



Marttila Essi

Pedagogiset keinot autismikirjon lapsen kohtaamisen tueksi varhaiskasvatuksessa

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatus  
2023

Oulun Yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Pedagogiset keinot autismikirjon lapsen kohtaamisen tueksi varhaiskasvatuksessa (Essi Marttila)

Kandidaatin tutkielma, 33 sivua

maaliskuu 2023

---

Tutkielmani käsittelee pedagogisia keinoja autismikirjon lapsen kohtaamisen tueksi varhaiskasvatuksessa. Autismikirjo on lisääntynyt viime vuosina ja diagnosointi tapahtuu yleensä varhaiskasvatusiässä. Varhaiskasvatuksen pohja perustuu jokaisen lapsen tuntemiselle. Autismikirjon lapsilla on kuitenkin kokemuksia kohtaamisen ulkopuolelle jäämisestä. Tutkielmani tavoitteena oli löytää keskeiset pedagogiset menetelmät, joiden avulla autismikirjon lapsi tulisi kohdatuksi varhaiskasvatuksessa.

Toteutin tutkielmani kuvailevana, narratiivisena kirjallisuuskatsauksena. Narratiivinen kirjallisuuskatsaus kerää aikaisempaa tutkimustietoa aiheesta ja tiivistää näiden tutkimusten keskeisimmät sisällöt. Tutkielmassa hyödynsin monipuolisesti erilaisia suomalaisia ja kansainvälisiä aineistoja. Pyrin valitsemaan tutkielmaani mahdollisimman tuoretta, tieteellistä lähdekirjallisuutta.

Tutkielmani tulosten mukaan keskeisimmät pedagogiset menetelmät kohtaamisen tueksi varhaiskasvatuksessa voidaan jakaa neljään osaan. Ensimmäinen osa on vuorovaikutus. Vuorovaikutuksen tueksi käytettävät menetelmät mahdollistavat autismikirjon lapsen kanssa kommunikoinnin varhaiskasvatuksessa. Tällaisia menetelmiä ovat esimerkiksi tukiviittomat ja PECS-menetelmä. Toinen osa on arjen strukturoiminen. Autismikirjon lapsen arjessa selviäminen mahdollistuu strukturoidun arjen myötä. Kolmantena tuloksieni mukaan on aistien huomioiminen. Varhaiskasvatusympäristöä luodessa tulee huomioida erilaiset aistiyliherkkyydet. Viimeisenä tuloksissani ilmenee vahvuuksien huomioiminen. Jokaisen lapsen tunteminen mahdollistaa yksilöllisen kohtaamisen.

Hyödynsin tutkielmaani tehdessä monipuolisesti erilaista tutkimuskirjallisuutta. Pidän tällöin tutkielmani tuloksia luotettavana. Luotettavuutta lisää myös käytetyn aineiston tuoreus. Tutkielmastani hyötyy varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevät henkilöt sekä autismikirjon lasten vanhemmat. Tutkielmani perusteella voidaan sanoa, että varhaiskasvatuksen resurssipula on yksi tekijä, joka haastaa autismikirjon lapsen kokonaisvaltaista kohtaamista varhaiskasvatuksessa.

Avainsanat: Autismikirjo, pedagoginen kohtaaminen, pedagogiset menetelmät, varhaiskasvatus

# Sisältö

<b>Johdanto.....</b>	<b>4</b>
<b>2 Teoreettinen viitekehys.....</b>	<b>6</b>
2.1 Autismikirjo.....	6
2.1.1 Sosiaalinen vuorovaikutus.....	6
2.1.2 Käyttäytymismallit.....	7
2.2 Pedagoginen kohtaaminen.....	7
2.2.1 Vuorovaikutus.....	8
2.3 Varhaiskasvatus.....	9
2.3.1 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka.....	10
2.3.2 Varhaiskasvatuksen arvoperusta.....	11
<b>3 Tutkimuksen toteutus.....</b>	<b>13</b>
<b>4 Pedagogiset keinot autistisen lapsen kohtaamisen tueksi.....</b>	<b>16</b>
4.1 Vuorovaikutus.....	16
4.1.1 PECS-menetelmä, videomallintaminen ja käsikirjoittaminen.....	18
4.2 Strukturoitu arki.....	19
4.2.1 TEACCH-menetelmä.....	20
4.3 Aistien huomioiminen.....	20
4.3.1 Varhaiskasvatuksen ympäristö ja aistiyliherkkyys.....	21
4.4 Positiivinen suhtautuminen.....	22
4.4.1 Palautteen merkitys.....	23
4.4.2 Vahvuuksien huomioiminen.....	24
<b>5 Johtopäätökset.....</b>	<b>25</b>
<b>6 Pohdinta.....</b>	<b>27</b>
<b>Lähteet.....</b>	<b>29</b>

## Johdanto

Tässä kandidaatin tutkielmassa käsittelem pedagogisia keinoja autismikirjoisen lapsen kohtaamisen tueksi varhaiskasvatuksessa. Lapsen aito kohtaaminen varhaiskasvatuksessa on tärkeää. Mikään kasvatukseen, huolenpitoon tai opetukseen liittyvä asia ei voi toimia ennen lapsen arvostavaa kohtaamista (Mattila, 2011, s. 48). Julia Korhosen (2021) pro-gradututkielman mukaan autismikirjon lasten huoltajat kokivat kuormittavaksi varhaiskasvatuksen henkilöstön puutteellisen lapsituntemuksen. Myös Henna Huotari (2021) tutki PEICAS-tutkimushankkeen pro-gradussaan autismikirjon aikuisten lapsuuden koulukokemuksia ja tulosten mukaan vuoro-vaikutusta rajoittavana tekijänä toimi opettajan puutteellinen yksilöllisyyden huomioiminen (Huotari, 2021). Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteiden mukaan pedagogisen toiminnan pohja muodostuu jokaisen lapsen tuntemiselle (Opetushallitus [OPH], 2022, s.19). Voidaan siis kysyä, toteutuuko tämä autismikirjon lasten kohdalla? Tutkimuskysymykseni on: *Millaisin pedagogisin keinoin autismikirjon lapsi tulisi kohdata varhaiskasvatuksessa?*

Erilaiset äkilliset muutokset ja suuri vaihtuvuus ryhmissä saattavat lisätä oireita neuropsykiatrisia häiriöitä omaavilla lapsilla (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2020, s.19). Karvin, eli kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tekemän katsauksen mukaan varhaiskasvatuksessa lasten hyvinvointia haastaa erityisesti varhaiskasvatuksen henkilöstön vähäisyys (Ukkola & Väättäinen, 2021). Autismikirjon lapsella arki voi koostua jatkuvasta ponnistelusta tehtävien välillä (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 85). Tutkimuksen mukaan autismikirjossa yleinen ääniherkkyys heikentää autismikirjon lasten osallistumisen mahdollisuuksia kouluissa aiheuttaen lapsessa ahdistuneisuutta ja pelkoa (Scheerer ym., 2022). Neuropsykiatrisista häiriöistä kärsivät lapset myös kokevat usein olevansa erilaisia kuin muut ja yksinäisyyden tunne voi olla vahva ryhmänkin keskellä (Savikuja & Puustjärvi, 2022, s. 123). Nykyisin varhaiskasvatuksen arki on hektistä ja muutoksia tapahtuu arjen keskellä jatkuvasti. Tällaisissa tilanteissa lapsen aito kohtaaminen ja oikeanlaiset pedagogiset työkalut voi auttaa autismikirjon lasta selviämään arjen hetkistä.

Autismikirjon häiriöt ovat olleet viime vuosina keskusteluissa paljon esillä niiden lisääntyneen esiintyvyyden myötä (Kim ym., 2011, s.1). Tutkimuksissa on selvinnyt, että autismikirjon häiriö ilmenee noin 1–1,2 %:lla väestöstä, eli noin 55000–65000 suomalaisella (Autismiliitto, 2022). Tutkimuksen mukaan autismikirjon häiriö havaitaan noin 1,9 vuoden ikäisenä ja diagnosoidaan noin 3,9 vuoden iässä (Yliherva ym., 2018). Autismikirjon häiriö siis havaitaan ja

myöhemmin myös diagnosoidaan usein varhaiskasvatusiässä. Tämän takia aihe on mielestäni tärkeä, jotta autismikirjo huomioitaisiin oikealla tavalla varhaiskasvatuksessa.

Valitsin kyseisen aiheen kandidaatintutkielmaani, koska olen kiinnostunut erityispedagogiikasta ja erityisesti autismikirjon häiriö kiinnostaa minua. Omien harjoittelukokemusten perusteella olen huomannut, että autismikirjon lapset ovat usein yksin lapsiryhmässä. Varhaiskasvatuksen henkilökunnalla ei myöskään ole aina mielestäni tarpeeksi aikaa tai taitoja kohdata autismikirjon lasta. Koen myös, että autismikirjon lisääntyvyyden ja inklusion myötä häiriöstä on tärkeää saada enemmän tietoa tulevana varhaiskasvatuksen opettajana. ”Arvostaminen on asenne, ja kohtaaminen on taito” (Mattila, 2011, s. 17). Koen, että tutkielmaa tehdessä opin itse paljon pedagogisesta kohtaamisesta. Tämän lisäksi uskon, että kandidaatin tutkielmani tulokset hyödyttävät varhaiskasvatuksessa työskenteleviä henkilöitä sekä autismikirjon lasten huoltajia, sillä työni sisältää konkreettisia vinkkejä arjen pedagogisten kohtaamisten tueksi. Tavoitteenani on luoda varhaiskasvatuksen ammattilaisten hyödynnettäväksi selkeä tietopaketti pedagogisista keinoista, joita hyödyntää autismikirjon lasten kohtaamisen tukena varhaiskasvatuksessa.

## 2 Teoreettinen viitekehys

Seuraavaksi käsittelemme tarkemmin tutkielmani tulosten kannalta keskeisiä pääkäsitteitä, joita ovat autismikirjo, kohtaamisen pedagogiikka sekä varhaiskasvatus.

### 2.1 Autismikirjo

Autismikirjon häiriö on kehityksellinen, neurobiologinen oireyhtymä, joka sisältää sosiaalisen kommunikaation häiriöitä, sosioemotionaalisen vastavuoroisuuden sekä kapea-alaista, kertaantuvaa käytöstä (Jehkonen, Saunamäki, Hokkanen & Akila, 2020). Maailman terveysjärjestö WHO:n ylläpitämässä tautijärjestelmässä vuonna 2022 voimaan tullessa ICD-11-luokituksessa autismikirjolle määritellään yksi yhteinen diagnoosi, autismikirjon häiriö (ICD-11, 2022). Aikaisemmin autismikirjon häiriö koostui erillisistä diagnooseista, joita olivat autismi, Rettin oireyhtymä, epätyypillinen autismi, Aspergerin oireyhtymä, tarkemmin määrittämätön laaja-alainen kehityshäiriö PDD-NOS ja Hellerin tauti, eli disintegratiivinen kehityshäiriö (ICD-10, 2016). Uudessa ICD-11-luokituksessa Rettin oireyhtymä on jätetty diagnoosista pois ja muut diagnoosit on sisällytetty autismikirjo-diagnoosiin (ICD-11, 2022). Autismikirjo voidaan jaotella lievään, keskivaikeaan ja vaikeaan häiriöön oireiden mukaan (Puustjärvi, 2022, s.58). Autistiseksi kutsutaan henkilöä, jonka käytös täyttää määritellyt kriteerit kuvailevassa diagnoosissa (Timonen, 2019, s.19).

