3 = 2 h 3 min ja H 4 = 2 h 12 min). Kahdessa haastattelussa nauhoittamista jatkettiin kahdesta viiteen minuuttiin, koska haastateltavilla oli tutkimusaiheesta vielä kerrottavaa. Haastattelujen päättymisen jälkeen haastateltavat saivat halutessaan täydentää taustatietolomakettaan tai täyttää sen koko-

naan, mikäli he eivät olleet sitä siihen mennessä tehneet. Heillä oli mahdollisuus kysyä tutkijalta tarkennuksia, jos heillä oli epäselvyyksiä lomakkeen kysymyksissä (Hirsjärvi ym. 2009, 197).

4.4 Tutkimusaineisto ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineisto analysoitiin induktiivisella eli aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jolloin analyysi pohjautui haastatteluihin, eikä tutkimusaiheen teoriaan ja aikaisempiin tietoihin (Elo & Kyngäs 2008, 109; Hirsjärvi ym. 2009, 164; Tuomi & Sarajärvi 2012, 95). Analyysin tavoitteena oli saada vastauksia tutkimuskysymyksiin (Kylmä & Juvakka 2007, 113; Tuomi & Sarajärvi 2012, 112) sekä tuottaa selkeä ja tiivis kuvaus aineistosta informaatiota menettämättä (Eskola & Suoranta 2008, 137). Sisällönanalyysi aloitettiin heti haastattelujen jälkeen marraskuussa 2015 litteroimalla eli kirjoittamalla nauhoitukset puhtaaksi tekstimuotoon tietokoneella (Eskola & Vastamäki 2015, 42; Ruusuvuori 2010, 424). Nauhoitukset litteroitiin alusta loppuun saakka sanatarkasti. Litterointeja ei ollut tarkoituksenmukaista tehdä kovin yksityiskohtaisesti, koska tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita tutkimuskysymyksiä ohjaamana asiasisällöistä, eikä siitä, miten tai milloin jokin asia oli sanottu (Ruusuvuori 2010, 424–425). Nauhoituksen epäselvät kohdat sekä tauot ja keskeytykset merkittiin litterointeihin. Litteroinnit tarkistettiin kuuntelemalla nauhoitukset toiseen kertaan, jonka jälkeen ne varmuuskopioitiin muistitikulle. Tutkimusaineistoa kertyi litteroituna yhteensä 124 A4-sivua fontilla Book Antiqua, fonttikoolla 12, rivivälillä 1 sekä mukautetuilla reunuksilla (H 1 = 28 s., H 2 = 31 s., H 3 = 31 s. ja H 4 = 34 s.). Aineiston kokonaisuuden hahmottamiseksi litterointeja luettiin useaan kertaan läpi (Eskola & Suoranta 2008, 151; Graneheim & Lundman 2004, 108). Tarvittaessa nauhoituksia kuunneltiin uudelleen. Haastateltavien kertomaa pyrittiin ymmärtämään, koska sisällönanalyysi edellyttää muutakin kuin aineiston lukemista (Hirsjärvi & Hurme 2009, 143; Patton 2002, 5). Litteroinnissa analyysistä syntyi alustavia ajatuksia, jotka kirjattiin muistiin (Kylmä & Juvakka 2007, 111).

Analyysissä haastatteluaineistoa ensin redusoiitiin eli pelkistettiin. Paperille tulostettu teksti koodattiin siten, että tutkimuskysymysten kannalta merkitykselliset ilmaukset väritettiin korostuskynällä, jotta ne erotettiin epäolennaisesta aineistosta. (Elo & Kyngäs 2008, 109; Kylmä & Juvakka 2007, 117; Tuomi & Sarajärvi 2012, 109.) Analyysiyksikköinä olivat yksittäiset lauseet tai useista lauseista muodostuvat kokonaisuudet. Valitut alkuperäisilmaukset tiivistettiin post-it-lapuille ja kerättiin yhteen. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 95, 109–110.) Tutkimuskysymysten näkökulmasta ei ollut merkitystä, kumman ammattilaisen ilmauksista oli kysymys. Pelkistettyjä ilmauksia ei yksinkertaistettu liikaa (taulukko 2), jotta niissä säilyi keskeisin asiasisältö (Graneheim & Lundman 2004, 106). Ne merkittiin haastateltavien mukaan, jolloin esimerkiksi merkintä (EO 3, 1044–1046) tarkoitti erityisopettajan alkuperäisilmaisua haastattelussa 3 riveillä 1044–1046. EO-merkinnällä tarkoitettiin analyysissä ja tuloksissa sekä erityisluokanopettajaa että laaja-alaista erityisopettajaa. Pelkistykseen ei merkitty, kumman edellä mainituista ilmaukset olivat, koska sillä ei ollut merkitystä. Toimintaterapeuttien ilmaisut merkittiin vastaavasti kuin opettajien, mutta lyhennettä TT käyttäen. Merkintöjen avulla alkuperäisilmaukset löytyivät helposti litteroinneista analyysiin palattaessa. Merkintöjä käytettiin apuna tulososiossa aineistoesimerkkien yhteydessä.

Seuraavaksi tutkimusaineistoa luokiteltiin, joka on Graneheimin ja Lundmanin (2004, 107) mukaan keskeisin toiminto laadullisessa sisällönanalyysissä. Pelkistettyjä ilmauksia klusteroitiin eli ryhmiteltiin vertailemalla niiden samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia (Graneheim & Lundman 2004, 108–109; Tuomi & Sarajärvi 2012, 110). Samaan ryhmään kuuluvista pelkistetyistä alkuperäisilmauksista muodostettiin alaluokkia tutkimuskysymysten mukaisesti (taulukko 2). Alaluokat nimettiin niiden sisältöä kuvaavilla käsitteillä (Elo & Kyngäs 2008, 111; Tuomi & Sarajärvi 2012, 110). Luokittelussa hyödynnettiin eri värejä. Analyysia oli myöhemmin helppo tarkistaa ja tarvittaessa muuttaa, sillä värikoodit auttoivat samanlaisen tiedon tunnistamisessa (Cohen ym. 2011, 559).

TAULUKKO 2. Esimerkki toiseen tutkimuskysymykseen kuuluvien alkuperäisilmausten pelkistämisestä ja ryhmittelystä alaluokaksi tässä tutkimuksessa

Alkuperäisilmaus	Pelkistys	Alaluokka
...no sillon ihan alussa tietenkin oli, kun tutustuttiin näihin lapsiin, kummallekin oli uusia ja sillonhan se oli hyvin tiivistä, kun pohtii, että mistä tässä on kysymys...	Eo: n ja tt: n yhteistyö on tiivistä uuden luokan kanssa oppilaisiin tutustuessa ja haasteita pohtiessa. (EO 3, 1044–1046)	
Ja sit kyllähän se aina tiivistyy, jos niin kun tapahtuu muutoksia lapsen toimintakyvyssä tai oppimisessa.	Eo: n ja tt: n yhteistyö tiivistyy, jos lapsen toimintakyvyssä tai oppimisessa tapahtuu muutoksia. (TT 3, 1051–1052)	
...sillonhan pantiin vähän piste, mutta sekin jäi sitten se asia sillälaililla, että kato- taan sitte, miten tarttee, esiintyykö tarvet- ta...	Eo ja tt jäävät seuraamaan, tarvit- seeko oppilas vielä myöhemmin tukea. (EO 1, 1218–1220)	
...kyllähän joku voi periaatteessa, et se lop- puu se yhteistyö, et se just niin kun HOJKSin yhteydessä katotaan, et nyt otetaan paussi tai jotain, et tai päätetään ja sit et voi jatkaa, jos on tarvetta, mut sit taas meidän yhteistyö, niin se ei pääty ikinä.	Yhteistyö lapsen kanssa voidaan Tarvittaessa HOJKSissa, mutta sitä tehostuvuus voidaan jatkaa tarpeen mukaan. ja aktivoi- tuvuus (EO 4, 1167–1170)	
...luodaan luottamusta, että nyt näyttää, että tää kyllä lähtee tästä, että joskushan on vaikeekin niin kun perheenkään luot- taa siihen tai niin kun, että tää lähtee, niin joutuu joskus sitäkin työtä tekemään, tuomaan esille, että kyllä se siitä...	Perheisiin luodaan yhteistyön päätyessä luottamusta siitä, että asiat alkavat sujumaan. (TT 3, 1190–1195)	
Ja ilman muuta tärkeätä onkin, jos tuntuu, että meneekin toiseen suuntaan, että näyt- täytyy edelleen, että on hirveitä vaikeuk- sia, niin voidaanhan tilannetta aina arvi- oida uudelleenkin...	Eo: n ja tt: n yhteistyöhön voi- daan aina turvautua tarvittaessa. (TT 2, 983–984)	

Sisällönanalyysia jatkettiin abstrahoimalla eli käsitteellistämällä aineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2012, 111). Samankaltaisia alaluokkia yhdistettiin yläluokiksi, ja toisiinsa liittyviä yläluokkia koottiin pääluokiksi, joista muodostuivat tutkimuskysymyksittäin yhdistävät luokat (taulukko 3). Myös ylä-, pää- ja yhdis- tävät luokat nimettiin niiden sisältöä kuvaavilla käsitteillä erivärisille post it- lapuille. Tulkinnan ja päättelyn lopputuloksena olevat luokat kuvasivat teoreet- tisin käsittein tutkittavaa ilmiötä (Elo & Kyngäs 2008, 108; Eskola & Suoranta 2008, 19; Tuomi & Sarajärvi 2012, 95, 112).

TAULUKKO 3. Esimerkki toisen tutkimuskysymyksen aineiston käsitteellistämisestä tässä tutkimuksessa

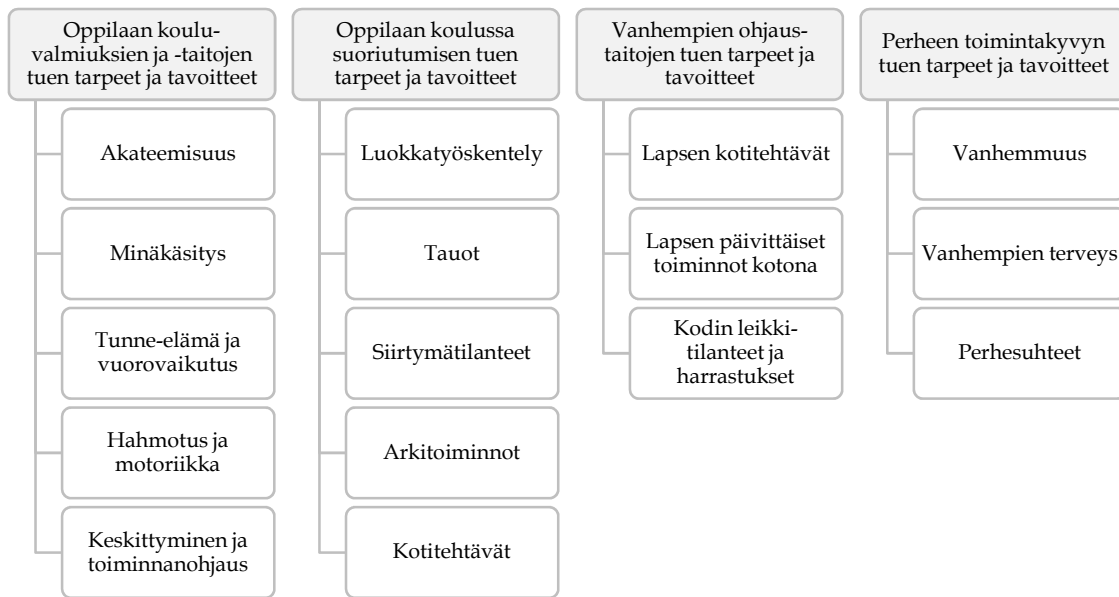
Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Varhaisuus ja ennakoivuus Pitkäjänteisyys Tarvittaessa tehostuvuus ja aktivoituvuus	Yhteistyöprosessia luonnehtivat tekijät	Yhteistyö-	
Oppilas ja vanhemmat Erityisopettaja ja toimintaterapeutti Koulun arki	Yhteistyöprosessia määrittävät tekijät	prosessi	
Arvioiminen Samanaikaistuen antaminen Toiminnallisten ryhmien ohjaaminen	Yhteistyötavat oppilaan kanssa		
Kuulumisten vaihtaminen Opetus- ja terapiatapaamisissa työskenteleminen Monialaisissa tapaamisissa työskenteleminen	Yhteistyötavat perheen kanssa	Yhteistyö- tavat	Yhteistyön toteutuminen oppilaan ja perheen tukemiseksi
Tuen toteuttamisen suunnitteleminen Työtehtävien ja tukitapojen jakaminen Konsultoiminen	Yhteistyötavat ammattilaisten kesken		
Oppilaan opetuksen ja oppimisen asiantuntija Oppilaan koulunkäynnistä vastaava Oppilaan ja perheen tuen koordinoija Perheen huolien kuuntelija	Erityisopettajan yhteistyöroolit	Yhteistyö- roolit	
Oppilaan kuntoutuksen ja toimintakyvyn asiantuntija Oppilaan apuvälineistä ja oppimisympäristöstä vastaava Oppilaan ja perheen arkivalmentaja Oppilaan ja perheen tukihenkilö	Toimintaterapeutin yhteistyöroolit		

Kuten Elo ja Kyngäs (2008, 113) tuovat esille, tutkimuskysymysten pitäminen mielessä oli keskeistä sisällönanalyysissa, jotta tutkimuksen tarkoitus ja tavoite saavutettiin. Aineistoa analysoitaessa kysymykset tarkentuivat, mikä on ominaista laadulliselle tutkimukselle (Creswell 2007, 39; Hirsjärvi ym. 2009, 126). Aineiston analysointi eteni polveilevasti, sillä siihen palattiin vielä tuloksia kirjoitettaessa (Creswell 2007, 150–151; Hirsjärvi ym. 2009, 224; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 12). Analyysi valmistui keväällä 2016.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Oppilaan ja perheen tuen tarpeet ja tavoitteet yhteistyössä

Erityisopettajat ² ja toimintaterapeutit toivat haastatteluissa esille oppilaan ja perheen tuen tarpeita ja tavoitteita, joita he kohtaavat yhteistyössään (kuvio 4).



KUVIO 4. Oppilaan ja perheen tuen tarpeet ja tavoitteet yhteistyössä

Haastateltavien mukaan oppilaalla on kouluvalmiuksiin ja -taitoihin sekä koulussa suoriutumiseen liittyviä tuen tarpeita ja tavoitteita alakoulussa. Vanhemmat puolestaan tarvitsevat opettajalta ja terapeutilta tukea siihen, miten lasta ohjataan kotona. Koko perhe tarvitsee ammattilaisten tukea toimintakykyynsä.

5.1.1 Oppilaan kouluvalmiuksien ja -taitojen sekä koulussa suoriutumisen tuen tarpeet ja tavoitteet

Oppilaan kouluvalmiuksien ja -taitojen tuen tarpeet ja tavoitteet. Ammattilaiset kertoivat, että oppilas tarvitsee tukea *akateemisten* valmiuksien ja taitojen, kuten lukemisen, luetun ja kuullun ymmärtämisen, kirjoittamisen sekä laskemisen, kehittymiseen (kuvio 4). Erityisopettaja ja toimintaterapeutti tukevat oppilasta saavuttamaan oppimisvaikeuksista huolimatta oppimistavoitteensa muun muassa lukemisen sujuvuuden suhteen. Oppilaan tavoitteena voi myös olla oppia käyttämään esimerkiksi apuvälinettä matematiikan oppiaineessa.

² Tulosten esittämisessä erityisopettaja- ja opettaja-käsitteellä tarkoitetaan sekä erityisluokanopettajaa että laaja-alaista erityisopettajaa.

Opettajien ja terapeuttien mukaan alakouluikäisen oppilaan *minäkäsitys* voi olla heikko, jolloin hän tarvitsee ammattilaisten tukea minäkuvan ja itsetunnon vahvistumiseen. Oppilaan käsitykset itsestään sekä vahvuuksistaan ja heikkouksistaan eivät ole välttämättä vielä kehittyneet, ja koululaisen identiteetti saattaa olla hukassa. Kuten seuraavasta aineistoesimerkistä käy ilmi, lapsen epävarmuus tulee esiin sekä kodin että koulun arjen tilanteissa.

...he (*vanhemmat*) on huolissaan siitä, että lapsella on semmonen olo, että en osaa, en pärjää ja sit sen takia myös näyttäytyy sillai, ettei lähtis tekeen tai sitten voi olla sellasia, että hitsi, että pihalla muut lapset pelaa jalkapalloa, että voi että, kun se ei pääse sinne mukaan eikä oikeen uskalla mennä... (TT 3, 341–344)

Heikko itsetunto näyttäytyy lapsella myös omasta elämästä satuiluna. Tällöin hän kompensoi epävarmuuttaan kertomalla muille asioita, jotka eivät pidä paikkaansa ja ovat irti arjen realiteeteista: "...lapsen kaveritkin huomaa, et sä oo Englannissa käyny, et se on ihan toinen maa, että sinne pitäs lentää." (TT 3, 215–216) Erityisopettaja ja toimintaterapeutti pyrkivät yhdessä kohentamaan oppilaan toimintakykyä, jotta hän voi hyvin ja kokee olevansa riittävän hyvä koululainen.

Haastateltavien kertoman perusteella oppilaan tuen tarpeet liittyvät *tunne-elämän ja vuorovaikutuksen* valmiuksiin ja taitoihin. Oppilaalla on pelkotiloja, jotka ilmenevät koulussa siten, että hän ei uskalla mennä yksin vessaan arkuutensa vuoksi. Kotona oppilas ei uskalla jäädä yksin huoneeseensa huolimatta siitä, että vanhemmat ovat paikalla. Toisaalta tunne-elämän vaikeudet tulevat esiin myös ulospäin suuntautuneena impulsiivisena ja aggressiivisena käyttäytymisenä. Oppilas saattaa hermostua nopeasti, jolloin hän alkaa kiroilla. Silloin, kun oppilaan sosiaaliset taidot eivät ole kehittyneet, hänellä on vuorovaikutuksen haasteita, jotka näkyvät kaverisuhteissa niin koulussa kuin kotonakin. Oppilaan tavoitteena voi olla oppia ottamaan kontaktia kavereihin leikki-tilanteissa tai sopimaan leikeistä kavereiden kanssa. Sosiaalisen taitamattomuuden vuoksi oppilaan saattaa olla vaikea osallistua myös luokan toimintaan. Lisäksi tytöillä ja pojilla ilmenee vertaissuhteissaan riitoja ja kiusaamista.

Ammattilaisten mielestä oppilaalla on *hahmotukseen ja motoriikkaan* liittyviä tuen tarpeita ja tavoitteita. Hän voi tarvita opettajalta ja terapeutilta tukea

näönvaraisen hahmottamisen tai silmä-käsi-yhteistyön valmiuksien ja taitojen eteenpäin viemiseen. Mikäli oppilaalla on karkeamotoristen taitojen pulmia, hänen on vaikea osallistua toimintaan koulun liikuntatunneilla. Kotona lapsi voi olla arka ja kieltäytyä osallistumasta harrastuksiin motoristen taitojensa vuoksi, ja vanhempien saattaa olla hankala saada häntä liikkumaan. Hienomotoristen taitojen kehittymättömyys sen sijaan tulee esille kynän ja saksien käytön vaikeutena. Ammattilaisten mielestä etenkin esikouluikäiset oppilaat tarvitsevat usein heidän tukeaan kynäotteiden kehittymiseen. Oppilaan tavoitteena voi myös olla käтisyden vakiintuminen.

Haastateltavien mukaan oppilas tarvitsee tukea *keskittymiseen* varsinkin luokkatilanteissa. Usein lomien lähestyessä oppilaan levottomuus saattaa lisääntyä. Oppilaalla on *toiminnanohjauksen* tuen tarpeita, jolloin hänen tavoitteenaan voi olla oppia aloittamaan, jatkamaan ja lopettamaan koulutehtäviä. Luokassa oppilaan tavoitteena saattaa olla myös oppia viittaamaan, kuuntelemaan toisia, muistamaan asioita ja huolehtimaan omista tavaroista: "Leviää, kun Jokin eväät kaikki..." (EO 2, 226) Oppilaan tavoitteena voi lisäksi olla omatoimisuus- ja työskentelytaitojen kehittyminen.

...isompi tavote se esimerkiks nyt sitte se omatoimisuustaitojen niinkö kehittyminen ja sitten siihe pienemmäksi tavotteeksi voiaan ottaa vaikka, että nyt keskitytää siihen, että lapsi vaikkapa saa merkittyä ne läksyt esimerkiksi koulusta lähtiessänsä... (TT 1, 443-445)

Oppilaan koulussa suoriutumisen tuen tarpeet ja tavoitteet. Opettajat ja terapeutit kertoivat, että oppilas tarvitsee alakoulussa tukea suoriutuakseen *luokkatyöskentelystä* (kuvio 4). Aluksi oppilaan tavoitteina voivat olla sinnikkyuden kasvaminen ja tehtävien valmiiksi saaminen sekä myöhemmin luokan tavoitteiden mukaisesti toimiminen ja koulunkäynnin onnistuminen. Silloin, kun oppilaan on vaikea motivoitua työskentelemään koulutehtävien parissa, hänen tavoitteensa saattaa olla jopa niinkin pieni kuin suostua tekemään kynä-paperitehtäviä. Koulupäivä ei muodostu vain luokkatyöskentelystä, vaan myös useista *tauoista*, joista suoriutumiseen oppilas tarvitsee tukea. Hänen tavoitteenaan voi olla selviytyä ruokailu- tai välituntitilanteista ilman riitoja.

Lyhyellä aikavälillä tavoite voi olla hyvinkin pieni, esimerkiksi niitä, kun välitunnilla on ja tulee niitä riitoja... niin miten hän osaa toimia, lähteä pois ja hakee välituntivalvoja esimerkiksi, et se voi olla hyvin konkreettinen ja pitääkin olla... (EO 2, 214-216)

Pitkällä tähtäimellä tavoitteena saattaa olla, että oppilas oppii itse ennakoimaan tilanteita, joissa tulee riitoja ja välttämään riitatilanteita hallitsemalla käyttäytymistään. Haastateltavien mukaan oppilas tarvitsee tukea lisäksi itsenäisiin *siirtymätilanteisiin* liikkuessaan kodin ulkopuolella ja kulkiessaan koulumatkoja. Hänen tulee kyetä siirtymään koulupäivänkin aikana tilanteesta toiseen. Oppilaan tavoitteena voi olla tulla ajoissa luokkaan sisälle, kun välituntikellot soivat tai lähteä nopeasti iltapäiväkerhoon koulun loppuessa: "...ei jää tohon nauakoille vitkuttelemaan niin kun puoleks tunniks..." (EO 3, 287–288)

Ammattilaisten näkemysten mukaan oppilas tarvitsee tukea koulussa, jotta hän suoriutuu tavallisista *arkitoiminnoista*. Oppilaan isompana tavoitteena voi olla pärjätä itsenäisesti päivittäisessä elämässään niin hyvin kuin hän taidoiltaan kykenee. Oppilaan pienempänä tavoitteena puolestaan voi olla oppia sitomaan kengännauhat. Suoriutuakseen arjesta oppilas saattaa tarvita säännöllisen päiväjärjestyksen ja rutiinit myös koulussa. Haastateltavien mielestä oppilas tarvitsee koulussa tukea lisäksi *kotitehtävistä* suoriutumiseen. Oppilaan tavoitteena voi olla kotitehtävien tekeminen itsenäisesti kotona.

5.1.2 Vanhempien ohjaustaitojen ja perheen toimintakyvyn tuen tarpeet ja tavoitteet

Vanhempien ohjaustaitojen tuen tarpeet ja tavoitteet. Erityisopettajien ja toimintaterapeuttien kertoman mukaan vanhemmilla on tuen tarpeita *lapsen kotitehtävien* ohjaustaitoihin liittyen (kuvio 4). Vanhempien tavoitteena saattaa olla oppia ohjaamaan lasta paremmin tehtävien tekemisessä. He tarvitsevat ammattilaisilta tukea myös lapsen motivoimiseen kotitehtävien pariin. Vanhemmat eivät tiedä, mihin aikaan päivästä lapsen on hyvä tehdä kotitehtäviä. Lapsen työskentelyn tauottaminen ja lukemisen jaksottaminen tuottavat lisäksi vaikeuksia. Niin kuin esimerkissä kuvataan, vanhempien tavoitteena voi olla, että he kehittyvät tukemaan lapsen lukemaan oppimista porrastetusti kotona.

No vaikka kotona tietenkä se, että millä tavalla nyt vaikka läksyt lukua tuetaan, että nyt on vaan tämä tavote ja sitten pyritään vähän isompaan tavoitteeseen, vaikka että nyt jaksaa lukea näitä kahen kirjaimen tavuja, sieltä poimitaan vaan ne, ja tuota niin sitten päästäs vähän pitemmälle, että lukemisen polulle... (EO 1, 411–414)

Vanhempien tavoitteena voi myös olla oppia pysymään rauhallisina lapsen kotehtävien ohjaamisessa. Itsensä lisäksi he tarvitsevat tukea lapsen rauhoittamiseen kodin kasvatustilanteissa. Vanhemmat ovat toisinaan neuvottomia tilanteissa, joissa lapsi saa pienistä asioista hermoromahduksia: "...yhtä aikaa pyytää, että auta mua läksyissä ja älä auta ja mee pois ja tuu ja mee..." (TT 2, 610)

Haastateltavien mukaan vanhemmat tarvitsevat opettajalta ja terapeutilta tukea *lapsen päivittäisten toimintojen ohjaamisessa kotona*. Vanhemmilla on haasteita lapsen omatoimisuuden tukemisessa arjessa. He tarvitsevat neuvoja siihen, miten lapsen päivää rytmitetään koulun jälkeen sekä miten toimitaan välipalojen ja nukkumaanmenojen kanssa. Vanhempien tavoitteena voi olla oppia enakoimaan tulevia tilanteita, kuten kouluun lähtöjä, lapsen kanssa: "...vaikee saada lapsi kouluun tai näin, et miten voi toimia aamulla tai laittaa illalla pakata tää reppu valmiiksi..." (TT 4, 319–320)

Ammattilaisten näkemysten perusteella vanhempien tuen tarpeet ja tavoitteet liittyvät *kodin leikki-tilanteiden* ohjaamistaitoihin. Vanhemmat eivät välttämättä osaa ohjata lapsia silloin, kun heille tulee pulmia yhdessä sisarusten tai kavereiden kanssa leikkiessä. Vanhemmat tarvitsevat erityisopettajalta ja toimintaterapeutilta tukea myös lapsen ohjaamiseen merkityksellisiin *harrastuksiin*. Tällöin he haluavat löytää lapsen kehitystä tukevia vapaa-ajan toimintoja.

Perheen toimintakyvyn tuen tarpeet ja tavoitteet. Opettajat ja terapeutit kertoivat, että vanhemmat tarvitsevat heidän tukeaan *vanhemmuuteen* ja vanhempana kasvamiseen (kuviokuva 4). Arjen tilanteet lapsen kanssa ovat haastavia ja väsyttäviä koko perheelle: "...he on kokeillu sitä, kokeillu tätä ja sitten tulee se semmonen, et jaksanko enää..." (EO 2, 205) Vanhemmat tuovat ammattilaisille esille kasvatuksellisia haasteita, joita perheellä on kotona. He tarvitsevat tukea esimerkiksi tarkoituksenmukaisten rajojen asettamiseen lapselle. Vanhemmat voivat määrittää itselleen vanhemmuuteen liittyviä tavoitteita, jotka tuntuvat heistä sopivilta.

