



SAVONIA

■ OPINNÄYTETYÖ - AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINTO
SOSIAALI-, TERVEYS- JA LIIKUNTA-ALA

FACES -TUNNEKORTIT

apuna tunteiden käsittelyssä ja ilmaisussa

TEKIJÄT: Tiina Puurunen
Satu Vaitiniemi

Koulutusala Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	
Koulutusohjelma Sosiaalialan koulutusohjelma	
Työn tekijä(t) Tiina Puurunen & Satu Vaitiniemi	
Työn nimi FACES –tunnekortit apuna tunteiden käsittelyssä ja ilmaisussa	
Päiväys 27.5.2015	Sivumäärä/Liitteet 37/1
Ohjaaja(t) Marjaana Tuovinen, Anne Waldén	
Toimeksiantaja/Yhteistyökumppani(t) Vastaava kuraattori Anne Roponen/Ylä-Savon SOTE kuntayhtymä	
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tässä toiminnallisessa opinnäytetyössä kehitettiin kriisitilanteisiin sopivat tunnekortit. Idea tunnekorttien tekemiseen lähti työmme toimeksiantajalta. Työn toimeksiantaja on Ylä-Savon SOTE -kuntayhtymän hyvinvointipalveluiden perhekeskukseen kuuluvassa perheneuvolan koulutiimissä työskentelvä vastaava kuraattori. Hän työskentelee Iisalmissa ala- ja yläkouluissa sekä lyseossa. Hän kaipasi keskustelun tueksi työvälinettä, jonka avulla lasten ja nuorten elämää koskettavista vaikeista asioista olisi helpompi puhua. Vaikeista asioista puhuminen on tarpeellista, jotta asiat eivät jää käsittelemättä. Kehittämistyön tuloksena syntyi yhteensä 17 tunnekorttia.</p> <p>Opinnäytetyön teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään ennaltaehkäisevää työtä koulussa, lapsen tunne-elämän kehitystä sekä kouluikäisten lasten ja nuorten kriisejä ja surua. Kriiseistä selviytymisen tukeminen on myös yksi keskeisimmistä sisällöistä viitekehyksessä. Opinnäytetyön loppuosassa kuvataan opinnäytetyöprosessin ja tunnekorttien kehittämisen prosessin vaiheita.</p> <p>Taide on vahva ilmaisun keino ja se herättää paljon ajatuksia ja tunteita. Halusimme tuoda esiin omaa taiteellista osaamistamme, joten valitsimme korttien tekotavaksi piirtämisen. Piirsimme kortteihin ihmisen kasvoja, joissa näkyy erilaisia tunnetiloja. Tunnetiloja on kuvattu erilaisten ilmeiden ja eleiden avulla. Kortit ovat mustavalkoisia. Tunnekorttien perusajatus on sanoittaa tunteita. Tunnekortteja on olemassa jo monenlaisia, mutta erityisesti kriisitilanteisiin sopivia kortteja ei ole kuin muutamia markkinoilla.</p> <p>Toimeksiantaja käytti tunnekortteja 8-17 vuotiaiden lasten ja nuorten kanssa sekä yksilö- että ryhmätapaamisissa. Testijakso kesti noin 10 viikkoa. Testitulosten perusteella olemme onnistuneet kehittämään toimivan työvälineen, joka hyödyttää sekä toimeksiantajaa että meitä itseämme tulevana sosiaalialan ammattilaisina. Korttien soveltamismahdollisuudet erilaisissa ryhmä- ja yksilötilanteissa ovat laajat. Kortteja voi käyttää myös muissa toimintaympäristöissä kuin kouluissa. Jatkamme tunnekorttien kehittämistä saatujen kehittämisehdotusten pohjalta vielä tämän opinnäytetyöprosessin jälkeen.</p>	
Avainsanat kouluikäiset lapset, tunteet, kriisit, suru, tunnekortit	

Field of Study Social Services, Health and Sports			
Degree Programme Degree Programme in Social Services			
Author(s) Tiina Puurunen & Satu Vaitiniemi			
Title of Thesis FACES –emotion cards helping how to deal with and how to express emotions			
Date	27.5.2015	Pages/Appendices	37/1
Supervisor(s) Marjaana Tuovinen & Anne Waldén			
Client Organisation /Partners Anne Roponen/Ylä-Savon SOTE Joint Municipal Authority in Social and Health Care			
<p>Abstract</p> <p>The target of this functional thesis was to develop emotion cards which can be used with school aged children and adolescents when dealing with different kinds of crises in everyday life. The client organization in this thesis was Ylä-Savon SOTE Joint Municipal Authority in Social and Health Care and the person who ordered these cards was a school social worker in Iisalmi. The school social worker told that she needed some kind of a tool by which it would be easier to talk about life's challenges and difficulties with children and adolescents. It is important and necessary to talk about life's challenges and difficulties because otherwise it could cause mental health problems later on. It also makes a person feel better if he or she can talk about the difficult issues with someone. During this development process 17 emotion cards were created.</p> <p>The theory part of this thesis handles preventive work in school, child's emotional development and also crises and sorrow in school aged childrens' lives. One of the most important things is to support the child who has gone through some kind of a crisis. This is also one of the main points in the theory part of this thesis. The last chapters of this thesis are describing the process of this thesis and how the emotion cards were made.</p> <p>The fine arts are a very powerful way of expression. They also rouse a lot of thoughts and feelings. In this thesis we wanted to use our own talents and that is why we chose to draw the pictures of the emotion cards by ourselves. On the emotion cards there are pictures of human faces with different kinds of facial expressions. The emotion cards are greyscaled. The main point of the emotion cards is to help to express feelings and to talk about them. There are a lot of different kinds of emotion card series on sale but just a few which are designed especially to help to cope with the crises.</p> <p>The school social worker used the emotion cards with children and adolescents aged 8 to 17 year-olds in personal meetings and in group sessions. The experimentation period of cards lasted 10 weeks. According to the results of experimentation a tool was created which is helping the school social worker to bring up life's difficulties and crises which children and adolescents are facing in everyday life. The emotion cards can be used in many different ways and also in different kinds of surroundings in social work. The emotion cards will be still improved and finished after the given improvement ideas after the process of this thesis.</p>			
Keywords school aged children, emotions, crises, sorrow, emotion cards			

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	LASTEN JA NUORTEN HYVINVOINTIPALVELUT YLÄ-SAVON YHTEISTOIMINTA-ALUEELLA	7
3	ENNALTAEHKÄISEVÄ TYÖ KOULUSSA	9
3.1	Ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen osana koulukuraattorin työtä	10
3.2	Tunnekasvatus koulussa	11
4	LAPSEN TUNNE-ELÄMÄN KEHITYS	13
4.1	Tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen yhteys	13
4.2	Mentalisaatio tunteiden säätelyssä	14
5	KRIISIT JA SURU KOULUIKÄISILLÄ	16
5.1	Kriisin ja surun vaiheet	16
5.2	Kouluikäisen lapsen suru	18
5.3	Kriisit ja suru uhkana lapsen suotuisalle kehitykselle	19
5.4	Lasten ja nuorten kriiseistä selviytyminen	21
5.5	Reflektiivisen työotteen merkitys kouluikäisen lapsen kohtaamisessa	22
6	OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS	24
7	KORTEISTA SAATU PALAUTE JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET	28
8	POHDINTA	30
	LÄHTEET JA TUOTETUT AINEISTOT	32
	LIITE 1:TESTAUKSESSA OLLEET KORTIT	36

1 JOHDANTO

Yhteiskunnan ja perherakenteiden muutokset heijastuvat myös lasten hyvinvointiin. Suurin osa suomalaisista lapsista voi kuitenkin hyvin myös kansainvälisten vertailujen valossa. Valtaosa suomalaisista lapsista ja nuorista myös kokee olevansa tyytyväinen elämäänsä. Siitä huolimatta vaikeiden elämäntilanteiden ja erilaisten kriisitilanteiden kanssa kamppailee kymmeniätuhansia lapsia ja nuoria. Pienellä osalla lapsista ja nuorista ongelmat näyttävät jopa syvenevän ja kärjistyvän entisestään. Ongelmien taustalla voivat olla esimerkiksi perherakenteiden muutokset ja niihin liittyvät asiat, päihneiden käyttö, mielenterveysongelmat tai perheväkivalta. (Lapsiasiavaltuutettu 2014.)

Suomalaisten hyvinvointia seurataan erilaisten tutkimusten avulla. Kansalaisten hyvinvointia pyritään myös edistämään erilaisten hyvinvointipoliittisten ohjelmien avulla. Hyvinvoinnin edistäminen on myös sosiaalialan työn tärkein tavoite. Sosiaalialan työtä voidaan kuvata muutostyöksi, jonka tavoitteena on tukea ja auttaa ihmistä erilaisissa ongelmatilanteissa. Myös sosionomien (AMK) tekemä työ hahmotellaan usein prosessiksi, joka tähtää asiakkaan elämäntilanteen muuttamiseen ja helpottamiseen sekä tukemiseen ja auttamiseen. Työ voi siis olla ongelmia ehkäisevää tai ongelmia korjaavaa. (Mäkinen ym. 2009, 100.)

Koulu on yksi harvoista instituutioista, jolla on mahdollisuus vaikuttaa jokaisen kasvavan ja kehittyvän lapsen elämään. Koulu vaikuttaa myös voimakkaasti lapsen ja nuoren identiteetin syntymiseen. Koulujen erilaiset käytännöt, sosiaaliset ryhmät ja sisäiset hierarkiat muokkaavat lapsen ja nuoren käsityksiä itsestään oppijana ja yhteisön jäsenenä. Suurin osa lapsista ja nuorista selviytyy kouluajasta ongelmitta. Jokaisessa koulussa on kuitenkin lapsia ja nuoria, jotka tarvitsevat erityistä tukea kohdatessaan erilaisia kriisejä. (Haasjoki & Ollikainen 2010, 13.)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain mukaan kaikissa oppilaitoksissa tulisi olla koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palveluiden lisäksi saatavilla myös sekä kuraattorin että psykologin palveluita. Kuraattori tekee sosiaalityötä koulussa. Kuraattorin työn tavoitteena on oppilaiden ja opiskelijoiden psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tukeminen, ongelmien ennaltaehkäiseminen sekä koulunkäyntiin liittyvien toimintaedellytysten turvaaminen. Kuraattori auttaa ja tukee oppilasta ja hänen vanhempiaan erilaisissa ongelmissa, jotka voivat liittyä esimerkiksi koulunkäyntiin ja oppimiseen, käyttäytymiseen, mielenterveyteen, toverisuhteisiin tai koulu yhteisöön sopeutumiseen. (Ylä-Savon SOTE ky 2012.)

Mielenterveyteen vaikuttamisen keinoihin liitetään kolme erilaista käsitettä. Nämä käsitteet ovat: mielenterveyden edistäminen ja tukeminen eli promootio, ongelmien ehkäisy eli preventio ja näiden toteuttamiseksi luotava työväline eli interventio. (Haasjoki & Ollikainen 2010, 7.) Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli kehittää toiminnallinen työmenetelmä ja työväline, jonka avulla voidaan ennaltaehkäistä lasten ja nuorten mielenterveysongelmia. Yhteistyössä Iisalmessa työskentelevän vastaavan kuraattorin Anne Roposen kanssa kehitimme kriisitilanteiden käsittelyyn sopivat tunnekortit.

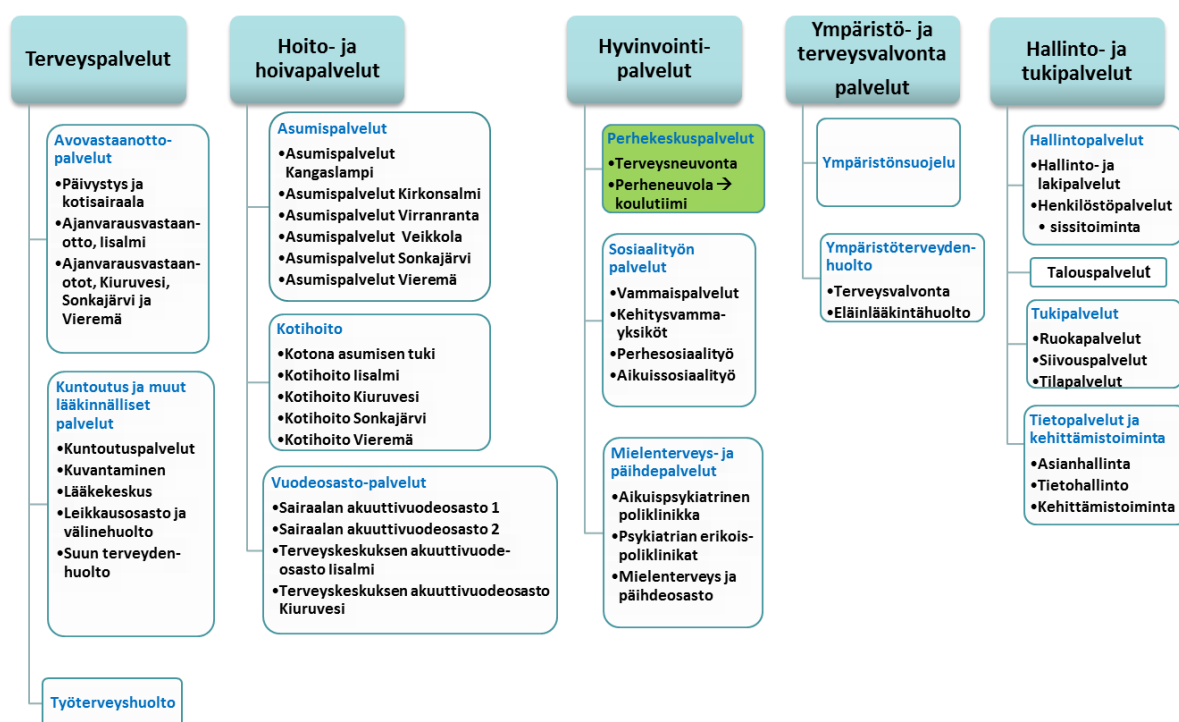
Tunnekorttien lähtökohtana oli ajatus ja tieto siitä, että taide on voimakas keino viestiä. Yleensä taide myös herättää paljon ajatuksia ja tunteita. Kuvallisen ilmaisun avulla on myös mahdollista tuoda esiin tunteita ja ajatuksia, joista on vaikea puhua ääneen. Toiminnallisia ja taidelähtöisiä menetelmiä ei ole sidottu ikään tai mihinkään tiettyyn sektoriin, vaan niitä voidaan soveltaa hyvin laajasti. Niillä voidaan myös rikastaa arkipäiväistä kanssakäymistä ja niiden avulla saadaan esiin tunteet ja kokemukset. (THL 2015.) Meitä molempia kiinnostavat kuvataiteet ja sen erilaiset soveltamismahdollisuudet sosiaalialan asiakastyössä. Toisella meistä on myös kuva-artsaanin koulutus. Tässä opinnäytetyössä taidelähtöisyys näkyy esimerkiksi siinä, miten kortit on tehty, koska ne on suunniteltu ja piirretty itse. Korttien tekeminen on vaatinut luovuutta ja taiteellista osaamista. LIITTEESSÄ 1 on nähtävillä kuvia testikäytössä olleista korteista.

