



# jamk.fi

## Syy-seuraus –kortit toiminnanohjauksen tukena

Juho Hautala

Opinnäytetyö  
Tammikuu 2016  
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala  
Sosionomi (AMK)

Jyväskylän ammattikorkeakoulu  
JAMK University of Applied Sciences

Tekijä(t) Hautala, Juho	Julkaisun laji Opinnäytetyö, AMK	Päivämäärä 08.01.2016
	Sivumäärä 52	Julkaisun kieli Suomi
		Verkkojulkaisulupa myönnetty: x
Työn nimi <b>Syy-seuraus –kortit toiminnanohjauksen tukena</b>		
Tutkinto-ohjelma Sosiaalialan koulutusohjelma		
Työn ohjaaja(t) Timo Hintikka, Raija Lundahl		
Toimeksiantaja(t)		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Opinnäytetyön tavoitteena oli kehittää toimiva ohjausmenetelmä haastaviin ohjaustilanteisiin erityiskoulussa. Työprosessin aikana kehitin ja piirsin useita syy-seuraus –kortteja pienryhmämuotoisen erityisopetuksen käyttöön. Opinnäytetyössä käytettiin kvalitatiivista eli laadullista tutkimusmenetelmää. Tutkimusaineisto kerättiin ja analysoitiin syksyn 2015 aikana ja se koostui kyselyistä sekä haastatteluista.</p> <p>Tutkimusaineistoksi rajattiin kaksi pienryhmää, joita varten tein syy-seuraus –kortteja. Useimmat kortit koostuvat kahdesta peräkkäisestä kuvasta, jotka selittävät syy-seuraus –suhteita. Havainnoin korttien käyttöä luokkatilanteissa. Korttien käyttöä selvitettiin kyselyllä, johon vastasi kahdeksan henkilöä. Näiden lisäksi haastateltiin neljää henkilöä (opettajia ja koulunkäynnin ohjaajia). Tutkimusaineiston avulla pyrittiin selvittämään kehitettyjen syy-seuraus –korttien toimivuutta toiminnanohjauksessa ja niiden jatkokehittämistä.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että syy-seuraus –kortit toimivat useimmiten haastavissa toiminnanohjaustilanteissa. Vaikka kortit sisälsivät hahmoja ja ilmeitä, jotka olivat tyylieltyä, ymmärsivät oppilaat, mitä korteilla kuvataan. Käyttäjät olivat tyytyväisiä korteissa käytettyyn tyyliin ja teksteihin.</p> <p>Opinnäytetyön tuloksia voi hyödyntää erilaisissa opetustilanteissa, sekä yleis- että erityisopetuksessa. Korttien pääkäyttötarkoitus on antaa yksi kuvallinen viestintäkeino lisää haastaviin toiminnanohjaustilanteisiin.</p>		
<p>Avainsanat (<a href="#">asiasanat</a>) syy ja seuraus, erityisopetus, erityiskoulu, toiminnanohjaus, menetelmä, havainnointi, haastattelututkimus, kyselytutkimus, kyselylomake, piirtäminen</p>		

Muut tiedot



## Description

Author(s) Hautala, Juho	Type of publication Bachelor's thesis	Date 08.01.2016
	Number of pages 52	Language of publication: finnish
		Permission for web publication: X
Title of publication <b>Cause-effect cards as support in counselling</b>		
Degree programme Social Services		
Supervisor(s) Timo Hintikka, Raija Lundahl		
Assigned by		
Description <p>The purpose of the thesis was to develop a practical counselling method for challenging counselling situations at a special school. During the process a number of cause and effect cards for the needs of special education of small groups were developed and drawn. A qualitative research method was used in the thesis. The data was collected and analysed during the autumn of 2015, and it consisted of questionnaires and interviews.</p> <p>The research cohort was limited to two groups in a special school for which the cause and effect cards were made. Most of the cards consisted of two successive pictures that explained cause and effect relationships. The use of the cards was observed in classroom situations. The use of the cards was also examined with a survey to which eight people responded. In addition to this, four people (teachers and school assistants) were interviewed. The data was used to examine the practicality of the cause and effect cards and their further development.</p> <p>Based on the results, it can be stated that the cause and effect cards were mostly effective in challenging counselling situations in classrooms. Although the cards contained stylized characters and facial expressions, the students understood what the cards described. The users were satisfied with the style and texts of the cards.</p> <p>The results of the thesis can be used in a variety of teaching situations, both in regular and special education. The main goal of the cards is to provide one additional pictorial communication method for challenging counselling situations.</p>		

Keywords ([subjects](#))

cause and effect, special education, special school, counselling, method, observation, interview study, survey, questionnaire, drawing

Miscellaneous

# SISÄLTÖ

SISÄLTÖ.....	1
1 Johdanto .....	3
2 Toiminnanohjaus ja siinä ilmenevät haasteet.....	4
2.1 Toiminnanohjaaminen .....	4
2.2 Oppimisen vaikeudet .....	5
2.2.1 ADHD .....	7
2.2.2 Autismin kirjo .....	9
2.3 Keinoja toiminnanohjaukseen .....	11
2.3.1 Selkeys ja johdonmukaisuus.....	11
2.3.2 Tunnetaitojen opettelu .....	13
2.3.3 Moniammatillinen yhteistyö .....	14
3 Opinnäytetyöprosessi.....	14
3.1 Tutkimuskysymys ja opinnäytetyön tavoitteet.....	14
3.2 Muita toiminnanohjaustapoja .....	15
4 Haastavien tilanteiden selvittely syy-seuraus -korttien avulla.....	16
4.1 Syy-seuraus –kortit .....	16
4.2 Tutkimusmenetelmä .....	18
4.2.1 Havainnointi .....	18
4.2.2 Kysely.....	19
4.2.3 Haastattelu .....	19
4.2.4 Laadullinen tutkimus.....	19
4.3 Aiheen rajaus ja tutkimuksen toteuttaminen.....	21
4.3.1 Rajaus .....	21
4.3.2 Seuraaminen ja omat havainnot korttien käytöstä .....	22
4.3.3 Tutkimusaineiston analysointimenetelmä.....	23
5 Kuvakorttien piirtämisprosessi.....	23
5.1 Paikka, jota varten kortit tein .....	23

5.2	Korttien tekeminen .....	27
5.3	Tutkimuksen tulokset.....	32
5.3.1	Korttien käyttäminen .....	32
5.3.2	Korttien ulkonäkö ja sisältö.....	34
5.3.3	Korttien kehittäminen .....	34
5.4	Haastatteluiden tulokset.....	35
6	Pohdinta ja yhteenveto .....	37
6.1	Johtopäätökset.....	37
6.2	Tutkimuksen eettisyys .....	39
6.3	Pohdinta .....	41
	LÄHTEET.....	43
	LIITTEET .....	47
	Liite 1: Kysely syy-seuraus –korteista.....	47
	Liite 2: Haastattelulomake.....	50
	 KUVIOT	
	Kuvio 1 Ensimmäinen valmis syy-seuraus –kortti. ....	17
	Kuvio 2 Esimerkki positiivisen- ja negatiivisen-mallin kortista. ....	29
	Kuvio 3 Esimerkkejä yhden ruudun korteista. ....	30
	Kuvio 4 Syy-seuraus-kortti ilman seuraus-kuvaa. ....	31
	Kuvio 5 Sääntöjen noudattamista pelejä pelatessa. ....	51
	Kuvio 6 Kortteja luokkatilanteista. ....	51
	Kuvio 7 Yksittäistä oppilasta varten tehtyjä kortteja. ....	52
	Kuvio 8 Yksittäisiä kortteja joita voi käyttää peräkkäin. ....	52

# 1 Johdanto

Olit sitten töissä päiväkodissa tai koulussa, toiminnanohjaus on tärkeä osa työtä. Uusia keinoja ohjata toimintaa keksitään kaiken aikaa. Niiden ottaminen osaksi työtä vaatii aina aikaa. Uusi keino pitää kehittää, jonka jälkeen sitä voidaan kokeilla ja parantaa asioita, jotka eivät toimineet vielä niin hyvin. Toiminnanohjaus keinon kehittäminen oli lähtökohta omalle opinnäytetyölleni.

Olin aiemmin tänä vuonna ollut ohjaajan sijaisena samassa erään koulun erityisopetuksen pienryhmässä ja olin sen aikana nähnyt esiykkösluokan opettajalla muutamia pikaisesti piirrettyjä syy-seuraus –kortteja. Ne ovat kuvakortteja, joita käytetään toiminnanohjauksessa. Työyhteisön opettajilta kysyin, olisiko heillä tarvetta sille, että alkaisin kehittää lisää vastaavia kortteja. Niille löytyi onneksi suuri tarve. Aluksi niitä käytettiin vain yhdessä luokassa. Kun toisen luokan opettaja näki tekemiäni kortteja, hän halusi myös ottaa kortit käyttöönsä omassa luokassaan. Opettajat pyysivät minua piirtämään tarpeen mukaan kortteja avuksi esille tullessiin ongelmiin. Koulun sisällä tehdään paljon yhteistyötä ja jaetaan materiaalia toisten käyttöön. Siksi yleisopetuksen pienryhmäopettaja sai myös samat kortit käyttöönsä, mutta hänen korttien käyttöönsä en ole seurannut tässä työssäni.

Koska teen syy-seuraus –kortteja tätä työtä varten itse, on minulla tiettyjä odotuksia niitä kohtaan. Kun lähtee itse piirtämään kortteja toiminnanohjausta varten, haluaa niiden todella olevan avuksi erilaisten tilanteiden ratkaisemiseksi. Tätä pohdin paljon kuvia piirtäessäni ja ennen kuin niitä hyödynnettiin käytännössä.

Opinnäytetyöni käsittelee syy-seuraus –korttien tekemisprosessia erityiskoulussa ja niiden käyttöönottoa siellä. Työ koostui kahdesta osasta. Ensiksi kehitin omien havaintojeni sekä henkilökunnan ohjeiden ja korjausehdotusten mukaan korttisarjan. Sen jälkeen annoin henkilökunnalle kyselykaavakkeet, joiden avulla halusin selvittää korttien toimivuutta toiminnan ohjauksessa. Analysoituani kyselyt, heräsi muutamia kysymyksiä, joihin halusin lisää tietoa ja siksi vielä haastattelin muutamia työntekijöitä. Tutkielmani alussa esittelen aihepiiriini liittyvää teoretietoa ja käyttämiäni tutki-

musmenetelmiä. Teoriaosuudessa käsittelem muun muassa erilaisia syitä oppimisvaikeuksiin ja keinoja toiminnanohjauksen tueksi.

## 2 Toiminnanohjaus ja siinä ilmenevät haasteet

### 2.1 Toiminnanohjaaminen

Syy-seuraus –korttien käytössä on kyse toiminnanohjaamisesta. Toiminnanohjauksen taidoilla tarkoitetaan laajasti ottaen ihmisten kykyä säädellä käyttäytymistään tilanteen vaatimusten mukaisesti. Käsitteenä se on moniulotteinen ja –sisältöinen, ja sitä pidetäänkin sateenvarjokäsitteenä monille erilaisille taidoille. Toiminnanohjauksen käsitteen tarkasta määrittelystä ei olla yhtä mieltä. Yhteistä erilaisille määrittelyille on, että toiminnanohjaus sisältää kyvyn ennakoida ja suunnitella, kyvyn toimia suunnitelman mukaan, kyvyn arvioida omaa toimintaa sekä kyvyn jättää tehtävää häiritsevät tekijät huomiotta. (Paananen, Heinonen, Knoll, Leppänen, Närhi 2012, 12.)

Toiminnanohjauksella tarkoitetaan siis kaikkia niitä tiedollisia prosesseja, jotka mahdollistavat toiminnan suunnittelun kognitiivisen joustavuuden, itsesäätelyn ja toiminnan toteutuksen. Toiminnanohjaus merkitsee erilaisia keinoja, joilla haluttu tavoite pyritään saavuttamaan. Toiminnanohjaus on mahdollista jaotella esimerkiksi toiminnan suunnitteluun ja suoritustavan valitsemiseen, toiminnan aloittamiseen sekä joustavuuteen ja palautteen hyödyntämiseen toiminnan korjaamisessa ja arvioinnissa. Varsinkin toiminnan korjaaminen saadun palautteen perusteella on tärkeää, jotta toiminnanohjaamisen menetelmiä voidaan kehittää eteenpäin paremmiksi. Lapsilla joilla on aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö (ADHD tai ADD), ovat toiminnanohjauksen ja etenkin inhibition eli toiminnan ehkäisyn vaikeudet tyypillisiä. Sitä esiintyy myös lapsilla, joilla on autismitilaston häiriö, mutta lievemmässä muodossa sitä todetaan olevan usein myös lapsilla, joilla on muita kehityksen ja oppimisen ongelmia. (HUS Toiminnanohjaus.)

Paanasen ym. (2012, 19) mukaan toiminnanohjauksen taidoilla tarkoitetaan kykyä toimia ja käyttäytyä erilaisissa tilanteissa tilanteen vaatimusten mukaisesti. Kuntou-



tuksessa tätä ongelmaa lähestytään harjoittelemalla tarkkaavuuden kohdentamista ja ylläpitämistä. Kohdentamalla tarkkaavuutta pyritään lapsi kiinnittämään huomio asioihin, jotka ovat tehtävän suorittamisen kannalta olennaisia, sekä jättämään huomiotta häiritsevät tekijät. Tärkeää on opettaa lapselle konkreettisia toimintamalleja ja harjoitella sitä, että tehtävät suoritetaan vaiheittain. (Mts. 19.)

Ristimäen ja Rantasen (2013, 1) mukaan toiminnanohjaus ja tarkkaavuus ovat psyykkisistä toiminnoista pisimpään kehittyviä. He kirjoittavat, että toiminnanohjaus eli kyky valvoa omaa toimintaansa vahvistuu iän myötä. Merkittäviä muutoksia toiminnanohjauksessa tapahtuu ikävuosina 3-18 ja vielä aikuisuudessakin. Lapsen kyky pysäyttää toiminta kehittyy osittain ennen kouluikää ja kouluiässä kehittyvät tarkkaavuuden suuntaaminen ja ylläpitäminen. Toiminnanohjauksen vaikeuksista erityisesti aloittaminen ja ponnistelun vaikeus on todettu olevan melko pysyviä. (Ristimäki & Rantanen 2013, 1.) Toiminnanohjauksen taitoja voidaan pitää korkeamman tason taitoina eli niiden avulla ihminen kontrolloi sekä säätelee muiden taitojen käyttöä (Mts. 12).

## 2.2 Oppimisen vaikeudet

Oppimisvaikeudet ovat yleisiä, sillä jopa 20-25 prosentilla väestöstä on jonkinlaisia oppimisvaikeuksia. Tähän määrään lasketaan mukaan kaikenlaiset oppimisvaikeudet, sekä lievemmat että vaikeammat. Oppimisvaikeuksia on monenlaisia. Usein henkilöllä, jolla on oppimisvaikeuksia, on useanlaisia ongelmia. Jollakin voi olla ongelmia pelkästään lukemisessa, mutta ei kirjoittamisessa ja toisella henkilöllä ehkä juuri päinvastoin. Oppimisvaikeudet voivat ilmetä myös ongelmina matematiikassa, vieraissa kielissä, avaruuden, suuntien tai ajan hahmottamisessa, motoriikassa tai tarkkaavaisuudessa. Erilaisten oppijoiden liitto suosittelee käyttämään mieluummin käsitettä erilainen oppija, kuin oppimisvaikeuksinen. (Finder – Erilaisten oppijoiden liitto).