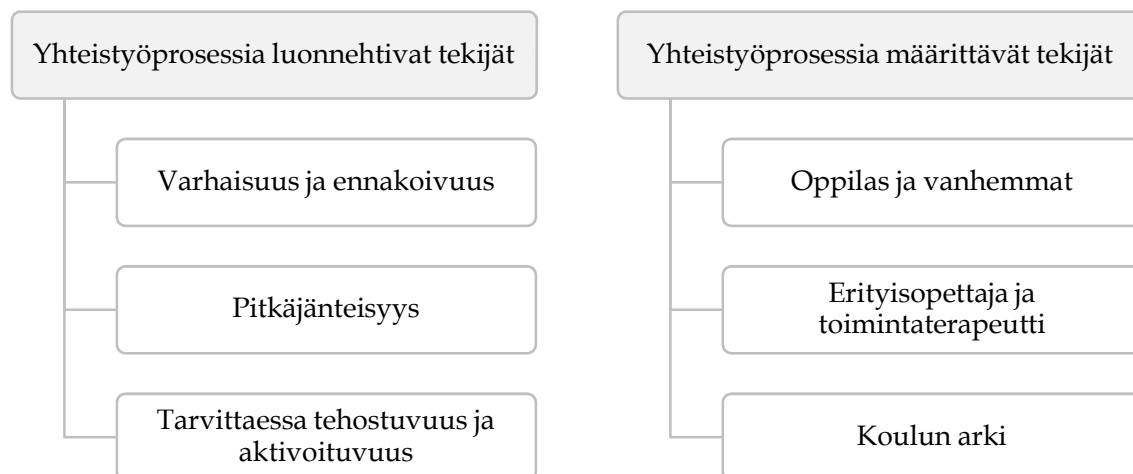
Ammattilaisten mukaan *vanhempien terveys* on joskus koetuksella. Tällöin vanhemmilla on terveyshaasteita, jotka vaikuttavat oppilaan elämään ja heikentävät perheen toimintakykyä. Lasten lisäksi vanhemmat ovat uupuneita, ja heil-

lä on henkilökohtaisia pulmia: "...kertoo suoraan, et heillä on alkoholiongelmaa kotona ja muuta tällasta, joka siellä taustalla vaikuttaa, että kaikenlaista siellä tulee tottakai vastaan ihan koko elämän kirjo." (TT 2, 83–84) Perhe tarvitsee tukea *perhesuhteisiin* ja niiden vaikeuksiin, jotka hankaloittavat perheen toimintaa ja oppilaan koulussa olemista. Vanhemmat voivat erota, tai perheessä voi olla väkivaltaa. Perheen toimintakykyyn vaikuttaa myös läheisen henkilön menehtyminen, jolloin oppilas ja vanhemmat tarvitsevat tukea surun käsittelyssä.

5.2 Yhteistyön toteutuminen oppilaan ja perheen tukemiseksi

5.2.1 Yhteistyötä luonnehtivat ja määrittävät tekijät

Erityisopettajat ja toimintaterapeutit kuvailivat yhteistyön toteutumista oppilaan ja perheen tukemiseksi yhteistyöprosessia luonnehtivien ja määrittävien tekijöiden avulla (kuvio 5).



KUVIO 5. Yhteistyöprosessia luonnehtivat ja määrittävät tekijät

Yhteistyöprosessia luonnehtivat tekijät. Haastateltavien mukaan yhteistyöprosessia luonnehtivat *varhaisuus ja ennakoivuus* (kuvio 5). Yhteistyö alkaa jo päivähoitossa ja esiopetuksessa, mikäli toimintaterapeutti työskentelee kyseisissä konteksteissa. Tällöin terapeutti esimerkiksi välittää vanhempien luvalla erityisluokanopettajalle esitietoja tulevasta alakoulun oppilaasta ja hänen perheestään. Erityisluokanopettaja puolestaan tutustuu vanhempiin vanhempain-tapaamisissa ennen yhteistyön alkua. Toisinaan ammattilaisten yhteistyö alkaa

oppilaan oppimissuunnitelman tai HOJKSin kirjaamistapaamisesta tai toimintaterapeutin vierailusta erityisluokassa.

...mä meen ensin sinne luokkaan ja ketään yksilöidä tavallaan siinä suoraan, että nyt sinun asioissa tulit tänne, vaan että tota mennään sillai yleisesti kattomaan ja kerron vähän, mitä toimintaterapeutti tekee ylipäätään, että lapsilla on kuva... (TT 2, 26–29)

Erityisopettaja voi konsultoida toimintaterapeuttia heti, kun tilanne sitä vaatii. Ammattilaiset ovat koulussa työskennellessään tarpeen tullen milloin vain yhteyksissä, eikä heidän tarvitse ennättää keskustella kaikkea yhdellä tapaamiskerralla: "...tosi hieno juttu, että ei tartte aatella niin, että sitten, kun on taas se kerran vuodessa se tapaaminen toimintaterapeutin kanssa..." (EO 3, 1014–1015)

Opettajien ja terapeuttien mielestä yhteistyöprosessia luonnehtii *pitkäjänteisyys*, sillä he tekevät yhteistyötä usein pitkään ja jatkuvalla työotteella. Yhteistyö päättyy tyypillisesti vasta sitten, kun oppilas siirtyy yläkouluun tai arki sujuu alakoulussa. Yhteistyötä tehdään aktiivisesti ja sinnikkäästi siihen saakka, kunnes oppilas saavuttaa tavoitteensa, mistä kerrotaan aineistoesimerkissä.

...oppilas, jonka sitä käтisyysasiaa mietittiin, että jotenkin se oli semmonen asia, mihin piti niinkö jotenkin jatkuvasti palata niinkö miettimään, että mitä me vielä, miten me vielä voiaan niinkö tätä, et kun se ei niinkö näytä jotenkin vakiintuvan... (TT 1, 1186–1188)

Ammattilaiset sanovat toimintaterapian olevan jaksotyötä oppilaan kanssa. Yleistä ja tehostettua tukea saavien oppilaiden laaja-alainen erityisopetus sekä yhteistyö kuitenkin jatkuvat siitä huolimatta, että terapiassa pidetään tauko.

Haastateltavat kertoivat, että heidän yhteistyönsä *tehostuu tarvittaessa* ja esimerkiksi silloin, kun oppilaat ovat uusia sekä oppilaiden haasteet ovat vielä epäselviä. Yhteistyö tiivistyy lisäksi silloin, kun oppilaan oppimisessa tai toimintakyvyssä tapahtuu muutoksia. Oppilaalla voi ilmetä kriisi, johon pitää yhteistyössä puuttua. Yhteistyö tehostuu myös vanhempiin, jos ilmenee tarvetta olla enemmän kontaktissa. Ammattilaiset jäävät seuraamaan oppilaan tilannetta taka-alalle tuen tarpeiden muutosten varalta, vaikka terapiajakso ja aktiivinen yhteistyö päättyvät. Tällöin yhteistyö *aktivoituu tarvittaessa* uudelleen.

...kyllähän joku voi periaatteessa, et se loppuu se yhteistyö, et se just niin kun HOJKSin yhteydessä katotaan, et nyt otetaan paussi tai jotain et tai päätetään ja sit, et voi jatkaa, jos on tarvetta, mut sit taas meidän yhteistyö, niin se ei pääty ikinä. (EO 4, 1167–1170)

Ammattilaiset lisäävät yhteistyössä vanhempien luottamusta siihen, että asiat sujuvat, ja oppilas pärjää ilman toimintaterapeutin tukea. Näin siksi, että per-

heen on joskus vaikea luottaa selviytyvänsä ilman apua. Toimintaterapeutti kuitenkin seuraa oppilaita koko kouluajan terapiatarpeen varalta, sillä toisinaan oppilas tarvitsee vielä myöhemmin tukijaksokäyntejä terapiassa. Murrosiän ja kasvun myötä oppilas ei esimerkiksi halua mennä enää liikuntatunnille, tai oppilasta kiusataan, jolloin yhteistyöhön voidaan turvautua jälleen.

Yhteistyöprosessia määrittävät tekijät. Opettajien ja terapeuttien mukaan etenkin *oppilas ja vanhemmat* määrittävät yhteistyöprosessia (kuvio 5). Yhteistyön toteutumiseen tarvitaan aina vanhempien lupa. Oppilas puolestaan on yhteistyössä fokuksessa, joten ammattilaiset syventyvät hänen oppimisensa yksilölliseen tukemiseen. Oppilaan tuen tarpeet määrittävät yhteistyön määrän ja pituuden sekä sen, missä tuki annetaan. Ennen HOJKS-tapaamista oppilaalta selvitetään muun muassa tuen tarpeita ja toiveita siitä, mitä hän haluaa oppia.

...mitä sä ite haluat treenata tänä vuonna, et ne niin kun saa kertoa toivomuksensa ja ne kyllä sanoo sellasia ihan niin kun liittyen koulutyöhön, että haluisin kirjottaa paremmin tai enemmän tai oppia kirjottamaan kunnollisia aata tai laskemaan tai piirtämään tai joutain uusia temppeuja liikunnassa... (EO 4, 328–331)

Yhteistyö ja oppilaan tukeminen riippuvat lisäksi vanhempien toiveista ja ajatuksista, ja heidän kanssaan keskustellaan tarpeen mukaan. Vanhemmat päättävät usein tapaamisten kokoonpanosta. Erityisluokanopettaja kysyy ensin vanhempien mielipidettä toimintaterapeutin osallistumisesta HOJKS-tapaamiseen. Vanhempien luvalla toimintaterapeutti on itsekin yhteydessä heihin. Oppilas ja vanhemmat määrittävät yhteistyössä myös sen, mistä he eivät halua puhuttavan, kuten tunne-elämästä: "...yhteistyö toimii sit, et puhutaan siitä, et miten tuetaan oppimista ja muu asia on sitten muuta..." (TT 3, 382)

Erityisopettajat ja toimintaterapeutit määrittävät mielestään itse yhteistyöprosessia sekä oppilaan ja perheen tukemista, sillä yhteistyö toteutuu heidän harkintansa varassa. Toimintaterapeutti saa myös oppilaan aikaisemmilta tukitahoilta ehdotuksia oppilaan tukemiseen alakoulussa. Opettajan ja terapeutin omat tarpeet ja toiveet ohjaavat lisäksi yhteistyön toteutumista, jolloin yhteistyö alkaa esimerkiksi erityisluokanopettajan aloitteesta.

...oppilaat, jotka tarvitsee ja tuntuu, että hyötyy toimintaterapeutista ja terapiasta ja joille oli aikaisemmin jo ehdotettukin, mutta ei ollut sitten päässyt alkuun, niin minä ehdotin – (toimintaterapeutille), että nyt katsotaan minun luokan tilannetta... (EO 2, 6–8)

Yhteistyö alkaa ammattilaisten aloitteesta myös silloin, kun laaja-alainen erityisopettaja tai yleisopetuksen luokanopettaja ottaa terapeuttiin yhteyttä palaverin jälkeen: ”...minuun otetaan yhteyttä ja tuota ikään kun pyydetään mukaan siihen yhteistyöhön.” (TT 1, 205–206) Tällöin he kokevat, että terapiasta on hyötyä oppilaalle muun muassa hahmottamisen tai toiminnanohjauksen haasteissa.

Haastateltavien mukaan *koulun arki* määrittää yhteistyöprosessia, sillä ammattilaiset tekevät yhteistyötä ajan salliessa. He kuvailivat yhteistyön olevan arjessa tapahtuvaa toinen toisensa työn täydentämistä. Yhteistyö muuttuu tilanteiden mukaan, jolloin toimitaan ilman suurempia suunnitelmia. Näin esimerkiksi silloin, kun oppilaan terapia-aikoja joudutaan muuttamaan, koska terapeutilla on kokous samaan aikaan päiväkodissa. Arjesta käsin vastataan oppilaan koulunkäynnin tuen tarpeisiin. Arki kertoo sen, onko tuki ollut riittävää: ”...tulee se heijastuspinta ja tsekkaus, että sujuuko se arki, tuntuuko tää niin kun oikea-aikaselta, että nyt pidetään taukoo tai lopetetaan.” (TT 3, 1203–1205)

5.2.2 Yhteistyötavat oppilaan ja perheen kanssa sekä ammattilaisten kesken

Erityisopettajat ja toimintaterapeutit käyttävät kertomansa perusteella yhteistyötä toteuttaessaan erilaisia yhteistyötapoja oppilaan ja perheen kanssa sekä kahden kesken oppilaan ja perheen tukemiseksi (kuvio 6).



KUVIO 6. Yhteistyötavat oppilaan ja perheen kanssa sekä ammattilaisten kesken

Yhteistyötavat oppilaan kanssa. Ammattilaisten mukaan he *arvioivat* yhdessä oppilasta (kuvio 6). Opettajan ja terapeutin arviointia yhdistää se, että he tarkastelevat oppilasta monimuotoisesti. Terapeutti käy havainnoimassa ja arvioi-

massa oppilaan toimintakykyä ja työskentelyergonomiaa luokassa. Ammatillaiset vaihtavat näkemyksiä ja huomioita oppilaan taidoista ja kehityksestä, tuen tarpeista sekä koulussa olemisesta terapia- ja luokkatyöskentelyn pohjalta.

...käydään läpi, millaisia havaintoja minä tein, onko opettaja havainnu kenties samaa, onks se niin kun tutun kuulosta vai ihan uutta ja mitä on jo ehkä kokeiltu siihen, sitten jossen mä tienny sitä ennen sitä havainnointia, että mitä on jo tehty sen eteen, että se tilanne ois helpompi tietylle oppilaalle ja voiko vielä jotain uutta kokeilla... (TT 2, 421-424)

Kuten esimerkiksi selviää, he myös vertailevat havaintoja keskenään. Opettaja ja terapeutti keskustelevat yhdessä siitä, miten oppilaan tulee pitää kynää kädessä. Lisäksi he pohtivat, keitä oppilaita tulee arvioida tarkemmin toimintaterapeuttisin menetelmin ja ketkä oppilaista hyötyvät terapiasta. Erilaiset kyselyt ja testit muun muassa oppilaan arjen toimintakykyyn liittyen toimivat ammattilaisten näkemysten vaihdon perustana. Opettaja ja terapeutti antavat lisäksi yhdessä oppilaalle palautetta hänen taidoistaan ja kehityksestään.

Haastateltavat kertoivat *antavansa oppilaille samanaikaisesti tukea* luokassa. Laaja-alainen erityisopettaja ja toimintaterapeutti pitävät yhdessä yleisopetuksen oppilaille esimerkiksi matematiikan oppiaineeseen liittyvää pienryhmää. Siinä he pyrkivät tekemään oppilaiden kanssa samoja asioita kuin yleisopetuksen luokassa tehdään tukemalla heitä samanaikaisesti. Samanaikaistuki kestää yhdestä oppitunnista koko aamupäivän yhdessä työskentelemiseen, jolloin ammatillaiset myös ruokailevat yhdessä oppilaiden kanssa. Erityisluokanopettajan ja toimintaterapeutin samanaikaistuki toteutuu millä vain oppitunnilla.

Vaihtelee tunnista, joskus äidinkielen tunnilla, joskus matematiikan tunnilla, joskus on ollut just näitä semmosia tunteja, missä lähinnä ajatellaan, että just siihen yhteisöllisyyteen ja kaveruuteen ja tän tyyppiin asioihin kiinnitetään huomiota. (EO 2, 352-354)

Oppilaiden tukeminen samanaikaisesti on sovittua, tai toimintaterapeutti menee esimerkiksi erityisluokkaan mukaan, mikäli hänellä on ylimääräistä aikaa. Tällöin terapeutti toimii oppitunnilla oppilaan kanssa erityisluokanopettajan suunnitelmien mukaisesti. Luokassa toimintaterapeutti havaitsee usein lapset, jotka tarvitsevat terapiaa. Terapeutti menee erityisluokanopettajan työpariksi myös haastavaan oppilasryhmään.

...tyttöjen liikuntaryhmä, jossa oli paljon erityisoppilaita ja sitten se yhdelle opettajalle oli niin kun liian vaativa, et siellä oli oikeesti niin monenlaista, niin sitten me pantiinkin pys-

tyy se liikuntatuntien ajaks, me pidettiin yhdessä sitä, elikkä se muuttu vähän niin kun terapeuttiseen suuntaa... (TT 3, 1113–1116)

Ammattilaisten mielestä erityisopettaja vastaa opetuksesta ja koko ryhmästä samanaikaistuen oppitunnilla. Toimintaterapeutti puolestaan tukee yhden oppilaan työskentelytaitoja muun muassa koulupäiväkirjan kirjoittamisessa. Hän huolehtii tunnilla myös siitä, että oppilas saa onnistumisen kokemuksia, osaamisen tunteita ja itsetunnon vahvistusta. Yhdessä ammattilaiset muuntelevat tuen määrää lapsen tarpeiden mukaan. Toimintaterapeutti menee erityisluokkaan mukaan myös tarjoamaan vaihtoehtoja, miten asioita voi tehdä eri tavalla, jotta oppilaan oppiminen mahdollistuu, ja hän suoriutuu luokkatyöskentelystä.

...joku saa vaikka kirjottamisen apuvälineeksi tietokoneen, niin voi olla, että siinä on jotakin kynnyksiä, miksi se ei lähe, vaikka se täällä sujuu ja näin, niin se ei lähe sinne arkeen niin kun sujumaan, että miten se otetaan esille ja missä kohtaa tehtävät tehdään ja miten muut kaverit suhtautuu tai miten minä suhtaudun siihen, että tulee nähdyksi niin kun jonkun ekstran kanssa. (TT 3, 636–640)

Työnjakoa muutetaan tarvittaessa samanaikaistuen tunnilla, jolloin opettaja siirtyy työskentelemään oppilaan kanssa luokan ulkopuolelle. Mikäli oppilas ei pysty opettelemaan esimerkiksi uuden matemaattisen apuvälineen käyttöä luokassa, terapeutti lähtee harjoittelemaan sitä kaksin oppilaan kanssa. Samanaikaistuen antamiseen osallistuu myös koulunkäynnin ohjaaja, joka työskentelee niiden oppilaiden kanssa, jotka eivät tarvitse toimintaterapeutin tukea.

Erityisopettajien ja toimintaterapeuttien mukaan he *ohjaavat* työparina tai monialaisesti oppilaiden *toiminnallisia ryhmiä* alakoulussa. He ohjaavat työparina toiminnallista ryhmää muun muassa oppilaiden itsetuntoon, tyttöjen ryhmädynamiikkaan tai Asperger-lapsien yhdessä toimimiseen liittyen. Ryhmän ohjaukseen osallistuvat tarvittaessa heidän lisäksi koulunkäynnin ohjaaja sekä muut terapeutit, kuten puhe- ja fysioterapeutit, mikä tulee esimerkissä esille.

...mä järjestin niitä semmosia leikkejä, ja taas sitten puheterapeutti taas otti jotakin ääneen liittyviä asioita ja toimintaterapeutti sitten kanssa niin kun yhdessä mietittiin jotakin semmosia, kun oli näitä vaikka motorista vaikeutta tai jotain tän tyyppistä asiaa, fysioterapeutin kanssa myöskin niin tota, et miten niin kun otetaan huomioon sitten niissä tilanteissa koko kehon ja sen kautta plus sit aina lopussa oli rentoutuminen. (EO 2, 316–321)

Toiminnallista ryhmää ohjaavat yhdessä toimintaterapeutin kanssa myös yleisopetuksen luokanopettajat tai oppilashuollon henkilöt, kuten koulukuraattorit

ja -psykologit sekä musiikkiterapeutit. Ryhmiä kootaan yleensä oppilaiden tuen tarpeiden mukaan. Kaupungin eri koulujen oppilaat voivat osallistua ryhmiin.

Yhteistyötavat perheen kanssa. Haastateltavat kertoivat, että he *vaihtavat* koulun arjessa *kuulumisia* perheen kanssa tai oppilaaseen ja perheeseen liittyen (kuvio 6). Yhteistyön tavoitteena on, että kaikki pysyvät ajan tasalla oppilaan ja perheen tilanteesta ja yhteistyön toteutumisesta. Oppilaan ja perheen pitäminen ajan tasalla koetaan tärkeäksi. Ammatillaiset ilmoittavat vanhemmille, milloin terapeutti menee luokkaan työskentelemään ja arvioimaan oppilasta. Yhteistyössä vanhempien kanssa myös oppilas pidetään ajan tasalla toimintaterapian ajankohdista. Opettaja ja terapeutti sopivat yhteistyössä lisäksi siitä, kumpi heistä ottaa perheeseen yhteyttä yhteiseen tapaamiseen liittyen: "...no olitteko yhteyksissä, ja miltä se kuulosti ja minkälaisia terveisiä tuli perheestä..." (TT 1, 849–850) Ammatillaiset tekevät vanhempien kanssa yhteistyötä usein Wilman välityksellä tapaamisaikoja sovittaessa. Turvallisuussyistä johtuen oppilashuollon henkilökunta saattaa käyttää puhelinta ensisijaisena yhteistyövälineenä vanhempiin.

Erityisopettaja ja toimintaterapeutti vaihtavat kuulumisia oppilaasta ja perheestä useimmiten epävirallisesti ja viikoittain, joskus päivittäin, koulun käytävällä ja välituntipihalla, opettajienhuoneessa tai silloin, kun oppilaat eivät ole koulussa. Kuulumisten vaihtaminen vaihtelee kausittain. Terapeutti käy säännöllisesti kysymässä oppilailta kuulumisia luokassa. Ammatillaiset vaihtavat kuulumisia etenkin, jos perheen kanssa on raskasta tai oppilaan toiminta muuttuu. Erityisluokanopettaja kertoo toimintaterapeutille oppilaan huonosta päivästä hänen lähtiessään terapiaan. He vaihtavat kuulumisia myös oppilaan edistymisestä, saavutuksista, ilon aiheista ja tuotoksista. Terapeutti pitää perheen lisäksi opettajan ajan tasalla terapian tavoitteista ja suunnitelmista.

Ammattilaisten mukaan he *työskentelevät* perheen kanssa koulussa *opetus-tapaamisissa*, kuten oppilaan oppimissuunnitelma- ja HOJKS-tapaamisissa tai kehityskeskusteluissa. Tapaamisiin voi osallistua lisäksi koulunkäynnin ohjaaja. Opettaja ja terapeutti tapaavat yhdessä oppilasta ja vanhempia yleensä kerran tai kaksi kertaa vuodessa tilanteen ja tarpeiden mukaan. Erityisluokanopettaja

toimii HOJKS-tapaamisissa tyypillisesti puheenjohtajana. Oppilaan HOJKS voidaan tehdä perheen kotona, jos vanhempien on mahdotonta päästä koululle. Erityisluokanopettaja pyytää toimintaterapeuttia usein osallistumaan HOJKS-tapaamiseen, jotta terapeutti voi kertoa vanhemmille oppilaan toimintakyvyn arvioinnista ja edistymisestä. Opettaja kuitenkin keskustelee terapia-asioista vanhempien kanssa, vaikka toimintaterapeutti ei ole läsnä tapaamisessa. Terapeuttia pyydetään mukaan tapaamiseen myös haastavassa tilanteessa perheen kanssa.

...ailahtavainen ja epä ja niin kun yllätyksellinen vanhempi niin kun siin yhteistyökuvi-oissa, että välillä tuntu, että meneepä loistavasti, ja tän paremmin ei voi mennä ja ihan sit siinä samassa naps, niin oli joku hirvee kriisi koulun kanssa päällä, ja joka ei näkyne sitte lapsen koulunkäynnin arjessa kuitenkaan mitenkään. (TT 3, 558–561)

Oppimissuunnitelma- ja HOJKS-tapaamisissa ammattilaiset suunnittelevat yhdessä vanhempien kanssa oppilaan tukemista ja yhteistyön toteuttamista. He selvittävät vanhempien huolenaiheita ja tarpeita lapsen oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyen sekä pohtivat oppilaan vahvuuksia. Opettaja ja terapeutti auttavat vanhempia ymmärtämään lapsen käyttäytymistä ja tukemaan hänen toimintaansa. He antavat vanhemmille muun muassa ääneen lukemiseen liittyviä neuvoja ja suosituksia, joita vanhemmat voivat halutessaan toteuttaa lapsen kanssa kotona. Opetustapaamisissa ammattilaiset voivat kertoa vanhemmille heidän yhteistyöstään ja tarjota oppilaalle toimintaterapiaa tukimuotona.

Tapaamisissa erityisopettaja ja toimintaterapeutti myös asettavat yhteistyössä vanhempien kanssa oppilaalle tavoitteita ja arvioivat heidän kanssaan niiden saavuttamista. He pyrkivät pitämään opetuksen ja terapian, niin kuin koulun ja kodinkin, tavoitteet samansuuntaisina. Ammattilaisilla ja vanhemmilla on yhteistyössä sama päämäärä oppilaan tukemisessa. He kirjaavat suunnitelmiin oppilaan tavoitteet ja tukivat sekä vanhempien vastualueet oppilaan koulunkäynnistä. Suunnitelmiin kirjataan lisäksi toimintaterapeutin läsnäolo tapaamisissa ja oppimisen tuen välineet. Muutoin toimintaterapiaa ei merkitä suunnitelmiin, elleivät vanhemmat toivo sitä erikseen.

Haastateltavien mukaan he *työskentelevät* perheen kanssa oppilaan *terapiatapaamisissa*. Tarvittaessa ammattilaiset pitävät opetus- ja terapiatapaamiset

samalla kerralla. Kuten opetustapaamisia, terapiatapaamisia on yhdestä kahteen kertaan vuodessa tai tarpeen mukaan enemmän. Toimintaterapiatapaamisissa vanhemmilta kysytään oppilaan persoonallisuudesta ja mieltymyksistä toimintoihin. Opettaja ja terapeutti suunnittelevat yhteistyössä vanhempien kanssa terapian tavoitteita, ja tavoitteiden saavuttamiseksi he määrittelevät terapeutin, perheen ja opettajan vastuualueita. He arvioivat tavoitteiden saavuttamista oppilaan luokassa toimimisen lisäksi perheen näkökulmasta. Mikäli erityisopettaja ei osallistu tapaamisiin, toimintaterapeutti keskustelee hänen kanssaan yhteisistä tavoitteista. Terapeutti kirjaa oppilasta ja perhettä koskevat asiat Efficia-asiakastietojärjestelmään ja lausuntoihin. Haastateltavien mielestä opetus- ja terapiasuunnitelmat ovat voimassa olevia sopimuksia yhteistyöstä. Päämääränä yhteistyössä perheen kanssa on, että tuen antaminen on johdonmukaista ja selvää myös oppilaille, mitä kuvataan seuraavassa esimerkissä.

...fokus on siinä, että se lapsi ei ainakaan jäis niin kun jotenkin eri tyylien tai tapojen tai mielipiteitten niin kun sinne väliin, vaan että aikuiset sais juteltua niistä asioista ja myöskin lapsi tietäs, että mitä niistä hänen asioistaan on sovittu. (TT 3, 438–441)

Ammattilaiset kertoivat, että he *työskentelevät* perheen kanssa lisäksi muissa *monialaisissa tapaamisissa*, kuten oppilashuollossa. Oppilaan kokonaiselämäntilannetta kartoitetaan yhdessä vanhempien kanssa yksilöllisessä oppilashuolto-ryhmässä esimerkiksi vanhempien akuuttiin eroamiseen liittyen. Oppilashuolto kokoontuu uuden lain mukaisesti käsittelemään oppilaan oppimisen tukeen liittyviä asioita. Opettaja ja terapeutti tuntevat oppilaan, joten he voivat kuvailla yhdessä hänen arkeaan ja koulunkäyntiään muille ryhmäläisille. He voivat myös tukea toistensa näkökantoja, mikäli oppilas tarvitsee vielä muita tukimuotoja. Erityisopettajille on varattuna säännöllinen aika, jolloin he voivat konsultoida työryhmää, johon kuuluvat muun muassa rehtori, yleisopetuksen opettaja, koulukuraattori, -psykologi ja -terveydenhoitaja sekä eri alojen terapeutit.

