

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 59
Helsinki Studies in Education, number 59

Marja Syrjämäki

**Leikkien, havainnoiden, kannatellen
Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa
varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä**

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston Kielikeskuksen juhlasalissa, Fabianinkatu 26, perjantaina 8. marraskuuta 2019 klo 12

Helsinki 2019

Esitarkastajat

Dosentti Raija Pirrtimaa, Jyväskylän yliopisto
Professori Maarit Silvén, Turun yliopisto

Kustos

Professori Pirjo Aunio, Helsingin yliopisto

Ohjaaja

Professori Nina Sajaniemi, Helsingin yliopisto
Dosentti Päivi Pihlaja, Turun yliopisto
Dosentti Eira Suhonen, Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä

Professori Arniika Kuusisto, Tukholman yliopisto

Kannen kuva

Leena Airanne

Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-951-51-5554-2 (nid.)
ISBN 978-951-51-5555-9 (PDF)
ISSN 1798-8322
ISSN 2489-2297 (verkkojulkaisu)

Marja Syrjämäki

Playing, observing, scaffolding

The pedagogy of enhancing peer interaction in early childhood special education

Abstract

This study is based on the idea of belonging to a group and interaction as basic human needs and the core of inclusion. The purpose of the study was to identify pedagogical practices enhancing peer interaction in integrated special groups in day-care centers. The main focus was on children for whom joining common activities is harder than for their peers. The study was philosophically influenced by pragmatism: in educational sciences, knowledge is both theoretical and practical. The theoretical framework was based on system theories and sociocultural theories. Ecological system theory and the concepts of system intelligence and sociocultural theory constructed the interpretation of the findings.

In Study I, the learning environment of participating integrated special groups ($n = 17$) was assessed using the Learning Environment Assessment Scale (Strain & Joseph 2004). The quantitative data was analysed and reported with descriptive statistics. Ten items of the assessment form were identified to assess the quality of enhancing peer interaction, and the results were expanded using the content analysis of the qualitative material. Based on the findings of Study I, the study continued to the analysis of video-recorded play sessions in the integrated groups ($n = 4$), producing the data for Studies II and III. The material was analysed applying Qualitative Content Analysis (Schreier 2012). Study II focused on pedagogical practices, seen in the light of enhancing interaction, and Study III on children's initiatives and adults' responses related to the realised peer interaction.

The assessed overall quality as well as the quality in enhancing peer interaction were good on average. The qualitative findings revealed some variation in the pedagogical quality in supporting communication and designing the pedagogy, for example. In regard to guidance of play, five different pedagogical practices were identified, forming the typology of five types of pedagogical guidance. Three of these types, explained as one-dimensional, were seen as inadequate with respect to enhancing peer interaction. Two multi-dimensional types were sensitive and flexible, in guiding the play and also in recognising and responding especially the children's nonverbal initiatives, which were easily ignored or went unnoticed by

the one-dimensional types. The multi-dimensional guidance was aimed at the whole group and at interaction among the playing children. The findings were discussed in the theoretical frame, and a new tool to concretize the pedagogical work was supplied. *System intelligent sensitivity* summons the findings and helps to reflect the pedagogy in enhancing peer interaction as well in special as in inclusive early childhood education.

Keywords: peer interaction, pedagogical learning environment, pedagogical guidance and scaffolding, system intelligent sensitivity, inclusive early childhood education

Marja Syrjämäki

Leikkien, havainnoiden, kannatellen

Vertaisvuorovaikutusta vahvistava pedagogiikka varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä

Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen lähtökohta on joukkoon kuulumisen ja vuorovaikutus, jotka nähdään ihmisen myötäsyntyisinä tarpeina sekä inklusion ydintekijöinä. Tutkimustehtävänä oli tunnistaa päiväkotien integroiduista erityisryhmistä vertaisvuorovaikutusta vahvistavia pedagogisia toimintamalleja, huomioiden erityisesti niitä lapsia, joille yhteiseen toimintaan liittyminen oli ikätovereita vaikeampaa. Tutkimuksen tieteenfilosofiset juuret kurottuvat pragmatismiin; tieto on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa yhtä aikaa teoreettista ja käytäntöön sidottua (Biesta & Burbules 2003) Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentui dynaamisten systeemiteorioiden ja sosiokulttuurisen teorian pohjalta. Ekologisen systeemiteorian (Bronfenbrenner 1979), systeemiällyn (Saarinen & Hämäläinen 2004), ja sosiokulttuurisen teorian (Rogoff 2003) käsitteet jäsensivät tutkimustulosten tulkintaa.

Tutkimusasetelmassa mukailtiin monimenetelmäistä tutkimusotetta. Osatutkimuksessa I arvioitiin integroitujen erityisryhmien (n=17) oppimisympäristön laatua strukturoidun Learning Environment Assessment Scale -lomakkeen (Strain & Joseph 2004) avulla. Arviointi tuotti määrällistä tietoa, jota analysoitiin ja esitettiin kuvailevin tunnusluvin. Lomakkeesta erotettiin 10 vertaisvuorovaikutuksen vahvistamista kuvaavaa väitettä, joiden osalta numeraalista tietoa syvennettiin arvioinnin yhteydessä tuotetun laadullisen materiaalin sisällönanalyysin kautta. Osatutkimuksen I tulosten pohjalta edettiin ohjattujen leikki-tilanteiden videointiin integroiduissa erityisryhmissä (n=4). Aineisto analysoitiin kvalitatiivisen sisällönanalyysin avulla (Schreier 2012), tarkastellen pedagogisia ohjaustapoja vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisen näkökulmasta (osatutkimus II), sekä lasten tekemiä aloitteita ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten vastauksia suhteessa vertaisvuorovaikutuksen toteutumiseen (osatutkimus III).

Tutkimuksessa arvioitu oppimisympäristön laatu oli sekä kokonaisuudessaan että vertaisvuorovaikutuksen näkökulmasta tarkasteltuna keskimäärin hyvää. Korkeaan laatuun vaikuttavia pedagogisia elementtejä sekä havaittua vaihtelua avattiin laadullisen aineiston löydöksillä; monipuolisten menetelmien ja osaamisen rinnalla nähtiin myös ristiriitaa esimerkiksi kommunikaation tukemisen ja pe-

dagogisen suunnittelun osalta. Leikin ohjauksessa tunnistettiin pedagogisia ohjaustapoja, joiden toteutumisen perusteella muodostettiin viiden ohjaajatyypin typologia. Kolmen, yksiulotteiseksi määritellyn tyypin pedagoginen ohjaus näyttäytyi vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisen näkökulmasta riittämättömänä, kahden moniulotteisen ohjaajatyypin pedagogiikka oli joustavaa, sensitiivistä ja kohti vertaisvuorovaikutusta suuntautuvaa. Tutkimuksen tuloksia selitettiin ja syvennettiin ekologisen systeemiteorian ja sosiokulttuurisen teorian tarjoamassa kehyksessä. Vertaisvuorovaikutusta vahvistavan pedagogiikan kokonaisuuden hahmottamiseen tarjottiin käsitteellinen työkalu: systeemiälykäs sensitiivisyys. Käsite kokoaa tutkimuksen tuloksia ja auttaa syventämään toteutettavan pedagogiikan arviointia. Tutkimus antaa myös käytännön aineksia varhaiskasvatuksen ammattilaisten pedagogisen työn reflektointiin ja kehittämiseen. Tämän väitöstutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää inklusiivisen varhaiskasvatuksen arviointiin ja kehittämiseen mikro-, ekso- ja makrosysteemeissä.

Avainsanat: vertaisvuorovaikutus, pedagoginen oppimisympäristö, pedagoginen ohjaus ja kannattelu, systeemiälykäs sensitiivisyys, inklusiivinen varhaiskasvatus

Kiitokset

Jatko-opintojeni ja väitöskirjatutkimukseni innoittajana oli halu kuulua joukkoon ja tehdä tutkimusta yhdessä taitavien ja sitoutuneiden tutkijoiden kanssa. Maisteriopintoihin kuuluva harjoittelu varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen tutkimusryhmässä avasi vuosikymmenien ajan kentän työtä tehneelle varhaiskasvatuksen erityisopettajalle uuden ulottuvuuden varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan ja tutkimukseen. Siitä tuhat kertaa kiitos ryhmän johtajalle ja väitöskirjani ensimmäiselle ohjaajalle, professori Nina Sajaniemelle. Otit minut mukaan joukkoon ja annoit mahdollisuuden suunnitella ja toteuttaa omaa tutkimustani osana tutkimusryhmän hanketta. Yhteiset keskustelumme ovat avanneet tietä tieteelliseen ajatteluun ja argumentaation taitoon sekä opettanut katsomaan ilmiöitä ja tutkimusta kriittisin silmin.

Olen ollut onnekas saadessani toiseksi ohjaajakseni Turun yliopistosta dosentti Päivi Pihlajan, varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen upean osaajan, jonka ammattitaidosta ja lämpimästä ohjauksesta olen saanut nauttia. Kiitos tärkeistä ohjauskeskusteluissa Turussa, yhteisestä aineiston tarkastelusta ja tapaamisista turkulaisten jatko-opiskelijoiden kanssa. Kolmannen ohjaajani, dosentti Eira Suhosen kanssa innoittavat ja tutkimustani eteenpäin vievät ohjauskeskustelut ovat lomittuneet luontevasti arjen pohdintoihin sekä yhteisten kurssiemme teemojen ja sisältöjen suunnitteluun. Kiitos myötälämisestä ja kullannarvoisista neuvoista ja opastuksesta.

Haluan kiittää väitöskirjani esitarkastajia, dosentti Raija Pirttimaata ja professori Maarit Silvénia tarkoista huomioista ja eteenpäin vievästä palautteesta. Kiinnititte huomioni tärkeisiin kysymyksiin, autoitte parantamaan tekstiä ja perustelevaan tekemiäni valintoja. Professori Arniika Kuusisto, kiitos kun lupauduit vastaväittäjäkseni. Kiitän varhaiskasvatuksen erityisopettaja Ainomaria Säilää litteointiavusta, kielipalveluiden Glenda Gossia englanninkielisten artikkelien kielentarkistuksesta sekä kielenhuoltaja Sirpa Ovaskaista yhteenvedon kieliasun tarkastamisesta. Sydän ja kiitos rakkaalle ja vanhimmalle ystävälleni Leena Airanteelle väitöskirjan kansikuvasta. Tutkimustyöni on mahdollistunut Koulutusrahaston aikuiskoulutustuen sekä Otto A. Malmin lahjoitusrahaston ja Mannerheimin lastensuojeluliiton tutkimusrahaston apurahojen turvin. Näistä lämmin kiitos!

Väitöskirjatutkimusta on saatellut eteenpäin ja valmiiksi edellisten lisäksi iso joukko ihmisiä. Kiitos tutkimusryhmämme "erityispedagogiikan sektiolle". Eiran lisäksi tärkeät kanssakulkijat Alisa Alijoki, Mari Nislin ja Jonna Kesäläinen ovat pitkin matkaa osallistuneet ja kannustaneet minua. Jonna, ihana ystävä, vertaistuki ja matkakumppani, erityiskiitos sinulle! Tutkimusryhmän tohtorikoulutettavat Sivi Harkoma, Annukka Pursi ja Taina Sainio, kiitos monista keskusteluista ja mukavista hetkistä. Kaksi työyhteisöäni, sekä "erkan käytävän" porukka että

varhaiskasvatuksen opintosuunnan väki, ovat myötäeläneet tutkimukseni eri vaiheissa. Kiitos Elina K., Ritva, Henri, Juho, Minna, Lotta, Eevis, Elina F., Jaana ja monet muut kollegat. On upeaa kokea kuuluvansa joukkoon!

Olen rikas, kun saan olla osana monessa. Valmiista väitöskirjasta kanssani iloitsevat niin ex-nuorten, erityisopettajakoulutuksen kurssikavereiden kuin kuo-roystävienkin yhteisöt. Kiitos rentouttavista hetkistä välillä hektisen tutkimustyön rinnalla. Isäni Jaakko Syrjämäen kautta olen saanut jo varhain kurkistaa akateemiseen maailmaan ja tutkimustyöhön. Taisitkin jo luulla, että käytännön työssä viihtyvä tyttäresi ei koskaan seuraisi jalanjälkiäsi, mutta täältä tullaan! Kiitos sinulle ja äidilleni Ritva Syrjämäelle kaikesta luottamuksesta ja tuesta, jota olen koko elämäni ajan teiltä saanut. Elina ja Eero, jossain vaiheessa teimme tutkimusta yhtä aikaa, te gradujanne ja minä väitöskirjaa. Kiitos vertaistuesta, kiinnostuksesta, kannustuksesta, oikoluvusta sekä mahdollisuudesta vetäytyä kirjoittamaan luoksenne Jyväskylään, Joensuuhun ja Alppilaan. Heikki, kiitos yhteisestä kodista, jossa on hyvä olla ja elää kanssasi, tilasta olla oma itseni ja toteuttaa tutkimustani. Kiitos rakkaudestasi.

Tuusulan Etelärinteessä, 5.10.2019

Marja Syrjämäki

Sisältö

KIITOKSET	7
1 JOHDANTO	13
1.1 Tutkimuksen lähtökohtia.....	13
1.2 Näkökulmia kasvatustieteelliseen tutkimukseen.....	14
2 TEOREETTISTA TAUSTAA JA KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ	17
2.1 Teoreettisen viitekehyksen rakentuminen.....	17
2.1.1 Dynaamisten systeemien teoriat pedagogiikkaa kehystämässä.....	18
2.1.2 Sosiokulttuurinen näkökulma vuorovaikutusta vahvistavaan pedagogiikkaan.....	20
2.2 Varhaiserityiskasvatus ja inklusio.....	21
2.2.1 Pedagogiikka ja erityispedagogiikka varhaiskasvatuksessa.....	21
2.2.2 Inklusiivinen varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus	23
2.3 Vuorovaikutus ja vertaisvuorovaikutus.....	27
2.3.1 Vuorovaikutuksen taustaa ja toteutumista.....	27
2.3.2 Leikki vertaisvuorovaikutuksen kenttänä.....	30
2.3.3 Leikin ja vuorovaikutuksen haasteita	32
2.4 Vuorovaikutusta vahvistava pedagogiikka tutkimuksen kohteena.....	34
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	37
3.1 Tutkimustehtävä.....	37
3.2 Sovelletusta monimenetelmäisyydestä visuaaliseen etnografiaan	40
3.3 Tutkimuksen konteksti ja tutkimusjoukko	41
3.4 Aineisto ja analysointi.....	43
3.4.1 Oppimisympäristön arviointi (Osatutkimus I)	43
3.4.2 Vertaisvuorovaikutusta vahvistava pedagogiikka leikissä (Osatutkimus II–III)	44
4 TULOKSET	48
4.1 Vertaisvuorovaikutusta vahvistava oppimisympäristö (Osatutkimus I)....	48
4.2 Vertaisvuorovaikutusta vahvistava pedagogiikka leikissä (Osatutkimus II–III)	49

4.2.1	Pedagogiset toimintatavat (Osatutkimus II)	50
4.2.2	Aloitteet, vastaukset ja aloite–vastaus–seuraus-kejtut (Osatutkimus III).....	52
4.3	Keskeiset tulokset ja johtopäätökset.....	53
5	POHDINTA.....	55
5.1	Ekologinen systeemiteoria tuloksia kehystämässä.....	57
5.2	Tulosten tarkastelu sosiokulttuurisen teorian näkökulmasta	59
5.3	Systeemiäly käsitteellisenä työkaluna	60
6	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI.....	64
6.1	Eettinen tarkastelu	64
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja rajoituksia.....	65
6.3	Tutkimuksen merkitys ja tulevia tutkimussuuntia.....	66
	LÄHTEET.....	68

Taulukot

Taulukko 1. Kokoavat ja osatutkimuskohtaiset tutkimuskysymykset

Taulukko 2. Leikit ja osallistujat

Taulukko 3a. Oppimisympäristön laatu LEANS-arvioinnin perusteella

Taulukko 3b. Oppimisympäristön laatu vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisen osalta

Taulukko 4. Kokoavat tutkimuskysymykset ja vastaukset

Kuviot

Kuvio 1. Teoreettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet tutkimuksen kontekstissa

Kuvio 2. Tutkimusasetelma ja tutkimuksen eteneminen

Kuvio 3. Pedagogiset ohjaajatyypit ja niiden suhde vertaisvuorovaikutuksen vahvistamiseen

Kuvio 4. Päätulokset, niiden suhde toisiinsa ja tutkimuksen lähtökohtaan

Kuvio 5. Tutkimuksen tulokset vuorovaikutuksessa teoreettisen viitekehysten kanssa

Liitteet

Liite 1. Yhteenvedo tutkimuksen toteuttamisesta

Liite 2. Oppimisympäristön analysointi -lomake

Liite 3. Vertaisvuorovaikutuksen vahvistamista kuvaavat muuttujat

Liite 4. Analysointirunko: pedagogiset toimintatavat leikin ohjaamisessa

Liite 5. Lasten tekemät aloitteet ja varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisten niihin antamat vastaukset

Alkuperäisartikkelit

Väitöstutkimus perustuu seuraaviin artikkeleihin, joihin viitataan yhteenvedossa niiden roomalaisilla numeroilla (Osatutkimukset I – III)

Artikkelien uudelleenjulkaisuun väitöskirjan osana on saatu kustantajien lupa.

Osatutkimus I

Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Alijoki, A. & Nislin, M. (2017). Enhancing peer interaction: an aspect of a high quality learning environment in Finnish early childhood special education. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (3), 377–390.

Osatutkimus II

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.

Osatutkimus III

Syrjämäki, M., Pihlaja, P. & Sajaniemi, N. (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.

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen lähtökohtia

Tässä väitöskirjatutkimuksessa tarkastellaan lasten vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa. Tutkimuksen kontekstina olevat päiväkodin integroidut erityisryhmät ovat osa varhais-erityiskasvatuksen palvelurakennetta, mutta edustavat samalla inklusiivista varhaiskasvatusympäristöä, jossa yksilöllisiltä tarpeiltaan erilaiset, tyypillisesti kehittyvät ja kehityksessään tukea tarvitsevat lapset toimivat ja kasvavat päivittäin yhdessä. Tavoitteena on osoittaa integroitujen erityisryhmien oppimisympäristössä toteutettavista toiminnoista vertaisvuorovaikutusta ja osallisuutta vahvistavia pedagogisia malleja ja toimintatapoja, tarjota työkaluja pedagogiikan konstruointiin ja pyrkiä näin vaikuttamaan suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogiseen laatuun sekä lasten hyvinvointiin, oppimiseen ja kehitykseen. Tutkimus on toteutettu itsenäisenä osana Helsingin yliopiston Varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen tutkimusryhmän tutkimushankkeen *Varhaiskasvatuksen vaikutus erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen ja oppimiseen* ensimmäistä vaihetta; ”Varhaiserityiskasvatuksen laatu ja lasten kehitys ja oppiminen integroiduissa erityisryhmissä Helsingissä” (Suhonen, Alijoki, Nislin, Syrjämäki, Kesäläinen & Sajaniemi 2016).

