



samk

Satakunnan ammattikorkeakoulu
Satakunta University of Applied Sciences

HELENA SIIRTONEN

Koulusosionomi/ koulussa toimiva perhetyöntekijä toiminnanohjaus- taitojen tukijana

SOSIAALIALAN KOULUTUSOHJELMA
2020

Tekijä(t) Siirtonen, Helena	Julkaisun laji Opinnäytetyö, AMK	Päivämäärä Lokakuu 2020
	Sivumäärä 70	Julkaisun kieli Suomi
Julkaisun nimi Koulusosionomi/ koulussa toimiva perhetyöntekijä toiminnanohjaustaitojen tuki- jana		
Tutkinto-ohjelma Sosiaalialan koulutusohjelma		
Tiivistelmä <p>Tämän työn aiheena olivat kouluikäisten lasten toiminnanohjaustaidot ja niiden tukeminen. Tutkimuksessa kysyttiin, miten toiminnanohjaustaitojen haasteet näkyvät koulusosionomien/ koulussa toimivien perhetyöntekijöiden työssä ja millaisia keinoja heillä on näiden taitojen tukemiseen. Lisäksi tavoitteena oli selkiyttää sitä, mistä eri osa-alueista koulusosionomien/ koulussa toimivien perhetyöntekijöiden työ voi koostua sekä vahvistaa ajatusta työn tärkeydestä ja tarpeellisuudesta.</p> <p>Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna ryhmähaastatteluna, jossa haastateltiin kolmea koulussa työskentelevää sosionomia. Aineisto analysoitiin teemoittelulla ja lähiluvulla.</p> <p>Haastateltavat kokivat, että heidän roolinsa koulu yhteisössä on melko selvä ja heidän apuunsa turvaudutaan matalalla kynnyksellä. Haasteltavien työ painottuu oppilaiden perheissä tehtävään työhön, mutta myös koululla läsnä oleminen on osa heidän työtään. Heillä on tärkeä rooli linkkinä kodin ja koulun välillä sekä osana moniammatillista yhteistyötä.</p> <p>Haastateltavat ovat työssään paljon tekemisissä toiminnanohjaustaitojen kanssa ja myös haasteet näissä taidoissa tulevat vahvasti esiin. Heillä on toiminnanohjaustaidoista ja niiden tukemisesta paljon tietoa ja laaja kirjo erilaisia menetelmiä ja apuvälineitä käytettävissään. Opinnäytetyössä näitä toiminnanohjauksen haasteita ja tukemisen keinoja tarkastellaan osa-alueittain.</p> <p>Lasten toiminnanohjaustaitoja pyritään tukemaan pääasiassa arjen toimintojen kautta ja tavoitteena on sujuva arki. Olennaista on mallintaa toimivia toimintatapoja ja juurruttaa ne osaksi lasten ja perheen arkea.</p>		
<u>Asiasanat</u> toiminnanohjaus, koulu, perhetyö, sosiaalityö, varhainen puuttuminen, sosiaalipedagogiikka		

Author(s) Siirtonen, Helena	Type of Publication Bachelor's thesis	Date October 2020
	Number of pages 70	Language of publication: Finnish
Title of publication School counselor/family worker as a supporter of executive functions		
Degree program Bachelor of Social Services		
Abstract <p>The subject of this thesis was executive functions of school-age children and how to support them. The study asked how do challenges in executive functions come up in the work of school counselors/ family workers and what kind of methods do they have to support these functions. The objective was also to clarify, what different aspects can the work of a school counselor/ family worker consist of. It also aimed to show the importance of their work.</p> <p>The study was conducted as a semi-structured group interview. The interviewees were three Bachelors of Social Services, who work in a school. Coding and close reading were used as the methods of analysis.</p> <p>The interviewees felt that their role in the school community is quite clear and the pupils and their families generally find their help easily accessible. Family work is a big part of the interviewees work but they are also at the schools part of the time. They have an important role as a link between the school and the families of the pupils and as a part of multiprofessional cooperation.</p> <p>Executive functions and challenges with them show strongly in the interviewees work. They have a lot of knowledge about executive functions as well as methods and tools to support them. This thesis examines these challenges and methods to support them by category.</p> <p>The children's executive functions are mostly supported through functions of everyday life. The goal is to make everyday life more fluent. The essential thing is to exemplify certain habits and make them a part of the families' everyday life.</p>		
<u>Key words</u> executive functions, school, family work, social work, early intervention, social pedagogy		

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 TYÖN TARKOITUS JA TAVOITTEET.....	6
3 KOULUSOSIONOMIN/ KOULUSSA TOIMIVAN PERHETYÖNTEKIJÄN TYÖNKUVA	7
3.1 Ennaltaehkäisevä työote	7
3.2 Koulussa tehtävä sosiaalityö ja perhetyö.....	9
3.3 Sosiaalipedagoginen työote	10
4 TOIMINNANOHJAUSTAIDOT	11
4.1 Tarkkaavaisuus	13
4.2 Muisti.....	15
4.3 Organisoitokyky.....	16
4.4 Ajanhallinta ja suunnittelu.....	17
4.5 Hillitseminen ja aloitteellisuus.....	19
4.6 Joustavuus ja toiminnasta toiseen vaihtaminen	20
4.7 Käyttäytymisen ja tunteiden hallinta.....	21
4.8 Tavoitteellisuus	23
5 TOIMINNANOHJAUSTAITOJEN TUKEMINEN	25
5.1 Toiminnanohjaustaidot ja stressiherkkyys.....	27
5.2 Strukturointi ja visualisointi	28
5.3 Itsetunto, vahvuudet ja positiivinen palaute	30
6 TOTEUTUS JA AINEISTO.....	32
7 TULOKSET	34
7.1 Haastateltavien työnkuva.....	34
7.2 Toiminnanohjaustaitojen haasteet ja niiden tukeminen haastateltavien työssä	38
7.3 Yleisesti toiminnanohjaustaitojen tukemisesta haastateltavien työssä	58
8 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	61
8.1 Toiminnanohjaustaitojen tukemisesta	61
8.2 Haastateltavien roolista ja moniammatillisesta yhteistyöstä	66
9 POHDINTA.....	68
LÄHTEET	

1 JOHDANTO

Koulumaailma muuttuu ja erilaiset haasteet ovat lisääntyneet huomattavasti. Uusi oppilaiden omaa aktiivisuutta korostava opetussuunnitelma on otettu käyttöön vähitellen vuodesta 2016 alkaen (Opetushallituksen www-sivut 2019). Ylen opettajille tekemän kyselyn mukaan oppilaiden väliset tasoerot ovat lisääntyneet uudistuksen myötä. Omat haasteensa tuo myös esimerkiksi yhteiskunnan muuttuminen hektisemmäksi ja vaativammaksi. (Kallunki 2019). Opettajien kokemusten mukaan oppilaiden pahoinvointi on lisääntynyt huomattavasti ja opetuksen sijaan aikaa menee paljon järjestyksen ylläpitämiseen (Puurunen 2018). Näiden asioiden takia kouluissa tarvitaan entistä enemmän aikuisia, esimerkiksi koulusosionomeja, joiden tehtäväkenttä levittäytyy laajemmin sosiaalialan kentälle. Lisäksi erityisopetusta on vähennetty ja erityistä tukea tarvitsevia lapsia opetetaan entistä enemmän tavallisissa luokissa (Toivonen & Pilke 2019). Tämäkin tuo uudenlaista lisääntynyttä tarvetta ohjaukselle ja tuelle. Itseohjautuvuuden korostaminen haastaa jokaisen lapsen toiminnanohjaustaitoja. Kun luokassa on lisäksi entistä enemmän oppilaita, joilla on erityisen tuen tarpeita, toiminnanohjaustaitojen tunteminen ja keinot niiden tukemiseen nousevat erityisen tärkeiksi asioiksi.

Koulukuraattori on vakiintunut, lakisääteinen nimike, jolla on virallinen määritelmä. Muilla nimikkeillä koulussa toimivilla sosionomeilla taas ei ole vakiintunutta määritelmää ja heitä on kouluissa vielä melko vähän. Siksi koulukuraattorien työtä on tutkittu huomattavasti enemmän, kun taas muilla nimikkeillä toimivien sosionomien työn tutkimus rajoittuu lähinnä muutamiin opinnäytetöihin. Tehdyt opinnäytetyöt liittyvät enimmäkseen työnkuvan määrittelyyn. Tämä vaatii edelleen selkiyttämistä ja siksi käsittelemme työnkuvaa omassa työssänikin, mutta halusin lisäksi tuoda työhöni näkökulman, josta aihetta ei toistaiseksi ole tutkittu. Vaikka jokainen ihminen tarvitsee toiminnanohjaustaitoja jokapäiväisessä elämässään ja oikeastaan kaikessa, mitä tekee, oletan aiheen kuitenkin olevan monelle melko vieras. Toiminnanohjaus sanana antaa jo jonkinlaisen mielikuvan siitä, mistä on kyse, mutta asian täsmällinen kuvaileminen on haastavaa. Erityisesti silloin, kun toiminnanohjauksessa on ongelmia, on kuitenkin

tärkeää tietää, mitä nämä taidot ovat, miten ne kehittyvät ja miten ne vaikuttavat henkilön arjessa pärjäämiseen.

Opinnäytetyöni tavoitteena on tehdä koulussa muuna kuin koulukuraattorina työskentelevien sosionomien työnkuvaa tutummaksi, lisätä tietoisuutta toiminnanohjaustaitojen merkityksestä sekä tuoda esiin keinoja toiminnanohjauksen tukemiseen. Käytän opinnäytetyössäni rinnakkain termejä koulusosionomi ja koulussa toimiva perhetyöntekijä. Varmistaakseni haastateltavieni tunnistamattomuuden, en mainitse, millä nimikkeellä he työskentelevät.

2 TYÖN TARKOITUS JA TAVOITTEET

Oli koulussa työskentelevän sosionomin työnkuva tai nimike sitten millainen tahansa, työskennellessään lasten kanssa he ovat väistämättä tekemisissä myös toiminnanohjaustaitojen kanssa. Koulussa työskentelevän sosionomin työ on paljolti ennaltaehkäisevää työtä ja tässä toiminnanohjaustaitojen sekä niiden tukemisen keinojen tuntemisella on suuri merkitys. Vahvistaessa lapsen tai nuoren toiminnanohjaustaitoja, parannetaan samalla hänen kykyään toimia koulun ja ylipäätään elämän asettamien vaatimusten ja odotusten kanssa.

Kun eri toiminnanohjaustaitoja – kuten muisti ja tarkkaavaisuus - ajatellaan erikseen, ne ovat varmasti jokaiselle tuttuja asioita. Kokonaisuutena kuitenkin toiminnanohjaustaidot ja niiden merkitys saattaa olla monelle vieras asia, eikä lasten kokemia haasteita välttämättä tunnisteta toiminnanohjaukseen liittyviksi. Siksi on tärkeää selvittää, millaisia haasteita lapset kokevat ja mikä on niiden yhteys toiminnanohjaustaitoihin.

Tavoitteeni on siis selvittää, millaisia toiminnanohjaustaitojen haasteita koulusosionomit/ koulussa toimivat perhetyöntekijät kohtaavat työssään lasten kanssa sekä millaisin keinoin he pyrkivät tukemaan oppilaita näissä haasteissa. Teoriaosuudessa kerron aluksi yleisesti koulussa ja oppilaiden perheiden kanssa työskentelevien sosionomien työstä aiemmin tehtyjen opinnäytetöiden pohjalta. Seuraavaksi käsittelen sitä, mitä

toiminnanohjaustaidot ovat ja mihin ne vaikuttavat. Lisäksi kokoan keinoja tukea ja vahvistaa eri toiminnanohjaustaitoja.

Tutkimuskysymyksiäni ovat:

- Mitä koulusosionomin/ koulussa toimivan perhetyöntekijän työnkuvaan kuuluu?
- Miten lasten toiminnanohjaustaitojen haasteet näkyvät kyseisessä työssä?
- Millaisia keinoja koulusosionomeilla/ koulussa toimivilla perhetyöntekijöillä on käytössään toiminnanohjaustaitojen tukemiseen? Mihin asioihin he kaipaisivat uusia keinoja?

Vaikka näkökulmani tarkastella toiminnanohjaustaitoja ja niiden haasteita on koulun ja oppilaiden näkökulmasta, en kuitenkaan käsittele toiminnanohjaustaitojen merkitystä pelkästään oppimisen kannalta, vaan enemmänkin hyvinvoinnin ja yleisen elämänhallinnan kannalta. Koulusosionomit/ kouluissa toimivat perhetyöntekijät työskentelevät paljon myös oppilaiden kotona ja perheiden kanssa. Vaikka vaatimukset toiminnanohjaustaitojen hallitsemiselle ovat jossain määrin erilaisia kotona verrattuna koulutyöskentelyyn, niiden toiminnanohjauksen harjoittelu yhdessä ympäristössä tukee näiden taitojen hallitsemista myös muissa tilanteissa.

3 KOULUSOSIONOMIN/ KOULUSSA TOIMIVAN PERHETYÖNTEKIJÄN TYÖNKUVA

3.1 Ennaltaehkäisevä työote

Kouluissa muuna kuin koulukuraattorina työskentelevien sosionomien työllä ei ainaakaan toistaiseksi ole virrallista määritelmää. Heidän nimikkeensä myös vaihtelevat ja he voivat olla paitsi koulusosionomeja, myös esimerkiksi perhetyöntekijöitä, sosiaaliohjaajia tai nuoriso-ohjaajia (Miettinen & Raassina 2016, 55). Aiemmin tehdyistä, koulusosionomin työtehtäviä ja roolia kuvailevista opinnäytetöistä käy ilmi, että työ on yksilökohtaista ja työnkuva muotoutuu koulun tarpeiden mukaan (mm. Nieminen & Turunen 2015, 39; Törrö 2018, 23). Työnkuvissa on kuitenkin myös paljon

yhtäläisyyksiä. Varhaisen puuttumisen ja tuen voidaan katsoa olevan työn lähtökohtia. Esimerkiksi oppimisvaikeuksiin, haasteisiin sosiaalisissa suhteissa sekä kiusaamistilanteisiin pyritään puuttumaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja myös ennakkoimaan näitä asioita, jotta ne eivät ehtisi muodostua ongelmiksi. (Nieminen & Turunen 2015, 39.)

Koulusosionomien/ koulussa toimivien perhetyöntekijöiden työnkuvaan kuuluu oppilaiden kokonaisvaltainen ohjaus. He ovat usein läsnä koulun päivittäisessä arjessa ja esimerkiksi välitunneilla, mikä mahdollistaa matalan kynnyksen keskustelut/tukitoimet oppilaiden kanssa. Oppilaan elämäntilanne huomioidaan kokonaisuutena ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö on olennainen osa työtä. Kokonaisvaltaiseen ohjaukseen kuuluu myös yhteisöllinen työ, jota sosionomi/perhetyöntekijä toteuttaa esimerkiksi pitämällä ryhmäytymistunteja tai tunteja, joissa käsitellään tunne- ja vuorovaikutustaitoja. (Nieminen & Turunen 2015, 39-41; Törrö 2018, 23-25.)

Moniammatillinen yhteistyö on myös olennainen osa koulusosionomin/ koulussa toimivan perhetyöntekijän työtä. Koulu yhteisössä he sijoittuvat opettajan ja koulukuraattorin välimaastoon ja tekevät usein tiiviisti yhteistyötä kuraattorin kanssa. Työtä tehdään kuitenkin myös kaikkien muidenkin koulun henkilökuntaan kuuluvien kanssa. (Nieminen & Turunen 2015, 71-72.) Paitsi oppilaiden, koulun henkilökunnan ja perheiden kanssa, yhteistyötä tehdään myös esimerkiksi sosiaalitoimen, nuorisopalvelujen ja perhetyöntekijöiden kanssa (Miettinen & Raassina 2016, 38).

Ennaltaehkäisevä työote (varhainen puuttuminen) tarkoittaa ajoissa annettua tukea, jonka tavoitteena on estää ongelmien syveneminen tai tilanteiden kriisiytyminen. Ennaltaehkäisevä työ on erityisen tärkeää lasten ja nuorten kanssa tehtävässä työssä ja sen voidaan katsoa olevan olennainen osa myös koulun toimintaa. (Lundbom 2014, 9-11.) Koska koulun sosiaalityö tapahtuu lasten luonnollisessa kehitysympäristössä, jossa he viettävät suuren osan ajastaan, sillä on erityisen hyvät edellytykset aidosti ennaltaehkäisevään työotteeseen (Pippuri 2015, 1.) Oppilas- ja opiskelijahuoltolain mukaan oppilashuoltoa tuleekin toteuttaa ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä työnä ja lain tarkoituksena on muun muassa taata varhainen tuki niille, jotka sitä tarvitsevat. Laki painottaa myös yhteisöllistä oppilashuoltoa ja sen mukaan oppilaiden ja

kouluyhteisön hyvinvoinnin edistäminen on koulun jokaisen työntekijän vastuulla. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 1 luku 2-4 §.)

3.2 Koulussa tehtävä sosiaalityö ja perhetyö

Koska koulussa työskentelevien sosionomien työnkuva on melko uusi - työskentelevät he sitten millä nimikkeellä tahansa - koulun sosiaalityön tekijäksi todennäköisesti ajatellaan vielä useimmiten koulukuraattori. Muidenkin koulussa työskentelevien sosionomien työn voidaan kuitenkin katsoa olevan osa koulussa tehtävää sosiaalityötä. He tekevät tiivistä yhteistyötä kuraattorien kanssa. Lisäksi sosionomin tutkinto ammattikorkeakoulusta pätevöittäisi toiminaan myös koulukuraattorina (oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1 luku 7 §), joten heidän ammatillinen osaamisensa on monesti samankaltaista.

Sosiaaliala voidaan jakaa sosiaalipalveluihin sekä sosiaalityöhön ja koulussa tehtävä sosiaalityö puolestaan sijoittuu näiden välille. Sosiaalityö pyrkii vaikuttamaan ihmisen toimintaedellytyksiin ja tuomaan ympäristön resursseja ihmisen käyttöön sekä puuttumaan erilaisiin häiriötilanteisiin ihmisten elämässä. Koulussa sosiaalityön tehtävänä on turvata oppilaiden koulunkäyntiä ja kasvuolosuhteita sekä tukea oppilaiden ja heidän perheidensä selviytymistä ja ongelmien ratkaisemista. (Wallin 2011, 87-88.)

Vanhemmuuden tukeminen on tärkeä osa koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Ydinajatuksena on kasvatuksen näkeminen yhteisvastuullisena tehtävänä, jossa on erilaisia rooleja. Yhteistyön ollessa toimivaa ja rakentavaa, se lisää vanhempien voimavaroja sekä ehkäisee ongelmatilanteiden syntymistä. Tämä puolestaan turvaa lasten hyvinvointia. (Wallin 2011, 103-106.) Yhteistyö perheiden kanssa on tärkeä osa myös koulussa työskentelevien sosionomien perustehtävää. (Nieminen & Turunen 2015, 41; Törrö 2018, 24-25.) Koulussa työskentelevien sosionomien yhteistyö perheiden kanssa voi tapahtua esimerkiksi sähköpostien, Wilma-viestien tai puheluiden välityksellä. Osalla taas yhteistyö perheiden kanssa on tiivistä ja suuri osa työajasta kuluu koulun ulkopuolella, esimerkiksi oppilaiden kotona. (Miettinen & Raassina 2016, 39-40.)

3.3 Sosiaalipedagoginen työote

Sosiaalipedagogiikka on ensisijaisesti ajattelutapa, joka keskittyy tarkastelemaan tiettyjä sosiaalisia kysymyksiä, erityisesti yksilön ja yhteisön välistä suhdetta sekä yksilön yhteiskuntaan integroitumista. Sosiaalipedagogiikan yleisenä tehtävänä on auttaa ihmisiä kasvamaan yhteiskuntaan ja yhteiselämään toisten ihmisten kanssa. Siinä yhdistyvät sosiaalinen ja pedagoginen näkökulma. Lisäksi sosiaalipedagogiikan erityisenä tehtävänä on kasvattaa ihmisiä ottamaan enemmän vastuuta omasta ja ympäristönsä hyvinvoinnista ja sitä kautta löytämään itse keinoja elämänsä kehittämiseen paremmaksi. Sosiaalipedagogiikan on ennen ymmärretty liittyvän lähinnä koulun ulkopuoliseen kasvatustyöhön. Kouluissa kuitenkin tarvitaan koko ajan enemmän paitsi pedagogista, myös sosiaalista osaamista. (Kurki, Nivala & Sipilä-Lähdekorpi 2006, 9-10.)

Tutkimusten mukaan koulu on alkanut irtautua nuorten kokemusmaailmasta ja he kokevat elämän olevan koulun ulkopuolella. Tämä asettaa haasteita perusopetuslain asettamalle tavoitteelle, jonka mukaan koulun tulee tukea kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen (Perusopetuslaki, 1 luku 2§). Tämän takia koulua on tärkeää tarkastella toimintaympäristönä, johon kuuluu paljon muutakin kuin oppitunnit ja opetus ja johon vaikuttavat paitsi opettajat, myös muut koulun aikuiset. Sosiaalipedagoginen työ koulussa voikin olla juuri toimintakulttuurin tietoista kehittämistä. Vaikka oppilaat kokisivat koulun muusta elämästä irralliseksi, he kuitenkin tuovat kouluun mukanaan koko elämäntilanteensa ja esimerkiksi kotiin tai harrastuksiin liittyvät haasteensa, jotka saattavat olla suuressa ristiriidassa koulun asettamien tavoitteiden ja vaatimusten kanssa. (Nivala 2006, 101-109. Nivala & Ryyänen 2019, 240.)

Tarkasteltaessa koulua yhteiskunnan jäseniä valmistavana tai yksilön kokemuksellisenä ympäristönä, sosialisointi käsite on olennainen. Koulu on tärkeä sosialisointiympäristö, koska sen tehtävänä on tuottaa yhteiskunnassa tarvittavia tietoja, taitoja ja asenteita ja sitä kautta valmistaa yhteiskunnalliseen elämään. Lapset ja nuoret oppivat koulun toimintakäytäntöjen ja sosiaalisten suhteiden kautta paljon myös yhteiskunnan toiminnasta ja siitä, mitä heiltä itseltään odotetaan suhteessa yhteiskuntaan. Lähtöajatuksena tulee tällöin olla se, että yhteisöä rakentavat kaikki sen jäsenet yhdessä.

Nykyisessä monimutkaistuvassa yhteiskunnassa koulun on myös tarjottava muutoksen valmiuksia. (Nivala 2006, 104-110; Nivala & Rynänen 2019, 240.)

Sosiaalipedagogiikan näkökulmasta ihmisen kuuluminen yhteisöön on keskeistä ja yhteisöjä pyritään kehittämään jäsentensä kasvua ja hyvinvointia tukeviksi. Lähtökohdiana pidetään ihmisen arkielämää, elämän huomioimista kokonaisuutena. (Nivala 2006, 151.) Näin ollen sosiaalipedagoginen näkökulma voi tarjota mahdollisuuksia sille, että lasten kokemus koulun ja muun elämän erillisyydestä kapenisi ja heidän koulun ulkopuolisen elämänsä tulisi paremmin huomioiduksi myös koulussa.

Sosiaalipedagogiseen työtteeseen kuuluu lisäksi sen huomioiminen, että jokainen on erilainen oppijana ja sosiaalisena toimijana. On myös tärkeää muistaa, että jokaisella on erilaiset valmiudet esimerkiksi itseohjautuvuuteen tai ryhmässä toimimiseen. Jos oppilailta edellytetään itseohjautuvuutta, saatavilla on myös oltava sen kehittymiseen tarvittavaa tukea. (Nivala & Rynänen 2019, 242.)

4 TOIMINNANOHJAUSTAITOT

Toiminnanohjaustaitoja on tutkittu viime vuosina paljon, mutta niiden tarkasta määrittelystä ei ole yksimielistä näkemystä, vaan erilaisia määritelmiä on useita. Toiminnanohjaustaitojen tutkiminen ja mittaaminen on haastavaa, koska ei ole yksiselitteistä käsitystä siitä, mistä osa-alueista ja kognitiivisista toiminnoista toiminnanohjaus koostuu ja esimerkiksi lasten yksilöllinen kehitys vaikuttaa asiaan niin paljon. (Klenberg 2015, 10; Miyake & Friedman 2012, 8; ThinkMath -www-sivut.)