Erityisopettaja ja toimintaterapeutti tukevat oppilasta ja vanhempia monialaisesti vanhempainilloissa ja muissa koulun tapahtumissa. He kertovat myös näissä tapaamisissa vanhemmille yhteistyöstään ja työnjaostaan. Terapeutti kartoittaa tapaamisissa vanhempien tuen tarpeita voidakseen ohjata myöhemmin perhettä. Ammattilaiset työskentelevät perheen kanssa monialai-

sesti lisäksi koulun ulkopuolisten verkostojen, kuten avopsykiatrian, kanssa. Tällöin he osallistuvat esimerkiksi oppilaan kuntoutussuunnitelmatapaamiseen lääkärin vastaanotolla, jossa jaetaan sekä suunnitellaan rooleja ja vastuita.

...Kelan kustantamia terapioita ja sitten on vaikkapa niitten terapioiden päättymiseen liittyen pidetty tämmöstä niinkö verkostopalaveria, että niinkö, mitä nyt tapahtuu, kun terapiat niinkö päättyy ja että minkälaista roolia sen terapian päättyessä tavallaan esimerkiksi koulun toimintaterapia voi tän lapsen tukemisesta niinkö ottaa ja että mikä osuus jää niinkö erityisopetuksen niin kun vastuulle... (TT 1, 943-948)

Yhteistyötavat ammattilaisten kesken. Haastateltavien mukaan he *suunnittelevat yhdessä ja tavoitteellisesti oppilaan ja perheen tuen toteuttamista* (kuviot 6). Ammatilliset sopivat halutessaan kalenterista ajan kahdenkeskiselle suunnittelulle. Laaja-alainen erityisopettaja ja toimintaterapeutti neuvottelevat yleensä, milloin kumpikin tapaa oppilasta. Erityisluokanopettaja ja toimintaterapeutti puolestaan sopivat oppilaalle ja luokalle sopivista terapia-ajoista sekä oppitunneista, joille terapeutti menee arvioimaan oppilasta. He suunnittelevat ja muokkaavat yhdessä toimintaterapian toteutumista oppilaalle sopivaksi.

...toimintaterapeutilla oli hänelle jakso ja sitten havaittiin, että tämä jakso oli riittämätön ja sitten lisättiin vielä sitä, että sit hän olikin vielä niin kun useamman kerran viikossa, pääsi ja siis toimintaterapeutin kans tekemään työtä, et katsottiin se tehostettu jakso sillä tavoin, ettei hän ollut se 45 minuuttia per kerta, vaan sitte 30 minuuttia kahtena päivänä, joka oli paljon parempi hänelle... (EO 2, 809-813)

Ammatilliset pohtivat kahden kesken yhteistyötä tehdessään, ketkä oppilaista tarvitsevat tukea ja millaista tuen tulee olla. He miettivät yhdessä myös, mitä oppilaan tulee harjoitella ja millaisia oppimisen tuen välineitä esimerkiksi laaja-alaisessa erityisopetuksessa voi hyödyntää silloin, kun lapsi tykkää pelata.

...minkälaisia pelejä kannattais valita, että niissä tavallaan toteutuis näitä toiminnanohjauksen osa-alueita ja sitä harjoittelua ja tuota ihan pengottiin, että mitäs täällä meillä koululla nyt onkaan semmosia pelejä... (TT 1, 702-704)

Opettaja ja terapeutti suunnittelevat etukäteen oppilaiden tukemista samanaikaistuen tunnilla. Silloin, kun erityisluokanopettaja tietää, että terapeutti tulee erityisluokkaan mukaan, hän valitsee oppitunnin aiheeksi esimerkiksi leipomisen. Haastateltavien mielestä heidän yhteistyöhönsä kuuluu lisäksi oppilaan ja perheen jatkotuen suunnittelu ja ohjaaminen muun tuen pariin tarvittaessa. Tällöin he liittävätkin lähetteeseen kuvauksen yhteistyön toteutumisesta koulussa.

...lastensuojelu ja sitten harrastustoiminnat tai fysioterapiaan tai puheterapiaan lähetettä tai niin kun psyykkeen puolen, hoitoarviointiin ja perheneuvolaan ja avopoliklinikalle,

niin kun mitä nyt nää yhteistyökumppanit on tai sitten niin kun myöskin oman koulun sisällä tietysti koulupsykologin tutkimuksiin... (TT 3, 1217–1221)

Ammattilaiset kertoivat *jakavansa* yhteistyössään *työtehtäviä* toistensa kanssa, jolloin he sopivat, mitä asioita kumpikin hoitaa. Toimintaterapeutti vastaa usein oppilaan toiminnanohjauksesta, kun taas erityisopettaja ottaa vastuun oppilaan oppimisesta. Laaja-alaisen erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyössä yleisopetuksen luokanopettaja osallistuu työtehtävien jakamiseen, joka tapahtuu yleensä arjen muuttuvissa tilanteissa.

...monestihan ne on tosi semmosia niinkö lentäviä tilanteita, että me ollaankin ikään kun vahingossa satuttu, niin kun käytetäänkin samaa tuntia niin kun saman luokan oppilaille, ja sitten me todetaan, että no nyt se sama oppilas oliskin lähössä sekä minun että hänen (*laaja-alainen erityisopettaja*) mukaan ja, että sitten niinkö tavallaan, et sitten tarvii niinkö sopia, et no miten näitä tunteja niin kun jaetaan ja käytetään tätä aikaa... (TT 1, 117–121)

Toimintaterapeutti ottaa terapiaan osan niistä yleisopetusluokan oppilaista, jotka ovat menossa laaja-alaiseen erityisopetukseen. Näin silloin, mikäli oppilaita on useita, ja heillä on toiminnanohjauksen haasteita. Haastateltavien mukaan he jakavat työtehtäviä myös siten, että toinen tekee yhteistyötä enemmän vanhempien kanssa, mikäli yhteistyö sujuu niin paremmin haastavissa tilanteissa.

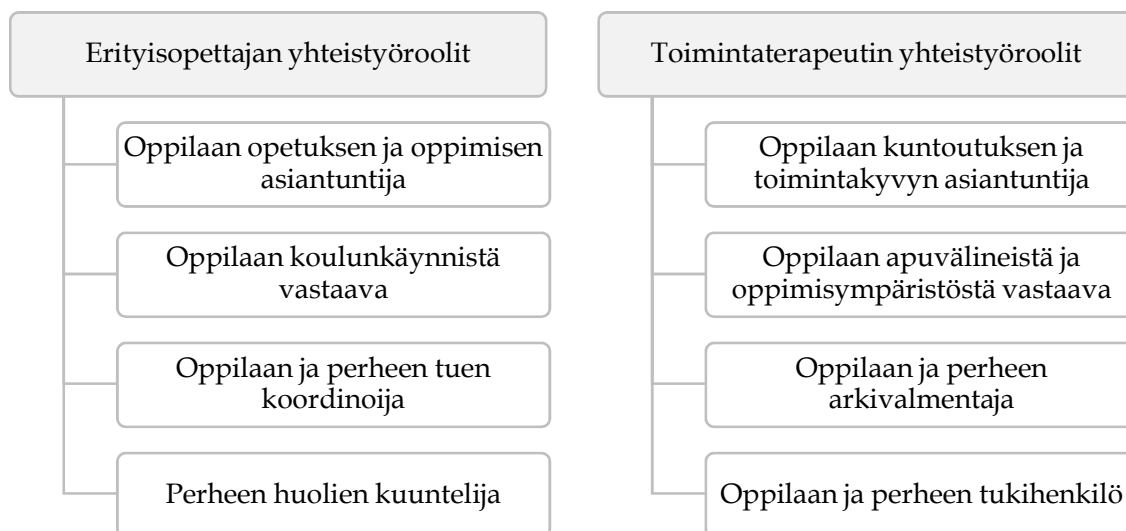
Opettajien ja terapeuttien mukaan he *jakavat* keskinäisessä yhteistyössään *tukitapoja* toisilleen. Toimintaterapeutti lainaa erityisopettajalle *taukotehtäviä*, kuten pelejä ja visuaalisen hahmottamisen harjoituksia sekä apuvälineitä, kuten kynänottimia, oppilaan kanssa käytettäväksi luokkaan. Opettaja myös tukee oppilasta luokassa tavalla, joka on osoittautunut hyväksi terapiassa. Erityisopettaja puolestaan antaa toimintaterapeutille koulutehtäviä oppilaan kanssa työstettäväksi. Erityisopettajan tukitavat painottuvat opetusvälineistöön. Toimintaterapeutti suosii leikkejä ja erilaisia toimintoja oppilaan tukemisessa.

Haastateltavat toivat esille, että he *konsultoivat* toisiaan tarvittaessa. Konsultointiin tulee tarve huolta herättävissä tilanteissa, jolloin he selvittävät, onko huoli herännyt molemmilla. Toimintaterapeuttia konsultoidaan oppilaan ja perheen asioissa nimellisesti vanhempien luvan kanssa tai nimettömästi ilman sitä. Terapeutti varaa päivän, jolloin opettajat tulevat ensikonsultoimaan häntä. Laaja-alainen erityisopettaja ottaa toimintaterapeuttiin yhteyttä esimerkiksi koulunvaihtotilanteessa, jos oppilaan on vaikea sopeutua uuteen kouluun.

Ammattilaiset konsultoivat toisiaan oppilaan kehitystasosta. Kirjoittaessaan lausuntoa koulukuljetuksista toimintaterapeutti kysyy erityisluokanopettajan näkemystä oppilaan arjen toimintakyvystä ja taidoista liikkua itsenäisesti: ”...täällä näyttäytyy, että tuota ollaan hyvinkin vahvoilla ja pitkällä jo, mutta se ei vaan lähe sit taidoks tonne vielä.” (TT 3, 743–744) Laaja-alainen erityisopettaja antaa terapeutille arviointitietoja muun muassa oppilaan visuaalisen hahmotamisen taidoista ja tuen tarpeista. Erityisluokanopettaja puolestaan kertoo terapeutille oppilaan taidoista eri oppiaineissa. Haastateltavat kertoivat konsulttivansa toisiaan myös oppilaan tukemistavoista: ”...se on tiedon ja taidon vaihtoa puolin ja toisin...” (TT 3, 977) Erityisopettaja konsultoi toimintaterapeuttia tavoista, miten oppilasta voi tukea toimintaterapian näkökulmasta luokassa, ja terapeutin mahdollisuuksista tukea oppilasta. Terapeutti antaa opettajalle lisäksi vinkkejä ja suosituksia oppilaan tukemiseen. Toimintaterapeutti sen sijaan saa erityisopettajalta uusia ideoita oppilaan toimintaterapian toteuttamiseen.

5.2.3 Erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyöroolit

Opettajien ja terapeuttien näkemysten mukaan heillä on erilaisia rooleja yhteistyön toteuttamisessa oppilaan ja perheen tukemiseksi (kuvio 7).



KUVIO 7. Erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyöroolit

Erityisopettajan yhteistyöroolit. Haastateltavat kertoivat, että erityisopettajan roolina on toimia yhteistyössä *oppilaan opetuksen ja oppimisen asiantuntijana* (kuvio 7). Hänellä on pedagoginen ja akateeminen näkökulma oppilaan tukemi-

seen. Opettaja vastaa oppilaan opettamisesta ja oppimisesta opetussuunnitelman mukaisesti sekä paneutuu oppimisvaikeuksien huomioimiseen. Hänen vastuullaan on etenkin oppimissisällöt. Erityisopettaja tukee oppilaita yksilöllisesti ja ryhmänä saavuttamaan oppimistavoitteitaan. Hänen tehtävänä on myös opettaa oppilas lukemaan, ymmärtämään lukemaansa, kirjoittamaan ja laskemaan. Tarvittaessa opettaja muokkaa oppilaan oppimistehtäviä ja mahdollistaa hänelle erilaisia tapoja oppia. Toimintaterapian päätyttyä erityisluokanopettaja tukee oppilaan oppimia taitoja luokassa, jolloin hän auttaa oppilasta ymmärtämään oppimisprosessiaan, kehitystään ja itsenäistä pärjäämistään. Opettaja tekee oppilaalle näkyväksi arjessa terapian hyödyt: "...huomaatko hei, että nyt sä muistatkin ne läksyt kaikki ja välitunnillakin tullu paljon vähempi riitoja..." (EO 2, 928–929)

Ammattilaisten mielestä erityisopettajan rooliin yhteistyössä kuuluu *vastata oppilaan koulunkäynnistä*. Opettaja huolehtii kaikin puolin oppilaan koulussa olemisesta ja hyvinvoinnista, sillä vastuu ei rajoitu nykyisin enää opettamiseen. Erityisluokanopettaja kantaa vastuun oman luokan oppilaista. Hän tuntee oppilaat kokonaisvaltaisesti eikä vain akateemisesti, jolloin hän pystyy tukemaan koulunkäynnin haasteita monipuolisesti. Niin kuin aineistoesimerkistä ilmenee, erityisluokanopettajalla on ajankohtainen käsitys oppilaan tilanteesta.

...mä oon oikeesti se ainoa, jolla on se kokonaiskuva tilanteesta, sit tietäen et tota, kun tulee luokan vaihtoja tai opettajan vaihtoja... niin kukaan ei oikeestaan tiedä, et mikä on tilanne täällä, onks tää sattumoisin joku akuutti tilanne kyseessä... (EO 4, 1276–1279)

Haastateltavien kertoman perusteella erityisopettaja on yhteistyössä *oppilaan ja perheen tuen koordinoijan* roolissa. Tämä näyttäytyy siten, että erityisluokanopettaja välittää vanhempien viestejä toimintaterapeutille. Vanhemmat pyytävät opettajan kautta myös terapeutin lausuntoa oppilaasta. Laaja-alainen erityisopettaja puolestaan ohjaa esiopetusoppilaita toimintaterapeutin luo silloin, kun usealla heistä on kynäotteiden kanssa haasteita. Hän lisäksi seuloo testeillä alakoulun oppilaiden tuen tarpeita ja opastaa tukea tarvitsevia oppilaita eri luokilta samaan terapian pienryhmään.

...on testauksien myötä esimerkiksi hahmottunut niinkö tiettyjä oppilaita, jotka tarvitsemmosta ihan niinkö tavallaan tämmöstä toistoharjottelua vaikkapa näönvarasen hah-

mottamisen asioissa ja sitte tavallaan on tehty pienryhmiä, jotka käyvät minulla niinkö ihan semmosessa niinkö, niin harjoittelemassa niitä toiminnallisesti... (TT 1, 46–49)

Ammattilaisten mukaan erityisopettajan roolina on myös *kuunnella perheen huolia* ja huomioida ne oppilaan arjessa. Opettaja tiedostaa työnkuvansa rajallisuuden, jolloin hän tukee perhettä pääasiassa oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kautta: ”...en oo terapeutti, enkä psykologi, enkä mitään sellasta et tota, et se arki täällä on lapsien kanssa ja ryhmässä...” (EO 4, 406–407) Yhteistyö perheen kanssa päättyy yleensä silloin, kun vastuu oppilaan opetuksesta loppuu.

Toimintaterapeutin yhteistyöroolit. Haastateltavien näkemysten mukaan toimintaterapeutin roolina on toimia yhteistyössä *oppilaan kuntoutuksen ja toimintakyvyn asiantuntijana* (kuvio 7). Hän arvioi koulussa oppilaiden toimintakykyä ja seuloo heidän tuen tarpeitaan erilaisilla testeillä: ”...Beery VMI ja BOT-2 ja sitte tota aistisäätelykyselyitä käytän paljon... TVPS-3 hahmottamisen arviota...” (TT 2, 718–720) Terapeutti antaa erityisopettajalle ja vanhemmille lapsen toimintakyvystä kyselyn, jonka oppilas myös itse täyttää. Testien ohella toimintaterapeutti tekee oppilaan toimintakyvyn arviointia ja toiminnan analyysia arjessa, kuten ruokailu- ja välituntitilanteissa. Hänen vastuualueeseensa kuuluvat kaikki koulun oppilaat, jotka tarvitsevat toimintaterapeutista asiantuntemusta.

Arvioinnin lisäksi terapeutti kuntouttaa oppilaan toimintakykyä koululaisena. Hän tukee varsinkin oppilaan keskittymistä, kuten tarkkaavuuden suuntaamista, toiminnanohjausta, hahmotusta ja motoriikkaa. Terapia toteutuu yksilö- ja pariterapiana terapiatilassa, luokassa tai muualla koulussa sekä toiminnallisissa ryhmissä muun muassa sosiaalsiin taitoihin, vuorovaikutukseen, kaverisuhteisiin ja rentoutumiseen liittyen. Toimintaterapeutti harjoittelee oppilaan kanssa tavoitteellisesti terapeutin toiminnan avulla esimerkiksi lukemista. Hänellä on asiantuntijuutta oppilaan oppimis- ja toimintavalmiuksien edistämisestä: ”...mentäs sinne ruohonjuuritasolle...” (EO 2, 681) Terapeutti työskentelee akateemisten taitojen ja oppimisen perustana olevien valmiuksien kanssa.

...löytyykö sieltä (*kehonhallinnasta*) selittäviä tekijöitä ehkä siihen, et miks lapsella on jotain oppimisvaikeutta tai muuta, mitä ehkä opettaja ei ajattele siltä kannalta ensimmäisenä... monelta saattaa löytyä sitten jotain taustalla olevia niin kun perus karkeamotoriikan kehityksen niin kun viivettä, joka saattaa selittää sitä sitten, miksi siellä on sit kehittynyt tällasia kompleksisempia pulmia myöhemmin... (TT 2, 560–565)

Ammattilaiset kertoivat, että toimintaterapeutti *vastaa* yhteistyössä *oppilaan apuvälineistä ja oppimisympäristöstä*, kuten pulpetin sijainnista luokassa. Hän suunnittelee välineitä ja tapoja, joiden avulla oppilas oppii oppimissisältöjä. Terapeutin vastuulla on esimerkiksi koulun apuvälinekaappi, josta opettajat lainaavat oppimisen tuen välineitä luokkaan. Toimintaterapeutti myös valmistaa ja muokkaa apuvälineitä oppilaan luokassa suoriutumisen mukaisesti: ”...kokeilen sen oppilaan kanssa sitä jotakin keskittymisen tarkkaavuuden apuvälinettä, ja että havainnoin sitä työskentelyä...” (TT 1, 1076–1077) Hän lisäksi siirtää oppilasta hyödyttäviä tapoja eri oppimisympäristöjen välillä.

...pystyin tavallaan viestimään niin kun siinä (*yleisopetusluokassa*), et silloin (*pienryhmässä*) toimittiin näin ja että tää oppilas hyöty esimerkiksi semmosesta, että kun – – (*laaja-alainen erityisopettaja*) jotenkin toiminnallisesti sitä laskemista ohjasi... (TT 1, 682–684)

Haastateltavien mukaan toimintaterapeutin roolina on *valmentaa oppilasta ja perhettä arjessa*. Hän tukee vanhempia kotikäynneillä muun muassa päiväjärjestyksen luomisessa, lapsen leikkimisessä ja kotitehtävien ohjaamisessa sekä apuvälineen käytössä. Terapeutti myös vie oppilaalle koulutehtäviä ja -materiaaleja kotiin sekä käy katsomassa perhettä, mikäli oppilas on ollut kauan koulusta pois. Ilman kotikäynnejäkin hän neuvoo perhettä konkreettisesti lapsen tukemisessa kotona. Terapeutti esimerkiksi tekee yhteistyössä vanhempien kanssa kuvakalenterin kesäloman ajaksi kotiin oppilaan aikakäsityksen edistämiseksi.

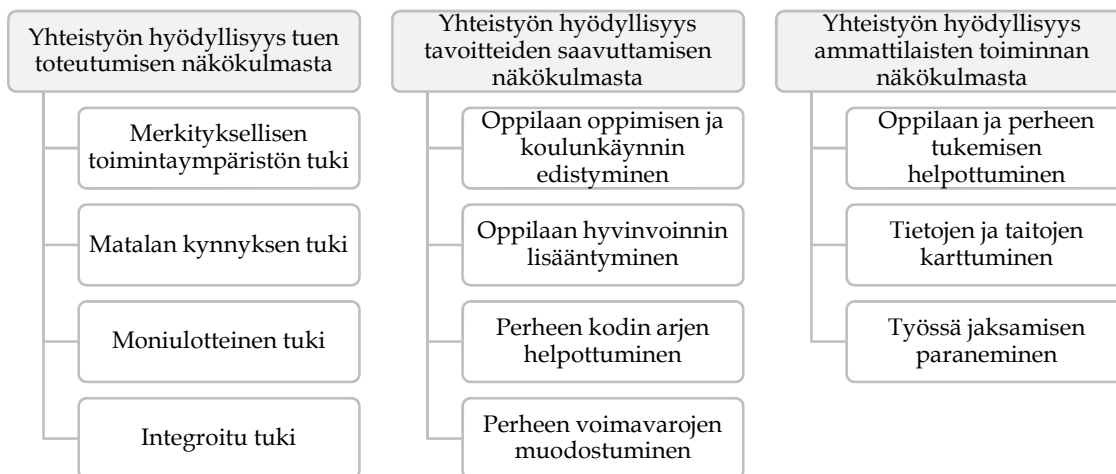
Ammattilaisten mielestä toimintaterapeutin rooliin kuuluu toimia yhteistyössä myös *oppilaan ja perheen tukihenkilönä*, sillä hänellä on osaamista terapeutisesta suhteesta. Terapeutti koetaan koulussa turvalliseksi aikuiseksi, jolle oppilas voi puhua perheen haastavissa tilanteissa. Kehityskeskusteluissa terapeutti auttaa oppilasta tuomaan esille ajatuksiaan, ja opettajan vaihtuessa hän tukee oppilasta luokassa. Vanhemmat saattavat ottaa terapeuttiin yhteyttä kertoakseen kuulumisia lapsen arjesta. He voivat ilmaista mielipiteensä opettajan tavoista toimia luokassa, mikäli heidän on vaikea antaa hänelle palautetta. Kuten esimerkistä selviää, vanhemmat kertovat terapeutille luottamuksella asioita.

...he ei halua, et se vaikuttaa siihen niin kun lapsen kans olemiseen päivittäin, vaan he haluaa jonkun vähän ulkopuolisen, jonka kanssa jutella niistä asioista... ei niin kun oo näitä rajoitteita, että pitäis pysyä siinä roolissa, että olen opettaja. (TT 2, 602–605)

Toimintaterapeutin tukihenkilönä toimiminen jatkuu pitkään. Vanhemmat soittavat hänelle terapian päättymisen jälkeen, jolloin he haluavat keskustella oppilaan tai perheen toimintatavan muutoksista. Tällöin vanhempien kanssa mietitään yhdessä, miten oppilasta voi vielä tukea kotona. Terapeuttia pyydetään mukaan myös yläkoulun yhteistyöpalaveriin, ja häneltä kysytään myöhemmin lausuntoa lapsesta. Terapeutti vaihtaa kuulumisia perheen kanssa lisäksi positiivisista asioista, kuten perheen hyötymistä tukitavoista ja arjen sujumisesta.

5.3 Yhteistyön hyödyllisyys oppilaalle ja perheelle

Erityisopettajien ja toimintaterapeuttien kertoman mukaan yhteistyön hyödyllisyys oppilaalle ja perheelle tulee esille kolmesta eri näkökulmasta (kuvio 8).



KUVIO 8. Yhteistyön hyödyllisyys oppilaalle ja perheelle

Haastateltavien mielestä yhteistyöstä on hyötyä oppilaalle ja perheelle etenkin tuen toteutumisen ja tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta. Yhteistyöstä on hyötyä heille myös välillisesti ammattilaisten toiminnan näkökulmasta.

5.3.1 Yhteistyön hyödyllisyys tuen toteutumisen näkökulmasta

Opettajien ja terapeuttien mukaan yhteistyön avulla oppilas ja perhe tulevat tuetuiksi heille merkityksellisessä toimintaympäristössä (kuvio 8). Oppilas saa tukea koulussa, joka on kouluikäisen lapsen toiminnallinen ympäristö ja siten yhteistyön kannalta merkittävä paikka. Molemmat ammattilaiset ovat koulussa työs-

kennellessään lähellä oppilaan koulunkäyntiä, joten he voivat tukea oppilasta määrätietoisesti hänen arjessaan, mistä kerrotaan aineistoesimerkissä.

...kylläpä ois, jos tekis ostopalveluterapeuttina tai sitten, jos on aikasemmin joskus niin kun tehny konsultaatiota päiväkoteihin tai kouluihin jostain vammaisneuvolasta käsin... niin kylläpä pitäis olla ohkasella pinnalla siihen koulunkäynnin arkeen. (TT 3, 1257-1260)

Yhteistyötä tekemällä ammattilaiset pystyvät tukemaan oppilasta joustavasti tuen tarpeiden mukaan koulun eri ympäristöissä. Tällöin oppilas saa tukea joko ryhmämuotoisesti muiden lasten keskuudessa luokassa, jossa hänen haasteensa ilmenevät, tai yksilöllisesti esimerkiksi toimintaterapeutin kanssa kahden kesken terapiatilassa. Oppilaan lisäksi perhe hyötyy siitä, että koulussa on mahdollista saada erityisopetuksen ohella toimintaterapiaa.

...oppilaan pulmat on helpottunut tavallaan tässä kouluarjen yhteydessä, että ei oo tarvinnu lähteä siihen valtavaan tutkimusprosessiin ja tämmöseen niinkö, mikä saattaa ajallisesti sitten jo venyä ja tulee – – (*kaupunki*) reissua... perheet on kokeneet tullessa niinkö palveluiksi siinä omassa arjessaan. (TT 1, 1437-1441)

Haastateltavat kertoivat, että koti on perheelle merkityksellinen toimintaympäristö. Erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyössä perhe tulee tuetuksi kodin arjessa ammattilaisilta saatujen työkalujen avulla. Kotikäynnit sopivat etenkin toimintaterapeutin yhteistyörooliin koulussa. Terapeutti pystyy tukemaan vanhempia ja perheen arkea luontevasti kotona. Ammattilaisten mukaan vanhempien ohjaustaitojen kehittymistä esimerkiksi lapsen kotitehtäviin liittyen on tärkeää tukea juuri kotiympäristössä. Lapsi ja vanhemmat tulevat yhteistyössä tuetuksi myös apuvälineen käytössä kotona.

...erityisluokan oppilas, jolla on ollu näkövammaa ja sitten myöskin niin kun yhteistyössä erikoissairaanhoidon kanssa, niin toivottu konsultaatio ja tukikäyntiä... kirjottamisen apuvälineen käyttöä ja sen käyttöön ottamiseen kotona on tarvittu tukea. (TT 3, 801-804)

Opettajien ja terapeuttien mielestä yhteistyön ansiosta oppilas ja perhe saavat *tukea matalalla kynnyksellä*. Ammattilaisten yhteistyö päivähoidon ja esiopetuksen puolella ennaltaehkäisee oppilaan ja perheen haasteiden ilmenemistä tai monimutkaistumista kouluun siirryttäessä. Toimintaterapeutin näkemykset lapsen tuen tarpeista ja kouluvalmiustaidoista päivähoidossa mahdollistavat lapsen tarpeenmukaisen tukemisen jo esikoulussa ja heti alakoulun alkaessa.

