

# Koulutustiivistelmä

## OPH: Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ongelmat koululuokassa – Tunnistaminen ja tehostettu, yksilöllistetty tuki

**Tämä koulutustiivistelmä sisältää koosteen koulutuksessa käsitellyistä luentomateriaaleista sekä koulutukseen syksyllä 2019 osallistuneiden koostamista oppimistehtävistä. Oppimistehtävien tarkoituksena oli ohjata aikuisia kokeilemaan lapsen tai nuoren kanssa systemaattisesti erilaisia tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen tukemiseen suunnattuja tukitoimia opetustilanteissa.**

### Kooste luennoilla käsitellystä materiaalista

Yksilö nähdään biopsykososiaaliskulttuurisena olentona, jossa toimintaa selittäviä tekijöitä lähestytään neljästä näkökulmasta: biologinen, psykologinen, sosiaalinen ja kulttuurinen. Biologiset tekijät sisältävät geenit, neurobiologian ja ominaispiirteet. Psykologiset tekijät sisältävät kognitiiviset taidot, opitut asiat, kokemukset, emootiot, tarpeet ja motivaation. Sosiaaliset tekijät sisältävät ympäristö- ja tilannetekijät sekä vuorovaikutussuhteet. Kulttuurisiin tekijöihin kuuluvat kulttuurille ominaiset tavat olla, toimia ja ajatella. Kaikki nämä näkökulmat ovat yhteydessä käyttäytymiseen, oppimiseen ja opettamiseen.

Aivot koostuvat eri yksiköistä omine tehtävineen, ja tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen näkökulmasta keskeisimmät liittyvät muistamiseen, tarkkaavuuteen ja vireyteen. Tarkkaavuuden ja toiminnan yleinen ohjaus (looginen päättelykyky, tehtävien yhtäaikaissuorittaminen ja tilannekohtaisen toimintamallin valinta) mahdollistuu keskusyksikössä. Hetkellisesti informaatiota säilyttäviä osia ovat fonologinen kehä (kielellinen tietämys, verbaalisen tiedon lyhytaikainen säilöntä), visuospatiaalinen muistilehtiö (visuaaliseen muistamiseen seikat, kuten näkömielikuvat, objektien ominaisuudet ja avaruudelliset suhteet) ja episodinen puskuri (tiedon yhdistäminen fonologisen, visuospatiaalisen ja pitkäaikaisen muistin välillä).

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyyn vaikuttavat mm. itsesäätely, suunta (tavoite käyttäytymiselle), motivaatio (halu pyrkiä tavoitteeseen), kapasiteetti (kyvyt, joilla saavuttaa tavoitteet) ja toiminnanohjaus. Itsesäätelyllä tarkoitetaan kykyä säädellä emootioita, niiden ilmaisua ja toimintaa sekä käyttäytymistä, jotta käytös vastaa tavoitteita ja on ympäristön kannalta suotavaa. Emootioiden hallinnassa keskeistä on niiden tunnistaminen ja käsitteleminen. Tunteiden hallinnassa on kyse emootioiden ymmärtämisestä ja tunnekokemusten hyväksymisestä sekä taidosta ilmaista tunteita tavoitteiden mukaisesti ja sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Itsesäätelyn onnistuessa yksilö osaa säädellä tarkkaavaisuutta ja muistia, jäsentää tietoa, luoda sääntöjä, kehittää strategioita, suunnitella ja arvioida toimintaa. Vaikeudet itsesäätelyssä ilmenevät tunteiden ja käytöksen yli- tai alisäätelynä. Ylisäätelyssä yksilö on sisäänpäin suuntautunut, kuten arka, jännittynyt tai estynyt, kun taas alisäätely näkyy ulospäin suuntautuvana impulsiivisena, uhmakkaana tai aggressiivisena käytöksenä.

