



# Koulutoimintaterapeuttien näkemyksiä lapsen osallisuuden tukemisesta

Johanna Jankkari

Tiia Kihlakaski

Opinnäytetyö, AMK

Lokakuu 2022

Toimintaterapeutin tutkinto-ohjelma (AMK)

Jankkari, Johanna & Kihlakaski, Tiia

### Koulutoimintaterapeuttien näkemyksiä lapsen osallisuuden tukemisesta

Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Lokakuu 2022, 43 sivua

Toimintaterapeutin tutkinto-ohjelma. Opinnäytetyö AMK.

Julkaisun kieli: suomi

Julkaisulupa avoimessa verkossa: kyllä

### Tiivistelmä

Toimintakyvyn tuen tarve on koululaisilla yhä yleisempää, ja tehostettua tai erityistä tukea saa jopa 20 % peruskoulun oppilaista. Yleisopetuksessa nämä oppilaat jäävät usein vaille riittävää tukea. Koulussa säännöllisesti työskentelevällä koulutoimintaterapeutilla olisi mahdollisuus tukea lapsia matalalla kynnyksellä ja varhaisessa vaiheessa, mikä parantaisi lasten toimintakykyä ja osallisuutta. Koulutoimintaterapeutteja on kuitenkin tällä hetkellä Suomessa vain muutamia. Maailmalla koulutoimintaterapia on yhä yleisempää, ja sen toteuttamiseen on kehitetty näyttöön perustuva Partnering for Change -malli, jossa toimintaterapia on integroitu osaksi koulun ja luokan arkea.

Opinnäytetyön toimeksiantajana oli Jyväskylän ammattikorkeakoulun toimintaterapeutin tutkinto-ohjelma. Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää koulutoimintaterapeuttien näkemyksiä työskentelystään koulun oppilashuollossa lapsen osallisuuden tukemiseksi. Opinnäytetyö toteutettiin laadullisena tutkimuksena, ja tutkimusaineisto kerättiin toteuttamalla koulutoimintaterapeuttien fokusryhmähaastattelu. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti.

Opinnäytetyön tulokset osoittivat, että koulutoimintaterapeuttien työn perustan lapsen osallisuuden tukemisessa muodostavat vahva yhteistyösuhteen rakentaminen sekä avoin tiedon jakaminen. Lapsen osallisuuden tukeminen tapahtui kumppanuudessa eri toimijoiden kesken, joihin lukeutuivat koulutoimintaterapeuttien lisäksi lapset, opettajat, vanhemmat, muut oppilashuollon ammattilaiset sekä oppilashuollon ulkopuoliset terveydenhuollon ammattilaiset. Koulutoimintaterapeutit toteuttivat laaja-alaisia palveluja, yleisiä palveluja, kohdennettuja palveluja sekä yksilöllisiä palveluja tukeakseen lapsen osallisuutta.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että toimintaterapeuttien työskenteleminen osana koulun oppilashuoltoa on mahdollistanut yhteistyön eri toimijoiden kesken ja tarjonnut toimintaterapeuteille monipuoliset mahdollisuudet tukea lapsen osallisuutta kouluympäristössä sekä toteuttaa ennaltaehkäisevää toimintatapaa. Suomalaisten koulutoimintaterapeuttien kuvaamat toimintatavat lapsen osallisuuden tukemiseksi olivat monilta osin yhtenevät vaikuttavaksi todetun P4C-mallin kanssa. Huomattavimpana erona P4C-malliin oli suomalaisten koulutoimintaterapeuttien tarjoamien palveluiden laaja-alaisuus sisältäen konsultaatiota kouluille, joissa he eivät itse fyysisesti toimi. Lisäksi toisena merkittävänä erona oli suomalaisten koulutoimintaterapeuttien käyttämät standardoidut testit lasten toimintakyvyn arvioinnissa.

### Avainsanat (asiasanat)

toimintaterapia, koulutoimintaterapia, P4C, Partnering for Change, osallisuus

### Muut tiedot (salassa pidettävät liitteet)

-

**Jankkari, Johanna & Kihlakaski, Tiia**

**School-Based Occupational Therapists' views on supporting child participation**

Jyväskylä: JAMK University of Applied Sciences, October 2022, 43 pages

Degree Programme in Occupational Therapy. Bachelor's thesis.

Permission for open access publication: Yes

Language of publication: Finnish

**Abstract**

The need for functional support is increasingly common among schoolchildren, with up to 20% of primary school pupils receiving intensified or special support. In general education, these pupils often fall short of adequate support. A school-based occupational therapist (OT) working in a school-setting regularly would have the opportunity to support children at early stages, thereby improving children's ability to function and participate. However, there are currently only a few school-based OTs in Finland. Worldwide, school-based occupational therapy is increasingly common, and an evidence-based Partnering for Change (P4C) model has been developed to implement it. In P4C, occupational therapy is integrated into classrooms.

The thesis was commissioned by the Degree Programme in Occupational Therapy at Jyväskylä University of Applied Sciences. The aim of the thesis was to explore the views of school-based occupational therapists on their work in the student welfare services to support child participation. The thesis was conducted as a qualitative study, and the research data was collected by conducting a focus group interview with school-based occupational therapists. The data was analyzed according to the principles of theory-guided content analysis.

The results of the thesis showed that the basis of the work of Finnish school-based occupational therapists in supporting child participation is a strong cooperative relationship building and open knowledge translation. Support for child participation took place in a partnership between different actors, including children, teachers, parents, other student welfare service professionals and out-of-school health professionals. School-based occupational therapists implemented extensive services, universal services, targeted services, as well as individualized services to support child participation.

In conclusion, occupational therapists working as part of the school's student welfare services enables cooperation between different actors and provides occupational therapists with a wide range of possibilities to support child participation in the school environment and to implement preventive measures. The policies described by Finnish school-based occupational therapists to support child participation are in many respects consistent with the P4C model which has been found to be effective. The most noticeable difference to the P4C model is the wide range of services provided by Finnish occupational therapists, including consultations to schools where they do not physically operate themselves. In addition, another significant difference was the standardized tests used by Finnish school-based occupational therapists in assessing children's ability to function.

**Keywords/tags (subjects)**

occupational therapy, school-based occupational therapy, P4C, Partnering for Change, participation

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Koulutoimintaterapia Suomessa .....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Opinnäytetyön tavoite ja tutkimuskysymys.....</b>	<b>5</b>
2.1	Tiedonhaun kuvaus .....	5
<b>3</b>	<b>Oppilaan tuen järjestäminen.....</b>	<b>6</b>
3.1	Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tuki.....	6
3.2	Yksilökohtainen oppilashuolto .....	8
3.3	Toimintaterapian tasot koulussa.....	9
<b>4</b>	<b>Partnering for Change -malli lapsen osallisuutta tukemassa .....</b>	<b>10</b>
4.1	P4C-mallin tausta .....	10
4.2	P4C-mallin pääperiaatteet .....	11
<b>5</b>	<b>Opinnäytetyön toteutus.....</b>	<b>14</b>
5.1	Aineistonkeruu .....	15
5.2	Aineiston analyysi.....	16
<b>6</b>	<b>Tulokset.....</b>	<b>19</b>
6.1	Yhteistyösuhteen rakentaminen .....	19
6.2	Tiedon jakaminen.....	20
6.3	Kumppanuus .....	22
6.4	Palvelutasot.....	23
6.5	Yhteenvedo opinnäytetyön tuloksista .....	26
<b>7</b>	<b>Pohdinta.....</b>	<b>27</b>
7.1	Työskentely oppilashuollossa mahdollistaa yhteistyösuhteen rakentamisen.....	27
7.2	Koulutoimintaterapeutin erityisosaamiset ja tietotaito .....	28
7.3	Laaja-alaisista palveluista yksilöllisiin palveluihin .....	29
7.4	Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus .....	32
7.5	Johtopäätökset.....	33
<b>Lähteet .....</b>	<b>35</b>	
<b>Liitteet .....</b>	<b>39</b>	
Liite 1.	Suostumus haastatteluun.....	39
Liite 2.	Tiedote haastattelusta.....	40
Liite 3.	Haastattelurunko.....	43
<b>Kuviot</b>		
Kuvio 1.	Kolmiportainen tuen malli .....	7

Kuvio 2. Toimintaterapian tasot koulussa .....	9
Kuvio 3. Partnering for Change -malli .....	12
Kuvio 4. Suomalaisen koulutoimintaterapian keskeisiä periaatteita .....	26

## **Taulukot**

Taulukko 1. Esimerkki aineiston teemoittelusta .....	18
--	----

# 1 Koulutoimintaterapia Suomessa

Tässä opinnäytetyössä tarkastellaan koulutoimintaterapiaa ja sen nykytilaa Suomessa. Opinnäytetyön tavoitteena on kartoittaa suomalaisten koulutoimintaterapeuttien näkemyksiä työskentelytään koulun oppilashuollossa lasten osallisuuden tukemiseksi. Viitekehyksenä on Partnering for Change -malli (P4C), joka tarjoaa yhteisöllisen tavan toimintaterapiapalveluiden tarjoamiseen koulussa (Partnering for Change 2022). Mallin periaatteita avataan luvussa neljä. Suomessa ei tietävästi toistaiseksi työskentele yleisopetuksessa koulutoimintaterapeutteja, jotka toteuttaisivat P4C-mallin mukaista toimintatapaa sellaisenaan. Tutkimusten mukaan näyttöön perustuvien koulutoimintaterapian mallien tehokas hyödyntäminen koulutoimintaterapiassa edellyttääkin toimintaterapeuttien kouluttamista mallien periaatteisiin (O'Donoghue, O'Leary & Lynch 2021, 8).

Koulutoimintaterapia ja lapsen osallisuus ovat opinnäytetyön keskeisimmät käsitteet P4C-mallin rinnalla. Koulutoimintaterapialla tarkoitetaan tässä työssä sitä, että toimintaterapeutti työskentelee koululla säännöllisesti ja on osa oppilashuoltoa. Pelkät yksityisen sektorin toimintaterapeuttien toteuttamat koulukäynnit eivät sisälly määritelmään. Tällaiset koulutoimintaterapeutit ovat Suomessa harvinaisia. Esimerkiksi USA:ssa ja Kanadassa toimintaterapeutit ovat kuitenkin olleet jo pitkään kouluympäristössä arjen tukena. Myös Euroopassa kehitys on samansuuntainen ja esimerkiksi Ruotsissa ja Irlannissa työskentelee toimintaterapeutteja osana kouluhyvinvointipalveluita. (Metsäranta 2018.) Lapsen osallisuudella tarkoitetaan tässä opinnäytetyössä lapsen omaehtoista osallistumista koulussa tapahtuvaan toimintaan ja oikeutta tulla kuulluksi koulu yhteisössä. Lapsen toteutunut osallisuus sisältää lapsen mahdollisuuden vaikuttaa omaan koulunkäyntiinsä ja itseään koskevaan päätöksentekoon. Kaikkein keskeisintä kuitenkin on lapsen koulussa kokema tunne kuulumisestaan joukkoon. (Kinnunen 2021, 24; Leemann, Kuusio & Hämäläinen 2015, 2; Manninen 2015, 47.)

Toimintakyvyn tuen tarve on koululaisilla yhä yleisempää, ja joka viides peruskoulun oppilas tarvitsee tehostettua tai erityistä tukea (Oppimisen tuki 2021). Inklusion myötä nämä tukea tarvitsevat oppilaat ovat usein yleisopetuksessa eli niin sanotussa tavallisessa luokassa, mutta tukitoimet saattavat olla riittämättömät (Manninen 2015, 33, 40–42). Koululaisten mahdollisuudet saada toimintaterapiapalveluita vaihtelevat eri puolilla maata ja jonot saattavat olla kuukausien pituisia. Riittävä tuki varhaisessa vaiheessa parantaisi oppilaiden toimintakykyä, ehkäisisi riskiä syrjäytyä ja

toisi siten myös merkittäviä säästöjä yhteiskunnalle. Tukea tulisikin olla saatavilla matalalla kynnyksellä ja osana koulun arkea ja toimintakulttuuria. (Toimintaterapia kouluissa 2021.)

Toimintaterapiassa fokus on ollut perinteisesti yksilössä, ja asiakkaana on voinut olla esimerkiksi yksittäinen lapsi, jolla on erityistarpeita koulunkäyntiin liittyen (Rodger 2017, 257). Haasteita voi olla esimerkiksi jaksamisessa, keskittymisessä, motivaatiossa, kynätaidoissa ja yhteistyötaitoissa (Toimintaterapia kouluissa 2021). Koulutoimintaterapiassa on mahdollisuudet huomioida yksilön lisäksi yhteisö ja tavoittaa siten huomattavasti suurempi määrä tuen tarpeessa olevia lapsia. Asiakkaana onkin koko koululuokka ja toimintaterapia on integroituna kouluarkeen. Koulutoimintaterapiassa tavoite toiminta- ja asiakaskeskeisyydestä toteutuu, sillä lapsi huomioidaan osana yhteisöön, tunnistetaan hänen tarpeensa kuulua siihen, ja tuetaan hänen osallistumistaan toimintaan kouluympäristössä. Kouluarki ja siihen osallistuminen on merkittävä osa lapsuutta ja on tärkeää huomioida sen sisältävän monia elementtejä oppimisen lisäksi. Sosiaaliset ja itsestä huolehtimisen taidot korostuvat koulussa, ja lapsella on monenlaisia toiminnallisia rooleja. Lapselle kouluelämän sosiaalinen aspekti voi olla paljon merkityksellisempi kuin sen tuoma akateeminen hyöty ja menestys. Toimintaterapian integroiminen koululuokan toimintaan on perusteltua, sillä tällöin lapsen normaali kouluarki ja sen aikataulut eivät häiriinny, eikä lasta eroteta ryhmästään. Yksilöterapian voidaan ajatella jopa epäsuorasti vahingoittavan lapsen itsetuntoa ja vahvistavan mielikuvaa omasta erilaisuudesta niin lapsen itsensä kuin muun luokan silmissä. (Rodger 2017, 235, 238, 257.)

Koulutoimintaterapian kehittäminen vastaa Sosiaali- ja terveysministeriön vuosien 2020–2022 kuntoutuksen uudistamisen toimintasuunnitelman tavoitteisiin. Toimintasuunnitelmassa korostetaan moniammatillisuutta, varhaista puuttumista ja kuntoutuksen toteutumista osana lapsen arkea, jolloin yhteistyö esimerkiksi koulun kanssa on hyvin tärkeää. Lapsen arjen toimijoiden rooli on tärkeä kuntoutusprosessin kaikissa vaiheissa, ja yhteistoimijuuden edistäminen palvelee myös kuntoutuksen tavoitteiden toteutumista. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2020, 11, 13, 42–46.) Kumppanuuteen perustuvassa yhteisöllisessä toimintaterapian mallissa toimintaterapeutti tekee tiiviisti yhteistyötä vanhempien, opettajien ja muun moniammatillisen tiimin kanssa. Näin ollen P4C-malli tarjoaa raamit yhteistoimijuuden kehittämiseen ja toteuttamiseen. Lisäksi se tarjoaa keinoja lasten erityistarpeiden varhaiseen tunnistamiseen, osallisuuden edistämiseen ja kuntoutukseen. (Missiuna & Hecimovich 2015, 17–18.)

## 2 Opinnäytetyön tavoite ja tutkimuskysymys

Opinnäytetyön toimeksiantajana on Jyväskylän ammattikorkeakoulun toimintaterapeutin tutkinto-ohjelma. Opinnäytetyön tavoitteena on selvittää koulutoimintaterapeuttien näkemyksiä työskentelystään koulun oppilashuollossa lapsen osallisuuden tukemiseksi. Tähän tavoitteeseen vastataan seuraavan tutkimuskysymyksen kautta.

- Mitä toimintaterapeutit tekevät osana koulun oppilashuoltoa lapsen osallisuuden tukemiseksi?

Opinnäytetyön tuloksia voidaan hyödyntää toimintaterapeutin tutkinto-ohjelman opetussuunnitelman kehittämisessä. Tämän lisäksi tuloksia voidaan hyödyntää myös laajemmin kehitettäessä suomalaisia koulutoimintaterapiakäytäntöjä.