Oppimisvaikeuksien syitä aletaan selvittää yleensä siitä, että vanhemmat (tai muu huoltaja) tai opettaja on huolestunut lapsen oppimisen edistymisestä. Tätä seuraa yleensä erityisopettajan arviointi. Hän selvittää omassa arvioinnissaan yhteistyössä

opettajan kanssa muun muassa sen, onko lapsella lukemisen, kirjoittamisen tai matematiikan vaikeuksia, jotka hankaloittavat luokan mukana oppimista. Erityisopettaja pystyy myös hyvin pitkälle selvittämään, kuinka laaja-alainen vaikeus on ja millaisia tukitoimia lapsi tarvitsee. Silloin, kun koulun omat selvitykset tuntuvat riittämättömiltä ja tukitoimien suunnitteluun kaivataan ulkopuolista apua, lapsi tai nuori voidaan ohjata jatkotutkimuksiin esimerkiksi koulupsykologille, perheneuvolaan tai terveyskeskukseen. (Paananen, Aro, Kultti-Lavikainen & Ahonen 2005, 18)

Koulu tunnistaa huonosti menestyvät oppilaat aika hyvin, yleensä heti alaluokilla. Suomalaisen peruskoulun erityisopetusjärjestelmä on toisaalta ollut tehokas. Vuonna 2008 yli 47000 peruskoululaista oli siirrettynä erityisopetukseen, mikä tarkoittaa 8,4 prosenttia peruskoulun oppilasmäärästä (Tilastokeskus 2008). Joka kymmenes heistä oli kehitysvammainen. Joka viidennellä erityisopetus päätöksen syynä olivat kielen kehityksen häiriöstä (dysfasia) johtuvat oppimisen vaikeudet. Erilaisia neurologispe-räisiä oppimisen vaikeuksia oli samoin joka viidennellä. Joka kahdeksannen erityisopetuksen päätöksen ensisijaisena syynä olivat sopeutumisvaikeudet ja tunne-elämän häiriöt. Yli 10000 oppilaan erityisopetuksen taustalla oli ”muu syy”. (Seppälä 2010, 18.)

Oppimisvaikeuksissa luokittelu tapahtuu lapsen tunnistamisella interventioita tarvitseväksi; että lapsella on oppimisvaikeus tai hän suoriutuu normaalisti, että hänellä on oppimisvaikeus vastakohtana älylliselle kehitysvammaisuudelle tai että lapsella on ADHD ja oppimisvaikeuksien piirissä joko lukihäiriö tai matematiikan alueella ilmenevä vaikeus. (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes 2009, 43.)

Oppimisvaikeuksia käsitellään yleiskäsitteenä kuvaamaan vaikeuksia, jotka voivat esiintyä erilaisten perustaitojen ongelmina. Tällaisia perustaitoja ovat muun muassa motoriset suoritukset, visuaalinen hahmottaminen ja kielelliset taidot. Nämä ongelmat ilmenevät erilaisina oppimisen vaikeuksina ja se vaikuttaa ongelmallisesti lukemisen, kirjoittamisen tai laskemisen perustaitojen omaksumisen vaikeutena sekä yleisinä oppimista vaikeuttavina tarkkaavaisuuden ja toiminnan ohjauksen ongelmina. Tällaiset vaikeudet voivat johtua kehityksellisistä syistä, joten niiden taustalla ajatellaan olevan hermoston esimerkiksi geneettisistä syistä kehittyvää erilaisuutta

tai varhaisia perinataalisia riskitekijöitä. Pitää muistaa myös erilaiset neurologiset sairaudet ja vammat, jotka voivat ilmetä lapsen kehityksessä oppimisvaikeuksina. (Niilo Mäki Instituutin kurssimateriaaleja, 6.) Oppimisvaikeuksien tunnistamista hankaloittaa ongelmat arvioida odottamatonta alisuoriutumista. Tässä on kyse henkilöistä, joilla on puutteelliset akateemiset taidot huolimatta siitä, ettei heikon suoriutumisen syyt (esim. aistihäiriö, riittämätön opetus tai emotionaalinen häiriintyneisyys) ole tiedossa. (Fletcher ym. 2009, 44.)

Dysleksia eli lukivaikeus tarkoittaa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta. Henkilöllä, jolla on dysleksia, on vaikeus muodostaa äännteistä sanoja ja tämä ongelma hidastaa lukemaan oppimista. Lukivaikeutta voidaan epäillä, jos lukemaan oppiminen tuottaa normaaliälyiselle suuria vaikeuksia harjoittelumäärään nähden. (Peda.net Dysleksia eli lukivaikeus-tietopaketti.) Ahvenainen ja Holopainen (2014, 71) kirjoittavat, että dysleksiassa on kyse vaikeudesta yksittäisten sanojen kokoamisessa äännteistä, mikä johtuu puutteellisesta kyvystä käsitellä sanojen äännerakennetta. Nämä yksittäisen sanan äännteiden kokoamisvaikeudet ovat usein odottamattomia suhteessa ikään ja muihin älyllisiin ja akateemisiin taitoihin (Ahvenainen & Holopainen 2014, 71). Huemerin (NMI Bulletin 2/2012) mukaan lukemisen erityisvaikeus ilmenee suomenkielessä sujuvuuden ongelmina. Hitaan ja työlään lukemisen syynä ovat usein kielelliset vaikeudet, nimeämisen hitaus on keskeinen ongelma. Pitkittäistutkimusten mukaan lukemisen hitaus on erityisen sitkeä ongelma. Sujuvuusongelma voikin synnyttää negatiivisen kehän. Hidas ja kankea lukutaito johtaa lukemisen välttämiseen ja sen kautta taidon itsenäisen harjoittamisen vähenemiseen. (Huemer ym. 2012, 1.) Lukivaikeuteen liittyviä geenejä on jo tunnistettu muutamia. Jos toisella vanhemmalla on dysleksia, on lapsella 50 % todennäköisyys omata sama ominaisuus. (Peda.net Dysleksia eli lukivaikeus-tietopaketti.)

### 2.2.1 ADHD

ADHD (englanniksi attention deficit hyperactivity disorder) on aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö, jonka keskeiset oireet ovat keskittymisvaikeudet, yliaktiivisuus, ja impulsiivisuus. Useimmilla ihmisillä esiintyy näitä oireita ainakin jossain määrin.

ADHD-diagnoosin saavatkin sellaiset henkilöt, joilla tällaista käytöstä ilmenee muihin samanikäisiin verrattuna selvästi enemmän ja haitaksi asti. Itse varsinainen oireyhtymä on alkanut jo lapsuudessa, ja oireet ovat pysyviä. Niiden esiintuloon ja voimakkuuteen taas vaikuttavat monet ajankohtaiset tekijät henkilössä itsessään tai ympäristössä. (Moilanen 2012, 35.)

Moilanen (2012, 35) sanoo keskittymiskyvyn puutteen tulevan lapsilla esiin muun muassa leikin ja koulutehtävien tekemisen lyhytjänteisyytenä, saatujen ohjeiden noudattamattomuutena, kyvyttömyytenä järjestää tehtäviä ja toimintoja, tavaroiden hukkaamisena ja siinä, että lapsi häiriintyy helposti ulkopuolisista ärsykkeistä. (Mts. 35).

Luokkatilanteissa ilmenee helposti monia näistä ongelmista. Edessä olevasta koulukirjasta ei ole apua, jos tehtäviä ei tee eikä noudata ohjeita. Ulkopuolisia ärsykeitä luokassa voivat taas olla toiset oppilaat, jotka käytöksellään voivat myös suunnata ADHD-oppilaan huomion pois koulutehtävistä. Koulu onkin paikka, josta ADHD-oireiselle lapselle voi kertyä kaikkein eniten haittaa. Näiden lasten kehityksen kannalta onkin olennaista, kuinka oireita voidaan koulussa lieventää, oireista koulussa ilmenevät haitat minimoida ja turvata koulunkäynnin onnistuminen. (Närhi 2012, 179.) ADHD-oireiseen oppilaaseen pitää suhtautua koulussa oikealla tavalla. Asioiden sallimisen ja vaatimisen tasapaino pitää asettaa yksilöllisesti. ADHD-diagnoosi ei itsessään määrittele, mitä asioita lapselta voidaan vaatia ja sallia hänen tehdä. Se mitä diagnoosi kertoo, on että ADHD-diagnosoidulla lapsella on selvästi muita samanikäisiä suurempia vaikeuksia toimia tarkkaavuutta ja keskittymistä vaativissa tehtävissä sekä hillitä impulssejaan tai motorista levottomuuttaan. Tämä on tärkeää ottaa huomioon lapselle tehtäviä suunnitellessa. (Mts. 181.)

O'Reganin (2012, 48) mukaan ADHD-lapsia voidaan tukea opetustilanteissa vähentämällä kirjallisen työn määrää ja käyttämällä vaihtoehtoisia opetustapoja. Ohjeiden tulisi olla selkeitä ja yksiselitteisiä. Myös käytettyjen materiaalien tulee olla selkeitä: vähemmän on enemmän. Tulisi myös välttää tarpeettomia visuaalisia ärsykeitä ja yhdellä sivulla tulisi olla vain yksi tai kaksi tehtävää. Myös eriyttäminen ja vaihtoehtoiset tilat testi- ja koepaikkoina ovat tärkeitä. (O'Regan 2012, 48.)

ADHD:n hoito lääkkeillä vähentää ADHD:n keskeisiä oireita ja parantaa eniten lapsen tai nuoren toimintakykyä. Lääkehoidon voi aloittaa lasten tai nuorten psyykkiseen tai fyysiseen hoitoon perehtynyt lääkäri. Lääkehoidon täytyy olla johdonmukaista ja sitä pitää seurata erityisesti alussa riittävän usein (Duodecim, käypähoito, käypähoitosuositus julkaistu 8.10.2013). O'Regan (2012, 58) muistuttaa, ettei lääkkeillä voi hoitaa uhmakkuutta, epäsosiaalista käyttäytymistä, oppimisvaikeuksia, eikä emotionaalista kypsymättömyyttä (Mts. 58).

### 2.2.2 Autismin kirjo

Kerolan ja Kujanpään (2009, 23) mukaan autismi on lapsen neurologisen kehityksen häiriöön perustuva oireyhtymä, joka ilmenee ja arvioidaan käyttäytymisen perusteella. Älyllinen ja toiminnallinen taso sekä kapasiteetti vaihtelevat paljon, sillä autismin kirjaan kuuluu hyvin erilaisia oireyhtymiä. Yhteistä näille ryhmille on ongelmat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kommunikoinnissa, oudot käyttäytymismuodot, sekä aistimusten erilaisuus. (Kerola & Kujanpää 2009, 23.)

Usein ensiksi kiinnitetään huomiota ongelmiin kielen kehityksessä. Se voi olla hyvin erilaista eri autistisilla lapsilla. Joillakin puhetta ei kehity lainkaan, toisilla se voi kehittyä leikki- tai kouluiässä, mutta yhteistä on, että kielen kehityksessä on poikkeavuutta. Sosiaalisen kehityksen pulmat ilmenevät autismin kirjossa esimerkiksi siten, että lapsi ei näytä katsovan toisia ihmisiä päin, vaan suhtautuu heihin kuin esineisiin. Tämän takia voi vaikuttaa siltä, että jotkut autismin kirjon henkilöt vaikuttavat ikään kuin välinpitämättömiltä tai kylmiltä toisia ihmisiä kohtaan. Kyseessä olevat piirteet ovat kuitenkin näennäisiä ja merkitsevät sosiaalisten taitojen puutetta. Tyypillisesti autistinen henkilö oleskelee yksikseen erillään toisista ja näyttää olevan ikään kuin omissa maailmoissaan, vaikka hän olisi hyvinkin lähellä ja läsnä. (Mts. 25.)

Autistisilla henkilöillä on usein oppimiseen liittyviä kognitiivisia vaikeuksia, esimerkiksi automatisoinnissa, syy-seuraus –suhteiden ymmärtämisessä ja heillä on myös yli-  
valikoivuutta. Ylivalikoivuuden takia autistisella henkilöllä on yleensä erikoinen tapa

reagoida aistiärsyksiin. Heidän on vaikea tietää, mitkä ovat olennaisia asioita, jotka pitää huomioida. He saattavat keskittyä johonkin heille turvalliseen yksityiskohtaan, jota toiset eivät edes huomaa ja tilanteen kannalta olennainen asia jää heiltä täysin huomiotta. He voivat tehdä tulkintoja yksittäisen piirteen perusteella, esimerkiksi kaikki parralliset miehet voidaan tulkita isäksi. (Mts. 113, 115-116.)

Aspergerin oireyhtymä on joskus vaikea erottaa vaikeasti autistisesta lapsesta, koska intensiivisten ja tehokkaiden tukitoimien ansiosta aiemmin puhumaton ja eristäytynyt lapsi saattaa alkaa puhumaan monimutkaisilla lauseilla. Autistiset lapset, jotka jo varhaislapsuudessa oppivat toiminnallisen kielen ovat kykyprofiililtaan ja kehitykseltään diagnosoitavissa asperger-lapsiksi. Kielenkehityksestä huolimatta tällaisilla lapsilla voi olla suuria vaikeuksia hallita tunteitaan ja osoittaa empaattisuutta. Heillä voi olla myös hyvin erikoinen oppimistyyli. He voivat tietää paljon asiasta, josta he ovat kiinnostuneita, mutta muuten heillä voi olla oppimis- ja keskittymisvaikeuksia. Suurimpia ongelmia yleensä ovat vuorovaikutustilanteet, joissa lapsi ei tunnu ymmärtävän esimerkiksi sanattomia viestejä. (Attwood 2012, 12-13.) Välitunnilla toimivissa lapsi voi aktiivisesti vältellä muiden lasten seuraa tai hän voi olla naiivi, tungetteleva tai dominoiva. Luokassa opettaja voi havainnoida, ettei lapsi ymmärrä sellaisia sanattomia viestejä kuin ”ei nyt” tai ”minua alkaa ärsyttää”. Taipumuksena voi ilmetä muiden keskeyttäminen tai se, ettei hän reagoi sosiaalisiin tilanteisiin sillä tavalla, kuin sen ikäiseltä, normaaliälyiseltä lapselta voitaisiin odottaa. Huomio voi kiinnittyä myös siihen, että lapsi tulee ahdistuneeksi, jos rutiineissa tapahtuu muutoksia tai jos tämä ei osaa ratkaista jotakin ongelmaa. (Mts. 13.) Kerolan ja Kujanpään (2009, 180) mukaan asperger-henkilöt viihtyvät mielellään yksin ja uppoutuvat omiin harrastuksiinsa. Heillä voi olla hyvin yksipuolisia kiinnostuksen kohteita, esimerkiksi tekniset laitteet, kartat tai keräily. Tästä kiinnostuksen kohteesta heillä voi olla hyvinkin paljon yksityiskohtaista tietoa, jota voi kuitenkin olla vaikea hyödyntää. Puhe voi olla hyvin muodollista tai hyvää, vaikka eleet saattavat olla erikoisia. Kirjakielen omaisen puheensa vuoksi he saattavat vaikuttaa etäisiltä ja lapsena pikkuvanhoilta professoreilta. Ongelmana voi olla, että häneltä puuttuu vuorovaikutteinen puheen käyttö. Hän saattaa puhua lakkaamatta, mutta ei kykene osallistumaan keskusteluun toisten kanssa. Heillä voi olla myös aistipulmia, sekä syömis- ja nukkumisvaikeuksia. Joillakin

on myös motorisia pulmia, sekä hienomotoriset taidot kuten kirjoittaminen ja käsi-työt, saattavat tuottaa ongelmia. (Kerola & Kujanpää 2009, 181.)

Aspergerin oireyhtymä näkyy usein selkeimmin koulun alettua. Lapsilla, joilla on oireyhtymä voi olla vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa, yhteisleikeissä ja ryhmätöissä, koska lapsen on hankala asettua toisen asemaan ja kuvitella mitä toinen ajattelee, tuntee ja tietää. Hän saattaa osata lukea ja laskea jo kouluun mennessään, mutta ahdistuu ja masentuu, koska alkaa tiedostaa olevansa erilainen. Motoristen pulmien vuoksi hänellä voi olla vaikeuksia liikuntatunneilla, kirjoittamisessa ja esimerkiksi haaran ja veitsen käytössä. Asperger-lapselle on tärkeintä koulussa oppia sosiaalisia taitoja, jotta hän oppii olemaan myönteisessä vuorovaikutuksessa ikätovereidensa kanssa. Asperger-lapsi voi hyötyä avustajasta luokassa. Häntä tulisi myös opettaa, niin kuin hän parhaiten oppii. Useimmiten hän hyötyy kuvallisista tai kirjoitetusta ohjeesta. Myös aistipulmien vuoksi olisi tärkeää, että ympäristössä voitaisiin tehdä erilaisia järjestelyitä, esimerkiksi äänien ja valojen suhteen (Kerola & Kujanpää 2009, 182-184.)