Opinnäytetyön teoreettisessa viitekehyksessä esitellään aluksi lyhyesti opinnäytetyön toimeksiantajaorganisaatiota. Sen jälkeen käsitellään ennaltaehkäisevää työtä koulussa, lapsen tunne-elämän kehitystä sekä kouluikäisten lasten kriisejä ja surua. Kriiseistä selviytymisen tukeminen on myös yksi tärkeimmistä sisällöistä viitekehyksessä. Loppuosassa käsitellään opinnäytetyön toteutuksen vaiheita sekä korteista saatua palautta ja kehittämisehdotuksia. Raportti päättyy pohdintaan.

2 LASTEN JA NUORTEN HYVINVOINTIPALVELUT YLÄ-SAVON YHTEISTOIMINTA-ALUEELLA

Opinnäytetyön toimeksiantajaorganisaatio oli Ylä-Savon SOTE -kuntayhtymä. Kuntayhtymä toimii Iisalmessa, Kiuruvedellä, Sonkajärvellä ja Vieremällä. Se järjestää kuntien asukkaalle terveys-, hyvinvointi-, hoito- ja hoivapalveluja sekä ympäristö-, terveysvalvonta- ja eläinlääkintäpalveluja. Kuntayhtymän organisaatorakennetta kuvataan TAULUKOSSA 1, jossa näkyy organisaation eri vastuualueet. Työn tilaaja oli Ylä-Savon SOTE -kuntayhtymän hyvinvointipalveluiden perhekeskukseen kuuluvassa perheneuvolan koulutiimissä vastaavana kuraattorina työskentelvä Anne Roponen. Hänen työalu-eensa on Iisalmi ja hän työskentelee ala- ja yläkouluilla sekä Iisalmen lyseolla. (Ylä-Savon SOTE ky:n www-sivu 2015.)

TAULUKKO 1. Ylä-Savon SOTE –kuntayhtymän organisaatorakenne



Lasten ja nuorten hyvinvointia ja tasapainoista kasvua ja kehitystä edistämään ja turvaamaan on laadittu myös Lapsen oikeuksien sopimus, joka koskee kaikkia alle 18 -vuotiaita lapsia ja nuoria. Lapsen oikeuksien sopimus on valtioita sitova ihmisoikeussopimus, joka on ratifioitu Suomessa vuonna 1991. Lapsen oikeuksien sopimuksen pohjalta on säädetty myös Lastensuojelulaki, jonka tarkoituksena on turvata lapsen oikeus turvalliseen kasvu-ympäristöön, tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä erityiseen suojeluun. Laki velvoittaa kuntia seuraamaan ja edistämään lasten ja nuorten hyvinvointia. Laki velvoittaa kuntia myös laatimaan lasten ja nuorten hyvinvointia koskevan suunnitelman, joka voi olla kuntakohtainen tai useamman kunnan yhteinen. (Lastensuojelulaki L 13.4.2007/417.)

Ylä-Savossa lasten ja nuorten hyvinvointia koskeva suunnitelma on laadittu yhdessä Ylä-Savon yhteistoiminta-alueen kuntien kanssa (Iisalmi, Kiuruvesi, Sonkajärvi, Vieremä) ja näin ollen se on myös yhteistoiminta-alueeseen kuuluvien kuntien yhteinen. Suunnitelma koskee yhteistoiminta-alueen eri toimialoja. Sosiaali- ja terveydenhuollon palvelut tukevat lapsen, nuoren ja perheen arkea. Varhaiskasvatus ja koulu puolestaan muodostavat perheiden ja kodin ohella keskeisen huolenpidon, kasvun ja oppimisen yhteisön. Myös liikunta- ja nuoriso- sekä kulttuuri- ja vapaa-ajan muut palvelut ovat osa lasten ja nuorten kasvua ja kehitystä sekä osallistumista yhteisöissä. Yhdyskuntasuunnittelulla taas pyritään vaikuttamaan mm. lasten kasvuympäristön turvallisuuteen. (Ylä-Savon SOTE ky 2012.)

Tämän hetkinen lasten ja nuorten hyvinvointia koskeva suunnitelma kestää vuoden 2015 loppuun. Suunnitelman tarkoituksena on varmistaa että yhteistoiminta-alueen kuntien ja Ylä-Savon SOTE -kuntayhtymän lasten ja nuorten hyvinvointiin liittyvä toiminta on tavoitellista, suunnitelmallista ja pitkäjänteistä. Toiminnan on myös perustuttava yhteistoimintaan ja kumppanuuteen. Ylä-Savon yhteistoiminta-alueen lasten ja nuorten hyvinvointia koskevan suunnitelman mukaan lasten ja nuorten hyvinvoinnin kehittämisessä on keskeistä varhainen puuttuminen ja puheeksiotto sekä lasten ja perheiden tukeminen ja tuuppaaminen luonnollisissa kontakteissa neuvolassa, päivähoidossa, kouluissa ja harrastustoiminnassa. (Ylä-Savon SOTE ky 2012.)

Suomessa vakituisesti asuvilla lapsilla on perusopetuslakiin (21.8.1998/628) perustuva oppivelvollisuus. Lähes kaikki oppivelvollisuuden piirissä olevat lapset saavat myös perusopetuksen oppimäärän suoritettua. Koulu tavoittaa suurimman osan suomalaisista lapsista. (Opetushallitus s.a.a.) Koululla on näin ollen suuri mahdollisuus ja valta vaikuttaa lähes jokaisen suomalaisen lapsen suotuisaan kehitykseen. Seuraavassa luvussa kerrotaan, mitä ennaltaehkäisevä työ on koulussa ja miten se näytetään kuraattorin työssä.

3 ENNALTAEHKÄISEVÄ TYÖ KOULUSSA

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa perusopetuksen tehtäväksi nimetään mm. kasvatus ja opetus yhteisöllisyyteen ja tasa-arvoon. Opetuksen järjestävä kunta laatii perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta paikallisen opetussuunnitelman, jossa on huomioitava myös esimerkiksi tämän opinnäytetyön edellisessä luvussa mainittu lastensuojelulain mukainen lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma. Muut perusopetuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet nousevat mm. perustuslaista, perusopetuslaista ja -asetuksesta sekä valtioneuvoston asetuksista. Opetuksen järjestämisessä on otettava huomioon myös muusta lainsäädännöstä tulevat velvoitteet sekä kansainväliset sopimukset, joihin Suomi on sitoutunut, tästä esimerkkinä jo aikaisemmin mainittu Yk:n lapsen oikeuksien sopimus. Opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja sen on edistettävä oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. (Opetushallitus 2014.)

Opetussuunnitelman mukaisen opetuksen lisäksi oppilaalla on perusopetuslain (21.8.1998/628) mukaisesti oikeus saada oppilaanohjausta ja tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin. Tuen tarpeen ilmetessä tukea on tarjottava heti. Tuen tarve voi vaihdella. Oppilas voi tarvita tukea useilla eri osa-alueilla. Tuen tarve voi myös olla lyhytaikaista tai kestää pidempään. Koulun tarjoamia tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, avustajapalvelut ja oppilashuollollinen tuki. (Opetushallitus s.a.b.)

Oppilashuollon järjestämistä ohjaa oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Elokuun 2014 alusta voimaan tulleen oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) tarkoituksena on edistää opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia sekä osallisuutta ja ehkäistä ongelmien syntymistä. Lain tarkoituksena on myös edistää oppilaitosyhteisön ja opiskeluympäristön hyvinvointia, terveellisyttä ja turvallisuutta, esteettomyyttä, yhteisöllistä toimintaa sekä kodin ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä. Myös varhainen tuki on turvattava sitä tarvitseville. Lisäksi on turvattava opiskelijoiden tarvitsemien opiskelu- huoltopalvelujen yhdenvertainen saatavuus ja laatu. Laissa korostuu myös monialaisen yhteistyön merkitys.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) 3§:n mukaan opiskeluhuollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisöissä. Opiskeluhuoltoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä koko oppilaitosyhteisöä tukevana yhteisöllisenä opiskeluhuoltona. Lisäksi opiskelijoilla on oikeus yksilökohtaiseen opiskeluhuoltoon siten kun oppilas- ja opiskeluhuoltolaissa säädetään.

Opiskeluhuoltoon sisältyvät myös koulutuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen opiskeluhuolto sekä opiskeluhuollon palvelut, joita ovat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä koulu ja opiskeluterveydenhuollon palvelut. Opiskeluhuoltoa toteutetaan opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen monialaisena suunnitelmallisena yhteistyönä opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa sekä tarvittaessa muiden yhteistyötahojen kanssa. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain uudistuksen myö-

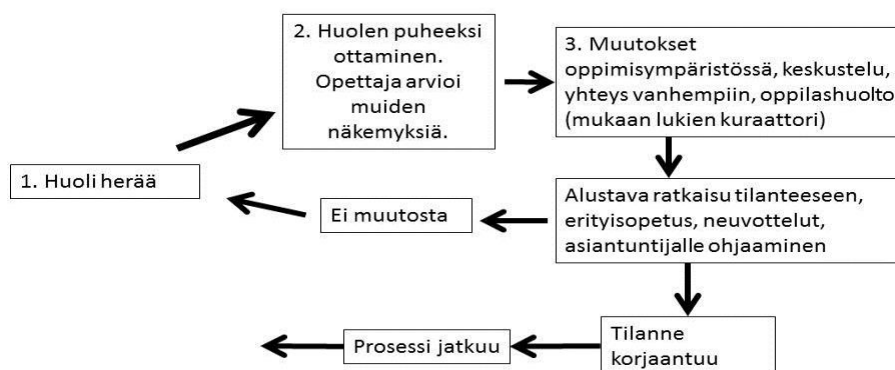
tä myös kuraattorin kelpoisuusvaatimuksia on tiukennettu. Nykyisin tehtävän kelpoisuusvaatimukse-
na on vähintään sosiaalialalle suuntaavaa sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, esi-
merkiksi sosionomi (AMK).

Vastaavalta kuraattorilta puolestaan edellytetään sosiaalityöntekijän kelpoisuutta. Psykologi- ja ku-
raattoripalveluilla tarkoitetaan opiskeluhuollon psykologin ja kuraattorin antamaa opiskelun ja kou-
lunkäynnin tukea ja ohjausta, jolla edistetään koulu- ja opiskeluyhteisön hyvinvointia sekä yhteistyö-
tä opiskelijoiden perheiden ja muiden läheisten kanssa. Työn tavoitteena on myös tukea opiskelijoi-
den oppimista, hyvinvointia sekä sosiaalisia ja psyykkisiä valmiuksia. (Oppilas- ja opiskelijahuoltola-
ki L 1287/2013.)

3.1 Ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen osana koulukuraattorin työtä

Oppilaat ohjautuvat vastaavan kuraattorin tai koulukuraattorin asiakkaiksi esimerkiksi poissaolojen
tai koulutyön laiminlyönnin vuoksi. Muita syitä ovat esimerkiksi uhmakkuus, koulun sääntöjen rikko-
minen, keskittymisvaikeudet, motivaatio-ongelmat ja väkivaltainen käyttäytyminen. Sosiaalisiin suh-
teisiin liittyviä ongelmia voivat olla esimerkiksi kiusaaminen ja kaverisuhdeongelmat. Koulussa ku-
raattorin palvelut ovat helposti oppilaiden tai opiskelijoiden, heidän vanhempiensa sekä opettajien
tavoitettavissa. Tämä edistää varhaisen puuttumisen ja tuen toteutumista. (Ylä-Savon SOTE ky
2012.)

Varhaisen puuttumisen lähtökohtana on yleensä huoli lapsesta, nuoresta tai ryhmästä. Yksinkertai-
simmillaan varhainen puuttuminen tarkoittaa sitä, että ongelmat havaitaan ja ongelmin pyritään löy-
tämään ratkaisu mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Puuttumisen tavoitteena on estää lasten ja
nuorten ongelmien kasautuminen ja kärjistyminen. Varhainen puuttuminen on prosessi, joka alkaa
koulumaailmassa yleensä opettajan tai lapsen vanhempien tekemistä havainnoista ja johtaa toimen-
piteisiin, joiden avulla lasta pyritään auttamaan ja tukemaan. Onnistuessaan prosessi johtaa oireiden
taustalla olevien syiden löytämiseen. Varhaisen puuttumisen etenemistä kuvataan KUVIOSSA 1. Ku-
ten kuviosta käy ilmi, prosessin onnistumisen kannalta on tärkeää, että myös lapsen vanhemmat
ovat mukana. (Huhtanen 2007, 28–30.)