### 2.1 Tiedonhaun kuvaus

Opinnäytetyön tietoperusta rakentuu suurelta osin Partnering for Change -mallia käsittelevistä teollisista julkaisuista. Tiedonhaussa hyödynnettiin Janet Finna -hakutoimintoa sekä Cinahl (Ebsco)-, PubMed- ja ProQuest Central -tietokantoja. Tiedonhaun asiasanoina käytettiin käsitteitä Partnering for Change, school-based occupational therapy, koulutoimintaterapia ja osallisuus. Muita hakusanoja olivat muun muassa ”Partnering for Change” OR/AND ”school-based occupational therapy”, koulutoimintaterap\*, ”kolmiportainen tuki” ja ”children” AND ”participation”.

Opinnäytetyössä hyödynnettiin ensisijaisesti vertaisarvioituja tutkimusartikkeleita. Löydettyjen artikkeleiden soveltuvuutta arvioitiin lukemalla ensin artikkeleiden otsikot. Opinnäytetyön aiheen kannalta relevanttien otsikoiden perusteella valittiin artikkelit, joista luettiin tiivistelmät. Valitettavasti muutamat aiheen kannalta relevantit ja tuoreet tutkimusartikkelit olivat maksumuurin takana ja tästä syystä niitä ei käytetty opinnäytetyön teoreettisen perustan rakentamisessa. Tietokantojen lisäksi tiedonhaussa hyödynnettiin löydettyjen julkaisujen viittausketjuja muihin lähteisiin. Suomalaisen koulutoimintaterapian nykytilaa kartoitettiin muun muassa Suomen Toimintaterapeuttiliitto ry:n ja Opetushallituksen julkaisemilla aineistoilla, joita löydettiin Googlen ja Google Scholarin hakutoimintojen avulla.



Tiedonhaussa on pyritty mahdollisimman ajantasaisen tiedon keräämiseen, mutta vanhimmat P4C-mallia käsittelevät artikkelit ovat kymmenen vuotta vanhoja. Opinnäytetyön aiheen kannalta ne ovat kuitenkin asiasisällöltään edelleen relevantteja. P4C-mallia kriittisesti tarkastelevia tutkimuksia ei löytynyt, vaikkakin kaikissa mallia käsittelevissä julkaisuissa oli eritelty myös mallin haasteita. Suuressa osassa P4C-mallia käsitteleviä tutkimuksia oli kirjoittajina mallin kehittämistyöryhmän jäseniä, mikä saattaa vaikuttaa kriittisen näkökulman rajoittuneisuuteen.

### **3 Oppilaan tuen järjestäminen**

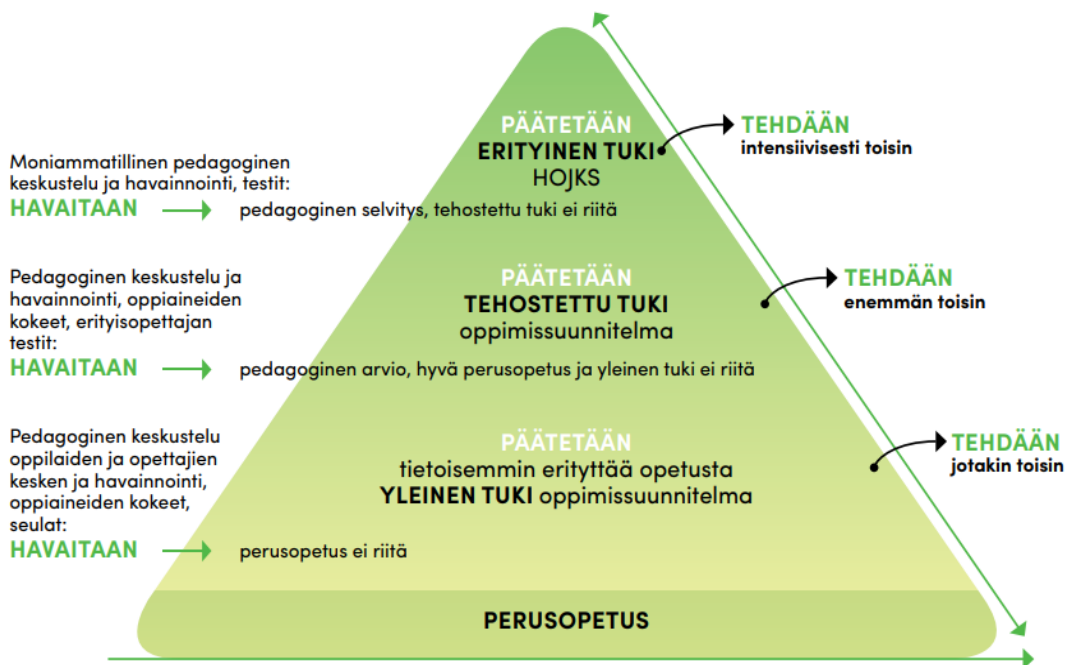
Tässä luvussa kerrotaan pääpiirteet oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa tällä hetkellä käytössä olevasta kolmiportaisen tuen mallista, sekä Opetusalan ammattijärjestön esille tuomia kokemuksia sen toimivuudesta. Kolmiportainen tuen malli on olennainen osa koulujen toimintakulttuuria ja koulutoimintaterapeutin työympäristöä. Opettajat ovat ensisijaisesti vastuussa oppilaan oppimisen tuen tarpeiden havaitsemisesta, ja heidän näkemyksensä antavat toimintaterapeutille tietoa siitä, millaisesta yhteistyöstä he hyötyisivät työssään (Aronpuro, Laitinen & Metsäranta 2019). Luvussa käsitellään lyhyesti myös yksilökohtaista oppilashuoltoa sekä tällä hetkellä koulussa tarjottavien toimintaterapiapalveluiden periaatteita ja käytäntöjä.

#### **3.1 Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tuki**

Suomessa otettiin vuonna 2011 käyttöön kolmiportainen tuen malli. Malli on esitetty myöhemmin tässä luvussa kuviossa 1. Tuki jakautuu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Kolmiportaisella tuella on pyritty lisäämään oppilaiden tuen suunnitelmallisuutta ja takaamaan tuen jatkuvuus koko koulupolun ajan. Kolmiportainen tuki myös mahdollistaa tuen joustavan mukauttamisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin ja kehitystasoon nähden. (Kolmiportainen tuen malli n.d.) Kolmiportaisen tuen mallilla pyritään siis vastaamaan oppilaan perusopetuslain mukaiseen oikeuteen saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen tullessa ilmi (POL 628/1998, 30§).

Jotta oppilaan oikeus varhaiseen oppimisen tukeen täyttyy, tulee jokaisen lapsen tilannetta seurata aktiivisesti. Jos lapsella havaitaan tuen tarvetta, on yleinen tuki ensimmäinen keino oppilaan tukemiseksi. Käytännössä yleiseen tukeen voi sisältyä erilaisia oppimista tukevia ratkaisuja sekä tuki- ja ohjaustoimia, joilla pyritään tukemaan lapsen päivittäistä koulunkäyntiä. Yleisen tuen

saaminen ei edellytä tutkimuksia tai päätöksiä, vaan tukea tarjotaan heti tarpeen ilmetessä. Tuen tarpeen ollessa suurempi, on oppilaalla oikeus tehostettuun tukeen. Tuki on tällöin intensiivisempää ja pitempiaikaisempaa. Tehostetun tuen tukikeinot ovat myös yksilöllisempiä ja tuen muotoja voi olla tarvittaessa useita. Tehostetun tuen aloittaminen vaatii moniammatillisena yhteistyönä toteutetun pedagogisen selvityksen. Kaikkein intensiivisimpänä tukimuotona on erityinen tuki, jota varten tarvitaan pedagogiseen selvitykseen perustuva hallintopäätös. Erityiseen tukeen kuuluu erityisopetusta ja muuta perusopetuslakiin sisältyvää oppilaan tarvitsemaa tukea. Oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), josta tukitoimet käyvät ilmi. Tuen suunnittelussa ja toteutuksessa lapsen huoltajien tuki, moniammatillinen yhteistyö ja yksilöllinen ohjaus ovat avainasemassa. (Oppimisen ja koulunkäynnin tuki 2021.)



Kuvio 1. Kolmiportainen tuen malli (Aronpuro ym. 2019, 5).

Vaikka kolmiportaisen tuen mallilla on pyritty takaamaan oppilaan tuen suunnitelmallisuus, jatkuvuus ja joustavuus, on sitä myös kritisoitu. Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ) mukaan kolmiportainen tuki ei toimi ja järjestelmässä olisi uudistamisen tarvetta. OAJ listaa mallin kipupisteiksi muun muassa tehostetun ja erityisen tuen rajan epäselvyyden, erityisopetuksen liian vähäiset resurssit, käytäntöjen ja toimintakulttuurien vaihtelevuuden ja puutteellisen tiedonkulun. Käytännössä oppilaat eivät saa riittävää tukea, mikä vaikeuttaa oppimisen vähimmäistavoitteiden saavuttamista. (Tuki toimivaksi: Kolmiportaista tukea varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle 2020.)

Oppilaiden lisääntynyt tuen tarve on herättänyt keskustelua myös erilaisissa medioissa. Vuonna 2020 joka viides peruskoulun oppilas oli joko erityisen tai tehostetun tuen piirissä (Oppimisen tuki 2021). Tuen tarpeen taustalla voi olla esimerkiksi oppimisvaikeuksia, sosioemotionaalisia ongelmia, neuropsykiatrisia häiriöitä (esimerkiksi ADHD, autismikirjon häiriöt, kehityksellinen kielihäiriö, Touretten oireyhtymä) tai mielenterveyden häiriöitä. Ylen verkkoartikkelin mukaan erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä on kasvussa ja erityisen tuen päätökset ovat kaksinkertaistuneet viimeisen 20 vuoden aikana. Tästä huolimatta opettajat kokevat tuen riittämättömäksi. Tämä johtunee siitä, että tukea tarvitsevat lapset ovat pääosin integroituna yleisopetukseen inklusion periaatteen mukaisesti. Toisin sanoen oppilaat, jotka aiemmin olisi sijoitettu erityisluokalle tai -kouluun, ovat nyt samassa luokassa muiden oppilaiden kanssa. Tavallisiin luokkiin ei myöskään aina saada erityisen tuen edellyttämiä tukitoimia. Näin ollen erityisluokille olisi suuri tarve, mutta niille pääseminen on nykyisin vaikeaa ja jonot ovat pitkät. Opettajat myös kokevat oman osaamisensa usein riittämättömäksi, ja opetuksen ja tehtävien eriyttämistä erilaisiin tuen tarpeisiin soveltuviksi pidetään haastavana. Valtaosa opettajien ajasta menee tukea tarvitsevien lasten opettamiseen muiden lasten jäädessä taka-alalle. Tilanne tuntuu opettajien mukaan epäoikeudenmukaiselta kaikkien osapuolten näkökulmasta. (Maskonen 2018.) Härkönen (2019) tuo OAJ:n kehittämisspäällikkö Jaakko Salon haastatteluun perustuvassa kirjoituksessaan esille myös oppilaan sosioekonomisen taustan vaikutuksen koulumenestykseen. Sosioekonominen asema vaikuttaa erityisesti lukutaitoon ja ilmiö on vahvistunut viimeisen kymmenen vuoden aikana. OAJ onkin huolissaan siitä, että suomalaisen peruskoulun tasa-arvoistava vaikutus on katoamassa, ja tästä aiheutuvat yhteiskunnalliset seurannaisvaikutukset voivat olla kauaskantoisia. Tiiviiseen ja varhaiseen oppimisen tukeen panostaminen mahdollistaisi tasa-arvoiset mahdollisuudet kaikille lapsille. (Härkönen 2019.)

### **3.2 Yksilökohtainen oppilashuolto**

Vuonna 2014 voimaan tullut uusi oppilashuoltolaki toi muutoksia koulun tukitoimien järjestämistä koskeviin säännöksiin. Laissa puhutaan yksilökohtaisesta oppilashuollosta, jolla tarkoitetaan oppilaalle annettavia kouluterveydenhuollon palveluita, oppilashuollon psykologi- ja kuraattoripalveluita sekä yksittäistä oppilasta koskevaa monialaista oppilashuoltoa. Lain myötä yksilökohtainen oppilashuolto erotellaan perusopetuslaissa säädetystä oppimisen ja koulunkäynnin tuesta, ja se vaatii oppilaan ja huoltajan suostumuksen. Yksilökohtainen oppilashuolto perustuu siis aina vapaaehtoisuuteen, kun taas oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen toimia voidaan toteuttaa myös ilman oppilaan ja huoltajan suostumusta. Molemmissa tukimenetelmissä lähtökohtana on

kuitenkin yhteistyö koulun ja kodin välillä. (Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuolto 2022.) Koulutoimintaterapeutti voi toimia osana monialaista yksilökohtaista asiantuntijaryhmää ja tehdä yhteistyötä koulun muiden työntekijöiden sekä myös koulun ulkopuolisten tahojen kanssa (Toimintaterapeutti arjen asiantuntijana – työnkuvien vertailua 2019).

### 3.3 Toimintaterapian tasot koulussa

Toimintaterapiaa voidaan koulussa tarjota kolmella tasolla kolmiportaisen mallin tapaan. Nämä tasot esitetään kuviossa 2. Ensimmäisellä tasolla ovat yleiset toimintaterapiapalvelut, jotka on suunnattu kaikille oppilaille; tavoitteena on edistää heidän osallistumistaan ja sitoutumistaan koulussa tapahtuvaan toimintaan. Toimintaterapeutit jakavat tietoa koulun henkilökunnalle ja tuovat esiin toimintaterapeutista lähestymistapaa. Toisella tasolla ovat tehostetut ja kohdennetut toimintaterapiapalvelut sellaisille oppilaille, joilla on riski terveyden tai hyvinvoinnin heikkenemiseen. Toimintaterapeutit tukevat opettajia koulutehtävien mukauttamisessa ja voivat esimerkiksi ohjata oppilaille tarkoitettuja ryhmiä erilaisten taitojen vahvistamiseksi. Kolmannella tasolla on intensiivisiä, erikoistuneita toimintaterapiapalveluita oppilaille, joilla on jo havaittuja toimintakyvyn vaikeuksia ja osallistumisen rajoitteita. Toimintaterapeutit voivat esimerkiksi suunnitella henkilökohtaisia harjoitusohjelmia muun muassa motoristen taitojen tukemiseksi tai ohjata vanhempia lapsen osallistumismahdollisuuksien lisäämiseksi. (Aronpuro ym. 2019, 6,7.)



Kuvio 2. Toimintaterapian tasot koulussa (Aronpuro ym. 2019, 6).

## 4 Partnering for Change -malli lapsen osallisuutta tukemassa

Opinnäytetyön viitekehyksenä on Partnering for Change -malli (P4C-malli). Tässä luvussa kuvataan P4C-mallin taustaa ja periaatteita. P4C on innovatiivinen ja näyttöön perustuva malli, jonka keskiössä on koulussa toteutettava yhteistyö eri toimijoiden välillä. Se tarjoaa lapsen tarpeisiin perustuvan, porrastetun lähestymistavan toimintaterapian toteuttamiseen kouluissa. (Missiuna & Hesimovic 2015, 11–15, 17, 30.) Mallin tavoitteina on edesauttaa oppilaiden erityistarpeiden varhaista tunnistamista, kehittää opettajien ja perheiden kykyä ymmärtää lasten tuen tarpeita, ehkäistä haasteista aiheutuvia seurannaisvaikutuksia sekä edistää lasten osallistumista kotona ja koulussa (Partnering for Change 2022).