...joka tota syksy, niin käydään kaikki eskarioppilaiden tää karkeamotoriikka lävitse ryhmässä, et toimintaterapia eli minä seuran ja teen muistiinpanoja ja tää eskariyhmän opettaja niin vetää sen matkan sirkusmaailmaan tai viidakkoon ja kaikki nää perusliik-

keet käydään lävitse ja sit sen perusteella, niin me suunnitellaan syksyn nää liikuntatunnit, et mihin niiden pitää keskittyä... et nää valmiudet kehittyä ja sit tammikuussa, niin me tehään se uudestaan ja katotaan, et onks kehitystä tapahtunu... ne, joilla vielä on isoja vaikeuksia eikä oo hyötyny niistä, niin niitä voi sit ohjata ehkä johonkin tarkkailuun tai jonnekin eteenpäin ja sit joidenkin kanssa, niin mä voin niin kun olla mukana... (TT 4, 1590-1598)

Alakoulussa oppilas ja perhe tulevat tuetuiksi matalalla kynnyksellä ja ennaltaehkäisevästi toimintaterapeutin konsultaatioissa. Koska opettaja voi konsultoida suoraan koulun terapeuttia, oppilaan ja perheen tukemiseksi ei tarvita kontakteja koulun ulkopuoliseen tahoon, kuten terveystieteiden keskukseseen. Oppilas saa toimintaterapiaa ilman lääkärin lähetettä koulussa. Samassa koulussa työskentely tekee ammattilaisten spontaanin vuorovaikutuksen mahdolliseksi.

...aiemmin, kun oli niin, et toimintaterapeutti kävi yhtenä aamuna tai siis tai lapsi kävi terapiassa jossain muualla, et en nähny kun, niin sillen se oli, sitä ei voinu ollenkaan niin paljon tehdä sitä ekstemporee-keskustelua niin kun täällä... (EO 3, 530-532)

Haastateltavien mukaan yhteistyötä tehdessä oppilas ja perhe saavat matalan kynnyksen tukea myös kolmiportaisen tukijärjestelmän kannalta. Laaja-alaisen erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyöllä ennaltaehkäistään yleistä ja tehostettua tukea saavien oppilaiden erityisen tuen tarvetta. Toimintaterapiaa tarjotaan varsinkin oppilaille, joiden on vaikea saada terapiaa koulun ulkopuolelta. Jos opettajan ja terapeutin matalan kynnyksen tuki on riittävää koulussa, oppilas ja perhe eivät tarvitse muita tukipalveluita: "...pelastettiin yksi lapsi siinä, ettei hän joutunu sitten vähän muihin instansseihin..." (EO 2, 819-820)

Ammattilaisten näkemysten mukaan yhteistyön johdosta oppilas ja perhe tulevat *tuetuiksi moniulotteisesti* sekä pedagogisella että terapeutillisella asiantuntemuksella. Yhteistyötä tekemällä muun muassa oppilaan toimintakykyä voidaan tukea monipuolisemmin, sillä opettaja ja terapeutti voivat havaita erilaisia asioita hänestä. Yhteisissä tapaamisissa kaikille muodostuu myös kokonaisvaltaisempi käsitys oppilaasta. Ammatilliset voivat käyttää yhteistyössä useita erilaisia tukitapoja yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi ja parhaan mahdollisen lopputuleman mahdollistamiseksi. Samojen taitojen harjoittelemisesta eri tavoin ja tilanteissa on hyötyä etenkin oppilaille, jotka tarvitsevat kehittyäkseen paljon toistoa. Opettaja, terapeutti ja vanhemmat voivat tukea oppilasta moniulotteisesti esimerkiksi silloin, kun kaikki käyttävät hänen kanssaan erilaisia

hahmotusta kehittäviä harjoituksia. Ammatillaiset voivat lisäksi keksiä yhdessä uusia tapoja, joiden kautta oppilas voi oppia.

...ainutlaatuista siitä, et voi niin kun jokaiselle vähän miettiä sen oman tavan ne omat oppimiskanavat ja ottaa huomioon kuitenkin sitä kokonaisuutta kans, et avaa niitäkin oppimiskanavia tai kanavia, mitä lapsi ei ehkä osaa käyttää... (EO 2, 1046–1048)

Yhteistyössä oppilas saa opetuksellista ja terapeutista tukea samanaikaisesti oppitunnilla, mikä ei muutoin välttämättä ole mahdollista. Erityisluokanopettaja, toimintaterapeutti ja koulunkäynnin ohjaaja pystyvät yhteistyötä tekemällä strukturoimaan paremmin oppilaiden toimintaa tunnilla, ja tehtäviä jakamalla syntyy enemmän oppilasaktiiviteettia. Oppitunnilla tehtävästä yhteistyöstä on myös se hyöty, että kaikki luokan oppilaat saavat lisää aikuisen aikaa ja ohjausta. Terapia täydentää käytännönläheisesti opetusta, ja tuo siihen oppilasta hyödyttäviä terapeutisia piirteitä.

...toimintaterapeutti on paikalla, niin täälläpä ei oo pakko tehdä mitään... pitää muuttaa siinä toiminnassa jotakin ja tarjota hänelle jotakin erilaisia ratkaisuja, että josko hän sitten lähtis, mutta jos ei, niin sitten myöskin niin, että paine pois ja sitten voi ensin vaikka kätellä ja seuratakin tai kuikkia jostain tynnyristä, kun muut pelaa... (TT 3, 1132–1136)

Opettajan ja terapeutin on yhdessä mahdollista tukea oppilasta moniulotteisesti oppimiseen liittyvien valmiuksien ja taitojen suhteen. Kuten esimerkeissä kuvataan, toimintaterapeutti pyrkii vahvistamaan oppilaan valmiuksia, jotta erityisopettaja voi edetä hänen kanssaan taitojen kehittämisen tasolle opetuksessa.

...kynän motoriikkaa harjaannuttamaan, koska sitten se onkin paljon kraavimmassa tilanteessa, että ei oo mitään järkeä lähteä niin kun jotakin mallikirjotusta harjoittamaan tai kynän käyttöä, koska se on niin kun siellä kehossa... (EO 2, 678–680)

...näyttäytyy kirjottamisessa, mutta niin kun suurin tuen tarve siellä taustalla onkin sitten jossain visuaalisen hahmottamisen osa-alueella ja sit on näitä lapsia, että lähetään siitä itsetunnosta, ensin minä koululaisena, minun identiteetti niin kun toiminnallinen identiteetti koululaisena... (TT 3, 279–282)

Haastateltavien mielestä yhteistyön myötä oppilas tulee paremmin huomioituksi tuen tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden kannalta. Yhteistyössä ovat ainutlaatuista yksilöllinen aika ja huomio, jotka oppilas saa ammatillisilta. Yhteistyön ansiosta oppilaalla on myös luokan ulkopuolella luotettava aikuinen, jonka kanssa hän voi keskustella. Toimintaterapeutin seurassa oppilas voi vain olla ja hengähtää rauhassa tunnin ajan, mikäli luokkatyöskentely on vaikeaa.

Yhteistyössä oppilas saa lisäksi enemmän kahdenkeskistä harjoitteluaikaa sekä henkilökohtaisesti suunniteltuja apuvälineitä, pelejä ja materiaaleja.

Yhteistyön avulla oppilaan tavoitteet ja tukitavat tulevat selkeiksi myös hänelle itselleen. Ammatillaiset voivat yhdessä käsitellä oppilaan kanssa arjen vaikeita tilanteita ja tehdä hänen taitojaan näkyväksi koulussa, jolloin ne todentuvat oppilaalle paremmin. Yhteisissä tapaamisissa oppilas näkee yhteistyön, ja tulee etenkin silloin tietoiseksi siitä. Erityisopettaja ja toimintaterapeutti voivat toimia oppilaan rinnalla hänen näkökulmiensa esille tuojina tai oppilaan puolestapuhujina, jolloin hänen ei tarvitse osallistua tapaamisiin tai hän voi lähteä aikaisemmin pois niistä. Tällöin ammatillaiset ja vanhemmat voivat keskustella aikuisten kesken ja oppilaan ei tarvitse kuunnella kaikkia asioita.

Opettajat ja terapeutit toivat esille, että yhteistyön ansiosta oppilas ja perhe saavat *integroitua tukea*. Yhteistyötä tekemällä oppimissuunnitelman tai HOJKSin ja toimintaterapiasuunnitelman tavoitteita voidaan yhdistää ja linjata. Näin ollen oppilasta tuetaan yhdenmukaisesti, koska tavoitteet ovat yhteiset. Ammatillaiset ja perhe tietävät roolinsa ja vastualueensa oppilaan tukemisessa, kun ne ovat kirjattuina asiakirjoihin. Yhteistyössä oppilaan muutkin kuntoutuspalvelut integroituvat, sillä oppimissuunnitelman ja HOJKSin tavoitteita yhdistetään myös hoitotahon kuntoutussuunnitelman kanssa.

Ammatillaiset voivat tukea oppilasta yhdenmukaisesti samoilla tukitavoilla, koska yhteistyössä oppilaalle toimiviksi osoittautuneet tavat saadaan yhteiseen käyttöön. Laaja-alaisen erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyössä voidaan siirtää oppilaalle hyödyllisiä tukitapoja yleisopetuksen luokkaan käytettäväksi silloin, kun jompikumpi työskentelee luokanopettajan työparina. Yleisopetusluokassa käytettäviä tukitapoja voidaan myös viedä laaja-alaisen erityisopettajan ja terapeutin pienryhmiin, mikä tulee aineistoesimerkissä esille.

...luokassa on siis käytössä semmoset toiminnanohjailun liikennevalot, ja jotka niinkö nimenomaan ohjaa siihen semmosen toiminnan vaiheistamiseen, että kuunnellaan ohje ja sitte valmistaudutaan ja sitten opetetaan, ja että me pyrittiin näissä pikku joustoryhmätuokioissa sitten myöskin käyttämään niitä liikennevaloja, että ne olis mahdollisimman samankaltaisia ne tilanteet, kun siellä luokassa ja samankaltaista se tavallaan ohjeistaminen, ettei lapsen tarvis niinkö tavallaan oppia ja tottua niinkö tasapainottelemaan siinä, että täällä annetaan eri tavalla ja täällä toimitaan eri tavalla kuin luokassa... (TT 1, 641-648)

Ammattilaisten tuki on yhdenmukaista myös silloin, kun terapiassa harjoitellaan toiminnanohjausta opettajan antamalla tehtävillä. Haastateltavat kokivat ajoittaisen päällekkäisen työn lapsen eduksi, koska taitojen harjoittelu samoilla tavoilla vahvistaa hänen toimintaansa. Yhteistyö luo tuen antamiselle jatkumon, jolloin tukitavat eivät jää irrallisiksi toisistaan. Perheelle muodostuu käsitys opetuksen ja terapian liittymisestä toisiinsa oppilaan vaihtaessa luokkaa: ”...yhteistyö – – (toimintaterapeutin) kanssa jatkuu, niin sit se tietää, että ihan kaikki asiat ei muutu, vaan et yks asia on kans niin kun jää.” (EO 4, 1217–1219)

Haastateltavien mukaan integroimalla oppilaan tuen tarkoituksenmukaisuus lisääntyy, sillä tällöin he voivat tukea oppilasta tarkemmin ja tuen tarpeisiin paremmin kohdennetummin. Ammattilaisten säännöllinen keskusteleminen edistää oppilaan tukitapojen ajankohtaisuutta. Toimintaterapeutin koulussa työskenteleminen puolestaan mahdollistaa oppilaan arkeen sopivien tukitapojen suunnittelemisen. Yhteistyössä tukitapoja voidaan muuttaa nopeasti, mikäli ne eivät ole toimivia. Laaja-alaisen erityisopettajan seulontojen myötä tunnustetaan toimintaterapiasta hyötyviä oppilaita, jolloin useampi kuin yksi samankaltaista apua tarvitseva oppilas saa tukea. Useampi oppilas saa lisäksi silloin terapeutin tukea, kun hän työskentelee luokassa.

Ammattilaisten mielestä myös perhe saa integroitua tukea tukipalveluiden yhdistyessä. Perhe saa suoran yhteyden yhtä aikaa opettajaan ja terapeuttiin yhteisissä tapaamisissa, joissa on helppo kommunikoida, kun kaikki istuvat saman pöydän ympärillä. Yhteistyön avulla vanhemmat voivat tarvittaessa välittää viestejä ammattilaiselta toiselle, eikä heidän tarvitse olla molempiin yhteyksissä. Yhteinen kieli edistää yhteistyön tekemistä sekä oppilaan ja perheen tukemista, ja se voi syntyä yhteistyössä terapeutin toimintakykykyselyn kautta: ”...käytetään ammattilaiset vähän eri sanoja ja lapsi ehkä jotain omaa sanaa ja vanhemmat kolmatta sanaa, et me puhutaan samasta asiasta... (TT 3, 32–34)

5.3.2 Yhteistyön hyödyllisyys tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta

Erityisopettajien ja toimintaterapeuttien näkemysten mukaan yhteistyön myötä oppilaan oppiminen ja koulunkäynti edistyvät (kuvio 8), sillä yhteistyötä tekemällä

hänen kouluvalmiutensa ja -taitonsa kehittyvät. Oppilas oppii uusia asioita ja saavuttaa oppimistavoitteitaan, mikä tapahtuu haastateltavien mielestä lyhyellä aikavälillä, mikäli tavoitteet ovat tarkoituksenmukaiset, riittävän yksinkertaiset ja oppilaan tiedossa: ”...hyvinkin nopeasti kyllä sitten, kun mennään ihanteellisesti eteenpäin, että joku ihan pieni asia alkaa sujua...” (TT 2, 1095–1096) Yhteistyön avulla esimerkiksi ADD-oppilaan luokassa toimiminen muuttuu ripeämmäksi, kun taas ADHD-oppilas oppii hallitsemaan impulsiivisuuttaan. Silloin, kun opetuksessa hyödynnetään terapiassa tehokkaiksi osoittautuneita tapoja, oppilaan taidot yleistyvät ympäristöstä toiseen. Yhteistyössä oppilas oppii myös käyttämään sujuvasti erilaisia apuvälineitä oppimisensa tukena.

Ammattilaisten mukaan erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön ansiosta oppilaan osallisuus paranee alakoulussa. Yhteistyötä tehdessä oppilas pystyy työskentelemään omassa luokassaan, ja hänen oppimisensa onnistuu muiden lasten kanssa. Haastateltavat kertoivat, että yhteistyössä oppilaan koulunkäynti helpottuu kaikin puolin, mikä ehkäisee hänen syrjäytymistään.

Opettajien ja terapeuttien mielestä yhteistyön johdosta *oppilaan hyvinvointi lisääntyy*. Oppilaan psyykinen hyvinvointi kasvaa hänen minäkäsityksensä vahvistuessa. Yhteistyön avulla oppilas oppii olemaan oma itsensä ja hyväksymään myös muiden erilaisuuden. Oppilaan itsetunto ja -luottamus kohenevat esimerkiksi silloin, kun hän huomaa suoriutuvansa samassa tahdissa kuin muut luokan oppilaat. Taitojen kehittyessä oppilas itsenäistyy ja saa itsevarmuutta sekä oppii itse arvostamaan kehittymistään. Rohkeuden ja itsevarmuuden myötä oppilaalla on enemmän mahdollisuuksia osallisuuteen.

Haastateltavien mukaan oppilaan psyykinen hyvinvointi kasvaa myös hänen tunne-elämänsä tasapainottuessa. Niin kuin esimerkistä selviää, yhteistyön ansiosta oppilas oppii hallitsemaan paremmin tunteitaan eri tilanteissa.

...impulsiivisuuden hallinta ja tunne-elämän tämmöset niin kun, et hermostuu... ne on aika konkreettisia ne ilmenemismuodot, mistä sitten on niin kun ollut musta paljonkin tukea, kun toimintaterapeutti on ollut tätä moottoria säätelemässä. (EO 2, 1178–1181)

Yhteistyössä oppilas voi muodostaa sekä erityisopettajaan että toimintaterapeuttiin tunnesuhteen, jossa hän tulee hyväksytyksi. Pelkkä keskusteleminen arjen hankaluuksista auttaa oppilasta ja lisää hänen uskoaan asioiden järjesty-

miseen. Vanhempien palautteen mukaan lapsen mielialan kohentuminen näkyy kotona kiukkujen lakkaamisena. Ammattilaisten mielestä koulun ja kodin asiat vaikuttavat usein toisiinsa ja ovat yhteydessä lapsen psyykkiseen hyvinvointiin: ”...rupee sujumaan täällä asiat, niin ehkä kotona myöskin, ja jos kotona rupee sujumaan jotkut asiat, niin se helpottaa taas täällä oloa...” (TT 4, 389–391)

Haastateltavien kertoman perusteella yhteistyön myötä oppilaan sosiaalinen hyvinvointi kasvaa, sillä hänen ryhmätyöskentelytaitonsa kehittyvät ja käyttäytymishaasteensa vähenevät. Oppilas ei joudu enää niin usein konflikteihin muiden oppilaiden kanssa koulun arjessa: ”...kaveritaitoryhmissä...on tullu toimintamalleja, että miten minä käyttäydyn sillälailla, ettei tuu riitoja...” (EO 1, 1396–1398) Oppilas viihtyy välitunneilla, ja ne sujuvat ilman tappeluja. Ammattilaisten mukaan käyttäytymishaasteiden väheneminen näkyy todennäköisesti myös koulun ulkopuolella lapsen sosiaalisuutena harrastuksissa. Riidattomuus edistää lisäksi luokkatyöskentelyä.

...neljä tyttöä, jotka kinasteli yhdessä niin, et miten se alko kantamaan hedelmää sitten, et kun he sai myöskin niin kun yksinään tyttöryhmässä käydä asioita läpi, vuorovaikutuksessa ja se ihan selkeesti niin kun autto siihen luokkatilanteeseenkin, et ne riidat alko vähenemään... (EO 2, 1287–1290)

Ammattilaisten mielestä myös oppilaan fyysinen hyvinvointi kasvaa yhteistyön avulla. Vanhempien palautteen mukaan yhteistyön myötä arka ja kieltäytyväinen lapsi suostuu lähtemään uimaan ja pelaamaan jalkapalloa kotipihalla. Oppilaan uskalluksen ja liikunnallisten taitojen kehittyminen johtaa myös harrastuksen aloittamiseen koulun ulkopuolella: ”...hänen harrastus on nyt niin kun semmonen pienryhmässä tapahtuva tennisharrastus...” (TT 3, 1328–1329)

Opettajat ja terapeutit toivat haastatteluissa esille, että yhteistyön ansiosta *perheen kodin arki helpottuu*. Näin siksi, että vanhempien kertoman mukaan yhteistyötä tekemällä oppilaan kotitehtävien tekeminen tulee sujuvammaksi kotona. Oppilas kykenee tekemään itsenäisesti tehtäviä, koska hän on kehittynyt erityisopetuksen avulla oppiaineisiin liittyvissä valmiuksissa ja toimintaterapiaa saadessaan työskentelytaidoissa.

...tullu esimerkiksi erityisopetuksen kautta ihan matemaattisia valmiuksia vaikkapa siihen vähennyslaskun laskemiseen, ja sitten toimintaterapeutin kanssa yhteistyön tuloksena siihen läksyjen tekemiseen on voinu tulla sitä työskentelytaitoa ja semmosta niinkö sinnikkyyttä, että jaksan oikeasti nyt istua tämän läksyn ääressä sen aikaa, että jaksan te-

hä tän koko tehtävän tai et nii jaksan keskittyä siihen... siitä me tiedetään, kun joku toivoton läksyjien tekiä sitten niinkö alkaa suoriutua niistä läksyistä... (TT 1, 1402–1409)

Haastateltavat kertoivat, että yhteistyön myötä vanhempien aikatauluvaikeudet vähenevät, mikä myös helpottaa perheen arkea. Vanhemmat saavat hoidettua esimerkiksi opetus- ja terapiatapaamiset samalla kertaa koulussa käydessään, eikä heidän tarvitse järjestää aikaa erikseen molempiin tapaamisiin. Opettajien ja terapeuttien mukaan vanhemmat toivovat usein yhteisiä tapaamisia juuri perheen aikatauluvaikeuksien vuoksi.

Ammattilaisten näkemysten mukaan yhteistyön johdosta *perheessä muodostuu voimavaroja* kohdatuksi ja kuulluksi tulemisen myötä. Yhteistyössä toimintaterapeutti voi auttaa vanhempia korjaamaan väärinymmärryksiä, joita opettajan kanssa on syntynyt, keskustelemalla heidän kanssaan luottamuksellisesti. Perheen tilannetta saattaa helpottaa jo se, että huolet tulevat kuulluiksi opettajan ja terapeutin yhteistyössä, mistä kerrotaan seuraavassa aineistoesimerkissä.

...huoli puhuessa ja sen kans työskennellessä niin pienenee... se, että aha, et no nyt tää on otettu tää huoli ja asia vastaan ja tän kans tehään yhdessä koulun kanssa niin kun hommia, niin se jo helpottaa, koska jos sulla on huoli ja se on niin kun on keinoton olo, että mä en saa tälle apua missään ja tää vaan kasvaa... (TT 3, 1360–1364)

Haastateltavien mielestä yhteistyötä tekemällä perheen haasteet ratkeavat, minkä myötä perhe jaksaa paremmin. Yhteistyössä yksinäisillä ja toivottomilla vanhemmilla on mahdollisuus ratkaista haasteitaan useiden ammattilaisten kanssa, jolloin perhe ei jää yksin. Haasteltavien mukaan perhe hyötyy eteenpäin katsovasta ja lämminhenkisestä, mutta rehellisestä ja suorapuheisesta kommunikoinnista. Vanhemmat saavat kokea yhteistyössä välittämistä ollessaan uupuneita. Ammatillaiset voivat jakaa vastuuta vanhempien kanssa esimerkiksi ohjaamalla lapsen kotitehtäviä koulussa. Vanhempien toiveesta he voivat myös keskustella oppilaan kanssa murheista, mikäli kotona ei ehditä sitä tehdä.

Yhteistyössä vanhemmille syntyy turvallinen olo, kun kaksi ammattilaista tukee yhdessä heitä. Vanhemmat voivat luottaa opettajaan ja terapeuttiin, että he välittävät aidosti lapsesta ja tekevät kaiken mahdollisen hänen eteensä. Yhteiset näkemykset lisäävät ammattilaisten uskottavuutta, ja ammatillaisiin luottaessaan vanhemmat hakevat paremmin jatkotukea muualta: ”...eihän ne hae sitä apua kans, jos ei oo toimiva yhteistyö, et ne tuntee sen, et tota et saa sen

jotenkin kommunikaation kans hyvin toimivaks niin, että saa sanotuksi, et hei tää vois olla oikeesti ihan hyvä juttu, et kannattaa testata..." (EO 4, 433–435)

5.3.3 Yhteistyön hyödyllisyys ammattilaisten toiminnan näkökulmasta

Erityisopettajien ja toimintaterapeuttien mukaan *oppilaan ja perheen tukeminen helpottuu*, kun he tekevät yhteistyötä samassa työpaikassa (kuvio 8). Ammattilaisten ei tarvitse suunnitella tapaamisiaan, vaan he voivat keskustella kohdattessaan koulussa. Terapeutin on myös helppo mennä koulussa luokkatyöskentelyyn mukaan. Toisensa tuntiessaan ammattilaiset voivat soveltaa paremmin oppilaan ja perheen tukitapoja. Heidän ei tarvitse tukeutua vain erityisopettajan käsityksiin oppilaan koulunkäynnin sujumisesta, mikä haastateltavien mukaan tapahtuu usein silloin, kun toimintaterapeutti työskentelee koulun ulkopuolella. Kuten esimerkistä käy ilmi, terapeutti saa yhteistyössä hiljaista tietoa opettajan työstä, mikä edistää oppilaan ja perheen tarkoituksenmukaista tukemista.

...hiljaista tietoa kerääntyy siit opettajan työstä ja siihen liittyvistä rajaehdoista, jota ei keräänny, jos sä teet niin kun ihan terveydenhuollon piirissä ja niin kun aikasemmin sainoin, että se työ painottuu niin paljon enempi semmoseen yksilökohtaseen eriyttämiseen... siinä on se riski sitten, että jos ne on liian erillään, niin tuota ne hyvää tarkottavat asiat ei lähde sinne arkeen, kun ne ei oo siellä toimivia. (TT 3, 1275–1280)

Ammattilaisten mielestä yhteistyön myötä oppilaan ja perheen tukeminen helpottuu myös siksi, että yhteistyöstä tulee läpinäkyvää. Opettaja ja terapeutti pitävät toisiaan ajan tasalla yhteistyössä, jolloin he välttävät ristiin menemisiä ja päällekkäisyyksiä oppilaan ja perheen tukemisessa. Ammattilaisten muistitauka kevenee, kun he sopivat etukäteen samanaikaistuen antamisesta. Haastateltavat kokivat näkyvän yhteydenpidon ja avoimen vuorovaikutuksen hyödylliseksi kaikille yhteistyöhön osallistuville, koska ne johtavat parhaimmillaan mielekkäisiin, tehokkaisiin ja tuloksellisiin yhteistyöprosesseihin. Oppilaan ja perheen tukeminen helpottuu lisäksi salassapidollisten asioiden suhteen silloin, kun erityisopettaja ja toimintaterapeutti tekevät yhteistyötä oppilashuollossa.

Yhteistyön ansiosta ammattilaisten *tiedot ja taidot karttuvat*. He oppivat tuntemaan oppilaan ja perheen paremmin. Erityisluokanopettaja esimerkiksi on valmiimpi kohtaamaan oppilaan ja perheen koulun alkaessa saadessaan toimintaterapeutilta esitietoja heistä: "...minkälaisesta oppilaasta on kysymys, ja mitä

siellä on taustalla ja näin perhetietoja...” (TT 4, 122–123) Yhteistyössä he saavat tietää enemmän oppilaan elämästä ja ymmärtävät arjen tapahtumien suuruuden ja merkityksellisyyden hänelle. Terapeutin toiminnan analyysi auttaa erityisopettajaa tunnistamaan oppilaan tuen tarpeita ja luo perustaa opettamiselle. Oppilaan onnistumiset ja eteneminen terapiassa avartavat opettajan käsityksiä oppilaasta. Opettaja saa terapeutin arvioinnista arjenläheistä tietoa oppilaan suoriutumisesta erityisopetuksen testien pistemäärien tueksi sekä vahvistusta näkemyksiinsä: ”...vaihtaa sitä kättä, niin sä oot sitä seurannu ja oot ohjeistanu, että näyttäs, että se olis se puolisuus vahvempi...” (EO 1, 988–989) Opettajan oppilas- ja perhetuntemus kasvavat lisäksi terapeutin kotikäyntien myötä, sillä niiden avulla saadaan tietoa kodin olosuhteista ja perheen tilanteesta.