Toiminnanohjauksessa kyetään säätelemään omaa käyttäytymistä ja toimintaa tilanteiden mukaisesti, jotta päämäärä saavutetaan. Toiminnanohjaus voidaan jakaa perustoimintoihin ja monimutkaisiin toimintoihin. Perustoiminnot viittaavat lyhyen aikavälin toiminnan säätelyyn, johon sisältyvät kognitiiviset taidot, kuten työmuisti, inhibitio ja toiminnan joustavuus. Työmuistilla tarkoitetaan kykyä päivittää, säilyttää ja ylläpitää lyhytaikaisesti toiminnan kannalta olennainen asia ja suojata sitä muilta ärsykeiltä ennen tiedon tallentumista pitkäkestoiseen muistiin. Opiskelun näkökulmasta työmuistin vaikutus näkyy esimerkiksi opetuksen seuraamisessa, ohjeiden noudattamisessa, kuullun ja luetun ymmärtämisessä sekä tilannetajussa. Inhibitio on kykyä kontrolloida omia reaktioita ja ärsykkeiden vaikutusta omaan toimintaan. Samassa yhteydessä puhutaan myös kognitiivisesta inhibitiosta tai inhibitiokontrollista. Kognitiivisessa inhibitiossa yksilö kykenee jättämään huomiotta häiritsevät ärsykkeet. Inhibitiokontrollilla tarkoitetaan kykyä viivästyttää reagointia ärsykkeeseen. Joustavassa toiminnassa kohde, toimintatapa tai näkökulma vaihtuvat sujuvasti.

Toiminnanohjauksen monimutkaisemmat toiminnot tarkoittavat pidemmän aikavälin suuntaavaa toiminnanohjausta. Siihen sisältyvät toiminnan suunnittelu ja organisointi, joiden avulla valitaan sopiva työskentelystrategia. Myös arviointi on osa toiminnanohjausta, millä tarkoitetaan kykyä palauttaa mieleen ja arvioida aikaisempia koettuja kokemuksia sekä tehdä päätelmiä.

## ADHD

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD) on diagnosoiduin ja kiistellyin lapsuus- ja nuoruusajan psykiatrinen diagnoosi. Melkein jokaisella luokalla arvioidaan olevan vähintään yksi oppilas, jonka koulunkäynnin haasteet muistuttavat ADHD:n oireita. ADHD on kuvaus yksilön toiminnasta, ei selitys toiminnalle. ADHD voidaan jaotella diagnostisen oirekuvauksen perusteella (DSM-V mukaan) kolmeen tyyppiin: ADHD-HI (yliaktiivisuus-impulsiivisuus), ADHD-I (tarkkaamattomuus) ja ADHD-C (yhdistynyt tyyppi).

Jotta voidaan puhua ADHD-häiriöstä, oireiden on täytynyt jatkua viimeiset kuusi kuukautta, ne ovat häiriöksi arkitoinnoissa ja ristiriidassa kehityksen kanssa. Ne eivät ole seurausta psykoottisesta häiriöstä tai mieliala-, ahdistuneisuus- tai persoonallisuushäiriöstä. Diagnosoinnin taka-ajatus on, että yksilön jäädessä ilman tukea, hoitoa ja interventiota, yksilö kärsii toimintaympäristössään. Diagnosoinnilla on sosiokulttuurinen funktio eli se on neuvotteluväline.

ADHD on toimintakykyä heikentävä neuropsykiatrinen häiriö, joka vaikuttaa elämän eri osa-alueisiin, kuten käytökseen, oppimiseen, tunteisiin ja vuorovaikutukseen. Lapsen voi olla vaikea hahmottaa tehtävänanto, suunnitella toimintaa, olla oma-aloitteinen tai tehdä tehtävä loppuun asti. Hän voi olla ikäisiään tarkkaamattomampi, motorisesti levoton tai impulsiivinen. Yksilön suoriutuminen koulussa, työssä tai sosiaalisissa tilanteissa on usein jollain tavalla heikentynyt ja ADHD voi olla yhteydessä muihin vaikeuksiin, kuten oppimisvaikeuksiin, hahmotushäiriöihin, motoriikan säätelyhäiriöihin, mielialaongelmiin, päihdeongelmiin, uhmakkuuteen ja autismitiloihin.