### 4.1 P4C-mallin tausta

P4C-mallin kehittivät Kanadan Ontariossa Cheryl Missiuna, Kathy Hecimovich ja Nancy Pollock yhdessä poikkitieteellisen tutkimusryhmän kanssa vuosina 2008–2015 ja sen kehittämistä on rahoittanut Kanadan Ontarion terveyst- ja opetusministeriö. Alun perin P4C-malli kehitettiin tueksi lapsille, joilla on kehityksellinen koordinaatiohäiriö (DCD, Developmental Coordination Disorder). Tämä johtuu siitä, että mallin kehitysvaiheessa he olivat suurin asiakasryhmä toimintaterapian arviointijonossa Ontariossa. (Partnering for Change 2022.) DCD on kehityksellinen neurobiologinen häiriö, joka aiheuttaa merkittäviä vaikeuksia oppia uusia motorisia taitoja ja soveltaa jo opittuja taitoja uusissa tilanteissa. DCD:stä käytetään myös nimitystä motorisen oppimisen vaikeus. Vaikeudet heijastuvat moniin arjen toimintoihin kuten pukeutumiseen, kirjoittamiseen, ruokailuun, leikkiin ja liikuntaan. DCD esiintyy hyvin usein päällekkäin muiden koulunkäyntiä hankaloittavien oireiden ja häiriöiden kanssa, ja tutkimusten mukaan motorisen koordinaation vaikeuksia esiintyy jopa 60 prosentilla lapsista, joilla on oppimisvaikeuksia. (Mikkonen, Nikander & Voutilainen 2015.) ADHD- diagnoosin saaneista lapsilla jopa 50 prosentilla on myös kehityksellinen koordinaatiohäiriö. Muita päällekkäin ilmeneviä häiriöitä ovat muun muassa autismitietäminen häiriöt, lukemisvaikeus, matemaattinen oppimisvaikeus sekä kielellinen erityisvaikeus. (Asunta 2018, 34, 35.)

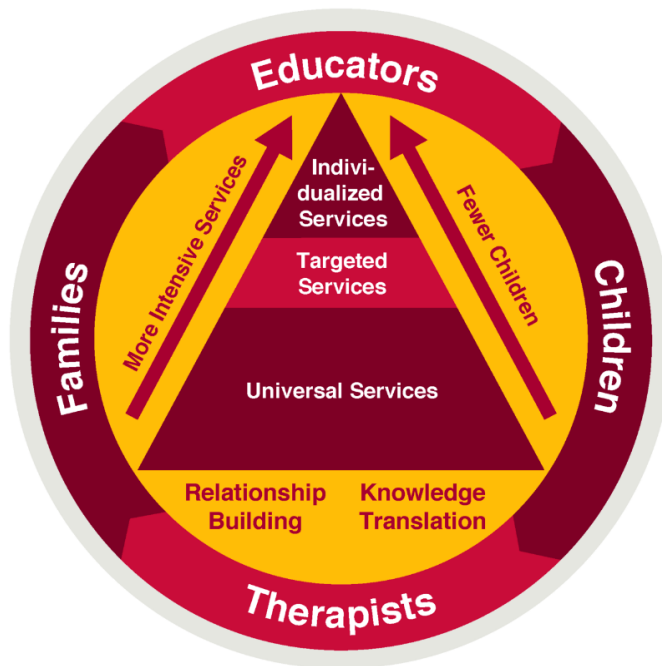
Alkuperäisestä käyttötarkoituksestaan huolimatta P4C-mallin on osoitettu hyödyttävän kaikkia lapsia, joilla ilmenee haasteita koulussa (Camden, Campbell, Missiuna, Berbari, Heguy, Gauvin, Dostie, Ianni, Rivard, GOLD Research Team & Anaby 2021, 74). P4C-mallia soveltavat koulutoimintaterapeutit pystyvät tutkitusti tunnistamaan pelkän havainnoinnin ja dynaamisen suoriutumisen

analyysin (Dynamic Performance Analysis, DPA) avulla oppilaat, joilla on haasteita motoriikassa, keskittymisessä, oppimisessa tai sosiaalisissa taidoissa. Tässä käytetty termi dynaamisen suoriutumisen analyysi on opinnäytetyöntekijöiden vapaa käänös alkuperäiskäsitteestä Dynamic Performance Analysis. P4C-mallin ja edellä mainitun dynaamisen suoriutumisen analyysin avulla on mahdollista edistää ongelmien varhaista tunnistamista ja näin ollen myös tarjota lapsille ajoissa heidän tarvitsemaansa tukea. (Missiuna, C., Pollock, N., Campbell, W., DeCola, C., Hecimovich, C., Sahagian Whalen, S., Siemon, J., Song, K., Gaines, R., Bennett, S., McCaulay, D., Stewart, D., Cairney, J., Dix, L. & Camden, C. 2017, 152–153.) Toisaalta on myös todettu, että palvelun laajentaminen kaikkiin tukea tarvitseviin lapsiin aiheuttaa toimintaterapeuteille ajankäytöllisiä haasteita (Camden ym. 2021, 79).

## 4.2 P4C-mallin pääperiaatteet

P4C-mallin hankeraportissa mallin johtoajatus kiteytetään seuraavasti: “The principles of Partnering for Change are the four Cs: Building Capacity through Collaboration and Coaching in the school Context”. Mallin nimi on akronyymi, joka koostuu seuraavista C-kirjaimella alkavista sanoista: Capacity, Collaboration, Coaching ja Context. Ensimmäiset kolme käsitettä voidaan suomentaa esimerkiksi kyvykkyydeksi, yhteistyöksi ja ohjaamiseksi. Lisäksi käsitteellä ”context” viitataan tässä yhteydessä erityisesti kouluympäristöön. Käsite ”partnering”, josta mallin nimessä esiintyvä P-kirjain tulee, puolestaan viittaa yhteistyöhön eri osapuolten välillä. Kuviossa 3 ympyrän ulkokehällä kuvataan kumppanuuteen (partnership) pohjautuvaa yhteistyötä opettajan, terapeutin, lapsen ja hänen vanhempiansa välillä. (Missiuna & Hecimovich 2015, 28.)

**PARTNERING FOR CHANGE: P4C**  
 Building Capacity through Collaboration and Coaching in Context



Kuvio 3. Partnering for Change -malli (Partnering for Change 2022).

Kuviossa 3 on esitetty P4C-mallin pääperiaatteet. P4C-malli sisältää seuraavat kolme palveluiden tasoa, joilla vastataan lasten tuen tarpeeseen: 1. Universal Services, 2. Targeted Services ja 3. Individualized Services. Tässä opinnäytetyössä nämä termit on suomennettu yleisiksi, kohdennetuiksi ja yksilöllisiksi palveluiksi. P4C-mallin mukaisessa toimintaterapiassa koulutoimintaterapeutti keskittyy yksittäisen lapsen sijaan kokonaiseen koululuokkaan. Mallin ensimmäisellä tasolla, yleisten palveluiden tasolla, toimintaterapeutti työskentelee luokassa opettajan parina, jolloin työskentely hyödyttää luokan kaikkia oppilaita. Terapeutti voi esimerkiksi muokata oppimisympäristöä, auttaa suunnittelemaan vaihtoehtoisia tehtävien toteutustapoja tavoitteiden saavuttamiseksi tai opettaa tarvittavia taitoja koko luokalle. Toimintaterapeutti myös jakaa tietoa luokan opettajalle edistääkseen opettajan ymmärrystä lasten kehityksellisistä eroista. Tavoitteena on kohentaa opettajan tietämystä ja osaamista lasten kehityksellisistä eroista ja motorisista taidoista, joilla on vaikutusta lapsen koulunkäyntiin. Toimintaterapeutti voi ohjata opettajaa mukauttamaan tehtäviä sellaisiksi, ettei lapsilta vaadita taitoja, joihin heillä ei vielä ole valmiuksia. Kynätehtäviä voidaan esimerkiksi osin korvata tarrojen tai leimojen käytöllä ja niin edelleen. Tarkoituksena on, että kaikki lapset voivat yksilöllisestä kehitystasostaan huolimatta osallistua tasa-arvoisesti ja saavuttaa

opetussuunnitelman tavoitteita. Tämä mahdollistuu opettajan kanssa tehtävän tiiviin yhteistyön avulla, jolloin myös toimintaterapeutti hyötyy opettajan osaamisesta ja tietotaidosta. (Missiuna, Pollock, Levac, Campbell, Sahagian Whalen, Bennett, Hecimovich, Gaines, Cairney & Russell 2012, 44.)

Toimintaterapeutin tieto ympäristön ja ihmisen dynaamisesta vuorovaikutuksesta sekä taito havainnoida ja analysoida toimintaa mahdollistavat toimintatapojen ja ympäristön muutosten kohdentamisen vastaamaan yhä paremmin oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Seuraavalla, kohdennettujen palveluiden interventiotasolla toimintaterapeutti ja opettaja voivat keskittyä tarkemmin pienempään oppilasjoukkoon, joilla on haasteita suoriutumisessa. Toimintaterapeutti voi auttaa opettajaa eriyttämään opetuksen sisältöä ja materiaaleja tuen tarpeessa oleville lapsille. Opettaja saattaa havaita lapsella olevan haasteita esimerkiksi kynätaidoissa, mutta taustalla oleva syy jää usein epäselväksi – onko kyse koordinaatiokyvyn ja motorisen ohjailun vaikeuksista johtuvasta kehitysviiveestä vai lähinnä harjoituksen puutteesta? Toimintaterapeutti voi auttaa valitsemaan lapsen valmiustasolle soveltuvia tehtäviä ja havainnoida toteutettavien interventioiden vaikuttavuutta, jolloin voidaan nopeasti huomata, tapahtuuko lapsen taidoissa kehitystä vai onko työskentely hänelle yhä liian haastavaa. Esimerkiksi DCD:n omaavilla lapsilla ikätasoisten tehtävien ja harjoitusten tekeminen ei yleensä auta uusien motoristen taitojen oppimisessa. (Missiuna ym. 2012, 44–45.)

Kolmannella, yksilöllisten palveluiden tasolla, tuki on intensiivisintä ja toimintaterapeutti työskentelee yksittäisten oppilaiden kanssa, joiden tuen tarve on suuri. Terapeutti havainnoi lasta koulussa luonnollisessa toimintaympäristössä ja kokeilee erilaisia ympäristön ja tehtävien muokkauskeinoja. Dynaamisen suoriutumisen analyysin avulla toimintaterapeutti voi havainnoida tehtävässä vaadittavia taitoja ja lapsen toiminnassa ilmeneviä ongelmia niiden suhteen, sekä ympäristön elementtejä, jotka joko edistävät tai hankaloittavat lapsen suoriutumista. Havaintojensa pohjalta toimintaterapeutti voi miettiä 1–2 tekijää, joita itse tehtävässä tai ympäristössä voitaisiin muuttaa lapsen osallisuuden parantamiseksi. Koska toimintaterapeutti on mukana lapsen kouluarjessa, pystyy hän näkemään heti tehtyjen muutosten vaikutukset. Toimivat keinot voidaan kirjata lapsen henkilökohtaiseen oppimissuunnitelmaan, jolloin tieto välittyy myös oppilaan muille opettajille, muille toimijoille ja kotiin. Terapeutin tiivis yhteistyö opettajan ja lapsen perheen kanssa on erittäin tärkeää toimivien käytäntöjen integroitumiseksi lapsen arkeen. Tiiviin yhteistyön seurauksena



myös opettajan tietotaito lisääntyy ja hän voi jatkossa soveltaa oppimiaan uusia keinoja myös muihin oppilaisiin, joilla on samankaltaisia haasteita. (Missiuna & Hecimovich 2015, 26; Missiuna ym. 2012, 45.)

P4C-mallin perustan muodostavat käsitteet Knowledge Translation ja Relationship Building, joista tässä opinnäytetyössä käytetään termejä tiedon jakaminen ja yhteistyösuhteiden rakentaminen. Toimintaterapeutin on pystyttävä tarjoamaan näyttöön perustuvaa tietoa lapsen osallisuuden tukemisesta sellaisessa muodossa, että se tarjoaa keinoja sekä opettajalle kouluun että lapsen vanhemmille kotiympäristöön. Tavoitteena on yhteisen ongelmanratkaisun kautta löytää toimivia strategioita avuksi lapsen haasteisiin eri ympäristöissä. Olennaista P4C-mallissa on, että toimintaterapeutti selittää ja myös konkreettisesti mallintaa miten, miksi, milloin ja missä tietyt strategiat toimivat. Toimintaterapeutin on myös huomioitava minkälaiset strategiat sopivat opettajan opetustyyliin ja lapsen kotiin ja ovat siten realistisia ja käyttökelpoisia. Tämä edellyttää tiedon jakamista eri osapuolten välillä, jotta yhteinen ymmärrys toisen toimintatavoista ja erityisosaamisesta voi muodostua. (Missiuna & Hecimovich 2015, 22–23.) Toimivan ja luottamuksellisen yhteistyösuhteen ja kumppanuuden rakentaminen vaatii lisäksi riittävästi aikaa, minkä toimintaterapeutin säännöllinen läsnäolo koululla mahdollistaa. Toimintaterapeutti tarvitsee tietoa koulun toimintakulttuurista ja opetussuunnitelman sisällöistä pystyäkseen oikealla tavalla tukemaan opettajaa tämän vaativassa ja monimuotoisessa työssä. Myös opettajalta vaaditaan ymmärrystä toimintaterapeutin osaamisalueista, jotta hän voi parhaalla tavalla hyötyä yhteistyöstä ja saamaansa ohjauksesta. (Missiuna ym. 2012, 45–46.)

## 5 Opinnäytetyön toteutus

Tämä opinnäytetyö on laadullinen tutkimus, jossa on pyritty ymmärtämään suomalaisen koulutoimintaterapian nykytilaa ja sen mahdollisuuksia lapsen osallisuuden tukemiseksi koulussa. Koska laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä pyrkiä ymmärtämään tai kuvaamaan jotain tiettyä ilmiötä (Günther & Hasanen n.d), on laadullinen tutkimusote tässä yhteydessä perusteltu. On kuitenkin huomattava, että laadullinen tutkimus on käsitteenä erittäin laaja ja monitahoinen kokonaisuus sisältäen lukuisia erilaisia lähestymis- ja analyysitapoja (Juhila n.d). Opinnäytetyön analyysimenetelmänä käytetty teoriaohjaava sisällönanalyysi on avattu ja perusteltu luvussa 5.2. Opinnäytetyön tavoitteena on selvittää koulutoimintaterapeuttien omia näkemyksiä työskentelystään lapsen osallisuuden tukemiseksi. Tarkempi tutkimuskysymys on esitelty luvussa kaksi.

## 5.1 Aineistonkeruu

Opinnäytetyön tutkimusaineisto kerättiin koulutoimintaterapeuttien fokusryhmähaastattelulla. Fokusryhmähaastattelu mahdollistaa vuorovaikutteisesti erilaisten näkökulmien ja kokemusten esiin tuomisen (Mäntyranta & Kaila 2008). Tästä syystä fokusryhmähaastattelu valittiin opinnäytetyön aineistonkeruumenetelmäksi. Haastateltavien valinnassa käytettiin eliittiotantaa. Eliittiotannassa valitaan harkinnanvaraisesti haastateltavat, joilla on paljon tietoa tutkimuksen aiheesta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Näin ollen haastatteluun valittiin toimintaterapeutteja, jotka työskentelevät tai ovat aiemmin työskennelleet oppilashuollossa koulutoimintaterapeutteina. Näin varmistettiin, että haastateltavilla oli kokemusta ja ymmärrystä erityisesti koulutoimintaterapiaan liittyvistä kysymyksistä. Rekrytoinnin ulkopuolelle rajattiin erityiskoulut, koska oletuksena oli, että erityiskouluissa työskentelevien toimintaterapeuttien toimenkuva ja työyhteisön rakenne eroavat yleisopetuksessa työskentelevien toimintaterapeuttien vastaavista. Koulutoimintaterapeuttien haastattelu edellytti tutkimusluvan hakemista. Tutkimuslupaa haettiin koulutoimintaterapeuttien taustaorganisaatiolta 28.1.2022 ja se myönnettiin 10.2.2022. Taustaorganisaatio jätetään opinnäytetyössä mainitsematta tiedonantajien tunnistamisen välttämiseksi. Fokusryhmähaastatteluun osallistuminen oli haastateltaville täysin vapaaehtoista ja se toteutettiin 28.4.2022.