Lähtökohtana on näkemys *yhteen liittymisestä ja yhdessä toimimisesta ihmisen myötäsyntyisenä perustarpeena*. Baumeister’n ja Learyn (1995) mukaan joukkoon kuuluminen on universaali tarve; ihmislajille on tyypillistä suuntautua toisiin ihmisiin. Myönteinen vuorovaikutus edistää hyvinvointia, kehitystä ja oppimista. Vastaavasti ryhmän ulkopuolelle jääminen on uhka hyvinvoinnille, ja varhaislapsuuden ongelmalliset vertaissuhteet voivat ennustaa syrjäytymistä myöhemmässä elämän vaiheessa. (ks. myös Ladd 1999; Buhs, Ladd & Herald 2006; Laine, Neitola, Auremaa & Laakkonen 2010.) Ryan ja Deci¹ määrittävät yhteisöllisyyden yhdeksi ihmisen kolmesta perustarpeesta, jotka ovat yhteydessä evolutiivisiin prosesseihin. Ihmisen taipumus ja tarve liittyä yhteen on säilynyt muuttumattomana sekä biologisen että kulttuurisen evoluution aikaansaamissa muutoksissa. (Ryan & Deci 2000.) Lapsen halu olla yhteydessä synnyttää merkityksiä ja suhteita rakentavaa vuorovaikutusta sekä aikuisen, että toisten lasten kanssa. Sisäinen motivaatio ja tunne omasta kyvykkyydestä vahvistuvat yhteisössä, mielihyvää tuottavassa vuorovaikutuksessa. (ks. Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä 2015 s. 85; s.124–126.)

¹ *Self-determination theory*: Kaksi muuta perustarvetta ovat kyvykkyys ja autonomia (Ryan & Deci 2000).

*Yhteenkuuluvuuden tunne*² kiteytyy tarpeena olla vuorovaikutuksessa ja tulla muiden, erityisesti omaan ryhmänsä jäsenten hyväksymäksi. On kyse liittymisestä ja yhteisestä identiteetistä, joka muodostuu yhteisessä toiminnassa. (Fiske & Taylor 2013, s. 427; Pesonen 2016, s. 6). Koster, Nakken, Pijl ja van Houten (2009) pitävät yhteenkuuluvuutta ja vuorovaikutusta tyypillisesti kehittyvien ja tukea tarvitsevien lasten välillä *inklusion* välttämättömänä edellytyksenä. Näin toteutuvan sosiaalisen osallisuuden elementtejä ovat ystävyysuhteet ja sosiaaliset kontaktit, vuorovaikutus, ryhmän jäsenten hyväksyntä sekä tukea tarvitsevan lapsen kokemuksen osallisuudesta ja hyväksytyksi tulemisesta. (Koster, Nakken, Pijl & van Houten 2009, ks. myös Nilholm & Alm 2010; Noggle & Stites 2017) Juutinen (2018) kuvaa yhteenkuuluvuutta kahdesta näkökulmasta, kuuluvuuden tunteena ja kuuluvuuden politiikkana. Ensimmäistä hän luonnehtii emotionaalisesti painottuneeksi, yksilölliseksi ja persoonalliseksi konstruktioksi. Jälkimmäinen paikantuu sosiaaliin ja yhteiskunnallisesti rakenteisiin. Se on luonteeltaan julkinen ja kollektiivinen. (Juutinen 2018, s. 24–25; ks. myös Sumsion & Wong 2011; Lähdesmäki ym. 2016; Viljamaa, Estola, Juutinen & Puroila 2017.) Henkilökohtaisella tasolla yhteenkuuluvuus merkitsee positiivista tunnetta, halua kuulua ryhmään ja toimia yhdessä (Janson 2001; Hännikäinen 2007). Yhteenkuuluvuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa, historiallisissa ja poliittisissa suhteissa (Viljamaa ym. 2017).

1.2 Näkökulmia kasvatustieteelliseen tutkimukseen

”No conclusion of scientific research can be converted into an immediate rule of educational art” (John Dewey 1929, Biestan & Burbules’n 2003, 1 mukaan).

Tiede on lähtökohtaisesti pyrkinyt selittämään ja kuvaamaan ilmiöitä joko määrällisen tai laadullisen tutkimusparadigman kautta. Ihmistieteisiin näyttäisi kuitenkin vakiintuneen tiukan kaksinapaisen lähestymistavan sijaan suhteellisen sopeutuneen rinnakkaiselo kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen koulukunnan välillä (Kivirauma 2015). Heikkinen, Huttunen, Niglas ja Tynjälä (2005) tarkastelevat kasvatustieteellisen tutkimuksen paradigmasiirtymää positivismista konstruktivismiin suuntaan, kvantitatiivisesta kvalitatiiviseen. He esittävät, että ”kasvatustieteen kenttää ei ole tarkoituksenmukaista erotella dikotomisesti määrälliseen ja laadulliseen tutkimukseen” (mt., s. 350). Eri tieteenaloja ja paradigmoja integroiva, mo-

² Käsite yhteenkuuluvuuden tunne on tässä suomennettu englanninkielisessä tutkimuksessa ja kirjallisuudessa käytetyistä ilmauksista belongingness (Baumeister & Leary, 1995), sense of belonging (Pesonen, 2016; Sylva et al., 2016; Juutinen, 2018), [sense of] togetherness (Janson, 2001; Hännikäinen, 2007; Singer & de Haan, 2007) sekä relatedness (Ryan & Deci, 2000).

nimenetelmäinen tutkimus on lisääntynyt kasvatustieteellisen tutkimuksen kentällä. Sen taustalla voidaan nähdä eräänlaista ”paradigmaattisen näkemyksen vastustamista” – eri tutkimusmenetelmien taustaoletuksissa ei nähdä niin suuria eroja, että lähestymistapoja ei voitaisi yhdistää (Niglas 2000, Heikkisen ym. 2003 mukaan; ks. myös Pitkäniemi 2009). Biesta ja Burbules (2003) painottavat kasvatustieteen tutkimuksen pragmaattista luonnetta. Kasvatus ja oppiminen eivät ole yksinomaan tutkimuksen kohde, vaan tutkimuksen kautta saavutetulla tiedolla ja käytännön kasvatustoiminnalla on intersubjektiivinen suhde. Kasvatustieteen tutkimuksella on sekä välineellinen että arvosidonnainen ulottuvuus. Tietämisen kohteet tuottavat pedagogiikan aineksia: tutkitaan sitä, *miten opetetaan*, mutta myös sitä, *miten tulisi opettaa*. (mt., s. 108–109.) Pragmatismia, tieteen moniarvoisuutta, tiedon käytännönläheistä luonnetta ja ihmisen kokonaisvaltaisuutta korostavaa tieteenfilosofista suuntausta pidetään myös monimenetelmäisen tutkimuksen epistemologisena ja ontologisena lähtökohtana (Cresswell & Plano Clark 2018, s. 36–37).

Tämä väitöskirjatutkimus paikantuu varhaiskasvatuksen ja erityispedagogiikan rajapinnalle. Lapsen kehitystä ja oppimista on tutkittu paitsi kasvatustieteen ja sosiologian yhä lisääntyvässä määrin myös kehityspsykologian ja neurotieteilten näkökulmasta. Eri näkökulmat täydentävät näkemystä lapsen kehityksestä ja oppimisesta vuorovaikutuksessa läheisten, aikuisten ja ikätovereiden kanssa. (ks. Sajaniemi & Mäkelä 2013, s. 38.) Erityispedagogisen tutkimuksen lähtökohdat ovat lääketieteessä ja psykologiassa, ja oppimisen ja vuorovaikutuksen haasteita on korostettu nimenomaan yksilön ongelmina. Lapsen määrittelemisen erityiseksi pelkästään yksilöllisten ominaisuuksien perusteella on kuitenkin osoittautunut eettisesti kestävämmäksi. Määrittelyssä – ja tutkimuksessa – on välttämätöntä huomioida yksilön kehitykseen ja oppimiseen vaikuttavat kulttuuriset ja rakenteelliset tekijät. (Kivirauma 2015; ks. myös Pihlaja & Neitola 2017; Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski 2018.)

Tutkijan ontologiset ja epistemologiset käsitykset olemisen, tiedon ja tieteen rakentumisesta jäsentävät tutkimuksen viitekehystä ja sen aikana tehtyjä ratkaisuja ja valintoja. Vaikka tämä väitöstutkimus painottuu laadulliseen metodologiaan, tutkimuksen kohdetta hahmotetaan eri paradigmoihin, monimenetelmäisyyteen ja monitieteisyyteen pohjautuvien lähestymistapojen kautta. Arvopohjaltaan tutkimus paikantuu jäljempänä tarkemmin esiteltävään inklusioideologiaan ja inklusiiviseen varhaiskasvatukseen. Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on esitetty näkemys yhteenkuuluvuudesta ihmisen synnynnäisenä, ei-opittuna tarpeena. Yhteenkuuluvuus toteutuu lasten vertaisvuorovaikutuksessa inklusiivisessa toimintaympäristössä, jossa yksilöllisesti kehittyvät lapset toimivat yhdessä, tarvittaessa aikuisten tukemina. Varhaiserityiskasvatuksessa toteutettavaa vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa konstruoidaan tässä tutkimuksessa edellä kuvatuista lähtökohdista. Seuraavassa luvussa tarkemmin esiteltävää Bron-

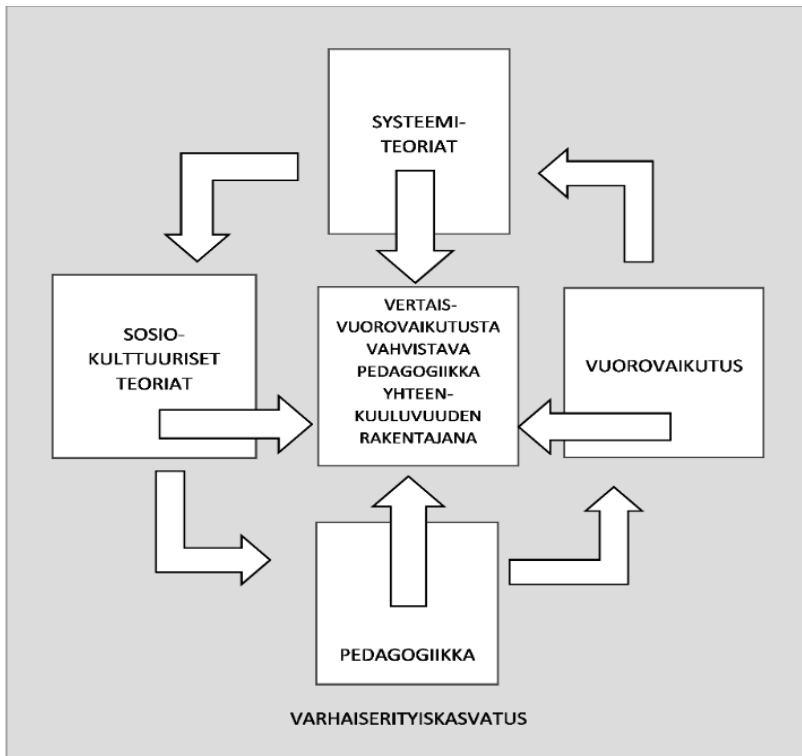
Marja Syrjämäki

fenbrennerin (1979) ekologista systeemiteoriaa tulkiten: makro-, ekso- ja mesosysteemien linjaukset antavat puitteet mikrotasolla toteutettavalle pedagogiikalle. Osallisuus ja yhteenkuuluvuuden tunne yksittäisen lapsen ja päiväkotiryhmän tasolla on nähty tässä tutkimuksessa sekä lähtökohtana että prosessina ja päämääränä, johon vertaisvuorovaikutusta vahvistava pedagogiikka tähtää.

2 Teoreettista taustaa ja keskeisiä käsitteitä

2.1 Teoreettisen viitekehyksen rakentuminen

Luvussa 2 kuvataan aluksi tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakentumista dynaamisten systeemiteorioiden (ks. esim. von Bertalanffy 1968; Bronfenbrenner 1979; 2002; Saarinen & Hämäläinen 2010; Törmänen, Hämäläinen & Saarinen 2016) sekä sosiokulttuuristen teorioiden (Vygotsky 1978; Rogoff 1990; 2003; 2008) näkökulmista. Sen jälkeen avataan kirjallisuuden ja aiemman tutkimuksen pohjalta tutkimuksen kontekstia ja keskeisiä käsitteitä: varhaiserityiskasvatusta ja inklusiivista varhaiskasvatusta sekä vuorovaikutusta ja vertaisvuorovaikutusta. Luvun lopuksi tarkastellaan lyhyesti vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisen pedagogiikkaa ja sitä kuvaavaa tutkimusta. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakentumista on hahmotettu kuviossa 1.



Kuvio 1. Teoreettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet tutkimuksen kontekstissa.

2.1.1 Dynaamisten systeemien teoriat pedagogiikkaa kehystämässä

Systeeminen ajattelu pohjautuu Ludwig von Bertalanffyn (1968) yleiseen systeemiteoriaan (General Systems Theory). Kyseessä on eri tieteenaloja ja tutkimusparadigmoja yhdistävä teoria, joka painottaa systeemien eli järjestelmien vastavuoroista suhdetta (mt., s. 36–37). Kehityspsykologisten teorioiden painottama epälineaarinen – ei suoraviivaisen vaiheittaisesti etenevä – yksilön kehitys muodostuu systeemiteoreettisen näkemyksen mukaan systeemiin ja systeemeihin kuuluvien osien keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa ja niiden takaisinkytkennöissä. Yhdessä järjestelmässä tai sen osassa tapahtuva muutos vaikuttaa myös systeemin muihin osiin ja systeemien välisiin ehtoihin. Näin kokonaisuus on enemmän kuin sen osien summa; kehitystä ja oppimista ei nähdä ensisijaisesti yksilöön sijoittuvana ilmiönä, vaan ympäristön ja yksilön intersubjektiivisena suhteena. (ks esim. Thomas 2005, s. 481; Kronqvist 2004, s. 33.) Yleisen systeemiteorian tärkeä anti niin kasvatustieteen tutkimukselle yleisemminkin kuin myös tälle tutkimukselle on jako suljettuihin ja avoimiin systeemeihin. Avoimen systeemin osat ovat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ja ne muovautuvat dynaamisesti ajan kuluessa (von Bertalanffy 1968, s. 38–39; ks. myös Kronqvist 2004, s. 33–34; Thomas 2005, s. 480–481; Saarinen & Hämäläinen 2010, s. 9–10; 2014, s. 8.) Tällaisia systeemejä ovat esimerkiksi päiväkotiryhmä, sen sisällä toimivat lasten leikkiryhmät ja ammattilaistiimit, mutta myös yhteiskunnalliset ja kulttuuriset rakenteet, kuten varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus.

Urie Bronfenbrenner (1979) kuvaa varhaiskasvatuksen tutkimukseen viljalti sovelletussa ekologisessa systeemiteoriassaan lapsen kasvua ja kehitystä lähtökohtaisesti kaksisuuntaisena ja vastavuoroisena prosessina sisäkkäisten systeemien muodostamassa kokonaisuudessa. Bronfenbrenner on myöhemmin tarkistanut ja korjannut alkuperäistä systeemirakennetta. Vuorovaikutussysteemit, joissa lapsi on välittömästi osallisena, esimerkiksi perhe ja varhaiskasvatus, määritellään *mikrosysteemeiksi*, näiden väliset yhteydet ja suhteet ovat *mesosysteemejä*, kahden tai useamman lapsen vaikuttavan systeemin dialogit muodostavat *ekosysteemin* ja edellisiä yhdistävät kulttuuriset, ideologiset, yhteiskunnalliset ja taloudelliset näkökulmat, käsitejärjestelmät ja rakenteet *makrosysteemin*. (mt., s. 22–26; 2002, s. 264–266.) Bronfenbrenner on niin ikään muuntanut ja laajentanut Lewinin (1935, Bronfenbrennerin 2002, 223 mukaan) klassista käyttäytymisen kaavaa kuvaamaan kehitystä: $D = f(PE)$. Kaavassa kehitys (D) selittyy yksilön (P) ja ympäristön (E) tuloksena. Koska Lewinin kuvaaman käyttäytymisen ja kehityksen ero on ensisijaisesti kehitykseen prosessiluonteessa ja siihen sisältyvässä aikaullottuvuudessa, Bronfenbrenner on täydentänyt kaavaansa: $D_t = f_{(t-p)}(PE)_{(t-p)}$. Tässä (D) viittaa kehityksen tulokseen tietynä ajankohtana, (t) aikaan, jolloin kehityksen tulos havaitaan, ja (t-p) aikaan tai kauteen, jolloin yksilöön ja ympäristöön liittyvät tekijät tuottavat yhdessä kehityksenä havaittavan ilmiön. Alkuperäiseen teoriaan lisätty *kronosysteemin* käsite selittää kaikki muut systeemit läpäise-

vää, lyhemmän tai pidemmän ajanjakson kuluessa tapahtuvien muutosten vaikutusta kehitykseen. (mt., s. 234–236; ks. myös Härkönen 2008; Kronqvist 2004, s. 29; Farrell 2009, s. 175.) Härkönen korostaa kasvatuksen merkitystä kehitykseen ja oppimiseen liittyvänä ympäristötekijänä (E). Bronfenbrennerin ekologisen systeemitteorian avulla kasvatusta voidaan nähdä ja sitä voidaan kuvata kehitykseen vaikuttavana tulostekijänä. (mt., s. 26.)

Puroila ja Karila (2001) ovat soveltaneet ekologista systeemitteoriaa varhaiskasvatuksen tutkimukseen. Heidän näkemyksensä mukaan kehitys ja kasvatusta ovat ”kolikon eri puolia”: kasvatustilanteissa pyritään vaikuttamaan kehitykseen ja tukemaan sitä. Kasvatustutkimus keskittyy vuorovaikutusprosesseihin eri systeemitasojen sisällä ja niiden välillä. Kasvatustutkimus keskittyy vuorovaikutukseen, kasvatuskäsitteet, käsittejärjestelmät ja kasvatuskulttuurit ovat mikrotason ilmiöitä. Kasvatuskulttuurit kohtaavat mesosysteemeissä, eksosysteemeissä keskeisiä ovat resurssit, kuten voimavarat ja tuki varhaiskasvatukselle, ja makrosysteemeissä toteutuvat arvot ja kasvatustilanteet sekä yhteiskunnalliset ilmiöt. Makrosysteemit konkretisoituvat muilla systeemisillä tasoilla näyttäytyvinä, kasvatusta ohjaavina arvoina ja konkreettisina toimintamalleina. (mt., s. 221–224.) Aiemmin esimerkiksi Kronqvist (2004, s. 104) on tulkinnut lapsen toimintaa ja kehitystä kommunikatiivisten suhteiden kautta hyödyntäen näin dynaamisten systeemien teoriaa tutkimuksessaan. Tässä väitöstutkimuksessa pedagogiikan välittävä tehtävä korostuu. Kuten Härkönen (2008) on todennut, systeemitteorian avulla voidaan yhdistää erilaisten ympäristötekijöiden ja henkilöiden moninaisia vuorovaikutussuhteita ja prosesseja. Näin systeemisten suhteiden ymmärtäminen ja tulkitseminen edistää myös kasvatustilanteiden ja ilmiöiden ymmärtämistä. (mt., s. 25.)