## 2.3 Keinoja toiminnanohjaukseen

### 2.3.1 Selkeys ja johdonmukaisuus

Kasvatustoimien pitäisi olla selkeitä ja johdonmukaisia. Fyysisen ja sosiaalisen ympäristön tulisi olla sellaisia, että oppimista häiritseviä asioita olisi luokkatilassa mahdollisimman vähän. Koulupäivien olisi hyvä edetä joiltain osin samalla tavalla joka päivä, jotta toiminta on loogista. Oppimista haittaaviin asioihin, kuten huonoon käyttäytymiseen ja metelöintiin on koulupäivän aikana puututtava välittömästi. Jos näin ei tehdä, saavat oppilaat sellaisen kuvan, ettei sääntöjä ole. Tiukat säännöt voivat ärsyttää lasta, mutta luovat myös turvaa. Rajoja rikkomalla lapsi osoittaa tarvitsevansa niitä. Aikuisten tehtävänä on asettaa rajat, jotta koululainen voisi tuntea olonsa turvalliseksi. Näin hänen itsetuntonsa vahvistuu. Koska lapsen muutos ei tapahdu yhdessä silmänräpäyksessä, on asiaan puututtava välittömästi, kun jotain tapahtuu. Jos

tällaiseen epätoivottuun käyttäytymiseen ei puututa heti, se vain jatkuu, kunnes ollaan päädytty tilanteeseen, jossa vaaditaan järeämpiä toimia. (Lundán 2012, 179.)

Kerola ja Kujanpää (2009, 168-169) kertovat, että strukturoidun opetuksen toimintatavat soveltuvat avuksi monille erilaisille oppijoille, mutta autismin kirjon lapsilla strukturoitua opetusta voidaan pitää kuntoutuksen perusmenetelmänä (Kerola & Kujanpää 2009, 168-169).

Struktuurin eli rakenteen avulla voidaan selkeyttää aikaa, tilanteita, paikkoja ja henkilöitä. Rakenne antaa turvalliset ja selkeät puitteet toiminnalle. Se myös mahdollistaa keskittymisen olennaiseen, oppimiseen ja itsenäiseen toimintaan. (Kerola & Kujanpää 2009, 167.) Pieni lapsi ei normaalisti tarvitse oppimisessa struktuureita, vaan hän oppii kielen ja muut taidot ikään kuin itsestään. Autistisilla lapsilla kuitenkin oppimisen vaikeudet näyttävät ohjaavan oppijaa pois vuorovaikutuksesta ja toistamaan tiettyjä stereotyyppisiä toimintamalleja siinä määrin, että uusien käyttäytymismallien oppiminen estyy. Strukturoitu opetus tarkoittaa rakenteiltaan selkeäksi suunniteltua opetusta. Yhteistyö on tällaisessa opetuksessa välttämätöntä. Autistinen henkilö tarvitsee oppimisessa strukturointia kaikissa elementeissä: opetuksen tavoite ja sisältö, menetelmät, kommunikointi, fyysinen tila, aika, henkilöt ja välineet sekä toiminta. (Mts. 168-169.)

Jos verbaalisessa kielenkehityksessä on ongelmia, on tärkeää että opetuksessa käytetään visuaalisuuteen perustuvaa kommunikaatiokeinoa. Näin oppiminen ei esty kommunikoinnin puutteen takia. Fyysisen tilan strukturoinnilla voidaan poistaa ylimääräisiä keskittymistä ja oppimista häiritseviä ärsykeitä. Tilan tulee olla selkeä, tavaroilla pitää olla pysyvät paikat ja kullakin toiminnalla on samana pysyvä paikka. Tärkeää on myös ajan strukturointi. Sillä se auttaa suunnittelemaan toimintaa, toteuttamaan suunnitelmia ja arvioimaan onnistumista, sekä muistelemään merkityksellisiä tapahtumia. Kun opetusta strukturoidaan, pitää miettiä millä välineillä ja miten toimien oppimistuokio toteutetaan. Yksi esimerkki tällaisesta opetustuokiosta on koriopetustuokio. Se on selkeä vaihtoehto oppijalle, koska kori sisältää suunnitelman tehtävien alkamisesta, järjestämisestä ja päättymisestä. Myös ohjaavan aikuisen



kannalta koriopetus strukturoi tehtävien sisältöä ja toimintaa niin että korista löytyy aina kyseisessä tehtävässä tarvittavat välineet. (Mts. 171-173.)

### 2.3.2 Tunnetaitojen opettelu

Tunnetaitojen harjoittelu alkaa itsehavainnoinnista ja reflektoinnista. Se tarkoittaa, että henkilö pyrkii mahdollisimman rehellisesti ja objektiivisesti tunnistamaan omia kokemuksiaan. (Tunteesta tunteeseen. Opetushallitus. 2013). Jalovaaran (2006) mukaan ilman tunteita ei tulla toimeen ja erityisesti tämä korostuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Ihmisellä pitää olla kyky samaistua toisen ihmisen asemaan. Hänen pitää osata tunnistaa, miltä toisesta ihmisestä tuntuu ja vasta sillä tavalla hän pystyy sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tämä ei onnistu pelkällä loogisella päättelyllä. (Jalovaara 2006, 38.)

Jalovaara (2006, 39) toteaa, että tunne on aina ensimmäinen tiedon käsittelytaito. Tunne arvottaa tietoa. (Jalovaara 2006 39.) Tunnetaitojen opettaminen kuuluu jokapäiväiseen arkeen. Perhe ja muu yhteisö tukee lapsen tunne-elämän kehitystä antamallaan palautteella. Ikätovereidensa avulla lapsi saa tärkeää tietoa itsestään. Lapsi, jolla on suuret puutteet tunteidenkäsittelytaidoissa, ei pysty tehokkaasti hyötymään toisten lasten seurasta. Yleensä lapsi saa tärkeää tietoa itsestään ikätovereidensa avulla, mutta lapsi, jolla on ongelmia tunteidenkäsittelytaidoissa, ei aina pysty hyötymään toisten lasten seurasta. Aikuisen tehtävä on auttaa ryhmätilanteessa lasta harjoittelemaan uusia tunnetaitoja. Tunnetaitojen kehittäminen on tärkeää, koska ne vaikuttavat esimerkiksi sosiaaliseen kyvykkyyteen ja kykyyn pyytää apua tunne-elämän pulmissa. (Tunteesta tunteeseen. Opetushallitus. 2013).

Tunnetaitoharjoitusten lähtökohtana on myötätunnon ja empatian kokemus. Tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä harjoittelevan lapsen pitää saada tuntea, että hänet hyväksytään ja hänestä välitetään. Hänen pitää tietää, että tämä on syy, miksi hänen halutaan oppivan tunnetaitoja. Jäljittelemällä lapsi oppii spontaanisti tunteiden ilmaisua. Taitoja voidaan myös harjoitella keskustelemalla, näyttelemällä, sekä aktiivisen rentoutumisen avulla. (Tunteesta tunteeseen. Opetushallitus. 2013.)

### 2.3.3 Moniammatillinen yhteistyö

Käsitteenä moniammatillisuus on haastava. Sen monimerkityksisyys vaikeuttaa osaltaan moniammatillisen yhteistyön ymmärtämistä ja jäsentämistä. Myöskään lainsäädäntö tai opetussuunnitelman perusteet eivät yksiselitteisesti määrittele sitä. Moniammatillisuus voidaan toteuttaa monin eri tavoin. Määtä (2006) mukaan moniammatillisessa yhteistyössä pyritään saavuttamaan jokin yhteinen päämäärä jakamalla tietoja, taitoja, tehtäviä, kokemuksia ja toimivaltaa. Käsitteellä voidaan viitata moniin asioihin. Se voi olla organisaation sisäiseen tai organisaatioiden väliseen yhteistyöhön, yhteistyön satunnaisiin ja vakiintuneisiin muihin sekä ammattirooleissa pitäytyvään tai uutta synteesisimäistä ajattelutapaa etsivään yhteistyöhön. (Laitinen & Hallantie 2011, 35).

Moniammatillinen yhteistyö käsittää hyvin monia tekijöitä koulun sisällä ja myös sen ulkopuolella. Opettajat eivät toimi luokassa yksin, vaan oppilaiden opiskelua ovat auttamassa myös useat koulunkäynnin ohjaajat luokkaa kohti. Jo yksittäinen luokka on siis moniammatillinen, sillä siellä työskentelee opettajan lisäksi koulunkäynnin ohjaajat. Ojan (2012, 57) mukaan avustajien rooli ja tehtävät ovat monimuotoistuneet, sillä hän on yhä useammin pedagogisen tiimin jäsen. Hän on tiimin täysivaltaisena jäsenenä toteuttamassa yleistä, tehostettua ja erityistä tukea (Oja 2012, 57).

## 3 Opinnäytetyöprosessi

### 3.1 Tutkimuskysymys ja opinnäytetyön tavoitteet

Tutkimuskysymykseni oli haastava: miten syy-seuraus –kortit toimivat toiminnanohjausmenetelmänä ja minkälaisissa tilanteissa niistä olisi hyötyä? Toivoin myös saavani tietoa korttien ulkonäöstä ja sisällöstä henkilökunnalta. Myös mahdollisia parannusehdotuksia halusin saada kyselyn avulla. Tärkeä osa opinnäytetyötäni oli pystyä luomaan uusi toiminnanohjausmenetelmä. Tavoitteenani oli tehdä syy-seuraus -

kortteja erityisryhmien käyttöön haastaviin tilanteisiin, joissa puhe ei aina yksinään auta. Pyrkimyksenäni oli myös luoda keino ongelmallisiin tilanteisiin, jota voin mahdollisesti käyttää tulevaisuudessa erilaisissa työtehtävissäni. Ajattelin, että jos onnistunut luomaan toimivan korttisarjan tämän yhteisön tarpeisiin, voin tulevissa työpaikoissani esitellä tekemiäni kortteja. Jos niistä innostutaan myös muissa työyhteisöissä, kehittäisin jo tekemiäni kortteja heidän tarpeisiinsa ja tekisin aivan uusia heidän vaatimustensa mukaan.

Ryhmässä toiminnanohjauskeinoja voidaan kehittää monin tavoin. Tilanteiden ja toimintojen selkeyttäminen tukee osaltaan näiden taitojen harjoittelua. Ryhmän ohjelman strukturoiminen palvelee mm. tätä tarkoitusta. Tuttu toimintajärjestys auttaa lasta ennakoimaan tilanteita ja niihin liittyviä odotuksia toiminnan suhteen. Tilanteen tuttuus helpottaa myös sopivan toimintatavan valintaa, mitä kautta lapsi voi saada kokemuksen oman toiminnan hallinnasta. (TOTAKU, Toiminnanohjauksen ja tarkkaavaisuuden ryhmäkuntoutus.2002, 52.)

### 3.2 Muita toiminnanohjaustapoja

Kuvakorttien käyttäminen tai piirtäminen ylipäänsä ei ole uusi toiminnanohjaustapa. Toiminnanohjaus kuvakorttien avulla tai tilanteita auki piirtämällä on ollut käytössä monissa eri yhteyksissä aiemminkin. Yritän työssäni tuoda tähän kenttään jotain uutta, mutta on hyvä myös tarkastella niitä toiminnanohjaustapoja, jotka ovat jollain tavalla vaikuttaneet omaan työskentelyyni.

Yksi tällaisista toiminnanohjaustavoista on alun perin Kanadassa lähtöisin olevat Piktogrammit (Pictogram Ideogram Communication). Ne ovat selkeitä, mustalla taustalla olevia valkoisia piirroksuvia. Valtaosa piktogrammeista on kuvanomaisia ja visuaalisesti selkeitä ymmärtää. Käytettävien Suomenkielisiä piktogrammeja on saatavilla noin 900 kuvaa. (Papunet, Kaupalliset kuvapankkiohjelmat, 2015.)

Piktoja yleisemmin käytössä ovat PCS-kuvat (Picture Communication Symbols). Ne ovat yksinkertaisia piirroskuvia, jotka sisältyvät muun muassa Boardmaker työkaluohjelmaan. Yli 10 000 PCS-kuvaa on käännetty myös suomeksi. (Papunet 2015, PCS kuvat.)

Pesäpuu Ry:n Nallekortit ovat toimiva keino keskusteluiden tueksi. Pakkaus sisältää 50 korttia, joiden kuvissa karhut ilmentävät tunteita ja persoonallisuudenpiirteitä. Kortteja käytetään keskustelun tukena, kun käsitellään lasten, nuorten tai vanhempien kanssa perhe-elämää, ihmissuhteita, tunteita ja identiteettiä. Kortteja käyttämällä voidaan käsitellä ongelmia, muutoksia ja tulevaisuuden suunnitelmia sekä edistää osallistujien itsetuntemusta. Lapsen näkemystä perheestään voi muun muassa tarkastella antamalla lapselle tehtäväksi valita nallekortit jokaiselle perheenjäsenelleen. (Pesäpuu Ry 2015.) Kortit ovat selkeitä ja todella hyvin piirrettyä. Nappisilmäisten nallejen ilmeet ovat selkeitä ja hyvin ilmeikkäitä, joten kortteja on helppo käyttää lasten kanssa.

## 4 Haastavien tilanteiden selvittely syy-seuraus -korttien avulla

### 4.1 Syy-seuraus –kortit

Ennen kuin voidaan kertoa syy-seuraus –korkeista on hyvä tietää, miksi syy-seuraus-suhteiden ymmärtäminen on tärkeää. Keltikangas-Järvisen (2010, 90) mukaan sosiaalinen kanssakäyminen on taito, joka vaatii oikeiden syy-seuraus-suhteiden ymmärtämistä. Tämä taito saattaa lapsella olla puutteellinen, mistä koituu vaikeuksia sosiaalisten suhteiden hallinnassa ja sitä kautta hallintatunteen kehittymisessä ylipäänsä. Lapsi saattaa ihmetellä, miksi toverit eivät pidä hänestä, vaikka muista pidetään, mutta hän ei osaa yhdistää omaa käytöstään sosiaaliseen epäsuosioonsa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 90.)

Olen opinnäytetyöprosessin aikana tehnyt paljon syy- ja seuraus –kortteja opettajien pyynnöstä oppilaiden tarpeita varten. Kortit koostuvat joko yksittäisistä kuvista tai

kahdesta vierekkäisestä kuvasta. Yksittäisiä kortteja voidaan ”pelata” oppilaan pulpetille erilaisissa tilanteissa. Jos oppilas esimerkiksi metelöi luokassa, voidaan yksittäisellä kortilla visuaalisesti näyttää, miten tämä metelöinti vaikeuttaa omaa ja muiden oppimista. Tarvittaessa voidaan näyttää toinen kortti, mitä seuraavaksi tapahtuu, oli tämä sitten hetkeksi käytävään siirtymistä rauhoittumista varten tai työrauhan antamista kaikille, jotta jokainen pystyy jatkamaan opiskeluaan rauhassa. Suurin osa korteista koostuu kahdesta peräkkäisestä kuvasta, jotka esittävät syy-seuraus – suhteita. Niillä pyritään visuaalisesti tekstien tukemana selittämään ongelmallisia tilanteita ja niiden seurauksia.

Syy-seuraus –korteissa kuvataan tilanne, jossa on sekä syy että asian seuraus. Vasemmalla puolella korttia kerrotaan syy ja oikealla puolella seuraus siitä. Esimerkkinä tilanne, jossa toisen oppilaan lyöminen johtaa siihen, että toiset eivät halua leikkiä tämän lapsen kanssa.



