



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

**MONIVAMMAISEN LAPSEN OSALLISUUDEN JA
VERTAISVUOROVAIKUTUKSEN TUKEMINEN
VARHAISKASVATUKSEN ERITYISRYHMISSÄ**
**Fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö
tukemassa osallisuutta ja vertaisvuorovaikutusta.**

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Varhaiskasvatuksen opintosuunta
Maisterintutkielma 30op
Kasvatustiede
Toukokuu 2022
Roosa Segersvärd

Ohjaaja: Eira Suhonen



Tiedekunta – Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Kasvatustieteiden maisteriohjelma	
Tekijä – Författare – Author Roosa Segersvärd			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Monivammaisen lapsen osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen tukeminen erityisryhmissä - Fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö tukemassa osallisuutta ja vertaisvuorovaikutusta. Supporting the Inclusion and Peer Interaction of Child with Multiple Developmental Disabilities in Early Childhood Special Education Groups – Physical, Psychological and Social Learning Environment Supporting the Inclusion and Peer Interaction.			
Oppiaine/Opintosuunta – Läroämne/Studieinriktning – Subject/Study track Varhaiskasvatus			
Työn laji – Arbetets art – Level Maisterintutkielma	Aika – Datum – Month and year 5/22	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 105 s + 5 liitettä	
Tiivistelmä – Referat – Abstract <i>Tavoitteet.</i> Tutkielman tutkimustehtävänä on kuvata kolmen varhaiskasvatuksen erityisryhmän fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön rakentumista. Tutkielma pohjautuu sosiokulttuurisessa teoriassa esiintyvään näkökulmaan kasvun, kehityksen ja oppimisen toteutumisesta yksilön ja ympäristön välille rakentuvan vuorovaikutuksen myötä. (Vygotsky 1978; Rogoff 2003, 2008). Tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin oppimisympäristöt jäsentyvät tukemaan monivammaisen lapsen osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen toteutumista. <i>Menetelmät.</i> Tutkielmaan valikoitui etnografinen lähestymistapa, tavoitteena ollessa muodostaa monipuolinen kuvaus fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön rakentumisesta. Tutkimusaineisto kerättiin kolmesta varhaiskasvatuksen erityisryhmästä havainnoimalla ympäristöjä LEANS- arviointilomakkeen (Strain & Joseph 2004, suom. Suhonen 2004) avulla sekä haastattelemalla erityisopettajia ja tarkastelemalla eriäviä opetuksen järjestämistä koskevia asiakirjoja. LEANS- arviointilomakkeen analysointiin yhdistyivät määrällinen ja laadullinen analyysi. Lomakkeessa esiintyviä väittämiä arviointiin viisiportaisella Likert-asteikolla. Määrällinen analyysi toteutui väittämien keskiarvon raportoinnilla ja laadullinen puolestaan väittämien sisällöllisen rakentumisen kuvaamisella. Erityisopettajien haastattelut analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Kahta edellä mainittua aineistoa täydennettiin opetuksen järjestämistä koskevien asiakirjojen avulla, vertailemalla asiakirjoissa esiintyviä fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön liitettäviä ilmauksia. Yksittäisten aineistojen analyysien jälkeen analysoitiin koko tutkimusaineistoa dialogisella tematisoinnilla, josta syntyivät oppimisympäristöjen rakentumista kuvaavat teemat. <i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Dialogisen tematisoinnin myötä syntyneet oppimisympäristöjen rakentumista kuvaavat teemat olivat: aineellisen ja aineettoman materian sijoittuminen ympäristössä, lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin ja myönteisen ilmapiirin ylläpitäminen sekä yksilöllisten ja vertaisvuorovaikutusta tukevien taitojen tukeminen ja vahvistaminen. Monivammaisen lapsen osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen toteutuminen näyttäytyy moniulotteisena prosessina, joka toteutuakseen edellyttää fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön läsnäoloa. Oppimisympäristöjen rakentumista kuvaavasta kokonaisuudesta voidaan tunnistaa laadukkaita elementtejä, joskaan ilman kasvattajan tietoisuutta elementtien vaikuttavuudesta, eivät osallisuus ja vertaisvuorovaikutus oppimisympäristöissä pääse laadukaasti toteutumaan.			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords osallisuus, vertaisvuorovaikutus, varhaiserityiskasvatus			
Ohjaaja tai ohjaajat – Handledare – Supervisor or supervisors Eira Suhonen			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E- thesis (opinnäytteet)			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			



Tiedekunta – Fakultet – Faculty Educational Sciences		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Master's Degree Programme in Educational Sciences	
Tekijä – Författare – Author Roosa Segersvärd			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Supporting the Inclusion and Peer Interaction of Child with Multiple Developmental Disabilities in Early Childhood Special Education Groups – Physical, Psychological and Social Learning Environment Supporting the Inclusion and Peer Interaction			
Oppiaine/Opintosuunta – Läroämne/Studieinriktning – Subject/Study track Early Childhood Education			
Työn laji – Arbetets art – Level Master's Thesis		Aika – Datum – Month and year May 2022	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 105 pp + 5 appendices
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p><i>Aims.</i> In this study the purpose is to describe physical, psychological, and social learning environment in three early childhood special education groups. This study is based on sociocultural theory where the development and learning of the child is seen to happen in the interaction between the individual and the environment. (Vygotsky 1978; Rogoff 2003, 2008). The aim of this study is to reveal how the learning environment supports the inclusion and peer interaction of child with multiple developmental disabilities.</p> <p><i>Methods.</i> The approach to this study was ethnographic as the aim was to develop a diverse understanding of the learning environment. The data for this study was collected with LEANS- assessment scale (Strain & Joseph 2004, translated by Suhonen 2004) from three early childhood special education groups and by interviewing special education teachers. Data was also collected from documents regarding the organization of the teaching. In the analysis of the LEANS assessment scale qualitative and quantitative analysis were combined. Propositions in the LEANS assessment scale were evaluated with a five-step Likert- scale. Quantitative analysis was completed by reporting the mean of the propositions. Qualitative analysis was completed by describing the structure of the contents in the propositions. The interviews of the special education teachers were analysed with theory-guided content analysis. The two previously mentioned research materials were supported with documents including the organization of the teaching and by comparing the interpretation of the physical, psychological, and social learning environments. After the analysis of each research material the whole data was analysed with dialogic thematization which enabled the construction of the themes of the learning environment.</p> <p><i>Findings and conclusions.</i> The themes of the learning environments were created by the dialogic thematization. These themes were: the construction of the physical and immaterial material in the learning environment, sustaining the emotional well-being and positive atmosphere, and supporting and reinforcing the individual skills and peer interaction. The fulfilment of the inclusion and peer interaction of child with multiple developmental disabilities is seen as a multidimensional process which requires the presence of physical, psychological, and social learning environment. High-quality elements can be identified from the construction of the learning environment. However successful inclusion and peer interaction in the learning environment requires the awareness of the efficiency of these elements from the early childhood educator. This highlights the role of the early childhood educator in high-quality learning environments.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Inclusion, Peer Interaction, Early Childhood Education			
Ohjaaja tai ohjaajat – Handledare – Supervisor or supervisors Eira Suhonen			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsinki University library – Helda / E- thesis (opinnäytteet)			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	SOSIOKULTTUURINEN NÄKÖKULMA OPPIMISESTA.....	4
2.1	Osallisuus sosiokulttuurisena ilmiönä	5
2.2	Vertaisvuorovaikutus osallisuuden osana.....	7
3	VARHAISKASVATUS JA VARHAISERITYISKASVATUS	9
3.1	Leikki varhaiskasvatuksen pedagogisena toimintana	12
3.2	Laaja-alainen kehityshäiriö.....	14
4	VARHAISKASVATUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖT.....	17
4.1	Fyysinen oppimisympäristö.....	19
4.2	Psyykinen oppimisympäristö.....	21
4.3	Sosiaalinen oppimisympäristö.....	24
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	28
6.1	Tutkimusstrategia	28
6.2	Tutkimusasetelma	29
6.2.1	Aineiston keruu	30
6.3	Aineiston analyysimenetelmät.....	32
6.3.1	LEANS – arviointilomakkeen analysointi	32
6.3.2	Erityisopettajien haastattelujen analysointi.....	32
6.3.3	Koko aineiston analysointi - Dialoginen tematisointi.....	34
7	TUTKIMUSTULOKSET.....	37
7.1	Dialogisen tematisoinnin myötä saadut tulokset.....	37
7.2	Päiväkoti A	38
7.2.1	LEANS- tulokset.....	38
7.2.2	Haastattelujen, LEANS-arviointilomakkeen, kenttähavaintojen ja HOJKS-asiakirjojen tulokset yhdistettynä.....	42
7.3	Päiväkoti B.....	57
7.3.1	LEANS-tulokset.....	57
7.3.2	Haastattelujen, LEANS-arviointilomakkeen, kenttähavaintojen ja HOJKS-asiakirjojen tulokset	61
7.4	Päiväkoti C.....	73
7.4.1	LEANS-tulokset.....	73
7.4.2	Haastattelujen, LEANS-arviointilomakkeen, kenttähavaintojen ja HOJKS-asiakirjojen tulokset	77

8	TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	87
9	POHDINTA.....	91
	LÄHTEET	96
	LIITTEET	1

TAULUKOT

Taulukko 1. Esimerkki teoriaohjaavan sisällönanalyysin toteutumisesta	33
Taulukko 2. Esimerkki psyykkisen oppimisympäristön yhteisten alaluokkien, eli kategorioiden muodostumisesta.....	35
Taulukko 3. Esimerkki psyykkisen oppimisympäristön yläluokkien rakentumisesta... 35	
Taulukko 4. Esimerkki psyykkisen oppimisympäristön yläluokkien muodostumisesta teemaksi.....	36
Taulukko 5. Päiväkoti A:n oppimisympäristöjen arviointi LEANS- lomakkeella arvioituna.....	38
Taulukko 6. Päiväkoti B:n oppimisympäristöjen arviointi LEANS- lomakkeella arvioituna.....	57
Taulukko 7. Päiväkoti C:n oppimisympäristöjen arviointi LEANS- lomakkeella arvioituna.....	73

1 Johdanto

Helsingin yliopisto ja Jyväskylän yliopisto ovat toteuttaneet yhteistyössä INTO-tutkimushankkeen, jonka keskiössä toimii tavoite toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen nykytilanteen kartoittamisesta Suomessa. Toiminta-alueittain järjestettävä opetus toteutetaan oppilaan ollessa kykenemätön opiskelemaan oppiaineiden yksilöllistettyjen oppimäärien mukaisesti, mallin kohdistuessa vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen järjestämiseen. Toiminta-alueisiin kuuluvat kognitiiviset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, motoriset taidot sekä päivittäisten toimintojen taidot. Toiminta-alueittaisen opetuksen tavoitteena on tukea ja ylläpitää oppilaan kokonaiskehitystä ja toimintakykyä vahvuusperustaisen oppimisen myötä. (POPS 2014, 71.) Kehitysvammaisten henkilöiden koulutuksen rakentumista tarkasteleva tutkimusperäinen tieto ja kirjallisuus näyttäytyvät marginaalisena (Kivirauma 2008, 5), jo tehdyn tutkimuksen keskittyessä pääosin perusopetuksen yhteyteen. INTO- hankkeen tutkijoiden, varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden sekä varhaiskasvatustyöryhmien johtajien kanssa käytyjen keskustelujen myötä, nousi esiin tarve laajentaa tutkimuksen kenttää varhaiskasvatuksen puolelle, haluttaessa saada tietoa myös varhaiskasvatus- ja esiopetusikäisille kehitysvammaisille lapsille suunnatun pedagogiikan rakentumisesta.

Tämä maisterin tutkielma keskittyy tutkimaan varhaiskasvatuksen erityisryhmiä, joissa toimivat vaativaa erityistä tukea tarvitsevat monivammaiset lapset. Tutkielman myötä pyritään tuomaan näkyväksi erityisryhmien pedagogiikan rakentumista ja näin osoittaa, miksi perusopetuksen toiminta-alueittaisen opetuksen lisäksi myös varhaiserityiskasvatukseen suunnatun pedagogiikan tutkiminen on yhtä lailla tärkeää. Kehitysvammaisen lapsen oppimispolkua tarkasteltaessa, tunnustavat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018), esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) oppimisen jatkumon merkittävyyden varhaiskasvatuksesta perusopetukseen, jonka vuoksi myös varhaiskasvatukseen kohdistuva tutkimus on nähtävä olennaisena osana pedagogiikan tutkimusta.

Tarkan tutkimustehtävän rajautumista varten suoritettiin kolmessa varhaiskasvatuksen erityisryhmässä pilottiobservointi (ks. Komulainen 2014, 241), joka johdatti tutkimusproessin alkuun. Tavoiteltaessa monipuolista kuvausta varhaiskasvatuksen erityisryhmien pedagogiikan rakentumisesta, tutki aihetta lisäksi toinen maisteriopiskelija. Jo valmistunut maisterintutkielma (Jukkala 2020) käsittelee erityisopettajan ja lapsen välille rakentuvaa vuorovaikutusta, tarkemmin tuettua vastavuoroisuutta sekä opettajan sitoutuneisuutta vuorovaikutukseen. Tässä tutkielmassa käsitellään laajemmassa mittakaavassa erityispedagogiikan rakentumista, tarkastelemalla fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön muodostamaa pedagogista kokonaisuutta.

Suomessa arvioidaan olevan noin 50 000 henkilöä, jotka omaavat kehitysvamman diagnoosin. Heistä 11 000 arvellaan olevan kehitysvammaisia nuoria ja lapsia. (Kehitysvamma-alan verkkopalvelu 2020.) Laajasti käytössä ollut määritelmä vammaisuudesta on Maailman terveysjärjestön World Health Organizationin asettama, määritelmän pohjautuessa toimintakyvyn, toimintarajoitteiden sekä terveyden kansainväliseen luokitukseen (Patel & Brown 2017). Vamman käsitteen kuvataan muodostuvan kehityksessä esiintyvien ominaisuuksien ja toimintaympäristön välisen vuorovaikutusprosessin myötä, keskittyttäessä henkilön sisäisiin sekä ympäristössä esiintyviin ulkoisiin tekijöihin (WHO 2002, 9; Patel & Brown 2017). Vammaisuus nähdään siis tilana, joka aktivoituu toimintaympäristössä esiintyvien asenteellisten, digitaalisten tai fyysisten esteiden myötä, kehitysvammaisen henkilön osallisuutta heikentävästi (Kehitysvamma-alan verkkopalvelu 2022). Kehityksessä esiintyvien ominaisuuksien sekä toimintaympäristön välisen vuorovaikutuksen peilautuessa osallisuuden toteutumiseen, osoittautuu tärkeäksi tutkia kehitysvammaisille lapsille suunnattujen varhaiskasvatuksen erityisryhmien toiminta- ja oppimisympäristöjen nykytilannetta. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2014) tunnustettaessa lapsen aktiivisen osallisuuden merkittävyys varhaiskasvatuskulttuurin ja oppimisympäristöjen rakentumiselle, asettuu tämän tutkielman tutkimustehtäväksi varhaiskasvatuksen erityisryhmien fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön rakentumisen tarkastelu osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen toteutumisen näkökulmasta.

Koulutusjärjestelmän kehittäminen nähdään osallisuutta edistävien arvojen kehittämisenä, näkemyksellä viitattaessa jokaisen oppijan tasavertaisen osallisuuden edistämiseen (Booth 2011; Barton & Smith 2015). Tämän tutkimuksen kontekstina toimivat varhais- ja varhaiserityiskasvatus rakentuvat vastaamaan inklusioideologiaa (Viitala 2014, 44), jonka lähtökohtana toimii ajatus palvelujen tarjoamisesta kaikille sitä tarvitseville (Pihlaja & Neitola 2017, 80; Pihlaja & Viitala 2010, 19). Tässä tutkielmassa pyritään esittämään monipuolinen kuvaus varhaiskasvatuksen erityisryhmien oppimisympäristöjen rakentumisesta, tavoiteltaessa esteettömän osallisuuden toteutumiseen vaikuttavien tekijöiden näkyväksi tuomista.

2 Sosiokulttuurinen näkökulma oppimisesta

Sosiokulttuuriset teorit esittävät yksilön kehityksen rakentuvan kulttuuristen prosessien myötä. Määritelmä biologisesta yksilöstä laajenee kulttuurin luomaksi kokonaisuudeksi, kehitykseen liitettäessä sosiaalinen yhteisö, kulttuuriset työkalut sekä osallisuuden käsite (Rogoff 2003, 51, 237) Pyrkimys vuorovaikutukseen sosiokulttuurisessa ympäristössä on yksilölle synnynnäistä, sen luodessa pohjan kognitiivisille ja sosioemotionaalisille kehityksen prosesseille. (Säljö 2010, 88, 104; Kauppila, Sipari & Suhonen-Polvi 2016). Vuorovaikutus ympäristöön mahdollistaa osallisuuden kulttuuriympäristön sosiaalsiin käytänteisiin sekä sosiaalisten merkitysten luomiseen (Säljö 2010, 128–129, 232; Barab & Duffy 2012, 33). Luvuissa 2, 2.1 sekä 2.2 tarkastellaan Vygotskyn (1978) sosiokulttuurisessa teoriassa esiintyviä käsitteitä sekä Barbara Rogoffin (2003, 2008) näkemystä osallisuuden myötä toteutuvasta kehityksestä sosiokulttuurisessa toiminnassa.

Sosiokulttuurinen teoria viittaa näkemukseen, jossa oppimisen sosiaalinen konteksti ja sosiaalisen yhteisön kyvykkäämmät jäsenet ovat olennainen osa lapsen kehitystä, oppimista ja yhteisöön kasvattamista (Brennan 2007, 1; Säljö 2010, 29; Kangas 2016, 11). Oppimista tarkastellaan osallisuuden sosiaalisena muutoksena, jossa tiedon aktiivisen lisääntymisen myötä lapsesta tulee osa sosiaalista yhteisöään (Säljö 2010, 26; Kultti 2015). Oppimiseen liitettävät kehityksen prosessit Vygotsky (1978) määrittelee toteutuvaksi lähikehityksen vyöhykkeellä (zone of proximal development, ZDP). Lähikehityksen vyöhykettä hän tarkastelee kehityksen siirtymävaiheena, jossa oppimisprosessien nähdään toteutuvan aktuaalisen, lapsen itsenäisen osaamisen sekä potentiaalisen kehityksen tasolla, josta suoriutuakseen lapsi tarvitsee vielä tukea. Tuella viitataan kannattelun käsitteeseen (scaffolding), joka mahdollistaa yksilölle osallisuuden vielä kehitystasonsa ulkopuolella olevaan toimintaan. (Vygotsky 1978, 85–87; Bodrova & Leong 2015; ks. myös Berthelsen 2009, 5.) Säljö (2010) käsitteellistää lähikehityksen vyöhykkeen sosiokulttuuriseksi malliksi, jonka pohjalta tietojen, taitojen ja valmiuksien välitys yksilöiden välillä mahdollistuu (Säljö 2010, 121).

2.1 Osallisuus sosiokulttuurisena ilmiönä

Osallisuus yhdistää lapsen osaksi sosiokulttuurista yhteisöä, kasvun, kehityksen ja oppimisen toteutuessa vuorovaikutuksessa yksilön ja yhteisön välillä (Karlsson 2012, 20–22). Rogoff (2003) laajentaa näkemystä oppimisen yhteisöllisyydestä ohjatun osallisuuden (guided participation) käsitteellä, joka tarkastelee oppimisen ja kehityksen toteutumista sosiokulttuurisen teorian kehyksissä. Ohjaus viittaa kulttuuristen ja sosiaalisten arvojen sekä käytänteiden tuomiseen osaksi sosiaalista vuorovaikutusta, osallisuudella tarkoitettaessa havainnoinnin ja konkreettisen osallistumisen myötä toteutuvaa osallisuutta vuorovaikutteiseen toimintaan. (Rogoff 2003, 3–6.) Ohjatun osallisuuden nähdään toteutuvan vuorovaikutukseen perustuvissa oppimisprosesseissa, jotka tukevat yksilön osallisuutta yhteisönsä toimintaan (Rogoff 2003, 3–6; Booth 2011).

Ohjatun osallisuuden yhteyteen Rogoff (2008) liittää osallistuvan omaksumisen (participatory appropriation) käsitteen, joka viittaa osallisuuden myötä toteutuvaan yksilön kehityksen muutokseen. Osallistuvan omaksumisen, hän määrittelee yksilölliseksi oppimisprosessiksi, jossa kehitys mukautuu vastaamaan kulttuurisia toimintoja. (Rogoff 2008, 3, 10–12.) Osallisuus on jatkuva oppimisen prosessi, jossa oppi ja tiedon omaksuminen laajenevat vastavuoroisen ympäristön sekä kulttuuristen työkalujen myötä. Kulttuurisilla työkaluilla viitataan esimerkiksi kieleen, joka omaksutaan vuorovaikutuksessa, sen käytön ollessa sosiaalisesti luotua. (Nyland 2009, 28–40.) Vastavuoroisuuden käsite asettuu sosiokulttuuriseen näkemykseen kasvun ja oppimisen toteutumisesta vuorovaikutuksen myötä, sen esiintyessä ympäristössä, jossa lapsi nähdään aktiivisena toimijana. Osallisuuden myötä luotu kokemus oppimisprosessin toteutumisesta edistää tunnetta vastavuoroisesta jaetusta oppimisesta sekä oman toiminnan merkittävydestä (Nyland 2009, 39–40), niiden myötävaikuttaessa kokemukseen omasta kyvykkyydestä ja itsetunnon rakentumisesta (Sandland 2017; Barton & Smith 2015).

Venninen ja Leinonen (2013) luonnehtivat osallisuuden rakentuvan yhteisöllisyydestä, kunnioituksesta, kuulluksi tulemisesta sekä mahdollisuudesta vaikuttaa itseä koskeviin päätöksiin ja ympäristön rakentumiseen. Booth (2011) kuvaa osallisuutta kokemuksena yhteenkuuluvuudesta, hyväksynnästä sekä sitoutuneisuudesta oppimista ja sosiaalista ryhmää kohtaan. Varhaiskasvatuksen kontekstissa osallisuuden kulttuuri määritellään rakentuvaksi kasvattajan ja lapsen väliselle vuorovaikutussuhteelle, joka edistää lapsen kokemusta yhteenkuuluvuudesta sekä vaikuttamisen mahdollisuudesta (Quennerstedt 2011). Osallisuuden käsite määritellään lapsen aktiiviseksi toimijuudeksi päiväkodin arjessa, sen korostaessa yhteistoiminnallisuutta ja ryhmätoimintaa (Stenvall & Seppälä 2008, 10–13; Weckström, Karlsson, Pöllänen & Lastikka 2021), kasvattajan kannattelemana (Stenvall & Seppälä 2008, 10–13). Osallisuus näyttäytyy varhaiskasvatuksessa lapsen mahdollisuutena ilmaista ajatuksia ja näkemyksiä, tulla nähdyksi ja kuulluksi sekä kokea merkityksellisyyttä sosiaalisessa yhteisössä (Venninen, Leinonen & Ojala 2010, 17; Weckström ym. 2021). Tunnustamalla oikeuden osallisuuteen, valinnan teko, äänen kuuluviin tuominen sekä valta vuorovaikutuksessa kasvattajan ja lapsen välillä, muuttuvat vastavuoroisemmaksi (Nyland 2009, 38).

Roos (2015) pohtii varhaiskasvatuksessa toimivien lasten elävän kahden eri osallisuuskulttuurin välillä. Näkemyksellä hän viittaa vertaiskulttuuriin ja kasvattajien rakentamaan kulttuuriin, jossa vallitsevat eriävät normit sekä osaamisvaatimukset. (Roos 2015, 159.) Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ytimessä toimivat osallisuuden ja sosiaalisen osallisuuden käsitteet, joista sosiaalinen osallisuus nähdään kehitykseen myönteisesti vaikuttavaksi vertaisryhmän mukana oloksi (Viitala 2018, 62). Sosiaalisen osallisuuden käsitteellä viitataan vuorovaikutus- ja ystävyys-suhteisiin sekä sosiaaliseen leikkiin, jossa kasvattajan tarjoaman ohjauksen myötä tuetaan osallistumista ryhmän toimintaan, samalla ehkäisten sosiaalista hylkäystä ja yksinäisyyttä (Koster, Nakken, Pijl & van Houten 2009; Viitala 2014, 27). Sosiaalisen osallisuuden toteutumisella tavoitellaan lapsen oppimisen ja sitoutuneisuuden ylläpitämistä vertaisryhmään sekä yhteisön muihin jäseniin (Berthelsen 2009, 1–8).

2.2 Vertaisvuorovaikutus osallisuuden osana

Vygotskyn sosiokulttuurisessa teoriassa esiintyvä kannattelun (scaffolding) käsite tarkastelee usein lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa esiintyvää tukea (Acar, Hong, Wu 2017; Bodrova & Leong 2015). Kannattelun tukemana opitut taidot voidaan yhdistää kuitenkin myös vertaisten väliseen toimintaan, vertaisella tarkoitettaessa saman piirteen, ominaisuuden, aseman tai identiteetin omaavaa henkilöä sosiaalisesti luodussa ympäristössä. Kannattelun käsite yhdistyy vuorovaikutukseen, jossa vertaiset vaikuttavat toistensa osallisuuteen yhteisesti jaetussa toiminnassa (Kibler 2017). Vuorovaikutusta voidaan kuvata verbaalina ja nonverbaalina viestintänä, jolla ylläpidetään vuorovaikutteisen toiminnan jatkuvuutta ja laadullista monipuolisuutta (Launonen 2007, 6–7, 114). Vuorovaikutuksessa esiintyvä viestintä sisältää toiminnan mukauttamista kohti yhteisesti jaettua päämäärää, joka nähdään toteutuvaksi osallisuuden prosessissa (Rogoff 2008, 12).

Vuorovaikutustilanteissa esiintyvä kannattelu kasvattajan toimesta, on yhteydessä myönteisten vertaissuhteiden kehitykseen (Farmer, McAuliffe Lines & Hamm 2011; Acar, Hong & Wu 2017), vertaissuhteella viitatessa vertaisten välillä toteutuviin vuorovaikutuksellisiin prosesseihin (Acar, Hong & Wu 2017; Pörhölä 2008, 94). Varhain tuettu vertaisvuorovaikutus edistää kognitiivisten ja sosioemotionaalisten taitojen kehitystä, oppimaan sitoutuneisuutta sekä sosiaalisen yhteisön hyväksymien käyttäytymismallien omaksumista. Myönteisesti kehittyvien taitojen myötä, lapsi pääsee osaksi vertaisryhmää, jossa syntyvät vertais- ja ystävyysuhteet (Hay, Payne & Chadwick 2004; ks. myös Williford, Whittaker, Vitiello & Downer 2013). Sosioemotionaaliset taidot ovat tärkeässä roolissa, tarkasteltaessa lapsen ensimmäisten vertaissuhteiden rakentumista. Taito toimia vuorovaikutuksessa, vaikuttaa lapsen käytökseen kohdistuvaan vertaisilta saadun palautteen laatuun. Vertaisten palautteesta peilautuvat sosiaaliset mallit luovat pohjan lapsen käsitykselle yhteisön arvoista ja käytösodotuksista. (Parke & Clarke-Stewart 2010, 255–256.)

Taitojen puutteellisuuden tai kehityksessä esiintyvän häiriön myötä, voi vertaisryhmään ja sosiaaliseen yhteisöön sopeutuminen, näyttäytyä haasteellisena. (Hay, Payne & Chadwick 2004). Vertaisryhmän ulkopuolelle jääminen ja sosiaalisen osallisuuden toistuva vähäisyys ovat Viitalan (2014) teettämän tutkimuksen mukaan yhteydessä lapsen heikentyneeseen hyvinvointiin (Viitala 2014, 162–163) sekä myönteisten kokemusten syntyyn vertaistoiminnassa (Viitala 2014, 162–163; Merrit, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron & Peugh, 2012). Kehityksen varhaisessa vaiheessa esiintyvällä erkaantumisella vertaisista on sosioemotionaalisen kehityksen kannalta negatiivisia seurauksia (Katz, Conway, Hammen, Brennan, Najman, 2011).

Syrjämäki, Sajaniemi, Suhonen, Alijoki ja Nislin (2017) tarkastelevat osana laajempaa tutkimusta vertaisvuorovaikutuksen toteutumista varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä. He esittävät vertaisvuorovaikutustaitoja edistäväksi kokonaisuudeksi sosioemotionaalisten taitojen harjoittamisen, tuetun kommunikaation sekä ohjatun leikin. (Syrjämäki ym. 2017.) Leikki kuvaa tyypillistä kontekstia vertaisvuorovaikutuksen toteutumiselle, sen edistäessä kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen kehitystä sekä kokemusta jaetusta toiminnasta (Syrjämäki, Pihlaja & Sajaniemi 2019). Aktiivinen osallistuminen kasvattajan tukemana mahdollistaa vuorovaikutustaitojen harjoittamisen vertaisten kanssa, kehittäen näin mahdollista puuttuvaa taitoa (Bukowski, Laursen & Rubin 2018, 3). Tuen myötä lapselle tarjoutuvat mahdollisuus vertaisvuorovaikutukseen, vertaissuhteiden ylläpitämiseen sekä niiden myötä syntyvien kokemusten käsittelyyn (Farmer, McAuliffe Lines & Hamm 2011).

3 Varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus

Varhaiskasvatus rakentuu suunnitelmallisen ja tavoitteellisen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamasta pedagogisesta kokonaisuudesta, joka edistää oppimista yksilö- ja ryhmätasolla, toimintakulttuurin pohjautuessa käsitykseen oppimisen yhteisöllisyydestä (VASU 2018; Ahonen 2017, 9–10). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) asettaa pedagogiikan keskiöön kokemuksen yhteenkuuluvuudesta sekä vertaisryhmässä toimimisesta. Näkemys ohjaa lapsen tuomista osaksi sosiaalista yhteisöä tuen tarpeesta, vammaisuudesta tai kulttuurisesta taustasta riippumatta. (VASU 2018, 15–22.) Varhaiskasvatuksen järjestäminen pohjautuu Suomen perustuslakiin, varhaiskasvatukseen, varhaiskasvatuksesta annettuun valtioneuvoston asetukseen sekä varhaiskasvatuksen perusteisiin, tämän toimiessa varhaiskasvatuksen järjestämistä velvoittavana asiakirjana (VASU 2018, 7–15). Varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen järjestämistä ohjaavat lisäksi osittain perusopetuslaki (628/1998) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) (Pihlaja & Viitala 2018, 25).

Varhaiserityiskasvatus asettuu osaksi varhaiskasvatusta, käsitteiden mukautuessa yhteisesti jaettuun arvomaailmaan ja yhteiskunnalliseen asemaan (Pihlaja & Neitola 2017). Erityiskasvatus rakentuu erityispedagogiikan ja kuntoutuksen termeistä (Hellström 2010, 32; Kauppila ym. 2016), jotka yhdistyvät osaksi tukea tarvitsevan lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Kuntoutus toimii kehityksen ja oppimisen keskeisenä toimintamuotona, sen viitattaessa erityispedagogiseen ja sosiaaliseen kuntoutukseen, joiden tavoitteena on mukauttaa lapsen toiminta vastaamaan yhteisön odotuksia. Erityispedagogiikan myötä edistyvät tuen tarpeessa olevan lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. (Hellström 2010, 32–33.) Varhaiskasvatuksessa esiintyvä kuntoutus määritellään pedagogiseksi kuntoutukseksi, siihen yhdistettäessä kasvatuksellinen, opetuksellinen, sosiaalinen ja lääkinnällinen kuntoutus (Kauppila, Sipari, Suhonen-Polvi 2018). Varhaiserityiskasvatuksen tavoitteena on edistää lapsen toimintamahdollisuuksia vertaisryhmässä, huomioitaessa yksilöllisen tuen tarve tarkoituksenmukaisella tavalla (Syrjämäki 2019, 26).

Lapsen kehityksen edistämisen edellyttäessä tukea, sovelletaan sosiaalihuoltolakia (1301/2014), vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoiminnasta annettua lakia (380/1987), kehitysvammaisten erityishuollosta annettua lakia (519/1977) ja terveydenhuoltolakia (1326/2010) (VASU 2018, 15). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ohjaa *lapsen kehityksen ja oppimisen tuen* vastaamaan yksilöllisiin kehityksen tarpeisiin, yhteisöllisten ja oppimisympäristöihin liittyvien ratkaisujen myötä (VASU 2018, 57). Suunnitelmallisen ja tavoitteellisen kasvun, opetuksen ja hoidon toteutumiseksi, laaditaan lapselle varhaiskasvatussuunnitelma, joka sisältää kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevia tavoitteita ja toimenpiteitä sekä lapsen mahdollisesti tarvitsema tuki (VASU 2018, 9–11). Tuen saamiseen ovat oikeutettuja kaikki sitä tarvitsevat lapset, sen toteutuessa osana varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa (VASU 2018, 57, ESIOPS 2014, 56). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) lapsen saamasta tueta käytetään nimeä *lapsen kasvun ja oppimisen tuki*. Kasvun ja oppimisen tuki jakautuu kolmiportaisesti yleisen, tehostetun ja erityisen tuen piiriin, joissa lähtökohtana toimii ajatus yksittäisen lapsen tai lapsiryhmän vahvuuksien edistämisestä sekä oppimis- ja kehittämistarpeista. (ESIOPS 2014, 44–45.) Varhaiserityiskasvatuksen käytössä olevan kolmiportaisen tuen mallin on virallisesti asetettu koskemaan vain esiopetusikäisiä (Pihlaja & Viitala, 2018, 31), syksyllä 2022 voimaan tulevan varhaiskasvatuslain muutoksen mahdollistaessa yleisen tuen lisäksi myös tehostetun ja erityisen tuen tarjoamisen varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella (Valtionneuvosto 2022).

Kolmiportaisen tuen ensimmäinen taso, yleinen tuki viittaa yksittäisiin tukitoimiin, jotka voidaan toteuttaa heti tuen tarpeen ilmetessä, ilman vaatimusta erityisistä tutkimuksista tai päätöksistä. Oppimisen ja kehityksen edistämisen vaatiessa tehokkaampaa tukea, siirtyy lapsi tehostetun tuen piiriin. Tehostettua tukea voidaan luonnehtia intensiivisemmäksi ja pitkäjänteisemmäksi, verrattaessa yleiseen tukeen. Tehostetun tuen toteutuminen edellyttää varhaiskasvatuksen järjestäjältä pedagogisen arvion laatimista, asiakirjan sisältäessä kuvauksen tehostetun tuen tarpeen arviosta sekä keinoista ja tavoista, joilla tuki järjestetään. Tehostettu tuki on usein käytössä esiopetuksen loppuun asti. (ESIOPS 2014, 45–47.) Päätös erityisen tuen järjestämisestä voidaan laatia myös ennen esi- tai perusopetuksen alkamista tai niiden aikana. Päätös erityisen tuen järjestämisestä perustuu psykologiseen tai lääketieteelliseen arvioon, jonka mukaan lapsen opetusta ei voida muuten toteuttaa vamman, sairauden, kehityksen viivästymän, tunne-elämän häiriön tai muun vastaavan vuoksi (Perusopetuslaki 642/2010). Erityisen

tuen päätös oikeuttaa lapsen saamaan erityisopetusta sekä yleisesti esiopetuksessa käytössä olevia tuen muotoja, kuten yksilökohtaista oppilashuoltoa, tulkitsemis- ja avustajapalveluita sekä erityisiä apuvälineitä. Erityistä tukea koskevan päätöksen toimeenpaneminen edellyttää henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) laatimista. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman tulee sisältää oppimiselle ja kehitykselle asetetut tavoitteet, sisällöt, käytössä olevat pedagogiset menetelmät sekä lapsen tarvitsema tuki. (ESIOPS 2014, 48–51.)

Varhaiskasvatuksessa lapsen perusopetukselle asetettujen tavoitteiden jäädessä puutteellisiksi vamman tai sairauden vuoksi, siirtyy lapsi pidennettyyn oppivelvollisuuteen. Pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä esiopetus on kestoltaan yhden tai kahden vuoden mittainen, sen voitaessa järjestää kolmeen käytäntöön pohjautuen. Oppivelvollisuutta edeltävässä esiopetuksessa voidaan aloittaa vuonna, jona lapsi täyttää viisi, jatkaa toisen vuoden oppivelvollisuuden suorittamiseen kuuluvassa esiopetuksessa ja siirtyy tämän jälkeen perusopetukseen. Toinen vaihtoehdoista sisältää mahdollisuuden, jossa lapsi aloittaa pidennettyyn oppivelvollisuuteen kuuluvan esiopetuksen vuonna, jona täyttää kuusi, opiskelee esiopetuksessa yhden vuoden, josta siirtyy perusopetukseen. Kolmas vaihtoehto pidennetystä oppivelvollisuudesta on määritetty alkamaan lapsen täyttäessä kuusi. Esiopetusta käydään kahden vuoden ajan, jolloin perusopetuksen aloittaminen siirtyy vuotta säädettyä myöhemmäksi. Perusopetuksen aloittamisesta kahdeksan vuoden iässä on tehtävä erillinen hallintopäätös. (ESIOPS 2014, 52, OPH 2010.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostaa jatkumon tärkeyttä, tarkasteltaessa tuen tarpeesta ja lapsen saamasta tuesta käsittelevän tiedon siirtymistä esiopetuksesta perusopetukseen (ESIOPS 2014, 44–45).