Kolme koulutoimintaterapeuttia lähestyttiin sekä sähköpostitse että puhelimitse. Sähköpostissa esiteltiin opinnäytetyön aihe ja tavoitteet sekä pyyntö osallistua haastatteluun. Ennen haastatteluun osallistumista tiedonantajilta pyydettiin henkilökohtaiset suostumukset kirjallisena sähköpostitse. Opinnäytetyön liitteenä (Liite 1) on sähköpostin sisältö, jolla pyydettiin suostumus haastatteluun. Lisäksi sähköpostin liitteenä oli tiedote haastattelusta (Liite 2), jossa kerrottiin yksityiskohtaisesti haastateltavien tietosuojaa koskevat asiat sekä oikeudesta perua osallistumisensa prosessin missä vaiheessa tahansa. Kaikki kolme pyydettyä toimintaterapeuttia osallistuivat haastatteluun. Koska yleisopetuksessa työskenteleviä koulutoimintaterapeutteja on Suomessa toistaiseksi hyvin vähän, riitti yksi fokusryhmähaastattelu edustavaan aineistoon.

Fokusryhmähaastattelu järjestettiin Zoom-verkkokokousohjelmalla ja opinnäytetyön tekijät toimivat haastattelijoina. Jotta fokusryhmähaastattelu tuottaisi monipuolisen ja tarkoituksenmukaisen aineiston koulutoimintaterapeuttien työstä, haastattelijat laativat etukäteen haastattelurungon (Liite 3). Haastattelurunko koostui koulutoimintaterapiaan liittyvistä teemoista ja teemojen alle

kootuista avoimista haastattelukysymyksistä. Teemahaastattelulle ominaisesti kysymykset esitettiin vapaassa järjestyksessä haastattelun luonnollista etenemistä mukaillen ja niitä myös tarkennettiin haastattelun edetessä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 66). Haastattelun aikana toinen opiskelijoista toimi haastattelijana ja toinen vastasi tekniikan toimivuudesta sekä seurasi ennalta laadittujen teemojen läpikäymistä. Haastattelun jälkeen haastateltavien kanssa käydyt sähköpostikeskustelut poistettiin haastateltavien anonymiteetin turvaamiseksi.

Fokusryhmähaastattelu tallennettiin ja tallenne ladattiin haastattelun jälkeen suoraan Jyväskylän ammattikorkeakoulun opiskelijoiden salasanoin suojattuun OneDrive-JAMK-järjestelmään. Vain opinnäytetyön tekijöillä oli pääsy aineistoon. Tallenne oli kestoaltaan 58 minuuttia. Haastattelun jälkeen tallenne litteroitiin tekstimuotoon. Litteroinnin yhteydessä aineisto anonymisoitiin, jotta haastateltavat eivät ole aineistosta tunnistettavissa. Litteroitua tekstiä oli yhteensä 24 sivua Calibri-fontilla, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Opinnäytetyön valmistumisen jälkeen aineisto tuhottiin.

## 5.2 Aineiston analyysi

Toimeksiannon yhteydessä sovittiin, että opinnäytetyön teoreettisena viitekehyksenä on Partnering for Change -malli, joka tarjoaa raamit aineiston tarkastelulle. Tästä syystä aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti. Koska tarkoituksena ei ollut teorian testaaminen, vaan aineistolle haluttiin antaa mahdollisuus tuoda esiin myös uusia näkökulmia, soveltuu teoriaohjaava sisällönanalyysi teorialähtöistä sisällönanalyysiä paremmin opinnäytetyön analyysimalliksi. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoria toimii analyysin apuna, mutta analyysi ei perustu suoraan teoriaan. Ensin aineistoon tutustuttiin lukemalla se kokonaisuutena useaan kertaan. Tämän jälkeen analyysi aloitettiin aineistolähtöisesti ryhmittelemällä aineiston sisältöä eri aihepiirien eli teemojen mukaisesti. Teemoittelu toteutettiin tunnistamalla ensin aineistosta tutkimuskysymyksen kannalta keskeiset asiat. Näitä asioita ilmaisevat lauseet koottiin taulukkomuotoon. Alkuperäiset ilmaukset pelkistettiin yksittäisiksi ilmauksiksi ja näiden väliltä etsittiin yhtäläisyyksiä ja eroja. Näin pelkistetyistä ilmauksista muodostettiin alaluokkia ja niille annettiin kuvaavat nimet. Tämän jälkeen samansisältöisistä alaluokista muodostettiin yläluokkia ja yläluokista edelleen pääluokat. Näin syntyi taulukko, jossa oli kirjattuna eri sarakkeisiin alkuperäisilmaus, pelkistetty ilmaus, alaluokka, yläluokka ja pääluokka. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti analyysiyksiköt teemoiteltiin aineistolähtöisesti alaluokkiin asti. Yläluokissa analyysiin otettiin mukaan

P4C-mallista valikoituneet käsitteet, joiden mukaan aineistosta nousseita alaluokkia ryhmiteltiin. Käsitteiksi valikoituivat P4C-mallin palvelutasot, yhteistyösuhteen rakentaminen, tiedon jakaminen ja kumppanuus, koska ne muodostavat P4C-mallin teoreettisen perustan. Analyysin loppuvaiheessa aineistoa siis tarkasteltiin suhteessa teoriataustaan. Tällä tavoin saatiin vastaus tutkimuskysymykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80–81, 83–84, 93–94, 100.)

Aineiston analyysistä syntyi kolme erillistä taulukkoa. Sivulla 18 olevassa taulukossa (Taulukko 1.) on esitetty esimerkki aineiston teemoittelusta. Koska kaikki kolme syntynyttä taulukkoa olivat varsin laajoja, on alla olevassa taulukossa tiivistetysti vain yksi esimerkki taulukoiden jokaisesta pääluokasta. Luvun 6.5 kuviossa 4 on esitettynä opinnäytetyön tulokset visuaalisessa muodossa. Kuviossa 4 on kaikki analyysin tuloksena syntyneet pääluokat ja yläluokat. Lisäksi palvelutasojen yhteydessä on eriteltyä eri palvelutasojen alaluokat kuvion informatiivisuuden lisäämiseksi.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston teemoittelusta

<b>Alkuperäinen ilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>	<b>Pääluokka</b>
Eli ollaan osa koulujemme oppilashuoltotiimiä ja siihen työhön liittyy koulu-yhteisön hyvinvointiin liittyvien asioiden seuranta. On tiettyjä kyselyitä, joita tehdään.	Oppilashuoltotiimin osana koulu-yhteisön hyvinvointiin liittyvien kyselyiden ja seurannan toteutus.	Koulu-yhteisön hyvinvointipalvelujen suunnittelu, toteuttaminen ja seuranta	Yleiset palvelut	P4C-mallin palvelutasot
Kun me ollaan pieni porukka täällä, niin sitten on lähetty kouluterapeuttien kaupunkitasoista konsultaatiota kehittämään. Elikkä tarjotaan konsultatiopalveluita myös muille kouluille, joissa emme itse toimi.	Kaupunkitasoisen konsultaation kehittäminen ja palvelujen tarjoaminen muille kouluille.	Konsultaatio	Laaja-alaiset palvelut	Muu palvelutaso
Osana sitä koulu-yhteisön arkea toimiminen tuottaa semmosen luottamuksen siihen.	Toimiminen osana koulu-yhteisön arkea tuottaa luottamuksen	Toimintaterapeutin säännöllinen läsnäolo koululla	Kouluympäristössä työskentely	Yhteistyösuhteen rakentaminen
Me näytetään ja ohjataan, et miten tää asia tehdään. Sillon se opettaja saa suoraan sitä tukea.	Koulutoimintaterapeutti ohjaa miten jokin asia tehdään	Mallintaminen	Toimivien strategioiden etsiminen yhdessä opettajan kanssa	Tiedon jakaminen
Opettajan kanssa tehtävässä yhteistyössä asiat edistyy niin, että lapsi pystyy osallistumaan aikaisempaa paremmin.	Opettajan kanssa tehtävä yhteistyö edistää lapsen osallistumista.	Yhteistyö opettajan kanssa	Opettajat	Kumppanuus

## 6 Tulokset

Tässä luvussa esitellään opinnäytetyön tulokset, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen: mitä toimintaterapeutit tekevät osana koulun oppilashuoltoa lapsen osallisuuden tukemiseksi? Tulosten lukemisen helpottamiseksi tekstistä on lihavoitu keskeiset käsitteet, jotka löytyvät sivulta 26, luvun 6.5 kuviosta 4. Aluksi kuvataan kuvion perustan muodostavat yhteistyösuhteen rakentaminen ja tiedon jakaminen. Seuraavaksi kerrotaan kumppanuudesta, joka muodostaa kuvion taustan havainnollistaen yhteistyön eri osapuolet. Lopuksi kuvataan kuvion keskelle kolmion muodostavat palvelutasot alhaalta ylöspäin. Suorat lainaukset aineistosta on tekstissä kursivoitu ja niihin on myös merkitty lähde, esimerkiksi H2 tarkoittaessa haastateltavaa numero 2.

### 6.1 Yhteistyösuhteen rakentaminen

Opinnäytetyön tulosten perusteella koulutoimintaterapeutin vahva **yhteistyösuhteen rakentaminen** oppilaisiin, opettajiin, oppilashuollon muuhun henkilökuntaan ja vanhempiin muodostaa perustan lapsen osallisuuden tukemiselle. Koulutoimintaterapeuttien kokemusten mukaan toimivan yhteistyösuhteen rakentaminen mahdollistuu toimintaterapeutin työskennellessä läsnä kouluympäristössä. Haastatteluun osallistuneet koulutoimintaterapeutit ovat työskennelleet läsnä 1–2 koululla viikossa. He korostivat, miten toimintaterapeutin säännöllinen **kouluympäristössä työskentely** osana koulu yhteisön arkea on tuottanut luottamuksen terapeutin ja yhteistyökumppaneiden välille. Erityisesti hyvä ja luottamuksellinen suhde oppilaisiin on koettu tärkeäksi. Toimintaterapeutin kuuluessa koulun vakituiseen henkilöstöön, lapset ovat tulleet tutuiksi ja toisinaan jopa aloite koulutoimintaterapeutin kanssa tehtävälle yhteistyölle on tullut lapselta itseltään. Lapsi on saattanut itse kokea suhteensa aikuisiin vaikeaksi ja kaivata ratkaisuja tilanteeseen.

*Kyl must tärkeetä myöskin niinku se rooli olla lapsen näkökulman esille tuoja, tai semmonen tukihenkilö lapsen kanssa niiden asioiden käsittelyyn ja ratkaisuvaihtoehtojen löytämiseen liittyen suhteessa aikuisiin (H2).*

Koulutoimintaterapeutit kertoivat, että kouluympäristössä työskennellessä koulun toimintatavat ovat tuttuja sekä lapselle että toimintaterapeutille. Näin ollen koulutoimintaterapeutin toteuttamat toimintaterapiajaksot eivät ole kuormittaneet lasta tai hänen perhettään lisäämällä aikataulutusasteita päivään. Tämä lapsen ja perheen kuormituksen väheneminen koettiin merkittäväksi koulutoimintaterapian eduksi. Lisäksi lapsen omassa arkiympäristössä työskennellessä

toimintaterapeutit ovat päässeet helposti vaikuttamaan lapsen toimintaympäristöön ja sen toimivuuteen. Tällöin terapia ja tukitoimet eivät ole jääneet lapsen arjesta irrallisiksi.

Koulutoimintaterapeutit korostivat, että työskentely osana koulun oppilashuollon tiimiä on mahdollistanut toimivan vuorovaikutussuhteen rakentamisen opettajan ja terapeutin välille.

*Sen huomaa kans, kollegat kans kysy sitä, että miten sut otetaan niinku vastaan siellä koululla. Ja mä sit olin, et mä en nyt ymmärrä koko kysymystä, että miten otetaan vastaan, että mehän toimitaan siinä yhdessä. Mähän oon osa sitä tiimiä ja se on aivan eri juttu, kun sä olet siinä koulun sisällä, että ne opettajat osas sillon kysyä hämmästyttävän hyvin semmosia keissejä, jotka oli meidän aluetta ja koskaan ei tullut sellainen olo että, tai se opettaja pyysi aina, että voitko sä tulla katsomaan, että mitä ajatuksia sulle tulee mieleen, että mikä tätä oppilasta voisi hyödyttää tai miten mä voin auttaa hänen oppimista. Se peruslähtökohtakin oli semmonen hedelmällinen. Ei tullut koskaan semmonen olo, että ei olis ollut niinkun tervetullut sinne. Sillon kun on osa tiimiä koulun sisällä, niin sä todellakin teet tiivistä yhteistyötä ja saat myöskin niitä asioita ymmärrykseen ja läpi että miten. (H1.)*

Koulutoimintaterapeuttien kokemusten mukaan toimintaterapeutin ollessa osa työyhteisöä, ratkaisut tilanteisiin ovat löytyneet yhdessä asioita työstämällä oman työyhteisön sisältä. Tällöin ratkaisuehdotukset eivät ole olleet työyhteisön ulkopuolelta annettuja ja todellisesta kontekstista irrallisia.

Haastateltavat kertoivat yhteistyösuhteen rakentamisen opettajien kanssa edellyttävän säännöllistä ja lukuvuosittaista informaation lähettämistä koulujen opettajille toimintaterapeutin työskentelystä. Syyksi tähän kerrottiin koulujen henkilökunnan suuri vaihtuvuus. Tietoa ja **opettajien ymmärryksen lisäämistä toimintaterapeutin erityisosaamisesta** tarvitaan, jotta opettajat tietävät millaisissa tilanteissa koulutoimintaterapeuttiin kannattaa ottaa yhteyttä. Koulutoimintaterapeutit kertoivat, että kun pohja yhteistyölle on rakennettu ja koulutoimintaterapeutin työn sisältö opettajille selvä, on lapsen osallistumisen edistäminen yhteistyön avulla todettu toimivaksi käytännöksi.

## 6.2 Tiedon jakaminen

Kuten kuviossa 4 esitetään, koulutoimintaterapeutin **tiedon jakaminen** muodostaa yhdessä yhteistyösuhteen rakentamisen kanssa perustan lapsen osallisuuden tukemiselle. Tiedon jakaminen

**lapsen kehityksestä** sekä **lapsen toimintaan vaikuttavista valmiuksista ja taidoista** olivat koulutoimintaterapeuttien kertoman mukaan merkittävässä roolissa. Lisäksi toiminnan analyysi koettiin tärkeäksi välineeksi lapsen oppimistilanteiden esteiden tunnistamisessa sekä lapsen valmiuksien ja taitojen analysoinnissa.

Koulutoimintaterapeuttien mukaan toimintaterapeuteilla on paljon tietoa lapsen kehityksestä. Lisäksi koulutoimintaterapeutit ovat tarkastelleet oppimistilanteita lapsen valmiustasoon peilaten, mikä on tuonut erilaista näkökulmaa opettajienkin työskentelyyn.

*Siinä huomaa sen, että meidän näkemys, että miten me pystytään sitä toimintaa analysoimaan ja meidän viitekehys on ehkä siellä opettajamaailmassa kuitenkin sellainen poikkeava, et me tuetaan sitä valmiustasoo, ja opettajat yrittää ehkä välillä opettaa semmoisia asioita, mihin sillä lapsella ei ole vielä valmiutta. Se oli tosi hyödyllistä aina keskustella niitä, miksi tällä lapsella voi olla haasteita näissä eri tilanteissa tai siirtymätilanteissa tai miten voidaan sitä pukemista helpottaa niissä välitunnille lähtemisissä. (H1.)*

Koulutoimintaterapeutit kertoivat, että heillä on ollut hyvät mahdollisuudet havainnoida lasta useilla eri oppitunneilla ja saada kokonaiskuva lapsen toiminnasta koulupäivän aikana. Kun toimintaterapeutti on arvioinut, millaiseen työskentelyyn lapsen valmiudet riittävät, ovat toimintaterapeutti ja opettaja yhdessä kyenneet asettamaan lapsen kehitystasoon nähden sopivat oppimisen tavoitteet ja valitsemaan sopivat työskentelymuodot. Toimintaterapeutin tärkeinä taitoina nähtiinkin toiminnan ja ympäristön muokkaaminen lapsen valmius- ja taitotasoa vastaaviksi.