Saarinen ja Hämäläinen (2004, s. 9–10) ovat esitelleet *systeemiäly*-käsitteen, joka kuvaa kykyä toimia tarkoituksenmukaisesti moniulotteisissa systeemeissä hyödyntäen vastavuoroisuutta ja ympäristöstä saatavaa palautetta. Systeemiälykäs henkilö tekee tietoisia havaintoja ympärillään olevista sosiaalisista systeemeistä ja omasta roolistaan niissä (ks. myös Hämäläinen, Jones & Saarinen 2014, s. 15). Törmänen, Hämäläinen ja Saarinen (2016) ovat faktoroineet systeemiälykkäälle toiminnalle ominaiseksi määritetyt taidot neljään ulottuvuuteen, jotka ovat (1) *systeeminen hahmottaminen* eli taito havainnoida ja hahmottaa tilanteita vuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden näkökulmasta (system perception) ja kyky viritäytyä systeemiin vuorovaikutukseen (attunement), (2) omaan toimintaan kohdistuva *systeeminen ajattelu* eli reflektointi (reflection) ja sen hyödyntäminen toiminnassa (wise action), (3) positiivinen, *systeeminen asenne* (attitude) ja uusista ideoista innostuminen (spirited discovery) sekä (4) *systeeminen toiminta* eli positiivinen sitoutuminen (positive engagement), joka on yhteydessä myönteiseen, muita kunnioittavaan ja arvostavaan ilmapiiriin ja kykyyn tehdä systeemisten havaintojen pohjalta oikea-aikaisia ja tarkoituksenmukaisia ratkaisuja (effective responsiveness). Pedagogisessa tilanteessa on yhtä aikaa läsnä useita systeemejä –

tässä tutkimuksessa lasten muodostamat vuorovaikutussysteemit limittyvät systeemisen kasvatusvuorovaikutuksen kanssa. Pedagogiikan ammattilainen toimii samanaikaisesti sekä systeemien havainnoijana että niissä osallisena. Systeemiälykäs havainnointi auttaa hahmottamaan vuorovaikutusta ja kommunikoinnin erilaisia muotoja, sosiaalisissa systeemeissä tapahtuvia muutoksia sekä yksilön omaa toimintaa (Hotulainen & Sajaniemi 2005, s. 99).

Varhaiserityiskasvatuksen pedagogiikkaa toteutetaan systeemisessä vuorovaikutuksessa, jossa erilaiset ja eri systeemitasojen ilmiöt ovat kaksisuuntaisessa vuorovaikutuksessa sekä tasojen sisällä että niiden välillä. Tässä tutkimuksessa systeemiteoriat näyttäytyvät sekä viitekehystä rakennettaessa, useiden viitattujen tutkimusten taustalla että tutkimuksen tuloksia integroivassa tulkinnassa. Bronfenbrennerin (1979; 2002) ekologinen systeemiteoria antaa puitteet pedagogiikalle, jota tarkastellaan Puroilan ja Karilan (2001) tulkinnan mukaisesti alkupeleistä tarkoitustaan laajempaan teoreettiseen jäsentäjänä (ks. myös Kronqvist 2004, s. 29). Systeeminen ajattelu ja systeemiälyn käsite tarjoavat välineitä opetus- ja kasvatustyön pedagogisen roolin tarkasteluun, jossa oman toiminnan tiedostaminen on keskeistä (esim. Hotulainen & Sajaniemi 2005). Seuraavassa alaluvussa varhaiskasvatuksen ammattilaisen pedagogista roolia täsmennetään sosiokulttuuristen teorioiden tarjoamien käsitteiden avulla.

2.1.2 Sosiokulttuurinen näkökulma vuorovaikutusta vahvistavaan pedagogiikkaan

”Sosiokulttuurinen teoria” viittaa useaan teoriaan, joissa ihminen nähdään lähtökohtaisesti biologisena ja kulttuurisena kokonaisuutena, kuitenkin painottaen kulttuuristen käytänteiden, yhteisöjen ja vuorovaikutuksen merkitystä yksilön kehityksessä. Kehitystä ei voi erottaa sosiaalisesta kontekstistaan. (Rogoff, Mosier, Mistry & Göncü 1993, s. 232; Rogoff 2003, s. 2–3.) Tässä tarkastellaan lyhyesti Lev Vygotskyn (1978) ja Barbara Rogoffin (esim. 1990; 2003; 2008) teorioissa esitettyjä käsitteitä. Niin lapsen kehitystä kuin varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa tutkittaessa viitataan usein Vygotskyn (1978) käsitteellistämään ajatukseen *lähikehityksen vyöhykkeestä* (zone of proximal development, ZDP). Termi kuvaa siirtymävaihetta lapsen aktuaalisen, itsenäisesti toteutuvan kehityksen tason ja toisen tuella saavutettavan tason välillä. Aikuisen tai kehityksessään pidemmällä olevan lapsen tarjoama *kannattelu* (scaffolding) tarkoittaa sitä tukea, jota lapsi lähikehityksen vyöhykkeellä saa uusien taitojen oppimiseen tai käsitteenmuodostukseen. Lapsi on lähikehityksen vyöhykkeellä aktiivinen toimija, joka ei pelkästään jäljittele vaan kehittää itse toimintaa. Näin oppiminen ei ole tilannesidonnaista vaan yleistyvää, ja olosuhteet muovaavat sosiaalisten suhteiden vaikutusta oppimiseen. (ks. esim. Vygotsky 1978, s. 84–85; Hartup 2009, s. 6–8; Bodrova & Leong 2015; Acar, Hong & Wu 2017.) Vaikka Rogoff (2003, s. 282)

on yhdistänyt lähikehityksen vyöhykkeen ensisijaisesti akateemisten taitojen oppimiseen, ovat useat tutkijat seuranneet Vygotskya tulkitsemalla käsitettä leikin ja erityisesti juonellisen roolileikin yhteydessä (ks. esim. Welsch 2008; Bodrova, Germeroth & Leong 2013; Hakkarainen & Brédikyté 2014; Bodrova & Leong 2015).

Rogoff (2003) laajentaa käsitystä vuorovaikutteisesta *ohjatus osallisuuden* (guided participation) konstruktiolla. Ohjattu osallisuus ei liity tiettyihin pedagogisiin käytänteisiin tai toimintatapoihin vaan laajemmin kaikkeen vuorovaikutukseen, joka edistää oppimista ja osallisuutta sosiaalisissa yhteisöissä (mt., s. 282–283.) Oppiminen ja kehitys tapahtuvat vuorovaikutuksen ja kommunikation kautta kahdella tavalla. Ensiksi käsite *ohjaus* viittaa sekä kulttuurisiin tapoihin ja arvoihin että sosiaaliseen kanssakäymiseen. Vuorovaikutusosapuolten näkökulmat ja taidot kohtaavat kulttuurisesti vakiintuneiden merkityksenantojen, kuten eleiden tai sanojen, kautta. Aikuisen antama ohjaus on enemmän kuin ohjeiden antoa tai opettamista, se voi olla nonverbaalia tai verbaalia, kahdenvälistä vuorovaikutusta mutta myös yhdessä tekemistä ja toimimista. Toiseksi Rogoff tarkoittaa *osallisuudella* sekä yhteisen toiminnan havainnointia että toimintaan osallistumista. Vuorovaikutuksessa rakennetaan ja jäsennetään tilanteita, joihin lapsi voi osallistua saaden näin mahdollisuuden sekä havainnoida että olla aktiivisena osapuolena yhteisessä toiminnassa. (Rogoff ym. 1993, s. 284; Rogoff 2003, s. 284–285; 2008.) Aikuisen pedagoginen rooli korostuu sillanrakentajana ja tukijana kohti *osallistuvaa omaksumista* (participatory appropriation). Käsite kuvaa prosessia, jossa lapsi etenee kohti syvempää kulttuurista oppimista ja yhteisön jäsenyyttä toisaalta osallisuuden kautta toisaalta osallisuutta kohti. (Rogoff 2008; ks. myös Kultti 2015.)

Tutkimuksen kontekstin ja keskeisten käsitteiden tarkastelu etenee seuraavassa ”makrosta mikroon”. Ensin määritellään pedagogiikkaa ja varhaiserityiskasvatusta arvosidonnaisena käsittejärjestelmänä ja toimintarakenteena ja tämän jälkeen tarkastellaan vuorovaikutusta ja vertaisvuorovaikutusta lapsen kehityksen ja varhaiskasvatuksen pedagogiikan perspektiiveistä.

2.2 Varhaiserityiskasvatus ja inklusio

2.2.1 Pedagogiikka ja erityispedagogiikka varhaiskasvatuksessa

Hellström (2008, s. 296) määrittelee pedagogiikan tarkoittavan sekä tapaa, jolla opetus järjestetään, että opetuksen perusteena olevaa näkemystä tai käyttöteoriaa. Pedagogiikka on suunnitelmallista, tavoitteellista toimintaa, joka tähtää muutokseen: toivotun laiseen kehitykseen ja oppimiseen. Käsite viittaa kasvatuksen sisältöön, tietoon, taitoon tai asenteisiin, joiden kautta opettaja opettaa tai edistää op-

pimistä (Farrell 2009, s. 235). Varhaiskasvatus nähdään pedagogisesti painottuneena, suunnitelmallisena ja tavoitteellisena, kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamana kokonaisuutena. Varhaiskasvatus on tiede- ja tutkimusperusteista institutionaalista toimintaa, jolla tietoisesti vaikutetaan lasten oppimiseen ja hyvinvointiin. (Opetushallitus [jatkossa OPH] 2018, s. 22; Alila & Ukkonen-Mikkola 2018). Petrien ja muiden (2009) sanoin:

”--- the word ‘pedagogy’ can relate to the overall support of children’s development. In pedagogy, care and education meet. To put it another way, pedagogy is about bringing up children, it is ‘education’ in the broadest sense of that word.”

Käsite *sensitiivisyys* on alun perin liitetty vanhemman ja lapsen suhteeseen ja kiintymyssuhdeteoriaan. Sensitiivisyydellä tarkoitetaan aikuisen herkkyyttä tulkita lapsen viestejä ja vastata oikea-aikaisesti tämän tarpeisiin. (Ainsworth 1967, Ahnertin 2003 mukaan.) Vaikka vahvin side muodostuu tavallisimmin lapsen ja ensisijaisen hoitajan välille, vastaavanlaisia siteitä voi muodostua useisiin aikuisiin (Ahnert 2003; Hrdy 2003). Van Manen (2008) liittää sensitiivisyyden vaatimuksen pedagogiikan käsitteeseen: käytännön opetustyössä opettajan on kyettävä pedagogisen suunnittelun rinnalla elämään hetkessä. On pystyttävä havainnoimaan ympäristöä ja lasten aloitteita ja myös poikkeamaan etukäteen tehdystä suunnitelmasta. Pedagogiikka vaatii ympäristö- ja kulttuurisidonnaisia arvovalintoja: mikä on kussakin tilanteessa hyvää ja tavoiteltavaa ja yksittäiselle lapselle tai lapsiryhmälle parasta (ks. myös van Manen 1991, s. 31, 46; Kalliala 2011). Aikuisen sensitiivistä väliintuloa tarvitaan vuorovaikutuksen ja leikin kannattelussa erityisesti silloin, kun mukana on lapsia, joilla on tuen tarvetta (Kalliala 2008, s. 58). Moninaiset kehityksen ja oppimisen lisätarpeet edellyttävät erityispedagogista näkökulmaa. Erityispedagogiikan tutkimus kohdistuu niiden yksilöiden ja ryhmien oppimiseen ja kasvatukseen, joille enemmistölle suunnatut opetusjärjestelyt eivät ole riittäviä. Tämä määritelmä korostaa opetusta ryhmätason ilmiönä (Kivirauma 2015). Varhaiserityiskasvatuksessa noudatetaan tavoitteiden ja menetelmien osalta yleiselle varhaiskasvatukselle tehtyjä linjauksia. Lapsen kehityksen ja oppimisen sekä toteutettavan ohjauksen ja opetuksen arviointi kuitenkin painottuu, ja lapsen yksilöllisten piirteiden ja tuen tarpeiden tunnistaminen on varhaiserityiskasvatuksen ydintä. (Pihlaja 2006, s. 15.) Arvioinnin perusteella voidaan mukauttaa käytettäviä menetelmiä tai varioida niiden intensiteettiä. Käytössä voi myös olla erityispedagogiseen tutkimukseen pohjautuvia menetelmiä ja/tai interventioita. (Farrell 2009, 236; Alijoki, Suhonen, Nislin, Kontu & Sajaniemi 2013; Alijoki, Suhonen, Nislin & Sajaniemi 2016; Pihlaja & Neitola 2017.)

Varhaiskasvatuksen ja kehityksen yhteyttä tarkasteltaessa on varhaiskasvatuksen korkea laatu osoittautunut keskeiseksi tekijäksi sekä kognitiivisen että sosiaalisen kehityksen tukemisessa (Sylva ym. 2016; Hall ym. 2013). *Pedagogisen laa-*

dun käsitettä käytetään tarkasteltaessa laatua tavoitteellisen kasvatuksen näkökulmasta (Williams & Sheridan 2006). Sheridan (2007) nimeää Bronfenbrennerin ekologiseen systeemiteoriaan pohjaten neljä pedagogisen laadun ulottuvuutta: yhteiskunnallisen, opettaja- ja lapsinäkökulmat sekä oppimisympäristön. Näistä ensimmäinen, yhteiskunnallinen dimensio sijoittuu makrosysteemiin sisältäen kasvatuksen arvoperustan ja päämäärän sekä varhaiskasvatuksen resurssit ja rakenteet. Sheridan itse sijoittaa varhaiskasvatuksen mesosysteemiin – tässä tutkimuksessa seurataan kuitenkin Bronfenbrennerin näkemystä varhaiskasvatuksesta yhtenä kehittyvän lapsen lähiympäristönä eli mikrosysteeminä ja mesosysteemistä mikrosysteemien välisten suhteiden järjestelmänä, jolloin pedagogisen laadun lapsi-, opettaja- ja ympäristönäkökulmien tulkitaan sijoittuvan mikrotasolle. (Sheridan 2007; Bronfenbrenner 2002, s. 264, ks. myös Härkönen 2008.) Williams ja Sheridan (2006) tähdentävät lasten yhteenkuuluvuutta ja vuorovaikutusta pedagogisen laadun osatekijöinä. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen Karvin julkaisemassa varhaiskasvatuksen arvioinnin perusteita ja suosituksia käsittelevässä asiakirjassa yksi varhaiskasvatuksen laatua osoittavista indikaattoreista on *vertaisvuorovaikutus ja ryhmän ilmapiiri*, jonka sisältönä voisi olla esimerkiksi se, että jokainen lapsi saa päivittäin kokemuksen vertaisryhmään kuulumisesta. Aikuisen tehtävänä olisi tällöin varmistaa, että lapsi saa mahdollisuuden osallistua leikkiin yhdessä ryhmän toisten lasten kanssa. (ks. Vlasov ym. 2018, s. 29, 65.) Oppimisympäristö on tässä tutkimuksessa tunnistettu yhdeksi varhaiserityiskasvatuksen pedagogisen laadun ydinelementiksi. Pedagogisesti korkealaatuiseen oppimisympäristöön sisältyy sekä opettajan toiminnan ja lapsiryhmän ulottuvuudet että myös fyysinen ympäristö, joka on suunniteltu tavoitteellisesti tukemaan oppimista ja kehitystä (Williams & Sheridan 2006; Sheridan 2007).

2.2.2 Inklusiivinen varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus

Espanjan Salamancassa vuonna 1994 annettu Unescon julkilausuma (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education) määrittä ja teki inklusion ideologiaa näkyväksi ja liitti erityispedagogiikan osaksi koulutuksen kokonaisuutta. Asiakirjassa korostuvat oikeudenmukaisuuden ja tasavertaisuuden periaatteet: jokaisella lapsella ja nuorella on yksilöllisiä piirteitä, kykyjä ja oppimiseen liittyviä erityistarpeita. Siinä painotetaan kaikkien yhtäläistä oikeutta opiskella tavallisissa kouluissa ja varhaiskasvatussyksiköissä, joissa oppilaiden moninaisiin tarpeisiin vastataan soveltuvien opetusohjelmien ja lapsikeskeisen pedagogiikan keinoin (UNESCO 1994, viii-ix). Tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen perustuvaa inklusiivista kasvatusta ja koulutusta on tavoiteltu jo vuosikymmenten ajan. Polarisoiva erityisopetus – yleisopetus -malli on kyseenalaistettu ja inklusiopuhe yhdistetty sekä erityispedagogiikan tutkimukseen ja että käytäntöön sekä koulussa että varhaiskasvatuksessa (Florian 2007, s. 10–11; Ah-tiainen 2017, s. 19–20; ks. myös Viljamaa, Juutinen, Estola & Puroila 2018, s.

253). Kaksijakoisen eronteon taustalla on ollut näkemys erilaisuudesta ja vammaisuudesta, ja teoreettinen lähestymistapa on yhteydessä toteutettavaan pedagogiikkaan. Yksilöllisen tulkintamallin mukaan toiminnan rajoitukset johtuvat yksilön ominaisuuksista tai lääketieteellisestä problematiikasta. Korjaavana toimenpiteenä on tällöin yksilön muuttaminen (kuntoutus) niin, että tämä soveltuu toimimaan ympäristössään (Pihlaja 2003, s. 46–47). Sosiaalinen malli tähtää yhteiskunnassa taloudellisten, sosiaalisten ja fyysisten rajoitusten poistamiseen. Kasvatuksen ja koulutuksen viitekehyksessä tällä tarkoitetaan esimerkiksi oppimisympäristön rakenteiden ja toimintatapojen arviointia ja muuttamista. (Burghardt 2004; Farrell 2009, s. 65). Shakespeare ja Watson (2002) ovat kritisoineet vammaisuuden sosiaalista tulkintaa teoreettisesti heikkona ja ilmiötä yksinkertaistavana. Heidän mukaansa itse vamman vaikutusta elämään ei voi täysin sivuuttaa; myös lääketieteellisellä hoidolla on paikkansa, ja kuntouttavalla toiminnalla voidaan parantaa yksilön toimintakykyä. Farrellin (2009, s. 71–72) näkemyksen mukaan eri lähestymistapoja ja tieteenaloja hyödyntävä erityispedagoginen osaaminen mahdollistaa yksilöllisten tarpeiden huomioimisen.