#### 2.1.1 Sosiaalinen vuorovaikutus

Autismikirjon diagnostisiin kriteereihin kuuluu vaikeus reagoida kuulemaansa puheeseen non-verbaalisilla eleillä, kuten katsekontaktilla ja ilmeillä (ICD-11, 2022). Eleet voivat esiintyä vääränlaisissa tilanteissa, mistä voi seurata hämmennystä ihmisille, joiden kanssa on vuorovaikutuksessa (Parikka ym., 2020, s. 44). Autismikirjon lapsella voi olla esimerkiksi haastavaa ylläpitää tai jatkaa keskustelua ja puhetapa voi olla erilainen (Puustjärvi, 2022, s. 59). Autismikirjon omaavilla henkilöillä voi myös esiintyä haasteita toisen ihmisen asemaan asettumisessa ja ihmisten erilaisten näkemysten ymmärtämisessä (Berkell Zager, 1999, s.10–11). Vuorovaikutuksesta voi puuttua vastavuoroisuus ja toisten huomioiminen voi olla haastavaa (Puustjärvi, 2022, s.59). Näin ollen autismikirjon lapsi ei välttämättä esitä suurta mielenkiintoa ihmissuhteisiin ja tykkää olla itsekseen (Parikka ym., 2020, s. 40).

Autismikirjon omaavalle voi olla haastavaa ymmärtää erilaisia abstrakteja asioita ja kielelliset ilmaisut käsitetään kirjaimellisesti (Kerola & Kujanpää, 2009, s.25, s.44). Autismikirjon henkilöt voivat kärsiä kontekstisokeudesta, eli kokonaisuuksien sijaan huomio kiinnittyy yksityiskohtiin (Timonen, 2019, s. 111–112).

### 2.1.2 Käyttäytymismallit

Autismikirjon lapsilla voi esiintyä aistien yli- tai aliherkkyttä (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 101–102). Uudet asiat ja muutokset voivat aiheuttaa ahdistusta (ICD-11, 2022). Näin ollen autismikirjon omaava henkilö pyrkii hallitsemaan ja luomaan turvallisuuden tunteen häntä rauhoittavalla toiminnalla, johon voi kuulua muun muassa käsien heiluttelu, äänteleminen ja samanlaisten liikeratojen toisteleminen (Kerola & Kujanpää, 2009, s.25). Autismissa aistitieto jäsentyy eri tavoin ja aistikokemukset voivat olla erilaisia (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 100). Etenkin näkö-, kuulo-, ja tuntoaistin saralla aistiyliherkkyydet ovat tyypillisiä (Parikka ym., 2020, s. 46). Tämän seurauksena autistisella lapsella on vaikea tunnistaa ja nimetä kokemiaan aistimuksia (Kerola & Kujanpää, 2009, s.95).

Pakonomaiset rutiinit ja toistelu ovat tyypillisiä oireita autismikirjolle (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 89). Vahvat mielenkiinnonkohteet ovat esimerkki tästä (Wallace, Guldborg & Bailey, 2019, s. 25). Kohteita voivat olla esimerkiksi numerot, kartat tai tähtitiede (Parikka, J. ym, 2020, s. 45). Mielenkiinnonkohteet voivat näyttäytyä pitkään jatkuneina ja vahvoina pakko-oireiden kaltaisina, mutta todellisuudessa niiden avulla autisti saa turvaa ja jatkuvuutta elämäänsä (Puustjärvi, 2022, s.61).

## 2.2 Pedagoginen kohtaaminen

Jokaisella ihmisellä on tarve tulla arvostetuksi, nähdyksi ja kohdatuksi (Savikuja & Puustjärvi, 2022, s. 122–123). Mattilan (2011) mukaan aito kohtaaminen on kaiken pedagogisen toiminnan perusta. Lapsen kohtaamisen perustana tulee olla kunnioitus lapsen persoonaa kohtaan (Mattila, 2011, s. 48, 23). Varhaiskasvatuksen työn ytimeksi voidaan kutsua kohtaamista ja lämmintä vuorovaikutusta lasten kanssa (Martikainen & Oikarinen, 2021, s. 169). Se koostuu kiireettömästä ilmapiiristä ja luottamuksesta henkilöiden välillä (Sutela, 2022). Varhaiskasvatuksen kohtaamiset tapahtuvat arjen keskellä sisältäen esimerkiksi vuorovaikutusta, arvostamista ja kokemuksia nähdyksi tulemisesta (Mattila, 2011, s. 23). Kohtaamisen myötä myös toisten ihmisten kokemusten ymmärtäminen on mahdollista (Anttila, 2011, s.171). Kasvattajan oma

lapsuus ja historia ohjaa sitä, miten hän kohtaa lapsia ammatissaan (Mattila, 2011, s.48). Lapsen kohtaaminen sekä läsnäolo esimerkiksi leikin kautta tukee myös kasvattajien omaa hyvinvointia (Martikainen & Oikarinen, 2021, s. 162).

Lapsen kasvu tapahtuu kohtaamisen kautta, jossa lapsella on turvallista jakaa omia tunteitaan aikuisen kanssa (Mattila, 2011, s.67). Lapsen kohtaaminen vaatii siis sosiaalisten ja emotionaalisten tarpeiden kaikenkattavan huomioimisen (Puroila, 2002, s.67). Varhaiskasvatuksessa tapahtuva kohtaaminen voi sisältää pedagogisen näkökulman. Pedagogisessa kohtaamisessa keskeistä on lapsen taitojen tunnistaminen ja niiden esille tuominen (Sutela, 2022). Lapsen tullessa kohdatuksi varhaiskasvatuksessa, vahvistuu myös hänen osallisuuden tunteensa (OPH, 2022, s. 27). Ylikörkön (2022) mukaan osallisuus näyttäytyy esimerkiksi lapsen kanssa keskustellessa ja lapsen ideoitaan kuunnellessa. Hän jatkaa, että osallisuuden lisäksi lapsen tullessa yksilöllisesti kohdatuksi syntyy luottamus hänen ja aikuisen välille (Ylikörkkö, 2022, s.84). Opetushallituksen (2022) mukaan varhaiskasvatuksessa kohtaamista tapahtuu kasvattajan ja lapsen välillä, mutta tämän lisäksi myös kasvattajan ja huoltajan välillä. Huoltajien kanssa tapahtuvan kohtaamisen on tärkeää olla avointa ja tasapuolista (OPH, 2022, s. 19).

### 2.2.1 Vuorovaikutus

Kohtaamiseen tarvitaan vuorovaikutusta (Wihersaari, 2011, s.119). Vuorovaikutus tarkoittaa erilaisissa tilanteissa esiintyvää ihmisten välillä olevaa suhdetta (Kauppila, 2000, s. 19). Kommunikaatio, joka sisältää sanoja ja sanatonta viestintää muodostaa vuorovaikutuksen (Parikka, ym., 2020, s. 155). Empatiataito, ryhmätaidot ja keskustelutaidot ovat tärkeitä vuorovaikutustaitoja (Kauppila, 2000, s. 24). Kestävä vuorovaikutussuhde varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja lasten välillä mahdollistaa lapsen kokonaisvaltaisen tuntemisen (OPH, 2022, s. 19). Tämän lisäksi henkilöstön ja lapsen välinen sitoutunut vuorovaikutus kasvattaa huomattavasti lapsen omistautumista päiväkodin toimintaan (Suhonen, 2009, s.83). Varhaiskasvatuksen henkilökunnan sensitiivinen lähestyminen vuorovaikutuksessa luokin pohjan kaikelle kohtaamiselle sekä kuuntelemiselle (Pesonen, 2020, s. 7).

Myös katse ja kosketus ovat tärkeä osa vuorovaikutusta (Sutela, 2022). Pohjan asianmukaiselle huolenpidolle varhaiskasvatuksessa luo molemminpuolinen ja arvostava vuorovaikutussuhde, sekä turvallinen läheisyys ja kosketus (OPH, 2022, s. 23). Kosketus vahvistaa opettajan ja oppilaan välistä kohtaamista tukien lapsen hyvinvointia (Sutela, 2022). Lapsen identiteetti sekä itsetunto kehittyy kannustavan ja positiivisen vuorovaikutuksen myötä (OPH, 2022, s. 32).



Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävä on tukea myös lasten välisiä vuorovaikutussuhteita sekä ystävyysuhteiden rakentumista (OPH, 2022, s.31). Lasten keskinäisiin sosiaalisiin suhteisiin kuuluu erilaiset ristiriidat ja varhaiskasvatuksen henkilökunnalla on keskeinen rooli niiden ratkaisemisessa (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2020, s. 157). Lapsen oikeanlainen, yksilöllinen kohtaaminen mahdollistaa sosiaalisten taitojen tehokkaan tukemisen, jolloin lapsen kaverisuhteiden muodostus helpottuu (Kauppila, 2000, s. 144).

### **2.3 Varhaiskasvatus**

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrittelee 2 §:ssä määritelmän varhaiskasvatukselle. Pykälän mukaan varhaiskasvatus on pedagogiikkaa painottava kokonaisuus, joka koostuu lapsen suunnitelmallisesta ja tavoitteellisesta opetuksesta, kasvatuksesta ja hoidosta. (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 1§). Kunnilla on velvollisuus varhaiskasvatuksen järjestämiselle (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 5§).

Opetushallituksen (2022) mukaan varhaiskasvatuslain perusteella varhaiskasvatuksen toimintaa määrää Opetushallituksen (2022) laatima varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tarkoitus on taata jokaiselle varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella samanlaiset edellytykset kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sisältävät määräyksiä varhaiskasvatuksen merkittävistä sisällöistä ja tavoitteista, monialaisesta yhteistyöstä, huoltajien ja varhaiskasvatuksen välisestä yhteistyöstä ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelman sisällöstä (OPH, 2022, s.7–8).

Opetushallitus (2022) määrittelee valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden lisäksi varhaiskasvatusta määrittelevän paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat sekä jokaisen lapsen omat varhaiskasvatussuunnitelmat (OPH, 2022, s.7). Varhaiskasvatuslain (540/2018) 22§ mukaan kunta, kuntayhtymä ja yksityinen palveluntuottaja laativat paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 22§). Opetushallituksen (2022) mukaan paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman tehtävänä on määritellä, tukea ja ohjata paikallisen varhaiskasvatuksen järjestämistä. Paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi jokaiselle varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella laaditaan oma varhaiskasvatussuunnitelma. Suunnitelma sisältää lapsen kehitystä, hyvinvointia ja oppimista tukevia pedagogisia tavoitteita varhaiskasvatuksen toiminnalle ja oppimisympäristölle. Lapsen mielenkiinnon kohteet, vahvuudet ja yksilölliset tarpeet tulee huomioida lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa laatiessa (OPH, 2022, s. 7,9,10).