Koulutoimintaterapeutit kertoivat, että heiltä on toivottu tietoa erityisesti oppilaiden tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen tukemiseen liittyen. Koulutoimintaterapeutteja onkin pyydetty sekä luennoimaan opettajille että antamaan opettajille henkilökohtaisempaa ohjausta edellä mainituista asioista. Henkilökohtaisessa ohjauksessa painottui tiedon jakaminen konkreettisen tekemisen kautta. **Toimivien strategioiden etsiminen yhdessä opettajan kanssa** on havaittu erityisen toimivaksi silloin, kun koulutoimintaterapeutit ovat mallintaneet ehdottamansa keinot. Kun koulutoimintaterapeutit ovat konkreettisesti näyttäneet, miten jokin asia tehdään, on opettaja hyötynyt koulutoimintaterapeutin ehdottamista keinoista eniten. Haastateltavat kertoivat myös useiden opettajien nykyisin hyödyntävän työssään toiminnallista oppimista, ja koulutoimintaterapeutit ovat auttaneet opettajia ottamaan toiminnallisia menetelmiä käyttöön. Koulumaailmassa



todettiin olevan kasvavaa tarvetta toimintakeskeiselle työtöelle kielellisen ja kognitiivisen näkökulman rinnalle.

Haastateltavien mukaan koulutoimintaterapeuttien tietotaito on ollut joissain tapauksissa merkittävä tekijä yhteisymmärryksen syntymisessä opettajien ja vanhempien välille. Toisinaan lapsi voi toimia eri tavalla eri ympäristöissä, mistä johtuen eri aikuisten kokemukset lapsesta vaihtelevat. Tämä saattaa aiheuttaa ristiriitoja ja vaikeuttaa yhteistyötä. Koulutoimintaterapeuttien kokemusten mukaan heidän esille tuomansa tieto erilaisten ympäristöjen merkityksestä lapsen toiminnalle on auttanut opettajia ja vanhempia ymmärtämään paremmin lapsen toimintaa ja sen vaihtelevuutta eri konteksteissa. Tällainen tiedon jakaminen on mahdollistanut kaikkien osapuolten ymmärryksen lisääntymisen lapsen valmiuksista, tarpeista ja tukikeinoista.

### 6.3 Kumppanuus

Opinnäytetyön tulosten mukaan koulutoimintaterapeuttien työskentely lapsen osallisuuden tukemiseksi tapahtuu **kumppanuudessa** useiden eri toimijoiden kanssa, kuten kuviossa 4 esitetään. Kumppanuudella tarkoitetaan koulutoimintaterapeutin yhteistyösuhdetta tiettyyn toimijaan lapsen osallisuuden edistämiseksi. Tulosten mukaan koulutoimintaterapeutit tekevät yhteistyötä **lasten, opettajien, vanhempien, muiden oppilashuollon ammattilaisten** sekä **oppilashuollon ulkopuolisten terveydenhuollon ammattilaisten** kanssa. Koulutoimintaterapeutit kertoivat yhteistyöverkoston rakentuvan yksilöllisesti lapsen tarpeita vastaavaksi.

Koulutoimintaterapeutit kertoivat, että aloitteen toimintaterapeutin kanssa tehtävälle yhteistyölle on useimmiten tehnyt joko opettaja tai lapsen vanhempi. Toisinaan myös koulutoimintaterapeutti on luokassa työskennellessään havainnut lapsen mahdollisesti hyötyvän tarkemmasta toimintakäytön arvioinnista tai koulutoimintaterapeutin yksilöllisestä terapiajaksosta. Tällöin toimintaterapeutin havainnoista on kerrottu vanhemmille joko opettajan tai toimintaterapeutin toimesta. Sen sijaan koulutoimintaterapeutin ja opettajan koko luokkaa koskevasta yhteistyöstä ei aineiston perusteella ole aina informoitu vanhempia. Haastateltavien mukaan koulutoimintaterapeutit ovat tehneet yhteistyötä lasten vanhempien kanssa eniten silloin, kun lapsen kanssa on aloitettu joko ryhmämuotoinen tai yksilöllinen työskentelyjakso.

Koulutoimintaterapeuttien mukaan he tekevät runsaasti yhteistyötä koulun sisällä opettajien lisäksi myös muun oppilashuollon henkilökunnan kanssa. Oppilashuollon ammattilaisista mainittiin kuraattori, terveydenhoitaja, psykologi ja laaja-alainen erityisopettaja. Heidän kanssaan on tehty yhteistyötä erilaisia ryhmiä ohjatessa. Luvussa 6.4 on avattu tarkemmin ryhmien ohjaamiseen liittyvää yhteistyötä.

Haastateltavat kertoivat tekevänsä tarpeen mukaan yhteistyötä myös oppilashuollon ulkopuolisten terveydenhuollon ammattilaisten kanssa. Näin on toimittu esimerkiksi tilanteessa, jossa lapsen tuen tarve on painottunut erikoissairaanhoidon psyykkiseen tukeen psykiatrisista pulmista johtuen. Tällöin yhteistyö lapsen hoidosta vastaavan terveydenhuollon tahon kanssa on kuulunut koulutoimintaterapeutin työhön. Lisäksi koulutoimintaterapeutit ovat tehneet yhteistyötä koulun ulkopuolisten lääkinnällistä kuntoutusta toteuttavien terapeuttien kanssa. Lapsi on saattanut saada toimintaterapiaa perusterveydenhuollon tai Kelan kustantamana lääkinnällisenä kuntoutuksena ja käydä toimintaterapiassa yksityisten palveluntuottajien vastaanotolla. Tällaisissa tilanteissa harjoiteltavien asioiden siirtäminen onnistuneesti kouluarkeen on ollut koulutoimintaterapeuttien mukaan tärkeää. Koulutoimintaterapeutit ovatkin toimineet linkkinä koulun ulkopuolella tapahtuvan terapiatyöskentelyn ja kouluarjen välillä. Esimerkiksi muutos taidoissa, toimintaympäristössä tai tekemisen tavoissa on vaatinut tukea siirtyäkseen arkiympäristöön.

## 6.4 Palvelutasot

Opinnäytetyön tulosten mukaan suomalaiset koulutoimintaterapeutit tukevat lapsen osallisuutta neljällä eri **palvelutasolla**. Koulutoimintaterapeutit toteuttavat työssään **laaja-alaisia palveluja, yleisiä palveluja, kohdennettuja palveluja** sekä **yksilöllisiä palveluja**. Palvelutasot ja niiden sisällöt on kuvattu tiivistetysti luvussa 6.5 olevassa kuviossa 4.

Koulutoimintaterapeuttien laaja-alaisiin palveluihin sisältyy **konsultaatio**. Konsultaatiolla tarkoitetaan koulutoimintaterapeuttien tiimin tarjoamia palveluja kaupungin muille kouluille, joissa he eivät itse työskentele läsnä olevina. Konsultaatio on ollut palveluohjausta, luennointia ja kouluttamista sekä osaamisen kehittämisen alueellisten tapaamisten suunnittelua ja toteutusta.

Konsultaatio on sisältänyt toimintaterapeuttien tietotaidon jakamista opettajille lasten tukemisen keinoista. Konsultaatioon ei ole sisältynyt lasten toimintakyvyn arviointeja tai muuta pidempiaikaista työskentelyä. Osaamisen kehittämisen alueelliset tapaamiset ovat uusi yhteistyön muoto.

Tapaamisiin on osallistunut kerralla jopa 50 opettajaa kaupungin eri kouluilta. Tapaamisissa on ollut ensin alustus tietyistä teemista, jonka jälkeen on keskusteltu aiheesta. Samalla opettajilla on ollut mahdollisuus anonyymien case-tapausten esiin tuomiseen ja saada tällä tavoin tukea ja ohjausta työhönsä. Koulutoimintaterapeutit kokivatkin kaupunkitasoisen konsultaation kehittämisen tärkeäksi ja etenkin uusien hyvinvointialueiden perustamisen uskottiin vaikuttavan tulevaisuudessa konsultatiivista työtä lisäävästi.

Koulutoimintaterapeuttien yleisiin palveluihin sisältyvät **fyysisen ympäristön muokkaus** sekä **kouluyhteisön hyvinvointipalveluiden suunnittelu, toteutus ja seuranta**. Yleisillä palveluilla tarkoitetaan palveluja, jotka kohdentuvat laajalle lapsijoukolle. Tällöin esimerkiksi koulutoimintaterapeutin ohjatessa opettajalle visuaalisen tuen ja strukturoinnin keinojen hyödyntämistä luokkatasoisesti, tarvitsemaansa tukea saa samanaikaisesti koko luokka. Ympäristön muokkaamisen näkökulmasta aineistosta nousi esiin vain fyysisen ympäristön muokkaaminen, joka tapahtuu enimmäkseen luokassa. Oppimisympäristön muokkaaminen ergonomiseksi ja oppimista edistäväksi koettiin tärkeäksi osaksi työtä. Ergonomian huomioiminen ja fyysisen ympäristön muokkaus toimivat perustana muun terapeutin toiminnan rakentumiselle luokassa. Toimintaterapeutit toivat esille, että ympäristön muokkaamisen lisäksi koulutoimintaterapeutin työnkuvaan kuuluvat merkittävänä osana kouluyhteisön hyvinvointipalvelujen suunnittelu, toteuttaminen ja seuranta. Koulutoimintaterapeutit ovat toteuttaneet erilaisia kyselyjä oppilaiden hyvinvointiin liittyen. Lisäksi kouluissa on ollut lukuvuosikausittain erilaisia ajankohtaisia teemoja, joita kouluyhteisössä on ryhdytty työstämään. Koulutoimintaterapeutit ovat olleet mukana työstämässä näitä teemoja joko kouluyhteisön, luokkayhteisön tai vertaistukiryhmätoiminnan tasolla. Esimerkkinä mainittiin koulukiusaamisen seurantaan liittyvät kyselyt ja koulukiusattujen lasten vertaistukiryhmien ohjaaminen sekä yleinen koulun kokonaisilmapiirin parantaminen. Toisena esimerkkinä mainittiin syrjäytymisriskissä olevien koululaisten tunnistaminen ja heille tarjottavien palvelujen suunnittelu ja toteuttaminen.

Koulutoimintaterapeuttien kohdennettuihin palveluihin sisältyy erilaisten **ryhmien ohjaaminen**. Koulutoimintaterapeutit toivat esille, että ryhmät muodostetaan ja toteutetaan moniammatillisessa yhteistyössä oppilashuollon eri ammattilaisten kesken. Ryhmien muodostamisessa ja sisältöjen suunnittelussa on hyödynnetty eri ammattilaisten havaintoja tietyn lapsen tuen tarpeesta. Haastateltavat kertoivat, että tällaisen toimivan yhteistyön edellytyksenä on

koulutoimintaterapeutin työskentely osana oppilashuoltoa. Ryhmän tavoitteista riippuen koulutoimintaterapeutti on ohjannut ryhmiä eri oppilashuollon työntekijöiden kanssa. Koulukuraattori, psykologi, laaja-alainen erityisopettaja ja terveydenhoitaja nimettiin yleisimmiksi yhteistyökumppaneiksi. Koulutoimintaterapeutit ovat ohjanneet psykologin kanssa tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen tukemiseen keskittyviä ryhmiä. Kuraattori on toiminut yhteistyökumppanina kaveri- ja sosiaalisiin taitoihin liittyvissä ryhmissä. Laaja-alaisen erityisopettajan kanssa on työstyetty esimerkiksi kynätyöskentelyyn ja hahmottamiseen liittyviä asioita.

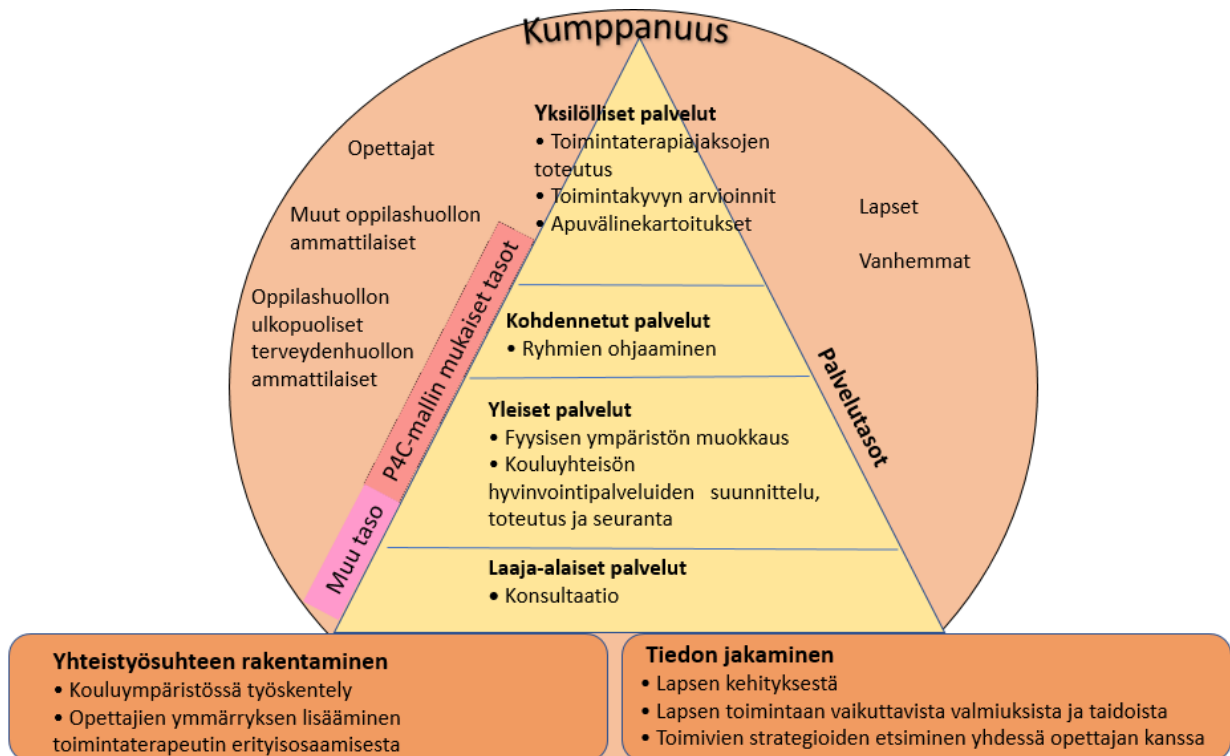
Koulutoimintaterapeuttien yksilöllisiin palveluihin sisältyvät **toimintaterapiajaksojen toteutus, toimintakyvyn arvioinnit** ja **apuvälinekartoitukset**. Toimintaterapiajaksoilla tarkoitetaan sitä, että koulutoimintaterapeutti keskittyy tietyn lapsen yksilölliseen tukemiseen. Näitä jaksoja haastateltavat kutsuivat myös tukikäynneiksi. Koulutoimintaterapeuttien mukaan toimintaterapiajaksot ovat sisältäneet esimerkiksi motoriikan harjoittelua ja tunnetaitoihin tai vireystilan säätelyyn liittyvää työskentelyä. Lapsen tarve on määritellyt yksilöllisten jaksoiden sisällöt. Aineiston perusteella jäi epäselväksi tapaako toimintaterapeutti lasta kahden kesken, vai luokassa opetustilanteessa sekä asetetaanko terapiajaksolle tavoitteet. Koulutoimintaterapeuttien mukaan jakson jälkeen tilanne ja lapsen tuen tarve on arvioitu uudelleen. Työskentely lapsen kanssa on voinut olla joko lyhytaikaista tai pidempiaikaista vaihdellen muutamasta tapaamisesta pitkäaikaiseen seurantaan. Mikäli koulutoimintaterapeutti on havainnut lapsen hyötyvän pidempiaikaisesta ja intensiivisestä toimintaterapiasta, on lapsi ohjattu julkisten kuntoutuspalvelujen piiriin. Koulutoimintaterapeuttien mukaan heillä on kuitenkin hyvät mahdollisuudet lapsen pitkäaikaiseen tukemiseen koko koulupolun ajan. Haastateltavat kokivat koulutoimintaterapeutin tuen erityisen tärkeäksi muun muassa erilaisissa koulupolun siirtymäkohdissa, jolloin monen lapsen tuen tarve saattaa muuttua.