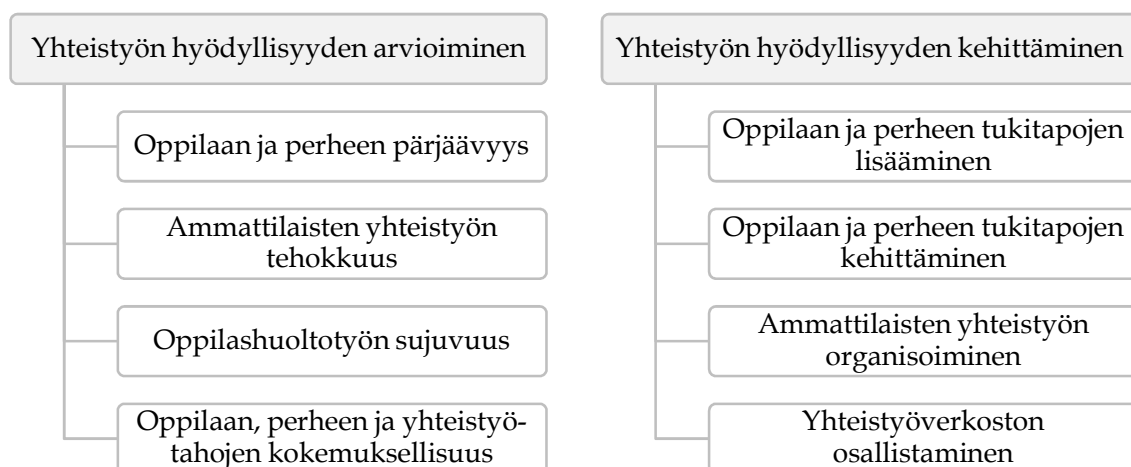
Haastateltavien näkemysten mukaan erityisopettajan testit lisäävät toimintaterapeutin tietämystä oppilaasta ja auttavat terapeuttia varmistumaan havainnoistaan. Yhteistyössä toimintaterapeutti voi palata takaisin esimerkiksi laaja-alaisen erityisopettajan luo katsomaan uudelleen oppilaiden testituloksia: ”...missä niinkö hahmottamisen osa-alueilla näillä niinkö sitä pulmaa sitten on, että voi sitten kohentaa sitä harjottelua niinkö suuremmin...” (TT 1, 52–54) Terapeutin kuva oppilaasta monipuolistuu myös työskentelemällä yhdessä opettajan kanssa luokassa. Keskusteluissa toimintaterapeutti saa opettajalta ajan-kohtaista tietoa oppilaan taidoista ja arjen koulunkäyntitilanteiden haasteista.

Ammattilaiset kertoivat, että yhteistyötä tekemällä heidän ammattitaitonsa kasvaa myös oppilaan ja perheen tukitapojen suhteen. Konsultatiivisessa yhteistyössä he voivat antaa toisilleen esimerkiksi tietoa hyvistä kursseista ja materiaaleista. Erityisopettaja saa toimintaterapeutilta erilaista näkemystä siihen, mikä auttaa oppilasta oppimaan sekä apuvälineitä, joihin hän ei ole ennen tutustunut. Toimintaterapeutti puolestaan oppii erityisopettajalta oppimismenetelmistä ja siitä, millaiset menetelmät sopivat erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle. Yhteistyössä terapeutti voi motivoitua hyödyntämään opettajan käyttämiä tukitapoja terapiassa. Yhteistyön ansiosta toimintaterapeutti voi lisäksi jakaa erityisopettajalta oppimiaan asioita vähemmän kokeneille opettajille ja siirtää toimivia tukitapoja muihin erityis- ja yleisopetuksen luokkiin kokeiltaviksi.

Haastateltavien mielestä yhteistyön johdosta *työssä jaksaminen paranee*, sillä he jakavat työtään resurssien puutteessa: ”...tiedostan, että kirjottamishankaluuden ja tän taustalla on muuta, jota ei ennätä siellä luokassa erityisemmin tai ei tiedä oikeen, että miten sitä kuntouttaa...” (EO 3, 274–275) Yhteistyössä toimintaterapeutti voi tukea yleisen ja tehostetun tuen oppilaita, joita laaja-alainen erityisopettaja ei ehdi tukemaan. Ammatillaiset saavat kertomansa mukaan toisiltaan myös vertaistukea. Tieto siitä, että he voivat ajatella ääneen keskenään ja puhuvat samoista asioista, auttaa jaksamaan työssä. Yhteistyön ansiosta opettaja ja terapeutti eivät koe, että oppilasta ja perhettä tulee kannatella yksin. He voivat jakaa yhdessä oppilaaseen ja perheeseen liittyviä huolia ja kriisejä: ”...hankalia tilanteita perheessä tai lapsen koulunkäyntiin rupee kietoutumaan, niin sitten, että se on semmonen yhteispeli, että me ollaan siinä kahestaan...” (TT 3, 147–148) Työtodellisuutta oppilaan kanssa voidaan jakaa lisäksi yhteisenä ilona, sillä asioita ei koeta voivan kertoa muille. Toimintaterapeutti voi tukeutua opettajaan, mikäli hän on uusi työntekijä koulussa. Kokenut terapeutti puolestaan voi rohkaista opettajaa uusien toimintatapojen kokeilussa luokassa.

5.4 Yhteistyön hyödyllisyyden arvioiminen ja kehittäminen oppilaan ja perheen kannalta

Opettajat ja terapeutit esittivät haastatteluissa yhteistyön hyödyllisyyden arviointi- ja kehittämismahdollisuuksia oppilaan ja perheen kannalta (kuvio 9).



KUVIO 9. Yhteistyön hyödyllisyyden arvioiminen ja kehittäminen oppilaan ja perheen kannalta

Haastateltavien mukaan yhteistyön hyödyllisyyttä oppilaalle ja perheelle voi arvioida monista näkökohdista, ja arvioimiseen voivat osallistua eri henkilöt. Ammattilaisten mielestä yhteistyötä voi myös kehittää tulevaisuudessa usealla tavalla, jotta se on mahdollisimman hyödyllistä oppilaalle ja perheelle.

5.4.1 Yhteistyön hyödyllisyyden arvioiminen

Erityisopettajien ja toimintaterapeuttien näkemysten mukaan he voivat arvioida itse yhteistyön hyödyllisyyttä *oppilaan ja perheen pärjäävyyteen* liittyvistä näkökohdista (kuvio 9), sillä oppilaan ja perheen arjen luonnistuminen saattaa ilmentää yhteistyön positiivisia tuloksia. Ammatillaiset voivat arvioida yksin ja yhdessä keskustellen, onko oppilas kehittynyt yhteistyön myötä siten, että hän pärjää arjessaan, mikä on heidän mielestään tärkein arvioinnin kohde. Opettaja ja terapeutti voivat arvioida myös, tarvitseeko oppilas vielä tukea ja hyötykö hän enää yhteistyöstä. Perheen suhteen he voivat arvioida, näkyvätkö oppilaan kehittyminen ja yhteistyön tulokset kodin arjessa ja perheen elämässä.

Ammattilaisten mukaan he voivat arvioida yhteistyön hyödyllisyyttä tarkastelemalla oppilaan luokkatyöskentelyn onnistumista ja testeissä menestymistä. Näin siksi, että oppilas voi esimerkiksi pysyä paremmin yleisopetuksen luokan mukana, mikäli laaja-alaisen erityisopettajan ja toimintaterapeutin samanaikaistuki pienryhmässä edistää hänen taitojaan.

...näky jossain testauksissa tai siinä luokkatyöskentelyssä niinkö jonki ajan kuluttua, et mikä se aikajänne on, niin sitä on vaikea sanoa... vaikkapa nyt siinä mittarilla, että pysyy niinkö luokkatason edellytysten mukaisesti toimimaa. (TT 1, 1597-1600)

Haastateltavien mielestä he voivat arvioida yhdessä yhteistyön hyödyllisyyttä myös siitä näkökulmasta, siirtyvätkö oppilaan taidot ja osaaminen terapiatilasta luokkaan. Oppilaan kehitys voi tulla esiin yksilöterapiassa, mutta se ei välttämättä ilmene opetuksessa muiden lasten kanssa, mikäli yhteistyöstä ei ole ollut apua. Tällöin ammatillaiset pohtivat, miten he saavat oppilaan pärjäämään käytännön tilanteissa. Opettajien ja terapeuttien mukaan yhteistyön hyödyllisyyttä voi mahdollisesti arvioida lisäksi oppilaan jatkotuen tarpeen kannalta: "...arvioida jotain keskimääräisiä, että miten he sitten aikanaan vaikka suuntau-

tuu jatko-opintoihin... miten he alottaa yläkoulun sitten, että pääseekö niinkun tavallisen opetuksen luokkaan..." (TT 2, 1232-1235)

Ammattilaiset kertoivat voivansa arvioida yhteistyön hyödyllisyyttä *yhteistyön tehokkuuteen* liittyvistä näkökohdista. He voivat reflektoida toimintatapaan ajankäytön sekä oppilaan ja perheen tukitapojen tehokkuuden kannalta: "Itse arvioidaan jatkuvasti ja miettii, että miten vois paremmin palvella sen oppilaan oppimista tai kehittymistä tai tukemista." (EO 1, 1495-1496) Haastateltavien mukaan he kehittävät heti uuden tavan tukea oppilasta, mikäli he päätyvät arvioinnissa siihen, että tukitapa ei ole toimiva hänelle. Opettajat ja terapeutit voivat mielestään arvioida yhteistyön tehokkuutta ja hyödyllisyyttä lisäksi siten, että he asettavat yhteistyölle lukuvuoden alussa tavoitteita, joiden saavuttamista he arvioivat yhdessä myöhemmin. Näin ammattilaiset saavat tietää myös siitä, mitä heidän tulee kehittää yhteistyössä, jotta se on hyödyllistä oppilaille ja perheelle.

Haastateltavien näkemysten perusteella yhteistyön hyödyllisyyttä voi arvioida *oppilashuoltotyön sujuvuuteen* liittyvistä näkökohdista. Työryhmäläiset ja vanhemmat voivat arvioida oppilashuollon tapaamisissa erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön hyödyllisyyttä siitä näkökulmasta, kuinka ajan tasalla he ovat oppilaan ja perheen asioista keskinäisen yhteistyönsä myötä. Vanhemmat voivat arvioida myös välillisesti heille suunnatussa kaupunkitasoisessa kyselyssä opettajan ja terapeutin yhteistyön hyödyllisyyttä miettimällä oppilashuoltotyön sujumista: "...miltä pohjalta sä vanhempana teet vastaat tällaisiin kysymyksiin, niin sehän on se sun oman kokemuksen kautta... ja siihen meidän työ liittyy." (TT 3, 1437-1439) Koulun muut työntekijät voivat lisäksi arvioida välillisesti esimerkiksi henkilöstö- tai itsearviointikyselyssä erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön hyödyllisyyttä oppilashuoltotyön sujumisen kautta, vaikka siellä ei suoranaisesti kysytä heidän yhteistyöstään.

Opettajien ja terapeuttien kertoman mukaan yhteistyön hyödyllisyyttä voi arvioida *oppilaan, perheen ja yhteistyötahojen kokemuksellisuuteen* liittyvistä näkökohdista. Ammattilaisten mielestä he voivat arvioida yhteistyön hyödyllisyyttä selvittämällä ennen kaikkea oppilaan ja perheen kokemuksia: "...paras mittari

on, että se on heidän kokemuksena se hyöty, eihän niin kun sangostakaan kaa-
dettu ja kerrottu hyöty oo heidän hyöty...” (TT 3, 1481–1482) Oppilaan ja van-
hempien kokemuksista saadaan tietää keskustelemalla heidän kanssaan arjesta.
Haastateltavien mukaan oppilas ja vanhemmat voivat arvioida erityisopettajan
ja toimintaterapeutin yhteistyön hyödyllisyyttä tiedostamatta sitä. Tällöin am-
mattilaiset voivat yrittää tulkita oppilaan kasvoista ja olemuksesta hänen tyyty-
väisyyttään yhteistyöhön. Heidän mielestään oppilaan pahoillaan oleminen
toimintaterapian päättymisestä kertoo terapiasta pitämisestä ja sen kokemisesta
tärkeäksi. Oppilaan ymmärrys yhteistyön hyödyllisyydestä voi tulla esiin myös
sitien, että oppilas kertoo, miten hän on havainnut kehittyneensä yhteistyön
myötä.

...jopa samalla pelillä tai jollakin niinkö samaa työskentelytapaa, niin sitten oppilas tuo
ilmi, että joo me tehtiinkin tätä – – (laaja-alaisen erityisopettajan) kanssa ja tää meni hyvin,
mutta nyt tää menee vielä paremmin... (TT 1, 1452–1454)

Ammattilaisten mukaan yhteistyön hyödyllisyyttä voi arvioida myös vanhem-
pien tyytyväisyyden perusteella. Vanhemmat voivat antaa palautetta siitä, onko
lapsi hyötynyt toimintaterapiasta tai kehittynyt yhteistyön myötä. Opettajien ja
terapeuttien mielestä yhteistyön hyödyllisyys voi konkretisoitua vanhemmille
siinä vaiheessa, kun oppilas siirtyy yläkouluun. Silloin he saattavat ymmärtää
yhteistyön merkityksen ja olla kiitollisia yhteistyöstä.

Haastateltavat kertoivat myös yhteistyötahojen voivan halutessaan arvi-
oida erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön hyödyllisyyttä oppilaalle
ja perheelle. Koulun rehtori voi ilmaista ammattilaisille tyytyväisyytensä yhteis-
työhön. Laaja-alaisen erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyöhön osal-
listuva yleisopetuksen luokanopettaja voi arvioida ammattilaisten yhteistyön
hyödyllisyyttä oppilaan kanssa tehtävän työn helpottumisen kautta. Koulun
yhteistyökumppanit puolestaan voivat arvioida opettajan ja terapeutin yhteis-
työtä epävirallisesti verkostopalavereissa. Koulun opettajat voivat lisäksi arvi-
oida yhteistyötä terapeutin kanssa vastaamalla kirjallisesti avoimiin lomakeky-
symyksiin roolista koulussa työnkuvan kehittämiseksi: ”...työnkuva on taval-
laan kokeiluluontonen edelleen ja sitä vuosittain arvioidaan, että miten tää on
siellä arjessa näkyne... tullu näkyväks opettajan työssä...” (TT 1, 1517–1519)

5.4.2 Yhteistyön hyödyllisyyden kehittäminen

Erityisopettajien ja toimintaterapeuttien mukaan he voivat kehittää yhteistyön hyödyllisyyttä *lisäämällä* jo käytössä olevia *oppilaan ja perheen tukitapoja* (kuviokuva 9). Ammatillaiset voivat tukea oppilasta enemmän samanaikaisesti oppitunnilla. Toimintaterapeutti voi osallistua useammin luokkatyöskentelyyn mukaan erityisluokanopettajan, laaja-alaisen erityisopettajan ja yleisopetuksen luokanopettajan työparina. Haastateltavien mielestä etenkin toiminnalliset oppitunnit, joissa oppilaat muun muassa pelaavat lautapelejä, ovat optimaalisia terapeutin osallistumiselle. Erityisluokanopettaja puolestaan voi hyödyntää luokassa enenevässä määrin toimintaterapeutin osaamista, kuten oppimisympäristön arviointia. Toimintaterapeutin on tärkeää osallistua oppitunneille varsinkin oppilaan taitojen yleistymisen vuoksi, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä tuodaan esille.

...tosi tärkeä musta siinä keskittymisessä, et mä myös oon täällä luokassa, et ne oppii täällä keskittymäänkin, et kylhän lapset osaa toimia hyvin, kun on yksin aikuisen kanssa, mut se ongelmahan on täällä luokassa, et siinä mä nään tosi tärkeätä, et pitäis olla enemmän, ehtiä enemmän luokkiin. (TT 4, 164–167)

Ammattilaisten mukaan he voivat ohjata yhdessä lisääntyvin määrin oppilaiden toiminnallisia ryhmiä alakoulussa. Oppilailla tulee olla mahdollisuuksia osallistua erilaisiin vertaistukiryhmiin, koska he hyötyvät niistä monella tavalla. Haastateltavien mukaan useampia toiminnallisia ryhmiä tarvitaan muun muassa oppilaiden toiminnanohjauksen, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kaveritaitojen sekä motoriikan edistämiseksi. Opettaja ja terapeutti voivat tukea enemmän myös perhettä yhteisten tapaamisten avulla. Toimintaterapeutti voi pyrkiä osallistumaan useammin oppimissuunnitelma- ja HOJKS-tapaamisiin, koska siten yhteistyö perheen kanssa edistyy, ja kaikki pysyvät ajan tasalla.

Haastateltavat kertoivat voivansa kehittää yhteistyön hyödyllisyyttä siten, että he *kehittävät* uusia *tapoja tukea oppilasta ja perhettä*. Ammatillaiset voivat mielestään tukea oppilaan luokkatyöskentelyä vielä paremmin yhteistyössä: ”...kokeilla rohkeesti vaan erilaisia tapoja, ettei kangistuta kaavoihin...” (TT 2, 1340) Erityisluokanopettaja ja toimintaterapeutti voivat pitää yhdessä erityisluokan oppilaille toimintatuokioita niin, että he ottavat kaikki luokan oppilaat

huomioon eivätkä vain niitä, jotka saavat terapiaa. Interventiot voivat liittyä eri teemoihin, kuten ryhmäyttämiseen, yhdessä leikkimiseen, pelaamiseen ja toimimiseen, oppilaiden vastuiden jakamiseen sekä rauhoittumiseen.

Ammattilaisten näkemysten mukaan he voivat yhdessä viedä eteenpäin toimintaterapeutin perheeseen suuntautuvaa ohjaustyötä koulussa, jolloin he voivat myös hyödyntää sitä enemmän yhteistyössään. Erityisopettaja ja toimintaterapeutti voivat lisäksi perustaa yhteistyössä vanhemmille ryhmän esimerkiksi siitä, miten lasta tuetaan kotona sekä miten lapsen kotitehtävien tekemistä ohjataan ja toimintaa kompensoidaan. Näin myös vanhemmat osaavat toimia kotona oppilaan oppimissuunnitelman mukaisesti.

...voishan siihen tavallaan panostaa enemmän, että sehän menee aivan niinkö hukkaan se, että sovitaan, että perhe toimii näin liittyen siihen oppimissuunnitelmaan vaikka, jos ei selkeesti ole tavallaan valmiuksia toimia sen tavoitteen mukaisesti. (TT 1, 481–483)

Haastateltavien mielestä toimintaterapeutin ja koulunkäynnin ohjaajan yhteistyötä voi edistää siten, että he tekevät enemmän yhteistyötä keskenään, sillä se helpottaa myös opettajan ja terapeutin yhteistyötä. Toimintaterapeutilla on ammattilaisten kokemusten mukaan paljon annettavaa ohjaajalle oppilaan paremmaksi tukemiseksi luokassa, mitä kuvataan esimerkissä.

...avustaja itse välttämättä ole osannu ymmärtää sitä asiaa eikä oo sitten oikeen osannu ottaa vastaanakaan sitä, et sitten, kun tulis se tilanne, et joku vielä niin kun toisen kanssa kävis ihan seikkaperäisesti läpi, miksi häntä tarvitaan, minkä takia on tärkeetä vaikka istuu sen oppilaan vieressä ja on hiljaa ja antaa sitä positiivista palautetta niin paljon kun mahdollista, joka saattaa oppilaalle olla jo niin kun ihan tärkeä juttu. (EO 2, 1379–1383)

Yhteistyön kehittämiseksi erityisopettaja ja toimintaterapeutti voivat yhdessä ideoida ala- ja yläkoulun nivelvaiheen yhteistyön toteuttamista, koska silloin he voivat vielä tukea oppilasta ja perhettä yläkouluun siirtymisessä. Yhteistyössä toimintaterapeutti voi varmistaa oppilaan ja perheen tuen jatkumisen tapaamalla heitä yläkoulussa. Hän voi myös välittää yläkoulun opettajille tietoa oppilaasta sekä tukitavoista, jotka ovat olleet oppilaalle hyödyllisiä opettajan ja terapeutin yhteistyössä alakoulussa.

Ammattilaisten kertoman perusteella he voivat kehittää yhteistyön hyödyllisyyttä *organisoimalla yhteistyötään*. Opettaja ja terapeutti voivat selkiyttää yhteistyötapojaan ja muuttaa yhteistyötään tavoitteellisemmaksi, jolloin yhteistyöstä tulee systemaattisempaa. He voivat myös tutustua paremmin toistensa

työhön, sillä se mahdollistaa yhteistyön sekä erilaisen ammattitaidon monipuolisemman hyödyntämisen oppilaan ja perheen tukemisessa. Laaja-alainen erityisopettaja ja toimintaterapeutti voivat kehittää vakiintuneita yhteistyötapoja yleisopetusluokkiin, koska tukea tarvitsevia oppilaita on enenevässä määrin siellä. Tällä hetkellä yhteistyön määrä ja -sisältö ovat osittain epäselviä. He voivat lisäksi varata enemmän aikaa aikataulujen suunnitteluun päällekkäisyyksien välttämiseksi.

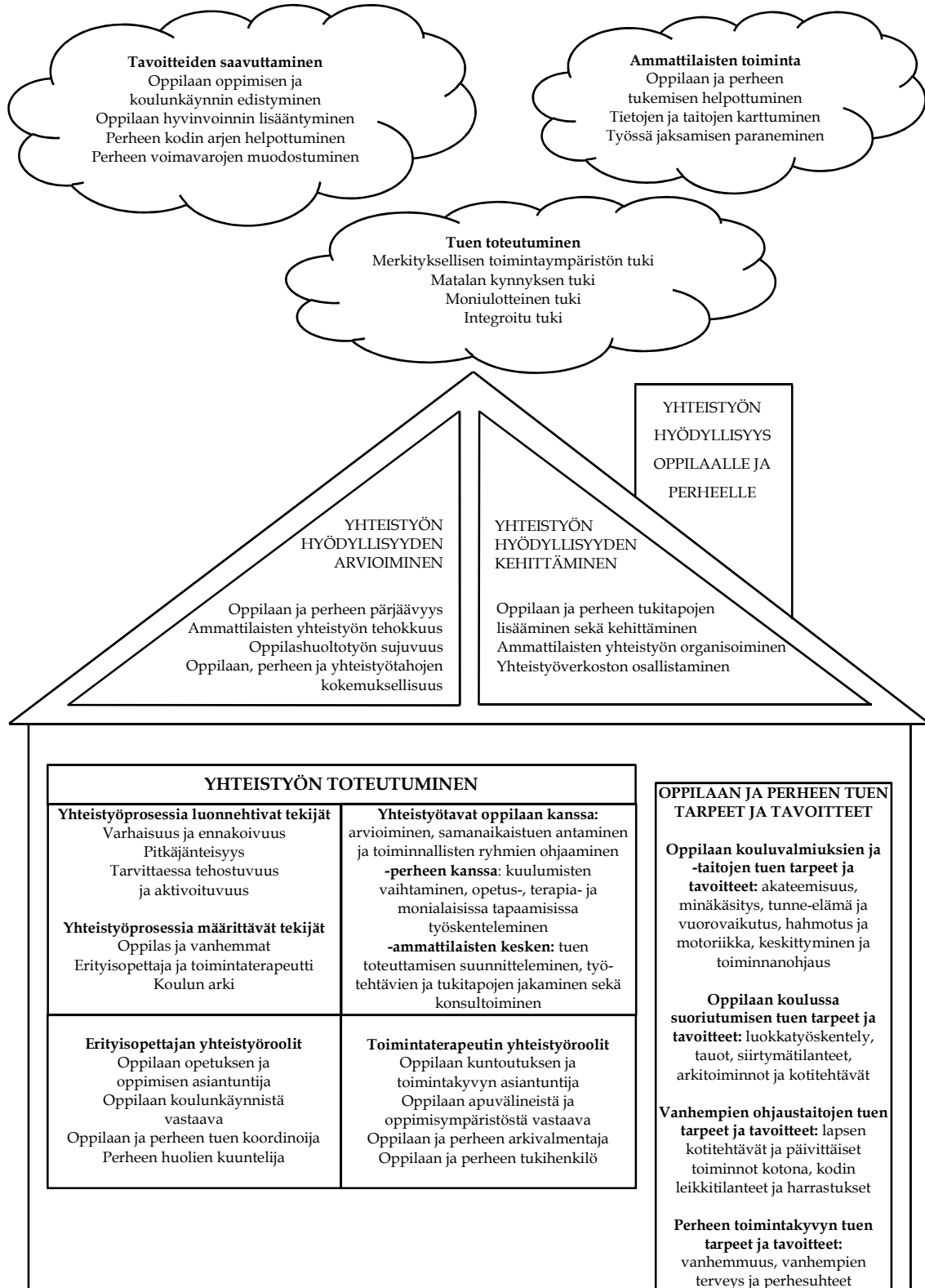
...luokanopettajan kanssa sopinu, että mää otan sieltä jonkun pienen porukan siitä luokasta, niin sit se onkin tämmönen, niin sit se onkin sattunu niin, et se onkin – – (laaja-alaisen erityisopettajankin) tunti... (TT 1, 1622–1624)

Haastateltavien mukaan he voivat panostaa lisää yhteistyön hyödyllisyyden arvioimiseen oppilaan ja perheen kannalta, sillä yhteistyötä ei arvioida virallisesti. Arviointiin voivat osallistua myös esimerkiksi oppilashuollon työntekijät. Arvioimisen myötä yhteistyön hyödyllisyyttä voi tuoda enemmän esille päätäville tahoille sekä kokemattomille oppilaille ja perheille. Se puolestaan voi johdattaa toimintaterapeuttien kouluun työllistymiseen: ”...hyödyllisyyden arviointi vois olla ihan hyväkin asia, jolloin sitten niin kun toimintaterapeutteja saattais olla enempien kouluissa, että kun nähtäis sen, että mikä teidän merkitys ja tarkoitus on...” (EO 2, 1224–1226)

Haastateltavien mielestä yhteistyön hyödyllisyyttä voi kehittää *osallistamalla yhteistyöverkosto* kehitystoimiin. Ammattilaiset voivat kysyä oppilaalta ja perheeltä ideoita yhteistyön kehittämiseen, sillä heillä voi olla mielipiteitä siitä, miten yhteistyö on hyödyllisempää heille. Oppilashuollon työntekijät sen sijaan voivat suunnitella paremmin opettajan ja terapeutin kanssa työnjakoa, vastuualueita ja työtapoja. Ammattilaisten mukaan myös koulun johdon osallistaminen kehitystoimiin on tärkeää. Erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyötä tulee suunnitella yhdessä rehtorin kanssa. Siten yhteistyötä voi organisoida paremmin sekä työnjaollisesta että ajankäytöllisestä näkökulmasta, mutta myös oppilaiden tuen tarpeisiin vastaamisen kannalta. Yhteistyön kehittäminen vaatii haastateltavien mukaan ajan ja resurssien, kuten rahan, lisäksi osallistujien tahoa, motivaatiota, suunnitelmallisuutta sekä mielikuvitusta.

5.5 Yhteenveto tutkimustuloksista

Erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyötä oppilaan ja perheen arjen tukena alakoulussa voidaan tarkastella astumalla ”yhteistyön taloon” (kuvio 10).



KUVIO 10. Erityisopettajan ja toimintaterapeutin ”yhteistyön talo”

Oppilaan ja perheen tuen tarpeet ja tavoitteet, joita erityisopettaja ja toimintaterapeutti kohtaavat yhteistyössään, tulevat vastaan, kun ”yhteistyön talon” ulkovi aukaistaan. Ikkunan neljästä ruudukosta kurkistaessa nähdään opettajan ja terapeutin yhteistyön toteutuminen oppilaan ja perheen tukemiseksi yhteistyöprosessin, -tapojen ja -roolien kautta. Talon yläkerrasta voidaan tutkia yhteistyön hyödyllisyyden arvioimista ja kehittämistä oppilaan ja perheen kannalta. Savupiipusta nousevat yhteistyön hyödyt oppilaalle ja perheelle kolmesta eri näkökulmasta.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyötä oppilaan ja perheen tukena alakoulussa ammattilaisten näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkimuksen tavoitteena oli tuotetun kuvauksen avulla kannustaa suomalaista peruskoulujärjestelmää hyödyntämään ja edistämään opettajan ja terapeutin yhteistyötä oppilaan ja perheen tukemisessa.