Kuvio 1 Ensimmäinen valmis syy-seuraus –kortti.

Kouluviikon aikana ilmenee monia hetkiä, jolloin tilanteet ovat normaalia haastavampia. Siirtymätilanteissa, kuten ruokailuun mennessä tai välitunnilta palatessa sisälle, voi ilmetä kiistaa tai yleistä levottomuutta oppilaiden välillä, mikä voi pahim-

millaan kärjistyä tappeluksi. Se voi johtua oppilaiden vireystilasta tai sen hetkisestä mielentilasta.

## 4.2 Tutkimusmenetelmä

### 4.2.1 Havainnointi

Havainto (observointi) on ammatillisen tutkimuksen kantava voima. Siinä voidaan yhdistää sekä tiedollinen että taidollinen osaaminen tuottamaan sellaista tietoa, jota ei tavoiteta pelkästään kirjallisin perustein. Se soveltuu kaikenlaisen tutkimukseen. Havainnot kohdistuvat ihmisten toimintaan sekä käyttäytymiseen, kuten esimerkiksi siihen, miten tutkittavaa ilmiötä käytetään tai miten ihmiset toimivat ilmiöön liittyvissä vuorovaikutustilanteissa. Havainnointia on mahdollista tehdä paitsi ihmisten verbaalisesta eli kielellisestä toiminnasta, myös nonverbaalista eli ilmeistä ja eleistä. Havaintoja tekee tutkija, jonka tehtävänä on kyettävä erottamaan omat havaintonsa siitä, miten muut ihmiset kuvailevat tai kertovat omista havainnoistaan. Kerättyjä havaintoja voi dokumentoida monin eri tavoin, kuten kirjaamalla ylös muistiinpanoja, valokuvaamalla, äänittämällä tai videoimalla. (Koppa JYU 2015.)

Havainnointitapoja onkin mahdollista jäsentää eri tavoin ja havainnoijan rooli voi vaihdella erilaisissa tutkimusotteissa. Havainnointia voi tehdä ulkopuolisesta tai sisäpuolisesta näkökulmasta suhteessa tutkimuskohteeseen ja havainnointitekniikka voi olla strukturoitua tai strukturoimatonta. (JYU Koppa, 2015.) Tarkoitukseni oli havainnoida tekemieni syy-seuraus –korttien käyttöä luokkatilanteessa, kun opettaja tai ohjaajat hyödyntävät niitä. Tällaisissa tilanteissa olen siis periaatteessa ulkopuolinen seuraaja. Pääsin lopulta itsekin käyttämään kortteja toiminnanohjaustilanteissa.

Koska kortteja käytettiin kahdessa eri luokassa, en havainnointivaiheen aikana itse nähnyt tietenkään kaikkia tilanteita, joissa kortteja oli käytetty. Minulle kuitenkin kerrottiin, miten ne olivat toimineet siinä luokassa, jota en ollut havainnoimassa. Oma korttien käyttöäni rajoitti se, kuinka hyvin tunsin luokan oppilaat. Vaikka olinkin havainnoimassa koulussa usean viikon ajan, en tunne oppilaita samalla tavalla

kuin siellä työskentelevät opettajat ja koulunkäynnin ohjaajat. Kuitenkin oppilaita seuraamalla alkoi huomata, miten kukin heistä käyttäytyy ja miten korttien käyttö onnistuu heidän kanssaan.

#### 4.2.2 Kysely

Syy-seuraus –korttien toimivuuden arviointia varten tein kyselylomakkeen (Liite 1). Kysymykset oli jaettu neljään osa-alueeseen, joiden avulla kysyttiin korttien toimivuudesta eri näkökulmista. Ensimmäisessä kysyttiin korttien käyttämisestä, toisessa korttien ulkonäöstä ja sisällöstä sekä kolmannessa oli kehitysehdotuksia. Viimeisessä kohdassa sai halutessaan lisätä muita kommentteja. Halusin selvittää korttien toimivuutta eri osa-alueisiin liittyen. Minua kiinnosti muun muassa tietää, oliko jokin tietty kortti enemmän käytössä kuin muut, toimivatko mustavalkoiset kortit paremmin kuin värilliset kortit, kuinka kortteja voisi kehittää ja niin edelleen.

Kyselylomakkeet jaettiin kolmelle opettajalle ja heidän luokkiensa koulunkäynnin ohjaajille, joita oli yhteensä seitsemän. Jaoin kyselylomakkeen kymmenelle työntekijälle ja vain yksi heistä jätti vastaamatta.

#### 4.2.3 Haastattelu

Kysely oli hyvä keino kerätä tietoa tutkimusta varten, mutta mielestäni tämän lisäksi oli hyvä vielä toteuttaa haastattelu (Liite 2). Haastattelulla halusin kerätä vielä tarkemmin tietoa korttien toimivuudesta. Haastattelukysymyksissä palattiin kyselylomakkeiden vastauksissa ilmenneisiin parannusehdotuksiin korttien suhteen. Toteutin haastattelun marraskuussa, kun havainnointivaihe oli päättynyt ja kyselylomakkeet oli analysoitu. Haastatteluun osallistui kaksi koulunkäynnin ohjaajaa sekä kaksi opettajaa.

#### 4.2.4 Laadullinen tutkimus

Kanasen (2014, 18) mukaan laadullinen tutkimus tulee mukaan silloin, kun ilmiötä ei tunneta eli ei ole teorioita, jotka selittäisivät tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä.

Tällä tutkimustavalla pyritään saamaan ymmärrys ilmiöstä eli vastaus kysymykseen: ”Mistä tässä on kyse?” Laadullisessa tutkimuksessa ei voida laatia yksityiskohtaisia kysymyksiä, sillä jos näin meneteltäisiin, olisi kyseessä määrällinen tutkimus. Jos ilmiö tunnetaan jo, ei siihen ole kannattavaa tuhlata resursseja (Kananen 2014, 18). Laadullisessa tutkimuksessa pyritään löytämään asioita ilman tilastollisia menetelmiä tai määrällisiä keinoja. Se mitä laadullisella tutkimuksella tavoitellaan, on tutkittavan ilmiön kuvaaminen, ymmärtäminen ja tulkinnan antaminen. Ilmiötä pyritään ymmärtämään syvällisesti. Se miten laadullinen tutkimus eroaa määrällisestä tutkimuksesta, määrittäyty sillä, että laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä määrällisen tutkimuksen mukaisiin yleistyksiin. (Kananen 2014, 18.)

Olin jo ennen opinnäytetyön aloittamista miettinyt sitä, että haluaisin tehdä laadullisen tutkimuksen. Tämä tutkimustapa antaa minun tutkia yksittäistä tapausta tarkemmin. Vastaavasti määrällinen tutkimus tutkii tapausten joukkoa. Laadullinen tutkimus taas tarjoaa uuden tavan ymmärtää ilmiötä. Yksittäisestä havaintoyksiköstä otetaan irti mahdollisimman paljon, mikä tarkoittaa käytännössä tapauksen perusteellista käsittelyä syvyyssuunnassa. Tuloksia ei tällä tutkimusmenetelmällä voida yleistää, sillä se pätee vain tutkittavien kohteiden osalta. Koska näihin yksittäisiin kohteisiin käytetään paljon aikaa, ei määrällisessä tutkimuksessa voitaisi käyttää näin paljon resursseja, sillä kustannukset kasvaisivat liian suuriksi ja tutkimusaikakin venyisi pitkäksi. Laadulliseen tutkimukseen liittyy suora kontakti tutkittavan ja tutkijan välille. Haastatteluiden ja havainnoinnin avulla tutkimus tehdään oikeassa kontekstissaan. Tutkimuksessa on aina tutkimusongelma, joka ratkaistaan erilaisilla tutkimusmenetelmillä. Myös asian kehittäminen tai muutoksen aikaansaaminen voi toimia tutkimusongelmana. Tutkimukseen liittyy ainakin omalla kohdalla halu saada ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Myös halu saada aikaan muutos parempaan suuntaan toimii motivaationa tutkimuksen tekemiseen. Tutkimusta aloitettaessa on päätettävä, millä tavalla haluan lähestyä tutkimusongelmaa. Se on ensimmäinen suuri strateginen valinta, joka tutkimusta tehdessä tehdään. Tästä avautuu polku, jonka varrella tehdään päätöksiä etenemissuunnan ja käytettävien menetelmien suhteen. (Mts. 19-20.)



Kentällä kerättyjä havaintoja voidaan kirjata havaintopäiväkirjaan. Näiden lisäksi tutkija tekee erilaisia muistiinpanoja kohteestaan kenttätönsä aikana. Havainnot on syytä kirjata ylös heti mahdollisimman pian, että ne muistetaan sellaisina, kuin ne oikeasti olivat. Joskus tilanteet taas tapahtuvat niin nopeasti, ettei muistiinpanojen keräämiseen jää aikaa. Pikakirjoitus ja lyhenteiden käyttö auttavat kirjaamaan tärkeää tietoa ylös nopeiden tilanteiden keskellä. (Mts. 69.)

## 4.3 Aiheen rajaaminen ja tutkimuksen toteuttaminen

### 4.3.1 Rajaaminen

Tutkimuksen laajuutta piti rajata jollain tavalla, jottei siitä olisi tullut liian laaja. Sen kohteena ei ollut koko koulu, koska eri ryhmissä on hyvin erilaisia oppilaita erilaisine oppimisvaikeuksineen. Heidän tarpeitaan varten pitäisi lisäksi tehdä aivan omia kortteja. Aloin tehdä kortteja ryhmälle, jonka opettajalle oli niille eniten tarvetta. Hänen luokassaan on poikkeuksellisen paljon haastavasti käyttäytyviä lapsia. Korttien käyttäjien määrä laajeni, kun toiset opettajat näkivät kortteja valmiiksi piirrettynä. Kortteja alkoi käyttää myös 3.-4.luokan opettaja. Kielten opettaja on käyttänyt niitä oppilaiden kanssa, joiden luokissa niitä käytetään muutenkin. Näiden lisäksi myös Yhtenäiskoulun pienryhmäopetuksen 1.-2.-luokan opettaja näki kansion ja halusi sellaisen omaan käyttöönsä. Häntä en ottanut kuitenkaan mukaan tutkimukseen, sillä tutkimus kohdistui erityisopetukseen ja olisi laajentunut liikaa, jos olisin ottanut myös yleisopetuksen siihen mukaan.

Tutkimusaineiston olen saanut keräämällä tietoa siitä, kuinka opettajat ja koulunkäynnin ohjaajat käyttävät syy-seuraus –kortteja. Seuraamisen ja omien havaintojeni lisäksi tein myös kyselylomakkeen, jolla sain kartoitettua henkilökunnan mielipiteitä korttien käyttöön liittyen. Haastatteleamalla joitakin henkilöitä sain vielä lisätietoa aiheesta.

#### 4.3.2 Seuraaminen ja omat havainnot korttien käytöstä

Omien havaintojeni mukaan kortteja käytettiin ainakin yksittäisiä kertoja lähes joka päivä. Ahkerasti käytettiin korttia molemmissa ryhmissä, jossa muistutettiin viittauksen tärkeydestä. Erityisesti toisessa ryhmässä oli paljon oppimista vaikeuttavaa ääntelyä. Siihen puututtiin usein käyttämällä korttia, jossa lukee: ”En päästele kummallisia ääniä, koska se häiritsee toisia ja minun omaa oppimista.” Tällä kortilla pyrittiin siihen, että ylimääräinen ääntely saataisiin loppumaan heti, eikä se ehtisi tarttua toisiin. Ryhmässä, jossa oli haasteellisesti käyttäytyviä lapsia, pelkkä kortti ei aina välttämättä auttanut. Usein se piti laittaa toistuvasti lapsen eteen esimerkiksi pöydälle. Kortin viestin tukena käytettiin myös sermiä, jonka avulla pyrittiin takaamaan työrauha toisille oppilaille.

Näin myös tilanteita, joissa käytettiin yksittäisiä kortteja. Opettaja yritti esimerkiksi selittää oppilaalle, miksi hän on käytävällä ja mitä siitä seuraa. Hän näytti aluksi luokassa korttia, ”kun en pysty keskittymään luokassa” ja sitten korttia ”menen käytävään rauhoittumaan”. Kun oppilas ei ollut halukas kertomaan, miksi käyttäytyi huonosti, opettaja kertoi korttien avulla, mitä siitä seuraa. Hän laittoi pöydälle kortin ”Wilma-viesti vanhemmille” ja ”teen tunnin aikana tekemättä jääneet tehtävät kotona”. Minusta tuntui, että pitkän selvittelyn jälkeen oppilas ymmärsi tapahtuneen kuvien avulla.

Nuorempien ryhmässä näin myös käytettävän erityisesti jollekin yksittäiselle oppilaalle tarkoitettua korttia. Yhtä oppilasta muistutettiin korttisarjan avulla siitä, ettei ole sopivaa imeskellä vaatteita. Se näytti auttavan ainakin tilanteissa, joita olin itse havainnoimassa.

”Turha ääntely”- ja ”jos en pysty keskittymään”-kortti olivat yleisimpiä kortteja, joita minä itse käytin. Ensimmäinen asia, mitä kortille yleensä tapahtui, kun laitoin sen oppilaan pöydälle, oli kortin päätyminen lattialle. Periaatteena kortin käytössä kuitenkin oli se, että kunnes käytös paranee, otetaan kortti vasta sitten pois. Vaikeaa korttien käyttämisessä oli arvioida, että millaisessa tilanteessa kortti oli tarpeellista laittaa pöydälle. Tilanteet tapahtuivat nopeasti ja niihin oli reagoitava vauhdilla.

Korttien tarkoitus meni mielestäni paremmin perille nuorempien ryhmässä. Omien havaintojen perusteella voisin päätellä, että se ainakin osittain johtui ongelmien erilaisuudesta. Ylemmillä luokilla alakoulussa olevien oppilaiden luokassa haastavaa käytöstä esiintyi lähes päivittäin ja ongelmat tuntuivat suuremmilta. Nuoremmille oppilaille aikuinen tuntui olevan selvä auktoriteetti, jota toteltiin paremmin. Niinpä myös korttien käyttö näytti auttavan paremmin oppimista luokassa. Usein tässä nuorempien ryhmässäkin piti kuitenkin muistuttaa asiasta näyttämällä korttia useammin saman oppitunnin aikana.

#### 4.3.3 Tutkimusaineiston analysointimenetelmä

Tutkimusaineiston analysoin laadullisella menetelmällä. Suurimman osan tiedosta, kuinka tekemäni kortit toimivat sain kyselykaavakkeista. Tekemäni kyselykaavakkeen kysymykset olivat avoimia, eivät rasti ruutuun -tyyppisiä. Käyttäjät pystyivät vapaasti kirjoittamaan mielipiteitään. Lopuksi kävin kysymykset yksi kerrallaan läpi ja keräsin niistä tiedot asettamiini kysymyksiin. Vastauksissa toistui samoja asioita, eikä kaikkien vastausten kirjoittaminen opinnäytetyöhön olisi ollut järkevää, joten usean samanlaisen vastauksen sai kirjattua yhteen lauseeseen. Vastauksista löytyi kuitenkin myös yksilöllisiä mielipiteitä, joista on hyötyä korttien kehittämisessä tulevaisuudessa.

Seurasin usean viikon ajan korttien käyttöä itse samalla, kun toimin luokassa ohjaajana. Näin observoimalla ryhmien toimintaa sain myös tietoa korttien käytöstä ja siitä, minkälaiseen käyttötarkoitukseen ne tulivat.