Yleisen määritelmän mukaan toiminnanohjaustaitojen perustan katsotaan muodostuvan inhibitiosta eli muun muassa itsehillinnästä, työmuistista sekä kognitiivisten kykyjen joustavuudesta (Diamond 2012, 335.) Lisäksi käsitteellä toiminnanohjaustaidot kuvataan usein ihmisen kykyä suunnitella ja toteuttaa erilaisia toimintoja. Näitä taitoja tarvitaan, jotta voidaan toimia tarkoituksellisesti ja tavoitteellisesti sekä suunnitella ja koordinoita toimintaa. (Parikka ym. 2017, 12.) Toiminnanohjaustaidot ovat osittain

päällekkäisiä taitoja, jotka vaikuttavat toisiinsa, mutta ne ovat myös joiltain osin toisistaan erillisiä (Klenberg 2015, 12; Miyake & Friedman 2012, 9.)

Paula Morainen määritelmän mukaan ihminen käyttää toiminnanohjaustaitoja ilmaisutakseen, miten ajattelee, mitä tuntee ja mitä tekee suhteessa ympäröivään maailmaan. Toiminnanohjaustaitoihin kuuluvat esimerkiksi tarkkaavaisuus, muisti, organisointikyky, aloitekyky, tehtävästä toiseen vaihtaminen sekä ajan ja tunteiden hallinta. (Moraine 2012, 11-12.) Kun toiminnanohjaustaidot hallitaan hyvin, ne mahdollistavat muun muassa selviytymisen erilaisista arjen tilanteista, tavoitteiden muodostamisen sekä mielekkään ajankäytön. Toiminnanohjaustaitoja tarvitaan myös esimerkiksi toiminnan aloittamisessa ja lopettamisessa ajallaan. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 13.)

Tutkimusten mukaan lapsen toiminnanohjaustaitojen kehittyminen ennustaa kouluvalmiutta ja -menestystä. Toisaalta siirtyminen koulumaailmaan, jossa lapselta odotetaan erilaisia asioita ja valmiuksia kuin esimerkiksi leikillisessä päiväkotiympäristössä, vaikuttaa myös toiminnanohjaustaitojen kehittymiseen. Kouluvalmiuksiin ja -menestykseen vaikuttavat kuitenkin myös monet muut asiat, kuten itsetunto ja motivaatio, mikä on tärkeää muistaa. (ThinkMath -www-sivut.)

Nämä ovat siis paitsi hyvin tärkeitä ja olennaisia taitoja koulutyöskentelyssä ja oppimisessa, niillä on myös suuri vaikutus yleiseen elämän- ja arjenhallintaan (Miyake & Friedman 2012, 8). Lisäksi toiminnanohjaustaidot ovat tärkeitä taitoja sekä henkisen että fyysisen terveyden kannalta ja ovat yhteydessä myös muun muassa sosiaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen (Diamond 2013.) Näin ollen toiminnanohjaustaitojen tukeminen ja kullekin toimivien keinojen etsiminen lapsuudessa auttaa pärjäämään paremmin myöhemminkin elämässä. Siksi toiminnanohjaustaitoihin ja niiden tukemiseen liittyvä osaaminen on tärkeää ennaltaehkäisevässä työssä, jota esimerkiksi koulussa työskentelevät sosionomit tekevät.

Toiminnanohjaustaitojen haasteet ovat yleisiä erilaisten neurologisten erityisvaikeuksien, erityisesti ADHD:n yhteydessä. Myös oppimisvaikeuksien taustalla on usein toiminnanohjauksen haasteita. (Jokinen & Ahtikari 2004, 37; Klenberg 2015, 10, ThinkMath -www-sivut.) Kaikki lapset ja nuoret kuitenkin tarvitsevat tukea

toiminnanohjaustaitojen kehittämisessä, koska niiden toimintaan liittyvät aivoalueet – ensisijaisesti aivojen otsalohkojen etuosa - kypsyvät hitaasti (Parikka ym. 2017, 13.) Ne saavuttavat kypsyytensä vasta noin kolmenkymmenen vuoden iässä (Moraine 2012, 13). Toiminnanohjaustaitojen hallinta on myös hyvin yksilöllistä (Miyake & Friedman 2012, 8). Onkin tärkeää ymmärtää, että toiminnanohjaustaitojen kehitys on osa lapsen yksilöllistä kasvua ja tietoisuuden kehitystä. Pienen lapsen kohdalla ymmärretään, että hän ei vielä kykene kontrolloimaan tai hillitsemään käyttäytymistään. Kouluikäiseltä lapselta kuitenkin odotetaan jo kykyä noudattaa koulun sääntöjä ja järjestystä ja nämä odotukset kasvavat lapsen mukana. Odotusten suhteuttaminen lapsen ikään on luonnollista, mutta joskus aivojen kehitys ja kyky hallita käyttäytymistä eivät etene samassa tahdissa biologisen iän kanssa. Tällöin lasta voidaan aiheettomasti syyttää esimerkiksi laiskuudesta tai motivaation puutteesta, vaikka tosiasiansa hän ei vain kykene vastaamaan hänelle iän perusteella asetettuihin odotuksiin. (Moraine 2012, 12-13.)

Seuraavissa alaluvuissa käsittelemme kutakin toiminnanohjaustaitoa erikseen. Toiminnanohjaustaitojen listaan voidaan katsoa kuuluvaksi monia muitakin taitoja, mutta käytän tässä työssä Paula Morainen Tarkkaavaisuus haltuun! -teoksessaan käyttämää jaottelua, koska kyseinen teos on toiminut myös pääasiallisena lähteenäni toiminnanohjaustaitoihin liittyen.

Pitäkseni aiheeni riittävän rajattuna, en lähde tarkemmin kuvailemaan esimerkiksi ADHD:ta, autismikirjon häiriöitä, erilaisia aistiherkkyyksiä tai muita taustatekijöitä, jotka voivat aiheuttaa haasteita toiminnanohjaustaidoissa. Nämä mahdolliset taustatekijät on kuitenkin tärkeää ottaa huomioon toiminnanohjauksen haasteita kartoittaessa ja tukikeinoja määriteltäessä.

4.1 Tarkkaavaisuus

Tarkkaavaisuus on toiminnanohjaustaidoista se, johon usein kiinnitetään eniten huomiota. Tämä on luonnollista, koska tarkkaavaisuus on läsnä jokaisessa tietoisuuden hetkessä ja on siten olennainen osa ihmisenä olemisen kokemusta. Koska toiminnanohjaustaidoissa on kyse tietoisesta, tavoitteellisesta toiminnasta, tarkkaavaisuudella on

tärkeä rooli muiden toiminnanohjaustaitojen hallitsemisessa. Tarkkaavaisuus on olennainen osa lapsen kognitiivisia valmiuksia ja tarkkaavaisuuden suuntaaminen tiettyyn asiaan, tiettyihin toimintoihin tai vuorovaikutukseen on myös opetuksen perusta. Moraine mukaan lähes kaikessa, mitä ylipäättään sanomme lapsille, on jokin elementti tarkkaavaisuuden ohjailusta. Aikuisten tehtävä onkin ohjata ja strukturoida lasten tarkkaavaisuutta sekä opettaa lapsia käyttämään sitä. (Klenberg 2015, 11; Kyrö-Ämmälä, 2008, 27-28; Moraine 2012, 58-59.)

Ihmiset käyttävät tarkkaavaisuutta eri tavoilla ja huomaavat samassakin tilanteessa eri asioita. Jotkut kiinnittävät ensimmäisenä huomiota sanoihin tai ääniin, toiset taas huomaavat ensin esimerkiksi omat tunteensa tai aistikokemuksensa, joita tilanne herättää. Jotta tarkkaavaisuutta voidaan ymmärtää, on tärkeää aluksi selvittää, mihin kukin kiinnittää luonnostaan huomiota. (Moraine 2012, 60.) Tärkeää on myös vahvistaa oppilaan itsetuntemusta, jotta hän saa itse käsityksen siitä, miten hänen tarkkaavaisuutensa toimii. Pyrkimyksenä tässä on koherenssin tunne sen kautta, että oppilas ymmärtää kokemuksensa, saa kokemukseensa järkeä eli löytää sille merkityksen ja tunnistaa toimivia työkaluja eli tekee tilanteesta itselleen hallittavan. (Moraine 2012, 68.)

Tarkkaavaisuuden säätely on jossain määrin myös tilannesidonnaista. Kaikilla ihmisillä esimerkiksi vireystila, väsymys, stressi tai jännittyneisyys vaikuttavat keskittymiskykyyn, samoin kuin motivaatio ja tekeillä olevan tehtävän mielekkyys. Vaikka keskittymiskyvyssä muuten olisikin ongelmia, mielenkiintoiseen tehtävään keskittyminen voi olla helpompaa. (Parikka ym. 2017, 177-178.)

Tarkkaavaisuus voidaan jakaa aktiiviseen ja passiiviseen tarkkaavaisuuteen. Aktiivista tarkkaavaisuutta käytetään silloin, kun ihminen kiinnittää johonkin huomiota omasta päätöksestään ja suuntaa tietoisesti huomionsa johonkin asiaan, esimerkiksi toisen ihmisen kuuntelemiseen tai jonkin asian tekemiseen. Tällöin ollaan tietoisia toiminnan tavoitteista ja suunnataan tarkkaavaisuutta sen mukaan. Passiivisessa tarkkaavaisuudessa taas jokin asia, esimerkiksi yllättävä ääni, havaittu liike tai muu ärsyke vie huomion. (Moraine 2012, 62; ThinkMath -www-sivut.)

Ongelmat tarkkaavaisuuden säätelyssä voivat aiheuttaa vaikeuksia keskittymisessä, häiriöherkkyyttä, unohtelua ja hajamielisyyttä tai sitä, että asiat jäävät kesken.

Toisaalta tekemiseen voidaan myös uppoutua niin, että kaikki muu unohtuu. (Parikka ym. 2017, 177.)

4.2 Muisti

Käytämme muistia päivän jokaisena valveillaolohetkenä. Se on niin tavallista, että sitä pidetään usein itsestäänselvyytenä, johon kiinnitetään huomiota vasta silloin, kun emme muistakaan jotain asiaa. (Moraine 2012, 72.)

Muisti jaetaan kolmeen päätyyppiin, joita ovat lyhytkestoinen muisti, aktiivinen työmuisti ja pitkäkestoinen muisti. Jokaisella näistä on oma tarkoituksensa ja ne toimivat hieman eri tavoin, mutta niitä kuitenkin käytetään yleensä samanaikaisesti. Lyhytkestoinen muisti käsittelee nopeasti tietoa, joka on saatu aistien tai tarkkaavaisuuden kautta. Se jäsentää ja muokkaa sekä arvioi tietoa säilyttämistä varten ja hylkää tarpeettoman tiedon. Aktiivinen työmuisti taas säilyttää tiedon mielessä niin, että sitä pystytään työstämään. Tämä vaatii tietoista prosessointia. Käsitelty tieto siirtyy pitkäkestoiseen muistiin tai hylätään. Tässä uni on olennaista, koska uuden tiedon liittäminen aiemmin opittuun tapahtuu nukkuessa. Muistin tärkein ominaisuus on mieleen palauttaminen, jonka avulla tietoa siirretään pitkäkestoisesta muistista työmuistiin käsiteltäväksi. Tämä vaatii työmuistia ja tarkkaavaisuuden säätelyä sekä toiminnanohjaustaitoja. Myös vireystila vaikuttaa paljon muistin toimintaan. (Moraine 2012, 73-76; ThinkMath [www-sivut](http://www.sivut).)

Erityisesti työmuistia pidetään toiminnanohjaustaitojen kannalta merkittävänä. Samoin kuin tarkkaavaisuutta, myös työmuistia tarvitaan kaikessa tietoisessa, tavoitteellisessa toiminnassa. Esimerkiksi luetun tekstin tai kuultujen ohjeiden ymmärtäminen ei onnistuisi ilman työmuistia. Sitä tarvitaan myös erilaisten vaihtoehtojen punnitsemiseen, asioiden yhteyksien näkemiseen, päättelyyn, uuden tiedon yhdistämiseen aiemmin opitun kanssa, kaikkeen luovaan ajatteluun sekä lukemattomiin muihin ajatusprosesseihin. (Diamond 2013, 143.)

Kuten tarkkaavaisuuden, myös muistin kohdalla on tärkeää, että oppilas saa itse käsityksen siitä, miten hänen muistinsa toimii ja mikä on hänelle tehokkain

muistijärjestelmä. Lähtökohtana tulee pitää oppilaan vahvuuksia. Jos joillain muistin osa-alueella on haasteita, sitä voidaan kompensoida toisella, vahvemmallalla osa-alueella. Joillekin asiat jäävät mieleen parhaiten kuulemalla, toisille taas näkemällä tai tekemisen kautta. Vaikka jokin näistä kanavista voi olla vahvin, monet kuitenkin käyttävät sekoitusta eri tyyleistä. Siksi monikanavaisuus, mahdollisuus erilaisten oppimistyylien hyödyntämiseen on tärkeää. Eri aistien käyttäminen tehostaa oppimista ja tuo siihen myös vaihtelua ja uusia virikkeitä. (Moraine 2012, 74-75; Parikka ym. 2017, 131.)

Muita keinoja muistin tukemiseen ovat esimerkiksi muistiinpanojen ja listojen tekeminen, asioiden luokittelu, visualisointi esimerkiksi piirtämällä tai kaavioiden avulla sekä asian sanominen omin sanoin. Hyvä keino on myös asioiden yhdistäminen toisiinsa esimerkiksi miellekarttojen tai miellelyhtymien avulla. Näin yksityiskohdat asetuvat osaksi kokonaisuutta. (Moraine 2012, 75-76.)

4.3 Organisoitukyky

Lasten organisointikyvyn ongelmat aiheuttavat usein aikuisissa paljon huolta. Organisoitukyky onkin tärkeä taito, joka luo turvallisuuden tunnetta. Kyky toimia järjestelmällisesti tilassa auttaa pitämään asiat ja ympäristön selkeämpinä ja helpommin hallittavina, mikä taas lisää vaihtoehtoja osallisuuteen elämässä. Lapsen organisointikyvyn vahvistaminen on tärkeää siksikin, että lapsena opittu organisointityyli siirtyy usein myös aikuisuuteen. (Moraine 2012, 78-81.)

Organisoitukyky voidaan jakaa ajatusten ja ideoiden, tunteiden sekä toiminnan ja vastuun jäsentämiseen. Arvioidessa lasten organisointikykyä tehdäänkin usein se virhe, että sitä ajatellaan vain tilaan liittyvänä asiana. Pieni lapsi keskittyy vain omiin tunteisiinsa, eikä tiedosta sitä, miten muut ihmiset tuntevat. Lapsi voi reagoida ympäristönsä ilmapiiriin, mutta vain sen kautta, miten se vaikuttaa hänen omaan tunnetilaansa. Kasvaessaan lapsi pyrkii jäsentämään maailmaa niin, että voisi itse paremmin. Vaatii korkeaa kypsyyssastetta, jotta voi mukauttaa omia tunteitaan mukautuakseen paremmin ympäröivään maailmaan. Näin ollen, mikäli lapsen tunteita halutaan organisoida, se vaatii ympäristön mukauttamista. (Moraine 2012, 83-84.)

Koulussa toimimisen näkökulmasta organisointikyky vaikuttaa esimerkiksi tehtävien hahmottamiseen ja läksyjen tekemiseen. Toiminnanohjauksen haasteet vaikeuttavat usein tavaroista huolehtimista ja siksi tavarat ovat helposti epäjärjestyksessä, hukassa tai esimerkiksi kotiin unohtuneena. (Moraine 2012, 79; Parikka ym. 2017, 175.)

Asioita voidaan organisoida esimerkiksi aakkosjärjestykseen tai värikoodien mukaan, temaattisesti, tunteiden mukaan sekä kokoon tai merkityksiin pohjautuen. Toista ihmistä on vaikea auttaa asioiden organisoimisessa, koska jokaisella on omanlaisensa tapa, joka toimii parhaiten. Jos esimerkiksi temaattinen jaottelu tuntuu henkilöstä luontevimmalta, mutta häntä käsketään käyttämään aakkosjärjystä, tämä voi aiheuttaa stressiä ja sitä kautta lisätä epäjärjystä. Siksi organisointikyvyn tukemisessa onkin tärkeää lähteä liikkeelle siitä, että henkilöä autetaan tunnistamaan omat ajatuksensa, mielipiteensä ja tunteensa liittyen tilan jäsentämiseen. Kun henkilölle ominaisin tapa löytyy, voidaan alkaa soveltaa erilaisia organisointistrategioita. Arvioidessa lapsen organisointikykyä, on myös hyvä kiinnittää huomiota siihen, onnistuuko häneltä järjestelmällisyys osan aikaa, muttei aina tai joissain asioissa, muttei kaikissa. (Moraine 2012, 79-81.)

Tehokkaita keinoja parantaa organisointikykyä ja tilan hahmottamista ovat tavarain määrän karsiminen sekä järjestelmällisyys tavaroiden säilytyksessä. Jokaiselle tavaramalle tulisi olla oma, selkeästi merkitty paikkansa. Tilan hahmottamista voi auttaa esimerkiksi se, että jokaiselle toiminnolle on oma vakituinen paikkansa. (Parikka ym. 2017, 174-175.)

4.4 Ajanhallinta ja suunnittelu

Koska aika on abstrakti ja suhteellinen käsite, monilla aikuisillakin voi olla haasteita ajanhallinnassa. Erityisesti vasta koulun aloittaneille lapsille ajan hahmottaminen on usein vaikeaa, vaikka siihen ei liittyisikään mitään erityisiä ongelmia. Kun asiaan kuitenkin liittyy lisäksi toiminnanohjauksen ongelmia, ajanhallinta voi olla hyvinkin hankalaa. (Parikka ym. 2017, 169; Moraine 2012, 87.) Neuropsykiatristen ongelmien, esimerkiksi ADHD:n yhteydessä ajan hahmottamisen ja hallinnan haasteet näkyvät jokapäiväisessä arjessa monesti vielä aikuisenakin. Tällöin nämä haasteet voivat vaikeuttaa

omista vastuista ja tehtävistä huolehtimista vielä merkittävämmiin kuin lapsuudessa. (ADHD -käsikirja 2018.) Siksi erilaisten toimivien tukikeinojen löytäminen jo lapsena on tärkeää.

Kouluikäisiltä lapsilta vaaditaan monenlaisia ajanhallintaan liittyviä asioita sekä koulussa että kotona. Käsitystä tehtäviin tai tapahtumiin liittyvästä ajasta tarvitaan esimerkiksi tehtävien tai läksyjen tekemiseen tai kotiintuloajan noudattamiseen. (Moraine 2012, 87.) Oikeastaan koko koulun arki pyörii säännöllisten aikataulujen ympärillä. Koulupäivä alkaa ja päättyy tiettyyn aikaan, ruokailulle ja välitunneille on oma tietty aikansa. Tehtävät pitäisi saada tehtyä niille varatussa ajassa ja samaten koekysymyksiin vastaamiseen on varattu tietty aika. Mikäli ajanhallinnassa on haasteita, erityisen haastavaa tämä voi olla siirryttäessä yläasteelle, missä luokkatilat vaihtelevat tunnista toiseen.

Jos koulutyöskentelyn vaatimaa käsitystä ajasta ei ole, lasta syytetään helposti laiskuudesta, tarkkaavaisuuden puutteesta tai välinpitämättömyydestä. Kaikki eivät kuitenkaan ole vielä koulun alkaessa kehitykseltään valmiita näihin uusiin vaatimuksiin. Ajan hahmottamisen opettelu on hyvä aloittaa tarkastelemalla ajan luonnollisia rytmejä, kuten auringon ja kuun liikkeitä sekä vuoden kiertoa ja kuukausia. Ajan havainnoiminen aistikokemusten kautta, visuaalisesti on tärkeä lähtökohta, koska ajan hahmottaminen abstraktisti vaatii korkeampaa kehitystasoa. Aistikokemusten kautta aikaa voi havainnoida esimerkiksi kuuntelemalla kellon tikitystä tai katsomalla hiekan valumista tiimalasissa. (Moraine 2012, 87-88.)

Strukturin luominen erilaisten päivä- ja viikkojärjestysten avulla on tehokas tapa tukea lasten ajan hahmottamista. Luokassa esillä olevan lukujärjestyksen on oltava selkeä ja sitä on lisäksi tarpeen käydä säännöllisesti suullisesti läpi. Seuraavan päivän läpi käyminen koulupäivän lopuksi auttaa ennakoimaan tulevaa ja valmistautumaan seuraavaan päivään ja sen mukanaan tuomiin uusiin asioihin. Myös vanhempien on tärkeää olla tietoisia koulun päivä- ja viikkojärjestyksistä, jolloin tuleviin koulupäiviin voidaan valmistautua jo kotona. (Moraine 2012, 35; Parikka ym. 2017, 169-170.)

Erilaiset ajastimet, kuten hälyttimet, munakellot tai puhelimen muistutukset voivat auttaa, jos lapsella on vaikeuksia säädellä ajankäyttöään. Usein tehokkaampia ovat

kuitenkin välineet, kuten tiimalasi tai time timer, joista ajan kulumisen ja jäljellä olevan ajan näkee visuaalisesti. Nämä välineet auttavat paitsi tekemään tehtävät käytettävissä olevan ajan puitteissa, ne auttavat myös lasta hahmottamaan, miten paljon aikaa asioiden tekemiseen menee. (Moraine 2012, 89; Parikka ym. 2017, 170.)

4.5 Hillitseminen ja aloitteellisuus

Kun hillitsemistä – josta voidaan käyttää myös termejä itsekontrolli tai itsekontrolli – tarkastellaan toiminnanohjaustaitojen näkökulmasta, sillä tarkoitetaan kykyä lopettaa, estää tai muuttaa impulssia, käyttäytymistä tai päätöstä. Aloitteellisuutta taas on kyky ryhtyä toimintaan tai aloittaa tarpeellinen toiminta. Aloitteellisuus saa ihmisen toimimaan ja hillitseminen puolestaan asettaa rajoja käyttäytymiselle ja toiminnalle. Erityisen selvästi hillitseminen ja aloitteellisuus tulevat näkyviksi silloin, kun ne ovat sosiaalisen kanssakäymisen ilmaisuja tai reaktioita sosiaalisten normien vaatimuksiin (Moraine 2012, 95-98).

Aloitteellisuudessa ja hillitsemisessä on aina kyse tahdonalaisesta toiminnasta. Niiden oppimisen perustana on ymmärrys siitä, miksi tietynlaista toimintaa halutaan ja tarvitaan. Jotta aloitteellisuutta tai hillitsemistä voidaan kontrolloida, henkilön tulee olla tietoinen omista päätöksistään. Näin ollen nämä taidot liittyvät myös kypsymisprosessiin. Pieni lapsi on impulsiivinen ja spontaani, mutta tässä ei ole kyse aloitteellisuudesta. Lapsen kasvaessa häneltä odotetaan yhä enemmän kykyä kontrolloida reaktioita eri tilanteissa ja ottaa vastuuta omasta toiminnastaan. Kun aikuinen odottaa lapsen tekävän jotain, kyse on asioista, joiden tärkeydestä aikuinen on päättänyt. Lasten toki pitääkin oppia toimimaan tällaisten odotusten ja vaatimusten kanssa, mutta niin ei voida opettaa aloitteellisuutta ja itsehillintää, koska niiden tulee lähteä omasta tahdosta. (Moraine 2012, 95-99.)

Aloitteellisuus ja hillitseminen kehittyvät ensisijaisesti ympäröivän maailman kontekstissa. Pieni lapsi oppii melko nopeasti säätämään käytöstään siitä seuraavien kokemustensa mukaan. Näin ollen esimerkin antaminen onkin yksi tehokkaimmista tavoista opettaa näitä taitoja. Lapset tarkkailevat ja matkivat jatkuvasti aikuisten toimintaa ja asenteita. He myös huomaavat nopeasti, jos aikuiset eivät ole johdonmukaisia

siinä, mitä odottavat lapsilta suhteessa siihen, miten itse toimivat. Aikuisen on tärkeää tuntea myös omat aloitteellisuus- ja itsehillintätaitonsa sekä kiinnittää huomiota siihen, ettei odota lapsen olevan näissä asioissa itseään kykenevämpi. (Moraine 2012, 98-99.)