Varhaiskasvatuslain (540/2018) 23§ mukaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan myös lapsen tuen tarve, tukitoimenpiteet sekä niiden toteuttaminen (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 23§). Tuen tarpeen ilmetessä varhaiskasvatuksessa järjestetään kolmiportaista tukea. Opetushallitus (2022) jaottelee nämä tuen portaat yleiseen, erityiseen ja tehostettuun tukeen. Lapsella on oikeus päästä heti sopivalle tuen portaalle tuen tarpeen ilmetessä ja tarvittaessa tuen tasoilta voi siirtyä joustavasti toiseen (OPH, 2022, s. 60).

### 2.3.1 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka

Opetushallituksen (2022) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikka koostuu kasvatustieteisiin perustuvasta, ammattilaisten toteuttamasta lapsen kasvua ja kehitystä tukevasta toiminnasta. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka pitää sisällään lapsuuden, arvojen ja oppimisen käsityksiä (OPH, 2022, s.22). Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kokevat pedagogiikan olevan käytännössä lasten taitojen ja tietojen kartuttamista (Björklund & Ahlskog-Björkman, 2018, s. 96). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka tapahtuukin lasten ja henkilökunnan välillä olevissa vuorovaikutustilanteissa (OPH, 2022, s. 38). Rosqvistin ym. (2019) mukaan tällöin voidaan puhua myös lapsilähtöisestä pedagogiikasta. Lapsilähtöinen pedagogiikka korostaa lapsen subjektiivista oppimista. Se tapahtuu muun muassa strukturoimattomassa leikissä, taiteissa ja liikunnassa (Rosqvist ym., 2019, s. 194). Varhaiskasvatuslain (540/2018) 3§ tavoitteiden mukaan varhaiskasvatuksen tulee edistää lapsen elinikäistä oppimista tukien lapsen oppimisen edellytyksiä ja taaten koulutuksellisen tasa-arvon (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 3§)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) pedagogisen toiminnan viitekehyksessä on määritelty viisi oppimisen osa-aluetta. Niiden tehtävänä on ohjata henkilöstön pedagogisen toiminnan toteutusta ja suunnittelua. Kielten rikas maailma -kokonaisuus sisältää kielellisten taitojen vahvistamista muun muassa vuorovaikutustaitojen kautta. Lasten musiikillisen, kehollisen ja kuvallisen ilmaisun kehittymistä tukee ilmaisun monet muodot -kokonaisuus. Minä ja meidän yhteisömme -kokonaisuus pitää puolestaan sisällään esimerkiksi eettisen ajattelun kehittymistä. Matematiikka, ympäristökasvatus sekä teknologiakasvatus muodostavat tutkin ja toimin ympäristössäni -kokonaisuuden. Viimeisin kokonaisuus puolestaan on nimeltään, kasvan, liikun ja kehityn. Se sisältää terveyttä ja hyvinvointia tukevia näkökulmia (OPH, 2022, s. 42–50).

Myös pedagoginen dokumentointi kuuluu olennaisesti varhaiskasvatuksen pedagogiseen toimintaan. Lapsilähtöisen pedagogiikan sekä etenevän toimintakulttuurin onnistumiseksi on varhaiskasvatuksessa tehtävä pedagogista dokumentointia (Rintakorpi, 2018, s.6). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan pedagoginen dokumentointi on olennainen osa lapsen oman varhaiskasvatussuunnitelman tekemistä sekä tuen tarpeen arvioimista. Pedagoginen dokumentointi koostuu konkreettisista asioista, kuten valokuvista, piirroksista sekä henkilökunnan havainnoista (OPH, 2022, s. 39). Rintakorven (2018) mukaan runsas pedagoginen dokumentointi on yhteydessä lasten monipuoliseen arviointiin sekä turvallisen kiintymyssuhteen syntymiseen lapsen ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välille. Riskinä pedagogisen dokumentoinnin onnistumiselle on puolestaan ajanpuute sekä osaamattomuus toteuttaa pedagogista dokumentointia tarpeeksi laajasti (Rintakorpi, 2018, s. 54–55). Pedagoginen dokumentointi mahdollistaa huoltajien sekä lasten vaikuttamisen varhaiskasvatuksen toimintaan (OPH, 2022, s.39).

### 2.3.2 Varhaiskasvatuksen arvoperusta

Opetushallituksen (2022) mukaan varhaiskasvatuksen arvoperusta rakentuu lapsen edun ensisijaisuudesta, lapsen oikeudesta hyvinvointiin, suojeluun ja huolenpitoon, yhdenvertaisuudesta, tasa-arvosta, lapsen mielipiteiden huomioon ottamisesta, inklusiivisuudesta sekä lapsen syrjintäkiellosta. Varhaiskasvatuksen tehtävä on suojata ja edesauttaa lasten oikeutta turvalliseen lapsuuteen (OPH, 2022, s.20). Myös tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden ylläpitäminen kuuluvat varhaiskasvatuksen tehtäviin (Pesonen, 2020, s. 7). Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan jokaisella lapsella on oikeus kokea kuuluvansa osaksi ryhmää ja yhteisöä. (OPH, 2022, s.20)

Varhaiskasvatuslain (540/2018) 3§ mukaan varhaiskasvatuksen tehtävänä on turvata toimintatapa, joka kunnioittaa lasta sekä luo pysyvät vuorovaikutussuhteet lapsen ja henkilökunnan välille (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 3§). Opetushallituksen (2022) mukaan lapsen kokemukset kuulluksi, nähdyksi ja ymmärretyksi tulemisesta ovat kaikkien lasten oikeus. Jokaisella lapsella on myös oikeus tulla ymmärretyksi hänen omilla ilmaisunsa keinoilla (OPH, 2022, s. 20). Varhaiskasvatuksen tulisi mahdollistaa jokaiselle lapselle yksilöllinen kasvu- ja oppimisympäristö huomioiden yksilöllisen kehityksen (Pesonen, 2020, s. 7).

Varhaiskasvatuksen tehtävä on luoda jokaiselle lapselle mahdollisuus vaikuttaa varhaiskasvatukseen sekä lasta itseään koskeviin asioihin hänen kehitystasonsa mukaisesti (Pesonen, 2020, s.10). Näin ollen varhaiskasvatuksen henkilökunnan tehtävänä on huolehtia, että jokainen lapsi

saa mahdollisuuden vaikuttaa varhaiskasvatukseen (OPH, 2022, s. 27). Tämän lisäksi on tärkeää mahdollistaa jokaisen lapsen huoltajien osallistuminen lapsen asioihin (Pesonen, 2020, s. 10). Niin huoltajien, lasten kuin varhaiskasvatuksen henkilöstön mielipiteitä, näkökulmia sekä aloitteita tulee kunnioittaa varhaiskasvatuksessa (OPH, 2022, s. 31).

### 3 Tutkimuksen toteutus

Toteutan kandidaatintutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus perustuu tutkimuskysymykseen ja luo kuvailevan ja laadullisen vastauksen siihen (Kangasniemi, ym., 2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus ei sisällä täsmällisiä sääntöjä ja siinä käytössä olevat aineistot ovat monipuolisia (Salminen, 2011, s.6). Kandidaatin tutkielmani tavoitteena on selvittää pedagogisia keinoja, joilla autismikirjon lapset tulisi kohdata varhaiskasvatuksessa. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus jakautuu narratiiviseen ja integroivaan kirjallisuuskatsaukseen (Salminen, 2011, s.8). Näistä kahdesta kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tyypeistä tutkielmani on narratiivinen. Narratiivisessa yleiskatsauksessa kerätään aikaisempaa tutkimustietoa aiheesta ja tiivistetään näiden tutkimusten keskeisimmät sisällöt (Salminen, 2011, s. 7). Tutkielmaani tehdessä perehdyn monipuolisesti erilaiseen valitsemaani aihetta koskevaan aikaisempaan tutkimukseen sekä kirjallisuuteen, ja kokoa niiden pohjalta tutkielmani.

Tutkielmassani käsittelen autismikirjo- diagnoosin saaneita lapsia, jotka kuuluvat mahdollisesti jollekin varhaiskasvatuksen uudistuneen kolmiportaisen tuen portaalle. Rajasin tutkielmastani kuitenkin pois kolmiportaisen tuen ja keskityin kuvaamaan varhaiskasvatusryhmässä tapahtuvaa pedagogista kohtaamista, vuorovaikutusta ja mahdollisia näitä edistäviä tukitoimia. Ammatillisen työn onnistuminen perustuu arvostavalle kohtaamiselle (Mattila, 2011, s. 48). Tuen tarpeen tasolla ei siis ole suoraa vaikutusta tutkielmani aiheeseen, sillä jokainen lapsi ansaitsee saada kokemuksen siitä, että hänet kohdataan ymmärtävästi, arvostavasti ja vahvistavasti varhaiskasvatuksessa tuen tarpeesta huolimatta. Tutkielmani on tarkoitus valmistua kevään 2023 aikana.

Tutkimuskysymykseni on:

- Millaisin pedagogisin keinoin autismikirjon lapsi tulisi kohdata varhaiskasvatuksessa?

Hakusanoina aineistoa etsiessä käytin tutkimuskysymykseeni liittyviä sanoja, kuten autismi, autismikirjo, varhaiskasvatus, kohtaaminen, kohtaamisen pedagogiikka ja vuorovaikutus. Pyrin hakemaan aineistoa myös englanninkielisiä vastaavia hakusanoja hyödyntämällä. Aineistoa löysin pääasiassa Oulun yliopiston kirjastosta ja erilaisista yliopiston alla olevista hakukoneista.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tärkeää pohtia, kuvaako koottu aineisto varmasti juuri tutkittavaa kohdetta (Hakala, 2018). Aineistoni koostuu autismikirjoihin ja kohtaamiseen liittyvästä kirjallisuudesta ja tutkimuksista. Hyödynsin tutkielmassani pääasiassa väitöskirjoja,

vertaisarvioutuja tutkimuksia ja kirjallisuutta. Käytetyn kirjallisuuden arviointi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen (Sarajärvi & Tuomi, 2018, s. 182). Kirjallisuudeksi valitsin pääasiassa suomenkielisiä teoksia, joiden kirjoittajat olivat tutkineet aiheita useissa eri lähteissä, joten pidän heitä luotettavina. Kiinnitin lähteiden valinnassa huomiota myös julkaisuajankohtiin. Suurin osa valitsemistani lähteistä on julkaistu vuoden 2015 jälkeen. Mielestäni tällöin valitsemiani lähteitä voidaan pitää luotettavina. Vanhempaa aineistoa käyttäessäni kiinnitin huomiota erityisesti siihen, että tieto ei ole ristiriidassa hyödyntämieni uudempien lähteiden kanssa.

