

STADIA

HELSINGIN AMMATTIKORKEAKOULU

Ryhmämuotoinen toimintaterapia visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisen tukena kouluympäristössä

Toimintaterapian koulutusohjelma,
Toimintaterapeutti
Opinnäytetyö
7.4.2008

Iida Airola
Marika Malja



Koulutusohjelma		Suuntautumisvaihtoehto	
Toimintaterapian koulutusohjelma		Toimintaterapia	
Tekijä/Tekijät			
Iida Airola ja Marika Malja			
Työn nimi			
Ryhmämuotoinen toimintaterapia visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisen tukena kouluympäristössä			
Työn laji	Aika	Sivumäärä	
Opinnäytetyö	Kevät 2008	44 + 9 liitettä	
<p>TIIVISTELMÄ</p> <p>Tämä opinnäytetyö on toteutettu yhteistyössä espoolaisen erityiskoulun kanssa. Opinnäytetyön tarkoituksena on tutkia ryhmämuotoista toimintaterapiaa kouluympäristössä visuaalisen hahmottamisen kehityksen tukena. Visuaalisen hahmottamisen häiriö voi olla yksi lapsen tai nuoren oppimisvaikeuksien taustalla vaikuttavista tekijöistä. Opinnäytetyön tavoitteena on selvittää, mitä mahdollisuuksia toimintaterapiaryhmä tarjoaa yksilön visuaalisen hahmottamisen kehityksen tueksi.</p> <p>Teoria selvittämässä visuaalista hahmottamista työssämme on Valorie Ricciardone Toddin (1993) Visuaalisen informaation analyysi -viitekehys. Tämä painottuu lapsen ja nuoren visuaalisen informaation kognitiiviseen prosessointiin, oppimiseen.</p> <p>Opinnäytetyön aineiston keräsimme suunnittelemalla ja toteuttamalla toimintaterapiaryhmän yhteiskumppaninamme toimivan koulun neljälle yläasteikäiselle tytölle. Toimintaterapiaryhmän tarkoituksena oli tyttöjen visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisen sekä näin ollen koulunkäynnin tukeminen. Teorialähtöisen aineiston analyysin avulla tarkastelimme toimintaterapiaryhmän suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttavia tekijöitä, joita Visuaalisen informaation- analyysi (Todd 1993) viitekehys asettaa yksilön visuaalisen hahmottamisen taitojen kehittymisen ehdoiksi.</p> <p>Opinnäytetyön tulosten mukaan toimintaterapiaryhmä tuki ja edisti yksilön visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimista. Toimintaterapiaryhmässä on mahdollista hyödyntää monipuolisesti erilaisia toimintoja, jotka nuori kokee mielekkääksi. Toimintaterapiaryhmä motivoi nuoren osallistumista ja suoriutumista tarkoituksenmukaisesti valittuihin toimintoihin visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimiseksi. Toimintaterapiaryhmässä visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisessa ohjaajalla on suuri merkitys. Tämä edellyttää, että ohjaaja tunnistaa ryhmän jäsenten yksilölliset tarpeet ja hallitsee visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimista edistäviä ohjausstrategioita sekä kompensatorisia menetelmiä. Yhteistyö kouluympäristössä on tärkeää ryhmän jäsenten tavoitteiden asettamisessa.</p> <p>Opinnäytetyömme tehtävänä on tuottaa laadullista tietoa toimintaterapiaryhmän hyödyntämisestä lasten ja nuorten kanssa, joiden visuaalisen hahmottamisen vaikeudet heijastuvat koulunkäyntiin. Opinnäytetyön tehtävänä on myös esitellä Visuaalisen informaation analyysi- viitekehys (Todd 1993) pääpiirteittäin. Opinnäytetyö tarjoaa teorietoa visuaalisesta hahmottamisesta ja menetelmistä, joiden avulla visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimista voidaan tukea.</p>			
Avainsanat			
Visuaalinen hahmottaminen, toimintaterapiaryhmä, kouluympäristö			



Degree Programme in Occupational Therapy		Degree Bachelor of Occupational Therapy	
Author/Authors Iida Airola and Marika Malja			
Title Occupational therapy group facilitating learning of visual perceptual skills in a school environment			
Type of Work Final Thesis	Date Spring 2008	Pages 44 + 9 appendices	
<p>ABSTRACT</p> <p>This thesis is a result of co-operation with a secondary special school in Espoo. The purpose of this thesis is to explore what kind of opportunities does an occupational therapy group offer for school-aged children with visual perceptual difficulties. Dysfunction in visual perception can be one of the reasons causing learning disabilities. The aim of this thesis is to determine how an occupational therapy group can facilitate individual's learning of visual perceptual skills.</p> <p>In this thesis the theory defining visual perception is Valorie Ricciardone Todd's (1993) Visual Perceptual Frame of Reference: An Information Processing Approach. The frame of reference is based on the belief that the development of visual perceptual skills is learned.</p> <p>The material for the thesis was gathered by observing and video taping an occupational therapy group that we planned and carried through. The members of the occupational therapy group were 14 to 15 year-old girls who had problems with visual perception. The goal of the occupational therapy group was to facilitate one's learning of visual perceptual skills and therefore enhance participation in school. The analysis of the material was based on the Visual Perceptual Frame of Reference's (Todd 1993) postulates regarding change in child's visual perceptual skills. These postulates were examined in relation to the change that occurred in each group member during occupational therapy group process.</p> <p>This thesis shows that an occupational therapy group can facilitate individual's learning of visual perceptual skills. In an occupational therapy group it is possible to use a variety of different kinds of activities that youngsters find meaningful. The group motivates to participate in appropriately planned activities that enables the learning of visual perceptual skills. The group leader plays a major role in enhancing learning. The group leader must meet the needs of each group member and have knowledge of strategies and compensatory techniques that facilitate learning of visual perceptual skills. In school environment co-operation is essential for goal-setting to be accurate in the therapy group.</p> <p>This thesis offers theory of visual perception and methods for occupational therapists and students working with school-aged children. The thesis also introduces cursorily the Visual Perceptual Frame of Reference (Todd 1993).</p>			
Keywords Visual perception, occupational therapy group, school environment			

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT	3
2.1	Aiemmat tutkimukset	4
2.2	Opinnäytetyöhön liittyviä käsitteitä	5
2.2.1	Perusopetus ja koulunkäynti	5
2.2.2	Koulunkäynnin vaatimukset ja vaikeudet	6
2.2.3	Visuaalisen hahmottamisen kehitys ja kognitiiviset analyysitaidot.....	7
2.2.4	Ryhmämuotoinen kuntoutus	8
2.2.5	Nuoruuden kehitysvaiheet.....	9
3	TYTTÖJEN TOIMINTATERAPIARYHMÄÄ OHJAAVAT TEORIAT	10
3.1	Borgin ja Brucen terapeuttisen toimintaryhmän systeemimalli	10
3.2	Visuaalisen informaation analyysi -viitekehys	11
3.2.1	Visuaalinen tarkkaavuus	12
3.2.2	Visuaalinen muisti.....	12
3.2.3	Visuaalinen erottelu	13
3.2.4	Visuaalisen hahmottamisen häiriö oppimisenvaikeuksien taustalla	15
4	TUTKIMUSASETELMA JA TUTKIMUKSEN KULKU	16
4.1	Tutkimuksen tavoitteet, rajaus ja eettiset kysymykset.....	16
4.2	Tutkimuksen kohderyhmä.....	18
4.3	Tutkimusympäristö	19
4.4	Tiedonhankintamenetelmät ja aineiston keruu.....	19
4.5	Tyttöjen toimintaterapiaryhmästä kerätyn aineiston analyysimenetelmät.....	20
5	TYTTÖJEN TOIMINTATERAPIARYHMÄ	21
5.1	Kerttu, Maija, Minttu ja Liisa	21
5.2	Tyttöjen ryhmäprosessi	24
5.3	Muutos tyttöjen visuaalisen hahmottamisen taidoissa	27

6	TULOKSET TYTTÖJEN TOIMINTATERAPIARYHMÄSTÄ	29
6.1	Ympäristön merkitys visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimiseen	29
6.2	Tarkoituksenmukainen toiminta visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisen tukena	31
6.3	Oppimiskokemukset toimintaterapiaryhmässä	34
6.4	Yksilön käsitys visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisesta.....	35
6.5	Yhteistyö kouluympäristössä	36
7	YHTEENVETO	37
8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	39
9	POHDINTA	40
	LÄHTEET	43

LIITTEET

LIITE 1: Ryhmään osallistumislupa

LIITE 2: Suostumus toimintaterapiaryhmään osallistumiseen

LIITE 3: Kysely opettajalle nuoren osallistumisesta koulutyöskentelyyn

LIITE 4: Ryhmän havainnointilomake

LIITE 5: Toimintaterapiaryhmässä hyödynnetyt lämmittelytoiminnot

LIITE 6: Pelit ja leikit toimintaterapiaryhmässä

LIITE 7: Toimintaterapiaryhmän keskeiset toiminnot

LIITE 8: Ryhmäkerran arviointilomake

LIITE 9: Ryhmäprosessin arviointilomake

1 JOHDANTO

Opinnäytetyömme tarkoituksena on tutkia ryhmämuotoista toimintaterapiaa kouluympäristössä visuaalisen hahmottamisen kehityksen tukena. Olemme molemmat suuntautuneet opinnoissamme lasten ja nuorten toimintaterapiaan sekä kiinnostuneita kouluympäristössä toteutuvasta toimintaterapiasta, mikä vaikutti opinnäytetyömme aiheen valintaan. Tavoitteenamme on selvittää, mitä mahdollisuuksia ryhmä tarjoaa yksilön visuaalisen hahmottamisen kehityksen tueksi. Tutkimusaineistomme keräämme ohjaamalla toimintaterapiaryhmän neljälle yläasteikäiselle tytölle. Opinnäytetyössämme tarkastelemme tyttöjen toimintaterapiaryhmän kautta ryhmän mahdollista vaikutusta yksilön visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimiseen. Työssämme pyrimme havainnollistamaan, millaisia toimintoja kouluympäristössä on mahdollista hyödyntää toimintaterapiaryhmässä.

Opinnäytetyömme aihe on ajankohtainen, sillä lasten ja nuorten oppimisvaikeuksista puhutaan nykyään enenevässä määrin. Lasten ja nuorten kuntoutuksessa oppimisvaikeudet ovat yksi keskeisimmistä ongelmista. Oppimisen erityisvaikeudet, tarkkaavuushäiriö, dysfasia ja dysleksia ovat vaikeasti määriteltävissä, joten tämän hetkiset luvut lasten ja nuorten kuntoutusta vaativien häiriöiden esiintyvyydestä perustuvat arvioihin. Tällä hetkellä maassamme arvioidaan olevan tähän ryhmään kuuluvia lapsia ja nuoria noin 200 000 eli peräti 20 prosenttia kaikista lapsista ja nuorista. Oppimisen erityisvaikeuksista kärsivät lapset ja nuoret ovat ylivoimaisesti suurin ryhmä ja valtaosa heistä ei ole kuntoutuksen piirissä. Heidän tukitoimensa muodostuvat pääasiassa koulun ja erityisopetuksen avulla. (von Wendt 2003:400.)

Yksi lasten ja nuorten oppimisvaikeuksien taustalla vaikuttavista tekijöistä voi olla visuaalisen hahmottamisen häiriö. Tämä toimintakyvyn häiriö voi vaikuttaa myös lapsen ja nuoren suoriutumiseen muista toimintakokonaisuuksista, kuten päivittäisen elämän toiminnoista, leikistä ja vapaa-ajan vietosta. Lasten toimintaterapiassa visuaalinen hahmottaminen on yksi suurimmista toimintakyvyn osa-alueista, johon intervention avulla pyritään vaikuttamaan. Kuitenkin visuaalinen hahmottaminen on tunnustetusti yksi haastavimmista alueista toimintaterapeutin arvioinnin ja toimintaterapiaprosessin suunnittelun sekä toteutuksen kannalta. (Case-Smith 2005: 412.)

Teoria selvittämässä visuaalista hahmottamista työssämme on Valorie Ricciardone Toddin (1993) Visuaalisen informaation analyysi -viitekehys. Tämä painottuu lapsen ja nuoren visuaalisen informaation kognitiiviseen prosessointiin, oppimiseen. Toimintaterapeutin rooli on asettaa sopivia tavoitteita ja tarjota sopiva ympäristö sekä tehtäviä ja strategioita, jotka edistävät tätä oppimista. (Todd 1993: 185, 203.)

Opinnäytetyön aiheen ideointi alkoi kesällä 2007 omien kiinnostuksen kohteidemme pohjalta. Yhteistyökumppaniksi löysimme espoolaisen erityiskoulun, jonka oppilaat noudattavat mukautettua opetussuunnitelmaa. Koulussa työskentelee toimintaterapeutti, jonka kanssa rajasimme opinnäytetyömme aiheen syksyn 2007 aikana. Toimintaterapeutti on huomannut oppilaiden visuaalisen hahmottamisen vaikeuksien olevan yleisiä ja kokee niihin vaikuttamisen haasteellisena. Opinnäytetyön toteutusvaiheelle varattu aika oli 22.10.–14.12.2007. Tämän ajan puitteissa toteutimme aineiston keruumme, mikä oli toimintaterapiaryhmän ohjaaminen. Opinnäytetyöprosessin aikana olemme tehneet tiivistä yhteistyötä koulun toimintaterapeutin kanssa aiheeseen ja toteutukseen liittyen. Opinnäytetyön raportin olemme työstäneet pääasiallisesti keväällä 2008 aineiston keruun ja analysoinnin jälkeen. Opinnäytetyön esitämme koulullamme järjestettävässä avoimessa opinnäytetyöseminaarissa 18.4.2008. Julkaisemme työmme toukokuussa 2008 yhteistyökumppanimme tiloissa.

Yhteistyökumppanimme toimivan koulun toimintaterapeutti on kiinnostunut kehittämään työtään ja saamaan uutta tietoa eri menetelmistä, joita hyödyntää kouluikäisten toimintaterapiassa visuaalisen hahmottamisen kehityksen edistämiseksi. Työmme uskomme palvelevan häntä sekä koulun opettajia ja muita erityistyöntekijöitä. Opinnäytetyömme tehtävänä on tuottaa laadullista tietoa toimintaterapiaryhmän hyödyntämisestä lasten ja nuorten kanssa, joilla on visuaalisen hahmottamisen vaikeuksia. Opinnäytetyömme avulla haemme vastauksia siihen, kuinka toimintaterapiaryhmä voi toimia yksilön visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisen tukena. Emme ole löytäneet aikaisempia opinnäytetöitä, joissa Visuaalisen informaation analyysi -viitekehystä (Todd 1993) käsitellään. Tämän vuoksi pidämme tärkeänä esitellä kyseistä viitekehystä. Esittelemällä viitekehysten keskeisen sisällön haluamme tehdä sen tunnetummaksi toimintaterapeuttien sekä toimintaterapeuttiopiskelijoiden keskuudessa.

Opinnäytetyössämme kuvaamme tyttöjen toimintaterapiaryhmän suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttavia tekijöitä, joita Visuaalisen informaation analyysi -viitekehys

(Todd 1993) asettaa yksilön visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisen ehdoiksi. Tämä tieto voi olla hyödyllistä myös toimintaterapeuttiopiskelijoille sekä työelämässä jo työskenteleville toimintaterapeuteille. Opinnäytetyössämme esittelemme myös toimintaterapiaryhmässä hyödyntämämme toiminnot, joiden avulla visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimista voidaan tukea ja edistää. Toimintaterapeutit, jotka työskentelevät erityisesti nuorten kanssa voivat näin ollen saada käytännön vinkkejä työhönsä.

2 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT

Opinnäytetyömme lähtökohtana on tutkia kouluympäristössä toteutuvaa toimintaterapiaa, jonka tavoitteena on lapsen tai nuoren visuaalisen hahmottamisen taitojen oppiminen ja näin ollen koulunkäynnin tukeminen. Tehtävänäme on selvittää, millaisia mahdollisuuksia toimintaterapiaryhmä tarjoaa yksilön visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisen tueksi.

Koulunkäynnin ja opetuksen moraalisenä päämääränä on vaikuttaa tasavertaisesti oppilaiden elämään ja kehitykseen toimintakyvystä tai perhetaustasta riippumatta. Koulutuksen avulla turvataan lapsen ja nuoren kehittyminen tuotteliaaksi yhteiskunnan jäseneksi. Koulussa työskentelevällä toimintaterapeutilla on ainutlaatuinen mahdollisuus tukea lasta ja nuorta selviytymään kouluympäristön haasteista ja vaatimuksista. (Case-Smith 2005: 795.)

Lapsen ja nuoren saama kuntoutus on huonoimmassa tapauksessa varsin pirstoutunutta. Kuntoutuksen yhtenäisyyden kannalta on tärkeää, että lapsen ja nuoren lähiympäristö, perhe sekä opetukseen osallistuvat, saavat riittävästi opastusta ja neuvontaa. Tällä tavoitellaan, että lääkinnällisen ja pedagogisen kuntoutuksen tavoitteet ja päämäärät yhdistetään. (von Wendt 2003: 401.) Yhteistyökumppanimme toimivan koulun toimintaterapeutti kokee kuntoutuksen ja opetuksen tavoitteiden yhdistämisen työssään haasteelliseksi.

Oppimisvaikeuksien yhteydessä erityisopetus yksinään saattaa olla riittämätöntä. Eräs ongelma tällä hetkellä on, että kaikkia tarvittavia terapioita ei ole saatavilla.

Perusterveydenhuollon ja koulun palveluksessa olevien erityistyöntekijöiden määrä on vähäinen, ennen kaikkea pulaa on puhe- ja toimintaterapeuteista ainakin syrjäseuduilla. (von Wendt 2003: 401.)

2.1 Aiemmat tutkimukset

Opinnäytetyömme aiheeseen liittyvää aiempaa suomenkielistä toimintaterapian tutkimusta on tarjolla niukasti. Tämä herättää kysymyksen siitä, paneudutaanko lasten ja nuorten visuaalisen hahmottamisen vaikeuksiin pääosin yksilöterapiassa. Olemme löytäneet muutamia opinnäytteitä, jotka käsittelevät toimintaterapiaa kouluympäristössä. Ala-Prinkkilä (2001) on opinnäytteessään yhteistoiminnallisen ryhmämallin avulla tutkinut toimintaterapiaa kouluympäristössä.

Visuaalista hahmottamista ja ryhmämuotoista kuntoutusta käsitteleviä opinnäytteitä emme ole löytäneet. Opinnäytetyötämme ohjaavaa teoriaa, Borgin ja Bruacen (1991) terapeuttisen toimintaryhmän systeemimallia, on hyödynnetty useissa opinnäytetöissä. Laine ja Laitinen (1999) ovat opinnäytteessään käyttäneet kyseistä teoriaa kouluympäristössä lasten psykososiaalisten valmiuksien kehitystä tukevassa toimintaterapiaryhmässä.

