

**OPETTAJAN MAHDOLLISUUDET OPPILAAN
TOIMINNANOHJAUKSEN TUKEMISEEN MUSIIKINOPETUKSESSA**

Elisa Ylönen

Kandidaatintutkielma

Musiikkikasvatus

Jyväskylän yliopisto

Kevätlukukausi 2023

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Elisa Ylönen	
Työn nimi Opettajan mahdollisuudet oppilaan toiminnanohjauksen tukemiseen musiikinopetuksessa	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Kandidaatintutkielma
Aika Kevät 2023	Sivumäärä 32
Tiivistelmä <p>Tässä tutkielmassa selvitän, mitä tarkoitetaan toiminnanohjauksella ja miten sen kehitystä voi tukea. Erityisesti keskityn siihen, millaisia mahdollisuuksia opettajalla on vaikuttaa oppilaan toiminnanohjaukseen musiikinopetuksessa. Tarkastelen aihetta pääasiallisesti peruskoulukontekstissa, mutta sivuan myös esimerkiksi lukiokoulutusta. Tutkin aihetta siihen liittyvän kirjallisuuden sekä tutkimuksen pohjalta.</p> <p>Toiminnanohjaus on toimintakyvyn kannalta tärkeää niin koulussa kuin muutenkin arjessa. Toiminnanohjaukseen on mahdollista vaikuttaa ja opettajille on tarjolla useita erilaisia toimintatapoja ja käytäntöjä, joilla tukea voi toteuttaa. Toiminnanohjauksen tuessa on paljon elementtejä, joiden tarkoituksena on tehdä opetuksesta selkeämpää ja sujuvampaa. Täten opettaja saa myös itselleen työkaluja toimivampaan opetukseen. Koska toiminnanohjaus on niin keskeistä koulussa tapahtuvalle toiminnalle, sitä on tärkeää tutkia.</p> <p>Tutkimusta voisi jatkaa toiminnanohjauksen ja musiikinopetuksen yhteydestä. Musiikinopetuksessa oppilaan toiminnanohjausta haastetaan paljon, mutta tutkimus ja kirjallisuus painottuu yleisesti toiminnanohjauksen tukeen opetuksessa tai arjessa.</p>	
Asiasanat – toiminnanohjaus, musiikinopetus, koulunkäynnin tuki	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

Sisällys

1	JOHDANTO	3
2	TOIMINNANOHJAUS.....	5
2.1	Toiminnanohjauksen perustoiminnot.....	6
2.2	Toiminnanohjauksen taidot.....	8
2.3	Toiminnanohjaus ja itsesäätely	11
2.4	Toiminnanohjaukseen vaikuttavat tekijät	12
3	MUSIIKINOPETUS JA TOIMINNANOHJAUS	14
4	KOLMIPORTAINEN TUKI.....	17
5	TOIMINNANOHJAUKSEN TUKEMINEN.....	20
5.1	Minäpystyvyys ja palaute	21
5.2	Selkeyttä ja struktuuria	23
5.3	Toiminta-, tuki- ja kuntoutusmalleja.....	26
6	POHDINTA.....	28
	LÄHTEET	30

1 JOHDANTO

Toiminnanohjauksella viitataan kykyihin, joiden avulla ihminen ohjaa, kontrolloi ja sovittaa yhteen muita kognitiivisia toimintoja sekä käyttäytymistä. Toiminnanohjausta tarvitaan kaikessa tarkoituksellisessa toiminnassa, mutta erityinen merkitys sillä on uusissa tilanteissa, joissa automatisoituneet rutiinit eivät ole riittäviä ja tarvitaan kykyä ongelmanratkaisuun. (Klenberg 2015, 10.) Tällaiset uudet tilanteet ovat moniosaisia, joten toiminnanohjauksen eri tasot ovat tarpeellisia. Tasoihin kuuluvat tavoitteet, niiden mukaiset suunnitelmat, suunnitelmien toteutus ja toteutumisen valvonta. (Kuikka, Pulliainen & Salo 2008, 249.)

Toiminnanohjauksen taidot ovat välttämättömiä, jotta uusien tietojen ja taitojen oppiminen on mahdollista ja tunteiden sekä käyttäytymisen säätely onnistuu (Mäntymaa, Puura, Aronen & Carlson 2016). Oppiminen siis edellyttää toiminnanohjauksen taitojen käyttöä, minkä vuoksi toiminnanohjauksen taitojen harjoittelu ja kehityksen tukeminen perusopetuksessa onkin hyvin perusteltua. Sen lisäksi, että toiminnanohjausta tarvitaan kouluarjessa, se on tarpeellista myös koulun ulkopuolella (Sandberg 2021a). Koulun ulkopuolisena aikana omaa toimintaa on pystyttävä säätämään ja ohjaamaan esimerkiksi harrastusten parissa, kotitehtäviä tehdessä sekä vuorovaikutuksessa perheenjäsenten ja kavereiden kanssa. Myös kaikki muu toiminta, jolle on asetettu jokin tavoite, vaatii kykyä toiminnanohjaukseen.

Musiikinopetuksessa oppilas voi kohdata esimerkiksi tilanteen, jossa hänen on samanaikaisesti kuunneltava sekä omaa että muiden soittoa ja opettajan antamia ohjeita. Jos oppilas osaa nuottien lukemisesta edes alkeet, hän saattaa samaan aikaan katsoa edessä olevasta paperista, missä kohtaa kappaletta ollaan menossa. Oppilaan on soittamisen ohessa mahdollisesti säädeltävä omia tunteita sekä tunnereaktioita, jos tehtävä tuntuu vaikealta ja turhauttavalta tai oppilas on soittamisesta hyvin innostunut. Voi myös olla että, jossain kohtaa oppilas soittaa jonkin sävelen väärin ja kokee tehneensä virheen. Luokassa saattaa kuulua oppilasta ja opetusta häiritsevää hälinää tai oppilas voi kokea musiikin olevan liian kovalla. Kaiken tämän lisäksi tarkoitus on usein yhteismusisointi, jonka tavoitteina ovat muun muassa yhteisen sykkeen löytyminen, samassa rytmissä pysyminen, haluttu harmonia sekä yhteinen alku ja loppu. Jotta oppilas selviää edellä kuvatusta tilanteesta, häneltä on löydettävä oman toiminnan ohjaamiseen ja säätämiseen liittyviä taitoja.

Myös musiikinopettajalta vaaditaan toiminnanohjauksen taitoja. Esimerkiksi opettajan kyky suunnitella ja jäsentää tunnin työskentelyä ja kulkua vaatii opettajalta toiminnanohjauksen taitoja. Samalla hän tukee oppilaiden toiminnanohjausta. Tunnin rakenteen ja annettujen ohjeiden ollessa selkeitä oppilaiden on helpompi suhteuttaa omaa toimintaansa tunnin vaatimuksiin. Opettajalle tulee usein myös vastaan tilanteita, jotka eivät mene niin kuin hän on etukäteen ajatellut. Tällöin tilanteeseen on mukauduttava ja suunnitelmaa muutettava. Joustavan työotteen avulla opettaja pystyy vaihtamaan alkuperäistä suunnitelmaansa, jos hän toteaa, ettei jokin opetuksessa toimikaan. Hyvä muisti taas auttaa pitämään toiminnan päämäärän yhä selkeänä. Opettajalla on tärkeä rooli toimia oppilaille myös esimerkkinä toiminnanohjauksen taitoja harjoitellessa. Sandberg (2021a) kirjoittaa, että lapsi katsoo ympärillä olevista aikuisista mallia samanaikaisesti, kun hän itse harjoittelee säätely- ja toiminnanohjauksen taitoja. Jos aikuinen ei pysty hillitsemään omia reaktioitaan ja toimintaansa, se on myös lapselle vaikeaa (Sandberg 2021a.) Esimerkiksi stressaavassa tilanteessa rauhallisena pysyvä opettaja rauhoittaa myös oppilasta.

2 TOIMINNANOHJAUS

Toiminnanohjauksen käsite on syntynyt, kun on tutkittu aivojen etuotsalohkojen vaurioiden vaikutusta siihen, kuinka potilaat käyttäytyvät ja toimivat. Käsite on saanut alkunsa nimenomaisesti häiriöistä liittyen valvovaan ja säätelevään toimintoon tai toimintaryhmään. (Kilkki & Saunamäki 2015, 73.) Esimerkiksi psykologit ja erityisopettajat käyttävät toiminnanohjauksen käsitettä paljon (Kuikka ym. 2008, 248). Sille ei kuitenkaan ole olemassa yhtä vakiintunutta määritelmää, vaan eri aineistoissa rajausta on tehty eri tavoin. Käsite on laaja ja sitä voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista. Yhteistä kaikille määritelmille onkin se, että toiminnanohjauksista käsitellessä ei viitata yhteen taitoon tai toimintoon, vaan se sisältää eri osa-alueita.

Närhi (2018, 144) kirjoittaa toiminnanohjauksen toimivan yläkäsitteenä, joka kattaa alleen useita erilaisia taitoja. Mäntymaa ym. (2016) taas kirjoittavat toiminnanohjauksen käsitteen pitävän sisällään kaikki tavoitteellista toimintaa edistävät aivojen korkeamman tason toiminnat. Yksi eniten käytetyistä rajauksista on kuitenkin Miyaken, Friedmanin, Emersonin, Witzkin, Howerterin ja Wagerin (2000, 54) esittämä tapa jakaa toiminnanohjaus kolmeen perustoimintoon: inhibitioon, työmuistiin sekä joustavuuteen. Hierarkkiseen malliin nojaten näiden kolmen perustoiminnon avulla kehittyvät myös eriytetymmät ja monimutkaisemmat toiminnot liittyen suunnitteluun, joustavuuteen ja valvontaan (Klenberg 2015, 11).

Morainen (2015, 11) käyttämä englanninkielinen termi *executive functions* on käännetty suomenkieliseksi termiksi toiminnanohjauksen taidot. Suora käänös *eksekutiiviset toiminnot* tarkoittaa toimeenpanevia toimintoja (Kerola, Kujanpää & Timonen, 2009, 113). Toiminnanohjauksen taidoista käytetään myös esimerkiksi nimityksiä toiminnanohjauksen osa-alueet (Oksanen & Sollaavaara 2019) ja toiminnanohjauksen toiminnot (Sandberg 2021a). Näiden eri toiminnanohjauksen taitojen avulla kontrolloidaan tarkkaavuutta sekä käyttäytymistä. Toiminnanohjaukseen viitattaessa voidaan puhua myös toiminnan valvontajärjestelmästä (*supervisory attentional system*) (Sandberg 2021b).

Tässä tutkielmassa tarkastelen toiminnanohjauksista yleisimmin käytetyn määritelmän eli kolmen perustoiminnon (Miyake ym. 2000, 54) näkökulmasta. Määritelmän avulla pyrin luomaan toiminnanohjauksen monimutkaisesta käsitteestä mahdollisimman selkeän ja tiiviin, mutta samanaikaisesti kattavan kuvan lukijalle. Avaan ja tutkin kuitenkin myös eriytetympiä ja

monimutkaisempia taitoja niiden noustessa esiin aineistoissa. Ne soveltuvat paremmin käytännön toimien käsittelyyn sekä konkretisoivat sitä, miten toiminnanohjaus näkyy arjessa. Käsitellessäni toiminnanohjauksen perustoimintoja tarkoitan siis inhibitiota, joustavuutta ja työmuistia. Kun taas kirjoitan toiminnanohjauksen taidoista, osa-alueista tai toiminnoista, viittaan kaikkiin niihin taitoihin, joita toiminnanohjaus pitää sisällään mukaan lukien perustoiminnot.