3.1 Leikki varhaiskasvatuksen pedagogisena toimintana

Varhaiskasvatuksessa leikki määrittyy osallisuutta korostavan pedagogisen toiminnan lähtökohdaksi, sen toimiessa alustana kehitykselle ja oppimiselle (Pihlaja & Viitala 2017, 19; Ukkonen- Mikkola 2018; 6–7; Pramling Samuelsson & Pramling 2014, 177–178). Pedagogisen toiminnan keskiöön asettuvat yksilölliset kehityksen piirteet sekä leikin käsite, joka toteutuessaan edistää emotionaalista, sosiaalista, kognitiivista, kielellistä ja fyysistä kehitystä (Van Hoorn, Monighan Nourot, Scales & Alward 2015, 4–16). Leikki kuvaa tyypillistä ympäristöä vertaisvuorovaikutuksen toteutumiseksi (Syrjämäki, Pihlaja & Sajaniemi 2019), käsitteen kannattellessa vertaiskulttuurin rakentumista (Corsaro 2005, 110). Vertaiskulttuuri näyttäytyy toimintakokonaisuutena, jossa esiintyvät jaetussa vuorovaikutuksessa tuotetut arvot, toiminnot, rutiinit sekä kulttuuriset työkalut. Vertaiskulttuurissa korostuvat lasten kollektiivinen toiminta, yhteisesti jaetut arvot sekä osallisuus kulttuurin luomiseen. (Corsaro 2018, 155; Corsaro 2005; 110.) Osallisuus vertaisryhmän toimintaan nähdään toteutuvan ensisijaisesti leikin myötä, joka vahvistaa sosiaalisten taitojen kehitystä ja näin ollen kykyä vuorovaikutuksessa toimimiseen (Suhonen, Nislin, Alijoki & Sajaniemi 2015, 289; Säljö 2010, 67).

Sosiokulttuurinen näkemys leikistä tarkastelee käsitettä lapsen mahdollisuutena jäsentää sosiokulttuurista ympäristöään (Vygotsky 1978, 88–99). Tämä viittaa näkemykseen, jossa havainnoinnin myötä lapsi tuo ympäristössään esiintyviä toimintoja, arvoja ja kokemuksia osaksi toimintaansa, leikin muodossa (Bodrova & Leong 2007, 129–131; Kravtsova 2014, 25–26; Gaskins 2014, 32–37). Leikki luo vuorovaikutussuhteen lapsen ja ympäristön välille, edistäen kykyä havainnoida ja käsitteellistää todellisuutta sekä toimia ympäristön odotusten mukaisesti (Säljö 2010, 67; Aydoğan, Farran ja Sağsöz 2015). Leikillisen käyttäytymisen alkaessa ensimmäisten vuorovaikutussuhteiden aikana (Kalliala 2008, 39–40), nähdään Vygotskyn sosiokulttuurisessa teoriassa esiintyvän lähikehityksen vyöhykkeen esiintyvän leikin kontekstissa jo varhain ennen muuta toimintaa (Bodrova & Leong 2015). Leikin yhteydessä toteutuvan kannattelun avulla lapsi toimii lähikehityksen vyöhykkeellä. Tämä edistää kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen kehitystä (Bodrova & Leong 2007, 132–133) sekä itsesäätelytaitoja, joita leikki toteutuakseen edellyttää (Syrjämäki ym. 2017; Bodrova & Leong 2007, 134).

Leikin edistäessä kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja sekä kokemusta jaetusta toiminnasta (Syrjämäki, Pihlaja & Sajaniemi 2019), yhdistyy käsite kielen, symbolisen ajattelun, loogisen päättelykyvyn sekä ongelmanratkaisutaitojen kehitykseen (Van Hoorn ym. 2015, 77–78). Osallisuus sosiaaliseen ympäristöön toteutuu vuorovaikutuksen, kommunikaation ja leikin myötä, lapsen tulkitessa ympäristöään kielen avulla. Kasvattajan kannatella vertaisten välistä leikkiä, kehittyvät viestinnän keinot ja säännöt vuorovaikutukselle. (Säljö 2010, 66–67.) Kesäläinen, Suhonen, Alijoki ja Sajaniemi (2019) tutkivat lasten leikkikäyttäytymisen yhteyttä kognitiivisten ja kommunikatiivisten taitojen kehitykselle integroiduissa varhaiskasvatuksen erityisryhmissä. Rajalliset kokemukset leikistä heikensivät lähikehityksen vyöhykkeellä toimimista, ollen näin yhteydessä kognitiivisten taitojen ja kielen kehityksen heikentymiseen. (Kesäläinen ym. 2019.)

Tavoiteltaessa vertaisten välisen vuorovaikutuksen toteutumista, esiintyy usein tarve leikin ohjauksesta varhais- ja varhaiserityiskasvatuksessa (Syrjämäki, Pihlaja & Sajaniemi 2018). Leikin ohjauksen käsite pohjautuu leikkiympäristön luomiseen, jossa toteutuvat lapsen näkökulmasta fyysinen ja psyykinen turvallisuus sekä kasvattajan läsnäolo leikkiin osallistumisen myötä. Ohjaus käsitteenä yhdistää leikin luonnollisen kehityksen jatkumon, pitkäkestoisuuden sekä leikin hallittavuuden osaksi kasvattajan roolia leikin kannattelijana. (Kalliala 2008, 50.) Syrjämäki, Pihlaja ja Sajaniemi (2018) tutkivat vertaisvuorovaikutuksen toteutumista ohjatun leikin aikana kasvattajan pedagogisen toiminnan näkökulmasta. Leikin yhteydessä vertaisvuorovaikutusta edistävä pedagogiikka näyttäytyy leikin kannatteluna, joka rakentuu havainnoinnin, läsnäolon, positiivisen kontrolloinnin, tuetun kommunikaation sekä ryhmädynamiikan tunnistamisen käsitteistä. Syrjämäki kollegoineen (2018) esittävät tutkimuksessaan vertaisvuorovaikutusta edistävän pedagogiikan leikin kontekstissa johtavan Rogoffin (2008) teoriassa esiintyvään ohjatun osallisuuden toteutumiseen, jolla tavoitellaan osallisuutta sosiokulttuuriseen toimintaan. (Syrjämäki, Pihlaja & Sajaniemi 2018.) Barton'n tutkimuksessa leikin ohjauksen kautta toteutuva oppiminen edistää osallisuutta, toimintaan sitoutuneisuutta sekä myönteisen vertaisvuorovaikutuksen esiintyvyyttä. Leikin opettamisen tulisikin Barton'n (2015) mukaan olla ensisijainen tavoite, laajojen kehityksen tukemista varten asetettujen tavoitteiden toteutuessa leikin kontekstissa. (Barton 2015.)

3.2 Laaja-alainen kehityshäiriö

Laaja-alainen kehityksen häiriö toimii kattavana käsitteenä kehityksen häiriöiden kirjolle (Quinn & Malone 2011), kehityksen näyttäytyessä puutteellisena kognitiivisen, sosioemotionaalisen, kommunikatiivisen tai fyysisen kehityksen osa-alueilla (Patel, Greydanus, Calles & Pratt 2010). Launonen (2007) viittaa kehityksenhäiriön käsitteellä lapsen kokonaiskehitykseen merkittävästi vaikuttaviin vammoihin, joihin kuuluvat aisti- ja liikuntavammat, kielen ja viestinnän häiriöt, sekä vaikeat oppimishäiriöt ja autismi (Launonen 2007, 49–76). Varhaisen tuen kohdistaminen kehityksen häiriöihin luo laadukkaan pohjan kasvulle ja kehitykselle (Patel ym. 2010; Ketonen, Kontu, Lahtinen, Pesonen & Tuomi 2018, 287–288). Tuen välitöntä toteutumista pyritään edistämään vuorovaikutuksen yhteydessä esiintyvien haasteiden ympäristö- ja kontekstisidonnaisuuden määrittelyllä (Pihlaja 2018, 151–153), yksilön kehitykseen vaikuttaessa osallisuuden käsite ja sosiaalinen yhteisö, jotka luovat kontekstin vuorovaikutteiselle toiminnalle (Rogoff 2003, 51).

Kognitiiviset taidot viittaavat yksilön kykyyn prosessoida ympäristöstä saapuvaa informaatiota, jonka myötä vuorovaikutuksen kautta toteutuva oppiminen mahdollistuu (Mackie, Van Dam & Fan 2013; Van Nieuwenhuijzen & Vriens 2012). Oppimista kannatteleva kognitiivinen toiminta perustuu tiedonkäsittelyjärjestelmälle, jonka keskiössä toimii muisti. Muistin käsitteeseen yhdistyvät sensorinen muisti, työmuisti ja säilömuisti. Sensorinen muisti vastaanottaa tietoa aistijärjestelmistä, josta tieto siirtyy työmuistiin. Työmuisti ylläpitää tehtävän tai toiminnan toteutumiseksi olennaisia tietoja ja suorittaa tehtävän, pystymättä tallentamaan tietoa pysyvästi. Olennaista oppimisprosessin toteutumiseksi on kohdistaa tarkkaavaisuus toiminnan tai tehtävän ratkaisun kannalta oikeisiin tekijöihin. Tarkkaavaisuuden kohdentaminen on osa työmuistin toimintaa ja toiminnan ohjausta, joka viittaa kykyyn säädellä omaa käyttäytymistä ja toimintaa tehtävän edellyttämällä tavalla. Tiedonkäsittelyjärjestelmään kuuluvassa säilömuistissa tiedot ja taidot säilyvät pitkäkestoisemmin, säilömuistiin tallentuneen tiedon ollessa oppimisprosessin tulos. (Kyttälä 2018, 223–225.)

Kognitiivinen kehitys rakentuu näin ajattelun, tiedon prosessoinnin sekä ongelmanratkaisutaitojen käsitteistä, jotka kehittyvät yhteisön jaetuissa kulttuurikäytänteissä (Rogoff 2003, 237). Kognitiivisen kehityksen osa-alueella ilmenevä kehityksen häiriö viestii ongelmista ympäristöstä saapuvan tiedon vastaanottamisessa ja tiedon käsittelyssä työmuistissa. Toiminnan ohjaus, tehtävän suorittaminen sekä oppimisprosessin toteutuminen näyttäytyvät heikentyneinä. (Kyttälä 2018, 225.) Kognitiivinen kehitys on osa ihmisen sosiokulttuuriseen toimintaan osallistumisen muutosta, ajattelun kehitykseen yhdistyessä sosiaalinen vuorovaikutus ja kulttuurinen ympäristö (Rogoff 2003, 237). Kognitiivisten taitojen hallinta näyttäytyy välttämättömänä tavoitteellisen vuorovaikutuksen toteutumiselle, taitojen edistäessä saapuvan sosiaalisen tiedon kohdentamista vuorovaikutuksen vaatimalla tavalla (Mackie, Van Dam & Fan 2013; Van Nieuwenhuijzen & Vriens 2012).

Sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys ovat yhteydessä vuorovaikutukseen, kommunikaatioon, tunteisiin sekä kokemuksiin, joita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toimiminen luo. Sosiaaliseen kehitykseen yhdistyvät sosiaalisten taitojen, sosiaalisen kognition ja sosiaalisen kompetenssin käsitteet, emotionaalisen kehityksen viitatessa tunteiden tunnistamiseen, tulkintaan ja ilmaisuun. Sosiaalisen kognition käsite kuvaa yksilön tapaa tulkita, analysoida ja tuoda käytäntöön sosiaalisesta ympäristöstä saapuvaa tietoa. Sosiaalisen kognition myötä sosiaalinen kehitys ja oppiminen yhdistyvät kognitiiviseen kehitykseen, joka toimii sosiaalisen kasvun välittäjänä. Sosiaalinen kompetenssi toimii yläkäsitteenä sosiaaliselle kasvulle ja kehitykselle, joka laajasti määriteltynä sisältää kyvykkyyden omaksua sosiaalisia tietoja ja taitoja, toimia vuorovaikutuksessa sekä olla osa sosiaalisen todellisuuden rakentumista. (Pihlaja 2018, 141–148.) Käsitteiden yhdistyessä, sosioemotionaalisiin taitoihin kuuluvat vuorovaikutus- ja tunnetaidot, jotka mahdollistavat vertaisvuorovaikutuksen toteutumisen (Rose, Lehl, Ebert & Weinert 2018; Kamara, Walton & Witwer 2020).

Sosioemotionaalisen kehityksen häiriö korostuu vuorovaikutuksessa, jossa lapsi kohtaa sosiaalisen kulttuurin luomat käytänteet, tavoitellessaan vaikuttavuutta yhteisönsä toimintaan (Viitala 2014, 90–103). Vuorovaikutteiset tilanteet edellyttävät kykyä tulkita ja omaksua ympäristössä esiintyvää sosiaalista tietoa, kehityksen häiriön vaikuttaessa näin ongelmiin sosiaalisten taitojen omaksumisessa sekä vertaisvuorovaikutuksen toteutumisessa (Van Nieuwenhuijzen & Vriens 2012; Pihlaja 2018, 141–153). Haasteet

sosioemotionaalisisssa kehityksessä ilmenevät vaihtelevin tavoin sosiaalisessa toiminnassa, vuorovaikutuksessa tai lapsen tunne-elämän ilmaisussa, niiden peilautuessa esimerkiksi leikkiin osallistumiseen, vuorovaikutussuhteiden solmimiseen tai vertaisvuorovaikutukseen. Sosioemotionaalisia haasteita omaavalla lapsella, voi kehitys näyttäytyä heikentyneenä myös muilla kehityksen osa-alueilla, kuten motoriikassa, akateemisissa taidoissa tai kielen kehityksessä. (Pihlaja 2018, 141–153.)

Kielen ja kommunikaation omaksuminen ovat osa sosiaalista kehitystä. Omaksumalla vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa tarvittavia taitoja, mahdollistuu osallisuus kieliyhteisöön (Korpilahti & Pihlaja 2018, 184). Vastavuoroisuus, huomion jakaminen yhteiseen kohteeseen sekä symbolinen ymmärrys ovat kommunikaation myönteiselle kehitykselle keskeisiä tekijöitä (Tomasello 1988). Kieli rakentuu yhteisön käyttämälle merkkijärjestelmälle, sen ilmetessä puhutun, kirjoitetun, kuvallisen sekä esimerkiksi viittomakielen myötä. Myös nonverbaalinen kommunikaatio nähdään merkittävänä osana vuorovaikutuksen toteutumista. Häiriö kielen kehityksessä voi aiheutua kuulovammasta, vaikeasta kehityshäiriöistä tai oireyhtymästä, joita ovat esimerkiksi lapsuusiän autismi, kehitysvammaisuus tai ADHD. Kielen häiriöt jakautuvat puheen kehityksen viivästyään, erityiseen kielihäiriöön, änkytykseen tai kuullun ymmärtämisen erityisvaikeuteen. (Korpilahti & Pihlaja 2018, 184–196.) Haasteet kielen kehityksessä ilmenevät vaikeutena ymmärtää ja tuottaa puhetta, omaksua sosiaalisen kanssakäymisen ja keskustelun sääntöjä sekä oppia (Korpilahti & Pihlaja 2018, 197; Kehitysvamma-alan verkkopalvelu, 2022). Sosiaalisen kommunikaation, eli sosiaalisen kielen ymmärtämisen taidot edistävät vuorovaikutuksen yhteydessä toteutuvaa tulkintaa sekä kielen taakse kätkeytyvien merkitysten ymmärrystä (Loukusa 2020). Kielen kehityksen häiriö nähdäänkin riskitekijänä sosioemotionaalisten taitojen kehitykselle (Thurm, Manwaring, Jimenez, Swineford, Gallo & Maeda 2018; Rose, Lehr, Ebert, Weinert 2018).

4 Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjaavat oppimisympäristön käsitteen rakentuvaksi tiloista, paikoista, yhteisöistä ja käytänteistä, jotka jakautuvat fyysiselle, psyykkiselle ja sosiaaliselle ulottuvuudelle. Asiakirjat velvoittavat oppimisympäristöjä rakentumaan lapsen kehitystä, oppimista ja osallisuutta edistäviksi. (VASU 2018, 32–33; ESIOPS 2014, 23.) Varhaiskasvatuslaki (540/2018 § 3) viittaa varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteutumista tukevien oppimisympäristöjen rakentumiseen seuraavanlaisesti: ”Varhaiskasvatuksen tavoitteena on varmistaa kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen varhaiskasvatusympäristö” (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 3). Pedagogisesti laadukas oppimisympäristö kuvaa yhteiskunnan tarjoamaa sosiaalisesti järjestäytyntä lähikehityksen vyöhykettä (Säljö 2010, 249), jossa yksilön ja ympäristön välille rakentuvan vuorovaikutussuhteen nähdään edistävän kykyä havainnoida ja käsitteellistää todellisuutta sekä toimia ympäristössä sosiaalisten odotusten mukaisesti (Säljö 2010, 67; Aydoğan, Farran ja Sağsöz 2015).

Nuikkinen (2005, 2009) tarkastelee oppimisympäristön käsitettä kokonaisuutena, joka rakentuu fyysisistä, psyykkisistä, sosiaalisista ja pedagogisista tekijöistä. Oppimisympäristössä esiintyvillä fyysisillä tekijöillä hän viittaa rakennettuun ympäristöön, tiloihin, oppivälineisiin ja luontoon, joissa oppiminen toteutuu. Sosiaaliin tekijöihin määrittävät yksilön kognitiivinen kehitys, vuorovaikutus sekä yhteisön toimintakulttuuri ja psyykkisiin tekijöihin ympäristössä esiintyvä tunneilmapiiri sekä yhteisöön asennoituminen. Pedagogiset tekijät ilmenevät ihmis- ja oppimiskäsitysten sekä pedagogisen ajattelun konkretisoituessa työtapojen ja menetelmien myötä. (Nuikkinen 2009, 78–79; Nuikkinen 2005, 14.) Fox (2009) puolestaan kuvaa oppimisympäristön käsitteen rakentuvan fyysisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä, joissa esiintyvä oppiminen on yhteydessä vuorovaikutussuhteisiin, tuen muotoihin ja ohjaukseen sekä emotionaaliseen turvaan, luottamukseen ja kunnioitukseen (Fox 2009.) Kokonaisuutena oppimisympäristön käsitettä voidaan tarkastella vuorovaikutussuhteessa toistensa kanssa toimivien osatekijöiden myötä. Osatekijöiden viitatessa fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön, peilautuu oppimisympäristön laadukkuus jokaisen osatekijän läsnäoloon. (Piispanen 2008, 23.)

Oppiminen on aktiivinen ja kokonaisvaltainen, yhteistoiminnallisuuteen sekä vuorovaikutukseen vertaisten, opettajan ja ympäristön kanssa perustuva prosessi. Toteutuessaan, tiedon rakentuminen ja oppimisprosessi luovat mahdollisuuden kulttuuriseen osallisuuteen. (Nuikkinen 2005, 12–13.) Ympäristön rakentuminen osallisuutta edistäväksi kehityksen varhaisessa vaiheessa, nähdään tukevan kognitiivisten kehitysprosessien jatkumoa ja yksilöllisten taitojen kehitystä (Launonen 2007, 49; Säljö 2010, 17). Myönteistä kehitystä tarkasteltaessa, ovat oppimisympäristön ja siinä toteutuvan vuorovaikutuksen laatu tärkeä tekijä pienen lapsen kasvulle. Varhaiset kokemukset ympäristössä esiintyvistä vuorovaikutuksesta vaikuttavat aivojen kehitykseen, luoden pitkäaikaisia kehityksen kaaria oppimiselle, sosiaaliselle kehitykselle ja hyvinvoinnille. (Winter 2010, 4–7.) Oppimisympäristön mahdollistama pedagoginen toiminta, toimintaan sitoutuneisuus sekä kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen toteutuminen, ovat osa laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista (Pianta, Downer & Hamre 2016; KARVI 2018, 63).

4.1 Fyysinen oppimisympäristö

Fyysisen oppimisympäristön käsitteen määrittelyllä tavoitellaan ymmärrystä opetus ja oppimistilojen fyysisistä ominaisuuksista, jotka tukevat yksilöllisten kehityksen piirteiden ja pedagogisen toiminnan välistä vuorovaikutusta. Fyysiset ominaisuudet viittaavat tilan muotoiluun, oppimateriaalien ja välineiden rakenteeseen, valaistukseen, ääni- ja lämpöolosuhteisiin, ilman laatuun sekä vuorovaikutuksen kautta ympäristössä vaikuttaviin ihmisiin. (Choi, van Merriënboer, Paas 2014; ks. myös Mathews & Lippman 2020.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjaavat fyysisen oppimisympäristön rakentumaan varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan kontekstiksi, siihen liitettäessä pedagogisesti suunnitellut tilat, luonto, leikkiympäristöt sekä rakennettu ympäristö (VASU 2018, 33; ESIOPS 2014, 23).

Fyysisen oppimisympäristön sosiaalisen rakenteen nähdään muodostuvan yksilön ja ympäristön välille rakentuvasta vuorovaikutuksesta, joka ohjaa lasta kohti myönteistä osallisuutta (Merikoski & Pihlaja 2018, 202–203). Toteutuakseen, vuorovaikutus edellyttää yksilöltä kognitiivista kyvykkyyttä (Maxwell 2007), joka mahdollistaa ympäristössä esiintyvän informaation prosessoinnin ja sen käytäntöön tuomisen (McClelland, Cameron, Wanless & Murray 2007, 89–91). Oppimisalueittain jäsentyvässä tilassa esiintyvillä fyysisillä vihjeillä pyritään vaikuttamaan yksilön sosiaaliseen toimintaan ja käyttäytymisodotusten omaksumiseen (Mathews & Lippman 2020). Tilan rakentuminen hyvin varustelluiksi oppimisalueiksi, lisäsi Syrjämäen ym. (2017) tutkimuksessa mahdollisuutta osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen toteutumiseksi. Myös Berris ja Miller (2011) esittävät tavoitteellisesti suunnitellun fyysisen tilan edistävän sosiaalisten taitojen kehitystä ja vertaisvuorovaikutuksen toteutumista (Berris & Mille 2011).

Ympäristöön sijoittuvat materiaalit symboloivat lapselle paikkaa oppimiskokemuksista (Jechura, Wooldridge, Berthelsen & Mayers 2016). Myönteiset oppimiskokemukset yhdistyvät osaksi esteettömän ympäristön käsitettä (Rämä, Teinilä, Airaksinen & Tiainen 2013, 33), johon Launonen (2007) liittää visuaalisen ympäristön, äänimaailman ja apuvälineiden käytön. Eriävät työskentelytavat ja opetuskokonaisuudet vaativat toteutuakseen eri kokoisia ja eri tavoin varusteltuja tiloja (Nuikkinen 2009, 100). Ympäristön rakentuessa muunneltavista kalusteista ja monikäyttöisistä materiaaleista, mahdollistuu lapselle osallisuus kehitystä ja oppimista edistävään toimintaan (Curtis & Carter 2005). Huonekalujen sijoituessa tilan reunoille, rakentuu avoin kokonaisuus, joka edistää lapsen kykyä havainnoida ympäristössä toteutuvaa vertaistoimintaa (Knauf 2018). Avoimen tilan nähdään mahdollistavan myös kasvattajalle lapsen kehityksen ja vuorovaikutusaloitteiden havainnoinnin (Signer, Nederend, Penninx, Tajik, & Boom 2014). Visuaaliseen ympäristöön yhdistyvät lisäksi vuorovaikutuksessa toimivien henkilöiden sijoittaminen suhteessa tilaan (Launonen 2007, 146). Apuvälineiden käytön yhteydessä työskentelyasennon arviointi ja mukauttaminen sekä lapsen sijoittaminen samantasoisesti vertaistensa kanssa, edistävät pedagogiseen toimintaan sitoutumista ja sosiaalista osallisuutta (Pihlaja, Salminen & Lahdenperä-Mustajärvi 2018).

Äänimaailman korostuessa ympäristössä liiaksi, heikentyvät lapsen kuuleminen ja vuorovaikutusaloitteisiin vastaaminen (Launonen 2007, 146). Vuorovaikutuksen toteutuessa usein äänimaailmaltaan voimakkaassa ympäristössä, puhujan suuntautuvuus ja kuuloetäisyydelle sijoittuminen vaikuttavat yksilön mahdollisuuteen kommunikoida ja omaksua oppimisen kannalta tärkeää informaatiota (Valente, Plevinsky, Franco, Heinrichs-Graham, Lewis 2011). Lapsella ollessa haasteita tunnistaa oleellista informaatiota tai ohittaa ärsykeitä, heikentyy ympäristössä suoriutuminen (McClelland, Cameron, Wanless & Murray 2007, 89–91). Rauhoitettu tila mahdollistaa kommunikaation ja vuorovaikutteisen toiminnan toteutumisen (Curtis & Carter 2005).

4.2 Psyykkinen oppimisympäristö

Fyysisen tilan viitatessa rakennettuun ympäristöön, voidaan tilan käsitteellä tarkoittaa myös kokemusta yhteenkuuluvuudesta, turvallisuudesta sekä hyvinvoinnista (Kirvesniemi, Poikolainen & Honkanen 2019). Varhaiskasvatuksen keskeisenä tavoitteena toimii psyykkisen hyvinvoinnin edistäminen, jonka toteutumista tarkastellaan sosiaalisen aseman (Aydoğan, Farran ja Sağsöz 2015), yksilöidyn tuen sekä turvallisuuden käsitteiden myötä (Thompson & Wheeler 2010). Ympäristössä esiintyvät vuorovaikutussuhteet, tunneilmapiiri ja struktuuri ovat oppimisympäristön rakentumista määrittäviä elementtejä, joissa yksilö- ja ympäristökeskeinen näkökulma yhdistyvät yhdeksi (Connors-Burrow, Patrick, Kyzer & McKelvey 2017).

Opettajan sensitiivisyys tunnistaa lapsen yksilölliset tarpeet ja tukea kognitiivisten taitojen kehitystä, luovat pohjan kasvattajan ja lapsen väliselle vuorovaikutukselle (Pianta, Downer & Hamre 2016; Launonen 2007, 7–8). Vuorovaikutussuhteen myötä rakentuu ympäristö, joka vastaa lapsen käytöksen ja toiminnan ohjauksen säätelyyn (Williford, Whittaker, Vitiello & Downer 2013), yksilöllisiin kehityksen tarpeisiin sekä sosiaaliseen osallisuuteen (Farmer, McAuliffe Lines & Hamm 2011). Leyva kollegoinee (2015) tutkivat Classroom Assessment Scoring System (CLASS) – mittariin perustuen kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen osa-alueiden esiintyvyyttä sekä ennustettavuutta myönteisiin oppimistuloksiin. He esittävät kehitystä ja oppimista edistettävän vuorovaikutuksessa esiintyvän emotionaalisen ja ohjauksellisen tuen sekä ryhmänhallinnan myötä. CLASS- mittaria mukailleen, emotionaalinen tuki rakentuu opettajan sensitiivisyydestä vastata lapsen pedagogisiin ja emotionaalisiin tarpeisiin, lapsilähtöisyydestä sekä myönteisestä tunneilmapiiristä. Ohjauksellinen tuki viittaa ajattelun ja ymmärryksen edistämiseen, johdonmukaiseen palautteeseen, palautteen laatuun sekä kielen mallintamiseen. Ryhmänhallinnalla puolestaan tarkoitetaan käyttäytymisodotusten luomista, opetusajan ja rutiinien hallintaa sekä oppimiseen sitouttamista. (Leyva, Weiland, Barata, Yoshikawa, Snow, Treviño, & Rolla 2015; La Paro, Pianta & Stuhlman 2004.)

La Paro, Pianta ja Stuhlman (2004) määrittelevät tutkimuksessaan emotionaalisen ilmapiirin rakentuvan opettajan ja lapsen sekä vertaisten välisestä yhteydestä, joka toimii perustana turvallisuuden tunteelle (La Paro, Pianta & Stuhlman 2004). Vuorovaikutuksesta lapselle peilautuva tunne turvasta vahvistaa oppimista fyysisen ja sosiaalisen ympäristön kontekstissa. Tuki ja turva mahdollistavat lapselle myönteisen sopeutumisen vertaisvuorovaikutukseen, sosiaalisten kokemusten ohjatessa yksilöllisen käytöksen mukautumista. (Howes, Hamilton & Matheson 1994.) Vertaisten välillä toteutuvan luottamuksen rakentuminen vuorovaikutukseen pohjautuen, näyttäyty psyykkisen oppimisympäristön kontekstissa tärkeänä elementtinä. Lapsen äänen kuuluminen, vastavuoroinen kunnioitus ja huomaavaisuuden tukeminen edistävät vertaisvuorovaikutuksen myötä luodun psyykkisen oppimisympäristön laadukkuutta. (Thompson & Wheeler 2010.)

Kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa korostuessa kasvattajan läsnäolo, lapsen kuulluksi ja nähdyksi tuleminen sekä emotionaalisen tuen tarjoaminen, kehittyvät itsesäätelytaidot (Sainio, Pajulahti & Sajaniemi 2020, 78–79). Itsesäätely edustaa käyttäytymistä, joka näyttäyty välttämättömänä oppimisen ja sosiaalisen kanssakäymisen toteutumiselle. Tarkemmin, itsesäätelytaidot viittaavat kykyyn kontrolloida ja ohjata omaa tarkkaavuutta, toimintaa ja tunteita. (McClelland & Cameron 2012.) Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson ja Brock (2009) määrittelevät itsesäätelytaitojen rakentuvan kognitiivisesta kyvykkyydestä, tarkkaavuuden kohdentamisesta, tunnetaidoista sekä sosiaalisesta käyttäytymisestä, kehitystä tuettaessa sosiaalistumisprosessien myötä. Kehittyvät itsesäätelytaidot mahdollistavat vuorovaikutteisen käytöksen mukauttamisen, joka edistää vertais- ja ystävyysuhteiden luontia (Veijalainen, Reunamo & Alijoki 2017, 102). Kokemus ennakoitua kanssasäätelyä luo lapselle mielensisäisen mallin, joka ilmenee käytännön vuorovaikutuksessa toimittaessa (Sainio, Pajulahti & Sajaniemi 2020, 83–96). Säätelykäyttäytymistä mallintava opettaja edistää mielensisäisen mallin omaksumista, tarjotessaan vuorovaikutukseen kohdennettua tilannekohtaista palautetta (Leyva ym. 2015; McClelland, Cameron, Wanless & Murray 2007, 99–100), toiminnan sanoittamista sekä oppimiskokemuksia lapsilähtöisessä ympäristössä (McClelland ym. 2007 99–100).

Williford, Whittaker, Vitiello ja Downer (2013) tutkivat itsesäätelytaitojen yhteyttä vuorovaikutukseen sitoutuneisuuteen pedagogisen toiminnan aikana. He havaitsivat Vygotskyn sosiokulttuurisen teorian mukaisesti oppimisen tapahtuvan jaetussa vuorovaikutuksessa yhteisön jäsenten kanssa, myönteisen vertaisvuorovaikutuksen edistäessä säätelytaitojen kehitystä. (Williford ym. 2013.) Rimm- Kaufman, Grimm, Curby, Nathanson ja Brock (2009) puolestaan tarkastelevat itsesäätelytaitojen kehitystä adaptiivisen käyttäytymisen ennustajana luokkahuoneympäristössä. Tutkimuksen tulokset osoittavat ympäristön ennustettavuuden ja organisoimisen vaikuttavan lapsen sitoutumiseen myönteisesti. (Rimm- Kaufman ym. 2009.)

Kykyä sitoutua pedagogiseen toimintaan, voidaan edistää pedagogisten elementtien strukturoinnilla, joka viittaa oppimisympäristön, pedagogisen toiminnan, ajan ja vuorovaikutuksen käsitteisiin (Ketonen ym. 2018, 296). Ympäristöön rakentuva säännöllisyys ja tarkasti luodut struktuurit luovat lapselle kokemuksen turvallisuuden tunteesta (Launonen 2007, 149; Venninen & Leinonen 2013; Pihlaja 2018, 168). Turvallinen oppimisympäristö tarjoaa mahdollisuuden vapaaseen vuorovaikutukseen, joka vaikuttaa merkittävästi aktiivisen sitoutuneisuuden ylläpitämiseen oppimisprosessissa (Baebler & Walker 2014, 36). Myönteisesti rakentuvan psyykkisen oppimisympäristön nähdään tukevan lapsen sitoutuneisuutta oppimiseen (Aydoğan, Farran & Sağsöz 2015; Baebler & Walker 2014, 36).

4.3 Sosiaalinen oppimisympäristö

Vygotskyn (1978) teoriaa mukaillen, lapsen osallisuus toteutuu sosiaalisesti järjestyneessä sosiokulttuurisessa toiminnassa, jossa kehitys ymmärretään edistyväksi vuorovaikutuksen myötä (Rogoff 2003, 1–3). Sosiaalinen oppimisympäristö on lapsen kehitystä keskeisesti ohjaava tekijä (Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä 2015), ympäristön rakentuessa yksilön sosiaalisista valmiuksista sekä osallisuuden käsitteestä, jotka yhdistyvät ennalta määritetyn sosiaalisen yhteisön normeihin (Farmer, McAuliffe Lines & Hamm 2011). Sosiaalinen kehitys ja oppiminen edistyvät inhimillisessä sosiaalisessa kontekstissa, varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen vaikuttaessa kehittyvään lapseen arvojen, arvostusten, asenteiden ja toiminnan myötä (Pihlaja 2018, 147). Aktiivista oppimista tukevassa oppimisympäristössä toteutuvat ryhmäkeskeiset oppimis- ja opetusmenetelmät, jotka edellyttävät yksilöltä vuorovaikutuksessa toimimista opettajan ja vertaisten kanssa. Vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteista edistävää oppimistila muovaa opettajan ja oppijan sekä vertaisten välisiä suhteita, joka lisää myönteisten oppimiskokemusten esiintyvyyttä ja oppimistavoitteiden saavutettavuutta. (Baebler & Walker 2014, 32–39.)

Lapsen kyvykkyys ja tapa toimia vuorovaikutuksessa, on riippuvainen kasvattajan vuorovaikutteisesta käytöksestä (Tomasello 1988). Opettajan ja lapsen välille rakentuva vuorovaikutussuhde määrittää Brennan'n (2007) tutkimuksessa ensisijaisen tärkeäksi, tarkasteltaessa osallisuuden myötä toteutuvaa oppimista varhaiskasvatuksen kontekstissa (Brennan 2007). Lapsen pyrkimys ymmärtää ympäristössä esiintyviä ilmiöitä ja toimia osallisena vuorovaikutustilanteissa, mahdollistuvat opettajan toimesta toteutuvan kannattelun myötä. Kannattelun kohdistuessa sosiaalisiin ja emotionaalisiin sekä kommunikaatiotaitoihin (Syrjämäki ym. 2017), ovat tuetut vuorovaikutuskokemukset yhteydessä lapsen halukkuuteen sitoutua vertaisvuorovaikutusta sisältävään toimintaan (Launonen 2007, 7–8).

Sosiaalisten taitojen määrittely näyttäytyy haasteellisena, käsitteen moniulotteisuuden johdosta (Wolstencroft, Robinson, Srinivasan, Kerry, Mandy & Skuse, 2018), sen ydinpiirteisiin kuuluessa sosiaaliseen normiin yhdistettävissä oleva käyttäytyminen (Farmer, McAuliffe Lines & Hamm 2011; Säljö 2010, 128–129, 232). Yleinen määritelmä sosiaalisille taidoille rakentuu kognitiivisten-, säätely- ja vuorovaikutustaitojen kokonaisuudesta, jota yksilö soveltaa sosiaalisen vuorovaikutuksen aikana (McKown 2017). (Ks. luku 3.2). Sosiaalinen kehitys on jatkuva kasvun prosessi, joka toteutuakseen edellyttää yhteistoimintaa ja yhdessä tekemistä. Yksilön omaksuessa yhteisössä vallitsevia normeja ja rajoituksia, tulee hänestä yhteiskunnan toimiva jäsen. Myönteisesti toteutuva sosiaalisuus näyttäytyy kanssakäymisen taitona, joka edellyttää psyykkistä erillisyyttä muista ihmisistä, mutta myös riittävää kokemusta yhteenkuuluvuuden tunteesta. Itsetuntemus sekä itsetunto ja myönteisten vuorovaikutussuhteiden esiintyvyys aikuisen ja lapsen sekä vertaisten välillä, edistävät sosiaalisen minän rakentumista. (Pihlaja 2018, 147.)