KUVIO 1. Varhaisen puuttumisen eteneminen Huhtasta (2007, 46) mukailten.

Varhaisessa puuttumisessa on usein kyse lapsen tai nuoren voimattomuudesta. Voimattomuuden seurauksena lapsi tai nuori voi oirehtia eri tavoin. Voimattomuuden syyt tulisi aina pyrkiä selvittämään, koska lapsi tai nuori ei välttämättä aina ole tietoinen ongelmistaan eikä välttämättä osaa myöskään selittää omaa käyttäytymistään. Ongelmien selvittely vie usein paljon aikaa, mutta onnistuminen johtaa parhaimmillaan lapsen tai nuoren voimaantumiseen. (Huhtanen 2007, 35–37.)

3.2 Tunnekasvatus koulussa

Tiedetään, että lapsen ja nuoren hyvät tunnetaidot ehkäisevät ongelmia sosiaalisissa suhteissa. Lasten ja nuorten tunnetaitojen opettelu erilaisten harjoitusten avulla on myös osa kuraattorin tekemää työtä. Myös opettajilla on merkittävä rooli lasten tunnetaitojen opettajana. Tunnetaitojen opettaminen on nykyään myös osa opetussuunnitelmaa. Luokanopettajat vaikuttavat myös esimerkiksi Kirvesojan (2013) pro gradu-tutkielman mukaan olevan tietoisia tunnekasvatuksen merkityksestä.

Tunnekasvatuksen tavoitteena on muodostaa lämpimiä ihmissuhteita. Hyvän ihmissuhteen perusta on luottamus. Luottavan ja vahvan tunnesiteen saa aikaan peruluottamus, joka syntyy hyväksymisestä. Jos lapsi kokee tulleen hyväksytyksi, hänelle syntyy terve minäkuva ja hyvä itsetunto. Varhaislapsuus ja murrosikä ovat lapsen ja nuoren tunne-elämän kehityksen kannalta herkimpiä vaiheita. Näitä vaiheita kuvataankin tunnekasvatuksen kannalta otollisimmaksi ajaksi. Tunnekasvatuksen tärkeimpiä tavoitteita ovat tunteiden havaitseminen ja hallinta. (Kempainen 2000, 3–6.)

Tunnekasvatuksen myötä lapsi ja nuori oppii tunne- ja empatiataitoja. Esimerkiksi sosiaalisten ristiriitatilanteiden selvittäminen on opittujen taitojen ansiosta helpompaa. Ihmisen suurimpiin kokemisen alueisiin kuuluvat juuri tunteet, jotka vaikuttavat valintoihimme elämässä. Näiden valintojen merkitys on erityisen suuri nuoruusiässä. Nuoren kanssa työskenneltäessä tunteiden tulkitsemisen tulisikin kuulua luonnollisena osana arkipäivään. (Kempainen 2000, 3–6.)

Aikuisen tehtävänä on vastaanottaa lapsen ilmaisemia tunteita. Vastaanottamalla tunteita aikuinen ilmaisee lapselle, että tunteet ovat osa meitä jokaista ja niitä ei ole syytä hävetä, piilotella tai pelätä. Lasten sosiaalisten taitojen oppiminen alkaa perheessä ja jatkuu koulussa. Kotoa lapset oppivat mallin, millä tavoin toisten kanssa tullaan toimeen. Tunteiden ilmaisemista helpottaa huomattavasti se, että lapsi pystyy luottamaan siihen, että hänet hyväksytään sekä kotona että koulussa juuri sellaisena kuin hän on. (Peltonen 2004, 90.)

Tunnekasvatuksen avulla voidaan tukea lapsen ja nuoren tunne-elämän kehitystä. Tunteiden havaitsemisella tarkoitetaan oman tunne-elämän analysointia ja tietoista tarkkailua. Tunteiden hallitsemisella taas tarkoitetaan tunteiden ilmaisua tilanteeseen nähden sopivalla tavalla. Tunnekasvatuksen avulla pyritään eläytymiskykyä apuna käyttäen käsittämään ja ymmärtämään nuoren tai lapsen tilanne. (Kempainen 2000, 3–6.)

Käsitykset, jotka tunteiden luonteesta on muodostettu, vaikuttavat tunnekasvatukseen. Teoreetikkojen mielipiteet eroavat siinä, voiko tunteisiin ylipäätään kasvatuksen kautta vaikuttaa. Yleisesti kui-

tenkin tunnustetaan se, että tunnekasvatus vaikuttaa tunteiden ilmaisuun ja tiedostamiseen. Tunnekasvatuksen toteuttamisen pohjana pitäisi olla tietoisuus tunne-elämän luonteesta. (Puolimatka 2010, 42–45.) Lapsen tunne-elämän kehityksestä kerrotaan tarkemmin seuraavassa luvussa.

4 LAPSEN TUNNE-ELÄMÄN KEHITYS

Varhaislapsuudessa, lapsuudessa sekä nuoruudessa tunteilla on isompi rooli kuin aikuisena. Tämän ajatuksen pohjalta lasten ja nuorten fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen elämä määrittyy enemmän tunteiden kuin järjen kautta. Kun nuori käy läpi identiteettikriisiä, hänelle keskeisenä ovat epävarmat ja rikkinäiset tunteet, toiveet ja halut. Kasvatuksen sekä erilaisten sosiaalisten kokemusten kautta lapsen ja nuoren suora tunteiden ilmaisu muuttuu kyvyksi hallita omia tunteitaan. Vasta aikuisena ihmiselle kehittyy kyky kätkeä tunteita ja taito näyttää tunteita vain osittain. Lapsi tai nuori ei vielä osaa peitellä tunteitaan. (Kemppinen 2000,1; Nurmi ym. 2014, 118–119.)

Lapsen tunteet eli emootiot ja empatiakyky kehittyvät asteittain, kun lapsi on vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tunteet näkyvät ihmisen eleissä, ilmeissä, asennoissa, äännähdyksissä ja puheessa. Tunteilla on suuri merkitys vuorovaikutuksessa ihmisten välillä. Tunteet ovat osa meidän persoonamme ja olemustamme. Niiden avulla ilmaisemme toisillemme, mitä meille kuuluu. Tarkkailemme toinen toistemme tunteita ja reagoimme niihin. (Kemppinen 2000,1; Nurmi ym. 2014, 118–119.)

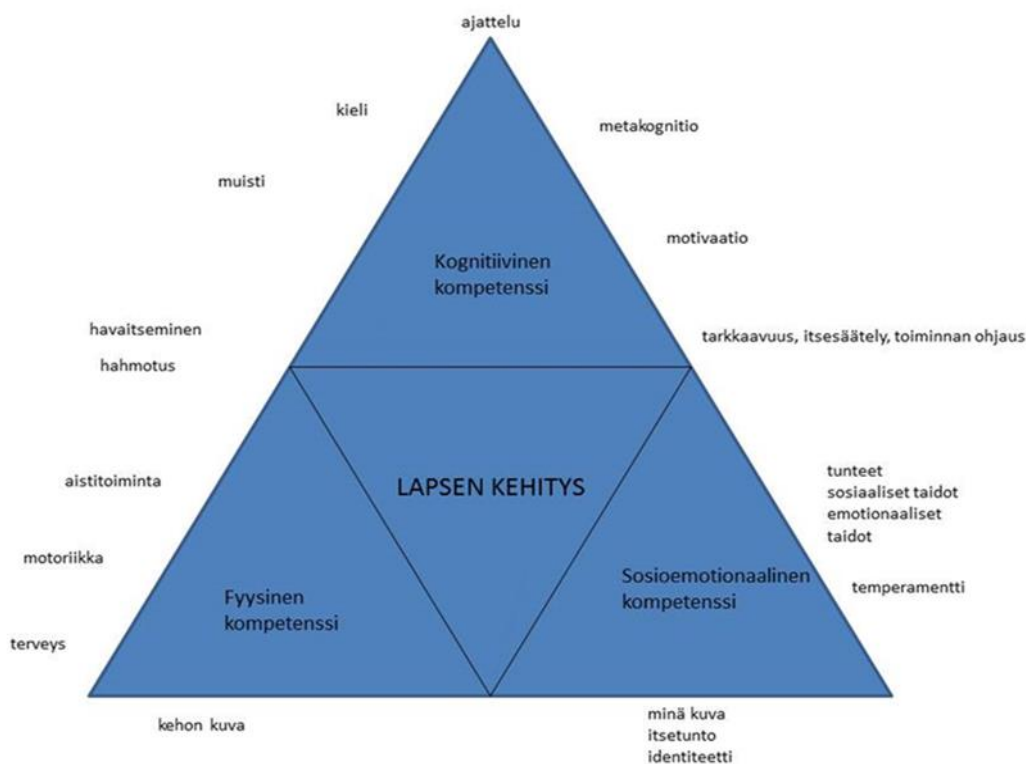
Tunne-elämän kehitys tapahtuu sen myötä, miten paljon ihminen joutuu lapsuus- ja nuoruusvuosiin tukahduttamaan tai torjumaan tunteita. Tunteiden syntymiseen on aina olemassa jokin syy ja sen vuoksi ne tulisi ottaa vakavasti. Tunteet ja niiden käsittely, nimeäminen, olemus ja tulkitseminen poikkeavat suoraviivaisesta ja järkevästä ajattelemisesta. Ihmisen olotila määräytyy tunteiden kautta ja tunteet ohjailevat ihmisten ajatuksia. (Kemppinen 2000,1; Nurmi ym. 2014, 118–119.)

4.1 Tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen yhteys

Linnilä (2011, 42) kuvaa lapsen kehitystä sosioemotionaalisen, fyysisen ja kognitiivisen (älyllisen/tiedollisen) kompetenssin, eli pätevyyden avulla. Tätä havainnollistaa seuraavalta sivulta löytyvä KUVIO 2. Linnilän havaintojen mukaan lapsen kehityksen osa-alueet ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Kehitys yhdellä osa-alueella edistää toista, mutta myös vaikeudet jollakin osa-alueella heijastuvat lapsen muuhun kehitykseen. Linnilä (2011, 47) muistuttaa myös, että pelkän älyn avulla ei voi selittää lapsen kasvua ja kehitystä. Tiedollisen puolen rinnalla onkin alettu puhua tunnetaidoista. Linnilä (2011, 47) korostaa myös, että tunnetaidoista on melkein mahdotonta puhua ilman sosiaalisia taitoja. Tunteet liittyvät myös kiinteästi sosiaaliseen kanssakäymiseen.

Sosioemotionaalisuuden käsite voidaan ymmärtää monin eri tavoin. Käsite on yhdistelmä sanoista sosiaalinen ja emotionaalinen. Se havainnollistaa hyvin tunteiden ja sosiaalisten taitojen kiinteää yhteyttä. Sanalla sosiaalinen viitataan yleensä ihmisten välisiin suhteisiin sekä yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen. Emotionaalisuus puolestaan viittaa yksilön tunne-elämään, oman sisäisen tilan tunnistamiseen ja empatiaan. Sosioemotionaalisen kompetenssin ulottuvuuksia ovat sosioemotionaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, temperamentti, hyvät vertais- ja aikuissuhteet, minäkuva

ja metakognitio. Sosioemotionaaliseen kompetenssiin kuuluvat lisäksi motivaatio ja odotukset. (Linnilä 2011, 47–48.)



KUVIO 2. Lapsen kehitys Linnilää (2006, 37) mukailten.

Ihmisellä on elämän alusta asti kyky kokea mielihyvän ja mielihyvän tunteita ja viestittää näitä tunteita toisilleen. Lapsuudesta saakka tunteet ohjailevat meitä sosiaalista vuorovaikutusta kohtaan. Vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa on välttämätöntä, jotta opimme toimimaan erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä. Lapsen ja vanhemman välille kehittyy kiintymyssuhde, jonka kautta lapsi saa hoitoa ja sosiaalista vuorovaikutusta. (Nummenmaa 2010, 186.)

Kouluikässä lasten ymmärrys toisten tunteista ja tunteiden tulkinnasta on jo varsin kehittynyt, mutta se mukaillee lapsen omaa kehitystä ja tapahtuu asteittain. Tunteiden säätely on yksilöllistä ja siihen vaikuttavia asioita ovat muun muassa lapsen kielellinen kehitys, lapsen itsesäätelyn kehitys, lapsen empatiataidot sekä lapsen sosiaaliset taidot. Tunteiden säätely ei tarkoita, että tunteet tulisi tukahduttaa, vaan että tunnetiloja käsitellään mielen tasapainon ja toimintakyvyn säilymiseksi. (Kempainen 2000,1; Nurmi ym. 2014, 118–119.)

4.2 Mentalisaatio tunteiden säätelyssä

Mentalisaatiolla tarkoitetaan kykyä pohtia, kyseenalaistaa ja ymmärtää sekä omia että toisten ihmisten tietoisia ja tiedostamattomia tunteita ja ajatuksia. Mentalisaatiokyvyn omaava ihminen osaa arvostaa toisten ihmisten tunteita ja ajatuksia ja ottaa ne huomioon myös omassa toiminnassaan.