2.1 Toiminnanohjauksen perustoiminnot

Toiminnanohjauksessa inhibitiolla viitataan kykyyn säädellä omaa käyttäytymistä ja tarkoituksellisesti estää automaattisia ja hallitsevia reaktioita (Miyake 2000, 57). Reaktioiden hallitsemisen lisäksi inhibition tehtävänä on ohjata ärsykkeiden vaikutusta toimintaan. Inhibitiota tarvitaan nimenomaisesti sellaisten reaktioiden pysäyttämiseen, joiden seurauksena syntyisi ei-toivottua käyttäytymistä. (Klenberg, Närhi, Husberg, Slama, & Määttä 2020, 14.) Närhi (2018) tuo esille inhibition kaksi eri merkitystä. Hän esittää inhibition merkitsevän erilaisten ärsykkeiden jättämistä huomiotta, mutta myös reaktion lykkäämistä kyseessä olevaan ärsykkeeseen. Hän myös toteaa ärsykkeen ja reaktion välin pitkittämisen olevan edellytys sille, että yksilö on kykenevä harkitsemaan ja suunnittelemaan omaa toimintaansa. (Närhi 2018, 144.) Inhibitio voi olla joko tiedostamatonta tai tiedostettua riippuen tilanteen edellytyksistä (Klenberg ym. 2020, 14). Inhibition määritelmässä korostuu ei-toivottujen reaktioiden tai käyttäytymisen estäminen ja Sandberg (2021a) rinnastaakin käsitteet impulssikontrolli ja inhibitiokyky. Impulssikontrolli viittaa erilaisten ärsykkeiden estämiseen, ennaltaehkäisyyn ja säätelemiseen. Sen avulla yllättävät tekijät eivät ole oppilaan toiminnan esteenä, vaan oppilas kykenee jatkamaan omaa toimintaansa ja suunnitelmansa toteutusta. (Sandberg 2021a.) Vaikka useat määritelmät korostavat impulssikontrollia, sisältyy niihin kuitenkin tavallisesti myös käyttäytymisen säätelyä.

Työmuistilla tarkoitetaan muistin osa-alueista lyhytkestoista muistia, joka vaatii tietoista käsittelyä (Kallio, Hokkanen, Hietanen & Hänninen 2015, 88). Työmuistissa tieto ei säily sekunteja tai minuutteja pidempään, mutta sen toiminta on yhteydessä pitkäkestoiseen muistiin. Pitkäkestoisesta muistista on mahdollista hakea tietoa työmuistin käsiteltäväksi ja päinvastoin työmuistista voidaan siirtää informaatiota pitkäkestoiseen muistiin. (Mäntymaa ym. 2016.) Tätä kykyä tarvitaan, kun ohjataan tulevaa toimintaa. Toimintaa suunniteltaessa hyödynnetään

aiempia kokemuksia samanaikaisesti, kun nykyhetkestä laaditaan käsitys. Työmuistin avulla kokemukset ja kognitiiviset taidot muuttuvat aktiiviseksi toiminnaksi ja havainnoinniksi. (Kallio ym. 2015, 88). Työmuisti on merkityksellinen osa toiminnanohjausta, sillä sen avulla toiminta mahdollistuu. Oppilas tarvitsee työmuistia pitääkseen mielessään kaikki ne tarvittavat tiedot, joita tehtävän tai toiminnan suorittaminen edellyttää (Sandberg 2021a). Oppilas ei esimerkiksi voi suorittaa tehtävää loppuun, jos ei muista, mitä kaikkia eri vaiheita se sisälsi.

Toiminnanohjauksen perustoiminnoista kolmas eli joustavuus merkitsee kykyä oman toiminnan muokkaamiseen tilanteen edellyttämällä tavalla (Oksanen & Sollasvaara 2019, 63). Joustavuuteen kuuluu kyky vaihtaa toiminnasta toiseen (Miyake ym. 2000, 54). Se on välttämätöntä tilanteissa, joissa asioita on pystyttävä tarkastelemaan eri näkökulmista (Klenberg ym. 2020, 15). Oppilas vertailee asioiden eri näkökulmia esimerkiksi suunnitellessaan toimintatapaa, jonka avulla aikoo toteuttaa annetun tehtävän. Joustavuutta ja kykyä vaihtaa toiminnasta seuraavaan tarvitaan myös muutostilanteissa. Moraine (2015) kirjoittaa, että muutokset, joihin on reagoitava, voivat olla sekä sisäisiä että ulkoisia. Ulkoisilla muutoksilla viitataan muun muassa aikataulujen tai sään muuttumiseen. Sisäiset muutokset voivat tarkoittaa esimerkiksi muutoksia mielialassa tai stressitasoissa. Sekä liiallinen joustavuus että joustamattomuus voivat aiheuttaa vaikeuksia, Toiminnanohjauksen kannalta tarkoituksena olisikin löytää tasapaino joustavuuden ja joustamattomuuden välillä, jotta esimerkiksi päätöksenteko onnistuu tai uusien asioiden kokeileminen on mahdollista. (Moraine 2015, 102.) Jos oppilaalla on liikaa joustavuutta, hän voi esimerkiksi tehtävää suunnitellessaan jumiutua pohtimaan eri vaihtoehtoja, eikä pääse aloittamaan työskentelyä. Työskentelyvaiheessa joustamaton oppilas ei taas välttämättä pysty muuttamaan omaa toimintaansa, mikäli havaitsee suunnitelmansa toimimattomaksi, vaan yrittää edelleen noudattaa alkuperäistä toimintamalliaan.

2.2 Toiminnanohjauksen taidot

Toiminnanohjauksen perustoimintojen lisäksi on olemassa joukko muita toiminnanohjauksen taitoja, joista muodostuu yhdessä perustoimintojen kanssa toiminnanohjauksen kokonaisuus. Tavallisesti näistä eri taidoista on samaan aikaan käytössä useampi kuin yksi ja kaikkien taitojen välillä on yhteys toisiinsa jotakin kautta. (Sandberg 2021b.) Jokaisen taidon hallitseminen edellyttää siis myös kykyä muihin toiminnanohjauksen osa-alueisiin. Lista näistä taidoista on pitkä, eikä siitäkään ole selvää yksimielisyyttä. Kuitenkin taidot, joita useimmissa lähdeaineistoissa mainitaan, ovat keskenään hyvin samankaltaisia tai käsitteet rinnakkaisia, vaikka niistä ei käytetäkään sanatarkasti samoja termejä. Alle olen kirjoittanut Sandbergin (2021a) määrittelemän toiminnanohjaustaitojen listauksen. Samalla olen soveltanut Kuikan ym. (2008, 249) tapaa jaotella toiminnanohjauksen kolme eri tasoa (suunnittelu, toteutus sekä toteutuksen valvonta) ja kirjannut kunkin taidon viereen, mille tasolle ne voisivat pääosin sijoittua:

- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| • suunnitelmallisuus | suunnittelu |
| • kyky järjestelmälliseen toimintaan | toteutus ja suunnittelu |
| • aloitekyky | toteutus ja suunnittelu |
| • kyky vaiheittain toteuttamiseen | toteutus |
| • joustavuus | suunnittelu, toteutus ja valvonta |
| • kyky oman toiminnan arvioimiseen | valvonta |
| • kyky tunnetilojen säätelyyn | toteutus |
| • käyttäytymisen kontrolli | toteutus |
| • impulssikontrolli | toteutus |
| • tarkkaavuus | suunnittelu, toteutus ja valvonta |
| • työmuistin käyttö | toteutus ja suunnittelu |

Listalla olevista taidoista joustavuus ja työmuisti ovat itsessään toiminnanohjauksen perustoimintoja. Kolmesta perustoiminnosta viimeiseen eli inhibitioon ovat yhteydessä esimerkiksi kyky tunnetilojen ja käyttäytymisen säätelyyn ja impulssikontrolli. Morainen (2015, 57) tekemässä listauksessa mukana ovat myös tavoitteet ja niiden asettamisen omana taitonaan. Tavoitteet kuitenkin kulkevat mukana kaikilla osa-alueilla, kun toiminnanohjauksen yhtenä tarkoituksena on edistää tavoitteellista toimintaa. Tavoitteiden voisi siis toisaalta ajatella olevan yksi syy toiminnanohjauksen tarpeellisuudelle. Moraine (2015, 72–77) on myös käsitellyt muistia kokonaisuudessaan eikä vain työmuistin osalta. Oksanen ja Sollaavaara (2019, 65) taas mainitsevat palautteen vastaanottamisen ja hyödyntämisen, jota ei ole eritelty Sandbergin (2021a) tai Morainen (2015) toimesta.

Suunnitelmallisuudella tarkoitetaan kykyä, jonka avulla omalle toiminnalle voi asettaa tavoitteita. Sen avulla myös kehitetään suunnitelma, joka mahdollistaa tavoitteen saavuttamisen. (Oksanen & Sollaavaara 2019, 64.) Sandberg (2021a) toteaa, että oppilas voi kehittää omalle toiminnalleen useita eri suunnitelmia, joista hänen on valittava yksi toteutettavaksi. Punnitessaan vaihtoehtoisia toimintatapoja oppilas tarvitsee joustavuutta omaan ajatteluunsa, jotta päätöksen tekeminen lopulta onnistuu. Oppilas voi myös asettaa itselleen välitavoitteita (Sandberg 2021a). Suunnitteluvaiheessa tarvitaan siis myös taitoa järjestelmälliseen toimintaan eli organisointikykyä. Sen avulla jäsennetään niin omaa toimintaa kuin ideoita, ajatuksia ja tunteita (Moraine 2015, 78). Hyvän organisointikyvyn avulla oppilas esimerkiksi kykenee huolehtimaan tavaroistaan kadottamatta niitä sekä toteuttamaan tehtävän eri osat toimivassa järjestyksessä. Suunnittelu vaatii myös taitoa hahmottaa aikaa ja suunnitella ajankäyttöä. (Oksanen & Sollaavaara 2019, 64–65.)

Kun suunnitelmaa aletaan toteuttamaan, aloitekyky on keskeisessä roolissa. Aloitekyky ohjaa oppilasta ryhtymään omia tavoitteitaan ja suunnitelmaansa vastaavaan käytännön työskentelyyn. Oppilaan tunteet ja motivaatio määrittävät pitkälti oppilaan kykyä aloitteellisuuteen. (Sandberg 2021a.) Myös Moraine (2015) kirjoittaa, ettei aloitteellisuus ole ulkoisesti hallittavissa vaan sen on oltava sisäistä. Taitoa on kuitenkin mahdollista kehittää esimerkiksi harjoittelemalla pienten valintojen tekemistä. (Moraine 2015, 95–96.) Musiikinopetuksessa oppilaalle voi esimerkiksi antaa muutaman vaihtoehdon, joiden joukosta hän valitsee mieleisensä soittimen tulevaa musisointihetkeä varten. Kun valinta on tehty, työskentely on mahdollista aloittaa.