Tuula Uutela (2006) on tutkinut pro gradu -työssään terapeuttisen toiminnan merkityksellisyyteen vaikuttavia tekijöitä koululaisten ryhmäkuntoutuksessa. Tutkimusaineistoa hän kerännyt ryhmästä, johon osallistuneilla lapsilla oli visuaalisen hahmottamisen, tarkkaavuuden ja toiminnan ohjauksen ongelmia (Uutela 2006: 20). Uutela esittää tutkimuksessaan päätelmän terapeuttisesta toiminnasta koululaisten ryhmäkuntoutuksessa. Hänen tutkimustulostensa mukaan terapeutista toimintaa voitaisiin kuvata yksilön, tehtävän ja ympäristön dynaamisena vuorovaikutuksena, jonka yksilö kokee merkityksellisenä (Uutela 2006: 58). Tutkimustulosten mukaan terapeuttisen toiminnan merkityksellisyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat yksilön vireystila, aiemmat kokemukset ja tiedot, onnistumisen ilo sekä mahdollisuus tehtävien valintaan. Tehtävän piirteistä vaikuttavat eniten vaikeus, jännittävyys, aihe, välineet, arvo, säännöt ja vaihtelevuus. Ympäristön suhteen on merkitystä sillä, miten kuntouttajat ohjaavat tehtävissä ja antavat palautetta sekä sillä, miten paljon lapset voivat toimia yhdessä. (Uutela 2006: 2.) Pyrimme huomioimaan Uutelan pro-gradun tulokset tyttöjen toimintaterapiaryhmän suunnittelussa ja toteutuksessa.

2.2 Opinnäytetyöhön liittyviä käsitteitä

Tässä kappaleessa selvitämme opinnäytetyöhömmme liittyviä keskeisiä käsitteitä. Opinnäytetyömmme kannalta on hyvä ymmärtää, mihin perusopetuksella tähdätään, millaisia vaatimuksia koulunkäynti asettaa lapselle tai nuorelle ja millaisia kehitystehtäviä nuoruuden varhaisvaiheeseen kuuluu. Käsittelemme myös visuaalista hahmottamista sekä yleisimpiä oppimisvaikeuksia, joiden taustalla voi olla visuaalisen hahmottamisen vaikeuksia. Selvitämme myös lasten ja nuorten ryhmämuotoisen kuntoutuksen ominaisuuksia.

2.2.1 Perusopetus ja koulunkäynti

Lapset ja nuoret viettävät perusopetuksen piirissä keskimäärin yhdeksän vuotta. Käytännössä tämä tarkoittaa, että koulu on lapsen ja nuoren kasvun ja kehityksen kannalta merkittävä toimintaympäristö. Perusopetuslain (1998/628) mukaan peruskoulun tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja antaa heille tarpeellisia tietoja sekä taitoja toimia eettisesti vastuukykyisinä yhteiskunnan jäseninä. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. (Finlex 2008.)

Perusopetuksen keskeisenä tarkoituksena ja lähtökohtana on oppilaan ainutkertaisen persoonallisuuden kasvun ja kehittymisen monipuolinen tukeminen. Perusopetuksen ihmiskäsitys merkitsee ihmisen erilaisuuden kunnioittamista ja huomioon ottamista kaikessa kasvatuksessa ja opetuksessa sekä tukipalveluiden järjestämisessä. Kasvatuksen ja opetuksen avulla tavoitellaan yksilön psyykkisen ja fyysisen kyvykkyyden kehittämistä siten, että yksilö pystyy mahdollisimman täysipainoisesti osallistumaan ja vaikuttamaan sosiaalisissa ympäristöissään. Tämän vuoksi opetussuunnitelma laaditaan siten, että se antaa jokaiselle mahdollisuuden optimaaliseen kasvuun ja oppimiseen omista yksilöllisistä edellytyksistä lähtien. Opetuksellisia eriyttämistoimenpiteitä tarvitaan, jotta yksilön kasvaminen ja oppiminen voivat tapahtua yksilön edellytysten mukaisesti ja oppimisvalmiuksia tukien. (Ikonen 2000: 12.)

Oppimisympäristöllä on suuri merkitys yksilön oppimisprosessissa. Koulun oppimisympäristö käsittää kaikki oppilaan toimintoihin, oppimiseen, asennoitumiseen ja koulunkäyntiin liittyvät seikat. Toimintatavat, niiden luonne ja säätely ovat tärkeä osa oppimisympäristöä, kuten myös koulu organisaationa ja fyysisenä ympäristönä. Oppilaan toiminta riippuu sekä välittömästä että välillisestä vuorovaikutuksesta eri ihmisryhmien ja ympäristöjen välillä. Vuorovaikutusta säätelevät lisäksi koulun ulkoiset puitteet, kuten tilat ja koulutyön yleinen järjestäminen. Oppimisympäristön muuttamisen ja yksilöllistämisen tai mukauttamisen tarkoituksena on auttaa kaikkia luokan oppilaita parempiin oppimistuloksiin. Yksilöllistämällä tai mukauttamisella voidaan vaikuttaa kaikkiin opetusjärjestelyihin. Tällä tarkoitetaan opetuksen, oppimäärän, opetusmenetelmien, oppimateriaalin ja oppimisympäristön muuttamista niin, että järjestelyt tukevat oppilaan oppimisprosessia parhaalla mahdollisella tavalla. (Ikonen – Virtanen 2003: 155.)

Perusopetuslaissa (1998/628) määrätään henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) tekeminen kaikille erityisopetuksen oppilaille. HOJKS sisältää oppilaan opetukseen ja kasvatukseen liittyvät päätökset. HOJKS:in luominen ja toteuttaminen edellyttää monien tahojen, opettajan, vanhempien ja muiden oppilaan kanssa työskentelevien asiantuntijoiden välistä yhteistyötä. HOJKS:ssa määritellään opetuksen tavoitteet, opetusmenetelmät, opetuksen järjestäminen ja siitä vastaavat henkilöt, opetusvälineet ja oppimateriaalit sekä oppilaan oppimisen seurantaan ja arviointiin liittyvät asiat. (Ikonen 2003: 100.)

Yhteistyökumppanimme toimivan erityiskoulun oppilaat noudattavat mukautettua opetussuunnitelmaa. Oppilaille laaditaan kouluvuodelle HOJKS:it yhteistyössä huoltajien ja opettajien sekä tarvittaessa koulun erityistyöntekijöiden kanssa. Koulun oppilaille on tarjolla oppilashuollon palveluina opiskelun ja oppimisen edistämiseksi. Oppilashuoltoon kuuluu koulukuraattorin, koulupsykologin, musiikkiterapeutin sekä toimintaterapeutin palvelut.

2.2.2 Koulunkäynnin vaatimukset ja vaikeudet

Oppimisvaikeuksilla käsitetään ongelmat, jotka vaikuttavat lapsen ja nuoren kykyyn suoriutua koulutehtävistä ja koulunkäynnin vaatimuksista, tiedon käsittelystä sekä

kommunikoinnista vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Oppimisvaikeudet useimmiten liittyvät johonkin neurologiseen häiriöön ja niihin sisältyy yleensä kuullun ja nähdyn prosessoinnin vaikeuksia sekä kielellisiä vaikeuksia. Oppimisen erityisvaikeuksilla tarkoitetaan vaikeuksia, joita esiintyy kuullun, puhumisen, lukemisen, päättelyn ja matematiikan yhteydessä. (Case-Smith 2005: 195.)

Visuaalisen hahmottamisen vaikeudet saattavat heijastua kaikkeen lapsen ja nuoren toimintaan, kuten leikkiin, koulunkäyntiin, itsestä huolehtimiseen tai sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Lapsi tai nuori, jolla on visuaalisen hahmottamisen vaikeuksia, saattaa suoriutua hitaasti tai olla kykenemätön toimintaan, joka edellyttää kyseisiä taitoja. Vaikeuksien takia, lapsen tai nuoren saattaa olla hankalaa käyttää työvälineitä tai liittää materiaaleja yhteen. Koulunkäynnissä visuaalisen hahmottamisen vaikeudet voivat heijastua kaikkiin oppiaineisiin sekä lapsen toimintaan koulun fyysisessä sekä sosiaalisessa ympäristössä. Lapsen tai nuoren voi olla vaikeaa osallistua välitunneilla peleihin, tai leikkeihin sekä suoriutuminen niistä voi olla haastavaa ja ikätovereihin verrattuna hidasta tai kömpelöä. (Case-Smith: 425.)

Useilla oppimishäiriöistä kärsivillä lapsilla ja nuorilla ongelmia esiintyy vielä aikuisuudessaakin, mutta he toimivat tuotteliaina yhteiskunnan jäseninä. Toimintaterapeutin rooli ja intervention tavoite oppimisvaikeuksista kärsivän lapsen ja nuoren kuntoutuksessa muuttuu tämän kasvaessa sekä kehittyessä häiriön luonteen ja haitta-asteen mukaan. Pienten lasten toimintaterapiassa voi korostua sensorisen integraation kehittymisen sekä leikki ja vuorovaikutustaitojen edistyminen. Kouluiässä sensorisen integraation tukeminen voi jatkua ja lisäksi korostuu sosiaalisten taitojen, havaintomotoristen taitojen ja kirjoittamisen taitojen vahvistuminen. (Case-Smith 2005: 196.)

2.2.3 Visuaalisen hahmottamisen kehitys ja kognitiiviset analyysitaidot

Visuaalinen havaintojärjestelmä alkaa kehittyä sikiöaikana, jolloin silmän anatomiset rakenteet kehittyvät ja muotoutuvat. Vestibulaariset aistimukset tuottavat lapsen silmien liikkeitä äidin ollessa vasta viidennellä kuulla raskaana. Syntyessään lapsella on vielä alkeelliset valmiudet kohdistaa katseensa objektiin tai seurata katseellaan objektia. Muihin aistijärjestelmiin verrattuna näköaistijärjestelmä on syntymävaiheessa hyvin kehittymätön.

Huomattavaa kehitystä tapahtuu lapsen kuuden ensimmäisen elinkuukauden aikana. Visuaalisen hahmottamisen taitojen kehitys on yksi edellytys, että lapsi voi vuorovaikuttaa ympäristönsä kanssa, kuten käsitellä esineitä tai liikkua ympäristössään. Vastasyntynyt oppii reagoimaan olennaisiin visuaalisiin aistimuksiin, erottelemaan sekä tulkitsemaan näkemäänsä aiempien kokemustensa kautta. Lapsi hahmottaa ympäristöään aluksi ensisijaisesti taktilisen, kinesteettisen ja vestibulaarisen aistijärjestelmien kautta. Visuaalisen hahmottamisen taidot kehittyvät lapsen kehittyessä. Kuvio-tausta erottelu kehittyy ja paranee 3-5 vuoden iässä sekä kehitys tasaantuu 6-7 vuoden iässä. Muodon pysyvyys kehittyy dramaattisesti 6-7 vuoden iässä ja tasaantuu 7-8 vuoden iässä. Avaruudellisten suhteiden hahmottaminen kehittyy noin 10 vuoden ikään saakka. Korkeamman asteen visuaalis-kognitiiviset taidot saavutetaan vasta nuoruusiällä. Kuitenkin voi olla yksilöllisiä eroja visuaalisen hahmottamisen kehityksessä ja siinä kuinka lapset oppivat käyttämään hahmottamisen taitoja. (Case-Smith 2005: 418 - 420.)

2.2.4 Ryhmämuotoinen kuntoutus

Ryhmä on kouluikäisen lapsen ja nuoren luonnollinen toimintaympäristö ja ryhmää on hyödynnetty kuntoutuksessa menestyksekkäästi. Ryhmäkuntoutuksen tavoitteena on ryhmää hyödyntäen tukea, korjata tai kehittää ryhmään osallistuvien lasten ja nuorten kognitiivisia toimintoja. Toimintakyvynhäiriö voi ilmetä millä tahansa kognitiivisen toiminnan alueella, kuten havaintotoimintojen, hieno- ja sensomotoriikan, muistin, tarkkaavuuden ja kielellisten toimintojen yhteydessä. (Nieminen 1999: 51.) Lasten ja nuorten ryhmäkuntoutuksella tuetaan koulu- ja oppimisvalmiuksia (Nieminen 1999: 55).

Oman painoarvonsa ryhmässä saa jäsenten mahdolliset toimintakyvyn häiriöstä johtuvat sosiaaliset haitat, joihin ryhmä tarjoaa oman tukensa. Ryhmässä mahdollistuu sosiaalisten taitojen harjaantuminen, kun opitaan tunnistamaan sosiaalisia normeja ja käyttäytymissääntöjä. (Nieminen 1999: 52.) Vertaistuen avulla ryhmän jäsenet oppivat suhteuttamaan omia vaikeuksiaan ja huomaavat etteivät ole yksin vaikeuksiensa kanssa. Ryhmässä voi myös oppia muilta uusia ratkaisu- ja toimintamalleja. (Nieminen 1999: 57.)

Ryhmäkuntoutuksella on omat etunsa verrattuna yksilökuntoutukseen. Ryhmässä mahdollistuu monenlaiset toiminnat, kuten erilaiset pelit ja leikit, joihin osallistuminen kuuluu lapsen ja nuoren elämään sekä useimmiten ne koetaan mukaviksi. Ryhmässä

vallitsevan mukavan ja myönteisen ilmapiirin ajatellaan myös vaikuttavan ryhmän jäsenen kuntoutusmotivaatioon. (Nieminen 1999:57.)

Ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuutta arvioitaessa on mahdotonta erottaa, mitkä seikat todella saavat muutoksen aikaan. Ryhmäkuntoutuksessa muuttujia on lukematon määrä. Ryhmällä, yksittäisillä ryhmänjäsenillä, ryhmäprosessilla, ryhmädynamiikalla ja ryhmärakenteella on kaikilla oma osuutensa ryhmän toiminnassa. Myös ohjauksella, ohjaajan persoonallisuudella ja ohjausstrategioilla, ryhmän kestolla ja kokoontumismäärällä on oma vaikutuksensa yksilön mahdolliseen kehitykseen. (Nieminen 1999: 59.)

2.2.5 Nuoruuden kehitysvaiheet

Ymmärtääksemme tyttöjen käyttäytymistä toimintaterapiaryhmässä on tärkeää tiedostaa nuoruusiälle ominainen kehitys. Nuoruudessa kehitytään fyysisesti aikuiseksi puberteetin kautta sekä opitaan keskeiset tarvittavat taidot ja valmiudet toimia yhteisössä. Nuoruudessa rakennetaan käsitys omasta itsestään erilaisten roolien etsimisen ja valitsemisen kautta. (Nurmi 2001: 256.) Tytöt elävät kronologisen ikänsä perusteella nuoruusiän varhaisvaihetta, johon sisältyy erilaisia kehitystehtäviä.

Nuoruuden varhaisvaiheessa nuori luo uusia ja kypsempiä suhteita molempiin sukupuolta oleviin ikätovereihinsa omaksuen samalla oman sukupuoliroolinsa. Nuoren tulee oppia hyväksymään oma ulkonäkönsä sekä käyttämään kehoaan tarkoituksenmukaisesti. Nuoruudessa pyritään saavuttamaan tunne-elämän itsenäisyys vanhempiin ja muihin aikuisiin nähden sekä valmistaudutaan mahdolliseen parisuhteeseen ja työelämään. Nuoren arvomaailman ja moraalien kehittymisen kautta nuori pyrkii sosiaalisesti vastuulliseen käyttäytymiseen. Nämä kehitystehtävät ovat haasteita, joiden kohtaaminen ja joista selviytyminen mahdollistaa yksilön kehittymisen ja siirtymisen seuraavaan elämänvaiheeseen. (Dunderfelt 1992: 80 - 81.)

Tyttöjen toimintaterapiaryhmän pääpaino oli visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisessa ja on vaikeaa arvioida, millaisten kehitystehtävien edessä tytöt todellisuudessa tällä hetkellä ovat. Ryhmän toiminnan ja ohjauksemme avulla tyttöjen oli

mahdollista pyrkiä sosiaalisesti vastuulliseen käyttäytymiseen ja toimia samaa sukupuolta olevien ikätovereidensa kanssa.

3 TYTTÖJEN TOIMINTATERAPIARYHMÄÄ OHJAAVAT TEORIAT

Tyttöjen toimintaterapiaryhmän suunnittelun ja toteutuksen teoreettisena taustana oli Barbara Borgin ja Mary Ann Bručen (1999) terapeuttisen toimintaryhmän systeemimalli sekä Valorie Ricciardone Toddin (1993) Visuaalisen informaation analyysi -viitekehys.

Olemme yhdistäneet Borgin ja Bručen (1991) terapeuttisen toimintaryhmän systeemimalliin Toddin (1993) Visuaalisen informaation analyysi -viitekehysten. Ryhmän osallistujien toimintakykyä ja siinä tavoiteltavaa muutosta tarkastellaan tämän viitekehysten kautta. Visuaalisen informaation analyysi -viitekehys (Todd 1993) asettaa vaatimuksia ryhmän ohjaajalle, ryhmässä käytettäville toiminnoille, ryhmän rakenteelle, ryhmäprosessille, ohjaajan strategioille ja toiminnan rakenteelle.

3.1 Borgin ja Bručen terapeuttisen toimintaryhmän systeemimalli

Barbara Borgin ja Mary Ann Bručen (1991) terapeuttisen toimintaryhmän systeemimalli ohjaa tarkastelemaan ohjaamaamme tyttöjen toimintaterapiaryhmää systeeminä. Systeemillä Borg ja Bruce tarkoittavat organisoitua kokonaisuutta, joka muodostuu itsenäisistä osa-alueista. Teorian tarkoituksena on ohjata tunnistamaan, kuinka nämä osa-alueet ovat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa. Systeemimallin avulla ei voida kuitenkaan ennustaa tai todentaa, kuinka eri osa-alueet sitoutuvat toisiinsa. Sen avulla voidaan pyrkiä ymmärtämään ryhmän ja yksilön käyttäytymistä. (Borg - Bruce 1991: 11.)

Tyttöjen toimintaterapiaryhmä voidaan nähdä systeemisenä mallina, joka muodostuu kolmesta osa-alueesta: syötteestä, käsittelyvaiheesta ja tuotoksesta. Syötteellä tarkoitetaan ryhmän muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä, kuten meitä ohjaajia, tyttöjä, toimintaa ja kouluympäristöä. Prosessivaihe koostuu ryhmän rakenteesta, ryhmäprosessista, johtamisstrategioista, toimimisesta ja toiminnan rakenteesta. Tuotoksella puolestaan tarkoitetaan muutosta tytöissä ja ryhmässä, ryhmän ylläpitoa ja sen vaikuttavuutta, ryhmän päättämistä sekä päämäärästä ja palautteesta. (Borg - Bruce 1991: 20 - 21.)

3.2 Visuaalisen informaation analyysi -viitekehys

Valorie Ricciardone Toddin Visuaalisen informaation analyysi -viitekehys (1993) tarkastelee visuaalista hahmottamista kognitiivisena prosessina, joka muuttuu oppimisen, nimeämisen ja kokemuksen kautta. Pääasiallisesti visuaalisella hahmottamisella tarkoitetaan kykyä tulkita ja hyödyntää ympärillämme olevaa visuaalista informaatiota. Muistiin tallentuneen visuaalisen informaation tulkinta on kognitiivinen prosessi, jonka kautta visuaaliset ärsykkeet saavat merkityksensä. (Todd 1993: 177.)

Visuaalisella havaintojärjestelmällä on kytköksiä muihin sensorisiin järjestelmiin. Visuaalisen informaation analyysi -viitekehysten (Todd 1993) taustalla vaikuttaakin Jean Ayersin teoria sensorisesta integraatiosta, sillä visuaalisen havaintojärjestelmän kautta vastaanotettu informaatio integroituu muihin sensorisiin järjestelmiin. Visuaalisen informaation analyysi -viitekehys (Todd 1993) soveltuu käytettäväksi lasten ja nuorten kanssa, joilla sensorinen integraatio on kehittynyt asianmukaisesti. Viitekehys ei ole tarkoitettu lapsille, joiden visuaalisen hahmottamisen vaikeuksien taustalla on riittämätön näkökyky. Se ohjaa terapiaa, jossa visuaalisen hahmottamisen häiriö perustuu lapsen kykyyn prosessoida ja hyödyntää näkemäänsä. (Todd 1993: 178.)