Valitsin tutkielmani johdanto- kappaleeseen Pro Gradu-tutkielman PEICAS-nimisestä tutkimushankkeesta herättelemään lukijaa aiheeseen. Tämän tutkimushankkeen tarkoituksena on parantaa keinoja ja ymmärrystä, miten tukea autismikirjon lasten sosiaalista osallisuutta inklusiivisissa ryhmissä (PEICAS.fi). Harmikseni tämä tutkimushanke on vielä kesken, mutta muutamia tutkimusartikkeleita ja Pro Gradu tutkimushanke on jo julkaissut. Mielestäni valitsemani aiheen ympärillä vallitsee tutkimusaukko ainakin suomenkielisessä tutkimuksessa, jota äsken mainitsemani tutkimushanke on alkanut täyttämään. Koen, että tämä on hankaloittanut osaltaan relevanttien lähteiden löytämistä. Usein ei ole kuitenkaan tavoiteltavaa toistaa jo aiemmin tehtyä tutkimusta (Metsämuuronen, 2003, s. 8). Autismikirjoa koskevia tutkielmia ei ole tehty kovinkaan paljon, joten aiheen tutkiminen on mielestäni tarpeellista.

Valitessa tutkimusaihetta tulee pohtia eettisiä kysymyksiä (Sarajärvi & Tuomi, 2018, s. 153). Aineistoni koostuu suurelta osin suomalaisesta tutkimuksesta, jonka seurauksena tutkielmani tulokset voidaan yleistää ainakin Pohjoismaiseen varhaiskasvatukseen sen ollessa melko samantyyppistä. Eettisyyttä pohdittaessa on hyvä huomioida myös autismikirjon monimuotoisuus. Pyrin tutkielmassani löytämään menetelmiä, joilla autismikirjon lapsi voidaan kohdata paremmin varhaiskasvatuksessa. Autismikirjoon kuuluu kuitenkin paljon erilaisia oireita, ja yksi toimintatapa kohtaamisen tueksi ei varmasti ole sovellettavissa kaikille autismikirjon lapsille sellaisenaan.

Erityislasten tutkiminen sisältää myös monia eettisiä kysymyksiä. Mielestäni on tärkeää pohtia, mikä on se peruste, jolla haavoittuvaa erityisryhmien joukkoa tutkitaan. Perustelen omassa tutkielmassani aiheen valintaa sillä, että tutkielma pyrkii löytämään ratkaisuja, joilla autismikirjon lasten elämää pyritään helpottamaan varhaiskasvatuksessa. Pyrin myös lähestymään aihetta positiivisesta näkökulmasta. Tutkielmassani käsittelemäni menetelmät ovat suunnattu varhaiskasvatuksen henkilöstön käyttöön. Menetelmien valintaan liittyy myös eettisiä kysymyksiä. Mattilan (2011) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on suuri vastuu siinä, mitä menetelmiä

he ottavat käyttöön. Aina valitut menetelmät eivät ole toimivia, ja sellaisessa tilanteessa on erittäin tärkeää kuunnella, keskustella sekä havainnoida tilannetta ja siihen liittyviä ihmisiä (Mattila, 2011, s. 49).

Myös omat ennakkoluulot ja kokemukset vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen. Päädyin kyseiseen tutkimusaiheeseen omien mielenkiinnon kohteideni ja käytännön kokemusten kautta. Onko eettistä tehdä yleinen oletus siitä, että autismikirjon lapsien varhaiskasvatuksessa käytettäviin menetelmiin tulisi kiinnittää enemmän huomiota, koska itse olen kokenut asian näin. Omien kokemuksieni perusteella ajattelen kuitenkin, että valitsemastani aiheesta tehdystä kandidaatintyöstä hyötyy varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevät henkilöt, sillä se sisältää konkreettisia vinkkejä arjen helpottamiseksi.

## 4 Pedagogiset keinot autistisen lapsen kohtaamisen tueksi

Savikujan ja Puustjärven (2022) mukaan autismikirjon lapsilla kokemukset ulkopuolisuudesta, erilaisuudesta sekä yksinäisyydestä ovat valitettavan yleisiä. Lapsen kokemuksia yhteisön ulkopuolelle jäämisestä voidaan ennaltaehkäistä arvostavalla kohtaamisella sekä lämpimällä vuorovaikutuksella (Savikuja & Puustjärvi, 2022, s. 123). Varhaiskasvatuksen opettajalla on tärkeä rooli siinä, että jokainen lapsi kokee tulevaisuutensa kohdatuksi, eli kuulluksi, nähdyksi sekä ymmärretyksi lapsiryhmässä. Jokaisella lapsella tulisi olla myös tunne siitä, että on tärkeä. Autistisen lapsen stressitekijöitä on esimerkiksi struktuurin puute, aistien ylikuormittuminen sekä haasteet kommunikaatiossa (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 85). Jos autistisen lapsen kohtaamiseen käytetään oikeanlaisia toimintatapoja varhaiskasvatuksessa, voidaan niillä ehkäistä muun muassa lapsen stressaantumista. Olen jakanut autismikirjon lasten kohtaamista tukevat, varhaiskasvatuksessa käytettävät pedagogiset menetelmät neljään eri osa-alueeseen: vuorovaikutukseen, strukturoituun arkeen sekä aistien huomioimiseen ja positiiviseen suhtautumiseen. Seuraavaksi käsittelem mainitsemiani tutkielmani tuloksia tarkemmin.

### 4.1 Vuorovaikutus

Selkeä kommunikaatio on tärkeä osa kohtaamista. Varhaiskasvatuksen tulee mahdollistaa, että jokainen lapsi saa vaikuttaa varhaiskasvatuksen toimintaan (Karhu, Heiskanen & Närhi, 2021). Erilaiset vuorovaikutusta tukevat strategiat mahdollistavat autismikirjon lapsen kanssa kommunikoinnin varhaiskasvatuksessa. Vuorovaikutustaitojen karttuessa myös autismikirjon lapsen kommunikointi muiden varhaiskasvatuksen lasten kanssa mahdollistuu paremmin.

Kankaan (2008) mukaan autismikirjon lapsen vuorovaikutustilanteet pohjautuvat usein tarpeiden täyttämiseen, eivätkä sosiaalisen mielihyvän hakemiseen. Autismikirjon lapsi hakee kontaktia yleensä aikuisiin, ja aloitteet voivat koostua puheen lisäksi kuvista tai kosketuksesta (Kangas, 2008, s. 61). Tämän lisäksi tyypillistä on, että vuorovaikutustilanteessa autismikirjon lapsi saattaa kiinnittää huomiota yksityiskohtiin kokonaisuuden sijaan (Maynard, 2005). Myös vuorovaikutustilanteen loppuminen ja lopettaminen voivat olla haasteellisia autismikirjon lapselle, sillä heillä esiintyy usein vaikeuksia lukea toisten ajatuksia (Kangas, 2008, s. 68). Parikan, Halonen-Malliarakiksen sekä Puustjärven (2020) mukaan autismikirjon henkilöillä sosiaalisten tilanteiden haasteet ja joustamaton toimiminen voivat myös edesauttaa erilaisten ristiriitai-



lanteiden syntyä. Tällaiset väärinymmärrykset voivat syntyä helposti, sillä autismikirjon lapsilla voi olla haasteita ei-kielillisen kommunikoinnin ymmärtämisessä (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2020, s. 155).

Varhaiskasvatuksen opettajan on tärkeä olla tietoinen omasta puhetavastaan kommunikoidessaan autismikirjon lapsen kanssa. Kerolan & Kujanpään (2009) mukaan erilaiset kielikuvat, lempinimet ja kieltä rikastuttavat sanat luovat puheesta vaikeammin ymmärrettävää. He jatkavat, että kommunikoinnin olisikin tärkeää olla selkeää, tarpeeksi hidasta ja lyhyttä (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 64–65). Autismikirjon lapselle osoitetun puheen on tärkeää sisältää vain vähän ohjeita kerrallaan ja esimerkiksi lapsen korkeudelle asettuminen sekä puhuttelu lapsen nimellä edesauttavat lapsen ymmärrystä (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 75). Myös kuvien käyttö kommunikoinnin tukena auttaa autismikirjon lasta puheen ymmärtämisessä (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 64–65).

Autismikirjon lapsen kanssa olisi hyvä järjestää yhteisiä vuorovaikutushetkiä varhaiskasvatuksessa. Esimerkiksi yhteiset leikkihetket lapsen ja opettajan välillä tukevat vuorovaikutuksen kehittymistä (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 154). Vuorovaikutuksen tukena voi hyödyntää myös pikapiirtämistä. Pikapiirtämistä voidaan käyttää puheen jäsentämiseksi tai kokonaan puhetta korvaavana menetelmänä (Hietala & Lahti, 2022, s. 190–191; Kerola & Kujanpää, 2009, s. 77). Piirtämisen avulla lapsi voi esimerkiksi kertoa omista toiveistaan aikuiselle tai vastavasti myös aikuinen voi jäsentää puhettaan lapselle piirtämisen avulla (Merikoski & Pihlaja, 2019).

Merikosken & Pihlajan (2019) mukaan tukiviittomat ovat käytetyin menetelmä esteettömään viestintään. Heidän mukaansa tukiviittomat näyttäytyvät usein enintään kahden sanan yhteydessä lauseessa. He jatkavat, että tukiviittomien avulla lapsen puhe yleensä selkiytyy sekä jännitys kommunikoinnista vähenee. Tukiviittomat toimivat Merikosken ja Pihlajan mukaan tehokkaasti arjen keskellä, esimerkiksi erilaisten laulujen ja lorujen muodossa, jolloin ne selkeyttävät puhetta ja ymmärtämistä (Merikoski & Pihlaja, 2019). Tukiviittomien käyttämisen hyödyt ovat yksilöllisiä autismikirjon lapsilla, mutta osalla lapsista tukiviittomat edistävät puheenkehitystä (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 68). Tukiviittomien käytöstä hyötyy kuitenkin usein kaikki ryhmän lapset, joilla on haasteita toiminnassa mukana pysymisessä (Merikoski & Pihlaja, 2019).

#### 4.1.1 PECS-menetelmä, videomallintaminen ja käsikirjoittaminen

Autismikirjon lapsen kanssa kommunikoinnin tukena voidaan käyttää PECS-menetelmää (Kangas, 2008, s. 66). PECS-menetelmä, eli kuvan vaihtomenetelmä on yleinen tukikeino autistikirjon lapsille (Lerna, Esposito, Conson, Russo & Massagli, 2012). Kankaan (2008) mukaan PECS-menetelmän avulla autistikirjon lapsi oppii aloittamaan vuorovaikutustilanteen. Hän kertoo PECS-menetelmän perustuvan aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutussuhteeseen, jossa lapsen tehtävänä on kuvan avulla näyttää aikuiselle mitä hän haluaa. Kangas (2008) jatkaa PECS-menetelmän loppuvan lapsen palkitsemiseen, jolloin aikuinen antaa lapsen haluaman konkreettisen asian hänelle (Kangas, 2008, s. 66). Autistikirjon lasten sosiaalisten taitojen on tutkittu paranevan PECS-menetelmää hyödyntämällä (Lerna ym., 2012). Kankaan (2008) mukaan myöhemmin menetelmän käyttöä voidaan jatkaa luomalla erilaisia tilanteita, joissa lapsen tulee aloittaa vuorovaikutus aikuisen kanssa. Hänen mukaansa tällainen tilanne voi olla esimerkiksi lapsen lempilelujen nostaminen ylös, jolloin lapsen täytyy kysyä aikuisen apua saadakseen lelut (Kangas, 2008, s.66).