Suunnitelman toteuttaminen edellyttää sen vaiheittaista toteuttamista. Tällöin suunnitelman mukaan edetään yksi vaihe kerrallaan pienistä tavoitteista kohti lopullista päämäärää (Sandberg 2021a). Vaiheittain toteuttamisessa korostuu toiminnanohjauksen taitojen keskinäinen yhteys. Sandberg (2021a) kirjoittaa, että kyseisen taidon kohdalla esimerkiksi työmuistilla ja joustavuudella on erityiset roolit. Oppilas tarvitsee työmuistia pitääkseen mielessään, millainen hänen toimintasuunnitelmansa oli ja mitä suunnitelman osia hän missäkin vaiheessa toteuttaa. (Sandberg 2021a.) Joustavuutta oppilas tarvitsee esimerkiksi tilanteissa, joissa huomaa, että suunnitelman jotakin kohtaa olisi hyvä muuttaa saavuttaakseen paremman lopputuloksen, tai mikäli jokin suunnitelman osa ei toimikaan. Ilman joustavuutta suunnitelman muokkaaminen ei onnistu. Nämä toimivat esimerkkinä myös kyvystä oman toiminnan arviointiin. Kykyyn arvioida omaa toimintaa kuuluu toteuttamisen välivaiheiden arvioimisen lisäksi se, että oppilas

pystyy arvioimaan lopputulosta ja prosessia kokonaisuutena, kun toiminta on ohi (Sandberg 2021a).

Oman toiminnan arvioinnin lisäksi oppilas saa tavallisesti palautetta esimerkiksi opettajilta tai muilta aikuisilta. Oksanen ja Sollasvaara (2019, 65) ovat maininneet palautteen vastaanottamisen ja hyödyntämisen erillisenä toiminnanohjauksen taitona, jonka avulla oppilas muokkaa toimintaansa saadun palautteen perusteella. Oppilas saa usein toteuttaessaan omaa suunnitelmaansa palautetta, joka ohjaa hänen toimintaansa (Sandberg 2021a). Musiikintunneilla oppilasta voidaan esimerkiksi kehottaa laulamaan hieman voimakkaammin. Kun oppilaalla on kyky muokata toimintaansa saadun palautteen perusteella, hän pystyy toimimaan ohjeen mukaan. Myös palautteen vuoksi toiminnan muokkaaminen vaatii joustavuutta.

Varsinkin toteutusvaiheessa tunnetilojen ja käyttäytymisen säätelyn taidot ovat tärkeitä. Tunteiden säätely voi tarkoittaa esimerkiksi jonkin voimakkaan tunteen hillitsemistä tilanteeseen sopivalla tavalla (Sandberg 2021a). Säädeltäviä tunteita voivat olla esimerkiksi ilo, viha tai hämmästyks. Tunteita säätelemällä vaikutetaan myös käyttäytymiseen, kun tunnereaktiot ohjaavat käytöstä ja toimintaa. Esimerkiksi turhautuneen oppilaan käytös voisi ilman turhautumista olla erilaista. (Sandberg 2021a.) Tunteiden ja käyttäytymisen säatelemisen erona voisi katsoa olevan sen, säateleekö oppilas sisäisiä vai ulkoisia toimintoja. Tunteita säädelllessään oppilas säatelee jotakin, joka ei välttämättä ole vielä havaittavissa ulkopuolelle. Kun taas oppilas säatelee käyttäytymistään, hän säatelee reaktioitaan ja käytöstään, johon myös tunnetila on vaikuttanut. Säätelyn kohde on siis eri. Jos oppilaalla on vaikeuksia tunnetilojen tai käyttäytymisen säätelyn kanssa, suunnitelman toteuttaminen tai tavoitteeseen pääseminen voi estyä (Sandberg 2021a). Impulssikontrollilla on selvä yhteys käyttäytymisen ja tunteiden säätelyyn.

Tarkkaavuus on tärkeä toiminnanohjauksen taito. Moraine (2015) nostaa sen niin oleelliseksi osaksi toiminnanohjausta, että toteaa ymmärryksen oppilaan tavasta käyttää tarkkaavuuttaan olevan toiminnanohjauksen kehityksen tuen ydintä. Tarkkaavuus on niin keskeistä myös toiminnanohjauksen ulkopuolella, että koko valvellaoloaikansa ihminen suuntaa sitä johonkin. (Moraine 2015, 11, 58.) Tarkkaavuudella tarkoitetaan siis huomion kohdentamista johonkin. Se voi olla sekä tiedostettua että tiedostamatonta. (Sandberg 2021a.) Tarkkaavuuteen kuuluu myös kyky sen ylläpitämiseen. Ylläpitämällä tarkkaavuutta oppilas pystyy pitämään huomionsa

halutussa asiassa ja täten työskennellä määrätietoisesti tavoitteen saavuttamiseksi. Ulkopuolelta tulevat ärsykkeet eivät silloin häiritse työskentelyä. (Sandberg 2021a.) Myös tarkkaavuus ja impulssikontrolli tukevat siis toisiaan. Tarkkaavuuden merkitys toiminnanohjauksen muille taidoille on selvä. Jos oppilas ei pystyisi keskittymään haluttuun, silloin niin suunnittelun, toteutuksen kuin valvonnan tasolla olisi haasteita. Tarkkaavuuden haasteiden kanssa oppilas ei välttämättä pystyisi aloittamaan edes työskentelysuunnitelman tekemistä, jos huomio olisi jossakin muussa toiminnassa tai ärsykkeessä.

2.3 Toiminnanohjaus ja itsesäätely

Toiminnanohjaukseen liittyy oleellisesti myös itsesäätelyn käsite. Itsesäätelyn kattava määritelmä pitää sisällään ihmisestä itsestä lähtöisin olevan säätelyn, joka vaikuttaa hänen sisäiseen tilaansa, tunteisiin, ajatuksiin sekä käyttäytymiseen (Klenberg ym. 2020, 10). Osassa toiminnanohjauksen taitoja, kuten tunteiden ja käyttäytymisen säätelyssä, onkin viitteitä itsesäätelyyn. Itsesäätelyllä on yhteistä myös inhibition kanssa. Vaikka itsesäätelyllä ja toiminnanohjauksella onkin päällekkäisiä piirteitä ja ne sisältävät samoja taitoja, termejä ei tule sekoittaa keskenään. Nigg (2017) kirjoittaa toiminnanohjauksen merkitsevän erilaisia kognitiivisia kykyjä, kun taas itsesäätelyä tarvitaan silloin, kun tunteiden, ajatusten tai toiminnan on mukauduttava tai muututtava. Hän toteaa itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen olevan eri tarkoituksiin ja kertoo esimerkkinä matemaattisen tehtävän ratkaisemisen vaativan toiminnanohjauksen taitoja kuitenkin olematta itsesäätelyä. (Nigg 2017, 368.)

Kirjallisuuden perusteella tavoitteellisuuden voi nähdä olevan yksi ero toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn käsitteiden välillä. Kun on kyse toiminnanohjauksesta, tavoitteen saavuttamisen vuoksi toimiminen korostuu enemmän kuin itsesäätelyn käsitteessä. Samoin on tavoitteen luomien edellytysten mukaan työskentelyn kohdalla. Esimerkiksi Oksanen ja Sollasvaara (2019, 59) kirjoittavat toiminnanohjauksen olevan määrätietoista, suunniteltua ja jäsenneltyä toimintaa tavoitetta kohti. Myös Mäntymaa ym. (2016) kirjoittavat toiminnanohjauksen olevan nimitys sellaisten taitojen joukolle, joiden avulla toteutetaan tavoitteellista toimintaa. Vaikka tavoitteet ovat osa myös itsesäätelyä, korostuu sitä käsitellessä kuitenkin enemmän omien tunteiden ja ajatusten säätely sekä käyttäytymisen muokkaaminen tilanteeseen sopivalla tavalla (esim. Klenberg ym. 2020, 20–21).

Hofmann, Schmeichel ja Baddeley (2012) kirjoittavat, että toiminnanohjaukset taidot luovat mahdollisuuden itsesäätelyn onnistumiselle. He ovat jakaneet tahdonalaisen itsesäätelyn kolmeen osaan: suuntaan, motivaatioon ja kapasiteettiin. (Hofmann ym. 2012, 174–175.) Näistä viimeisen, kapasiteetin, Klenberg ym. (2020) esittävät tarkoittavan toiminnanohjausta. Kapasiteetilla tarkoitetaan itsesäätelyn tarvittavia kykyjä sekä taitoja. Toiminnanohjauksen taitoa tarvitaan, kun automatisoitunut itsesäätely ei onnistu ja tahdonalainen itsesäätely on tarpeen. (Klenberg ym. 2020, 11, 13–14.)

2.4 Toiminnanohjaukseen vaikuttavat tekijät

Toiminnanohjauksen taitoihin vaikuttavat erilaiset tekijät, kuten erilaiset neuropsykiatriset häiriöt ja kehitystaso. Toiminnanohjauksen taidot alkavat kehittyä ennen kuin lapsi täyttää yhden vuoden (Mäntymaa ym. 2016). Kultti-Lavikainen, Eloranta, Kiianmaa, Myllykoski, Ropponen ja Aro (2017) taas kirjoittavat, että osa toiminnanohjaukseen yhteydessä olevista taidoista alkaa kehittyä jo syntymästä. Näitä kognitiivisia taitoja ovat esimerkiksi halu itsensä hallitsemiseen sekä ympäristön johdonmukaisuuden havainnointi (Kultti-Lavikainen ym. 2017, 13). Suurta kehitystä toiminnanohjauksen taidoissa tapahtuu ikävuosien 4 ja 6 välillä (Närhi, Karhu, Klenberg, Paananen & Puustjärvi 2019, 351). Perustoiminnot kehittyvät kuitenkin voimakkaasti vielä 7–8-vuotiailla, ja kehitys jatkuu läpi lapsuuden ja nuoruuden varhaisaikuisuuteen saakka (Mäntymaa ym. 2016). Moraine (2015, 13) sekä Sandberg (2021a) toteavat, että taidot kypsyvät lopulta vasta noin kolmenkymmenen ikävuoden tienoilla.

Toiminnanohjaus kehittyy, kun eri osa-alueisiin vaikuttavat aivoalueet kypsyvät (Mäntymaa ym. 2016). Klenberg ym. (2020) kirjoittavat, että eri taidot eivät kehity samaan tahtiin kerralla, vaan kehitys tapahtuu vaiheittain yhdistyen lopulta toiminnanohjauksen taitojen kokonaisuudeksi. Ensimmäisenä toiminnanohjauksen taidoista kehittyvät perustoiminnot, joiden kypsyminen on edellytys monimutkaisempien säätelyprosessien kehitykselle. Sen lisäksi kehitys vaatii pitkäjänteistä harjoittelua ja ohjausta (Klenberg ym. 2020, 20.) Myös ympäristö vaikuttaa toiminnanohjauksen kehitykseen, ja sen vuoksi esimerkiksi stressille altistuminen lapsena voi vaikuttaa aivojen kehitykseen, ja täten myös horjuttaa toiminnanohjauksen taitoja. Taitojen oppimisessa ja niiden kehityksessä on yksilöllisiä eroja. (Mäntymaa ym. 2016.)