## 5 Kuvakorttien piirtämisprosessi

### 5.1 Paikka, jota varten kortit tein

Seurasin ja osallistuin opetukseen ohjaajan roolissa ja tein tätä kaksi viikkoa, ennen kuin aloin varsinaisesti työstää kortteja. Havainnoin oppilaiden käytöstä ja tilanteita, missä ongelmia eniten esiintyi. Tein kortteja ennen tätä havainnointivaihetta ja myös

sen jälkeen. Uusia kortteja oli järkevämpi kehittää lisää sitä mukaa, kun oli saanut edellisistä palautetta ja parannusehdotuksia. Suurimman osan korteista teinkin havainnointivaiheen jälkeen.

Tein opinnäytetyötä yhtenäiskoulussa sijaitsevassa pienryhmämuotoisessa erityisopetuksen ryhmässä, jossa opiskelevat oppilaat ovat esi – 9. -luokkalaisia. Erityisryhmissä opiskelee neurologisesti vammautuneita tai pitkäaikaissairaita oppilaita sekä oppilaita, joilla on laajoja kielellisiä pulmia, haasteita näön käytössä ja hahmottamisessa sekä oppilaita, joilla on tunne-elämän ongelmia tai laaja-alaisia oppimisvaikeuksia. Näissä erityisryhmissä oppilaat opiskelevat yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Jokaiselle laaditaan vuosittain HOJKS. Kaikki erityistä tukea saavan oppilaan tuki kirjataan HOJKS:iin, joka on kirjallinen suunnitelma oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista, sisällöistä, käytettävistä opetusjärjestelyistä, pedagogisista menetelmistä ja oppilaan tarvitsemasta tuesta ja ohjauksesta. Oppilaan opettajat laativat suunnitelman yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa. (Opetussuunnitelman perusteet 2014, 67.)

Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvat vaikeasti vammaiset lapset ja päätös pidennetystä oppivelvollisuudesta tehdään pääsääntöisesti ennen oppivelvollisuuden alkamista (Opetussuunnitelman perusteet 2014, 70). Harjoittelupaikassani kaikki oppilaat ovat erityisen tuen piirissä, mutta opiskelevat eri oppiaineita kolmiportaisen tuen kaikkien (yleinen, tehostettu ja erityinen) asteiden mukaan omien taitojensa mukaisesti. Joku oppilas voisi esimerkiksi opiskella englantia erityisessä tuessa, mutta liikuntaa, kuvaamataitoa ja musiikkia yleisen tuen mukaisesti. Syksyllä opettaja pitää vanhempien kanssa HOJKS-palaverin, jossa läsnä voi olla myös joku luokan ohjaajista tai muita oppilaiden tukeen liittyviä henkilöitä, esimerkiksi terapeutit. Tässä tilaisuudessa opettaja esittää vanhemmille tavoitteet seuraavaksi vuodeksi. Siellä voidaan myös pohtia tuen tasoa esim. pitääkö vaikka äidinkieli siirtää tehostetusta tuesta erityiseen tukeen. Tuen tarvetta eri oppiaineissa seurataan vuosittain ja tavoitteita muutetaan tarpeen mukaan.

Integraatio erityisopetuksessa viittaa tasa-arvoisuuteen ja osallistumisoikeuteen oppilaiden kesken. Käytännössä se on oppilaan, jolla on erityisen tuen päätös tai joka on muuten havaittu haasteelliseksi, (osittaista) sijoittamista yleisopetuksen ryhmään (Peda.net, Integraatio ja inkluusio). Perusopetuslain 17. § (24.6.2010/642) mukaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetuksessa ovat edelleen mahdollisia myös segregatiiviset järjestelyt: Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa (Perusopetuslaki). Myös tässä koulussa oppilaita pyritään integroimaan yleisopetuksen ryhmiin. Koska näiden ryhmien useimmilla oppilailla on hyvin suuria oppimisvaikeuksia, integrointi on hyvin pienimuotoista, mutta siihen pyritään. Esimerkiksi siinä ryhmässä missä tein opinnäytetyötä yksi oppilas on integroitu kuvataiteessa ja liikunnassa kuudennen luokan yleisopetuksen ryhmään. Integraatio on kahdensuuntaista eli yleisopetuksesta käy oppilaita joissakin oppiaineissa myös erityisryhmissä.

Koulussa, jonka tarpeisiin tein kortteja, työskentelee erityisluokanopettajan lisäksi koulunkäynnin ohjaajia. Sirpa Ojan (2012. 57) mukaan avustajien rooli ja tehtävät ovat monimuotoistuneet, sillä hän on yhä useammin pedagogisen tiimin jäsenenä toteuttamassa yleistä, tehostettua ja erityistä tukea (Oja 2012, 57). Ohjaajat ovat koulutustaustaltaan hyvin monenlaisia. Useimmat ovat koulutukseltaan koulunkäynnin ohjaajia, mutta joukossa on sosionomeja, lähihoitajia, yksi lapsityöntekijä ja yksi toimintaterapeutti. Koulunkäynnin ohjaajan työt vaihtelevat suuresti eri ryhmissä. Joissakin ryhmissä on paljon hoitotyötä esim. katetrointi, letkuruokinta, seisomatelineisiin laittaminen, syöttäminen, pukeminen, erilaisten apuvälineiden käyttäminen ja laittaminen kuten korsetti. Joissakin ryhmissä työ on enemmän koulunkäynnin ohjaamista, välituntien valvontaa jne.

Useimmissa ryhmissä ohjaajia on kolme, mutta siinä ryhmässä, missä eniten tein opinnäytetyötä oli neljä ohjaajaa. Ryhmässä on kaksi vaikeasti fyysisesti vammaista oppilasta, jotka tarvitsevat apua kaikissa arjen toiminnoissa esim. vessassa käynti, syöttäminen. Ryhmässä on myös useampi maahanmuuttajataustainen lapsi. Yksi heistä puhuu niin huonosti suomea, että luokassa on hänen vuokseen ohjaaja, joka toimii sekä ”tulkkina” että ohjaajana. Ryhmässä on myös sellaisia oppilaita, joilla on

hyvin vakavia oppimisen vaikeuksia. Lisäksi ryhmässä on sellaisia oppilaita, joilla on käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmia. Tässä ryhmässä ohjaajien työnkuva on hyvin vaativa ja vaihteleva, koska pitää osata hallita monia hoitoon liittyviä työtehtäviä, mutta toisaalta myös pystyä ohjaamaan oppilaita oppimisessa ja käytöksen ohjaamisessa.

Toiminnanohjauksen vaikeudet näkyivät erityisesti toisessa luokassa, jossa oli vanhempia oppilaita. Osalla ryhmästä käytös on hyvin impulsiivista ja ennakoimatonta. Heidän on usein vaikea aloittaa työnteko, vaikka ympäristöstä on pyritty karsimaan kaikki ylimääräiset häiriötekijät. Apuna käytetään esimerkiksi sermiä ja ryhmää jaetaan kahteen eri tilaan. Keskittymisvaikeuksien vuoksi he vaeltavat ympäri luokkaa ja pitävät meteliä. Tyypillistä heille on, että jos yksi käyttäytyy huonosti, niin muut seuraavat perässä. Erityisen ongelmallisia ovat siirtymätilanteet, esimerkiksi oppitunnilta välitunnille siirtyminen. Tällaisessa vapaammassa tilanteessa tulee helposti tönimistä, tyrkkimistä, joka lähtee leikistä, mutta yltyy kovemmaksi.

Tässä ryhmässä asioiden selvittämisessä käytetään ajoittain puhumisen lisäksi piirtämistä. Myös oppilaita itseään kannustetaan piirtämällä selvittämään, mitä tapahtui, jos eivät pysty sitä puhuen selvittämään. Kerran olin itse tällaisessa tilanteessa, jossa oppilaan piti piirtämällä selvittää, miksi ei suostunut tekemään luokassa mitään. Aluksi hän vain silppusi paperia. Sitten opettaja toi ajastimen ja antoi kymmenen minuuttia aikaa selvittää piirtämällä tilanne. Näin tapahtuikin. Oppilas piirsi ensin tilanteen ja sitten pystyi myös suullisesti kertomaan asiasta. Tähän kului koko oppitunti. Toiminnanohjaustilanteet olivat usein haasteellisia ja pitkäkestoisia, koska oppilaita oli vaikea saada rauhoittumaan ja tuntui usein, etteivät he pysty vastaanottamaan minkäänlaista puhetta. Harvoin tilanne rauhoittui ensimmäisellä sanomisella. Oppilailla tuntui olevan jonkinlainen ”kastijärjestelmä”: opettajan sanomista toteltiin joskus helpommin kuin ohjaajia.

Joillakin oppilailla oli toiminnanohjauksen apuna hymynaamataulukko. Siihen kunkin oppitunnin pitäjä merkitsi oppilaalle, miten päivä oli sujunut hymynaamamerkillä. Naamoja oli kolme erilaista: iloinen= tunti sujui hyvin, suu on viivana= tunti sujui melko hyvin ja surullinen= tunti sujui huonosti. Tämä lappu lähti joka päivä oppilaan

reissuvihkon mukana kotiin, jossa vanhemmat pystyivät keskustelemaan kuvien perusteella koulupäivän sujumisesta.

Ennakointi oli myös toiminnanohjauskeinona tässä ryhmässä. Päivän alussa kerrottiin päiväohjelma. Oppitunnit, välitunnit ja mahdolliset poikkeukset oli merkitty taululle lapuilla. Siinä näkyivät myös kellonajat ja viikonpäivä. Jos viikon aikana oli jotain erikoista tapahtumaa tai muuta poikkeavaa, siitä pyrittiin aina kertomaan etukäteen. Ryhmä tuntui reagoivan pieniinkin muutoksiin. Jos esimerkiksi poissaolojen takia ryhmään tuli uusia aikuisia, se tuntui heti vaikuttavan luokan toimintaan.

Toisessa luokassa, jossa kortteja käytettiin, oli myös käytössä opettajan itse luomia muita kuvallisen ohjauksen keinoja. Eräällä oppilaalla oli haastavaa ymmärtää erilaisia tunteita. Hänelle oli esimerkiksi vaikea ymmärtää, mitä tarkoittaa, kun ihminen hymyilee eli minkälaista tunnetta se välittää. Oppilaan piti esittää neljää eri tunnetta kuvaavaa ilmettä, jotka opettaja kuvasi. Hän teki niistä kortit, joilla opetettiin tunneilmaisua: kun olet vihainen, näytät tältä; jos olet iloinen, näytät tällaiselta hymyilevältä. Toisella pojalla oli käytössä ”pikkupoika”/”isopoika”-kortit. Näillä muistutettiin, ettei hän ole enää ekaluokkalainen, vaan jo iso poika jonka pitää osata käyttäytyä sen mukaisesti.

## 5.2 Korttien tekeminen

Koska tekemieni syy-seuraus -korttien käyttäminen merkitsee toisten ihmisten ohjaamista, oli minulla ennako-oletuksena se, että ne eivät ainakaan heti toimisi juuri niin, kuin oli itse suunnitellut. Haastavien tilanteiden esiintymistä on vaikeaa ennakoita. Ryhmää tai henkilöitä, joiden kanssa työtä tekee, pitää seurata pitkällä aikavälillä. Aloitin korttien tekemisen seuraamalla ja osallistumalla ohjaajana luokkien toimintaan kaksi viikkoa. Tänä aikana tein iltaisin henkilökunnan toiveiden mukaisesti kortteja. Suoritin myös syventävän harjoitteluni tässä samassa koulussa ja sitä edeltävät kaksi viikkoa jatkoin korttien tekoa saamieni ohjeiden mukaan. Olin yhteensä kuusi viikkoa mukana koulun toiminnassa. Tein kortteja myös syventävän harjoittelu-

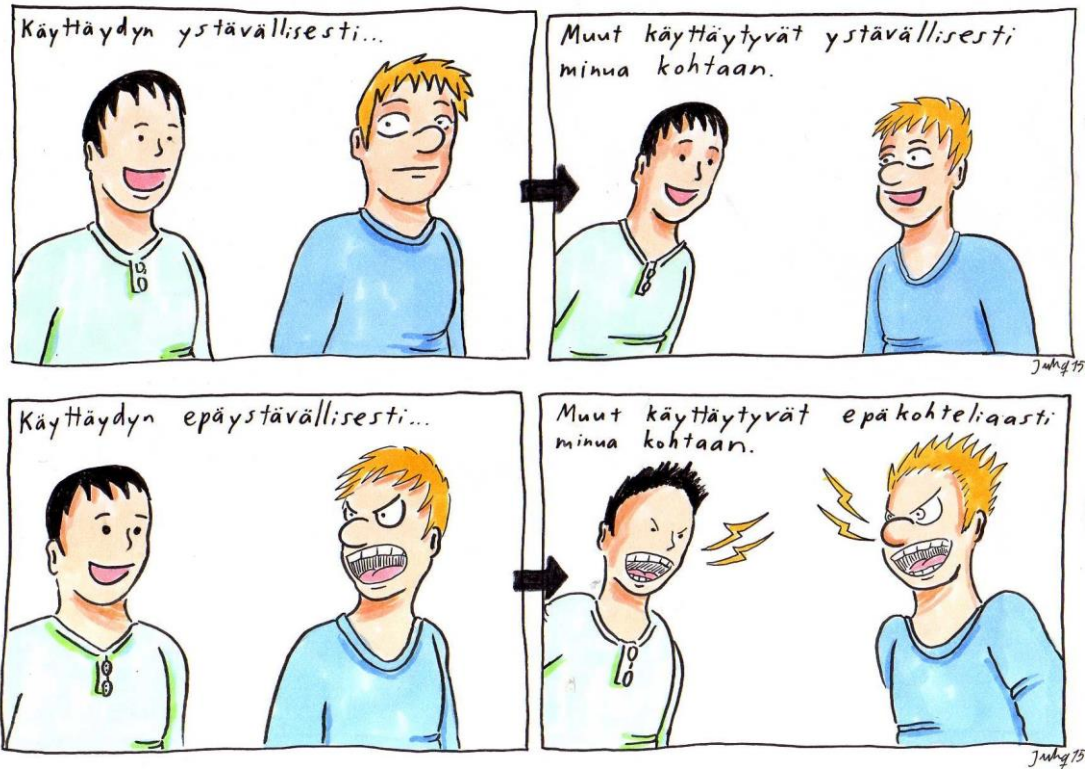
ni aikana. Kokonaisuudessaan tein kortteja kahdeksan viikon ajan. Isompien luokassa vietin enemmän aikaa, koska se oli luokka, jonka opettaja alun perin oli kiinnostunut korteistani. Toinen opettaja tuli mukaan, kun hän näki valmiita kortteja.

Tein syy-seuraus –kortteja lisää sitä mukaa, kun niille ilmeni tarvetta. Sain opettajilta toimeksiantoja sen suhteen, minkälaisia kortteja minun piti piirtää erilaisia tilanteita varten. Koska tämä oli koko ajan etenevä projekti, ovat kortitkin kehittyneet sitä myötä, kun olen tehnyt niitä lisää. Ensimmäiset kortit olivat todella isoja. Koska suurin osa korteista koostui kahdesta ruudusta, joissa esitettiin syy ja sen seuraus, päätettiin myöhemmät kortit tehdä pienempään kokoon. Yleisimmäksi korttikooksi valikoitui 30 senttimetriä leveydeltään ja noin 10 senttimetriä korkeudeltaan ja palvelevat mielestäni paremmin käyttötarkoituksia, kuin aivan ensimmäiset valmistamani kortit.

Varsinkin korttien tekemisen alkuvaiheessa mietin paljon, kuinka käyttää tekstiä korttien tukena. Jossain vaiheessa harkitsin tekstin tavuttamista, mutta koska kortteja käytetään enimmäkseen luokkien 3.-6. välillä, jäivät tavuviivat pois. Tekstit yritetään kuitenkin pitää lyhyinä ja ytimekkäinä, jotta niitä voidaan käyttää tilanteiden ratkaisemisessa helposti ja nopeasti. Liian monta riviä tekstiä sisältävä kortti ei palvelisi tällaista tarkoitusta, vaikka sillä olisi kuva tukena. Korttien teksteistä keskustelin opettajien ja ohjaajien kanssa ennen kortin tekstien puhtaaksi kirjoittamista. Heiltä tulikin hyviä korjausehdotuksia, koska he tuntevat oppilaiden tarpeet parhaiten. Usein oli haastavaa löytää selkeä ja ytimekäs teksti, jota ei voisi ymmärtää väärin.