Toinen autistikirjon lapsen sosiaalisia taitoja tukeva menetelmä on videomallintaminen. Julietin (2018) mukaan videomallintamisessa autistikirjon lapselle näytetään video, jossa joku toinen tai hän itse suorittaa oikein halutun käyttäytymismallin. Tämän jälkeen lapselle annetaan mahdollisuus suorittaa videolla esitetty toiminta käytännössä (Juliet, 2018). Videomallintamisen tavoitteena on saada lapsi tietoiseksi esimerkiksi omasta käytöksestä, joka voi jatkuessaan olla este sosiaaliselle vuorovaikutukselle (Kangas, 2008, s. 67). Videot voivat koostua esimerkiksi lautapelin pelaamisen aikana esiintyvistä vuoropuhelusta tai hygieniataitojen opettelusta (Juliet, 2018; Kangas, 2008, s. 67). Videomallintamisessa hyödynnettävien videoiden tulee olla selkeitä sekä lyhyitä, maksimissaan parin minuutin mittaisia (Kangas, 2008, s. 67).

Autistikirjon lasten vuorovaikutustaitoja voidaan tukea myös käsikirjoittamisen avulla, jolloin opettamisen kohteena oleva taito on videon sijaan kuvitettuna. Käsikirjoittamisessa jokin toiminta, esimerkiksi leikki esitetään kuvien avulla vaihe vaiheelta, jolloin lapsi voi toteuttaa valmiiksi laadittua käsikirjoitusta leikkinsä tukena (Kangas, 2008, s. 64). Kerolan & Kujanpään (2009) mukaan opetustilanteen alussa opetettava toiminta käydään läpi yhdessä lapsen kanssa kuvien avulla, jonka jälkeen lapsi pääsee itse toimimaan tilanteeseen kuvat tukena. He jatkoivat, että leikin lisäksi käsikirjoittamista voidaan hyödyntää myös esimerkiksi tervehtimisen ja ruokailun opettelemisen yhteyksissä (Kerola & Kujanpää, 2009, s.45).

## 4.2 Strukturoitu arki

Erilaiset toistuvat rutiinit ja selkeys arjessa auttavat autismikirjon lasta. Autismikirjon lapsille tyypillistä on muutosten pelko ja muuttumattomuutta ylläpitävät rutiinit (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 94). Ympäristö, jossa lapsella on vähäiset taidot selviämiseen, voi johtaa erilaisten käytösoireiden syntyyn (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2020, s.20). Näin ollen ennakointi sekä toistuvat rutiinit tukevat autismikirjon lapsen varhaiskasvatusta. Struktuurit, joista puhutaan usein autismikirjon yhteydessä kuvaavat yleensä oppimisen helpottamista ajan, tapahtumien ja tilan järjestämisellä selkeämmäksi (Mesibov & Shea, 2009). Struktuurien opettelu vaatii aikaa ja lasta on tärkeää tukea esimerkiksi lisäajan antamisella struktuureja opetellessa (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 75).

Myös kuvien käyttö luo struktuuria varhaiskasvatuksen arkeen. Kerolan & Kujanpään (2009) mukaan kuvien avulla voidaan laatia päiväjärjestys, josta selviää kaikki varhaiskasvatuksessa päivän aikana tapahtuvat asiat. He jatkavat, että tämä auttaa autismikirjon lasta ennakoimaan päivän tapahtumia. Kuvien käytön myötä myös erilaiset käyttäytymisen haasteet vähenevät autismikirjon lapsilla (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 69–70). Kuvat voivat olla jäsentämässä varhaiskasvatuksen ympäristöä kertoen esimerkiksi lelulaatikoiden sisällön (Merikoski & Pihlaja, 2019). Kerolan & Kujanpään (2009) mukaan kuvien yhteyteen olisi hyvä lisätä kuvan sisältö myös kirjoitettuna. Heidän mukaansa autismikirjon lapsi voi näin ollen hahmottaa kirjoitetun sanan helpommin puheesta. He jatkavat, että myös aikuisten on helpompi käyttää yhteneväisiä sanoja kuvien sisältämistä asioista, jolloin kommunikointi pysyy selkeämpänä lapselle (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 71).

Kerolan & Kujanpään (2009) mukaan arjen toistuva strukturi antaa selkeät raamit toiminnalle, jolloin lapsen huomio voi keskittyä muutosten sijasta oppimiseen. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen arjessa on tärkeää kiinnittää huomiota muun muassa fyysiseen tilaan, aikaan ja oppimismenetelmiin (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 167, 169). Selkeä oppimisympäristö on tärkeä osa strukturoitua arkea. Oksanen ja Sollaavaaran (2019) mukaan opetushetkiin on tärkeää luoda rytmi, joka sisältää sopivasti taukoja ja toimintaa. Esimerkiksi istumapaikan valinnalla voidaan vaikuttaa paljon siihen, minkä verran lapsen aistit kuormittuvat opetushetkessä (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 188). Parikan, Halonen-Malliarakiksen & Puustjärven (2020) mukaan esimerkiksi uusien paikkojen ja reittien totutteluun tulee käyttää paljon aikaa, jotta siirtymät sujuvat helpommin. Myös erilaisten päivän aikana tapahtuvien muutosten yhdessä läpikäyminen esimerkiksi kuvien avulla mahdollisimman aikaisin vähentävät lapsen stressiä (Parikka,

Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2020, s. 126, s. 170). Tärkeää on, että muutosta tarkoittava kuva opetellaan yhdessä lapsen kanssa, jotta lapselle on selvillä kuvan tarkoitus ennen muutosta (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 70).

#### 4.2.1 TEACCH-menetelmä

Yksi autismikirjon lapsen strukturoitua arkea tukeva menetelmä on TEACCH-menetelmä (Timonen, 2009, s. 338). Mesibovin mukaan TEACCH-menetelmä, eli strukturoitu opetus on opetuksen lähestymistapa, joka perustuu tutkimukseen siitä, että autismikirjon henkilöillä on yhteisiä vahvuuksia ja heikkouksia. Hänen mukaansa tällaisia piirteitä ovat esimerkiksi yksityiskohtien huomioiminen, haasteet ajan käsitteen ymmärtämisessä, tarkat ja muuttumattomat rutiinit sekä intensiiviset kiinnostuksen kohteet (viitattu lähteessä Mesibov & Shea, 2009). TEACCH-menetelmän tavoitteena on mahdollistaa jokaiselle lapselle yksilöllinen oppiminen strukturoimalla opetustilannetta ja -ympäristöä lapsen tarpeiden mukaan (Timonen, 2009, s. 338). Tämän lisäksi Mesibovin & Shean (2009) mukaan opetuksessa tulisi ottaa huomioon lapsen omat mielenkiinnon kohteet, ja niiden kautta tulisi pyrkiä vahvistamaan taitoja, jotka vielä vaativat harjoittelua. Heidän mukaansa on tärkeää myös tukea lapsen oma-aloitteista kommunikointia (Mesibov & Shea, 2009).

Mesibovin & Shean (2009) mukaan strukturoituun opetukseen kuuluu fyysisen ympäristön selkeys. He jatkavat, että on tärkeää esimerkiksi huonekalujen sijainnin avulla luoda selkeitä paikkoja erilaisille toiminnoille, jolloin ympäristöstä johtuvat häiriötekijät vähenevät. Mesibovin & Shean mukaan yksittäisen toiminnan suorittamisen aikana on tärkeää jaotella tehtävän tekeminen pienempiin osiin. Heidän mukaansa strukturoidussa opetuksessa lapselle kuvataan ennen toiminnan alkua itse toiminta, sen kesto, edistymisen näkeminen ja millainen on valmis suoritus. Näiden lisäksi on tärkeää määritellä seuraava toiminta, jota toiminnan valmiiksi saamisen jälkeen tehdään (Mesibov & Shea, 2009). Tässä apuna voi hyödyntää Oksasen ja Sollasvaaran (2019) mukaan esimerkiksi erilaisia ajastimia tai kelloja, joista lapsi näkee myös itse ajan, joka on määritelty toimintaan. Lapsi on hyvä ottaa mukaan ajan asettamiseen, jotta käytettävät välineet tulevat tutuksi myös lapselle (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 67).

### 4.3 Aistien huomioiminen

Tärkeä osa lapsen kohtaamista muodostuu eri aistien huomioimisesta. Varhaiskasvatuksessa tulisi luoda aistisäätelypulumista kärsivälle lapselle mahdollisimman turvallinen arki, jossa lapsi

kykenee toimimaan (Berggren, 2019, s. 103). Erilaiset aistiärsykkeet voivat aiheuttaa poikkeavan yliherkän tai heikon reaktion autismikirjon henkilössä aiheuttaen haasteita käyttäytymisen hallintaan (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 97). Usein aistiärsykkeet, joita autismikirjon henkilö kykenee itse hallitsemaan, voivat muodostaa riippuvuuden (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 98). Tällaisessa tilanteessa toiminnasta, kuten esimerkiksi lempimusiikin kuuntelusta voi tulla ainut toiminta, johon lapsi haluaa osallistua (Piller & Pfeiffer, 2016).

Varhaiskasvatuksen arjessa poikkeavat aistiärsykereaktiot voivat näyttäytyä monilla eri tavoilla. Pillerin & Pfeifferin (2016) mukaan autismikirjon lapsi saattaa kieltäytyä toiminnasta sen sisältämien aistiärsykkeiden vuoksi. Lapsi voi esimerkiksi vältellä askartelutehtävää siinä käytettävän liiman takia (Piller & Pfeiffer, 2016). Kerolan & Kujanpään (2009) mukaan tärkeää olisikin, että varhaiskasvatuksessa ollaan tietoisia asioista, jotka voivat aiheuttaa lapsen aistiyliherkkyydestä johtuvat oireet puhkeamaan. Aistiyliherkkyydestä johtuvat oireet voivat olla monenlaisia, ja ne tuntemalla kyetään varhaiskasvatuksen ympäristöä muuttamaan lapsen edun mukaiseksi (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 103, 111).

#### 4.3.1 Varhaiskasvatuksen ympäristö ja aistiyliherkkyys

Erilaiset äänet varhaiskasvatuksessa voivat altistaa autistisen lapsen oireita puhkeamaan. Pillerin & Pfeifferin (2016) mukaan autismikirjon lapset voivat vältellä toimintaa ympäristön ollessa liian äänekäs. Tällaisen aistiärsyksen voi muodostaa esimerkiksi muiden lasten äänet, kaikuinen tai muut ympäristöstä lähtevät äänet (Piller & Pfeiffer, 2016). Kerolan & Kujanpään (2009) mukaan ennakointi ja erilaisiin ääniin vähitellen totuttautuminen ovat tärkeitä tukemisen keinoja varhaiskasvatuksessa. He jatkavat, että varhaiskasvatuksen henkilökunnan on tärkeää kiinnittää huomiota myös omaan tapaansa puhua. Hiljainen ja rauhallinen puhetyyli aistiyliherkän lapsen läheisyydessä ehkäisee lapsen aistiyliherkkyyden oireita puhkeamasta (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 105). Jos ympäristön äänet häiritsevät aistiyliherkän lapsen toimintaa kuitenkin näistä toimista huolimatta, voi esimerkiksi kuulokkeista tai kuulosuojaimista olla hyötyä (Pariikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2020, s. 182).