Toiminnanohjauksen taitoja vaativiin tilanteisiin vaikuttavat kehityksen tason lisäksi muutkin tekijät. Esimerkiksi mieliala, motivaatio ja vireystila voivat heikentää sellaisista tilanteista selviytymistä, joissa tarvitaan oma-aloitteisuutta, suunnittelua ja oman käyttäytymisen kontrollointia (Kuikka ym. 2008, 248). On siis huomioitava, että mikäli tällaisista tilanteista selviämisen yhteydessä ilmenee vaikeuksia, taustasyynä eivät aina ole toiminnanohjauksen pulmat. Kuikka ym. (2008, 248) mainitsevat muiden tekijöiden vaikutuksen olevan haaste toiminnanohjauksen käsitteen käyttämiselle. Myös erilaiset kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt voivat vaikuttaa toiminnanohjaukseen, aiheuttaa sen pulmia ja siten haitata toimintakykyä arjessa. Esimerkiksi aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön (ADHD), autismikirjon häiriöiden sekä Touretten oireyhtymän kohdalla toiminnanohjauksen vaikeudet ovat tavallisia. (Klenberg ym. 2020, 27.) Myös henkilöillä, joilla on esimerkiksi CP-vamma, epilepsia (Sandberg 2021a) tai etuotsalohkon vaurio (Vilkki & Saunamäki 2015, 73–74), voi olla pulmia tai häiriöitä liittyen toiminnanohjauksen taitoihin.

Toiminnanohjauksen häiriöt ovat helpommin havaittavissa uusissa tai poikkeuksellisissa tilanteissa kuin rutinoituneissa toimissa (Vilkki & Saunamäki 2015, 84). Koska toiminnanohjauksen taidot ovat erityisen tarpeellisia uusissa tilanteissa, ei ole yllättävää, että toiminnanohjauksen häiriöt ilmenevät niissä tilanteissa, joissa automatisoituneet toimintatavat eivät riitä. Toiminnanohjauksen häiriöt voivat ilmetä esimerkiksi aloitekyvyttömyytenä, toiminnan joustamattomuutena tai sosiaalisen vuorovaikutuksen kömpelyytenä (Vilkki & Saunamäki 2015, 73–74). Koulussa toiminnanohjauksen vaikeudet voivat näkyä juuri aloittamisen vaikeutena, toiminnan suunnittelun hankaluutena tai pulmina joustavuuden kanssa. Myös toiminnan loppuun saattamisessa voi esiintyä vaikeuksia ja inhibitiokyky voi olla heikko, jolloin oppilas häiriintyy herkästi. (Sandberg 2021a.)

3 MUSIIKINOPETUS JA TOIMINNANOHJAUS

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 17) nousevat esille oppilaan oppimaan oppimisen taidot sekä itseohjautuvuuden tukeminen. Oppimaan oppimisen taitoja ovat esimerkiksi havaintojen tekeminen, tiedon hakeminen, tiedon arvioiminen ja tiedon muokkaaminen. Jotta nämä voivat toteutua, toiminnanohjauksen taidot ovat välttämättömiä. Oppimiskäsitys, jonka mukaan opetussuunnitelman perusteet on luotu, lähtee siitä, että oppilas on aktiivinen toimija (POPS 2014, 17). Samassa yhteydessä esille on nostettu esimerkiksi kyky tavoitteiden asettamiseen sekä ongelmanratkaisuun. Oppimiskäsityksen mukaisilla taidoilla, joita oppilaan olisi tarkoitus oppia, on selvästi yhteistä toiminnanohjauksen taitojen kanssa. Itseohjautuvuuden tukeminen tulisi huomioida esimerkiksi opetuksessa käytössä olevissa opetusmenetelmissä (POPS 2014, 31). Myös lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019) opiskelijan itseohjautuvuuden vahvistaminen on yksi yleisiä opetuksen tavoitteita. Itseohjautuvuuden perustana on auttaa opiskelijaa ymmärtämään omaa oppimistaan ja hänelle itselleen parhaiten sopivia oppimisstrategioita. (LOPS 2019, 59.) Oppimisen taidon ja halun vahvistamisen avulla tuetaan paitsi itseohjautuvuutta myös muita toiminnanohjaukseen liittyviä kykyjä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 20, 142, 264, 423) olevissa musiikin oppiaineeseen kirjatuissa tavoitteissa on jokaisen vuosiluokan tavoitteiden yhtenä osana oppimaan oppimisen taidot. Myös lukion musiikin opetuksen tavoitteissa on mukana toiminnanohjauksen osa-alueita tai niitä edellyttäviä kykyjä. Listauksissa ovat esimerkiksi taito tarkastella asioita eri näkökulmista, omien toimintatapojen kehittäminen sekä musiikillisten tavoitteiden asettaminen (LOPS 2019, 340–341). Oppimaan oppimisen tavoitteet musiikissa liittyvät vahvasti harjoitteluun sekä tavoitteisiin musiikillisessa toiminnassa. Tavoitteiden vaatimustaso nousee oppilaan iän myötä. Harjoittelulla viitataan esimerkiksi siihen, että oppilas havaitsee harjoittelun merkityksen musiikin oppimiselle tai kehittää harjoittelemalla omia musiikillisia taitojaan. Oppilaan tavoitteena on myös itse harjoitella musiikin oppimiseen liittyvien tavoitteiden asettamista, ja ensimmäisten vuosiluokkien jälkeen myös arvioida sitä, kuinka tavoitteiden saavuttaminen edistyy. (POPS 2014, 142, 264, 423.) Kaikki edellä mainitut oppimaan oppimiseen liittyvät tavoitteet vaativat toiminnanohjauksen taitoja. Esimerkeistä voi suoraan nostaa esille tavoitteiden asettamisen ja niiden saavuttamisen arvioinnin, jotka itsessään kuuluvat toiminnanohjaukseen. Myös musiikillisen osaamisen kehittäminen sekä harjoittelu vaativat toiminnanohjauksen taidoista muun muassa aloitekykyä, tarkkaavuutta sekä

työmuistia. Oppilas voi kokea harjoittelamisen tylsänä tai hänellä voi olla motivaation puute. Erityisesti tällöin tarvitaan toiminnanohjausta. Omien toimintatapojen kehittäminen puolestaan edellyttää esimerkiksi arviointikykyä ja suunnitelmallisuutta.

Opetussuunnitelmissa korostuu oppilaan itseohjautuvuuden ja oma-aloitteisen toiminnan ohjaaminen ja kehittäminen. Tarkoituksena on siis tukea oppilaan toiminnan kehitystä siten, ettei hän juuri tarvitse ulkopuolelta tulevaa ohjausta. Kerola ym. (2009, 169) esittävät itseohjautuvuuden olevan oppimisen päämäärä. Kultti-Lavikainen ym. (2017) taas kirjoittavat opetuksen usein keskittyvän liikaa sisällön oppimiseen oppimaan oppimisen taitojen sijaan. He esittävät, että oppimaan oppimista tulisi opettaa johdonmukaisesti. Samaan aikaan he toteavat oppimaan oppimisen olevan vaikeaa lapsille, joilla on toiminnanohjauksen pulmia. (Kultti-Lavikainen ym. 2017, 21.) On kuitenkin huomioitava, että oppimaan oppiminen edellyttää sekä opittavaa asiaa että toiminnanohjausta. Oppimaan oppiminen vaatii harjoittelua. Oppilas tarvitsee myös jonkin oppisisällön, jonka avulla hän harjoittelee oppimaan oppimisen taitoa. Taitoa opetellessaan oppilaalla voi olla esimerkiksi tehtävänä selvittää jazz-musiikin tyylipiirteitä. Samanaikaisesti, kun oppilas saa lisää tietoa jazz-musiikista, hän harjoittelee muun muassa tiedon hankintaa ja oppii tuntemaan, mikä on hänelle itselleen paras strategia painaa uudet tiedot mieleen. Tietojen ja taitojen oppiminen kulkevat siis käsi kädessä oppimaan oppimisen kanssa ja ne tukevat toinen toisiaan. Toiminnanohjaus on taas luonnollisesti välttämätöntä, koska toiminnanohjauksen taidot ovat edellytys uuden oppimiselle.

Huotilainen (2013) kirjoittaa musiikin harrastuksena vaativan toiminnanohjaukselta ja tarkkaavuudelta paljon. Hän kertoo esimerkkinä kuorossa laulavan joutuvan kiinnittämään samanaikaisesti tarkkaavuuttaan sekä omaan, muiden kuorolaisten että johtajan toimintaan. Voi olla, että kuorolainen lukee välillä myös sanoja tai nuotteja. (Huotilainen 2013, 106.) Tarkkaavuutta on siis osattava suunnata, siirtää ja ylläpitää toiminnan aikana. Siitä, että musiikki harrastuksena haastaa toiminnanohjauksen taitoja ja tarkkaavuutta, voi päätellä musiikin oppiaineena tekevän samoin esimerkiksi yhteismusisointitilanteissa.

Huotilainen (2013) perustelee musiikin harjoittavaa vaikutusta tarkkaavuuteen monikanavaisella oikea-aikaisuudella. Sitä hän havainnollistaa musiikin keskeytymisellä soitto- tai laulutilanteessa, mikäli tarkkaavuus herpaantuu hetkeksi. Keskeytymisen tapahtuessa miltei välittömästi, kun tarkkaavuus on siirtynyt, oppilas saa palautteen nopeasti useamman eri aistikanavan, esimerkiksi kuulon kautta. (Huotilainen 2013, 106.) Peruskoulun musiikin-

tunneilla voi olla erilaisia ärsykeitä, joihin oppilaan huomio kiinnittyy. Esimerkiksi jos oppilaat harjoittelevat itsenäisesti eri soittimien parissa omia osuuksiaan eikä kuulokkeiden käyttö ole mahdollista, voi muiden oppilaiden harjoittelu varastaa oppilaan huomion. Tai jos luokassa on haasteita työrauhan kanssa, muiden oppilaiden aiheuttama häiriö saattaa haitata tarkkaavuuden suuntaamista haluttuun tehtävään ja näin ollen kyseisestä tehtävästä suoriutumista.

Tarkkaavuuden lisäksi musiikinopetuksessa oppilaalta vaaditaan kykyä itsenäiseen työskentelyyn. Musiikinopetuksessa tulee usein vastaan tilanne, jossa oppilaat tekevät eri asioita yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Kun yhteismusisointitilanteissa hyödynnetään tavallisesti samaan aikaan useita soittimia, luokka jakautuu pienempiin ryhmiin. Jokaisella ryhmällä on oma vastuualueensa yhdessä soitettavasta musiikista. Esimerkiksi kitarat ja koskettimet voivat vastata harmoniasta ja rummut ja basso luovat pohjan musiikille. Opettaja ei voi antaa kaikkien soitinryhmien soittajille neuvoja samanaikaisesti, vaan oppilaan on pystyttävä sillä välin harjoittelemaan itsenäisesti, kysymään neuvoa muilta oppilailta tai odottamaan opettajan vapautumista. Kyseisessä tilanteessa oppilas tarvitsee muun muassa kykyä aloitteellisuuteen, suunnitelmallisuuteen, tarkkaavuuteen ja käyttäytymisen kontrolliin. Yhdessä oppimaan oppimisen harjoittelu ja musiikin opiskeluun vaadittavat taidot tarjoavat toiminnanohjaukselle haasteen.