Aloitteellisuuden oppiminen alkaa siitä, että oppii tekemään hyviä valintoja. Aikuisille tämän tukeminen on usein haastavaa. Vanhemmat tarjoavat erilaisia vaihtoehtoja usein liian paljon ja opettajat puolestaan liian vähän. Jos vaihtoehtoja on liikaa, lapsi ei kykene punnitsemaan jokaisen vaihtoehdon hyviä ja huonoja puolia tai valintojen seurauksia ja reagoi tähän esimerkiksi nirsoilemalla. Kun lapsi ei pysty hahmottamaan eri vaihtoehtoja ja niiden seurauksia, hän oppii, ettei voi luottaa aloitteen tekemiseen. Opettajat taas odottavat oppilailta aloitteellisuutta tehtävien tekemisessä, mutta samaan aikaan tehtävien tekemiseen on usein ainakin ennen ollut vain yksi oikeaksi katsottu tapa. Aloitteellisuuden oppimisen kannalta olisi tärkeää, että lapselle annetaan kehitysvaiheeseen sopiva määrä vapautta toimia oman tahtonsa mukaan, esimerkiksi itselleen sopivinta oppimistyyliä hyödyntäen. (Moraine 2012, 96.) Uuden opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksessa tuleekin ottaa huomioon jokaisen oppilaan tarpeet sekä yksilölliset ja kehitykselliset erot. Oppilaiden tulee myös voida itse osallistua erilaisten työtapojen valintaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30.)

Epäonnistumisen mahdollisuus on läsnä jokaisessa oppimishetkessä. Aloitteellisuuden ja hillitsemisen opettamisessa on hyvin tärkeää opettaa myös epäonnistumisen käsittelemistä. Jos esimerkiksi oppilas epäonnistuu valitessaan tapansa tehdä jokin tehtävä, sitä ei pidä nähdä vain ongelmana, vaan mahdollisuutena oppia siitä, mikä toimii ja mikä ei. Näin lapsi voi oppia valitsemaan seuraavalla kerralla paremmin ja hänen aloitteellisuutensa vahvistuu. (Moraine 2012, 97-98.)

4.6 Joustavuus ja toiminnasta toiseen vaihtaminen

Jokaisella ihmisellä on ajattelussaan, tunteissaan ja toiminnassaan tietty määrä joustavuutta ja joustamattomuutta. Lähes jokaiselle lapsella toiminnasta toiseen vaihtaminen on vaikeaa joissain tilanteissa, vaikka kaikilla ei olekaan tässä jatkuvasti ongelmia. Kyky vaihtaa toiminnasta tai ajatuksesta toiseen vaikuttaa henkilön tapaan toimia ja

tehdä päätöksiä. Käytämmekin joustavuutta lähes joka hetki ja sitä tarvitaan kaikilla toiminnanohjauksen osa-alueilla. Joustavuus on olennainen elämönhallintataito myös siksi, ettei kaikkea voi ennakoida. (Moraine 2012, 103-104.)

Joustavuutta vaaditaan sekä sisäisiin että ulkoisiin muutoksiin reagoitaessa. Ulkoisia muutoksia voivat olla esimerkiksi muutokset aikataulussa, odotuksissa, säännöissä tai järjestyksessä. Sisäisiä muutoksia taas ovat esimerkiksi uudet ideat tai ideoiden kehittyminen, mielialan tai stressitason muutokset sekä muutokset ihmissuhteissa.

Ketään ei voi pakottaa olemaan joustavampi, mutta joustavuudesta voidaan tehdä helpompaa luomalla tilanteita, joissa henkilö voi olla joustava omilla ehdoillaan. (Moraine 2012, 102.)

Joustamattomuus voi aiheuttaa lapsella myös juuttumiskäyttäytymistä. Tällöin lapsi voi esimerkiksi juuttua tiettyyn tehtävään tai tilanteeseen, eikä osaa lopettaa tai siirtyä seuraavaan asiaan. Lapsi voi juuttua myös johonkin tunteeseen. Lisäksi juuttuminen voi liittyä tiettyyn ajatukseen tai tulkintaan, johon lapsi palaa kerran toisensa jälkeen. Erityisesti muutostilanteet voivat olla hankalia lapselle, jolla on juuttumiskäyttäytymistä. Siksi ennakoitavissa olevat muutokset on tärkeää käydä tarkasti läpi etukäteen. Juuttumistilanteissa aikuisen on hyvä muistaa, että tilanne ei enää ole lapsen itsensäkään hallinnassa. Kyse ei ole uhmakkuudesta, vaikka se aikuisen silmiin voi siltä vaikuttaa, vaan lapsen yrityksestä jäsentää ympäristöään. (Jokinen & Ahtikari 2004, 42-43; Parikka ym. 2017, 170. Kranowitz 2003, 211.)

4.7 Käyttäytymisen ja tunteiden hallinta

Termiä itsesäätely käytetään usein käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan rinnalla. Itsesäätelykyky luo hyvinvointia, koska se saa ihmisen tuntemaan, että oma toiminta on tasapainossa ympäristön kanssa. Se on myös yhteydessä muun muassa hyvään sopeutumiskykyyn, itsetuntemukseen, parempiin oppimistuloksiin, myönteisiin ihmissuhteisiin sekä elämässä menestymiseen. Olennaisten kognitiivisten ja emotionaalisten taitojen oppiminen ja hallinta rakentuu itsesäätelykyvyn varaan. Siksi myös monet esimerkiksi tunteiden ja käytöksen hallintaan tai vuorovaikutukseen liittyvät haasteet ovat yhteydessä itsesäätelyyn. Vaikka erilaiset ympäristöt asettavat erilaisia

vaatimuksia, itsesäätely ei ole tilannesidonnaista, vaan sen kehittäminen esimerkiksi kotiympäristössä kehittää sitä myös muissa tilanteissa. On tärkeää muistaa, että itsesäätely tarvitsee myös lepoa. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 108-110).

Helposti ajatellaan, että lapset kyllä toimivat oikein, jos vain haluavat. Tällöin lasta pyritään ohjaamaan kohti toivotunlaista käyttäytymistä esimerkiksi kehottamalla toimimaan oikein sekä palkintojen ja rangaistusten avulla. Tärkeä lähtökohta itsesäätelyn tukemisessa onkin kääntää ajatus niin, että lapsi toimii oikein, jos vain osaa. Lapsi siis haluaa lähtökohtaisesti toimia oikein, mutta häneltä voi puuttua siihen tarvittavia keinoja. Näin ollen aikuisten tehtävä on selvittää, millaista tukea lapsi tarvitsee oppiakseen noita keinoja. (Greene 2009, 23.)

Käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan opettelun tulee kuitenkin lähteä henkilön sisältä, omasta tahdosta ja aloitteesta käsin. Sen sijaan, että toisen henkilön käytöstä ja tunteita yritettäisi kontrolloida ulkoapäin, häntä tulee auttaa kontrolloimaan näitä asioita itse. Itseilmaisuus, itsekontrollointi ja itsetuntemus ovat hyviä keinoja tähän. Lapsia tulisi toisin sanoen auttaa ilmaisemaan tunteitaan ja hallitsemaan niitä sekä lisätä heidän ymmärrystään muiden ihmisten tunteista ja heidän omasta vaikutuksestaan muiden tunteisiin. (Moraine 2012, 107-108.)

Tunteiden säätelyyn osallistuvat aivoalueet kypsyvät vähitellen, joten lapset tarvitsevat aikuisten apua oppiakseen nimeämään tunteita ja säätelemään niitä. Lapsi opettelee aistimaan tunnetiloja ja tunneilmapiiriä myös havainnoimalla sanatonta viestintää ja aikuisten reaktioita. Aikuinen onkin lapselle sekä ohjaaja että malli tunnesäätelystä. Ohjaamisen tulee olla johdonmukaista ja harjoittelu vaatii paljon toistoja. On hyvä muistaa, että tunteiden säätelyn opettelun tarkoituksena ei ole kieltää tuntemasta negatiivisina pidettyjä tunteita, vaan opetella ilmaisemaan näitä tunteita sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla sekä opetella säilyttämään toimintakyky näissä tilanteissa. Toimintakyvyn säilymisen kannalta on tärkeää osata tunnistaa sekä omia tunteitaan että myös muiden tunneilmaisuja. (Parikka ym. 2017, 160-161; Kuikka, Välimäki & Parviainen 2017, 13-15.)

Haasteet käyttäytymisen ja tunteiden säätelyssä heijastuvat helposti myös sosiaalisiin suhteisiin. Vaikka lapsi tietäisi miten hyvien tapojen ja yhdessä sovittujen sääntöjen

mukaan tulisi käyttäytyä, hän ei välttämättä pysty hallitsemaan omaa käytöstään esimerkiksi väsyneenä, suuttuessaan tai jännittäessään tai jos hänellä on vaikeuksia impulsiivisuuden kanssa. (Parikka ym. 2017, 155.)

Tunnetaidot vaikuttavat ihmisen kehitykseen monella tavalla ja niillä on yhteys esimerkiksi sosiaaliseen kyvykkyyteen, tovereiden hyväksyntään, taitoon auttaa muita, koulusuoriutumiseen ja suhtautumiseen vanhempia ja yhteiskuntaa kohtaan.

Lapset oppivat tunnetaitoja jokapäiväisessä arjessa. Muiden ihmisten palaute tukee näiden taitojen oppimista ja itsetuntemuksen lisääntymistä. Jos lapsella on vaikeuksia tunnetaidoissa, hän ei hyödy muiden lasten seurasta tehokkaasti, eikä hän välttämättä pärjää sosiaalisissa tilanteissa, vaan toimii helposti muita loukkaavalla tavalla. Tällöin aikuisten reaktio on helposti rankaista lasta ei-toivotusta käytöksestä, vaikka huomattavasti tehokkaampaa olisi auttaa lasta ottamaan muiden tunteet ja tarpeet huomioon sekä ymmärtämään, miten hänen oma käyttöksensä vaikuttaa muihin.

Tutkimusten mukaan tunnetaitojen opetus koulussa parantaa sosiaalisia taitoja ja vähentää sosiaalista ahdistuneisuutta. Koulu erilaisine ryhmätilanteineen tarjoaakin monia mahdollisuuksia sosioemotionaalisten taitojen turvalliseen harjoitteluun. (Greene 2009, 36-37; Kuusela & Lintunen 2010, 119-120; Tunteesta tunteeseen [www-sivut.](#))

4.8 Tavoitteellisuus

Tavoitteet ovat olennainen osa toiminnanohjausta ja oikeastaan toiminnanohjaustaitojen käyttäminen sekä tavoitteiden asettaminen ja saavuttaminen ovat toistensa synonyymejä. Näin ollen tavoitteiden asettaminen ja saavuttaminen on erityisen hyvä tapa vahvistaa toiminnanohjaustaitoja. Tavoitteen asettaminen vaatii aloitteellisuutta. Lisäksi tarvitaan suunnittelu- ja organisointikykyjä, kun määritellään, mitä työvaiheita tavoitteen saavuttaminen vaatii. Joskus tavoite sisältyy toimintaan, mutta joskus taas tavoite on osattava määritellä täsmällisemmin, mikä vaatii myös suunnittelu- ja organisointitaitoja. Ajanhallintaa tarvitaan, kun arvioidaan, minkä verran aikaa on käytettävissä mihinkin vaiheeseen ja missä ajassa koko tavoite on realistista saavuttaa. Lisäksi vaaditaan esimerkiksi joustavuutta, kykyä muokata tavoitteita tai jopa luopua niistä, jos asetettu tavoite ei enää olekaan merkityksellinen. (Moraine 2012, 110.)

Tavoitteiden asettamista vaaditaan kaikessa toiminnassa. Kuten muut toiminnanohjauksen osa-alueet, myös tavoitteellisuus lähtee henkilöstä itsestään ja on henkilökohtaisen tahdonilmaisun muoto. Tavoitteet voidaan jakaa lyhyen, keskipitkän ja pitkän aikavälin tavoitteisiin. Lyhyen aikavälin tavoitteet ovat usein melko helppoja asettaa ja saavuttaa ja ne voivat olla jotain niinkin yksinkertaista, kuin päätös jonkin kotityön tekemisestä. Pidempikestoisten tavoitteiden asettaminen on monimutkaisempaa. Pitkäkestoisia tavoitteita voivat olla esimerkiksi tulevaisuuden opiskeluun tai henkilökohtaiseen kasvuun liittyvät tavoitteet. Näiden tavoitteiden saavuttamisessa tarvitaan usein muiden apua. Pidempiaikaisten tavoitteiden tulee olla realistisia ja niiden saavuttaminen vaatii usein myös pienempiä välitavoitteita. (Moraine 2012, 110-112.)

Tavoitteiden asettamisen oppiminen ja kyky tavoitteelliseen oppimiseen kuuluvat myös perusopetuksen tavoitteisiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17.) Tarkastellessa lasten toimintaa, tulkintoja ja tunteita suhteessa koulutyöskentelyyn tavoitteet ja motivaatio ovat keskeisiä asioita. Helposti ajatellaan, että lapsilla joko on tai ei ole motivaatiota opiskeluun, mutta sen sijaan tulisi arvioida motivaation laatua eli sitä, miksi lapsi tavoittelee tiettyä asiaa. Tavoiteorientaatioilla tarkoitetaan sitä, miten lapsi tyypillisesti suhtautuu oppimistilanteisiin ja millaisia tavoitteita hänellä on suhteessa opiskeluun. Nämä orientaatiot muodostuvat synnynnäisten ominaisuuksien ja ympäristön vuorovaikutuksessa ja ne vaikuttavat siihen, miten lapset tulkitsevat esimerkiksi luokkahuoneympäristöä, tehtäviä ja opettajan toimintaa. Nämä tulkinnat puolestaan vaikuttavat siihen, millaisia tunteita oppimistilanteet lapsissa herättävät ja näin ollen tavoiteorientaatiolla on yhteys myös yleiseen hyvinvointiin. (ThinkMath -www-sivut.)

Alakoulun näkökulmasta ajatellen keskeisiä tavoiteorientaatioita ovat oppimis-, suoriutumis- ja välttämisorientaatiot. Oppimisorientoituneita lapsia ohjaa halu oppia uutta ja toiminnan keskiössä on opittava sisältö. Oppimisprosessi on näille lapsille palkitsevaa ja herättää myönteisiä tunnekokemuksia sekä lisää sinnikkyyttä epäonnistumisista kohdatessa. Suoriutumisorientoituneiden lasten toimintaa puolestaan ohjaa lopputulos ja tehtävässä onnistuminen. Tekeminen ja oppiminen eivät välttämättä tunnu mielekkäiltä tai tuota onnistumisen kokemuksia, koska ajatusten keskiössä on onnistumisen pakko tai pelko epäonnistumisesta. Välttämisorientoituneet lapset taas pyrkivät selviytymään tehtävistä mahdollisimman vähällä ponnistelulla ja yrittämällä. Tämän

taustalla saattaa olla kokemus useista epäonnistumisista ja sen myötä tarve suojella itseä uusilta pettymyksiltä tai luottamuksen puute suhteessa omiin kykyihin, jolloin tekemiseen panostaminen ei tunnu kannattavalta. Tällöin kiinnostus koulutyöskentelyä kohtaan on helposti vähäistä. (ThinkMath -www-sivu.)

Nämä orientaatiot eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan ne painottuvat eri ihmisillä eri tavalla. Lukuisat epäonnistumisen kokemukset, joita esimerkiksi toiminnanohjaustaitojen vaikeudet helposti aiheuttavat, voivat johtaa välttämisorientoituneeseen käytökseen suhteessa opiskeluun. Lapsella voi kuitenkin olla voimakas halu oppia ja onnistua, mutta häneltä puuttuvat keinot siihen. (ThinkMath -www-sivu.)

5 TOIMINNANOHAUSTAITOJEN TUKEMINEN

Toiminnanohjaustaitojen haasteet voivat näkyä lapsilla esimerkiksi impulsiivisuutena, vaikeutena pysyä tarkkaavaisena ja aktiivisena tai vaikeutena aloittaa tai lopettaa jokin toiminta. Ongelmat vaikuttavat monesti useisiin elämän ja käyttäytymisen osa-alueisiin, mutta koska toiminnanohjaustaitoja tarvitaan erityisesti itselle uusien asioiden sekä ongelmanratkaisua tai itseohjautuvuutta vaativien asioiden tekemiseen, ongelmat ilmenevät helposti erityisesti kouluiässä ja suhteessa akateemisiin vaatimuksiin. Koulutyöskentely asettaa erityisiä vaatimuksia tarkkaavaisuudelle, suunnitelmallisuudelle, organisointikyvyille, käyttäytymisen hallinnalle sekä muille toiminnanohjaustaidoille. Lisäksi koulu sosiaalisena ympäristönä haastaa toiminnanohjausta aivan eri tavalla kuin esimerkiksi kotiympäristö. (Klenberg 2015, 20-21; Parikka ym. 2017, 147.) Toiminnanohjaustaitoja tulee kuitenkin harjoitella ja vahvistaa monissa erilaisissa ympäristöissä, ja taitojen vahvistuminen yhdessä ympäristössä vahvistaa niitä myös muissa yhteyksissä.

Toiminnanohjaustaidot koostuvat monesta osa-alueesta ja siksi myös keinot niiden tukemiseen voivat olla hyvin moninaisia ja yksilöllisiä. Hyvä lähtökohta toimivien keinojen löytymiselle, on haasteita tuottavien asioiden kartoittaminen yhdessä oppilaan kanssa. Aina näiden asioiden tunnistaminen ei kuitenkaan ole ihmiselle itselleen

helppoa ja erityisesti lapsille se voi olla vaikeaa. Tällöin aikuisten tulee yksityiskohdaisesti havainnoida lasten toimintaa löytääkseen haasteita tuottavat asiat. (Tompuri 2016, 36.) Apuna tässä voidaan käyttää erilaisia arviointityökaluja ja -lomakkeita, kuten arjen toimintakyvyn arviointityökalu ARTO. ARTO on Satakunnan sairaanhoitopiirin Aune -hankkeessa kehitetty työkalu arjessa koettujen haasteiden ja tuen tarpeiden määrittelyyn ja arvioimiseen. Lisäksi kiinnitetään huomiota myös positiivisiin asioihin ja vahvuuksiin. Työkalua voidaan käyttää apuna esimerkiksi palveluiden ja tukien hakemisessa ja asiakkaaseen tutustumisessa. Samalla myös asiakkaan itsetuntemus lisääntyy. (Vuori-Metsämäki 2019.)

Lasten toimintakykyä on myös syytä tarkastella erilaisissa ympäristöissä ja eri näkökulmista, koska useimmat ihmiset käyttäytyvät eri ympäristöissä eri tavalla. Lapsi voi esimerkiksi pärjätä koulussa hyvin, mutta kuormitus purkautuu kotona haastavana käyttäytymisenä. Joillakin taas kuormittava kouluympäristö aiheuttaa levottomuutta, mutta kotiympäristö rauhoittaa. Tämä voi aiheuttaa väärinkäsityksiä kodin ja koulun välille, koska aikuisilla on aivan eri näkökulma asioihin. Siksi yhteistyö kodin kanssa on tärkeää jo haasteita kartoittaessa. Vanhempien näkökulman kuuleminen on tärkeää myös siksi, että heillä on lastaan koskevaa tietoa ja asiantuntijuutta, joka on luonteeltaan erilaista, kuin ammattilaisten asiantuntemus. (Tompuri 2016, 36.; Lämsä 2013, 51,)

Haasteita kartoittaessa voidaan samalla löytää myös vahvuuksia, joita hyödyntää toiminnanohjaustaitojen tukena. Monesti toiminnanohjauksen haasteiden kanssa voivat auttaa jo yleiset oppimista tukevat menetelmät, joista hyötyvät kaikki oppilaat. Näitä ovat esimerkiksi ennakointi, sopiva oppimisympäristö, selkeät ohjeet ja strukturointi. Erilaiset muisti- ja oppimisstrategiat ovat hyödyllisiä, kun muistetaan, että oppilas, jolla on toiminnanohjauksen haasteita, tarvitsee niiden opetteluun tavallista enemmän ohjausta. Auttaa voivat myös esimerkiksi erilaiset keinot tarkkaavuuden ja vireystilan säätelyyn sekä menetelmät ja työvälineet ajan- ja tilanhallintaan. (Parikka ym. 2017, 147-148.).

Toiminnanohjaustaitojen tukemisessa on erityisen tärkeää ottaa jokainen huomioon yksilönä. Lähtökohtana on, että kiinnostuksen oppimiseen ja kehittymiseen tulee lähteä lapsesta itsestään. Lapsen pitäisi voida kokea oppiminen kiinnostavana ja hauskana

kokemuksena, jonain mikä tuottaa onnistumisen kokemuksia. Moraine kuvailee teoksessaan koherenssin tunnetta, joka tukee tervettä tasapainoa oppimisessa. Koherenssin tunne koostuu ymmärrettävyydestä, merkityksellisyydestä ja hallittavuudesta. Oppimisesta tulee eheämpi ja yhtenäisempi kokemus, kun lapsi ymmärtää, mitä tapahtuu ja mitä häneltä odotetaan, kokee oppimisen kiinnostavaksi ja itselleen merkitykselliseksi sekä pitää oppimisympäristöään itselleen hallittavana ja luottaa itsellään olevan siihen tarvittavia taitoja sekä tukea. Koherenssin tunne ei vaikuta ainoastaan oppimiseen, vaan tuo lapselle myös itseluottamusta ja varmuutta sekä auttaa näkemään asioiden yhteyksiä, tehden näin elämästä eheämmän ja helpommin jäsennettävän kokonaisuuden. (Parikka ym. 2017, 109; Moraine 2012, 14-16.)

5.1 Toiminnanohjaustaidot ja stressiherkkyys

Toiminnanohjaustaitojen hallitseminen on vahvasti sidoksissa stressin säätelyyn. Myös stressin säätely tapahtuu aivojen etuotsalohkon alueella ja näin ollen kehitty melko myöhään. Siksi lapset tarvitsevat tähän aikuisten tukea. Toiminnanohjaustaitoja ja stressin säätelyä opitaan myönteisessä vuorovaikutuksessa. Mikäli vaatimukset ovat liian suuria ja tuki liian vähäistä lapsi ylikuormittuu, jolloin stressiä on mahdotonta itsenäisesti säädellä. (Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä 2015; Tompuri 2016, 28.) Näin ollen liiallinen stressi vaikeuttaa itsenäistä toiminnanohjausta ja myös haastavaan käyttäytymiseen liittyy aina kohonnut stressitaso. Stressitekijöiden vaikutus on siis otettava huomioon toiminnanohjaustaitojen tukemisessa. Jokaisen ihmisen toiminnanohjaustaidot ovat vahvemmat, kun hän saa toimia kannustavassa ympäristössä, johon hän voi luottaa ja tehdä asioita, joissa voi hyödyntää omia vahvuuksiaan. (Diamond 2013, 154; Autismikirjon lapsi kouluiässä, 7.)

Jokaisen ihmisen toimintakyky vaihtelee tilanteesta ja hetkestä toiseen. Toimintakykyyn vaikuttavat monet asiat, kuten ympäristö, motivaatio, odotukset, tunnetilat sekä stressi. Stressi vaikuttaa toimintakykyyn voimakkaasti, mutta monitahoisesti. Vaatimustason ollessa sopiva, tehtävä asia saa usein aikaan positiivista stressiä, joka parantaa toimintakykyä. Jos taas tehtävää kohtaan ei ole odotuksia tai vaatimuksia, tämä voi heikentää toimintakykyä. Erityisen vahvasti stressi vaikuttaa toimintakykyyn ollessaan liiallista, esimerkiksi liian suurten vaatimusten, liian vähäisten voimavarojen tai

tilanteen pitkittymisen takia. Tällöin toimintakyky voi paitsi heikentyä, myös romah-
taa täysin. Tämän takia esimerkiksi lapsi voi yhtenä päivänä suoriutua jostakin tehtä-
västä hyvin, mutta tarvita seuraavana päivänä samaan asiaan vahvasti tukea tai toimia
kiireettömässä ilmapiirissä sujuvasti, mutta lamaantua, jos häntä hoputetaan. (Parikka
ym. 2017, 29-30.) On myös tärkeää huomata, että esimerkiksi autismikirjon lapset ovat
usein erityisen stressiherkkiä ja kuormittuvat asioista eri tavalla kuin neurotyypilliset
lapset. Helposti käy niin, että lapsi pinnistelee koulussa koko päivän selvitäkseen kuor-
mituksesta ja kuormitus purkautuu kotona haastavana käyttäytymisenä. (Hewitt 2018.)

Toimintaympäristö ja sen aistiärsykkeet vaikuttavat vireystilaan ja stressiin paljon.
Stressin voidaan sanoa olevan yksilön ja hänen ympäristönsä välistä vuorovaiku-
tusta (Tompuri 2016, 17.) Erilaiset ärsykkeet aiheuttavat erilaisia reaktioita eri ihmi-
sissä, mutta toisaalta myös yhden ihmisen herkkyys aistiärsykkeille voi vaihdella. Li-
ialliset ärsykkeet voivat esimerkiksi nostaa stressitasoa liikaa tai viedä huomion varsi-
naisesta asiasta. Toisaalta myös liian vähäinen ärsykkeiden määrä voi vaikeuttaa vi-
reystilan säätelyä. Kun aistimusten määrä on sopiva, se tukee henkilön vireystilaa ja
tarkkaavaisuutta. Aistiärsykkeisiin voidaan vaikuttaa sekä ympäristöä muuttamalla
että aistimuksia tuottavalla toiminnalla. (Kranowitz 2003, 208; Parikka ym. 2017, 112;
Tompuri 2016, 23-26.)