Yksilöllinen työskentely lasten kanssa on sisältänyt toimintaterapiajaksojen lisäksi apuvälinetarpeiden kartoittamista sekä toimintakyvyn arviointeja. Koulutoimintaterapeutit toivat esille, että heidän kokemuksensa mukaan kaikki lapset eivät pääse toimintaterapeutin arvioon riittävän varhaisessa vaiheessa. Koulutoimintaterapeutit tekevät sekä toimintakyvyn arviointeja että suosituksia tarkemman arvioinnin tarpeesta. Arviointimenetelminä terapeutit ovat käyttäneet muun muassa havainnointia ja standardoituja testejä. Yksi merkittävä etu koulutoimintaterapeuttien tekemistä toimintakyvyn arvioinneista on ollut toimintaterapian arviointijonon lyheneminen, mikä on ollut kaikkien osapuolten etu. Kuntoutustarpeen arvioinnin lisäksi koulutoimintaterapeutit kertoivat

toimintakyvyn analysoinnin olevan tärkeä lähtökohta lapsen tukemiselle arjessa. Toimintakyvyn analysoinnin avulla saadaan mahdollisesti selville, mistä lapsen haasteissa on kysymys. Kun haasteiden mahdolliset syyt ovat selvillä, voidaan tukitoimet kohdentaa oikein. Näin löydetään myös perusteluja tukitoimille, joita lähdetään toteuttamaan yhteistyössä opettajan kanssa.

## 6.5 Yhteenveto opinnäytetyön tuloksista

Opinnäytetyön tulosten perusteella voidaan todeta, että koulutoimintaterapeuttien työn perustan lapsen osallisuuden tukemisessa muodostavat vahva yhteistyösuhteen rakentaminen sekä avoin tiedon jakaminen. Lapsen osallisuuden tukeminen tapahtuu kumppanuudessa eri toimijoiden kesken, joihin lukeutuvat koulutoimintaterapeuttien lisäksi lapset, opettajat, vanhemmat, muu oppilashuollon henkilökunta sekä oppilashuollon ulkopuoliset terveydenhuollon ammattilaiset. Koulutoimintaterapeutit toteuttavat laaja-alaisia palveluja, yleisiä palveluja, kohdennettuja palveluja sekä yksilöllisiä palveluja tukeakseen lapsen osallisuutta. Alla olevassa kuviossa (Kuvio 4.) on esitetty tiivistetysti opinnäytetyön tulokset visuaalisessa muodossa.



Kuvio 4. Suomalaisen koulutoimintaterapian keskeisiä periaatteita

## 7 Pohdinta

Tässä luvussa pohditaan opinnäytetyön tulosten yhtäläisyyksiä ja eroja suhteessa P4C-malliin. Pohdinta on jäsennetty tulosluvun sisällön järjestyksen mukaisesti lukemisen sujuvoittamiseksi. Luvussa pohditaan myös opinnäytetyön eettisyyttä ja luotettavuutta. Lopuksi esitetään opinnäytetyön johtopäätökset.

### 7.1 Työskentely oppilashuollossa mahdollistaa yhteistyösuhteen rakentamisen

Opinnäytetyön tulosten perusteella toimintaterapeutin kuuluminen koulun oppilashuoltoon ja siten säännöllinen läsnäolo koululla mahdollistivat toimivien yhteistyösuhteiden rakentamisen. Tiivis työskentely yhdessä oppilashuollon ammattilaisten kanssa sekä tietämys heidän osaamisestaan, työpanoksestaan ja toimintatavoistaan auttoivat muodostamaan luottamuksen eri toimijoiden välille. Tämä havainto on yhtenevä P4C-mallin käytöstä saatujen tulosten ja kokemusten kanssa. Laajan Kanadan Ontariossa vuosina 2013–2015 toteutetun tutkimuksen tuloksena opettajien todettiin arvostavan toimintaterapeuttien säännöllistä läsnäoloa koululla. Tämä mahdollisti riittävän ajan suhteiden luomiseen ja tiedon jakamiseen, jolloin myös yksilöllisen, intensiivisemmän tuen suunnittelu ja järjestäminen onnistui. Opettajien kyky tunnistaa haasteita ja tarjota tarvittavaa tukea kasvoi kaksivuotisen tutkimusprojektin aikana. Myös lasten vanhemmat olivat erittäin tyytyväisiä tuloksiin ja kokivat lastensa tunne-elämän, käyttäytymisen haasteiden sekä keskittymisen ja tarkkaavuuden vaikeuksien vähentyneen. Toimintaterapeutit puolestaan kokivat tyytyväisyyttä työhönsä, kun taidot ja ammattitaito karttuivat ja he saivat kokea olevansa osa tiimiä sekä havaita konkreettisesti työnsä tuloksia kouluympäristössä. (Missiuna & Hecimovich 2015, 7–8.) Myös opinnäytetyön tuloksissa oli nähtävissä koulutoimintaterapeuttien kokemus yhteistyön hedelmällisyydestä eri osapuolille sekä sen hyödyistä erityisesti lapsen osallisuuden lisäämiseksi. Sen sijaan vanhempien kokemuksista ei ole aineiston pohjalta tietoa.

Kennedy, Missiuna, Pollock, Whalen, Dix ja Campbell tuovat tutkimuksessaan (2020) esiin yhteistyön haasteita P4C-malliin liittyen. Toimintaterapeutit ovat mallin mukaista koulutoimintaterapiaa toteuttaessaan huomanneet, että perheet ja vanhemmat jäävät kouluarjesta hieman sivuun, eikä heidän tapaamisensa ole riittävän jatkuvaa ja säännöllistä. Niinpä yhteistyösuhteen luominen heihin muodostuu haasteelliseksi ja terapeutin mahdollisuudet ohjata heitä jäävät vähäisemmiksi opettajiin verrattuna. P4C-mallissa vanhempien tulisi olla tasa-arvoinen yhteistyökumppani, mutta

tämä ei käytännön haasteiden vuoksi aina täysin toteudu. (Kennedy, Missiuna, Pollock, Whalen, Dix & Campbell 2020, 99, 101.) Myöskään opinnäytetyön tuloksista ei vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö noussut samalla tavalla esiin kuin opettajien ja muun oppilashuollon kanssa tehtävä yhteistyö. Yhteneväistä P4C-mallille ja Suomessa toteutuvalla koulutoimintaterapialle oli se, että vanhemmat osallistetaan prosessiin viimeistään siinä vaiheessa, kun yksilöllisempiä tukimuotoja suunnitellaan ja toteutetaan. Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön lisääminen voisikin olla tulevaisuudessa yksi suomalaisen koulutoimintaterapian kehittämiskohde.

Opinnäytetyön tulosten perusteella yhteistyötä toteutetaan kumppanuudessa eri tahojen kesken. Nämä koulutoimintaterapeuttien yhteistyötahot olivat yhtenevät P4C-mallin yhteistyötahoihin. Nykytilanteessa suomalaiset koulutoimintaterapeutit tekevät monipuolisesti yhteistyötä opettajien, muiden oppilashuollon ammattilaisten, oppilashuollon ulkopuolisten terveydenhuollon ammattilaisten, lasten sekä heidän vanhempiansa kanssa. Tuloksissa tosin korostui opettajien ja muiden oppilashuollon ammattilaisten kanssa tehtävä yhteistyö. Sekä P4C-mallissa että tällä hetkellä Suomessa toteutuvassa koulutoimintaterapiassa painottuu kouluympäristössä työskentely, jolloin tukitoimet eivät jää lapsen arjesta irrallisiksi. Toisaalta Suomessa myös muihin kouluihin toteutettava konsultaatio nousi erityisen tärkeään rooliin, eikä se vastaavalla tavalla kuulu P4C-mallin mukaiseen toimintaterapiaan, jossa luokahuoneessa ja koulussa tapahtuva ohjaus ja toimintatapojen mallintaminen ovat keskiössä. Konsultaatiosta huolimatta monet suomalaiset koulutoimintaterapeutit työskentelevät läsnä olevina 1–2 koululla viikossa. P4C-mallissa toimintaterapeutti työskentelee joka päivä eri koululla. Mallin mukaan on tärkeää, että toimintaterapeutti saa työskennellä koko päivän samassa koulussa, eikä hänen tarvitse siirtyä usean eri koulun välillä saman päivän aikana. (Missiuna ym. 2012, 45.) Suomessa koulutoimintaterapeuttien työskentelyssä siis toteutuvat erittäin vahvasti läsnäolon ja lapsen arkiympäristössä toimimisen periaatteet.

## **7.2 Koulutoimintaterapeutin erityisosaamiset ja tietotaito**

Tiedon jakaminen on yksi P4C-mallin keskeisistä periaatteista. Tiedon jakamisella ei tarkoiteta yksisuuntaista tiedon siirtoa toimijalta toiselle, vaan keskeistä on eri osapuolten halu jakaa omaa erityisosaamistaan toimivien strategioiden löytämiseksi. Näin eri asiantuntijat oppivat toisiltaan ja kykenevät paremmin tulevaisuudessa tukemaan myös uusia oppilaita sekä hallitsemaan uusia tilanteita. (Missiuna ym. 2012, 45.) Opinnäytetyön tuloksissa tämä näkyi erityisesti yhteistyössä opettajan kanssa, jolloin sekä toimintaterapeutti että opettaja jakoivat omaa osaamistaan lapsen

osallisuuden tukemiseksi. Kun opettaja osallistuu aktiivisesti toimivien strategioiden etsimiseen ja kokeilemiseen, voidaan niiden olettaa myös todennäköisemmin vakiintuvan osaksi opettajan joka-päiväisiä työskentelytapoja. Tutkimusten mukaan opettajat ovat perinteiseen yksilötoimintaterapiaan verrattuna tyytyväisempiä luokassa toteutettavaan yhteisölliseen toimintaterapiaan ja kokevat hyötyvänsä siitä, kun toimintaterapeutti mallintaa erilaisia strategioita luokassa (Campbell, Missiuna, Rivard & Pollock 2012, 52).

Opinnäytetyön tulosten perusteella koulutoimintaterapeutin erityisosaamiseen sisältyi tietotaitoa lapsen kehityksestä, valmiustason tukemisesta sekä toiminnan analyysistä. Näiden voidaan tulkita olevan osa toimintaterapeutin perusosaamista sekä näyttöön perustuvaa tietoa. Näyttöön perustuva toimintatapa toimintaterapiassa tarkoittaa terapiaprosessin perustamista parhaaseen ajantasaiseen tutkimustietoon. Terapeutin on osattava perustellen kertoa, miksi tiettyä toimintaa tehdään tai uusia tukikeinoja kokeillaan. Tästä syystä terapeutin tulisi etsiä tieteellistä näyttöä interventioiden vaikuttavuudesta toimintaterapiaprosessin tueksi. On kuitenkin huomioitava, että kaikista toimintaterapeuttien yleisesti käyttämistä keinoista ei ole olemassa tutkimustietoa, joten terapeutin on hyödynnettävä myös omaa kokemusperäistä tietoaan ja lisäksi otettava huomioon sekä asiakkaan toiveet ja odotukset että käytettävissä olevat resurssit. (Alnervik & Linddahl 2011, 8, 10–11.) Näyttöön perustuvan tiedon tarjoaminen lapsen osallisuuden tukemisesta koulussa ja kotona on olennaista myös P4C-mallin mukaisessa toimintaterapiassa (Missiuna & Hecimovich 2015, 23). Opinnäytetyön tuloksista ei kuitenkaan käynyt ilmi, onko suomalaisilla koulutoimintaterapeuteilla mahdollisuutta etsiä ajantasaista näyttöä työnsä tueksi työajan puitteissa.

### **7.3 Laaja-alaisista palveluista yksilöllisiin palveluihin**

Suomalaisten koulutoimintaterapeuttien työn painotuksissa oli nähtävissä jonkin verran eroja riippuen siitä, oliko koulutoimintaterapeutin toimenkuva uusi ja vasta muotoutumassa vai oliko koulutoimintaterapeutti jo vakiinnuttanut asemansa kunnassa. Uuden koulutoimintaterapeutin työkuva painottui enemmän perustietoisuuden jakamiseen toimintaterapeutin osaamisesta. Sen sijaan jo vakiintuneen koulutoimintaterapeutin työ oli sisällöltään monipuolisempaa.

Koulutoimintaterapeuttien työskentelyssä lasten osallisuuden tukemiseksi oli havaittavissa sekä yhtäläisyyksiä että eroja suhteessa P4C-malliin. P4C-mallissa palvelutasot jakautuvat kolmiportaisesti yleisiin palveluihin, kohdennettuihin palveluihin ja yksilöllisiin palveluihin (Missiuna &



Hecimovich 2015, 24–26). Nämä samat tasot olivat havaittavissa myös suomalaisten koulutoimintaterapeuttien työskentelyssä. Näiden kolmen tason lisäksi suomalaiset koulutoimintaterapeutit tukevat lasten osallisuutta tarjoamalla palveluja, jotka nimettiin analyysissa laaja-alaisiksi palveluiksi.

P4C-mallin yleisten palveluiden tasolla toimintaterapeutti työskentelee opettajan parina luokassa. Tällöin työskentely kohdistuu hyödyttämään koko luokkaa. Toimintaterapeutti voi esimerkiksi muokata fyysistä ja sosiaalista ympäristöä kaikkien lasten oppimista tukevaksi tai pitää toiminnallisia tuokioita koko luokalle. Tälle tasolle lukeutuvat strategiat, jotka hyödyttävät kaikkia lapsia, mutta ovat osalle lapsista välttämättömiä oppimisen ja osallistumisen mahdollistamiseksi. (Missiuna & Hecimovich 2015, 24; Missiuna ym. 2012, 44.) Kaikkien oppilaiden nähtävillä oleva kuvitettu tehtäväjärjestys on yksi esimerkki tällaisista strategioista. Opinnäytetyön tulosten perusteella myös suomalainen koulutoimintaterapia oli yhteisöllistä painottuen yleisten palveluiden tasolla ympäristön muokkaamiseen koululuokassa sekä laajempaan koulu yhteisön hyvinvointipalveluiden suunnitteluun, toteutukseen ja seurantaan. Yhteisöllisen, mahdollisimman suurta lapsijoukkoa hyödyttävän, työskentelyotteen voidaan olettaa edistävän myös varhaisen tuen periaatteen toteutumista. Yhtäläisyyksien lisäksi suomalaisissa käytännöissä oli siten myös eroavaisuutta suhteessa P4C-mallin yleisiin palveluihin, sillä koulu yhteisön tasolla toteutuva hyvinvointipalveluiden suunnittelu, toteuttaminen ja seuranta eivät sellaisenaan sisälly malliin. Hyvinvointipalveluiden suunnittelu koettiin kuitenkin merkittäväksi koulutoimintaterapeuttien työtehtäväksi ja se kohdistuu kouluun, jossa koulutoimintaterapeutti työskentelee läsnä olevana. Tästä syystä suunnittelutyö luokiteltiin analyysivaiheessa yleisten palveluiden tasolle.

Yleisten palveluiden tasolla tuetaan kaikkien oppilaiden oppimista ja osallisuutta. Siirryttäessä P4C-mallin kohdennettujen palveluiden tasolle toimintaterapeutin ja opettajan huomio kohdistuu lapsiin, joilla on vaikeuksia suoriutumisessa ja osallistumisessa yleisten palveluiden tukikeinoista huolimatta. Näillä lapsilla on siten tarvetta yksilöllisemmille tukikeinoille ja vahvemmalle tuelle. Tällä tasolla voidaan hyödyntää myös säännöllistä pienryhmätyöskentelyä monien taitojen harjoittelussa. (Missiuna & Hecimovich 2015, 25.) Opinnäytetyön tulosten perusteella Suomessa koulutoimintaterapeutit ohjaavat aktiivisesti erilaisia ryhmiä yhteistyössä oppilashuollon eri ammattilaisten kanssa. Ryhmämuotoisella interventiolla voidaan tukea samanaikaisesti usean lapsen taitojen kehittymistä tai tukea lapsen osallisuutta muulla tavoin esimerkiksi vertaistukitoiminnan

muodossa. Ryhmätoiminnan aikana toteutetaan myös yksilöllisiä tukitoimia vastaten lasten yksilöllisiin tarpeisiin.