4 KOLMIPORTAINEN TUKI

Perusopetuslaki (2010/642, 30 §) määrää, että oppilaalla on oikeus sekä oppimisen että koulunkäynnin tukeen välittömästi, kun tuen tarve on käynyt ilmi. Moberg ym. (2015) esittelevät Suomessa käytössä olevaa kolmiportaisen tuen mallia, johon kuuluvat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Kyseinen tukimalli on ollut käytössä vuodesta 2011 (Moberg ym. 2015). Kolmiportaisen tuen lisäksi oppilaalle voidaan tarjota oppilashuollon palveluita, kuten psykologin tai kouluterveydenhuollon tarjoamaa tukea. Oppilashuollon tarjoamaan tukeen vaaditaan oppilaan sekä mahdollisesti huoltajan lupa, kun taas esimerkiksi tehostetun ja erityisen tuen tarpeen selvittämiseen oppilaan ja huoltajan suostumus ei ole välttämätön. (Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuolto 2014.) Tuen ensimmäinen porras eli yleinen tuki kuuluu jokaiselle koulun oppilaalle ja tarkoittaa laadukasta perusopetusta (Sandberg 2021a). Yleinen tuki sisältää muun muassa tukiopetuksen, osa-aikaisen erityisopetuksen sekä eriytetyn opetuksen (Moberg ym. 2015).

Tehostettu tuki on mallin seuraava voimakkaampi tuen aste, johon kuuluvat kaikki samat tukitoimet kuin yleisessä tuessa (Moberg ym. 2015). Tehostettu tuki on kuitenkin yleistä monimuotoisempaa ja sitä annetaan, mikäli yleisen tuen taso ole riittävä. Tasolla ovat saatavilla kaikki perusopetuksen tukimuodot lukuun ottamatta kokoaikaista erityisopetusta ja yksilöllistettyjä oppiaineita. (Sandberg 2021a.) Tehostettu tuki on oppilaille, joilla on tarve säännölliselle tai samaan aikaan useammalle eri tuen muodolle (Moberg ym. 2015). Sekä Moberg ym. (2015) että Sandberg (2021a) nostavat esiin pedagogisen arvion sekä oppimissuunnitelman, jotka molemmat vaaditaan oppilaan siirtyessä yleisestä tuesta tehostetun tuen piiriin. Sandberg (2021a) kirjoittaa, että pedagogisessa arvioissa kartoitetaan oppilaan tilannetta kokonaisuutena ja siihen kirjataan muun muassa oppilaan vahvuuksia, kiinnostuksen kohteita, aiemmin hänelle annettuja yleisen tuen muotoja ja arvio siitä, millaista tukea jatkossa oppilas tarvitsee. Pedagogisen arvion perusteella moniammatillinen työryhmä tekee päätöksen, siirtyykö oppilas tehostetun tuen portaalle vai jääkö hän yleisen tuen tasolle. Oppimissuunnitelman tulee sisältää tieto esimerkiksi siitä, millaisia tukitoimia oppilaalle järjestetään ja miten yhteistyö oppilaan, huoltajien, koulun ja mahdollisten muiden tahojen kanssa on suunniteltu. Oppilas, huoltaja ja mahdollisesti muu asiantuntija osallistuu oppimissuunnitelman laatimiseen. (Sandberg 2021a.)

Mikäli myös tehostettu tuki todetaan riittämättömäksi, oppilaalle tehdään pedagoginen selvitys, jossa selvitetään, onko erityisen tuen portaalle siirtyminen tarpeen (Moberg ym. 2015). Selvitykseen kirjataan samankaltaisia asioita kuin pedagogiseen arvioon. Sen tulee sisältää tietoa oppilaan aiemmin saamasta tuesta, oppilaan tilanteesta sekä siitä, miten oppiminen on edennyt. Pedagoginen selvitys tehdään eri ammattiryhmien välisessä yhteistyössä ja siihen kuuluu niin opettajien kuin oppilashuollon ammattilaisten lausuntoja. (Sandberg 2021a.) Pedagogisen selvityksen sekä oppilaan ja hänen huoltajan kuulemisen perusteella opetuksen järjestäjä voi tehdä kirjallisen erityisen tuen päätöksen. Erityinen tuki on tuen tasoista intensiivisin. (Moberg ym. 2015.) Erityiseen tukeen kuuluvat kaikki perusopetuksessa olevat tuen muodot aina yksilöllistettyyn oppimäärään tai toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen saakka (Sandberg 2021a). Jos oppilaalle on myönnetty erityisen tuen päätös, hänelle tulee tehdä HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Moberg ym. 2015). Suunnitelmaan kirjataan kaikki tieto oppilaan tukitoimista ja opetuksesta erityisen tuen päätöksen mukaisesti. HOJKS sisältää esimerkiksi oppilaan tavoitteita oppimisen suhteen ja opetuksen järjestämistä koskevaa tietoa. (Sandberg 2021a.)

Tuen tasolta seuraavalle siirtyminen vaatii siis aina arviointia ja oppilaan tilanteeseen paneutumista. Myös kirjallinen raportointi ja yhteistyö eri toimijoiden kanssa ovat osa tuen portaiden välillä liikkumista. Sandberg (2021a) muistuttaa jatkuvan arvioinnin tärkeydestä ja pedagogisten suunnitelmien pitämisestä ajan tasalla. Vaikka osa oppilaista on samalla tuen portaalla koko kouluaikansa, oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarve tai oppilasta parhaiten palvelevan tuen muoto voi toisilla muuttua. Kolmiportaisen tuen eri tasoilla on mahdollista liikkua molempiin suuntiin. (Sandberg 2021a.)

Kolmiportainen tuki on saanut kritiikkiä siitä, ettei se käytännössä toimi. Esimerkiksi opetusalan ammattijärjestö OAJ (2020) on nostanut tuen toimimattomuuden esiin. OAJ:ssa nähdään, että tehostetun ja erityisen tuen raja on epäselvä, erityisopetuksen resurssit ovat vähäiset eikä oppilas aina saa tarvitsemaansa tukea. Kritiikkiä saa myös se, ettei sama tukimalli ole käytössä kaikilla kouluasteilla. OAJ:n tarjoama ratkaisu tilanteeseen olisi pitäytyä kolmiportaisessa tuessa, mutta ottaa se käyttöön myös varhaiskasvatuksessa ja toisella asteella. Sen lisäksi ehdotuksissa on esillä muun muassa byrokratian selkeyttäminen sekä erityisopettajamitoitukset. (OAJ 2020, 1, 5.) Eklund, Sundqvist, Lindell, ja Toppinen (2021) tuovat esille, että opettajat kokevat erilaisten asiakirjojen käyttämisen sekä tuen portaiden välillä liikkumisen epäselvyyden olevan tuen huonoja puolia, ja toteavat näiden ongelmien

viittaavan uudistamistarpeisiin. He kirjoittavat oman tutkimuksensa osoittavan, että opettajilla on myönteisempi asenne kolmiportaiseen tukimalliin sekä omaan opettajan rooliinsa tuessa verrattuna aiempien tutkimusten tuloksiin. Kuitenkin he mainitsevat, ettei tutkimuksen tulokset ole helposti yleistettävissä, koska otanta oli suhteellisen pieni. (Eklund ym. 2021, 740). Tuen rakenteissa ei vuosien 2020 ja 2021 jälkeen ole tapahtunut muutosta, vaan keskustelu on edelleen ajankohtaista.

Kolmiportaisen tuen rinnalla on myös vaativa erityinen tuki. Vaativa erityinen tuki ei kuitenkaan ole tuen taso, vaan tukikeino, jota tarvitseva oppilas voi olla millä tahansa kolmiportaisen tuen tasolla. Käsitettä ei ole mainittu perusopetuslaissa tai perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, mutta ammatillisen koulutuksen laissa siitä on olemassa oma pykälä. (Sandberg 2021a.) OAJ (2020, 5) esittää, että vaativa erityinen tuki tulisi jatkossa tunnistaa kaikilla kouluasteilla eikä vain toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Vaativan erityisen tuen käsite on saanut alkunsa Jyväskylän yliopiston ja Helsingin yliopiston VETURI-hankkeesta. Hanke käsittelee perusopetuksen erityisen tuen tutkimusta ja kehittämistä. Hankkeessa vaatavuus-termillä viitataan lapsiin, joiden opetukseen ja tukemiseen osallistuu ammattilaisia useista eri ammattiryhmistä aina henkilökohtaisista avustajista sairaanhoitajiin ja musiikkiterapeutteihin. (Ojala ja muu aiheeseen perehtynyt tutkijaryhmä 2015, 3, 26, 32.) Vaativan erityisen tuen piirissä tuki onkin moninaisempaa, syvällisempää, kattavampaa sekä määrältään suurempaa kuin erityisessä tuessa, ja usein siinä hyödynnetty työote sekä osaaminen on vahvasti monialaista. Oppilailla, jotka saavat vaativaa erityistä tukea, voi olla esimerkiksi vakavia psyykkisiä pulmia, kehitys- tai monivammaisuutta tai autismikirjon häiriöitä. (Ojala ym. 2015, 7.) Myös jokaisella vaativaa erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla on yhtäläinen oikeus musiikinopetukseen.

5 TOIMINNANOHJAUKSEN TUKEMINEN

Toiminnanohjauksen taitoja voidaan tukea niin koulun, luokan kuin oppilaan tasolla. Taitojen harjoittelun avulla oppilas kykenee työskentelemään entistä itsenäisemmin, eikä ole yhtä riippuvainen ympäristöstä saamastaan tuesta (Klenberg ym. 2020, 74). Sopivien tukitoimien valitsemiseen vaikuttavat muun muassa ikä, kehitystaso, oppilaan vahvuudet ja se, onko oppilaalla muita tuen tarpeita. Siinä, kuinka paljon ja millaista tukea kukin oppilas tarvitsee, on vaihtelua osan hyötyessä ryhmän tasolla toteutettavasta tuesta ja toisten tarvitessa huomattavasti yksilöllisempää ja monipuolisempaa tukea. (Sandberg 2021a.) Toiminnanohjauksen tukemisen keskiössä ovat ympäristön muokkaaminen, välitön, positiivinen palaute sekä selkeät toimintaohjeet ja käyttäytymisodotukset. Varhaiskasvatuksen ja koulun tukitoimet ovat merkittävässä asemassa toiminnanohjauksen kehityksen tukemisessa. (Närhi ym. 2019, 350.)

Toiminnanohjauksen taitojen harjoitteluun voi hyödyntää Vygotskin lähikehityksen vyöhykettä (Hänninen 2001). Lähikehityksen vyöhykkeellä on mahdollista saavuttaa toisen avulla niitä taitoja, joihin omat kyvyt eivät vielä riitä. Opetuksessa lähikehityksen vyöhykettä tulisi hyödyntää välineenä, jonka avulla oppilaan halu kehittymiselle kasvaa. (Hänninen 2001, 92.) Keskeistä taitojen harjoittelun kohdalla on siis sopivan haasteen tarjoaminen. Oppilaalle kohdistetut vaatimukset eivät kuitenkaan voi olla liian suuria, jotta hänen on mahdollista saavuttaa ne – joko muiden avustuksella tai itsenäisesti.