Energeettisellä teoriolla viitataan kykyyn ylläpitää vireystilaa ja säädellä omaa energiatasoa. Välittäjäaine dopamiini vaikuttaa vireystilaan ja tarkkaavuuteen. ADHD-häiriössä on vaikeus virittäytyä tai ponnistella tehtävän vaatimusten tasoisesti, etenkin pidempikestoissa tilanteissa. Vastakohtana on liiallinen tehtävään jumittuminen.

Oireita lisääviä tekijöitä ovat suuri ryhmäkoko, monimutkaiset ohjeet, yhtäaikaiset huomiota tarvitsevat asiat, pitkäkestoinen työskentely, palautteen saaminen lopuksi, paikallaan olo ja fyysinen tai psyykinen epämukavuus sekä vireystilan muutokset.

### Tukimuodot

Tietty pedagoginen tuki ei ole pelkästään diagnoosi- tai häiriökeskeinen, vaan tuen muodot auttavat jokaista lasta. Tuen muodot nähdään yksinkertaisina paperilla, mutta arjessa ne vaativat aloitteellisuutta, suunnittelua, yhteistyötä, organisointia ja sitoutumista kasvatusympäristön arkeen.

ADHD:n tukemista lähestytään kolmesta psykologian näkökulmasta. Kehityspsykologiassa tuetaan itsesäätelytaitoja, neuropsykologiassa toiminnanohjausta ja kognitiivisessa psykologiassa tarkkaavuuden kognitiivisia osaitaitoja. Näitä tuetaan ekologisen psykologian (tilanetekijöiden muokkaus), käyttäytymispsykologian (käyttäytymisen ohjaaminen palautteen avulla) ja kognitiivisen psykologian (taitojen opettaminen ja kehittäminen) avulla.

ADHD:n oireita voidaan lievittää rauhallisella ympäristöllä (sopivasti ärsykeitä), ryhmäkoolla, strukturoiduilla tilanteilla, lyhyillä ohjeilla, tauottamisella, jatkuvalla palautteella, yhden asian työstämisellä kerrallaan, liikkumisen mahdollisuutena luokassa ja vireystilan säätämisellä. Voidaan puhua tukemisen neljästä tasosta, jotka ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa: toimiminen, selvittäminen, ymmärtäminen ja kohtaaminen. Toimimiseen sisältyy pedagogiikka, tuen muodot ja interventiot. Selvittämiseen arviointi ja teoriat, ymmärtämiseen tunne- ja vuorovaikutustaidot ja kohtamiseen läsnäolo ja kokemus tunnustetuksi tulemisesta. Taustalla vaikuttavat teoriat, arvot, normit ja ideologiat.

Yhdistettyjen tukitoimien ja interventioiden on havaittu olevan tehokkaampia kuin yksittäin, eristyksissä käytettyjen tukitoimien. Esimerkiksi yleis- ja erityisluokassa käytetyt tukitoimet tai interventiot, joiden avulla voidaan edistää akateemisia taitoja, käyttäytymistä ja toimintakykyä, ovat yhtä tehokkaita riippumatta, onko kyseessä yleis- vai erityisopetusluokka.

Itsesäätelyä, tarkkaavuutta ja toiminnanohjausta voidaan tukea proaktiivisilla (käyttäytymistä edeltävät) ja reaktiivisilla (käyttäytymistä seuraavat) strategioilla. *Proaktiiviset strategiat* ovat inhibitiokontrolliin, itsesäätelyyn ja akateemisiin taitoihin kohdistuvia tukitoimia. Niillä vahvistetaan käyttäytymistä luomalla selkeät, konkreettiset ja positiiviset säännöt, odotukset ja ohjeet, sekä vahvistetaan akateemisia taitoja, kun tuen muoto kohdistuu opetettavaan aineeseen, ohjeisiin, oppimisympäristöön ja materiaaleihin. Tehtäviä muokataan sopiviksi (pituus, sisältö, pilkkominen, valinnanvara) ja asetetaan välitavoitteita. Proaktiivisia strategioita voidaan jaotella myös opettaja-avusteisiin strategioihin (suorat ohjeet, tehtävän muokkaus, jaksotus, jatkuva positiivinen palaute ja opetuksen tauottaminen) ja oppimisympäristön muokkaukseen (sopiva työskentelypaikka, liikkumisen salliminen, ärsykkeiden karsinta). Proaktiivisilla strategioilla pyritään lisäämään itsearviointia kannustamalla oman toiminnan tarkkailuun ja arviointiin, laaditaan tarkistuslista tehtävän tekemisestä, tarjotaan vaihtoehtoisia reagointitapoja ja palkitaan onnistumisesta.