Ensimmäiset kortit muodostuivat kahdesta kuvaruudusta, syystä ja seurauksesta. Kuvien välissä oli iso nuoli, joka korosti sitä, että kun teet näin, niin tapahtuu noin. Useimmista korteista oli hyvän käytöksen ja huonon käytöksen versio. Positiivisen mallin antavassa kortissa on esimerkiksi teksti ”Kun puhun toiselle ystävällisesti, toiset puhuvat minulle ystävällisesti.” Negatiivista mallia edustavassa kortissa lukee puolestaan ”Kun puhun toiselle epäystävällisesti, toiset puhuvat minulle epäystävällisesti”.





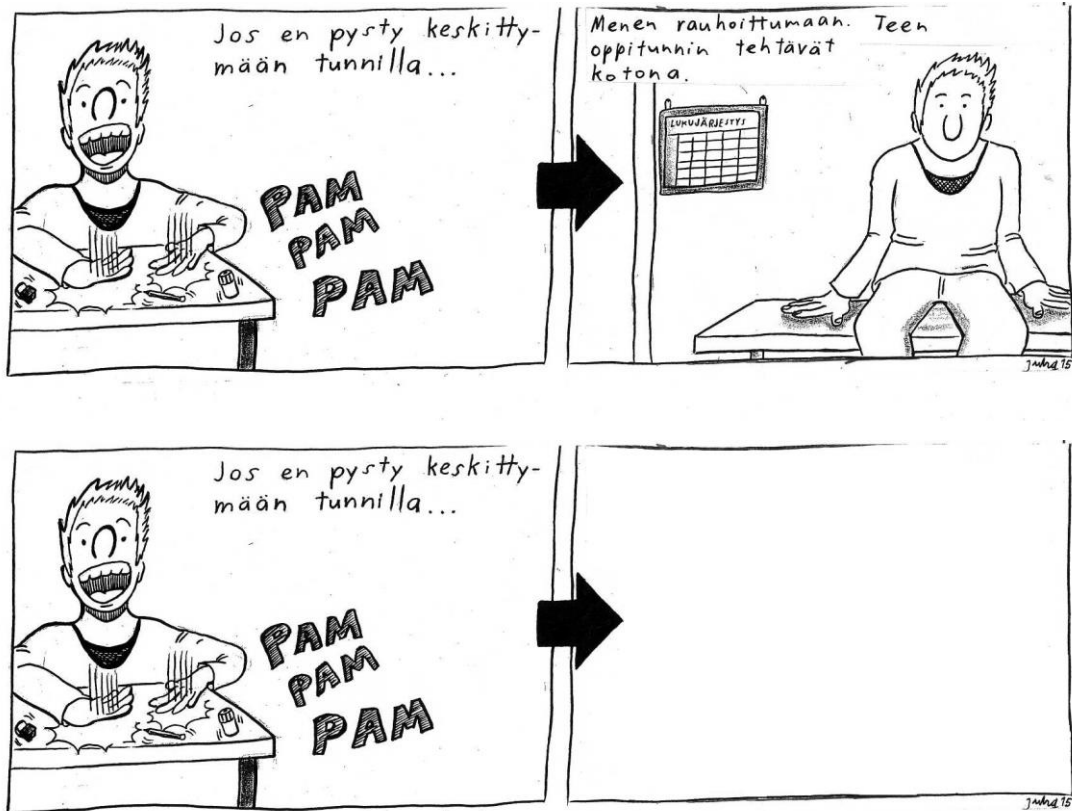
Kuvio 2 Esimerkki positiivisen- ja negatiivisen-mallin kortista.

Kahdesta ruudusta koostuvan kortin lisäksi olen opettajien pyynnöstä kehittänyt myös yksittäisiä kuvakortteja. Niitä voidaan käyttää kahdesta ruudusta koostuvien korttien jatkona tai vaihtoehtoisesti yksittäisiä kuvia voidaan laittaa oppilaan pöydälle useampia. Yksittäisten korttien tarve lähti yhdestä oppilaasta. Olin piirtänyt syyseuraus -kortin, jossa luki: "kun en jaksaa keskittyä, menen käytävään rauhoittumaan". Kun oppilaalle näytettiin kuvaa ongelmatilanteessa, hän sanoi: "ei se aina auta, jos istuu käytävässä, jos on levoton olo". Nyt samankaltaiseen ongelmatilanteeseen on monta vaihtoehtoista seurauskorttia.



Kuvio 3 Esimerkkejä yhden ruudun korteista.

Opettajan pyynnöstä muokkasin joitakin kortteja niin, että jätin seurauskohdan kortteista tyhjäksi. Joistakin kortteista tuli siis kaksi versiota: alkuperäinen, jossa on näkyvissä syy ja seuraus, toisesta versiosta jätin seuraus-kohdan tyhjäksi. Tarkoituksena on ensin opettaa oppilaalle korttien avulla syy- ja seuraussuhteita. Sitten annetaankin vain ensimmäinen kuva, esimerkiksi ” En päästele kummallisia ääniä” ja oppilaan pitää osata itse selittää puhumalla tai piirtämällä, mitä siitä seuraa. Monistettuna kortin kuvan opettaja antoi myös joskus oppilaalle kotiläksyksi. Kotona piti yksin tai yhdessä vanhempien kanssa miettiä ratkaisua ongelmaan. Tämä on yksi hyvä yhteistyön muoto kodin kanssa: etsitään yhdessä ratkaisuja ongelmiin.



Kuvio 4 Syy-seuraus-kortti ilman seuraus-kuvaa.

Aluksi piirsin kortit mustavalkoisina, mutta ensimmäisten yksittäisten kuvien jälkeen aloin tehdä niitä värillisinä. Haluan kerätä tietoa siitä, kummat kortit ovat ohjaajien ja opettajien mielestä parempia. Yritin piirtää kortit melko yksinkertaisella tyylillä, että oppilaat ymmärtävät, mitä niissä tapahtuu. Ne ovat piirrosjäljeltään tyyliä ja sarjakuvamaisia, koska uskon sellaisten vetoavan enemmän lapsiin. Haluan myös, että oman tekemiseni jälki näkyy kuvissa. Jos olisin tehnyt ne vaikka tikku-ukkoina, olisi niihin ollut huomattavasti vaikeampaa saada persoonallisuutta mukaan.

Koska teen opinnäytetyötä paikassa, jossa lapsilla on monia oppimisvaikeuksia ja muita haasteita koulunkäynnin suhteen, ovat tunteetkin ja etenkin niiden ääripää yleinen näky. Kaikki eivät kuitenkaan osaa ilmaista tunteitaan sillä tavalla, että muut ymmärtäisivät, mitä niillä haetaan. Pelkällä puheella asioiden selvittäminen on usein vaikeaa. Tekemieni korttien avulla on tarkoitus selvittää ongelmallisia ja voimakkaita tunteita herättäviä tilanteita. Kuvien avulla lasten on helpompi ymmärtää, mistä tilanteesta on kyse.

Sitä mukaa, kun sain kortteja tehtyä, yksi ohjaajista laminoi kortit, jotta ne kestävät paremmin käyttöä. Jokainen kortti laitettiin omaan muovitaskuun ja kortit kerättiin kansioon. Jokainen mukana ollut opettaja sai tällaisen kansion käyttöönsä.

## 5.3 Tutkimuksen tulokset

### 5.3.1 Korttien käyttäminen

Kortteja on käytetty monenlaisissa tilanteissa. Niitä on käytetty ennakointiin, toiminnan selkeyttämiseen, selittämiseen, selvittelyyn, ohjaamaan käyttäytymistä, ristiriitatilanteissa sekä epäselvissä vuorovaikutustilanteissa. Yhden vastaajan mukaan kortteja on käytetty pääasiassa oppitunneilla koko luokan kanssa yhteisesti, jonkin verran myös yksilöllisesti. Korteista oli myös saatu jatkuvan sanallisen ohjauksen tueksi kuvallinen viestintäkeino ja oppilaat itse miettimään syy-seuraus –suhteita arkipäivän tilanteissa. Eräs vastasi, että niitä on käytetty huonon käyttäytymisen tilanteissa. Toinen vastaaja kertoi käyttäneensä niitä motivaatio mielessä. Yksi kirjoitti: ”Meidän luokassa metelöinti on ollut varmasti useimmiten sellainen tilanne, jolloin olen etsinyt kortin oppilaan eteen.” Ääntelytilanteissa käytettiin korttia, joka on liitteessä 4. Tunnetilan välittäminen on myös yksi tilanne.” Vastauksissa sanottiin myös, että ”en ole vielä käyttänyt” ja ”melko vähän olleet käytössä, enemmän pitäisi ottaa käyttöön”.

Kysyin myös, onko korteista ollut apua toiminnanohjauksessa ja kuinka. Vastauksista kävi ilmi, että niistä on ollut apua paljon, koska kuvat auttavat tilanteiden ja käyttäytymisen hahmottamisessa ja ymmärtämisessä. Niistä oli ollut myös apua, kun oppilas ei kykene ottamaan sanallista viestiä vastaan: ”Visuaalinen viesti menee paremmin perille, asioita on helpompi selittää ja selvittää kuvallisesti”. Eräs vastaajista kertoi, että niistä on ollut jonkin verran apua. Kortin avulla oppilas on pystynyt ”pysähtymään” ja kortti on ollut sanallisen ohjeen tukena. Sain myös vastauksen: ”Välillä kun kortti on oppilaan edessä vaikka pulpetilla, se auttaa muistuttamaan, mikä on harjoitettava asia.” Yksi vastasi, että heidän luokan kohdalla nämä kortit voisivat olla ”riisutumpia”, koska liian kiinnostavista korteista ei ole hyötyä.

Kolmanneksi kysyin, missä tilanteissa kortit toimivat parhaiten. Vastaajien mielestä kortit toimivat riitatilanteissa ja sanallisen huomautuksen tukena heti tilanteen satuessa. Niitä käytettiin myös tilanteiden selvittelyssä ja ennakkoinnissa, kun piti saada lapsi ymmärtämään mitä, missä, miksi, milloin ja kuka. Yksi vastasi, että käytti niitä sanallisen ilmaisun tukena ja joskus korvaavana juttuna. Toinen koki niiden toimivan parhaiten keskustelun tukena, jolloin oppilaan pitää kertoa, mitä tapahtuu, jos toimii kortin osoittamalla tavalla.

Halusin myös tietää, onko joku oppilaista erityisesti hyötynyt korteista ja miksi. Hyötyä on ollut ainakin oppilaille, kenellä on kielellisiä vaikeuksia. Sain myös vastauksen, että joillakin visuaalinen viesti menee perille paremmin tai täydentää sanallista. Yksinkertainen kuva on hyvä, kun tunnetila on korkea. Yksi kirjoitti, että eräs oppilas on ainakin hyötynyt, koska hän pystyy kortin avulla pysähtymään ja miettimään omaa käyttäytymistään. Yksi vastaajista kertoi: ”Kortteihin piirretyt tilanteet ovat jonkin verran yleisiä täällä, että niistä hyötyy monetkin oppilaat. Kuvia on joidenkin oppilaiden helpompi ymmärtää.” Sain myös vastauksen, että ”kyllä hyötyy, mutta kortin pitäisi olla pelkistetty.”

Tässä osiossa kysyin viimeiseksi, ovatko oppilaat ymmärtäneet korttien tarkoituksen ja kuinka heitä valmisteltiin niiden käyttöön. Molemmissa korttien käyttöryhmissä kortit oli käyty yhdessä läpi oppilaiden kanssa ennen niiden käyttöönottoa. Kaksi vastaajista oli sitä mieltä, että oppilaat ovat ymmärtäneet niiden merkityksen ja tykkäävät niistä. Ne myös toimivat hyvin, koska vastaaja oli käyttänyt (ja kirjoitti myös tulevaisuudessa käyttävänsä) runsaasti aikaa korttien läpikäymiseen yhdessä oppilaiden kanssa. Suurin osa oli sitä mieltä, että osa varmaankin ymmärsi, mutta eivät ehkä kaikki täysin. Korttien käyttö vaatii tarkennusta joidenkin oppilaiden kohdalla. Kun uusi kortti otetaan käyttöön, pitää muistaa kertoa, mikä on kortin esittämän tilanteen syy ja seuraus.

### 5.3.2 Korttien ulkonäkö ja sisältö

Ensimmäinen kysymys käsitteli korteille parhaiten sopivaa kokoa. Toimiiko pituus-suunnassa halkaistu A4 paremmin kuin pieni kortti? Kaksi vastaajista oli kirjoittamisen sijaan alleviivannut kysymyksestä ”pituussuunnassa halkaistu A4”. Kahden muun vastaajan mielestä erikokoiset kortit toimivat hyvin ja nykyiset kortit ovat hyviä. Loput vastaajista toivat esille huomion siitä, että se riippuu oppilaasta ja korttien sisällystä. Joskus yksinkertainen ja selvä pienikin kortti riittää.

Valinta mustavalkoisten ja värillisten korttien välillä toi mielenkiintoisia vastauksia. Joissakin tapauksissa värillisiä kortteja pidettiin hyvänä, koska se auttoi hahmottamisessa. Toisista taas oli hyvä laittaa värejä korostamaan tai rajaamaan tiettyjä asioita, koska värillisenä kortit ovat eloisamman ja pirteämmän näköiset. Mustavalkoisista korteista taas pidettiin enemmän siksi, että värillisten korttien kanssa voi mennä vain korttien ihailuksi. Tunnetilat saatiin yhden vastaajan mielestä paremmin esiin värillisillä korteilla.

Korttien visuaalinen tyyli oli saadun palautteen mukaan hyvää ja siitä pidettiin. Yksi vastaaja taas toivoi, että ne voisivat joiltakin osin olla vielä pelkistetympiä. Korttien visuaalista tyyliä pidettiin myös selkeänä, helposti ymmärrettävänä ja taitavasti toteutettuna.

Korttien tekstejä pidettiin yleisesti sopivan pituisina. Niiden sanottiin olevan riittävän selkeitä ja lyhyitä sekä asiat on ilmaistu lyhyesti ja ytimekkäästi. Korttien teksteistä sanottiin myös, että ne ovat hyviä ja yhdessä mietittyjä. Yhden vastaajan mielestä on hyvin tärkeää miettiä, miten lauseista saa yksinkertaisia ja ymmärrettäviä.

### 5.3.3 Korttien kehittäminen

Tähän osioon tuli vähemmän vastauksia kuin edellisiin. Hyvä huomio tuli kuitenkin yhdeltä vastaajalta: ”Jotkut oppilaat, ketkä osaavat lukea saattavat ”jumahtaa” jo-

honkin sanaan. Siksi on hyvin tärkeä miettiä, miten lauseista saa yksinkertaisia ja ymmärrettäviä.” Joistakin korteista täytyi korjata tekstejä, koska joillakin teksteillä oli useampi merkitys. Yhteen korttiin oli kirjoitettu ”Paha tuuli tarttuu toisiinkin”. Luokassa sattui olemaan sen niminen henkilö ja lapset löysivät kortista heti hauskan tulkinnan ja kortin todellinen tarkoitus jäi taustalle. Eräs vastaajista taas kirjoitti, että kortteja voi hyödyntää tällä hetkellä lähinnä ongelmatilanteissa. Hän ehdotti, että kortteihin voisi tehdä ohjeistuksia ihan tavallisiinkin tilanteisiin. Melkein kaikki kortit käsittelivätkin jotain ongelmaa, eikä tällaisiin tavallisiin tilanteisiin juuri ollut kortteja.