Pillerin & Pfeifferin (2016) mukaan myös muuttuvat struktuurit varhaiskasvatuksessa voivat altistaa lapsen kuormittumaan helpommin ympäristön eri aistimuksista. Tällöin siirtymätilanteissa saattaa esiintyä aggressiivista käyttäytymistä niin muita kuin itseäänkin kohtaan (Piller & Pfeiffer, 2016). Tällaisissa tilanteissa siirtymään liittyvä toiminta on hyvä jakaa pienempiin osiin sekä varata tarpeeksi aikaa ja tilaa siirtymälle (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 71–72).

Siirtymätilanteita voidaan myös käsitellä lapsen kanssa kuvien avulla ennen tilannetta ja myös siirtymän aikana, jolloin tilanne ei ole niin kuormittava lapselle (Savikuja & Puustjärvi, 2022, s. 129–131).

Myös varhaiskasvatusryhmien tilat voivat altistaa autistisen lapsen käytöshäiriöiden syntymistä (Savikuja, Hannukainen, Huhtasalo, Merilampi & Toivonen, 2022, s. 170). Jos lapsi reagoi voimakkaasti näköaistin välittämiin asioihin, olisi tärkeää, että ryhmän tilat olisivat mahdollisimman neutraalit esimerkiksi väreiltään, ja myös akustiikkaan sekä valaistukseen on tärkeää kiinnittää huomiota (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 104; Savikuja ym., 2022, s. 170). Tällaisessa tapauksessa voi hyödyntää myös sermiä tai näkösuojaa lapsen tueksi (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2020, s.182). Myös erilaiset voimakkaat hajut tai tuoksut voivat altistaa aistiyliherkän lapsen oireiden puhkeamiselle. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan tulisi välttää esimerkiksi voimakkaasti tuoksuvia hajuvesiä ja päiväkodin tiloja tulisi tuulettaa välillä (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 105).

Autismikirjon lapsella aistiyliherkkyys voi liittyä myös ruokailuun. Makuyliherkkyyden vuoksi ruoan koostumus, maku, haju tai väri voi tuntua lapsesta epämiellyttävältä (Berggren, 2019, s. 100). Tämän lisäksi haasteet voivat liittyä esimerkiksi ruokailuvälineistä kuuluviin ääniin (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 124). Varhaiskasvatuksella voi olla merkittävä tehtävä lapsen ruokailuun liittyvien haasteiden muokkaamisessa (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 107). Berggrenin (2019) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee kiinnittää huomiota siihen, että aistiyliherkän lapsen syömistilanne on turvallinen ja tarpeeksi rauhallinen. Tärkeää on myös, että lasta ei pakoteta syömään kaikkia ruokia ja että lapselle maistuvaa ruokaa on myös tarjolla (Berggren, 2019, s. 101). Myös korvatulppia ja kuulosuojaimia voidaan hyödyntää ruokailutilanteessa apuna tarvittaessa (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 124).

#### **4.4 Positiivinen suhtautuminen**

Positiivinen suhtautuminen autismikirjon lapseen varhaiskasvatuksessa vahvistaa kohtaamista. Autismikirjon lapsilla on usein vaikeuksia tunnistaa toisten ihmisten eleitä ja äänensävyjä, josta seuraa haasteita tunnistaa, millaisen käyttäytymisen seurauksena saa kehuja ja positiivista palautetta (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 45). Usein neuropsykiatrisista häiriöistä kärsivä lapsi saa osakseen paljon negatiivisuutta, joka ei tue itsetunnon kehittymistä (Savikuja & Puustjärvi, 2022, s. 112). Heidän arjessaan esiintyy myös liian vähän onnistumisia (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 40).

Onnistumisten ääneen sanoittaminen on erityisen tärkeää (Savikuja & Puustjärvi, 2022, s. 117). Autismikirjon lapsilla on usein voimakas, omasta näkökulmasta kumpuava ajattelu, jolloin myönteisen kokemuksen sanoittaminen on vielä merkityksellisempää kuin lapsilla, joilla toimintaan vaikuttavat vahvasti muiden ihmisten ajatukset hyväksyttävästä toiminnasta (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 41). Onnistuminen mahdollistuu tehtävien pilkkomisella pienempiin osiin, hyvien ohjeiden antamisella sekä kannustavalla ilmapiirillä (Savikuja & Puustjärvi, s. 121). Tehtävien osittaminen ja onnistumisen kokemukset luovat lapselle motivaatiota (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2020, s. 122). On hyvä muistaa, että tehtävistä kieltäytyminen voi olla merkki siitä, että lapsi kokee tilanteen mahdottomaksi ja pyrkii pääsemään siitä pois. Tällaisessa tilanteessa on erityisen tärkeää, että tehtävien tavoitteet ovat sellaisia, että lapsi kykenee saavuttamaan ne (Savikuja & Puustjärvi, 2022, s. 122).

#### 4.4.1 Palautteen merkitys

Parikan, Halonen-Malliarakiksen sekä Puustjärven (2020) mukaan välitön ja järjestelmällinen palaute vahvistaa positiivisesti lasta tehostaen oppimista. Myös lapsen itsetunto kehittyy kannustavan palautteen, sekä sensitiivisen kohtaamisen kautta (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2020, s. 121). Oksasen ja Sollasvaaran (2019) mukaan positiivinen palaute voi koostua ilmeistä, eleistä tai esimerkiksi kuvista. Tärkeintä on Oksasen ja Sollasvaaran (2019) mukaan se, että palautteen antaa lapsen parhaiten ymmärtämällä tavalla. Palautteen lisäksi lapsen motivaatiota voi lisätä myös palkitsemisella (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 42). Esimerkiksi palkkiotaulu, johon liimataan tarra aina tehtävässä onnistumisen jälkeen voi toimia motivaation lähteenä lapselle (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2020, s. 122). Palkkiojärjestelmää hyödynnettäessä on tärkeää muistaa se, että lapsen kanssa käydään läpi esimerkiksi kuvien avulla, minkälaisesta toiminnasta palkkion saa (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 77).

Parikan, Halonen-Malliarakiksen ja Puustjärven (2020) mukaan on tärkeää muistaa, että palautteen puuttuminen on myös palautetta lapselle. Epäonnistumisen hetkellä on tärkeää kehua yrittämisestä ja kannustaa kokeilemaan uudestaan (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2020, s. 121). Tällöin on myös tärkeää, että varhaiskasvatuksen henkilökunta pyrkii muokkaamaan oppimisympäristöä sellaiseksi, että se mahdollistaa onnistumisen kokemuksen jatkossa (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2020, s. 122). Tärkeää on myös seurata lapsen vireys- sekä stressitasoa, ja ajoittaa uuden toiminnan harjoittelu aikaan, jolloin lapsi ei ole väsynyt tai stressaantunut (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 79).

#### 4.4.2 Vahvuuksien huomioiminen

Onnistumisista iloitsemisen lisäksi tärkeää on huomioida jokaisen lapsen omat jo olemassa olevat vahvuudet. Neuropsykiatrisen häiriön, kuten autismikirjon omaavalla lapsella itsetuntemus kehittyy usein keskivertoa hitaammin ja minäkuvan kehittyminen positiiviseksi on erittäin tärkeää (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 46). Kun lapsi oppii tunnistamaan omat vahvuutensa, vahvistaa se lapsen positiivista käsitystä itsestään sekä lisää luottamusta lapsen omiin valmiuksiin (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014, s. 230). Myös tulevaisuuden opintopolku sekä kokonaisvaltainen hyvinvointi mahdollistuvat lapsen vahvuuksien tunnistamisen kautta (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 47).

Jotta minäkuva kehittyisi mahdollisimman positiiviseksi, on Oksasen ja Sollaavaaran (2019) mukaan varhaiskasvatuksessa tärkeää huomioida lapsen omat vahvuudet ja persoonan positiiviset piirteet. Jos lapsella on vahva mielenkiinto johonkin asiaan, esimerkiksi juniin, voidaan junateemaa hyödyntää lapsen varhaiskasvatuksessa monella tapaa (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 46). Jos toimintaan otetaan mukaan lapsen omia mielenkiinnon kohteita sekä vahvuuksia, on onnistumisen kokemukset myös todennäköisempiä (Puustjärvi, Savikuja, Virtanen & Mannström, 2022, s. 141). Kumpulaisen ym. (2014) mukaan varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta, joka tunnistaa lapsen vahvuudet, edistää myönteisen vuorovaikutuksen syntymistä päiväkotiyhteisössä. Lapsen vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen mahdollistuu lapsen tuntemisen sekä kuuntelemisen myötä (Kumpulainen ym., 2014, s. 234). Oksasen ja Sollaavaaran (2019) mukaan on tärkeää tukea autismikirjon lapsen kognitiivisten taitojen kehittymistä, jotta lapsi oppii tunnistamaan omat vahvuutensa. Esimerkiksi tarkkaavuutta ja toiminnanohjausta voidaan harjoittaa lasta motivoivan leikin avulla (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 47–48).



## 5 Johtopäätökset

Kandidaatintyössäni olen käsitellyt eri pedagogisten menetelmien kautta sitä, miten autismikirjon lapsi tulisi kohdata varhaiskasvatuksessa. Tutkimuskysymykseni oli ”Millaisin pedagogisin keinoin autismikirjon lapsi tulisi kohdata varhaiskasvatuksessa? Niin kuin jo aiemmin tutkimuksen tulokset-osiossa tuli esille, lapsen kokemuksia yhteisön ulkopuolelle jäämisestä voidaan ennaltaehkäistä oikeanlaisella kohtaamisella sekä lämpimällä vuorovaikutuksella (Savikuja & Puustjärvi, 2022, s. 123). Tutkimustulosteni perusteella autismikirjon lasten kohtaamista voidaan edistää monilla eri käytännönläheisillä pedagogisilla menetelmillä varhaiskasvatuksessa.

Kirjallisuuteen perehtymisen myötä autismikirjon lapsen pedagogisen kohtaamisen keskiössä on lapsen kokonaisvaltaisen tunteminen. Myös varhaiskasvatussuunnitelman mukaan varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta perustuu jokaisen lapsen tuntemiselle (OPH, 2022, s. 19). Ilman lapsen kokonaisvaltaista tuntemista, ei varhaiskasvatuksessa voida ottaa juuri kyseiselle lapselle toimivimpia pedagogisia menetelmiä käyttöön. Lapsen tuntemisen myötä voidaan opettavista sisällöistä luoda myös lapsen mielenkiintoa tukevia, jolloin motivaatio tekemiseen on suurempi (Puustjärvi, Savikuja, Virtanen & Mannström, 2022, s. 141). Tutkimukseni tulosten mukaan kaiken pedagogisen toiminnan yläpuolella on siis lapsen tunteminen. Tämän myötä arjen oikeanlainen strukturoiminen, jota kautta lapsi tulee kohdatuksi, mahdollistuu. Strukturoinnissa käytettäviä, toimivia pedagogisia menetelmiä ovat tulosteni mukaan erityisesti aika, kuvien käyttö sekä toiminnan pilkkominen. Tämän jaottelun avulla siirryn käsittelemään yllä mainittuja, keskeisimpiä johtopäätöksiä tutkielmastani.