Mentalisaatiokyvyn ansiosta ihminen pystyy säätämään omia tunteitaan ja hillitsemään esimerkiksi vihan tunteita, pahoja ajatuksia ja sitä, että pahat ajatukset eivät muutu teoiksi. (Kalland 2014, 28.)

Kallandin (2014, 28) sanoja lainaten: ”Mentalisaatiokyky tekee ihmisestä ihmisen eli kykenevän pohtimaan toisen ihmisen mielen liikkeitä, tarkoituseriä ja tunnekokemuksia.” Mentalisaatiokyvyllä on näin ollen myös yhteys sosiaalisiin taitoihin ja sosiaaliseen herkkyyteen. Mentalisaatiokyvyllä katsotaan olevan yhteyttä myös siihen, että ihminen kykenee ottamaan vastuun omista teoistaan.

Mentalisaatiokyky on yksilöllinen ja se voi vaihdella eri tilanteissa. Mentalisaatiokyvyn kehitys tapahtuu vaiheittain vauvaiästä alkaen. Kehitys jatkuu aikuisikään saakka. Lasta hoitavan aikuisen mentalisaatiokyky vaikuttaa lapsen mielen kehittymiseen. Kehitys tapahtuu varhaisen vuorovaikutuskokemusten kautta ja perustuu hermostollisten ominaisuuksien, kuten peilisolujen toimintaan. Vauvan suotuisalla kehityksellä ja vanhemman hyvällä mentalisaatiokyvyllä on selvä yhteys. Vanhemman hyvä mentalisaatiokyky ilmenee muun muassa herkkyytenä havaita lapsen tarpeita ja kykyä vastata niihin. Lapsen ja vanhemman välinen vuorovaikutus ja turvallinen kiintymyssuhde luovat hyvät edellytykset lapsen oman mentalisaatiokyvyn kehitykselle. (Puura & Mäntymaa 2014, 64; Salo & Kalland 2014, 39.)

Väsytys, stressi ja kiihtyneet mielentilat, kuten suuttumus tai ärtymys, vaikuttavat negatiivisesti mentalisaatiokykyyn. Mielen ylikuormittuminen voi aiheuttaa mentalisaatiokyvyn hetkellistä tai pitkäaikaista alenemista. Mentalisaatiokyky voi myös romahtaa mielen ylikuormittumisen seurauksena. Jos mentalisaatiokyky ei ole riittävästi kehittynyt, se voi aiheuttaa sosiaalisia ongelmia sekä vakavia ongelmia ihmissuhteissa. Puutteet ilmenevät väärinä tulkintoina sekä oman että toisten ihmisten mielen liikkeistä. On todettu, että heikko mentalisaatiokyky on yhteydessä päihdeongelmiin, masennukseen ja rajatilahäiriöön sekä muihin erilaisiin persoonallisuushäiriöihin. (Kalland 2014, 34-35.)

Koulukuraattorille ohjautuvien oppilaiden yleisimpiä tunne-elämän vaikeuksia ovat Ylä-Savon yhteistoiminta-alueen lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelman mukaan esimerkiksi ahdistuneisuus ja pelot, masentuneisuus ja alakuloisuus sekä arkuus ja jännittäminen. Myös akuutit kriisit voivat olla syynä koulukuraattorille ohjautumiselle. Vastaava kuraattori kertoi, että tyypillisimpiä kriisitilanteita, joita hän on huomannut lasten kohtaavan, ovat mm. vanhempien ero, vanhemman äkillinen sairastuminen tai lapsen oma sairastuminen, pahoinpitelyt, seksuaalirikokset, ihmissuhteisiin ja tunteisiin liittyvät haasteet ym. Ongelmien käsittelemättömyys voi vaikuttaa haitallisesti lapsen kehitykseen ja psyykkiseen hyvinvointiin. Siksi on tärkeää, että lapselle tarjotaan mahdollisuus käsitellä ja purkaa tunteitaan vaikeissa elämäntilanteissa. (Ylä-Savon SOTE ky 2012.) Kriiseistä ja surusta kerrotaan tarkemmin työn seuraavassa luvussa.

5 KRIISIT JA SURU KOULUIKÄISILLÄ

Ihmisen joutuessa elämäntilanteeseen, jonka psyykkiseen hallitsemiseen ja käsittelemiseen hänen aikaisemmat elämäkokemuksensa eivät riitä, puhutaan yleensä kriisistä. ”Kriisi näkyy ihmisen käytäytymisessä, tunteissa, fyysisessä voinnissa, ihmissuhteissa, ajattelussa ja arvoissa” (Ruishalme & Saaristo 2007, 66). Kriisiä voidaan kuvata myös prosessiksi, josta voidaan selkeästi erotella tietynlaisia vaiheita, jotka kriisin kohdannut ihminen käy läpi. Lapsille soveltuvaa kriisiteoriaa ei toistaiseksi ole olemassa. Siksi myös lapsiin sovelletaan aikuisten kriisiteorioita. (Poijula 2007, 28.)

Kriisejä voidaan jaotella monin eri tavoin. Lähteestä riippuen kriisit jaotellaan joko kahteen tai kolmeen eri ryhmään. Esimerkiksi Rautavan (2009) artikkelissa kriisit on jaettu kehityskriiseihin ja traumaattisiin kriiseihin. Palosaari (2007, 22-26) taas jakaa kriisit Mitchellin mukailleen kolmeen eri ryhmään, eli kehitys- ja kypsymiskriiseihin, elämäkriiseihin ja äkillisiin kriiseihin. Rautavan (2009) mukaan normaaleja kehitykseen kuuluvia kriisejä aiheuttavat esimerkiksi murrosikä, seurustelusuhteen päättymisen tai katkeaminen sekä kotoa pois muutto. Suurin osa selviytyy näistä kriiseistä omin avuin, mutta joskus niistä selviytyminen voi olla haastavaa. Kehityskriisit tarkoittavat myös Palosaaren (2007, 22-26) esittämän jaottelun mukaan luonnolliseen kehityskulkuun kuuluvia tilanteita, kuten murrosikää, lapsen saamista tai eläköitymistä. Elämäkriiseillä tarkoitetaan elämän kulkuun kuuluvia pitkäkestoisia rasisitilanteita, joita ei kuitenkaan satu kaikille. Näitä ovat esimerkiksi vakava pitkäaikaissairaus tai pitkään harkittu avioero.

Traumaattinen kriisi voi puolestaan aiheutua esimerkiksi tapaturman kokemisesta tai näkemisestä. Läheisen ihmisen kuolema, onnettomuus, kodin palaminen tai jokin muu järkyttävä tapahtuma on yleensä syynä trauman syntyyn. Traumaattinen kriisi jakaa elämän kahtia. Tämä tarkoittaa sitä, että usein puhutaan elämästä ennen traumaattista tapahtumaa ja ajasta tapahtuman jälkeen. Kun puhutaan traumasta, sillä tarkoitetaan traumaattisen tapahtuman lisäksi myös tapahtuman vammauttavaa vaikutusta ihmisen psyykeen. Trauma voi syntyä myös esimerkiksi seksuaalisen hyväksikäytön tai perheessä tapahtuvan väkivallan seurauksena. (Rautava 2009.) Myös Palosaaren (2007, 22-26) jaottelun mukaan äkillisellä kriisillä (nimitetään myös traumaattiseksi kriisiksi) tarkoitetaan äkillistä, yllätyksellistä, epätavallisen voimakasta tapahtumaa. On mahdollista, että ihminen kokee esimerkiksi kehityskriisin, elämäkriisin ja äkillisen kriisin yhtä aikaa. Tilanne on silloin erittäin haastava ja sen purkamiseen ja siitä toipumiseen voi mennä aikaa. Seuraavaksi esittelemme sekä kriisi-, että surutyöprosessin vaiheita.

5.1 Kriisin ja surun vaiheet

Kriisin vaiheita on neljä. Myös surutyö jaetaan erilaisiin vaiheisiin. On kuitenkin tärkeää erottaa trauma- ja surutyö toisistaan. Traumatyö edeltää surutyötä. Surutyö voidaan aloittaa vasta sen jälkeen, kun traumatyö on tehty. Surutyön vaiheet muistuttavat kriisin vaiheita, mutta ne eivät kuitenkaan ole täysin samoja. Sekä kriisin että surutyön vaiheet on nimetty shokkivaiheeksi, reaktiovai-

heeksi, käsittelyvaiheeksi ja uudelleen suuntautumisen vaiheeksi. Vaiheet voivat ilmetä limittäin tai samanaikaisesti. (Suomen Mielenterveysseura 2010.)

Ensimmäinen vaihe molemmissa prosesseissa on shokkivaihe. Yleensä ihminen joutuu shokkiin, kun hän on joutunut hengenvaaralliseen tilanteeseen, tai kun hän on kuullut järkyttävän uutisen esimerkiksi läheisen ihmisen loukkaantumisesta tai kuolemasta. Shokkivaiheessa ihmisten reaktiot ovat hyvin erilaisia. Jotkut saattavat huutaa tai itkeä, toiset lamaantuvat, kolmas voi toimia hyvin rauhallisesti ja tehokkaasti ja huolehtia samalla käytännön asioista. Shokkivaiheen tarkoitus on suojata mieltä asioilta, joita se ei vielä pysty ottamaan vastaan. Shokkivaihe kestää yleensä muutamasta tunnista pariin vuorokauteen. Shokkivaiheessa surullinen tapahtuma tuntuu epätodelliselta, eikä sitä voi uskoa todeksi. Tässä vaiheessa lapselle ja nuorelle on erittäin tärkeää, että joku aikuinen on lähellä kuuntelemassa häntä ja huolehtimassa hänestä.

(Mielenterveystalo s.a.; Palosaari 2007, 54; Polón 2012; Ruishalme & Saaristo 2007, 64.)

Reaktiovaiheessa tapahtuma aletaan ymmärtää todeksi. Ihmisillä on tässä vaiheessa usein tarve kerätä tapahtumia uudelleen ja uudelleen. Järkyttävä tapahtuma halutaan ottaa hallintaan. (Suomen Mielenterveysseura 2010.) Reaktiovaiheelle tyypillisiä tunteita ovat suru, epätoivo, ahdistus, itsesyytökset sekä tyhjyyden ja syyllisyyden tunteet. Ihminen voi reaktiovaiheessa tuntea myös vihaa, raihoa ja pelkoa. Reaktiovaihe voi kestää jopa useita kuukausia. Tunteet myllertävät ja esimerkiksi unhäiriöitä, pahoinvointia tai väsymystä voi esiintyä. Tunteiden pukeminen sanoiksi ja tapahtuneen tarkka kuvailu ja pohdiskelu voivat edistää toipumista. On tärkeää, että aikuinen pystyy ottamaan lapsen tai nuoren voimakkaatkin tunteet vastaan tarjoten samalla horjumatonta tukea, koska se luo lapselle tai nuorelle turvaa. (Mielenterveystalo s.a.; Palosaari 2007, 54; Polón 2012; Ruishalme & Saaristo 2007, 63.)

Käsittelyvaiheessa voimakkaat tunteet heikkenevät. Puhumisen tarve vähenee ja asian käsittely kääntyy sisäänpäin. Tässä vaiheessa muisti- ja keskittymisvaikeudet ovat tyypillisiä. Ihminen voi olla tavallista ärtyisämpi ja eristäytyä muista. Tapahtuma ei välttämättä ole enää niin usein mielessä, mutta välillä voi esiintyä tunnepurkauksia. (Polón 2012; Ruishalme & Saaristo 2007, 70–71.) Käsittelyvaiheessa käydään menetystä läpi. Suru voi olla ikävää ja kaipausta, mutta pintaan voi nousta myös vihan, katkeruuden ja pelon tunteita. Sureminen on tunteiden kohtaamista ja käsittelyä. Tapahtuma voi nostaa pintaan myös aikaisempia vastoinkäymisiä ja surua. Näitä asioita on myös lupa surra. Tässä vaiheessa lapsi tai nuori tarvitsee empaattista kuuntelijaa, jolla on hänelle aikaa. Aikuisen tehtävänä on ylläpitää toivoa. (Mielenterveystalo s.a.; Suomen Mielenterveysseura 2010.)

Uudelleen suuntautumisen vaiheessa tapahtumaa ja kokemusta voi ajatella ja sen voi kohdata ilman ahdistusta ja pelkoa. Tapahtumasta on vähitellen tullut osa itseä. Tapahtuma ei myöskään ole enää jatkuvasti mielessä eikä kriisi enää rajoita elämää. Tästä huolimatta lapsi tai nuori tarvitsee vielä ajoittain aikuisen tukea, uskoa ja rohkaisua etenkin elämän valintatilanteissa (Mielenterveystalo s.a.). Kukaan ei ole kriisin jälkeen ennallaan, mutta parhaimmassa tapauksessa ihminen on kriisistä selviytymisen jälkeen vahvempi ja paremmin valmistautunut kohtaamaan mahdollisia tulevia vastoinkäymisiä. (Polón 2012; Rautava 2009; Ruishalme & Saaristo 2007, 70–71.)

Sopeutumisvaiheessa myös surutyötä tekevä ihminen alkaa vähitellen löytää uuden tasapainon. Menetyks alkua pikku hiljaa muuttua muistoiksi ja osaksi menneisyyttä. Sureva alkaa löytää jälleen elämän ilon ja pystyy suuntaamaan suremiseen käyttämänsä voimavarat toisiin asioihin. Suru voi kuitenkin vallata mielen vielä vuosien jälkeen, esimerkiksi tapahtuman vuosipäivänä. (Suomen Mielen-terveysseura 2010.)