Visuaalisella hahmottamisella tarkoitetaan visuaalisen järjestelmän kautta vastaanotetun tiedon integroimista sensorisista järjestelmistä saatuun tietoon, ja näiden tietojen kognitiivista analysointia. Kognitiivisia analyysitaitoja ovat visuaalinen tarkkaavuus, visuaalinen muisti sekä visuaalinen erottelu. Lapsen kehittyessä ja kasvaessa visuaalisen havaintokyvyn kehittyminen riippuu keskushermoston kehityksestä. Kehitys näkyy lapsen kyvyssä käsitellä nopeammin yhä monimutkaisempaa visuaalista informaatiota. (Todd 1993: 178 - 179.) Visuaalisen informaation käsittelyssä yksilön ja ympäristön välisellä suhteella on keskeinen merkitys. Viitekehys painottaa, että visuaalisen hahmottamisen taitojen kehitys tapahtuu oppimisen kautta ja oppimiseen vaikuttaa ympäristön lapselle tarjoamat mahdollisuudet. (Todd 1993: 186).

Kognitiiviset analysointitaidot, visuaalinen tarkkaavuus, visuaalinen muisti ja visuaalinen erottelu ovat vahvasti kytköksissä toisiinsa ja lapsen kehitykselliseen tasoon. Jos jossain näistä osa-alueista ilmenee häiriö, vaikutukset näkyvät visuaalisen informaation prosessoinnissa. (Todd 1993: 180, 181).

3.2.1 Visuaalinen tarkkaavuus

Visuaalisella tarkkaavuudella tarkoitetaan kykyä keskittyä visuaalisesti ympäristöön, sen sisältämiin esineisiin, ihmisiin, tapahtumiin ja tehtäviin. Visuaalinen tarkkaavuus sisältää kolme osa-aluetta, jotka vaikuttavat oppimiseen. Näitä ovat vireystila (alertness), valikoiva tarkkaavuus (selective attention) ja valppaus (vigilance). Sopiva vireystila on edellytys ympäristön ärsykkeiden vastaanottamiselle. Valikoivalla tarkkaavuudella tarkoitetaan kykyä valikoida ympäristön ärsykkeistä tehtävän tai toiminnan kannalta olennainen ja karsia pois epäolennainen. Valppaus tarkoittaa tietoista keskittymiskyvyn ja tarkkaavuuden suuntaamista käsillä olevaan tehtävään. (Todd 1993: 181.)

Visuaalisen tarkkaavuuden vaikeudet voivat vaikuttaa visuaalisen hahmottamisen muihin osa-alueisiin. Lapsi voi olla liiallisesti tai riittämättömästi tarkkaamaton. Visuaalisen tarkkaavuuden liiallisuus tai riittämättömyys vaikuttaa myös asioiden ja esineiden suhteiden ymmärtämiseen, tunnistamiseen, erotteluun ja informaation varastointiin. (Todd 1993: 191.)

Seuraavat muutosväittämät koskevat visuaalisen tarkkaavuuden edistymistä. Visuaalinen tarkkaavuus vahvistuu, kun a) lapsi tai nuori on fyysisesti ja psyykkisesti sopivassa valmiustilassa, b) lapsi tai nuori kohtaa uusia asioita, ristiriitoja, yllätyksellisyyttä ja epävarmuutta, c) kun tehtävän kannalta epäolennaiset ärsykkeet on minimoitu ja d) motivaatio, ymmärrys, sisäinen kiinnostus ovat läsnä. (Todd 1993: 203.)

3.2.2 Visuaalinen muisti

Visuaalisella muistilla tarkoitetaan kykyä painaa mieleen ja palauttaa muistista aiempia visuaalisia kokemuksia. Varastoitu informaatio on oppimisen ja visuaalisen hahmottamisen kannalta olennaisen tärkeää. Mieleen painaminen edellyttää lapselta visuaalisen tarkkaavuuden suuntaamista olennaiseen. Visuaalisen tarkkaavuuden taso on puolestaan sidoksissa tehtävään ja lapsen aiempiin kokemuksiin. Visuaalisen informaation mieleen painaminen edellyttää informaation rekisteröintiä ja koodaamista. Visuaalinen muisti jaotellaan muistin keston mukaan lyhyt- ja pitkäkestoiseen muistiin. Alle 30 sekuntia mielessä pysyvät asiat tallentuvat visuaaliseen lyhytmuistiin, työmuistiin. Jos

tiedolla ei ole pidempiaikaista merkitystä, se katoaa. Visuaaliseen pitkäkestoiseen muistiin tallentuu kaikki tieto, joka prosessoidaan pidemmälle. (Todd 1993: 182).

Lapsi, jolla on toimivat visuaalisen muistin taidot, pystyy tunnistamaan entuudestaan tutut ihmiset, esineet ja symbolit. Asianmukainen visuaalinen tarkkaavuus on edellytyksenä toimivan lyhyt- ja pitkän muistin taitojen kehitykselle. Lyhyt muisti on erityisen altis häiriöille. Joillakin lapsilla, joilla on puutteita työmuistissa, on taipumus muistaa tehtävän kannalta epäolennaisia asioita. Tällaiset lapset tukeutuvat usein liiallisesti rutiineihin, eivätkä todennäköisesti yhdistä uutta informaatiota jo olemassa olevaan tietoon. (Todd 1993: 193.)

Visuaalinen muisti vahvistuu, kun a) visuaalinen tarkkaavuus, motivaatio ja ymmärrys ovat läsnä, b) visuaaliset ärsykkeet yhdistyvät muihin sensorisiin aistimuksiin, c) toimintoja ja tehtäviä toistetaan samanlaisina tai muokattuina ja d) lapselle tai nuorelle tarjotaan muistia tukevia strategioita. (Todd 1993: 203 - 204.)

3.2.3 Visuaalinen erottelu

Visuaalisella erottelulla tarkoitetaan kykyä erottaa ja tunnistaa esineiden ja asioiden olennaiset avainpiirteet. Avainpiirteiden avulla voidaan löytää yhtäläisyyksiä ja eroja helpottamaan uusien esineiden ja asioiden tunnistamista sekä luokittelua. Visuaalisen erottelun kehitys etenee yleisestä yksittäiseen, kokonaisuuksista osiin, konkreettisesta abstraktiin ja tutusta uuteen. (Todd 1993: 183 - 184.)

Aluksi lapsi oppii tunnistamaan ja erottamaan esineitä yleisen rakenteen perusteella. Esineiden tunnistaminen opitaan usein tuttujen toimintojen ja leikkien kautta. Kun kokemukset esineistä lisääntyvät, lapsi oppii nimeämään visuaalisesti samankaltaisia esineitä ja asioita. Nimeämisen jälkeen lapsi kykenee vähitellen analysoimaan avainpiirteitä. Kokonaisuuden muodostavien osien suhteiden ymmärtäminen vaatii lapselta kykyä tunnistaa kokonaisuuksia sekä avaruudellisia suhteita. Ensin lapsi oppii tunnistamaan kokonaisuuden, mutta ei osia, joista se koostuu. Konkreettisesta abstraktiin tunnistamiseen eteneminen kehittyy myös vaiheittain lapsen kehittyessä. Ensitunnistaminen tapahtuu näön sekä fyysisen kosketuksen, tunnon kautta. Vähitellen lapsi oppii tunnistamaan esineitä kaksiulotteisista kuvista. Kaksiulotteisista kuvista lapsi

siirtyy valokuvien, maalausten sekä abstraktien kuvien tunnistamiseen. Uusien esineiden ja asioiden tunnistamisessa lapsi pyrkii aluksi etsimään entuudestaan tuttuja piirteitä, joiden avulla helpottaa tunnistamista ja luokittelua. Tuttujen avainpiirteiden tunnistamisen jälkeen lapsi kykenee löytämään ne eroavaisuudet, jotka tekevät uudesta objektista omanlaisensa. (Todd 1993: 184 - 185.)

Visuaalisen tarkkaavuuden ja visuaalisen muistin kehityksen myötä tarkemmat visuaalisen erottelun kyvyt alkavat kehittyä. Ne voidaan jakaa tunnistamiseen, yhdistämiseen ja luokitteluun. Jokainen osa-alue vaatii kykyä huomata yhtäläisyyksiä sekä eroja, joita peilataan jo entuudestaan muistissa olevaan tietoon. (Todd 1993: 186.)

Tunnistamisella tarkoitetaan kykyä huomioida avainpiirteitä ja yhdistää niitä muistissa olevaan tietoon. Muisti on tunnistamisen kannalta ensiarvoisen tärkeä, sillä esimerkiksi tutun esineen tunnistaminen vaatii aiempaan tietoon vertaamista. Tunnistaminen on ensimmäinen askel visuaaliseen erotteluun. Se vaatii lapselta kykyä tunnistaa asioiden ja esineiden piirteet, jotka tekevät niistä tunnistettavia. Lapsen kehittyessä pidemmälle kehittyneemmät visuaalisen erottelun taidot mahdollistavat yhä tarkempien avainpiirteiden tunnistamisen. Tämän jälkeen lapsi kykenee asioiden ja esineiden luokitteluun. (Todd 1993: 186.)

Toinen visuaalisen erottelun taito on yhdistäminen. Yhdistäminen on kyky huomioida visuaalisia ärsykeitä yhdistävät tekijät eli lapsi oppii löytämään samankaltaisuuksia. Yhdistämisen taidot kehittyvät perättäisesti. Lapset yhdistävät asioita välittömästi yhtäläisyyksien, ei erojen avulla. Myöhemmin lapsi oppii erottamaan erityisiä piirteitä, kuten koon, värin ja muodon. (Todd 1993: 186 - 187.)

Kolmas visuaalisen erottelun taito on luokittelu. Luokittelu kuuluu korkeampiin kognitiivisiin taitoihin. Se vaatii monipuolista visuaalista vertailua, jokaisen kuvan tai objektin vertailua toisiin. (Todd 1993: 189 - 190.)

Visuaalinen erottelu vahvistuu, kun a) visuaalinen informaatio on esitetty selkeästi ja järjestelmällisesti, b) visuaalista erottelua vaativan tehtävän asettelu sekä valaistus ovat oikeanlaisia, c) ohjauksessa kiinnitetään erityistä huomiota esineiden eroavuuksiin, tunnistamiseen ja sanalliseen nimeämiseen, d) lapselle tai nuorelle mahdollistetaan sensomotorinen leikki ja esineiden käyttäminen, e) visuaalisessa informaatiossa edetään ensin yleisestä yksittäiseen, kokonaisuudesta osiin, tutusta uuteen ja konkreettisesta

abstraktiin sekä e) lapsi tai nuori tunnistaa visuaalisten ärsykkeiden tai niiden osien väliset suhteet toisiinsa. (Todd 1993: 203 - 204.)

3.2.4 Visuaalisen hahmottamisen häiriö oppimisenvaikeuksien taustalla

Lukemaan oppiminen nähdään monivaiheisena prosessina, jossa visuaalinen hahmottaminen ja sen kehitys on olennaisena osana. Lapsen tulee ensin oppia tunnistamaan yksittäisiä kirjaimia, mikä edellyttää kaikkien visuaalisen hahmottamisen taitojen aktiivista toimintaa. Lukemaan opetellessa lapsen ensin on opetettava tunnistamaan kirjainten muodot ja eroteltava kirjainten oikea järjestys. Kirjoitetun sanan lapsi oppii jakamaan osiin ja äänteiksi, pitämään mielessään ja yhdistämään äänteet lopuksi merkityksellisiksi sanoiksi. Visuaalisen hahmottamisen häiriö voi lapsella ja nuorella, jolla on hyvät kielelliset valmiudet, ilmetä luetun informaation käsittelyn vaikeuksina. Lapsen tai nuoren vaikeudet ymmärtää suuresta tai pienestä määrästä informaatiota kokonaisuuksia voivat näyttäytyä visuaalisen hahmottamisen ongelmina. Visuaalisen muistin häiriöt vaikuttavat lapsen tai nuoren lukemiseen kirjainten ja sanojen muodon tunnistamisen vaikeuksina. Lapsen tai nuoren voi olla vaikeaa muistaa ja yhdistää kirjainten muodot, äänteet ja sanat. Myös lauseiden ymmärtämisessä visuaalisen muistin ongelmat saattavat ilmetä, kun lapsi tai nuori ei pysty muistinsa varassa palauttamaan mieleensä lauseen alkua. Visuaalisen erottelun vaikeudet voivat näkyä lapsen opetellessa tunnistamaan kirjaimia sekä muita symboleja. Lapsi oppii hitaasti ja tehottomasti johtuen heikosta kyvystä ymmärtää muotojen ja kuvioiden pysyvyyttä. Lapsi tai nuori ei erota samankaltaisia kirjaimia, kuten p ja q tai a ja o. Muodon tunnistaminen ja avaruudellisten suhteiden ymmärtäminen korostuu lapsen lukemaan oppimisen alkutaipaleella. Lukemissuunnan ja kirjainten sijainnin hahmottamisen vaikeudet vaikuttavat myös lapsen tai nuoren visuaalisen tiedon muistiin painamiseen. Lapsi tai nuori ei tunnista aikaisemmin näkemäänsä sanoja tai tavuja, jolloin ne joudutaan prosessoimaan uudelleen. (Case-Smith 2005: 425 - 426.)

Visuaalisen hahmottamisen häiriö voi heijastua kirjoittamiseen vaikeuksina tuottaa visuaalisen muistin avulla kirjaimia ja sanoja. Visuaalista tarkkaavuutta ja visuaalista erottelua tarvitaan oikeinkirjoitukseen, kuten isojen ja pienien kirjainten erottamiseen tai pilkkujen ja pisteiden käyttämiseen. Kirjoittaminen vaatii myös muodon pysyvyyden hahmottamista, jolloin kirjaimen muoto pysyy samanlaisena ja luettavana. Muodon

pysyvyyden hahmottaminen vaikuttaa myös lapsen tai nuoren kykyyn ymmärtää ja hahmottaa sanoja tai kirjaimia, jotka on tuotettu esimerkiksi eri fonteilla. Lapsen tai nuoren voi olla vaikeaa myös tunnistaa ja kopioida samanlaisia kuvioita, kuten kirjaimia ja numeroita, jotka ovat erikokoisia tai sijaitsevat eri ympäristöissä. Muodon pysyvyyden hahmottamisen vaikeuksien takia kuvioiden kopioiminen voi olla haastavaa ja lapsen tai nuoren tulee nähdä koko kuvio hahmottaakseen sen. Kuvio- taustaerottelun vaikeudet voivat ilmetä lapsen tai nuoren epävarmuutena siitä, mitä pitää kopioida. Lapsi ei erota olennaista ja saattaa suoriutua tehtävästä hitaammin kuin ikätoverinsa. Avaruudellisten suhteiden hahmottamisen vaikeudet ilmenevät kirjoittamisessa lapsen sekoittaessa tai kääntäessä samankaltaiset kirjaimet ja numerot sekä kirjoittamisen suunnan. Lapsen tai nuoren voi olla vaikeaa pysyä jonkin rajan sisällä tuottaessaan kirjaimia ja numeroita. (Case-Smith 2005: 427.)

Visuaalisen hahmottamisen häiriö saattaa olla myös lapsen tai nuoren heikon matemaattisen suoriutumisen taustalla. Matematiikassa visuaalisen hahmottamisen vaikeudet näyttäytyvät samankaltaisina kuin kirjoittamisen yhteydessä. Avaruudellisten suhteiden hahmottamisen vaikeudet ilmenevät lapsen tai nuoren vaikeuksina tunnistaa tai erotella geometrisia kuvioita. Visuaalisen muistin vaikeudet voivat heijastua laskutehtävistä suoriutumiseen, jolloin monivaiheisten laskujen laskeminen ei onnistu. (Case-Smith 2005: 428.)

4 TUTKIMUSASETELMA JA TUTKIMUKSEN KULKU

Tässä kappaleessa kuvaamme opinnäytetyömme tavoitteet ja rajauksen, tutkimuksen kohderyhmän sekä tutkimusympäristön. Lisäksi käsittelemme käyttämiämme tiedonhankintamenetelmiä, tutkimuksen kulkua sekä aineiston analyysimenetelmiä.

4.1 Tutkimuksen tavoitteet, rajaus ja eettiset kysymykset

Opinnäytetyömme on tapaustutkimus, joka monipuolisin ja monilla tavoilla hankittuja tietoja käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä (Metsämuuronen 2006: 90). Opinnäytetyössämme tutkimme ryhmämuotoisen toimintaterapian mahdollisuuksia kouluympäristössä yksilön visuaalisen hahmottamisen

taitojen oppimisen tukena. Tapaustutkimuksen luonteen mukaisesti tutkimuksemme lähtökohta on toiminallinen (Metsämuuronen 2006: 91). Yhteistyökumppanimme käytäntöjen mukaisesti anoimme tutkimusluvan koulun rehtorilta. Tutkimusaineiston keräsimme suunnittelemalla ja toteuttamalla toimintaterapiaryhmän neljälle yläasteikäiselle tytölle. Tapaustutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään ilmiötä entistä syvällisemmin, mutta tapaus ei ole yleisesti ottaen yleistettävissä (Metsämuuronen 2006: 91,92). Tutkimustehtävänäme on selvittää, mitkä ryhmän tekijät voivat edistää yksilön visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimista.

Tutkimustamme rajaa toteutuksen ajalliset ja ympäristölliset resurssit sekä työtämme ohjaavat teorit. Käytimme huomattavasti aikaa ryhmänjäsenien valintaan ja arviointiin. Halusimme näin varmistaa, että suunnittelemaamme toimintaterapiaryhmään osallistuminen oli heille tarkoituksenmukaista. Opinnäytetyömme toteutuksessa meidän oli myös huomioitava yhteistyökumppanimme käytettävissä olevat resurssit. Kyseessä on pieni erityiskoulu ja koulussa on vain muutama luokkatila. Toimintaterapiaryhmän kokoontumisajan sekä -paikan järjestyminen edellytti opettajien tekemiä erikoisjärjestelyjä. Tutkimustamme rajasi valitsemamme teorit, joiden periaatteiden mukaisesti keräsimme ja analysoimme aineiston.

Tutkimuksemme luonne edellyttää hyvän tieteellisen tutkimustavan noudattamista. Tämä tarkoittaa, että tutkimusaineistoa ei kerätä ilman havainnoitavien suostumusta. (Vilka 2007: 57.) Ryhmään osallistuvien nuorten vanhemmilta kysyimme kirjallisen suostumuksen (liite 1) tyttöjen osallistumisesta ohjaamaamme toimintaterapiaryhmään. Kirjallisessa suostumuksessa pyysimme myös luvan videoida sekä hyödyntää keräämäämme aineistoa kirjallisessa työssämme. Ryhmän jäseniltä pyysimme myös kirjallisen suostumuksen (liite 2) toimintaterapiaryhmään osallistumisesta ja siihen sitoutumisesta.

Toimintaterapiaryhmän toteutuksen eettisyyden turvaamiseksi hyödynsimme koulumme puolelta tarjoutunutta työnohjausta toimintaterapiaryhmän toteutuksen aikana. Työnohjauksessa käsitelimme tyttöjen tavoitteiden asettamista toimintaterapiaryhmässä sekä ryhmän päättämisessä huomioitavia tekijöitä.