Lähikehityksen vyöhykkeen hyödyntämisen ja opetussuunnitelmissa itseohjautuvuuden korostamisen välillä on havaittavissa hieman ristiriitaisuutta. Siinä, missä lähikehityksen vyöhykkeen perusteella oppilaalle kannattaisi tarjota haasteita, jotka ovat saavutettavissa esimerkiksi opettajan avulla, opetussuunnitelma kannustaa ohjaamaan oppilasta itseohjautuvaan toimintaan. Kultti-Lavikainen ym. (2017) tuovat tähän liittyen esiin tuen oikea-aikaisuuden merkityksen. He puhuvat minimaalisen tuen periaatteesta, jonka mukaan neuvoja ja ohjeita annetaan vasta siinä vaiheessa, kun oppilas ei omin avuin pysty suorittamaan tehtävää. Oikeaan aikaan annetulla tuella oppilaan on kuitenkin mahdollista saattaa tehtävä loppuun. (Kultti-Lavikainen 2017, 22.) Musiikinopetuksessa vastaavanlaisessa tilanteessa opettaja voisi esimerkiksi antaa oppilaille tehtävän, jossa oppilaiden tulisi nimetä nuottien aika-arvoja. Jos tehtävä osoittautuisi oppilaalle liian vaikeaksi, eikä hänellä olisi taitoa hankkia tietoa tai soveltaa sitä, opettaja tulisi apuun. Oksanen ja Sollasvaara (2019, 63) tuovat myös esille, että

oppilas, jolla on pulmia aloitekyvyssä, voi hyötyä siitä, että joku muu auttaa hänet tehtävän kanssa alkuun. Tämän jälkeen itsenäinen toiminta voi taas sujua. Voisi siis ajatella, että opetuksessa tulisi löytää tasapaino oppilaan itseohjautuvuuden sekä opettajalta saadun tuen välillä. Kumpikaan ääripäistä tuskin palvelee oppilaan kehitystä toivotulla tavalla.

Klenberg ym. (2020) kirjoittavat arvioinnista ja sen tärkeydestä tuen suunnittelussa. Arvioinnin avulla voidaan selvittää, millaisia oppilaan toiminnanohjaukseen liittyvät vaikeudet ovat ja löytyykö oppilaalta muita mahdollisia oppimista ja käyttäytymistä haittaavia vaikeuksia. Samalla kartoitetaan, onko esimerkiksi oppilaan fyysisessä ympäristössä, opetustilanteissa tai muiden oppilaiden kanssa käydyssä vuorovaikutuksessa tekijöitä, jotka heikentävät oppilaan toiminnanohjausta. Arviointi on myös välttämättömyys kehityksen seuraamiselle. (Klenberg ym. 2020, 44–45.) Jos oppilaan taitoja tai tukitoimia ei säännöllisesti arvioida, on miltei mahdotonta seurata, kehittyvätkö oppilaan taidot tai onko tukitoimista hyötyä. Arvioinnin avulla voidaan myös löytää muutosta kaipaavat käytännöt tai ympäristöt.

5.1 Minäpystyvyys ja palaute

Kerola ym. (2009, 169) toteavat, että emotionaalinen ilmapiiri on kaiken opetuksen kivijalka. Oppilaan kokema turvallisuuden tunne koulu- ja luokkaympäristössä tukee hänen oppimistaan ja kasvuun. Koulussa turvallisuuden tunteen saavuttamiseksi tarvitaan muun muassa kokemus hyväksynnästä ja välittämisestä sekä luottamuksesta. (Salovaara & Honkonen 2011, 17–18.) Turvallisuutta voi edistää esimerkiksi työrauhasta huolehtimalla sekä yhteisillä säännöillä, joihin kaikki sitoutuvat (Salovaara & Honkonen 2011, 129–130). Turvallisuuden tunnetta vahvistamalla parannetaan myös luokan ilmapiiriä ja vaikutetaan oppilaiden kokemuksiin tunteisiin. Tunteet taas vaikuttavat oppimiseen ja esimerkiksi siihen, pystyykö oppilas keskittymään. (Kerola ym. 2009, 174.) Toiminnanohjauksen kannalta myös turvallinen ja myönteinen ilmapiiri ovat tärkeitä. Esimerkiksi kun luokassa on työrauha, oppilaan on helpompi suunnata tarkkaavuuttaan haluttuun asiaan. Oppilaan on myös helpompi säädellä käyttäytymistään ja impulssejaan, kun ympäristössä ei ole jatkuvasti tarkkaavuutta provosoivia ärsykeitä.

Kultti-Lavikainen ym. (2017) kirjoittavat, että minäpystyvyyden vahvistaminen on hyvin tärkeää oppilailla, joilla on toiminnanohjauksen vaikeuksia. Erityisesti he ovat kohdanneet

monesti epäonnistumisia. Toistuvat epäonnistumisen kokemukset niin koulussa kuin muussa arjessa voivat johtaa siihen, että oppilas kokee yleisesti huonommuuden tunteita eikä koe sinnittelyn tehtävän eteen kannattavan. Tällöin oppilas voi lopulta alisuoriutua. (Kultti-Lavikainen ym. 2017, 36.) Minäpystyvyydellä tarkoitetaan arviota siitä, kuinka hyvin itse kokee pystyvänsä toimimaan ja suoriutumaan eri tilanteissa (Paananen 2020). Minäpystyvyyden muodostumiseen vaikuttavat aiemmat kokemukset, havainnot toisten kokemuksista, ympäristöstä tuleva palaute sekä tunteet ja niiden tulkinta. Pystyvyykokemusten muodostumisessa keskeisintä ovat kuitenkin kokemukset tehtävän aikana ja omat tulkinnat saavutetusta tuloksesta todellisen lopputuleman sijaan. (Aro ym. 2014, 16.)

Aro ym. (2014) kirjoittavat, että minäpystyvyyksäitykset vaikuttavat sitkeyteen ja haluun yrittää vaikean tilanteen tai tehtävän kohdalla. Minäpystyvyyssuskomusten mukaiset oletukset tulevasta toiminnasta ovat myös paikkaansa pitävämpiä kuin aiemmat saavutukset. He esittävät, että mikäli oppilas uskoo omiin kykyihinsä, oppii hän todennäköisemmin uutta. Oppilas jaksaa työskennellä, vaikka tehtävä tuntuisi vaikealta. (Aro ym. 2014, 16–18.) Oppilaan minäpystyvyyttä vahvistamalla voidaan siis useimmiten vaikuttaa myös oppimiseen. Ulkopuolelta saadun palautteen ollessa yksi pystyvyyssuskomuksiin vaikuttavista tekijöistä, minäpystyvyyttä on mahdollista myös edistää.

Yksi merkittävimpiä keinoja oppilaan minäpystyvyyssuskomusten vahvistamiseen on kannustava palaute. Esimerkiksi Närhi ym. (2019, 350) sekä Sandberg (2021a) korostavat myönteisen ja välittömän palautteen merkitystä myös toiminnanohjauksen tuessa. Lapsena ympäristöstä saatu palaute vaikuttaa minäpystyvyyteen koko elämän ajan. Sen vuoksi on tärkeää huomioida, miten ja millaista palautetta lapsille annetaan. (Aro ym. 2014, 17.) Kannustavan palautteen säännöllisyys nousee esille myös erilaisissa käyttäytymisen, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen tukimalleissa. Esimerkiksi Check in Check out -tuen toimivuuden esitetään perustuvan säännönmukaiseen positiiviseen vahvistamiseen (Karhu ym. 2017, 12). Myös palautteen välittömyys on tärkeää, kun opetetaan toimintatapoja. Mitä nopeammin palautteen tilanteessa antaa, sitä tehokkaampaa se on. (Närhi 2018, 146.)

Aro ym. (2014) muistuttavat hyvän palautteen olevan selkeää ja mahdollisimman konkreettista. Suositeltavaa on myös, että palaute kohdistuu oppilaan toimintaan tai tilanteeseen, eikä koskisi oppilasta itseään. (Aro ym. 2014, 17.) Musiikinopetuksessa esimerkiksi on toimivampaa kehua

oppilasta siitä, että hän osasi soittaa oman osuutensa hienosti kuin sanoa hänen olevan taitava soittaja. Salovaara ja Honkonen (2011, 92) toteavat, että opettaja ei voi kehua oppilaitaan liikaa, kun on kyse oppilaan itsetunnon vahvistamisesta. Aro ym. (2014) kuitenkin esittävät, että vaikka kannustava palaute on tärkeää, jatkuva palautteen antaminen voi saada oppilaalle aikaan kokemuksen siitä, että hän on arvioinnin kohteena. Runsaan palautteen myötä kriittinen suhtautuminen itseensä voi lisääntyä niiden oppilaiden kohdalla, jotka valmiiksi ajattelevat itsestään kielteisesti. Aro ym. jatkavat, että on tärkeää, että lapsi kokee palautteen liittyvän aidosti hänen suoriutumiseensa sen sijaan, että palaute johtuu sen antajan asemasta. Esimerkiksi hän nostaa mielikuvan siitä, että opettajat kehuvat aina oppilaitaan. Liiallinen myönteinen palaute, joka ei ole tarpeeksi täsmällistä, ei välttämättä ole oppilaasta uskottavaa. (Aro ym. 2014, 15–18.)

5.2 Selkeyttä ja struktuuria

Opetuksessa oppilaan tukeminen alkaa jo sitä suunniteltaessa. Toiminnan suunnittelusta toiminnanohjauksen taitoja tukeväksi hyötyvät kaikki luokan oppilaat yksilöllisempää tukea tarvitsevien rinnalla. Kyseessä on siis yleisen tuen taso. Opetuksessa tarkoituksenmukaista onkin riittävästä ja hyvästä yleisestä tuesta huolehtiminen jokaista oppilasta ajatellen. Vasta sen jälkeen siirrytään tarkastelemaan haasteita yksilötasolla, jos sille on tarvetta. (Karhu ym. 2017, 19.) Kun toiminnanohjauksen tukemisessa keskitytään opetuksen ja ohjeiden selkeyteen, muutetaan ympäristöä, jossa oppilas toimii. Tällöin ollaan myös kahden olennaisen toiminnanohjauksen tuen piirteen äärellä.

Kerola ym. (2009) tuovat kirjassaan esille strukturoidun opetuksen eli sellaisen opetuksen muodon, jonka rakenteet on suunniteltu selkeiksi. Strukturoitu opetus on erityisen hyödyllistä autismikirjon oppilaille ja heille se on yksi kuntoutuksen perusmenetelmä. Strukturoidun opetuksen toimintatavoista hyötyvät kuitenkin monet muutkin oppilaat ja sen piirteitä löytyy kaikesta suunnitelmallisesta opetuksesta. (Kerola ym. 2009, 167–169.) Oksanen ja Sollasvaara (2019, 73) esittävät, että rakenteiltaan selkeästä opetuksesta eivät pelkästään hyödy, vaan sitä myös tarvitsevat monet, joilla ei ole neuropsykiatrisia häiriöitä tai poikkeavuuksia. Myös Sandberg (2021a) nostaa esille, että ennalta jäsenneilty toiminta, jossa on selkeä rakenne, tukee jokaista ryhmän oppilasta. Monet hänen listaamista toiminnanohjauksen pedagogisen tuen

ohjeista, kuten täsmällisten ja vaiheistettujen ohjeiden antaminen, ovatkin juuri struktuurin selkeyttämistä.