Kehon hyvinvointi on perusta sopivan vireystilan ylläpitämiselle. Väsyneenä ja näl-
käisenä vireyttä lisäävät keinot voivat auttaa hetkellisesti, mutta unen ja ravinnon saan-
nin ollessa riittäviä, vireystilan säätely on huomattavasti helpompaa. (Tompuri 2016,
66.) Koulutyöskentelyä ajatellen vireystilan ylläpitoa tukee riittävä tauotus ja toimin-
nan rytmittäminen pienillä muutoksilla siinä, mitä kulloinkin tehdään (Parikka ym.
2017, 178-179.) Koulussakin on lisäksi hyvä olla jokin paikka, jossa voi tarvittaessa
rauhoitua hetken omissa oloissaan. Tämän mahdollisuuden on Tompurin (2016, 66)
mukaan huomattu vähentävän koululaisten käyttäytymisvaikeuksia.

5.2 Strukturointi ja visualisointi

Asioiden ennakointi ja strukturointi ovat tärkeitä toiminnanohjauksen tukemisen väli-
neitä. Strukturoinnilla tarkoitetaan ympäristön, ajan, tilanteiden, vuorovaikutuksen ja

toiminnan selkeyttämistä esimerkiksi kuvien, värien tai tekstien avulla. Toimintaa voidaan strukturoida muun muassa pilkkomalla tehtävä pienempiin osiin. Yleisesti käytetty esimerkki tästä on kuvallinen päiväjärjestys. Strukturoinnin avulla kerrotaan mitä tehdään, kuka tekee, missä ja kuinka kauan sekä mitä tehdään seuraavaksi. Strukturoinnin on tarkoitus tukea taitojen oppimista ja itsenäistä selviytymistä, mutta myös ohjaus on olennainen osa strukturointia. Ohjauksen on itsessäänkin oltava strukturoitua, selkeää ja johdonmukaista. Tehokasta on yleensä lyhyt ja ytimekäs ohjaus, jossa annetaan yksi ohje kerrallaan. Ennen ohjeen antamista on hyvä esimerkiksi kosketuksella tai nimeltä mainitsemalla varmistaa, että lapsen huomio on kohdistunut itseän. Tärkeää on sekin, että lasten kanssa toimivien aikuisten ohjaustavat ovat keskenään yhteneväisiä. (Autismikirjon ensiopus perheille, 6-7; Ikonen ym. 2015, 20; Parikka ym. 2016, 178.)

Kun tietyt asiat toistuvat aina samanlaisina ja samassa järjestyksessä, niistä tulee tuttuja rutiineja. Asioiden tuttuus taas luo turvallisuuden tunnetta. Lapsen on helpompi jäsentää ja hallita toimintaansa, kun hän tietää, mitä milloinkin tapahtuu ja mitä häneltä odotetaan. (Kranowitz 2003, 211, Lehtisare, 13.)

Varsinkin siirtymätilanteisiin kannattaa kiinnittää huomiota, koska ne ovat erityisen stressaavia, mikäli esimerkiksi toiminnanohjauksessa tai tilan hahmottamisessa on haasteita. Ennakoitavissa olevia, säännöllisesti toistuvia siirtymätilanteita voi helpottaa tutustumalla tiloihin ja reitteihin niin monta kertaa, että ne tulevat kunnolla tutuiksi. On myös tärkeää varmistaa, että lapsi tietää, mihin hänen kuuluu mennä ja mitä tehdä missäkin tilanteessa. (Parikka ym. 2017, 126.)

Ympäristön strukturoinnissa tulee kiinnittää huomiota siihen, että ylimääräiset ärsykkeet karsitaan pois ja häiriötekijöitä olisi mahdollisimman vähän. Tavaroilla on hyvä olla oma määrätty paikkansa ja esillä kulloinkin vain tarvittavat välineet. Myös istumapaikalla on paljon vaikutusta. Jos lapsella on keskittymisvaikeuksia, hänen on hyvä istua luokan etuosassa. Muita tarkkailevalle taas luokan takaosa on parempi vaihtoehto. (Arki toimimaan 2014, 34-36.) Tehtäessä mahdollisia muutoksia on hyvä muistaa, että joskus pienikin muutos tutussa asiassa voi itsessään aiheuttaa stressiä, oli muutos sitten myönteinen tai kielteinen (Tompuri 2016, 22.)

Visualisointi on tehokas tapa selkeyttää ja jäsentää arkea ja ympäristöä. Visualisoinnin välineitä voivat olla esimerkiksi kuvat, kortit, esineet, värit ja päiväjärjestykset. Kuvat ovat toimivia, koska ne ovat konkreettisia ja usein selkeämmin tulkittavissa kuin puhe. Kuva on myös pysyvämpi ja antaa näin ollen tutkinnalle enemmän aikaa. Kuvien avulla voidaan myös kertoa tunteista ja käsitellä niitä sekä tukea vuorovaikutusta (Lehtisare, 7-13; Autismikirjon lapsi kouluikässä, 13.)

Yksi visualisoinnin tapa ovat sosiaaliset tarinat. Ne ovat lyhyitä tarinoita, joissa käytetään sekä kuvia että tekstiä. Lauseiden tulee olla yksinkertaisia ja tiettyä tilannetta kuvailevia ja niissä käytetään usein myös kyseisessä tilanteessa mahdollisesti koettuja tunteita kuvailevia sanoja. Sosiaalisten tarinoiden tarkoitus on opettaa sosiaalisia taitoja sekä sitä, millaista käytöstä lapselta missäkin tilanteessa odotetaan. Näin ne tukevat tunne-elämän ja vuorovaikutuksen kehitystä. Ne voivat myös auttaa lasta lukemaan ympäristön sosiaalisia vihjeitä ja näin vähentää sosiaalista ahdistusta. On kuitenkin hyvä muistaa, että niillä voidaan opettaa kerralla vain yhdenlainen tapa toimia tietyssä tilanteessa. Sosiaalisen tarinan tulee olla kirjoitettu positiivisesti ja aina minä-muodossa, jolloin se ikään kuin kertoo lapsesta itsestään. (Viitottu rakkaus -www-sivu.)

5.3 Itsetunto, vahvuudet ja positiivinen palaute

Aikuisten antama palaute on merkittävä tekijä sekä oppimisen että lasten itsetunnon kannalta. Usein palautteeksi ajatellaan esimerkiksi kiitos, hymy, kehu tai symbolinen merkki (kuten tarra), mutta myös aikuisen tiedostamattomasti antama palaute – esimerkiksi ilme tai suoran palautteen antamatta jättäminen - ohjaa lasten toimintaa. Palautteen pitäisi olla pääasiassa myönteistä ja liittyä onnistumisiin ja hyviin yrityksiin. Palautteen tulee kuitenkin olla realistista ja aitoa, optimistista suhtautumista lapsen yrittämisiin ja pieneenkin edistykseen. Toimiva palaute rohkaisee lasta yrittämään sinnikkäästi ja auttaa häntä luottamaan onnistumisen mahdollisuuksiinsa. Se myös luo turvallisuuden tunnetta viestimällä siitä, että lapsi on hyväksytty onnistumisesta riippumatta. (Mattila 2011, 101; Parikka ym. 2017, 121.)

Lapsi, joka ei pysty vastaamaan koulun asettamiin vaatimuksiin leimataan usein hankalaksi. Esimerkiksi ADHD-oireinen lapsi on monesti tottunut jatkuvaan negatiiviseen palautteeseen ja hänen käsityksensä omasta itsestään on rakentunut sen mukaan. Jos palaute kohdistuu pääasiassa ei-toivottuun käytökseen ja on negatiivista, se pitkään jatkuessaan vaikuttaa paljon lapsen ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen ja johtaa helposti pysyviin kielteisiin suhtautumistapoihin toista kohtaan. Lapsen ja aikuisen välisellä, toimivalla vuorovaikutuksella on tärkeä rooli käyttäytymisen säätelyssä ja siksi palautteen sävyyn on tärkeää kiinnittää huomiota. (Närhi 2018; Arki toimimaan 2014, 10.)

Kannustava palaute on olennainen asia itsetunnon rakentumisessa. Hyvä itsetunto vahvistaa kaikenlaisten taitojen oppimista, parantaa sosiaalisia taitoja ja omien tunteiden hallintaa sekä lisää keinoja selvitä haastavista tilanteista. Sekä koti että koulu ovat tärkeitä ympäristöjä, joissa lapsen itsetunto kasvaa. Itsetunnon rakentumisen kannalta tärkeää on myös tunne siitä, että tulee hyväksytyksi omana itsenään. (Parikka ym. 2017, 150.)

Itsetunto on pohja omien vahvuuksien ja heikkouksien tuntemiselle ja tämä tietämys puolestaan on hyvä lähtökohta toiminnanohjaustaitojen vahvistamiselle. Usein ihmiset tunnistavat heikkoutensa paremmin kuin vahvuutensa ja vastaavasti kritiikki säilyy mielessä huomattavasti kehuja kauemmin. Vahvuuksiin perustuva työskentely rakentuu monista osista. Vahvuudet on osattava tunnistaa. Seuraavaksi on osattava määrittellä, mistä vahvuuksista on hyötyä missäkin tilanteessa ja lopuksi on osattava kulloinkin valita tilanteeseen sopiva vahvuus. Oppilaan vahvuudet eivät välttämättä liity suoraan akateemisiin ja koulussa vaadittaviin taitoihin, mutta myös muunlaisten vahvuuksien merkitys on tärkeää tunnustaa. (Moraine 2012, 25-29)

Vahvuuksia voidaan lähteä etsimään esimerkiksi luontevahvuuksien – kuten sinnikkyys, myötätunto, itsesäätely ja ystävällisyys - kautta. Luontevahvuudet ovat opettavissa olevia, lähtökohtaisesti myönteisiä vahvuuksia, joiden käyttäminen on sisäisesti motivoivaa. Ne tukevat laajasti hyvinvointia ja näkyvät tunteissa, käytöksessä ja ajatuksissa. Luontevahvuuksien tunnistaminen ja vahvistaminen lisäävät itsetuntemusta ja onnistumisen kokemuksia. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 32-34.) Eri luontevahvuuksia käsitellään muun muassa laajasti teorian tiedon ja harjoitusten

kautta Lotta Uusitalo-Malmivaaran ja Kaisa Vuorisen teoksessa *Huomaa hyvä!* (2016.) Teokseen kuuluvat myös luontevahvuuskortit, joita voidaan käyttää apuna vahvuuksien tunnistamisessa.

Vahvuuksien varaan rakentaminen ei tarkoita sitä, että unohdettaisiin asiat, jotka eivät suju niin hyvin. Näiden asioiden harjoittelu on kuitenkin helpompaa, kun vahvuuksia käytetään lähtökohtana. Vahvuuksien hyödyntäminen tuo lapselle onnistumisen kokemuksia ja tämä puolestaan tuo tekemiseen mielekkyyttä. (Parikka ym. 2017, 110.)

6 TOTEUTUS JA AINEISTO

Opinnäytetyöni on laadullinen ja tutkimuksellinen. Hankin aineistoni haastattelemalla kolmea koulussa työskentelevää sosionomia. Toiminnanohjaustaidoista ja menetelmistä niiden vahvistamiseen olen hankkinut lisäksi tietoa kirjallisuudesta ja muista lähteistä.

Toteutin haastattelun puolistrukturoituna teemahaastatteluna ja ryhmähaastatteluna. Haastattelu kesti noin kaksi tuntia. Käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua, koska keräsin tietoa tietyistä teemoista, mutta kaikkien kysymysten tarkka määrittely etukäteen ei olisi ollut aiheen kannalta mielekästä tai mahdollistakaan. Käsittelemiäni aiheita on tutkittu melko vähän ja koska tutkimuskysymykseni lisäksi koskivat paljolti haastateltavien omia kokemuksia, oli luonnollista muodostaa tarkempia kysymyksiä haastateltavien vastausten pohjalta.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu sopi hyvin myös siksi, että kyseessä oli ryhmähaastattelu. Ryhmähaastattelusta voidaan käyttää myös nimitystä ryhmäkeskustelu, jonka erityispiirteenä nähdään osallistujien välinen vuorovaikutus, kun taas haastattelijan rooli on keskustelua ohjaava (Pietilä 2017.) Näin ollen valmiiksi asetetut teemat ja suuntaa antavat haastattelukysymykset raamittivat keskustelua, mutta eivät ohjanneet sitä liikaa. Ryhmähaastattelu on joustava ja monikäyttöinen menetelmä, joka parhaimmillaan tuottaa monipuolista tietoa. Ryhmähaastattelussa huomio voidaan kohdistaa

kaikkiin haastateltaviin ryhmänä tai vaihtoehtoisesti jokaiseen osallistajaan yksilönä. Haastattelija ohjaa keskustelun pysymistä aiheessa, mutta muuten osallistajat voivat keskustella vapaasti ja spontaanisti. Haastateltavien toisilleen esittämät kysymykset, yhteiset pohdinnat ja mahdolliset eriävät näkemykset voivat tuoda esiin tietoa, joka yksilöhaastattelussa olisi jäänyt sanomatta. (Puusa 2020.) Toisaalta ryhmässä yksittäiset kertomukset jäävät helposti lyhyiksi. Kertomukset eivät välttämättä mene kovin syvälle yksityiskohtiin, vaan keskustelu on yleisluontoista ja osallistajat lähinnä jatkavat ja täydentävät toisiaan. (Valtonen 2005.)

Koulussa muuna kuin koulukuraattorina työskentelevien sosionomien työstä ei juuri ole kirjoitettu tai tehty tutkimuksia, lukuun ottamatta opinnäytetöitä. Heillä ei myöskään ole virallisesti määriteltyä työnkuva, vaan se vaihtelee kunkin koulun tarpeiden mukaan. Siksi koulussa toimivien sosionomien haastattelemine oli käytännössä ainut tapa saada tietoa kyseisestä ammatista.

Tutkimukseeni ryhmähaastattelu sopi hyvin, koska haastateltavien työnkuva on melko samanlainen ja he ovat myös rakentaneet sitä paljon yhdessä, mutta toimivat kuitenkin eri kouluissa ja tekevät töitä erikseen. Näin ollen saattoi olettaa, että asioista syntyisi keskustelua ja haastateltavilla olisi yhteneväisiä kokemuksia, mutta esiin nousi toisaalta myös keskenään erilaisia näkemyksiä.

Olen käyttänyt haastattelujen analysoimiseen lähilukua. Termi lähiluku on alun perin peräisin kirjallisuudentutkimuksesta, mutta sitä on alettu käyttää myös muilla tieteenaloilla. Lähiluvussa aineistoa luetaan tarkasti ja yksityiskohtaisesti, minkä takia sitä voidaan käytännössä käyttää vain melko lyhyiden aineistojen analysoimiseen. Aineistoa luetaan useita kertoja, välillä silmäillen, välillä tarkasti syventyen. Aineistoa tarkastellaan sekä kokonaisuutena että pienempiin osiin keskittyen. Jokainen lukukerta voi tuoda uusia havaintoja tai muuttaa aiempia tulkintoja. Tekstiin myös tehdään ensimmäisestä lukukerrasta lähtien merkintöjä, kuten alleviivauksia ja kommentteja marginaaleihin. Nämä muistiinpanot syventyvät prosessin edetessä sanalliseksi tulkinaksi. (Pöysä 2015, 26-32.) Lähiluku sopi aineistoni analyysitavaksi, koska analysoitavana oli vain yhden ryhmähaastattelun litteraatio, jolloin sitä oli mahdollista lukea useita kertoja riittävällä tarkkuudella. Lisäksi tarkan ja yksityiskohtaisen lukutavan

voidaan ajatella kompensoineen aineiston pienuutta. Lähiluku oli myös itselleni prosessina tuttu ja luonteva tapa aineiston analysointiin.

Lähiluvun rinnalla käytin teemoittelua. Teemoittelussa laadullinen aineisto ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaan. Aineistoa teemoitellessa korostuu se, mitä kustakin teemasta on sanottu ja mitä kuhunkin teemaan on katsottu sisältyvän. Teemahaastattelussa teemat voivat noudattaa haastattelurunkoa, mutta esiin voi nousta myös uusia teemoja, eikä haastattelu välttämättä noudata tutkijan määrittelemää järjestystä. (KAMK University of Applied Sciences www-sivut 2020; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tämä näkyi myös omassa aineistossani. Vaikka haastattelussa pyrittiin pääpiirteittäin noudattamaan muodostamaani haastattelurunkoa, eri teemoja käsiteltiin kuitenkin monessa eri yhteydessä. Lisäksi, koska toiminnanohjaustaidot ovat paljolti limittyviä ja toisiinsa vaikuttavia, on luonnollista, että samat teemat nousivat esiin monessa eri yhteydessä. Näin ollen teemoittelu auttoi löytämään aineistosta kustakin teemasta kerrotut asiat myös silloin, kun haastattelu ei välttämättä suoraan noudattanut haastattelurunkoa.

Seuraavissa luvuissa kursivoidut, sisennetyt osiot ovat muuten suoria lainauksia haastateltavilta, mutta olen hieman häivyttänyt niistä puhekielisyyttä sekä osittain selkiyttänyt lauserakenteita, jotta ne olisivat keskustelusta irrotettuina ymmärrettävämpiä.

7 TULOKSET

7.1 Haastateltavien työnkuva

Haastattelun aluksi käsiteltiin haastateltavien työnkuvaa, heidän rooliaan koulu yhteisössä ja yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa. Lisäksi pohdittiin sosionomikoulutuksen tuomia vahvuuksia kyseiseen työhön. Haastateltavat työskentelevät nimikkeellään sekä päiväkodissa että peruskoulun ala- ja yläkoulussa.

Haastateltavien työnkuva on melko laaja, minkä he toivat haastattelun aikana esiin useaan kertaan. Tärkeimmiksi osa-alueiksi he nostivat perhetyön, koulun ja kodin välisen yhteistyön tukemisen sekä opettajan ja oppilaan välisen yhteistyön tukemisen. He kertoivat olevansa ikään kuin linkki kodin ja koulun välillä.

Koulun näkökulmasta (kuvio 1) haastateltavien muita tehtäviä ovat esimerkiksi koulunkäynnissä tukeminen (esimerkiksi kouluun tulemisen haasteissa tai poissaolojen korvaamisessa auttaminen sekä keskusteluapu), vanhempien ja oppilaiden tavoitettavissa oleminen koulun arjessa, toiminnallisten ryhmien järjestäminen, työntekijöiden konsultaatioapu, koulun arkeen osallistuminen (esimerkiksi vanhempainiltoihin, oppilashuoltopalaveriin tai moniammatillisiin ryhmiin sekä kodin ja koulun välisiin tapahtumiin), kodin ja koulun välisen yhteistyön tukeminen sekä yhteistyö koulun muun henkilökunnan kanssa. Tähän liittyen haasteltavat korostivat erikseen sitä, että yhteistyö koulun muiden toimijoiden kanssa tapahtuu *aina* vain vanhempien luvalla.



Kuvio 1. Haastateltavien työnkuva peruskoulussa (laadittu haastateltavien laatiman kuvion pohjalta)

Perhetyön näkökulmasta (kuvio 2) haastateltavien työnkuvaan kuuluu muun muassa kasvatuksellisissa pulmissa auttaminen, keskusteleminen ja keinojen löytäminen yhdessä vanhempien kanssa, mallintaminen, palveluohjaus sekä tiedon hankkiminen ja jakaminen, vanhemmuuden ja parisuhteen tukeminen sekä vanhemman roolin

vahvistaminen, vanhempien jaksamisen tukeminen ja voimavarojen löytyminen, keskusteluapu, koulunkäynnin tukeminen esimerkiksi kouluun lähtemisen haasteisiin tai läksyjen tekemiseen liittyen, lapsen erityistarpeiden huomioimisessa tukeminen, harrastusten löytymisessä ja vapaa-ajanvietossa tukeminen, arjenhallinnassa tukeminen, kotisääntöjen ja päivärytmin luominen ja tukeminen sekä ohjaus liittyen nukkumiseen ja ruokailuun.



Kuvio 2. Haastateltavien työnkuva perhetyössä (laadittu haastateltavien laatiman kuvion pohjalta)

Edellä mainitut osa-alueet sisältyvät jokaisen kolmen haastateltavan työnkuvaan, mutta niiden painotus voi vaihdella koulukohtaisesti sekä oppilaiden ja perheiden kulloistenkin tarpeiden mukaan. Toisinaan esimerkiksi kotikäyntejä on enemmän ja joskus taas on enemmän tarvetta olla läsnä koululla. Oppitunneilla haastateltavat eivät juurikaan olleet olleet.

Haastateltavien työ painottuu paljolti perhetyöhön ja he ovat kehittäneet työtä siihen suuntaan, koska sille on ollut tarvetta. Aloittaessaan työssään he olivat enemmän läsnä koulun arjessa sen käytäntöihin tutustuen ja tehden itseään tutuksi. Itsensä markkinointi onkin työssä tärkeää, jotta on tuttu sekä perheille että koulun muulle henkilökunnalle. Opettajat ja muu henkilökunta ovat myös tärkeitä linkkejä työn tutuksi tekemisessä, koska ajatus yhteyden ottamisesta koulusosioon/ koulussa toimivan perhetyöntekijään lähtee usein heiltä.

Haastateltavat korostivat, että yksi tärkeimmistä asioista heidän työssään on olla nopeasti oppilaiden ja perheiden tavoitettavissa. Haastateltavat lupaavat ottaa perheisiin yhteyttä yhden-kolmen päivän kuluessa, mutta usein yhteydenotto voi tulla jo samana päivänäkin. Tästä he ovat saaneet myös kiitosta. Yksi haastateltavista toi useamman kerran esiin, että hän on ainakin itse kokenut olevansa vanhemmille koulun henkilökunnasta matalimman kynnyksen toimija, se, josta vanhemmat haluavat apua tarvittaessa aloittaa.

Haastateltavat eivät itse ota yhteyttä perheisiin, vaan esimerkiksi opettaja voi ehdottaa vanhemmille heidän apuaan, jolloin vanhemmat ottavat yhteyttä haastateltaviin. Yhteyden saa esimerkiksi puhelimitse, sähköpostilla tai Wilman kautta. Haastateltavat ovat myös osan työajastaan koululla oppilaiden tavoitettavissa.

Haastateltavat tekevät yhteistyötä monen tahon kanssa ja he korostivatkin moniammatillista työskentelyä tärkeänä osana työtään. Yhteistyötahoihin kuuluvat esimerkiksi opettajat, erityisopettajat, koulukuraattorit ja -psykologit ja kouluterveydenhoitajat. Koulunkäynninohjaajien kanssa haastateltavat eivät juuri olleet ainakaan toistaiseksi suoranaisesti tehneet yhteistyötä, lukuun ottamatta esimerkiksi oppilaiden ohjaamista heidän pitämäänsä läksyparkkiin.

Haastateltavilla on työnsä suunnitteluun melko vapaat kädet ja he suunnittelevat aika-aulunsa itse. Heillä on näin ollen itsellään vastuu siitä, että työaika riittää tarvittaviin kotikäynteihin, mutta aikaa jää toisaalta myös koululla läsnä olemiseen sekä esimerkiksi opettajien kanssa kuulumisten vaihtamiseen. Haastateltavat huomauttivat, että työ vaatii myös heiltä itseltään hyviä toiminnanohjaustaitoja sekä tietynlaista joustavuutta. Koska työnkuva on niin laaja, mutta aika rajallista, heiltä vaaditaan myös kykyä työn rajaamiseen.

Sosionomikoulutuksen tuomiksi vahvuuksiksi työssään haastateltavat kokevat muun muassa kyvyn mahdollisesti tarkastella lasten ja perheiden tilannetta hieman laajemmasta näkökulmasta ja sitä kautta löytää myös auttamiskeinoja laajemmin. Yksi haastateltavista nosti esiin sen, että esimerkiksi opettajalla on pedagoginen vastuu ja siten rajatummalla mahdollisuudet oppilaiden kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Toinen haastateltava mainitsi, että sosionomikoulutus tuo laajaa ymmärrystä erilaisista haasteista

ja haastavien tilanteiden selvittelystä sekä palveluohjaustaitoa ja nämä kaikki asiat koulussa työskentelevä sosionomi tuo kouluun ikään kuin ”ylimääräisenä”. Vaikka esimerkiksi opettajienkin tietämys erilaisista apuvälineistä, kuten kuulosuojaimista on haastateltavien mukaan lisääntynyt paljon, he kokivat, että sosionomeina he ovat olleet tuomassa tällaisia käytänteitä koulumaailmaan.