Sosiokulttuuriseen näkemykseen yksilön kehityksen ja oppimisen edistämisestä vuorovaikutuksen myötä, liitetään vastavuoroisuuden käsite, joka tarjoaa yksilölle mahdollisuuden kulttuuristen artefaktien, kuten kielen omaksumiseen (Nyland 2009, 39–40). Osallisuus vuorovaikutteiseen toimintaan edistää kielen kehityksen ja viestinnän rakenteiden syntyä, osoittautuen tärkeäksi normaalisti kehittyvän, kehityksen riskitekijöitä omaavan sekä erityistä tukea tarvitsevalle lapselle (Launonen 2007, 7–14). Vastavuoroisen vuorovaikutuksen toteutumiseksi, on ympäristöön tuotava viestintätapoja, jotka edistävät aktiivisen kommunikoijan sekä viestijän roolin kehitystä (Signer ym. 2014). Osallisuutta vuorovaikutteiseen toimintaan sekä lapsen ymmärrystä ja keinoa ilmaista itseään, voidaan edistää esteettömän viestinnän käsitteellä, josta käytetään nimitystä AAC-keinot (augmentative and alternative communication). Esteettömän viestinnän myötä, rakentuu ympäristö, jossa kehitykselliset, kielelliset ja kulttuuriset esteet lapsen kehityksen edistämiseksi, on ylitetty. (Merikoski & Pihlaja 2018, 201–202.) Kommunikaatiota tuettaessa käytössä ovat puhetta tukevat tai korvaavat kommunikaatiomenetelmät, joihin kuuluvat tukiviittomat, kehonkieli, kuvakommunikaatio, piirtäminen sekä eriävät puhelaitteet ja viestintäohjelmat (Horn & Kang 2012; Merikoski & Pihlaja 2018, 201–202). Ympäristössä esiintyvä myönteinen suhtautuminen ja kommunikaation tukeminen, ovat yhteydessä lapsen motivaatioon toimia vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Varhaisen viestinnän tukemisella

edistetään lapsen ymmärrystä mahdollisuudesta vaikuttaa, tulkita sekä vastata ympäristön kehitykseen ja siinä toteutuvaan toimintaan. (Launonen 2009, 152.)

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän maisterintutkielman tutkimustehtävänä on kuvata kolmen varhaiskasvatuksen erityisryhmän fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön rakentumista. Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millä tavoin tutkimukseen osallistuneiden ryhmien oppimisympäristöt jäsentyvät tukemaan osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen toteutumista, pyrkimyksenä muodostaa moniulotteinen kuvaus oppimisympäristöihin liitettävien tekijöiden kokonaisuudesta. Tutkielma laajentaa käsitystä varhaiskasvatuksen erityisryhmien oppimisympäristöjen nykytilanteesta sekä siitä, millä tavoin rakentuvat oppimisympäristöt edesauttavat monivammaisen lapsen osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen toteutumista. Tutkielmassa tarkastellaan oppimisympäristöjen rakentumista seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Millä tavoin oppimisympäristöt rakentuvat LEANS- arviointilomakkeen ja havainnoitsijan kenttäpäiväkirjan mukaan?
2. Millä tavoin erityisopettajat kuvaavat oppimisympäristönsä tukevan osallisuutta ja lasten välistä vertaisvuorovaikutusta?
3. Millä tavoin varhaiskasvatussuunnitelmissa ja HOJKS- asiakirjoissa asetetut tavoitteet monivammaisen lapsen kasvulle ja kehitykselle näkyvät oppimisympäristöjen rakentumisessa?

Tutkimuskysymyksiin etsitään vastauksia käyttämällä etnografista havainnointia, haastatteleamalla varhaiskasvatuksen erityisryhmien erityisopettajia sekä tarkastelemalla monivammaisten lasten varhaiskasvatussuunnitelmia ja henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia.

6 Tutkimuksen toteutus

Tämä maisterintutkielma kuvaa monimenetelmällistä tapaustutkimusta, joka tarkastelee kolmen varhaiskasvatuksen erityisryhmän fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön rakentumista osallisuutta ja vertaisvuorovaikutusta tukevaksi. Tutkielma edustaa laadullisen tutkimuksen piirteitä, sen toteutuessa aineisto- ja teorialähtöisesti etnografista tutkimusotetta käyttäen. Etnografista tutkimusotetta voidaan soveltaa tutkimukseen, haluttaessa tuoda näkyväksi moninaisia kulttuurisia ilmiöitä ja prosesseja sekä niiden merkityksiä yksilölle ja yhteisölle. Etnografiselle tutkimukselle on luonteenomaista pyrkiä käsitteellistämään ja teorisoimaan ilmiöitä havainnoinnille rakentuvan aineiston myötä. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 7; Silverman 2013, 49, Metsämuuronen 2006, 219.) Etnografina toimiessaan, tutkija toimii osallisena tutkimuskohteensa sosiaalisen yhteisön arjessa ja tutkittavien elämässä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 40). Tässä tutkielmassa on haluttu selvittää varhaiskasvatuksen erityisryhmien oppimisympäristöjen rakentumista, etnografisen tutkimusotteen mahdollistaessa erityisryhmien sosiokulttuurisen kontekstin huomioimisen sekä ymmärryksen käytänteiden yhteydestä oppimisympäristöjen rakentumiseen.

6.1 Tutkimusstrategia

Tutkielman tutkimusstrategiana toimii tapaustutkimus, jossa tutkimuskohde rajautuu laajemmasta kokonaisuudesta yksityiskohtaisen ilmiön tarkasteluun. Tapaustutkimusta tutkimusstrategiana tarkasteltaessa, päädyttiin monitapaustutkimukseen, joka mahdollistaa useamman tutkimuskohteen myötä tutkittavan ilmiön tarkan kuvauksen sekä tapauksen välisten yhtäläisyyksien tai vaihtoehtoisesti vastakkaisten eroavaisuuksien havainnoimisen ja tulkitsemisen (Yin 2014, 56–59). Tapaustutkimuksen, kuin monitapaustutkimuksenkin ominaispiirteisiin yhdistyy pyrkimys koota monipuolisesti informaatiota, joka mahdollistaa tutkimuskohteen syvällisemmän ymmärryksen (Metsämuuronen 2006; 217; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne, Paavilainen 2014, 68–69). Monitapaustutkimusta voidaan pitää keskeisenä kvalitatiivisen metodologian tiedonhankinnan strategiana (Metsämuuronen 2011, 96 Ronkainen ym. 2014, 68–69), metodologian käsitteen viitatessa oppiin tieteen menetelmistä, jotka ohjaavat tutkimusprosessin etenemistä (Puusa & Juuti 2020, 37).

Monitapaustutkimuksen toteutukseen yhdistyy näkemys, jossa yksittäisen tapauksen tutkimiseen on mahdollista yhdistää enemmän, kuin yksi aineistonkeruumenetelmä (Cohen, Manion & Morrison 2018, 376). Tutkimuksen aineiston keruun rakentuessa määrällisestä ja laadullisesta aineistosta, edustaa se monimenetelmätutkimusta (Yin 2009, 19–20). Laadullisen ja määrällisen tiedonhankinnan strategian ollessa yhdistettyinä toisiinsa, mahdollistuu kattava tutkimuskysymykseen vastaaminen (Hurmerinta & Nummela 2020). Tässä tutkimuksessa monimenetelmällisyys ilmenee aineiston käsittelyllä laadullisesti, että määrällisesti, laadullisen aineiston merkityksen korostuessa syvällisemmän ja yksityiskohtaisemman kuvauksen mahdollistajana.

Tutkimuskohteena on varhaiskasvatuksen erityisryhmien oppimisympäristöjen rakentuminen monivammaisen lapsen osallisuutta ja vertaisvuorovaikutusta tukevaksi. Varhaiskasvatuksen erityisryhmien valinta tutkimuskohteeksi oli harkittua, tutkielman tarkoituksena ollessa havainnoida juuri kyseisten ryhmien oppimisympäristöjen rakentumiseen sekä niissä esiintyvien käytänteiden syvällisempään analysointiin. Tutkielman tarkastellessa monivammaisen lapsen osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen toteutumista, ei etnografiselle tutkimukselle ominaista havainnointia kohdistettu itse lapsiin, vaan heidän ympärillään kasvattajan toiminnasta rakentuviin oppimisympäristöihin. Laadullisen, monipuolisen aineiston saamisen takaamiseksi, kerättiin informaatiota henkilöiltä, jotka toimivat osana oppimisympäristöjen vuorovaikutteista rakentumista. Se, kuinka hyvin tutkija tulkitsee ja ymmärtää tutkittavan kohteen rakentumista, on riippuvainen tutkijan kyvystä integroitua siihen maailmaan, jossa tutkimuskohteeseen liitettävät syys-seuraussuhteet toteutuvat. (ks. Juuti & Puusa 2020.)

6.2 Tutkimusasetelma

Tutkielmassa tarkastellaan kolmen varhaiskasvatuksen erityisryhmän oppimisympäristöjen rakentumista osallisuutta ja vertaisvuorovaikutusta tukevaksi. Erityisryhmien valinta tutkimuksen aineistonkeruun kohteeksi ei ollut satunnaista, haluttaessa tutkia ja analysoida syvällisemmin oppimisympäristöjen rakentumista ja työntekijöiden toimintaa juuri kyseisissä ryhmissä. Aineiston keruun myötä pyritään muodostamaan mahdollisimman monipuolinen ja tarkka kuvaus tutkimuskohteesta, käytettäessä etnografiselle tutkimukselle ominaista strukturoitua havainnointia sekä eriävien kirjalliseen muotoon saatettujen aineistojen ja asiakirjojen tarkastelua.

6.2.1 Aineiston keruu

Tutkielman aineisto on kerätty kolmesta varhaiskasvatuksen erityisryhmästä loppuvuodesta 2019 ja alkuvuodesta 2020. Tutkimuslupa saatiin tutkimuksessa mukana olevalta kunnalta syksyllä 2019, jonka jälkeen tutkimus ja sen tarkoitus esiteltiin varhaiskasvatuksen erityisryhmien henkilökunnalle sekä ryhmässä toimivien lasten huoltajille. Henkilökunnalta ja huoltajilta haettiin lupaa tutkimusaineiston keräämiseen (LIITE 3 & 4), jonka jälkeen aineistonkeruu aloitettiin. Tutkimukseen osallistuneissa erityisryhmissä aineistoa kerättiin ryhmäkohtaisesti yhteensä viitenä päivänä aamu- sekä iltapäivisin, noin 3–4 tuntia kerrallaan. Ryhmissä toimivat kuusi lasta ja viisi työntekijää. Erityisryhmässä toimivilla lapsilla esiintyi eriasteisia kehitysvamman ja autismin kirjon diagnooseja. Tarkemmin diagnoosit sisälsivät laaja-alaisia kehityksen häiriöitä, jotka rakentuivat vaihtelevasti motorisen kehityksen, puheen tuottamisen ja ymmärryksen, sosioemotionaalisten taitojen omaksumisen sekä toiminnan ohjauksen häiriöistä. Tutkimuksen tarkoituksena ollessa muodostaa oppimisympäristöjen rakentumisesta monipuolinen kuvaus, luovat kehitysvamman eri asteita kuvaavat diagnoosit perustellut puitteet ympäristön rakentumiselle, mutta eivät ole tutkimuksen keskiössä.

Ennen varsinaista tutkimusaineiston keräämistä, toteutettiin ryhmätilassa pilottiobservointi, joka auttoi hahmottamaan tutkimuksen kenttää ilman erityistä fokusta (ks. Komulainen 2014, 241). Monivammaiselle lapselle suunnatun erityisryhmän pedagogisen toiminnan ja oppimisympäristöjen rakentuminen olivat tutkijalle entuudestaan tuntemattomia kokonaisuuksia, jolloin tutkimuskohteen kontekstiin tutustuminen osoittautui tärkeäksi. Tutkielman aineisto on kerätty etnografisesti osallistavan havainnoinnin (*participant observation*) menetelmän käytöllä (Metsämuuronen 2006, 219), jota täydennettiin haastattelujen ja eriävien asiakirjojen tarkastelulla. Etnografina toimiessaan, tutkija pyrkii muodostamaan laajan kuvauksen tutkimansa kohteen rakentumisesta, toimimalla osallisena tutkimuskohteen sosiaalisen yhteisön arjessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 40). Tutkija ei edistänyt osallistavan havainnoinnin myötä osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen toteutumista, mutta toimi vuorovaikutuksessa havainnoinnin aikana erityisryhmän työntekijöiden ja lasten kanssa. Toteutuva vuorovaikutus mahdollistaa tutkijalle syvällisen ymmärryksen sosiaalisten käytänteiden rakentumisesta sekä toimintakulttuurin omaksumisesta, näkemyksen yhdistyessä osallistavan havainnoinnin menetelmän käyttöön.

Tutkielma on ensisijaisesti laadullinen tutkimus, jossa on sovellettu samanaikaista monimenetelmäistä tutkimusasetelmaa. Havainnointi toteutettiin strukturoidun arviointilomakkeen käytöllä, jota täydennettiin kenttäpäiväkirjan pitämällä. Strukturoitu arviointilomake Learning Environment Assessment Scale, LEANS (Strain & Joseph 2004, suom. Suhonen 2004) on alkuperäisesti tarkoitettu käytettäväksi varhaiskasvatustiimien toiminnan itsearviointiin, lapsiryhmässä esiintyessä haastavia kasvatustilanteita. LEANS- muodostuu 45 väitteestä, jotka ryhmittyvät viiden osa-alueen mukaisesti: tilajärjestelyt, toiminta- ja siirtymätilanteet, ryhmätilan toiminnat, tiimityö ja lapsen käyttäytymisen ohjaaminen. (LIITE 5) Lomakkeessa esiintyviä väittämiä arvioidaan määrällisesti viisiportaisella Likert- asteikolla.

Samanaikaisesti havainnoinnin yhteydessä toteutettiin erityisopettajien yksilöhaastattelut. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, käsitteen kuvatessa etukäteen valittujen teemojen ja niitä koskevien tarkentavien kysymysten varassa etenevää haastattelua (Puusa 2020, 212–214). Haastattelun pääteemat käsittelevät erityisopettajien näkemyksiä ryhmänsä fyysisen ja psyykkisen oppimisympäristön rakentumisesta sekä niiden yhteydestä vertaisvuorovaikutuksen toteutumiseen. Lisäksi pääteemana toimi vertaisvuorovaikutuksen merkittävyyden tarkastelu osana osallisuuden rakentumista oppimisympäristöissä. Teemahaastattelun tehtävänä oli täydentää, tukea ja edistää tulkintoja havainnoinnin myötä kerätystä aineistosta. Kolmantena aineistona toimivat monivammaisten lasten varhaiskasvatussuunnitelmat sekä henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat (HOJKS). Tutkimusaineiston tuottamiseen osallistuneista monivammaisista lapsista suurin osa oli esiopetusikäisiä lapsia, joiden varhaiskasvatus- ja koulupolkua tarkasteltiin pidennetyn oppivelvollisuuden mukaisesti. Pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä toimiessaan, käsiteltiin kuntoutuksen ja opetuksen kokonaisuutta HOJKS- asiakirjoihin pohjautuen. Pieni prosentti tutkimusaineiston tuottamiseen osallistuneista lapsista oli alle esiopetusiän, jolloin vastaavaa kokonaisuutta tarkasteltiin varhaiskasvatussuunnitelmassa. Asiakirjoista koostuva aineisto rakentuu merkittävässä määrin siis HOJKS- asiakirjoista, mukana ollessa yksittäisiä varhaiskasvatuksen suunnitelmia. Aineiston analyysin ja tutkimustulosten tarkastelun yhteydessä puhuttaessa HOJKS- asiakirjoista, viittaa käsite koko asiakirjoista koostuvaan aineistokokonaisuuteen.

6.3 Aineiston analyysimenetelmät

Aineiston analyysimenetelmät – osiossa kuvataan jokaisen aineiston analyysitapa sekä aineistoja yhdistävä dialoginen tematisointi. Analyysimenetelmät esitetään omissa alaluvuissaan.

6.3.1 LEANS – arviointilomakkeen analysointi

Strukturoitu havainnointiin perustuva oppimisympäristöjen arviointilomake (LEANS) analysoidaan sekä laadullista, että määrällistä analyysimenetelmää apuna käyttäen. Lomakkeesta on erotettu aiemman tutkimuksen ja lähdekirjallisuuden perusteella 10 väitettä (ks. Syrjämäki ym. 2017), jotka määrittävät parhaiten oppimisympäristöjen osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen laatua. Fyysisen oppimisympäristön rakentumista kuvaavat lomakkeesta löytyvät väittämät (1.1), (1.6) ja (2.1), psyykkistä oppimisympäristöä väittämät (3.3), (3.8) ja (4.4) ja sosiaalista oppimisympäristöä väittämät (2.9), (3.4), (3.11) sekä (5.3). Väitteet arvioitiin viisiportaisella Likert-asteikolla (1 = ei koskaan, 2 = joskus, 3 = usein, 4 = useimmiten, 5 = säännöllisesti). Oppimisympäristöjen yhteyttä osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen toteutumiseen raportoitiin määrällisen analyysin osalta väittämien keskiarvon avulla. Väittämien laadullista osuutta analysoitiin kuvaamalla väittämien sisällöllinen rakentuminen, jota täydennettiin kenttäpäiväkirjan avulla. Kenttäpäiväkirjasta saatu laadullinen aineisto mahdollisti täydentävästi vastaamisen kysymykseen, miksi väittäjä sai kyseisen arvosanan.

6.3.2 Erityisopettajien haastattelujen analysointi

Haastatteluaineiston analyysimenetelmänä toimii teoriaohjaava sisällönanalyysi, jonka avulla pyritään muodostamaan kuvaus tutkimuksen kohteesta tiivistetyssä muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla, aineistonlähtöisen sisällönanalyysin tavoin. Menetelmien erovaisuus nousee esiin abstrahoinnin vaiheessa, empiirisen aineiston yhdistyessä teoreettisiin käsitteisiin. Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet syntyvät aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä käsitteet tuodaan valmiina, tutkimuksen kohteesta jo tunnettuina (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkielman haastatteluaineiston laadullisessa sisällönanalyysissä aineisto pilkotaan ensin pieniin osiin, käsitteellistetään ja lopuksi järjestetään uudelleenlaisiksi kokonaisuudeksi.

Analyysi aloitettiin tarkastelemalla jo valmiiksi litteroituja, kirjalliseen muotoon saatettuja erityisopettajien yksilohaastatteluja. Aineiston rakentuessa kolmen eri erityisopettajan haastattelusta, analysoitiin haastattelut yksi kerrallaan ryhmäkohtaisesti. Haastatteluaineistosta etsittiin fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön liitettäviä alkuperäisilmauksia, jotka pelkistettiin lyhyemmiksi ilmauksiksi. Aineiston pelkistämällä, eli redusoinnilla tavoitellaan informaation tiivistämistä muotoon, jossa esiin nousevat tutkimukselle olennaiset ilmaukset (Tuomi & Sarajärvi 2018). Pelkistämisen jälkeen analyysiä jatkettiin ryhmittelemällä, eli klusteroimalla samaa sisältöä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset alaluokiksi, jotka nimettiin luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Aineiston ryhmittelyä jatkettaessa muodostuivat yläluokat, jotka kuvaavat opettajien näkemyksiä oppimisympäristöjen rakentumisesta. Yläluokkien muodostuminen vastasi teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä abstrahoinnin vaihetta, jossa syntyivät erityisopettajien haastatteluaineistoa koskevaan tutkimuskysymykseen vastaamista ohjaavat käsitteet.

Taulukko 1. Esimerkki teoriaohjaavan sisällönanalyysin toteutumisesta, tarkasteltaessa fyysisen oppimisympäristön rakentumista ohjaavan käsitteen muodostumista.

ALKUPERÄINEN ILMAISU	PELKISTETTY ILMAISU	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
”Tiloja jäsentämällä myös semmoisen ympäristön hahmottamisen helpotusta, Lapsi oppisi hahmottavaan myös sen, missä mikäkin asia on.”	Tilan jäsentäminen havainnointia tukevaksi	Visuaalisen ympäristön selkeys	TILAN JÄSENTÄMINEN
”Kasvattajille tavoite, että muistetaan ottaa niitä välineitä ja leikkikokonaisuuksia sieltä esille. Annetaan erilaisia mahdollisuuksia leikeistä”.	Kasvattajat tarjoavat leikkivälineitä lasten saataville	Leikkivälineiden saatavuus	

Lisäksi kahta edellä käytyä aineistoa täydennettiin HOJKS- asiakirjojen avulla, vertailemalla asiakirjoissa esiintyviä fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön liitettäviä ilmauksia.

6.3.3 Koko aineiston analysointi - Dialoginen tematisointi

Koko aineiston analyysimenetelmänä käytettiin dialogista tematisointia (Koski 2020). Dialogisuus käsitteenä viittaa teoreettisen ja metodologisen ajattelun, empiirisen aineiston, aiemman tutkimuksen sekä tutkijan oman näkemyksen asettamista vuoropuheluun analyysijä ja tulkintoja tehtäessä (Koski 2020). Koski (2020) havainnollistaa dialogisen tematisoinnin vaiheita tekstissään Teksteistä teemoihin – dialoginen tematisointi. Ensimmäinen vaihe viittaa aineiston läpikäymiseen ja tarkasteluun, asetetun tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Toinen vaihe käsittelee aineiston kategorisointia, eli yhteisten tekijöiden ryhmittelyä kategorioiksi. Kolmannessa vaiheessa muodostuneet ryhmät, eli kategoriat käyvät vuoropuhelua, dialogia teorian kanssa. Tämä mahdollistaa tutkimuskysymykseen vastaamisen kannalta oleellisten teemojen muodostamisen. (Koski 2020)

Tutkimuskysymysten jakautuessa tarkastelemaan oppimisympäristöjen rakentumista eri aineistoihin pohjautuen, asettuvat LEANS- arviointilomakkeesta saatu laadullinen analyysi, erityisopettajien haastatteluaineistosta syntyneet yläluokat sekä HOJKS-asiakirjoissa esiintyvät oppimisympäristöihin liittyvät ilmauksen dialogisessa tematisoinnissa vuoropuheluun. Teoreettinen ajattelu ja aikaisempi tutkimustieto mahdollistavat sosiokulttuurisen teorian ja osallisuuden kautta toteutuvan oppimisen tuomisen osaksi tulkintoja ja teemojen syntymistä. Dialoginen tematisointi eli tutkimuksen aineistoja yhdistävä analyysitapa aloitettiin muodostamalla aineistosta yhteisiä alaluokkia käyttämällä hyväksi erityisopettajien haastatteluaineiston yläluokkia, LEANS- arviointilomakkeesta saatua laadullista analyysiä sekä HOJKS-asiakirjoissa esiintyviä oppimisympäristöihin liitettäviä ilmauksia. Alustavasta luokittelusta muodostettiin siis kategorioita, joita voidaan pitää teemojen lähtökohtana. (Ks. Koski 2020.)

Taulukko 2. Esimerkki psyykkisen oppimisympäristön yhteisten alaluokkien, eli kategorioiden muodostumisesta.

ERITYISOPETTAJAN HAASTATTELUSTA MUODOSTUNEET YLÄLUOKAT	HOKS- ASIAKIRJOISSA ESIINTYNEISTÄ ILMAUKSISTA MUODOSTUNEET RYHMÄT	LEANS- ARVIOINTILOMAKKEEN LAADULLISESTA OSUUDESTA MUODOSTUNEET RYHMÄT
Tuen tarpeiden tunnistaminen Kiireetön toiminta Lapsen vahvuuksien huomioiminen Kasvattajan rooli myönteisen ilmapiirin luojana	Tuen tarpeiden tunnistaminen Ennakoiva ympäristö Säätelytaitojen harjoittaminen	Tuen tarpeiden tunnistaminen Ennakoiva ympäristö Säätelytaitojen harjoittaminen Lapsen vahvuuksien huomiointi Kasvattajan rooli myönteisen ilmapiiriin luojana Kasvattajan psyykkinen läsnäolo

Alaluokista, joita psyykkisen oppimisympäristön esimerkin tapauksessa ovat tuen tarpeiden tunnistaminen, säätelytaitojen harjoittaminen, lapsen vahvuuksien huomiointi sekä kasvattajan rooli myönteisen ilmapiiriin luojana, kasvattajan psyykkinen läsnäolo, ennakoiva ympäristö ja kiireetön toiminta, ryhmiteltiin omiksi yläluokikseen. Yläluokiksi muodostuivat lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin ylläpitäminen sekä myönteisen ilmapiiriin luominen ja ylläpitäminen.

Taulukko 3. Esimerkki psyykkisen oppimisympäristön yläluokkien rakentumisesta.

ALALUOKAT ELI KATEGORIAT	YLÄLUOKAT
<ul style="list-style-type: none"> ○ Lapsen vahvuuksien huomiointi ○ Tuen tarpeiden tunnistaminen ○ Säätelytaitojen harjoittaminen 	LAPSEN EMOTIONAAALISEN HYVINVOINNIN YLLÄPITÄMINEN
<ul style="list-style-type: none"> ○ Kasvattajan rooli myönteisen ilmapiiriin luojana ○ Kasvattajan psyykkinen läsnäolo ○ Ennakoiva ympäristö ○ Kiireetön toiminta 	MYÖNTEISEN ILMAPIIRIN LUOMINEN JA YLLÄPITÄMINEN

Yläluokkien yhdistämisestä muodostui teema, joka esimerkin tapauksessa nimettiin lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin ja myönteisen ilmapiirin ylläpitämiseksi. Yläluokkien yhdistämisestä muodostuva teema mahdollistaa aineistojen välisen dialogin tarkastelun psyykkisen oppimisympäristön rakentumisen kontekstissa. Kahden muun oppimisympäristön aineistoja yhdistävät analyysit ovat rakentuneet psyykkisen oppimisympäristön analyysiesimerkin tavoin.

Taulukko 4. Esimerkki psyykkisen oppimisympäristön yläluokkien yhdistymisestä teemaksi.

YLÄLUOKAT	TEEMA
<ul style="list-style-type: none"> ○ Lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin ylläpitäminen 	<p>LAPSEN EMOTIONAALISEN HYVINVOINNIN JA MYÖNTEISEN ILMAPIIRIN YLLÄPITÄMINEN</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Myönteisen ilmapiirin luominen ja ylläpitäminen 	

Dialoginen tematisointi toteutettiin tarkastelemalla aineistoja ryhmäkohtaisesti. Aineistojen yhdistämisestä syntyneet teemat esiintyvät jokaisessa tutkimukseen osallistuneessa ryhmässä.

7 Tutkimustulokset

Tässä osiossa tarkastellaan kolmen varhaiskasvatuksen erityisryhmän fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön sisällöllistä rakentumista.

7.1 Dialogisen tematisoinnin myötä saadut tulokset

Aineistoja yhdistävästä dialogisesta tematisoinnista syntyneet oppimisympäristöjen rakentumista kuvaavat teemat ovat: *aineellisen ja aineettoman materian sijoittuminen ympäristössä, lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin ja myönteisen ilmapiirin ylläpitäminen sekä yksilöllisten ja vertaisvuorovaikutusta tukevien taitojen tukeminen ja vahvistaminen*. Edellä esitetyt teemat muodostuivat tapauskohtaisesti jokaisen tutkimukseen osallistuneen ryhmän dialogisen tematisoinnin tuloksena. Oppimisympäristöjen rakentumista kuvaavien teemojen näyttäytyessä yhdenmukaisina, nousevat ryhmäkohtaiset erot esiin teemojen sisällöllisen rakentumisen tarkastelun myötä. Teema aineellisen ja aineettoman materian sijoittuminen ympäristöön kuvaa fyysisen oppimisympäristön rakentumista. Teeman keskiössä ovat huonekalujen, leikkivälineistön ja liikkumista tukevien apuvälineiden sekä kasvattajan ja lapsen sijoittuminen ryhmätilassa. Teema lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin ja myönteisen ilmapiirin ylläpitäminen kuvaa psyykkisen oppimisympäristön rakentumista, jonka keskiöön puolestaan asettuvat tunneilmapiiri, kasvattajan psyykkinen läsnäolo, tuen toteutuminen sekä strukturoitu ja ennakoitava ympäristö. Viimeisenä teema yksilöllisten ja vertaisvuorovaikutusta tukevien taitojen tukeminen ja vahvistaminen viittaa sosiaalisen oppimisympäristön rakentumiseen, jossa vuorovaikutustaitojen ja vertaisvuorovaikutuksen tukeminen, kieli ja kommunikaatio sekä leikki toimivat keskeinen osassa.

Teemojen rakentuminen kuvataan tutkimustuloksissa LEANS- arviointilomakkeen laadullisen aineiston, haastatteluaineiston sekä HOJKS- asiakirjojen analysoinnista saatujen tulosten avulla. Teemat esitetään seuraavissa alaluvuissa tapauskohtaisesti, teemojen sisällöllisen rakentumisen tarkastelun myötä.

7.2 Päiväkoti A

Päiväkoti A:n fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö muodostavat rakentuessaan vuorovaikutteisen kokonaisuuden, joka tarjoaa laadukkaan lähtökohdan osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen toteutumiselle. Kasvattajien toiminnassa esiintyvät yhteisesti jaettujen osallisuutta tukevien keinojen tuominen osaksi ryhmätoimintaa, varsinaiseen vertaisvuorovaikutuksen toteutumiseen kohdistetun tuen näyttäytyessä oppimisympäristöissä epäsäännöllisenä.

7.2.1 LEANS- tulokset

LEANS-lomakkeella oppimisympäristöjä arvioitaessa osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen toteutumisen näkökulmasta, laadukkaimmaksi oppimisympäristöistä osoittautuvat fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö (Taulukko 5).

Taulukko 5. Päiväkoti A:n oppimisympäristöjen arviointi LEANS- lomakkeella arvioituna. (1 = ei koskaan, 2 = joskus, 3 = usein, 4 = useimmiten, 5 = säännöllisesti).

LEANS- TAULUKON VÄITTÄMÄT	ARVOSANA
Fyysinen oppimisympäristö	
Ryhmätila on hyvin varustettu ja selkeästi rajattu oppimisaueiksi	5
Sosiaalista vuorovaikutusta edistävät lelut/ materiaali on hyvin saatavilla	3
On olemassa pysyvä ja ennustettavissa oleva päiväjärjestys	4
Psyykinen oppimisympäristö	
Kasvattajat yksilöllistävät toimintasuunnitelmansa lapsille ja integroivat lasten henkilökohtaisen oppimissuunnitelman tavoitteet päivittäiseen toimintaan. Lapsilla on monia mahdollisuuksia harjoittaa taitojaan tavoitteiden suuntaisesti.	3
Aikuiset antavat selkeitä ohjeita ja malleja kulloiseenkin toimintaan sopivasta käyttäytymisestä	4
Lapsille annetaan tarvittaessa vaihtoehtoisia malleja, jotka auttavat heitä osallistumaan ja onnistumaan	4
Sosiaalinen oppimisympäristö	
Toiminnassa käytetään visuaalisia vihjeitä	5
Lapsille opetetaan erityisiä sosiaalisia taitoja, joita on mahdollisuus harjoitella ryhmätilanteissa ja pienryhmätoiminnassa.	3
Yhteistyötaitoja korostavat toiminnot on suunniteltu päivittäiseksi.	3
Kasvattajat varmistavat, että lapsilla on toimiva ja heille sopiva tapa kommunikoida.	5

Ryhmätila näyttäytyy tavoitteellisesti suunniteltuna oppimisympäristönä, joka jäsenyy oppimisalueittaiseksi osallisuutta ja vertaisvuorovaikutusta edistäväksi tilaksi. Tilaratkaisut mahdollistavat kommunikaatiomenetelmien sekä liikkumista tukevien apuvälineiden käytön, joka edistää vertaisten välistä yhdessä oloa korostavan ryhmätoiminnan toteutumista. Sosiaalisten taitojen harjoittamisen korostuessa kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa, näyttäytyy taitojen harjoittelun tuominen vertaisten väliseen vuorovaikutukseen, kehittämiskohteena. Psyykkinen oppimisympäristö osoittaa vahvuuttaan yksilöllisten tukijärjestelyjen sekä tavoitteiden harjoittelun integroitua säännölliseksi osaksi päivittäistä ryhmätoimintaa, ryhmästä eriyttävän toiminnan sijaan. (Taulukko 5).

Fyysinen oppimisympäristö

Ryhmätila rakentuu selkeästi rajatuista oppimisalueista, jotka mahdollistavat monivammaisen lapsen iän ja kehityksen mukaisen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämisen. Oppimisalueet pohjautuvat laaja-alaista kehitystä edistäviin yksittäisiin oppimisen alueisiin, jotka tarjoavat lähtökohdan ryhmä-, pienryhmä ja leikkitoiminnan rakentumiselle, rajoittamatta toiminnan laajenemista osaksi muita oppimisalueita. Selkeät tilaratkaisut edistävät kuntouttavan ja pedagogisen toiminnan suunnittelua ja toteuttamista sekä mahdollistavat erilaisten kommunikaatiota ja liikkumista tukevien apuvälineiden käytön. Kommunikaatiota ja liikkumista tukevat apuvälineet ovat olennainen osa monivammaiselle lapselle suunnatun toiminnan toteutumista. Ryhmätilassa esiintyvät säännöllisesti yhteisesti jaetut aamu- ja päiväkokoontumiset, leikki, liikunnallinen toiminta sekä ulkoilu, rauhoittuminen ja lepo, joiden toteutumista kasvattajat ennakoivat ryhmätilan seiniin kiinnitetyn kuvallisen päiväjärjestyksen myötä. Päiväjärjestyksessä esiintyvät rutiinit ja kiinteät toiminnot säilyvät usein samankaltaisina, hetkittäisten toiminnan muutosten vaikuttaessa päiväjärjestyksen rakentumiseen.

Sosiaalista vuorovaikutusta edistävät materiaalit ja leikkivälineistö, joita ovat soittimet, helmitaulut, palapelit, palikat, pallot ja kauppavälineet, esiintyvät toiminnassa usein. Ryhmä- ja leikkitoiminnan ulkopuolella materiaalit ja leikkivälineistö sijoittuvat ryhmätilan kaappeihin ja hyllyille, joka mahdollistaa vain kasvattajille suoran saatavuuden. Esteetön sosiaalista vuorovaikutusta edistävien materiaalien ja leikkivälineistön saatavuus mahdollistetaan monivammaiselle lapselle ryhmätilan seinien

keskiosaan ja lattiatasoon sijoitetuilla leikinvalintakorteilla, jotka viestivät leikin ja leikkivälineistön valinnasta. Monivammaisten lasten vuorovaikutus- ja leikkitaidoissa esiintyviä eroja kasvattajat pyrkivät tasoittamaan leikkivälineistön ja materiaalien mukauttamisella.

Psyykinen oppimisympäristö

HOJKS-asiakirjoissa esiintyvät tavoitteet ja niihin yhdistettävissä olevat tukijärjestelyt painottuvat fyysiseen kuntoutukseen ja perustoiminnoista suoriutumiseen, sosiaalisia taitoja edistävien tavoitteiden esiintyessä harvemmin. Tavoitteiden ensisijaisuutta kasvattajat arvioivat suhteessa lapsen yksilölliseen kehityksen tasoon. Tuen muoto, yksilölliset tukijärjestelyt ja tavoitteiden toteutumista edellyttävien taitojen harjoittelu integroidaan säännölliseksi osaksi päivittäistä ryhmätoimintaa, ryhmästä eriyttävän toiminnan sijaan. Kuntouttavia tavoitteita harjoitellaan usein pienryhmässä, yksilöllisesti ohjattuna. Säätely- ja tunnetaitojen harjoittaminen toteutuvat säännöllisesti kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa yksilö- ja ryhmätoiminnan aikana, vertaisten välillä taitojen harjoittelun esiintyessä harvemmin.

Ryhmätoiminnassa esiintyvät usein monivammaisen lapsen oppimista ja sosiaalisen osallisuuden jatkuvuutta edistävien vaihtoehtoisten toiminta- ja käytösmallien tarjoaminen. Vaihtoehtoiset toiminta- ja käytösmallit viittaavat säätely-, vuorovaikutus- ja leikkitaitojen mallintamiseen sekä yksittäisten leikkivälineiden ja materiaalien ohjattuun käyttöön. Ryhmä- ja pienryhmätoiminnassa korostuvat kanssasäätelyn myötä säätely- ja tunnetaitojen mallintaminen, leikin aikana toiminnan ohjauksen ja mallintamisen kohdistuessa vuorovaikutus- ja leikkitaitoihin. Monivammaisen lapsen ensisijaiseen käytökseen kohdistuvan kielteisen palautteen antaminen näyttäytyy yksittäisinä tapauksina. Kasvattajat ohjaavat lasta sensitiivisen vuorovaikutuksen ja selkeän erillisiin vaiheisiin jaetun toiminnan ohjauksen myötä, lapsen kehitystasoa vastaavaan ja lapselle mieluisaan toimintaan.