Kysymys lasten diagnosoinnista, luokittelusta ja tuen tarpeiden nimeämisestä tuo oman haasteensa inklusiokeskusteluun. Nimeäminen ja lasten erottelu *tyypillisesti kehittyviin* ja *(erityistä) tukea tarvitseviin*³ korostaa erontekoa lasten välillä sekä kohdistaa tarkastelun vamman tai vaikeuden negatiivisiin seuraamuksiin (Booth ym. 2006, s. 5–6; Viittala 2008; Hermanfors 2017; Pihlaja & Neitola, 2017; Viljamaa ym. 2018, s. 25–254; ks. myös Moberg & Vehmas 2015). Tuen tarpeen tarkka määrittely voi olla pedagogisesta näkökulmasta ongelmallista. Jos lapsi nähdään ensisijaisesti lääketieteellisen diagnoosin kautta, esimerkiksi lapsen kuntoutus ja toiminta avustajan johdolla voi kaventaa tukea tarvitsevan lapsen vertaisvuorovaikutuksen mahdollisuuksia (From 2010, 56; Syrjämäki 2015). On tietenkin selvää, että lisätukea tai -resursseja tarvitsevat lapset on kuitenkin tunnistettava, jotta resurssit saadaan oikein kohdistettua ja tukea ja sopivia opetusmenetelmiä suunniteltua ja toteutettua (Pihlaja & Neitola 2017). Arvopohdintaan kuuluva käsitys osallisuudesta ja sen merkityksestä sekä erilaisuudesta ja moninaisuudesta muovaa inklusion käytännön toteutusta (ks. Pihlaja 2009; Pihlaja & Neitola 2017). Käsitteen määrittelyllä on yhteyttä määrittelijän asenteisiin ja sitä kautta myös inklusiiviseksi nimettyyn pedagogiikkaan. Inklusio voidaan nähdä kapeasti tukea tarvitsevan lapsen sijoittamisena yleisopetuksen tai yleisen varhaiskasvatuksen ryhmään, erityistä tukea tarvitseville lapsille kohdistetun pedagogi-

³ Tässä tutkimusraportissa ilmauksia *tukea tarvitseva* ja *tyypillisesti kehittyvä* pyritään käyttämään systemaattisesti ja siten tarkentamaan tutkimuksen lähtökohtia, kontekstia ja johtopäätöksiä. Tuen tarve -käsitteen rinnalla käytetään myöhemmin, luvusta 3 alkaen myös käsitettä *erityistä tukea saava* lapsi, jolla viitataan lapsen statukseen päiväkotiryhmässä.

sen tuen suunnitteluna ja toteuttamisena tai yleisenä, kaikkia ryhmän lapsia koskevana yksilöllisten tarpeiden kohtaamisena. (Krisler, Powell & Pit-ten Cate 2019.) Inklusion keskeinen määrittäjä ei näin olekaan yksittäisen lapsen tuen tarve vaan kaikkien ryhmän jäsenten kokemana, vuorovaikutuksessa rakentuva yhteys ja yhteenkuuluvuus (Viljamaa ym. 2018, s. 253). Vastaavasti integroidun erityisryhmän määrittäminen inklusiiviseksi ympäristöksi, kuten se tässäkin tutkimuksessa määritetään (ks. myös Pihlaja 2009; Pihlaja & Neitola 2017), painottaa vuorovaikutuksen merkitystä, osallisuutta ja yhdenvertaisuutta ryhmän toiminnassa. Savagen (2015) mukaan oikeus osallistua on arvo. Oikeus ei kuitenkaan ole sama kuin mahdollisuus: osallisuus on inklusion aktiivinen ulottuvuus. (mt., s. 5.) Inklusioideologiaan perustuvan pedagogiikan toteutuminen käytännössä perustuu ideologian tiedostamiseen kaikilla Bronfenbrennerin (2002) ekologisen systeemiteorian kuvaamilla tasoilla. Booth, Ainscow ja Kingston (2006, s. 5) toteavat:

”We see inclusion as being impeded when children or practitioners encounter barriers to play, learning and participation. These can occur in any aspect of the setting, such as its physical arrangement, its organization, the relationships between children and adults, and the nature of activities. Such barriers inevitably extend beyond the settings and may be found within communities and national policies”

Inklusiivisessa kasvatuksessa ei keskitytä vammaan tai kehityksellisen tuen tarpeeseen lasta määrittävänä ominaisuutena, vaan nähdään erilaiset tarpeet resursseina osana ryhmän moninaisuutta (Hermanfors 2017). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen suosituksissa inklusiivisuus on nähty varhaiskasvatuksen rakennetekijänä, joka tulisi näkyä pedagogisen toiminnan tasolla jokaisen lapsen mahdollisuutena osallistua kaikkeen varhaiskasvatustoimintaan yksilöllisistä ominaisuuksistaan tai taustastaan riippumatta (Vlasov ym. 2018, s. 43). Vaikka lasten määrittelyä tukea tarvitseväksi ja tyypillisesti kehittyväksi on laajalti kritisoitu ja määrittelyllä on useita negatiivisia seuraamuksia, kyseisten käsitteiden käyttö kuitenkin jäsentää ja selkeyttää erityispedagogista keskustelua ja pedagogiikan suunnittelua. Korkealaatuinen varhaiskasvatus mahdollistaa niin tyypillisesti kehittyvien kuin erilaisia tuen tarpeita omaavien lasten aktiivisen osallistumisen yhteiseen toimintaan. Siihen sisältyy myös kolmiportaisen tukimallin periaate kaikkia ryhmän lapsia koskevasta, tarpeen ja tilanteen mukaan vahvistuvasta pedagogisesta tuesta niin yleisellä kuin tehostetun tai erityisen tuen tasoilla (ks. Ahtiainen 2017, s. 22; Perusopetuslaki 1998/628; OPH 2014)⁴. Varhaiskasvatus-

⁴ Tuen kolmiportainen malli on käytössä esiopetuksessa ja perusopetuksessa (Perusopetuslaki 1997/628). Eskelisen ja Hjeltin (2017) raporttoiman kyselyn perusteella 51,5 % kyselyyn vastanneista kunnista (N= 202) oli ottanut käyttöön kolmiportaisen tukimallin myös varhaiskasvatuksessa.

ympäristöä ja henkilöstön toimintatapoja on kehitettävä niin, että jokaisen osallisuus on mahdollista. Yhteisöllisyys ja osallisuus nähdään sekä inklusiivisen kasvatuksen prosessina ja sisältönä että kasvatuksen tuloksena (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2017, s. 28).

Pihlaja (2009) on kirjallisuuskatsauksessaan selvittänyt varhaiskasvatuksen inklusiivisia käytäntöjä. Useiden tutkijoiden mukaan inklusio tarkoittaa kaikkien osallisuutta ja edellyttää (1) yhteisiä palveluita kaikille ja kaikkien mahdollisuutta niitä käyttää, (2) suvaitsevaisuutta ja inklusiota tukevia asenteita, (3) tarvittavaa ammatillista osaamista, (4) yhteistä opetussuunnitelmaa sekä (5) riittäviä resursseja. Suomalaisen palvelujärjestelmän tasolla pääsy yhteiseen varhaiskasvatukseen koskee kaikkia lapsia, vaikkakin nykyisellään joiltain osin rajattuna. Suurin osa (85 %) lapsista, joiden on määritelty tarvitsevan erityistä tukea, saa varhaiskasvatusta tavallisissa päiväkotiryhmissä. Loput 15 prosenttia oli sijoitettu pääasiassa integroituihin erityisryhmiin, joissa osa lapsista saa erityistä (tai tehostettua) tukea ja osa on tyypillisesti kehittyviä. Perusopetuksessa erityisen tuen piirissä olevan oppilaan on, opetuksen järjestäjästä riippuen, mahdollista opiskella myös erityiskoulussa. Varhaiskasvatuksessa ei ole vastaavia erityispäiväkoteja. Inklusion perusta on siis vahvaa. Kuitenkin resursointi, johtaminen ja yhteiset opetussuunnitelmat toteutuvat kunnissa vaihtelevasti, ammatillinen osaaminen ja lasten osallisuus jopa heikosti (Pihlaja 2009). Pihlaja ja Neitola (2017) näkevät varhaiserityiskasvatuksen osana inklusiivista varhaiskasvatusta ja määrittävät sen yhtäältä palvelurakenteena, toisaalta pedagogisena toimintana tai tutkimuskohteena. Varhaiserityiskasvatuksen tehtävänä on vahvistaa lapsen toimintamahdollisuuksia vertaisryhmässä ja huomioida lapsen yksilölliset tuen tarpeet mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla (ks. myös Alijoki ym. 2016). Yksi varhaiskasvatukselle määritetyistä tavoitteista on ”tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmettyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä” (Varhaiskasvatuslaki 2018/540, 3 §). Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja määrittelee varhaiskasvatuksen arvopohjaa, jossa ”lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus hyvinvointiin, huolenpitoon ja suojeluun, lapsen mielipiteen huomioon ottaminen sekä yhdenvertaisen ja tasa-arvoisen kohtelun vaatimus ja lapsen syrjintäkielto YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen, varhaiskasvatustlain ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen mukaisesti” on keskeistä (OPH 2018, s. 20). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainittuihin kehityksen ja oppimisen tuen tarpeisiin vastataan järjestämällä tuki ensisijaisesti erilaisin, joustavin järjestelyin lapsen lähipäiväkodissa ja -ryhmässä, mutta ohjausasiakirja viittaa myös mahdolliseen kokoaikaisen tuen sekä henkilöstön erityisosaamisen tarpeeseen. Tukea voidaan lapsen edun näin vaatiessa tarjota myös erityisryhmässä (mt., s. 52, 55). Linjaus inklusiivisesta kasvatuksesta on annettu, mutta sisällöllinen

määrittely on ohjausasiakirjoissa vähäisempää ja jää paljolti paikallisen päätöksenteon varaan (mt., s. 55–56; ks. myös Hermanfors 2017).

Pihlajan ja Neitolan (2017) mukaan lapset näyttävät olevan eriarvoisessa asemassa riippuen siitä, millä paikkakunnalla asuvat tai missä päiväkodissa tai ryhmässä ovat. Kolmiportaisen tukimallin osittainen käyttöönotto varhaiskasvatuksessa on entisestään lisännyt eriarvoisuutta ja epäselvyyttä sekä tuen tarpeiden määrittelyssä, toteuttamisessa ja resursoinnissa että tuen tarpeen määrällisessä seurannassa ja arvioinnissa. Heidän tutkimuksensa perusteella näyttää myös siltä, että kunnat, joissa integroituja erityisryhmiä on aiemmin ollut, ovat inklusiivisia toimintamalleja kehittäessään niitä lakkauttaneet. Tutkijat pohtivat, ymmärrettäänkö inklusiivinen kasvatusta pelkästään suurissa päiväkotiryhmissä tapahtuvaksi niin, että kenelläkään ei ole mahdollisuutta kokoaikaiseen erityisopetukseen tai pienempään ryhmään (mt.; ks. myös Viljamaa & Takala 2017). Heidän huolensa siitä, toteutetaanko suomalaisessa varhais(erityis)kasvatuksessa säästötoimia inklusion nimessä toimien, ei ole aiheeton. Paananen (2017) on väitöstutkimukseensa todennut tulosohtauksen vaatimusten sopivan huonosti yhteen yhdenvertaisuutta, sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja inklusiivista korostavien arvojen kanssa. Tästä kärsivät erityisesti ne lapset, jotka tarvitsevat ikätovereitaan enemmän tukea yhdessä toimimiseen ja yhteisössä kasvamiseen. Tässä tutkimuksessa lapsen yhteenkuuluvuuden tunne ja osallisuus nähdään inklusiivisen kasvatuksen ydinkäsymyksenä ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten toteuttama vertaisvuorovaikutusta vahvistava pedagogiikka keskeisenä korkealaatuisen varhais(erityis)kasvatuksen elementtinä.

2.3 Vuorovaikutus ja vertaisvuorovaikutus

2.3.1 Vuorovaikutuksen taustaa ja toteutumista

Vuorovaikutuksella tarkoitetaan kahden tai useamman henkilön keskinäistä, vastavuoroista toimintaa tai vaikutusta, jossa osapuolet kommunikoivat keskenään tai reagoivat toisiinsa (Cambridge Dictionary). Sosiokulttuuriset teoriat korostavat vertaissuhteiden vaikutusta oppimiseen, ja oppijoiden yhteisö on tärkeä osa oppimisen prosessia (Säljo 2010, s. 36; Barab & Duffy 2012). Ihmiselajille ominainen kehitys ja oppiminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden ihmisten kanssa (ks. esim. Vygotsky 1968, s. 29–30, 85–86). Lapsen aktiivisuus ja vastavuoroinen suhde näyttävät myöhemmän systeemisen virittyneisyyden taustalla – intersubjektiivisuus edeltää subjektiivisuutta (Saarinen & Hämäläinen 2010, s. 13; Hämäläinen, Jones & Saarinen 2014, s. 250). Kronqvist (2004, s. 104) näkee intersubjektiivisuuden lähtevän vuorovaikutuksesta, jossa lapsi on omien vanhempiansa, toisten lasten ja aikuisten kanssa. Sosiaalisten ja vuorovaikutuksen taitojen vahvistaminen on myös varhaiskasvatuksen leikin kautta rakentuvan pedagogiikan keskeistä sisältöä (Pramling Samuelson & Pramling 2013; Sylva,

Ereky-Stevens & Arinescu 2014; Sylva, Ereky-Stevens, Pastori, Slot & Lerkkanen 2016; OPH 2018, s. 38–39). Vuorovaikutus ryhmän kaikkien lasten, niin tyyppillisesti kehittyvien kuin tukea tarvitsevienkin lasten välillä on inklusion ydintä. Inklusion ja sosiaalisen osallisuuden edellytyksenä on ryhmän jäsenten välinen positiivinen vuorovaikutus, joka näyttäytyy sekä lasten välisissä ystävyys-suhteissa että lapsiryhmän yhteisessä toiminnassa. Ryhmän jäseneksi hyväksyminen ja tunne tästä hyväksytyksi tulemisesta rakentavat jokaisen lapsen positiivista, sosiaalista minäkuvausta osana sosiaalisen osallisuuden toteutumista. (Koster ym. 2009; Viitala 2014, s. 27.)

Vertaissuhteet muodostuvat usein samanikäisten mutta erityisesti saman sosiaalisen aseman jakavien henkilöiden välille (Schaffer 1999, s. 621). Jo hyvin nuoret lapset ovat kiinnostuneita ikätovereistaan. Ensimmäisestä elinvuodestaan alkaen he kohdistavat kommunikatiivisia eleitä toisiin lapsiin. He käyttävät kehittyvää kieltä vuorovaikutukseen, toimivat rinnakkain ja pyrkivät koordinoimaan toimintojaan toisten lasten toimintoihin. (Hay, Payne & Chadwick 2004; Sajaniemi ym. 2015, s. 124.) Vaikka prososiaalisessa käyttäytymisessä onkin yksilöllisiä eroja, lapsilla on taipumus huomioida toisia ja käyttäytyä hyväntahtoisesti ikätovereitaan kohtaan jo varhaisella iällä (Hay ym. 2004; Rose-Krasnor & Denham 2009, s. 170–171; Hamlin & Wynn 2011, s. 46; Holvoet, Scola, Arciszewski & Picard 2016; Schachner, Newton, Thompson & Goodman-Wilson 2018). *Sosiaalisen kompetenssin* käsitteellä kuvataan ominaisuuksia ja taitoja, jotka edesauttavat hyväksytyksi tulemistä ja onnistunutta vuorovaikutusta vertaisryhmässä. Heikko sosiaalinen kompetenssi on yhteydessä sosiaalisten suhteiden muodostamisen ja ylläpitämisen vaikeuksiin (Ladd 2005, s. 113–114). Useat tutkijat ovat kuvanneet sosiaalisen kompetenssin kehitystä. Hay ja kollegat (2004) nimeävät sosiaalisen kehittymisen edellytyksinä jaetun tarkkaavuuden taitoa eli kykyä koordinoida tarkkaavaisuuttaan toisen kanssa, kykyä emootioiden, reaktioiden ja käyttäytymisen säätelyyn ja hallintaan, empatiakykyä sekä toiminnan ohjauksen taitoja. Rose-Krasnor ja Denham (2009, s. 172) kuvaavat sosiaalista ongelmanratkaisukykyä, prososiaalista käyttäytymistä ja itsesäätelyä sosio-emotionaalisen kompetenssin ydintaitoina. Laaksonen (2014) tarkastelee yhdeksi sosiaalisen kompetenssin osa-alueeksi määrittelemiään lasten vertaissuhdetaitoja ja jakaa ne neljään osa-alueeseen. *Tilanteenmukaisen vuorovaikutuskäyttäytymisen* taidot, kuten sääntöjen noudattaminen, asianmukainen viestintä ja ryhmään sitoutuminen, ovat avaintekijöinä sosiaalisissa suhteissa. *Vuorovaikutuksen ylläpitämisen* taitoon sisältyy tuen antaminen ja konfliktin hallinta. *Vuorovaikutukseen liittymisen* taito korostaa liittymisen aloitteellisuutta, ja *kompromissikyky* on yhteydessä toisen huomioon ottamisen taitoon. (mt., s. 30.) Myös Neitola (2011, s. 30) on eritellyt vertaisryhmässä tarvittavia taitoja: yksilölliset persoona- ja temperamentti-irteet sekä vanhempien kasvatus ja kodin ilmapiiri muodostavat pohjan sosiokognitiivisten taitojen, emootioiden ja niiden säätelyn, kielen ja kommunikation sekä ryhmään liittymisen ja leikin taitojen kehittymiseen. Kronqvistin (2004,

s. 41) mukaan intersubjektiivinen, ihmisten välinen vastavuoroinen toiminta edellyttää aloitteita ja niihin vastaamista, kuuntelemista ja näkökulmien jakamista sekä kielellistä kanssakäymistä.