*Reaktiiviset strategiat* liittyvät seuraamuksiin ja koti-koulu-yhteistyöhön. Yksilön käytöksestä on hyvä antaa säännöllisesti positiivista palautetta, joka on johdonmukaista ja välitöntä. Häiritsevistä käytöksestä muodostuva negatiivinen seuraus olisi tärkeää kohdistaa konkreettisesti käytökseen eikä yksilöön. On tärkeä tehdä selväksi syy-seuraussuhteet ja välttää turhaa uhkailua. Yksi konkreettinen väline, jolla voidaan seurata oppilaan taitojen kehittymistä ja antaa jatkuvuuden tunne taitojen kehittymisen seuraamiseen on seurantakortti, joka voi olla

laadittu yhdessä oppilaan kanssa. Huoltajien kanssa on hyvä yhteisesti sopia, miten positiivisen tuen huomiointi jatkuu kotona.

Muita tukimuotoja ADHD:n yhteydessä ovat positiivisen palautteen antaminen ja palkkiojärjestelmä. Positiivisen palautteen antaminen on usein helpoin, mukavin ja tehokkain tapa lisätä toivottua käyttäytymistä. Palautetta annettaessa on tärkeää huomioida, että se on selkeää, rehellistä, säännöllistä ja sopivan reilua. Lisäksi palaute tulisi liittää välittömästi toivottuun käyttäytymiseen. Aikuisen itsessään antama huomio voi toimia positiivisena palautteena. Positiivisen palautteen avulla voidaan tukea ja vahvistaa kaverisuhteita oppilaiden alkaessa kannustaa ja auttaa toisiaan.

Palkkiojärjestelmän avulla voidaan vahvistaa palautetta ja se toimii palautteen muistuttujana aikuiselle. Palkkiot ovat konkreettisia asioita, joihin yksilö on saanut vaikuttaa tai huoltajien kanssa sovittuja, jolloin palkkio tulee kotona. Palkkio on hyvä antaa riittävän usein, jotta motivaatio säilyy, esimerkiksi viikon työsuorituksen jälkeen. Tavoitteiden tulee olla helposti saavutettavissa. Saavutetut muutokset eivät välttämättä ole pysyviä, mikä on hyvä tiedostaa. Palkkioiden antaminen on hyvä lopettaa, kun yksilö on onnistunut riittävän pitkän ajan. Lopettaminen on hyvä tehdä vähitellen tai kerralla tehden yksilölle selväksi hänen onnistumisensa.

Yhtenä tukimuotona voidaan hyödyntää CICO-menetelmää, jonka peruseriaatteina on ajatus huomion kohdistaminen käyttäytymisodotuksiin ja niissä onnistumisiin. Menetelmä toimii jatkeena yleiselle tuelle tarjoamalla oppilaalle enemmän positiivisia aikuiskontakteja, sosiaalisten taitojen harjoittelua, tehostettua ohjausta koulun kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi, päivittäisen yhteydenpidon kodin ja koulun välille sekä positiivista vahvistusta toivotulle käyttäytymiselle. Toimintamallissa annetaan säännöllistä palautetta, joka kirjataan ylös oppilaan päivittäiseen seurantakorttiin. Tukeen sisältyy aamutapaaminen (check in), jatkuva positiivisesti suuntautuva suullinen ja kirjallinen palaute, iltapäivätapaaminen (check out) sekä huoltajilta tuleva palaute.