P4C-mallissa yksilölliset palvelut suunnataan lapsille, joille yleisten ja kohdennettujen palvelujen tukikeinot eivät ole olleet riittäviä. Tällä tasolla koulutoimintaterapeutti työskentelee aktiivisesti yhteistyössä lapsen opettajien ja vanhempien kanssa toimivien tukikeinojen löytymiseksi. Koulutoimintaterapeutti hyödyntää toimivien keinojen kartoittamisessa havainnointia sekä dynaamisen suoriutumisen analyysiä (Dynamic Performance Analysis) kouluympäristössä. Tässä yksilöllisessä prosessissa koulutoimintaterapeutit käytännössä kokeilevat erilaisia tukikeinoja sekä muokkaavat tehtäviä ja ympäristöä. Kokeiltujen keinojen toimivuus dokumentoidaan. Jos jokin keino ei hyödytä oppilasta, kokeillaan jotain muuta. Toimiviksi havaitut keinot kirjataan lapsen yksilölliseen oppimissuunnitelmaan, jotta tieto kulkee oppilaan eri opettajien välillä. (Missiuna & Hecimovich 2015, 26.) Tulosten perusteella myös Suomessa koulutoimintaterapeutit tarjoavat yksilöllisiä palveluja. Näihin sisältyvät oppilaiden toimintakyvyn arvioinnit, yksilölliset terapiajaksot sekä apuvälinekartoitukset. Suomalaiset koulutoimintaterapeutit käyttävät toimintakyvyn arvioinnissa havainnoinnin lisäksi standardoituja testejä, jotka eivät sisälly P4C-mallin toimintatapaan. Eräässä tutkimuksessa tutkittiin P4C-terapeuttien tekemiä lasten toimintakyvyn arviointeja. Tutkimuksen tulosten perusteella P4C-terapeutti pystyy tunnistamaan toimintaterapiasta hyötyvät ja tukea tarvitsevat lapset luokassa tehdyn havainnoinnin ja dynaamisen suoriutumisen analyysin avulla ilman standardoituja arviointimenetelmiä. Tulosten perusteella P4C-terapeuttien tekemät arvioinnit myös poistivat kokonaan toimintaterapia-arviointijonot ja edistivät ongelmien varhaista tunnistamista. (Missiuna ym. 2017, 152–153.) Tämän opinnäytetyön tulosten perusteella ei voida saada selville, onko koulutoimintaterapeuttien tekemillä toimintakyvyn arvioinneilla arviointijonoa lyhentävä vaikutus. Toimintakyvyn arviointien lisäksi suomalaiset koulutoimintaterapeutit toteuttavat lyhyitä toimintaterapiajaksoja. Tämä mahdollistaa lapsen tukemisen myös silloin, kun lapsi ei saa lääkinnällistä kuntoutusta. Tosin opinnäytetyön tulosten perusteella epäselväksi jäi yksilöllisten toimintaterapiajaksojen toteutustapa. Tutkimusten perusteella on puoltavaa näyttöä yksilöterapiajaksojen toteuttamisesta luokkatilanteessa, jolloin lapsi ei jää opetuksesta jälkeen ja terapeuttinen työskentely integroituu osaksi luonnollista oppimistilannetta (O'Donoghue ym. 2021, 2).

Merkittävimmäksi eroksi P4C-malliin osoittautui suomalaisten koulutoimintaterapeuttien tarjoama konsultaatio, joka tässä opinnäytetyössä luokiteltiin laaja-alaisiksi palveluiksi. Konsultaatiolla

tarkoitetaan tässä yhteydessä koulutoimintaterapeuttien tarjoamia palveluja kouluilla, joilla he eivät itse työskentele läsnä olevina. Konsultaation avulla suomalaiset koulutoimintaterapeutit ovat kyenneet tukemaan yhä suurempaa lapsijoukkoa. Toisaalta etänä ohjatessa uhkana voi olla, etteivät strategiat konkreettisen mallintamisen puuttuessa toteudukaan kouluarjessa toimintaterapeutin tarkoittamalla tavalla ja vakiinnu osaksi opettajan työtapoja. Konsultaatio sellaisenaan ei sisälly P4C-malliin, koska mallissa tähdennetään koulutoimintaterapeutin läsnäolon merkitystä kouluyhteisössä. Sen sijaan Toimintaterapeuttiliiton julkaisemassa Toimintaterapian tasot koulussa -kuviossa (Kuvio 3.) konsultaation voi sisällyttää yleisten toimintaterapiapalvelujen tasolle. Kyseinen kuvio kuvaakin suomalaista koulutoimintaterapiaa ja on suhteutettu kolmiportaisen tuen järjestelmään. Koska P4C-malli muodostuu suomalaisen kolmiportaisen tuen mallin tapaan kolmesta eri tuen tasosta, voisi mallin mukaisen koulutoimintaterapian toteuttaminen soveltua hyvin suomalaiseen koulujärjestelmään.

#### **7.4 Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus**

Opinnäytetyötä tehdessä on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita hyvän tieteellisen käytännön periaatteista. Neuvottelukunta korostaa muun muassa rehellisyyttä ja huolellisuutta tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa, eettisiä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä, asianmukaisia viittauskäytäntöjä sekä tutkimusluvista ja tietosuojakäytännöistä huolehtimista (Varantola, Launis, Helin, Spoofo & Jäppinen 2012, 6–7). Ohjeistuksen mukaisesti opinnäytetyöprosessin kaikissa vaiheissa on pyritty huolellisuuteen. Haastatteluaineiston kerääminen vaati tutkimusluvan ja se hankittiin asianmukaisesti. Aineistonkeruuvaiheessa on huolehdittu huolellisesti haastateltavien tietosuojaa koskevista asioista. Tiedonhankinta on toteutettu Jyväskylän AMK:n tietokantoja hyödyntäen ja lähteisiin on viitattu Jyväskylän AMK:n raportointiohjeen mukaisesti.

Opinnäytetyön aineisto kerättiin toteuttamalla koulutoimintaterapeuttien fokusryhmähaastattelu. Tästä syystä hyvän tieteellisen käytännön lisäksi opinnäytetyössä on ollut tärkeää huomioida haastatteluun osallistuneiden koulutoimintaterapeuttien kunnioittaminen ja hyvä kohtelu tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaisesti (Kohonen, Kuula-Luumi & Spoofo 2019, 7; Vuori n.d). Tietoon perustuva suostumus haastatteluaineiston tuottamiseen on ollut keskeinen periaate, jota opinnäytetyössä on noudatettu. Haastateltavien yksityisyyttä on kunnioitettu koko opinnäytetyöprosessin ajan, ja heillä on ollut itse oikeus määritellä, mitä tietoja he haastattelussa ovat jakaneet.

Haastateltavien henkilöllisyyttä ei opinnäytetyön tekstistä voi suoraan tunnistaa. Tässä asiassa haasteen kuitenkin muodosti se, että koulutoimintaterapeutteja on Suomessa vähän. Niinpä vastauksista saattaa asiaan perehtyneelle olla pääteltävissä, kuka haastateltavana on ollut tai ainakin vaihtoehdot ovat selvillä.

Laadukkaan aineiston kerääminen fokusryhmähaastattelulla edellyttää haastattelijoilta vankkaa kokemusta kyseisestä menetelmästä (Mäntyräita & Kaila 2008). Kummallakaan opinnäytetyöntekijällä ei ollut aiempaa kokemusta fokusryhmähaastattelusta, mikä on yksi huomioitava seikka opinnäytetyön tulosten luotettavuutta arvioitaessa. Kokemattomuus hieman vaikeutti haastattelutilanteessa kysymysten tarkentamista opinnäytetyön kannalta oleellisiin asioihin. Vasta aineiston analyysivaiheessa huomattiin, että tieto oli jäänyt vähäiseksi esimerkiksi yksilöterapiajaksojen toteutuksen tapoihin tai vanhempien rooliin koulutoimintaterapeutin yhteistyökumppanina liittyen. Haastattelua vaikeutti osaltaan myös se, että vaikka P4C-malliin oli perehdytty lukemalla runsaasti aiheesta, olisi malli voinut olla vieläkin syvällisemmin sisäistettynä prosessin aineistonkeruuvaiheeseen mennessä. Toisaalta myöskään kaikkiin uusiin ja relevantteihin P4C-mallia käsitteleviin tieteellisiin artikkeleihin ei päästy käsiksi, koska ne olivat maksumuurin takana. Mallin sisäistämiseen vaikutti englanninkielinen lähdemateriaali, koska opinnäytetyön tekijöiden äidinkieli ei ole englanti. P4C-mallin käsitteistä päädyttiin opinnäytetyössä käyttämään opinnäytetyön tekijöiden omia käännöksiä virallisten käännösten puuttuessa, mikä saattaa hämmentää lukijaa käsitteiden suomenmenosten vaihdellessa eri lähteiden välillä. Yhdeksi opinnäytetyöprosessin haasteeksi nousi myös teoriaohjaavan sisällönanalyysin vaativuus. Koska kummallakaan opinnäytetyön tekijällä ei ollut kyseisestä analyysimenetelmästä aiempaa kokemusta, saattaa se vaikuttaa osaltaan tulosten luotettavuuteen. Toisaalta tulosten luotettavuutta lisää se, että analyysiä teki kaksi henkilöä yhdessä siihen huolellisesti paneutuen. Aineiston analyysiä tehtiin syklisesti useaan kertaan, kunnes oli saavutettu loogisesti etenevä kokonaisuus. Opinnäytetyön pohdinnassa P4C-mallin kriittinen tarkastelu on vähäistä, koska tietokannoista ei juurikaan löytynyt P4C-mallia kritisoivia tieteellisiä artikkeleita.

## **7.5 Johtopäätökset**

Opinnäytetyön johtopäätöksenä voidaan todeta, että toimintaterapeuttien työskenteleminen osana koulun oppilashuoltoa mahdollistaa yhteistyön eri toimijoiden kesken ja tarjoaa toimintaterapeuteille monipuoliset mahdollisuudet tukea lapsen osallisuutta kouluympäristössä sekä

toteuttaa ennaltaehkäisevää toimintatapaa. Yhteistyösuhteen rakentaminen ja tiedon jakaminen muodostavat koulutoimintaterapeuttien työskentelyn perustan lapsen osallisuuden tukemisessa. Koulutoimintaterapeutit tekevät yhteistyötä lasten, opettajien, vanhempien, muun oppilashuollon henkilökunnan sekä oppilashuollon ulkopuolisten terveydenhuollon ammattilaisten kanssa. Tukeakseen lasten osallisuutta koulutoimintaterapeutit toteuttavat laaja-alaisia palveluja, yleisiä palveluja, kohdennettuja palveluja sekä yksilöllisiä palveluja. Palvelut kohdennetaan lapsille kunkin lapsen tuen tarpeen mukaisesti.

Suomalaisten koulutoimintaterapeuttien kuvaamat toimintatavat lapsen osallisuuden tukemiseksi ovat monilta osin yhtenevät vaikuttavaksi todetun P4C-mallin kanssa. Näin ollen suomalaiset koulutoimintaterapeutit noudattavat työssään hyviä käytäntöjä, joissa on kansainvälisesti tutkittuja elementtejä. Huomattavimpana erona P4C-malliin on suomalaisten koulutoimintaterapeuttien tarjoamien palveluiden laaja-alaisuus sisältäen konsultaatiota kouluille, joissa he eivät itse fyysisesti toimi. Lisäksi toisena merkittävänä erona on suomalaisten koulutoimintaterapeuttien käyttämät standardoidut testit lasten toimintakyvyn arvioinnissa. Mikäli oppilashuollossa työskentelevien koulutoimintaterapeuttien määrä kasvaa tulevaisuudessa, P4C-malli tarjoaa valmiiksi jäsennetyt ja tutkitun tavan aloittaa toimintaterapeutin työskentely koulussa. Opinnäytetyön tulosten perusteella P4C-mallin hyödyntämiselle suomalaisissa kouluissa on hyvät edellytykset.

Opinnäytetyössä tarkasteltiin suomalaisen koulutoimintaterapian nykytilaa koulutoimintaterapeuttien näkökulmasta. Jotta ymmärrys aiheesta lisääntyisi, olisi jatkossa hyödyllistä selvittää myös oppilaiden, opettajien ja vanhempien kokemuksia suomalaisesta koulutoimintaterapiasta. Lisäksi olisi perusteltua tutkia P4C-mallin implementointia suomalaisessa koulussa ja sen vaikutuksia toimintaterapia-arviojonoon.

## Lähteet

Alnervik, A. & Linddahl, I. 2011. Value of Occupational Therapy – about evidence-based occupational therapy. The Swedish Association of Occupational Therapists (FSA). Viitattu 28.8.2022. [https://www.ergotherapie.at/sites/default/files/value\\_of\\_ot\\_about\\_evidence-based\\_ot.pdf](https://www.ergotherapie.at/sites/default/files/value_of_ot_about_evidence-based_ot.pdf).

Aronpuro, A., Laitinen, A. & Metsäranta, A. 2019. Koulutoimintaterapeutti toimii koulun arjessa. Julkaisu Suomen Toimintaterapeuttiliitto ry:n verkkosivuilla. Viitattu 3.10.2021. [https://www.toimintaterapeuttiliitto.fi/site/assets/files/2701/koulutoimintaterapeutti\\_toimii\\_kouluarjessa.pdf](https://www.toimintaterapeuttiliitto.fi/site/assets/files/2701/koulutoimintaterapeutti_toimii_kouluarjessa.pdf).

Asunta, P. 2018. Motorisen oppimisen vaikeuden tunnistaminen ja tukeminen kouluympäristössä. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 23.10.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7571-5>.

Camden, C., Campbell, W., Missiuna, C., Berbari, J., Heguy, L., Gauvin, C., Dostie, R., Ianni, L., Rivard, L., GOLD Research Team & Anaby, D. 2021. Implementing Partnering for Change in Quebec: Occupational Therapy Activities and Stakeholders' Perceptions. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, Vol 88(1), 71–82. Viitattu 21.4.2022. <https://janet.finna.fi>, PubMed.

Campbell, W. N., Missiuna, C. A., Rivard, L. M. & Pollock, N. A. 2012. "Support for everyone": Experiences of occupational therapists delivering a new model of school-based service. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 02/2012, 79(1), 51–59. Viitattu 3.10.2021. <https://janet.finna.fi>, ProQuest Central.

Günther, K. & Hasanen, K. N.d. Tutkimuksen suunnittelu. Julkaisussa Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Toim. J. Vuori. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 23.10.2021. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/tutkimuksen-suunnittelu/>.

Härkönen, A. 2019. Peruskoulun kyky tasata oppilaiden taustasta johtuvia eroja murenee – Tilanteen voi korjata, mutta se ei ole ilmaista, sanoo asiantuntija. *Yle Uutiset*. Viitattu 23.10.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-11102872>.

Juhila, K. N.d. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Julkaisussa Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Toim. J. Vuori. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 23.10.2021. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>.

Kennedy, J., Missiuna, C., Pollock, N., Whalen, S., Dix, L. & Campbell, W. 2020. Making connections between school and home: Exploring therapists' perceptions of their relationships with families in partnering for change. *British Journal of Occupational Therapy*, 83, 2, 98–106. Viitattu 28.8.2022. <https://janet.finna.fi>, Sage Journals Premiere.

Kinnunen, A. 2021. Löytöretkellä lapsen osallisuuteen. Substantiivinen teoria kouluikäisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden mahdollistavasta yhteistoiminnasta. Väitöskirja. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto. Viitattu 20.8.2022. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/24872>.

- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoo, S-K. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 15.6.2022. <https://tenk.fi/fi/eettinen-ennakoarviointi/ihmistieteiden-eettinen-ennakoarviointi>.
- Kolmiportainen tuen malli. N.d. LukiMat. Viitattu 2.10.2021. [www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli](http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli).
- Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R.-M. 2015. Sosiaalinen osallisuus. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveystieteiden tutkimuskeskus. Viitattu 27.8.2022. [https://thl.fi/documents/966696/3775621/Tietopaketti\\_Sosiaalinen\\_Osallisuus.pdf](https://thl.fi/documents/966696/3775621/Tietopaketti_Sosiaalinen_Osallisuus.pdf)
- Manninen, S. 2015. Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet koulussa – kasvattajien käsityksiä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25 (1), 32–50. Viitattu 27.8.2022. <https://bulletin.nmi.fi/2015/02/24/erityista-tukea-tarvitsevien-lasten-osallisuuden-haasteet-kouluissa-kasvattajien-kasityksia/>.
- Maskonen, R. 2018. Erityisopetusta tarvitsevat oppilaat ovat yhä useammin tavallisella luokalla – iso osa opetusajasta menee lasten rauhoittamiseen, kertovat luokanopettajat. *Yle Uutiset*. Viitattu 28.9.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-10439757>.
- Metsäranta, A. 2018. Toimintaterapia kouluissa on kannattavaa työtä. Artikkelit Kuntoutusalan asiantuntijoiden verkkosivuilla. Viitattu 29.9.2021. <https://kuntoutusalanasiantuntijat.fi/403-2/>.
- Mikkonen, K., Nikander, K. & Voutilainen, A. 2015. Oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja tukeminen. *Lääkärilehti* 12/15. Viitattu 1.10.2021. <https://www.potilaanlaakarilehti.fi/artikkelit/oppimisvaikeuksien-tunnistaminen-ja-tukeminen/>.
- Missiuna, C. & Hecimovich, C. 2015. Partnering for Change Implementation and evaluation 2013–2015. Tutkimusraportti. CanChild, McMaster University. Viitattu 25.5.2022. <https://www.partneringforchange.ca/img/P4C-2015.pdf>.
- Missiuna, C., Pollock, N., Levac, D., Campbell, W., Whalen, S., Bennett, S., Hecimovich, C., Gaines, B., Cairney, J. & Russell, D. 2012. Partnering for Change: An Innovative School-Based Occupational Therapy Service Delivery Model for Children with Developmental Coordination Disorder. *Canadian journal of occupational therapy* 2012, 79, 1, 41–50. Viitattu 15.7.2022. <https://janet.finna.fi, ProQuest Central>.
- Missiuna, C., Pollock, N., Campbell, W., DeCola, C., Hecimovich, C., Sahagian Whalen, S., Siemon, J., Song, K., Gaines, R., Bennett, S., McCaulay, D., Stewart, D., Cairney, J., Dix, L. & Camden, C. 2017. Using an innovative model of service delivery to identify children who are struggling in school. *The British Journal of Occupational Therapy*, Vol 80(3), 145–154. Viitattu 22.4.2022. [https://janet.finna.fi/PrimoRecord/pci.cdi\\_proquest\\_journals\\_1873921631](https://janet.finna.fi/PrimoRecord/pci.cdi_proquest_journals_1873921631), Janet Finna.
- Mäntyranta, T. & Kaila, M. 2008. Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 124(13), 507–13. Viitattu 23.10.2021. <https://www.duodecimlehti.fi/duo97349>.

O'Donoghue, C., O'Leary, J. & Lynch, H. 2021. Occupational Therapy Services in School-Based Practice: A Pediatric Occupational Therapy Perspective from Ireland. *Occupational Therapy International*, Volume 2021, 1–11. Viitattu 4.9.2022. <https://janet.finna.fi>, PubMed.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. 2021. Julkaisu Opetushallituksen verkkosivuilla. Viitattu 2.10.2021. [https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki\\_](https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki_)

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuolto. 2022. Julkaisu Opetushallituksen verkkosivuilla. [https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-ja-oppilashuolto\\_](https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-ja-oppilashuolto_)

Oppimisen tuki. 2021. Julkaisu Tilastokeskuksen verkkosivuilla. Viitattu 20.8.2022. <https://www.stat.fi/til/erop/index.html>.

Partnering for Change. 2022. Julkaisu McMaster yliopiston Canchild- sivustolla. Viitattu 11.5.2022. <https://www.canchild.ca/en/research-in-practice/current-studies/partnering-for-change>.

POL 628/1998. Perusopetuslaki. Annettu 21.8.1998. Viim. muutos 24.6.2010. Viitattu 2.10.2021. [https://www.finlex.fi/laki/ajantasa/1998/19980628\\_](https://www.finlex.fi/laki/ajantasa/1998/19980628_)

Rodger, S. 2017. *Occupation-Centred Practice with Children: A Practical Guide for Occupational Therapists*. Second edition. Chichester: John Wiley & Sons. Viitattu 3.10.2021. <https://janet.finna.fi>.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. 6.2.4 Edustavuus. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 23.10.2021. [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_2\\_4.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2_4.html).

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. 2020. Kuntoutuksen uudistaminen. Kuntoutuksen uudistamisen toimintasuunnitelma vuosille 2020–2022. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja 2020:39. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Viitattu 7.7.2021. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162622/STM\\_2020\\_39.pdf?sequence=1&isAllowed=y\\_](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162622/STM_2020_39.pdf?sequence=1&isAllowed=y_)

Toimintaterapia kouluissa. 2021. Julkaisu Suomen Toimintaterapeuttiliitto ry:n verkkosivuilla. Viitattu 29.9.2021. <https://www.toimintaterapeuttiliitto.fi/koulutoimintaterapia/>

Toimintaterapeutti kouluarjen asiantuntijana – työnkuvien vertailua. 2019. Julkaisu Suomen Toimintaterapeuttiliitto ry:n verkkosivuilla. Viitattu 1.9.2022. [https://www.toimintaterapeuttiliitto.fi/site/assets/files/2676/toimintaterapeutti-kouluarjen\\_tyonkuvien\\_vertailua.pdf\\_](https://www.toimintaterapeuttiliitto.fi/site/assets/files/2676/toimintaterapeutti-kouluarjen_tyonkuvien_vertailua.pdf_)

Tuki toimivaksi: Kolmiportaista tukea varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle. 2020. Julkaisu Opetusalan Ammattijärjestön verkkosivuilla. Viitattu 1.10.2021. <https://www.oaj.fi/politiikassa/tuki-toimivaksi-kolmiportaista-tukea-varhaiskasvatuksesta-toiselle-asteelle/>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.



Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spoof, S-K. & Jäppinen, S. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 12.2.2022. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>.

Vuori, J. Nd. Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Julkaisussa Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Toim. J. Vuori. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 23.10.2021. [https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimuseiikka/tutkimuseiikka-ihmistieteissa/](https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimuseiikka-ihmistieteissa/).

## Liitteet

### Liite 1. Suostumus haastatteluun

#### SUOSTUMUS FOKUSRYHMÄHAASTATTELUUN OSALLISTUMISESTA

Hei!

Opiskelemme toimintaterapiaa Jyväskylän ammattikorkeakoulussa ja teemme opinnäytetyötä koulutoimintaterapiasta. Opinnäytetyön tavoitteena on selvittää koulutoimintaterapeuttien näkemyksiä roolistaan koulussa ja sen aineistona toimii koulutoimintaterapeuttien fokusryhmähaastattelu. Haastattelun avulla toivomme saavamme tietoa siitä, mitä koulutoimintaterapeutit tekevät ja miten he ovat tukeneet lapsen osallisuutta koulussa. Opinnäytetyön toimeksiantajana on Jyväskylän ammattikorkeakoulun toimintaterapian tutkinto-ohjelma ja teoreettisena viitekehyksenä Partnering for Change –malli.

Haastattelu toteutetaan Zoomissa ja tallennetaan, jotta pystymme käsittelemään aineistoa täsmällisesti. Tallenne säilytetään tietoturvalisesti ja se tuhotaan litteroinnin jälkeen. Aineisto anonymisoidaan ja haastateltavat eivät ole litteroidusta haastatteluaineistosta tunnistettavissa. Aineiston anonymisoinnin jälkeen myös sähköpostitse saadut suostumukset haastatteluun tuhoetaan. Haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja osallistumisen saa keskeyttää milloin tahansa. Haastattelun keskeyttämisestä ei aiheudu mitään seuraamuksia.

Haastattelua varten tarvitsemme haastateltavalta kirjallisen suostumuksen haastatteluun. Suostumus vahvistetaan sähköpostitse. Vastaamalla ”kyllä” tähän sähköpostiviestiin ilmaiset, että haluat osallistua haastatteluun. Vastaamalla näin ilmaiset myös, että olet saanut riittävästi tietoa opinnäytetyöstä, jonka aineistona haastattelu toimii sekä riittävät tiedot henkilötietojen käsittelystä sekä aineiston käsittelystä ja sen anonymisoinnista. Olet ymmärtänyt saamasi tiedot. Vastaamalla sähköpostiin ”ei” ilmaiset, ettet halua osallistua haastatteluun, emmekä siten enää lähesty sinua siihen liittyen. Haastattelun tiedote on tämän sähköpostin liitteenä, ja myös siitä löytyy tietoa mm. henkilötietojen käsittelystä.

## **Liite 2. Tiedote haastattelusta**

### **TIEDOTE HAASTATTELUSTA**

#### **Koulutoimintaterapia Suomessa – koulutoimintaterapeuttien näkemyksiä lapsen osallisuuden tukemisesta**

#### **Pyyntö osallistua haastatteluun**

Teitä pyydetään mukaan fokusryhmähaastatteluun, jolla selvitetään koulutoimintaterapeuttien näkemyksiä roolistaan koulussa. Haastattelu toimii Jyväskylän ammattikorkeakoulun toimintaterapeutin tutkinto-ohjelman opinnäytetyön aineistona.

#### **Vapaaehtoisuus**

Haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Kieltäytymisestä ei tule mitään seuraamuksia. Vaikka olisitte suostuneet haastatteluun, voi suostumuksen peruuttaa koska tahansa. Käynnissä olevan haastattelun voi myös keskeyttää koska tahansa, eikä syytä tarvitse ilmoittaa. Jos keskeytätte haastattelun, voidaan haastattelun aikana kerättyjä tietoja käyttää osana opinnäytetyön aineistoa. Jos ette kuitenkaan halua, että näkemyksiänne hyödynnetään opinnäytetyössä, on teillä oikeus kieltää tietojen käyttö ja julkaisu ilmoittamalla siitä opinnäytetyön tekijöille joko suullisesti tai kirjallisesti.

#### **Haastattelun tarkoitus**

Haastattelun tarkoituksena on kartoittaa koulutoimintaterapeuttien näkemyksiä roolistaan koulussa ja saada vastauksia opinnäytetyömme tutkimuskysymyksiin: “Mitä koulutoimintaterapeutit tekevät koulussa?” ja “Miten koulutoimintaterapeutit ovat tukeneet lapsen osallisuutta koulussa?” Haastattelussa saatuja tietoja ja toimintaterapeuttien näkemyksiä voidaan hyödyntää Jyväskylän ammattikorkeakoulun toimintaterapian tutkinto-ohjelman kehittämisessä.

#### **Haastattelun toteuttajat**

Haastattelijoina ja opinnäytetyön tekijöinä toimivat Jyväskylän ammattikorkeakoulun opiskelijat Johanna Jankkari ja Tiia Kihlakaski. Opinnäytetyön toimeksiantajana on Jyväskylän ammattikorkeakoulun toimintaterapian tutkinto-ohjelma.

#### **Haastattelumenetelmät ja toimenpiteet**

Haastateltavilta edellytetään suostumus osallistua haastatteluun sekä kokemusta toimintaterapeutin työstä osana peruskoulun oppilashuoltoa tai muuten säännöllistä työskentelyä ja läsnäoloa kouluympäristössä. Haastattelu toteutetaan fokusryhmähaastatteluna, eli paikalla on useita haastateltavia samanaikaisesti. Haastattelu nauhoitetaan ja litteroidaan, ja sitä hyödynnetään aineistona Jyväskylän ammattikorkeakoulun toimintaterapian opinnäytetyötä varten.

Fokusryhmähaastattelu toteutetaan Zoom-videoneuvottelujärjestelmällä. Ääni- ja kuvatallenne tallennetaan suoraan Jyväskylän ammattikorkeakoulun OneDrive-JAMK-järjestelmään tutkimuksen tekijöiden henkilökohtaiseen kansioon, mikä on suojattu salasanoin. Ääni- ja kuvatallenne sisältävät henkilötietoja, eli näiltä osin opinnäytetyössä kerätään ja käsitellään henkilötietoja. Myös haastateltavien sähköpostiosoite tulee opinnäytetyön tekijöiden tietoon heidän antaessaan suostumuksensa tai kieltäytyessään haastattelusta. Ääni- ja kuvatallenne hävitetään litteroinnin jälkeen. Litterointi toteutetaan siten, että henkilöt ja heidän työpaikkansa eivät ole tunnistettavissa. Aineisto anonymisoidaan. Henkilötietojen ja aineiston välille ei muodosteta koodiavainta. Anonymisoinnin jälkeen haastateltavien kanssa käydyt sähköpostikeskustelut ja heidän lähettämänsä viestit poistetaan. Litteroitu aineisto tallennetaan tutkimuksen tekijöiden henkilökohtaiseen kansioon, mikä on suojattu salasanoin.

### **Kustannukset ja niiden korvaaminen**

Haastattelu toteutetaan Zoom-palvelun kautta, joten haastateltaville ei synny osallistumiskustannuksia. Osallistumisesta haastatteluun ei makseta erillistä korvausta.

### **Haastattelutuloksista tiedottaminen**

Fokusryhmähaastattelun tuloksista ei tehdä erillistä tiedotetta. Valmis opinnäytetyö julkaistaan Theseus-tietokannassa osoitteessa [theseus.fi](https://theseus.fi), josta se on kaikkien luettavissa. Haastateltavan niin halutessa, opinnäytetyön tekijät voivat ilmoittaa, kun opinnäytetyö on luettavissa.

### **Haastatteluun valmistautuminen**

Opinnäytetyön tekijät lähettävät linkin haastatteluun haastateltavien sähköpostiin kaksi päivää ennen haastattelua. Mikäli kutsulinkki ei ole saapunut sähköpostiin ajoissa, tulee tästä ilmoittaa opinnäytetyön tekijöille. Zoom-palveluun on hyvä kirjautua jo noin 5–10 minuuttia ennen haastattelun alkua, jotta yhteyksien ja mikrofonien toiminta voidaan varmistaa. Haastatteluun ei tarvitse valmistautua ennakoon muulla tavoin.

### **Haastattelun kesto ja päättyminen**

Haastatteluun on varattu aikaa noin tunti. Haastatteluun osallistuja saa peruuttaa osallistumisensa tai keskeyttää haastattelun koska tahansa. Myös haastattelijat voivat peruuttaa tai keskeyttää haastattelun, mikäli jokin ennalta arvaamaton seikka estää haastattelun toteuttamisen tai jatkamisen.

### **Lisätiedot**

Opinnäytetyön tekijät vastaavat mielellään kaikkiin haastattelua tai opinnäytetyötä koskeviin kysymyksiin.

### **Yhteystiedot**

Haastattelija/ opinnäytetyön tekijä

Tiia Kihlakaski

Haastattelija/ opinnäytetyön tekijä

Johanna Jankkari

### **Liite 3. Haastattelurunko**

#### **HAASTATTELUKYSYMYKSET**

##### **Toimenkuva**

Mitä koulutoimintaterapeutti tekee?

Millainen on koulutoimintaterapeutin tyypillinen päivä?

Kenen kanssa työskentelette?

Mitkä ovat keskeisimmät hyödyt, kun olette toimintaterapeutina koulussa? Ketkä hyötyvät?

Mitkä asiat sujuvat?

Millaisia haasteita olette kohdanneet?

##### **Toimintaympäristö**

Vaikuttaako kolmiportainen tuki jollain tavalla toimintaterapeutin työhön?

##### **Yhteistyö**

Kertoisitteko kokemuksianne moniammatillisesta yhteistyöstä koulussa. Miten sujuu? Mitä pitäisi huomioida?

Millainen roolijako on toimintaterapeutin ja erityisopettajan välillä? Miten työtehtävät eroavat toisistaan?

##### **Tiedon jakaminen**

Millaisia kokemuksia teillä on tiedonkulusta eri ammattilaisten välillä?

Millainen rooli toimintaterapeutilla on tiedonvälityksessä eri toimijoiden välillä?