Vuorovaikutus jaetaan tavallisimmin verbaaliksi eli puhuttuun kieleen perustuvaksi ja nonverbaaliksi. Ei-kielellinen kommunikaatio muodostuu eleistä, ilmeistä, kehon asennoista ja liikkeistä sekä puheen prosodisista ominaisuuksista, joita ovat sanojen painotus ja ajoitus, äänen sävyt, korkeus ja intonaatio. Sanaton viestintä toteutuu kielellisen rinnalla ja auttaa tulkitsemaan sitä. Tulkinta on yhteydessä nonverbaalien vihjeiden keskinäiseen suhteeseen, kommunikoijien tunteisiin, asenteisiin ja persoonallisuuteen sekä kommunikaatiotilanteeseen. (Mehrabian 1970 / 2017, s. 1–2.) Zlatev (2013, s. 541) täsmentää kommunikaation luokittelua: ensimmäisellä tasolla kommunikaatio muodostuu kehollisista reaktioista (esim. itku), seuraavalla ovat tiedostetut liikkeet. Kommunikatiiviset eleet sijoituvat kolmannelle tasolle, ja neljäs koostuu viitottujen tai puhuttujen ja kirjoitetujen kielellisten ilmausten systemaattisesta käytöstä. Burgoon, Guerrero ja White (2013) jakavat ei-kielellisen viestinnän kinetiikkaan (kehon kieli), fyysiseen ilmi- asuun ja tuoksuihin – nämä ovat tietoisia tai tiedostamattomia viestejä – sekä paralingvistisiin piirteisiin (äänenpainot, -korkeus jne.) Nonverbaali kommunikaatio on sekä fylogeneettisesti että ontogeneettisesti ensisijaista: ihmislaji on käyttänyt sanattomia viestejä ennen kuin oppi puhumaan, samoin ihmislapsen kehityksessä ei-kielellinen esiintyy ennen verbaalia viestintää ja vuorovaikutusta. Kun verbaali viesti on ristiriidassa nonverbaalin kanssa, jälkimmäinen on voimakkaampi ja antaa usein ratkaisevia vihjeitä viestin tulkinnasta ja viestin lähettäjän todellisesta tarkoituksesta. (mt., s. 611–613; ks. myös Schaffer 1996, s. 112–118.)

Useiden tutkimusten mukaan nonverbaalit aloitteet ja viestintä eli mimiikka, eleet ja kehon kieli ovat tyypillisiä kaikkein nuorempien mutta myös tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutuksessa (Girolametto & Weitzman 2002; Kronqvist 2004, s. 97–98; Singer & de Haan 2007, s. 286; Smith, Næss & Jarrold 2017). Kronqvist (mt., s. 102) on tutkimuksessaan todennut lasten tekemien aloitteiden ja niihin annettujen vastausten olevan oleellisen osan pienten lasten välisen vuorovaikutuksen syntyä. Sanallisten vuorovaikutusaloitteiden lisäksi katseet ja eleet, toisen toiminnan seuraaminen ja toiminnalliset aloitteet kutsuivat vuorovaikutukseen. Lasten toisilleen antamat vastaukset olivat niin ikään sekä verbaaleja että sanattomia. Osa aloitteista saattoi jäädä huomaamatta tai niihin ei selkeästi reagoitu. Singer ja de Haan (2007) tunnistivat vastavuoroinen jäljittelyn varhaiseksi vuorovaikutuksen muodoksi. Sen kautta annettiin ja vastaanotettiin viestiä molemminpuolisesta kiinnostuksesta ja luotiin näin pohjaa moniulotteisemman vuorovaikutuksen kehitymiselle. (mt., s. 86–87.)

Vuorovaikutusta voidaan luonnehtia myös siihen sisältyvien *valtasuhteiden* perusteella. Epäsymmetrinen valtasuhde on ominainen aikuisen ja lapsen välisessä vertikaalisessa vuorovaikutuksessa. Lasten välistä suhdetta kuvataan hori-

sontaaliseksi, ja lapset nähdään vallan suhteen tasa-arvoisina. Vertikaalisessa suhteessa lapsi voi oppia asioita tavalla, joka ei ole mahdollista aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Aikuisen ja lapsen välinen suhde voi kuitenkin olla vastavuoroinen ja joustava, ja aikuisen vallankäytön tulisikin perustua vastuuseen lapsen kehityksestä ja sen tukemisesta (Schaffer 1996, s. 312). Toisaalta myös lasten väliset suhteet sisältävät vaihtuvia vallan representaatioita, jotka muovaavat lasten välistä vuorovaikutusta. Vuorovaikutus voi päiväkodin arjessa olla sekä vertikaalista että horisontaalista, ja vallankäyttö muotoutuu lasten vertaissuhteissa vaihtuvissa arkipäivän tilanteissa (Janson 2001; Löfdahl & Hägglund 2006; Lehtinen 2009, s. 153). Lapsen kasvaessa *vuorovaikutuksen muodot* rikastuvat: kahdenvälisessä suhteessa muodostuva positiivinen tunneside voi syventyä ystävyys-suhteeksi. Toisaalta ryhmässä toteutetaan monimuotoista kanssakäymistä. Nämä vertaisvuorovaikutuksen muodot esiintyvät rinnakkaisina ilmiöinä lapsen elämässä, ja niissä toteutuvat erilaiset vuorovaikutusmekanismit. (Ladd 1999; Hay ym. 2004.)

2.3.2 Leikki vertaisvuorovaikutuksen kenttänä

Bodrova ja Leong (2015) kuvaavat vuorovaikutteista leikkiä alle kouluikäisen lapsen johtavana toimintana, joka edistää sekä kognitiivista että sosiaalista kehitystä. Sosiokulttuuriset ja kulttuurihistorialliset kehitysteoriat korostavat sosiaalisen leikin merkitystä, ja leikkiessään lapsen on mahdollista toimia lähikehityksen vyöhykkeellä, itseään päätä pidempänä, toimien yhdessä toisten lasten tai aikuisen kanssa:

”Lev Vygotsky states: ‘In play a child is always above his average age, above his daily behavior; in play it is as though he were a head taller himself. As in the focus of a magnifying glass, play contains all developmental tendencies in a considered form; in play it is as though the child were trying to jump above the level of his normal behavior’ (1967, 16).” (Bodrova & Leong 2015, 371.)

Leikki edellyttää itsesäätelyä. Vygotskilainen perinne korostaa säätelytaitojen kehittymistä leikissä nimenomaan roolinoton ja rooliin vaatimien sääntöjen ja toimintamallien kautta. Lapsen on tietoisesti rajoitettava rooliin kuulumatonta käyttäytymistä (Bodrova, Germeroth & Leong 2013). Useat tutkimukset ja lähteet korostavat erityisesti kuvitteellisen roolileikin merkitystä lapsen kehityksen vahvistajana (Piaget & Inhelder 1977, s. 55–60; Vygotsky 1978, s. 92–104; Bodrova, Germeroth & Leong 2013; Helenius & Lummelahti 2014, s. 89–90; Bodrova & Leong 2015). Varhainen leikki toteutuu vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa, joka rakentaa jaettua tarkkaavuutta ja luo kuvitteellisen tilanteen toiminnan ja kielen avulla (Kalliala 2008, s. 40; Helenius & Lummelahti 2014, s. 61). Toisin kuin aikaisemmin on uskottu, lapsilla esiintyy symbolisen leikin varhaisia muotoja jo

kaksivuotiaana, ja vastavuoroinen leikkivuorovaikutus, symbolinen leikki ja roolinotto lisääntyvät kolmannella ikävuodella. Pitkäkestoista kuvittelu- ja roolileikkiä leikitään tyypillisesti neljän vuoden iässä. (Singer & de Haan 2007, s. 287.) Aikuisen toiminnan merkitystä lasten leikissä nostetaan yhä vahvemmin esiin (Trawick-Smith & Dziorgot 2011; Reunamo, Lee, Wu, Wang & Lin 2013; Fleeer 2015; Pursi & Lipponen 2018). Juonelliseen leikkiin osallistuessaan aikuinen luo lähikehityksen vyöhykettä lasten aktuaalisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välillä kannatellen oppimista ja sosiaalisten taitojen vahvistumista (ks. Hakkarainen, Brèdikytè, Jakkula & Munter 2013).

Sosiologinen lapsuustutkimus painottaa vuorovaikutusta ja leikkiä lasten oman kulttuurin ilmentymänä, joka muodostuu toiminnosta ja rutiineista, artefakteista ja arvoista, joita lapset keskenään jakavat (Corsaro 2005, s. 110). Vertaisvuorovaikutus on omimmillaan vapaasti etenevässä ja lapsista lähtevässä leikissä, ei niinkään aikuisjohtoisessa toiminnassa (Kemp, Kishida, Carter & Zweller 2013). Vapaa leikki on sekä Suomessa että kansainvälisesti käytetty käsite, jolla viitataan lapsista lähtevään ja vapaasti virtaavaan leikkiin, jossa aikuisilla on varsin vähän sijaa. Leikin ”vapaus” toteutuu kuitenkin suhteessa kulttuuriseen, sosiaaliseen ja materiaaliseen ympäristöön. Yhteisen toiminnan säännöt, käytettävissä oleva aika, tila ja materiaalit ovat enemmän tai vähemmän aikuisten rajaamia. (Rutanen 2009, 208–210; Wood 2014.) Pursi ja Lipponen (2018) kuvaavat leikkiä paitsi lasten kulttuurin ja aktiivisen toimijuuden representaationa myös varhaiskasvatuksen ammattilaisten pedagogisena työkaluna. Aikuisen aktiivinen osallistuminen ei kuitenkaan ole yksiselitteistä – leikin monet merkitykset ja tulkinnat osoittavat myös aikuiselle erilaisia rooleja ja toimintatapoja lasten leikkien näyttämöllä. Kalliala (2008) toteaa aikuisen roolin vaihtelevan leikin edellytysten luojasta havainnointiin mutta myös aktiiviseen osallistumiseen. Havainnointi antaa aikuiselle tärkeää tietoa lapsen olemuksesta, reagoitavoista ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta. Se ohjaa pedagogista suunnittelua ja antaa vihjeitä siitä, tarvitseeko lapsi tukea vuorovaikutuksessaan ja millaista tuen tulee olla (mt., s. 50–51). Aikuisen aktiivinen rooli on erityisen tärkeä lapsille, joille leikkiin liittyminen ja yhdessä toimiminen on vaikeampaa kuin ikätovereille (Kalliala 2008, s. 58; Laaksonen 2012).

Vertaisvuorovaikutus toteutuu leikissä monin tavoin. Viitala (2014) on kuvannut tutkimuksessaan tilanteita, joissa idea toiminnan sisällöstä oli yhteisesti jaettu. Toimimisen tapa kuitenkin vaihtelee, ja verbaalinen kommunikaatio ja sanoilla leikkittely näyttävät yhtenä muotona, mutta vuorovaikutuksessa ollaan myös ilman sanoja, fyysisessä toiminnassa. Yhdessä kuljeskelu voi olla jaettua toimintaa myös silloin, kun verbaaliset tai sosio-emotionaaliset taidot eivät riitä neuvotteluun roolileikissä (mt., s. 72, 90; ks. myös Kalliala 2008, s. 47–48). Toiminnallinen, positiivista fyysistä kontaktia ja vuorovaikutusta korostava peuhuleikki on osoittautunut toimivaksi vuorovaikutteisen leikin muodoksi lapsilla, joilla on itsesääätelyn vaikeuksia (Suhonen, Nislin, Alijoki & Sajaniemi 2015). Viljamaan ja

kollegojen (2017) tutkimuksessa toimintaympäristö ja toiminnallisuus, lasten liike, eleet ja sanat toimivat välikappaleina lasten ilmaisussa ja yhteisen hetken rakentumisessa, jossa ”kutsua ja torjuntaa esitettiin ja ymmärrettiin tai ei ymmärretty”. Lähelle tulo oli tutkijoiden kuvaamassa leikissä aloite ja viesti mukaan liittymisestä. (mt., s. 16.) Vaikka lasten välinen vuorovaikutus ja jaettu toiminta toteutuvat myös sanattomassa leikissä, kieli ja kommunikaatio ovat oleellinen osa leikkiä ja vuorovaikutusta (Weisberg, Zosh, Hirsh-Pasek & Golinkoff 2013). Leikki sisältää verbaaleja aloitteita ja niihin vastaamista, neuvottelua, roolinottoa ja roolissa leikkimistä ja leikkiä tai juonta eteenpäin vieviä puheenvuoroja (esim. Tykkyläinen & Laakso 2010; Helenius & Lummelahti 2014, s. 113; Juutinen 2015). Sosiokulttuurisesta näkökulmasta kommunikaatio ja kielen käyttö ovat keskeisiä linkkejä lapsen ja ympäristön välillä. Kielen avulla jaetaan sitä, mitä leikissä tai ympäristössä tapahtuu, muodostetaan ja jaetaan merkityksiä, luodaan suhteita toisen kanssa ja tullaan osalliseksi yhteisestä toiminnasta. Kielen avulla vahvistetaan yhteenkuuluvuutta. (Säljö 2010, s. 67; Singer & de Haan 2007, s. 294–295; Tykkyläinen & Laakso 2010.)

2.3.3 Leikin ja vuorovaikutuksen haasteita

Vuorovaikutteinen leikki ei aina ole helppoa, ja päiväkotiryhmissä on lapsia, jotka tarvitsevat tavallista enemmän tukea oppiakseen yhdessä leikkimisen ja yhdessä toimimisen taitoja. Kosterin ja muiden (2009) mukaan vertaisryhmän hyväksyntä on avaintekijä, joka toteutuessaan mahdollistaa positiivisen kokemuksen vertais-suhteista ja yhteenkuuluvuudesta. Ryhmän torjunta jättää ulkopuolelle, ja vetäytyminen, yksinäisyys sekä kiusatuksi tuleminen tai kiusaaminen näyttäytyvät hyväksytyksi tulemisen ja hyvin toteutuvan vertaisvuorovaikutuksen kääntopuolella. (mt.) Lasten keskinäinen vallankäyttö ilmenee lasten vertaiskulttuurissa ja leikissä monin tavoin. Kaikilla ei ole yhtäläisiä leikin taitoja, ja leikissä on johtajia ja seuraajia. Leikin roolit ovat eriarvoisia, ja niitä voidaan jakaa henkilökohtaisten ominaisuuksien ja kykyjen perusteella. (Kalliala 1999, s. 184–190.) Lapset nähdään oikeutetusti kompetentteina oman elämänsä toimijoina ja vaikuttajina, mutta on kuitenkin syytä kysyä, pystyvätkö he itse luomaan oman eettisesti kestävän normistonsa tai ottamaan vastuuta omasta kehityksestään (ks. esim. Kalliala 2011). Ryhmästä pois sulkeminen voi toteutua myös leikin rooleihin vedoten. Löfdahl ja Hägglund (2006) kuvaavat lasten vertaisryhmää, jossa muodostuneet normit ja käytännöt sulkevat yhden lapsista ulkopuolelle. Kielen käytöllä ja tilaa rakentamalla voidaan sekä hyväksyä ja kutsua mukaan joukkoon että sulkea sen ulkopuolelle (mt.; ks. myös Juutinen 2015).

Lapsen toimiessa vertaisryhmässä hänen neurobiologinen valpastumisjärjestelmänsä eli stressijärjestelmä aktivoituu ulkoisista ärsykkeistä. Yksilölliset reagoitaitapumukset ovat yhteydessä järjestelmän valpastumiseen, joka voi johtaa

paitsi positiiviseen vertaisvuorovaikutukseen myös sosiaalisissa tilanteissa ei-toivottuun käyttäytymiseen tai tilanteesta vetäytymiseen. Leikki on mitä suuremmassa määrin yhteyttä toiseen ihmiseen tarjoten näin mahdollisuuden säätelytaitojen harjaannuttamiseen. Järjestelmän säätelymekanismi ei nuorella lapsella kuitenkaan ole riittävän kypsä itsenäiseen säätelyyn, vaan tarvitaan aikuisen apua. Kun lapsen stressijärjestelmä aktivoituu ja lapsen oman mielen säätelyn rajat ylittyvät, aikuisen tulisi auttaa tätä leikkiyhteyteen ”kanssasäätelyllä” ja mahdollistamalla näin positiivista vuorovaikutusta toisten lasten kanssa. Kanssasäätelyllä tarkoitetaan tässä aikuisen kykyä havaita, milloin lapsi tarvitsee ulkopuolista tukea mielensä kaaokseen, ja tarjota tätä tukea sensitiivisessä vuorovaikutuksessa. (Suhonen ym. 2014; Sajaniemi ym. 2015, s. 35–37, 126–127.) Kanssasäätelyn⁵ käsite perustuu Fogelin (1993) systeemiseen teoriaan vuorovaikutuksen rakentumisesta ja vuorovaikutussuhteista. Vuorovaikutus kehittyy vastavuoroisen säätelyn prosessissa, jolloin kommunikaation ytimenä on aina yksilön sijaan vähintäänkin dyadi. Fogel kuvaa käsitteellä kehityskulkua, jossa osapuolet virittäytyvät toistensa tunnetilaan ja tavoitteisiin ja sopeuttavat toimintaansa kohti yhteistä koordinoitua toimintaa. (mt., s. 34–35; ks. myös esim. Kronqvist 2004, s. 35; Rämä 2015, s. 9; Nislin 2016, s. 50.)

Lapsen temperamentti tai tuen tarve on usein nimetty tai tunnistettu osallisuuden ja vuorovaikutuksen esteenä (Janson 2001; Asher & Paquette 2003; Hay ym. 2004; Koster ym. 2009; Laine ym. 2010; Repo & Sajaniemi 2014; Alijoki, Suhonen, Nislin & Sajaniemi 2016). Vennisen, Leinosen, Lipposen ja Ojalan (2013) laajassa tutkimuksessa päiväkodin henkilöstö piti lapsen kehitykseen ja itsesäätelyyn liittyvää problematiikkaa yhtenä suurimmista lasten osallisuuden haasteista. Jatkuvan henkilökohtaisen tuen tarve koettiin ongelmaksi. Myös aikuisen toteuttama, lapsen kehityksen tukemiseen tähtäävä pedagoginen toiminta voi tulla vertaisvuorovaikutuksen ja osallisuuden esteeksi esimerkiksi silloin, kun lapsen yksilöllinen kuntoutus asetetaan toistuvasti lasten yhteisen toiminnan edelle (Syrjämäki 2015). Tutkimukset osoittavat, että tuen tarpeen laadulla on merkitystä (Kemp, Kishida, Carter & Sweller 2013; Suhonen ym. 2015). Aggressiivisuus tai vetäytyminen lapsen käyttäytymisen piirteinä lisäävät sosiaalisen torjunnan riskejä (Ladd 1999). Se, joka toimii ryhmän normien vastaisesti, on vaarassa jäädä ulkopuolelle (Viitala 2014, s. 91). Yhteenkuuluvuutta ja yhteistä leikkiä rakennetaan paljolti verbaalisesti yhteistä leikki-ideaa jakaen. Leikkiin liittyminen tai vuorovaikutuksen ylläpitäminen leikissä voi olla haasteellista, jos lapsen on vai-

⁵ Fogelin käsite [*mutual*] *co-regulation* on suomennettu ainakin yhteistoiminnalliseksi säätelyksi (Kronqvist 2004, s. 36), molemminpuoliseksi yhteiseksi säätelyksi (Rämä 2015, s. 7) ja kanssasäätelyksi (Sajaniemi ym. 2015, s. 38–39; Nislin 2015). Em. tutkijat painottavat teoreettista käsitettä hieman eri tavoin. Kronqvist kuvaa sen avulla pienten lasten yhteistoimintaa, Rämä keskittyy opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen ja Sajaniemi kollegoivien tähdentää aikuisen vastuuta vuorovaikutuksen ja yhteisen toiminnan sujuvuudesta (ks. myös Rämä 2015, s. 8–9).

kea tunnistaa toisten intentioita tai ilmaista itseään kielen avulla, ylläpitää tarkkaavuutta tai ohjata omaa toimintaansa. (Suhonen 2009, s. 90; Laaksonen 2012, s. 32; Juutinen 2015.) Kielellinen kompetenssi vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen, ja tutkimuksissa on löydetty yhteyksiä kielen kehityksen vaikeuksien ja sosiaalisten suhteiden sekä sosiaalisen kommunikaation ja leikkikäyttäytymisen välillä (Murphy, Faulkner & Farley 2014; Suhonen ym. 2015). Vuorovaikutusta tukevien ja tarvittaessa korvaavien kommunikointimenetelmien (*Augmentative or Alternative Communication System, AAC*, ks. esim. Light 2003) käyttö voi olla merkityksellistä vuorovaikutuksen ja yhteisen leikin rakentamisessa. Tällöin olisi tärkeää, että menetelmien käyttö ulotettaisiin paitsi aikuisen ja lapsen myös lasten väliseen vuorovaikutukseen (ks. esim. From & Koppinen 2012, s. 79).