## 5.4 Haastatteluiden tulokset

Halusin haastatteluiden avulla saada vielä syventävää tietoa syy-seuraus –kortteihin liittyen. Kyselyiden vastauksia lukiessani minulle heräsi joitakin kysymyksiä, joihin halusin saada vielä tarkennusta ja lisätietoa. Haastattelin tätä varten neljää henkilöä. Kaksi heistä oli koulunkäynninohjaajia ja kaksi opettajia.

Koska kyselyissä eräs vastaajista oli toivonut vielä kortteja niin sanottuihin tavallisiin tilanteisiin, halusin selvittää, minkälaisista tilanteista on kyse. Syy-seuraus –kortteja toivottiin erilaisiin arjen toimintoihin. Haastateltavien mielestä korteista voisi olla apua muun muassa seuraavissa tapauksissa: pukeminen, käsien pesu, oppituntien aloittaminen, vessassa käynti, ulos meneminen, ruokailu ja erilaiset siirtymätilanteet. Sain ihan konkreettisia ehdotuksia korteista, joista olisi hyötyä toiminnanohjauksessa, normaaliarjessa. Kortissa voisi olla esimerkiksi ohje ”älä seiso paikoillasi vaan liiku, jotta jaksat paremmin.” Toinen ehdotus oli tunnin aloitukseen: katso ”lukujärjestyksestä, mikä oppitunti on ja ota heti kirjat esiin.”

Haastattelujen avulla halusin myös tietoa, kuinka usein kortteja käytetään arjessa: ”ovatko ne käytössä päivittäin, viikoittain, vai unohtuvatko ne uutuudenviehätyksen jälkeen.” Kaksi vastaajista kertoi käyttävänsä niitä päivittäin ja kaksi viikoittain. Yksi kertoi, että on yksittäisiä päiviä, kun ei ole kortteja käytetty, syynä oli heittomerkeissä hyvä päivä, jolloin niitä ei ollut tarvittu. Yksi haastateltavista sanoi, ettei ole henki-

lökohtaisesti juuri kortteja käyttänyt, mutta joillekin oppilaille hän piti niitä henkilökohtaiseen ohjaukseen hyvinä. Esimerkkinä hän mainitsi viittaamisesta muistuttavan kortin, jota varsinkin pienempien kanssa käytetään ahkerasti. Yksi vastaajista vakuutti, että kortit eivät unohdu uutuudenviehätyksen jälkeenkään, sillä niistä on ollut apua jo nyt.

Halusin myös tarkennusta tekemieni korttien visuaalisesta tyylistä, koska kyselyissä joku oli ehdottanut, että ne voisivat olla vieläkin pelkistetympiä. Kysyin, olisivatko kortit parempia, jos ne olisi tehty esim. tikku-ukko -tyylillä ja voiko valitsemani tyyli aiheuttaa lapsen huomion kiinnittymisen kortin ”hauskuuteen”, kuin kortin varsinaiseen käyttötarkoitukseen. Yksi haastateltavista oli aikaisemmin työskennellyt paikassa, jossa oli ollut käytössä hyvin yksinkertaisia kuvia. Hän sanoi, että jos on tosi pahoja hahmottamisen ongelmia, yksinkertaiset kortit toimivat paremmin. Hän oli kuitenkin sitä mieltä, että tässä oppilasjoukossa, tämä tyyli toimii hyvin. Samaa mieltä olivat myös haastateltavat. Sain myös vastauksen, että huomio ei kiinnity väärään asiaan, vaan viesti menee perille, kun aikuinen selittää ja korttien tarkoitus on käyty oppilaiden kanssa yhdessä läpi. Korttien sanottiin myös ajavan asiansa, sillä lasten on helpompaa hahmottaa käsiteltävä asia korttien avulla. Yksi vastasi, että tyyliin liittyvät ongelmat riippuvat oppilaasta. Hänellä on yksi oppilas, joka kiinnittää huomion kaikkiin häntä häiritseviin yksityiskohtiin. Haastateltavien mielestä värikortit toimivat paremmin kuin mustavalkoiset, koska ne auttavat selkiyttämään ja hahmottamaan asiat paremmin.

Kysyin myös haastateltavilta, saavatko kortit olla hauskaasti tunteisiin vetoavia. Vastaukseksi sain: ”Joo, totta kai”, ”Saa ja ne onkin” ja ”En koe hauskuutta ongelmaksi.” Yksi vastasi, että riippuu tilanteesta. Jos jostain asiasta pitää keskustella vakavammin, niin hauskuus ei silloin toimi. Toinen taas oli sitä mieltä, että hauskaasti tunteisiin vetoavien korttien kautta lapsen motivaatioon vedotaan, kun löydetään kortti oikealle hetkelle.

Viimeiseksi halusin selvittää, miksi kortit toimivat joillakin lapsista ja joillakin ei, mitkä asiat siihen vaikuttavat. Kortit toimivat niillä, joilla visuaalinen kanava on vahva. Kortit voivat myös auttaa hahmottamaan tilanteet paremmin, jos on ymmärtämisen



vaikeutta. Jotkut voivat myös saada asiaan lisää tarttumapintaa kuvan avulla. Korteista varmaankin hyötyvät enemmän ne, joilla on vaikeampi ymmärtää puhetta esim. kehitysvammaiset. Korttien käyttöä pidettiin hyvänä tilanteissa, joissa tietoa tulee useasta eri suunnasta ja näin kortit auttavat asian perillemenoaa. Yksi haastateltavista kertoi, että joillakin lapsista on niin suppea muisti (esim. kielletään huutamasta tai juoksemasta käytävissä, että he hetken päästä ovat tekemässä taas samaa kiellettyä asiaa). Tällaisissa tilanteissa lapset tarvitsevat muistutuksen ihan lähelle, esim. syy-seuraus –kortti pulpetin kulmalla toimii tällaisena muistutuksena asiasta. Yhden vastaajan mielestä tekemäni syy-seuraus –kortit eivät välttämättä toimi lapsilla, joilla on ongelmia syy-seuraus –suhteiden hahmottamisessa. Korttien toimivuudessa voi olla ongelmaa myös, jos piirretty kuva ei yhdisty lapsen arkielämään. Sain haastattelussa myös vastauksen: ”Joillain oppilailla ei toimi tietyissä tilanteissa kortit tai muutkaan keinot.” Yksi haastateltavista kertoi, että kortteja pidempään käytettyään, hän on lisännyt erilaisia käyttötapoja. Aluksi kortit olivat muovitaskuissa kansiossa. Usein haastavat tilanteet tulevat yllättäen ja oikeaa korttia ei aina helposti löydy. Siksi hän on laittanut paljon käytössä olevat kortit magneeteilla valkotaululle. Näin ne on helppo ottaa käyttöön ja ne myös toimivat muistutuksena oppilaille käyttäytymiseen liittyvistä asioista.

## 6 Pohdinta ja yhteenveto

### 6.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni päätarkoitus toteutui. Sain kehitettyä toimivan syy-seuraus – korttisarjan toiminnan ohjaamisen tueksi haastaviin luokkatilanteisiin. Yhteistyö kohderyhmän aikuisten kanssa toimi hyvin. Yhteistyössä ja heidän antamien neuvojensa sekä korjausehdotustensa avulla pystyin tekemään heidän tarpeitaan mahdollisimman hyvin vastaavan toiminnanohjauskeinon. Tekemäni kortit eivät tietenkään yksin poista vaikeuksia toiminnanohjauksessa, mutta on yksi uusi toiminnanohjausmenetelmä muiden joukossa. Alkuperäisidea oli tehdä kaksiosaisia syy-seuraus – kortteja. Suurin osa jäikin tällaisiksi, mutta osaa korteista vielä jatkojalostettiin. Kaksiosaisien korttien rinnalle tein käyttäjien pyynnöstä samasta sarjasta toisen version

rinnalle käytettäväksi: seurausosa korteista jätettiin tyhjäksi. Näitä kortteja henkilökunta alkoi käyttää, kun lapset ensiksi olivat tottuneet kaksiosaisiin, jossa he näkivät seurauksen omalle toiminnalleen. Kortin tyhjän osan avulla on tarkoitus opettaa lapsia itse miettimään asioiden ja tekemisten seurauksia. Myös nämä kortit ovat jo olleet käytössä. Yksi vastaajista kertoi, että niitä käytetään myös kotiläksynä, kun halutaan, että lapsi kotona vanhempien kanssa yhdessä miettii tekojen seurauksia. Henkilökunta oli aidosti kiinnostunut luomaan ja ideoimaan kanssani korteista mahdollisimman hyviä.

Tutkimuksessani saamieni vastausten perusteella korteista on ollut todellista apua toiminnanohjauksessa. Ne ovat auttaneet tilanteiden sekä käyttäytymisen ymmärtämisessä. Joitakin oppilaita kortit ovat auttaneet pysähtymään ja miettimään omaa käytöstään. Ne ovat myös olleet sanallisen ohjeen tukena, koska usein kuva toimii puhetta paremmin. Parhaiten kortit olivat toimineet tilanteiden selvittelyssä ja riitatilanteissa, kun lapsen piti ymmärtää, mitä ja miksi tapahtui sekä mikä oli hänen osuutensa tapahtuneessa. Joskus kortit toimivat puheen korvikkeena. Kun oppilas oli hyvin kiihtyneessä tilassa, hän ei välttämättä pystynyt vastaanottamaan minkäänlaista puhetta. Silloin kortti oli merkki, että pahimman kiukun mentyä ohi, on aika selvittää kortin esittämä tilanne. Aina tekemäni kortit eivät kuitenkaan toimineet. Haastattelun mukaan joillain oppilailla on tilanteita, jolloin kortit tai muutkaan keinot eivät toimi.

Kyselyiden perusteella tuntuu olevan tärkeää, että kortit käydään yhdessä läpi oppilaiden kanssa ennen niiden käyttöön ottoa. Onkin hyvin tärkeää ennen varsinaista käyttöönottoa selittää korttien toiminta-ajatus: milloin, miksi ja kuinka kortteja käytetään. On oleellista myös, että käyttäjät ymmärtävät, ettei tarkoituksena ole käyttää kortteja rankaisukeinona, vaan auttaa vaikeissa toiminnanohjaustilanteissa. Tutustuttaessa systeemiin lasten pitää myös voida kommentoida kortteja, esimerkiksi niiden tyyliä ja tekstejä. Näin oppilaat voivat huomaamattaan antaa arvokasta tietoa toimivuudesta ja parannusehdotuksia.

Oli vaikea päättää, tehdäkö kortit mustavalkoisina vai värillisinä. Tekemistäni korteista vähän alle puolet oli mustavalkoisia ja loput värillisiä. Mielipiteet värin käytöstä

jakaantuivat, joten näin lopullisessa korttisarjassa olen ottanut molemmat väritystoiveet huomioon. Aloittaessani korttien tekemistä pohdin kovasti kuvien tyyliä. Mietin voivatko kortit olla hauskoja vai pitääkö niiden olla neutraalin yksinkertaisia. Saamani palautteen mukaan tyylivalinta oli onnistunut eli alkuperäinen toiveeni, jotta kuvissa näkyy persoonallinen tyylini, toteutui.

Opinnäytetyötä aloittaessani toivoin pystyväni tekemään jotain käyttökelpoista materiaalia toiminnanohjaukseen. Tutkimukseni perusteella ainakin osittain onnistuin tässä. Tekemäni kortit eivät yksin ratkaise haastavia ongelmanratkaisutilanteita, vaan ne ovat yksi apukeino lisää erilaisiin toiminnanohjaustapauksiin. Tärkeintä lasten ja nuorten kanssa työskennellessä on ammattitaitoinen henkilökunta ja halu löytää erilaisia vaihtoehtoisia keinoja haastaviin tilanteisiin.

## 6.2 Tutkimuksen eettisyys

Eettinen ajattelu on kykyä pohtia sekä omien että yhteisöjen arvojen kautta sitä, mikä jossain tilanteessa on oikein tai väärin (Kuula 2015, 21). Mäkisen (2006, 11) mukaan etiikka on ihmisten moraalista käyttäytymistä ja sen perusteita koskevaa tutkimusta. Alun perin etiikalla oli toinenkin merkitys: ihminen toimii eettisesti oikein vasta, kun hän on punninnut tekonsa merkitystä ja seuraamuksia ja tullut johtopäätökseen, että teko on eettisesti oikea tai väärä.

Mäkinen (2006, 13) toteaa, että tieteen sisäinen etiikka liittyy jokaisen tieteenalan luotettavuuteen ja totuudellisuuteen. Perusvaatimuksena hän pitää sitä, ettei tutkimusaineistoa väärennetä tai luoda tyhjää. (Mäkinen 2006, 13.) Lakien ja eettisten normien tuntemus auttaa konkreettisten ratkaisujen tekemisessä, mutta tutkimustyössä tehtävistä ratkaisuista kantaa jokainen itse vastuun (Kuula 2015, 21).

Tutkimuksien metodeina käytetään paljon haastatteluita ja kyselyitä. Ne sisältävät monia ongelmia, kuten sen, miten voidaan varmistaa se, että vastaukset ovat luotettavia. Miten koehenkilöt tai haastateltavat pitää huomioida? Kuinka koehenkilöt tai

haastateltavat valitaan, suositaanko jonkin tyyppisiä vastaajia jonkun toisen sijaan? Pitääkö haastattelut nauhoittaa tai onko tämä edes mahdollista? (Mäkinen 2006 92.)

Mäkisen (2006, 114) mukaan tutkimusetiikan perusteisiin kuuluu, että tutkittavalle, oli kyseessä sitten yksityishenkilö tai organisaatio, tulee heidän sitä halutessaan taata mahdollisuus säilyä anonyymeinä tutkimuksessa (Mäkinen 2006, 114). Keräämissäni tutkimus- ja haastattelulomakkeissa ei ollut nimiä ja tutkittavat pysyivät anonyymeinä. Jaoin kyselylomakkeita sekä opettajille että koulunkäynninohjaajille. Lisäksi haastattelin sekä opettajia ja ohjaajia. Vastauslomakkeet palautettiin nimettöminä. Vastauksia käsitellessäni en halunnut asettaa opettajien vastauksia korkeampaan asemaan, vaan käsittelin vastauksia tasavertaisesti. Kyselyiden- ja haastatteluiden vastaajia informoitiin ennen vastaamista siitä, että he tulevat pysymään anonyymeina tutkimuksessa. Selitin myös selkeästi, mihin heidän vastauksiaan tullaan käyttämään. Kun tämä opinnäytetyö on saatu valmiiksi, hävitän kysely- ja haastattelulomakkeiden vastaukset.

Jos kyselylomakkeet on laadittu niin, että ne eivät anna kysymyksenasetteluun luotettavia vastauksia, tutkija tuhlaa sekä omia että laitoksensa resursseja ja käyttää samalla vastaajien aikaa hyödyttömään toimintaan, jolloin tutkimusta voidaan pitää moraalittomana (Mäkinen O. 2006, 92). Kysymyksenasettelussa pitikin olla tarkkana. Tavallisiin virheisiin kysymyksenasettelussa kuuluu se, ettei kysymyksiä ole laadittu yksiselitteisesti tai ne ovat johdattelevia, niihin voi vastata vain yhdellä tavalla (Mäkinen O. 2006, 93). Kyselylomakkeiden analysoinnin jälkeen tein lisäksi haastattelun. Haastattelussa ei pitänyt toistaa samoja asioita uudelleen, vaan saada syventävää tietoa syy-seuraus –kortteihin liittyen. Kyselykaavakkeiden vastauksia lukiessani huomasin, että haluan lisätietoa joistakin asioista, jotka tulivat ilmi vastauksissa. Vastauksista heränneet lisäkysymykset ja niihin saamani vastaukset auttavat minua parantamaan kortteja, jos jossain vaiheessa päätän niitä jatkojalostaa.

Yksi tutkimuksen eettisyyden tärkeimmistä asioista oli koulun tunnistamattomuus. Päätimme jättää työnantajat mainitsematta, sillä ne tietämällä koulu, jota varten kortit tein, olisi liian helppo tunnistaa.