Kriisistä selviytyminen ei kuitenkaan aina välttämättä etene sujuvasti, vaan prosessi voi pysähtyä tai jäädä jumiin. Oireilu voi ilmetä esimerkiksi masennuksena tai ahdistuneisuutena. Poikkeuksellisen järkyttävä tapahtuma tai psyykkisen trauman kokeminen (esim. kuoleman uhka, vakava loukkaantuminen ja fyysisen koskemattomuuden loukkaaminen) voivat aiheuttaa traumaperäisen stressihäiriön (PTSD, posttraumatic stress disorder). Taudinkulku ja kesto ovat hyvin vaihtelevia. Noin puolella oireilu lievittyy itsestään noin kolmen kuukauden kuluessa ja oireet häviävät lähes kokonaan 1-3 vuodessa. Suurinosa lapsista ja nuorista toipuu ilman psykiatrista hoitoa. (Suomalainen ym. 2009.)

5.2 Kouluikäisen lapsen suru

Lapsen kehityksessä on suremisen näkökulmasta keskeisessä roolissa psyykkisen kehityksen osa-alue. Psyykkisen kehityksen osa-alueeseen kuuluvat sekä kognitiivinen että emotionaalinen kehitys. Lapsi tai nuori kokee vaikeat asiat, kuten menetykset ja laiminlyönnot yleensä syvemmin kuin aikuiset. Lapselle tai nuorelle ei ole vielä muodostunut selkeitä toimintamalleja tai puolustusmekanismeja itsensä suojaamiseksi. Lapset eivät mielellään puhu surullisista tai vaativista asioista, koska ne voivat ääneen lausuttuna kuulostaa liian vaativilta ja todellisilta. Lapsi voi ajatella, että asiaa ei ole olemassa, eikä se ole todellinen, jos siitä ei puhu. (Erkkilä ym. 2003; Kempinen 2000, 15, 110.)

Lapsen ajattelun kehittymisen myötä kehittyy myös hänen käsityksensä kuolemasta. Ennen käsityksen kehittymistä lapsen on vaikea ymmärtää, että kaikki kuolevat joskus. 5-9 – vuotias lapsi alkaa kuitenkin jo ymmärtää, että kuolema on lopullinen. Lapsen kasvaessa ja kehittyessä hän oppii myös ymmärtämään asioiden taustalla olevia syitä ja seurauksia. Asioiden käsittely voi helpottua siten, että hankitaan yksityiskohtaista tietoa tapahtuneesta. Kouluikässä lasten halu näyttää tunteitaan muuttuu ja varsinkin pojilla se näkyy tunteiden peittelynä. Monesta vanhemmasta tuntuu tuolloin, että heidän lapsensa sulkee surun sisälleen, eikä halua puhua lainkaan tapahtuneesta. (Dyregrov 1993, 15; Poijula 2007, 96.)

Suruprosessin voimakkuus ja kesto riippuvat siitä, kuinka läheinen suhde lapsella on menettämäänsä ihmiseen ollut. Mitä läheisempi suhde, sitä voimakkaampi ja pitkäkestoisempi on myös lapsen suruprosessi. Myös kuolinsyy ja tapahtuman olosuhteet määrittävät surun syvyyttä. Läheisen menettämisen jälkeen lapsi on hämmentynyt ja tarvitsee aikuisen tukea. Tuen saaminen ja tunteiden käsittely on välttämätöntä, jotta lapsi voi rakentaa itselleen tasapainoisen elämän. (Niku & Sarinko 2004, 17–19.) On hyvä tiedostaa, että lapsen suru ei välttämättä ole jatkuva, vaan se voi myös olla hyvin pätkittäistä. Surun hetket tulevat varsinkin hiljaisina hetkinä, esimerkiksi iltaisina. Jos puhuminen on lapselle vaikeaa, häntä voi rohkaista ilmaisemaan tunteensa esimerkiksi leikkimällä tai piirtämällä. Sadutus on myös hyvä menetelmä lasten kanssa vaikeissa tilanteissa. (THL 2012.)

Eri-ikäiset lapset surevat eri tavalla. Alakouluikäinen lapsi on herkässä iässä, ja mitä lähemmäs teini-ikää tullaan, sitä syvällisemmäksi tunteiden käsittely ja mielialan vaihtelut muuttuvat. Lapsen ajattelussa voi silti esiintyä lapsellisia ja jopa maagisia piirteitä. Aikuisen olisi tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että hän pystyy rakentamaan luottamuksellisen suhteen lapseen. 8-12 -vuotias alkaa kiinnittää jo huomiota siihen, mitä muut hänestä ajattelevat. Joukkoon kuuluminen on tähän ikäryhmään kuuluvalle lapselle tärkeää. Läheisen ihmisen kuoleman jälkeen lapsi voi kokea, että hän on jotenkin erilainen kuin muut. Tämä voi aiheuttaa ongelmia lasten vertaissuhteissa. Lapsen käyttäytyminen voi muuttua aggressiiviseksi ja hän voi yrittää esimerkiksi haastaa riitaa tai olla hyökkäävä toisia ihmisiä kohtaan. Yhtälailla lapsi voi takertua esimerkiksi vanhempiinsa tai vaikkapa suhtautua asiaan ”tunteettomasti”, ikään kuin menetys ei merkitsisi hänelle mitään. (Niku & Sarinko 2004, 17–19.)

Surevan lapsen koulutyö voi myös vaikeutua monella eri tavalla. Yleisimpiä hankaluuksia ovat keskittymis- ja tarkkaavaisuusongelmat. Ajatukset ja muistot jotka liittyvät tapahtuneeseen, sysäävät muut ajatukset tieltään. Surun ja murheen vuoksi ajattelu muuttuu jähmeäksi, joka aiheuttaa voimattomuutta. Asioiden ja tehtävien loppuun vieminen voi olla oppilaasta vaikeaa. Oppiminen ja muistaminen on myös heikompaa kuin yleensä. Keskittyminen vaikeutuu erityisesti silloin jos kyseessä on äkillinen kuolema tai jos kuolema on tapahtunut traumaattisella tavalla. Lapsen kokemat dramaattiset tapahtumat voivat näkyä lapsen tekemissä aineissa, piirustuksissa tai muissa töissä. (Dyregrov 1993, 26.)

5.3 Kriisit ja suru uhkana lapsen suotuisalle kehitykselle

Yksi tunnetuimmista ihmisen kehitykseen liittyvistä teorioista lienee John Bolwbyn ja Mary Ainsworthin tutkimusten yhteistyön tuloksena syntynyt kiintymyssuhdeteoria. Teoria osoittaa, että turvallinen kiintymyssuhde tukee lapsen hyvää kasvua ja kehitystä. Lapsi saa turvallisen kiintymyssuhteen kautta voimavaroja ja malleja omiin tulevaisuuden ihmissuhteisiinsa. Lapsi tarvitsee kokemuksia siitä että hänen viesteihinsä ja tarpeisiinsa vastataan oikea-aikaisesti läsnäolon ja lapsen tarpeista lähtevän fyysisen läheisyyden kautta. (Bretherton s.a.; THL 2014.)

Suurinosa lapsista on turvallisesti kiinnittyneitä, mutta keskimäärin yksi kolmasosa lapsista on herkeempiä. Herkemmat lapset tarvitsevat enemmän vahvistusta ja tukea lähiympäristöltään, jotta kiintymyssuhteet voivat rakentua. Turvallinen kiintymyssuhde ei kuitenkaan synny itsestään ja turvallisen kiintymyssuhteen lisäksi voidaan tunnistaa myös turvaton, välttelevä ja ristiriitainen kiintymyssuhde. Turvaton kiintymyssuhde voi ilmetä esimerkiksi siten, että lapsi ei koe häntä hoitavan aikuisen olevan saatavilla. Näin ollen hän ei saa vastetta omiin fyysisiin tai psyykkisiin tarpeisiinsa. Tämä vaikuttaa siihen, että lapsi ei voi oppia tunteiden käsittelyä eikä myöskään saa tukea tunteidensa säätelyyn. (Bretherton s.a.; THL 2014.)

Hyvä ja turvallinen kiintymyssuhde sekä ikätasoisten kehitystehtävien saavuttaminen auttavat lasta selviytymään elämän vastoinkäymisistä. Toiset ihmiset ovat myös sopeutuvaisempia kuin toiset ja selviytyvät nopeammin erilaisista vastoinkäymisistä. Näitä ihmisiä voidaan kutsua myös resilienteiksi.

Poijulan (2015) mukaan 75%:lla lapsista ja nuorista on asianmukaiset valmiudet selviytyä arkipäiväisistä vastoinkäymisistä. Heistä kolmannes on resilienttejä.

Resilienssi tarkoittaa ihmisen kykyä sopeutua ja palautua vastoinkäymisten kohdatessa. Se tarkoittaa myös joustavuutta, kimmoisuutta ja sopeutuvuutta elämän paineista selviytymiseen. Ihmisen resilienssi kyky kehittyy kun ihminen kohtaa elämässään vastoinkäymisiä ja vaikeuksia. Jos ihmisellä on hyvä resilienssi kyky hän ikään kuin ponnahtaa vaikean kokemuksen jälkeen takaisin normaaliin elämänrytmiin nopeasti ja tehokkaasti. Palautuakseen resilientti käyttää positiivisia tunteita joiden kautta hän löytää myönteisen merkityksen kielteisissä olosuhteissa. Positiivisten tunteiden kautta syntyy vahva kyky säädellä tunteitaan. Resilienssikyky on kehitysprosessi joka kestää koko elämän ajan. Tunteiden säätely ja hallinta vahvistavat resilienssiä. (Poijula 2015.)

Toinen yleisesti tunnettu ihmisen kehitykseen liitetty teoria on psykoanalyttikko Erik H. Eriksonin kehitysvaiheteoriat, jonka mukaan ihmisen kehitys on monivaiheinen prosessi. Prosessi etenee erilaisten kehityskriisien ratkaisemisen kautta. Ympäristön taholta tulevat uudet vaatimukset saavat aikaan erilaisia kriisejä ihmisen elämänkaareissa. Jos ihminen onnistuu ratkaisemaan kehityskriisin, se synnyttää voiman, jonka kautta voi kohdata ympäristön sopeutumisvaatimukset. Jos kehityskriisiä ei ratkaista, se vaikeuttaa ihmisen myöhempiä elämänvaiheita. (Erikson 1982, 239–254.)

TAULUKOSSA 2 on kuvattu ihmisen kehitysvaiheet elämänkaaren eri vaiheissa Eriksonin kehitysvaiheteoriat mukailten. Vaiheita on yhteensä kahdeksan. Tämän opinnäytetyön kannalta olennaisinta on tarkastella erityisesti kouluiän ja nuoruuden kehitystehtäviä, mutta on hyvä muodostaa kokonaiskuva siitä, mistä teoriassa on kyse. Eriksonin mukaan uusi kehitysvaihe siis perustuu aina edelliseen vaiheeseen ja kokonaisuus muodostuu siitä, että jokainen osavaihe on ratkaistu oikein. (Erikson 1982, 239–254.)

TAULUKKO 2. Kehitystehtävät Eriksonin kehitysvaihetheoriaa mukailten. (Erikson 1982, 239–254.)

	Onnistunut ratkaisu	Epäonnistunut ratkaisu	Voima	Vastakohta
Vauvaiän kehitystehtävät	perusluottamus	epäluottamus	toivo	itseensä kاپertyminen
Varhaislapsuuden kehitystehtävät	itsenäisyys	häpeä, epäily	tahto	pakonomaisuus
Leikki-ian kehitystehtävät	aloitteellisuus	syllisyys	määrätietoisuus	estoisuus
Kouluian kehitystehtävät	ahkeruus	alemmuuden tunne	osaavuus	tylsistyminen
Nuoruuden kehitystehtävät	identiteetti	roolihajaannus	uskollisuus	syryjättäminen
Varhaisaikuisuuden kehitystehtävät	läheisyys, solidaarisuus	eristäytyminen	rakkaus	poissulkeminen
Keski-ian kehitystehtävät	luovuus, tuottavuus	lamaantuminen	huolenpito	hylkääminen
Vanhuuden kehitystehtävät	minän eheys	epätoivo, katkeruus	viisau	elämän halveksunta, vastenmielisyy
				elämää kohtaan

5.4 Lasten ja nuorten kriiseistä selviytyminen

Erilaiset kriisit ovat osa kymmenientuhansien lasten arkea. Lasten ja nuorten kokemaa surua ja menetyksiä on kuitenkin usein vähätelty, vaikka lapsilla on muita ikäryhmiä suurempi riski joutua vakavan trauman uhriksi. Lasten kohtaamia kriisejä voivat olla esim. läheisen ihmisen ennalta-arvaamaton menetys, vanhempien avioero, lemmikkieläimen kuolema, kaverin muutto tai oman perheen muutto toiselle paikkakunnalle, läheisen sairastuminen, oma sairastuminen, erilaiset väkivaltatilanteet sivusta seurattuna tai itse koettuna jne. Lasten ja nuorten selviytymiskeinot ja -voimavarat ovat rajallisemmat, kuin aikuisten, eikä pelkästään ajan kuluminen auta traumatisoitunutta lasta selviytymään kriisistä. (THL 2012.)

Onnettomuustilanteessa lasten reaktiot ovat melko usein sidoksissa vanhempien reaktioihin. Aina näin ei kuitenkaan välttämättä ole. Pienikin lapsi pystyy esimerkiksi leikin avulla autettuna kuvaamaan järkyttäviä tapahtumia. Kouluikäisillä lapsilla puolestaan on jo keinoja ja kykyjä, joiden avulla he kykenevät itse rauhoittamaan itseään. Ajantaju vakiintuu noin 12 ikävuoden tienoilla, joten teiniikäiset osaavat yleensä kuvata tapahtumien kulkua luotettavasti. (Polón 2012.)