2.4 Vuorovaikutusta vahvistava pedagogiikka tutkimuksen kohteena

Vuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa on tutkittu erityisesti leikin näkökulmasta. Reunamo ryhmineen (2013) havaitsi, että usein roolileikkejä leikkivillä lapsilla oli enemmän kontakteja ikätovereihinsa kuin niillä, joille leikkiin liittyminen on vaikeaa. Heidät myös nimettiin useammin halutuiksi leikkikavereiksi. Vähemmän suosittu lapsi saivat vähemmän vuorovaikutuskokemuksia ja mahdollisuuksia harjoittaa sosiaalisia taitojaan. (mt.) Olisikin tärkeää, että aikuinen tukisi näitä lapsia aktiivisesti leikkiin liittymisessä ja leikki-ideoiden muodostamisessa. Flear (2015) on tutkinut aikuisen roolia lasten ”vapaassa leikissä” ja todennut sen vaihtelevan leikin suhteen passiivisesta rinnalla olosta leikin seuraamiseen, sanalliseen ohjaamiseen, ajoittaiseen osallistumiseen tai sisällä roolissa yhdessä lasten kanssa leikkimiseen. Tutkimukseen osallistuneet, lapsista vastuussa olevat aikuiset paikansivat itsensä leikin ulkopuolelle. Mukana leikkiesseen aikuisten tavoitteena ei ollut itse leikin kehittyminen vaan enemmänkin akateeminen oppiminen leikin kautta. (vrt. esim. Scharer 2017.) Toisaalta aktiivinen ja eläytyvä leikki yhdessä lasten kanssa voi tarjota varhaiskasvatuksen ammattilaisille mahdollisuuden laajentaa leikkiä, rikastaa mielikuvitusta sekä vahvistaa aikuisten ja lasten yhteisöllistä kokemusta (ks. myös Hakkarainen ym. 2013). Acar ja kollegat (2017) korostivat aikuisen ja lasten lämmintä vuorovaikutussuhdetta positiivisten vertaissuhteiden taustalla. Heidän tutkimuksessaan aikuisen läsnäolo ja lasten välisten suhteiden tuki ja kannattelu olivat yhteydessä lasten välisen vuorovaikutuksen ja yhteisen leikin myönteiseen kehitykseen. Jamison, Fornston ja Stanton-Chapman (2012) pitivät varhaiserityiskasvatuksen ryhmää ihanteellisena sosiaaliin taitoihin kohdistuvien interventioiden toteuttamisessa. Opettaja voi ohjata systemaattisesti lapsia toimimaan yhdessä ja tarjota mahdollisuuksia harjoitella jaetun tarkkaavuuden taitoa arkisten perustoimintojen kautta. Näin kehittyvät sosiaaliset taidot mahdollistavat myös kompleksisemmän leikin vertaisryhmässä. (mt.)

Useat tutkijat ovat yhdistäneet leikin ja vuorovaikutuksen haasteita tunnistettuihin tuen tarpeisiin. Paitsi symbolista ja kuvitteellista roolileikkiä myös esineleikkiä esiintyy usein tukea saavilla lapsilla tyypillisesti kehittyviä ikätovereita vähemmän. Johtopäätöksenä esitetään, että erilaisia leikin muotoja tulisi vahvistaa systemaattisella ohjauksella sekä vuorovaikutukseen tai leikkiin suunnatuilla interventioilla. (Barton & Wolery 2008; Lifter, Foster-Sanda, Arzamarski, Briesch & McClure 2011; Jamison, ym. 2012; Hampshire & Hourcade 2014; Barton 2015.) Edellä kuvattuja vuorovaikutuksen edellytyksiä (ks. myös Hay ym. 2004) sekä lapsen osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta rakentavaa vuorovaikutusta voidaan vahvistaa sekä lasten päivittäisessä toiminnassa tapahtuvalla ohjauksella että tarvittaessa sosiaaliseen tukemiseen suunnatuilla interventioilla (esim. Jamison ym. 2012; Kemp ym. 2013). Bartonin (2015) mukaan erityistä tukea tarvitsevien lasten kuvitteellista leikkiä on tutkittu varsin vähän. Hän seurasi lasten vuorovaikutustaitoihin liittyvien henkilökohtaisten tavoitteiden (esim. jäljittely, aloitteet, kielenkäyttö) toteutumista leikki-interventioiden kautta ja päätyi esittämään, että itse leikin taitojen tulisi olla intervention kohteena – jos lapsi ei tiedä, kuinka leikkiä, eivät muutkaan leikin kautta tavoiteltavat taidot voi kehittyä. Tämä korostaa leikin välineellistä arvoa sosiaalisten taitojen tukemisessa. Kilburn ja Mills (2014, s. 230) muistuttavat kuitenkin leikin merkityksestä yhtä lailla tukea tarvitsevan kuin tyypillisesti kehittyvän lapsen elämässä. Leikki saa erilaisia muotoja ja sisältöjä eri tilanteissa, eri aikoina ja eri syistä. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tulisi lasten leikkiä ja toimintaa ohjatessaan olla tietoisia yhteenkuuluvuuden rakentamisesta ja edistämisestä ja lasten välisen vertaisvuorovaikutuksen merkityksestä (ks. myös Juutinen 2015). Päiväkodin toimintaympäristön moninaiset vaatimukset vaikuttavat temperamentiltaan ja tarpeiltaan erilaisiin lapsiin eri tavoin. Näin myös ohjauksen ja tuen tulee olla erilaista. Itsesäätelytaitojen vahvistaminen on sosiaalisen joustavuuden edellytys (Alijoki ym., 2016). Pihlaja (2008; 2012) on tutkimuksissaan pohtinut aikuisten suhtautumista sosio-emotionaalisen tuen tarpeeseen ja sen tuomiin vuorovaikutuksen haasteisiin. Lasten sosiaalinen toiminta nähtiin ongelmallisena nimenomaan lapsisuhteissa, ei niinkään suhteessa kasvatajiin. Tästä seurasi, että myös korjaavat toimenpiteet haluttiin kohdistaa lapsiin, eikä omaa käyttäytymistä ja sen muuttamista arvioitu. Viitala (2014, 124; s. 162) päätyi samaan tulokseen, ja lapsen käyttäytyminen ja vertaissuhteiden pulmat koettiin lapsen ominaisuuksista tai taidoista johtuviksi, eikä ympäristön toimintaa juurikaan kyseenalaistettu. Vuorovaikutuksen rakentamista, vertaissuhteita tai yhteisöllisyyttä tuettiin varsin vähän. Myös Juutisen (2015) tutkimuksen mukaan lasten vertaisvuorovaikutuksen tukeminen päiväkotiryhmässä oli vähäistä. Hän kysyy, heräävätkö varhaiskasvatuksen ammattilaiset pohtimaan yhteenkuuluvuuden merkitystä ja vahvistamaan sitä vasta, kun päiväkotiryhmässä esiintyy jonkun lapsen tai lasten ulos sulkemista tai kiusaamista. Ferreira, Mäkinen ja Amorim (2018) totesivat tutkimuksessaan suomalaisen varhaiskasvatuksen korostavan lapsen yksilöllistä toimijuutta, jolloin vertaisvuorovaikutuksen tukeminen erityisesti

tukea tarvitsevan ja tyypillisesti kehittyvien lasten välillä voi jäädä vähäisemmäksi. Lapsen osallisuus aktiivisena ja kompetenttina toimijana ei kuitenkaan sulje pois aikuisen vastuullista vallankäyttöä ja roolia lapsen kehityksen tukemisessa (Kalliala 2008, s. 15–16, 61).

3 Tutkimuksen toteuttaminen

3.1 Tutkimustehtävä

Luvussa 2 kuvattu tutkimus selvittää aikuisen pedagogista roolia ensisijaisesti tyyppillisesti kehittyvien lasten päiväkotiryhmissä. Varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä tehty tutkimus on toisaalta keskittynyt lasten kehitykseen ja oppimiseen ja niiden edellytyksiin (esim. Alijoki ym. 2016; Suhonen ym. 2016) ja toisaalta tähdentänyt vuorovaikutukseen ja leikkiin suunnattuja interventioita (esim. Jamison ym. 2012; Hampshire & Hourcade 2014; Barton 2015). Lasten vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa ja vuorovaikutuksen ohjausta arjen toiminnassa ei juurikaan ole tarkasteltu. Tässä väitöskirjatutkimuksessa olemassa olevaa tutkimusta pyritäänkin laajentamaan varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöön. Tutkimus pohjaa näkemykseen, jonka mukaan sekä toimintaympäristön rakentaminen että yksittäisten lasten ja ryhmien tasolla toteutuva vuorovaikutuksen ohjaus ovat oleellisen tärkeitä aikuisen toteuttaman pedagogiikan laatutekijöitä erityisesti silloin, kun joku on vaarassa jäädä ryhmän ulkopuolelle.

Käsitteellä *varhaiserityiskasvatus* viitataan tässä tutkimuksen kontekstina oleviin integroituihin erityisryhmiin, jotka ovat osa varhaiserityiskasvatuksen palvelurakennetta. Samalla integroitu ryhmä nähtiin inkluusiivisena oppimisympäristönä, jossa tunnistetaan kehityksen ja yksilöllisten piirteiden moninaisuutta ja jossa niin tyyppillisesti kehittyvät kuin tukea saavatkin lapset toimivat päivittäin yhdessä (ks. myös Pihlaja 2009; Pihlaja & Neitola 2017). Aiemmassa tutkimuksessa oppimisympäristön laatu tutkimukseen osallistuvissa integroiduissa erityisryhmissä oli todettu korkeatasoiseksi (Alijoki ym. 2013). Tämän perusteella oletettiin, että integroituja erityisryhmiä tutkimalla voitaisiin tunnistaa ryhmissä toteutettavasta pedagogiikasta toimintamalleja ja käytänteitä, jotka antavat aineksia lasten vuorovaikutustaitojen vahvistamiseen ja osallisuuden lisäämiseen kaikille yhteisessä inkluusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Vertaisvuorovaikutuksen vahvistamista pidettiin erityisen tärkeänä niiden lasten kohdalla, joille yhteiseen toimintaan liittyminen on vaikeampaa kuin ikätovereilla.

Tutkimustehtävänä oli selvittää, kuinka tutkimukseen osallistuvien ryhmien pedagogisen oppimisympäristön laatu ja varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisten vertaisvuorovaikutusta vahvistava pedagogiikka ryhmien toiminnassa näytetään. Ensimmäisessä osatutkimuksessa (artikkeli I) tutkittiin integroitujen erityisryhmien oppimisympäristön laatua ja lasten välistä vuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa oppimisympäristön laadun osatekijänä. Toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa (artikkelit II–III) tarkasteltiin vertaisvuorovaikutusta vahvistavan pedagogiikan toteutumista varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisen ohjaamassa leikissä. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen pohjalta muodostettiin

kaksi kokoavaa tutkimuskysymystä, joihin etsittiin vastausta kolmessa osatutkimuksessa esitettyjen kysymysten avulla. Kussakin osatutkimuksessa asetettujen artikkelikohtaisten tutkimuskysymysten nähtiin vastaavan joko yhteen tai molempiin kokoaviin kysymyksiin. Kokoavat tutkimuskysymykset sekä niiden suhde artikkelikohtaisiin kysymyksiin on esitetty taulukossa 1.

Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan ensin tutkimuksen metodologisia lähtökohtia. Tämän jälkeen esitellään tarkemmin tutkimusasetelmaa: tutkimuksen kontekstia, osallistujia sekä aineistoa. Lopuksi kuvataan erikseen kolmen osatutkimuksen aineiston analysoinnin vaiheita. Yhteenveto tutkimuksen toteuttamisesta on esitetty liitteessä 1.

Taulukko 1. Kokoavat ja osatutkimuskohtaiset tutkimuskysymykset

KOKOAVA TUTKIMUSKYSYMYS	A) Miten tutkimuksen tuloksia voidaan selittää dynaamisten systeemiteorioiden näkökulmasta?	B) Miten tutkimuksen tuloksia tulkitaan sosiokulttuurisen teorian käsitteillä?
<p>OSATUTKIMUS I tutkimuskysymykset</p> <p>Enhancing peer interaction: An aspect of a high quality learning environment in Finnish early childhood special education.</p>	<p>1) Millaista on oppimisympäristön pedagoginen laatu tutkimukseen osallistuvissa integroiduissa ryhmissä?</p> <p>2) Millaisena laatu näyttäytyy vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisen osalta?</p>	<p>3) Miten varhais(erityis)kasvatuksen ammattilaiset vahvistavat vertaisvuorovaikutusta?</p>
<p>OSATUTKIMUS II tutkimuskysymykset</p> <p>Enhancing peer interaction during guided play in Finnish integrated special groups</p>	<p>1) Millaista pedagogista ohjausta varhaiserityiskasvatuksen ammattilaiset toteuttavat ohjatuissa leikkilanteissa?</p> <p>2) Kuinka ammattilaiset vahvistavat vertaisvuorovaikutusta tukea saavien ja tyypillisesti kehittyvien lasten välillä?</p>	<p>1) Millaista pedagogista ohjausta varhaiserityiskasvatuksen ammattilaiset toteuttavat ohjatuissa leikkilanteissa?</p> <p>2) Kuinka ammattilaiset vahvistavat vertaisvuorovaikutusta tukea saavien ja tyypillisesti kehittyvien lasten välillä?</p>
<p>OSATUTKIMUS III tutkimuskysymykset</p> <p>Enhancing peer interaction in early childhood special education: Chains of children's initiatives, adults' responses and their consequences in play</p>	<p>1) Millaisia sosiaalisia aloitteita lapset tekivät varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisten ohjaamassa leikissä?</p> <p>2) Kuinka varhaiserityiskasvatuksen ammattilaiset vastasivat lasten aloitteisiin?</p> <p>3) Millaisiin seurauksiin aloite–vastaus-kejtut vuorovaikutuksen osalta johtivat?</p>	<p>2) Kuinka varhaiserityiskasvatuksen ammattilaiset vastasivat lasten aloitteisiin?</p> <p>3) Millaisiin seurauksiin aloite–vastaus-kejtut vuorovaikutuksen osalta johtivat?</p>

3.2 Sovelletusta monimenetelmäisyydestä visuaaliseen etnografiaan

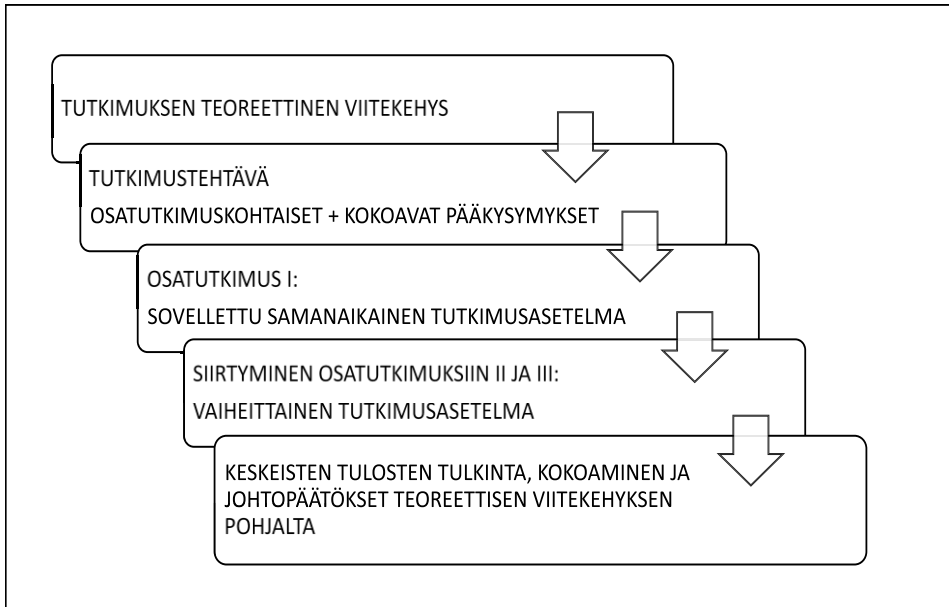
Tämän väitöskirjatutkimuksen empiirinen osa on rakentunut kolmesta osatutkimuksesta. Kyseessä on ensisijaisesti laadullinen tutkimus, jonka ensimmäisessä osatutkimuksessa on kuitenkin sovellettu *samanaikaista monimenetelmäistä*⁶ *tutkimusasetelmaa*: kvantitatiivista aineistoa kerättiin strukturoidulla, havainnointiin perustuvalla oppimisympäristön arviointilomakkeella ja täydennettiin havainnoinnin rinnalla toteutetuilla keskusteluilla ja haastattelukysymyksillä sekä havainnoinnin ja haastattelujen pohjalta kirjoitetuilla kenttämuistiinpanoilla. Laadullisen aineiston avulla pyrittiin saamaan yksityiskohtaisempaa ja vivahteikkaampaa näkemystä tutkittavasta ilmiöstä (ks. esim. Fenech, Sweller & Harrison 2010). Siirtymistä toiseen osatutkimukseen voi edelleen soveltaen rinnastaa *vaiheittaiseen tutkimusasetelmaan*⁷, jossa edellisen osatutkimuksen määrällinen analyysi ja tulokset olivat pohjana tutkimuksen etenemisessä, tässä tapauksessa toisen ja kolmannen osatutkimuksen osallistujien valinnassa. Laadullinen aineisto puolestaan tarkensi sisällön ja tutkimusasetelman (ohjatut leikki-tilanteet ja niiden merkitys vertaisvuorovaikutuksessa) määrittelyä. Toisen osatutkimuksen tulokset ohjasivat puolestaan kolmannen osatutkimuksen kysymyksenasettelua (lasten tekemien aloitteiden ja aikuisten antamien vastausten suhde) ja analyysia.

Toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa käytettiin etnografista lähestymistapaa. Etnografinen tutkimus on tyypillisimmillään suhteellisen pitkäkestoista kenttätöskentelyä, jota suoritetaan luonnollisissa ympäristöissä. Tutkimusprosessissa on keskeistä havainnoinnin ja kokemuksen yhdistäminen, jossa aineiston tuottaminen, analyysi ja tulkinta limittyvät. (Lappalainen 2007, s. 11, 13.) Visuaalisessa etnografiassa käytetään visuaalisia tallenteita tutkimusaineiston tuottamisessa, analysoinnissa ja tulkinnassa. Nähtävissä olevat kuvat ja hahmot ohjaavat havaitsemaan ja tulkitsemaan yhteyksiä kuvan ja todellisuuden välillä. Kyse ei ole pelkästään todellisuuden kuvantamisesta vaan sen kulttuurisen ympäristön merkityksestä, jossa visuaaliseen pohjaava tieto on tuotettu. (Pink 2007, s. 18.) Videomateriaalin käyttö mahdollistaa nonverbaalin ilmaisun tunnistamisen ja analysoinnin kieleen ja sanalliseen ilmaisuun perustuvan vuorovaikutuksen rinnalla (Flewitt 2006). Toteutettujen osatutkimusten tuloksista tehdään integroitua tulkintaa teoreettisen viitekehyksen pohjalta muodostettujen kokoavien tutkimus-

⁶ *covergent mixed methods design* (Cresswell & Plano Clark 2018, 65–66): kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen materiaali kerätään rinnakkain, ja tarkoituksena on vertailla ja yhdistää eri tavoin tuotettua tietoa.

⁷ *explanatory sequential design* (Cresswell & Plano Clark 2018, 71–81): kerätään ja analysoidaan ensin kvantitatiivinen data ja määritellään sen perusteella, millaista kvalitatiivista materiaalia kootaan ja ketkä kvalitatiiviseen vaiheeseen osallistuvat.

kysymysten avulla. Tulinnan kautta vahvistetaan kokonaisvaltaista käsitystä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusasetelmaa ja sen vaiheittaista etenemistä on kuvattu kuviossa 2.



Kuvio 2. Tutkimusasetelma ja tutkimuksen eteneminen

3.3 Tutkimuksen konteksti ja tutkimusjoukko

Tämä väitöstutkimus on toteutettu *Varhaiserityiskasvatuksen laatu ja lasten kehitys ja oppiminen integroiduissa erityisryhmissä Helsingissä* -tutkimushankkeeseen osallistuvissa, kunnallisiin päiväkoteihin sijoittuvissa erityisryhmissä. Ensimmäisen osatutkimuksen käynnistyessä hankkeen tutkimuksissa oli mukana 19 erityisryhmää, joista kuitenkin kaksi erillistä eli segregoitua ryhmää rajautui tämän tutkimuksen lähtökohtien ja kysymyksenasettelun perusteella tutkimuksen ulkopuolelle. Mukaan jäi 17 integroitua erityisryhmää, joissa oli yhteensä 209 iältään 3–7-vuotiasta lasta. Näistä 89 (68 poikaa, 21 tyttöä) oli määritelty erityistä tukea saaviksi. Kuhunkin ryhmään kuului 4–6 tukea saavaa lasta, ja ryhmän kokonaislapsimäärä oli 12–13⁸. Kuudessa ryhmässä tyypillisesti kehittyviä ja tukea

⁸ Integroituun ryhmään kuuluu tyypillisesti 5 tukea saavaa ja 7 tyypillisesti kehittyvää lasta. Tämä perustuu Sosiaalihuollon yleiskirjeeseen (B31 / 1975), joka aikanaan ohjeisti, että integroidussa erityisryhmässä tulee olla 3–5 erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevaa ja 7–9 tavanomaisesti kehittyvää lasta. Sosiaalihuolto myös suositteli, että ryhmässä työskentelisi kaksi koulutettua erityislastentarhanopettajaa (Pihlaja 2006, s. 11).

saavia lapsia oli yhtä paljon, jolloin luvussa 2 esitetty määrittely inklusiivisesti toimivasta ryhmästä, jossa tyypillisesti kehittyviä lapsia olisi enemmän, ei tältä osin toteutunut (ks. myös Pihlaja 2009; Pihlaja & Neitola, 2017). Tutkimushankkeen aiemmassa vaiheessa, lasten diagnoosien ja ryhmien erityislastentarhanopettajien laatimien kuvausten perusteella hankkeeseen osallistuvien lasten vaikeudet oli jaettu kolmeen statusryhmään: kielellinen erityisvaikeus, säätelytaitojen vaikeus sekä laajat kehityshäiriöt. Valtaosa (77,5 %) ryhmien tukea saavista lapsista kuului kahteen ensin mainittuun statusryhmään. (Suhonen ym. 2015; Alijoki ym. 2016; vrt. myös esim. Pihlaja 2003, s. 37.) Tämän tutkimuksen keskiössä oli lasten kehityksen seurannan sijaan varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisten toteuttama pedagogiikka, eikä lasten tuen tarpeita katsottu tarpeelliseksi uudelleen kartoittaa. Kussakin integroidussa ryhmässä työskenteli kaksi erityislastentarhanopettajaa⁹ (n=34) ja lastenhoitaja (n=17). Kymmenessä ryhmässä oli näiden lisäksi erityisavustaja. Suurin osa erityislastentarhanopettajista (85 %) ja lastenhoitajista (88 %) oli saanut tehtävänsä kelpoisuuden antavan koulutuksen. Erityisavustajien joukossa koulutuksen saaneita oli vähemmän (30 %).

Toiseen osatutkimukseen kutsuttiin ensimmäisen osatutkimuksen tulosten perusteella neljä integroitua erityisryhmää (yhteensä 50 lasta, joista 23 on määritelty tukea saaviksi). Tutkimukseen osallistuneiden ryhmien välisiä eroja ei ensimmäisessä osatutkimuksessa erikseen raportoitu, mutta tuloksia käytettiin tältä osin hyväksi kutsuttaessa osallistujia mukaan toiseen osatutkimukseen. Kutsuttujen ryhmien oppimisympäristön laatu erosi vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisen osalta toisistaan. Ryhmistä kaksi edusti arvioinnin perusteella korkeaa laatua, ja kahden ryhmän osalta arvioitu laatu jäi selvästi keskiarvon alapuolelle. Ryhmien ammattilaistiimien kokoonpano ja koulutus olivat vastaavat kuin ensimmäisessä osatutkimuksessa. Varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisten ohjaamien leikkitalanteiden videokuvaukset muodostivat osatutkimuksen ensisijaisen tutkimusaineiston, ja niihin osallistui yhteensä 10 ammattilaista ja 33 lasta (ks. Taulukko 2). Täydentävässä videoaineistossa (leikkitalanteita edeltävät ”aamupiirit”, jotka valloittivat leikkiryhmien muodostamista) oli mukana videoituihin leikkeihin osallistuneiden lisäksi viisi ammattilaista ja kolme lasta. Tämän tutkimuksen kohteena oli ennen muuta varhaiskasvatuksen ammattilaisten tavoitteellinen toiminta. Lasten ääni kuului tutkimusaineistossa konkreettisesti videoilla tai välillisenä, toiminnan kuvauksena muistiinpanoissa. Vaikka lapset eivät varsinaisesti olleet tutkimuksen keskiössä, oli heidän toiminnallaan ja äänellään kuitenkin ratkaiseva va-

⁹ Tutkimukseen osallistuneessa kunnassa käytettiin ammattinimikettä *erityislastentarhanopettaja*, ja sama nimike on ollut aineiston hankintavaiheessa myös varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Syyskuussa 2018 voimaan tullessa varhaiskasvatuslaissa nimike on *varhaiskasvatuksen erityisopettaja* (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 30 §).

kutus tutkimuksen tuloksiin eli siihen, miten tutkimukseen osallistuvat varhais-
rityiskasvatuksen ammattilaiset rakensivat tehdyn tulkinnan mukaan pedagogista
työtään.

3.4 Aineisto ja analysointi

3.4.1 Oppimisympäristön arviointi (Osatutkimus I)

Ensimmäisessä osatutkimuksessa integroitujen erityisryhmien oppimisympäris-
tön laatua arvioitiin strukturoidulla havainnointilomakkeella. Learning Environ-
ment Assessment Scale, LEANS (Strain & Joseph 2004, suom. Suhonen 2004) on
lähtökohtaisesti tarkoitettu varhaiskasvatustiimien toiminnan itsearviointiin eri-
tyisesti silloin, kun lapsiryhmässä koetaan haastavia kasvatustilanteita. Se on te-
kijöiden suostumuksella suomennettu käytettäväksi alkuperäisen tarkoituksen li-
säksi tutkimuksen välineenä. Suomenkielinen versio muodostuu 45 väitteestä,
jotka on ryhmitelty viiteen osa-alueeseen (ks. Liite 2):

- tilajärjestelyt (esim. tilan järjestäminen, materiaalin esillepano, saatavuus ja käytettävyys)
- toiminta- ja siirtymätilanteet (esim. päiväjärjestyksen rakenne, päiväjär-
jestyksen ja siirtymien käytännöt ja niiden konkretisointi lapsen tasolle
sopivalla tavalla)
- toiminnot ryhmätilassa (toiminnan fyysinen rakenne, lasten välisen vuo-
rovaikutuksen ja sosiaalisten taitojen tukeminen, vaihtoehtoiset mallit
osallistumiseen jne.)
- tiimityö (opettajan ja muun henkilöstön yhteinen toimintakulttuuri, toi-
minnan suunnittelun käytänteet, lasten yksilöllisten tavoitteiden huomioi-
minen toiminnan suunnittelussa jne.)
- lapsen käyttäytymisen ohjaaminen (käyttäytymisen arviointi ja johdon-
mukaiset käyttäytymisen ohjaamisen strategiat, dokumentointi).

Väitteet arvioitiin havainnoinnin ja henkilökuntatiimin jäsenten haastattelujen
pohjalta viisiportaisella Likert-asteikolla (1 = ei koskaan, 2 = joskus, 3 = usein, 4
= useimmiten, 5 = säännöllisesti). Tässä tutkimuksessa tutkija vietti kussakin tut-
kimukseen osallistuneessa ryhmässä kaksi aamupäivää (8 h/ryhmä) havainnoiden
toimintaa ja keskustellen tiimin jäsenten kanssa. Koska vertaisvuorovaikutuksen
vahvistamisen osuutta varhaiskasvatusryhmän oppimisympäristön elementtinä ei
arviointilomakkeessa erikseen huomioida, lomakkeesta erotettiin aiemman tutki-
muksen ja lähdekirjallisuuden perusteella 10 väitettä vertaisvuorovaikutusta vah-
vistavan pedagogiikan laadun arvioimiseksi (ks. Liite 2).

Määrällistä tietoa tuottavan mittarin luotettavuutta tarkasteltiin vertaisarvioinnilla (Hallgren 2012), jossa toinen tutkija teki rinnakkaisen laatuarvioinnin neljässä tutkimukseen osallistuneessa päiväkotiryhmässä. Spearmanin korrelaatio arviointien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ($r = 746^{**}$, $n = 180$, $p < 0.01$). Mittarin sisäistä johdonmukaisuutta arvioitaessa oli johdonmukaisuutta osoittavan Cronbachin alfan arvo yhdellä mitatulla osa-alueella < 6 , jota pidetään hyväksyttävän arvon alarajana (esim. Gliem & Gliem 2003). Kun kaksi muuttujaa (väitettä), yksi tilajärjestelyjen ja yksi tiimityön osa-alueelta, jätettiin pois, saatiin 43 muuttujan alfan arvoksi .812. Vertaisvuorovaikutuksen vahvistamista kuvaavan 10 muuttujan osalta alfa oli .744. Kumpikin arvo osoittaa käytetyn mittarin vahvaa sisäistä johdonmukaisuutta. Oppimisympäristön laatu raportoitiin määrällisen analyysin osalta kuvailevien tunnuslukujen (keskiarvo, keskijakauma, mediaani, minimi, maksimi) avulla. Laadullisen aineiston analyysiyksikkönä oli ilmaus (sana, sanaryhmä, lause), joka kuvasi pedagogista toimintatapaa. Aineisto koodattiin ja luokiteltiin askel askeleelta edeten kuvailevasta koodauksesta (aineistokatkelman ydinsisällön esittäminen yhdellä sanalla tai lyhyellä ilmauksella) koodeja yhdistäviin alaluokkiin sekä koodauksen toisessa vaiheessa kokoaviin pääluokkiin (ks. Saldaña 2009).

3.4.2 Vertaisvuorovaikutusta vahvistava pedagogiikka leikissä (Osatutkimus II–III)

Toisen ja kolmannen osatutkimuksen ensisijainen aineisto tuotettiin videokuvamalla neljän integroidun erityisryhmän lasten leikki tilanteita. Toissijainen, aineiston analyysia ja tulkintaa tukeva aineisto muodostui leikkihetkiä edeltävissä koontumistilanteissa, ”aamupiireissä” kuvatuista videotallenteista sekä tutkijan kenttämuistiinpanoista, joita tehtiin kuvaustilanteissa ja niiden ulkopuolella tehdyistä havainnoista sekä keskusteluista ammattilaistiimien jäsenten kanssa. Videokuvaus toteutettiin luonnollisissa tilanteissa, jotka olivat osa ryhmien päivittäistä tai viikoittaista toimintaa. Tutkija vieraili kussakin ryhmässä kolmesta neljään kertaan ja kuvasi yhteensä 18 leikki tilannetta (3–5/ryhmä). Etukäteen oli sovittu, että vierailuaamupäivien ohjelmassa olisi sellaista leikkiä, jossa aikuinen on mukana. Leikki tilanteet vaihtelivat selkeämmin ohjatuista tilanteista spontaanimminkin käynnistyneisiin leikki hetkiin, ja leikkiryhmät muodostuivat joko lasten toiveiden mukaan, aikuisen ohjaamina tai sattumalta. Kuhunkin leikkiin osallistui 2–6 lasta sekä aikuinen. Yhdessä leikissä oli mukana kaksi varhaiserityiskasvatuksen ammattilaista, ja yhden leikin aikana osallistuva ammattilainen vaihtui kesken leikin (ks. Taulukko 2).

Tässä tutkimuksessa leikki hetket kuvattiin (yksittäisiä teknisistä syistä johtuvia katkoja lukuun ottamatta) yhtäjaksoisesti. Kolme kuvatuista leikki hetkistä toteutui huoneissa, joissa jalustalla seisova kamera pystyi tallentamaan koko tilan tapahtumat. Neljässä leikki hetkessä, jotka järjestettiin laajemmassa tilassa, oli

mahdollista käyttää kahta kameraa, joista toinen (kamera 2) oli jalustalla yhtäälle suunnattuna ja toisella (kamera 1) kuvattiin käsivaralla huoneen eri osissa tapahtuvaa toimintaa. Loput yhdeksän leikkiä kuvattiin yhdellä käsivarakameralla, jolloin tutkija teki jo kuvatessaan alustavaa analyysia kääntäessään kameraa tiettyyn suuntaan silloin, kun toisaalla tapahtuu muuta, sekä valitessaan kuvattavia otoksia (ks. esim. Viljamaa ym. 2017). Kahta kameraa käytettäessä tutkijan käsivaralla kuvaama tallenne litteroitiin, ja litteraattia täydennettiin kamera 2:n tallenteilla siltä osin, kun ne toivat kulloinkin analysoitavaan leikkiin lisäinformaatiota. Kuvaukset tuottivat yhteensä 17 tuntia 21 minuuttia leikki tilanteista tallennettua videoaineistoa ja 2 tuntia 21 minuuttia viidessä kokoontumistilanteissa kuvattua täydentävää aineistoa. Toisessa osatutkimuksessa (artikkeli II) leikkiaineistosta analysoitiin 11 tuntia 18 minuuttia ja kolmannessa osatutkimuksessa (artikkeli III) 8 tuntia 42 minuuttia. Videokuvauksiin osallistui 33 lasta (joista 15 oli tunnistettu tukea saaviksi) sekä 10 aikuista. Kuvattu videoaineisto katsottiin läpi useaan kertaan ja tehtiin aineistosta karkeaa litterointia, jonka perusteella yksityiskohtaisesti litteroitavaksi ja analysoitavaksi valittiin tutkimustehtävän kannalta olennainen aines (ks. Derry ym. 2010). Leikkihetkiä kuvattiin yhteensä 18, ja tarkemmin analysoitavaksi valittiin 14 leikkiä (yhdestä ryhmästä viisi leikkiä, muista osallistuvista ryhmistä kolme leikkiä kustakin). Varhaiserityiskasvatuksen ammattilainen oli ohjaajana tai vähintäänkin paikalla kaikissa kuvatuissa leikki tilanteissa. Tarkempaan analyysiin valittiin leikki tilanteita, joissa oli mukana erityistä tukea saavia lapsia. Litteraatteja ja videotallenteita käytettiin rinnakkain koko analysointivaiheen ajan.