Oppilaan ja perheen arjen tukeminen. Tässä tutkimuksessa erityisopettaja ja toimintaterapeutti kohtasivat yhteistyössään moninaisia oppilaan tuen tarpeita ja tavoitteita, kuten aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Barnes & Turner 2001, 85–87; Fairbairn & Davidson 1993, 189; Kemmis & Dunn 1996, 711–713; Nochajski 2001, 103; Prigg 2002, 102). Toisin kuin muissa tutkimuksissa, opettaja ja terapeutti kuvasivat yksityiskohtaisesti ja konkreettisesti alakoulun oppilaan kouluvalmiuksiin ja -taitoihin sekä koulussa suoriutumiseen liittyviä tuen tarpeita ja tavoitteita. Toisissa tutkimuksissa (mm. Barnes & Turner 2001, 85; Kemmis & Dunn 1996, 711; Kennedy & Stewart 2012, 150) sen sijaan oppilaan haasteita luonnehdittiin enimmäkseen diagnostisten luokittelujen avulla. Tässä tutkimuksessa korostui se, että oppilas tarvitsi tukea koulun arjessa. Vastaavaa ei tullut esille aiemmin tehdyissä tutkimuksissa. Koska tässä tutkimuksessa ammattilaiset tekivät yhteistyötä koulukontekstissa, oli luonnollista, että oppilaan tuen tarpeet ja tavoitteet painottuivat oppimiseen ja koulunkäyntiin. Ne liittyivät kuitenkin myös ihmisenä kasvamisen ja päivittäisessä elämässä selviämisen taitoihin, mitä ilman ei koulunkäyntikään sujuisi.

Kirjallisuuskatsauksen perusteella näytti siltä, että aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Barnes & Turner 2001, 85; Kemmis & Dunn 1996, 711–713; Kennedy & Stewart 2012, 150) oli keskitytty suurimmaksi osaksi oppilaan tuen tarpeisiin, eikä niissä ollut juuri selvitetty, millaisten vanhempien ja perheen tuen tarpeiden kanssa opettaja ja toimintaterapeutti tekivät yhteistyötä. Tässä tutkimuksessa puolestaan erityisopettaja ja toimintaterapeutti kohtasivat yh-

teistyössään erilaisia vanhempien ohjaustaitojen sekä perheen toimintakyvyn tuen tarpeita ja tavoitteita. Ekokulttuurisen teorian (Bernheimer ym. 1990, 221) mukaisesti vanhempien tuen tarpeet tulivat esille kodin arkirutiineissa, kuten lapsen kotitehtävien, päivittäisten toimintojen, leikkitilanteiden ja harrastusten ohjaamisessa. Ammatillaiset saivat tietää vanhempien ja perheen tuen tarpeista esimerkiksi toimintaterapeutin kotikäyntien myötä. Terapeutin oli mahdollista havainnoida lasten ja vanhempien päivittäisiä rutiineja ja toimintoja kotona, mikä on tyypillistä ekokulttuurisen teorian (Weisner 2002, 277) mukaisille käytännöille. Erityisopettajan ja toimintaterapeutin tuli tietää lapsen ja perheen päivittäisestä elämästä, jotta he pystyivät suunnittelemaan ja toteuttamaan tehokkaasti heidän tukemistaan, kuten ekokulttuurisen teorian (Bernheimer & Weisner 2007, 200) näkemyksiin kuuluu. Tämän tutkimuksen tuloksissa korostui perheen suhteen se, että lasten ja vanhempien tuen tarpeet olivat kodin arjessa. Toisinaan perheen tuen tarpeet saattoivat olla sellaisia, että ammatillaiset näkivät tarpeelliseksi tarjota vanhemmille jatkotuen mahdollisuutta koulun ulkopuolelta. Kaiken kaikkiaan tässä tutkimuksessa opettaja ja terapeutti pystyivät vastaamaan yhteistyön ansiosta lukuisiin eri oppilaan ja perheen tuen tarpeisiin ja tavoitteisiin, mistä olisi tärkeää olla tietoisia alakouluissa.

Lapsi- ja perhelähtöisen yhteistyön toteutuminen. Erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyö alakoulussa toteutui tässä tutkimuksessa lapsi- ja perhelähtöisesti. Näin siitäkin huolimatta, että niin lapsilähtöisyys (Hujala ym. 1998, 57) kuin perhelähtöisyyskin (Dunst 2002, 142, 144) ovat tutumpia aatteita varhaiskasvatuksessa. Yhteistyöprosessi saattoi alkaa jo päivähoitossa ja esiopetuksessa, kuten muissa tutkimuksissa (mm. Bose & Hinojosa 2008, 290; Prigg 2002, 104–105), mikä auttoi ennakoimaan varhain oppilaan ja perheen tuen tarpeita. Opettaja ja terapeutti tekivät siten merkittävää nivelvaiheen yhteistyötä. Toimintaterapeutin koulussa työskentely mahdollisti sen, että ammatillaiset pystyivät tekemään yhteistyötä pitkäjänteisesti sekä ennen kaikkea oppilaan ja perheen tarpeita vastaavasti. Yhteistyössä tuen tarpeiden muutoksiin pystyttiin myös reagoimaan nopeasti. Näin ollen ammatillaisten yhteistyö oli hyvin joustavaa. Toisin oli tutkimuksissa (esim. Barnes & Turner 2001, 87; Kennedy &

Stewart 2012, 151; Vincent ym. 2008, 167), joissa yhteistyötä estivät monet asiat, kuten koulun ulkopuolisen toimintaterapeutin matkustushaasteet.

Tässä tutkimuksessa opettajan ja terapeutin yhteistyöprosessin tavoitteet, sisällöt sekä menetelmät lähtivät lapsesta, niin kuin lapsilähtöisyys (Hujala ym. 1998, 58) edellyttää. Perhelähtöisyyttä (Dunst ym. 1991, 118; Määttä & Rantala 2010, 153) vahvistaen perheen tarpeet ja toiveet ohjasivat niin ikään yhteistyötä, mitä ei aiemmissa tutkimuksissa juuri ilmennyt. Vanhemmat koettiin yhteistyössä aktiivisiksi toimijoiksi ekokulttuurista teoriaa (Gallimore ym. 1989, 218) mukaillen. Tämä tutkimus erosi toisista tutkimuksista (mm. Bose & Hinojosa 2008, 293; Hargreaves ym. 2012, 9) siten, että erityis- ja yleisopetuksen opettajat tunnistivat oppilaan toimintaterapiatarpeen ja osasivat pyytää terapeuttia yhteistyöhön. Tämä voi johtua siitä, että he olivat saaneet kouluttautumisen aikana tietoa toimintaterapiasta, tai heillä oli kokemusta yhteistyöstä terapeutin kanssa. Kansainvälisissä tutkimuksissa (esim. Truong & Hodgetts 2017, 130) sen sijaan nähtiin tarve opettajien toimintaterapiatietämyksen lisäämiselle yliopistokoulutuksen aikana. Yhteistä muiden tutkimusten (mm. Barnes & Turner 2001, 87; Bose & Hinojosa 2008, 292; Hargreaves ym. 2012, 7–9) kanssa oli se, että yhteistyöprosessi toteutui kouluarjen vaihtelevissa ja osin suunnittelemattomissa tilanteissa. Ammattilaiset pyrkivät silti toteuttamaan yhteistyötä lapsen ja perheen arkea kuntouttavasti, mikä tukee Siparin (2008, 115) tuloksia.

Samoin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Barnes & Turner 2001, 85; Vincent ym. 2008, 164), erityisopettajalla ja toimintaterapeutilla oli useita yhteistyötapoja alakoulussa. Ammattilaiset arvioivat yhdessä oppilasta ja tukivat oppilasta samanaikaisesti luokassa, mikä oli yhtenevää toisten tutkimusten (mm. Barnes & Turner 2001, 85–86; Benson ym. 2016, 297; Bose & Hinojosa 2008, 292) kanssa. Toisin kuin muissa tutkimuksissa, tässä tutkimuksessa erityisluokanopettajan ja toimintaterapeutin samanaikaistuki saattoi kestää jopa koko aamupäivän ajan. Kuten Villeneuve ja Hutchinsonin (2012, 14, 16) tutkimuksessa, koulunkäynnin ohjaajalla oli myös tärkeä rooli yhteistyössä oppilaan tukemiseksi. Opettajan ja terapeutin yhteistyötapoihin kuului lisäksi oppilaiden toiminnallisten ryhmien ohjaaminen, mitä ei tullut esille toisissa tutkimuksissa.

Tutkimustuloksia verrattaessa tulee muistaa, että eri maiden koulujen käytännöt voivat erota paljon toisistaan.

Ammattilaisten kuulumisten vaihtamiselle oli tyypillistä epävirallisuus, niin kuin useissa aiemmissakin tutkimuksissa (esim. Barnes & Turner 2001, 87; Bose & Hinojosa 2008, 292; Hargreaves ym. 2012, 7–9). Vanhempien kanssa vaihdettiin myös säännöllisesti kuulumisia, mitä ei muissa tutkimuksissa mainittu. Perhelähtöisyyden (Fingerhut ym. 2013, 230, 233) mukaisesti vanhemmat osallistettiin opetus-, terapia- ja monialaisiin tapaamisiin. Virallisissa tapaamisissa vanhempien kanssa suunniteltiin oppilaan tukemista, asetettiin tavoitteita ja arvioitiin niiden saavuttamista, kuten toisissa tutkimuksissa (mm. Prigg 2002, 107–108). Suunnitelmiin kirjattiin vanhempien vastualueet oppilaan koulunkäynnistä, ja tavoitteiden saavuttamista arvioitiin lisäksi perheen näkökulmasta, mitä ei tullut esille muissa tutkimuksissa. Sekä aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Nochajski 2001, 105; Prigg 2002, 106) että tässä tutkimuksessa oppilaan ja vanhempien osallisuus oli tärkeää yhteistyössä. Tässä tutkimuksessa opettajan ja terapeutin yhteistyöllä oli merkitystä niin ikään oppilashuollossa. Erityisopettaja ja toimintaterapeutti tukivat perhettä lapsen tarpeisiin vastaavien pysyvien rutiinien rakentamisessa ja säilyttämisessä kotona, niin kuin ekokulttuurisen teorian periaatteisiin kuuluu (Gallimore ym. 1989, 225, 227). Näin siitäkin huolimatta, että tapaamisissa keskityttiin pääasiassa oppilaaseen.

Opettajan ja terapeutin kahdenkeskisiin yhteistyötappoihin kuului keskeisesti oppilaan tuen toteuttamisen suunnitteleminen yhdessä, mikä ilmeni myös muissa tutkimuksissa (mm. Benson ym. 2016, 296; Fairbairn & Davidson 1993, 186; Kennedy & Stewart 2012, 149). Toisissa tutkimuksissa ei kuitenkaan ollut kuvattu perheen tuen suunnittelemista yhteistyössä. Tässä tutkimuksessa puolestaan ammattilaiset ohjasivat perheen tarvittaessa esimerkiksi jatkotuen pariin, ja he tekivät siten merkittävää nivelvaiheen yhteistyötä myös koulun ulkopuolisiin tukipalveluihin. Työtehtävien ja tukitapojen jakamisen lisäksi, konsultointi oli oleellinen osa opettajan ja terapeutin yhteistyötä tässä tutkimuksessa. Se toteutui yhteistyöhön perustuvan konsultaation (Morris 2013, 1; Ville-neuve & Hutchinson 2012, 2) mukaisesti, sillä ongelmia ratkottiin yhdessä

muun muassa silloin, kun oppilaan oli vaikea sopeutua uuteen kouluun. Ammatillaiset käyttivät sekä korjaavia- että korvaavia intervention lähestymistapoja konsultaatiossaan (Prigg 2002, 105, 108), koska he keskittyivät sekä oppilaan taitojen kehittämiseen että hänen ympäristönsä muokkaamiseen. Kuten Bosen ja Hinojosan (2008, 294) tutkimuksessa, konsultaatio näytti toteutuvan toisinaan myös yksisuuntaisesti erityisopettajan konsultoidessa toimintaterapeuttia. Tämä voi mahdollisesti selittyä sillä, että terapeutti nähdään luokan ulkopuolisena asiantuntijana ollessaan melko uusi työntekijä koulussa.

Erityisopettajan roolina oli toimia yhteistyössä oppilaan opetuksen ja oppimisen asiantuntijana sekä koulunkäynnistä vastaavana, mikä oli yhtenevää aikaisempien tutkimusten (esim. Nochajski 2001, 105) kanssa. Niin kuin muissakin tutkimuksissa (mm. Bose & Hinojosa 2008, 293), opettaja vastasi yhteistyössä akateemisista taidoista, mikä ei ollut yllättävää tietäen opettajan työnsä. Opettajan roolia oppilaan ja perheen tuen koordinoijana ja perheen huolien kuuntelijana ei sen sijaan käsitelty toisissa tutkimuksissa. Tässä tutkimuksessa tuen koordinoijan rooli painottui laaja-alaisen erityisopettajan työssä. Toimintaterapeutti toimi yhteistyössä oppilaan kuntoutuksen ja toimintakyvyn asiantuntijana sekä apuvälineistä ja oppimisympäristöstä vastaavana, mitä aiemmat tutkimukset (esim. Prigg 2002, 104–105) vahvistavat. Terapeutin työkuva mahdollisti tässä tutkimuksessa oppilaan ja perheen arkivalmentamisen sekä tukihenkilönä toimimisen vielä yläkoulussa. Varsinkin terapeutti näytti olevan vanhempien tukena myös muissa tutkimuksissa (mm. Prigg 2002, 106, 108). Tiivistetysti tästä tutkimuksesta sanottuna opettajan ja terapeutin yhteistyö mahdollisti oppilaan ja perheen ainutlaatuisen arjen tukemisen usein eri tavoin.

Yhteistyön monet hyödyt oppilaalle ja perheelle. Tässä tutkimuksessa erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyöstä oli paljon hyötyä oppilaalle ja perheelle. Kuten toisissa tutkimuksissa (esim. Bose & Hinojosa 2008, 292), yhteistyöstä oli hyötyä tuen toteutumisen näkökulmasta katsottuna. Toisin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Kennedy & Stewart 2012, 153), yhteistyön hyötyjä kuvattiin lisäksi perheelle, sillä sekä oppilas että perhe saivat tukea merkityksellisessä toimintaympäristössä. Yhteistyö toteutui peruskoulussa, joka

on oppilasta vähiten rajoittava ympäristö (Case-Smith 2010, 11, 714). Yleistä ja tehostettua tukea saavien oppilaiden oli mahdollista saada tukea myös yleisopetuksen luokassa. Koska toimintaterapeutti saattoi tehdä kotikäyntejä, yhteistyö toteutui osittain perheen luonnollisessa ympäristössä (Case-Smith 2010, 11; Spagnola & Fiese 2007, 295). Näin ollen opettaja ja terapeutti pystyivät huomiomaan yhteistyössään lapsen ja vanhempien yksilöllisen sosiokulttuurisen ympäristön ekokulttuurisen teorian (Bernheimer ym. 1990, 219, 221; Gallimore ym. 1989, 225) mukaisesti. Matalan kynnyksen tuki ennaltaehkäisi tarvetta koulun ulkopuolisiin tukipalveluihin sekä yleistä ja tehostettua tukea saavien oppilaiden erityiseen tukeen, mistä ei kerrottu muissa tutkimuksissa.

Yhteistyössä oppilas ja perhe saivat moniulotteisesti sekä pedagogista että terapeutista tukea tässä tutkimuksessa. Käsitys oppilaasta kokonaisvaltaistui, mikä oli yhtenevää toisten tutkimusten (esim. Kennedy & Stewart 2012, 151–152) kanssa. Niin kuin aiemmissakin tutkimuksissa (mm. Kennedy & Stewart 2012, 152; Vincent ym. 2008, 166), kaikki luokan oppilaat hyötyivät samanai-kaistuesta, mikä saattoi olla kannattavaa koulun resurssien kannalta. Yhteistyön ansiosta oppilaan ja perheen tuki oli integroidumpaa koulussa ja sen ulkopuolella, ja tätä tulosta tukevat muut tutkimukset (esim. Nochajski 2001, 107) oppilaan osalta. Tämän voi olettaa olleen tärkeää perheille, jotka tarvitsivat useita tukipalveluita. Tässä tutkimuksessa ammattilaisten ja perheen vastualueiden ja roolien kirjaus asiakirjoihin selkeytti yhteistyötä. Aikaisemmissa tutkimuksissa ei käsitelty tuen kirjaamista yhteistyössä. Niin kuin toisissakin tutkimuksissa (mm. Bose & Hinojosa 2008, 293), toimintaterapeutin oli koulussa työskennellessään mahdollista suunnitella arjessa toimivia tukitapoja oppilaalle. Yhteisen kielen syntyminen edisti yhteistyötä, sillä kuten muissa tutkimuksissa (esim. Hargreaves ym. 2012, 9) tuli esille, sen puuttuminen esti yhteistyötä. Siparin (2008, 119, 122) näkemyksiä vahvistaen yhteistyö näyttäytyi perheelle yhtenäisesti suunniteltuna lapsen ja vanhempien arkea tukevana kokonaisuutena.

Oppilas hyötyi erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyöstä saavuttaessaan tavoitteitaan, mikä tuli ilmi myös aiemmissa tutkimuksissa (mm. Bose & Hinojosa 2008, 291–292; Nochajski 2001, 107). Yhdenmukaisesti muihin tut-

kimuksiin (esim. Nochajski 2001, 107; Vincent ym. 2008, 166) nähden oppilaan oppiminen ja koulunkäynti edistyivät yhteistyön myötä. Aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Kemmis & Dunn 1996, 714) yhteistyön tuloksellisuus yhdistettiin eniten akateemisuuteen, mikä on ymmärrettävää ottaen huomioon, että yhteistyötä tehtiin koulussa. Tässä tutkimuksessa sen sijaan yhteistyön hyödyllisyys tuli esille myös oppilaan hyvinvoinnin lisääntymisenä, mikä oli tutkimustuloksena hyvä muistutus siitä, että oppilaan hyvinvoinnin merkitystä ei saisi unohtaa koulumaailmassa. Perhe hyötyi yhteistyöstä, koska perheen kodin arki helpottui, ja perheessä muodostui voimavaroja. Kuten toisissa tutkimuksissa (esim. Prigg 2002, 100), perheen huolet tulivat kuulluiksi yhteistyössä.

Oppilas ja perhe hyötyivät yhteistyöstä lisäksi välillisesti ammattilaisten toiminnan näkökulmasta, ja samoin näytti olevan aiemmissa tutkimuksissa (mm. Bose & Hinojosa 2008, 292; Kennedy & Stewart 2012, 150; Nochajski 2001, 107). Tässä tutkimuksessa oppilaan ja perheen tukeminen helpottui erityisopettajan ja toimintaterapeutin työskennellessä samassa työpaikassa. Terapeutin koulussa työskentely oli muissa tutkimuksissa (esim. Bose & Hinojosa 2008, 293; Hargreaves ym. 2012, 9; Nochajski 2001, 109) myös yhteistyötä edistävä tekijä. Toimintaterapeutti sai tässä tutkimuksessa hiljaista tietoa opettajan työstä, mikä edisti oppilaan ja perheen tarkoituksenmukaista tukemista. On mahdollista, että tämän vuoksi tässä tutkimuksessa ei tullut ilmi tarvetta terapeutin tietämyksen lisäämiseen koulutuksellisen järjestelmän tarpeista, kuten tutkimuksissa (mm. Fairbairn & Davidson 1993, 189), joissa terapeutti työskenteli koulun ulkopuolella. Yhteistyössä opettajan ja terapeutin tiedot ja taidot karttuivat, niin kuin aikaisemmissakin tutkimuksissa (esim. Bose & Hinojosa 2008, 292; Kennedy & Stewart 2012, 150). Yhteistyötä tekemällä työssä jaksaminen myös parani, mistä ei kirjoitettu muissa tutkimuksissa. Ammattilaisten työssä jaksamisen tärkeys tulisikin ymmärtää myös yhteistyön tuloksellisuuden kannalta. Kokoavasti todettuna erityisopettajan ja toimintaterapeutin kannatti tehdä yhteistyötä alakoulussa, koska se oli hyödyllistä oppilaalle ja perheelle.

Yhteistyön hyödyllisyyden useat arviointi- ja kehittämismahdollisuudet. Eri-tyisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön hyödyllisyyttä oppilaalle ja per-

heelle oli mahdollista arvioida tämän tutkimuksen mukaan monista näkökohdista ja eri henkilöiden toimesta. Aiemmissa tutkimuksissa (mm. Kennedy & Stewart 2011, 211) ei juuri kuvattu yhteistyön hyödyllisyyden arvioimista, vaan niissä oli keskitytty enimmäkseen yhteistyötä estäviin tekijöihin. Yhteistyön kehittämisen kannalta olisi tarkoituksenmukaista kartoittaa myös yhteistyön arviointitapoja. Tässä tutkimuksessa opettaja ja terapeutti pystyivät mielestään arvioimaan yksin ja yhdessä yhteistyön hyödyllisyyttä käytännön tilanteissa oppilaan ja perheen pärjävyyteen liittyvistä näkökohdista. Muissa tutkimuksissa (esim. Kemmis & Dunn 1996, 711; Kennedy & Stewart 2012, 152) ammattilaiset arvioivat oppilaan suhteen tavoitteiden saavuttamista yhteistyön myötä. Ekokulttuurisen teorian (Bernheimer ym. 1990, 228–229) näkemyksiä tukien tässä tutkimuksessa selvitettiin lisäksi, miten yhteistyön hyödyllisyyttä voi arvioida perheen näkökulmasta. Erityisopettajien ja toimintaterapeuttien kuvailema hyödyllisyyden arvioiminen painottui kuitenkin oppilaaseen.

Tämän tutkimuksen perusteella ammattilaisten yhteistyön hyödyllisyyttä pystyi arvioimaan tehokkuuteen liittyvistä näkökohdista. Yhtenevästi Hart Barnettin ja O'shaughnessyn (2015, 469) mietteiden kanssa opettajat ja terapeutit kertoivat voivansa arvioida yhteistyön tehokkuutta ja hyödyllisyyttä siten, että he asettivat yhteistyölle tavoitteita, joiden saavuttamista he arvioivat yhdessä myöhemmin. Yhteistyön hyödyllisyyttä pystyttiin arvioimaan myös oppilashuoltotyön sujuvuuteen liittyvistä näkökohdista, vaikka se suurimmaksi osaksi olikin vain välillistä arviointia. Toiset tutkimukset (mm. Bose & Hinojosa 2008, 292; Kennedy & Stewart 2012, 152) vahvistivat tulosta, sillä niiden mukaan koulutuksellisen tiimin yhteenkuuluvaisuus lisääntyi yhteistyössä. Yhteistyön hyödyllisyyttä pystyttiin arvioimaan tämän tutkimuksen mukaan lisäksi oppilaan, perheen ja yhteistyötahojen kokemuksellisuuteen liittyvistä näkökohdista. Oppilaan ja vanhempien kokemukset nähtiin parhaimmaksi yhteistyön hyödyllisyyden mittariksi, mitä aikaisemmissa tutkimuksissa ei tullut esille. Perhelähtöisen työn (Määttä 1999, 97) mukaisesti tässä tutkimuksessa vanhempia pidettiin asiantuntijoina hyödyllisyyden arvioimisessa.

Erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön hyödyllisyyttä oppilaalle ja perheelle oli tämän tutkimuksen perusteella mahdollista kehittää usealla tavalla. Kuten muissa tutkimuksissa (esim. Vincent ym. 2008, 167), ammattilaiset tiedostivat yhteistyön kehittämisen tarpeellisuuden. Toisissa tutkimuksissa ei kuitenkaan selvitetty yhteistyön kehittämistä perheen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa sen sijaan opettaja ja terapeutti pystyivät mielestään lisäämään sekä oppilaan että perheen tukitapoja. Samoin kuin aiemmissa tutkimuksissa (mm. Benson ym. 2016, 298; Fairbairn & Davidson 1993, 189–190; Morris 2013, 3; Truong & Hodgetts 2017, 131; Vincent ym. 2008, 168), toimintaterapeutin toivottiin osallistuvan useammin luokkatyöskentelyyn. Terapeutin toivottiin osallistuvan useammin lisäksi opetustapaamisiin, jotta perhettä tuettaisiin lisääntyvin määrin yhdessä. Ammattilaiset kokivat myös muissa tutkimuksissa (esim. Bose & Hinojosa 2008, 296; Patton ym. 2015, 117) tarpeelliseksi sen, että toimintaterapeutti kuului koulun tiimiin. Tässä tutkimuksessa erityisopettaja ja toimintaterapeutti saattoivat niin ikään kehittää uusia oppilaan ja perheen tukitapoja, kuten vanhempainryhmän. Terapeutin ja koulunkäynnin ohjaajan yhteistyötä oli mahdollista lisätä, niin kuin ala- ja yläkoulun nivelvaiheen yhteistyötä, mitä ei tullut ilmi aikaisemmissa tutkimuksissa.

Opettajat ja terapeutit kertoivat tässä tutkimuksessa voivansa kehittää yhteistyön hyödyllisyyttä organisoimalla yhteistyötään. Yhdenmukaisesti toisiin tutkimuksiin (mm. Vincent ym. 2008, 169) nähden, yhteistyötapoja tuli selkiyttää, mikä on ymmärrettävää huomioiden sen, että terapeutit eivät olleet välttämättä työskennelleet kauaa koulussa. Muissa tutkimuksissa (esim. Hargreaves ym. 2012, 9–10; Vincent ym. 2008, 167–169) koettiin tarvetta ammattilaisten lisäkouluttautumiselle. Tässä tutkimuksessa ei sen sijaan tullut kyseistä tarvetta esille, mikä voi johtua siitä, että Suomessa opettajat ja terapeutit saavat koulutuksessaan tarpeeksi tietoa monialaisen yhteistyön toteuttamisesta. Tosin tässäkin tutkimuksessa ammattilaiset kokivat tarpeelliseksi tutustua vielä paremmin toistensa työhön. Toisin kuin tässä tutkimuksessa, aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Vincent ym. 2008, 169) ehdotettiin, että ammattilaiset tutoroisivat toisiaan

yhteistyökäytänteistä. Se voisi olla hyödyllistä myös niissä Suomen peruskouluissa, joissa työskentelee toimintaterapeutteja.

Tämän tutkimuksen ammattilaisten mukaan yhteistyön hyödyllisyyden arvioimiseen tulisi panostaa jatkossa, sillä se voisi johtaa toimintaterapeuttien työllistymiseen kouluihin. Terapeuttien haluttiin työskentelevän kouluissa vakituisesti myös toisissa tutkimuksissa (esim. Hargreaves ym. 2012, 9). Yhteistyön hyödyllisyyttä saattoi tämän tutkimuksen perusteella kehittää osallistamalla yhteistyöverkosto kehitystoimiin. Aiempien tutkimusten (mm. Hargreaves ym. 2012, 9–10) mukaan koulun johdon tulisi järjestää opettajalle ja terapeutille mahdollisuuksia virallisiin ja säännöllisiin tapaamisiin sekä kehittää heidän tiimiyhteistyötään (Barnes & Turner 2001, 88), mitä tämä tutkimus vahvisti. Yhteenvedona tästä tutkimuksesta sanottuna erityisopettaja ja toimintaterapeutti pystyivät arvioimaan ja kehittämään yhteistyön hyödyllisyyttä monelta eri kantilta oppilaan ja perheen vielä paremmaksi tukemiseksi alakoulussa.