Sosiaalinen oppimisympäristö

Osallisuutta edistävien sosiaalisten taitojen harjoittelu toteutuu säännöllisesti ryhmä- ja pienryhmätoiminnan aikana, kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Kasvattajat mallintavat vastavuoroista vuorovaikutusta, hyväksytyä sosiaalista käytöstä

sekä muiden huomioon ottamista. Ryhmäpainotteinen toiminta ja leikki toteutuvat päivittäin, niiden korostaessa yhteistoimintaa ja vertaisten välistä yhdessä oloa. Tietoisesti tuettu vertaisvuorovaikutus ja sosiaalisten taitojen harjoittelu vertaisten välillä näyttäytyy kuitenkin epäsäännöllisenä. Monivammaisen lapsen sosiaalisten taitojen myönteistä kehitystä edistetään yksilöityjen tukijärjestelyjen myötä. Tuki kohdistetaan vaihteittain sosioemotionaalisen kehityksen yksittäiseen osa-alueeseen, joka arviointiin pohjautuen valikoituu lapselle tarpeellisimmaksi. Sosiaalisilta taidoiltaan kyvykkäämmät ja ryhmän toimintaan sitoutuneet lapset harjoittelevat kasvattajan kannattelemana leikkiin liittymistä, oman vuoron odottamista ja rauhallista kosketusta. Kehitystasoltaan varhaisemmassa vaiheessa olevilla lapsilla, sosiaalisten taitojen harjoittelu rakentuu läsnäolon, aistiärsykkeiden sietämisen sekä tarkkaavuuden kohdentamisen kokonaisuudesta.

Monivammaiselle lapselle yksilöityjen kommunikaatiomenetelmien käyttö oppimisympäristössä esiintyy säännöllisenä kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa sekä vertaisten välisissä kohtaamisissa, ennalta suunnitelluissa pienryhmätoiminnoissa. Aktiivisen havainnoinnin ja arvioinnin myötä, kasvattajat muodostavat käsityksen monivammaisen lapsen kielen kehityksestä sekä kyvystä hahmottaa vuorovaikutuksen ja kommunikaation rakentumista. He tarjoavat mallin puhetta tukevan tai korvaavan kommunikaatiomenetelmän käyttöön ja mukauttavat oman ilmaisukeinonsa vastaamaan lapsen tapaa kommunikoida. Oppimisympäristössä esiintyviä kommunikaatiokeinoja ovat tukiviittomat, ele- ja kehonkieli, aistimuksiin pohjautuvat keinot, haptiisit sekä kuvakommunikaatio. Oppimisympäristössä esiintyviä kommunikaatiokeinoja ovat tukiviittomat, ele- ja kehonkieli, aistimuksiin pohjautuvat keinot, haptiisit sekä kuvakommunikaatio. Kuvakommunikaatio on yhdistettävissä lisäksi ryhmätilassa esiintyviin visuaalisiin vihjeisiin, jotka sijoittuvat ryhmätilan seinille, monivammaisen lapsen havainnointi- ja liikuntakyvyn kannalta sopivalle korkeudelle. Visuaaliset vihjeet rakentuvat PSC-kuvista ja toimintatauluista, joiden käyttö valikoidaan vastaamaan lapsen kykyä hahmottaa ja käsitellä kuvan välittämää informaatiota. Visuaaliset vihjeet edistävät yhteisten merkitysten jakamista sekä yksilö- ja ryhmätoimintaan ohjautuvuutta.

7.2.2 Haastattelujen, LEANS-arviointilomakkeen, kenttähavaintojen ja HOJKS-asiakirjojen tulokset yhdistettynä

7.2.2.1 Fyysinen oppimisympäristö: Aineellisen ja aineettoman materiaan sijoittuminen oppimisympäristössä

Suunnittelu ja arviointi

Ryhmätilan suunnittelu ja arviointi kohdistuvat HOJKS-asiakirjoissa materiaan, kuten huonekalujen ja apuvälineiden sijoittumiseen ryhmätilassa. Asiakirjat ohjaavat huomioimaan lasten kehityksellisten tavoitteiden toteutumisen ryhmätilan suunnittelussa. Erityisopettajan haastattelussa suunnittelun ja arvioinnin lähtökohtana toimii tietoisuus monivammaisen lapsen kehityksessä esiintyvistä neurologisista ja fyysisistä piirteistä, jotka ovat yhteydessä lapsen kykyyn toimia osallisena ryhmän toiminnassa. Neurologisilla piirteillä viitataan haastattelussa säätelytaitojen pulmiin ja aistihäiriöihin, joiden vaikutusta lapsen sijoittumiseen ryhmätilassa arvioidaan jatkuvasti.

Kenttähavainnoissa suunnittelun ja arvioinnin lähtökohtana toimii ajatus ryhmätilan rakentumisesta monivammaisen lapsen kehitykselle määritettyjä kuntouttavia ja pedagogisia tavoitteita edistäväksi. Tarkemmin suunnittelu ja arviointi kohdistuvat ryhmätilassa esteettömyyden edistämiseen, monivammaisen lapsen työskentelyasennon vakauttamiseen sekä kasvattajan ja lapsen sijoittumiseen ryhmätilassa.

Tilan jäsentäminen

Ryhmätilan jäsentäminen pohjautuu HOJKS-asiakirjoissa esiintyvään määritelmään edistää monivammaisen lapsen kasvua ja oppimista fyysisten oppimisalueiden esiintymisen myötä. Ryhmätilat rakentuvat vastaamaan monivammaisen lapsen kehitykselle määriteltyjen kuntouttavien ja pedagogisten tavoitteiden edistämistä.

Ryhmätila jakautuu erillisiin toimintoihin lasten kehityksen tarpeiden mukaisesti. Oppimisympäristössä huomioidaan esteetön liikkuminen, aistiharjoitteet, leikki, rauhoittuminen ja pöytätehtävien teko. Ympäristöstä vähennetään tarvittaessa virikkeitä ja ärsykeitä, jotka heikentävät tarkkaavaisuutta. – HOJKS.

Myös erityisopettaja tarkastelee ryhmätilan jäsentymistä oppimisalueittain, yksityiskohtaisemman kuvauksen oppimisalueiden rakentumisesta jäädessä uupumaan.

Ryhmätilan jäsentämisellä oppimisalueisiin, erityisopettaja tavoittelee monivammaisen lapsen tietoista toimintaa fyysisessä oppimisympäristössä.

Jäsentämällä sitä tilaa, on ajateltu niin, että lapsi pikkuhiljaa oppis hahmottamaan myös sen, että missä mikäkin asia on. Esim. kierimään oppimalla ja hakeutumalla sinne, missä mielekästä toimintaa on. Ja se on selkeästi se toiminta sille paikalle. - Erityisopettajan haastattelu.

Kenttähavainnoissa oppimisalueet rakentuvat HOJKS-asiakirjojen määritelmän mukaisesti. Ryhmän isot huonekalut ja leikkivälineistö asettuvat myötäilemään ryhmätilan reunoja, niiden muodostaessa pedagogisesti jäsennetyn avoimen kokonaisuuden. Seinät ovat vaaleat ja puhtaat, niissä esiintyessä vain tarkoin aseteltuja kuvasymboleja, jotka viestivät tilan ja leikkivälineistön käyttötarkoituksesta. Avoin ja visuaalisesti selkeä ryhmätila mahdollistaa lapselle oppimisympäristön havainnoinnin sekä itsenäisesti ja apuvälinein tuetun liikkumisen myötä vuorovaikutteiseen toimintaan hakeutumisen. Visuaalinen selkeys viittaa kenttähavainnoissa esteettömän tilan ja aistiesteettömyyden käsitteeseen. Esteetön tila mahdollistaa itsenäisen ja apuvälinein tuetun liikkumisen, aistiesteettömyyden viitatessa tarkkaavuuden pulmien ja ympäristössä esiintyvien aistiärsykkeiden, kuten valaistuksen, akustiikan ja materiaalien vaihteluihin, monivammaisen lapsen oppimista tukevaksi.

Apuvälineiden sijoittuminen fyysisessä oppimisympäristössä

Apuvälineiden sijoittuminen ryhmätilassa viittaa monivammaisen lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liitettävään erityistarpeeseen, jonka esiintyvyyttä HOJKS-asiakirjat tarkastelevat toimintakohtaisesti. Asiakirjat ohjaavat arvioimaan apuvälineiden käytön vaikuttavuutta monivammaisen lapsen kasvulle ja oppimiselle, käytön kohdistuessa motoristen taitojen harjoittamisen sekä työskentely- ja leikkiasennon vakauttamisen yhteyteen. Erityisopettajan haastattelussa erillisiä apuvälineitä tai niiden käytön yhteyttä kasvun ja oppimisen edistämiseen ei mainita.

Kenttähavainnoissa ryhmätilaan sijoituvia apuvälineitä ovat seisomateline, dallari, pandatuoli, nystyrätyyny, paalutuoli ja kuulokoje. Apuvälineiden käytön myötä mahdollistuu monivammaiselle lapselle esteetön itsenäinen ja tuettu liikkuminen ryhmätilassa sekä osallisuus ryhmä-, pienryhmä- ja leikkitoimintaan. Apuvälineiden käyttö kohdistuu HOJKS-asiakirjojen määritelmän mukaisesti monivammaisen lapsen

työskentely- ja leikkiasennon vakauttamiseen, motoristen taitojen harjoitteluun sekä kenttähavainnoissa esiintyvään keskittymisen pulmien ehkäisyyn ja vertaisten samantasoisuuden edistämiseen.

Ohjatussa pedagogisessa hetkessä vertaisten välinen korkeus on yhtäläinen, heidän istuessaan joko pandatuolissa tai seistessä seisomatelineessä. Apuväline tukee lapsen kehoa, mahdollistaen käsien käytön ja pedagogiseen materiaan tarttumisen. Eräällä lapsista on käytössään paalutuoli, joka edistää tarkkaavaisuutta vähentämällä tarvetta ylimääräisestä liikkeestä. – Kenttähavainto.

Apuvälineiden sijoittuminen fyysisessä oppimisympäristössä mahdollistaa kasvattajalle monivammaisen lapsen position mukauttamisen, joka näyttäytyy oppimisympäristössä merkittävänä pedagogisena keinona tukea sosiaalisen osallisuuden toteutumista.

Lapsen ja kasvattajan sijoittuminen ympäristössä

Monivammaisen lapsen positiota ryhmätilassa tarkastellaan HOJKS-asiakirjoissa kehon hallinnan ja motoristen taitojen harjoittamisen sekä sosiaalisen osallisuuden toteutumisen yhteydessä, painotuksen vaihdellessa lapsikohtaisesti. Asiakirjat ohjaavat arvioimaan monivammaisen lapsen position yhteyttä ryhmätilan ja vuorovaikutteisen toiminnan havainnointiin sekä vertaisoppimisen toteutumiseen.

Lattialeikeissä on arvioitava, mikä tilanteessa on tärkeintä, sosiaalinen vuorovaikutus vai asento. -HOJKS

Erityisopettaja tarkastelee haastattelussaan lapsen sijoittumista ympäristöön vertaisvuorovaikutusta ja osallisuutta edistävästä näkökulmasta. Monivammaisten lasten yhteen tuominen, kosketuksen mahdollistaminen ja vertaisvuorovaikutuksen toteutuminen korostuvat erityisopettajan haastattelussa ensisijaisena tärkeinä lapsen positiota käsiteltäessä. Kenttähavainnoissa monivammaisen lapsen position mukauttamisella tavoiteltu toiminta vaihtelee kuntouttavien toimintojen ja vastavuoroisen vuorovaikutuksen edistämisen välillä. Kasvattajat tekevät tietoisia päätöksiä lapsen sijoittamisesta suhteessa ryhmätilaan, arvioidessaan mikä kyseisen lapsen kehitykselle on olennaisinta.

Lapset ovat kasvattajan avustamana asettautuneet lattiatasolle. Kasvattajan antamana lapsilla on käytössään vaihtelevia leikkivälineitä. Eräs lapsista on asetettu nojaamaan käsivarsiinsa, jolla tavoitellaan yläkropan lihasten

kuntoutusta. Leikkiin osallistuminen ja vertaisten välinen kosketus eivät pääse toteutumaan. -Kenttäpäiväkirja.

Monivammaisen lapsen toimintaan kohdistuva havainnointi ja arviointi luovat kasvattajalle kokonaiskuvan lapsen kognitiivisten taitojen kehityksestä, joka huomioidaan lapsen ryhmätilaan sijoittumisessa. Kenttähavainnoissa esiintyvät toiminnot, joissa lapsi sijoitetaan osaksi puolikaarta, vastakkain ja samantasoisesti suhteessa vertaisiinsa sekä keskelle huonetta, joka mahdollistaa ryhmätilan ja vuorovaikutteisen toiminnan havainnoinnin. Monivammaisen lapsen position lisäksi kasvattajat arvioivat omaa positiotaan ja sijoittumistaan suhteessa lapseen ja ryhmätilaan. Kasvattajan asettaessa itsensä lapsen tasolle, mahdollistuvat aito vastavuoroinen vuorovaikutus, lapsen liikkeen ohjaaminen sekä vertaisten välisen kommunikaation edistäminen.

7.2.2.2 Psykykinen oppimisympäristö: Lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin ja myönteisen ilmapiirin ylläpitäminen

Kasvattajan rooli myönteisen ilmapiirin luojana

Myönteisen ilmapiirin rakentuminen pohjautuu erityisopettajan haastattelussa esiintyvään kasvattajan sensitiivisyyteen. Sensitiivisyyden käsite näyttäytyy haastatteluaineistossa lapsen aitona ja lempeänä kohtaamisena, jonka tavoitteena on luoda lapselle kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. HOJKS-asiakirjoissa myönteisen ilmapiirin rakentumiseen ja ylläpitämiseen liitettäviä tekijöitä ei esiinny. Kenttähavainnot todentavat erityisopettajan näkemystä monivammaisen lapsen sensitiivisen kohtaamisen merkityksestä osana myönteisen tunneilmapiirin rakentumista. Monivammaisella lapsella esiintyessä pedagogisia, kuntoutuksellisia, hoidollisia ja sosiaalisia tarpeita, vastaavat kasvattajat niihin myönteisesti, lapsen tarpeet hyväksyen ja häntä yksilöllisesti arvostaen. Yksilöity tuen muoto ja tukijärjestelyt integroituvat osaksi ryhmän toimintaa.

Ohjatun ryhmä- ja yksilötoiminnan aikana kasvattajat havainnoivat lasta. He mukauttavat pedagogisen toiminnan vastaamaan lapsen kehityksen tasoa, jolla tavoitellaan lapsen kokemusta sosiaalisesta osallisuudesta ja ryhmään kuuluvuudesta. – Kenttähavainto.

Vuorovaikutuksessa toimiessaan, kasvattajat mallintavat vastavuoroista, lempeää, ystävällistä ja rauhallista vuorovaikutuskäyttäytymistä, joka esiintyy kasvattajan ja lapsen välillä toteutuvan vuorovaikutuksen lisäksi myös kasvattajatiimin jäsenten välillä.

Kasvattajan psyykkinen läsnäolo

Kasvattajan psyykkinen läsnäolo esiintyy kenttähavainnoissa, käsitteen rakentumisen uupuessa erityisopettajan haastattelusta ja HOJKS-asiakirjoista. Kasvattajan psyykkinen läsnäolo näyttäytyy vastavuoroisena vuorovaikutuksena, jonka aikana kasvattajat havainnoivat monivammaisen lapsen eleitä, liikkeitä ja olemusta sekä arvioivat tarvetta tuen kohdistamiselle sosioemotionaalisiin taitoihin.

Erityisopettaja toimii ryhmän yhteisen aamuhetken aikana vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa monivammaisen lapsen kanssa yksilöityjen kommunikaatiomenetelmien ja tukijärjestelyjen käytön myötä. Hän korostaa vastavuoroisuutta vahvistamalla kommunikaatiota ja reagoimalla tarkasti lapsen eleisiin ja äänteisiin. Erityisopettaja sulkee ympäristössä esiintyvät vuorovaikutusta heikentävät ärsykkeet, pitäen katseensa keskittyneesti lapsessa. – Kenttähavainto.

Kasvattajan psyykkinen läsnäolo on tiedostetumpaa ohjattujen pedagogisten ryhmätoimintojen aikana, verrattaessa vapaaseen ohjattuun leikkiin. Kenttähavainnoissa kasvattajan psyykkinen läsnäolo yhdistyy lisäksi monivammaisen lapsen sitoutuneisuuteen ryhmä-, pienryhmä ja leikkitoimintaa kohtaan.

Lapsen vahvuuksien huomiointi

Lapsen vahvuuksien tuominen osaksi kuntouttavaa ja pedagogista toimintaa rakentuu erityisopettajan haastattelussa esiintyvistä kannustavan oppimisympäristön käsitteestä. Kasvattajat kiinnittävät huomioita lapsen onnistumisiin ja vahvuuksiin ryhmä-, pienryhmä- ja leikkitoiminnoissa sekä arjen perustoiminnoissa.

Nään paljon sellaisia tilanteita, joissa lapsi onnistuu joissain pienissäkin asioissa ja paljon tulee kehuja, hienosti teit ja peukkua ja hyvä! –
Erityisopettajan haastattelu.

HOJKS-asiakirjoissa yksilöityjen tukijärjestelyjen ja toiminnan rakentumisen yhteyttä monivammaisen lapsen vahvuuksiin pohjautuen ei esiinny. Kenttähavainnoissa esiintyvät useat kuntouttavan ja pedagogisen toiminnan toteutukseen liitettävät hetken, joissa korostuvat lapsen kehitystason ja vahvuuksien huomiointi.

Pedagogisen toiminnan aikana, opettaja tarjoaa lapselle tamburiinia soitettavaksi ja mallintaa rummuttamisen. Kasvattaja havainnoi lapsen toimintaa, joka paljastaa lapsen puutteellisen ymmärryksen tavasta toimia. Kasvattaja mallintaa rummuttamisen toistamiseen, jolloin lapsi vastavuoroisesti helistää soitinta. Kasvattaja ei vaadi lapselta tavoiteltua toimintaa, vaan kannustaa lapsen aloitteesta

toteutuvaa toimintaa. ”Tärkeintä on, että kaikki pääsevät osallistumaan”, opettaja toteaa. – Kenttähavainto

Kasvattajat edistävät myönteisten oppimiskokemusten toteutumista yksilöllisten tukijärjestelyjen, kannustuksen ja rohkaisun sekä myönteisen palautteenannon myötä.

Tuen tarpeiden tunnistaminen

Tuen muoto ja yksilölliset tukijärjestelyt kohdistuvat HOJKS-asiakirjoissa kommunikaation, tarkkaavuuden ja toiminnan ohjauksen, motoristen taitojen, aistitoimintojen ja vuorovaikutuksen edistämiseen. Asiakirjat esittävät yksilöllisten tukijärjestelyjen integroitumista ryhmätoimintaan.

Toiminta tapahtuu yksilöllisesti ohjattuna pienessä ryhmässä, toiminnan vastatessa lapsen kuntouttavia ja kehityksellisiä tavoitteita. Kasvattajan vahva tuki ja ohjaus kielellisten ja kommunikaatiotaitojen sekä sosiaalisten tilanteiden yhteydessä, on tärkeää. – HOJKS.

Tuen tarpeiden tunnistaminen ja tuen tarjoaminen ovat erityisopettajan haastattelussa osa psyykkisen oppimisympäristön rakentumista. Erityisopettaja tarkentaa tukijärjestelyjen integroimisella ryhmähetkiin tavoiteltavan tuen tuomista osaksi päivittäistä toimintaa, ryhmästä eriyttävän toiminnan sijaan. Tarkempia konkreettisia keinoja tämän toteutumiseen, hän ei avaa. Kenttähavainnoissa tuen tarpeiden tunnistaminen ja tukijärjestelyjen esiintyminen oppimisympäristössä perustuvat monivammaisen lapsen havainnointiin. Havainnoinnin myötä, kasvattajat arvioivat yksilö- ja ryhmätoiminnassa esiintyvää tuen tarvetta sekä nykyisten tukijärjestelyjen riittävyttä kasvua, kehitystä ja oppimista tuettaessa. Monivammaisen lapsen tuen muotona on erityinen tuki, tuen tarpeen näyttäytyessä jatkuvan ohjauksen tarpeena perustoimintoissa sekä pedagogiseen ja kuntouttavaan toimintaan osallistumisessa. Ryhmä-, pienryhmä- ja leikkihetkiin sekä perustoimintoihin integroidaan pedagogisia ja rakenteellisia tukijärjestelyjä.

Ryhmähetken aikana erityisopettaja luo kaksi pienryhmää, jonka taustalla toimii ajatus sääteilytaitojen harjoittamisesta, tarkkaavuuden ylläpitämisestä sekä vuorovaikutustaitojen yhtäläisyydestä vertaisten välillä. Monivammaiselle lapselle on valittu yksilöidysti apuvälineitä, kuten kommunikaatiokansio tai työskentelyasentoa tukeva apuväline, joiden avulla lapsi toimii osana pienryhmähetkeä.

Pedagogiset järjestelyt viittaavat kenttähavainnoissa esiintyvään lapsikohtaiseen ohjaamiseen sekä erityisten apuvälineiden ja kommunikaatiomenetelmien käyttöön.

Rakenteellisilla tukijärjestelyillä viitataan ryhmäkoon pienentämiseen ja pienryhmätoimintaan.

Säätelytaitojen harjoittaminen

Säätelytaitojen harjoittaminen rakentuu HOJKS-asiakirjoissa itsesäätelytaitojen harjoittamisen käsitteestä, siihen yhdistettäessä tunnetaitojen ja pettymyksen sietokyvyn harjoittaminen monivammaisen lapsen kasvua ja oppimista edistäväksi. Konkreettisia keinoja tai toimintamuotoja itsesäätelytaitojen harjoittamiseen ei asiakirjoissa kuitenkaan mainita. Erityisopettajan haastattelusta uupuvat säätelytaitojen rakentumisen määrittely sekä taitojen harjoittamisen yhteys monivammaisen lapsen myönteiselle kasvulle ja oppimiselle.

Kenttähavainnoissa esiintyvät pienryhmä- ja yksilötoiminnot, joissa kasvattajat harjoittavat itsesäätelytaitoja kanssasäätelöllä monivammaisen lapsen yksilö- ja ryhmätasolla toteutuvaa toimintaa ja tunteita sekä tilannesidonnaista ymmärrystä. Havainnointiin pohjautuen kasvattajat muodostavat käsityksen monivammaiselle lapselle haastavista tilanteista ja yksilöllisestä kanssasäätelyn tarpeesta.

Kasvattajat sanoittavat kasvattajan ja lapsen välillä toteutuvassa leikkihetkessä lapsella esiintyviä tunteita. ”Näen, että sinua harmittaa, olet surullinen, koska siivosimme leikin pois”. Kasvattaja vastaanottaa lempeästi ja hyväksyvästi lapsella esiintyvät tunteet ja koskettaa lasta hellästi, johon lapsi reagoi rauhoittumilla ja hakeutumalla vastavuoroiseen vuorovaikutukseen kasvattajan kanssa. – Kenttähavainto.

Pedagogisissa ryhmä- ja pienryhmähetkissä harjoitellaan oman vuoron odottamista, kuunnellaan ympäristössä esiintyviä ääniä ja seurataan kasvattajan tai vertaisen liikettä. – Kenttähavainto.

Tunteiden säätelyä kasvattajat edistävät sanoittamalla, vastaanottamalla ja hyväksymällä lapsella esiintyviä tunteita sekä lohduttamalla ja rauhoittamalla lasta sanallisen ja fyysisen kosketuksen myötä. Kognitiivisen toiminnan säätelyä, toiminnanohjausta, kasvattajat edistävät fyysisellä ja sanallisella ohjauksella, toiminnan pilkkomisella osiin, erilaisten toimintamallien tarjoamisella sekä huomion toisaalle ohjaamisella. Tarkemmin, kasvattajat purkavat haastavia vuorovaikutustilanteita ja ohjaavat syy-seuraussuhteiden käsittelyä.

Ennakoiva ja kiireetön oppimisympäristö

Ennakoivan ja kiireettömän oppimisympäristön rakentuminen ei esiinny HOJKS-asiakirjoissa tai erityisopettajan haastattelussa. Kenttähavainnoissa ennakoitavan ja kiireettömän oppimisympäristön myötä kasvattajat mahdollistavat lapsen kehitykselle edullisen laaja-alaisen kuntouttavan ja pedagogisen toiminnan sekä kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen esiintymisen. Ennakoiva ympäristö rakentuu selkeästi strukturoidusta päiväjärjestyksestä sekä toiminnan ennakoimisesta monivammaiselle lapselle. Strukturoitu päiväjärjestys sisältää päivittäin toistuvia ryhmä-, pienryhmä- ja leikkihetkiä, joissa korostuvat monivammaisen lapsen kehitystä ja oppimista edistävät kuntouttava ja pedagoginen toiminta sekä kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus, vertaisvuorovaikutuksen esiintyessä harvemmin.

Ryhmätilassa on nähtävissä lapsen tasolle asetettu kuvitettu päiväjärjestys sekä erilliset toiminnot. Kasvattajat käyvät lapsen kanssa läpi kuvallista päiväjärjestystä, johon lapsi saa halutessaan täyttää hänelle itselleen mieluisan leikin tai toiminnon. – Kenttäpäiväkirja.

Kasvattajat ennakoivat monivammaiselle lapselle päivän kulkua sekä erillisten toimintojen etenemistä, käyttäen puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä, kuten kuvakommunikaatiota, konkreettisia esineitä ja haptiiseja. Toiminnan ennakointi ja tietoisuus toiminnan jatkuvuudesta tai päättymisestä, korostuvat erityisesti siirtymissä, joka peilautuu monivammaisen lapsen käytökseen, lasta rauhoittavasti. Kiireetön oppimisympäristö viittaa kenttähavainnoissa ryhmätilaan, joka näyttäytyy levollisena sekä visuaalisesti ja äänimaailmaltaan rauhallisena ympäristönä.

Toimintamme ja tunne kiireettömyydestä kärsii muutosten ilmaantuessa. Osa lapsista reagoi toiminnan muutoksiin selkeämmin, joka näkyy levottomuutena ja hermostuneisuutena, osan nauttiessa yllättävistä tilanteista. Tämä vaikuttaa myös meihin työntekijöihin, omaan rauhallisuuteemme. – Erityisopettajan kommentti, kenttähavainto.

Hetkittäin päivän strukturoitu järjestys, ennakoitavuus ja tunne kiireettömyydestä heikentyvät, kasvattajien hoitaessa äkillisesti ilmaantuvia työnkuvaansa kuuluvia työtehtäviä, joita ovat muun muassa monialaisessa yhteistyössä käytävät palaverit sekä tarve sijaistaa muissa ryhmissä.

7.2.2.3 Sosiaalinen oppimisympäristö: Yksilöllisten ja vertaisvuorovaikutustaitojen tukeminen ja vahvistaminen

Vuorovaikutuksen tukeminen

Vuorovaikutustaitojen tukeminen sosiaalisessa oppimisympäristössä pohjautuu erityisopettajan haastattelussa kasvattajan ja lapsen välillä toteutuvan vastavuoroisen vuorovaikutussuhteen rakentumiseen. Erityisopettaja kuvaa monivammaisen lapsen sosiaalista kehitystä vaiheittaiseksi prosessiksi, jossa kasvattajan rooli vuorovaikutustaitojen edistäjänä on merkittävä. Kasvattajan ja lapsen välillä toteutuva vuorovaikutussuhde luo perustan monivammaisen lapsen sosiaaliselle toiminnalle, jonka erityisopettaja yhdistää vertaisvuorovaikutuksen käsitteeseen.

Osa lapsista tässä näiden vuosien aikana, kun minä olen ollut tässä, jotenkin tässä on menty eteenpäin. Kun he alkuun oli tosi paljon siinä omassa maailmassaan ja omat tekemiset oli tosi tärkeitä. – Erityisopettajan haastattelu.

Näkemyksiä kasvattajan ja lapsen välisen vastavuoroisen vuorovaikutuksen rakentumisesta tai sen merkittävyydestä vertaisvuorovaikutuksen toteutumiseksi, erityisopettaja ei kuitenkaan tarkenna. HOJKS – asiakirjoissa tuen kohdistaminen monivammaisen lapsen vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitoihin tuodaan esiin, asiakirjojen käsitellessä aihetta lapsikohtaisesti hyvinkin vaihtelevasti.

Tarvitsee tukea vuorovaikutustaitojen vahvistamisessa. Huomioidaan herkästi aloitteet ja havainnoidaan kommunikaatiota eri tilanteissa. Vahvistetaan vuorovaikutustaitojen, kommunikaation ja itseilmaisun kehitystä. Vuorovaikutustaitojen vahvistamiseksi, käytössä HYP-menetelmä ja voimaannuttava vuorovaikutus. HOJKS- asiakirja.

Kenttähavainnot täydentävät vastavuoroisen vuorovaikutuksen rakentumista ja erittelevät kasvattajan toimintaa monivammaisen lapsen vuorovaikutusta tuettaessa. Kasvattajat osoittavat kiinnostusta vuorovaikutukseen hymyn, katseen, rauhallisen kosketuksen ja lämpimän äänensävyn välityksellä. He mallintavat sosioemotionaalisia taitoja, kuten kommunikaatiota, tunteiden ilmaisua ja muiden huomioimista sekä edistävät aloitteellisuutta reagoimalla monivammaisen lapsen hienovaraisiin olemuskielen viesteihin. Vastavuoroisuuden edellyttämän havainnoinnin myötä kasvattajat tulevat tietoisiksi lapsen sosioemotionaalisesta kyvykkyydestä sekä tavasta kommunikoida. Tämä mahdollistaa kasvattajalle vuorovaikutteisen käytöksensä mukauttamisen, jolla

edistetään monivammaisen lapsen kokemusta yhteisesti jaetusta tavasta kommunikoida sekä olla osa myönteisesti toteutuvaa vuorovaikutusta.

Erilaisten kommunikaatiomenetelmien käyttö

Sosiaalisessa oppimisympäristössä esiintyvien kommunikaatiomenetelmien käytöllä tavoitellaan monivammaisen lapsen ajattelun ja kommunikaatiokyvyn edistämistä, näkemyksen korostuessa erityisopettajan haastattelussa, HOJKS-asiakirjoissa ja kenttähavainnoissa. HOJKS-asiakirjat ohjaavat yksilöityjen kommunikaatiomenetelmien käyttöä, taustalla toimiessa ajatus HYP (huomioivaa yhdessä oloa vuorovaikutukseen) – ja LOVIT (avain onnistuneeseen kohtaamiseen) – menetelmien käytöstä. Menetelmien toimintaperiaate rakentuu vuorovaikutuksessa toimittaessa läsnäolosta, odottamisesta, vastavuoroisuudesta, ilmaisun mukauttamisesta ja yhteisymmärryksen tarkistamisesta.

Toiminnassa käytetään AAC-kansiota monipuolisesti. Kuvallisen tuen avulla muodostetaan lauseita. Harjoitellaan kuvanvaihdon merkitystä ja toimintataulujen käyttöä ruokailussa, aamupiirissä ja leikeissä. – HOJKS.

Kommunikaatiota edistetään ilmeiden, ääntelyn ja kehon kielellä sekä haptiiseilla. Lapsen käytössä oleviin painikkeisiin äänitetään lauseita, loruja, lauluja ja tarinoita. – HOJKS.

Kenttähavainnoissa, oppimisympäristössä esiintyvät kommunikaatiomenetelmät voidaan jakaa puhekommunikaatioon sekä visuaalisiin ja aistipohjaisiin kommunikaatiomenetelmiin. Puhekommunikaatio toteutuu kasvattajan tarjoaman kielellisen mallin ja toiminnan sanoittamisen myötä, visuaalisten ja aistipohjaisten puhetta tukevien tai korvaavien kommunikaatiomenetelmien täydentäessä kommunikaation toteutumista. Visuaalisiin keinoihin kuuluvat PCS-kuvat, kommunikaatiokansio ja toimintataulut sekä konkreettiset esineet, eleet, ilmeet ja kehonkieli. Visuaaliset kommunikaatiomenetelmät ovat käytössä vastavuoroisen viestinnän, leikin ja tunteiden ilmaisun yhteydessä. Aistimuksiin pohjautuvia keinoja ovat haptiisit sekä vertaisten välinen fyysinen kosketus, joka kenttähavaintojen tavoin yhdistyy myös erityisopettajan haastattelussa osaksi vertaisvuorovaikutusta vapaan leikin aikana. Haptiisien tuottaminen, eli hapteraaminen tukee näkö- ja/tai kuulovammaisen lapsen ymmärrystä sosiaalisen tilan rakentumisesta. Kenttähavainnoissa esiintyvä havainnointi tuo kasvattajan tietoiseksi monivammaiselle lapselle yksilöidyn kommunikaatiomenetelmän sopivuudesta sekä yksilöllisistä piirteistä, jotka vaikuttavat

esimerkiksi kosketusviestien tuottamiseen. Kasvattajat luovat ryhmä-, pienryhmä ja leikkihetkien yhteyteen monipuolisia tilanteita, joissa kommunikaatiomenetelmine käytön harjoittaminen onnistuu.

Puhekommunikaation tukeminen

Puhekommunikaation tukemista oppimisympäristössä ohjaavat HOJKS-asiakirjat, jotka määrittelevät tuen kohdistuvaksi kielellisiin taitoihin ja kommunikaation edistämiseen. Aihepiiriä käsitellään asiakirjoissa toiminnan sanoittamisen ja kielellisen mallin tarjoamisen myötä.

Toiminnassa huomioidaan vahva tuki ja ohjaus kielellisten ja kommunikaatiotaitojen kehittämiseen. Lasta osallistetaan toiminnoissa, nimeämällä esimerkiksi vaatteita pukeutumisen yhteydessä. Lapsen kanssa keskustellaan hänen tekemistään havainnoista sekä nimetään asioita ja tekemistä. Kuvallisen tuen avulla muodostetaan lauseita, lapsen näyttäessä vain yhtä kuvaa. Toiminnassa käytetään lauluja ja loruja. – HOJKS.

Kenttähavainnoissa esiintyvä puhekommunikaation tukeminen rakentuu kasvattajan tarjoamasta kielellisestä mallista ja sen tilannesidonnaisesta käytöstä, joka viittaa äänensävyyn muutoksiin asia- ja tunnesisältöjen vaihdellessa kommunikaation aikana. Kasvattajat sanoittavat sosiaalista tilaa, jaettujen ryhmä-, pienryhmä- ja leikkihetkien sisältämää toimintaa, vuorovaikutusta sekä lapsella esiintyviä tunteita ja fyysisen materian sijoittumista ympäristöön. Ympäristössä esiintyvä kieli rakentuu selkeistä ja yksinkertaisista lauseista, jotka sisältävät lapselle tuttua sanastoa.

Lapset katselevat yhdessä kommunikaatiokansioista kuvia kasvattajan kanssa. Kasvattaja sanoittaa toisen lapsen näyttämiä kuvia, toimii viestin välittäjänä vertaisten välillä ja tarjoaa oikeakielisen mallin kielen käytöstä. Lapsi äänitelee ”mm – eeem”, johon kasvattaja reagoi. ”Tarkoitatko, että sinäkin haluat kertoa, mitä sinulle kuuluu?”. Kasvattaja huomioi lapsen aloitteen ja siirtyi lähemmäs kommunikaatiokansion kanssa. – Kenttähavainto.

Lapsen kielellinen kyvykkyys huomioiden, kasvattajat mukauttavat omaa kielellistä ilmaisuaan lauserakenteiden ja pituuksien muutosten myötä. Kommunikaation toteutuessa kuvakommunikaation avulla, kasvattajat mallintavat lapsen tuottamia ilmauksia pidemmässä ja oikeakielisessä muodossa. Erityisopettajan haastattelussa puhekommunikaation tukemista ei mainita erikseen.

Vertaisvuorovaikutuksen tukeminen

Vuorovaikutustaitojen harjoittaminen ja niiden integroiminen osaksi strukturoitua päiväjärjestystä, edistävät erityisopettajan haastattelussa vertaisvuorovaikutuksen toteutumista. Vertaisvuorovaikutuksen toteutuminen yhdistetään osaksi monivammaisen lapsen myönteistä sosiaalista kehitystä.