Kerola ym. (2009) kirjoittavat, että opetuksessa voidaan strukturoida esimerkiksi tilaa, henkilöitä ja opetusmenetelmiä. Tilan strukturointi tarkoittaa muun muassa sitä, että tavaroille on omat paikkansa tai tietty toiminta järjestetään aina samassa tilassa. Henkilöitä strukturoitaessa mietitään etukäteen, ketkä oppimistilanteeseen osallistuvat. Opetusmenetelmien kohdalla taas pohditaan, miten oppilas yksilönä oppii. (Kerola ym. 2009, 167–173.) Musiikinopetuksessa struktuuriksi voidaan lukea esimerkiksi se, että kaikilla soittimilla on omat paikkansa tai jokaisella oppitunnilla on jokin toistuva elementti, jolla voi vaikkapa aloittaa tai päättää oppitunnin. Oksanen ja Sollasvaara (2019, 73) korostavat, että erityisen tärkeää on, että struktuuri on lapselle ymmärrettävä. Kun oppilaalla on ymmärrys esimerkiksi oppitunnin etenemisestä ja tavoitteista, hänen on helpompi mukauttaa omaa toimintaansa niihin. Hänellä on myös parempi käsitys ajankulusta ja enemmän tietoa siitä, kuinka paljon kullekin tehtävälle on varattu aikaa. Struktuuri mahdollistaa hyvät ja selkeät olosuhteet itsenäisen toiminnan harjoittelulle. (Kerola ym. 2009, 167–169.)

Sandberg (2021a) suosittelee kiinnittämään opetusta suunnitellessa huomiota siihen, että lyhyemmät oppimistuokiot ovat tehokkaampia kuin pitkät ja että oppilaan tarkkaavuus pysyy lyhyissä opetushetkissä paremmin yllä. Hän kehottaa rakentamaan oppitunnin erilaisten oppimistilanteiden varaan (Sandberg 2021a). Musiikinopetuksessa näissä oppimistilanteissa voi hyödyntää erilaisia musiikinopetuksen osa-alueita tai erityyppisiä taitoja vaativia tehtäviä. Oppituntiin voi sisällyttää esimerkiksi kuuntelu- tai lauluharjoituksia, musiikkiliikuntaa tai tehtäviä, joissa oppilaat pääsevät harjoittelemaan improvisaatiota. Vaihtelua rakenteeseen saa myös vaihtelemalla sitä, työskennelläkö yksin, pienryhmissä vai koko luokka yhdessä. Yhtä oppituntia varten ei kuitenkaan kannata suunnitella liian montaa eri tehtävää, jotta jokaiselle osuudelle on riittävästi aikaa. Oppilaan ei silloin myöskään tarvitse liian tiheästi vaihtaa yhdestä tehtävästä seuraavaan toimintaan.

Oppilaan toiminnanohjauksen tukemisen kannalta selkeiden ohjeiden ja odotusten merkitys korostuu lähdeaineistoissa. Sandberg (2021a) kehottaa käyttämään lyhyitä, ytimekkäitä sekä selkeällä kielellä ilmaistuja toimintaohjeita. Ohjeiden ollessa riittävän lyhyet, oppilaan on helpompi muistaa, mitä hänelle annettiin tehtäväksi tehdä. Erityisesti tämä korostuu oppilailla, joilla on vaikeuksia työmuistin käytössä. Ytimekkyyden lisäksi, toimintaohjeita voi selkeyttää

osittamalla ja vaiheistamalla toimintaohjeita. Koko tehtävää varten suunnitellut ohjeet voidaan alkuun käydä kokonaisuudessaan vaihe vaiheelta läpi, jonka jälkeen palataan alkuun ja muistutetaan, mistä on tarkoitus aloittaa. (Sandberg 2021a.) Tehtävänannon hahmottamista sekä muistamista voi helpottaa myös kaikkien työskentelyvaiheiden kirjoittaminen näkyviin (Kultti-Lavikainen 2017, 21). Tällöin oppilas voi tarkistaa, mitä seuraavaksi kuuluikaan tehdä. Toiminnalle suunnitellut työskentelyn vaiheet auttavat oppilasta jäsentämään omaa toimintaansa ja työskentelemään tavoitteen saavuttamiseksi. Samalla opettaja toimii oppilaalle mallina siitä, millaisin tavoin työskentelyä voi suunnitella ja jäsenellä.

Yksi keino tehdä omista toimintaohjeista selkeämmät on ei- ja älä-sanojen välttäminen. Kieltämisen sijaan on toimivampaa ohjeistaa oppilasta toimimaan jollakin tavalla (Klenberg ym. 2020, 62–63). Ei- ja älä-sanoja käyttämällä estetään ei-toivottua käytöstä tai toimintaa. Kun taas käytetään ohjaavia ilmaisuja, ohjataan oppilasta toimimaan odotetulla tavalla. Esimerkiksi kun musiikinopetuksessa halutaan hiljaisuutta, voidaan oppilaita ohjeistaa laittamaan ukulelet kainaloon ja kuuntelemaan sen sijaan, että heitä kielletäisiin soittamasta. Tällöin myös vuorovaikutus on myönteisempää ja vältetään kieltämisen kulttuuria. Ajoittain on kuitenkin tarpeellista selventää, mitä ei saa tehdä (Salovaara & Honkonen 2011, 129). Ei ja älä tehoavat myös paremmin, kun kiellot eivät toistu ohjeissa ja puheessa koko ajan.

Luokalle tai oppilaalle suunnattujen toimintaohjeiden lisäksi koko koulun yhteisten sääntöjen tulee olla selkeät ja yhdenmukaiset. Yhteiset ja selkeät odotukset ovat käyttäytymisen tukemisen lähtökohta. On myös todella tärkeää, että koulussa toimiville aikuisille säännöt ja odotukset ovat selviä ja että heidän toimintansa on linjassa yhteisten sääntöjen kanssa. (Klenberg ym. 2020, 60.) Olen myös itse havainnut, kuinka merkityksellistä on, että aikuisilla on yhtäläinen näkemys siitä, millaista käytöstä oppilailta odotetaan. Jos eri opettajat odottavat oppilaalta erilaista käyttäytymistä tai sallivat erilaisia asioita, ei oppilas välttämättä enää tiedä, millainen toimintatapa on suotava. Näissä tilanteissa oppilas voi myös turhaan saada negatiivista palautetta, koska ei ole tiennyt, että hänen olisi pitänyt toimia toisin tai opettajalla ei ole ollut tietoa säännöistä. Myös koulun yhteisissä säännöissä on siis tärkeää ohjeistaa oppilaita haluttuun toimintatapaan (Klenberg ym. 2020, 60). Ohjaaminen toivottuun toimintatapaan helpottaa sekä oppilasta että opettajaa. Kun oppilaalle on selvää, mitä häneltä odotetaan, hänen on myös helpompi toimia odotusten mukaisesti. Selkeät ja johdonmukaiset odotukset ja ohjeet tukevat toiminnanohjauksen lisäksi itsesäätelyn ja muiden käyttäytymiseen liittyvien haasteiden kanssa kamppailevia oppilaita.

5.3 Toiminta-, tuki- ja kuntoutusmalleja

Toiminnanohjauksen tukemiseen on kehitetty erilaisia toiminta- ja kuntoutusmalleja. Tukimuodot ovat niitä oppilaita varten, joilla on toiminnanohjauksen vaikeuksia. Osa tukitoimista on suunniteltu myös tarkkaavuuden, itsesäätelyn tai muiden käyttäytymiseen vaikuttavien tekijöiden tukemiseen ja kuntouttamiseen. Kuntoutusmalleista monet toteutetaan ryhmäkuntoutuksena. Esimerkiksi Maltti-ryhmä ja Etsivät-ryhmä ovat ryhmämuotoisia kuntoutusmalleja (Kultti-Lavikainen ym. 2017, 17). Kuntoutuksen rinnalla on olemassa myös tuki- ja toimintamalleja, jotka on tarkoitettu koulumaailmaan. Malleissa on sekä yksilölle suunniteltuja että ryhmän toimintaa tukevia vaihtoehtoja. Erilaisiin tukimalleihin perehtymällä myös opettaja voi saada vinkkejä, joita on mahdollista soveltaa omien oppilaiden tarpeisiin. Niiden perusteella opettaja voi itse kehittää toimintamalleja oppilaan tukemiseksi, mikäli sille on tarvetta.

Karhu ym. (2017) esittelevät käyttäytymisen yksilölliseen tukemiseen tarkoitettua Check in Check out -toimintamallia. Malli on kehitetty tukemaan oppimisen ja koulunkäynnin kannalta suotuisaa käyttäytymistä. Check in Check out -tuessa oppilaalle asetetaan omat yksilölliset tavoitteet, joiden harjoittelua seurataan pistekortin avulla. (Karhu ym. 2017, 12.) Karhu ym. (2017) ovat eritelleet tukimallissa päivittäin toistuvat vaiheet, joista ensimmäinen on oppilaan ja CICO-ohjaajan aamutapaaminen. Siinä oppilas osoittaa olevansa valmistautunut koulupäivään ja saa itselleen pistekortin, johon pyytää päivän jokaisen oppitunnin jälkeen opettajalta arvioinnin. Iltapäivällä oppilas esittää kortin CICO-ohjaajalleen, joka tarkistaa onko oppilaan yksilöllisen tavoitteen mukainen pistemäärä saavutettu. Mallin tarkoituksena on myös vanhempien osallistaminen tuen toteuttamisessa, minkä vuoksi oppilas pyytää päivittäin huoltajalta allekirjoituksen pistekorttiinsa. (Karhu ym. 2017, 13.)

Oppilaan onnistumiset sekä odotetun käyttäytymisen vahvistaminen ovat syy Check in Check out -toimintamallin tehokkuudelle. Sen vuoksi opettaja tai ohjaaja antaa positiivista palautetta oppilaalle sekä aamun että iltapäivän tapaamisissa ja samalla, kun hän täyttää oppilaan pistekorttia. (Karhu ym. 2017, 12–13.) Positiivisen palautteen säännöllisyyden lisäksi pistekortissa oleellista on sen toimiminen muistutuksena oppilaalle hänen tavoitteistaan (Klenberg ym. 2020, 65). Tällaisten raamien pohjalta CICO-tukimallia on myös helppo soveltaa ja mukauttaa oppilaan pulmien ja tavoitteiden mukaisesti. Samankaltaisen pistekortin

avulla voi esimerkiksi seurata kehitystä vain tiettyjen tuntien osalta. Ratkaisevaa on kuitenkin palautteen ja toimintamallin johdonmukaisuus, säännöllisyys sekä positiivinen vahvistaminen.