7.2 Toiminnanohjaustaitojen haasteet ja niiden tukeminen haastateltavien työssä

Haastattelurunkoon olin jakanut toiminnanohjaustaitojen haasteet ja keinot niiden tukemiseen toisistaan erilleen, mutta käytännössä näitä osa-alueita käsiteltiin lopulta haastattelussa rinnakkain, mikä olikin luontevampaa. Haastattelusta näki myös sen, miten eri toiminnanohjaustaidot menevät paljolti päällekkäin toistensa kanssa ja monissa asioissa tarvitaan useampaa toiminnanohjaustaitoa. Esimerkiksi muistin, ajanhallinnan ja organisointikyvyn haastateltavat katsoivat työssään usein limittyvän, mikä näkyi myös heidän antamissaan käytännön esimerkeissä ja keskustelun rakentumisessa. Tästä päällekkäisyydestä huolimatta kävimme haastattelussa toiminnanohjaustaidot yksitellen läpi, vaikka monet asiat toistuivat tämän takia. Toisaalta tämä teki muuten melko suppeasta aineistosta monipuolisemman. Seuraavassa käsitelen haastattelussa esiin nousseita asioita jokaisesta toiminnanohjauksen osa-alueesta. Jokaisen osion loppuun olen koontanut taulukon muotoon haastateltavien mainitsemat, keskeisimmät konkreettiset tukikeinot.

Tarkkaavaisuuden tukemiseen liittyen haastateltavat tekevät paljon yhteistyötä opettajien kanssa. He kuulevat opettajilta luokkatilanteissa ilmenevistä tarkkaavaisuuden haasteista ja toisaalta voivat myös opettajien kanssa yhteistyössä etsiä keinoja tukea tarkkaavaisuutta luokassa, vaikka he eivät itse siellä varsinaisesti toimikaan. Yksi haastateltavista toi tässä yhteydessä esiin sen, että tukikeinojen tulisi olla kotona ja koulussa samanlaisia, jos vain mahdollista. Vaikka koti- ja kouluympäristöt asettavat niin tarkkaavaisuudelle kuin muillekin toiminnanohjaustaidoille hieman erilaisia vaatimuksia, ne eivät ole kokonaan toisistaan irrallisia. Jotta lapselle annettu tuki johtaisi toivottuun lopputulokseen, on olennaista, että kaikki lapsen kanssa toimivat ovat tietoisia yhteisistä toimintamalleista ja toimivat niiden mukaan. Myös toiminnan tavoitteiden on oltava kaikkien tiedossa. (Parikka ym. 2017, 146-147.) Yhtenäiset

ohjausmenetelmät ja toimintamallit tekevät ohjauksesta myös strukturoidumpaa ja lapselle ymmärrettävämpää, mikä luo turvallisuuden tunnetta (Ikonen ym. 2015, 20.)

Tarkkaavaisuuden haasteet näkyvät haastateltavien työssä esimerkiksi siinä, että lasten kanssa keskusteltaessa näiden on välillä vaikea pitää tarkkaavaisuus käsiteltävässä aiheessa. Työntekijältä tämä vaatii ohjaamista ja rajaamista, jotta keskustelu ei lähde sivupoluille, kuten pelimaailmaan, kun keskustelun aiheena on esimerkiksi kotona sattunut riitatilanne. Myös oman vuoron odottaminen aiheuttaa lapsille helposti haasteita. Läksyjen teossa tarkkaavaisuutta on vaikea ylläpitää erityisesti, jos koulupöydällä on paljon asiaan liittymätöntä, ylimääräistä tavaraa. Tällöin on kiinnitettävä huomiota siihen, että ympäristöstä karsitaan esimerkiksi lelut, puhelin ja muut tavarat, joita läksyjen tekoon ei tarvita.

Liiallisten ärsykkeiden karsiminen ympäristöstä on tärkeää tarkkaavaisuuden tukemisessa, mutta se on hyödyllistä monella muullakin tavalla. Tutkimusten mukaan noin 15-20 prosenttia ihmisistä on erityisherkkiä ja he usein ylikuormittuvat helposti ympäristön aistiärsykkeistä. Aistien ylikuormittumisen taas on havaittu aiheuttavan ei-toivottua käyttäytymistä ja purkautuvan esimerkiksi lapsilla kiukutteluna. Aisteille miellyttävä ympäristö taas vähentää ei-toivottua käyttäytymistä, vapauttaa voimavaroja paremmin ihmisen käyttöön ja auttaa palautumaan nopeammin. Lisäksi tehokkaasti toimiva aistijärjestelmä vaikuttaa positiivisesti myös muun muassa itsetuntoon ja elämänlaatuun. (Hannukainen ym. 2019, 13-16.)

Myös paikallaan pysymisen haaste tulee haastateltavien työssä esiin, sekä kotona että koulussa. Tällöin tarkkaavaisuus menee siihen, että yrittää jaksaa pysyä paikallaan, ja sitä on vaikea suunnata esimerkiksi opetukseen tai läksyjen tekemiseen. Haasteltavat mainitsevat tähän apuvälineiksi esimerkiksi stressipallot, nystyräpallot ja -tyyny. Yksi haastateltavista mainitsi lisäksi pienenä ja yksinkertaisena tarkkaavaisuuden ylläpitämisen keinona sinitarran pyörittelyn käsissä. Se on apuvälineenä huomaamaton ja helposti saatavilla.

Tekemisen tauotus ja jaksottaminen on tärkeä keino tukea tarkkaavaisuuden ylläpitämistä. Asiaan keskittyminen on helpompaa, kun voi tehdä pienen tarkkaavaisuuspäättöksen kerrallaan sen sijaan, että esimerkiksi läksyt pitäisi tehdä kerralla valmiiksi tai

istua koko oppitunti paikallaan. Tällöin tehtävä asia ei näyttäyty ylivoimaisena työ-
määränä. Haastateltavien mukaan opettajillakin on nykyisin paljon tietoa tarkkaavai-
suuden haasteista ja oppilailla on tarvittaessa mahdollisuus tauottaa paikallaan istu-
mista esimerkiksi käymällä teroittamassa kynän tai kävelemällä kierroksen luokassa.

Vireystilan vaikutuksesta tarkkaavaisuuteen haastateltavat nostivat esiin esimerkiksi
sen, miten alakouluikäisetkin lapset saattavat nykyisin jättää aamupalan syömättä,
mikä aiheuttaa koulupäivän aikana haasteita tarkkaavaisuuden ylläpitämiselle. Myös
usein ilta-aikaan painottuvat harrastukset haastavat sopivan vireystilan ylläpitämistä,
koska silloin lasten on helposti vaikea rauhoittua nukkumaan ja uni jää liian vä-
häiseksi. Univaje ja nälkä paitsi aiheuttavat keskittymisvaikeuksia, myös heikentävät
toimintakykyä ja vaikuttavat mielialaan. Uni- ja ruokailurytmin ollessa kunnossa,
myös muita vireydensäätelykeinoja tarvitaan vähemmän ja nämä keinot toimivat te-
hokkaammin. (Tompuri 2016, 66.)

Tilanteissa, joissa lasten on vaikea ylläpitää tarkkaavaisuuttaan, haastateltavat käyttä-
vät usein piirtämistä keinona ohjata tarkkaavaisuus käsiteltävään asiaan. Esimerkiksi
jostain asiasta keskustellessa voidaan piirtää keskustelun avainasiat ja sen avulla muis-
tuttaa lasta, jos tämän huomio alkaa siirtyä muihin asioihin. Jos piirtäminen ei tunnu
luontevalta, myös valmiita kuvia voidaan käyttää tukemaan tarkkaavaisuutta. Olen-
naista tässä on tehdä asiasta visuaalinen, nähtävissä oleva. Joillekin tarkkaavaisuutta
voi tukea myös muutamien avainsanojen kirjoittaminen paperille keskustelua ohjaa-
maan.

Tilanteessa, jossa lapsen on esimerkiksi vaikea hahmottaa ajan kulumista tai hänen on
vaikea malttaa odottaa jotain, yksi haastateltavista on käyttänyt laminoitua paperia,
johon hän on laittanut langan ja siihen helmen. Helmeä siirretään narua pitkin ja lapsen
tulee esimerkiksi keskittyä johonkin asiaan, kunnes helmi on tietyssä kohdassa. Täl-
lainen visuaalinen apuväline, josta lapsi voi seurata ajan kulumista, on monesti pa-
rempi kuin esimerkiksi munakello, josta ajan kulumista ei näe. Kun lapsi näkee ajan
kulumisen konkreettisesti, hänen on mahdollisesti helpompi keskittyä tekeillä olevaan
asiaan, koska hän pystyy ennakoimaan, kuinka paljon aikaa on vielä jäljellä.

Haastateltavat pohtivat, että vaikka kouluissa erilaisia apuvälineitä on nykyisin melko
hyvin saatavilla, niitä tarvittaisi enemmän myös koteihin, eikä kaikilla välttämättä ole

siihen mahdollisuuksia. Paljon voi tehdä ja askarrella itsekin tai esimerkiksi ostaa käytettynä, mutta haastateltavat kaipaisivat mahdollisuutta myös lainata apuvälineitä koteihin kokeiltavaksi. He kertoivat, että kirjastosta on nykyisin lainattavissa yksi tai kaksi suurta matkalaukkua, joissa on paljon erilaisia apuvälineitä. On hienoa, että tällainen mahdollisuus on, mutta lisäksi voisi olla enemmänkin pienempiä paketteja lainattavaksi. Näin niitä olisi myös helpommin saatavilla. Yksi haastateltavista mainitsi, että kaikilla vanhemmilla ei tosin välttämättä ole voimavaroja edes käydä kirjastossa. Olisi hyvä, jos esimerkiksi koulusta olisi saatavissa apuvälineitä myös kotiin lainattavaksi, mutta tämä voisi olla resurssien puitteissa mahdotonta.

Taulukko 2. Tarkkaavaisuuden tukemisen keinoja

Toiminnanohjauksen osa-alue	Keinoja osa-alueen tukemiseen
TARKKAAVAISUUS	<ul style="list-style-type: none"> - Yhtenäiset ohjaukset eri toimintaympäristöissä - Pikapiirtäminen ja sarjakuvitettu keskustelu - Ydinasioiden piirtäminen ja kuvittaminen esimerkiksi opetustilanteissa ja kokeisiin lukiessa - Kuvien käyttäminen laajemminkin kommunikoinnin tukena - Sanalistat ja ydinsanat (sisältäen mm. keskustelun rajaamisen tukisanoin) - Ympäristön strukturointi ja aistiesteettömät ratkaisut (riisuttu/karsittu oppimisympäristö) - Oman vuoron odottamista havainnollistavat symboliesineet - Stressipallot, nystyrätyyny, sinitarra, yms. aistivälineet

	<ul style="list-style-type: none"> - Tavalliset timerit sekä itse tehdyt ajanhahmotusta tukevat ratkaisut kuten ”helmi narussa” -timer - Tehtävien pilkkominen pienempiin osaluokkiin (strukturointi), pienet tarkkaavaisuus päätökset - Sopiva tauotus - Ruokailu- ja unirytmien kuntoon
--	---

Muistin haasteet liittyvät haastateltavien työssä esimerkiksi läksyjen ja tavaroiden unohtamiseen tai siihen, ettei lapsi muista lähteä ajoissa kouluun. Muistin tukea lapset tarvitsevat myös liittyen muun muassa siihen, mitä koulussa on seuraavana päivänä, mitä reppuun pitäisi milloinkin pakata tai milloin on kokeet. Kouluun lähtemisen haasteisiin liittyen yksi haastateltavista pohti, että monet lapset ovat ehkä tottuneita siihen, että vanhemmat soittavat ja muistuttavat kouluun lähtemisestä oikeaan aikaan. Lapset voivat jättäytyä liikaa tämän varaan, eivätkä sitten muistakaan itse huolehtia ajoissa lähtemisestä, jos vanhempi jostain syystä ei voikaan soittaa. Sama haastateltava pohti myös, että esimerkiksi pelaaminen voi helposti viedä ajatukset muualle, jolloin lapsi ei välttämättä huomaa muita asioita, joita pitäisi tehdä. Näin ollen kyse ei aina välttämättä ole suoranaisesti muistin haasteista, vaan asiaan liittyvät myös erityisesti tarkkaavaisuus ja ajanhallinta. Nämä toiminnanohjaustaidot sekä organisointikyvyn haastateltavat liittyvät muutenkin vahvasti yhteen.

Haastateltavat auttavat tarvittaessa läksyjen teossa, mutta mikäli lapsella on suoraan opiskeluun ja oppimiseen liittyviä muistin haasteita, on haastateltavien mukaan erityisopettajan tai esimerkiksi koulupsykologin tehtävä käsitellä asiaa lapsen ja perheen kanssa. Haastateltavien työhön ei kuulu selvittää muistin haasteiden syitä tai olla itse luomassa opiskeluun liittyviä muistin tukemisen keinoja. Heidän roolinsa on tällöin olla lapsen kanssa käyttämässä opettajan tai erityisopettajan määrittelemiä tukikeinoja ja juurruttaa niitä lapsen arkeen. Tässä he korostivat yhteistyötä koulun muun henkilökunnan kanssa.

Konkreettisina muistin tukemisen keinoina haastateltavat mainitsivat muistilaput, muistilistat ja kuvien käyttämisen. Muistilistoja ja kuvia he ovat käyttäneet esimerkiksi aamu- ja iltarutiinien tukena muistuttamasta siitä, mitä näihin rutiineihin kuuluu ja missä järjestyksessä. Muistilistat voivat olla sekä sanallisia että kuvallisia tai molempia. Muistilistoja voidaan tehdä myös esimerkiksi puhelimeen. Tämä voi erityisesti vanhemmille lapsille olla hyvä, koska monet eivät halua muiden näkevän, että he tarvitsevat tällaisia apukeinoja ja puhelimesta ne ovat ikään kuin piilossa. Puhelimen kalentereita ja muita sovelluksia voidaan myös käyttää muistin tukena.

Haastateltavat mainitsivat muistin tukemisen keinoiksi myös tekemisen suunnittelun ja strukturoinnin. On hyödyllistä pohtia jokaisen tehtävän asian kohdalla, milloin se olisi järkevintä tehdä. Aamutoimien tekemistä tukee se, että tekee mahdollisimman paljon valmiiksi jo illalla, esimerkiksi pakkaa repun valmiiksi. Lisäksi muistamista helpottaa se, että kaikilla tavaroilla on oma merkitty paikkansa.

Yhden haastateltavan mukaan lapsille voi joskus aiheuttaa haasteita myös itse muistilistojen muistaminen. Vaikka erilaiset tukikeinot olisi miten tarkasti suunniteltu ja käyty yhdessä läpi, niiden arkeen juurruttaminen vaatii silti aikaa ja harjoitusta. Lisäksi keinot on hyvä pitää riittävän yksinkertaisina ja ikätason mukaisina sekä muistaa että kaikki ei toimi kaikilla.

Taulukko 1. Muistin tukemisen keinoja

Toiminnanohjauksen osa-alue	Keinoja osa-alueen tukemiseen
MUISTI	<ul style="list-style-type: none"> - Valmistelevat työt (esim. seuraavan päivän vaatteet ovat valmiina ja reppu pakattuna) - Muistilistat ja tehtävälistat (kuvalliset ja/tai sanalliset; näihin voidaan merkitä tehdyt vaiheet) - Muistilaput - Muistisäännöt - Kuvien käyttäminen muistin tukena (esim. pulpetin sisäpuolelta löytyvä

	<p>valokuva, josta näkee miltä siisti pulpetti näyttää tai vastaava kuva oman huoneen siisteydestä)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ympäristön strukturointi (tavaroilla omat paikkansa, jotka voidaan merkitä kuvin tai sanoin) - Päiväohjelmat (kuvalliset ja/tai sanalliset), tekemisen suunnittelu etukäteen - Läksyt merkitään aina tietyllä tavalla ja tiettyyn paikkaan (esim. läksyt kirjataan taulun vasempaan yläkulmaan ja lisäksi wilmaan; lisäksi läksysivuihin laitetaan näkyvä muistilappu) - Puhelimen kalenterit, muistutukset ja muut sovellukset
--	--

Organisointikyvyn haasteet näyttäytyvät haastateltavien mainitsemien asioiden mukaan melko samankaltaisina kuin muistin haasteet ja myös tukemisen keinot ovat paljolti samoja. Organisointikyvyn haasteista haastateltavat mainitsivat esimerkiksi omista tavaroista huolehtimisen. Reppu jää helposti pakkaamatta tai vaikka reppu olisi pakattu, se unohtuukin kotiin. Haasteita voi olla paitsi ylipäättään tavaroiden mukaan ottamisessa, myös siinä, että huomaa ottaa juuri ne tavarat, joita kulloinkin tarvitsee. Kotona haasteet organisointikyvyssä voivat näkyä esimerkiksi oman huoneen siivoamisessa. Lapset eivät välttämättä hahmota, mitä eri asioita siivoamiseen kuuluu, vaan he saattavat esimerkiksi nostaa lattialta yhden lelun ja ajatella, että huone on siivottu.

Organisointikyvyn tukemisen keinojen on haastateltavien mukaan oltava riittävän yksinkertaisia ja ikätason mukaisia. Tärkeää on myös löytää kullekin sopivimmat keinot ja harjoitella niiden käyttöä aluksi yhdessä. Organisointikyvyn vahvistamisessa on hyvä lähteä liikkeelle pienistä asioista, esimerkiksi siitä, mikä on juuri sinä päivänä olennaisin muistettava asia.

Organisointikykyä voidaan tukea esimerkiksi muistilistoilla, jotka voivat olla sanallisia tai kuvallisia. Listoja ja muistutuksia voi laittaa myös puhelimen erilaisiin soveluksiin tai kalenteriin. Kouluun lähtöä ajatellen mahdollisimman moni asia on hyvä tehdä valmiiksi jo edeltävä iltana. Ylipäätään on hyvä aina miettiä sitä, milloin mikäkin asia kannattaisi tehdä ja näin strukturoida tekemistä.

Lapsen omassa huoneessa kaikelle on hyvä olla oma, merkitty paikkansa. Yksi haastateltavista nosti esiin sen, että nykyisin pienilläkin lapsilla on monesti valtavasti tavaraa, mikä helposti vaikeuttaa organisointikyvyn hallitsemista entisestään. Tavaramäärä voi vaikeuttaa organisointikykyä paitsi siten, että tarpeelliset tavarat katoavat muiden tavaroiden joukkoon, myös siten, että liialliset ärsykkeet sekoittavat ajatukset (Parikka ym. 2017, 174.) Asian maininnut haastateltava ehdotti ratkaisuksi sitä, että tavaroista raivattaisiin puolet pois. Tavaroita ei välttämättä tarvitse kokonaan hävittää, vaan toisen puolen voi laittaa esimerkiksi varastoon ja vaihdella esillä olevia tavaroita välillä. Toinen haastateltava kertoi, että joskus vanhemmat tuskailevat sitä, millaisissa vaatteissa lapset lähtevät aamuisin kouluun. Haastateltava kehottaa tällöin vanhempia perkaamaan vaatekaapista pois kaikki esimerkiksi liian pienet tai rikkiäiset vaatteet, jolloin lapsen on helpompi valita vaatteiden joukosta sopivat.

Organisointikykyyn liittyen haastateltavat nostivat esiin sen, että lasten tavat ja tottumukset ovat monesti kasvuympäristöstä opittuja ja tämä on otettava huomioon tuki-keinoja mietittäessä. Tässä haastateltavien sosiaalialan osaaminen ja tietämys kokonaisvaltaisesta tukemisesta korostuu. Asiakkaiden kokonaisvaltainen huomioiminen kuuluu sosiaalialan ammattilaisen eettisiin vastuisiin. Ihmiseen vaikuttavat paitsi yksilölliset tekijät, myös esimerkiksi perhe, ystävät ja muu ympäröivä yhteisö ja tämä on otettava huomioon asiakkaiden kanssa työskennellessä. (Heikkinen 2017, 18.)

Tukemisessa on hyvä lähteä vanhempien elämänhallinnan ja organisointikyvyn tukemisesta ja monesti jo se voi auttaa myös lasta.

”Se voi lähteä siitä, et ensin opastetaan sitä vanhempaa, et sitten se auttaa siihen lapseenkin.”

Jos lapsen elinympäristö on kaaoksessa, ei ole kovin tehokasta yrittää vaikuttaa pelkästään lapseen, vaan mukaan on otettava koko perhe. Yksi haastateltavista toi esiin

myös sen, että toisaalta jotkut lapset ottavat tällaisessa tilanteessa järjestyksenpitäjän roolin. Tässäkin esiin nousi se, että haastateltavien tehtävänä on olla mallintaja sekä ohjata ja neuvoa perheitä. He eivät kerro ikään kuin ylhäältäpäin, miten asiat kuuluisi tehdä, vaan auttavat perheitä löytämään omat tapansa toimia.

Taulukko 3. Organisointikyvyn tukemisen keinoja

Toiminnanohjauksen osa-alue	Keinoja osa-alueen tukemiseen
ORGANISOINTIKYKY	<ul style="list-style-type: none"> - Pienistä askelin aloittaminen (mikä kunkin päivänä olennaisin tehtävä asia) - Muistilistat (kuvalliset ja/tai sanalliset) - Kuvien käyttäminen (esim. valokuva siitä, miltä siisti huone näyttää tai tavaroiden paikkojen merkitseminen kuvilla) - Puhelimen kalenterit, muistutukset ja muut sovellukset - Valmistelevat työt (esim. seuraavan päivän vaatteet ovat valmiina ja reppu pakattuna) - Tekemisen strukturointi esim. päiväohjelman avulla - Ympäristön strukturointi (kaikelle oma merkitty paikkansa, esillä vain kulloinkin tarvittavat tavarat) - Tavaroiden karsiminen (tarpeettomista tavaroista luopuminen ja osan laittaminen välillä sivuun) - Sosiaaliset tarinat (miten valmistaudun ja toimin uusissa tilanteissa)

Ajanhallinnan haasteet liittyvät esimerkiksi koulusta tai tapaamisista myöhästelyyn, siihen, miten olla oikeassa paikassa oikeaan aikaan. Haasteet näkyvät myös vaikeutena hahmottaa, mitä päivän aikana ehtii tehdä, minkä verran aikaa asioiden tekemiseen menee tai milloin tekeminen pitää aloittaa, jotta sen saa tehtyä oikeaan aikaan. Edellä mainitut asiat limittyvät esimerkiksi sen hahmottamisessa, milloin aamutoimet pitää aloittaa, jotta ehtii kouluun kahdeksaksi tai iltatoimet, jotta on nukkumassa tiettyyn aikaan. Erityisesti vanhemmilla lapsilla myös kavereiden kanssa ollessa aika kuluu helposti huomaamatta niin, että esimerkiksi kotiintuloaikojen muistaminen voi olla vaikeaa.

Lisäksi haastateltavat nostivat esiin erityisesti pelaamisen, joka tuottaa usein ajanhallintaan liittyviä haasteita. Pelaamiseen uppoutuu helposti niin, ettei pysty lopettamaan ajallaan, eikä ajankulua huomaakaan. Joillain lapsilla pelimaailmaan uppoutuminen voi vaikuttaa vahvastikin aiheuttaen esimerkiksi levottomuutta. Haastateltavat huomauttivat, ettei pelaaminen toki kuitenkaan ole pelkästään pahasta. Liiallista se on silloin, jos arjen muut toiminnot, kuten syöminen tai läksyjen tekeminen kärsivät.

Sekä pelaamisen rajoittamiseen, että muutenkin ajanhallintaan toimivana keinona yksi haastateltavista mainitsi sen, että päiville luodaan tietyt raamit esimerkiksi kuvallisen tai sanallisen päiväjärjestyksen avulla. Nämä yhdessä perheen ja lapsen kanssa läpi käydyt säännöt tekevät tapahtumista lapselle ennakoitavampia, jolloin tekemisen rajaaminenkin voi olla helpompi hyväksyä. Esimerkiksi pelaamisen tai muun tekemisen lopettamisen suhteen on myös hyvä olla tiettyä joustavuutta, niin, että jonkin asian saa tehdä loppuun. Yksi haastateltavista huomautti, ettei aikuinenkaan hyväksyisi sitä, että joku käsklee lopettamaan tekemisen sen ollessa pahasti kesken. Hän myös mainitsi, että monesti lasten tuntuu olevan helpompi hyväksyä tekemisen rajaaminen, kun se tulee ikään kuin ulkopuolelta, esimerkiksi joltakin puhelimen sovellukselta, kuin jos rajaajana ovat vanhemmat. Sovellukset haastateltava mainitsi muutenkin hyvänä ja monien vanhempien käyttämänä keinona esimerkiksi pelaamisajan rajaamiseen. Toisaalta haastateltavan mukaan monet lapset osaavat kiertää näitä rajoituksia. Siksi onkin tärkeää, että rajoitukset eivät ole vain aikuisten asettamia määräyksiä, vaan lapset oppivat itse ymmärtämään, miksi rajoituksia asetetaan ja miksi heidän kannattaa toimia tietyllä tavalla. Tavoitteena on, että lapset oppisivat ainakin välillä myös itse huomaamaan, että alkavat esimerkiksi väsyä pelatessaan ja osaisivat tällöin omatoimisesti

päätää lopettaa. Silloin motivaatio toimintaan lähtee heistä itsestään. Pelaamisen rajoittamiseen liittyen haastateltavat huomauttivat myös, ettei ole olemassa mitään yleispätevää ohjetta siihen, kuinka kauan pelaamista on sopivasti tai liikaa. Joillakin lapsilla peliaikaa voi olla joka päivä. Osalla taas toimii paremmin se, että pelaaminen rajataan viikonloppuihin.