Tapasimme yhteistyökumppanimme toimivan koulun toimintaterapeuttia ryhmäprosessin aikana viisi kertaa. Hänen kanssaan keskustelimme tutkimuksemme

kulusta, ryhmän tapahtumista ja ryhmässä käytetyistä toiminnoista. Katsoimme tapaamisiemme yhteydessä videointimme ja jaoimme tietoamme tyttöjen toimintaterapiaryhmästä. Tarkoituksenamme oli myös herättää ajatuksia tyttöjen toimintaterapiaryhmän jatkuvuudesta. Näiden tapaamisten kautta koulun toimintaterapeutti sai tietoa tyttöjen toimintaterapiaryhmää ohjaavista teorioista ja käytännön vinkkejä omaan työhönsä.

4.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksemme kohteena on ohjaamamme toimintaterapiaryhmä, joka koostui neljästä 14-15 –vuotiaasta yläastetta käyvistä tytöistä. Kolme tytöistä käy samaa luokkaa ja yksi heistä on rinnakkaisella luokalla. Tytöt valikoituivat suunnittelemaamme ja toteuttamaamme toimintaterapiaryhmään heidän opettajiensa ja koulun toimintaterapeutin suosituksesta. Opettajien havaintojen perusteella tyttöjen koulunkäynnin ja oppimisen vaikeuksien taustalla saattaa vaikuttaa mahdolliset visuaalisen hahmottamisen vaikeudet. Tämän vuoksi tytöt ohjautuivat toimintaterapia-arviointiin, jonka teimme yhteistyössä koulun toimintaterapeutin kanssa. Koulun toimintaterapeutti arvioi tytöt Beeryn (1989) VMI-testin (Test of visual-motor integration) avulla, josta tytöt suoriutuivat ikätasoaan heikommin. Testin tulosten perusteella koimme tärkeäksi selvittää, oliko tyttöjen heikon visuomotorisen integraation yhtenä syynä visuaalisen hahmottamisen häiriö. Tämän vuoksi arvioimme tyttöjen visuaalisen hahmottamisen taitoja Gardnerin (1996) TVPS-R-testin (Test of Visual-Perceptual Skills Revised) avulla. Kaikkien tyttöjen suoriutuminen testistä oli huomattavasti ikätasoaan heikompa.

TVPS-R on standardoitu ja normitettu ei-motorinen testi, joka mittaa visuaalisen hahmotuksen eri osa-alueita. Testissä on seitsemän eri osiota; visuaalinen erottelu, visuaalinen muisti, avaruudelliset suhteet, visuaalisen muodon pysyvyys, visuaalinen sarjamuisti, kuvio-tausta hahmottaminen sekä kokonaishahmon tunnistaminen. (Gardner 1996: 7.)

Opettajien ja toimintaterapeutin kanssa käytyjen keskustelujen sekä arviointitulosten ja esitietojen perusteella arvelimme, että tytöt saattaisivat hyötyä suunnitteilla olleesta toimintaterapiaryhmästä.

4.3 Tutkimusympäristö

Tutkimusympäristönä oli erityiskoulu, jossa on kaksi opetusryhmää. Opetustiloina on kaksi kotiluokkaa sekä käsityö- ja musiikkiluokat. Toimintaterapiaryhmä kokoontui toisessa luokassa, joka oli kolmen ryhmäläisen kotiluokka. Viimeisen kerran kokoonnuimme poikkeuksellisesti musiikkiluokassa.

4.4 Tiedonhankintamenetelmät ja aineiston keruu

Tutkimuksen tiedonhankintamenetelminä käytimme osallistuvaa havainnointia, videointia sekä ryhmän jäsenille suunnattua kyselyä, jonka he täyttivät viimeisellä ryhmäkerralla arvioidakseen ryhmäprosessia (liite 8).

Tutkimuksemme aineiston keräsimme ohjaamamme toimintaterapiaryhmän avulla. Ryhmäprosessin seitsemällä ryhmäkerralla pääasiallisena tiedonhankintamenetelmänä oli havainnointi. Havainnointi soveltuu tutkimuksiin, joissa tutkitaan yksittäisen ihmisen toimintaa ja hänen vuorovaikutustaan toisten ihmisten kanssa (Vilka 2007: 38). Osallistuimme itse ryhmään toimimalla sen ohjaajina, joten havainnointitapana oli osallistuva havainnointi. Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan, että tutkija osallistuu tutkimuskohteensa toimintaan tutkimuskohteen ehdoilla ennalta sovitun ajanjakson. Osallistuva havainnointi on myös usein ennalta suunniteltua valitun teoreettisen viitekehyksen avulla. Havainnoinnin tulee olla myös yhtenäistä ja ylöskirjattua tutkimuksen luotettavuuden turvaamiseksi. (Vilka 2007: 38, 44.) Havaintojemme kirjaamisen tueksi laadimme opinnäytetyötämme ohjaavien teorioiden perusteella havaintolomakkeen (liite 3), jota täytimme yhdessä jokaisen ryhmäkerran jälkeen jokaisen tytön kohdalta erikseen. Havainnointimme kohdistimme yksilössä tapahtuviin mahdollisiin muutoksiin, yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen, toimintaan ja ryhmädynamiikkaan.

Toisena tiedonkeruumenetelmänä hyödynsimme videointia. Videointi lisää tutkimuksen luotettavuutta, kun pystyimme aineiston analyysi vaiheessa palaamaan ryhmän tapahtumiin ja tarkastelemaan sen toimintaa.

Laadimme tytöille ryhmän päätteeksi kyselyn, jonka avulla halusimme selvittää, miltä ryhmään osallistuminen ja ryhmässä toimiminen oli tuntunut. Kysely perustuu Borgin ja Brucen ryhmän lopputuloksen arvioinnin tueksi laadittuun lomakkeeseen (Borg - Bruce 1991: 65).

4.5 Tyttöjen toimintaterapiaryhmästä kerätyn aineiston analyysimenetelmät

Lopullinen aineistomme koostui kirjaamistamme havainnoista, videomateriaalista sekä tytöiltä kerätystä palautteesta. Videomateriaalia käytössämme oli kolmelta ryhmäkerralta, ryhmän alku-, keski- ja loppuvaiheilta.

Teemoittelun avulla pyrimme etsimään merkityssuhteita ja merkityskokonaisuuksia, joiden avulla vastata siihen, kuinka toimintaterapiaryhmä tuki tai edisti tyttöjen yksilöllistä visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimista. Aineiston analyysimme on teorialähtöistä ja toteutui opinnäytetyötämme ohjaavien teorioiden avulla. Teorialähtöisessä analyysissä teoria ja aiemmat tutkimukset aiheesta ohjaavat käsitteiden ja luokitusten määrittelyä tutkimusaineistosta. (Vilka 2005: 140.)

Aineistosta voi nostaa esiin tutkimusongelman kannalta olennaisia teemoja. Teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta, mikä näkyy tutkimustekstissä niiden lomittumisena toisiinsa. Teemoittelu sopiikin aineiston analyysimenetelmäksi, kun halutaan ratkaista jokin käytännöllinen ongelma. Teemoittelun avulla aineistosta saadaan esille erilaisia vastauksia tai tuloksia esitettyihin kysymyksiin. (Eskola - Suoranta 2001: 174 - 175, 178 - 179.)

Aloitimme aineistomme analyysin tarkastelemalla tyttöjen toimintaterapiaryhmän tapahtumia Borgin ja Brucen (1991) terapeutin toimintaryhmän systeemimallin avulla. Analyysin tueksi katsoimme ryhmäkertojen videoiteja sekä palasimme havaintolomakkeisiin kirjaamiimme huomioihin. Visuaalisen Informaation analyysiviitekehyksen (Todd 1993) avulla muodostimme neljä teemaa, joiden kautta pyrimme vastaamaan siihen, millaisia mahdollisuuksia toimintaterapiaryhmä tarjoaa yksilön visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisen tueksi kouluympäristössä. Aineistosta nousseet teemat perustuvat viitekehyksessä esitettyihin viiteen visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimista koskevaan muutosväittämään. Oppimista koskevat väittämät

käsittelevät ympäristön, tarkoituksenmukaisten toimintojen ja asianmukaisten oppimiskokemusten merkitystä sekä lapsen tai nuoren tietoisuutta siitä, mitä toiminnan kautta on tarkoitus oppia. (Todd 1993: 203.) Teemoiksi muodostuivat ympäristö, tarkoituksenmukainen toiminta, oppimiskokemukset sekä oman toiminnan tarkastelu. Ensimmäisen analyysimme jälkeen huomasimme teemoittelumme olevan osittain puutteellinen. Aineistosta nousi mielestämme tärkeänä tekijänä teorian ulkopuolelta tyttöjen visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimiseen liittyen yhteistyö koulun henkilökunnan kanssa. Henkilökunnalla tarkoitamme niitä henkilöitä, jotka työskentelevät tyttöjen kanssa heidän opetukseensa liittyen. Viidenneksi teemaksi muodostimme yhteistyön kouluympäristössä.

Analyysiamme ohjaa myös Yalom (1995) ryhmän parantavat tekijät, joita ovat toivon herääminen, universaalisuus, tiedon jakaminen, altruismi, peruserhekokemuksen korjaantuminen, sosiaalisten taitojen kehittyminen, mallioppiminen, intersosiaalinen oppiminen, ryhmäkoheesio, katarssis ja eksistentiaaliset tekijät (Yalom 1995: 1). Näiden kautta pyrimme löytämään niitä ryhmän parantavia tekijöitä, jotka ovat tukeneet yksilön visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimista.

5 TYTTÖJEN TOIMINTATERAPIARYHMÄ

Tässä kappaleessa kuvaamme tyttöjen toimintaterapiaryhmän osallistujat, ryhmäprosessin sekä tyttöjen visuaalisen hahmottamisen taidoissa tapahtuneen muutoksen. Työssämme emme käytä tyttöjen tai koulun tunnistetietoja, vaan kutsumme ryhmänjäseniä Kertuksi, Maijaksi, Mintuksi ja Liisaksi. Koulua ja toimintaterapiaryhmän ympäristöä kuvaamme yleisellä tasolla yhteistyökumppanimme toiveesta.

5.1 Kerttu, Maija, Minttu ja Liisa

Toimintaterapiaryhmään osallistuvat ryhmän jäsenet tuovat ryhmään henkilökohtaiset vahvuutensa, rajoituksensa, vuorovaikutustapansa, arvonsa, mielenkiinnon kohteensa, käsitykset itsestään ryhmän jäsenenä ja omat tavoitteensa. Toimintaterapeutin tulee kiinnittää huomiota ryhmän jäsenen kykyyn osallistua ryhmään ja toimia osana ryhmää.

Tähän vaikuttaa ryhmän jäsenen energiataso, kyky ylläpitää henkilökohtaisia rajojaan, kyky valikoida ja organisoida tietoa sekä vastata toimintaan. (Borg - Bruce 1991: 20).

Ryhmään osallistuvien tyttöjen taustatiedot saimme koulun toimintaterapeutilta, heidän opettajiltaan sekä arvioinnin avulla. Tyttöjen yksilöllisten tavoitteiden asettamisen kannalta oli tärkeää saada tietoa heidän keskeisistä oppimisen vaikeuksista, joiden taustalla visuaalisen hahmottamisen pulmat vaikuttavat. Tämän vuoksi laadimme kyselyn (liite 3) opettajalle. Emme kuitenkaan saaneet kyselyjä takaisin opettajien kiireisen aikataulun takia. Kävimme myös tapaamassa tyttöjä ennen toimintaterapiaryhmän alkua. Tapaamisen yhteydessä kävimme läpi tulevan ryhmän tarkoitusta, esittelimme itsemme ja pyrimme innostamaan tyttöjä ryhmään osallistumiseen. Tämän tapaamisen yhteydessä tutustuimme tyttöihin hyödyntämällä miellekartan tekemistä omasta itsestään.

Kerttu on 15-vuotias ja käy samaa luokkaa Mintun ja Maijan kanssa. Opettajan mukaan Kertulla on suuria vaikeuksia koulunkäynnissä ja Kertulla on koulunkäynnin tukena henkilökohtainen avustaja. Etenkin matematiikassa ja äidinkielessä Kerttu tarvitsee apua. Kertun ongelmanratkaisukeinot ovat heikot ja oman toiminnan ohjaus vaikeaa. Kerttu jumiutuu helposti ja tarvitsee tukea toiminnan etenemiseksi. Opettaja kertoi Kertun tilannetajun olevan rajoittunut, etenkin sosiaalisissa tilanteissa toimiminen on haasteellista. Kerttu kertoo pitävänsä koulussa matematiikasta, käsitöistä ja terveystiedosta. Koulunkäynnin haasteeksi Kerttu nimeää muistiinpanojen tekemisen taululta. Toimintaterapeutti kertoi Kertun käyneen aiemmin toimintaterapiassa mm. toiminnan ohjauksen, kehonhahmotuksen sekä aistiyliherkkyyden vuoksi. Kertun haasteiden taustalla on epäily kehitysvammaisuudesta.

TVPS-R -testissä (Gardner 1996) Kerttu suoriutui huomattavasti ikätasoaan heikommin testin kuudessa osa-alueessa. Ainoastaan avaruudellisten suhteiden osiossa hän suoriutui ikätasonsa mukaisesti. Testin haasteellisimpia osioita Kertulle olivat visuaalisen muistin osiot, muodon pysyvyys, kokonaishahmon tunnistaminen sekä kuviotausta hahmottaminen. Testitulosten ovat yhteneviä opettajan kertoman sekä Kertun kokemien koulunkäynnin vaikeuksien kanssa.

Kertun yksilöllisiä tavoitteita toimintaterapiaryhmässä olivat visuaalisen tarkkaavuuden suuntaaminen tehtävien suorittamisen kannalta olennaiseen ja keskittyminen niiden tekemiseen. Tavoitteena oli, että Kerttu tutkii visuaalista informaatiota ja pyrkii

tunnistamaan avainpiirteitä. Erialaisten visuokonstruktiivisten toimintojen avulla tavoitteena oli tukea Kertun muodon pysyvyyden ja kokonaiskuvan hahmottamisen taitoja. Näiden taitojen oppimisen kautta pyrittiin helpottamaan Kertun muistiinpanojen tekemistä sekä visuaalisen tarkkaavuuden ylläpitämistä ja suuntaamista koulutuntien aikana.

Maija on 14-vuotias ja käy samaa luokkaa Kertun ja Mintun kanssa. Opettaja kuvaili Maijan hahmottamisen vaikeuksien näkyvän hänen koulunkäynnissään, etenkin kuvaamataidossa ja käsityötunneilla, esimerkiksi neulonnassa. Opettaja kertoi Maijan olevan hyvin arka ja hiljainen. Maijalla on diagnosoitu valikoiva mutismi. Sosiaaliset tilanteet ovat Maijalle haasteellisia ja niiden seuraaminen vaikeaa. Kouluaineista Maija kertoi pitävänsä eniten englannista, koska on omien sanojensa mukaan hyvä siinä. Hän pitää myös käsitöistä, mutta liikunta on hänestä tyhmää.

TVPS-R -testissä (Gardner 1996) Maija suoriutui kaikissa testin seitsemässä osa-alueessa selvästi ikätasoaan heikommin. Vaikeimpia Maijalle olivat avaruudellisten suhteiden, muodon pysyvyyden, visuaalisen sarjamuistin sekä kokonaishahmon tunnistamisen osiot.

Maijan yksilöllisinä tavoitteina toimintaterapiaryhmässä olivat visuaalisen tarkkaavuuden suuntaaminen tehtävän kannalta olennaiseen informaatioon sekä avaruudellisten suhteiden hahmottamisen ja visuaalisen muistin harjaantuminen. Tavoitteena oli, että Maija oppii ylläpitämään ja suuntaamaan visuaalista tarkkaavuuttaan koulutunneilla ja oppimisvalmiudet eri kouluaineissa edistyvät.

Minttu on 15-vuotias ja käy samaa luokkaa Maijan ja Kertun kanssa. Mintun koulunkäynnin vaikeudet näkyvät opettajan mukaan etenkin matematiikan erityisvaikeuksina sekä lukivaikeuksina. Opettaja on havainnut Mintun visuaalisen hahmottamisen vaikeuksien näkyvän matematiikassa suuntien erottamisen vaikeutena. Minttu kertoi kokevansa matematiikan tylsänä. Sosiaalisissa tilanteissa Minttu on pelokas ja arka. Minttu on käynyt toimintaterapiassa aikaisemmin.

TVPS-R -testissä (Gardner 1996) Minttu suoriutui keskiarvon mukaisesti tai ikätasoaan heikommin eri osa-alueissa. Mintun heikoimmat osa-alueet olivat visuaalinen erottelu, visuaalinen muisti ja avaruudelliset suhteet.

Mintun yksilölliset tavoitteet toimintaterapiaryhmässä olivat avaruudellisten suhteiden ja kokonaiskuvan hahmottamisen harjaantuminen oppimisvalmiuksien edistymiseksi. Tavoitteena oli tukea Mintun matematiikan ja lukemisen taitoja.

Liisa on 15-vuotias ja on eri luokalla kuin muut toimintaterapiaryhmään osallistuneet tytöt. Liisa kertoi, että matematiikka on kouluaineista hankalin. Hänen mielestään kuvaamataito sekä äidinkieli ovat mukavimpia aineita ja mielestään hän suoriutuu niissä parhaiten.

TVPS-R -testissä (Gardner 1996) Liisan suoriutuminen oli enimmäkseen keskiarvon mukaista. Ikätasoaan heikommin hän suoriutui visuaalisen muistin, sarjamuistin, avaruudellisten suhteiden ja kuviotausta erottelun osioista.

Liisan yksilöllisiä tavoitteita toimintaterapiaryhmässä olivat visuaalisen tarkkaavuuden suuntaaminen tehtävän kannalta olennaiseen informaatioon sekä visuaalisen muistin ja avaruudellisten suhteiden hahmottamisen harjaantuminen oppimisvalmiuksien edistymiseksi. Tavoitteena oli, että Liisa oppii ylläpitämään ja suuntaamaan tarkkaavuuttaan koulutunneilla ja näin ollen opiskelemaan pitkäjänteisemmin.

Tutustuimme tyttöjen henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin (HOJKS) ja niissä eriteltyihin lukuvuodelle asetettuihin opetuksen tavoitteisiin. Halusimme huomioida tyttöjen koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet toimintaterapiaryhmässämme. Pyrimme näin tavoitteiden yhteneväisyyteen sekä tarkoituksenmukaisuuteen. Tyttöjen koulunkäyntiin liittyvinä tavoitteina oli esimerkiksi itsenäisen työskentelyn taitojen oppiminen ja rohkaistuminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kyseiset vaikeudet ilmenivät myös toimintaterapiaryhmässä ja pyrimme tukemaan näiden tavoitteiden saavuttamista. Pääpaino oli kuitenkin tyttöjen visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisessa.