Luokan toimintaa edistämään on kehitetty Työrauha kaikille -toimintamalli. Malli on suunniteltu erityisesti yläkoulun työrauhaongelmien vähentämiseksi ja ennaltaehkäisemiseksi sekä luokan yleisen oppimisilmapiirin edistämiseksi. Toimintamalli soveltuu kuitenkin myös alakoulun viimeisille luokka-asteille. (Kiiski, Närhi & Peitso 2012, 10.) Työrauha kaikille -toimintamalli on yleisen tuen luokkatasoinen tuki (Kiiski ym. 2012, 24). Kiiski ym. (2012) kertovat, että mallissa valitulle luokalle luodaan kaksi konkreettista toimintaohjetta liittyen keskeisimpiin työrauhaongelmiin. Tavoitteiden saavuttamista arvioidaan viikkoarviointilomakkeen avulla, johon opettajat kirjoittavat jokaisen oppitunnin jälkeen palautteen. Tekijät muistuttavat myös suullisesti annetun, välittömän ja kannustavan palautteen tärkeydestä. Kehitystä seurataan joka neljäs viikko ja mikäli tavoitteet on saavutettu ja käyttäytyminen on hyväksytyllä tasolla vakiintuneesti, tuen voi lopettaa. Jos uusia toimintatapoja ja taitoja ei jatkossa käytetä tai tuen tarve ilmenee muihin työrauhaongelmiin, mallin voi ottaa käyttöön uudestaan. (Kiiski ym. 2012, 75.) Edistämällä työrauhaa luokassa vahvistetaan toiminnanohjausta luomalla mahdollisimman hyvät puitteet toiminnalle. Mallissa on myös muuten toiminnanohjausta tukevia elementtejä, kuten selkeiden sääntöjen ja odotusten luominen sekä palautteen säännöllisyys.

6 POHDINTA

Toiminnanohjaus on kokonaisuus, jonka jokaisella osa-alueella on oma tehtävänsä. Jokaisen taidon hallitseminen edellyttää myös muita toiminnanohjauksen toimintoja ja kognitiivisia kykyjä. Erityisesti perustoiminnot kulkevat vahvasti rinnalla toiminnanohjausta vaativan toiminnan eri vaiheissa. Taidot tukevat toinen toisiaan ja muodostavat yhdessä toimiessaan kyvyn oman toiminnan suunnitteluun, ohjaamiseen sekä arviointiin. Näitä taitoja vaativia tilanteita tulee jokaiselle päivittäin vastaan. Hyvät toiminnanohjauksen taidot tukevat oppilaan toimintakykyä ja oppimista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) ohjaa opettajia suunnittelemaan opetusta ja työtapoja siten, että oppilaan itseohjautuvuus vahvistuu. Itseohjautuvuuden opettelu ja toiminnanohjauksen taidot ovat tärkeitä sekä koulussa että muussa arjessa. Kuitenkaan opetus, jonka tarkoituksena on reilusti vähentää oppilaan riippuvuutta ympäristöstä, ei välttämättä sovi kaikille. Perusopetuksen tavoitteena on Valtioneuvoston asetuksen (2012, 3§) perusteella paitsi tukea oppilaan oppimaan oppimisen taitoja ja edistää itseohjautuvuutta, myös tarjota hänelle kattava yleissivistys ja syvälinen sekä avara maailmankuva. Voisikin esittää kysymyksen, korostuuko oppilaan itseohjautuvuus ja vastuu omasta oppimisesta jo liikaa suhteutettuna perusopetuksen muihin tavoitteisiin. On oleellista muistaa oppilaan tyypillinen ikätasoinen kehitys ja asettaa itseohjautuvuudelle sekä toiminnanohjaukselle sopivan tasoisia haasteita.

Itseohjautuvuuden painottaminen perusopetuksessa olisi mielenkiintoinen tutkimuksen kohde. Voitaisiin tutkia, millä tavoin itseohjautuvuutta tuetaan ja kuinka varmistetaan se, että samalla huolehditaan oppiaineiden sisältöjen oppimisesta sekä yleissivistyksestä. Aihetta voisi tarkastella myös näkyvästi esillä olleiden PISA-tutkimusten tulosten laskusta suomalaisilla nuorilla. Selvitystä voisi tehdä siitä, onko peruskoulutuksen tavoitteella edistää oppilaiden itseohjautuvuutta jotakin kautta yhteyttä tulosten heikkenemiseen. Toinen tutkimusaihe, jonka haluan nostaa, on toiminnanohjaus sekä musiikinopetus yhdessä. Musiikki oppiaineena haastaa toiminnanohjausta paitsi kokonaisuudessaan myös sen eri osa-alueita. Tutkimuskysymyksenä voisi olla esimerkiksi, mihin toiminnanohjauksen taitoihin musiikkia opettamalla voidaan erityisesti vaikuttaa tai miten musiikkia voisi hyödyntää toiminnanohjauksessa muiden oppiaineiden opetuksessa.

Kun on kyse opettajan mahdollisuuksista tukea oppilaan toiminnanohjausta, korostuvat ympäristön muuttaminen oppilaan tarpeiden mukaisesti, opetuksen selkeys ja myönteinen palaute. Huomionarvoista on myös tarjotun tuen oikea-aikaisuus. Se, että tuen lähtökohtana on ympäristön muuttaminen, viestii oppilaan arvostuksesta ja hyväksymisestä. Taustalla on arvopohja, joka antaa kaikille mahdollisuuden olla oma itsensä. Näin vahvistetaan myös turvallista ja positiivista ilmapiiriä. Kun muutetaan ympäristöä, myös oppilas kokee, ettei hänen tarvitse tai kuulu muuttua vaan häntä arvostetaan sellaisena kuin hän on.

Kaiken kaikkiaan voisi sanoa, että opettajalle on tarjolla paljon välineitä, joiden avulla hän voi opetuksessa tukea oppilaan toiminnanohjausta. Oikeastaan keskiössä ovat opetuksessa huomioon otettavat perusasiat ja tukea pystyy tarjoamaan paljon myös yleisen tuen asteella. Pitkälti tuen muodoissa pyritään vastaamaan kolmeen kysymykseen. Ensimmäisenä siihen, onko ympäristössä jotain, mitä tarvitsisi muuttaa, jotta oppilaan on helpompi toimia. Toisena esillä on se, kuinka opetuksesta saa mahdollisimman toimivaa ja selkeää. Kolmanneksi taas on pohdittava, millaista vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välille kannattaa rakentaa ja miten oppilaalle tulisi ohjeita viestittää. Kyse on siis opetuksen laadusta, toimintaa tukevasta oppimisympäristöstä, selkeästä viestinnästä ja oppilaan kannustamisesta.

LÄHTEET

- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S., Paananen, M., & Vehniäinen, J. (2014). *Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin* (1. painos.). Niilo Mäki Instituutti.
- Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M., & Toppinen, H. (2021). A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European journal of special needs education*, 36(5), 729–742.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in cognitive sciences*, 16(3), 174–180.
- Huotilainen, M. (2013). Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta. Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Viitasalo-Korolainen, E. (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (97–110). Opetushallitus.
- Hänninen, V. (2001). Lev Semjonovits Vygotski – Tietoisuuden kulttuurihistoriallinen kehitys. Teoksessa Hänninen, V., Partanen, J., & Ylijoki, O. (toim.), *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä* (79–103). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Kallio, E.-L., Hokkanen, L., Hietanen, M. & Hänninen, T. (2015). Muistihäiriöt. Teoksessa Jehkonen, M., Saunamäki, T., Paavola, L. & Vilkki, J. (toim.), *Klininen neuropsykologia* (1. painos) (86–103). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Karhu, A., Paananen, M., Närhi, V., & Vehniäinen, J. (2017). *Check in Check out (CICO) – toimintamalli käyttäytymisen yksilölliseen tukemiseen* (1. painos.). Niilo Mäki Instituutti.
- Kerola, K., Kujanpää, S., & Timonen, T. (2009). *Autismin kirjo ja kuntoutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiiski, T., Närhi, V., & Peitso, S. (2012). *Työrauha kaikille: Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi* (2. painos). Niilo Mäki Instituutti.
- Klenberg, L., Närhi, V., Husberg, H., Slama, S. & Määttä, S. (2020). *Itsesäätely ja toiminnanohjaus: Suunnan, motivaation ja kapasiteetin tukeminen koulussa* (1. painos.). Niilo Mäki instituutti.
- Klenberg, L. (2015). *Assessment and development of executive functions in school-age children*. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Kuikka, P., Pulliainen, V., & Salo, J. (2008). Toiminnanohjauksen kliinisen arvioinnin haasteet. *Psykologia*, 43. 248–260.
- Kultti-Lavikainen, N., Eloranta, A., Kiiänmaa, K., Myllykoski, M., Ropponen, T., & Aro, T. (2017). *Etsivät-ryhmä – Lasten toiminnanohjauksen taitojen tukeminen ryhmässä* (1. painos.). Niilo Mäki instituutti.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. (LOPS). Helsinki: Opetushallitus.

- Mäntymaa, M., Puura, K., Aronen, E. & Carlson, S. (2016). Toiminnanohjauksen ja muistin kehittyminen. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. E-kirja. Haettu 10.2.2023 osoitteesta: <https://www.oppiportti.fi/op/ljn00204/do>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49–100.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., & Vehmas, S. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja. Haettu 10.2.2021 osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524516754>
- Moraine, P. (2015). *Tarkkaavaisuus haltuun!: Toiminnanohjaustaitojen vahvistaminen* (suom. Hämäläinen, P.). Helsinki: Kehitysvammaliitto ry. (Alkuperäisteos julkaistu 2012.)
- Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 58(4), 361–383.
- Närhi, V. (2018). ADHD-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa Berggren, K. & Hämäläinen, J. (toim.), *ADHD-käsikirja* (139–156). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Närhi, V., Karhu, A., Klenberg, L., Paananen, M. & Puustjärvi, A. (2019). Tarkkaavuuden, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M. & Siiskonen, T. (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (1. painos) (350–372). Niilo Mäki Instituutti.
- Ojala, T., Rätty, L., Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., & Pirttimaa, R. (2015). Erityinen tuki. *Erityisen tuen toteutuminen sairaalaopetusyksiköiden, valtion koulukotien sekä kuntayhtymien ja yksityisten omistamien laitos- ja erityiskoulujen opetusryhmissä. VETURI-hankkeen kartoitus II*.
- Oksanen, J. & Sollaavaara, R. (2019). *Esteille hyvästit!: Opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille* (2. painos.). Esteetön lapsuus neurokirjon lapselle ja nuorelle 2017-2019 -hanke.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2020) Tuki toimivaksi: Oppimisen tuen ketju yhtenäistettävä varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle.
- Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuolto. (2014) Opetushallitus. Haettu 11.2.2021 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-ja-oppilashuolto>
- Paananen, M. (2020). Itsesäätely ja toiminnanohjaus oppimistilanteissa: itsesäätelyn minäpystyvyys ja taitojen kehittäminen alakoululaisilla. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 30(2).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (POPS). Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

Salovaara, R., & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sandberg, E. (2021a). *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja. Haettu 7.2.2023 osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523701311>

Sandberg, E. (2021b). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja. Haettu 10.2.2023 osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523701304>

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 28.6.2012/422.

Vilkki, J. & Saunamäki, T. (2015). Toiminnanohjauksen häiriöt. Teoksessa Jehkonen, M., Saunamäki, T., Paavola, L. & Vilkki, J. (toim.), *Kliininen neuropsykologia* (1. painos) (73–85). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.