Kirjallisuuteen perehtymisen myötä yhteenvetona voisi sanoa, että varhaiskasvatuksen arjessa autismikirjon lasten toimiminen mahdollistuu strukturoimisen myötä (Oksanen & Sollaavaara, 2019; Mesibov & Shea, 2009; Kerola & Kujanpää, 2009). Tärkeä huomio on kirjallisuuden mukaan myös se, että arjen strukturoimisesta hyötyvät kaikki varhaiskasvatusryhmän lapset (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 117). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnitteluun määritellään kuuluvaksi jokaisen lapsen mielenkiinnon kohteet ja kasvuympäristön tarpeet (OPH, 2022, s. 39). Arjen strukturoiminen luo varhaiskasvatukseen tietyn rungon, jonka avulla autismikirjon lapsi kykenee toimimaan ympäristössään (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 117). Arki kyetään strukturoimaan niin, että se sisältää autismikirjon lapselle sopivia pedagogisia menetelmiä, kuten tarpeeksi aikaa, kuvien käyttöä ja toiminnan pilkkomista pienempiin osiin.

Jokaisessa neljässä tutkimuksen tulokset-osioni kappaleessa korostui ajan merkitys. Jos autismikirjon lapselle annetaan tarpeeksi aikaa varhaiskasvatuksessa, edistää se lapsen kokonaisvaltaista kohtaamista. Autismikirjon lapsella tulisi olla käytössään hänen tarvitsemansa aika toiminnan suorittamiseen. Varhaiskasvatuksessa tulisi olla myös tarpeeksi aikaa lapselle sopivan tukimenetelmän löytämiseen. Esimerkiksi vuorovaikutuksen tueksi käytettäviä menetelmiä tulisi olla aikaa kokeilla ja löytää juuri kyseiselle lapselle sopivat toimintatavat. Tämän lisäksi tuloksissani aika korostui myös varhaiskasvatuksen henkilökunnan näkökulmasta. Henkilökunnalla tulisi olla tarpeeksi aikaa suunnitella pedagogista toimintaa siten, että autismikirjon lapset kokevat tulevansa kohdatuksi ja tärkeäksi osaksi ryhmää. Kun kyseessä on esimerkiksi aistiylherkkyyksiä, olisi erittäin tärkeää, että varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on aikaa suunnitella kyseiselle lapselle parhaat menetelmät arjesta selviämisen tueksi.

Ajan lisäksi tuloksissani keskeiseksi tekijäksi nousi kuvien käyttö. Autismikirjon lapset hyötyvät usein kuvien käyttämisestä varhaiskasvatuksen arjessa. Esimerkiksi siirtymät tai muutokset arjessa ovat usein kiireisiä hetkiä, ja saattavat olla autismikirjon lapsille todella stressaavia tilanteita (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 84). Tällaisissa tilanteissa olisi erittäin tärkeää, että erilaisten välineiden, esimerkiksi kuvien avulla pyritään käymään tilanne läpi yhdessä lapsen kanssa (Parikka, Halonen-Malliarakis, Puustjärvi, 2020, s. 170).

Viimeisin tuloksissani keskeiseksi noussut pedagoginen menetelmä oli toiminnan pilkkominen. Autismikirjon lasten arki sisältää paljon negatiivisia kokemuksia, jonka vuoksi on tärkeää esimerkiksi tehtävän osiin pilkkomisen avulla luoda lapselle onnistumisen kokemuksia (Savikuja & Puustjärvi, 2022; s. 112, 121). Tehtävän osiin jakaminen lieventää myös autismikirjon lapsen kuormittumista arjen eri tilanteissa (Oksanen & Sollaavaara, 2022, s. 188). Jokainen lapsi tarvitsee osakseen onnistumisen kokemuksia ja kehumista, joten tulosteni mukaan varhaiskasvatuksen on erittäin tärkeää mahdollistaa tällaisia hetkiä jokaiselle lapselle.

Kuten johtopäätöksistäni ilmenee, tutkielmani pedagogiset menetelmät menevät osittain päällekkäin ja ovat kaikki yhteydessä toisiinsa. Tämän vuoksi ajattelen, että menetelmät ovat helposti hyödynnettävissä osana varhaiskasvatuksen arkea, sillä yhtä hyödynnettäessä tullaan hyödyntämään toistakin. Esimerkiksi kuvien käyttöönoton yhteydessä lapselle annetaan aikaa opetella kuvien käyttäminen, jolloin kuvat lisätään osaksi lapsen arkea. Näin ollen kuvat muodostavat päiviin struktuurin lapselle, jota hänen on helppo seurata. Tällaisessa tilanteessa autismikirjon lapsen kohtaamista edistää jo kolme erilaista pedagogista menetelmää: aika, kuvat ja struktuuri.

## 6 Pohdinta

Autismikirjon lasten kohtaamisen tueksi on monia erilaisia toimintatapoja, joita varhaiskasvatuksen arjessa voidaan hyödyntää. Kuten johdannostani ilmeni, sekä autismikirjon lapsilla että heidän huoltajillaan on kokemuksia siitä, että varhaiskasvatuksen henkilökunta ei tunne lasta tarpeeksi hyvin, tai lapsen yksilöllisyyttä ei oteta tarpeeksi huomioon varhaiskasvatuksessa. Tutkielmani tuloksissa ilmeni kuitenkin se, että lapsen kokonaisvaltainen tunteminen on avain oikeanlaiseen kohtaamiseen ja sitä kautta tukimenetelmien valintaan varhaiskasvatuksessa. Tällöin voisi todeta, että tutkielmani tulokset, sekä nykyhetken kokemukset varhaiskasvatuksen kentältä ovat ristiriidassa keskenään. Opetus- ja kulttuuriministeriö selvitti vuonna 2017 syitä sille, minkä vuoksi kaikkien tukea tarvitsevien lasten tuentarpeisiin ei ole järjestetty tukitoimia varhaiskasvatuksessa. Selvityksen mukaan keskeisimmät syyt tälle olivat resurssipula, puutteet toimintakäytännöissä sekä henkilökunnan suuri vaihtuvuus (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 78). Tutkielmani tulosten mukaan autismikirjon lasten arjesta selviämisen mahdollistaa muun muassa toistuvat rutiinit ja struktuurit, joita odottamattomat muutokset ja uudet ihmiset haastavat. Voidaan siis päätellä, että varhaiskasvatuksen resurssipula on yksi keskeinen tekijä, joka haastaa autismikirjon lasten oikeanlaista kohtaamista varhaiskasvatuksessa. Ympäristö, jossa lapsella on vähäiset taidot selviämiseen, voi johtaa erilaisten käytösoireiden syntyyn (Parikka, ym., 2020, s.21)

Tutkielmani sisältää monia eri menetelmiä, jotka tukevat autismikirjon lapsen kohdatuksi tulevista varhaiskasvatuksessa. Tärkeä näkökulma on mielestäni se, että näiden menetelmien käyttämisestä hyötyy jokainen varhaiskasvatuksessa oleva lapsi. Varhaiskasvatuksessa tulisi olla tarpeeksi aikaa jokaisen lapsen huomioimiselle ja yksilölliselle kohtaamiselle. Hektisen varhaiskasvatuksen arjen myötä usein yksin viihtyvät autismikirjon lapset voivat jäädä ulkopuoliseksi. Autismikirjon henkilöt haluavat kuitenkin olla vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa omien rajojensa puitteissa ja heillä on tärkeitä ihmissuhteita elämässään (Puustjärvi, 2022, s. 59).

Pro gradututkimus aiheesta voisi käsitellä autismikirjon aikuisten omia kokemuksia siitä, miten heidät on kohdattu lapsena varhaiskasvatuksessa. Muistojen ja menneisyyden tutkiminen sisältää kuitenkin paljon eettisiä kysymyksiä, jotka tällaisen tutkimuksen kohdalla tulisi huomioida. Toinen näkökulma voisi olla varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemukset siitä, millaisia valmiuksia ja mahdollisuuksia heillä on autismikirjon lasten kohtaamiseen varhaiskasvatuksessa. Tällaiset tutkielmat voisi toteuttaa esimerkiksi kyselynä tai haastatteluna.

Motivaatio tutkielman tekemiseen kyseisestä aiheesta lähti omasta halusta oppia lisää autismikirjon lapsista varhaiskasvatuksen kentällä. Koen, että aiheeseen perehtyminen on luonut minulle lisää intoa opiskella erityispedagogiikkaa tulevaisuudessa. Toivon, että tutkielmastani hyötyy varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevät henkilöt, sekä lasten vanhemmat. Koen, että suurin haaste tutkielman tekemisessä oli sopivien lähteiden löytäminen. Esimerkiksi kohtaamisen pedagogiikasta puhutaan ja kirjoitetaan mielestäni paljon, mutta teoriaa siihen oli haastavaa löytää. Erilaisia autismikirjon lapsen tueksi käytettäviä menetelmiä löytyi kuitenkin jonkin verran, ja haasteita oli myös siinä, mitkä niistä valikoi osaksi tutkielmaa. Pysin valitsemaan kuitenkin mahdollisimman uusia, sekä useassa eri lähteessä esiintyneitä menetelmiä. Näin ollen koen tulosteni olevan luotettavia.

Kuten johdannostani ilmenee, autismikirjo on lisääntynyt viime vuosina. Mielestäni se on jo riittävä peruste sille, miksi aihetta on tärkeää tutkia enemmän tulevaisuudessa. Jos varhaiskasvatuksen henkilökunta tuntee autistisen lapsen, on heillä valmiudet luoda arjesta sellaista, että se tukee autismikirjon lapsen vuorovaikutusta, osallisuutta ja osallistumista lapsiryhmässä. Tämän lisäksi tutkielmastani ilmeni, että varhaiskasvatuksessa vallallaan oleva resurssipula haastaa lasten kohtaamista. Mielestäni se on toinen tärkeä peruste sille, miksi aihetta on syytä tutkia. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrittelee 1 §:ssä, että varhaiskasvatuksen tulee turvata lasta kunnioittava toimintatapa ja mahdollisimman pitkäaikaiset vuorovaikutussuhteet varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välillä (Finlex, Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 1§). Tämä tavoite täyttyy mielestäni sillä, että jokainen varhaiskasvatuksessa oleva lapsi kokee tulevansa kokonaisvaltaisesti kohdatuksi varhaiskasvatusryhmässään.