5.2 Tyttöjen ryhmäprosessi

Toimintaterapiaryhmän tavoitteena oli tukea tyttöjen visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimista sekä koulunkäyntiä. Ryhmän jäsenten valmistaminen tulevaan toimintaterapiaryhmään osallistumiseen alkoi koulun toimintaterapeutin ja opettajien toimesta. He kertoivat valintakriteerit täyttävälle oppilaille mahdollisuudesta osallistua

suunnittelemaamme ryhmään. Järjestämämme alkutapaamisen yhteydessä keskustelimme neljän tytön kanssa ryhmään osallistumisesta. Yksi tytöistä oli epävarma ryhmään sitoutumisesta, mihin vaikutti hänen aikaisemmat negatiiviset kokemuksensa ryhmätoiminnasta. Annoimme tälle tytölle vielä aikaa miettiä ryhmään osallistumista ja selvitimme hänelle, kuinka suunnittelemaamme ryhmä eroaa hänen aikaisemmasta ryhmäkokemuksestaan. Pohdimme yhdessä koulun toimintaterapeutin kanssa tytön negatiivisten kokemusten vaikutusta ryhmään. Ottaen huomioon ryhmän toteutukselle varatun ajan sekä omat resurssimme päädyimme ottamaan ryhmään toisen tytön, joka täytti valintakriteerit ja oli halukas sitoutumaan ryhmään.

Alkutapaamisen yhteydessä kävimme läpi ryhmän kokoontumisaikataulun ja -paikan. Pohdimme tyttöjen kanssa ryhmän mahdollisia yleisiä ja yhteisiä sääntöjä liittyen turvallisuuteen, toimintoihin osallistumiseen sekä ryhmän tapahtumien salassapitoon. Tässä yhteydessä keskustelimme ryhmässä mahdollisesti käytettävistä toiminnoista. Olimme alustavasti suunnitelleet hyödyntävämme ryhmässä pelejä, kädentaitoja sekä keittiötoimintoja. Alkutapaamisen yhteydessä tytöt tekivät miellekartat, joiden tarkoituksena oli tuottaa meille tietoa heidän mielenkiinnonkohteistaan ja päästä lähemmäs tämän ikäisten tyttöjen maailmaa. Tärkeää oli, että tytöt saivat vaikuttaa toimintaterapiakertojen suunnitteluun, jotta he motivoituisivat toimintoihin osallistumiseen. Alkutapaamisessa kartoimme suunnitelmamme soveltuvuutta juuri näiden tyttöjen mielenkiinnon kohteisiin sekä toiveisiin. Tytöt innostuivat ehdotuksistamme ja esittivät itsekkin toiveita toimintojen suhteen. He olivat kiinnostuneita lautapeleistä sekä liikunnallisista leikeistä, leivonnasta ja korujen valmistamisesta.

Ryhmät kehittyvät erilaisten kehitysvaiheiden kautta. Tarkastelemme ohjaamaamme toimintaterapiaryhmää Yalom (1995) ryhmän kehitysvaiheiden avulla. Yalom esittää ryhmän kehittyvän orientaatiovaiheen ja konfliktivaiheen kautta kypsäksi ryhmäksi, jolle on tunnuksenomaista koheesio sekä sitoutuminen ryhmän toimintaan. Hänen mukaansa ryhmän ohjaajan tulee tuntea ryhmän kehitysvaiheet ymmärtääkseen ryhmän toimintaa ja pystyäkseen vastaamaan ryhmän tarpeisiin. (Yalom 1995: 293 - 294.)

Toimintaterapiaryhmä suunniteltiin toteutuvan yhteensä seitsemän kertaa ajalla 9.11.–21.12.2007 kerran viikossa koulun tiloissa, ennalta sovitussa luokassa. Ryhmän toteutukselle oli varattu aikaa tyttöjen lukujärjestykseen perjantaiamulle puolitoista tuntia. Tyttöjen toimintaterapiaryhmä ehti kokoontua seitsemän kertaa, joten

ryhmäprosessi oli lyhykestoinen suhteessa heidän visuaalisen hahmottamisen vaikeuksiinsa. Tyttöjen ryhmään tuloa valmisteltiin suhteellisen kauan, joten ryhmäprosessin voi ajatella jo alkaneen heidän valmisteluvaiheesta. Orientaatiovaiheessa tyttöjen ryhmässä esiintyi tälle vaiheelle tavanomaista ryhmän struktuurin ja tavoitteiden etsimistä. Tytöt tukeutuivat meihin ja pyrkivät toimintamme perusteella tunnistamaan, mikä on ryhmässä hyväksyttyä ja sallittua käyttäytymistä. (Yalom 1995: 295 - 296.)

Tytöt tarvitsivat ja odottivat ensimmäisillä ryhmäkerroilla paljon ohjausta eri toiminnoissa sekä yleisten ryhmän toimintatapojen omaksumiseksi. Ensimmäisillä ryhmäkerroilla tytöt asettuivat istumaan omien pulpettinsa ääreen ja odottivat kehotusta siirtyä istumaan ryhmälle varatun pyöreän pöydän ääreen. He tarvitsivat sanallista ohjausta toiminnan aloittamisessa, kuten välineisiin tarttumisessa sekä toimintojen lopuksi paikkojen siistimisessä. Ryhmässä vuorovaikutus oli ensimmäisillä kerroilla ohjaajalähtöistä.

Konfliktivaihe ilmenee joko ryhmänjäsenten välillä tai ryhmänjäsenten ja ohjaajan välillä. Tällöin ryhmän jäsenet pyrkivät löytämään oman paikkansa ryhmässä. Konfliktivaiheen onnistuneen käsittelyn tuloksena ryhmänjäsenten sitoutuvat toimintaan, omaksuvat ryhmän säännöt ja tarkoituksen. (Yalom 1995: 297.) Tyttöjen ryhmässä konfliktivaiheen erottaminen on vaikeaa. Tytöt olivat toisilleen entuudestaan tuttuja ja ryhmä kokoontui tutussa ympäristössä. Tytöt käyttäytyivät ryhmässä hyvin rauhallisesti ja hillitysti sekä heidän tunteiden ilmaisemisensa oli niukkaa. Ulospäin he eivät osoittaneet merkkejä ryhmän tarkoituksen ja toiminnan kyseenalaistamisesta tai rajojen hakemisesta, mihin on voinut kuitenkin vaikuttaa ryhmäprosessin pituus.

Ryhmän kypsälle vaiheelle on tyypillistä ”me”- henki. Sen voi ajatella sisältävän ryhmänjäsenten tietoisuuden yleisistä tavoitteista sekä toimintatavoista. Ryhmän ollessa kypsässä vaiheessa ryhmänjäsenten pystyvät toimimaan yhdessä luottaen toisiinsa ja tarjoten tukea toisillensa. Ryhmäläiset kokevat saavansa vapaasti ilmaista itseään sekä vuorovaikuttaa ryhmässä. (Yalom 1995: 302.) Tyttöjen ryhmässä näkyi piirteitä kypsän ryhmän toiminnasta, mutta varsinaisen kypsän vaiheen saavuttaminen olisi vaatinut enemmän aikaa tyttöjen psykososiaalisten vaikeuksien vuoksi. Tytöt olisivat tarvinneet enemmän aikaa meihin tutustumiseen luottamuksen saavuttamiseksi. Tytöt omaksuivat ryhmän toimintatapoja ja heidän oma-aloitteisuutensa niin toimintojen kuin vuorovaikutuksen suhteen lisääntyä.

Borgin ja Brucen mukaan ryhmän tehokkuutta voidaan arvioida erilaisin kriteerein (Borg - Bruce 1991: 163). Alun hankaluuksien jälkeen kaikki tytöt saapuivat ryhmään ajallaan sekä osallistuivat vapaaehtoisesti eri toimintoihin toimien yhdessä tavoitteiden mukaisesti, mikä on osoitus ryhmän tehokkuudesta (Borg - Bruce 1991: 167). Tytöt osallistuivat ryhmään säännöllisesti. Ryhmäprosessin aikana ilmeni vain kaksi poissaoloa, joiden taustalla oli kaikkien tiedossa oleva pätevä syy.

Tytöt olivat tietoisia ryhmämme aikataulusta ja ryhmän päättymisajankohdasta. Ryhmän aikana käytiin keskustelua tulevasta, kuten montako kertaa vielä kokoonnumme. Ryhmän lopettamiselle ja päättymisen tunteiden käsittelylle oli varattu aikaa viimeisellä ryhmäkerralla. Meidän tuli huomioida tyttöjen aiempien kokemusten merkitys sekä tunteet liittyen ryhmän päättämiseen. Ryhmän päättäminen voi herättää monenlaisia tunteita, kuten surua, helpotusta ja vihaa. (Borg - Bruce 1991: 173.) Musiikki maalauksen teemana oli matkan päättäminen ja tämän luovan toiminnan kautta tarjosimme tytöille mahdollisuuden tuoda esiin tunteitaan ja ajatuksiaan. Tyttöjen maalaukset ja niistä nousut keskustelu suuntautui tulevaan sekä oli positiivissävytteistä.

5.3 Muutos tyttöjen visuaalisen hahmottamisen taidoissa

Muutos ei tapahdu pelkästään toiminnan loputtua, vaan muutosta voi ilmetä jo ryhmäprosessin aikana. Yksilössä ja ryhmässä tapahtuva muutos ei välttämättä ole selkeästi havaittavissa. Muutos voi näkyä ryhmänjäsenen ajatuksissa, tunteissa, asenteissa tai käytöksessä. (Borg - Bruce 1991: 21.)

Kun yksilössä tapahtunutta muutosta halutaan tarkastella, on peilattava ryhmän jäsenen käyttäytymistä alussa tehdyn arvioinnin tulosten perusteella asetettuihin tavoitteisiin (Borg - Bruce 1991: 159). Ryhmäprosessi oli suhteellisen lyhykestoinen, joten tyttöjen mahdollista visuaalisen hahmottamisen taidoissa tapahtunutta muutosta emme nähneet tarpeelliseksi mitata toistamalla alkuarvioinnissa käytettyä TVPS-R -testiä (Gardner 1996).

Visuaalisen informaation analyysi -viitekehys (Todd 1993) ohjaa tarkastelemaan tyttöjen visuaalisen hahmottamisen taidoissa tapahtunutta muutosta heidän käyttäytymisensä tasolla. Viitekehyksessä esitetään muutosväittämiä liittyen visuaalisen hahmottamisen

taitoihin, joiden avulla voidaan tukea niiden oppimista. (Todd 1993: 179.) Muutosväittämät olemme esitelleet teoriaosuudessa kappaleessa 3.2 kunkin visuaalisen hahmottamisen taidon yhteydessä. Seuraavaksi käsittelemme ryhmän jäsenissä tapahtunutta muutosta erikseen jokaisen tytön kohdalla.

Kerttu tarvitsi ryhmän alussa huomattavasti ohjausta toimintansa tueksi. Kertun oli vaikeaa suunnata visuaalista tarkkaavuuttaan eri toimintoihin, mikä asetti haasteita muiden visuaalisen hahmottamisen osa-alueiden taitojen oppimiselle. Hän osallistui innokkaasti ryhmään ja sitoutui sen toimintaan. Kerttu suoriutui kaikista ryhmässä tehdyistä tehtävistä ja toiminnoista, jotka vaativat häneltä visuaalisen hahmottamisen taitojen käyttämistä. Kerttu oppi ryhmän aikana toimimaan itsenäisemmin ja omaaloitteisemmin eri toiminnoissa etenemiseksi. Ryhmän aikana Kerttu oppi ohjauksen turvin suuntaamaan visuaalista tarkkaavuuttaan, mikä näkyi hänen pitkäjänteisemmässä työskentelyssään vaativienkin tehtävien kohdalla. Kertulle mahdollistui ryhmässä onnistumisen kokemukset ja hän ilmaisi selvästi iloaan esimerkiksi oppiessaan uutta.

Maija osallistui aktiivisesti ryhmään ja suoriutui kaikista ryhmän tehtävistä sekä toiminnoista, mutta tarvitsi ohjausta toimintansa tueksi. Maija oli ryhmän aluksi kovin arka ja hiljainen sekä toimintoihin keskittyminen oli vaikeaa. Alun hankaluuksien jälkeen Maija oppi saapumaan ryhmään ajallaan. Ryhmäprosessin aikana Maija rohkaistui toimimaan ryhmässä ja orientoitui ryhmän tapahtumiin paremmin. Ryhmäprosessin lopulla Maijan oli helpompaa suunnata visuaalista tarkkaavuuttaan eri toimintoihin ja hän sai ryhmän aikana kokemuksia erilaisista toiminnoista, joissa hänen oli mahdollista oppia visuaalisen muistin ja erottelun taitoja.

Minttu oli läsnä jokaisella ryhmäkerralla ja osallistui innokkaasti ryhmän toimintaan. Hän vaikutti ryhmässä tekemällä valintoja toimintojen suhteen ja jakamalla osaamistaan auttamalla muita ryhmän jäseniä. Minttu oli ryhmän jäsenistä omatoimisin ja kädentaidollisesti näppärin. Hän toimi itsenäisesti ja pyysi tarvittaessa apua. Mintun tavoitteena oli hänen visuaalisen erottelun taitojen vahvistuminen. Minttu suuntasi visuaalisen tarkkaavuutensa ryhmän toimintoihin ja suoriutui visuaalista erottelua vaativista tehtävistä vähäisen ohjauksen turvin. Näkyvää tapahtunutta muutosta Mintun visuaalisen hahmottamisen taidoissa on vaikeaa arvioida. Ryhmässä Minttu sai erilaisia kokemuksia ja hänelle mahdollistui visuaalisen hahmottamisen taitojen harjaantuminen onnistumisten sekä haasteiden kohtaamisen kautta.

Liisa osallistui jokaiselle ryhmäkerralle ja toimi innokkaasti osana ryhmää. Liisan oli aluksi todella vaikeaa keskittyä omaan toimintaansa ja jättää huomioimatta tehtävien kannalta epäolennainen informaatio. Liisa sai ryhmässä ohjauksellista tukea visuaalisen tarkkaavuutensa suuntaamiseen olennaiseen. Ryhmäprosessin kuluessa Liisa pystyi toimimaan pitkäjänteisemmin ja keskittymään haasteellisiin tehtäviin. Alun vaikeuksien jälkeen Liisa oppi saapumaan ryhmään ajallaan sitoutuessaan ja motivoituessaan ryhmän toimintaan. Liisa teki ryhmässä valintoja ja esitti omia mielipiteitään ja toiveitaan avoimesti. Liisan visuaalisen erottelun taidoissa voi olettaa tapahtuneen oppimista hänen osallistuttuaan aktiivisesti erilaisiin tarkoituksenmukaisesti valittuihin toimintoihin ryhmässä.

6 TULOKSET TYTTÖJEN TOIMINTATERAPIARYHMÄSTÄ

Kootun tutkimusaineiston teemoittelun avulla pyrimme vastaamaan siihen, millaisia mahdollisuuksia ryhmä tarjoaa yksilön visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisen tueksi kouluympäristössä. Tulosten mukaan toimintaterapiaryhmä tuki ja edisti yksilön visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimista. Toimintaterapiaryhmässä on mahdollista hyödyntää monipuolisesti erilaisia toimintoja, jotka nuori kokee mielekkääksi. Toimintaterapiaryhmä motivoi nuoren osallistumista ja suoriutumista tarkoituksenmukaisesti valittuihin toimintoihin visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimiseksi. Toimintaterapiaryhmässä visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisessa ohjaajalla on suuri merkitys. Tämä edellyttää, että ohjaaja tunnistaa ryhmän jäsenten yksilölliset tarpeet ja hallitsee visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimista edistäviä ohjausstrategioita sekä kompensatorisia menetelmiä. Toimintaterapiaryhmässä mahdollistuu myös ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus ja tiedon jakaminen visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisen edistymiseksi.

6.1 Ympäristön merkitys visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimiseen

Ympäristö on muokattava siten, että se sisältää toiminnan tai tehtävän kannalta tarkoituksenmukaiset visuaaliset ärsykkeet, jolloin tytöt luultavimmin vastaavat niihin ja oppivat vuorovaikuttamalla ympäristön kanssa (Todd 1993: 203).

Tyttöjen toimintaterapiaryhmä kokoontui heidän koulunsa tiloissa. Koulu on pieni ja tiloja on vähän. Toimintaterapiaryhmän tuli toteutua tyttöjen koulupäivän aikana, jolloin tiloja tarvittiin myös muuhun opetukseen. Toimintaterapiaryhmä suunniteltiin toteutuvan kertaviikkoisena ja sopivan ajankohdan löytyminen riippui tyttöjen lukujärjestyksistä ja koulun muista käytännöistä. Ryhmä kokoontui aina perjantai aamuisin puolentoista tunnin ajan, jolloin vapaana tilana oli ainoastaan Mintun, Kertun ja Maijan kotiluokka.

Koska ryhmä kokoontui kolmen tytön kotiluokassa, oli heillä vahva oppilaan rooli siinä ympäristössä. Ryhmäprosessin aikana tytöt selkeästi irtautuivat tästä roolistaan ja tavallisista toimintatavoistaan luokassa. Tätä edisti ryhmän kokoontumista varten varattu pyöreä pöytä, jonka äärellä yhdessä työskenneltiin. Myös ryhmän toimintatavat ja ryhmän turvallinen ilmapiiri edesauttoivat tyttöjen heittäytymistä ryhmän toimintaan.

Luokkatila, jossa toimintaterapiaryhmä kokoontui, sisälsi perusluokkatilan välineistön. Luokka oli suuri, mikä mahdollisti tilan järjestämisen toimintojen vaatimusten mukaisesti. Pulpetit pystyimme esimerkiksi siirtämään syrjään, kun toiminta vaati vapaata liikkumatilaa. Ryhmäkertojen aikana esillä oli toiminnan kannalta vain keskeiset materiaalit ja välineet. Luokassa oli myös pyöreä pöytä, jonka äärellä ryhmä pystyi kokoontumaan sekä työskentelemään yhdessä. Tällöin tyttöjen visuaalinen tarkkaavuus oli suunnattuna keskeiseen toimintaan. Ympäristön muokkaaminen helpotti tyttöjen visuaalisen tarkkaavuuden suuntaamista pois luokkatilan muusta visuaalisesta ympäristöstä, johon emme voineet vaikuttaa.

Ympäristö asetti omat haasteensa tyttöjen visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimiselle. Keskeisimpänä ryhmän ja yksilön toimintaan osallistumisen estävänä tekijänä nousi ulkoisten häiriötekijöiden ilmeneminen. Oli myös tärkeää, että luokan oven sai lukittua häiriötekijöiden välttämiseksi, kun kyseessä oli suljettu ryhmä. Ryhmäprosessin aikana muutama ryhmäkerta kuitenkin häiriintyi ryhmän ulkopuolisten henkilöiden keskeyttämänä. Tyttöjen yhteisenä haasteena oli visuaalisen tarkkaavuuden suuntaaminen ja ylläpitäminen toimintaan, joten mahdollisuus muokata ympäristöä oli ensisijaisen tärkeää.

6.2 Tarkoituksenmukainen toiminta visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisen tukena

Visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisen vahvistumiseksi tulee aloittaa kehitykselliseen tasoon nähden sopivilla tehtävillä ja edetä haasteellisempiin lapsen tai nuoren tarpeiden mukaisesti (Todd 1993: 203). Käytimme ryhmässä samoja ja toisiaan muistuttavia toimintoja, jolloin niitä pystyi muokkaamaan asteittain haasteellisemmiksi ryhmäprosessin kuluessa. Vaatimustasoa pystyimme lisäämään esimerkiksi muuttamalla peleissä sääntöjä sekä välineitä niin, että suoriutuminen vaati tarkempia visuaalisen hahmottamisen taitoja. Tarjoamalla tytöille sopivan haasteellisia tai hieman vaikeampia toimintoja ja tehtäviä pyrimme helpottamaan tyttöjen oppimista (Todd 1993: 203). Ryhmässä oli mahdollista toimintojen porrastamisen ja ohjauksen turvin taata jokaiselle ryhmänjäsenelle eri toiminnoissa jokaisella ryhmäkerralla sopiva tai hieman haasteellisempi toteutustapa. Esimerkiksi koruja valmistaessa Kertun ja Maijan kohdalla ohjeen osittainen peittäminen tuki suoriutumista ryhmäkerran aikana.