Koen (vertaisvuorovaikutuksen) erittäin tärkeäksi. Ei pelkästään tässä meidän ryhmän sisällä, vaan myös tuolla muitten lasten kanssa. Sitähän kautta lapsi peilaa omaa olemistaan, myöskin toisten lasten kokemuksista. Ja siitä, miten he näkee hänet. Kaikki kosketukset, kommunikaatio ja äänensävyt on sitä semmoista, mistä sä saat jotain kokemuksia siitä toisten kanssa yhdessä olosta. Äärettömän tärkeitä.
-Erityisopettaja

Vertaisvuorovaikutuksen toteutumista edistäviä tuen muotoja ei erityisopettaja haastattelussaan tarkenna. HOJKS-asiakirjat ohjaavat erityisen tuen kohdistumaan arjen sosiaaliin tilanteisiin, jotka toteutuvat vuorovaikutteisissa hetkissä ja leikissä. Vertaisvuorovaikutuksen käsitettä tai tukijärjestelyjä vertaisvuorovaikutuksen edistämiseksi ei asiakirjoissa mainita. Kenttähavainnoissa vertaisvuorovaikutus toteutuu kasvattajien rakentamien vuorovaikutushetkien ja lapsesta lähtöisin olevien kohtaamisten myötä. Ennalta suunnitellun pedagogisen ryhmätoiminnan ohella, kasvattajat ohjaavat lapsia pienryhmiin, joissa vertaisvuorovaikutusta tuetaan läsnäolon sekä kommunikaatio-, - vuorovaikutus- ja leikkitalojen mallintamisella. Lapsilähtöiset kohtaamiset toteutuvat vapaan leikin aikana, itsenäisesti liikkuvien lasten hakeutuessa hetkittäin vertaistensa luo. Lapsen aloitteesta toteutuva vertaisvuorovaikutus sisältää kasvattajan toimesta vertaisvuorovaikutuksen tukemista vain harvoin.

Kasvattaja ohjaa apuvälinein liikkuvia lapsia lähelle toisiaan. Hän havainnoi vertaisvuorovaikutusta ja leikkivälineiden ihmettelyä. Kommunikaatiokansiota puheen tukena käyttäen, hän sanoittaa lasten välillä toteutuvaa leikkiä ja kosketusta. Toinen lapsista hermostuu, tavoitellessaan jo käytössä olevaa lelua. Kasvattaja sanoittaa lapsella esiintyviä tunteita ja käytöksen sopimattomuutta, näyttäen samalla kansiosta, kuinka lapsi voisi esittää toiveen toiminnan kulusta. – Kenttähavainto.

Osa kasvattajan rakentamista, arjen sosiaalisissa tilanteissa esiintyvistä vuorovaikutushetkistä, näyttäytyvät vertaisten yhdessä oloa edistäväksi, tuetun vertaisvuorovaikutuksen jäädessä kuitenkin uupumaan. Kasvattajan läsnäolon ja vuorovaikutukseen kohdistetun tuen puutteellisuus luo haasteita myönteiselle vertaisvuorovaikutuksen toteutumiselle.

Intervention myötä tuettu vuorovaikutus

Vuorovaikutustaitojen harjoittaminen tuetussa vuorovaikutuksessa, pohjautuu HOJKS-asiakirjoissa käsitteen tasolla mainittuihin arjen sosiaalisiin tilanteisiin, tuettuun vuorovaikutteiseen leikkiin ja mallioppimiseen. Mallioppimisen käsitteellä viitataan asiakirjoissa vertaisoppimiseen, jonka myötä tavoitellaan jaettujen kommunikaatiomenetelmien käytön ja motoristen taitojen hallinnan omaksumista. Erityisopettajan haastattelussa vuorovaikutustaitojen harjoittaminen toteutuu vertaisten välisen leikin aikana, jossa kasvattajat ohjaavat leikin kulkua ja tukevat vuorovaikutustaitoja. Leikin rakentuminen vertaisten välillä näyttää erityisopettajan kuvailemana hetkittäin haasteellisena, eriävien leikkitaitojen ja leikkivälineiden käytön myötä.

Semmoisissa pienissä hetkissä on aikuiset ja lapset. Aikuiset tukee lapsia siinä vuorovaikutteisissa leikissä, esimerkiksi annetaan palloa tai vieritetään palloa tai painellaan vuorotellen lelua tai katsotaan, mitä toinen tekee. Katsotaan yhdessä kuvia kansioista tai muuta. Siinä on aikuisilla tosi merkittävä rooli, että keskittyy siihen ja seuraa, mitä se toinen lapsi tekee, jotta sä voit tukea sitä omaa lasta siinä vuorovaikutuksessa. – Erityisopettajan haastattelu.

Kenttähavainnoissa arjen sosiaaliset tilanteet viittaavat ryhmä- ja pienryhmähetkillä esiintyviin vuorovaikutteisiin kohtaamisiin ja leikkiin. Kasvattajat toteuttavat ennalta suunniteltuja, tietoisesti tuettuja leikkihetkiä, joissa toimivat kasvattaja ja lapsi. Vuorovaikutus- ja leikkitaitojen harjoittaminen kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa perustuu ajatukselle, jossa opitut taidot integroidaan vertaisten välisiin kohtaamisiin. Erityisopettajan haastattelussa esiintyvä näkemys vuorovaikutustaitojen edistämisestä vertaisten välisessä leikissä, toteutuu kenttähavainnoissa harvemmin. Leikin ohella vertaisten väliset kohtaamiset esiintyvät vapaan leikin aikana, joissa vuorovaikutuksen tukeminen kasvattajan toimesta näyttää satunnaisina hetkinä.

Lapsi kierii omatoimisesti vertaisen luo, joka istuu keinussa. Opettaja ottaa hänet syliinsä ja toteaa, heidän voivan antaa vauhtia yhdessä. Lapselle annetaan painike, josta painettaessa kuuluu ”haluan antaa vauhtia”. Lapsi toistaa painikkeen viestiä säännöllisin väliajoin ja kasvattaja antaa keinussa olevalle lapselle vauhtia. - Kenttähavainto.

HOJKS-asiakirjoissa esiintyvää vertaisoppimista tarkasteltaessa, kenttähavainnoissa on löydettävissä yhtäläisyyksiä jaetun kommunikaatiomenetelmän käytöstä sekä lasten

tavasta osallistua leikkiin. Niiden yhteyttä mallioppimiseen on kuitenkin haasteellista arvioida, konkreettisten mallioppimisen kautta tuettujen tilanteiden puuttuessa kenttähavainnoista.

Vertaisten välisen tietoisuuden edistäminen

Vertaisten välisen tietoisuuden tukeminen toteutuu kenttähavainnoissa ryhmä- ja pienryhmähetkien aikana. Kasvattajat edistävät monivammaisten lasten tietoisuutta toisistaan lapsen liikkeen ohjauksen, katseen kohdistamisen, kosketuksen mahdollistamisen sekä tunto- ja hajuaisteluihin pohjautuvien materiaalien käytön myötä. Monivammaisten lasten tuettu tietoisuus toistensa läsnäolosta, kohdistuu erityisesti lapsiin, jotka omaavat kehityksen häiriöitä näkö- ja/tai kuuloaistin toiminnassa.

Ryhmähetkellä kasvattajat edistävät vertaisten välistä tietoisuutta näyttämällä yksittäisen lapsen valokuvaa, ohjaten lapsen samalla tunnustelemaan kuvan viereen kiinnitettyä tunnustelupalaa. Tietty aistimus, kuten tuoksu tai tunne sormenpäissä viestii vertaiselle kyseisen lapsen läsnäolosta. – Kenttähavainto.

Usein tämmöiset, sen muistuttaminen, että lapsi tiedostaa ryhmän muutkin lapset niin millä keinoin sitä ylläpidetään, on tärkeää. – Erityisopettaja

Erityisopettajan haastattelussa vertaisten välinen tietoisuus esiintyy käsitteen maininnan tasolla, erityisopettajan korostaessa tietoisuuden ylläpitämisen merkittävyyttä. Keinoja tietoisuuden ylläpitämiseen ei haastatteluaineistosta ole löydettävissä. HOJKS- asiakirjat eivät käsittele aihetta.

Pedagogiset ratkaisut toiminnassa

Pedagogisen toiminnan suunnittelua ja toteutusta ohjaavat HOJKS- asiakirjat, jotka määrittelevät ryhmä- ja pienryhmäpedagogiikan toiminnan keskiöön. HOJKS-asiakirjojen määritelmän mukaisesti, pienryhmäpainotteinen toiminta rakentuu yhteisesti jaetuista vuorovaikutushetkistä sekä monivammaisen lapsen kehitystä edistävästä kuntouttavista toiminnoista.

Vuorovaikutusleikkejä ja voimaannuttavaa vuorovaikutusta toteutetaan kaiken toiminnan lomassa. Lapsen toiminta tapahtuu yksilöllisesti ohjattuna ja pienessä

ryhmässä, jossa toiminta mukautetaan vastaamaan lapsen omia kuntouttavia tavoitteita. Pienryhmissä tuetaan vuorovaikutustaitojen ja kieli- ja kommunikaatiotaitojen sekä leikkitaitojen kehittymistä. – HOJKS.

Erityisopettajan haastattelussa pedagogisten ratkaisujen taustalla toimii ajatus vuorovaikutustaitojen integroimisesta osaksi monivammaisen lapsen arkea varhaiskasvatusryhmän ulkopuolella. Tällä erityisopettaja viittaa päiväkodin muissa ryhmissä vierailuihin ja lapsen arjessa esiintyviin sosiaalisiin tilanteisiin. Kenttähavainnoissa pedagogiset ratkaisut rakentuvat ryhmä- ja pienryhmäpedagogiikalle. Pedagoginen toiminta näyttäytyy aineistossa ennalta suunniteltuna kokonaisuutena, jossa monivammaisen lapsen kehitystä edistävät yksilölliset kuntoutukselliset tavoitteet ja toiminnat integroidaan osaksi ryhmätoimintaa. Pedagogisen toiminnan aikana kasvattajat kannustavat lasta toimimaan osana vastavuoroista vuorovaikutusta, joka näyttäytyy usein toimintaan osallistumisen edellytyksenä.

7.3 Päiväkoti B

Päiväkoti B:n oppimisympäristöt edustavat laadukkaan varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen piirteitä, ympäristöjen välisen vuorovaikutuksen näyttäytyessä osittain puutteellisena. Yksilö- ja ryhmätoiminnassa esiintyvä lempeä ja sensitiivinen monivammaisen lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista edistävä vuorovaikutus kasvattajan toimesta ei vielä yksinään riitä tehokkaasti edistämään osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen toteutumista oppimisympäristöissä.

7.3.1 LEANS-tulokset

LEANS-lomakkeella oppimisympäristöjä arvioitaessa osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen toteutumisen näkökulmasta, laadukkaimmaksi osoittautuu psyykkinen oppimisympäristö (Taulukko 6).

Taulukko 6. Päiväkoti B:n oppimisympäristöjen arviointi LEANS- lomakkeella arvioituna. (1 = ei koskaan, 2 = joskus, 3 = usein, 4 = useimmiten, 5 = säännöllisesti).

LEANS- TAULUKON VÄITTÄMÄT	ARVOSANA
Fyysinen oppimisympäristö	
Ryhmätila on hyvin varustettu ja selkeästi rajattu oppimisaueiksi	2
Sosiaalista vuorovaikutusta edistävät lelut/ materiaali on hyvin saatavilla	2
On olemassa pysyvä ja ennustettavissa oleva päiväjärjestys	3
Psyykkinen oppimisympäristö	
Kasvattajat yksilöllistävät toimintasuunnitelmansa lapsille ja integroivat lasten henkilökohtaisen oppimissuunnitelman tavoitteet päivittäiseen toimintaan. Lapsilla on monia mahdollisuuksia harjoittaa taitojaan tavoitteiden suuntaisesti.	4
Aikuiset antavat selkeitä ohjeita ja malleja kulloiseenkin toimintaan sopivasta käyttäytymisestä	2
Lapsille annetaan tarvittaessa vaihtoehtoisia malleja, jotka auttavat heitä osallistumaan ja onnistumaan	2
Sosiaalinen oppimisympäristö	
Toiminnassa käytetään visuaalisia vihjeitä	2
Lapsille opetetaan erityisiä sosiaalisia taitoja, joita on mahdollisuus harjoitella ryhmätilanteissa ja pienryhmätoiminnassa.	2
Yhteistyötaitoja korostavat toiminnot on suunniteltu päivittäiseksi.	2
Kasvattajat varmistavat, että lapsilla on toimiva ja heille sopiva tapa kommunikoida.	4

Monivammaisen lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle asetetut laaja-alaiset tavoitteet luovat perustan yksilö- ja ryhmätoiminnan rakentumiselle. Tavoitteiden edistäminen sekä yksilöityjen tukijärjestelyjen esiintyminen kasvattajan ja lapsen välisessä sensitiivisessä ja lämpimässä vuorovaikutuksessa, näyttäytyy oppimisympäristön vahvuutena. Sosiaalinen oppimisympäristö kannattelee osaltaan sosiaalisen osallisuuden toteutumista monipuolisen ryhmä- ja leikkitoiminnan muodossa, aidon vastavuoroisen vuorovaikutuksen ja taitojen harjoittelun toteutuessa vain kasvattajan ja lapsen välillä. Ryhmä- ja yksilötoiminnan esiintyessä ryhmätilassa, toimii fyysinen oppimisympäristö hetkittäin haasteellisena lapsen esteetöntä osallisuutta tavoiteltaessa. Ryhmätilassa esiintyvä varustelu sekä oppimisalueisiin viittaava materiaalin sijoittuminen, tukevat vähäeleisesti vuorovaikutteisen toiminnan rakentumista. (Taulukko 6). Väittämien sisällöllinen rakentuminen avataan oppimisympäristökohtaisesti.

Fyysinen oppimisympäristö

Ryhmätila rakentuu erillisten huoneiden muodostamasta kokonaisuudesta, joka tavoittelee oppimisalueisiin pohjautuvaa rajautumista. Ryhmätilan varustelu ja fyysinen materiaali sijoittuvat viittaamaan sattumanvaraisesti yksittäisiin oppimisalueisiin tai pedagogiseen toimintaan. Erillisten huoneiden muodostama kokonaisuus mahdollistaa ryhmä- ja yksilömuotoisen kuntouttavan ja pedagogisen toiminnan toteutumisen, haasteiden ilmetessä apuvälineiden esteettömässä käytössä. Strukturoidun päiväjärjestyksen myötä, esiintyvät ryhmätilassa aamukokoontuminen, pienryhmätoiminta, leikki, ulkoilu ja lepo. Päiväjärjestyksen toteutumista kasvattajat ennakoivat PSC-kuvien sekä tukiviittomien käytöllä. Hetkittäin levottomana näyttäytyvä visuaalinen ja akustinen ympäristö, ylimääräiset siirtymät ryhmätilassa sekä sijaistamisen tarve luovat haasteita toiminnan ylläpitämiseen ja rutiinien pysyvyyteen.

Sosiaalista vuorovaikutusta edistävien materiaalin kokonaisuus rakentuu ryhmätilassa esiintyvistä soittimista, kirjoista, autoista, legoista ja palloista, niiden käytön esiintyessä ryhmä- ja leikkitoiminnassa usein. Pedagogisen ja kuntouttavan toiminnan ulkopuolella materiaalit ja leikkivälineistö sijoittuvat ryhmätilan kaappeihin ja hyllylle, joista ne ovat vain kasvattajien ja motorisesti kyvykkäämpien lasten saatavilla. Osa leikkivälineistöstä soveltuu heikosti monivammaisten lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen edistämiseen, tämän näyttäytyessä lapsen osallisuuden heikkenemisenä.

Psyykkinen oppimisympäristö

HOJKS- asiakirjoissa esiintyvät tavoitteet ja niiden toteutumista edistävät tukimuodot keskittyvät fyysiseen kuntoutukseen sekä vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitoja edistävien taitojen harjoittamiseen. Yksilölliset tukijärjestelyt integroidaan osaksi ryhmä- ja yksilötoimintaa, jolla tavoitellaan läsnäolon ja vastavuoroisen vuorovaikutuksen toteutumista. Monivammaisen lapsen kehitykselle määritettyjen kuntouttavien ja sosiaalista kehitystä edistävien tavoitteiden harjoittelu toteutuvat usein kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa yksilötoiminnan aikana ja satunnaisesti ryhmätoiminnassa. Vuorovaikutus-, säätely- ja tunnetaitojen harjoittaminen korostuvat kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa, vertaisten välillä taitojen harjoittelun toteutuessa harvoin.

Oppimista ja osallisuuden jatkuvuutta edistävien vaihtoehtoisten toiminta- ja käytösmallien tarjoaminen esiintyvät satunnaisesti ryhmä- ja yksilötoiminnan aikana. Vaihtoehtoiset toiminta- ja käytösmallit rakentuvat säätelytaitojen mallintamisen sekä yksittäisten leikkivälineiden ja -materiaalien ohjatusta käytöstä. Myönteisen kannustuksen ja palautteen annon ollessa merkittävä osa toiminnan ohjausta, näyttäytyy monivammaisen lapsen epäsuotuisaan käytökseen kohdistuva palaute hetkittäin kielteisenä. Näissä tilanteissa uupuvat kasvattajan toiminnasta myös osallisuutta edistävien toimintamallien tarjoaminen.

Sosiaalinen oppimisympäristö

Osallisuutta edistävien taitojen harjoittelu toteutuu säännöllisesti kasvattajan ja lapsen välillä esiintyvien vuorovaikutteisten kohtaamisten aikana ja satunnaisesti ryhmä- ja pienryhmätoiminnassa. Kasvattajan ja lapsen välille rakentuvan yksilötoiminnan aikana kasvattajat mallintavat vastavuoroisen vuorovaikutuksen rakentumista, ryhmätoiminnassa esiintyessä hyväksytyyn sosiaalisen käytöksen ja leikkitaitojen mallintaminen. Ympäristössä esiintyvät säännöllisesti ohjattu ryhmä- ja pienryhmätoiminta sekä leikki, joka toteutuu pääsääntöisesti yksilötoimintana. Ryhmätoiminnassa korostuvat vertaisten välinen yhdessä olo, sosiaalisten taitojen harjoittelun vertaisvuorovaikutuksen aikana, toteutuessa harvoin. Erityisten sosiaalisten taitojen harjoittelu rakentuu monivammaisen lapsen läsnäolon ja tarkkaavuuden

ylläpitämisen, aistiärsykkeiden sietämisen sekä vuorovaikutusleikin alkeiden kokonaisuudesta.

Monivammaiselle lapselle yksilöityjen kommunikaatiomenetelmien käyttö toteutuu säännöllisesti kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Kasvattajat edistävät vastavuoroisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation rakentumista puhekommunikaation aktiivisella käytöllä, puhetta tukevien tai korvaavien kommunikaatiomenetelmien mallintamisen ollessa satunnaista. Vertaisvuorovaikutuksen edistämistä kommunikaatiomenetelmien käytön myötä ei esiinny. Yhteisesti jaetun kommunikaatiomenetelmän käytön esiintyminen kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen aikana näyttäytyy vaihtelevana, kasvattajien mukauttaessa oman kommunikaatiokeinonsa vastaamaan satunnaisesti lapsen keinoa kommunikoida. Ympäristössä esiintyviä kommunikaatiokeinoja ovat tukiviittomat, elekieli sekä kuvakommunikaatio. Viestinnän tukena käytössä ovat ryhmätilan seinille, sijoittuvat tilan käyttötarkoituksesta viestivät PSC- kuvat, joiden käyttö toteutuu harvoin.

7.3.2 Haastattelujen, LEANS-arviointilomakkeen, kenttähavaintojen ja HOJKS-asiakirjojen tulokset

7.3.2.1 Fyysinen oppimisympäristö: Aineellisen ja aineettoman materian sijoittuminen oppimisympäristössä

Tilan jäsentäminen

HOJKS-asiakirjoissa esiintyvä määritelmä ryhmätilan rakentumisesta, pohjautuu laajemmassa mittakaavassa ryhmä- ja talon tasolla toteutettavaan toimintasuunnitelmaan sekä lasten mielenkiinnon kohteisiin. Yksilötasolla asiakirjat ohjaavat ryhmätilaa rakentumaan aistiesteettömäksi sekä monivammaisen lapsen itsenäistä ja avustettua liikkumista ja motoristen taitojen harjoittamista edistäväksi. Tarkempaa ryhmätilan sisällöllistä rakentumista asiakirjat eivät avaa. Erityisopettajan haastattelussa ryhmätilan rakentuminen näyttäytyy haasteellisena ryhmän toiminnalle. Ryhmätilan rakentumiseen yhdistyvät liiallisten aistiärsykkeiden karsiminen, jota erityisopettaja osittain myös kyseenalaistaa.

”Ei kitketä sitä levottomuutta noilta lapsilta enää pois, vaan päinvastoin siedätetään. Seinillä voi olla kuvia ja pitää olla tavaraa ja asioita ympärillä.” – Erityisopettaja.

”Näkeehän sen, ettei tilaa ole suunniteltu tällaiselle porukalle. Pitäisi olla pari jakotilaa ja puhtaita seiniä ilman mitään isoa. Tilaa enemmän. Ryhmätilat ei oo optimaaliset, mutta pystytään rajoittamaan ja jakamaan ja näin. Ois tarvetta pikkuhuoneille, jotka olisi aina vapaassa käytössä.” – Erityisopettaja

Kenttähavainnoissa ryhmätilan isot huonekalut asettuvat tilan reunoille, seinillä ja hyllyillä esiintyessä paljolti soittimia, leluja ja muita ryhmän käytössä olevia materiaaleja. Fyysisen materian sijoittuminen ei viesti yksittäiseen oppimisen alueeseen tai toimintaan yhdistettävissä olevasta tilasta. Ryhmätila mahdollistaa kuntouttavan ja pedagogisen ryhmätoiminnan toteutumisen, joskaan ei täysin esteettömästi. Pienet tilat, erilliset huoneet ja suuret huonekalut luovat haasteita apuvälineiden käyttöön, hetkittäin levottoman akustisen ja visuaalisen ympäristön hankaloittaessa aistiherkän lapsen osallisuutta.

Apuvälineiden sijoittuminen ympäristöön

HOJKS-asiakirjat ohjaavat apuvälineitä käytettäväksi säännöllisesti ryhmä- ja leikkitoiminnassa. Tarkemmin apuvälineiden käyttö yhdistetään tarkkaavuuden

ylläpitämiseen, kuntouttavien toimintojen ja motoristen taitojen harjoittamiseen sekä itsenäisen ja avustetun liikkumisen yhteyteen. HOJKS-asiakirjoissa esiintyviä apuvälineitä ovat pandatuoli, seisomateline, vatsalauta, pöytätaaso, painopeitto ja ortoosi.

Apuvälineiden käytön myötä harjoitellaan kehon hallintaa, seisomista ja ylösnousemista. Seisomatelineen päivittäisellä käytöllä harjoitellaan keuhonhallinnan ja aistimusten siedätystä. Vatsalaudan päällä mahdollistuu itsenäisempi liikkuminen, joka mahdollistaa lapselle valinnan teon tilan tai lelun suhteen. – HOJKS.

Erityisopettajan haastattelussa apuvälineiden yhteyttä lapsen toimintaan ei mainita. Kenttähavaintoihin pohjautuen apuvälineet edistävät monivammaisen lapsen itsenäistä ja avustettua liikkumista sekä tarkkaavuuden kohdentamista vaihteleviin yksilö- ja ryhmätoimintoihin. Apuvälineet ovat säännöllisessä käytössä ryhmä-, pienryhmä- ja leikkitoiminnan aikana, HOJKS-asiakirjojen määritelmän mukaisesti. Samankaltaisten apuvälineiden yhtäaikaista käyttöä ja apuvälineiden käytön myötä toteutuva vertaisten samantasoisuus esiintyy ryhmätilassa satunnaisesti.

Aamuhetken alkaessa, ryhmätila on levoton. Eräälle lapsista annetaan kuulosuojaimet, jolloin lapsi rauhoittuu. Toiminta alkaa lasten istuessa pandatuoleissa tai seistessä seisomatelineessä. Yksi lapsista istuu paalutuolissa, joka edistää asennon pitämistä ja tarkkaavuuden ylläpitämistä. – Kenttähavainto.

Ryhmätilassa esiintyviä apuvälineitä ovat seisomateline, pyörätuoli, pandatuoli, paalutuoli, kuulolaite, kuulosuojaiset ja painopeitto.

Lapsen ja kasvattajan sijoittuminen ympäristössä

Erityisopettajan haastattelussa kasvattajan positio rakentuu erityisopettajan näkemyksestä edistää oman positioensa myötä kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen toteutumista sekä monivammaisen lapsen liikkeen ohjausta. Kasvattajat asettautuvat lapsen läheisyyteen, tukeakseen välittömän vastavuoroisen vuorovaikutuksen toteutumista. Monivammaisen lapsen positiota erityisopettaja tarkastelee vertaisten välisen samantasoisuuden sekä kehityksen tasoltaan samankaltaisten lasten vierekkäin ja vastakkain asettamisen myötä. Hän avaa position edistävän vertaisten välisen kosketuksen ja leikin toteutumista.

”Tuoleissa istuvat lapset otan todella lähelle. Mun ei tarvii antaa, kuin käsi ja lapsi on tossa. Näin pystyn toimimaan jatkuvasti aika lyhyellä säteellä. Joku taas tarvii tilaa enemmän, niin joudun olemaan vähän kauempana.” – Erityisopettaja.

”Onhan sillä sijoittelulla merkitystä, ilman muuta. Mihin lapsi laitetaan, mihin nostetaan ja miten päin on. Se on hirveän tärkeässä roolissa. Jokaisella on oma paikka, ne on tarkkaan mietitty.” – Erityisopettaja.

HOJKS- asiakirjoissa lapsen ja kasvattajan positiota käsitellään ryhmätilassa kasvattajan ja lapsen katsekontaktin ylläpitämiseen pohjautuen. Konkreettisia esimerkkejä tai position mukauttamisen merkitystä monivammaisen lapsen kasvuun ja oppimiseen ei kuitenkaan mainita. Kenttähavainnoissa esiintyvät säännöllisesti tilanteet, joissa kasvattajat positionsa mukauttamisen myötä edistävät vastavuoroisen vuorovaikutuksen toteutumista. He ylläpitävät lapsen läsnäoloa ja tarkkaavuutta katsekontaktin ja kosketuksen myötä. Monivammaisen lapsen positio ryhmätilassa perustuu fyysisen ja sosiaalisen tilan havainnointiin sekä ryhmätilassa esiintyvien aistiärsykkeiden vaikutuksen minimointiin.

Lapsi hermostuu ryhmätilassa esiintyvistä liikkeistä ja yksittäisistä kovista äänistä. Erityisopettaja ohjaa lapsen ryhmätilan rauhallisempaan kulmaukseen ja tarkentaa *”Käänän lapsen meihin päin, jotta hän näkee meidät ja sen mitä tapahtuu”*. Lapsi rauhoittuu ja pääsee osallistumaan toimintaan, hieman erillään ryhmästä. – Kenttähavainto, erityisopettajan kommentti.

Monivammaiset lapset sijoitetaan ryhmä-, pienryhmä- ja leikkitoiminnassa puolikaareen, piiriin, vierekkäin, vastakkain ja samantasoisesti, joka mahdollistaa vertaisten välisen fyysisen kosketuksen ja leikin toteutumisen.

7.3.2.2 Psykkinen oppimisympäristö: Lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin ja myönteisen ilmapiirin ylläpitäminen

Kasvattajan rooli myönteisen ilmapiirin luojana

Erityisopettajan haastattelussa myönteisen ilmapiirin rakentuminen pohjautuu kasvattajan hyväntuulisuuteen, iloisuuteen ja kannustavaan asenteeseen sekä monivammaisen lapsen myönteistä kehitystä heikentävien tekijöiden tiedostamiseen.

”Pidän sitä ihan mielettömän tärkeänä, että on hyväntuulinen ja tsemppari, sellainen koko ajan. Mutta se psykkinen, mä ajattelen, että lapsilla on siellä pohjalla asioita aika monella tasolla. Vaikka se tilanne on iloinen, niin mä pohdin aina sitä vakavinta asiaa.” – Erityisopettaja

HOJKS-asiakirjoissa myönteisen ilmapiirin ylläpitämiseen liitettäviä tekijöitä ei esiinny. Kenttähavainnoissa oppimisympäristössä korostuvat leikillisuus, vallattomuus ja iloisuus, joiden avulla kasvattajat luovat vapautuneen ja huolettoman tunneilmapiirin.

Kasvattajat kohtaavat lapsen lempeästi ja toimivat sensitiivisessä vuorovaikutuksessa, huomioiden lapsen kuntoutukselliset ja hoidolliset tarpeet.

Kasvattaja käy halaamassa ja tervehtimässä lapsia heidän saapuessaan päiväkotiin. Hän ottaa heitä syliinsä, leikittää ja hellittelee. Tunnelma on lämmin. Kasvattaja toteaa; ”Meillä on iso syli ja valtavat kainalot, jokaiselle löytyy aina tilaa.” – Kenttähavainto.

Sensitiivinen vuorovaikutus esiintyy kenttähavainnoissa myös kasvattajatiimin jäsenten välillä, heidän mallintaessaan vastavuoroista ja rauhallista vuorovaikutuskäyttäytymistä.

Kasvattajan psyykkinen läsnäolo

HOJKS-asiakirjoissa esiintyvä määritelmä lapsen aidon kohtaamisen ja tunteisiin reagoimisen toteutumisesta, ohjaa kasvattajia arvioimaan psyykkistä läsnäoloaan monivammaisten lasten kanssa toimittaessa. Kenttähavainnoissa kasvattajan psyykkinen läsnäolo näyttäytyy vaihtelevana. Aito läsnäolo korostuu ohjatun yksilö-, ryhmä- ja pienryhmätoiminnan aikana, kasvattajien havainnoissa ja reagoidessa herkästi viireystilan muutoksiin ja tunnereaktioihin, verrattaessa vapaan leikin hetkiin.

Pienryhmähetkellä erityisopettaja huomioi lapsen tunteen ja väsymyksen, joka näyttäytyy hermostuneena itkuna. Hän tulee lapsen lähelle. ”Ei hätää, minä olen tässä sinun kanssasi.” Erityisopettaja lohduttaa lasta ja tämä pääsee jatkamaan ryhmähetkeä muiden kanssa. – Kenttähavainto.

Vertaiseen kohdistuvia monivammaisen lapsen vuorovaikutusaloitteita ja vertaisvuorovaikutusta tuettaessa, näyttäytyy kasvattajien psyykkinen läsnäolo tarkkaamattomana. Erityisopettajan haastattelussa ei esiinny kasvattajan psyykkiseen läsnäoloon liitettäviä tekijöitä.

Lapsen vahvuuksien huomiointi

Vahvuuksiin pohjautuvan yksilö- ja ryhmätoiminnan myötä tavoitellaan myönteisten oppimiskokemusten esiintyvyyttä, jonka HOJKS-asiakirjat määrittävät toiminnan rakentumista ohjaavaksi tekijäksi. Vahvuusperustaisen toiminnan tarkempaa rakentumista asiakirjat eivät erittele. Kenttähavainnoissa monivammaisen lapsen vahvuuksien huomiointi rakentuu kasvattajien välillä jaetusta tietoisuudesta yhdistää yksilölliset vahvuudet toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen, HOJKS-asiakirjojen

määritelmän mukaisesti. Kasvattajat mahdollistavat monivammaiselle lapselle osallisuuden ja kokemuksen onnistumisesta yksilöityjen tukijärjestelyjen ja vahvuuksien korostamisen myötä.

Aamukokoontumisessa erityisopettaja ohjaa lasta viemään oman kuvansa seinälle. Hän saa näyttää sitä muille viemällä kuvan vertaisensa kasvojen lähelle, jotta muut erottavat mistä kuvassa on kysymys. ”Vertaisten kohtaaminen on lapsen vahvuus, jota kovasti tavoittelemme toimintaamme liitettäväksi”, erityisopettaja kertoo. -
Kenttähavainto

Kasvattajat havainnoivat ryhmähetken aikana lapsia. He tekevät yhteisesti jaetun huomion erään lapsen osallistumisesta. ”Lapsi ei aiemmin ole pitänyt käden asettamisesta tunnustelupurkkiin, mutta nyt hän tekee sen mielellään, eikä malttaisi lopettaa aistiharjoitteiden tekoa. Lisätään tämä ensi kerralla uuteen toimintaan”. Kenttähavainto.

Ohjatussa ryhmä- ja pienryhmätoiminnassa esiintyvät useat tilanteet, joissa kasvattajat sanoittavat ääneen sekä lapsille, että toisilleen lapsen yksilöllisistä onnistumisen hetkistä. Kasvattajat käyttävät selkeää kieltä ja rauhallista kosketusta myönteisen palautteenannon ja kannustuksen yhteydessä. Erityisopettajan haastattelussa ei ole löydettävissä lapsen vahvuuksiin liitettäviä tekijöitä.

Tuen tarpeiden tunnistaminen

Monivammaisen lapsen kognitiivinen kehityksen taso sekä kehityshäiriöiden vaikutus perustoiminnoista suoriutumiseen, ohjaavat erityisopettajan haastattelussa tuen tarpeen tunnistamista ja sen integroitumista kuntouttavaan ja pedagogiseen toimintaan. Tuen integroituminen monivammaisen lapsen arkeen nähdään vaikuttavana toimintana, joka mahdollistaa lapsen kasvun ja oppimisen jatkumon myös koulumaailmassa. Havainnointi, suunnittelu ja arviointi nousevat monivammaisen lapsen tuen tarvetta käsiteltäessä tuen muodon ja tukijärjestelyjen lähtökohdaksi.

”Kun uusi lapsi aloittaa, niin aloitetaan havainnointi. Sit ruvetaan suunnittelemaan sitä toimintaa. Jokaisella on oma persoonansa, yksilöllisiä tavoitteita. Toiminta suunnitellaan silleen, että tuetaan mahdollisimman paljon lapsen omaa taitotasoa. Päivittäisten toimintojen ympäriltä lähdetään, pukemiset, riisumiset, syömiset ja sieltä sitten siihen kommunikaatioon ja sosiaalisiin taitoihin. Ja siihen integrointiin. Se on semmoista kerroksittain tapahtuvaa prosessointia.” – Erityisopettaja

HOJKS-asiakirjoissa esiintyvä määritelmä monivammaisen lapsen kokoaikaisesta tuen tarpeesta ja avustamisesta, ohjaa tuen kohdistumaan päivittäisiin kuntouttaviin, pedagogisiin ja kommunikaatiota edistäviin toimintoihin, jotka määritellään toteutuvaksi

yksilö- ja ryhmätoiminnan aikana. Kenttähavainnoissa tuen tarpeen tunnistaminen näyttäytyy yksilöllisten tukijärjestelyjen aktiivisena kohdistamisena monivammaiselle lapselle. Ympäristössä esiintyviä tukijärjestelyjä ovat pedagogiset tukijärjestelyt, jotka viittaavat lapsikohtaiseen avustamiseen ja erilaisten apuvälineiden ja kommunikaatiomenetelmien käyttöön sekä rakenteelliset tukijärjestelyt, jotka näyttäytyvät pienryhmätoiminnan muodossa. Kasvattajat käyttävät johdonmukaisia toimintamuotoja ja tukijärjestelyjä edistääkseen kehitykselle asetettuja tavoitteita ja osallisuutta toimintaan. Tuki kohdistetaan itsenäisen ja avustetun liikkumisen toteutumiseen, perustoiminnoista suoriutumiseen sekä yksilö- ja ryhmähetkillä osallisuuteen ja kasvattajan ja lapsen väliseen kommunikaatioon.

Säätelytaitojen harjoittaminen

HOJKS-asiakirjoissa säätelytaitoja tarkastellaan pettymyksen sietokyvyn ja tarkkaavuuden käsitteisiin pohjautuen. Asiakirjoissa taidon kehittymistä tuetaan selkeän sanallisen ohjauksen ja kuvakommunikaation myötä. Tarkemmin säätelytaitojen harjoittamista tai niiden yhteyttä lapsen kehitykseen ei esitellä.

Pettymyksen hetkellä lapselle tarjotaan keino käsitellä pettymyksen yhteydessä esiintyvää tunnetta. Ryhmähetkillä harjoitellaan läsnäoloa ja oman vuoron odottamista. Käytössä ovat sanallinen ja kuvallinen tuki. – HOJKS.

Erityisopettajan haastattelussa ei esiinny mainintaa säätelytaitojen harjoittamisesta. Kenttähavainnoissa oppimisympäristössä korostuvat kanssasäätelyn myötä monivammaisen lapsen tunteiden säätely, tarkkaavuuden edistäminen sekä tuettu toiminnan ohjaus.