6.2 Johtopäätökset tuloksista

Tässä tutkimuksessa kuvattiin erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyötä oppilaan ja perheen tukena alakoulussa ammattilaisten näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkimuksen tavoite saavutettiin, sillä tuotetun kuvauksen avulla voidaan kannustaa suomalaista peruskoulujärjestelmää hyödyntämään ja edistämään opettajan ja terapeutin yhteistyötä oppilaan ja perheen tukemisessa. Erityisopettajan ja toimintaterapeutin ”yhteistyön taloa” (kuvio 10) voidaan hyödyntää sovellettaessa tuloksia käytännössä, sillä tutkimustulokset ovat tiivistettyinä siihen. Tulokset ovat sekä kansallisesti että kansainvälisesti merkittäviä, koska erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyötä on tutkittu aikaisemmin vain vähän. Tällä tutkimuksella vahvistettiin muiden tutkimusten tuloksia, mutta ennen kaikkea monipuolistettiin käsitystä opettajan ja terapeutin yhteistyön mahdollisuuksista oppilaan ja perheen tukemiseksi alakoulussa. Suurimpana erona aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna oli se, että tässä tutkimuksessa ammattilaiset tukivat myös oppilaan perhettä.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyö toimii oppilaan ja perheen arjen tukena alakoulussa. Ammattilaisten yhteistyöllä tuetaan etenkin oppilaan kouluvalmiuksia ja -taitoja sekä koulussa suoriutumista, jolloin hänen oppimisensa ja koulunkäyntinsä edistyy sekä hyvinvointinsa lisääntyy. Yhteistyöllä tuetaan myös vanhempien ohjaustaitoja ja perheen toimintakykyä, minkä myötä perheen kodin arki helpottuu ja perheessä muodostuu voimavaroja. Oppilas on kuitenkin opettajan ja terapeutin yhteistyön keskiössä koulussa.

Ammattilaisilla on työn fokuksessa ja -tavoitteessa sekä työotteessa yhtäläisyyksiä, mutta myös eroavaisuuksia oppilaan ja perheen tukemisessa alakoulussa (taulukko 4). Erityisopettaja keskittyy oppilaan opetukseen ja oppimiseen, jotta oppilas suoriutuu peruskoulun oppivelvollisuudesta. Hänellä on pedagoginen ja akateeminen työote oppilaan ja perheen kanssa työskenneltäessä. Toimintaterapeutti puolestaan paneutuu oppilaan kuntoutukseen ja toimintakykyyn, jotta oppilas suoriutuu päivittäisestä elämästään. Hänen työotensa oppilaaseen ja perheeseen on terapeutin ja käytännöllinen.

TAULUKKO 4. Erityisopettajan ja toimintaterapeutin työn fokuksen ja -tavoitteen sekä työotteen yhtäläisyydet ja eroavaisuudet oppilaan ja perheen tukemisessa alakoulussa

	Erityisopettaja	Toimintaterapeutti	Erityisopettaja ja toimintaterapeutti
Työn fokus	Oppilaan opetus ja oppiminen	Oppilaan kuntoutus ja toimintakyky	Oppilaan ja perheen arki
Työn tavoite	Oppilaan suoriutuminen peruskoulun oppivelvollisuudesta	Oppilaan suoriutuminen päivittäisestä elämästä	Oppilaan ja perheen arjen sujuminen sekä hyvinvointi
Työote	Pedagoginen Akateeminen	Terapeutin Käytännöllinen	Lapsi- ja perhelähtöinen Kokonaisvaltainen Dynaaminen

Oppilaan ja perheen arki on yhteistyössä sekä erityisopettajan että toimintaterapeutin työn fokuksena. Molempien ammattilaisten työn tavoitteena on oppilaan ja perheen arjen sujuminen sekä hyvinvointi. Opettaja ja terapeutti tekevät yhteistyötä alakoulussa lapsi- ja perhelähtöisellä, kokonaisvaltaisella sekä dynaamisella työotteella. Ekokulttuurinen teoria sekä käsitykset oppilaan ja perheen arkielämästä (kuvio 1) toimivat ammattilaisten yhteistyön perustana.

Etenkin toimintaterapeutin työnkuva ja rooli koulussa mahdollistaa perheen tukemisen enenevässä määrin yhteistyössä. Silloin, kun terapeutti tukee perhettä arjessa ja kotiympäristössä, erityisopettajalle jää enemmän aikaa oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen koulussa, mikä on opettajan työn päätarkoitus. Opettajalla ei ole välttämättä yksin työskennellessään mahdollisuuksia tukea perhettä kovin paljon. Yhteistyössä toimintaterapeutin kanssa sen sijaan myös perhettä voidaan tukea paremmin huolimatta siitä, että terapeutti ottaisi enemmän vastuuta perheen tukemisesta.

Yhteiskunnan näkökulmasta resursseja säästyy silloin, kun oppilas ja perhe saavat yhteistyössä matalan kynnyksen tukea, koska tällöin oppilas ja perhe eivät tarvitse muita tukipalveluita. Kolmiportaisen tuen kannalta katsottuna laaja-alaisen erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyössä oppilas ja perhe tulevat tuetuiksi jo yleisen ja tehostetun tuen aikana. Heidän työnkuvissaan näyttää olevan paljon samaa esimerkiksi sen suhteen, että kummallakaan ei ole tiettyä lapsiryhmää, jonka kanssa he työskentelevät niin kuin erityisluokanopettajalla. Erityisluokanopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyössä puolestaan oppilas ja perhe saavat tukea erityisen tuen vaiheessa, mutta kuitenkin peruskoulussa, mikä on inklusion kannalta olennaista.

Tulokset antoivat viitteitä siitä, että varsinkin laaja-alaisen erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyöllä voidaan edistää inklusion toteutumista alakoulussa. Tulevaisuudessa alakouluissa tulisi työskennellä useampia toimintaterapeutteja erityisopettajien työpareina, jotta yhteistyötä olisi mahdollista hyödyntää vielä enemmän perheen tukena ja inklusion lisäämisessä yhä monikulttuurisemmassa Suomessa. Tällä hetkellä erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyötä ei pystytä hyödyntämään tarvetta vastaavasti, sillä toiminta-

terapeutteja ei työskentele tarpeeksi alakouluissa. Yhteistyötä ei lisäksi pystytä toteuttamaan niin perhelähtöisesti kuin olisi mahdollista.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyötä tulee tutkia enemmän Suomessa tulevaisuudessa. Tutkimuksissa voisi selvittää, miten oppilas ja perhe kokevat opettajan ja terapeutin yhteistyön tukevan heitä alakoulussa. Vincent ym. (2008, 169) ehdottavat, että opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön yhteyksiä vanhempien tyytyväisyyteen tutkittaisiin määrällisesti. Lapsen oman näkökulman selvittämisen tarpeellisuutta vahvistaa myös Siparin (2008, 127) väitöstutkimus. Oppilaan ja vanhempien mielipiteitä voisi kartoittaa lisäksi siitä, miten yhteistyötä kannattaisi kehittää jatkossa. Kuten Bernheimer ym. (1990, 224–226, 228) esittävät, perhettä tukeessa on tärkeää huomioida perheen arvot ja uskomukset sekä vanhempien näkökulmat, jotta interventiot ovat mahdollisimman hyödyllisiä heille. Ammattilaisten suhteen yhteistyöstä voisi tehdä lisätutkimusta kasvatustieteissä opettajien näkökulmasta, mitä tukee Hasselbuschin ja Penmanin (2008, 29) tutkimus.

Tämä tutkimus osoitti erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön olevan hyödyllistä oppilaalle ja perheelle. Jatkotutkimusta tarvittaisiin kuitenkin yhteistyön vaikuttavuudesta, sillä siten kouluihin voitaisiin saada enemmän terapeutteja opettajien työpareiksi. Tutkimuksissa voisi käyttää määrällisiä menetelmiä ja interventioasetelmaa hyötyjen todentamiseksi. Opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön yhteyksistä oppilaan tuloksiin tulisi tehdä enemmän määrällistä tutkimusta myös muiden tutkimusten (esim. Vincent ym. 2008, 169) mukaan. Tämän tutkimuksen sekä aiempien tutkimusten (mm. Barnes & Turner 2001, 88; Kennedy & Stewart 2011, 213) perusteella tulevissa tutkimuksissa pitäisi lisäksi selvittää, miten opettajan ja terapeutin yhteistyötä edistetään ja kehitetään koulukontekstissa. Siten yhteistyöstä saadaan vielä toimivampaa.

Tässä tutkimuksessa näytti siltä, että erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyöllä edistetään inklusion toteutumista. Seuraavissa tutkimuksissa voisi

keskittyä selvittämään, miten laaja-alainen erityisopettaja, toimintaterapeutti ja yleisopetuksen luokanopettaja tukevat yhteistyössä oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä lähikoulussa ja yleisopetuksen luokassa. Tällä tavoin voitaisiin yhä lisätä inklusiivisia toimia kouluissa, sillä kuten Takala ym. (2009, 162) ovat tuoneet esille, Suomen koulutusjärjestelmä ei ole kovin inklusiivinen.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tieteellisen tutkimuksen tavoitteena on tuottaa luotettavaa tietoa tutkimusilmioista. Luotettavuutta tulee arvioida, jotta tutkimusta voidaan hyödyntää. (Graneheim & Lundman 2004, 109; Kylmä & Juvakka 2007, 127.) Käsitteet tutkimuksen luotettavuudesta ja sen arvioimisesta vaihtelevat laadullisen tutkimuksen piirissä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 134; Tynjälä 1991, 387–388). Samoista käsitteistä tehdyt tulkinnat myös eroavat toisistaan (Tuomi & Sarajärvi 2012, 137). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kuvataan usein eri käsittein kuin määrällisen tutkimuksen luotettavuutta, johon kuuluvat perinteiset validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet (Graneheim & Lundman 2004, 109; Hirsjärvi ym. 2009, 232; Tuomi & Sarajärvi 2012, 136–137). Tämän tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu perustuu Lincolnin ja Guban (1985, 294–301) luokitukseen, sillä he ovat olleet uranuurtajia laadullisen tutkimuksen luotettavuuskäsitteiden kehittämisessä (Tynjälä 1991, 390). He ovat kritisoineet määrällisen tutkimuksen objektivistista oletusta yhdestä konkreettisesta todellisuudesta ja puoltaneet sosiaalisen todellisuuden konstruktioita (Tuomi & Sarajärvi 2012, 136; Tynjälä 1991, 390). Tynjälä (1991, 390–392) on suomentanut arviointikriteerit käsitteiksi uskottavuus/vastaavuus (engl. credibility), siirrettävyys (engl. transferability), tutkimustilanteen arvioiminen (engl. dependability) ja vahvistettavuus (engl. confirmability), ja niiden täyttymistä pohditaan seuraavaksi. Näin siksi, että laadullisessa tutkimuksessa tulee käsitellä ja raportoida huolellisesti mahdolliset virheet ja vääristymät, koska tutkija on tutkimusvälineenä (Patton 2002, 51).

Tutkimuksen *uskottavuutta* voidaan arvioida kahdesta näkökulmasta: Ensinnäkin tutkimus tulee toteuttaa siten, että tulokset ovat mahdollisimman us-

kottavia. Toiseksi tutkimuksessa tulee osoittaa, että tutkijan tekemät rekonstruktiot eli uudelleenrakennukset tutkimukseen osallistujien todellisuuksista ovat yhteneviä alkuperäisten konstruktioiden kanssa, mitä kutsutaan tutkimuksen vastaavuudeksi. (Graneheim & Lundman 2004, 109–110; Lincoln & Guba 1985, 296; Tynjälä 1991, 390.) Tämä tutkimus suunniteltiin hyvin etukäteen. Suunnittelun tukena toimivat aikaisemmat tutkimukset ja tutkijan erityispedagogiikan kandidaatin tutkielma aiheeseen liittyen. Tutkimukseen valittiin harvitaustisesti ja tarkoituksenmukaisesti neljä eri alakouluissa työskentelevää erityisopettaja-toimintaterapeutti-työparia, joilla oli kokemusta keskinäisestä yhteistyöstä oppilaiden ja perheiden tukemiseksi. Haastatteluissa kävi ilmi, että erikäisillä sekä erilaisen koulutuksen ja työkokemuksen saaneilla ammattilaisilla oli paljon kerrottavaa tutkittavasta ilmiöstä, mikä lisää tutkimuksen uskottavuutta. Huolimatta siitä, että joillekin haastateltaville ei ollut ehtinyt kertyä paljon kokemusta yhteistyöstä työparin kanssa, heillä oli aikaisempaa kokemusta yhteistyöstä toisen ammattilaisen kanssa (taulukko 1). Haastateltavat täydensivät näkemyksiään kokemuksilla, joita he olivat saaneet muiden kanssa. Kuten Watts ja Ebbutt (1987) esittävät, ryhmähaastattelu mahdollisti yksilöhaastatteluun verrattuna keskusteluiden kehittymisen ja useampien näkemysten esiintulemisen (Cohen ym. 2011, 432).

Teemahaastattelu sopi aineistonkeruumenetelmäksi tähän tutkimukseen, koska sillä saatiin kattava aineisto, joka vastasi uskottavasti tutkimuskysymyksiin (Graneheim & Lundman 2004, 110). Opettajat ja terapeutit toivat haastatteluissa esille vapaamuotoisesti näkemyksiä teemoista, joten aineisto edusti heidän kertomaansa. Ennalta valitut teemat varmistivat sen, että jokaisen työparin kanssa käsiteltiin tutkimuksen tarkoituksen näkökulmasta samoja aihealueita. (Eskola & Suoranta 2008, 87; Hirsjärvi & Hurme 2009, 48.) Väljien teemojen kautta ammattilaisten kokemuksia tavoitettiin monista eri näkökannoista (Hirsjärvi & Hurme 2009, 67). Koska tutkija on toimintaterapeutti ja tuleva erityisopettaja, hän ymmärsi haastatteluissa molempien ammattilaisten työnkuvia ja alakohtaisia käsitteitä. Koulutustaustastaan huolimatta tutkija pyrki olemaan puolueeton haastatteluissa. Hän yritti kuunnella haastateltavien kertomuksia

tarkasti ja ilman, että ne välittyivät hänen viitekehýksensä läpi. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 135–136.) Haastattelujen jälkeen ammattilaisilta kysyttiin epäselviin asioihin selvennyksiä sähköpostilla. Uskottavuuden osoittamiseksi aineistonkeruu kuvattiin seikkaperäisesti ja rehellisesti (Tuomi & Sarajärvi 2012, 21).

Sisällönanalyysissa tutkija kontrolloi ennakkokäsityksiään, jotta analyysi toteutui haastateltavien, eikä tutkijan ehdoilla (Graneheim & Lundman 2004, 111; Tuomi & Sarajärvi 2012, 96). Analyysissa huomioitiin tasapuolisesti opettajien ja terapeuttien mielipiteitä, eikä niitä yritetty yhdenmukaistaa. Tutkija ei keskittynyt vain aineiston yhtäläisyyksiin, vaan hän huomioi myös erilaisuuden, mikä lisäsi analyysin tarkkuutta ja aineistolähtöisyyttä (Eskola & Suoranta 2008, 139). Luokituksia tarkistettiin useita kertoja (Elo & Kyngäs 2008, 113), ja niitä korjattiin poistamalla tai lisäämällä pelkistyyksiä. Näin varmistuttiin siitä, että kaikki analyysiin sisällytetty oli merkityksellistä ja mitään olennaista ei jäänyt pois (Graneheim & Lundman 2004, 110). Analyysiprosessi kuvattiin yksityiskohtaisesti havainnollistavien taulukkoesimerkkien avulla aineiston ja tulosten yhteyden osoittamiseksi (Elo & Kyngäs 2008, 112). Tutkija toi esille raportissa, miten hän oli pelkistänyt, luokitellut ja käsitteellistänyt aineistoa. Tulosten esittämisessä hyödynnettiin suoria haastatteluotteita uskottavuuden parantamiseksi (Graneheim & Lundman 2004, 110; Hirsjärvi ym. 2009, 233). Tutkimuksessa tiedostettiin tutkijan vaikutus tutkimusasetelmaan ja sen tulkintaan (Cohen ym. 2011, 540; Patton 2002, 50; Tuomi & Sarajärvi 2012, 136), vaikka päämääränä oli osallistujien maailman kuvaaminen (Creswell 2007, 39; Hirsjärvi & Hurme 2009, 18, 189).

Tutkija kirjoitti koko tutkimusprosessin ajan päiväkirjaa ajatuksistaan, jotta hän pysyi tietoisena toiminnastaan, mikä takaa tutkimuksen uskottavuutta (Kylmä & Juvakka 2007, 128). Uskottavuuden lisäämiseksi tässä tutkimuksessa käytettiin Denzinin (1978, 297–301) kehittämää teoriatriangulaatiota, jossa hyödynnetään eri näkökulmia tai teorioita tutkimusaineiston tulkinnassa (Eskola & Suoranta 2008, 69; Hirsjärvi ym. 2009, 233; Patton 2002, 556). Kun analyysi oli valmis, tuloksia tarkasteltiin ekokulttuurisen teorian ja useiden tutkimusilmiöön liittyvien aikaisempien tutkimusten avulla. Ne laajensivat tämän tutki-

muksen näkökulmaa (Tuomi & Sarajärvi 2012, 145) ja syvensivät tuloksista tehtyjä johtopäätöksiä. Tulokset osoittautuivat uskottaviksi verrattaessa muihin tutkimuksiin (esim. Kennedy & Stewart 2011). Tutkimuksen uskottavuutta olisi voitu kohentaa Denzinin (1978, 295–297) näkemystä mukailien aineistotriangulaatiolla eli erilaisen tutkimusaineiston keräämisellä samasta tutkimusilmiöstä (Kylmä & Juvakka 2007, 128–129; Lincoln & Guba 1985, 305). Tässä tutkimuksessa olisi voitu teemahaastatella oppilasta ja vanhempia samojen tutkimusky-symyksiä ohjaamana kuin opettajia ja terapeutteja. Myös muita koulun työntekijöitä, kuten koulunkäynnin ohjaajia, olisi voitu haastatella. Niin kuin Patton (2002, 556, 560) tuo esille, aineistotriangulaation tarkoituksena ei ole saada samoja tuloksia, vaan sen avulla testataan tulosten johdonmukaisuutta ja yrittään ymmärtää mahdollisten eroavaisuuksien syitä. Tämän tutkimuksen uskottavuutta ja vastaavuutta olisi voitu voimistaa lisäksi osallistujatarkistuksella (engl. member checks), jolloin tulokset olisi annettu tutkimukseen osallistujien arvioitavaksi niiden paikkansapitävyyden näkökulmasta (Graneheim & Lundman 2004, 110; Kylmä & Juvakka 2007, 128). He olisivat voineet vahvistaa tuloksia, korjata virheitä sekä antaa lisää tietoa (Lincoln & Guba 1985, 314). Toisaalta Eskolan ja Suorannan (2008, 211) mukaan tutkimukseen osallistujat voivat olla sokeita kokemuksilleen ja tilanteilleen.

Tutkimustuloksia voidaan *siirtää* muihin konteksteihin tiettyjä ehtoja noudattamalla (Eskola & Suoranta 2008, 211–212). Tulosten siirrettävyys on riippuvaista tutkitun- ja sovellusympäristön samankaltaisuudesta (Lincoln & Guba 1985, 297, 316; Tynjälä 1991, 390). Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan harkinnanvaraisesti hyödyntää alakoulujen ohella muissa konteksteissa, kuten erityis- ja yläkouluissa, mikäli niissä työskentelee erityisopettaja-toimintaterapeutti-työpareja oppilaan ja perheen tukena. Tuloksia voidaan käyttää myös silloin, kun vasta pohditaan ja suunnitellaan ammattilaisten yhteistyön aloittamista tai toimintaterapeutin työllistämistä kouluun. Koulujen eri ammattilaisten lisäksi tuloksia voivat hyödyntää oppilaan vanhemmat. Tulokset voivat olla käyttökelpoisia niin ikään itsenäisinä ammatinharjoittajina toimiville toimintaterapeuteille, jotka tekevät yhteistyötä opettajien kanssa. Päätelmät tulosten siirret-

tävyyydestä eivät voi kuitenkaan perustua yksin tutkijan mielipiteisiin, koska ainoastaan tutkittu ympäristö on hänelle tuttu. Tulosten soveltaminen on lopulta tutkimuksen lukijoiden päätettävissä ja vastuulla. (Graneheim & Lundman 2004, 110; Lincoln & Guba 1985, 297–298; Tynjälä 1991, 390.) Lukijat tuntevat parhaiten ympäristön, jossa he pyrkivät ottamaan tulokset käyttöön. Tämän tutkimuksen tulosten siirrettävyyttä edistää se, että tutkimuksen toteuttaminen kuvattiin tarkasti ja selkeästi, jolloin lukijat voivat arvioida eri näkökohdista tulosten siirtomahdollisuuksia toisiin konteksteihin (Graneheim & Lundman 2004, 110; Lincoln & Guba 1985, 298, 316; Tynjälä 1991, 390). Tulokset kontekstualisoitiin eli taustoitettiin etenkin tutkimukseen osallistuneiden osalta, sillä heidän taustatietonsa ja valitsemisensa tutkimukseen kuvattiin kattavasti (Kylmä & Juvakka 2007, 115). Lukijat voivat esimerkiksi arvioida tuloksia osallistujien työkokemuksen ja silloisen työnkuvan kannalta. Tulosten raportoiminen moniulotteisesti ja tarkoituksenmukaisten aineistoesimerkkien avulla myös edistää tämän tutkimuksen tulosten siirtämistä muihin ympäristöihin (Graneheim & Lundman 2004, 110). Koska tämä oli laadullinen tutkimus, ensisijaisena tavoitteena oli kuitenkin tutkimusilmiön ymmärtäminen, eikä yleistysten tekeminen tuloksista (Hirsjärvi ym. 2009, 181–182).

Tutkimustilanteen arvioimisella tarkoitetaan sitä, että tutkija huomioi tutkimukseen ja ilmiöön liittyvät tekijät sekä ulkoiset tekijät, jotka ovat voineet vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen (Lincoln & Guba 1985, 299; Tynjälä 1991, 391). Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2009, 184) kirjoittavat, hyvä haastattelurunko lisää aineistonkeruun laadukkuutta ja luotettavuutta. Tämän tutkimuksen teemahaastattelurunko laadittiin huolellisesti, ja pilotoinnin avulla siitä saatiin tarkoitukseen sopiva sekä toimiva. Jokainen työparihaastattelu toteutui haastattelurungon mukaisesti. Esihaastattelun ansiosta tutkija osasi haastatella taitavammin ammattilaisia tutkimushaastatteluissa. Haastattelujen toteuttaminen ajallisesti lähekkäin varmisti sen, että ne olivat johdonmukaisia suhteessa toisiinsa (Graneheim & Lundman 2004, 110). Koska tutkijalla ei ollut pilotointia lukuun ottamatta aiempaa kokemusta parihaastattelusta, hän koki kehittyneensä haastattelijana jokaisen kerran jälkeen. Haastattelutekniikan oppiminen on

Tynjälän (1991, 391) mukaan tyypillinen tutkijasta johtuva vaihtelua aiheuttava tekijä. Tutkija osasi esittää ammattilaisille tarkempia kysymyksiä, kun tutkimusilmiö oli tullut tutuksi (Graneheim & Lundman 2004, 110). Haastattelut olivat johdonmukaisia myös suhteessa aineiston analyysiin, sillä sama tutkija suoritti ne tässä tutkimuksessa, mikä auttaa lukijaa luotettavuuden arvioimisessa.

Tynjälä (1991, 391) mainitsee, että myös ympäröivät olosuhteet voivat aiheuttaa vaihtelua tutkimukseen. Haastatteluaineisto on aina konteksti- ja tilansidonnainen (Hirsjärvi ym. 2009, 207). Tutkijan mielestä opettajat ja terapeutit olivat motivoituneita osallistumaan haastatteluihin. Osa heistä oli valmistautunut niihin etukäteen teemoihin tutustuen, mikä edisti haastattelujen onnistumista (Tuomi & Sarajärvi 2012, 73). Haastattelurungosta oli hyötyä kaikille haastattelun etenemisen seuraamisessa. Tutkija koki, että parihaastatteluissa oli avoin ja vapaa ilmapiiri (Eskola & Suoranta 2008, 97), eikä haastattelujen nauhoittamisella ollut negatiivista vaikutusta haastateltavien käyttäytymiseen tai puheeseen (Rapley 2004, 18-19). Ammattilaiset toivat rohkeasti näkemyksiään esille, vaikka ne poikkesivat työparin mielipiteistä. Heidän ei koettu vastaavan sosiaalisesti suotavasti, mikä vahvistaa haastattelujen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2009, 206). Joissakin haastatteluissa toinen ammattilaisista oli välillä enemmän äänessä kuin toinen, jolloin tutkija antoi hiljaisemmalle osapuolelle mahdollisuuden kertoa kantansa. Tutkija tunsu saavuttaneensa haastateltavien luottamuksen (Eskola & Suoranta 2008, 93; Hirsjärvi & Hurme 2009, 69). Vuorovaikutusta edisti se, että tutkija pystyi samastumaan opettajiin ja terapeutteihin sekä käyttämään heidän tuntemaansa kieltä (Eskola & Vastamäki 2015, 32-35). Myös tilat olivat ammattilaisille tuttuja, mikä edesauttoi turvallisen haastattelutilanteen syntymistä (Kylmä & Juvakka 2007, 91). Haastattelut jatkuivat sujuvasti hetkellisistä keskeytyksistä huolimatta: opettaja kävi juomassa vettä ja terapeutin puhelin soi.

Haastattelujen onnistumista edisti lisäksi se, että tutkijalla oli aikaisempaa kokemusta teemahaastattelemisesta. Kuten Patton (2002, 5, 341) tuo esille, haastatteluaineiston laadukkuus riippuu myös tutkijan metodologisista taidoista, sensitiivisyydestä ja tinkimättömyydestä. Tutkija antoi ammattilaisten kertoa

rauhassa näkemyksistään ja kokemuksistaan, ja hän pyrki olemaan empaattinen. Opettajia ja terapeutteja ei yritetty johdatella vastauksissa (Cohen ym. 2011, 205). Tutkija silti tiedosti, että haastattelun tulos oli seurausta hänen ja haastateltavien vuorovaikutuksesta (Hirsjärvi & Hurme 2009, 189). Luotettavuuden varmistamiseksi nauhoitukset litteroitiin pian haastattelujen jälkeen, jolloin ne olivat hyvin tutkijan muistissa (Eskola & Suoranta 2008, 98; Hirsjärvi & Hurme 2009, 185). Litteroimisessa tutkija oli täsmällinen. Litterointien luotettavuutta lisäsi se, että tallenteet olivat pääosin selkeitä ja kuuluvia (Hirsjärvi & Hurme 2009, 185). Parihaastattelun haittana oli se, että haastateltavat puhuivat toisinaan samaan aikaan, jolloin puheesta oli hetkittäin vaikea saada selvää nauhoituksia kuunneltaessa. Tällöin päiväkirjamuistiinpanot epäselvistä kohdista auttoivat tutkijaa analyysissa (Hirsjärvi & Hurme 2009, 184; Hirsjärvi ym. 2009, 267), joka tehtiin systemaattisesti luotettavuuden kasvattamiseksi (Ruusuvoori ym. 2010, 27).