Borg ja Bruce (1991) esittävät teoksessaan ryhmäkerran käsittävän kolme pääasiallista vaihetta, joita ovat valmisteluvaihe (preparation phase), keskeisen toiminnan vaihe (focus activity) sekä yhteenveto ja päättäminen (closure) (Borg - Bruce 1991: 106, 109). Yhteenveton ja päättämisen vaihetta käsittelemme kappaleessa 6.3 teeman Tyttöjen käsitys visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisesta yhteydessä. Nämä vaiheet ohjasivat ryhmäkertojen suunnittelua ja tarkoituksenmukaisten toimintojen valintaa.

Ensimmäisen vaiheen, valmisteluvaiheen, tarkoituksena on ryhmänjäsenten orientoiminen ryhmää ja sen toimintaa varten. (Borg – Bruce 1991: 109). Jokaisen ryhmäkerran aluksi vaihdoimme kuulumiset tyttöjen kanssa. Ensimmäisillä kerroilla tyttöjen oli todella vaikeaa oma-aloitteisesti kertoa, mitä heille kuului ja millaisin tunnelmin he olivat ryhmäkerralle saapuneet. Visuaalisen hahmottamisen taitojen kehityksen kannalta visuaalinen tarkkaavuus on olennaisessa asemassa. Tämä taito vahvistuu, kun lapsi tai nuori on terapiakertaa varten asianmukaisesti valmistautunut niin fyysisesti kuin henkisesti. Tieto tyttöjen yleisestä tarkkaavuudesta sekä tunnetilasta oli olennaista, jotta ohjaajina kykenimme suunnittelemaan terapiakerrat ja sen sisältämät toiminnot asianmukaisesti. (Todd 1993: 206.) Itseilmaisun tueksi olimme laatineet mittarit (hidasnormaali-ylikierroksilla), joiden avulla tytöt arvioivat tunnetilaansa sekä energiatasoaan.

Alun keskustelua seurasi pääasiallisesti jonkinlainen lämmittelyleikki, jonka avulla pyrimme aktivoimaan tyttöjä ryhmäkertojen varsinaiseen toimintaan sekä tukemaan ryhmänä toimimista. Ennen visuaalista hahmotusta vaativiin toimintoihin siirtymistä sensoriset ärsykkeet voivat olla tarpeen. Jos lapsi tai nuori käy ylikierroksilla, sensorisia ja motorisia toimintoja voi käyttää lapsen rauhoittamiseksi. Jos lapsi tai nuori on alavireinen, voivat motoriset toiminnot auttaa häntä aktivoitumaan. Liikunnallisia toimintoja voi käyttää läpi terapiakertojen jännityksen poistamiseksi tai lapsen tai nuoren valmistamiseksi vaativampiin visuaalisiin tehtäviin. Motoriset toiminnot, jotka edellyttävät silmä-käsikoordinaatiota, voivat edesauttaa lasta tai nuorta kiinnittämään huomiota koko kehon ja käsien toimintaan. (Todd 1993: 205 - 206.) Tytöt olivat ryhmän alkuvaiheessa melko ujoja ja hiljaisia, joten lämmittelyn tavoitteena oli myös lievittää jännitystä, ilahduttaa sekä tukea itsensä ilmaisua. Lämmittelyssä hyödynsimme toimintoja, jotka vaativat jo jonkin verran visuaalista hahmottamista. Lämmittelyleikeissä siirryimme myös usein pois pöydän äärestä, jossa ryhmäkertojen keskeinen toiminta yleisimmin tapahtui. Tämä oli tärkeää tyttöjen energiatason ylläpitämiseksi. Lämmittelytoimintoina käytimme ryhmässä erilaisia pelejä ja leikkejä, joita olivat ihmissolmu, äänipallo, läpsy, ihmis-Kim, selkään piirtäminen sekä esineen kuvailu. (liite 4)

Toiseen vaiheeseen, keskeiseen toiminta vaiheeseen, sisältyy ryhmänjäsenten tavoitteiden kannalta keskeiset toiminnot, joiden suorittamiseen vaaditaan eniten energiaa ja sitoutumista. (Borg – Bruce 1991: 109). Ensimmäisellä ryhmäkerralla kävimme tyttöjen kanssa läpi koko terapiajaksolla ryhmässä hyödynnettävät keskeiset toiminnot. Tämä edisti tyttöjen sitoutumista toimintoihin osallistumiseen, kun he olivat tietoisia siitä, mitä seuraavaksi tullaan tekemään ja mitä tehtävän suorittaminen edellyttää. Tyttöillä oli myös mahdollisuus jokaisella ryhmäkerralla vaikuttaa sen kerran sekä tulevan kerran toimintojen ja tehtävien valintaan. Jokaisen keskeisen toiminnan yhteydessä tuotiin esille toiminnalle varattu aika. Tämän voi myös ajatella edistäneen tyttöjen sitoutumista toimintaan, kun he tiesivät milloin toiminta loppuu. (Todd 1993: 207.)

Ryhmässä käytettyjä toimintoja olivat erilaiset pelit ja leikit, kädentaidot ja leivonta, jotka vaativat visuaalisen hahmottamisen taitoja. Vuodenaika ja joulun tulo vaikuttivat toimintojen valintaan. Ryhmässä käytettyjä pelejä ja leikkejä olivat Kim-peli, muistipeli, mukailtu Twister-peli, huokuva torni ja Izzi-peli (liite 5). Kädentaitoja vaativina toimintoina (liite 6) olivat helmikorun valmistus ja enkelin muotoilu paperimassasta. Leivonnassa valmistettiin piparkakkupalot.

Tytöt kokivat ryhmäprosessin sanojensa mukaan hyvänä ja he erityisesti pitivät erilaisista peleistä ja kädentaitoja vaativista toiminnoista. Ryhmässä pelaaminen yhdessä oli kaikkien tyttöjen mieleen. Pelien suhteen tytöt tekivät valintoja tarttuen niin tuttuihin kuin uusiin peleihin. Pelit koettiin pääasiallisesti hauskoiksi ja jännittäviksi, mikä motivoi tyttöjä suuntaamaan visuaalista tarkkaavuuttaan sen hetkiseen tilanteeseen. Ryhmässä pelien yhteydessä näkyi selkeimmin tyttöjen visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisen edistyminen. Ryhmäprosessin aikana tyttöjen visuaalisen tarkkaavuuden suuntaamista ja ylläpitämistä edisti kasvava kiinnostus toisten toimintaan ja sen vaikutukseen pelin etenemiseksi.

Ryhmän jäsenten yhteisinä tavoitteena oli visuaalisen tarkkaavuuden suuntaaminen ryhmässä hyödynnettyihin toimintoihin visuaalisen muistin ja erottelun oppimisen mahdollistumiseksi. Toimintaterapiaryhmäkertojen strukturoinnin avulla pyrimme auttamaan tyttöjä visuaalisen tarkkaavuuden suuntaamisessa. Suunnitellessamme toimintaterapiaryhmäkertoja meidän tuli ottaa huomioon, kuinka kauan tytöt kykenevät keskittymään valittuihin toimintoihin tai tehtäviin. Visuaalisen informaation analyysi - viitekehys (Todd 1993) ohjasi meitä valitsemaan jokaiselle ryhmäkerralle yhden laajemman toiminnan, joka sisälsi useita osatehtäviä. Laajempina toimintoina olivat enkelin muotoilu sekä helmikorun ja piparkakkutalon valmistaminen. Nämä toiminnat olimme jakaneet pienempiin osatehtäviin ja niitä toteutettiin myös osittain eri ryhmäkerroilla. Esimerkiksi piparkakkutalojen valmistaminen eteni kaavojen tekemisestä osien valmistamiseen ja lopuksi talon kokoamiseen sekä koristeluun. Tällöin tyttöjen visuaalista tarkkaavuutta vahvistettiin useiden pienempien tehtävien kautta. Valitsimme myös ryhmäkerroille muutamia tytöille entuudestaan tuttuja ja uusia tehtäviä, joista tytöt saivat valita mielenkiintojaan vastaavan. Tuttujen toimintojen kautta tytöt pystyivät kertaamaan positiivisten oppimiskokemusten pääkohdat ja oppimaan kokemalla toiminnot uusilla, entisestä eroavilla tavoilla erilaisissa tilanteissa. Uudet toiminnot mahdollistivat tyttöjen sitoutumisen uudenlaisiin asioihin ja ne mahdollisesti rohkaisivat heitä käyttämään yleisemmin jo opittuja taitoja. Tärkeää oli, että jokaiselle ryhmäkerralle oli varattuna keskeisen toiminnan lisäksi muita tehtäviä. Varasuunnitelmien avulla oli mahdollisuus toiminnan vaihtamiseen, varsinaisen toiminnan tullessa liian raskaaksi. (Todd 1993: 207 - 208.)

6.3 Oppimiskokemukset toimintaterapiaryhmässä

Ohjaajina meidän oli mahdollistettava tytöille tarkoituksenmukaisia oppimiskokemuksia heidän oppiakseen tietoisesti ohjaamaan visuaalista tarkkaavuuttaan, muistiaan ja erotteluaan (Todd 1993: 203). Oppimiskokemukset pyrittiin takaamaan tavoitteiden mukaisesti valittujen tarkoituksenmukaisten toimintojen kautta. Ohjauksemme oli tärkeässä roolissa tyttöjen visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisen tukena. Visuaalisen informaation analyysi -viitekehys (Todd 1993) määritteli toimintaamme ryhmän ohjaajina.

Muistipelit ovat hyvä keino visuaalisen muistin harjoittamiseksi ja toimintaterapeutti voi käyttää lukuisia eri tekniikoita auttaakseen lasta visuaalisen informaation mieleenpainamisessa. (Todd 1993: 211 - 212.) Ihmis-Kim-pelissä annoimme tytöille sanallisia vihjeitä, joiden tuella heidän oli mahdollista löytää muuttunut piirre. Ohjeistimme tyttöjä kiinnittämään huomiota vaatteisiin, koruihin ja hiuksiin, ovatko hiukset esimerkiksi kiinni vai auki. Korteilla pelattavassa Kim-pelissä ja muistipelissä annoimme tytöille aikaa painaa mieleensä kortissa olevia hahmoja ja kuvia. Visuaalisen muistin harjaantumiseksi kehoitimme tyttöjä huomioimaan piirteitä, jotka erottavat kortit toisistaan, kuten värejä, suuntia, muotoja ja kokoja. Vaikeiden korttien kohdalla kävimme myös yhdessä läpi yksityiskohtaisia avainpiirteitä visuaalisen muistin tueksi. (Todd 1993: 211.)

Ryhmässä hyödynnettiin myös yhtenä toimintana kaksiulotteisia kuvioita sisältävää visuaalisen erottelun tehtävää. Tässä tehtävässä tuli erottaa jokaiselta riviltä erilainen joulupukki ja ratkaista tehtävään sisältyvä arvoitus. Vastaavanlaisia tehtäviä käytetään visuaalisen hahmotuksen kehityksen tukemiseksi, mutta niiden tehokkuutta on arvosteltu. Toddin (1993) mukaan kyseiset tehtävät ovat kuitenkin varteenotettavia, kun tehtävän piirteisiin kiinnitetään huomiota ja se vastaa lapsen visuaalisen hahmottamisen kehityksen tarpeisiin. Huomiota tulee kiinnittää tehtävän väreihin, kokoon, muotoihin ja aseteltuun sekä aistitiedon määrään suhteessa sivuun. Tehtäviä tarjotessa terapeutin tulee jälleen edetä yksinkertaisesta haasteellisempaan, selkeistä hienovaraisempiin eroihin, tutusta uuteen ja suurempaan määrään vaihtoehtoja. (Todd 1993: 220.) Tytöt tekivät tehtävää innokkaasti ja paneutuivat erojen löytämiseen keksiäkseen tehtävässä piilevän arvoituksen.

Terapeutti voi auttaa lasta visuaalisen vihjeen avulla, kun lapsella tai nuorella on vaikeaa hahmottaa, mistä aloittaa ja minne suuntaan edetä. Aloituskohdan merkkäminen on hyvä keino. (Todd 1993: 223.) Tyttöjen kanssa erityisesti helmikoruja tehdessä Kertun ja Maijan oli todella vaikeaa seurata värittämäänsä ohjetta. Heidän oli aluksi vaikeaa hahmottaa ohjeen suuntaa ja seurata omaa etenemistään. Ohjasimme heitä merkkäamaan ohjeeseen alun sekä ohjeen alareunan heidän toimintansa tueksi. Ohjasimme heitä myös peittämään ohjetta edetessään, jotta heidän oli sujuvampaa hahmottaa työvaihettaan.

Piparkakkutalon osia tehdessä Liisan, Kertun ja Maijan oli todella vaikeaa hahmottaa millaisia osia heidän tulee tehdä. Kun työskennellään monimutkaisten visuokonstruktiivisten toimintojen yhteydessä, terapeutti voi ohjata lasta tai nuorta tunnistamaan tutut muodot, joista kokonaisuus muodostuu sekä ohjata laskemaan eri osioita tai piirteitä. Lapsen tai nuoren voi olla helpompaa tällöin hahmottaa tavoiteltua kokonaisuutta. (Todd 1993: 223.) Piparkakkutalon osia leipoessa tyttöjen oli vaikeaa näönvaraisesti päätellä mitkä osat vielä puuttuvat ja heille tarjottiin erilaisia strategioita toimintansa tueksi. Osa tytöistä hyötyi sanallisista vihjeistä tai mallintamisesta ja osa hyötyi näiden lisäksi kompensatorisista keinoista visuaalisen hahmottamisen tukena. Liisa ohjattiin piirtämään valmis talon malli ja laskemaan siitä osien määriä. Kerttu tarvitsi konkreettisen kaavoista kootun talon mallin toimintansa tueksi.

6.4 Yksilön käsitys visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisesta

Oppimisen vahvistumiseksi oli tärkeää, että tytöt olivat tietoisia siitä, mitä on tarkoitus oppia ja mihin oppimisella pyritään (Todd 1993: 203). Toiminnan prosessoinnilla tarkoitetaan avoimessa systeemimallissa ohjattua keskustelua, jossa terapeutti auttaa ryhmänjäseniä tunnistamaan, kuinka ryhmäntoiminta on suhteessa heidän omaan elämäänsä. (Borg - Bruce 1991: 149.) Tyttöjen kanssa toimintaa prosessoitiin keskustelemalla ryhmän tarkoituksesta ja tavoitteista jo etukäteen heitä ryhmään valmisteltaessa sekä ensimmäisillä ryhmäkerroilla. Pohdimme yhdessä, kuinka ryhmässä harjoitellut visuaalisen hahmottamisen taidot ovat yhteydessä heidän koulunkäyntiinsä. Keskustelun avulla pyrimme ohjaamaan tyttöjä arvioimaan vaikeuksiaan koulunkäynnissä eri oppiaineissa ja auttaa yhdistämään niitä visuaalisen hahmottamisen taitoihin. Kerroimme, että kyseisiä taitoja oli tarkoitus harjoitella myös toimintaterapiaryhmässämme.

Ryhmäkertojen aikana annoimme palautetta tyttöjen toiminnasta ja suoriutumisesta visuaalisia taitoja vaativista tehtävistä. Palautteen avulla pyrimme helpottamaan tyttöjen visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimista sekä lisäämään heidän ymmärrystään omasta suoriutumisestaan. Palautteen tuli vahvistaa tyttöjen itsetietoisuutta sekä kannustaa uusien toimintatapojen löytämiseen. (Borg - Bruce 1991: 168.) Palautteen antaminen tapahtui pääasiallisesti onnistumisten yhteydessä, jolloin tytöt saivat vahvistusta myönteisiin käyttäytymismalleihin ja oppimiskokemuksiin.

Ryhmäkerran kolmas vaihe, ryhmän yhteenveto sekä päättäminen, antaa mahdollisuuden ryhmän jäsenille koota ajatuksensa ryhmän tapahtumiin liittyen sekä reflektoida omaa toimintaansa ja saavutuksiaan. Yhteenveto sekä päättäminen mahdollistavat myös ryhmänjäsenille palautteen antamisen ryhmässä käytetyistä toiminnoista. (Borg - Bruce 1991: 110.) Tyttöjen ryhmässä kokoonnuimme jokaisen ryhmäkerran päätteeksi pöydän ääreen keskustelemaan ryhmäkerran tapahtumista. Pyrimme ohjaamaan tyttöjä pohtimaan, mitä he olivat ryhmäkerralla saavuttaneet. Tärkeää oli peilata ryhmäkerran tapahtumia tavoitteisiin sekä päättää kerta positiivisiin tuntemuksiin ja pohjustaa tulevaa ryhmäkertaa. (Borg - Bruce 1991: 173.) Ensimmäisillä kerroilla oman toiminnan reflektointi sekä palautteen antaminen tapahtui suullisesti ohjaajien esittämien kysymysten avulla. Tyttöille oli todella vaikeaa arvioida omaa suoriutumistaan ryhmäkerran toiminnoista, joten tämän tueksi laadimme lomakkeen (liite 7). Lähes kaikkien ryhmäkertojen päätteeksi tytöt olivat tyytyväisiä omaan suoriutumiseensa sekä iloitsivat saavutuksistaan.

6.5 Yhteistyö kouluympäristössä

Tyttöjen ryhmää ylläpitivät sen sisäiset ja ulkoiset tekijät. Sisäisiä ylläpitäviä tekijöitä ovat ryhmän normit, koheesiota tukevat tekijät, terapeutin hyödyn esiintyminen ja ryhmän kehitysvaiheet. Nämä tekijät vaikuttivat ryhmäkertojen toimintoihin osallistumiseen ja palautteeseen, jotka puolestaan edistivät ryhmän ulkoisia ylläpitäviä tekijöitä. Ryhmän ulkoisia ylläpitäviä tekijöitä olivat ryhmän historia ja tunnustus, jonka se sai kouluympäristössään. (Borg - Bruce 1991: 162.) Ryhmän jatkuvuutta ja ylläpitoa edisti ryhmälle luotu struktuuri, mikä sisälsi säännöllisen kokoontumisajan ja -paikan. Kahden tytön kohdalla kävimme opettajan kanssa keskustelua ryhmään ajallaan saapumisesta. Ryhmän toiminnan kannalta on olennaista, että kaikki ryhmän jäsenet ovat

läsnä ryhmän alkaessa. Ryhmä sai tunnustusta koulussa opettajilta ja he kokivat sen edistävän tyttöjen visuaalisen hahmottamisen sekä muita koulussa tärkeitä taitoja.