Pienemmillä lapsilla ensin-sitten -taulu voi olla toimiva keino raamittaa tekemistä. Tämä tosin vaatii haastateltavien mukaan sen, että aikuinen on paikalla antamassa sanallisen ohjeen samalla kun näyttää taulua. Ensimmäisessä -taulussa on näkyvillä kaksi kuvaa, vasemmalla puolella kuva siitä, mitä tehdään ensimmäisenä ja oikealla se, mitä tehdään sen jälkeen. Kun toiminto on tehty, kyseinen kuva voidaan kääntää toisin päin. Tämä auttaa lasta jäsentämään ja ennakoimaan tulevaa toimintaa. (Siunsoke -www-sivu 2020.) Tässä yhteydessä haastateltavat keskustelivat siitä, miten pienetkin lapset joutuvat usein olemaan monta tuntia yksin kotona, koska koulupäivä loppuu paljon ennen kuin vanhemmat pääsevät töistä, eikä esimerkiksi iltapäiväkerhoja ole tarjolla kuin parin ensimmäisen luokan oppilaille. Moni pienikin lapsi myös lähtee aamulla kouluun yksin, kun vanhemmat ovat jo lähteneet töihin aikaisemmin. Näin ollen lapsilta vaaditaan jo melko nuorena kykyä toimia itsenäisesti, mikä asettaa myös toiminnanohjaukselle omanlaisiaan vaatimuksia.

Taulukko 4. Ajanhallinnan tukemisen keinoja

Toiminnanohjauksen osa-alue	Keinoja osa-alueen tukemiseen
AJANHALLINTA	<ul style="list-style-type: none"> - Päivittäisten toimien kellottaminen, jotta lapsi hahmottaa, paljonko niihin tulee varata aikaa - Päiväohjelmat (kuvalliset ja/tai sanalliset), kullekin tekemiselle varattu oma aikansa - Muistilistat (kuvalliset ja/tai sanalliset) - Puhelimen muistutukset ja kalenterit ja muut sovellukset ajankäytön tukena

	<ul style="list-style-type: none"> - Munakello, time timer, herätyskello, tiimalasi - Ensin-sitten -taulu (vaatii aikuisen ohjausta) - Peliajan rajoittaminen kohtuullisiin määriin (edellyttää muun mielekkään tekemisen tarjoamista)
--	---

Kevään 2020 etäopetusaika toi haastateltavien työssä esiin paljon haasteita **aloitteellisuuteen** liittyen. Joillekin lapsille opiskelun aloittaminen itsenäisesti oli yhden haastateltavan sanoin ”ihan mahdotonta”, koska opettajan ohjausta aloittamiseen ei aina ollut saatavissa. Hän tuki oppilaita tällöin tekemällä heidän kanssaan päiväjärjestyksen, jossa esimerkiksi herätys oli hieman aiemmin kuin ennen ja puhelimeen laitettiin muistutus opiskelun aloittamisesta. Lisäksi hän itse vielä soitti hieman myöhemmin varmistukseksi, että oppilas oli saanut aloitettua. Tässä yhteydessä haastateltava myös mainitsi, että jos itsenäinen opiskelu olisi alkanut sujua hyvin, hän olisi vähitellen vähentänyt omaa osuuttaan, esimerkiksi jättämällä oppilaalle soittamisen pois. Toisinaan taas jonkin asian kanssa joudutaan palaamaan hieman taaksepäin tai jopa aloittamaan alusta.

Tekemisen kanssa alkuun pääseminen on asia, joka haastateltavien mukaan aiheuttaa paljon konflikteja oppilaiden kodeissa. Esimerkiksi läksyjen tekemisen, huoneen siivoamisen tai muiden kotitöiden aloittaminen on monesti lapsille haastavaa. Tällöin on tärkeää keskustella asiasta yhdessä perheiden kanssa ja sopia yhteiset säännöt, jotta kaikki tietävät, mitä milloinkin kuuluu tehdä ja mitä keneltäkin odotetaan. Morainen (2012, 95) mukaan aloitteellisuuden ja hillitsemisen oppimisessa tärkeä lähtökohta on se, että lapsi tai nuori ymmärtää, miksi asiat tehdään tietyllä tavalla. Tällöin motivaatio toiminnan aloittamiseen lähtee lapsesta itsestään.

Haastateltavat huomauttivat, että asioiden pilkkominen on tärkeää aloitteellisuuden kannalta. Kun tekeminen on jaettu osiin, se on helpompi hahmottaa ja myös itsenäisesti alkuun pääseminen helpottuu, kun työmäärä ei näytä niin suurelta. Esimerkiksi

tehtävälistoissa, olivat ne sitten sanallisia tai kuvallisia, on hyvä olla näkyvissä vain yksi osio kerrallaan.

Vaikeus sietää pettymyksiä ja epäonnistumisia näkyy haastateltavien mukaan paljon esimerkiksi läksyjen tekemisen yhteydessä. Jos lapsella on paljon kokemuksia siitä, ettei hän osaa jotain asiaa, hän ei välttämättä halua edes yrittää. Yksi haastateltavista mainitsi lautapelit hyvänä keinona opetella pettymyksensietokykyä. Hänen mielestään niiden kautta voi oppia paljon, jos lähtötilanne on se, että pelinappulat lentävät, kun lapsi ei siedä häviämistä, mutta lopulta lapsi osaa iloita toisen onnistumisesta.

Jumitilanteissa voi haastateltavien mukaan auttaa jo pelkkä rauhallisuus ja rauhallinen puhe, jos tilanne ei ole vielä mennyt kovin pahaksi. Tällöin haastateltavien tehtävä on olla esimerkkinä, koska heidän on ammattilaisina helpompi pysyä tilanteessa rauhallisina verrattuna esimerkiksi vanhempiin.

”Et tietysti mun on hirveen helppo olla ite siinä rauhallinen, kun on se ammattihenkilö, mutta voi ajatella, et vanhempana olis ollut, et nyt ja ehkä pahentaa sitä tilannetta.”

Aivojen peilisolot saavat ihmisen peilaamaan toisen ihmisen kasvojen ilmeitä, liikkeitä ja muita eleitä. Näin ollen aikuisen pysyminen rauhallisena rauhoittaa myös lasta. (Trogen 2020.)

Suoranaista arkea häiritsevää juuttumiskäyttäytymistä haastateltavat eivät kuitenkaan olleet työssään kohdanneet, eikä se välttämättä heidän mukaansa kuuluisikaan heidän työhönsä, vaan tällöin apua haettaisiin muualta. Heidän antamansa esimerkit esimerkiksi johonkin tekemiseen juuttumisesta liian pitkäksi aikaa liittyivät ehkä enemmänkin ajanhallintaan kuin varsinaisesti juuttumiskäyttäytymiseen.

Haastateltavien mukaan sekä lapset että vanhemmat voivat reagoida pieniin, päivän aikana tapahtuviin **muutoksiin** hyvin eri tavoilla. Toisille esimerkiksi tapaamiseen peruuntuminen tarkoittaa koko päivän pilalle menemistä, kun taas toisille se ei ole iso juttu. Yksi haastateltavista kertoi, että siksi hän sopiikin koulupäivän aikana olevista tapaamisista usein pelkästään opettajan kanssa, jolloin tapaaminen tulee lapselle

iloisena yllätyksenä, eikä mahdollinen peruuntuminen sekoita asioita. Tällöin on kuitenkin otettava huomioon se, että kaikki eivät kestä iloisiakaan yllätyksiä. Haastateltavat kertovat kuitenkin joutuvansa harvoin perumaan tapaamisia.

Joskus vanhemmat tiedostavat lasten oireilun johtuvan jostakin tapahtuneesta muutoksesta, mutta toisinaan käyttäytymistä ei osata liittää päivän aikana tapahtuneeseen, vaan vanhempi voi ihmetellä, miksi koko päivä tuntui menneen pilalle ja olleen pelkkää tappelua. Tällöin haastateltavat pyrkivät neuvomaan vanhempia siinä, miten muutosten vaikutukset voisi helpommin tiedostaa ja miten näitä tilanteita voisi ennakoida ja siten valmistella lasta pieniin muutoksiin.

Lasten elämässä tapahtuvia isompia muutoksia, joita haastateltavat kohtaavat työssään ovat esimerkiksi vanhempien erot, muuttaminen sekä opettajan tai luokan vaihtuminen. Muutoksiin voidaan valmistautua lasten kanssa kertomalla niistä etukäteen, mutta vain sellaisista asioista, jotka ovat varmoja. Esimerkiksi uudesta kotikaupungista voidaan katsoa etukäteen kuvia yhdessä ja käydä tutustumassa uuteen kotiin ja kouluun.

Se, miten muutokset vaikuttavat lapsiin, on haastateltavien mukaan hyvin yksilöllistä. Lasten reaktiot voivat usein myös yllättää. Joskus, kun etukäteen jännitetään, miten lapsi sietää muutoksen, kaikki meneekin hyvin. Toisinaan taas lapsi, jonka odotetaan pärjäävän uudessa tilanteessa hyvin, reagoikin muutokseen voimakkaasti. Esimerkiksi erotilanteissa haastateltavat ovat myös huomanneet, että lapsi voi reagoida parin kolmenkin vuoden viiveellä, jolloin oireilua voi olla vaikea liittää tapahtuneeseen muutokseen. Sama voi näkyä myös esimerkiksi silloin, jos perheessä on erityistä tukea tarvitseva lapsi. Kun kyseisen lapsen tilanne saadaan jollain tavalla hallintaan, perheen toinen lapsi voikin alkaa oireilla. Haastateltavat arvelivat tämän johtuvan siitä, että kummassakin esimerkkitilanteessa lapsi kokee, että kun vanhemmat ovat saaneet asiansa tasapainoon tai sisaruksen tilanne on selkiytynyt, hän saa enemmän tilaa ja alkaa siksi oireilla vasta pitkänkin ajan päästä. Erityinen sisarus -sivuston (2020) mukaan joillain erityislasten sisaruksilla lapsuuden kokemukset voivat jopa nousta esiin vasta aikuisena. Koska oireilun yhteyttä elämässä tapahtuneeseen muutokseen voi olla vaikea huomata sen ilmetessä vasta pitkän ajan kuluttua, haastateltavien on tärkeää toimia vanhemmille tiedonjakajina. Tämä korostaa sosionomikoulutuksen mukanaan tuomaa kykyä selvittää asioiden taustoja ja tarkastella perheen tilannetta laaja-alaisesti.

Jos tapahtuvia muutoksia ei pystytä ennakoimaan, lasta voidaan haastateltavien mukaan tukea esimerkiksi miettimällä, mikä kaikki pysyy ennallaan muutoksesta huolimatta. Yksi haastateltavista kuvaili tätä turvallisten asioiden esiin nostamisena.

Taulukko 5. Hillitsemisen, aloitteellisuuden ja joustavuuden tukemisen keinoja

Toiminnanohjauksen osa-alue	Keinoja osa-alueen tukemiseen
ALOITTEELLISUUS, HILLITSEMINEEN JA JOUSTAVUUS	<ul style="list-style-type: none"> - Avataan lapselle selkeästi, mitä häneltä odotetaan tulevan tekemisen puitteissa (tehtävän tavoite tulee olla lapselle selkeä) - Eritellään ja visualisoidaan, mitä välineitä ja materiaaleja lapsi tarvitsee ennen kuin voi aloittaa sovitun tekemisen - Päiväohjelmat (kuvalliset ja/tai sanalliset) - Tehtävien pilkkominen/ osittaminen - Puhelimen muistutukset aloittamisen tukena - Häviämisen harjoittelu ja pettymyksen sietäminen esimerkiksi pelillisyyden keinoin (mm. erilaiset lautapelit ja tunnemaateriaalit) - Hengitysharjoitukset rentoutumisen tukena - Tilanteiden läpikäyminen esimerkiksi piikapiirtämisen keinoin (sosiaaliset tarinat, sarjakuvallinen piirtäminen) - Tunnetaitojen vahvistaminen ja siihen liittyvät harjoitteet - Ennakointi ja muutoksista kertominen etukäteen (vain varmoista muutoksista);

	muutoksiin varautuminen esim. tutustumalla yhdessä uuteen kouluun - Ennallaan pysyvien asioiden huomioiminen muutostilanteissa
--	---

Käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan haasteita haastateltavien työssä näkyy paljon. Yksi haastateltavista huomauttaa, että tähän on monia mahdollisia syitä. Esimerkiksi nälkä tai väsymys voivat vaikuttaa käyttäytymiseen ja kykyyn hallita tunteita paljonkin. Haasteet voivat kuitenkin johtua myös esimerkiksi sosiaalisista pulmista, kuten kiusaamisesta tai siitä, ettei lapsella ole tarvittavia taitoja tunteiden käsittelyyn, jolloin niitä täytyy mallintaa ja harjoitella. Tässä yhteydessä toinen haastateltava kuvailee työtään eräänlaisena salapoliisityönä, koska haasteiden taustalla vaikuttavien asioiden selvittely on suuri osa heidän työtään. Myös Merja Tompuri kuvailee taustalla vaikuttavien asioiden selvittelyä salapoliisityönä, jota on syytä tehdä monesta eri näkökulmasta ja ilman ennako-oletuksia (Tompuri, 2016, 36.)

Erityisesti rajaamistilanteet aiheuttavat lapsissa paljon pettymyksen tunteita. Jos lapsella ei vielä ole tarvittavia taitoja isojen tunteiden käsittelemiseen, pettymys rajaamistilanteissa voi purkautua esimerkiksi aggressiivisena käyttäytymisenä. Näissä tilanteissa lasten kanssa käydään yhdessä läpi, mikä tilanteeseen johti. Samalla opetellaan myös tunnetaitoja. Tilanteen läpikäymisessä lapsen kanssa tarkastellaan sitä, millaisia tunteita tilanne herätti ja missä nämä tunteet tuntuivat. Lisäksi mietitään, mitä lapsen tavasta reagoida seurasi ja millainen olo siitä tuli, yrittäen sitä kautta motivoida lasta miettimään, mitä hän olisi voinut tehdä eri tavalla. Tilanteiden läpikäymisessä esimerkiksi piirtäminen tai sarjakuva ovat hyviä apukeinoja. Niitä voidaan käyttää myös tunteiden käsittelyyn. Kuvittaminen tekee asioista lapsille helpompia hahmottaa verrattuna pelkästään sanalliseen viestiin. Piirtäminen myös katkaisee tilanteen ja monesti rauhoittaa lasta. Lisäksi sarjakuvat ovat hyvä tapa käsitellä tapahtuneita tilanteita, koska myös tilanteet etenevät sarjoina. Sarjakuva on usein myös lapsille luonteva formaatti, jota he lukevat ja piirtävät paljon muutenkin. (Lehtisare, 17.) Yksi haastateltavista mainitsi, että jos piirtäminen ei tunnu luontevalta, tunteiden käsittelyssä voidaan käyttää myös pelkästään värejä, esimerkiksi miettimällä, minkä värisiä mitkäkin tunteet ovat.

Yksi haastateltavista huomautti, että tilanteiden on annettava rauhoittua, ennen kuin niitä aletaan käydä läpi. Esimerkiksi voimakkaan tunteen ollessa päällä lapsen on mahdollonta oppia uutta tai orientoitua tilanteen selvittämiseen. Aikuisen on tällöin tärkeää toimia tavalla, joka viestii turvaa ja välittämistä. Näissä tilanteissa lapsi oppii tärkeitä säätelyn keinoja huomatessaan, että uhkaavalta tuntuva tilanne onkin turvallinen ja tunnetilat tulevat ja menevät. Jos lasta aletaan tällöin rankaista tai ohjata, tätä säätelyn oppimista ei tapahdu. (Sajaniemi ym. 2015.) Toisinaan voi kuitenkin olla vaikea tunnistaa, milloin lapsi tarvitsee aikaa tilanteen prosessoimiseen ja rauhoittumiseen ja milloin taas hän kaipaisi se sijaan ohjausta toimiakseen tilanteessa haasteista huolimatta. Yksi tapa arvioida tätä on havainnoida stressin merkkejä lapsessa, kuten yliviireyttä tai uhmakkuutta. (Tompuri 2016, 51.)

Haastateltavien on haasteita ja niiden taustatekijöitä arvioidessaan toisaalta myös osattava tunnistaa, milloin asia on tarpeellista antaa eteenpäin tai ainakin tehdä yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa.

Tunteiden hallintaa tukevinä keinoina haastateltavat mainitsivat esimerkiksi erilaiset rentoutus- ja hengitysharjoitukset. Konkreettisina välineinä voidaan käyttää stressipalloja tai vastaavia. Yksi haastateltavista mainitsi esimerkkinä hengitysharjoituksesta oman käden ääri viivojen seuraamisen toisella kädellä sormi kerrallaan, samalla sisään ja ulos hengittäen. Tästä voidaan tehdä visuaalinen muistutus esimerkiksi leikkaamalla kädenkuva pahvista, mutta myös tässä yhteydessä haastateltavat toivat esiin sen, että monesti lapset eivät halua näkyviä apuvälineitä. Haastateltavien mukaan erilaiset apuvälineet aiheuttavat helposti kiusaamista ja oppilaiden suhtautuminen esimerkiksi kuulosuojaimiin tai sermeihin on paljon kiinni siitä, miten ne ”markkinoidaan”. Toisaalta lapset ja ryhmät ovat tässä suhteessa erilaisia.

Tunteiden sanoittamisessa ja tunnistamisessa voidaan käyttää esimerkiksi erilaisia tunnemittareita tai tunnekortteja. Jo tunteen tunnistaminen voi helpottaa sen käsittelemistä. Lapsen kanssa on kuitenkin hyvä myös miettiä, miten hän toimii jonkin tietyn tunteen ollessa päällä tai missä eri tunteet tuntuvat.

”Sitten tietysti, et tunteiden näyttäminen on ihan ok, kaikki tunteet on sallittuja.”

Haasteet ihmissuhteissa näkyvät myös haastateltavien työssä paljon. Lapsi tai nuori saattaa esimerkiksi sanoa, että ei pidä opettajasta. Tällöin hän ei välttämättä mene kyseisen opettajan tunneille tai arvosanat kyseisestä aineesta ovat huomattavasti muita arvosanoja huonompia. Haasteet suhteessa opettajiin voivat myös aiheuttaa häiriökäyttäytymistä. Kitkaa voi olla vanhemman ja opettajankin välillä, johtuen esimerkiksi väärinymmärryksistä tai henkilökemioista. Haastateltavat eivät juurikaan olleet törmänneet siihen, että perhe tai nuori ei olisi halunnut heidän kanssaan työskennellä, mutta siihenkin pitää heidän mukaansa varautua.

Haastateltavat toivat esiin myös sen, miten lapsen ja vanhemman välinen vuorovaikutus on voinut esimerkiksi arjen haasteiden takia lähteä ikään kuin negatiiviseen kehään. Haastateltavat pyrkivät tukemaan ihmissuhteita tuomalla vuorovaikutukseen positiivisia näkökulmia, kiinnittämällä huomiota hyvin menneisiin asioihin negatiivisten sijaan.

”Ja sitten voi ottaa semmosenkin, et vähän joka tapaamisella kysyy lapselta, et mikä on mennyt hyvin tai mikä on mennyt paremmin, kun viimeksi. Et haastaa vanhempia miettimään ja haastaa niitä ajatuksia keskittymään siihen positiiviseen ja sitten myös yrittää auttaa vanhempaa löytämään niitä hyviä asioita omassa lapsessa.”

Tähän positiiviseen palautteeseen he pyrkivät myös kannustamaan muita toimijoita, joiden kanssa he tekevät yhteistyötä. Haastateltavat kokivat, että kouluissakin on alettu ilahduttavan paljon ymmärtää positiivisen pedagogiikan merkitys ja hyödyntää sitä. Perheissä haastateltavat ovat tukeneet riitatilanteiden ratkaisemista etsimällä yhdessä perheen kanssa malleja siihen, miten käsitellä riitoja rakentavasti. Kaverisuhteiden ja koulun näkökulmasta haastateltavat kokevat ryhmäyttämisen hyvänä keinona tukea tunnetaitojen opettelua. He voivat myös olla mukana koululla vetämässä esimerkiksi tunne- tai kaveritaitoryhmiä.

Taulukko 6. Käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan tukemisen keinoja

Toiminnanohjauksen osa-alue	Keinoja osa-alueen tukemiseen
KÄYTTÄYTYMISEN JA TUNTEIDEN HALLINTA	<ul style="list-style-type: none"> - Haasteiden taustatekijöiden selvittäminen (johtuuko esim. vireystilasta tai sosiaalisista pulmista) - Uni- ja ruokailurytmi kuntoon - Tilanteiden läpikäyminen jälkikäteen, lapsen rauhoituttua (mikä tilanteeseen johti, millaisia tunteita herätti) - Tunnetaitojen mallintaminen (esim. pysymällä rauhallisena haastavassa tilanteessa tai tunteita sanoittamalla) - Piirtäminen ja sarjakuva, sosiaaliset tarinat - Värit (minkä värisiltä tilanteessa heränneet tunteet tuntuvat) - Tunne- ja kaveritaitokortit, vahvuuskortit - Tunne- ja kaveritaitoryhmät, ryhmäytämisharjoitukset - Rentoutumis- ja hengitysharjoitukset - Stressipallot yms. - Tunne- ja pelkomittarit - Vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden tukeminen esim. positiivisten asioiden huomioimisen ja positiivisen pedagogiikan avulla

Tavoitteellisuuteen liittyen haastateltavien oli aluksi hieman vaikea ajatella asiaa lasten näkökulmasta. He ajattelivat tavoitteellisuutta aluksi lähinnä liittyen omaan työhönsä ja siihen, mitä perheiden kanssa työskentelyllä tavoitellaan. Yksi

haastateltavista sanoi kokevansa juuri tavoitteellisuuden olevan asia, joka haastaa paljon myös työntekijän itsensä toiminnanohjausta. Sen pohtiminen ja määrittelemisen, mitä toiminnalla tavoitellaan, onkin yksi työn tärkeimmistä lähtökohdista.

Vanhempien oppilaiden ajattelu voi haastateltavien mukaan olla hieman lyhytnäköistä, jolloin heidän on joskus vaikeaa ymmärtää, miksi asiat tehdään tietyllä tavalla ja mitä niillä tavoitellaan. Yksi haastateltavista toi esiin sen, miten nuorena oppilaiden pitäisi jo osata tehdä tulevaisuutta koskevia päätöksiä. Yläasteikäisenä nuori alkaa hahmottaa aikaa – nykyhetkeä, mennyttä ja tulevaa – aiempaa selvemmin ja sen myötä pystyykin pohtimaan myös omaa tulevaisuuttaan aiempaa paremmin. Ajattelun kehitys on kuitenkin vielä hyvin kesken. Nuori harjoittelee itsenäistä ajattelua ja tähän kuuluu kriittisyys ja aiemmin opitun kyseenalaistaminen. Ajattelu on helposti melko mustavalkoista ja ehdotontakin. (MLL:n www-sivut 2020.)

Lisäksi osalle nuorista voi tulla hyvinkin paha murrosikä, mikä tekee asiasta vielä haastavamman. Yksi haastateltavista oli vanhempien oppilaiden kanssa harjoitellut pitkän aikavälin tavoitteiden asettamista miettimällä, missä nämä näkevät itsensä esimerkiksi kaksi- tai kolmekymppisenä ja mitä tuon tavoitteen saavuttaminen vaatii. Tällöin on tärkeää muistaa asettaa myös välitavoitteita, jotka ovat riittävän pieniä ja toteutettavissa, jotta nuori saa onnistumisen kokemuksia ja tuntee, että pidemmän aikavälin tavoite on mahdollista saavuttaa. Pienempien oppilaiden kanssa ajatuksia tulevaisuudesta oli pohdittu parin-kolmen vuoden päähän.