## Oppimistehtävä

Kurssi toteutettiin sekä Lappeenrannassa että Helsingissä syksyn 2019 aikana. Kurssiin sisältyi oppimistehtäviä, joiden tarkoituksena oli ohjata aikuisia kokeilemaan lapsen tai nuoren kanssa erilaisia tukitoimia systemaattisesti opetustilanteissa. Ikähaarukka näiden molempien kurssin kesken valikoitui päiväkotikäisistä yläasteikäisiin.

Suurimmalla osalla kursseille osallistuneista kuvauksen kohde oli lapsi tai nuori, kenellä oli tehostettu tuki, erityinen tuki tai mahdollisesti mietittiin tuen korottamista tai aloittamista. Tehtävissä lapsi tai nuori oli yleisessä ryhmässä muiden lasten tai nuorten kanssa ja usein ryhmässä oli useampi tuen tarvitsija.

Tehtävän ensimmäisessä osassa kuvailtiin valitun lapsen tai nuoren käyttäytymistä, sen esiintymistä, siihen vaikuttavia tekijöitä ja mitä tukitoimia oli jo annettu. Lisäksi kuvattiin, millaisia uusia tukitoimia on tarkoitus kokeilla koulutuksen aikana ja mitkä ovat niiden tavoitteet. Toisessa osassa raportoitiin, miten uudet tukitoimet olivat onnistuneet, miten niitä oli sovellettu ja mitkä olivat tulokset käytöksen suhteen. Lisäksi pohdittiin, mistä mahdolliset muutokset tai muuttumattomuus johtui ja miten jatkossa toimitaan.

Molempien kaupunkien tehtävistä nousi esille aiempina tukitoimina käytettäviä keinoja, kuten apuvälineitä (aktiivisuustyyny, kuminauha, jumppapallo, kuulosuojaimet, päiväjärjestys), istuinpaikan mietintä, ohjeiden ja tehtävien pilkkominen. Tehtävistä korostui, miten tärkeä apu on, jos oppimistilanteessa on mukana toinen aikuinen, kuten koulunkäynninohjaaja, avustaja tai erityisopettaja.

Molempien kurssilaisten ensimmäisten tehtävien tavoitteissa korostuivat seuraavat asiat: tehtävien saaminen loppuun, toiminnanohjauksen vahvistaminen, tarkkaavuuden suuntaaminen tehtävään/aihealueeseen, kykenee olemaan häiritsemättä muita omalla paikallaan, vireystilan sopiva ylläpitäminen ja tehtävien pitkäjänteisyyden vahvistaminen.

Molempien oppimistehtävien koonnissa ilmeni lasten häiritsevän käytöksen kohdistuvan itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen osa-alueisiin. Itsesäätely sisälsi paikalta poistumisen, häiritsevän puhumisen, toisten häiritsemisen, aggression, motivoimattomuuden ja ohjeiden hankalan noudattamisen.

Toiminnanohjauksen haasteet näkyivät puolestaan esimerkiksi ohjeiden kuuntelemattomuutena, työskentelyn aloittamisen tai jatkamisen haasteina, keskittymisen herpaantumisen ja vaikeutena muistaa annettuja ohjeita. Lisäksi osalla oppilaista oli matala motivaatio tehtäviin ja vaikeus toimia ohjeiden mukaan. Oppilaille oli tehty ja annettu tukitoimia, joiden ei koettu olevan tarpeeksi tehokkaita.

Eniten käytettyjä tukimuotoja olivat päivän jäsentäminen (ohjeiden pilkkominen, päivästruktuurit, ympäristön muokkaus, ajoistus, selkeät ja lyhyet ohjeet, läksyvihko ja mahdolliset kuvakortit/pikapiirokset auttamassa selittämään tai ennakoimaan tilanteita), palautteen antaminen ja motorisen liikkumisen salliminen. Usein oli hyödynnetty useampaa tukimuotoa yhtä aikaa, kuten tekemällä selkeä päiväohjelma, joka käytäisiin aina päivän alussa yhteisesti läpi ja päivän aikana tai jälkeen olisi yksilöllä mahdollisuus päästä lähemmäksi tiettyä palkkiota, jonka saisi saavutettuaan tietyt käyttäytymistavoitteet. Tehtävistä nousi myös esille, että huoltajien ja lapsen kanssa työskentelevien aikuisten välillä tehtiin yhteistyötä keskustellen lapselle suunnatuista tukitoimista. Välillä lapsi oli mukana miettimässä tukitoimia ja miten ne ovat hänen käyttäytymiseensä vaikuttaneet.