Yhteistyö tyttöjen opettajien kanssa ja henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin perehtyminen oli merkityksellistä tyttöjen tavoitteiden asettelussa. Ryhmäkertojen jälkeen keskustelimme tyttöjen opettajien kanssa senkertaisista ryhmän tapahtumista ja tyttöjen toiminnasta. Tärkeää oli jakaa tietojamme opettajille sekä tiedottaa ryhmäntapahtumista, jotta se saisi ansaitsemansa tunnustuksen ympäristössään. Opettajien kanssa käydyt keskustelut auttoivat meitä ymmärtämään tyttöjen toimintaa ryhmässä. Näin ollen pystyimme vastaamaan tyttöjen tarpeisiin ryhmässä paremmin. Ryhmän päätyttyä kirjaamamme palautteet tyttöjen toiminnasta ryhmässä toimitimme tyttöjen koulun toimintaterapeutin luettavaksi ja jaettavaksi tyttöjen opettajille. Tämän avulla pyrimme tiedottamaan tyttöjen lähiympäristöä heidän taidoistaan ja kehityshaasteistaan, jotta he pystyisivät paremmin vastaamaan tyttöjen tarpeisiin heidän koulunkäynnissään.

7 YHTEENVETO

Kouluympäristössä toteutuneen toimintaterapiaryhmän keskeinen vahvuus oli toimia nuoren luonnollisessa ympäristössä. Tiiviimpi yhteistyö opettajien, vanhempien ja koulun erityistyöntekijöiden kesken olisi ollut ensiarvoisen tärkeää, jotta terapiassa opitut taidot siirtyisivät tyttöjen päivittäiseen elämään. Lapsen ja nuoren on tärkeää tuntea, että häntä tuetaan kokeilemaan uusia opittuja taitoja myös muissa ympäristöissä. Tämän vuoksi on olennaista, että lapsen ja nuoren koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyvät asiat jaetaan hänen opetukseen ja kuntoutukseen osallistuvien henkilöiden keskuudessa. (Case- Smith 2005: 13.) Kouluympäristössä tyttöjen visuaalisen hahmottamisen vaikeudet asettivat haasteita vastata koulunkäynnin ja opetuksen vaatimuksiin. Tämän vuoksi yhteistyö opettajien kanssa on ensisijaista tavoitteiden asettelun kannalta toimintaterapiaryhmässä.

Ryhmässä hyödynnettävien toimintojen on oltava jokaiselle yksilöllisesti porrastettavissa sopivan haasteellisuuden löytämiseksi, koska ryhmän jäsenten visuaalisen hahmottamisen kehityksellinen taso ja näin ollen tavoitteet eivät välttämättä ole yhteneviä. Tämä taas asettaa ryhmän ohjaajalle haasteita vastata jokaisen ryhmän jäsenen yksilöllisiin tarpeisiin. Toimintaterapiaryhmässä ohjaajien voi olla tärkeää jakaa ohjausvastuuta, jotta he pystyvät

vastaamaan ryhmätoiminnan aikana ilmenneisiin haasteisiin. Ryhmän jäsenten tuen tarve visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimiseksi voi ryhmässä olla eriasteista, joten ryhmä vaatii vähintään kaksi ohjaajaa. Tähän kouluympäristössä voi olla vaikeaa vastata. Ohjausvastuun jakaminen helpotti omaa työskentelyämme sekä edesauttoi tyttöjen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Ohjaajina meidän tuli olla tietoisia siitä, millaista ohjausta jokainen tyttö tarvitsi visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisen tueksi.

Yalom (1995) ryhmän parantavien tekijöiden kautta tarkasteltuna seuraavat ryhmätekijät ovat edesauttaneet tyttöjen osallistumista ryhmässä hyödynnettyihin toimintoihin ja näin ollen oletettavasti myötävaikuttaneet heidän visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimiseen. Keskeisimpinä terapeuttisina tekijöinä (Yalom 1995) nousivat altruismi ja mallioppiminen.

Toimintaterapiaryhmässä ryhmäprosessin edetessä tytöt seurasivat enenevässä määrin toistensa toimintaa. Ryhmässä havainnoimalla toisen toimintaa ryhmän jäsen voi oppia itse samalla. Ryhmän jäsenen mallioppiminen voi tapahtua ohjaajan tai toisen ryhmän jäsenen avulla. (Yalom 1995: 16.) Tyttöjen rohkaistumisen myötä he ottivat toisiltaan mallia oman toimintansa tueksi ja jakoivat osaamistaan neuvomalla toisiaan. Terapiaryhmässä jäsen antaa ja ottaa tarjoten tukea, esittämällä kysymyksiä ja jakamalla samat ongelmat muiden kanssa. Usein ryhmän jäsen hyväksyy havaintoja toiselta ryhmän jäseneltä valppaammin kuin ohjaajilta. Auttamalla muita ryhmän jäsen voi myös tuntea pätevyyttä osaamisestaan. (Yalom 1995: 12.)

Toimintaterapiaryhmä mahdollisti mallioppimisen visuaalisen hahmottamisen taitojen kehityksen tueksi. Ryhmässä tarjoutuneet tilanteet auttaa toista ryhmän jäsentä sekä katsoa mallia toiselta toivat toimintaan ja oppimiseen uusia ulottuvuuksia. Ryhmän jäsen ei ole tällöin täysin riippuvainen ohjaajan tuesta vaan toimii luonnollisessa vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa. Ryhmässä eri toiminnoissa mallioppimista tapahtui toisen ryhmäläisen näyttämällä mallia ja sanallistamalla. Ryhmän jäsenet katsoivat mallia toisiltaan pääosin yksilötoiminnoissa, kuten korunteossa ja enkelinmuotoilussa, oman suunnitelmansa tueksi. Ryhmä tuki näin ollen yksilön toimintaa hänen mahdollisesti saadessaan toisilta uusia ideoita. Tytöt olivat tarkkaavaisia ohjaajan neuvoessa yksittäiselle ryhmänjäsenelle visuaalisen hahmottamisen taitoja tukevia strategioita. Tämän voi katsoa palvelleen jokaista ryhmänjäsentä, kun he ovat mahdollisesti oppineet itsekin seuraamalla ohjausta.

Borg & Brucen (1991) avoimeen systeemimalliin perustuva teoria sisältää terapeuttisen toiminnan ulottuvuuksia, jotka auttavat ryhmän toimintojen suunnittelussa. (Borg ym.1991: 48.). Toiminnan tulee rohkaista ryhmän jäseniä osallistumaan havainnoimisen sijaan ja toiminnan on annettava ryhmän jäsenille palautetta toiminnastaan sekä vahvistaa jo olemassa olevia taitoja. (Borg - Bruce 1991: 100.) Tyttöjen ryhmässä toiminnat oli valittu huomioimalla heidän mielenkiinnon kohteensa sekä ikänsä, mikä motivoi osallistumaan. Tytöt osallistuivat kaikkiin ryhmän toimintoihin innokkaasti, eikä kukaan halunnut jäädä sivusta katselijaksi. Ryhmässä yksilön visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimista edisti aktiivinen osallistuminen tarkoituksenmukaisiin toimintoihin. Toiminnot oli suunniteltu vastaavan heidän visuaalisen hahmottamisen taitojen kehitystarpeita ja ne tarjosivat omat haasteensa kullekin tytölle. Näissä toiminnoissa tytöt pystyivät hyödyntämään vahvuuksiaan ja heidän innostuneisuutensa sitoutti toimintaan. Tytöt saivat toiminnan kautta palautetta omista osaamisalueistaan ja haasteistaan. Toiminnan tulee myös edistää ryhmän jäsenten keskinäistä riippuvuutta (Borg- Bruce 1991: 100). Tyttöjen ryhmässä lämmittelyssä käytettyjen toimintojen avulla pyrimme edistämään ryhmänä toimimista. Ryhmäprosessin aikana myös erilaisten tehtävien ja leikkien yhteydessä tarjoutui tilaisuuksia yhteiseen ongelmanratkaisuun.

Ryhmäprosessin lopuksi pyytämässämme palautteessa tytöt korostivat kuinka tärkeää on, että kaikilla ryhmäläisillä oli hauskaa. Tämä todennäköisesti vaikutti tyttöjen toimintojen suhteen tekemisiin valintoihin sekä niihin osallistumiseen. Yhdessä tehdyt päätökset mahdollistivat sen, että ryhmän jäsenet uskaltoutuivat kokeilemaan uusia ja erilaisia toimintoja. Muutamissa uusissa toiminnoissa ryhmä myös kannatteli heikomman osallistumista. Yksi ryhmässä ilmennyt keskeinen kannatteleva voima oli puhuminen, jonka ryhmän jäsenet kokivat todella tärkeiksi.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Opinnäytetyössämme olemme kuvanneet tutkimusprosessin tarkasti ja totuudenmukaisesti. Aineiston keruun olemme toteuttaneet systemaattisesti kirjaamalla havainnot sekä videoimalla ryhmäkertoja, joten analyysivaiheessa olemme voineet palata ryhmän tapahtumiin ja tarkistaa havaintojemme paikkaansa pitävyyttä. Tutkimuksen

luotettavuuden kannalta tulee kuitenkin huomioida, että videomateriaalia ei ollut käytössä kaikilta ryhmäkerroilta.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää yhteistyökumppanimme tarjoama ohjaus, joka on mahdollistanut ryhmän tapahtumien objektiivisen tarkastelun. Ennen aineiston analyysia perehdyimme yhteistyökumppanimme toimivan koulun toimintaterapeutin kanssa ryhmäkerroilla kuvattuun videomateriaaliin. Hänen kanssaan tarkastelimme omaa toimintaamme ryhmän ohjaajina, tyttöjen toimintaa ryhmässä sekä toimintojen tarkoituksenmukaisuutta.

Tutkimuksemme aineiston analyysi on teorialähtöistä ja toteutettu vaiheittain. Analyysin tekoa on tukenut, että olemme yhdessä voineet vertailla tekemiämme havaintoja. Tutkimustulokset on johdettu yhden kouluympäristössä toteutuneen toimintaterapiaryhmän ryhmäprosessista, joten otos voidaan nähdä riittävänä kuvaamaan ilmiötä kontekstissaan. Tutkimalla yksittäistä tapausta tarkasti olemme pyrkineet saamaan esille sen, mikä ilmiössä on merkittävää ja mitkä asiat toistuvat usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla (Metsämuuronen 2000: 169).

9 POHDINTA

Opinnäytetyön tehtävänä oli tuottaa laadullista tietoa lasten ja nuorten visuaalisesta hahmottamisesta sekä toimintaterapiaryhmän mahdollisuuksista tukea visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimista. Odotuksemme kohdistuivat ryhmäprosessin aikana toimintaterapiaryhmän ohjaamisessa kehittymiseen sekä valitsemiemme teorioiden onnistuneeseen käytäntöön yhdistämiseen. Toivoimme toimintaterapiaryhmän vastaavan osallistujien tarpeisiin ja tuottavan hyötyä työyhteisölle.

Ohjaajamme tyttöjen toimintaterapiaryhmä toteutui opiskelujemme loppuvaiheilla, joten molemmilla oli jo kokemuksia lasten ja nuorten toimintaterapian suunnittelusta ja toteutuksesta aikaisemmilta opiskelu- ja harjoittelujaksoilta. Vahvuuksinamme näimme myös aiemmat työkokemukset lasten parista, erityisesti kouluympäristössä työskentelystä. Olimme jo aiemmin opiskelujemme aikana ohjanneet yhdessä erilaisia ryhmiä, joten tunsimme toistemme tapaa ja tyyliä toimia. Opiskelijoina ammatillinen identiteettimme on

vielä muotoutumassa, mikä toi omat rajoituksensa toimintaterapiaryhmän ohjaajana toimimiseen. Visuaalisen hahmottamisen ja sen kehityksen tukeminen toimintaterapiassa oli meille molemmille uutta, joten meidän tuli perehtyä aihetta koskevaan kirjallisuuteen sekä omaksua tietoa suhteellisen lyhyessä ajassa. Visuaalisen informaation analyysi - viitekehyksen (Todd 1993) yhdistäminen käytäntöön tuntui aluksi haastavalta, mutta ryhmäprosessin aikana opimme ymmärtämään sen keskeisen sisällön ja peilaamaan teoriaa tyttöjen toimintaan toimintaterapiaryhmässä. Teorian sisäistäminen näkyi ohjauksessamme sekä ryhmässä hyödynnettyjen toimintojen porrastamisessa vastaamaan jokaisen tytön tarpeita visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimiseksi.

Opinnäytetyössämme onnistuimme kuvaamaan Visuaalisen informaatio analyysi - viitekehyksen (Todd 1993) keskeiset asiat, jotka ohjaavat toimintaterapian interventiota. Tämä viitekehys on tarkoitettu yksilön visuaalisen hahmottamisen taitojen arviointiin ja taitojen oppimiseen, eikä meillä ollut takeita kyseisen viitekehyksen soveltuvuudesta toimintaterapiaryhmään. Tyttöjen toimintaterapiaryhmän suunnittelua ja toteutusta ohjaavat teoriat eivät olleet mielestämme ristiriidassa keskenään, vaan onnistuimme yhdistämään terapeuttisen toimintaryhmän systeemimallin (Borg- Bruce 1991) ja Visuaalisen informaation analyysi- viitekehyksen (Todd 1993). Nämä teoriat edistivät toimintaamme ryhmän ohjaajina ja tyttöjen visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisen edistämistä toimintaterapiaryhmässä.

Olemme pohtineet paljon opinnäytetyöprosessimme toteutumista. Onnistuimme mielestämme ymmärtämään ryhmämuotoisen toimintaterapian mahdollisuuksia lapsen tai nuoren visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimisen tueksi. Toimintaterapiaryhmän aikana oma osaamisemme ja ymmärryksemme visuaalisesta hahmottamisesta lisääntyi ja koemme kasvaneemme ammatillisesti opinnäytetyöprosessin aikana. Tämän oppimisprosessin myötä valmiutemme suunnitella ja toteuttaa vastaavanlainen toimintaterapiaryhmä ovat kehittyneet huomattavasti. Ohjaamamme toimintaterapiaryhmän aikana koimme haasteelliseksi omasta työstä tiedottamisen kouluympäristössä, mihin vaikutti liiallinen epävarmuus ja kriittisyys suhteessa omaan osaamiseemme. Näin jälkikäteen emme voi ylikorostaa kouluympäristössä tapahtuvan yhteistyön arvoa kuntoutuksen ja opetuksen päämäärien yhdenmukaisuutta ajatellen.

Mielestämme toimintaterapiaryhmässä on mahdollista vastata kouluikäisen visuaalisen hahmottamisen taitojen kehityshaasteisiin. Toimintaterapiaryhmässä voi hyödyntää

samoja toimintoja kuin yksilöterapiassa, mutta lapsen tai nuoren kannalta monipuolisemmin ja mielekkäämmin. Ryhmä motivoi lasta tai nuorta osallistumaan toimintaan ja kokeilemaan taitojaan vertaistensa kanssa. Yhdessä toimiminen voi olla merkittävä kannatteleva tekijä lapsen tai nuoren tarttuessa uusiin haasteisiin. Visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimiseksi yksilön on mahdollista ryhmässä oppia muilta ja tuntea pätevyyttä omasta osaamisestaan.

Toimintaterapiaryhmäprosessin pituus vaikutti kerätyn aineiston laajuuteen. Seitsemän ryhmäkerran aikana toimintaterapiaryhmä kehittyi hitaasti ja olisikin vaatinut mahdollisesti enemmän aikaa kypsyäkseen. Tämän vuoksi tutkimustulosten ja johtopäätösten tekeminen oli haastavaa, mutta onnistuimme mielestämme löytämään teorioiden ohjaamana keskeiset visuaalisen hahmottamisen taitojen oppimiseen vaikuttaneet ryhmätekijät.

Opinnäytetyöprosessimme aikana keskeiseksi haasteeksi nousi yhteistyö kouluympäristössä. Ryhmän jäsenten oppimisvalmiuksiin liittyvien visuaalisen hahmottamisen taitojen ja niitä tukevien ohjausstrategioiden sekä kompensatoristen keinojen siirtyminen heidän koulutyöskentelyyn edellyttää opetuksen ja kuntoutuksen saumatonta yhteistyötä. Opinnäytetyöprosessimme aikana olemme pohtineet, kuinka toimintaterapiassa asetetut tavoitteet palvelevat lapsen tai nuoren koulunkäyntiä sekä kuinka taataan toimintaterapiassa opittujen taitojen siirtyminen heidän koulutyöskentelyyn. Jatkotutkimusehdotuksemme on selvittää, kuinka kouluympäristössä voidaan varmistaa toimintaterapiassa opittujen visuaalisen hahmottamisen taitojen tarkoituksenmukaisuus suhteessa lapsen tai nuoren koulunkäyntiin osallistumiseen.

Opinnäytetyömme kannalta keskeistä on ollut yhteistyö yhteistyökumppanimme toimivan koulun toimintaterapeutin kanssa. Häneltä olemme saaneet neuvoja toimintaterapiaryhmän suunnittelun ja toteutuksen tueksi. Hän on myös edistänyt yhteistyötä tyttöjen opettajien kanssa sekä käyttänyt aikaa ohjauksemme. Toivomme opinnäytetyömme palvelevan hänen toiveitaan työmme suhteen ja yhteistyömme tuottaneen myös hänelle uusia näkökulmia ryhmämuotoiseen toimintaterapiaan.

LÄHTEET

- Ala-Prinkkilä, Hanne 2001: Yhteistoiminnallinen ryhmämalli. Toimintaterapiaa kouluympäristössä. Opinnäytetyö. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. Sosiaali- ja terveysala. Toimintaterapian koulutusohjelma.
- Beery, Keith E. 1989: The VMI : developmental test of visual-motor integration: administration, scoring, and teaching manual. Cleveland: Modern Curriculum Press.
- Borg, Barbara - Bruce, Mary Ann G. 1991: The groupssystem: Therapeutic activity group in occupational therapy. Thorofare: SLACK Incorporated.
- Case-Smith, Jane 2005: Occupational Therapy for children. Fifth edition. USA: Elsevier Mosby.
- Dunderfelt, Tony 1992: Elämänkaaripsykologia. Sairaanhoidajien koulutussäätiön julkaisu. Porvoo: WSOY.
- Eskola, Jari – Suoranta, Juha 2001: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Finlex 2008: Perusopetuslaki (1998/628). Ajantasainen lainsäädäntö. Verkkodokumentti. Luettu 14.1.2008. <www.finlex.fi>
- Gardner, Morrison F. 1996: TVPS-R - Test of Visual-Perceptual Skills (non-motor) - Revised. USA: Psychological and Educational Publications, Inc.
- Ikonen, Oiva 2000: Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ikonen, Oiva – Virtanen, Pirkko 2003: Oppimisympäristö ja yksilö. Teoksessa Ikonen, Oiva - Virtanen, Pirkko (toim.): HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-Kustannus. 155–166
- Ikonen, Oiva – Virtanen, Pirkko 2003: HOJKS. Teoksessa Ikonen, Oiva - Virtanen, Pirkko (toim.): HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-Kustannus. 97-116
- Karttunen, Tiina – Santonen, Riikka 2006: Helmitöiden vuosi. Helsinki: WSOY.
- Laine, Heidi - Laitinen, Sari 1999: Koululaisten toimintaterapiaryhmä: Kuvaus ryhmästä systeeminä ja ryhmän jäsenten psykososiaalisten valmiuksien kehittymisestä. Opinnäytetyö. Helsinki. Helsingin ammattikorkeakoulu.
- Metsämuuronen, Jari (toim.) 2006: Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: International Methelp Ky.
- Nieminen, Pirkko 1999: Lasten ryhmäkuntoutus. Teoksessa Ahonen, Timo – Aro, Tuija (toim.): Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: Atena. 47-59.