Haastateltavat mainitsivat erilaiset palkkiosysteemit motivaatiokeinona, joka toimii ainakin osalle lapsista hyvin, ainakin jonkin aikaa. Yksi haastateltavista kuitenkin huomautti, että todellisuudessa tärkeintä tällaisissa ulkoisissa palkinnoissa ei ole palkinnoksi saatava esine tai suklaapatukka, vaan tunneyhteys vanhempien tai muiden aikuisten kanssa. Mitä pienemmästä lapsesta on kysymys, sitä tärkeämpää palautetta ovat aikuisen eleet ja ilmeet, yhteinen asiasta iloitseminen. Tätä ajatusta tukevat vahvasti myös tutkimustulokset. Brittiläisen tutkimuksen mukaan läheisen ihmisen hymy tuottaa mielihyvää moninkertaisesti enemmän kuin esimerkiksi suklaapatukan tai rahan saaminen. Läheisen hymy ja takaisin hymyileminen saa aivoissa aikaan reaktion, jonka ansiosta ihminen tuntee itsensä optimistisemmaksi ja motivoituneemmaksi. (One smile can... 2005.)

Toinen haastateltava sanoi kokevansa, että lapsilla on usein nykyisin jo valmiiksi niin paljon tavaraa, ettei uuden tavaran saaminen välttämättä motivoi. Siksi hän monesti ehdottaakin palkinnoksi yhteistä aikaa, jolloin lapsi tai nuori saa päättää mitä tehdään tai minne mennään.

Taulukko 7. Tavoitteellisuuden tukemisen keinoja

Toiminnanohjauksen osa-alue	Keinoja osa-alueen tukemiseen
TAVOITTEELLISUUS	<ul style="list-style-type: none"> - Sen läpikäyminen yhdessä, mitä tehtävillä asioilla tavoitellaan ja miksi asiat tehdään tietyllä tavalla - Tulevaisuustyöskentely (pienemmillä lapsilla parin-kolmen vuoden aikavälillä, isommilla lapsilla pidemmällä aikavälillä) - Välitavoitteet (riittävän pieniä ja toteutettavissa olevia) ja niiden myötä tulevat onnistumisen kokemukset - Palkkiosysteemit (materiaaliset palkinnot, kuten tarrat, lelut, suklaa sekä muunnelliset palkinnot, kuten positiivinen palaute ja huomio, yhteinen aika)

7.3 Yleisesti toiminnanohjaustaitojen tukemisesta haastateltavien työssä

”Yleensä kaikissa näissä toiminnanohjaustaidoissa on tavoitteena kuitenkin se, että tulee se juurruttaminen tai semmonen, et siitä tulee se tapa toimia ja itse huomaa, et mikä hyöty siitä on.”

Yksi haastateltavista sanoi, että joskus vanhemmat ovat hyvin tiedostavia ja sanovat kokeilleensa lapsen kanssa kaikkea mahdollista. Usein kuitenkin erilaisia apukeinoja

on kokeiltu hyvin vähän aikaa ja vaihdettu seuraavaan. Keinoja on kokeiltava riittävän pitkään, jotta niiden toimivuudesta tai toimimattomuudesta voi olla varma.

Haastateltavat voivat tarvittaessa olla parikin viikkoa joka aamu yhdessä perheessä tukemassa esimerkiksi kouluun lähtemisessä tai muiden tukikeinojen juurruttamisessa. He kuitenkin huomauttivat, että heidän työskentelyllään on aina oltava alku ja loppu ja tarkoitus nimenomaan juurruttaa uudet tavat perheen ja lapsen toimintaan niin, että he lopulta pärjäävät itsenäisesti.

”Ja siinä se varmaan se meidän työn haaste onkin, miten juurruttaa, mallintaa, saada niitä hyviä keinoja sinne perheeseen sillai, et niistä tulis jatkuvaa, säännöllistä.”

Haastateltavat pitävät tärkeänä sitä, että koko perhe otetaan työskentelyyn mukaan, vaikka kyse olisikin lapsen kokemista haasteista ja tuen tarpeesta. Lasta tarkastellaan osana kasvuympäristöään, johon kuuluvat sekä koti että koulu. Vanhempien tai huoltajien mukaan ottaminen on erityisen tärkeää myös, jotta he pystyvät jatkamaan valittujen toimintatapojen tukemista ja juurruttamista haastateltavien osuuden vähentyessä. Vaikka pienillä askelilla voidaan saada muutoksia aikaan nopeastikin, uusien rutiinien ja tapojen omaksuminen voi kuitenkin vaatia lukemattomia toistoja ja kuukausien harjoittelua. Perhe nähdään lisäksi vahvistavana tekijänä ja voimavarana, joka tukee lapsen hyvinvointia.

”Se perhe on semmonen tuki ja turva. Myös sitä kautta lapsi oppii paljon. Et on turvallista olla.”

Haastateltavat korostivat sitä, että lasten hyvinvoinnin kannalta myös perheen aikuisten hyvinvoinnilla ja voimavaroilla on merkitystä ja siksikin työskentelyssä on oltava mukana koko perhe.

Yksi haastateltavista kuvaili työn olevan välillä ikään kuin väsytystaistelua, koska perheet eivät aina ole valmiita ottamaan ehdotettuja apukeinoja vastaan. Joskus he saattavat ottaa ehdotetut keinot käyttöön puolen vuoden päästä ja toisinaan eivät ollenkaan. Erilaisia tukikeinoja ja välineitä on käytössä paljon, mutta niiden käyttöä on arvioitava

perhe- ja tilannekohtaisesti. Lisäksi on aina otettava huomioon se, mihin perheen voimavarat riittävät. Joskus on myös osattava huomata, ettei uusien keinojen tuominen siinä kohtaa kannata, vaan perheelle on annettava hengähdystilaa ja olla läsnä lähinnä kuuntelijana.

Kaikki haastateltavat tunnistavat työstänsä sen, että lapsilla voi olla kotona ja koulussa erilainen rooli, jolloin vanhemmat ja koulun aikuiset voivat nähdä lapsen hyvinkin eri tavalla. Yksi heistä toi esiin sen, miten jotkut lapset saattavat koulussa pinnistellä koko päivän selvitäkseen haasteita aiheuttavien asioiden kanssa, mutta kaikki pinnistely purkautuu kotiin päästyä. Tällaisten tilanteiden selvittelyssä haastateltavat katsovat olevansa hyvässä asemassa johtuen roolistaan kodin ja koulun välillä, jolloin heillä on mahdollisuus nähdä lapsesta ikään kuin molemmat puolet. Myös koulujen loma-ajat ovat hyviä mahdollisuuksia havainnoida sitä, miten pois koulusta oleminen vaikuttaa koettuihin haasteisiin.

Kevään 2020 etäopetusajan haastateltavat kertoivat tuoneen esiin paljon esimerkiksi sellaista, että jokin asia ei ole lapselta sujunut koulussa, mutta kotona asia alkoikin sujumaan. Joku on myös saattanut esimerkiksi oppia etäopetusaikana lukemaan tai jokin muu taito on huomattavasti kehittynyt. Haastateltavat arvelivat tämän johtuvan esimerkiksi siitä, että vanhemmilla oli eri tavalla aikaa panostaa ja olla läsnä, mikä tuki lasten oppimista. Toisaalta kotona opiskelu myös mahdollisesti vähensi kiusaamista ja näin joillain lapsista oli enemmän opiskelurauhaa kuin normaalisti. Toisilla taas etäopetusaikana opiskelu ei tahtonut sujua, kun opiskelu jäi normaalia enemmän omalle vastuulle. Lasten toiminnanohjaustaitoilta vaadittiin enemmän, kun opettajan apua ja ohjausta ei ollutkaan koko aikaa saatavilla, eikä tukea saanut myöskään luokkakavereilta.

Helsingin yliopiston ja Tampereen yliopiston tutkimuksen mukaan kolmannes alakoululaisista ja lähes puolet yläkoululaisista koki oppineensa etäopetusaikana kotona opiskellessaan vähemmän kuin koulussa. Toisaalta, kuten haastateltavienkin kokemuksen mukaan, osa taas koki etäopetuksen sopineen heille paremmin. Tutkimuksen mukaan lähes neljä viidestä alakoululaisten huoltajista ja puolet yläkouluikäisten huoltajista tukivat lasten koulunkäyntiä päivittäin enemmän kuin normaalitilanteessa. (Harjumaa 2020.)

Haastateltavat eivät osanneet nimetä mitään yksittäistä asiaa tai tilannetta, johon he kokisivat kaipaavansa uusia työvälineitä tai -menetelmiä. He kertoivat, että heillä on ollut hyvin mahdollisuuksia kouluttautua ja saada sitä kautta uutta osaamista. Mikäli vastaan tulee haastava tilanne, johon heiltä ei suoraan löydy mahdollisia ratkaisuja, he keskustelevat asiasta työyhteisön kanssa tai työnohjauksessa. He myös etsivät aktiivisesti tietoa ja materiaalia sekä konsultoivat tarvittaessa muita toimijoita.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

8.1 Toiminnanohjaustaitojen tukemisesta

Haastateltavat toivat esiin laajasti esimerkkejä erilaisista toiminnanohjaustaitojen haasteista, joita he työssään kohtaavat. Välillä he kertoivat niistä hieman luettelomaisestikin, minkä voi ajatella kertovan siitä, että lasten ja nuorten kohtaamissa haasteissa on paljon samaa ja samankaltaiset haasteet toistuvat usein. Kertomissaan esimerkeissä he eivät juuri puhuneet yksittäisistä lapsista, mikä johtui ainakin osittain vaitiolovelvollisuudesta. Kyse oli varmasti osittain myös ryhmähaastattelun luonteesta, siitä, että keskustelu on tällöin helposti yleisluontoista. Toisaalta yhden haastattelun puitteissa ei olisi ollut mahdollistakaan käsitellä asioita kovin yksityiskohtaisesti.

Vaikka haastateltavat eivät vastauksissaan juuri yksilöineet lapsia, he kuitenkin myös huomauttivat useaan kertaan, että jokaisen tilanne on yksilöllinen ja tämä on tärkeää ottaa huomioon haasteita ja tarvittavaa tukea arvioitaessa. Vaikka toiminnanohjaustaitojen haasteet usein aiheuttavat samankaltaisia haasteita, jokaisella on kuitenkin ikään kuin yksilöllinen ”valikoima” haasteita, jotka ilmenevät ja vaikuttavat jokaisella hieman eri tavalla.

Haastateltavat vahvistavat toiminnanohjaustaitoja paljolti **arjen toimintojen kautta**. Olennaista on arjen tekeminen sujuvammaksi. Toimiminen lapsen arkiympäristössä luo edellytykset uusien toimintatapojen juurtumiselle ja mahdollisimman hyvälle tuloksille (Jäntti & Savinainen 2018.) Toimivan arjen ylläpitäminen ja lapsen

arkiympäristöihin sijoittuva tuki ovatkin usein tukimuodoista kuntouttavimpia (Suominen 2018.) Haastateltavilla on paljon tietämystä toiminnanohjaustaidoista ja niiden tukemisesta, vaikka niiden suora sanoittaminen oli ehkä välillä hieman haastavaa. Luulen tämän johtuvan juuri siitä, että työtä tehdään arjen toimintojen kautta ja niiden sujuvuutta ajatellen, eikä arjessa ole välttämättä luontevaa tai olennaistakaan yksilöidä toiminnanohjaustaitoja haastattelutilannetta vastaavalla tavalla.

Kuntouttava arki -ajattelussa lähtökohtana ja ensisijaisena asiana nähdään lapsen arjen toiminnot, kuten koti, koulu ja harrastukset. Arki ei kuitenkaan itsessään kuntouta, vaan se vaatii arjessa toimivien ihmisten yhteistyötä. Kuntouttavat elementit liitetään osaksi arjen toimintoja ja asioita harjoitellaan lapsen luonnollisen toiminnan, kuten ruokailun tai leikin yhteydessä. Tämän on todettu olevan tuloksellista, koska arkisen toiminnan yhteydessä asioiden harjoittelu tapahtuu niissä ympäristöissä, joissa se on lapselle luontevinta. Samalla toimintakyky vahvistuu ja lapsi oppii pärjäämään arkielämässä. Lisäksi toistoja tulee luonnostaan paljon päivittäin. Arkeen sijoittuvana taitojen harjoittelu on myös lapselle motivoivaa, koska tällöin lapsi saa harjoitella asioita samalla tavalla kuin ikätoverinsa. (Sipari 2008, 70-71.)

Koska monissa asioissa tarvitaan useampaa toiminnanohjaustaitoa, samat tukikeinot ja menetelmät tukevat useampaa taitoa samanaikaisesti. Tämä näkyi hyvin myös haastateltavien vastauksista. Vaikka haastateltavat eivät olisi maininneet jotakin tukikeinoa tietyn toiminnanohjaustaidon yhteydessä, tästä ei voida välttämättä päätellä, etteivät he silti käyttäisi sitä kyseisen taidon tukemiseen. He luullakseni yrittivät haastattelussa jossain määrin välttää samojen asioiden toistamista useaan kertaan, ajatellen, että kyseistä tukikeinoa käsiteltiin jo.

Haastateltavien vastauksissa korostuivat erityisesti erilaiset **visuaaliset keinot ja välineet**, sellaiset, joista esimerkiksi ajan kulumisen tai tehtävän asian voi nähdä konkreettisesti. Nämä keinot toimivat erityisen hyvin, koska varsinkin alakouluikäisillä lapsilla ajattelu on vielä melko konkreettista (MLL:n www-sivut 2020.) Esimerkiksi kuvien käyttö on hyödyllistä monille lapsille ja niitä voidaan käyttää hyvin monissa eri tilanteissa. Kuvien lisäksi johonkin tehtävään kuuluvia vaiheita voidaan havainnollistaa myös esimerkiksi videon muodossa. Näidenkin tukikeinojen suhteen on otettava huomioon jokaisen yksilölliset tarpeet. Joillekin riittää esimerkiksi aamutoimien

yhteydessä yksi kuva jokaisesta tehtävästä asiasta, kuten aamupalasta ja hampaiden pesusta. Toisille taas voi olla tarpeen lisäksi pilkkoa jokainen tehtävä asia osiin vaihe vaiheelta, esimerkiksi kuvittaa pukeminen siinä järjestyksessä, kuin vaatteet puetaan. (Hämäläinen 2020.) Tätä voidaan tukea lisäksi asettamalla vaatteet illalla valmiiksi oikeaan järjestykseen.

Esimerkiksi erilaisia **muisti- ja tehtävälistoja** – niin sanallisena kuin kuvallisenakin- ja kuvia voidaan käyttää niin muistin, tarkkaavaisuuden, organisointikyvyn kuin ajanhallinnankin tukena. Vaikka listaa aamurutiineista käytettäisiin pääasiassa muistin tukena, se tukee samalla ajanhallintaa ja ajankulun hahmottamista, toimii keinona pitää tarkkaavaisuus tehtävässä asiassa ja vahvistaa organisointikykyä muistuttamalla tehtävään asiaan kuuluvista osa-alueista ja niiden järjestyksestä. Visuaalinen tai sanallinen muistilista vähentää lisäksi kuormitusta, kun lapsen ei tarvitse yrittää pitää tehtäviä asioita mielessään tai esimerkiksi tarkistaa niitä koko ajan aikuiselta. Kuvat myös tukevat lapsen omatoimisuutta ja kannustavat yrittämään itse. Sitä kautta lapsi voi saada onnistumisen kokemuksia, mikä taas vahvistaa itsetuntoa (Lehtisare, 16.) Esimerkiksi piirtäminen taas tukee tarkkaavaisuutta, mutta sen avulla voidaan myös opettaa tunnetaitoja ja oman käyttäytymisen säätelyä.

Alakouluikäinen lapsi oppii parhaiten itse tekemällä, käytännön ja konkreettisten esimerkkien kautta. Siksi uusia asioita ja yhdessä sovittuja käytäntöjä on tärkeää myös **harjoitella yhdessä**. (MLL:N www-sivut 2020.) Tämä tuli esiin myös haastateltavien vastauksista. Erilaiset tukikeinot ja uudet toimintatavat on tärkeää käydä lapsen ja perheen kanssa läpi ja sopia niistä yhdessä, mutta ei voida olettaa, että lapsi osaa ja muistaa toimia sovitulla tavalla, vaikka ne kuinka olisi käyty tarkasti läpi. Uusien toimintatapojen harjoittelu ja toistaminen on tärkeää, jotta niistä muodostuu rutiineja. Harjoitellessa voidaan myös huomata, mikäli valittu toimintatapa ei olekaan sopiva kyseisen lapsen kohdalla.

Paitsi yhdessä harjoittelu, tärkeää on myös tiettyjen toimintatapojen **mallintaminen**, mitä haastateltavat korostivat useasti. Tutkimusten mukaan aikuisten antama malli vaikuttaa lapseen sanoja vahvemmin (Trogen 2020.) Lapset oppivat monia asioita aikuisia jäljittelemällä. Silloinkin, kun matkiminen kasvun myötä vähenee, lapset tarkkailevat ja huomaavat helposti, jos aikuiset eivät ole johdonmukaisia sanoissaan ja

teoissaan. (Moraine 2012, 98.) Haastateltavat ovat työssään mallintajina paitsi lapsille, myös vanhemmille toimimalla esimerkkinä siitä, miten toimia haastavissa tilanteissa.

Toiminnanohjaustaitojen tukemisessa on tärkeää varmistaa, että lapsi tietää, **mitä häneltä odotetaan** ja miten hänen tulisi toimia. Yhtä tärkeää on kuitenkin muistaa, ettei odotusten vastaisesti toimimisessa ole aina kyse siitä, ettei lapsi tietäisi, mitä häneltä odotetaan, saati siitä, että lapsi ei esimerkiksi haluaisi toimia oikein. Greenen (2009, 20) mukaan suurin osa haasteellisesti käyttäytyvistä lapsista tietää kyllä, mitä heiltä odotetaan, mutta heiltä **puuttuu tarvittavia taitoja** toimia sen mukaan. Usein haastavaa käytöstä kuitenkin pyritään muuttamaan kurilla ja seuraamuksilla, sen sijaan, että lapsia pyrittäisiin tukemaan tarvittavien taitojen opettelussa. Myös esimerkiksi haastateltavien mainitsemat erilaiset palkkiojärjestelmät motivoitikeinona ovat samasta syystä ongelmallisia. Joillain lapsilla ajatus palkinnon saamisesta voikin toimia motivaationa ja kannustimena, mutta on muistettava, että aina ei ole kyse siitä, ettei lapsi olisi motivoitunut. Jos lapselta puuttuu tarvittavia taitoja tai itsesäätelykykyä, palkkiojärjestelmät voivat toiminnan tukemisen sijaan korostaa sitä, mihin lapsi ei kykene.

Inhibition eli toimintayllykkeiden ehkäisemisen haasteet ovat yleisiä erityisesti ADHD:n, ADD:n tai autismikirjon häiriöiden yhteydessä, mutta tällaisia haasteita on usein myös lapsilla, joilla on muita kehityksen tai oppimisen haasteita. Kun inhibitiossa on haasteita, lapsi voi olla häiriöherkkä ja toimia hätäisesti ja esimerkiksi aloittaa, ennen kuin tietää, mitä pitää tehdä. Hänen ajatuksensa, puheensa ja huomionsa voivat poukkoilla asiasta toiseen. Helposti lapsen on tällöin myös vaikea odottaa omaa vuoroaan tai hahmottaa, milloin on kenenkin vuoro. Tällöin ei ole kyse siitä, ettei lapsi esimerkiksi tietäisi, ettei ole kohteliasta puhua muiden päälle, vaan siitä, että hänellä on vaikeuksia vastustaa ja säädellä sisäisiä impulssejaan tai ulkoisia ärsykeitä. (Parikka ym. 2017, 166; HUSin www-sivut.)

Kouluosionomeilla/ koulussa toimivilla perhetyöntekijöillä on sosiaalialan ammattilaisina merkittävä rooli **tiedonjakajina** vanhemmille ja toisinaan myös koulun suuntaan. Vaikka he ovatkin tukemassa perhettä ja lapsia, myös vanhempien on tärkeää tunnustaa toiminnanohjaustaitojen merkitys ja niiden haasteet. Silloin vanhemmat pysyvät paitsi tukemaan lapsia paremmin, myös vuorovaikutus lasten ja vanhempien kanssa voi parantua, kun ymmärretään, ettei esimerkiksi haastava käytös johdu

uhmakkuudesta, vaan vaikeudesta säädellä omaa käytöstä. Parantunut vuorovaikutus taas voi lisätä perheen voimavaroja ja tukea entisestään lasten toiminnanohjausta.

Vanhempien tietämys ja ymmärrys toiminnanohjaustaidoista on olennaista siksikin, että monesti lasten kokemat haasteet tulevat esiin myös vanhemmilla itsellään. Esimerkiksi organisointikyky ja ajanhallinta ovat asioita, joita lapset oppivat monesti myös kotoa saamansa mallin kautta. Lisäksi lapsi oppii tunnesäätelyä paljolti vuorovaikutuksessa läheistensä kanssa (Kuikka ym. 2017, 5.) Myös vanhemmilla voi olla haasteita tunnesäätelyssä, mikä vaikuttaa paitsi lapsen tunnesäätelyn kehitykseen, myös perheen vuorovaikutukseen ja ilmapiiriin. Näin ollen ymmärrys toiminnanohjauksesta voi auttaa vanhempia parantamaan myös omaa toimintakykyään ja lisätä heidän voimavarojaan.

Lapsen ja perheen kanssa työskennellessä on aina huomioitava heidän **yksilöllinen tilanteensa** ja se, mihin heidän **voimavaransa** riittävät. Haastateltavat kuvailivat työnsä olevan välillä kuin väsytystaistelua, jossa on toisaalta hyväksyttävä se, etteivät perheet ole aina valmiita ottamaan käyttöön heille ehdotettuja toimintatapoja, vaikka ne tuntuisivat sinänsä toimivilta. Työskentelyssä on tärkeää edetä riittävän pienin askelin ja muistaa, että muutosten aikaansaaminen ja uusien toimintatapojen oppiminen voi vaatia kuukausien harjoittelua. Toisaalta on myös otettava huomioon se, että vaikka jokin haaste ei olisi kokonaisuudessaan ratkennut, hyvin pienikin muutos parempaan suuntaan voi kuitenkin vapauttaa paljon lapsen ja perheen voimavaroja ja siten tukea uusien tukikeinojen ja toimintatapojen omaksumista.

Kevään 2020 etäopetusaika nousi haastattelussa useasti esiin ajankohtaisena asiana, joka **havainnollisti hyvin toiminnanohjaustaitojen haasteiden vaikutuksia** lasten ja perheiden arkeen. Etäopetusaika toi myös haastateltavien työssä esiin uusia näkökulmia lasten toiminnanohjaustaitoihin.

Osalle lapsista kotona opiskelu vaikutti sopivan paremmin ja he esimerkiksi oppivat asioita, jotka eivät olleet koulussa vielä sujuneet. Haastateltavat arvelivat tämän joltuneen esimerkiksi siitä, että vanhemmilla oli enemmän aikaa tukea lasten koulunkäyntiä. Toisaalta vanhempien oli käytännössä pakkokin niin tehdä. Etäopetusaika vaati vanhemmilta uudenlaista panostusta lasten koulunkäyntiin. Tutkimusten mukaan suuri osa vanhemmista koki tämän kuormittavana, mutta erityisesti vanhemmille,

joiden voimavarat ovat normaalitilanteessakin vähissä tai joilla on itselläänkin toiminnanohjauksen haasteita, tämä oli varmasti hyvin haastavaa, jollei mahdotonta.

Haastateltavat toivat esiin myös sen, että esimerkiksi kiusaamisen loppuminen kotona opiskelun myötä saattoi antaa joillekin opiskelurauhan. Laajemmin ajatellen ylipääntään sosiaalisen kuormituksen ja aistiärsykkeiden väheneminen helpotti opiskelua joillekin lapsista. Erityisesti monille aistiherkille lapsille etäopetus oli suuri helpotus, jonka ansiosta monet haasteita tuottavat asiat helpottuivat (Karppinen 2020.)

Toisaalta taas joillekin lapsista opiskelu kotona ilman opettajan ohjausta oli lähes mahdotonta. Haasteita oli paitsi itseohjautuvuudessa, myös uuden tilanteen hahmottamisessa. Vaikka joillekin lapsista koulun aistiärsykkeiden ja sosiaalisen kuormituksen puuttuminen teki opiskelusta helpompaa, toisille taas koulun struktuurien ja rutiinien puuttuminen varmasti vaikeutti asiaa. Koulussa kaikelle on oma aikansa ja paikkansa, kun taas kotoa tällaiset rutiinit voivat puuttua, eikä opiskelulle esimerkiksi välttämättä ole juuri sille varattua tilaa.