Lasten selviytymistä on usein haitannut läheisten aikuisten vääränlainen käsitys lapsen kyvyistä selviytyä järkyttävistä tapahtumista. Aikuisen on kuitenkin aina otettava vastuu kriisin aiheuttaneen tapahtuman puheeksi ottamisesta. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sen merkittävämpi on lapsen arjessa mukana olevien lähimpien ihmisten rooli. Lapsi tarvitsee turvallisia aikuisia, joiden kanssa käydä tapahtumia läpi. (Poijula 2007, 11; THL 2012.)

Kun lapsi on kohdannut kriisin, voi vaikuttaa siltä, että hänellä ei ole mitään hätää. Hän ei välttämättä reagoi tapahtuneeseen ulkoisesti juuri mitenkään. Toiset lapset voivat reagoida hyvinkin vahvasti ja tuska ja menetys voi purkautua myös vihana, raivona tai kiukkuna. Olisi tärkeää, että lapsi saisi näyttää tunteensa. Aikuisen ei tarvitse peitellä omia tunteitaan, vaan niistä kannattaa kertoa lapselle. Myös normaalien päivärutiinien säilyttäminen, leikkiminen ja surun yhteinen jakaminen edesauttavat lasta selviytymään kriisistä. Lasta voi myös helpottaa tieto siitä, että kriisi ei ole pysyvä vaan sillä on alku, keskikohta ja loppu. (Polón 2012; Poijula 2007, 36.)

Lapset eivät unohda järkyttäviä tapahtumia sillä, että niistä ei puhuta. Puhuminen on tarpeellista ja sen avulla voidaan varmistaa, että lapsi ymmärtää tapahtuman olevan totta, ja että hänellä on käsitys tapahtuman syistä ja seurauksista. Kaikkia ikäviä yksityiskohtia ei kuitenkaan välttämättä ole tarpeellista kertoa lapselle. Lapsi voi myös tarpeettomasti syyttää itseään tapahtuneesta ja kuvitella mielessään kaikenlaista. Väärinkäsitykset, kauhukuvat ja väärät mielikuvat on syytä oikaista, jotta lapsi saa mielenrauhan. (Pojula 2007, 11; THL 2012.)

On hyvä huomioida, että jos kriisi on kohdannut koko perhettä, vanhemmilla ei välttämättä ole voimia olla koko ajan riittävästi lapsen tukena. Tämän vuoksi tieto tapahtuneesta olisi hyvä välittää myös lapsen hoitopaikkaan tai opettajille, jotta lapsen mahdolliset reaktiot ymmärretään ja kohdataan oikein. Lisäksi olisi hyvä sopia joku tuttu ja turvallinen aikuinen, jonka kanssa lapsi voisi käydä tuntemuksiaan läpi, jos vanhempien voimavarat ovat vähissä. (THL 2012.) Tämä turvallinen aikuinen voi olla esimerkiksi koulussa työskentelvä kuraattori tai koulusosionomi.

5.5 Reflektiivisen työotteen merkitys kouluikäisen lapsen kohtaamisessa

Reflektiivinen työote perustuu mentalisaatioon. Reflektiivisen työotteen lähtökohtana on hyväksyvä, arvostava ja kiinnostunut kohtaaminen asiakkaan kanssa. Kohtaamisessa pyritään hyvään vuorovaikutukseen ja dialogin syntymiseen. Dialogisuus edellyttää luottamuksen syntymistä keskustelijoiden välillä. Dialogissa ihminen paljastaa yleensä jotain sellaista, mitä ei muuten sanoisi. (Viinikka ym. 2014a, 67.)

Hyvä vuorovaikutus voidaan nähdä myös ehtona lapsen ihmisenä kasvamiselle. Lapsen kasvaminen niin sanotusti ”hyvään suuntaan” helpottuu, jos (ja kun) hänelle tarjotaan mahdollisuuksia jakaa tunteitaan ja ajatuksiaan turvallisen aikuisen kanssa. Hyvässä kohtaamisessa vallitsee kunnioitus ja pyrkimys kuulla toista ihmistä ja ottaa hänet vakavasti. Jos lapsi huomaa, että hänen asiansa eivät kiinnosta aikuista tai ne näyttävät vain rasittavan aikuisia, hän voi mieltää asian niin, että hänen tunteillaan ja ajatuksillaan ei ole merkitystä. Kun lapsi voi olla hyvässä vuorovaikutuksessa turvallisen aikuisen kanssa, lapsen turvallisuuden tunne vahvistuu. Turvallisuuden tunteen vahvistuminen edesauttaa sitä, että lapsi oppii luottamaan siihen, että elämä kantaa. (Mattila 2011, 67–68.)

Kun lapsi kertoo ajatuksistaan ja tunteistaan, häntä ei tulisi keskeyttää. Lapsi ei välttämättä löydä sanoja kuvaamaan tunteitaan, mutta aikuisen tehtävänä on auttaa lasta löytämään sanat. Aikuisen ei tulisi ohittaa lapsen esittämiä kysymyksiä, vaikka kaikkiin kysymyksiin ei löytyisikään vastauksia.

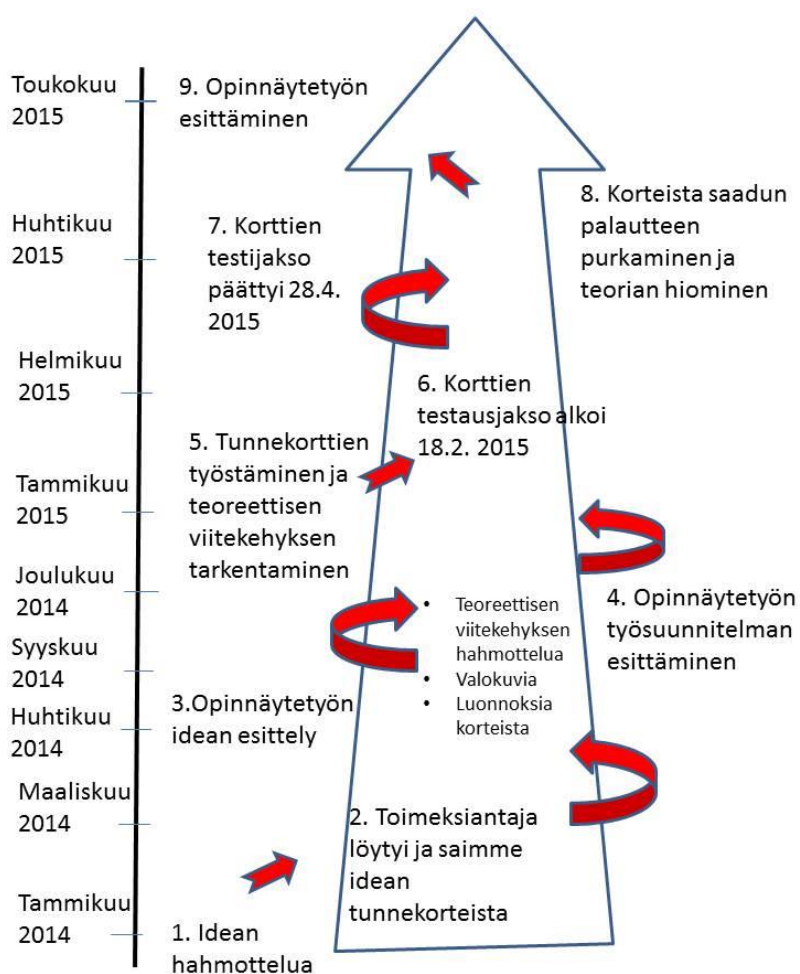
Vastauksia voidaan pohtia myös yhdessä. Aikuisen tehtävänä on myös tarjota lapselle erilaisia tapoja ilmaista tapahtunutta. Vaihtoehtoja voivat pelkän puhumisen lisäksi olla esimerkiksi kirjoittaminen, piirtäminen ja leikkiminen. (Poijula 2007, 167; THL 2012.) Apuna voi käyttää myös esimerkiksi tämän opinnäytetyön myötä kehitettyjä FACES –tunnekortteja.

Reflektiivisessä työtöteessä työntekijä käyttää työkalunaan kysymyksiä, joiden avulla hän auttaa lasta ajattelemaan ja keksimään ratkaisuja itse. Näin toimi myös FACES –tunnekortteja testannut vastaava kuraattori. Pelkät kysymykset eivät kuitenkaan yksin riitä työkaluksi työntekijälle. Reflektiivisen työtöteen omaksuminen vaatii aikaa, prosessointia, omakohtaisia kokemuksia ja oivalluksia. Reflektiivisen työtöteen omaksunut työntekijä ymmärtää myös sen, ettei dialogia välttämättä aina synny. Hän myös tiedostaa, että hänen omat aikaisemmat kokemuksensa ja elämänsähistoriansa voivat vaikuttaa siihen, miten hän kohtaa asiakkaansa. (Viinikka ym. 2014a, 70; Viinikka ym. 2014b, 90, 98.)

6 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS

Sovelsimme opinnäytetyön tekemisessä toimintatutkimuksen spiraalia, jonka on kehittänyt Kurt Lewin. Toimintatutkimus poikkeaa jonkin verran tavallisesta tutkimusprosessista. Lähtökohtana voi olla arkisessa toiminnassa havaittu ongelma, johon lähdetään kehittämään jonkinlaista ratkaisua. Toimintatutkimus voidaan hahmottaa syklinä, johon kuuluvat suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointivaiheet. (Heikkinen ym. 2006, 78-80.)

Sykli voi alkaa mistä vaiheesta tahansa ja usein sen alkua onkin mahdotonta paikantaa. Toimintatutkimuksen spiraali muodostuu useista peräkkäisistä sykleistä. Spiraalissa toiminta ja ajattelu liittyvät toisiinsa peräkkäisinä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektion sekä uudelleen suunnittelun kehinä. KUVIOSSA 3 kuvaamme opinnäytetyöprosessiamme toimintatutkimuksen spiraalia muokailleen. (Heikkinen ym. 2006, 78-80.)



KUVIO 3. Opinnäytetyön aikataulu ja vaiheet toimintatutkimuksen spiraalia mukailleen (Heikkinen ym. 2006, 123).

Tammikuussa 2014 aloimme hahmotella opinnäytetyön ideaa. Tästä alkoi opinnäytetyömme suunnitteluvaihe. Maaliskuussa 2014 löysimme toimeksiantajan. Hän kertoi kaipaavansa toiminnallisia työvälineitä kriisitilanteiden käsittelemiseen lasten ja nuorten kanssa. Ajatus kriisitunnekorttien tekemisestä lähtikin toimeksiantajalta itseltään, koska hänen käytössään olevat korttisarjat (esim. nallekortit, voimaneitokortit, vahvuuskortit) eivät hänen mielestään soveltuneet vaikeiden tilanteiden käsittelemiseen, eikä niiden avulla pääse kunnolla puhumaan vaikeista tilanteista aiheutuvista tunteista.

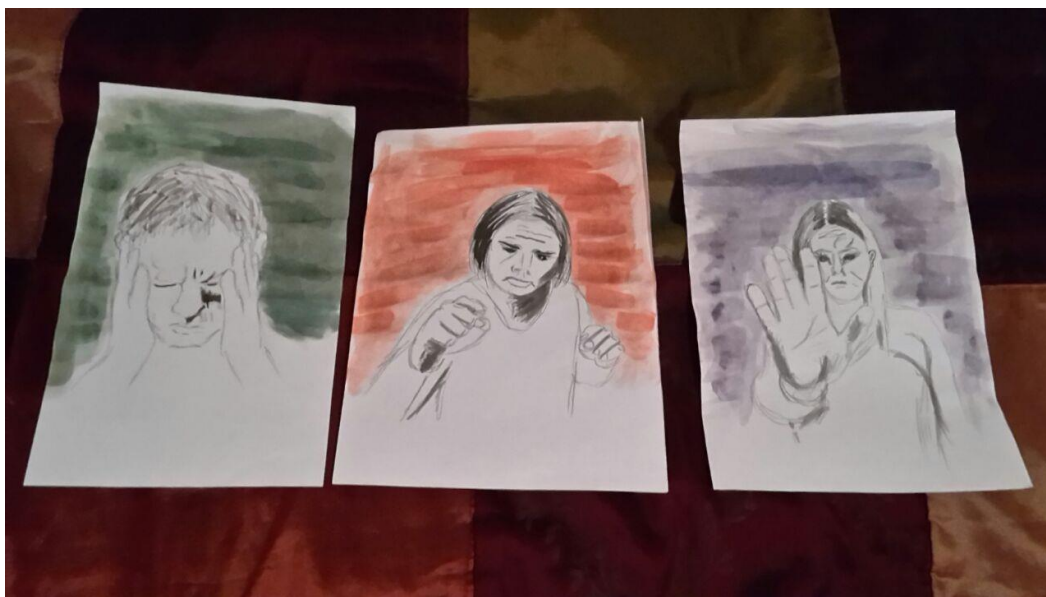
Huhtikuussa 2014 esitimme opinnäytetyömme idean. Idean esityksen jälkeen aloimme hahmotella ja kirjoittaa opinnäytetyön työsuunnitelmaa. Käytimme apuna miellekarttaa, johon kokosimme mielestämme keskeisimmät opinnäytetyön aiheeseen liittyvät käsitteet. Aloitimme myös korttien suunnittelun. Valitsimme korttien toteutustavaksi piirtämisen, koska halusimme omat kädenjälkemme näkyville työhön. Suunnittelimme, että korteissa kuvataan ihmiskasvoja, joissa näkyy erilaisia ilmeitä. Kortteihin valikoituvia tunteita ja ilmeitä lähdimme miettimään omakohtaisten kriisikokemustemme kautta. Surutyöhön ja kriisitilanteisiin liittyvistä tunteista nousivat päällimmäisenä esiin epätoivo, raivo, suru, ahdistus, alakulo ja toivo, joita olemme pyrkineet myös korteissa ilmentämään. Korttien lukumääräksi suunnittelimme alustavasti kymmentä korttia.