### 6.3 Pohdinta

Opinnäytetyön aihetta miettiessä yritin keksiä työtä varten jotain sellaista, mikä on itseäni lähellä ja josta minulla on tietämystä. Halusin työhöni jollain tavalla mukaan piirtämisen. Oma erityisalaani piirtämisessä ovat nimenomaan sarjakuvat. Olen miettinyt, millä tavalla voisin töissä ollessani tulevaisuudessa hyödyntää peräkkäisistä kuvista koostuvia tarinoita. Olisiko lyhyillä tarinoilla mahdollista näyttää lapsille, miten toimia erilaisissa tilanteissa? En ollut aiemmin tehnyt kuvia ohjaukseen, joten tästä ideasta lähti liikkeelle oman opinnäytetyöni aihe. Aloin kehittämään erilaisiin tilanteisiin sopivia syy-seuraus –kortteja. Kysyin eri paikoista, olisiko tällaisille kortteille käyttöä. Lopulta sellainen löytyi eräästä erityisopetuksen ryhmästä.

Syy-seuraus –korttien tekemisprosessi oli mielenkiintoinen ja monivaiheinen prosessi. Aluksi oli tosi tärkeää, että tutustuin ryhmiin, joiden käyttöön olin kortteja tekemässä. Ensimmäiset pari viikkoa käytin pelkästään oppilaiden seuraamiseen, henkilökunnan kanssa keskustelemiseen ja ohjaajan roolissa ryhmän työskentelyyn osallistuen. Varsinainen korttien tekeminen vei paljon enemmän aikaa, kun olin ennakoinut. Harvoin sain yhtäkään korttia piirrettyä ensimmäisellä kerralla sopivaksi. Useimmiten korjailin sekä kuvaa, että tekstiä, kun olin näyttänyt luonnoksen henkilökunnalle. Joskus jouduin korjaamaan jo täysin valmiitakin kortteja, kun joku huomasi esimerkiksi kaksoistulkintaisen sanan tai kuvassa oli jokin yksityiskohta, johon oppilaat olisivat voineet takertua. Vaikka kuvien tekemisen prosessi oli pitkäaikainen, jatkuva yhteistyö korttien kehitysvaiheessa oli mielestäni ainoa oikea tapa tehdä tällaista työtä. Itse en olisi muutaman viikon seuraamisella pystynyt päättämään kaikkia oppilaiden tarpeita ja mahdollisia toimintatilanteita, joissa tekemäni syy-seuraus –kortit parhaiten toimivat.

On todella vaikeaa tehdä tyyliltään ja tekstiltään sellaisia kortteja, jotka toimisivat täydellisesti kaikilla oppilailla. Kuvia voi tulkita tekstiä laajemmin ja joku voi nähdä kuvassa jotain sellaista, mitä en itse siihen ajatellut tekeväni. Joku oppilas saattaa kiinnittää huomiota epäoleellisiin yksityiskohtiin korteissa tai hän reagoi tekstissä

olevaan ”kaksoismerkitykseen” (”Tuuli voidaan tulkita nimeksi tai synonyymiksi sanalle mieli”). Tällaista projektia tehdessä pitää hyväksyä, ettei lopputulos ole aivan täydellinen. Kuvista ja teksteistä löytyy aina kohtia, jotka eivät toimi kaikenlaisilla oppilailla. Kortit onkin tarkoitettu jatkojalostettaviksi: ne voivat olla peruspaketti avuksi toiminnanohjaukseen, jota vähitellen lisätään luomalla uusia kortteja kunkin ryhmän omiin tarpeisiin paremmin sopiviksi.

Kortteja käyttäneiden ryhmissä oli myös maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tein joitakin kortteja erityisesti heidän tarpeisiinsa. Tästä minulle heräsikin ajatus, voisiko piirtämistäni korteista olla tulevaisuudessa hyötyä, jossain muodossa maahanmuuttajalasten opetuksessa. Toki nykyisessä muodossaan ne eivät pelkästään toimi, mutta kortin ajatusta voisi jalostaa heidän tarpeisiinsa sopivaksi.

Olisi hienoa jatkaa tätä projektia pidemmälle myös opinnäytetyön valmistuttua. Minulla alkaa olla jo hyvä määrä kortteja kasassa erilaisiin tarpeisiin ja olen oppinut niiden tekemisen aikana paljon. Suurinta osaa nykyisistäkin korteista pystyy vielä parantamaan ja muokkaamaan erilaisten käyttäjien tarpeisiin.

On ollut positiivista huomata, että korteille on ollut todellinen tarve. Uskon myös käyttöä seurattuani, että tekemäni kortit toimivat paremmin ala- kuin yläkoulussa. Olisi ollut turhauttavampaa tehdä, jotain sellaista, jota kukaan ei käytä. On ollut todella palkitsevaa kehittää toiminnanohjauskeinoja ja nähdä sen käyttöä myös käytännössä erilaisissa tilanteissa. Prosessin aikana on myös oppinut enemmän lasten omista positiivisista voimavaroista. Työn tekeminen ei ole aina helppoa ja lasten kanssa työskentely voi olla toisinaan turhauttavaa, jos he eivät halua ottaa vastaan apua ongelmatilanteissa. Opinnäytetyö on kuitenkin auttanut näkemään asioita uudella tavalla ja opettanut minulle, että ohjausmenetelmien kehittämisestä ja käyttämisestä todella on hyötyä työssä.

## LÄHTEET

Ahvenainen O., Holopainen E. 2014. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet, Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data.

Attwood, T. 2012. Aspergerin oireyhtymä lapsuudesta aikuisuuteen. Kouvola: Solverpalvelut.

Moilanen, I. 2012. ADHD Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: Bookwell.

Finder – Erilaisten oppijoiden liitto. Minkälaisia oppimisvaikeuksia?-tietopaketti.

<http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi>

Fletcher, J.M., Lyon G.R., Fuchs, L.S., Barnes, M.A. 2007. Oppimisvaikeudet, Tunnistamisesta interventioon. Alkuperäinen nimi: Learning Disabilities – From identification to Intervention. Kuopio: UNIpress.

Huemer, S., Salmi, P., Aro, M. 2012. Tavoitteena sujuva lukutaito. NMI (Niilo Mäki instituutti) Bulletin 2/2012.

Jalovaara, E. 2006. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Pilot-Kustannus.

Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Suomen yliopistopaino: Juvenes Print.

Kerola, K., Kujanpää, S. 2015 Autismin kirjo ja kuntoutus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Koppa JYU, observointi. Viitattu 24.9.2015.

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineistonhankintamenetelmat/havainnointi-eli-observointi-osallistuminen-ja-kenttaetyoe>

Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.

Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma J., Lahtinen U., Savolainen, H., Vehmas, S. 2015. Erityispedagogiikan perusteet. PS-Kustannus. Jyväskylä: Bookwell.

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.

Niilo Mäki Instituutin kurssimateriaaleja, LASTEN NEUROKOGNITIIVISET HÄIRIÖT JA OPPIMISVAIKEUDET. Viitattu 18.9.2015.

<http://www.lukimat.fi/matematiikka/materiaalit/tulostettava-materiaali/NMlopas.pdf>

Laitinen, K. & Hallantie, M. 2011. HUOMISEN HYVINVOINTIA – Kehys oppilashuollon kehittämiseksi. Opetushallitus.

Lundán, A. 2012. Konstit vähissä? Ratkaisuja haastaviin kasvatustilanteisiin, PS-Kustannus. Jyväskylä: Bookwell.

Oja, S. (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu, Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetussuunnitelman perusteet 2014. OPH. Viitattu 8.11.2015.

[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

O'Regan, F. 2012. Haastava käytös. Alkuperäisteos: Fintan O'Regan: Challenging Behaviours pocketbook. Management Pocketbooks Ltd. 2006. Kouvola: Solver-palvelut.

Paananen, M., Aro, T., Kultti-Lavikainen, N & Ahonen T. 2005- KUMMI 4. Oppimisvaikeuksien arviointi: psykologin, opettajien ja vanhempien yhteistyötä. Jyväskylä: NMI.



Paananen, M., Heinonen, J., Knoll, J., Leppänen, U. & Närhi, V. 2012. KUMMI 8, Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja, Maltti, Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmäkuntoutus. Jyväskylä: NMI.

Papunet 2015. Kaupalliset kuvapankkiohjelmat. Viitattu 18.9.2015.

<http://papunet.net/tietoa/kaupalliset-kuvapankkiohjelmat>

Papunet 2015. PCS-kuvat. Viitattu 25.11.2015.

<http://papunet.net/tietoa/kaupalliset-kuvapankkiohjelmat>

Perusopetuslaki 21.8.1998/628, muutettu 13.6.2003/477. Viitattu 10.10.2015.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a24.6.2010-642>

Reijonen, M. (toim.) 2005. Voimaa perhetyöhön Arjen tuki ja ammatilliset verkostot, PS-kustannus: Jyväskylä.

Ristimäki, Rantanen. Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ryhmäkuntoutus nuorille – kokemuksia pilottiryhmästä. NMI Bulletin 3/2013.

Seppälä, H. 2010. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet. Sivu 18. Porvoo: WS-Bookwell.

Toiminnanohjaus. Tietoa toiminnanohjaukseen liittyen HUS-nettisivuilta (HUS on 24 kunnan muodostama kuntayhtymä, jonka tehtävänä on tuottaa jäsenkunnille ja niiden asukkaille tarpeellisia erikoissairaanhoidon ja kehitysvammahuollon palveluja). Viitattu 24.9.2015.

[http://www.hus.fi/sairaanhoito/sairaanhoitopalvelut/foniatrია/lapsen\\_neuropsykologinen\\_arvio/toiminnanohjaus/Sivut/default.aspx](http://www.hus.fi/sairaanhoito/sairaanhoitopalvelut/foniatrია/lapsen_neuropsykologinen_arvio/toiminnanohjaus/Sivut/default.aspx)

TOTAKU, Toiminnanohjauksen ja tarkkaavaisuuden ryhmäkuntoutus. 2002. Työryhmä Nieminen, P., Airo, R., A, Eränen S., Kuulas, T., Rantanen, K., Huhta-Hirvonen R., Kaarenoja T., Kojo S., Kylliäinen A., Muurinaho S., Nivala K., Pirilä S. Tampereen yliopisto. Julkaisija: PSYKE.

Tunteesta tunteeseen. 2013. Materiaalia tunnetaitojen opetteluun. Opetushallitus.

Viitattu 11.11.2015.

[http://www.edu.fi/tunteesta\\_tunteeseen/tunnetaitoja\\_oppii\\_harjoittelemalla](http://www.edu.fi/tunteesta_tunteeseen/tunnetaitoja_oppii_harjoittelemalla)

## LIITTEET

Liite 1: Kysely syy-seuraus –korteista.

**Kysely syy-seuraus –korteista ja niiden käytöstä  
Jatka tarvittaessa vastausta paperin kääntöpuolelle.**

**A. Korttien käyttäminen**

**Minkälaisissa tilanteissa olet kortteja käyttänyt?**

**Onko korteista ollut apua toiminnanohjauksessa? Miten?**

**Missä tilanteissa kortit toimivat parhaiten?**

**Onko joku oppilas erityisesti hyötynyt korteista? Miksi?**

**Ovatko oppilaat ymmärtäneet korttien tarkoituksen ja kuinka heitä valmisteltiin niiden käyttöön?**

**B. Korttien ulkonäkö ja sisältö**

**1. Mikä on paras korttien koko? Pituussuunnassa halkaistu A4? Pieni kortti?**

**2. Korttien väri: Värilliset vai mustavalkoiset? Miksi?**

**3. Mitä mieltä olet korttien visuaalisesta tyylistä?**

**4. Mitä mieltä olet korttien teksteistä?**

**C. Kuinka kortteja voisi kehittää**

**D. Muita kommentteja**

## Liite 2: Haastattelulomake.

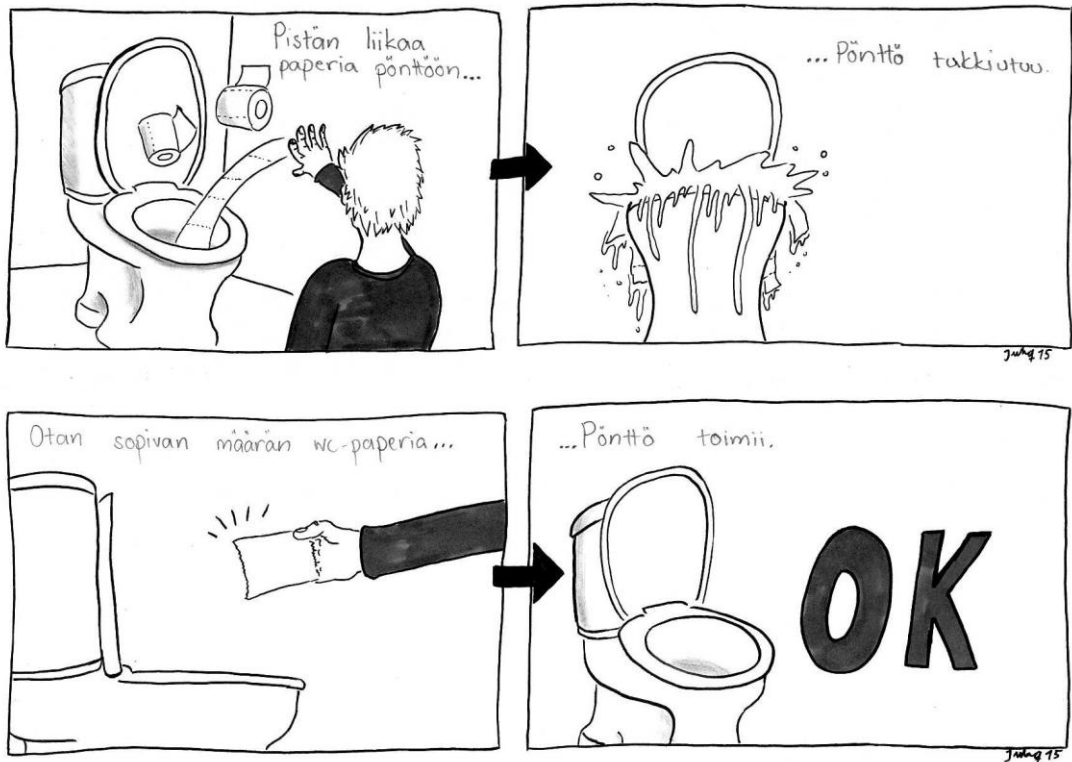
1. **Mitä ovat ne tilanteet joihin voisi tehdä kortteja ”ihan tavallisia ohjeistuksiakin”? Sain yhden tällaisen vastauksen (ei-ongelmatilanteet, joihin kortteja voisi tehdä, voitko antaa konkreettisen esimerkin tilanteesta?).**
  
2. **Kuinka usein kortteja käytetään arjessa? Ovatko ne käytössä päivittäin, viikoittain? Unohtuvatko ne uutuudenviehätyksen jälkeen?**
  
3. **Yksi vastaus visuaalisesta tyylistä: Joiltakin osin voisi olla vieläkin pelkistetympiä. Oletko sitä mieltä, että kortit olisivat parempia, jos ne olisi tehty esim. tikku-ukko-tyylillä? Vai mitä tarkoittaa pelkistetympi tyyli (tikku-ukko-tyyliä vai joku muu)? Kiinnittykö lapsen huomio enemmän kortin ”hauskuuteen” vai siihen mihin kortti on tarkoitettu (En lähde toisten hölmöilyyn mukaan)?**
  
4. **Saavatko kortit olla hauskesti tunteisiin vetoavia?**
  
5. **Miksi kortit toimivat joillakin lapsista ja joillakin ei? Mitkä asiat siihen vaikuttavat?**



Kuvio 5 Sääntöjen noudattamista pelejä pelatessa.



Kuvio 6 Korteja luokkatilanteista.



Kuvio 7 Yksittäistä oppilasta varten tehtyjä kortteja.



Kuvio 8 Yksittäisiä kortteja joita voi käyttää peräkkäin.