Haastateltavat kokivat omaavansa työtään ajatellen **riittävästi keinoja** toiminnanohjaustaitojen tukemiseen, eivätkä osanneet suoraan nimetä mitään tiettyä asiaa, johon kaipaisivat uusia keinoja tai työvälineitä. Vaikka haastavia tilanteita työssä toki tulee vastaan, he luottavat siihen, että yhteistyöllä sekä esimerkiksi koulutusten ja tiedonhaun kautta toimivat työtavat ja menetelmät löytyvät.

8.2 Haastateltavien roolista ja moniammatillisesta yhteistyöstä

Haastateltavat tekevät tärkeää työtä, erityisesti toimiessaan kodin ja koulun välillä ja osana moniammatillista yhteistyötä. Toiminta kodin ja koulun välillä tekee heistä myös moniammatillisen yhteistyön edistäjiä. **Myös sosionomin laaja-alainen tietämys erilaisista elämän tuomista haasteista sekä palveluohjaustaito** vahvistavat heidän tarpeellisuuttaan koulun työntekijöinä. Vaikka haastateltavat kokivat, että heidän roolinsa on melko selvä niin vanhemmille kuin koulun muulle henkilökunnallekin, sosionomien työskenteleminen kouluissa muuna kuin koulukuraattorina on vielä melko uusi asia. Tämän osoittaa esimerkiksi yhden haastateltavan kommentti siitä, että he tuovat sosionomin osaamisen kouluun ”ylimääräisenä”. Koulua todennäköisesti

ajatellaan vielä paljolti ensisijaisesti pedagogiikan, opetuksen kautta ja esimerkiksi eri nimikkeillä toimivien sosionomien työ – lukuun ottamatta koulukuraattoreita - on ikään kuin ekstra, josta ei ainakaan vielä ole tullut yleisesti vakiintunut osa koulu-maailmaa.

Se, miten paljon haastateltavat korostivat eri tahojen **yhteistyön tärkeyttä** kokonaiskuvan luomisessa, osoittaa miten tärkeää kouluissa on olla eri työnkuvan omaavia aikuisia. Jokaisella toimijalla on hieman erilainen rooli ja jokainen pystyy siksi näkemään lapsen hieman eri näkökulmasta. Esimerkiksi opettajalla on pedagoginen vastuunsa, eikä hän sen takia pysty paljoakaan keskittymään oppilaiden perheiden kanssa toimimiseen. Päällekkäisen työn välttäminen voi joskus olla haastavaa, mutta haastateltavat ovat tehneet paljon työtä sen eteen, että heidän roolinsa olisi selvä ja muiden kanssa päällekkäistä työtä olisi mahdollisimman vähän.

Vaikka tutkimusten mukaan lapset näkevät helposti koulun muusta elämästä irrallisena, he toimivat siellä silti omana itsenään ja tuovat mukanaan elämäntilanteensa, tunteensa ja ajatuksensa. Tämä korostaa eri toimijoiden **toimintatapojen yhtenäisyyden** tärkeyttä. Lapsen yhtenäisyyden kokemuksen kannalta on tärkeää, että aikuiset hänen elämässään toimivat samankaltaisilla säännöillä, jolloin hänen on helpompi sisäistää ja ennakoida, mitä häneltä odotetaan ja mitä milloinkin tapahtuu. **Ennakoitavuus** myös tukee itsenäistä toiminnanohjausta. Jotta aikuiset lapsen elämässä pystyvät toimimaan johdonmukaisesti, heillä on oltava yhtenäinen käsitys lapsesta ja hänen kohtaamistaan haasteista. Tämä vaatii tiivistä yhteistyötä.

Myös haastateltavat puhuivat yhteisten toimintatapojen tärkeydestä. Vastaustensa perusteella he sopivat näistä toimintatavoista ja keskustelevat oppilaiden kokemista haasteista pääasiassa opettajien ja erityisopettajien kanssa. Kuitenkin luokkatilanteissa toiminnanohjauksen tukijana on käytännössä usein myös koulunkäynninohjaaja. Siksi on hieman yllättävää, etteivät haastateltavat ole tehneet yhteistyötä heidän kanssaan esimerkiksi oppilaiden kohtaamista haasteista keskustellen. Tämä veisi tietenkin aikaa ja todennäköisesti tiedot heidän välillään kulkevat opettajien kautta.

Haastateltavien kokemusten perusteella myös koulujen muulla henkilökunnalla, erityisesti opettajilla alkaa nykyisin olla aiempaa enemmän **tietoa ja ymmärrystä**

erilaisista toiminnanohjaustaitojen haasteista ja keinoista niiden tukemiseen. Kouluissa on myös aiempaa enemmän saatavilla erilaisia apuvälineitä, kuten stressipalloja ja nystyrätyynyjä. Haastateltavat toivoivat, että näitä olisi helpommin saatavissa myös oppilaiden koteihin.

Lisäksi tietoisuus esimerkiksi **positiivisen pedagogiikan** merkityksestä on haastateltavien mukaan kouluissa lisääntynyt, minkä he kokivat tärkeäksi asiaksi. He ovat pyrkineet myös itse sitä vahvistamaan. Samoin he kokivat tuoneensa kouluihin tietoa erilaisista apuvälineistä ja menetelmistä, mutta tietoisuus on vastausten perusteella myös yleisesti ottaen lisääntynyt. Toiminnanohjaustaitojen tai esimerkiksi positiivisen pedagogiikan merkityksen ymmärtäminen ei kuitenkaan rajoitu pelkästään yksittäisten työvälineiden käyttämiseen, vaan kyse on myös laajemmasta asenneilmapiirin muutoksesta.

9 POHDINTA

Koska tein vain yhden ryhmähaastattelun, aineistoni jäi pieneksi. Koen aineistoni kuitenkin olleen pääosin riittävä ja tarjonneen tarpeeksi tietoa, jotta pystyin vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Aineistoa analysoidessani huomasin kuitenkin, että joidenkin asioiden kohdalla olisi ollut tarpeen kysyä enemmän tarkentavia kysymyksiä, kun taas joitakin tutkimuskysymyksiäni kannalta hieman epäolennaisempia asioita käsiteltiin turhankin tarkasti. Tosin käsittelemäni teemat ovat niin laajoja asioita, että yhden opinäytetyön puitteissa ei välttämättä olisi ollut mahdollistakaan pureutua niihin kovin syvällisesti.

Jälkeenpäin ajatellen yksilöhaastattelut olisivat saattaneet toimia paremmin ainakin siksi, että olisin yhden haastattelun tehtyäni osannut paremmin esittää tarkentavia kysymyksiä ja esimerkiksi arvioida, mitkä kysymykset eivät välttämättä toimineet. Toisaalta yksilöhaastatteluista haastateltavien välinen keskustelu olisi jäänyt pois, mikä olisi varmasti tehnyt aineistosta suppeamman.

Haastateltavat osallistuivat keskusteluun melko vaihtelevasti. Uskoakseni tämä ei kuitenkaan johtunut siitä, että kaikki eivät olisi kokeneet saavansa ääntään kuuluviin, vaan enemmänkin erilaisista persoonista. Jokainen haastateltava kuitenkin toi esiin näkemyksiään jokaisesta käsitellystä osa-alueesta ja tuloksia auki kirjoittaessa pyrin tietoisesti siihen, että jokaisen ääni kuuluisi tekstissä. Toisaalta haastateltavat myös rakensivat vastauksia paljolti yhdessä, eikä heillä juuri vaikuttanut olevan toisistaan eriäviä mielipiteitä. On otettava huomioon, että yksilöhaastatteluissa vastaukset olisivat saattaneet olla erilaisia. Ryhmäkeskustelussa haastateltavat saattavat myötäillä toisiaan, vaikka tosiasiaa kokisivat jonkin asian eri tavalla. Joitain kertoja yksi haastateltavista yritti saada muilta vahvistusta jollekin kokemukselleen, mutta nämä eivät tarttuneet asiaan. Tämäkään ei välttämättä tarkoita, että he olisivat olleet asiasta eri mieltä, vaan he saattoivat esimerkiksi olla keskittyneitä miettimään omia ajatuksiaan kulloinkin käsiteltävään asiaan liittyen.

Valitsin opinnäytetyöni aiheeksi toiminnanohjaustaidot, koska koen sen olevan asia, jonka tunteminen on tärkeää missä tahansa sosiaalialan työssä. Siksi halusin paitsi oppia aiheesta itse lisää, myös lisätä tietoisuutta toiminnanohjaustaidoista ja niiden merkityksestä. Toiminnanohjaustaidot vaikuttavat ihmisen kaikkeen toimintaan ja mikäli niissä on haasteita, tätä ei välttämättä tunnisteta, jos toiminnanohjaustaidoista ei ole riittävästi tietoa. Erityisen tärkeää tämä on lasten ja nuorten – sekä myös nuorten aikuisten – kanssa toimiessa, koska heillä toiminnanohjaustaitojen kehitys on vielä kesken ja he tarvitsevat siihen tukea, vaikei mitään erityisiä haasteita olisikaan. Koen onnistuneeni kokoamaan perustietoa toiminnanohjaustaidoista sekä tuomaan esiin sen, miten laajasti ne vaikuttavat lasten ja nuorten elämässä.

Tutkin toiminnanohjaustaitoja juuri koulun työntekijöiden näkökulmasta, koska koululla on tärkeä merkitys lasten elämässä paitsi pedagogisesti, myös laajemmin hyvinvoinnin ja kasvun kannalta ajateltuna. Uskon myös, että on koko ajan tärkeämpää, että kouluissa työskentelee entistä enemmän eri roolin omaavia aikuisia, jotka pystyvät omasta näkökulmastaan tarkastelemalla laajentamaan kokonaiskuvaa lapsesta. Tärkeää on myös se, että jokainen lapsi voisi kokea tulevansa nähdyksi ja kuulluksi ja tämä toteutuu todennäköisemmin, kun läsnä olevia aikuisia on enemmän. Koen työni tulosten vahvistavan ajatusta siitä, että useampien aikuisten läsnäolo on tarpeen ja

toivon, että esimerkiksi koulusosionomien/ koulussa toimivien perhetyöntekijöiden rooli vakiintuisi entistä laajemmin.

Olin alun perin ajatellut, että haastateltavani työ sijoittuisi enemmän koululle ja esimerkiksi se, etteivät he käytännössä juuri ole mukana oppitunneilla, oli minulle hie- man yllätys. Jälkeenpäin ajatellen se, että toiminnanohjaustaitoja käsiteltiin pääasiassa lasten kodin ja sinne sijoittuvat arjen näkökulmasta, linkittäen aihetta kuitenkin myös koulunkäyntiin, loi asiasta ehkä laajemman kuvan. Lapset oppivat toiminnanohjaus- taitoja parhaiten arjen toimintojen kautta ja vastaavasti toiminnanohjaustaitoja oppii ymmärtämään parhaiten tarkastelemalla niitä laajemmin osana arkea. Toisaalta alku- ajatukseni johtui osaltaan varmasti myös siitä, että vaikka olin alun perinkin päättänyt tarkastella toiminnanohjaustaitoja laajemmin kuin pelkästään oppimisen näkökul- masta, ajattelin ehkä koulua kuitenkin paljolti sen pedagogisen tehtävän kautta. Oli opettavaista huomata, miten vahvasti koulun työntekijät voivat toimia myös oppilai- den perheiden tukena ja olla läsnä lasten arjessa laajemminkin.

Tämän työn teemojen tutkimista olisi luontevaa jatkaa tarkastelemalla koulusosiono- mien/ koulussa toimivien perhetyöntekijöiden merkitystä toiminnanohjaustaitojen tu- kijana esimerkiksi lasten ja nuorten tai perheiden näkökulmasta. Jatkossa selvitettäviä kysymyksiä voisivat olla esimerkiksi, miten lapset itse kokevat kohtaamansa haasteet; millainen merkitys koulusosionomin/ koulussa toimivan perhetyöntekijän tuella on heille ollut; entä miten vanhemmat näkevät lasten ja nuorten toiminnanohjaustaitojen haasteet ja millainen merkitys koulusosionomien/ koulussa toimivien perhetyönteki- jöiden työllä on ollut heidän näkökulmastaan?

Opinnäytetyöni myötä sain paljon uutta tietoa lasten toiminnanohjaustaidoista ja siitä, miten tärkeä rooli aikuisilla ja heidän välisellään yhteistyöllä on näiden taitojen tuke- misessa. Suurin oppimiskokemukseni oli kuitenkin sen näkeminen, miten laajasta ko- konaisuudesta toiminnanohjaustaidoissa lopulta on kysymys ja miten moninaisia paitsi haasteet, toisaalta myös tukemisen keinot voivat olla.

LÄHTEET

- Ahonen, T. & Matilainen, T. 2019. Oppilashuollon näkemyksiä koulusosionomin työkuvasta ja vakiintumisen haasteista. AMK-opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Viitattu: 27.11.2019. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201904296302>
- Arki toimimaan – vinkkejä lapsen myönteiseen tukemiseen. 2014. Helsinki: Adhd-liitto ry ja Barnavårdsföreningen i Finland r.f. Viitattu: 2.6.2020. https://adhd-liitto.fi/wp-content/uploads/2018/05/arki_toimimaan_kevyt_valmis.pdf
- Autismikirjon ensiopas perheille. Autismiliitto. Viitattu: 3.6.2020. https://www.autismiliitto.fi/files/2607/Ensiopas_A5_suomeksi_8painos_webb.pdf
- Autismikirjon lapsi kouluiässä. Autismiliitto. Viitattu: 1.6.2020. https://www.autismiliitto.fi/files/3451/Autismikirjon_lapsi_kouluiassa_4.painos.pdf
- Diamond, A. 2012. Activities and Programs That Improve Children's Executive Functions. *Current Directions in Psychological Science*, Volume 21, Issue 5. Viitattu: 13.12.2019. <https://doi.org/10.1177/0963721412453722>
- Diamond, A. 2013. Executive functions. *The Annual Review of Psychology*, Vol. 64:135-168. Viitattu 16.4.2020. <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Erityinen sisarus www-sivu. 2020. Viitattu: 26.8.2020. <https://www.erityinensisarus.fi/>
- Greene, Ross W. 2009. Koulun hukkaamat lapset. Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi. Helsinki: Finn Lectura.
- Hannukainen, H., Karjalainen, E., Ketala, J., Stenroos, L., Teeri, S. & Tupala, R. 2019. Kodin aistiesteettömyys. Teoksessa Hannukainen, H., Hellberg, P., Teeri, S & Tupala, R. (toim.) Aistiesteettömät asumisratkaisut. Koti, jossa on hyvä olla. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu, 11-44. Sarja B, Raportit 13/2019. Viitattu: 21.8.2020. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/227622/2019_B_13_SAMK_Aistiesteettomat_asumisratkaisut.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Harjumaa, M. 2020. Tutkimus: Koronakevät kuormitti opettajia ja oppilaita – puolet yläkoululaisista koki oppineensa vähemmän kuin normaalisti. YLE uutiset 7.8.2020. Viitattu: 10.8.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-11483375>
- Heikkinen, A. 2017. (toim.) Arki, arvot ja etiikka. Sosiaalialan ammattihenkilön eettiset ohjeet. Helsinki: Talentia. Viitattu: 20.8.2020. <https://talentia.e-julkaisu.com/2017/eettiset-ohjeet/>
- Hewitt, S. 2018. Hyvät käytännöt koulun alkaessa. Viitattu: 3.6.2020. https://www.autismiliitto.fi/liitto/autismi-lehden_sivuilta/vinkkeja_arkeen/hyvät_kaytannot_koulun_alkaessa.3279.news

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- HUSin www-sivut. 2020. Viitattu: 24.8.2020. <https://www.hus.fi/Sivut/default.aspx>
- Hämäläinen, N. 2020. Treenaa lapsen toiminnanohjausta. Viitattu: 24.8.2020. <https://erityisvoimia.fi/treenaa-toiminnanohjausta/>
- Ikonen, T., Karjala, M., Kortelainen, S., Mäkelä, M., Nevalainen, M., Oksala, L., Ruusuvuori, S. & Roponen, T., Salmi, K. & Suvanto, E. 2015. Autismikäsikirja 2.0. Eteva kuntayhtymä: Mäntsälä. Julkaisuja 1/2015. Viitattu: 4.6.2020. <https://www.eteva.fi/globalassets/tiedostot/eteva/oppaat-ja-julkaisut/autismikasikirja-2.0.pdf>
- Jokinen, K. & Ahtikari, K. 2004. AD/HD -opas koulunkäyntiavustajille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jägerroos, T. 2018. ADHD -oireisen nuoren opintojen tukeminen peruskoulun jälkeen. Teoksessa Berggren, K. & Hämäläinen, J. (toim.) ADHD -käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu: 19.5.2020. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-857-4>
- Jäntti, E. & Savinainen, R. 2018. (toim.) Neuropsykiatrinen valmennus. Teoksessa: Jäntti, E. & Savinainen, R. Nepsyt. Erityistä elämää. Hämeenlinna: Karisto. Viitattu: 8.9.2020. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789512362196>
- Kallunki, E. 2019. Opetuksen uudistus on lisännyt tasoeroja luokassa, sanovat opettajat Ylen kyselyssä – "Heikoimmat tipahtavat kärryiltä, lahjakkaat ja viitseliäät tekevät ryhmätyöt". YLE uutiset 21.1.2019. Viitattu 28.11.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10606166>
- KAMK University of Applied Sciences www-sivut. 2020. Viitattu: 27.8.2020. <https://www.kamk.fi/fi>
- Karppinen, K. 2020. Martti Sydänvilja alkoi puhua enemmän ja nukkua paremmin kun sai opiskella kotona – osa perheistä toivoo etäopetusta jatkossakin, oli koronaa tai ei. YLE uutiset 28.5.2020. Viitattu 25.8.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-11369968>
- Klenberg, L. 2015. Assessment and development of executive functions in school-age children. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Viitattu: 14.5.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0867-8>
- Kranowitz, C. S. 2003. Tahatonta tohellusta. Sensorisen integraation häiriö lapsen arkielämässä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuikka, P., Välimäki, K. & Parviainen, T. 2017. Lapsen aivojen ja tunnesäätelyn kehitys. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu: 6.5.2020. https://issuu.com/universi-tyofjyvaskyla/docs/lapsen_aivojen_ ja_tunnes_telyn_keh
- Kurki, L., Nivala, E. & Sipilä-Lähdekorpi, P. 2006 Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Finn Lectura.

- Kuusela, M. & Lintunen, T. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa Joronen, K. & Koski, A. (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 119-137.
- Kyrö-Ämmälä, O. 2008. Oppilaan kognitiivisten taitojen huomioiminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Määttä, K. & Uusitalo, T. (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 26-45.
- Lehtisare, S. Toimiva arki visuaalisin keinoin. Opas visuaalisuuteen lasten ohjauksessa. Tampereen kaupunki. Viitattu: 1.6.2020. https://www.tampere.fi/liitteet/t/6C7IuInOe/Toimiva_arki_visuaalisin_keinoin.pdf
- Lundbom, P. 2014. Ehkäisevä työ käsitteenä ja toimintana. Teoksessa Pylkkänen, S. & Viitanen, R. (toim.) Ehkäisevä työ pedagogisesti. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 8-14. Katsauksia ja aineistoja 30. Viitattu: 10.12.2019. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2015/03/Humak-ehkaiseva-tyo-pedagogisesti.pdf>
- Lämsä, A-L. 2013. Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa: Lämsä, A-L. (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 49-67.
- Mattila, K-P. 2011. Lapsen vahvistava kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Miettinen, H. & Raassina, E. 2016. Ennaltaehkäisevää sosiaalityötä koulussa. Koulusosionomi kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Ylempi AMK-opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Viitattu: 16.12.2019. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201701041087>
- Miyake, A & Friedman, N.P. 2012. The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. Current Directions in Psychological Science, Volume: 21 Issue: 1, 8-14. Viitattu 13.12.2019. <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>
- MLL:n www-sivut. 2020. Viitattu: 25.8.2020. <https://www.mll.fi/>
- Moraine, P. 2012. Tarkkaavaisuus haltuun! Toiminnanohjaustaitojen vahvistaminen. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Nieminen, S. & Turunen, J. 2015. Koulusosionomi oppilaan äänen kuulijana. Kuraattorin kumppaniksi koulun sosiaalityöhön. Ylempi AMK-opinnäytetyö. Tampereen ammattikorkeakoulu. Viitattu: 13.12.2019. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201505158189>
- Nivala, E. 2006. Koulukuraattori nuoren maailmassa. Teoksessa Kurki, L., Nivala, E. & Sipilä-Lähdekorpi, P. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Finn Lectura, 101-164.
- Nivala, E & Ryytänen, S. 2019. Sosiaalipedagogiikka. Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa. Helsinki: Gaudeamus.

Närhi, V. 2018. Adhd-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa Berggren, K. & Hämäläinen, J. (toim.) ADHD -käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu: 4.6.2020. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-857-4>

One smile can make you feel a million dollars. 2005. The Scotsman 4.3.2005. Viitattu: 20.8.2020. <https://www.scotsman.com/>

Opetushallituksen www-sivut. 2019. Viitattu: 28.11.2019. <https://www.oph.fi/fi>

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. 2017. Vaikeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Helsinki: Finn Lectura.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2016. Helsinki: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Viitattu 15.4.2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Pietilä, I. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa Hyvärinen, Nikander & Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. Viitattu 16.7.2020. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517686112>

Pippuri, T. 2015. Koulun sosiaalityön asiakkuudet ja asiakasprosessit. Kvantitatiivinen tutkimus espoolaisista peruskoululaisista kuraattoripalveluissa. Lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto. Viitattu 10.12.2019. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201512212556>

Puurunen, T. 2018. Yksi viiltelee itseään, toinen pärisee pulpettinsa alla – yläkoulun opettaja: "Ennen suurin huoli oli, että onko läksyt tehty, mutta nyt päivät ovat selviytymistä". YLE uutiset 12.9.2018. Viitattu 28.11.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10390342>

Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. Viitattu: 17.7.2020. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>

Pöysä, J. 2015. Lähiluvun tieto. Näkökulmia kirjoitetun muistelukerronnan tutkimukseen. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Teemoittelu. Viitattu: 27.8.2020. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html

Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J. E. 2015. Stressin säätely: Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Seppänen, E. Oivalluksia omannäköiseen hyvään arkeen 2018. Teoksessa Berggren, K. & Hämäläinen, J. (toim.) ADHD -käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu: 19.5.2020. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-857-4>

Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 342

Siunsote -www-sivut. 2020. Viitattu: 10.8.2020. <https://www.siunsote.fi/>

Suominen, S. 2018. Onko adhd vain yksilön huoli? – Diagnoosin sosiaalinen ulottuvuus. Teoksessa Berggren, K. & Hämäläinen, J. (toim.) ADHD -käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu: 8.9.2020. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-857-4>

ThinkMath -www-sivut. 2020. viitattu 15.4.2020. <https://blogs.helsinki.fi/thinkmath/>

Toivonen, T. & Pilke, A. 2019. Asiantuntijat puolustavat kaikkien lasten opettamista samassa luokassa – lähes joka viides peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. YLE uutiset 6.8.2019. Viitattu 28.11.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10910445>

Tompuri, M. 2016. Tenavat tasapainoon. Näin autat lasta säätämään vireyttä ja kuormitusta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Trogen, T. 2020. Voinko opettaa itsesäätelyn taitoja lapselleni, jos en niitä itsekään vielä osaa? Viitattu: 10.9.2020. <https://erityisvoimia.fi/vanhemman-voimavara-pankki/voinko-opettaa-itsesaatelyn-taitoja-lapselleni-jos-en-niita-itsekaan-viela-osaa/>

Tunteesta tunteeseen -www-sivut. 2020. Viitattu: 14.5.2020. <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/tunteesta-tunteeseen>

Törrö, J. 2018. Mikä ihmeen koulusosionomi? Koulusosionomin työnkuvaa Tiimi-koulu-hankkeessa. AMK-opinnäytetyö. Tampereen ammattikorkeakoulu. Viitattu 14.12.2019. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2018113019282>

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa: Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. Viitattu: 17.7.2020. <https://www.ellibslibrary.com/book/951-768-290-9>

Viitottu rakkaus -www.sivu. 2020. Viitattu: 3.8.2020. <https://viitotturakkaus.fi/>

Vuori-Metsämäki, B. 2019. Esittely: ARTO – Arjen Toimintakyvyn kuvaus. Luento Satakunnan ammattikorkeakoulussa 21.9.2019.

Wallin, A. 2011. Sosiaalityö koulussa. Avaimia hyvinvointiin. Helsinki: Tietosanomaa.