Syksyllä 2014 opinnäytetyöprosessimme suunnittelun ja toiminnan vaiheet limittyivät toisiinsa, koska aloitimme korttien työstämisen etsimällä sopivia kuvia ja malleja internetistä. Kyselimme myös muutamalta tuttavalta, suostuisivatko he kuvien malleiksi. Internetistä ei kuitenkaan löytynyt sopivia kuvia ja muutenkin oli mielestämme parempi ottaa kuvat itse. Saimme myös suostuteltua tuttaviamme malleiksi. Aluksi kuvasimme pelkästään mallien kasvoja, mutta päädyimme myöhemmin siihen, että kuvissa olisi hyvä näkyä kasvojen lisäksi myös kehon asento. Kehon asento tuo voimakkaammin esiin erilaisia tunnetiloja kehonkielen avulla. Erityisesti käsien asento viestii voimakkaammin mistä tunnetilasta on kyse.

Kuvien pohjalta piirsimme luonnoksia. Luonnokset piirrettiin eri vahvuisina, koska halusimme testata, millainen tyyli olisi paras. Luonnosten piirtämisen lomassa pohdiskelimme, mikä koko olisi korteille sopiva. Valitsimme korttien kooksi 14x20 cm, koska isompana kortit olisivat olleet mielestämme epäkäytännöllisiä ja pienempiä olisi ollut hankala piirtää. Mietimme myös sitä, olisiko korteissa hyvä lukea mitä tunnetta mikäkin kortti ilmaisee. Päätimme kuitenkin, että emme kirjoita tunteiden nimiä kortteihin, koska tunteiden nimeäminen ja kuvissa olevat ilmeet voivat aiheuttaa ristiriitoja ilmeiden tulkinnassa. Kuvien tulkinta on yksilökohtaista ja samasta kuvasta voi tehdä monenlaisia tulkintoja. Pelkän kuvan pohjalta lapsi tai nuori voi itse kertoa, mitä kuvassa näkee ja miltä hänestä tuntuu.

Tunnekorttien nimi oli alustavasti Krits-tunnekortit. Halusimme että nimi olisi lyhyt ja selkeä, eikä se suoranaisesti tarkoittaisi sanana mitään. Kirjaimissa kuitenkin esiintyy asiansanoihin sisältyviä kirjaimia, joita käsittelemme opinnäytetyössämme kuten kriisit, tunteet ja suru. Nimi jouduttiin kuitenkin vaihtamaan, koska se on jo käytössä kriminaalihuollon tukisäätiöllä. Korttien työstämisen lisäksi kirjoitimme myös opinnäytetyömme teoriaosuutta ja opinnäytetyömme työsuunnitelman esitimme joulukuussa 2014.

Vuoden vaihteen jälkeen jatkoimme korttien työstämistä. Pohdiskellessamme sitä, jäisivätkö kortit mustavalkoisiksi vai tulisiko niistä värilliset, päädyimme mustavalkoisiin. Alla olevassa kuvassa (KUVA 1) näkyy muutama värikokeilu. Väritymme mielestämme liian paljon sitä, miten korteissa esiintyvän tunnetilan voi tulkita. Jokaisella on myös yksilöllinen kokemus siitä, mitä mikäkin väri hänelle merkitsee. Ajattelimme myös, että väritymme saattaisivat korostaa liikaa etenkin negatiivisia tunteita. Päätimme samasta syystä jättää kortit luonnosmaisiksi, koska viimeistellyt kuvat olisivat voineet aiheuttaa liian voimakkaita tunteita.

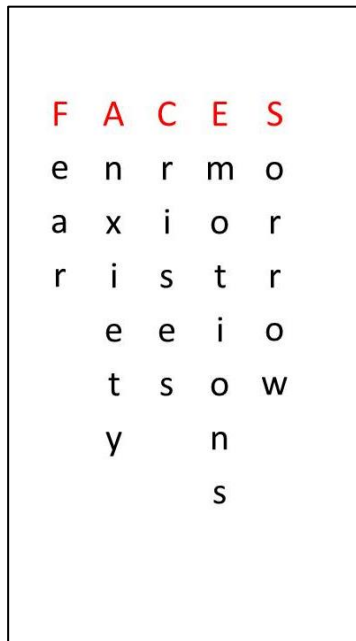


KUVA 1. Korttien värikokeiluja.

Värikokeilujen jälkeen jatkoimme korttien työstämistä. Huomasimme, että suurimmassa osassa korteissa mallit olivat lähes saman ikäisiä naisia. Havahduimme siihen, että tarvitsimme kortteihin myös miesmalleja sekä eri-ikäisiä ihmisiä, koska kaiken ikäisillä ihmisillä voi olla kriisi. "Väriongelman" ratkaisimme siten, että mustavalkoisen kuvan voi halutessaan myös kopioida ja tulostaa. Tulostuksen jälkeen kuvan voi antaa lapselle tai nuorelle ja hän voi värittää kuvan haluamallaan väreillä. Värittämisen lomassa myös vaikeista asioista puhuminen voi olla helpompaa.

Opinnäytetyön ohjauspalaverissa helmikuussa 2015 sovimme, että toimeksiantajalla ja Ylä-Savon SOTE:n koulututiimillä on kortteihin käyttöoikeus, mutta korttien tekijänoikeudet säilyvät meillä. Nämä asiat kirjattiin myös opinnäytetyön ohjaus- ja hankkeistamissopimukseen. Kortit lähtivät toimeksiantajan testikäyttöön 18.2.2015. Tästä alkoi tunnekorttien toimivuuden testaaminen, eli opinnäytetyöprosessimme havainnointivaihe. Korttien testiaika oli 10 viikkoa. Lähetimme kuvat sähköpostilla ja toimeksiantaja tulosti ja laminoi kuvat käyttöä varten. Aluksi suunnittelimme, että testaisimme kortteja myös itse syventävän harjoittelujaksomme aikana, mutta luovuimme ajatuksesta, koska koimme, että meillä ei ole vielä valmiuksia eikä ammattitaitoa kohdata niin haastavissa elämäntilanteissa olevia lapsia tai nuoria. Emme siis ole itse osallistuneet korttien toimivuuden havainnointiin.

Huhtikuun 2015 aikana viimeistelimme opinnäytetyömme teoriaosuutta. Kävimme myös haastattelemassa toimeksiantajaa tunnekorttien testausjakson päättymisen jälkeen. Prosessin loppuvaiheessa työmme oli vielä nimeä vailla. Pohdimme suomenkielisten nimien lisäksi myös englanninkielisiä vaihtoehtoja. Uudeksi nimeksi valikoitui FACES –tunnekortit. FACES on englanninkielinen sana ja tarkoittaa suomeksi kasvoja monikossa. Kirjainyhdistelmä muodostuu myös työhöme liittyvien sanojen alkukirjaimista (ks KUVA 2.). Fear tarkoittaa suomeksi pelkoa, anxiety tarkoittaa ahdistusta, crises tarkoittaa kriisejä, emotions tarkoittaa tunteita ja sorrow surua.



KUVA 2. Tunnekorttien nimi

Toukokuussa 2015 alkoi opinnäytetyöprosessin reflektointivaihe. Korteista saatua palautetta ja kehittämissuhteita käsitellään tarkemmin seuraavassa luvussa. Kehittämissuhteiden pohjalta alkoi prosessin uudelleen suunnittelun vaihe, josta kerrotaan seuraavan luvun lopussa.

7 KORTEISTA SAATU PALAUTE JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET

Kortit olivat toimeksiantajallamme testattavana 18.2.–28.4.2015 eli noin kymmenen viikkoa. Saimme ensimmäiset kommentit korteista sähköpostilla huhtikuun 2015 puolessa välissä. Sähköpostilla saamassamme palautteessa toimeksiantaja kertoi, että oli testannut kortteja noin parinkymmenen oppilaan kanssa. Testiryhmän ikähaarukka oli 8-vuotiaasta 17 -vuotiaaseen. Kortteja on käytetty sekä tyttöjen että poikien kanssa. Testiryhmään kuuluvista oppilaista muutamalla oli ollut traumaattinen kokemus taustalla. Korttien pohjalta syntyi tarinoita tilanteista, joissa korteissa esiityviä tunteita on ollut. Lapset ja nuoret olivat tuottaneet tarinoita myös ilman johdattelevia kysymyksiä.

Korteissa kuvatut tunteet tunnistettiin hyvin riippumatta siitä, minkä ikäinen hahmo kortissa on. Kuvat testauksessa olleista korteista löytyvät opinnäytetyön LIITTEESTÄ 1. Monen ryhmäläisen mielestä kortit oli myös piirretty taitavasti. Kortit herättivät jonkin verran tulkintaeroja; esimerkiksi raivoa kuvaava kortti tulkittiin nauruksi (ks. KUVA 3.). Viereisessä kortissa (KUVA 4) tavoitteena oli kuvata alakuloa, mutta se tulkittiin mm. humalaiseksi, krapulaiseksi ja pahoinpidellyksi naiseksi. Toimeksiantaja kertoi kysyneensä testiryhmäläisiltä pitäisikö korteissa olla väriä vai ovatko ne paremmat mustavalkoisina. Suurinosa oli sitä mieltä, että korttien pitäisi olla mustavalkoiset.



KUVA 3. Raivoava mies



KUVA 4. Alakuloinen nainen

Saimme korteista lisää palautetta haastattelemalla toimeksiantajaa huhtikuun 2015 lopussa. Äänitimme haastattelun toimeksiantajan luvalla, koska halusimme varmistaa sen, että mikään haastattelussa mahdollisesti esiin nouseva asia ei unohdu tai jää huomioimatta. Olisi ollut myös haastavaa keskittyä muistiinpanojen tekemiseen haastattelun lomassa. Emme litteroineet haastattelua, koska haastattelussa nousi esille tapauskohtaisia asioita, joiden kirjaaminen olisi rikkonut vaitiolovelvollisuutta sekä oppilaiden yksityisyyden suojaa.

Toimeksiantaja oli käyttänyt kortteja sekä ryhmä- että yksilötapaamisissa monin eri tavoin. Hän oli pohjustanut korttien käyttöä kertomalla, että korttien testaus liittyy opinnäytetyöhön ja että kuvissa esiintyy myös voimakkaita tunteita, joista voi herätä negatiivisia tuntemuksia. Testijakson aikana toimeksiantajan luona käyneillä oppilailla oli monenlaisia ongelmatilanteita ja kriisejä, joiden käsitte-lyssä kortit olivat apuna. Ongelmat liittyivät esimerkiksi sosiaalisiin suhteisiin ja kiusaamiseen. Oppi-laita oli järkyttänyt myös esimerkiksi vanhempien eroaminen tai vanhemman kuolema. Monille tuli korttien pohjalta mieleen myös aikaisempia traumaattisia kokemuksia. Korttien myötä nousi siis esiin myös sellaisia asioita, jotka olisivat muuten saattaneet jäädä käsittelemättä. Kortteja on käytetty myös muutaman sellaisen lapsen kanssa, jolla on kielen kehitykseen liittyviä vaikeuksia. Kortit olivat osoittautuneet toimivaksi työvälineeksi myös heidän kanssaan.

Korttien toimivuutta hän on selvittänyt mm. seuraavan kysymyksen avulla: "Mitä tunteita näet kor-teissa?" Kortteja on tarkasteltu yksi kerrallaan sekä ryhmä- että yksilötilanteissa. Ryhmätyöskente-lyssä oppilaat olivat lisäksi saaneet miettiä myös keskenään, millaisia tunteita korteissa näkyy. Näis-sä tilanteissa kortteja on ollut mukana useampi. Yksilötapaamisissa kortteja on käytetty esimerkiksi huonon päivän kuvaamiseen; miltä huono päivä näyttää ja miltä se tuntuu? Muita apukysymyksiä joita oppilaille esitettiin, olivat: "Miksi on tämä olo?" ja "mitä se sanois?" Korttien avulla on käsitelty myös esimerkiksi vanhemman kuolemaa. Oppilaat ovat valikoineet korteista kokemiaan tunteita ja lajitelleet niitä pinkkoihin. Tämän jälkeen heille on esitetty tilannekohtaisia kysymyksiä.

Kortit olivat toimineet toimeksiantajan mielestä erittäin hyvin. Niiden avulla pystyi käsittelemään monia erilaisia tilanteita. Saimme kuitenkin myös kehitysehdotuksia korteille. Kehitettävää olisi esi-merkiksi siinä, että korttien eri vahvuinen viivan käyttö tulisi yhtenäistää. Myös laminoinnista johtuva kiiltävä pinta oli hieman häiritsevä, koska se heijastaa liikaa valoa ja korttia on hankala katsoa. Kor-teista puuttuu myös pelkoa ilmaiseva kortti. Lisäksi korteissa voisi olla myös muutama positiivista tunnetta ilmaiseva kortti lisää. Tiedostimme myös itse, että pelkoa ilmaiseva kortti puuttuu. Kortin tekeminen on osoittautunut haasteelliseksi, koska emme ole saaneet riittävän aidon näköistä kuvaa pelokkaan ihmisen kasvoista, jonka pohjalta korttia olisi voinut piirtää.