- Nurmi, Jari-Erik 2001: Nuoruusiän kehitys: Etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa Lyytinen, Paula – Korkiakangas, Mikko – Lyytinen, Heikki (toim.): Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Todd, Valorie Ricciardone 1993: Visual Perceptual frame of Reference: An Information Processing Approach. Teoksessa Hinojosa, Jim - Kramer, Paula (toim.): Frames of Reference for Pediatric Occupational Therapy. Philadelphia. Williams&Wilkins. 177-229.
- Uutela, Tuula 2006: Terapeuttinen toiminta koululaisten ryhmäkuntoutuksessa. Toimintaterapian Pro gradu tutkielma. Terveystieteen laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Vilkka, Hanna 2007: Tutki ja havainnoi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Vilkka, Hanna 2005: Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.
- von Wendt, Lennart 2003: Lasten neurologinen kuntoutus. Teoksessa Kallanranta, Tapani – Rissanen, Paavo (toim.): Kuntoutus. Jyväskylä: Duodecim. 398-411
- Yalom, Irvin D. 1995: The Theory and Practice of Group Psychotherapy. Fourth edition. USA: Basic Books

RYHMÄÄN OSALLISTUMISLUPA

25.10.2007

Hyvät vanhemmat!

Olemme keväällä 2008 valmistuvia toimintaterapeuttiopiskelijoita Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiasta. Teemme opinnäytetyötämme yhteistyössä [REDACTED] koulujen kanssa. Opinnäytetyömme aiheena on tarkastella, millaisia mahdollisuuksia toimintaterapiaryhmä tarjoaa visuaalisen hahmotuksen edistämiseen. Tiedonkeruumenetelminä käytämme havainnointia ja videointia. Video tulee ainoastaan omaan käyttöömme ja lapsenne henkilötiedot eivät tule kirjallisessa työssämme ilmi. Teemme yhteistyötä lapsenne opettajan sekä koulun toimintaterapeutin [REDACTED] kanssa

Tarkoituksenamme on tänä syksynä toteuttaa ryhmä, jonka tavoitteena on etsiä keinoja lapsenne hahmotuksen taitojen tueksi. Ryhmässä tulee olemaan 4 saman luokan oppilasta, joiden visuaalisen hahmotuksen pulmat heijastuvat koulutyöskentelyyn. Ryhmä kokoontuu seitsemän kertaa kerran viikossa oppilaiden koulupäivän aikana [REDACTED] koulun tiloissa. Sopivan ajankohdan sovimme yhdessä lapsenne opettajan kanssa.

Aluksi arvioimme lapsenne visuaalisen hahmotuksien ongelmia ja yhdessä lapsenne kanssa selvitämme, millaisia haasteita niistä hänelle aiheutuu. Ryhmässä pyrimme erilaisten toiminnallisten menetelmien avulla tukemaan näistä haasteista selviytymistä. Visuaalisen hahmotuksen ongelmia yleisimmin ovat mm. oman kehon ja tilan hahmottaminen, muotojen ja kuvioden erottelu sekä tunnistaminen. Nämä heijastuvat lapsen koulutyöskentelyyn esimerkiksi vaikeuksina matematiikassa, lukemisessa ja kirjoittamisessa. Ryhmässä mahdollistuu lapsellenne ikäistensä vertaistuki. Oppilaille mielekkäiden toimintojen avulla tavoitellaan heidän hahmottamisen taitojen edistymistä.

Lapseni _____ saa osallistua opiskelijoiden toteuttamaan toimintaterapiaryhmään syksyllä 2007. Opiskelijat saavat hyödyntää ryhmässä kerättyä tietoa opinnäytetyössään ilman lapseni tunnistetietoja.

Paikka ja aika

Huoltajan allekirjoitus

Annamme mielellämme lisätietoja ryhmään liittyen!

Kiittäen,

Iida Airola ja Marika Malja
Toimintaterapeuttiopiskelijat
Helsingin amk Stadia
Sosiaali- ja terveysala
Toimintaterapian koulutusala

[REDACTED]
Toimintaterapeutti
[REDACTED]
ja [REDACTED] koulu

Lisätietoja: Iida.airola@edu.stadia.fi, Marika.malja@edu.stadia.fi



SUOSTUMUS TOIMINTATERAPIARYHMÄÄN OSALLISTUMISEEN 2.11.2007

Osallistun Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian toimintaterapeuttiopiskelijoiden Iida Airolan ja Marika Maljan ohjaamaan toimintaterapiaryhmään. Toimintaterapiaryhmässä harjoittelemme hahmottamisen taitoja mm. pelien ja kädentaitojen avulla.

Ryhmä toteutuu 2.11.2007 - 21.12.2007 välisenä aikana seitsemän kertaa [REDACTED] koulun tiloissa.

ryhmään osallistuvan nimi ja allekirjoitus

toimintaterapeuttiopiskelija
Iida Airola

toimintaterapeuttiopiskelija
Marika Malja



NUOREN OSALLISTUMINEN KOULUTYÖSKENTELYYN
KYSELY OPETTAJALLE

31.10.2007

Toimintaterapiaryhmän suunnittelun tueksi tarvitsemme tietoa siitä, kuinka ryhmän jäsenten hahmotuksen ongelmat ilmenevät käytännössä. Kaikki taustatieto auttaa ymmärtämään nuoren elämäntilannetta sekä kehityshaasteita paremmin.

Kiittäen, toimintaterapeuttiopiskelijat Iida Airola ja Marika Malja

oppilaan nimi

1. Miten nuoren hahmottamisen vaikeudet näkyvät hänen koulutyöskentelyssään? Millaisia pulmia hänellä on liittyen esim. muotojen, kuvioiden, tilan, suuntien ja oman kehon hahmottamiseen?

2. Kuinka nuori säätelee tarkkaavuuttaan? Kuinka pystyy keskittymään esim. oppitunneilla opetuksen kannalta olennaiseen? Tarvitseeko nuori tukea ylläpitääkseen tarkkaavuuttaan, jos niin millaista?

3. Miten nuori reagoi vaikeisiin tai visuaalisesti haasteellisiin tehtäviin? Onko nuorella käytössään tehokkaita ongelmanratkaisukeinoja?

4. Millaisista tehtävistä nuori nauttii? Missä toiminnoissa nuori kokee onnistuvansa?

5. Muuta huomioitavaa? esim. nuoren toiminta sosiaalisissa tilanteissa, kaverisuhteet..

RYHMÄN HAVAINNOINTILOMAKE _____

Päivämäärä, Toiminta ja tavoitteet	Yksilö	Toiminta	Ympäristö	Ryhmä
1. ryhmäkerta -ryhmänjäsenen tavoitteet suhteessa ryhmäkerran toimintaan -valikoiva tarkkaavuus -visuaalinen muisti -visuaalinen erottelu	mm. -vireystila -aiemmat kokemukset ja tiedot -onnistumisen ilo -tehtävien valitseminen	mm. -toiminnan haastavuus -vaikeudet -toiminnanohjaus	mm. -välineet -tilat -muut jäsenet -ohjaaja	mm. -vuorovaikutus ryhmässä -yksilö suhteessa ryhmään -ryhmä suhteessa yksilöön -yksilö suhteessa ohjaajaan
2. ryhmäkerta				
3. ryhmäkerta				
4. ryhmäkerta				
5. ryhmäkerta				
6. ryhmäkerta				
7. ryhmäkerta				

Visuaalinen tarkkaavuus: valppaus, valikoiva tarkkaavuus; suuntaaminen ja tietoinen ylläpito, olennaisen visuaalisen informaation huomioiminen/ epäolennaisen poissulkeminen, kyky keskittyä visuaaliseen tehtävään, tarkoituksenmukainen ajankäyttö toimintaan nähden

Visuaalinen muisti: visuaalisen informaation rekisteröinti, koodaus, varastointi ja palauttaminen, muististrategiat

Visuaalinen erottelu: avainpiirteiden tunnistaminen, samanlaisuuden ja erilaisuuden tunnistaminen, luokittelu, suhteiden tunnistaminen

Toiminto	Visuaalisen hahmottamisen taidot
<p>Läpsy: Istutaan piirissä sekä laitetaan oikea käsi oikealla puolella olevan kaverin eteen maahan tai pöydälle ja vasen käsi vasemmalla puolella olevan kaverin eteen. Joku aloittaa läpsäyttämällä kerran, jonka jälkeen käsiä läpsäytetään kerran siinä järjestyksessä kuin ne ovat. Jos läpsäyttää kaksi kertaa suunta muuttuu. Jos läpsäyttää tai nostaa kättä väärään aikaan käsi tippuu pois pelistä. Läpsyä on helppo varioida osallistujien tarpeiden mukaan muuttamalla, kuten muuttamalla käsien asentoa, laittamalla kädet esimerkiksi vierekkäin.</p>	<p>Läpsy vaatii visuaalisen tarkkaavuuden ylläpitämistä ja suuntaamista leikkiin jatkuvasti muuttuvan tilanteen seuraamiseksi. Läpsyssä mahdollistuu suuntien hahmottamisen oppiminen oman kehon kautta.</p>
<p>Äänipallo: Ryhmä asettuu ringiin ja heittää tai vierittää toisilleen esimerkiksi tennispalloa. Heittäjä ottaa pallon käteensä, heittää/ vierittää sen toiselle ja samaan aikaan lisää heittoon jonkin vapaavalintaisen äänen. Vastaanottaja ottaa kopin ja toistaa samalla heittäjän tekemän äänen. Sitten hän heittää pallon jollekin toiselle ja lisää oman äänen, jonka vastaanottaja taas toistaa.</p>	<p>Äänipallo edellyttää visuaalisen tarkkaavuuden ylläpitoa ja suuntaamista pallon ennalta arvaamattomien liikkeiden seuraamiseksi. Äänipallo vaatii jatkuvaa tilan, etäisyyksien ja suuntien hahmottamista.</p>
<p>Ihmissolmu: Yksi jää ja muut muodostavat piirin pitäen kokoajan kätensä yhdessä. Piiri menee ”solmuun” kulkemalla toistensa käsien yli, menemällä ali jne. Jäänyt koettaa selvittää solmun ilman, että piirissä olevien ote irtaoo.</p>	<p>Ihmissolmussa mahdollistuu avaruudellisten suhteiden ja suuntien hahmottamisen oppiminen oman kehon kautta.</p>
<p>Esineen kuvailu: Leikissä kuvaillaan muille osallistujille jokin ympäristössä oleva esine tai tavara. Muut koettavat arvata oikean vastauksen.</p>	<p>Leikki edellyttää visuaalisen tarkkaavuuden suuntaamista ympäristöön ja visuaalisen erottelun taitoja esineen tunnistamiseksi.</p>
<p>Selkäänpiirtäminen: Asetutaan jonoon esimerkiksi istuen lattialla. Jonon viimeisenä istuva aloittaa leikin piirtämällä edessä istuvan selkään ohjeen mukaisen yksinkertaisen kuvion ja tämä taas piirtää sen seuraavan selkään. Kuvio etenee näin ensimmäisenä istuvan selkään, joka piirtää paperille selkäänsä tuotetun kuvion. Tarkastetaan yhdessä lopputulos.</p>	<p>Leikissä piirtäjä harjoittelee visuaalisen erottelun taitoja, etenkin muodon pysyvyyden osalta. Piirtäessään toisen selkään visuaaliseen informaatioon yhdistyy sensorinen aistimus.</p>
<p>Ihmis-Kim: Leikki aloitetaan katsomalla tarkkaan osallistujia. Muut peittävät silmänsä ja joku osallistujista muuttaa jotakin ulkonäössään. Esim. vaihtaa rannekellon toiseen ranteeseen, poistaa korvakorun jne. Muut yrittävät keksiä, mikä on muuttunut.</p>	<p>Leikki vaatii visuaalisen tarkkaavuuden suuntaamista ympäristöön. Visuaalisen muistin ja visuaalisen erottelun taitoja opitaan tunnistamalla ja painamalla mieleen muuttuvia tekijöitä. Pelissä mahdollistuu muististrategioiden oppiminen.</p>

Peli/ leikki	Visuaalisen hahmottamisen taidot
<p>Kim-peli: Pelataan joko kuvilla tai esineillä. Laitetaan pöydälle joukko kuvia tai esineitä lapsen tai nuoren kehitykselliseen tasoon nähden sopiva määrä tai hieman haasteellisempi määrä kuvia tai esineitä. Peitetään silmät ja otetaan yksi pois. Lapsen tai nuoren tulee keksiä mikä puuttuu.</p>	<p>Peli vaatii visuaalisen tarkkaavuuden suuntaamista pelivälineisiin. Visuaalisen muistin ja visuaalisen erottelun taitoja opitaan tunnistamalla ja painamalla mieleen muuttuvia tekijöitä. Pelissä mahdollistuu muististrategioiden oppiminen.</p>
<p>Huojuva torni: Tornipelissä on puisia suorakaiteen muotoisia palikoita, jotka pinotaan pelin aluksi torniksi tietyn mallin mukaisesti. Palikoita tulee kolme rinnakkain ja aina jokainen kerros päinvastaiseen suuntaan kuin edellinen. Tornista vedetään vuorotellen yksitellen palikoita pois ja asetetaan tornin päälle kaatamatta tornia. Pelin haasteellisuutta voidaan lisätä nopan avulla, jolloin on poistettava tietty pala tai pelaamalla yksivärisillä puupalloilla.</p>	<p>Pelin muuttuva tilanne vaatii jatkuvaa visuaalisen tarkkaavuuden ja suuntaamisen ylläpitämistä. Pelissä palikoita liikuttaessa mahdollistuu avaruudellisten suhteiden, kuten suuntien ja osien välisten suhteiden hahmottaminen. Pelissä tulee hahmottaa mitä palaa voi liikuttaa ja minne suuntaan.</p>
<p>Izzi-peli: Izzi on palapelin kaltainen peli, jossa neliönmuotoisista mustavalkoisista paloista yritetään rakentaa suuri neliö käyttämällä kaikki pelin palat. Ainoat säännöt ovat, että vain musta saa koskettaa mustaa ja valkoinen valkoista. Muuten pelin sääntöjä voidaan varioida, kuten pelataanko vuorotellen jakamalla kaikki kortit aluksi vai nostetaanko kortit pakasta. Ikäsuositus on 8 -vuotiaasta ylöspäin.</p>	<p>Peli vaatii visuaalisen tarkkaavuuden suuntaamista ja ylläpitämistä pelin alati muuttuessa. Pelissä mahdollistuu visuaalisen erottelun taitojen, etenkin suuntien hahmottamisen oppiminen pelaajan pyrkiessä löytämään kortille sopiva paikka.</p>
<p>Muistipeli: Muistipeliä voidaan pelata erilaisin kortein ja kuvin. Muistipelissä kortit tai kuvat käännetään aluksi nurinpäin ja pelaajan tulee löytää parit. Korttien valinnassa voi olla hyvä huomioida pelaajien mielenkiinnon kohteet, mikä voi edesauttaa peliin osallistumista.</p>	<p>Peli vaatii visuaalisen tarkkaavuuden suuntaamista pelivälineisiin. Visuaalisen muistin ja visuaalisen erottelun taitoja opitaan tunnistamalla ja painamalla mieleen käännettyt kortit ja niiden sijainti. Pelissä mahdollistuu muististrategioiden oppiminen.</p>

Toiminta	Visuaalisen hahmottamisen taidot toiminnassa
<p>Helmikorun valmistaminen (helmikudonta tekniikka): Helmikudonnassa helmikoru valmistetaan kudontakehyksen avulla. Kudontakehyksen voi valmistaa helposti esimerkiksi pahvista leikkaamalla reunoihin lovet ja pingottamalla loimilankoja sen ympärille. Korua varten voi tehdä suunnitelman esimerkiksi ruutupaperille, jolloin yksi ruutu vastaa yhtä helmeä. Yhden rivin helmet pujotetaan loimilankaan ja viedään loimilankojen alitse, kukin helmi kahden loimilangan väliin. Neula pujotetaan vastakkaisesta suunnasta helmien läpi, mutta loimilankojen päältä. Näin edetään kunnes työ on sopivan pituinen. (Karttunen – Santonen 2006: 99 - 100.) Erilaisin kompensatorisin keinoin voidaan porrastaa toiminnan haasteellisuutta. Ohjetta voidaan esimerkiksi peittää, helmien kokoa ja väriä sekä kudontakehikkoa voidaan muuttaa.</p>	<p>Helmikorun valmistaminen vaatii visuaalisen tarkkaavuuden suuntaamista ja ylläpitämistä. Korun valmistamisessa mahdollistuu visuaalisen erottelun taitojen oppiminen. Ohjeen seuraaminen vaatii visuaalista muistia ja mahdollistaa muististrategioiden käyttämisen. Helmikudonnassa tarvitaan avaruudellisten suhteiden hahmottamista, kun helmiä kuljetetaan loimilankojen läpi eri suuntiin.</p> 
<p>Enkelin muotoilu: Paperimassasta kaulitaan levy, johon asetellaan kaavat, joiden mukaisesti levystä leikataan osat enkeliä varten. Kaavat voi tehdä valmiiksi tai ne voidaan valmistaa toiminnan yhteydessä.</p>	<p>Enkelin muotoilussa mahdollistuu visuaalisen erottelun taitojen oppiminen sensorisen aistimuksen avulla. Enkelin osien muotoilu ja kokoaminen vaatii muodon pysyvyyden hahmottamista sekä kokonaiskuvan hahmottamista. Osien yhdistäminen toisiinsa edistää avaruudellisten suhteiden ja suuntien hahmottamista.</p>
<p>Piparkakkutalon valmistaminen: Taikinasta kaulitaan levy, johon asetellaan kaavat, joiden mukaisesti leikataan osat piparkakkutaloa varten. Kaavat voi tehdä valmiiksi tai ne voidaan valmistaa osien yhteydessä. Osiin voi halutessaan suunnitella oviaukon tai ikkunoita. Osista kootaan talo, jonka voi halutessaan koristella lopuksi.</p>	<p>Piparkakkutalon valmistaminen mahdollistaa visuaalisen erottelun taitojen oppimisen sensorisen aistimuksen avulla. Talon osien valmistaminen ja kokoaminen vaatii muodon pysyvyyden sekä kokonaiskuvan hahmottamista. Osien yhdistäminen toisiinsa edistää avaruudellisten suhteiden ja suuntien hahmottamista.</p>

Oloni ryhmäkerran jälkeen on...



LÄMMITTELYTOIMINTO

KESKEINEN TOIMINTO

MIELENKIINTOISTA

TYLSÄÄ

HELPPOA

VAIKEAA

OPETTAVAISTA

HAUSKAA

JÄNNITTÄVÄÄ

AHDISTAVAA

INHOTTAVAA

Jatka seuraavia lauseita tai vastaa kysymykseen.

1. Ryhmässä tärkeintä minulle oli...

2. Ryhmässä työskentelyäni häiritsi/haittasi...

3. Ryhmäkerroilla minusta tuntui...

4. Ryhmässä pelaaminen ja erilaisten tehtävien tekeminen tuntui...

5. Muut ryhmäläiset ...

6. Ryhmässä opin...

7. Miten voisin jatkossa käyttää oppimiani asioita?

8. Saitko ilmaista vapaasti oman mielipiteesi?

9. Tuntuiko sinusta, että sinun oli pakko osallistua ryhmässä peleihin ja tehtävien tekemiseen?

10. Mielestäni ryhmäkokemus oli (vastaa ympäröimällä yksi vaihtoehto)

erittäin huono

huono

keskinkertainen

hyvä

erittäin hyvä