Lincolnin ja Guban (1985, 300) mukaan tutkimuksen *vahvistettavuudessa* on kyse siitä, ovatko tutkimustulokset vahvistettavissa vai ei. Vahvistettavuuden edistämiseksi tutkija toi tutkimusraportissa perusteellisesti esille aineistolähtöisen sisällönanalyysin toteutumisen, jotta lukija voisi arvioida, miten tuloksiin ja johtopäätöksiin on päädytty (Kylmä & Juvakka 2007, 129). Tutkija lisäksi demonstroi tutkimusprosessin eri vaiheissa tekemiään ratkaisuja, jotta lukijan olisi helpompi seurata tutkimuksen kulkua (Elo & Kyngäs 2008, 112; Tynjälä 1991, 395). Lukija voisi myös arvioida ratkaisujen asianmukaisuutta. Päiväkirjasta oli hyötyä tutkijalle raporttia kirjoitettaessa (Kylmä & Juvakka 2007, 129). Merkin-
töjen avulla tutkijan oli mahdollista kuvailla tutkimuksen toteuttamista yksityiskohtaisesti. Tämän tutkimuksen vahvistettavuutta lisää se, että aikaisemmissa kansainvälisissä tutkimuksissa, joissa tutkittiin opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyötä, saatiin vastaavia tuloksia (Eskola & Suoranta 2008, 212). Tulosten vahvistettavuutta olisi voinut arvioida ulkopuolinen tarkastaja (Lincoln & Guba 1985, 318; Tynjälä 1991, 392). Niin kuin Kylmä ja Juvakka (2007, 129) tuovat esille, laadullisessa tutkimuksessa todellisuuksia on monia, joten eri tutkijat eivät välttämättä tulkitse aineistoa samalla tavalla. Tutkijoiden erilaiset

tulokset eivät kuitenkaan välttämättä heikennä tutkimusmenetelmän, eikä tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2009, 189).

6.5 Tutkimuksen eettisyys

Tämän tutkimuksen eettisyys huomioitiin koko tutkimusprosessin ajan suunnittelusta julkaisemiseen saakka (Cohen ym. 2011, 76; Creswell 2007, 44; Hirsjärvi & Hurme 2009, 19; Kuula 2011, 35–36; Kylmä & Juvakka 2007, 137). Eri-tyisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön tutkimiselle oppilaan ja perheen tukena alakoulussa oli tarve kansallisesti ja kansainvälisesti, joten aihe oli valintana eettisesti oikeutettu (Kylmä & Juvakka 2007, 144; Tuomi & Sarajärvi 2012, 129). Tutkimuksessa noudatettiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Ohjeiden mukaan toimiminen lisää tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta (Kuula 2011, 34; Tuomi & Sarajärvi 2012, 132) sekä varmistaa sen, että tutkimus on eettisesti laadukasta (Hirsjärvi ym. 2009, 23). Marshallin ja Rossmanin (2011, 44) mukaan tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta ei voi erottaa eettisyydestä. Etenkin TENKin julkaisemat ”Ihmistieteisiin luettavien tutkimusalojen eettiset periaatteet” vuodelta 2009 toimivat tämän tutkimuksen viitoittajina (Kuula 2011, 231–252).

Itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen toteutui tässä tutkimuksessa siten, että tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja perustui tutkimukseen osallistujille annettaviin riittäviin tietoihin (Christians 2003, 217; Eskola & Suoranta 2008, 56; Kuula 2011, 231). Tarpeellisten tietojen saaminen tutkimuksesta tapahtui lähettämällä henkilökohtaisesti erityisopettajille ja toimintaterapeuteille kirjallinen tiedote (liite 1). Työpareilla oli tiedossa, että tutkimukseen osallistumisen valintaperusteena oli heidän keskinäinen kokemuksensa yhteistyöstä alakoulun oppilaan ja perheen tukemiseksi. Ammatillaiset saivat tutkimuksen tekijän ja hänen ohjaajansa yhteystiedot, jotta heillä oli mahdollisuus kysyä lisätietoja. (Kuula 2011, 104–105.) Heillä oli myös oikeus tarkistaa oman haastattelunsa litteroitu teksti. Opettajia ja terapeutteja informoitiin mahdollisuudesta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä tahansa vaiheessa

(Kuula 2011, 107; Ryen 2004, 231). Vapaaehtoinen ja tietoinen osallistuminen tutkimukseen varmistettiin siten, että ammattilaiset allekirjoittivat suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta (liite 2). Tähän tutkimukseen hankittiin lisäksi muut tarvittavat tutkimusluvut eri kaupunkien sivistys- sekä sosiaali- ja terveystoimelta sekä koulujen rehtoreilta (Cohen ym. 2011, 81–84; TENK 2012, 6).

Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tässä tutkimuksessa pyrittiin välttämään tutkimukseen osallistujien vahingoittamista. Henkisten haittojen muodostumista vältettiin siten, että erityisopettajia ja toimintaterapeutteja kohdeltiin arvostavasti ja kohteliaasti, sekä heistä kirjoitettiin kunnioittavalla tavalla. (Kuula 2011, 237.) Tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisesti ja eettisesti kestävästi (TENK 2012, 6). Opettajille ja terapeuteille annettiin mahdollisuus varautua ennakoon haastatteluihin (Tuomi & Sarajärvi 2012, 73). Heille ilmoitettiin etukäteen esimerkiksi haastattelun keskimääräinen kesto kirjallisessa ohjeessa (liite 3) sekä tutkimusaiheeseen liittyvät teemat haastattelurunkolomakkeessa (liite 4). Tutkimuksessa pyrittiin ennaltaehkäisemään myös sosiaalisia haittoja tutkimukseen osallistujille (Kuula 2011, 238–239). Tutkija oli tietoinen siitä, että haastattelut saattoivat vaikuttaa haastateltaviin, vaikka se ei ollut tutkimuksen tarkoituksena (Cohen ym. 2011, 442–443; Patton 2002, 405). Työparit käyttäytyivät toisiaan kohtaan asiallisesti, vaikka heillä oli erilaisia mielipiteitä asioista. Tutkimusjulkaisusta ei nähty olevan tutkimukseen osallistujille negatiivisia seurauksia (Kuula 2011, 238). Heidän toivottiin hyötyvän tutkimustuloksista työelämässä.

Eettisesti keskeisenä näkökohtana tässä tutkimuksessa huomioitiin lisäksi tutkimukseen osallistujien yksityisyys ja tietosuoja (Kuula 2011, 239), vaikka tutkimusaihe ei liittynyt arkaluontoisiin henkilökohtaisiin asioihin (Eskola & Suoranta 2008, 57). Työpareille ei kerrottu muiden tutkimukseen osallistujien henkilöllisyyttä. Tutkija tiedosti kuitenkin sen, että etenkin toimintaterapeutit saattoivat tuntea toisensa tietäen tutkimukseen osallistumisesta, koska heitä työskenteli tutkimuksen teon aikana vain muutamia Suomen peruskouluissa. Opettajiin ja terapeutteihin oltiin yhteydessä puhelimella ja sähköpostilla henkilökohtaisesti tai työpareittain. Tutkimusaineisto säilytettiin tutkimuksen ajan

siten, että vain tutkijalla oli pääsy siihen. Haastattelujen äänitteet hävitettiin aineiston analyysin jälkeen (Kuula 2006, 132). Litteroinnit ja taustatietolomakkeet säilytettiin anonymisoituina, jolloin niistä oli poistettu tai muutettu kaikki tunnisteelliset tiedot (Kuula 2011, 200). Anonymisoinnin tavoitteena ei kuitenkaan ollut mahdollistaa aineiston jatkokäyttöä (Kuula & Tiitinen 2010, 452), sillä siitä ei ollut sovittu tutkimukseen osallistujien kanssa (Kuula 2006, 129).

Tutkimusraportti kirjoitettiin niin, että siitä ei ollut tunnistettavissa yksittäisiä henkilöitä. Suoria haastatteluosia hyödynnettiin tuloksissa nimettöminä aineistoesimerkkeinä. Esimerkit tuotiin esille siten, että niistä kävi ilmi se, kumman ammattilaisen sanomaa ilmaus oli, sekä mistä haastattelusta ilmaus oli otettu. Tunnistetiedot korvattiin täyttemerkeillä (- -), ja erisnimet kirjoitettiin yleisnimenä niiden perään (Kuula & Tiitinen 2010, 452–453). Tutkimukseen osallistujien tunnisteellisia tietoja ei kerätty tarpeettomasti tässä tutkimuksessa (Kuula 2011, 240). Taustatietoja (liite 5) kysyttiin siksi, että tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien ja toimintaterapeuttien yhteistyön kontekstia ymmärrettäisiin mahdollisimman hyvin. Sitä kautta voitaisiin myös pohtia paremmin tulosten soveltamista erilaisiin tilanteisiin. (Kylmä & Juvakka 2007, 76, 115.) Tutkimusaineisto hävitettiin tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja terapeuttien yhteystiedot poistettiin sen jälkeen, kun heille oli lähetetty valmis tutkimusjulkaisu (Kuula 2006, 132). Koska haastattelut olivat luottamuksellisia, haastateltavia kehoitettiin olemaan kertomatta niissä esille tulleita asioita haastattelujen ulkopuolella.

Tämän tutkimuksen eettisyyttä vahvistaa se, että tutkija oli rehellinen, huolellinen ja tarkka toimintatavoissaan. Tutkimusraportti kirjoitettiin avoimesti ja vastuullisesti. (TENK 2012, 6.) Hyvän tieteellisen tavan mukaisesti aineiston analyysi tehtiin tässä tutkimuksessa läpinäkyväksi, koska niin kuin Ruusuvuori (2010, 428) tuo esille, se on aina tulkinnallista työtä. Tutkimus oli eettinen myös suhteessa muihin tutkijoihin, sillä heidän julkaisuihinsa viitattiin asianmukaisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 26; TENK 2012, 6).

LÄHTEET

- Barnes, K. J. & Turner, K. D. 2001. Team collaborative practices between teachers and occupational therapists. *American Journal of Occupational Therapy* 55 (1), 83–89.
- Bazyk, S. & Case-Smith, J. 2010. School-based occupational therapy. Teoksessa J. Case-Smith & J. C. O'Brien (toim.) *Occupational therapy for children*. 6. painos. MO: Mosby Elsevier, 713–743.
- Benson, J. D., Szucs, K. A. & Mejasic, J. J. 2016. Teachers' perceptions of the role of occupational therapist in schools. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention* 9 (3), 290–301.
- Bernheimer, L. P., Gallimore, R. & Weisner, T. S. 1990. Ecocultural theory as a context for the individual family service plan. *Journal of Early Intervention* 14 (3), 219–233.
- Bernheimer, L. P. & Weisner, T. S. 2007. "Let me just tell you what I do all day..." The family story at the center of intervention research and practice. *Infants & Young Children* 20 (3), 192–201.
- Bose, P. & Hinojosa, J. 2008. Reported experiences from occupational therapists interacting with teachers in inclusive early childhood classrooms. *American Journal of Occupational Therapy* 62 (3), 289–297.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Case-Smith, J. 2010. An overview of occupational therapy for children. Teoksessa J. Case-Smith & J. C. O'Brien (toim.) *Occupational therapy for children*. 6. painos. MO: Mosby Elsevier, 1–21.
- Christians, C. G. 2003. Ethics and politics in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. 2. painos. CA: Sage, 208–243.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *Research methods in education*. 7. painos. London and NY: Routledge.
- Creswell, J. W. 2007. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 2. painos. CA: Sage.
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L. & Beaulieu, M.-D. 2005. The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core con-

- cepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care* 19 (1), 116–131.
- Denzin, N. K. 1978. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. 2. painos. NY: McGraw-Hill.
- Dunst, C. J. 2002. Family-centered practices: Birth through high school. *The Journal of Special Education* 36 (3), 139–147.
- Dunst, C. J., Johanson, C., Trivette, C. M. & Hamby, D. 1991. Family-oriented early intervention policies and practices: family-centered or not? *Exceptional Children* 58 (2), 115–126.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.
- Fairbairn, M. & Davidson, I. 1993. Teachers' perceptions of the role and effectiveness of occupational therapists in schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy* 60 (4), 185–191.
- Fingerhut, P. E., Piro, J., Sutton, A., Campbell, R., Lewis, C., Lawji, D. & Martinez, N. 2013. Family-centered principles implemented in home-based, clinic-based, and school-based pediatric settings. *American Journal of Occupational Therapy* 67 (2), 228–235.
- Gallimore, R., Coots, J., Weisner, T., Garnier, H. & Guthrie, D. 1996. Family responses to children with early developmental delays II: accommodation intensity and activity in early and middle childhood. *American Journal on Mental Retardation* 101 (3), 215–232.
- Gallimore, R., Goldenberg, C. N. & Weisner, T. S. 1993a. The social construction and subjective reality of activity settings: implications for community psychology. *American Journal of Community Psychology* 21 (4), 537–559.
- Gallimore, R., Weisner, T. S., Bernheimer, L. P., Guthrie, D. & Nihira, K. 1993b. Family responses to young children with developmental delays: accommodation activity in ecological and cultural context. *American Journal on Mental Retardation* 98 (2), 185–206.

- Gallimore, R., Weisner, T. S., Kaufman, S. Z. & Bernheimer, L. P. 1989. The social construction of ecocultural niches: family accommodation of developmentally delayed children. *American Journal on Mental Retardation* 94 (3), 216–230.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24 (2), 105–112.
- Hargreaves, AT., Nakhooda, R., Mottay, N. & Subramoney, S. 2012. The collaborative relationship between teachers and occupational therapists in junior primary mainstream schools. *South African Journal of Occupational Therapy* 42 (1), 7–10.
- Hart Barnett, J. E. & O’shaughnessy. 2015. Enhancing collaboration between occupational therapists and early childhood educators working with children on the autism spectrum. *Early Childhood Education Journal* 43 (6), 467–472.
- Hasselbusch, A. & Penman, M. 2008. Working together. An occupational therapy perspective on collaborative consultation. *Kairaranga* 9 (1), 24–31.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Holma, T. (toim.) 2003. Toimintaterapianimikkeistö 2003. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. *Varhaiskasvatus* 90.
- Hutton, E. 2008. ‘Back to school’ – piloting an occupational therapy service in mainstream schools in the UK. *Reflective Practice* 9 (4), 461–472.
- Isoherranen, K. 2008a. Toiminnan arviointi ja kehittäminen. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen (toim.) *Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki: WSOY, 161–172.
- Isoherranen, K. 2008b. Yhteistyön uusi haaste – moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen (toim.) *Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki: WSOY, 26–48.
- Kemmis, B. L. & Dunn, W. 1996. Collaborative consultation: The efficacy of remedial and compensatory interventions in school contexts. *The American Journal of Occupational Therapy* 50 (9), 709–717.

- Kennedy, S. & Stewart, H. 2011. Collaboration between occupational therapist and teachers: Definitions, implementation and efficacy. *Australian Occupational Therapy Journal* 58 (3), 209–214.
- Kennedy, S. & Stewart, H. 2012. Collaboration with teachers: A survey of South Australian occupational therapists' perceptions and experiences. *Australian Occupational Therapy Journal* 59 (2), 147–155.
- Kinos, J. 1994. Kohti lapsilähtöistä varhaiskasvatusta. *Pedagogiikan jatkumomalli*. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.) *Joustavasti oppimaan. 5–8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1–22.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2013. Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus 2013.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47490/veturiraportti04022014.pdf?sequence=1>. Luettu 15.5.2015.
- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124–140.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 446–459.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. *Laadullinen terveystutkimus*. Helsinki: Edita.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/2010.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. Luettu 11.8.2017.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. CA: Sage.
- Marshall, C. & Rossman, G. 2011. *Designing qualitative research*. 5. painos. CA: Sage.
- Miettunen, R. 2013. Näkymiä suomalaiseen toimintaterapiaan – jäsenkysely 2012. *TOImintaterapeutti* 1, 3–7.
- Morris, M. L. 2013. Collaboration in schools: perspectives of occupational therapist and teacher dyads. *Early Intervention & School Special Interest Section Quarterly* 20 (1), 1–4.

- Mäkelä, L. 2016. Toimintaterapeuteista. Sähköpostiviesti 2.8.2016. Tulostettu 6.8.2016.
- Männistö, E. 1994. Mitä perheelle tueksi. Kehitysvammaisten varhaiskasvatustutkimus 1990–1993. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Tutkimuksia 56.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nihira, K., Weisner, T. S. & Bernheimer, L. P. 1994. Ecocultural assessment in families of children with developmental delays: construct and concurrent validities. *American Journal on Mental Retardation* 98 (5), 551–566.
- Nochajski, S. M. 2001. Collaboration between team members in inclusive educational settings. *Occupational Therapy in Health Care* 15 (3–4), 101–112.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 12.5.2015.
- Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>. Luettu 15.6.2017.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. 30.12.2013/1287.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>. Luettu 15.6.2017.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. CA: Sage.
- Patton, S., Hutton, E. & MacCobb, S. 2015. Curriculum differentiation for handwriting and occupational therapy/teacher partnership: collaboration or conflict? *Irish Educational Studies* 34 (2), 107–124.
- Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998/628.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 17.6.17.
- Prigg, A. 2002. Experiences and perceived roles of occupational therapists working with children with special learning needs during transition to school: a pilot study. *Australian Occupational Therapy Journal* 49 (2), 100–111.
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys – Puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa.

- Jyväskylä studies in education, psychology and social research 198.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25455/9789513940447.pdf?sequ>. Luettu 25.4.2015.
- Rapley, T. 2004. Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 15–33.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Ryen, A. 2004. Ethical issues. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 230–247.
- Segal, R. 2004. Family routines and rituals: a context for occupational therapy interventions. *American Journal of Occupational Therapy* 58 (5), 499–508.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 342.
<https://www.thl.fi/documents/470564/817072/Sipari+2008+Kuntouttava+arki+lapsen+tueksi.pdf/af4af520-993b-437a-8b0d-559a03a7fe78>. Luettu 15.7.2016.
- Spagnola, M. & Fiese, B. H. 2007. Family routines and rituals. A context for development in the lives of young children. *Infants & Young Children* 20 (4), 284–299.
- Suomen Toimintaterapeuttiliitto ry 2016. Toimintaterapeuttien ammattieettiset ohjeet.
<http://www.toimintaterapeuttiliitto.fi/site/assets/files/1080/ammattieettisetohjeet2016.pdf>. Luettu 15.6.17.
- Takala, M. 2010. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36 (3), 162–172.
- Tauriainen, L. 1995. Ekokulttuurinen näkökulma vanhempien tukemisessa. Teoksessa M. Helminen (toim.) *Ensietiedosta evästä elämänhallintaan*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 235–250.

- TENK, tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 19.9.2016.
- Truong, V. & Hodgetts, S. 2017. An exploration of teacher perceptions toward occupational therapy and occupational therapy practices: a scoping review. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention* 10 (2), 121–136.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 9. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Villeneuve, M. 2009. A critical examination of school-based occupational therapy collaborative consultation. *Canadian Journal of Occupational Therapy* 76 (1), 206–218.
- Villeneuve, M. & Hutchinson, N. L. 2012. Enabling outcomes for students with developmental disabilities through collaborative consultation. *The Qualitative Report* 17 (97), 1–29.
- Vincent, R., Stewart, H. & Harrison, J. 2008. South Australian school teachers' perceptions of occupational therapy reports. *Australian Occupational Therapy Journal* 55 (3), 163–171.
- Weisner, T. S. 2002. Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human Development* 45 (4), 275–281.

LIITTEET

Liite 1. Tiedote tutkimukseen osallistuvalla

Hyvä erityisopettaja tai toimintaterapeutti,

pyydän Teitä ystävällisesti tutustumaan tähän tiedotteeseen. Olen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen erityispedagogiikan opiskelija. Teen pro gradu -tutkielmaa, jonka aiheena on erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyö oppilaan ja perheen tukena alakoulussa. Tutkimuksen aineiston keruuta varten olen etsinyt vapaaehtoisia alakoulussa työskenteleviä erityisopettajia ja toimintaterapeutteja, joilla on kokemusta keskinäisestä yhteistyöstä oppilaiden ja perheiden tukemiseksi. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten erityisopettaja ja toimintaterapeutti voivat yhteistyössä tukea oppilasta ja perhettä sekä mitä hyötyä erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyöstä on oppilaalle ja perheelle ammattilaisten näkökulmasta tarkasteltuna. Olen saanut tutkimukseen tutkimusluvan – – (kaupungin sivistystoimi/sosiaali- ja terveystoimi) sekä – – (koulun rehtori).

Tutkimusaineisto kerätään teemahaastattelemalla erityisopettajia ja toimintaterapeutteja työpareittain. Haastatteluteemat ja -ohjeet sekä suostumus- ja taustatietolomake toimitetaan haastateltaville postitse etukäteen tiedotteen mukana. Haastattelut pyritään toteuttamaan kouluilla ja niihin varataan aikaa yhdestä kahteen tuntiin. Haastattelut nauhoitetaan aineiston analysointia varten. Haastattelut ovat luottamuksellisia, eikä tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyyttä tuoda missään vaiheessa tutkimusta esille. Tutkimus on vapaaehtoinen ja siihen osallistuminen on mahdollista keskeyttää missä vain tutkimuksen vaiheessa.

Haastattelu- ja muu tutkimusaineisto säilytetään tutkimuksen ajan siten, että muilla kuin tutkijalla ei ole pääsyä niihin. Haastattelujen äänitteet hävitetään aineiston analyysin jälkeen ja haastattelujen auki kirjoitetut tekstit säilytetään ilman haastateltavien tai muiden henkilöiden tunnistetietoja. Haastateltavilla on oikeus tarkistaa halutessaan oman haastattelunsa auki kirjoitettu teksti. Haastattelun osia saatetaan lainata nimettöminä aineistoesimerkkeinä tulosten raportoinnissa. Tutkimusaineisto hävitetään tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua – – (ajankohta), jolloin se julkaistaan sähköisesti.

Vastaa mielelläni tutkimukseen liittyviin kysymyksiin, ja lisätietoa saa tarvittaessa myös ohjaajaltani Anja Rantalalta.

Jenna Kortesoja
TT (AMK), KK, KM-opiskelija
Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Erityispedagogiikka
s-posti
puh.

Anja Rantala
Lehtori, KT
Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Erityispedagogiikka
s-posti
puh.

Liite 2. Suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Minua on pyydetty osallistumaan opiskelija Jenna Kortesojan pro gradu -tutkielmaan, jonka aiheena on erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyö oppilaan ja perheen tukena alakoulussa.

Olen tutustunut saamaani kirjalliseen tiedotteeseen ja olen tietoinen tutkimuksen tarkoituksesta ja sisällöstä sekä kerättävän tutkimusaineiston käytöstä. Tiedän, että tutkimus on vapaaehtoinen ja saan keskeyttää tutkimukseen osallistumisen niin halutessani. Tiedän myös, että tutkimustulokset raportoidaan säilyttäen tutkimukseen osallistuneiden ja muiden henkilöiden anonymiteetti. Tutustun ennen haastattelua ennalta postitse toimitettuihin haastatteluteemoihin ja -ohjeisiin sekä otan haastatteluun mukaan täyttämäni taustatietolomakkeen. Olen saanut opiskelijan ja hänen ohjaajansa yhteystiedot, jotta voin tarvittaessa pyytää lisää tietoa tutkimuksesta.

Allekirjoituksellani vahvistan suostumukseni osallistua työpareittain suoritettavaan teemahaastatteluun – – (*päivämäärä, kellonaika, koulu, kaupunki*). Olen saanut näitä suostumuslomakkeita kaksi kappaletta, joista toinen jää allekirjoitettuna itselleni ja toisen annan allekirjoitettuna pro gradu -tutkielman tekijälle ennen haastattelua.

Paikka ja aika

Haastateltavan allekirjoitus

Nimenselvennys

Paikka ja aika

Tutkielman tekijän allekirjoitus

Nimenselvennys

Liite 3. Ohjeita haastatteluun osallistuvalla

- Haastattelu toteutetaan työpareittain siten, että haastatteluun osallistuu yksi erityisopettaja ja yksi toimintaterapeutti, joilla on kokemusta keskinäisestä yhteistyöstä oppilaiden ja perheiden tukemiseksi. Haastattelu kestää yhdestä kahteen tuntia ja se nauhoitetaan.
- Tutustu ennen haastattelua haastatteluteemoihin ja pohdi niitä etukäteen. Ota teemahaastattelurunko mukaan haastatteluun.
- Osallistu haastatteluun avoimin mielin ja kerro rohkeasti näkemyksesi asioista. Haastattelussa on olennaista saada erilaisia näkökulmia esille.
- Muista, että kysymyksiin ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta. Kokemuksesi ja mielipiteesi ovat tärkeitä ja ainutlaatuisia!
- Haastattelu on luottamuksellinen, joten älä kerro siinä esille tulleista asioista haastattelun ulkopuolella.

Tervetuloa haastatteluun!

Jenna Kortesoja
TT (AMK), KK, KM-opiskelija
Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Erityispedagogiikka
s-posti
puh.

Liite 4. Teemahaastattelurunko

Erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön toteutuminen oppilaan ja perheen tukemiseksi

- Yhteistyön aloittaminen
- Tuen tarpeet ja tavoitteet
- Yhteistyötavat, -paikat ja -ajat
- Työnjako, roolit ja vastualueet
- Yhteistyön määrä
- Yhteistyön päättäminen

Erityisopettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön hyödyt oppilaalle ja perheelle

- Yhteistyön hyötyjen kuvaileminen
(esim. Mitä tai millaista hyötyä yhteistyöstä on oppilaalle ja perheelle? Miten oppilas ja perhe hyötyvät yhteistyöstä? Missä ja milloin yhteistyön hyödyt ilmenevät?)
- Yhteistyön hyödyllisyyden arvioiminen
(esim. Arvioidaanko yhteistyön hyödyllisyyttä oppilaalle ja perheelle ja jos arvioidaan, niin miten? Ketkä arvioivat yhteistyön hyödyllisyyttä?)
- Yhteistyön hyötyjen maksimoiminen
(esim. Mitä yhteistyötapoja on koettu toimiviksi oppilaan ja perheen saamien hyötyjen kannalta ja miksi? Miten yhteistyötä voisi vielä kehittää, jotta se olisi mahdollisimman hyödyllistä oppilaalle ja perheelle?)

Muuta, mitä haastateltavat haluavat sanoa aiheeseen liittyen?

Liite 5. Haastateltavan taustatiedot

Sukupuoli nainen Äidinkieli suomi Ikä _____ v
 mies ruotsi
 muu, mikä? _____

Erityisopettajan tai toimintaterapeutin kelpoisuuteen liittyvät suoritettut tutkinnot:

Muut aikaisemmat tutkinnot:

Oppilaan ja perheen kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvä lisä- tai täydennyskoulutus:

Nykyinen virka-, tehtävä- tai ammattinimike _____

sekä -työnantaja _____ ja -työpaikka _____

Tämän hetkisen virka-/työsuhteen muoto _____ ja -kesto ___ kk/v

Kuvaus nykyisistä työtehtävistä erityisopettajana/toimintaterapeutina

Työkokemus yhteensä erityisopettajan/toimintaterapeutin työstä _____ kk/v

Kuvaus aikaisemmasta työkokemuksesta erityisopettajana/toimintaterapeutina

Haastattelutyöparin kanssa tehtävän yhteistyön kesto _____ kk/v

Työkokemus yhteensä joko toimintaterapeutin kanssa tehtävästä yhteistyöstä (eo vastaa) tai erityisopettajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä (tt vastaa)

_____ kk/v