Tehtävistä nousi esille, ettei jääty pelkän yhden tukikeinon varaan, vaan otettiin toinen tai mahdollisesti useampi tukimuoto rinnalle. Toisinaan kuitenkin yksi tukimuoto saattoi olla tarpeeksi, jolloin varalle suunnitellut tukimuodot jätettiin käyttämättä.

Oppimistehtävistä ei ilmennyt, että tukijakson jälkeen lapsen tai nuoren käytös olisi muuttunut huonompaan suuntaan. Enemmänkin ilmeni, että lapsen tai nuoren häiritsevä käytös tulisi muuttumaan luultavasti parempaan suuntaan. Joissain tehtävissä nousi esille, että seurantajakso oli lyhyt, mutta haluttiin jatkaa tukitoimien hyödyntämistä kurssin jälkeenkin. Joissain tehtävissä nousi myös esille, että häiritsevään käytökseen ei tullut isompia muutoksia parempaan tai huonompaan suuntaan.

## LÄHTEET:

- Aro, T. & Närhi, V. (2003). KUMMI 2. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, R. (2008). Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom. IES Practice Guide. NCEE 2008-012. What Works Clearinghouse.
- Fabiano GA, Pelham WE, Coles EK, GnagyEM, Chronis AM, O'Connor BC (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 29, 129–140.
- George J. DuPaul, Lisa L. Weyandt & Grace M. Janusis (2011) ADHD in the Classroom: Effective Intervention Strategies, *Theory Into Practice*, 50:1, 35-42, DOI: 10.1080/00405841.2011.534935
- George J. DuPaul & Lisa L. Weyandt (2006) School-based Intervention for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Effects on academic, social, and behavioural functioning, *International Journal of Disability, Development and Education*, 53:2, 161-176, DOI: 10.1080/10349120600716141
- George J. DuPaul, Tanya L. Eckert & Brigid Vilaro (2012). The Effects of School-Based Interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Meta-Analysis 1996–2010. *School Psychology Review*, 2012, Volume 41, No. 4, pp. 387–412
- Wilhelm Hofmann, Brandon J. Schmeichel and Alan D. Baddeley (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences* 16(3):174-80
- Nigg, Joel, 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 (2017), pp 361–383
- Närhi, V., Karhu, A., Klenberg, L., Paananen, M. & Puustinen, A. (2019). Tarkkaavuuden, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (Toim.). Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki Instituutti.
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. 2016. Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa Ahtola, A. (toim.). Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. PS-kustannus.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. (2014): Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2014.986913
- Karhu, A. (2018). Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa. Jyväskylän yliopisto: Väitöskirja
- Karhu, A., Paananen, M. & Närhi, V. (2017). Kummi 17. Check in Check out (CICO) – toimintamalli käyttäytymisen yksilölliseen tukemiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Kazdin, A. E. (2013). Behavior modification in applied settings. 5th, 6th, or 7th edition. Long Grove: Waveland Press. 465.
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. (2012). KUMMI 9. Työrauha kaikille. Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Paananen, M., Heinonen, J., Knoll, J., Leppänen, U. & Närhi, V. (2011). KUMMI 8. Malti. Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmäkuntoutus. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Rantanen ym., (2013). TOTAKU 2, Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ryhmäkuntoutus. Psykologian opetus- ja tutkimusklinikan julkaisuja 1/2013. Tampereen yliopisto.
- Savolainen, H., Närhi, V. & Savolainen, P. 2019. Myönteisten käyttäytymismallien tukeminen opetuksessa. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (Toim.). Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki Instituutti.