Kasvattajat toimivat ympäristössä johdonmukaisesti ohjaamalla lasta toiminnanalusta, sen loppuun saattamiseen. Ohjatessaan lasta, he käyttävät selkeää puhe- ja kuvakommunikaation myötä toteutuvaa viestintää. – Kenttähavainto.
Vaihtelevien tunteiden esiintyessä, kasvattajat toimivat rauhallisesti, sanoittaen sosiaalista tilaa ja lapsella esiintyviä tunteita. He sitoutuvat hetkeen ja tarjoavat lapselle tavan käsitellä kasvattajan kanssa tunnetta. – Kenttähavainto.

Monivammaisen lapsen kognitiivista itsesäätelyä kasvattajat edistävät tukemalla ajattelun taitoja ja ympäristöön sopeutumista. Emotionaalisen itsesäätelyn kehitystä kasvattajat tukevat reagoimalla herkästi monivammaisen lapsen tilannesidonnaisiin tunnereaktioihin. Säätelytaitojen harjoittaminen esiintyy siirtymissä, ryhmä- ja pienryhmähetkillä sekä vapaan ohjatun leikin aikana kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa.

Ennakoiva ja kiireetön ympäristö

Strukturoitu päiväjärjestys ja toiminnan ennakointi määrittävät HOJKS- asiakirjoissa turvallisen oppimisympäristön rakentumista. Päiväjärjestyksen suunnittelulla tavoitellaan kiireettömyyttä, joka mahdollistaa monivammaisen lapsen aidon kohtaamisen kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa.

Toimitaan kiireettömästi ja lasta kuunnellen. Käytössä ovat toistuvat rutiinit ja struktuuri, joilla luodaan lapselle turvallinen olo. – HOJKS

Päiväjärjestys rakennetaan ja ennakoidaan kuvien avulla. Kuvat edistävät päiväkodin struktuurin ja toimintojen hahmottamista. Kuva otetaan mukaan toimintaan ja palautetaan sitten omalle paikalleen. – HOJKS

Erityisopettajan haastattelussa toiminnan ennakoitavuus ja rutiinien pysyvyys luovat turvallisen oppimisympäristön monivammaiselle lapselle.

”Meillä on rakennettu kaikki toiminta. Aamupiiri on se tärkein tapahtuma päivässä. Siinä jäsenyy se lapsen päivä. Heti jos aamupiiri putoaa pois, niin se päiväjärjestys, se rutiini katoaa. Näitä tulee väkisinkin joka viikko. Muut talon lapsiryhmäthän on isoja ja kaikenlaista avuntarvetta on. Se näkyy meidän ryhmässä heti. Lapset on hieman semmoisessa kaoottisessa tilassa, että mitä mitä.
– Erityisopettaja

Kenttähavainnoissa esiintyvät strukturoitu päiväjärjestys ja pedagogisen toiminnan ennakointi ovat osa turvallisen oppimisympäristön rakentumista. Kasvattajat käyttävät ryhmä- ja pienryhmätoiminnan aikana säännöllisesti tukiviittomia ja kuvakommunikaatiota, ennakoidessaan toiminnan alkamista tai päättymistä. Siirtymien yhteydessä ennakointi toteutuu satunnaisesti. Kiireettömyyden ja kasvattajan aidon läsnäolon tavoittelun toteutuminen näyttäytyvät vaihtelevana, ryhmätilassa havaittaessa usein ylimääräistä liikettä sekä ennalta suunnitellun toiminnan toteutumattomuutta palaverien ja sijaistamistarpeen myötä.

7.3.2.3 Sosiaalinen oppimisympäristö: Yksilöllisten ja vertaisvuorovaikutustaitojen tukeminen ja vahvistaminen

Vuorovaikutuksen tukeminen

Vuorovaikutustaitojen tukeminen rakentuu erityisopettajan haastattelussa kasvattajan ja lapsen väliselle vuorovaikutukselle, jonka keskiössä toimivat läsnäolon ja vuorovaikutuksen ydintaitojen vahvistaminen. Vuorovaikutustaitojen myötä mahdollistuvaa vertaisvuorovaikutusta erityisopettaja pitää tärkeänä, mutta ei koe sen edistämistä ensisijaisena.

Perustuntoaisteissa, eli syväntunnon aisteissa on monella todella isoja ongelmia. Rauhallisissa aikuisen ja lapsen vuorovaikutushetkissä niitä harjoittamalla alkaa se vuorovaikutteisuus parantumaan. Lapsi alkaa sietämään asioita, jolloin pystyy olemaan ryhmässä ja ottaa vastaan melua paremmin. – Erityisopettaja

Monet näistä lapsista ei pysty olemaan ees alkuun, tai tälläkään hetkellä toistensa kanssa vuorovaikutuksessa. Sen lapsen tulevaisuuden ymmärtää ja näkee jo pitkälle. Se vertaisvuorovaikutus ei ees ole se tärkein asia sillä hetkellä. On paljo tärkeämpiä asioita edistettävänä. – Erityisopettaja

HOJKS-asiakirjoissa vuorovaikutuksen tukeminen rakentuu tavoitteesta vahvistaa vuorovaikutus- ja kommunikaation ydintaitoja. Asiakirjat ohjaavat päiväjärjestykseen integroitavaksi vuorovaikutteista toimintaa sekä yksilö- että ryhmätoiminnan muodossa.

Kasvattajat tukevat vuorovaikutuksessa jaettua tarkkaavuutta, aloitteellisuutta ja jäljittelyä. Sosiaalisia tilanteita ja niihin sopeutumista harjoitellaan toiminnan ohjauksen ja kannustamisen myötä. – HOJKS

Kenttähavainnoissa vuorovaikutuksen tukeminen toteutuu kasvattajan ja lapsen välille rakentuvassa vuorovaikutuksessa, erityisopettajan ja HOJKS-asiakirjojen määritelmän mukaisesti. Vuorovaikutus näyttäytyy keskeytymättömänä kasvattajan ja lapsen välillä, tämän korostuessa yksilö- ja ryhmähetkillä sekä perustoiminnoissa. Kasvattajat mallintavat selkeää ja rauhallista vuorovaikutusta, kannustaen lasta vastavuoroisuuteen. Ryhmätilassa esiintyvät kasvattajan kannattelemana yksilölliset leikkihetket, jotka sisältävät vuorovaikutusleikin alkeita, leikkivälineistöön tutustumista sekä lapselle yksilöityjen kommunikaatiomenetelmien käytön harjoittelua.

Erilaisten kommunikaatiomenetelmien käyttö

Erityisopettajan haastattelussa monivammaisten lasten kommunikaatiomenetelmien keskinäisen eroavaisuuden nähdään luovan haasteita yhteisesti jaetun kommunikaatiomenetelmän käyttöön. Yksilölliset aistipulmat vaikuttavat kommunikaatiomenetelmän valintaan, erityisopettajan asettaessa aistipulman käsitteen kommunikaation tukemisen lähtökohdaksi.

Jokaisella on oma tapansa kommunikaatioon. On se oma portterikansio siinä ja sieltä lapsi voi näyttää mitä haluaa, tai viedä kuvan seinälle. Myös viitotaan aika paljon. Jollekin lapselle katsotaan sitten enemmän silmiin ja jutellaan. Kaikki ovat niin erilaisia. – Erityisopettaja

HOJKS-asiakirjoissa kommunikaatiomenetelmien käytön myötä tavoitellaan vastavuoroisuutta, ymmärretyksi tuleamista ja ymmärtämistä, oppimista sekä valinnan teon mahdollisuutta. Asiakirjat esittävät kommunikaatiokeinoiksi aihealueittain rakentuvan kuvakommunikaation sekä puhepainikkeen, tukiviittomat, eleet, äänteet ja katseen. Kenttähavainnoissa ympäristössä esiintyvät HOJKS-asiakirjojen määritelmän mukaisesti kuvakommunikaatio, puhepainikkeen käyttö, tukiviittomat ja elekieli. Kasvattajat ovat tietoisia monivammaiselle lapselle yksilöidystä puhetta tukevan tai korvaavan kommunikaatiomenetelmän käytöstä, mallintavat sen käyttöä ja mukauttavat hetkittäin myös oman ilmaisunsa vastaamaan lapsen keinoa kommunikaatioon.

Kasvattaja keskustelee lapsen kanssa aamukokoontumisen aikana. Lapsi reagoi kasvattajan kysymyksiin eleillä ja hymyilee, mutta hänen käytössään ei ole konkreettisia puhetta korvaavia kommunikaatiokeinoja. Kasvattaja kertoo tilanteen jälkeen tunnistavansa lapsen kasvojen liikkeestä, mitä lapsi haluaa viestiä. ”Välillemme on kehittynyt keskinäinen kommunikaatio” – Kenttähavainto

Kuvallisen kommunikaation mahdollistava valinnan teko korostuu ympäristössä leikin, ryhmätoiminnan ja hoitotilanteiden aikana, kasvattajien tavoitellessa monivammaiselle lapselle rakentuvaa autonomian tunnetta.

Puhekommunikaation vahvistaminen

HOJKS-asiakirjat ohjaavat kasvattajia rakentamaan kielen käytölle mallin puhekommunikaation toteutumisen myötä. Selkeästi artikuloidun kielen päivittäinen käyttö kommunikaation ja sosiaalisen ympäristön sanoittamisen yhteydessä, määrittävät asiakirjoissa kielen kehitystä tukevaksi.

Kommunikaation aikana, käytössä on selkeä ja rauhallinen puhe. Sanoitetaan lapsen toimintaa ja rakennetaan päivittäin tilanteita, joissa jaetaan lapsen kanssa yhteinen kiinnostuksen kohde. HOJKS.

Erityisopettajan haastattelussa ei esiinny mainintaa puhekommunikaation vahvistamiseen liitettävistä tekijöistä. Kenttähavainnoissa kasvattajan rooli kielen kehityksen tukijana näyttäytyy merkittävänä. Selkeän kielellisen mallin tarjoaminen toteutuu yksilö- ja ryhmätoiminnan aikana, kasvattajien sanoittaessa toiminnan kulkua ja ryhmän yhteistoimintaa. Vertaisvuorovaikutuksen yhteydessä esiintyvä sosiaalisen ympäristön sanoittaminen sekä puhekommunikaation käyttö esiintyvät harvoin. Kielen kehitystä edistetään tavoitteellisesti lisäksi ympäristössä usein esiintyvien laulujen ja lorujen myötä.

Intervention myötä tuettu vuorovaikutus

HOJKS-asiakirjoissa esiintyvä ryhmämuotoinen pedagogiikka, vuorovaikutteinen leikki sekä vastavuoroiset vuorovaikutussuhteet määritellään sisältäväksi monivammaisen lapsen kannustamista vertaisten väliseen vuorovaikutukseen. Asiakirjat esittävät vuorovaikutteisten leikkihetkien rakentuvan leikkivälineistöön ja yksilöllisiin säätelytaitoihin pohjautuen. Konkreettisia keinoja vertaisvuorovaikutuksen tukemiseen intervention yhteydessä, asiakirjat eivät erittele.

Seisomatelineen käytön myötä, junarata asetetaan lasten yhdistetyille pöydille. Junan liikuessa molempien pöydällä, harjoitellaan oman vuoron odottamista. Vertaisten välillä pallon potkiminen ja vierittäminen ovat esimerkki vuorovaikutusleikin alkeista. – HOJKS

Erityisopettaja erittelee haastattelussaan kasvattajan rakentamien leikkihetkien ja vuorovaikutteisten kohtaamisten mahdollistavan vertaisvuorovaikutuksen harjoittamisen tuetusti.

”Tässä ryhmässä se aikuisen rooli tulee esiin eri lailla. Meidän pitää järjestää niitä vuorovaikutteisia tilanteita. Aikuinen mahdollistaa ja tarjoaa vaihtoehtoja leikille. Etsitään sellaisia pareja, jotka pystyy olemaan kahdestaan, että heillä tulis joku pienikin leikin aloitus siihen tilanteeseen. Siinä pitää vaan olla hirveästi aikaa.” – Erityisopettaja

Intervention myötä tuettu vertaisvuorovaikutus rakentuu kenttähavainnoissa pedagogisesta ryhmätoiminnasta sekä vapaan ohjatun leikin aikana esiintyvistä kasvattajan kannattelemista leikkihetkistä. Pedagoginen ryhmätoiminta korostaa

vertaisten välistä yhdessä oloa, sen sisältäessä satunnaisesti vertaisvuorovaikutuksen kannattelua kasvattajan toimesta.

Käynnissä on kapteeni kärkeä leikki. Vastakkain asetetut lapset saavat vuorotellen puhapainiketta apuna käyttäen ohjeistaa muita. ”Kapteeni kärkeä, puhalletaan kuplia”, yksi lapsista valitsee. Tämä saa lapset nauramaan yhdessä. – Kenttähavainto.

Vapaan ohjatun leikin aikana yksi lapsista makaa lattialla huoneen keskellä. Itseen työntämällä liikkuva lapsi saapuu toisen luo, jonka kasvattaja huomio tarjoamalla pallon ja ohjaamalla sen vieritystä lasten välillä. Leikki jatkuu pitkään, kunnes vuorossa on siirtymä seuraavaan toimintaan. – Kenttähavainto.

Vapaan ohjatun leikin aikana toiminta rakentuu kasvattajan ja lapsen välillä esiintyvistä vuorovaikutteisista loruttelu- ja leikkihetkistä sekä vertaisten välille rakennetuista leikkitalanteista. Kasvattajat tuovat lapset yhteen ja mahdollistavat leikkivälineistön saatavuuden. Kasvattajan läsnäolo ja keskittyneisyys vertaisvuorovaikutuksen tukemiseen näyttäytyy kuitenkin vain hetkittäin taitojen harjoittamista edistävänä.

Vertaisten välisen tietoisuuden edistäminen

Kasvattajat tuovat monivammaisen lapsen tietoiseksi oppimisympäristössä toimivista vertaisista puhekommunikaation ja valokuvien käytön myötä, toiminnon korostuessa koko ryhmän yhteisesti jaetuilla hetkillä.

Aamukokoontumisen yhteydessä lapset saavat tunnusteltavakseen keskiviikkoa symboloivan tunnustelupalan. Erityisopettaja ohjaa lapsia seuraamaan, missä kukin lapsista istuu. Lasten omakuvat kiertävät vertaisten luona, joita he saavat hetken vuorollaan tutkia ja tunnustella. Opettaja käy läpi paikalla olevat lapset läpi kuvien avulla ja näyttää viimeisenä myös poissaolevan lapsen valokuvaa. – Kenttähavainto

Vertaisten välisen tietoisuuden edistäminen ja sosiaalisen tilan sanoittaminen näyttäytyvät satunnaisena vapaan ohjatun leikin ja hoidollisten tilanteiden yhteydessä. Vertaisten välisen tietoisuuden edistäminen esiintyy vain kenttähavainnoissa.

Pedagogiset ratkaisut toiminnassa

HOJKS- asiakirjat ohjaavat pedagogisen toiminnan integroituvaksi päivittäin esiintyvään ryhmätoimintaan, taustalla toimiessa ajatus vertaisten välisen yhteistoiminnan toteutumisesta. Myös erityisopettaja asettaa haastattelussaan pedagogisen toiminnan keskiöön vuorovaikutteisille kohtaamisille rakentuvan ryhmämuotoisen pedagogiikan. Pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa huomioidaan lapsen kognitiivinen kyvykkyys ja taitotasoltaan toisiaan vastaavien vertaisten yhtäaikainen läsnäolo.

”Meillä on se päiväkodin perusajatus, eli leikki ja iloisuus ja sosiaalisten tilanteiden kautta tapahtuva oppiminen. Se on tärkeä se sosiaalisuus. Meillä tehdään kaikki yhdessä ryhmänä. Pyritään olemaan kaikki aina yhtä aikaa paikalla. Siinä on sitä vuorovaikutteisuutta, kaikki leikit, laulut ja kontaktissa oleminen, koskettelu, kaikki tällainen.” – Erityisopettajan haastattelu

Kenttähavainnoissa esiintyvät ryhmä- ja pienryhmätoiminta sekä yksilötoiminta, joka näyttäytyy hetkittäin ryhmästä eriyttävänä. Yksilöllisen tuen tarpeen ja kehityksellisten piirteiden luodessa haasteita ryhmässä toimimiseen, kasvattajat tavoittelevat lapsen osallisuutta mukauttamalla ennalta suunnitellun ryhmätoiminnan kulkua tai lapsen sijaintia.

Kasvattajat muodostavat kaksi pienryhmää, joista toinen siirtyy aloittamaan musiikkihetken. ”Ajatuksena ryhmäjoelle on, että vähän eriytetään. Tässä lapset saavat valita ja vaikuttaa toiminnan kulkuun. Jos koko ryhmä on kerralla mukana, voi lapselle tulla liikaa odottelua ja hermostuneisuutta”, erityisopettaja tarkentaa.
– Kenttähavainto

Ryhmätoiminnan ulkopuolella toteutuva yksilötoiminta rakentuu kasvattajan ja lapsen välillä esiintyvistä vuorovaikutteisista kohtaamisista ja leikkihetkistä sekä kuntouttavasta toiminnasta, joka sijoittuu erilliseen tilaan.

7.4 Päiväkoti C

Päiväkoti C:n oppimisympäristöissä esiintyvän ryhmätoiminnan pysyvyys näyttäytyy vaihtelevana, hoidollisten perustoimintojen ja yksilötoiminnan asettuessa päiväjärjestyksen keskiöön. Perustoiminnoille rakentuva päiväjärjestys vie aikaa monivammaisen lapsen osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen toteutumiselta, toimintakulttuurin heikentäessä oppimisympäristöjen välisen vuorovaikutuksen mahdollistamaa osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen toteutumista.

7.4.1 LEANS-tulokset

LEANS-lomakkeella oppimisympäristöjä arvioitaessa, laadukkaimmaksi osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen toteutumisen näkökulmasta tarkasteltuna, osoittautuu sosiaalinen oppimisympäristö (Taulukko 7.)

Taulukko 7. Päiväkoti C:n oppimisympäristöjen arviointi LEANS- lomakkeella arvioituna. (1 = ei koskaan, 2 = joskus, 3 = usein, 4 = useimmiten, 5 = säännöllisesti).

LEANS- TAULUKON VÄITTÄMÄT	ARVOSANA
Fyysinen oppimisympäristö	
Ryhmätila on hyvin varustettu ja selkeästi rajattu oppimisaueiksi	4
Sosiaalista vuorovaikutusta edistävät lelut/ materiaali on hyvin saatavilla	2
On olemassa pysyvä ja ennustettavissa oleva päiväjärjestys	2
Psyykinen oppimisympäristö	
Kasvattajat yksilöllistävät toimintasuunnitelmansa lapsille ja integroivat lasten henkilökohtaisen oppimissuunnitelman tavoitteet päivittäiseen toimintaan. Lapsilla on monia mahdollisuuksia harjoittaa taitojaan tavoitteiden suuntaisesti.	3
Aikuiset antavat selkeitä ohjeita ja malleja kulloiseenkin toimintaan sopivasta käyttäytymisestä	2
Lapsille annetaan tarvittaessa vaihtoehtoisia malleja, jotka auttavat heitä osallistumaan ja onnistumaan	2
Sosiaalinen oppimisympäristö	
Toiminnassa käytetään visuaalisia vihjeitä	2
Lapsille opetetaan erityisiä sosiaalisia taitoja, joita on mahdollisuus harjoitella ryhmätilanteissa ja pienryhmätoiminnassa.	3
Yhteistyötaitoja korostavat toiminnat on suunniteltu päivittäiseksi.	2
Kasvattajat varmistavat, että lapsilla on toimiva ja heille sopiva tapa kommunikoida.	4

Säännöllisesti esiintyvä yksilöllinen ohjaus kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen aikana, edistää monivammaisten lapsen sosiaalisten taitojen omaksumista. Yksilöllisen ohjauksen toimiessa sosiaalisen oppimisympäristön vahvuutena, näyttäytyy sosiaalisten taitojen harjoittelu sekä sosiaalisen osallisuuden näkyväksi tuominen ryhmätoiminnan aikana, kehittämisen kohteena. Fyysinen ja psyykkinen oppimisympäristö korostavat osaltaan kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen, lapsikohtaisen ohjauksen sekä yksilötoiminnan esiintyvyyttä. Fyysisen oppimisympäristön rakentuminen toimintakohtaisiin oppimisalueisiin tukee monivammaisen lapsen kehitystä ja oppimista yksilö- ja pienryhmätoiminnan muodossa, koko ryhmän esteettömän osallisuuden toteutumisen edellyttäessä ryhmätilan mukauttamista. Ryhmämuotoisen pedagogisen toiminnan pysyvyyden vaihdellessa, yksilöllisten tavoitteiden edistäminen ja tukijärjestelyt integroituvat useimmiten yksilötoimintaan. (Taulukko 7). Väittämien sisällöllinen rakentuminen avataan oppimisympäristökohtaisesti.

Fyysinen oppimisympäristö

Ryhmätila rakentuu erillisten huoneiden muodostamasta kokonaisuudesta, joka rajautuu toimintakohtaisiin oppimisalueisiin. Laaja-alaiseen osaamiseen pohjautuvat oppisalueet ohjaavat pedagogisen toiminnan rakentumaan sille suunnatussa tilassa, ryhmätilan varustelun tukiessa toimintasadonaisuutta. Erilliset huoneet mahdollistavat pienryhmätoiminnan toteutumisen, koko ryhmän samanaikaisen osallisuuden näyttäytyessä haasteellisena. Ryhmätalassa esiintyvät säännöllisesti aamukokoontuminen, leikki, rauhoittuminen ja lepo. Hoidolliset perustoiminnot luovat rakenteen päiväjärjestykselle, pedagogisen toiminnan pysyvyyden vaihdellessa. Päiväjärjestyksen rakentumista, kasvattajat ennakoivat kuvakommunikaation avulla.

Ryhmätalassa esiintyviä sosiaalista vuorovaikutusta edistäviä leikkivälineitä ja materiaaleja ovat soittimet, pallot, eläinlelut sekä nukke- ja kauppaleikkivälineistö. Leikkivälineet sijoittuvat ryhmätalän hyllyille ja tasoille, joista ne ovat vain kasvattajien saatavissa. Leikin yhteydessä kasvattajat tarjoavat leikkivälineistön lapsen käyttöön satunnaisesti, välineistön soveltuessa heikosti monivammaisten lasten sosiaalista vuorovaikutusta edistäväksi.

Psyykinen oppimisympäristö

HOJKS-asiakirjoissa esiintyvät tavoitteet ja tukijärjestelyt kohdistuvat fyysiseen kuntoutukseen sekä vastavuoroisen vuorovaikutuksen ja leikkitaitojen edistämiseen. Tukijärjestelyt integroidaan yksilötoimintaan, pienryhmätoimintaa useammin. Pienryhmätoiminnan korostaessa vertaisten välistä yhdessä oloa, fyysiseen kuntoutukseen sekä vuorovaikutus- ja leikkitaitoihin yhdistettävien tavoitteiden harjoittelu toteutuu pääsääntöisesti ryhmästä eriyttävän yksilötoiminnan aikana.

Monivammaisen lapsen oppimista ja osallisuuden jatkuvuutta edistävien vaihtoehtoisten toiminta- ja käytösmallien tarjoaminen nähdään toteutuvaksi usein yksilötoiminnassa ja satunnaisesti pienryhmätoiminnan sekä siirtymien aikana. Toiminta- ja käytösmallien tarjoamisella viitataan säätely-, vuorovaikutus- ja leikkitaitojen mallintamiseen. Pienryhmätoiminnassa esiintyvät säätely- ja tunnetaitojen mallintaminen, siirtymien korostaessa vertaisvuorovaikutuksen rakentumista tuetun voiman säätelyn myötä. Yksilötoiminnan aikana kasvattajat tarjoavat lapselle mallin vastavuoroisen vuorovaikutuksen ja leikin rakentumisesta sekä leikkivälineiden käytöstä. Sosiaalisen ympäristön luodessa levottomuutta, ohjataan lapsi rauhoittumaan tuetusti rakentavan palautteen annon ja läsnäolon myötä, kasvattajan toiminnan tavoitellessa monivammaisen lapsen kokemusta myönteisen osallisuuden toteutumisesta.

Sosiaalinen oppimisympäristö

Osallisuutta edistäviä taitoja harjoitellaan säännöllisesti kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa yksilötoiminnan aikana sekä satunnaisesti pienryhmätoiminnassa, kasvattajien mallintaessa vastavuoroisen vuorovaikutuksen toteutumista. Pienryhmä- ja leikkitoiminta esiintyvät ympäristössä satunnaisesti, niiden edistäessä yksilöllisten vuorovaikutus- ja leikkitaitojen kehitystä. Tietoisesti tuettu vertaisvuorovaikutus näyttäytyy pedagogisen pienryhmätoiminnan aikana epäsäännöllisenä, siirtymien yhteydessä toteutuvien kohtaamisten kannatella vertaisvuorovaikutuksen esiintyvyyttä. Lapset harjoittelevat kasvattajan kannattelemana yksilöllisiä leikkitaitoja, rinnakkaisleikin alkeita, oman vuoron odottamista sekä voiman käytön säätelyä. Sosiaalisten taitojen kehitykseen yhdistettävät tukijärjestelyt kohdistuvat kommunikaation edistämiseen sekä tunnetaitojen kanssasäätelyyn.

Monivammaiselle lapselle yksilöityjen kommunikaatiokeinojen käyttö oppimisympäristössä toteutuu säännöllisesti kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Kommunikaatiomenetelmien käytön yhteydessä kasvattajat muodostavat havainnointiin pohjautuen käsityksen monivammaisen lapsen kyvystä hahmottaa kommunikaation rakentumista. Kasvattajat tarjoavat mallin puhetta tukevan tai korvaavan kommunikaatiomenetelmän käyttöön, mukauttaen oman ilmaisukeinonsa vastaamaan vain hetkittäin lapsen tapaa kommunikoida. Sosiaalisessa oppimisympäristössä esiintyviä kommunikaatiokeinoja ovat tukiviittomat, ele- ja kehonkieli sekä kuvakommunikaatio. Välittömän vuorovaikutuksen yhteydessä käytettävä kuvakommunikaatio mukautuu visuaalisiksi vihjeiksi, jotka viestivät tilan käyttötarkoituksesta ja toiminnan rakentumisesta. Satunnaisesti ryhmätilan seinille sijoittuvien visuaalisten vihjeiden käyttö toiminnan yhteydessä on nähtävissä harvoin.

7.4.2 Haastattelujen, LEANS-arviointilomakkeen, kenttähavaintojen ja HOJKS-asiakirjojen tulokset

7.4.2.1 Fyysinen oppimisympäristö: Aineellisen ja aineettoman materian sijoittuminen oppimisympäristössä

Tilan jäsentäminen

Ryhmätilan rakentuminen perustuu erityisopettajan haastattelussa käytännöllisyyteen, joka viittaa ryhmätilassa liikkumiseen, leikkivälineistön sijoittumiseen sekä tilan jäsentymiseen monivammaisen lapsen tietoisuutta kasvattajien ja vertaisten läsnäolosta tukevaksi.

Sillain, että ois vapaata tilaa siihen leikkiin ja vapaaseen liikkumiseen. Leikkijutuista, lelut on pyritty asettamaan, että ne ois jollain tavalla lapsen ulottuvilla. Tai jos ne ei oo lapsen ulottuvilla, et ne ois helposti aikuisen annettavissa. Voin vaikuttaa tilan rakentumiseen ja jos huomaan, että se ei toimi kauheen hyvin, niin voin ehdottaa, että jos muutettais. – Erityisopettaja

HOJKS-asiakirjat ohjaavat fyysisen ympäristön rakentumisessa arvioimaan toimipisteiden sijaintia ja korkeutta sekä leikkivälineistön sijoittumista monivammaisen lapsen näkökulmasta. Tarkemmin asiakirjat eivät erittele ryhmätilan rakentumiseen liitettäviä tekijöitä. Kenttähavainnoissa ryhmätila rakentuu erillisistä huoneista, joissa huonekalut ja välineistö sijoittuvat tilan reunoille. Fyysinen materia luo kiinteitä erillisiin oppimisalueisiin liitettäviä kokonaisuuksia, joiden yhteys käytännön toimintaan näyttäytyy haasteellisena. Pienet tilat luovat ongelmia apuvälinein toimivien lasten ryhmätoiminnan rakentumiselle, edellyttäen sekä ryhmän että pedagogisen toiminnan jakautumista erillisiin tiloihin. Erilliset tilat luovat akustisesti rauhallisen ympäristön, visuaalisuuden rakentuessa tavaroiden tarkasta järjestyksestä sekä seinillä esiintyvistä toimintaa ohjaavista yksittäisistä PCS-kuvista.

Apuvälineiden sijoittuminen fyysisessä ympäristössä

HOJKS-asiakirjoissa ryhmätilassa määritellään esiintyväksi apuvälineiden päivittäinen käyttö, jolla edistetään monivammaisen lapsen osallisuutta kuntouttavaan ja pedagogiseen toimintaan. Tarkemmin asiakirjat ohjaavat apuvälineiden käytön myötä kasvattajia harjoittamaan monivammaisen lapsen itsenäistä liikkumista sekä kehonhallintaa osallisuutta tukevaksi.

Käytössä olevia apuvälineitä ovat työtuoli, pandatuoli, seisomateline, kulmatuoli, dallari, istuintuki, käsilasta, kuulolaite ja puhepainike. Apuvälineiden käyttö tuo kehoon kiertoa, harjoittaa karkea- ja hienomotorisia taitoja ja luo aistikokemuksia. – HOJKS.

Kenttähavainnoissa esiintyvät HOJKS-asiakirjojen määritelmää mukailevat apuvälineet, niiden käytön näyttäytyessä päivittäisenä. Apuvälineiden tuettu käyttö mahdollistaa monivammaiselle lapselle pienryhmätoimintaan ja leikkiin osallistumisen sekä tunteen itsenäisen liikkumisen toteutumista. Apuvälineiden käytön yhteydessä monivammaisten lasten samantasoisuus sekä samankaltaisten apuvälineiden samanaikainen käyttö huomioidaan säännöllisesti. Erityisopettajan haastattelussa apuvälineiden sijoittumista ryhmätilaan ei tarkastella.

Lapsen ja kasvattajan sijoittuminen ympäristössä

Monivammaisen lapsen ryhmätilaan sijoittuminen pohjautuu erityisopettajan haastattelussa lapsen mahdollisuuteen havainnoida sosiaalisen ympäristön rakentumista. Sosiaalisen ympäristön havainnointiin erityisopettaja liittyy kuulo-olosuhteiden arvioinnin sekä vertaisten samantasoisuuden.

”Osalla on se kuulovamma. Niin ois semmosessa paikassa, että ei ne kolinat kuulu. Ja toisaalta se, että näkis sen aikuisen ja suun liikkeet. Ja ne eleet ja ilmeet. Ja ne muut lapset. Että en ole täällä yksin, vaan täällä on muitakin ja mitä tapahtuu. – Erityisopettaja

HOJKS-asiakirjoissa monivammaisen lapsen tai kasvattajan sijoittumista ryhmätilaan ei tarkastella. Kenttähavainnoissa monivammaisen lapsen position mukauttamisen myötä, kasvattajat tavoittelevat vuorovaikutteisten kohtaamisten toteutumista sekä lapsen tietoisuuden edistämistä fyysisen ja sosiaalisen tilan rakentumisesta. Pienryhmä- ja leikkitoiminnan aikana monivammaisen lapsen positiossa huomioidaan vertaisten välinen samantasoisuus, vastakkaisuus ja vierekkäin asettaminen.

Monivammaisten lasten positio on leikkihetkellä samantasoinen. Leikki toteutuu ensin lattiatasossa, jossa kasvattajan tukemana esiintyy vertaisvuorovaikutusta. Lapset siirtyvät seisomatelineisiin. Samantasoisuuden säilyessä, vastakkaisuus katoaa, jolloin vertaisvuorovaikutus ja yhteinen leikki estyvät. – Kenttähavainto

Ennen aamukokoontumista, eräs lapsista tuodaan keskelle huonetta, joka mahdollistaa näköyhteyden vertaisiin ja heidän toimintaansa. Erityisopettaja valmistelee tilaa aamukokoontumista varten. Hän tuo kaksi muuta lasta lähemmäs, heidän asettuessaan kolmion muotoon. – Kenttähavainto.

Kasvattajan positio mukautuu ryhmätilassa lapsen vuorovaikutusaloitteiden havainnoimista tukevaksi. Vuorovaikutuksessa toimiessaan, kasvattajat asettavat itsensä tarkoin lapsen eteen, jonka myötä tuetaan monivammaisen lapsen kykyä havainnoida kommunikaation rakentumista.

7.4.2.2 Psykkinen oppimisympäristö: Lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin ja myönteisen ilmapiirin ylläpitäminen

Kasvattajan rooli myönteisen ilmapiirin luojana

Erityisopettajan haastattelussa kasvattajatiimin välillä toteutuva sensitiivinen ja rauhallinen vuorovaikutus määritellään peilautuvaksi monivammaisen lapsen psyykkiseen hyvinvointiin sekä myönteisen tunneilmapiirin rakentumiseen. Myönteisen tunneilmapiirin erityisopettaja tarkentaa vaikuttavan ryhmän yhteisesti jaetun toiminnan toteutumiseen, avaamatta kuitenkaan yksityiskohtaisemmin itse kasvattajan roolin rakentumista.

”Se heijastuu aika hyvin, millainen tunnelma siellä ryhmässä on. Et kun meillä on hyvä olla siinä työntekijöinä, niin kyllä lapsilla on sit totta kai. Musta on tosi kiva, että tässä on tällainen ympäristö. Kyllä se hirveesti vaikuttaa ja heijastuu lapsiin.” – Erityisopettaja

HOJKS-asiakirjoissa kasvattajan roolia myönteisen ilmapiirin luojana ei tarkastella. Kenttähavainnoissa kasvattajan rooli rakentuu sensitiivisyyden, lempeyden ja rauhallisuuden käsitteistä, niiden korostuessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä kasvattajan ja lapsen että kasvattajatiimin jäsenten välillä. Sensitiivisyydellä viitataan kenttähavainnoissa kasvattajan kykyyn integroida monivammaisen lapsen yksilöllinen tuen tarve ja tukijärjestelyt kuntouttavaan ja pedagogiseen toimintaan lasta kuunnellen. Tukijärjestelyjen myötä mahdollistuvat monivammaiselle lapselle fyysinen liike, aito kommunikaatio sekä tunnereaktioiden käsittely kasvattajan tukemana.

Kasvattajan psykkinen läsnäolo

Kasvattajan läsnäolo määrittyy HOJKS-asiakirjoissa monivammaisen lapsen tunnereaktioiden vastaanottamista tukevaksi, tämän ohjatessa psykkinen läsnäolon esiintymistä kenttähavainnoissa. Kasvattajan psykkinen läsnäolo näyttäytyy usein tiedostettuna siirtymien ja leikkitoiminnan aikana. Kasvattajat vastaavat sensitiivisesti

monivammaisen lapsen hoidollisiin tarpeisiin sekä lapselle esiintyviin voimakkaisiin tunnereaktioihin.

Lapsi äänтелеe hermostuneesti. Kasvattaja havainnoi hetken lasta ääneti, asettaen sitten kuulolaitteen lapsen korville. Hermostunut ääntely lakkaa ja kasvattaja ohjaa lapsen ryhmätilan keskelle, tämän havainnointikykyä edistäväksi. – Kenttähavainto

Läsnäolon myötä, kasvattajat havainnoivat monivammaisen lapsen kommunikaatio-, vuorovaikutus- ja leikkitaitojen kokonaisuutta, johon yksilöidyt tukijärjestelyt pohjautuvat. Erityisopettajan haastattelussa kasvattajan psyykkisen läsnäolon rakentumista ei tarkastella.

Tuen tarpeiden tunnistaminen

HOJKS-asiakirjoissa yksilöidyt tukijärjestelyt kohdistuvat monivammaisen lapsen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja motorisiin taitoihin yhdistettäviin erityispiirteisiin. Asiakirjat ohjaavat tukijärjestelyillä tavoiteltavan käytännön toiminnassa monivammaisen lapsen osallisuutta, tukijärjestelyjen sisällöllisen rakentumisen esittelyn jäädessä heikoksi. Erityisopettajan haastattelussa monivammaiselle lapselle suunnatun erityisryhmän merkitys korostuu tuen tarjoamisen sekä rauhallisen ja kiireettömän oppimisympäristön näkökulmasta. Tukijärjestelyt kohdistuvat haastattelussa yhteenkuuluvuuden tunteen ylläpitämiseen strukturoidun päiväjärjestyksen myötä.