## Lähteet

- Anttila, E. (2011). Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (toim.). *Taiteen jälki- Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s.151–173). Haettu 15.10 osoitteesta [https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7000/TeaK\\_40.pdf?sequence=1#page=153](https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7000/TeaK_40.pdf?sequence=1#page=153)
- Autismiliitto. (2022). *Perustietoa autismista*. Haettu 21.9.2022 osoitteesta: <https://autismiliitto.fi/autismi/perustietoa-autismista/>
- Berggren, K. (2019). Aistit ja esteettömyys. Teoksessa J. Oksanen & R. Sollasvaara (toim.). *Esteille hyvätit! Opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette oireisten lasten kasvattajille*. (s.94–109). Autismisäätiö.
- Berkell Zager, D. (1999). *Autism: Identification, education, and treatment* (2. ed.). Lawrence Erlbaum Associates
- Björklund, C., & Ahlskog-Björkman, E. (2018). From activity to transdisciplinarity and back again—preschool teachers’ reasoning about pedagogical goals. *International journal of early years education*, 26(1), 90–103. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1421524>
- Eskelinen, M & Hjelt, H. (2017). Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. (39:2017). Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf>
- Hakala, J. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. [Adobe Digital Editions-versio]. Haettu osoitteesta <https://www.elibrary.com/reader/9789524515160>
- Hietala, J. & Lahti, E. (2022). Sosiaaliset suhteet. Teoksessa T. Savikuja & A. Puustjärvi, (s. 187–199). *NEPSY-opas: Tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin*. PS-kustannus
- Huotari, H. (2021). *Autismikirjon aikuisten kouluaikaiset kokemukset vuorovaikutuksesta opettajan kanssa*. (pro-gradu-tutkielma). Itä-Suomen yliopisto. Haettu osoitteesta: [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/25771/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20211098.pdf?sequence=-1&isAllowed=y](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/25771/urn_nbn_fi_uef-20211098.pdf?sequence=-1&isAllowed=y)
- ICD-10. (2016). *International classification of diseases*. World Health Organization. Haettu 21.9.2022 osoitteesta <https://icd.who.int/browse10/2016/en#/>
- ICD-11. (2022). *International classification of diseases*. World Health Organization. Haettu 21.9.2022 osoitteesta <https://icd.who.int/browse11/1-m/en>

- Juliet, H. B. (2018). Three Evidence-Based Strategies that Support Social Skills and Play Among Young Children with Autism Spectrum Disorders. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 665–672. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0911-0>
- Kangas, S. (2008). Autististen lasten vuorovaikutuksen tukeminen. Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.), *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi* (s. 60–75). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S-M., Pietilä, A-M., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). *Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon*. *Hoitotiede* 2013, 25 (4), 291–201. Haettu osoitteesta: [https://moodle oulu fi/pluginfile.php/773444/mod\\_resource/content/1/Kuvail eva%20kirjallisuuskatsaus.pdf](https://moodle oulu fi/pluginfile.php/773444/mod_resource/content/1/Kuvail eva%20kirjallisuuskatsaus.pdf)
- Karhu, A., Heiskanen, N. & Närhi, V. (2021). Kohti sosioemotionaalaisia taitoja ja lasten osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria – ProVaka-toimintamallin pilottivaiheen analyysi. *Journal of Early Childhood Education Research*. (10)1, 83–113. Haettu osoitteesta: <https://journal.fi/jecer/article/view/114151/67350>
- Kerola, K & Kujanpää, S. (2009). Osa 1 Käytännöllinen näkökulma. Teoksessa K. Kerola, S. Kujanpää & T. Timonen. *Autismin kirjo ja kuntoutus*. (s. 21–247). PS-kustannus.
- Korhonen, J. (2021). *Autismikirjon lapset varhaiskasvatuksessa: tuen toteutuminen huoltajien näkökulmasta*. [pro-gradu-tutkielma]. Helsinki: Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/334964>
- Kim, Y.S., Leventhal, L., Koh, Y.J., Fombonne, E., Laska, E., Lim, E. C. ... Grinker, R, R. R. (2011). Prevalence of autism spectrum disorders in a total population sample. *The American Journal of Psychiatry*. (168)9, 904–912. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2011.10101532>
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.). *Positiivisen psykologian voima*. (s.224–243). PS-Kustannus.
- Jehkonen, M., Saunamäki, T., Hokkanen, L. & Akila, R. (2020). *Kliininen neuropsykologia* (3., uudistettu painos.). Kustannus Oy Duodecim.
- Lerna, A., Esposito, D., Conson, M., Russo, L. & Massagli, A. (2012). Social–communicative effects of the Picture Exchange Communication System (PECS) in Autism Spectrum Disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, (47)5, 609–617. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00172.x>
- Martikainen, S-J & Oikarinen, T. (2021). ”Lapsista näkee, että me tehdään tämä hyvin”: Sosioemotionaalisen hyvinvoinnin toimintakulttuuri päiväkodissa. *Journal of Early Childhood*

- Education Research*. (3)10, 147–181 Haettu osoitteesta: <https://journal.fi/jecer/article/view/114174/67373>
- Mattila, K. (2011). *Lapsen vahvistava kohtaaminen*. PS-kustannus
- Maynard, D. (2005). Social actions, gestalt coherence, and designations of disability: Lessons from and about autism. *Social Problems*, (52)1, 499–524. <https://doi.org/10.1525/sp.2005.52.4.499>
- Merikoski, H. & Pihlaja, P. (2019). 8 Puheen ja kielen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.). *Varhaiserityiskasvatus*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524519977>
- Mesibov, G.B., & Shea, V. (2009). The TEACHH Program in the Era of Evidence-Based Practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (40)4 570–579. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0901-6>
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (2. uud. p.). International Methelp.
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Haettu osoitteesta: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf)
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N., & Puustjärvi, A. (2020). *Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa* (2.-3. painos.). Finn Lectur PEICAS.fi. Haettu 26.10.2022 osoitteesta: <https://www.peicas.fi/>
- Pesonen, J. (2020). Varhaiskasvatuksen opettajan ammattieettiset ohjeet. *Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto VOL*. Haettu osoitteesta [https://www.vol.fi/uploads/2020/09/6a555d2b-ammattieettiset-ohjeet\\_1.painos\\_low.pdf](https://www.vol.fi/uploads/2020/09/6a555d2b-ammattieettiset-ohjeet_1.painos_low.pdf)
- Puroila, A-M. (2002). *Kohtaamisia päiväkotiarjessa: Kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*. (Väitöskirja). Oulu: Oulu University Press. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514266501.pdf>
- Puustjärvi, A. (2022). Kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt. Teoksessa T. Savikuja & A. Puustjärvi. (s.43–85). *NEPSY-opas: Tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin*. PS-kustannus
- Puustjärvi, A., Savikuja, T., Virtanen, P & Mannström, L. (2022). Vinkkejä arjen hallintaan. Teoksessa T. Savikuja & A. Puustjärvi. (s.129–134). *NEPSY-opas: Tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin*. PS-kustannus
- Rintakorpi, K. (2018). *Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia*. (Väitöskirja). Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/229852/varhaisk.pdf?sequence=1>

- Rosqvist, L., Kokko, M., Kinos, J., Robertson, L., Pukk, M. & Barbour, N. (2019). Lapsiläh-  
töinen pedagogiikka varhaiskasvattajien kanssa konstruotuna. *Journal of Early Childhood  
Education Research*. (8)1, 192–214 Haettu osoitteesta: [https://journal.fi/jecer/arti-  
cle/view/114111/67310](https://journal.fi/jecer/article/view/114111/67310)
- Savikuja, T., Hannukainen, H., Huhtasalo, J., Merilampi, S. & Toivonen, K. (2022). Aisties-  
teettömyys. Teoksessa T. Savikuja & A. Puustjärvi, (s. 167–177). *NEPSY-opas: Tukea  
neuropsykiatriin haasteisiin*. PS-kustannus
- Savikuja, T. & Puustjärvi, A. (2022). Arjen hyvinvointi. Teoksessa T. Savikuja & A. Puustjärvi,  
(s. 101–129). *NEPSY-opas: Tukea neuropsykiatriin haasteisiin*. PS-kustannus
- Scheerer, N. E., Boucher, T. Q., Bahmei, B., Iarocci, G., Arzanpour, S., & Birmingham, E.  
(2021). Family experiences of decreased sound tolerance in ASD. *Journal of Autism and  
Developmental Disorders*, (52)9 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05282-4>
- Suhonen, E. (2009). *Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään –  
Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta*. (Väitöskirja). Hel-  
sinki: Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/han-  
dle/10138/20030/erityist.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20030/erityist.pdf?sequence=1)
- Sutela, K. (2022). *Näkyväksi tekemisen taito: Pedagoginen kohtaaminen opetuksessa*. PS-kus-  
tannus. [Adobe Digital Editions-versio]. Haettu osoitteesta: [https://www.el-  
libslibrary.com/reader/9789523702578](https://www.el-<br/>libslibrary.com/reader/9789523702578)
- Timonen, T. (2019). Autismikirjo ja ympäristön havainnointi. Teoksessa T. Timonen, M.  
Castrén & M. Ärölä-Dithapo. *Autismikirjo: Tausta, diagnostiikka ja tutkimus*. (s.109–118)  
PS-Kustannus.
- Timonen, T. (2019). Autismin kriteerien muotoutuminen. Teoksessa T. Timonen, M. Castrén  
& M. Ärölä-Dithapo. *Autismikirjo: Tausta, diagnostiikka ja tutkimus*. (s.19–34). PS-Kus-  
tannus.
- Timonen, T. (2009). Osa 2 Tutkimuksellinen näkökulma. Teoksessa K. Kerola, S. Kujanpää &  
T. Timonen. *Autismin kirjo ja kuntoutus*. (s. 251–442). PS-kustannus
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.).  
Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Ukkola, A. & Väätäinen, H. (2021). Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja osallisuus koulutuksessa –  
katsaus kansallisiin arviointeihin. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi. Haettu  
osoitteesta [https://karvi.fi/publication/tasa-arvo-yhdenvertaisuus-ja-osallisuus-koulutuk-  
sessa-katsaus-kansallisiin-arviointeihin/](https://karvi.fi/publication/tasa-arvo-yhdenvertaisuus-ja-osallisuus-koulutuk-<br/>sessa-katsaus-kansallisiin-arviointeihin/)



- Varhaiskasvatuslaki 2018/540. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Wallace, S., Guldborg, K., & Bailey, A. (2019). Tutkimuskatsaus autismiin. A Research review on Autism. *Deductia. Copy-Set Oy. Helsinki*. Haettu osoitteesta: [https://www.eteva.fi/globalassets/tiedostot/tiedostot---eteva/oppaat-ja-julkaisut/tutkimuskatsaus-autismiin---deductia\\_web.pdf](https://www.eteva.fi/globalassets/tiedostot/tiedostot---eteva/oppaat-ja-julkaisut/tutkimuskatsaus-autismiin---deductia_web.pdf)
- Wihersaari, J. (2011). *Kohtaaminen-opettajuuden ydin?* (Väitöskirja). Tampere: Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66693/978-951-44-8310-3.pdf?sequence=1>
- Yliherva, A., Rantala, L., Ebeling, H., Gissler, M., Parviainen, T., Tani, P. & Moilanen, I. (2018). Autismikirjon häiriön varhainen tunnistaminen ja diagnosointi Suomessa – perheiden näkemys. *Duodecim*. (20)134, 47–54. Haettu osoitteesta: <https://www.julkari.fi/handle/10024/137091>
- Ylikörkkö, E-M. (2022). *Lapsen osallisuuden tilan muotoutuminen lapsen ja opettajan välisissä kohtaamisissa*. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(2), 72–98. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/jecer/article/view/115435>