Korttien kehittämisprosessi päättyy tämän opinnäytetyön osalta korteista saadun palautteen ja ke-hittämis ehdotusten purkamiseen. Aiomme kuitenkin jatkaa korttien työstämistä ja tehdä niistä val-miit tunnekortit, joissa on mukana myös pelkoa ilmaiseva kortti ja kaksi positiivista tunnetta ilmaise-vaa korttia. Tavoitteenamme on, että kortit painetaan tasakokoisiksi ja oikeiksi korteiksi. Kortteihin tulee heijastamaton mattapinta ja mahdollisesti tummanharmaa kehys. Korttien toiselle puolelle tu-lee lukemaan korttien nimi yhden tai useamman kerran.

8 POHDINTA

Jo ennen opinnäytetyön lopullisen aiheen muotoutumista päätimme, että opinnäytetyömme tulee olemaan toiminnallinen. Ajatuksena oli alusta asti myös se, että lähdemme luomaan taidelähtöisesti toteutettua työvälinettä, joka sopii käytettäväksi kouluikäisten lasten kanssa. Aihepiirin löytäminen oli aluksi hankalaa, mutta toimeksiantajan löydyttyä aihekin tarkentui. Toimeksiantajalla oli valmis idea opinnäytetyön aiheeksi. Hän ehdotti, että kehittäisimme tunnekortit, jotka soveltuvat kriisitilanteiden käsittelyyn. Mielestämme idea oli hyvä ja mielenkiintoinen. Päätimme tarttua haasteeseen ja lähdimme kehittämään tunnekortteja. Korttien kehittämisprosessi vaati paljon aikaa, koska luovaa prosessia ei voi pakottaa, se tulee sitten kun se tulee. Välillä oli haasteellista keskittyä työstämään yhtä aikaa sekä teoriaosuutta että kortteja.

Opinnäytetyön teoreettisen viitekehyksen rajaaminen osoittautui haastavaksi, koska aluksi oli vaikeaa hahmottaa mitkä asiat liittyvät olennaisesti juuri tähän työhön. Punainen lanka alkoi kuitenkin hahmottua ja ajatus teoreettisen viitekehyksen sisällöstä kirkastui työn loppuvaiheessa. Haastavinta oli löytää juuri sosionomin työnkuvaan liittyviä teoreettisia lähtökohtia. Löysimme paljon esimerkiksi taide- ja traumaterapiaan liittyviä lähteitä, mutta ne piti rajata työn ulkopuolelle, koska sosionomin työnkuvaan ei kuulu terapiatyö. Sosionomien työnkuva painottuu enemmän ennaltaehkäisevään kuin korjaavaan työhön. Olemme huomanneet tämän myös itse opintojen aikana tehdyissä harjoitteluissa.

Opinnäytetyöprosessin myötä olemme oppineet arvostamaan jaettua asiantuntijuutta, koska ilman reflektointia yhteistyötä ohjaavien opettajien ja opinnäytetyömme toimeksiantajan kanssa opinnäytetyön tekeminen ei olisi onnistunut. Yhteistyö on ollut antoisaa ja toimeksiantajan kiinnostus ja panostus on kannustanut meitä prosessin aikana. Ilman hänen kriisityöhön liittyvää asiantuntemustaan emme olisi pystyneet kehittämään nimenomaan kriisitilanteiden käsittelyyn sopivia tunnekortteja.

Vaikka sosionomikoulutus on laaja-alainen ja olemme saaneet sen myötä monipuolisesti tietoa sosiaalialasta ja sosionomin työtehtävistä, koimme, että kouluissa tehtävä sosiaalityö oli meille aihealueena vieras. Kouluissa tehtävään sosiaalityöhön perehtyminen olisi jäänyt todella pinnalliseksi ilman tätä opinnäytetyöprosessia ja aiheeseen syventymistä. Toimeksiantajan kanssa käymämme keskustelut ja tunnekorttien testauksen jälkeinen haastattelu antoivat syvällistä ja monipuolista tietoa siitä, millaisten haasteiden ja vaikeuksien kanssa lapset ja nuoret nykypäivänä painiskelevat.

Sosiaalialalla ennaltaehkäisevän työn merkitys on ymmärretty ja tiedostettu jo pitkään. Sen vaikutuksia on kuitenkin vaikea todentaa. Ennaltaehkäisevän työn ja varhaisen puuttumisen merkitys on kuitenkin ruvettu ymmärtämään nyt myös valtakunnallisella tasolla ja se näkyy esimerkiksi lainsäädännön uudistuksissa. Ennaltaehkäisevä työ on myös yhteiskunnalle edullisempaa kuin korjaava työ ja siksi siihen kannattaa panostaa. Huolen puheeksi ottaminen ja keskusteluavun tarjoaminen ovat kuraattorin työhön kuuluvia tehtäviä. Usein keskusteluapu ja asioista puhuminen ovat riittäviä keinoja vaikeista tilanteista selviytymiseen. Joskus asiakastilanteissa riittää pelkästään se että on läsnä ja kuuntelee.

Opinnäytetyömme tärkein tavoite oli luoda toimiva työväline ennaltaehkäisevän työn tueksi. Tavoittelimme myös sitä, että työväline soveltuisi käytettäväksi monenlaisten asiakasryhmien kanssa. Vaikka korttien viimeistely on vielä kesken, koemme, että olemme onnistuneet saavuttamaan asettamamme tavoitteet ja luomaan toimivan työvälineen. Kortit ovat toimineet jopa paremmin kuin osasimme odottaa.

Olemme miettineet myös korttien tuotteistamista. Tuotteistamisen kautta korteista saatava hyöty olisi laaja-alaista. Tuotteistamista puoltaisi myös se, että tämän tyyppisiä kortteja on Suomessa vain vähän markkinoilla. Vaikka kortteja ei tuotteistettaisikaan, niistä on paljon hyötyä sekä meille itsellemme että tämän työn toimeksiantajalle. Mielestämme opinnäytetyöprosessi onnistui kokonaisuudessaan hyvin. Jos pitäisi kuitenkin nimetä jokin asia, jonka tekisimme toisin, testaisimme tunnekortteja myös itse. Vaikka tunnekorteissa näkyvät omat kädenjälkemme ja ne ovat mielestämme onnistuneita, testauksen avulla olisimme saaneet myös itse nähdä, miten kortit toimivat.

LÄHTEET JA TUOTETUT AINEISTOT

Bretherton, I. s.a. *The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth* [verkkojulkaisu]. Department of Psychology Stony Brook University [viitattu: 13.3.2015]. Saatavissa: http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/inge_origins.pdf

Dyregrov, A. 1993. *Lapsen suru*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Erikson, E.H. 1982. *Lapsuus ja yhteiskunta*. 2. tarkistettu painos. Jyväskylä: K. J. Gummerus Osakeyhtiön kirjapaino.

Erkkilä, J., Holmberg, T., Niemelä, S. & Ylönen, H. 2003. *Surevan lapsen kanssa*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, Tuettu suru-projekti, Suomen Mielenterveysseura, SMS-Julkaisut.

Haasjoki, E. & Ollikainen, T. 2010. *Mikä sun mieltä painaa? – Kriisit nuoruudessa ja mielenterveyden tukeminen koulussa*. Suomen Mielenterveysseura & Turun kriisikeskus: SMS- Tuotanto Oy.

Heikkinen, H., Rovio, E. & Kiilakoski T. 2006. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.). *Toiminnasta tietoon – Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Vantaa: Dark Oy, 78-93.

Huhtanen, K. 2007. *Kun huoli herää -varhainen puuttuminen koulussa*. Juva: WS Bookwell Oy.

Kalland, M. 2014. *Vanhemman mentalisaatiokyky*. Teoksessa Viinikka, A. (toim.). *Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa*. Tampere: Hämeen Kirjapaino Oy, 26-38.

Kemppinen, P. 2000. *Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt*. Vantaa: Kannustusvalmennus P. & K. Oy.

Kirvesoja, U-M. 2013. *Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia tunnekasvatuksesta koulussa ja osana opetussuunnitelmaa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.

Lapsiasiavaltuutettu. 2014. *Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2014* [verkkojulkaisu]. [viitattu: 29.9.2014]. Saatavissa:

http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=479644&name=DLFE-29907.pdf

Lastensuojelulaki L 13.4.2007/417. Finlex.

Lainsäädäntö [viitattu 27.9.2014]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>

Linnilä, M-L. 2011. *Kumpi on valmis – lapsi vai koulu*. Mediapinta Oy.

Linnilä, M-L. 2006. *Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos. Tutkimuksia 294. Väitöskirja.

Mattila, K-P. 2011. *Lapsen vahvistava kohtaaminen*. Juva: PS-kustannus.

Mielenterveystalo. s.a. *Kuinka selviydyn?* [verkkosivu]. Nuorten mielenterveystalo. Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoito piiri [viitattu: 12.5.2015]. Saatavissa: https://www.mielenterveystalo.fi/nuoret/tietoa_mielenterveydesta/mielenterveyden_vahvistaminen/Pages/kuinka_selviydyn.aspx

Mäkinen, P., Raatikainen, E., Rahikka, A. & Saarnio, T. 2009. *Ammattina sosionomi*. Helsinki: WSOYpro Oy.

Niku, A. & Sarinko, E. 2004. *Yhdessä suru on helpompi kantaa*. Helsinki: SMS- Tuotanto Oy, Tuettu suru –projekti, Suomen Mielenterveysseura.

Nummenmaa, L. 2010. *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Juva: PS-kustannus

Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96 Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Opetushallitus. s.a.a *Oppivelvollisuus ja koulupaikka* [verkkosivu]. Opetushallitus [viitattu: 18.5.2015]. Saatavissa: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus_ja_koulupaikka

Opetushallitus. s.a.b *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki* [verkkosivu]. Opetushallitus [viitattu: 18.5.2015]. Saatavissa: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki L1287/2013. Finlex. Lainsäädäntö [viitattu 10.05.2015]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>

Palosaari, E. 2007. *Lupa särkyä. Kriisistä elämään*. Helsinki: Edita Prima Oy.

Peltonen, A. 2004. *Apua ajoissa – Tunnista lapsen hätä*. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Perusopetuslaki. L 628/1998. Finlex. Lainsäädäntö [viitattu 10.5.2015]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>

- Pojjula, S. 2015. Resilienssi –koulutus. Iisalmi: Savonia-ammattikorkeakoulu Oy.
- Pojjula, S. 2007. *Lapsi ja kriisi*. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Polón M. 2012. SSPÄMI -kurssin luentomateriaali. Savonia-ammattikorkeakoulu.
- Puolimatka, T. 2010. *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Puura, K. & Mäntymaa, M. 2014. *Aivojen kehitys ja mentalisaatio*. Teoksessa Viinikka, A. (toim.). *Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa*. Tampere: Hämeen Kirjapaino Oy, 55-66.
- Rautava, M. 2009. *Taustatietoa kriiseistä ja henkisestä tuesta* [verkkosivu]. Edu.fi [viitattu: 6.8.2014].
 Saatavissa:
http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/hyvinvointi_koulussa/oppilas_ja_opiskelijahuolto/erilaiset_ongelma_ja_kriisitilanteet/kriisit/koulun_kriisuunnitelman_laitiminen/taustatietoa_kriiseista_ja_henkisesta_tuesta
- Ruishalme, O. & Saaristo, L. 2007. *Elämä satuttaa. Kriisit ja niistä selviytyminen*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Salo, S. & Kalland, M. 2014. *Lapsen mentalisaatiokyky*. Teoksessa Viinikka, A. (toim.). *Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa*. Tampere: Hämeen Kirjapaino Oy, 39-54.
- Suomalainen, L., Haravuori, H. & Marttunen, M. 2009. *Psyykkiset kriisit sekä stressi- ja traumareaktiot* [verkkodokumentti]. Mielenterveys- ja päihdeongelmien varhainen tunnistaminen. Opas 5. Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos [viitattu: 15.5.2015]. Saatavissa:
<https://www.thl.fi/documents/10531/104889/Opas%202009%205.pdf>
- Suomen Mielenterveysseura. 2010. *Suru*. 4.painos. Raisio: Newprint Oy.
- THL. 2015. *Taidelähtöiset menetelmät* [verkkodokumentti]. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. [viitattu: 13.3.2015]. Saatavissa: https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/menetelmat/taidelahtoiset_menetelmat
- THL. 2014. *Kiintymyssuhteen merkitys ja sen tukeminen* [verkkodokumentti]. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Vammaispalvelujen käsikirja [viitattu: 13.3.2015]. Saatavissa:
<https://www.thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/lapset-perheet/pieni-lapsi/kiintymyssuhde>
- THL. 2012. *Lapsi ja kriisi* [verkkodokumentti]. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Lastensuojelun käsikirja [viitattu: 7.8.2014]. Saatavissa: <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/erityiskysymykset/kriisityo/lapsi-ja-kriisi>

Viinikka, A., Sourander, J. & Oksanen, E. 2014a. *Reflektiivinen työote*. Teoksessa Viinikka, A. (toim.). *Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa*. Tampere: Hämeen Kirjapaino Oy, 67-74.

Viinikka, A., Sourander, J. & Oksanen, E. 2014b. *Reflektiivinen työote perheryhmän ohjaamisessa*. Teoksessa Viinikka, A. (toim.). *Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa*. Tampere: Hämeen Kirjapaino Oy, 97-120.

Ylä-Savon SOTE ky. 2012. *HYVIS 2012-2015. Ylä-Savon yhteistoiminta-alueen lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma* [verkkajulkaisu]. Ylä-Savon SOTE ky [viitattu: 1.10.2014]. Saatavissa: <http://www.iisalmi.fi/loader.aspx?id=1e079d88-8c76-41db-93b1-ad08550dcc87>

Ylä-Savon SOTE ky:n www-sivu [viitattu 7.5.2015]. Saatavissa: <http://www.ylasavonsote.fi/index.asp?tz=-3>

LIITE 1:TESTAUKSESSA OLLEET KORTIT