”Tässä kaikkien kanssa tehdään hyvin rauhallisesti. Ja on se heillekin semmosta, että yhdessä ollaan samaan aikaan siellä vessassa. Tai syömisessä menee tunti kaksi, niin kaikki tekee sit yhtä kauan.” – Erityisopettaja

Kenttähavainnoissa tuen tarpeen tunnistaminen ja tuen tarjoaminen pohjautuvat vaihtuvaan omahoitajuus- työmenetelmään, jonka myötä tavoitellaan kasvattajatiimin jäsenten tietoisuutta monivammaisen lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle asetetuista tavoitteista sekä yksilöidyistä tukijärjestelyistä. Pedagogiset tukijärjestelyt esiintyvät säännöllisesti siirtymätilanteissa, tunne- ja säätelytaitoja harjoittavissa toiminnoissa sekä kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa, rakenteellisten tukijärjestelyjen käytön toteutuessa harvemmin.

Säätelytaitojen harjoittaminen

Säätelytaitojen harjoittamista tarkastellaan HOJKS-asiakirjoissa tunnetaitojen edistämisen yhteydessä. Asiakirjat esittävät tunteiden sanoittamisen ja tunnistamisen monivammaisen lapsen tunnetaitoja edistäväksi keinoksi.

Lapsi osaa kertoa puhepainikkeen avulla, kun häntä harmittaa. Painikkeeseen valmiiksi äänitetty viesti ”minua harmittaa”, tukee lapsen tunteiden ilmaisua ja auttaa haastavassa tilanteessa eteenpäin pääsyä. – HOJKS

Erityisopettajan haastattelussa ei esiinny mainintaa säätelytaitojen rakentumisesta. Kenttähavainnoissa säätelytaitojen harjoittaminen pohjautuu HOJKS-asiakirjojen määritelmän tavoin monivammaisen lapsen emotionaalisen itsesäätelyn tukemiseen. Kasvattajat reagoivat lempeästi ja hyväksyvästi monivammaisella lapsella esiintyviin tilannesidonnoihin tunnereaktioihin ja tarjoavat puhetta korvaavan kommunikaatiomenetelmän tunteiden tunnistamisen ja sanoittamisen tueksi. Tarkemmin säätelytaitojen harjoittamisen ja kanssasäätelyn yhteyttä monivammaisen lapsen myönteisen kehityksen edistämiseksi ei kenttähavainnoissa esiinny.

Ennakoiva ja kiireetön ympäristö

HOJKS-asiakirjat ohjaavat kuntouttavan ja pedagogisen toiminnan toteutumaan strukturoidun päiväjärjestyksen myötäisesti, jossa huomio kiinnittyy samankaltaisten toimintojen toistuvuuteen ja pysyvyyteen. Toiminnan ennakoinnin ohella asiakirjat viittaavat toistuvuuden edistäväksi monivammaisen lapsen turvallisuuden tunnetta.

Siirtymätilanteissa tulevia tapahtumia ennakoitaan kuvien avulla, vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Ympäristöön luodaan toistuvuutta, joka tukee lapsen tietoisuutta päiväjärjestyksen rakentumisesta. – HOJKS

Erityisopettajan haastattelussa ennakoiva ja turvallinen ympäristö rakentuu strukturoidun päiväjärjestyksen mahdollistamasta yhteenkuuluvuuden tunteesta, jota tavoitellaan samanaikaisten perustoimintojen myötä. Kasvattajatiimin sensitiivinen toimintakulttuuri luo päiväjärjestykseen rauhallisuutta, jonka erityisopettaja tarkentaa vahvistavan lapsen kokemusta yhteisesti jaetusta arjesta. Kenttähavainnoissa kasvattajat ennakoivat usein päiväjärjestyksen rakentumista ja siirtymiä kuvakommunikaatiota tukena käyttäen. Päiväjärjestyksessä esiintyvät säännöllisesti kuntouttava toiminta ja hoidolliset

perustoiminnot, joiden toteutumiseen kasvattajat varaavat merkittävän osan päivän rakentumisesta.

Päiväjärjestyksen rakentuminen pohjautuu hoidollisten perustoimintojen rauhalliseen aikataulutukseen. Kiireettömästi etenevä päiväjärjestys takaa ryhmän yhtenäisten perustoimintojen toteutumisen, vertaisten väliselle vuorovaikutukselle ja leikille sekä ryhmämuotoiselle pedagogiselle toiminnalle jäädessä rajatusti aikaa. – Kenttähavainto

Perustoimintojen lisäksi, päiväjärjestykseen sisältyvät useimmiten toteutuva aamukokoontuminen sekä leikkitoiminta, joka rakentuu kasvattajan ohjaamana monivammaisen lapsen yksilöllisiä leikkitaitoja edistäväksi.

7.4.2.3 Sosiaalinen oppimisympäristö: Yksilöllisten ja vertaisvuorovaikutustaitojen tukeminen ja vahvistaminen

Vuorovaikutustaitojen tukeminen

Vuorovaikutustaitojen tukeminen pohjautuu HOJKS- asiakirjoissa määritelmään havainnoida monivammaisen lapsen vuorovaikutustaitoja sekä olla aidosti läsnä kasvattajan ja lapsen välillä toteutuvan vuorovaikutuksen aikana. Vuorovaikutustaitojen tukemisen myötä asiakirjat esittävät tavoitteeksi lapsen aktiivisuuden ja osallisuuden lisäämisen ryhmätilanteissa.

Vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitoja harjoitellaan kasvattajan ja lapsen välisillä yksilöhetkillä, jotka vahvistavat aktiivisuuden ja osallisuuden toteutumista edellyttäviä taitoja. – HOJKS.

Erityisopettajan haastattelussa vuorovaikutustaitojen tukeminen toteutuu hellän kosketuksen mallintamisen myötä, jonka erityisopettaja tarkentaa toimivan yhteisesti jaettuna kommunikaatiokeinona ryhmän lasten välillä. Kenttähavainnoissa vuorovaikutustaitojen tukeminen rakentuu kasvattajien yhteisymmärryksestä vahvistaa kasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutussuhdetta sekä monivammaisen lapsen yksilöllisiä vuorovaikutustaitoja. Säännöllisen havainnoinnin myötä mahdollistuvat monivammaisen lapsen vuorovaikutusaloitteisiin reagoiminen. Kasvattajat luovat aloitteisiin pohjautuen vastavuoroisia vuorovaikutushetkiä, joissa esiintyvät aito läsnäolo ja molemminpuolisen yhteisymmärryksen varmistaminen. Ryhmätilassa toteutuvat usein kasvattajan ja lapsen väliset leikkihetket, joissa kasvattajat mallintavat lempeää kosketusta ja vuorovaikutuksen osapuolia arvostavaa kommunikaatiota.

Erilaisten kommunikaatiomenetelmien käyttö

Erilaisten kommunikaatiomenetelmien käyttöä tarkastellaan HOJKS-asiakirjoissa kehonviittomien, puhepainikkeen sekä PSC- ja valokuvien toimintaan tuomisella, jolla tavoitellaan vastavuoroisen vuorovaikutuksen toteutumista. Asiakirjat ohjaavat kasvattajia havainnoimaan sosiaalisessa ympäristössä monivammaiselle lapselle yksilöidyn kommunikaatiokeinojen toimivuutta vuorovaikutuksen yhteydessä.

Huomioidaan ja vahvistetaan voimaannuttavan vuorovaikutuksen myötä kommunikaation toteutumista. Kommunikaatiomenetelmien käytöllä tavoitellaan ilmaisumahdollisuuksien parantumista; mielipiteen ilmaisua, ymmärretyksi tulemistä ja valintojen tekemistä. – HOJKS.

PSC-kuvat ovat käytössä ennakoinnin apuna, puhepainikkeen edistäessä kuulumisten vaihtoa kodin ja päiväkodin välillä sekä tunteiden sanoittamisessa. – HOJKS.

Erityisopettajan haastattelussa esiintyy maininta tuetun kuvallisen kommunikaatiomenetelmän käytöstä, mutta tarkempi erittely menetelmän käytäntöön tuomisesta jää uupumaan.

Kasvattajatiimin jäsenet keskustelevat ja nauravat ruokailun aikana. Eräs lapsista alkaa nauramaan, johon opettaja reagoi; ”Mikä sinua naurattaa? On ihanaa, kun nauramme yhdessä”. Toinen lapsista huoneen toisella puolella äänтелеe naurun omaisesti, vaikkei näe tilannetta. Opettaja; Oi! Nauratko sinäkin siellä, onpa meillä hauskaa”. Lapsi koputtelee pöytään, johon opettaja vastaa koputuksella ja suurella hymyllä. Hän tulkitsee lapsen olevan tyytyväinen. – Kenttähavainto

Kenttähavainnoissa esiintyvät kasvattajien puhetta tukevan kommunikaatiomenetelmän käyttö siirtymien ennakoinnin yhteydessä sekä kehollinen ilmaisu ja tukiviittomat. Kehollisen ilmaisun ja viittomien käyttö yksilöidään lapsikohtaisesti, tämän tukiessa voimaannuttavan vuorovaikutuksen toteutumista. Lisäksi ryhmätilassa esiintyvät usein puhetta korvaavan puhepainikkeen käyttö tunteiden sanoittamisen yhteydessä.

Puhekommunikaation vahvistaminen

Erityisopettajan haastattelussa erityisopettaja mainitsee lapsen kielen kehitystä edistettävän selkeällä artikulaatiolla, avaamatta kuitenkaan tarkemmin käytännön tilanteita, joissa kielen kehityksen edistäminen mahdollistuu. HOJKS- asiakirjat ohjaavat toiminnassa käytettäväksi puhekommunikaation vahvistamista sosiaalisen tilan ja tunteiden sanoittamisen myötä.

Kasvattajien käytössä oleva kieli on rauhallista ja selkeästi artikuloitua, sanojen loppuosien kadotessa hetkittäin viimeisten tavujen hiljaisuutena. – Kenttähavainto.

Lapsi osoittaa mukia ja yrittää muodostaa esinettä vastaavaa sanaa. Kasvattaja huomaa tilanteen, muttei tuo lapsen pyrkimystä viestinnästä sanoiksi. Lapsi siirtää kätensä vastapuolelle ryhmätilaa sijoittuvaan kasvattajaan ja lapseen, johon kasvattaja reagoi nopeasti sanoittamalla, mitä lapsen osoittamassa suunnassa tapahtuu ja keitä paikalla olevat henkilöt ovat. – Kenttähavainto.

Kenttähavainnoissa kasvattajat sanoittavat usein yksilö- ja ryhmätoimintaa, hoidollisia perustoimintoja sekä sosiaalisen tilan rakentumista. Vertaisten välisissä kohtaamisissa kasvattajien käyttämä sanasto rakentuu tunne- ja leikkisanastosta, jonka toistuvuus esiintyy säännöllisenä.

Vertaisvuorovaikutuksen tukeminen

Vertaisvuorovaikutuksen tukeminen pohjautuu erityisopettajan haastattelussa fyysisen kosketuksen mahdollistamiseen sekä monivammaisen lapsen yksilöllisen taitotason huomioimiseen vuorovaikutteisen toiminnan rakentumisessa. Kosketuksen erityisopettaja viittaa yhdistäväksi kommunikaatiokeinoksi monivammaisten lasten välisessä vertaisvuorovaikutuksessa.

”Monelle se kosketus on äärimmäisen tärkeä. Et pääsee halaamaan, lähelle ja tunnustelemaan. Ja katsomaan läheltä. Annetaan se mahdollisuus mennä sinne kaverin lähelle, tietysti niissä rajoissa sitten, että joillakin on vähän rajummat otteet. Siinä ollaan sit vieressä ja tuetaan sitä toivottavaa käytöstä.” – Erityisopettaja

”Suurin osa on ainakin jossain määrin kiinnostunut toisista lapsista. Niin kyllä se on tosi hyvä, että he on tämmöisessä ryhmässä. Eivät tietenkään toistensa kaltaisia täysin ole, mutta jollain lailla samankaltaisia. Tai ainakin harjoittelevat samoja asioista, et voivat olla yhdessä.” – Erityisopettaja

HOJKS-asiakirjoissa tavoitteeksi asetetaan vertaisten välisen vuorovaikutuksen ja yhteisleikin rakentaminen monivammaisen lapsen taitotasoon suhteutettuna. Tarkemmin vertaisvuorovaikutuksen yhteyttä monivammaisen lapsen myönteiseen kehitykseen ei asiakirjoissa tarkastella. Kenttähavainnoissa kasvattajat motivoivat lasta vertaisvuorovaikutukseen tuomalla lapset satunnaisesti yhteen sekä tarjoamalla mahdollisuuksia pienryhmätoiminnan ja leikin rakentumiseen. Luonnollinen vertaisvuorovaikutus monivammaisten lasten välillä toteutuu harvoin, yksilöllisen taitotason luodessa haasteita vuorovaikutteisissa tilanteissa toimimiseen. Kasvattajat mallintavat vastavuoroisen vuorovaikutuksen toteutumista, hellää kosketusta sekä

kommunikaatiomenetelmän käyttöä, joka näyttäytyy kenttähavainnoissa vertaisvuorovaikutuksen toteutumista edistävän taidon harjoittamisena.

Intervention myötä tuettu vuorovaikutus

HOJKS-asiakirjoissa vertaisvuorovaikutuksen tukeminen intervention myötä pohjautuu yhteisleikin rakentumiseen sekä siirtymätilanteiden huomiointiin vertaisvuorovaikutuksen toteutumista edistävänä kohtaamisena. Asiakirjat ohjaavat kasvattajan rooliin kuuluvaksi leikkitaitojen sekä kosketuksen ja voiman käytön säätelyn mallintamisen vertaisvuorovaikutuksen yhteydessä.

Tavoitteena toimii tarkoituksen mukainen leluilla leikkiminen, oman vuoron odottamisen harjoittelu sekä oman mielipiteen ilmaiseminen leikin kulusta. Leikkitilanteissa kasvattajat ohjaavat leikkivälineiden käyttöä mallintaen ja ohjaten lasta toimimaan toivotulla tavalla. – HOJKS

Tavoitteena toimii sosiaalisen osallisuuden lisääminen siirtymätilanteissa. – HOJKS

Erityisopettajan haastattelussa esiintyy maininta kasvattajan ja lapsen sekä vertaisten välille rakentuvasta leikistä, joka tarkentuu toteutuvaksi ennalta suunnitellun ja vapaan ohjatun leikin aikana. Kasvattajan rooliin erityisopettaja yhdistää leikkitaitojen mallintamisen, aktiivisen läsnäolon sekä lapsiryhmän leikkitoiminnan integroimisen talon muihin ryhmiin.

”Pääsääntöisesti on yksittäisleikkiä. Jos lapset sattuvat olemaan samassa tilanteessa, voi esiintyä rinnakkaisleikkiä. Tutkiminen on osa leikkitoimintaa. Harvoin kuitenkaan onnistuu leikki, jossa on selkeästi jaetun leikin tilanne. Pitkälle kehittynyttä leikkiä ei ole.” – Erityisopettaja

”Välillä käydään tossa naapuriryhmässä leikkimässä, mutta ei siitä oikeastaan leikkiä tuu. Se toimii ihan eri tavalla, kun on tän tyyppinen porukka, jotka leikkii ihan eri tavalla.” – Erityisopettaja

Kenttähavainnoissa intervention käsite rakentuu kasvattajien luomista pienryhmä- ja leikkitoiminnoista sekä siirtymistä, joissa esiintyvät säännöllisesti tietoinen vertaisvuorovaikutuksen toteutumista edistävä toiminta.

Kasvattaja ennakoi lapselle kuvakommunikaatiota tukena käyttäen tulevan siirtymän eteistilaan. Lapsi ohjataan menosuuntaan, jossa vastassa odottaa eräs vertaisista. ”Oi, katsopa kuka siinä on, silitetään näin hellästi ja tervehditään”, opettaja sanoo. Lasten kohtaaminen kestää hetken, sille annettaessa aikaa, jonka jälkeen siirtymä eteenpäin jatkuu. – Kenttähavainto

Leikkiä tarkasteltaessa, kasvattajat luovat satunnaisesti ennalta suunniteltuja leikkitoimintoja, joissa vertaisten välinen leikki näyttäytyy konkreettisenä tavaroiden tutkimisena ja oman vuoron harjoitteluna leikkivälineiden käytön yhteydessä. Kasvattajat tukevat rakennettuja leikkitalanteita mallintamalla leikin vaiheittaista kulkua sekä leikkivälineiden käyttöä. Lapsen taitotason luodessa haasteita vertaisten välisen leikin toteutumiseen, kiinnittävät kasvattajat huomiota toivotun käytöksen ohjaamiseen ja sen sanoittamiseen.

Pedagogiset ratkaisut toiminnassa

Erityisopettajan haastattelussa pedagoginen toiminta rakentuu käsitykselle ryhmän yhteisesti jaetusta strukturoidusta arjesta, joka tukee monivammaisen lapsen tunnetta ryhmään kuuluvuudesta.

”On se ihan eri asia, että toimit yksin avustajan kanssa ja muut menee jossain. Tai vaikka oisit samassa tilassa, mutta se tahti on eri. Et kyllä se varmaankin lapsistakin tuntuu erilaiselta, kuin se, että nyt yhdessä tehdään kaikki. Tuetaan sitä, että heillä ois jotenkin, he ois läsnä siinä ja mukana ja tietoisia siitä mitä tapahtuu. – Erityisopettaja

Kenttähavainnoissa esiintyvät yksilötoiminta ja pienryhmämuotoinen pedagogiikka, joissa kasvattajat edistävät monivammaiselle lapselle yksilöityjen vuorovaikutus-, kommunikaatio- ja leikkitaitojen kokonaisuutta sekä perustoiminnoista suoriutumista. Ryhmämuotoinen pedagogiikka toteutuu säännöllisemmin hoidollisten perustoimintojen yhteydessä, verrattaessa ennalta suunniteltuun ohjattuun pedagogiseen toimintaan. Perustoiminnot toteutuvat strukturoidusti koko ryhmän kesken, kasvattajien varatessa niiden toteutumiseen merkittävän osan päivän rakentumisesta. HOJKS-asiakirjoissa pedagogisia ratkaisuja toiminnassa ei eritellä.

8 Tutkimustulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Varhaiskasvatuksen erityisryhmien fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö rakentuvat tukemaan monivammaisen lapsen osallisuuden ja vuorovaikutuksen toteutumista toisistaan riippuvaisina kokonaisuuksina, yksittäisen oppimisympäristön mahdollistaessa tuen rakentumisen vain osittain. Tällä viitataan näkemykseen, jossa esimerkiksi ryhmätila ei yksinään riitä vaikuttamaan osallisuuden kautta toteutuvaan oppimiseen (mm. Nuikkinen 2009, 95). Ryhmätilan, toisin sanoen fyysisen oppimisympäristön toimiessa muiden tekijöiden välityksellä, mahdollistaa se vastavuoroisesti sosiaalisten suhteiden sekä osallisuuden toteutumisen tarkoituksenmukaisella rakentumisellaan. Varhaiskasvatuksen erityisryhmien oppimisympäristöjä voidaan luonnehtia Säljön (2010) määritelmän mukaisesti sosiaalisesti järjestäytyneinä lähikehityksen vyöhykkeinä, joissa sosiaaliset normit ja käytänteet tuodaan osaksi monivammaisen lapsen kehitystä vuorovaikutteisen toiminnan myötä.

Tässä tutkimuksessa osallisuutta ja vertaisvuorovaikutusta edistävä fyysinen oppimisympäristö näyttäytyy avoimena, esteettömänä ja visuaalisesti selkeänä ryhmätilana. Huonekalut ja välineistö asettuvat tilojen reunoille, muodostaen oppimisalueita. Seinät ovat vaaleat ja puhtaat, niissä esiintyessä vain tarkoin aseteltuja kuvasymboleja, jotka viestivät tilan tai välineistön käyttötarkoituksesta. Avoin, esteetön ja visuaalisesti selkeä ryhmätila mahdollistaa monivammaiselle lapselle kyvyn hahmottaa fyysisen ja sosiaalisen ympäristön rakentumista sekä hakeutua vuorovaikutteisiin toimintoihin itsenäisen tai avustetun liikkumisen myötä (mm. Knauf 2018). Mathews ja Lippmanin (2020) tutkimuksessa oppimisalueittain jäsenyvien tilojen fyysisillä vihjeillä pyrittiin vaikuttamaan lapsen sosiaaliseen toimintaan sekä käyttäytymisodotusten omaksumiseen. Tavoitteellisesti suunnitellun ja jäsennetyn ryhmätilan voidaan siis määritellä tässä tutkimuksessa edistävän lapsen kykyä tutkia ympäristöä, olla osa vertaistoimintaa sekä oppia leikin myötä (mm. Berris & Miller 2011; Syrjämäki ym. 2017). Ryhmätilan näyttäytyessä erillisten pienten huoneiden muodostamana kokonaisuutena, vaatii se apuvälinein toimivien lasten jakautumista erillisiin huoneisiin, heikentäen monivammaisen lapsen osallisuuden toteutumista vertaisryhmänsä toimintaan.

Monivammaisen lapsen toimiessa pitkälti liikkumista tukevien apuvälineiden avulla, ovat lapsen position sekä työskentelyasennon arviointi tärkeässä roolissa tarkasteltaessa pedagogiseen toimintaan sitoutuneisuutta sekä sosiaalisen osallisuuden toteutumista (mm. Pihlaja, Salminen & Lahdenperä-Mustajärvi 2018). Näyttää siltä, että kehityksessä esiintyvien erityispiirteiden luodessa perustan kuntouttavan ja pedagogisen toiminnan rakentumiselle, ohjaavat yksilölliset tavoitteet päätöksen tekoa pohdittaessa, tavoitellaanko fyysisessä oppimisympäristössä position myötä esimerkiksi fyysisen kuntoutuksen vai vuorovaikutteisen toiminnan rakentumista. Vertaisten asettuessa osaksi puolikaarta, vastakkain sekä samantasoisesti suhteessa toisiinsa, mahdollistuvat kasvattajan kannattelemana vertaisten välisen vuorovaikutuksen sekä leikin toteutuminen. Fyysisen kuntouttamistarpeen ollessa suuri, jäävät osallisuuden sekä vertaisten välisen vuorovaikutuksen tukeminen position mukauttamisen myötä kuitenkin verrattain vähemmälle.

Osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen toteutumista edistävä psyykinen oppimisympäristö rakentuu kasvattajan läsnäolon, yksilöidyn tuen sekä strukturoidun ja ennakoitavan toiminnan käsitteistä, jotka yhdistyvät emotionaalisen hyvinvoinnin sekä myönteisen ilmapiirin ylläpitämiseen. Varhaiskasvatuksen erityisryhmien kasvattajien toiminnasta voidaan erotella emotionaalisen ja ohjauksellisen tuen muotoja, jotka peilautuvat myönteisen tunneilmapiiriin rakentumiseen sekä lapsen sitoutumiseen ryhmässä esiintyvää vuorovaikutteista toimintaa kohtaan (mm. Aydoğan, Farran & Sağsöz 2015). Sensitiivinen läsnäolo, myönteinen ele- ja olemuskieli sekä vuorovaikutuksen kannattelu viestivät kasvattajan tarjoamasta tuen laadusta (mm. Aydoğan, Farran & Sağsöz 2015; Pianta, Downer & Hamre 2016). Kasvattajien tietoinen läsnäolo sekä sitoutuneisuus vuorovaikutteiseen toimintaan näyttäytyvät oppimisympäristössä kuitenkin vain hetkittäin osallisuutta ja vertaisvuorovaikutusta tukevana. Strukturoidun toiminnan toteutuminen sekä pysyvyys vaihtelivat tutkimuksessa merkittävästi, joka osaltaan peilautui kasvattajien lisäksi myös lasten sitoutumattomuuteen vuorovaikutteista toimintaa kohtaan. Ympäristöön rakentuva säännöllisyys ja struktuuri luovat lapselle kokemuksen turvasta, vaikuttaen merkittävästi aktiivisen sitoutuneisuuden ylläpitämiseen oppimisprosessissa (Venninen & Leinonen 2013; Baebler & Walker 2014, 36; Connors-Burrow ym. 2017; Rimm- Kaufman ym. 2009).

Viimeisenä, osallisuutta ja vertaisvuorovaikutusta edistävän sosiaalisen oppimisympäristön nähdään tässä tutkimuksessa rakentuvan vuorovaikutus- ja vertaisvuorovaikutustaitojen, kielen ja kommunikaation sekä leikkitaitojen harjoittamisen kokonaisuudelle. Edellä mainitut käsitteet kannattelevat yksilöllisten ja vertaisvuorovaikutustaitojen tukemista ja vahvistamista, vastaten näin monivammaisen lapsen myönteisen osallisuuden toteutumiseen. Monivammaisen lapsen sosioemotionaalinen kehitys näyttäytyy vaiheittaisena prosessina, joka toteutuakseen edellyttää yksilöityä tukea ja ohjausta. Sosioemotionaalisten taitojen harjoittelussa lähdetään liikkeelle sosiaalisten ydintaitojen omaksumisesta kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa, jonka jälkeen osaksi vuorovaikutteista toimintaa tuodaan vaiheittain vastavuoroisuuden sekä säätely-, kommunikaatio- ja leikkitaitojen harjoittaminen ja tukeminen. Osallisuutta edistäviä sosioemotionaalisia taitoja harjoitellaan ryhmäkohtaisesti vaihdellen kasvattajien luomissa yksilö-, pienryhmä- ja leikkitoiminnoissa sekä siirtymissä, toimintoja kuvattaessa intervention käsitteellä. Interventioiden aikana käytössä ovat yksilöidyt tukijärjestelyt, joilla viitataan emotionaaliseen ja ohjaukselliseen tukeen sekä liikkumista ja keskittymistä edistävien apuvälineiden ja monipuolisten kommunikaatiomenetelmien käyttöön. Lähikehityksen vyöhykkeellä viestinnän kehittyessä monipuolisemmaksi jaettujen kommunikaatiomenetelmien käytön myötä, vahvistuu lapselle kokemus itsestä yhteisön tasavertaisena jäsenenä (Launonen 2007, 8, 114).

Osallisuus vertaisryhmän toimintaan sekä vertaisvuorovaikutukseen nähdään toteutuvaksi korostuneimmin leikkitoimintojen yhteydessä (mm. Suhonen, Nislin, Alijoki & Sajaniemi 2015, 289; Säljö 2010, 67; Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä 2015), vaikka leikin rakentumista jo itsessään yksinleikin muodossa voidaan pitää haasteellisena monivammaiselle lapselle. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuutta vuorovaikutteisiin leikkitilanteisiin edistettiin tämän tutkimuksen tuloksissa kasvattajan toimesta toteutuvan leikin havainnoinnin, läsnäolon, sensitiivisen ohjauksen sekä kommunikaation tukemisen myötä (mm. Syrjämäki, Pihlaja & Sajaniemi 2018). Osa kasvattajien rakentamista vuorovaikutteisista leikkitilanteista näyttäytyvät kuitenkin vain vertaisten välistä yhdessä oloa edistäväksi, aidon vertaisvuorovaikutuksen jäädessä uupumaan.

Monivammaisen lapsen osallisuuden toteutuminen näyttäytyy tässä tutkimuksessa moniulotteisena prosessina, joka toteutuakseen edellyttää jokaisen oppimisympäristön läsnäoloa. Fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön rakentumista kuvaavasta kokonaisuudesta voidaan tunnistaa laadukkaita elementtejä, joskaan niiden esiintyvyys yksinään ei riitä tukemaan monivammaisen lapsen osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen toteutumista varhaiskasvatuksen erityisryhmissä. Oppimisympäristöissä esiintyvä kasvattajan toiminta voidaan yhdistää Rogoffin (2008) teoriassa esiintyvään ohjatun osallisuuden (guided participation) käsitteeseen, jonka nähdään tukevan monivammaisen lapsen osallisuutta yhteisönsä toimintaan (vrt. Rogoff 2008, 3–6). Kasvattajien toiminnasta välittyvä tietoisuus oppimisympäristöihin liitettävien elementtien yhteydestä myönteiselle osallisuudelle näyttöä kuitenkin vaihtelevana, joka osaltaan loi eroavaisuuksia ympäristöjen sisällölliselle rakentumiselle ja näin osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen toteutumiselle.

Brennan (2007) pohtii tutkimuksessaan osallisuuden puutoksen merkitystä yksilön kehitykselle, mikäli oppimisympäristöstä puuttuvat vuorovaikutukseen perustuvat oppimistilanteet. Varhaiskasvatuksen erityisryhmien yksilöllisen ja segregoidun luonteen takia sosiokulttuuriseen teoriaan pohjaava näkemys oppimisen yhteisöllisyydestä sekä pienen lapsen aidosta pyrkimyksestä toimia osallisena yhteisössään, unohtuu herkästi. (Brennan 2007.) Tästä syystä osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen toteutumista edistävien taitojen harjoittamisen, tukemisen ja ylläpitämisen tulisi asettua koko kasvattajatiimin jaetuksi tavoitteeksi sekä osaksi toimintakulttuuria monivammaisten lasten varhaiskasvatuksen erityisryhmissä. Osallisuuden toistuva vähäisyys ja vertaisryhmästä ulkopuolelle jääminen ovat yhteydessä lapsen heikentyneeseen hyvinvointiin (Viitala 2014, 162–163), jolloin tärkeäksi nousee kehityksessä esiintyvien erityispiirteiden huomioiminen osana yhteisön osallisuuden kulttuurin rakentumista.

9 Pohdinta

Tämä maisterintutkielma kuvaa monimenetelmällistä tapaustutkimusta, jossa laadullisen tutkimuksen piirteet kannattelevat tutkimusprosessin rakentumista. Laadulliselle tutkimukselle ominaisena, toimii tutkija tutkimuksensa keskeisenä työvälineenä, edellyttäen tutkijaa tarkastelemaan metodologisia ratkaisuja sekä ottamaan kantaa työnsä luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 1998, 306). Tutkijan ja tutkimuskohteen välinen vuorovaikutus sekä tutkijan kyky reflektoida tutkimusprosessinsa etenemistä, ovat välttämätön edellytys luotettavan tutkimuksen toteutumiselle ja sen arvioinnille. Pyrittäessä todellisuuden kuvaamiseen, on tärkeää arvioida tutkimusprosessin ja tutkimustulosten luotettavuutta sekä tutkimuseettisiä kysymyksiä. (Aalto & Puusa 2020, 338–344.)

Tutkimusprosessi aloitettiin hakemalla tutkimukseen osallistuneelta kunnalta tutkimuslupaa. Lupahakemukseen liitettiin tutkimuseettinen pohdinta (LIITE 1), tietosuojaseloste (LIITE 2) sekä tutkimussuunnitelma, jossa esitettiin määritelmä aineistonkeruun ja analyysin tavasta. Tutkimuksen kohdistuessa ihmisiin sekä heidän ympärilleen luomaan sosiaaliseen yhteisöön, asettui tutkimuksen lähtökohdaksi tutkittavien henkilöiden luottamus tutkijaan ja tutkimusprosessiin. Tutkielman keskeisenä eettisenä periaatteena toimikin avoimuus sekä tutkittavien oikeuksien ylläpitäminen läpi tutkimusprosessin. Tutkimusidea esitettiin kaupungin asiantuntijalle, jonka jälkeen koolle kutsuttiin tutkimuksen kontekstina toimivien kolmen varhaiskasvatyksen johtajat. Kyseisellä kokoonpanolla tarkasteltiin vaihtoehtoisia näkökulmia tutkimustehtävän muodostumiseksi. Ylemmän tahon kanssa toteutuneen keskustelun myötä sovittiin tapaaminen tutkittavien ryhmien työntekijöiden kanssa, tapaamisen sisältönä toimiessa tutkimustehtävän esittely sekä menetelmällisten aineistonkeruutapojen havainnollistaminen. Tutkimukseen osallistuminen esiteltiin vapaaehtoisena ja tutkittavien ryhmien työntekijöiltä kysyttiin luvat tutkimusaineiston tuottamiseen. (LIITE 3) Tutkittavissa ryhmissä toimiessa alaikäisiä monivammaisia lapsia, haettiin tutkimukseen osallistumiseen ja henkilötietojen käyttämiseen lupaa myös lasten huoltajilta, tutkimuksen saatekirjeen yhteydessä. (LIITE 4). Kirjallisesti saadut osallistujasuostumukset dokumentoitiin huolellisesti. (TENK 2019, 8–9.)

Laadullisen tutkimuksen tavoin, tässä tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin tarkastelu kohdistuu tutkimusprosessin etenemiseen sekä tutkimukseen valittujen metodologisten lähestymistapojen ja menetelmien tarkoituksenmukaisuuteen tutkimustehtävään vastattaessa (Aaltio & Puusa 2020, 334–399.) Tutkimusprosessin avoimuus jo tutkimuksen toteutuksen aikana yhdistyi eettisyyden periaatteisiin, tutkittavilla ollessa mahdollisuus saada tietoa tutkimuksen toteutuksesta, kerättävän tutkimusaineiston sisällöstä ja käsittelystä sekä aineiston suunnitellusta säilyttämisestä (TENK 2019, 8–9). Itse tutkimusprosessin luotettavuutta tarkastellaan realistisen luotettavuusnäkökulman mukaisesti, käsitteen viitattaessa tutkimustekstissä esiintyvien teoreettisten ja metodologisten näkökulmien kelpoisuuteen. Realistinen luotettavuusnäkemys rakentuu validiteetin käsitteelle, jonka avulla voidaan arvioida tutkimuksen pätevyyttä kuvata tutkittavaa ilmiötä. Tarkemmin tarkasteltuna, validiteetin käsite jakautuu ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti viittaa tutkimuksen yleistettävyyteen ja sisäinen validiteetti tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen tarkoituksenmukaisuuteen. (Metsämuuronen 2011, 51, 101; Ronkainen ym. 2014, 130–131.)

Tutkimuksessa käytetään etnografista tutkimusotetta, tarkoituksena ymmärtää ja analyttisesti kuvata varhaiskasvatuksen erityisryhmien oppimisympäristöjen rakentumista osallistavan havainnoinnin keinoin (ks. Metsämuuronen 2011, 98). Ennen tutkimusaineiston keräämistä, keskustelin työntekijöiden kanssa havainnoinnista aineistonkeruumenetelmänä. Ryhmän työntekijöillä oli mahdollisuus sanoa, mikäli he toivoivat aineistonkeruun keskeytymistä tai tutkimusaineiston tuottamisesta pois jättäytymistä. Jotta vältyttiin aiheuttamasta tarpeetonta häiriötä tutkittaville, toteutettiin tutkimuskohteessa ennakkoperehtyminen tutkittavan ryhmän toimintakulttuuriin. Näin havainnointiaineisto aineistonkeruumenetelmänä oli mahdollista suunnitella ja toteuttaa niin, että se ei häirinyt ryhmän työntekijöitä, lapsia tai arkitoimintaa. (TENK 2019, 8). Osallistavan havainnoinnin kohdistuessa pedagogiseen ja kuntouttavaan ryhmä- ja yksilötoimintaan sekä perustoimintoihin ja siirtymiin, toivottiin eräässä ryhmässä ruokailutilanteiden rauhoittamista lasten etua ajatellen. Tämä rajasi osittain kyseisessä ryhmässä perustoimintoihin liitettävien havaintojen määrää, joka saattoi vaikuttaa tutkimustulosten rakentumiseen ja niiden tulkintaan kyseisen ryhmän kohdalla.

Tutkijan roolissa keräsin havainnoinnille rakentuvaa tutkimusaineistoa itse, toimien vuorovaikutuksessa ryhmän työntekijöiden sekä lasten kanssa. Vietin tutkimukseen osallistuneissa ryhmissä yhteensä 15 päivää (5 päivää/ ryhmä), havainnoinnin jakautuessa tasaisesti sekä aamu- että iltapäiville. Useamman havainnointikerran myötä pyrittiin vahvistamaan aineistonkeruumenetelmän tarkkuutta. Havainnointiaineistoa täydennettiin haastattelemalla ryhmien erityisopettajia sekä tarkastelemalla lasten henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia. Etnografiselle tutkimukselle ominaisesti, aineistonkeruu perustui monipuolisten menetelmien käytölle ja aineistonkeräämiselle, joka mahdollisti tutkimustehtävän moniulotteisen tarkastelun, lisäten näin tutkimusotteen validiutta (Eskola & Suoranta 1998, 315). Aineistonkeruun prosessi, analyysi sekä tutkimustulosten tulkinta pyrittiin toteuttamaan objektiivisesti. Tutkimuskohteen tarkastelu ja kuvaus ilman ennako-olettamuksia tai tutkimuksen lopputulosten kannalta tutkimusta ohjaavia arvoja vahvistui, tutkimuskohteen ollessa entuudestaan vieras. (Aaltio & Puusa 2020, 339–340). Objektiivisuutta saattoi lisätä myös osallistavan havainnoinnin yhteydessä käytyjen keskustelujen jakaminen, omaan tutkimukseensa aineistoa keräävän tutkijan kanssa.

Aineiston analyysin yhteydessä henkilötietoja sisältävä tutkimusaineistoa käsiteltiin vastuullisesti ja lainmukaisesti. Tutkittavien tunnistetiedot on poistettu aineistosta täysin, eikä tutkimuskohteena toimivia ryhmiä ole mahdollista tunnistaa. Analyysiosion luotettavuuden tarkastelu rakentuu analyysin arvioitavuuteen ja toistettavuuteen. Valittujen menetelmien tarkka kirjaaminen ja perustelu filosofisten lähtökohtien myötä, ovat keinoja lisätä tutkimuksen sisäistä validiteettia (Eskola & Suoranta 1998, 339). Tutkielmassa ollaan pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti ja yksiselitteisesti aineiston käsittelyä, analysointia sekä tulosten rakentumista. Menetelmällisten valintojen perustelulla ja analyysin vaiheittaisella jäsentämisellä tavoitellaan tutkimuksen toistettavuutta myös muissa varhaiskasvatuksen erityisryhmissä. Aineistonkeruun ja analyysin toistettavuuteen myötä yhdistyy reliabiliteetin käsite, osana luotettavuuden tarkastelua. Reliabiliteetti havainnollistaa siis tutkimustulosten toistettavuutta sekä tutkimusaineiston sisältämiä ristiriitaisuuksia. Tutkimuskohteena toimiessa varhaiskasvatuksen erityisryhmissä rakentuvat oppimisympäristöt, ovat tulokset ja tulkinnan kontekstisidonnaisia. Tällöin on siis mahdotonta olettaa, että tutkimuksen toistolla tai etnografiselle tutkimukselle ominaisilla aineistonkeruumenetelmillä saavutettaisiin täysin samanlaisia tuloksia. (Aaltio & Puusa 2020, 343).

Analyysin myötä mahdollistuneet tulkinnat perustuvat useisiin otteisiin kerätystä tutkimusaineistosta, aineiston näyttäytyessä kattavana ja monipuolisena. Ryhmäkohtaisesti tutkimusaineistoja yhdistävässä analyysissä syntyivät teemat, jotka toistuvat samankaltaisina jokaisessa tutkimukseen osallistuneessa ryhmässä. Tämä tukee reliabiliteetin toteutumista monitapaustutkimukseen osallistuneiden ryhmien kesken. Yhteisten oppimisympäristöjen rakentumista ohjaavien teemojen sisällöllinen rakentuminen näyttäytyi kuitenkin vaihtelevana. Tutkielman tulosten yleistettävyydestä tekee haasteellista tulosten vaihtelevuus jo tapauskohtaisesti ryhmien kesken sekä otoksen pieni koko. Etnografiselle tutkimukselle ominaista onkin tulosten yleistettävyyden haasteellisuus, kun pyrkimyksenä on tutkia tietyn ryhmän tai tapauksen rakentumista ja toimintaa (Metsämuuronen 2011, 101).

Kvalitatiivisten menetelmien avulla on mahdollista luoda syvällistä, mutta heikosti yleistettävää tietoa. Kvantitatiivinen menetelmä sen sijaan mahdollistaa pinnallisen, mutta luotettavan tiedon saannin. Tässä tutkimuksessa sekä kvalitatiivinen, että kvantitatiivinen osuus perustuivat laadullisen aineiston analysoinnille ominaisesti tutkijan omiin tulkintoihin, joka korostaa tulosten paikkansa pitävyyttä vain tapauskohtaisesti (Alasuutari 2011, 101.) Tulosten yleistettävyyden ollessa haasteellista, voidaan jatkotutkimusaiheeksi esittää monivammaisen lapsen osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen toteutumisen tutkiminen suuremman otannan myötä. Tutkimusaineiston keräämisen ohella kasvattajat viestivät ylemmän tahon kiinnostuksen puutteellisuudesta erityisryhmän toiminnan arviointia sekä kasvattajatiimille suunnattua tukea kohtaan. Tietoisuus varhaiserityiskasvatusta ohjaavan asiakirjan sisältämästä määritelmästä osallisuuden toteutumiselle oli kuultavissa kasvattajien keskusteluissa, mutta ajatusten tuominen käytännön toimintaan ilman ylemmän tahon sitoutumista osallisuuden kulttuurin tukemiseen, näyttäytyy haasteellisena. Tästä syystä jatkotutkimusaiheena laajemman otannan myötä, olisi tarkastelu syytä siirtää varhaiskasvatuksen erityisryhmästä ylemmille tahoille. Esimerkiksi Weckström ym. (2021) havaitsivat tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen osallisuuden kulttuurin rakentuvan vuorovaikutteisen ja vastavuoroisen johtamiskulttuurin kautta, joka edisti kasvattajia arvioimaan, kehittämään sekä tuomaan uusia ilmiöitä osaksi toimintakulttuuria. Varhaiskasvattajat asettivat tutkimuksessa tavoitteeksi osallisuuskulttuurin luomisen yhdessä johtajan kanssa, tavoiteltaessa yhteisön jokaisen jäsenen osallisuutta yhteisölliseen pedagogiikkaan. (Weckström ym. 2021.)

Toisena jatkotutkimusaiheena toimii varhaiskasvatuksen segregoitujen ryhmien osallisuutta edistävän pedagogiikan sekä toimintaan integroitujen tukijärjestelyjen yksityiskohtaisempi tarkastelu. Leikin asettuessa varhaiskasvatuksen pedagogiikan lähtökohdaksi (Pihlaja & Viitala 2017, 19; Ukkonen- Mikkola 2018; 6–7; Pramling Samuelsson & Pramling 2014, 177–178), nousee tärkeäksi tutkia monivammaisten lasten välisen leikin rakentumista. Tässä tutkimuksessa monivammaisten lasten välisen leikin tukeminen osoittautui riittämättömäksi, tarkasteltaessa leikin myötä toteutuvaa osallisuutta vertaisryhmän toimintaan. Myös Suhonen ym. (2015) esittävät integroiduissa erityisryhmissä toteutetussa tutkimuksessaan, osallisuutta edistävään leikkikäyttäytymiseen sekä sosiaaliseen kommunikaatioon suunnatun tuen olleen heikkoa (Suhonen ym. 2015.) Monivammaisille lapsille suunnatut erityisryhmät ovat merkittävässä roolissa, niiden mahdollistaessa työntekijä- lapsi suhdelukujen myötä laadukkaan tuen tarjoamisen ja näin mahdollisuuden osallisuuteen osana sosiaalista yhteisöä. Tästä syystä on tärkeää ylläpitää, mutta myös tämän tutkimuksen tuloksiin perustuen kehittää monivammaisille lapsille suunnattujen erityisryhmien osallisuutta edistävää pedagogista toimintaa.

Lähteet

- Acar, I. H., Hong, S-Y. & Wu, C.R. (2017). Examining the role of teacher presence and scaffolding in preschoolers' peer interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 866–884.
- Ahonen, L. (2017). *Vasun käyttöopas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (2019). Kehityksen yksilöllisyyden ymmärtäminen ja oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 22–39). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aydoğan, C., Farran, D. C. & Sağsöz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618.
- Barab, S. A. & Duffy, T. (2012). From practice fields to communities of practice. Teoksessa D. Jonassen & S. Land (toim.), *Theoretical foundations of learning environments* (s. 29–65). New York: Routledge.
- Barton, E. E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children*, 8(4), 489–506.
- Barton, E.E. & Smith, B.J. (2015). Advancing high quality preschool inclusion: a discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Education*, 35(2), 69–78.
- Berthelsen, D. (2009). Participatory Learning. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.), *Participatory learning in the early years* (1–11). New York: Routledge.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and post-vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*, 7(3), 371–388.
- Brennan, M. (2007). Beyond childcare- how else could we do this? Sociocultural reflections on the structural and cultural arrangements of contemporary Western childcare. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(1), 1–9.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303–318.
- Brotherus, A. & Kangas, J. (2018). Leikkiympäristön haasteet ja rajoitukset osallisuudelle. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (s. 20–34). Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.

- Conners-Burrow, N. A., Patrick, T., Kyzer, A. & McKelvey, L. (2017). A preliminary evaluation of research: Training early childhood teachers to support children's social and emotional development. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 187–199.
- Corsaro, W.A. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press
- Corsaro, W. A. (2018). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Gaskin
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M. & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 248–256.
- Fox, C. K. (2009). Learning Environment: An Overview. *Journal of Family Consumer Sciences Education*, 27(4), 30–44.
- Gaskins, S. (2014). Children's play as cultural activity. Teoksessa L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (toim.), *SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (31–42). London: SAGE Publications.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108.
- Hellström, M. (2010). *Sata sanaa kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Horn, E. & Kang, J. (2012). Supporting young children with multiple disabilities: What do we know and what do we still need to learn? *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 241–248.
- Howes, C., Hamilton, C. E. & Matheson, C.C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65(1), 253–263.
- Hurmerinta, L. & Nummela, N. (2020). Monimenetelmätutkimus. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus Oy [E-kirja]
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (2014). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (s. 7–31). Helsinki: Ethnos.

- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. [E-kirja]
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2011). Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day-care centers? *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 237–253.
- Kamara, D., Walton, K. & Witwer, A. N. (2020). Socioemotional and autism spectrum disorder screening for toddler in early intervention: Agreement among measures. *Journal of Early Intervention*, 42(4), 359–380.
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy.* Helsinki: Unigrafia.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 17–63). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Katz; S. J., Conway, C.C., Hammen, C. L., Brennan, P.A. & Najman, J.M. (2011). Childhood social withdrawal, interpersonal impairment, and young adult depression: A mediational model. *Journal of Abnorm Child Psychol*, 39(8), 1227–1238.
- Kauppara, J., Sipari, S. & Suhonen-Polvi, H. (2016). Lapsen kokonaiskuntoutus kehitysympäristössään. Teoksessa I. Autti-Rämö, A-L. Salminen, M. Rajavaara & A. Ylinen (toim.), *Kuntoutuminen.* (172–183) Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. [E-kirja]
- Kehitysvamma-alan verkkopalvelu, vernerinet (2020). *Mitä kehitysvammaisuus on?* Luettu 26.12.2021 <https://verneri.net/yleis/mita-kehitysvammaisuus-on>
- Kehitysvamma-alan verkkopalvelu, vernerinet (2022). *Mitä kehitysvammaisuus on?* Luettu 10.5.2022. <https://verneri.net/yleis/mita-kehitysvammaisuus-on>
- Ketonen, R., Kontu, E., Lahtinen, R., Pesonen, H. & Tuomi, E. (2018). Kehitysvammaisuus, autismikirjo ja lapsen tuen tarve. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 287–303). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kibler, A. (2017). Peer interaction and learning in multilingual settings from a sociocultural perspective: Theoretical insights. *International Multilingual Research Journal*, 11(3), 199–203.
- Kirvesniemi, T., Poikolainen, J. & Honkanen, K. (2019.) The Finnish day-care center as an environment for learning social-emotional well-being. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 26–46.

- Kivirauma, J. (2008). *Muuttuvat marginaalit: Näkökulmia vammaistutkimukseen*. Helsinki: Kehitysvammaliitto. Luettu 8.5.2022 <https://www.kehitysvammaliitto.fi/wp-content/uploads/kehitysvammaliiton-tutkimuksia-1.pdf>
- Knauf, H. (2018). Visual environmental scale: Analyzing the early childhood education environment. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 43–51.
- Knauf, H. (2019). Physical environments of early childhood education centers: Facilitating and inhibiting factors supporting children's participation. *International Journal of Early Childhood*, 51(3), 355–372.
- Komulainen, S. (2014). Etnografinen katse erityispäiväkodissa. Reflektiota aineiston tuottamisesta ja etiikasta. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (s. 235–257). Helsinki: Ethnos.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140.
- Korpilahti, P. & Pihlaja, P. (2018). Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 183–199). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kravtsova, E. (2014). Play in the non-classical psychology of L.S. Vygotsky. Teoksessa L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (toim.), *SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (s. 21-30). SAGE Publications.
- Kultti, A. (2015). Adding learning resources: a study of two toddlers' modes and trajectories of participation in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 23(2), 209–221.
- Kyttälä, M. (2018). Oppiminen ja tiedonkäsittely varhaislapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 223–238). Jyväskylä: PS-kustannus.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409–426.
- Launonen, K. (2007). *Vuorovaikutus - kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Launonen, K. (2009). Kehitysvammaisuuteen liittyviä kielen ja kommunikoinnin piirteitä. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.), *Kommunikoinnin häiriöt. syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita* (s. 143–166). Helsinki: University press.
- Lee, J. & Fox, J. (2009). Children's communication and socialization skills by types of early education experiences. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 475–488.

- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E. & Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, 86(3), 781–799.
- Loukusa, S. (2020). Pragma-testi: menetelmä sosiaalisen ja pragmaattisen kielen ymmärtämisen arviointiin 4–8- vuotiailla lapsilla. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 30(40), 83–92.
- Mackie, M-A., Van Dam, N. T. & Fan, J. (2013). Cognitive Control and Attentional Functions. *Brain and Cognition*. 82(3), 301–312.
- McClelland, M. M. & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136–142.
- McClelland, M.M., Cameron, C.E., Wanless, S. B. & Murray, A. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence. Teoksessa B. Spodek & O.N. Saracho (toim.), *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education* (s. 83–107). Charlotte, NC: Information Age Pub.
- McKown, C. (2017). Social-emotional assessment, performance, and standards. *The Future of Children*. 27(1), 157–178.
- Merikoski, H. & Pihlaja, P. (2018). Puheen ja kielen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiseryityiskasvatus* (S. 201–221). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Merrit, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C. & Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141–159.
- Nuikkinen, K. (2005). *Terveellinen ja turvallinen koulurakennus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nuikkinen, K. (2009). *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Nyland, B. (2009). The guiding principles of participation. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.), *Participatory learning in the early years* (s. 26–43). New York: Routledge.
- OPH. Opetushallitus (2010). *Pidennetty oppivelvollisuus*. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 25.12.2020 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/pidennetty-oppivelvollisuus>
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a

- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:1
- Parke, R. D. & Clarke-Stewart, A. (2010). *Social Development*. Hoboken: Wiley & Sons.
- Patel, D. R. & Brown, K. A. (2017). An overview of the conceptual framework and definitions of disability. *International Journal of Child Health & Human Development*, 10(3), 275–252.
- Patel, D. R., Greydanus, D. E., Calles, J., Pratt, H. D. (2010). Developmental disabilities across the lifespan. *Disease-a-Month*, 56(6), 305–397.
- Pianta, R., Downer, J. & Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The future of children*, 26(2), 119–137.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 70–91.
- Pihlaja, P. (2018). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 141–181). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihlaja, P., Salminen, J. & Lahdenperä-Mustajärvi, M. (2018). Lapsen liikuntavammaan liittyvien haasteiden huomioiminen. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (257–284). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2018). Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 17–49). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitysten kohtaaminen peruskoulussa*. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. (2014). Children's play and learning and developmental pedagogy. Teoksessa L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (toim.), *SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (s. 169-179). SAGE Publications.
- Quinn, B. & Malone, A. F. (2011). *Autism, Asperger Syndrome and Pervasive Developmental Disorder: An Altered Perspective*. London: Jessica Kingsley Publishers. [E-kirja]
- Quennerstedt, A. (2011). The construction of children's rights in education – a research synthesis. *International Journal of Children's Rights*, 19(4), 661–678.
- Rimm-Kaufman, S.E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. & Brock, L.L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958–972.

- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity in three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. Teoksessa K. Hall, P. Murphy & J. Soler (toim.), *Pedagogy and practice: Culture and identities* (s. 58–74). Milton Keynes: Open University.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2014). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Rose, E., Lehr, S., Ebert, S. & Weinert, S. (2018). Long-term relations between children's language, the home literacy environment, and socioemotional development from ages 3 to 8. *Early Education and Development*, 29(3), 342–356.
- Rämä, I., Teinilä, S., Airaksinen, L. & Tiainen, R. (2013). Ruskeasuon koulun kehittämishanke: HOJKS- tavoitteet ICF- viitekehyksessä. *NM-bulletin*, 23(3), 32–47.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV – Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto Tampereen yliopisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Sainio, T., Pajulahti, R. & Sajaniemi, N. (2020). *Näin tuet lapsen itsesäätelyä: hyvinvoinnin pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J. (2015). *Stressin säätely: kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-kustannus. [E-kirja]
- Sandland, R. (2017). A clash of conventions? Participation, power, and the rights of disabled children. *Social Inclusion*, 5(3), 92–103.
- Signer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M. & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233–1249.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Los Angeles: Sage.

- Stenvall, E. & Seppälä, U-M. (2008). Talo lapsia varten – Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin työpapereita 2008:1. Luettu 7.2 2022. https://www.socca.fi/files/100/Talo_lapsia_varten_lasten_osallisuus_paivakodissa.pdf
- Strain, P. S. & Joseph, G. E. (2004). Engaged supervision to support recommended practices for young children with challenging behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(1), 39–50.
- Suhonen, E., Nislin, M, A., Alijoki, A. & Sajaniemi, N. K. (2015). Children’s play behavior and social communication in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 287–303.
- Syrjämäki, M. (2019). *Leikkien, havainnoiden, kannatellen: Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä*. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P. & Sajaniemi, N. (2018). Enhancing peer interaction during guided play in Finnish integrated special groups. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 418–431.
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P. & Sajaniemi, N. K. (2019). Enhancing peer interaction in early childhood special education: chains of children’s initiatives, adults’ responses and their consequences in play. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 559–570.
- Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Alijoki, A. & Nislin, M. (2017). Enhancing peer interaction: an aspect of a highquality learning environment in Finnish early childhood special education. *European Journal Of Special Needs Education*, 32(3), 377–390.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken. Ett Sosiokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuksen neuvottelukunnan ohje 2019*. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Thompson, N. E. & Wheeler, J.P. (2010). Learning environment: Creating and implementing a safe, supportive learning environment. Teoksessa P, M. Erickson, W, S. Wanda & D. Stewart (toim.), *National Standards for Teachers of Family and Consumer Sciences: Research, Implementation, and Resources* (s. 235–245). [E-kirja] http://www.natefacs.org/JFCSE/Standards_eBook/Standards_eBook.pdf
- Thurm, A., Manwaring, S. S., Jimenez, C. C., Swineford, L., Farmer, C., Gallo, R. & Maeda, M. (2018). Socioemotional and behavioral problems in toddlers with language delay. *Infant mental health journal*, 39(5), 569–580.

- Tomasello, M. (1988). The role of joint attentional processes in early language development. *Language Sciences*, 10(1), 69–88.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi [E-kirja]
- Valtioneuvosto. 2022. *Varhaiskasvatukseen osallistuvan lapsen oikeus tukeen vahvistuu merkittävästi 1.8.2022*. Luettu 9.5.2022. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/varhaiskasvatukseen-osallistuvan-lapsen-oikeus-tukeen-vahvistuu-merkittavasti-1.8.2022>
- Van Nieuwenhuijzen, M., & Vriens, A. (2012). (Social) Cognitive skills and social information processing in children with mild to borderline intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 426–434.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Annettu Helsingissä 13.7.2018. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Veijalainen, J., Reunamo, J. & Alijoki, A. (2017). Children’s self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 89–107.
- Venninen, T. & Leinonen, J. (2013). Developing children’s participation through research and reflective practices. *Asian-Pasific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(1), 1–19.
- Venninen, T. & Kangas, J. (2018). Osalliseksi osallisuuteen. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (s. 188–203). Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.
- Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. (2010). ”Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi”. *Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa*. Socca Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. Luettu 20.3.2022, http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen_kokeminen_jaetuksi_iloksi_lapsen_osallisuus_paa-akaupunkiseudun_paivakodeissa_2010.pdf
- Viitala, R. (2014). *Jotenki häiriöksi. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weckström, K., Pöllänen, S. & Lastikka, A–L. (2021). Creating a culture of participation: Early childhood education and care educators in the face of change. *Children & Society*, 35(4), 503–518.

- Wolstencroft, J., Robinson, L., Srinivasan, R., Kerry, E., Mandy, W. & Skuse, D. (2018). A systematic review of group social skills interventions, and meta-analysis of outcomes, for children with high functioning ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(7), 2293–2307.
- World Health Organization. (2002). *Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health*. Geneva: World Health Organization. Luettu 10.8.2020, <https://cdn.who.int/media/docs/default-source/classification/icf/icfbeginnersguide.pdf>
- Williford, A. P., Whittaker, J. E., Vitiello, V. E. & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education and Development*, 24(2), 162–187.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage

Liitteet

LIITE 1

TUTKIMUSEETTINEN POHDINTA

Silja Jukkala ja Roosa Segersvärd

Luvat

xxxxxxx kaupungilta haetaan tutkimusluvut kahteen Pro gradu- tutkimukseen.

Tutkimuksen käynnistyessä tutkimuskohteissa on vierailtu ja kerrottu, mitä tutkimukset käsittelevät ja mikä on tutkimusten tarkoitus. Tässä tilanteessa on varmistettu tutkittavien päiväkotiryhmien henkilökunnan suostumus tutkimuksiin. Kaikki ryhmät ovat antaneet suostumuksensa tutkimuksiin.

Tutkimuksista on tiedotettu tutkittaviin ryhmiin ja ryhmän lasten huoltajille. Tutkittavien ryhmien lasten huoltajilta pyydetään kirjallisesti tutkimuslupa, jossa määritellään tarkemmin, saako lapsi olla osana tuottamassa aineistoa ja saako lapsi näkyä videoinnissa.

Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto kerätään eettisiä periaatteita noudattaen. Tutkimuksissa noudatetaan henkilötietojen käsittelyyn ja tietosuojaan liittyvää lainsäädäntöä. Tutkimusaineisto säilytetään salasanojen takana, sitä käytetään vain näihin tutkimuksiin ja se hävitetään tutkimuksien valmistuttua.

Tutkimus

Tutkimukset noudattavat hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuksissa noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja (rehellisyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä). Tutkimukset noudattavat varhaiskasvatuksen eettisiä periaatteita. Tutkimuksiin sovelletaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimukset toteutetaan jokaisen yksityisyyttä kunnioittaen. Tutkimuksissa ei tule näkyviin lapsen tai aikuisen henkilöllisyys. Tutkimukset suunnitellaan huolella ja niistä raportoidaan asianmukaisesti.

Lähteet

Hyvä tieteellinen käytäntö: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

LIITE 2

TIETOSUOJASELOSTE TUTKIMUSLUPAHAKEMUKSEN LIITTEEKSI

Tutkimusaineiston kerääjät ja haltijat, yhteystiedot:

Roosa Segersvärd, sähköposti, puhelinnumero: xxxxxxxxxxx, osoite: xxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Silja Jukkala, sähköposti, puhelinnumero: xxxxxxxxxxx, osoite: xxxxxxxxxxx

Tutkimuksen ohjaaja: Eira Suhonen

Lupamenettely:

Tutkittavien lasten vanhemmilta on pyydetty kirjallinen tutkimuslupa. Tutkittavien perheillä on mahdollisuus vetäytyä pois tutkimuksesta kesken tutkimuksen niin halutessaan. Tutkimuslupamalli on liitteenä.

Tämän lisäksi pyydetään tutkimuslupa ja videointilupa tutkittavien ryhmien henkilökunnalta. Myös heillä on mahdollisuus kieltäytyä videoinneista ja haastatteluista.

Lasten taustatietojen selvittämiseksi on pyydetty erikseen lupa tutustua päiväkodissa oleviin asiakirjoihin lasten huoltajilta sekä tutkimusryhmien henkilökunnalta.

Tutkimusrekisteri:

Tutkimuksen henkilöistä ei muodosteta tutkimusrekisteriä. Tunnistetiedot hävitetään pro gradu tutkimusten valmistuttua (arvioitu aika toukokuu 2020), mutta videotallenteet ja valokuvat säilytetään salasanojen takana mahdollisia jatkotutkimuksia varten 31.12.2025 asti. Aineistoja saavat käsitellä vain tutkijat Roosa Segersvärd ja Silja Jukkala sekä heidän ohjaajansa Elina Kontu ja Eira Suhonen.

Tutkimusaineiston säilyttäminen:

Tutkimuksen aikana tutkittavien tunnistetietoja säilytetään tutkijoiden sille luomalla verkkoalustalla, johon on pääsy vain tutkijoiden omalla salasanalla. Tutkimusaineiston säilytys on salasanan takana erityispedagogiikan tutkimusryhmän työryhmäasemalla.

Videoaineistoa ja muuta tutkimusaineistoa säilytetään 31.12.2025 asti, koska pro gradujen pohjalta kirjoitetaan kaksi artikkelia, jotka julkaistaan kansainvälisessä ja kansallisessa tieteellisessä julkaisussa.

Tutkimukseen osallistuvien lasten huoltajilla on myös oikeus päästä halutessaan katsomaan heidän lapsistaan kerättyä tutkimusaineistoa.

LIITE 3

SUOSTUMUSLOMAKE HENKILÖKUNNALLE

Toteutamme pro gradu tutkimuksemme ryhmässäsi. Tarkoituksenamme on tutkia, millaista xxxxxxxx ryhmän pedagogiikka eli opetus ja toiminta on vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin sekä oppimisympäristön näkökulmasta.

Kuinka toteutamme tutkimuksemme:

Havainnointi: Havainnoimme ryhmässä 2–4 kertaa syksyn aikana. Sovimme ajat teille parhaiten sopiviin ajankohtiin. Oppimisympäristön havainnoinnissa käytetään erillistä havainnointilomaketta. Vuorovaikutuksen havainnointi tapahtuu videoinnin avulla. Videot ovat vain meidän sekä tutkimustemme ohjaajien nähtävillä tutkimuksen kaikissa vaiheissa sekä niitä ja muuta tutkimusaineistoa säilytetään salasanojen takana.

Haastattelu: Havainnointien jälkeen toteutamme haastattelun ryhmänne erityisopettajalle. Sovimme haastattelulle oman ajankohdan. Haastattelu toteutetaan teemahaastatteluna ja se nauhoitetaan sekä litteroidaan. Haastattelun tarkoituksena on saada opettajan pedagoginen näkemys oppimisympäristöstä sekä vuorovaikutuksesta esille analyysiä varten.

Tutkimuseettinen pohdinta: Tutkimuksissa noudatetaan henkilötietojen käsittelyyn ja tietosuojaan liittyvää lainsäädäntöä. Tutkimukset noudattavat hyvää tieteellistä käytäntöä ja tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja (rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä). Tutkimukset noudattavat varhaiskasvatuksen eettisiä periaatteita. Tutkimuksiin sovelletaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimukset toteutetaan jokaisen yksityisyyttä kunnioittaen. Tutkimuksissa ei tule näkyviin lapsen tai aikuisen henkilöllisyys. Tutkimukset suunnitellaan huolella ja niistä raportoidaan asianmukaisesti.

Kiitos paljon yhteistyöstä!

Silja Jukkala ja Roosa Segersvärd Helsingin yliopisto

TUTKIMUSLUPA (merkitse rastilla)

Osallistun edellä kuvatun tutkimustyön aineiston tuottamiseen _____

En osallistu tutkimustyön aineiston tuottamiseen _____

Annan suostumukseni videointiin ____ En anna suostumustani videointiin _____

Annan suostumukseni haastatteluun ____ En anna suostumustani haastatteluun _____

paikka ja aika

allekirjoitus ja nimenselvennys

LIITE 4

SUOSTUMUSLOMAKE HUOLTAJILLE

Hei!

Olemme Helsingin yliopiston kasvatustieteen varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijoita ja aiomme toteuttaa pro gradu tutkimuksemme lapsesi ryhmässä syksyllä 2019. Tarkoituksenamme on tutkia, millaista xxxxxxxxxxxx ryhmän esiopetuksen pedagogiikka eli opetus ja toiminta on kielen kehityksen, vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin näkökulmasta.

Kuinka toteutamme tutkimuksemme:

Tulemme syksyn aikana havainnoimaan lapsesi ryhmässä 2–4 kertaa. Havainnointi ei kohdistu yksittäiseen lapseen vaan kokonaisuuteen. Havainnoimme pääasiassa esiopettajan ja muun henkilökunnan toimintaa sekä vuorovaikutusta suhteessa lapsen henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS) ja esiopetussuunnitelmaan. Havainnoimme myös ryhmän oppimisympäristöä. Havainnot kirjataan ja aineistoa käsitellään niin, ettei lapsesi henkilöllisyys tule näkyväksi. Kuvaamme joitakin vuorovaikutustilanteita. Videot eivät tule näkyviin missään tutkimuksen vaiheessa ulkopuolisille, vaan ne ovat ainoastaan meille havainnoinnin tueksi analyysivaiheeseen ja niitä säilytetään salasanojen takana. Kun olemme suorittaneet analyysin, tuhoamme kaiken hankkimamme aineiston.

Meille tämä on arvokas mahdollisuus hankkia tärkeää tietoa, jolla voidaan kehittää laadukasta varhaiskasvatusta ja esiopetusta erityisen tuen näkökulmasta xxxxxx -ryhmissä.

Tällä tutkimuslupa -lomakkeella pyydämme teiltä suostumusta esiopetuksen havainnointiin ja videointiin. Palautathan lomakkeen ryhmän työntekijälle.

Kiitos paljon!

Yhteistyöterveisin, Silja Jukkala ja Roosa Segersvärd Helsingin Yliopisto

TUTKIMUSLUPA

LAPSEN NIMI _____

MERKITSE RASTILLA:

Annan suostumukseni sille, että lapseni osallistuu edellä kuvatun tutkimustyön aineiston tuottamiseen _____

En anna suostumustani sille, että lapseni saa osallistua tutkimustyön aineiston tuottamiseen _____

Lapseni saa näkyä videoissa _____ Lapseni ei saa näkyä videoissa _____

paikka ja aika

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

LIITE 5 OPPIMISYMPÄRISTÖN ARVIOINTILOMAKE

PÄIVÄKOTI HAVAINNOITSIJAN HAVAINNOINTIKERTA / PÄIVÄYS						
1=EI KOSKAAN 2=JOSKUS 3=USEIN 4=USEIMMITEN 5=SÄÄNNÖLLISESTI						
I TILAJÄRJESTELYT	1	2	3	4	5	Havainnot
1. Ryhmätila on hyvin varustettu ja selkeästi rajattu oppimisalueiksi.						
2. Lasten sallittu määrä alueilla on rajattu ja merkitty symbolein.						
3. Materiaalit ovat hyvässä järjestyksessä ja niille on omat säilytystilansa.						
4. Lapsille on saatavilla heidän taidoilleen sopivaa leikkimateriaalia.						
5. Leikkimateriaali on monipuolista.						
6. Sosiaalista vuorovaikutusta edistävät lelut / materiaali on hyvin saatavilla. (tarkoitetaanko lapsen saatavilla?)						
7. Ryhmätilassa on symbolimerkit, jotka osoittavat, onko jokin oppimisalue käytössä vai ei.						
8. Lapset ovat koko ajan aikuisen näkyvillä. Hyllyköt eivät ole korkeampia kuin 120 cm.						
9. Tilajärjestelyt tukevat lasten sujuvaa siirtymistä toiminnasta toiseen ja aktiivista osallistumista						
Haastattelukysymys: 10. Lelujen kiertoa käytetään suunnitellusti lisäämään uutuuden viehätystä						

II TOIMINTA- JA SIIRTYMÄTILANTEET	1	2	3	4	5
1. On olemassa pysyvä ja ennustettavissa oleva päiväjärjestys					
2. Päiväjärjestys on näkyvillä lapsen kehitystasoon sopivalla tavalla (esim. kuvin).					
3. Päiväjärjestys mahdollistaa toiminnallisen (rajut) ja rauhallisen toiminnan.					
4. Aikuinen hyödyntää yksilöllistä lähestymistapaa lapsiryhmän toimiessa eri pisteissä.					
5. Tarpeettomia siirtymätilanteita ja odotusta ei ole.					
6. Lapset on opetettu valmistautumaan siirtymätilanteisiin					
7. Lapsille kerrotaan etukäteen tulevista siirtymätilanteista.					
8. Siirtymätilanteen alussa käytetään sovittua merkkiä.					
9. Toiminnassa käytetään visuaalisia vihjeitä (esim. kuvat).					
10. Siirtymätilanteet ovat aktiivista toimintaa (esim. ”menkää eteiseen pukeutumaan, liikkuen kuin robotit”)					
11. Kasvattaja aloittaa uuden toiminnan, kun muutamat lapsista ovat valmiita.					
III RYHMÄTILAN TOIMINNAT KOKO RYHMÄ JA PIENRYHMÄ	1	2	3	4	5
1. Toiminnat ovat päämäärältään avoimia ja tarjoavat monta tapaa toimia, eivätkä ne edellytä paljon aikuisen apua käynnistykseen.					
2. Toiminnan fyysinen rakenne huomioidaan (esim. työskentely matoilla pysyvät aamupiirin paikat, tms.).					
3. Lapsille annetaan tarvittaessa vaihtoehtoisia malleja, jotka auttavat heitä osallistumaan ja					

onnistumaan.						
4. Lapsille opetetaan erityisiä sosiaalisia taitoja, joita on mahdollisuus harjoitella ryhmätilanteissa ja pienryhmätoiminnassa.						
5. Toiminnassa tarvittavat materiaalit ovat valmiina lasten saapuessa.						
6. Aikuiset antavat aikaa, huomiota ja rohkaisua lasten toimiessa sosiaalisesti sekä pienryhmän että koko ryhmän toiminnassa.						
7. Vapaan leikin aikana aikuiset seuraavat lasten toimintaa ja kommentoivat leikkejä mieluummin kuin kyselevät ja antavat ohjeita.						
8. Aikuiset antavat selkeitä ohjeita ja malleja kulloiseenkin toimintaan sopivasta käyttäytymisestä						
9. Koko ryhmän toiminta (esim. aamupiiri) suunnitellaan kestämään korkeintaan 15 min. sisältäen lasten aktiivista osallistumista.						
10. Toiminta on suunniteltu siten, että lapset haluavat sitoutua siihen.						
Haastattelukysymys 11. Yhteistyötaitoja korostavat toiminnat on suunniteltu päivittäisiksi.						
IV TIIMIN TYÖSKENTELYN SUUNNITTELU	1	2	3	4	5	LTO:
1. Tiimin jäsenet ovat luoneet ryhmäänsä varten yhteisen toimintakulttuurin, jonka he pystyvät perustelemaan.						
2. Henkilöstön työajan käyttö on tarkoituksenmukaista						
3. Kasvattajat tekevät kirjalliset toimintasuunnitelmat, jota avustava henkilökunta voi helposti seurata.						

4. Kasvattajat yksilöllistävät toimintasuunnitelmansa lapsille ja integroivat lapsen henkilökohtaisen oppimissuunnitelman tavoitteet päivittäiseen toimintaan. Lapsilla on monia mahdollisuuksia harjoittaa taitojaan tavoitteiden suuntaisesti kokopäivän ajan.						
5. Tiimi kokoontuu säännöllisesti yhteistyökumppaneiden ja kiertävän henkilöstön kanssa keskustellakseen lasten suunnitelmista ja kehitymisestä terapiassa sekä yksilöllisen oppimissuunnitelman tavoitteista ja päämääristä.						
6. Tiimin jäsenillä on sovittu, säännöllinen aika, jolloin keskustellaan lasten edistymisestä.						
7. Tiimin jäsenet keräävät tietoa ja havainnoivat systemaattisesti lasta ja hyödyntävät tätä tietoa tehdessään opetuksellisia ratkaisuja.						
V LAPSEN KÄYTTÄYTYMISEN OHJAAMINEN	1	2	3	4	5	
1. Aikuiset käyttävät strategioita (esim. huomion muualle suuntaaminen ja huomiotta jättäminen) tarkoituksenmukaisesti, johdonmukaisesti ja säästeliäästi.						
2. Aikuiset tarkkailevat ja vahvistavat tarkoituksen mukaista käytöstä vähintään viisi kertaa useammin kuin epäsovivaa käytöstä.						
3. Kasvattajat varmistavat, että lapsilla on toimiva ja heille sopiva tapa kommunikoida.						
Haastattelukysymykset: 4. Kasvattajat käyttävät tarkoituksenmukaista käytöksen arviointia selvittääkseen, miksi lapsi käyttäytyy haasteellisesti.						
5. Yksilöllisten suunnitelmien laadintaan ja toteutukseen osallistuu koko tiimi, mukaan lukien vanhemmat. Yksilölliset						

suunnitelmat perustuvat käytöksen arvioinnin tuloksiin.						
6. Kaikki toimenpiteet, joilla pyritään vaikuttamaan lapsen käytökseen, dokumentoidaan ja sitä käytetään arvioinnin pohjana.						