Taulukko 2. Leikit ja osallistujat

RYHMÄ	LAPSET JA AIKUISET *	LEIKKI 1	LEIKKI 2	LEIKKI 3
1**	12 lasta (6 ET), VEOT: A1, A2, LH: A3, EA: A4 (ei ammattilista koulutusta)	Jäljittely / esineleikki autoilla , P1 ja P2 (ET) sekä VEO A1. Leikki ryhmä muodostui lasten (kuvien avulla) valitsemien leikkien perusteella aamupiirillä. Leikin kesto 13:23 minuuttia.	Sosiodraamallinen (lääkäri)leikki ** T1, T2 (ET), T4, T5 ja P3 sekä VEO A2. VEO:t olivat valinneet etukäteen leikit ja jakaneet leikki ryhmät. Jako esitettiin kuvien ja tukiviittomien avulla lapsille aamupiirillä. Leikin kesto 57:40 minuuttia.	Kuvitteellinen (hiekkaleikki)leikki autoilla ja muovieläimillä , P2 (ET) ja T3 sekä VEO A1. VEO:t olivat valinneet etukäteen leikit ja jakaneet leikki ryhmät. Jako esitettiin kuvien ja tukiviittomien avulla lapsille aamupiirillä. Leikin kesto 44:45 minuuttia.
2	12 lasta (5 ET), VEOT: A5, A6, LH: A7, EA: A8 (ei varhaiskasvatuksen alan koulutusta)	Sosiodraamallinen(kauppa)-leikki , P7 ja P9 (ET), T6 ja P6 ja VEO A5. Lasten suosikkileikki, leikki ryhmä oli VEO:n valitsema.	Sosiodraamallinen (pienesine) + Kuvitteellinen (juna)leikki rinnakkain, P7 (ET), P6, P8 ja T7 ja VEO A5. Leikki ryhmä oli	Sosiodraamallinen (kauppa)+ Jäljittely / esineleikki ** rinnakkain, P7 ja P10 (ET), T6, T7, P6 ja P8 sekä VEO:t A5 ja A6. VEO:t muodosti-

		Leikkiin siirryttiin aamupiiriltä. Leikin kesto 14:30 minuuttia.	muodostunut spontaanisti aiemmin, VEO ohjasi lapset jatkamaan leikkiään aamiaisen jälkeen. Leikin kesto 112:51 minuuttia.	vat ryhmän ja ohjasivat lapset leikkiin ulkoilun jälkeen. Leikin kesto 86:53 minuuttia.
3	13 lasta (6, ET), VEO:t: A9, A10 (lastenhoitajan koulutus), LH: A11 (ei varhaiskasvatuksen alan koulutusta), EA: A12	Jäljittely / esineleikki autoilla ja junilla , P11 ja P12 (ET) ja EA A12. Lapset aloittivat leikin omatoimisesti aamiaisen jälkeen, aikuinen seurasi perässä. Leikin kesto 15:57 minuuttia.	Kuvitteellinen (lego)leikki , P15 (ET), P13 ja P14 sekä VEO A10. Lapset olivat valinneet leikin spontaanisti, ja VEO seurasi poikia "pitääkseen heitä silmällä". Leikin kesto 21:02 minuuttia.	Sosiodraamallinen (koti)-leikki , P16 (ET), T8 ja P17 sekä VEO:t A9 (09:43 min leikin alusta) ja A10. Lapset valitsivat haluamansa leikin ja leikkiryhmän aamupiirillä. Leikin kesto 49:28 minuuttia.
4	13 lasta (6 ET), VEO:t: A13, A14 LH: A15 EA: A16 (ei varhaiskasvatuksen alan koulutusta).	Kuvitteellinen (auto)leikki , P19 (ET), T11 and P18 ja LH A15. Lapset valitsivat haluamansa leikin ja leikkiryhmän aamupiirillä. Leikin kesto 17:50 minuuttia.	Sosiodraamallinen (koti)leikki , P19 ja P22 (ET), T9 ja T10 sekä VEO A13. Aamupiirillä lapset neuvottelivat leikkiryhmistä ja valitsivat haluamansa leikin VEO:n tukemana. Leikin kesto 42:10 minuuttia.	Sosiodraamallinen leikki ** , P20 (ET), P18 ja P21 sekä VEO A14. Lapset valitsivat haluamansa leikin ja leikkiryhmän aamupiirillä. Leikin kesto 49:54 minuuttia.

* ET = erityistä tukea saava lapsi; VEO = varhaiskasvatuksen erityisopettaja; LH = lastenhoitaja; EA = erityisavustaja; A = aikuinen (VEO/LH/EA); P = poika; T = tyttö

**Ryhmän 1 osalta analysoitiin osatutkimuksen toisessa osatutkimuksessa myös

LEIKKI 4: **Kuvitteellinen leikki muovieläimillä ja rakennuspalikoilla**, T1, T2, T3 sekä VEO A2. Lapset valitsivat haluamansa leikin ja leikkiryhmän aamupiirillä. Kesto 36:10 minuuttia, sekä

LEIKKI 5: **Sosiodraamallinen (ritari)leikki**, T1, T2, T3, P4 ja P5 sekä VEO A2. Leikin teema suunniteltiin aamupiirillä, leikissä mukana kaikki paikalla olevat lapset. Kesto 44:17 minuuttia.

Toisessa osatutkimuksessa (artikkeli II) selvitettiin leikin aikana toteutettua pedagogista ohjausta: ensin kysyttiin, millaista ohjaus oli, ja toiseksi, kuinka annettu ohjaus vahvisti vertaisvuorovaikutusta leikkiin osallistuneiden lasten välillä. Ensimmäiseen kysymykseen vastattaessa aineiston analyysissä sovellettiin kvalitatiivista sisällönanalyysia (*Qualitative Content Analysis, CDA* ks. Schreier 2012), jonka alkuvaiheessa käytettiin Schreierin suosituksen perusteella *Grounded theory* -menetelmän avointa koodausta (mt., s. 87; 111–112). Aineistolähtöisten koodien ja alaluokkien muodostamat pääluokat eli *dimensiot* (mt., s. 66–67) koottiin analysointirungoksi (ks. Liite 4). Analyysiyksikkönä oli tekstikatkelma, joka sisälsi yhden pedagogisen toimintatavan. Kukin katkelma voitiin sijoittaa yhteen analysointirungon dimensioon. Koko aineisto käytiin näin systemaattisesti läpi.

(Strauss & Corbin 1998; Schreier 2012, s. 71–72, 127.) Toisen kysymyksen kohdalla leikkivilanteita vertailtiin keskenään ja selvitettiin, kuinka sisällönanalyysin avulla tunnistetut pedagogiset toimintatavat erosivat tai rinnastuivat suhteessa toisiinsa ja vertaisvuorovaikutuksen vahvistamiseen.

Kolmannessa osatutkimuksessa (artikkeli III) tutkittiin erikseen lasten leikkivilanteissa tekemiä aloitteita ja aikuisen niihin antamia vastauksia sekä tämän jälkeen aloitteiden, vastausten ja niistä koituneiden seurausten muodostamia ketjuja. Tarkastelun yksikkönä oli leikin katkelma, joka sisälsi lapsen aloitteen, varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisen antaman vastauksen ja näiden seurauksen. Litteroidussa materiaalissa tarkasteluyksiköt paikantuivat osin toistensa lomaan, ja niiden tunnistaminen vaati videotallenteen katsomista useaan kertaan. Analysoinnin kehikko rakennettiin aineistolähtöisesti ensin erikseen lasten tekemien aloitteiden ja aikuisten tuottamien vastausten eli ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen osalta. Kolmas kysymys edellytti aloite–vastaus-seurantojen tarkastelua sekä yhdessä että suhteessa tunnistettaviin seurauksiin. (ks. esim. Schreier 2012, s. 44, 225.) Analyysin edetessä havaittiin, että yhden tutkimukseen osallistuneen ryhmän tarkempaan analyysiin päätyneistä viidestä leikistä kaksi ei tuottanut tutkimuskysymysten valossa uusia sisältöjä. Saturatiopiste todettiin näin saavutetuksi, ja kyseiset kaksi leikkisessiota rajattiin lopullisen analyysin ulkopuolelle (ks. Fusch & Ness 2015). Näin ollen kolmannen osatutkimuksen aineisto koostui 12 leikkivilanteen videotallenteista.

Seuraavassa luvussa esitellään erikseen kunkin osatutkimuksen tuloksia. Ensimmäisen osatutkimuksen (artikkeli I) osalta esitetään oppimisympäristön arvioinnin tulokset lyhyesti kuvailevin tunnusluvuin. Laadullisen analyysin löydöksiä kuvataan sanallisesti esimerkkien avulla. Toisen ja kolmannen osatutkimuksen (artikkelit II ja III) tulokset esitetään niin ikään omina kokonaisuuksinaan. Toisessa osatutkimuksessa tarkastellaan videoaineistosta tunnistettuja pedagogisia toimintatapoja ja niiden suhdetta vertaisvuorovaikutuksen vahvistamiseen. Kolmannen osatutkimuksen raportointi keskittyy lasten aloitteisiin, varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisten tuottamiin vastauksiin ja aloite–vastaus-episodien seurauksiin vertaisvuorovaikutuksen näkökulmasta. Kolmen osatutkimuksen tulosten keskinäinen suhde on esitetty luvun lopussa kuviossa 4.

4 Tulokset

4.1 Vertaisvuorovaikutusta vahvistava oppimisympäristö (Osatutkimus I)

Ensimmäisessä osatutkimuksessa arvioitiin integroitujen erityisryhmien oppimisympäristön laatua LEANS-mittarilla (Strain & Joseph 2004). Arvioinnin perusteella laatu osoittautui hyväksi (ks. Taulukko 3a). Osa-alueista laadukkaimmiksi arvioitiin ”Tiimityö” ja ”Lapsen käyttäytymisen ohjaaminen” ja heikoimmaksi ”Tilajärjestelyt”. Kun arviointilomakkeen 43 väitteestä erotettiin vertaisvuorovaikutuksen vahvistamista mittaavat 10 kohtaa (ks. Liitteet 2 ja 3), oli laatu niiden kautta arvioituna odotetusti niin ikään hyvää (ks. Taulukko 3b).

Taulukko 3a. Oppimisympäristön laatu LEANS-arvioinnin perusteella integroiduissa erityisryhmissä (N=17).

	ka	Sd	Md	min	max
TILAJÄRJESTELYT (9 muuttujaa)	3.34	0.41	3.4	2.5	4.2
TOIMINTA- JA SIIRTYMÄTILANTEET (11 muuttujaa)	3.78	0.4	3.73	3.09	4.55
RYHMÄTILAN TOIMINNAT (11 muuttujaa)	3.9	0.44	4.0	3.09	4.36
TIIMITYÖ (6 muuttujaa)	4.07	0.36	4.0	3.29	4.71
LAPSEN KÄYTTÄYTYMISEN OHJAAMINEN (6 muuttujaa)	3.99	0.52	4.0	3.0	4.83

Taulukko 3b. Oppimisympäristön laatu vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisen osalta integroiduissa erityisryhmissä (N=17).

	ka	Sd	Md	min	max
VERTAISVUOROVAIKUTUKSEN VAHVISTAMINEN (10 muuttujaa)	4	0.52	4.1	3.1	5

Vertaisvuorovaikutuksen osalta tarkastellussa, keskimääräisen hyväksi osoitautuneessa *pedagogisen oppimisympäristön* laadussa (käsite viittaa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön suunnitteluun ja rakentamiseen pedagogisen päämäärän suuntaisesti, ks. esim. Piispanen 2008, s. 23) oli havaittavissa vaihtelua. Tutkimukseen osallistuneiden 17 integroidun erityisryhmän välisiä numeerisia eroja ei erikseen raportoitu, mutta tuloksia hyödynnettiin kutsuttaessa osallistujia mukaan toiseen ja kolmanteen osatutkimukseen. Ensimmäisessä osatutkimuksessa eroja tarkasteltiin arvioinnin yhteydessä tuotetun laadullisen aineiston pohjalta keskittyen vertaisvuorovaikutuksen vahvistamista kuvaaviin väittämiin.

Laadullisen aineiston analyysin perusteella vertaisvuorovaikutuksen vahvistaminen toteutui epäsuorasti tilan ja ajan strukturoinnin ja suunnittelun kautta sekä suoraan, erilaisissa päivittäisissä tilanteissa toteutetun kommunikaation ja sosiaalisten taitojen tukemisen ja kannattelun avulla. Lasten kommunikointiin ja vuorovaikutukseen suuntautuvien aloitteiden herkkä havainnointi näytti tuottavan vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa. Analyysin kautta tunnistettiin myös eroavaisuuksia keskimäärin hyvälaatuisena näyttäytyvässä pedagogisessa oppimisympäristössä. Vaikka useassa ryhmässä vuorovaikutuksen ja kommunikaation tukemiseen liittyviä tavoitteita integroitiin päivittäiseen toimintaan, tuen toteutustavassa näyttäytyi eroja. Osa varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisista piti yksilöllisiä toimintahetkiä ihanteellisena menetelmänä ja koki käytettävissä olevat resurssit riittämättömiksi tällaisen toiminnan toteuttamiseen. Myös kommunikaation vahvistaminen tai mahdollistaminen puhetta tukevia tai korvaavia kommunikaatiomenetelmiä (AAC; Light 2003; Merikoski & Pihlaja 2018) käyttäen jakoi mielipiteitä. Havainnointi- ja haastatteluaineistoon sisältyi useita esimerkkejä kuvien ja viittomien käytöstä lapsen osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisessa, ja monet tiimien jäsenistä olivat erityisen taitavia kuvien tai viittomien käytössä. Lisäksi koettiin, että osalla ei ole riittävää osaamista, tai kommunikaatiokansion kaltaiset apuvälineet toimivat ensisijaisesti aikuisen ja yhden lapsen, ei lapsiryhmän yhteisessä tai lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Leikin merkitys ja erityisesti aikuisen rooli vuorovaikutuksessa ja sen vahvistamisessa korostui. Noin puolet haastatelluista piti aikuisen osuutta leikkiryhmän valinnassa merkityksellisenä. Leikkiä kuvattiin paitsi lasten omana toimintana myös tärkeänä ympäristönä sosiaalisten taitojen harjoittelussa. Havaintojen perusteella aikuiset ohjasivat ja tukivat lapsia leikkiin liittymisessä, ja heidän osallisuuttaan leikissä kannateltiin aktiivisesti.

4.2 Vertaisvuorovaikutusta vahvistava pedagogiikka leikissä (Osatutkimus II–III)

Toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa (artikkelit II–III) tutkittiin tarkemmin vertaisvuorovaikutusta vahvistavan pedagogiikan toteutumista neljän integroidun ryhmän lasten leikissä. Leikkitalanteita videoitiin luvussa 3 kuvatulla tavalla, ja

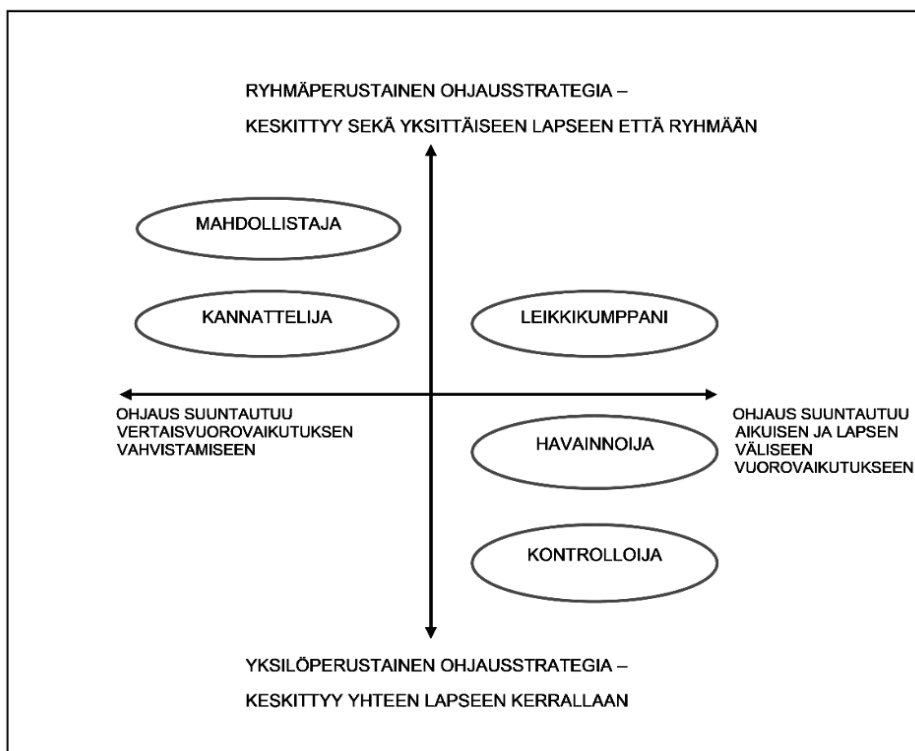
niistä tunnistettiin toisen osatutkimuksen analyysin kautta viisi selvästi erottuvaa pedagogista toimintatapaa, joiden lähemmän tarkastelun avulla muodostettiin viiden erilaisen ohjaajatyypin typologia. Kolmannessa osatutkimuksessa toteutettu aineiston uusi analysointi paljasti leikkitalanteista lasten tekemien aloitteiden ja aikuisten antamien vastausten sekä näistä koituneiden seurauksien muodostamia ketjuja, joita tarkasteltiin suhteessa vuorovaikutuksen toteutumiseen.

4.2.1 Pedagogiset toimintatavat (Osatutkimus II)

Videoaineistosta tunnistettuja pedagogisia toimintatapoja kuvaavat viisi dimensiota rakentuvat kaikkiaan kymmenestä alaluokasta (ks. Liite 3). Dimensiot olivat 1) *leikkiminen* – mukana tai roolissa leikkiminen, leikin sanoittaminen ja mallittaminen, 2) *vuorovaikutuksen tukeminen* – AAC-menetelmien käyttö oli tarvittaessa oleellinen osa pedagogista toimintaa, joskin varhaiserityiskasvatuksen ammattilaiset tunsivat myös riittämättömyyttä ja näkivät menetelmien soveltamisen lapsen leikin ohjaukseen kehittämiskohteena, 3) *lapsen aloitteisiin vastaaminen*, joka tunnistettiin tutkimuksen tässä vaiheessa myönteisenä tai kielteisenä, 4) *kontrollointi* – niin ikään sekä positiivisessa että negatiivisessa valossa sekä 5) *havainnointi*, jota määritettiin aikuisen (pedagogisen) paikantumisen kautta.

Pedagogisten toimintatapojen suhdetta vertaisvuorovaikutuksen vahvistamiseen tarkasteltiin lähemmin vertailemalla tallennettuja leikkitalanteita keskenään ja etsimällä säännönmukaisuuksia ja eroavaisuuksia. Analyysi paljasti, että ohjaustavat ja niiden yhdistelmät muodostivat selvästi erottuvia kuvioita, joista tyypiteltiin viisi erilaista ohjaajatyyppeä¹⁰. Kolme ohjaajatyyppeä, *leikkikumppani*, *havainnoija* ja *kontrolloija*, nimettiin yksiulotteisiksi tyypeiksi, jotka keskittyivät vain yhteen pedagogiseen toimintatapaan kerrallaan. Yksiulotteinen ohjaus näytti tutkimusaineiston perusteella riittämättömältä erityisesti silloin, kun lapsi olisi tarvinnut tukea leikkiin liittymisessä tai leikkiin sisältyvässä vuorovaikutuksessa. Moniulotteisina ohjaajatyyppeinä tunnistetut varhaiskasvatuksen ammattilaiset pystyivät yhdistelemään joustavasti erilaisia pedagogisia toimintatapoja. *Kannatteli* oli mukana leikissä, mutta näytti myös tekevän havainnoja leikkiessään. Hän yhdisti positiivissävyisen kontrollon ja vuorovaikutuksen tukemisen huomioiden yksilöllisiä tarpeita ja ryhmän dynamiikkaa samanaikaisesti. Toinen moniulotteinen tyyppi, *mahdollistaja*, havainnoi sensitiivisesti leikin ulkopuolella ja siirtyi joustavasti mukaan leikkiin sanoittaen ja mallittaen vuorovaikutusta ja käyttäen monipuolisesti puhetta tukevia AAC-menetelmiä.

¹⁰ Ohjaajatyypit englanninkielisissä alkuperäisartikkeleissa: the play partner, the observer, the controller, the scaffolder, the facilitator.



Kuvio 3. Pedagogiset ohjaajatyyppit ja niiden suhde vertaisvuorovaikutuksen vahvistamiseen.

Neljä kymmenestä analysoituihin leikkeihin osallistuneista varhaiskasvatuksen ammattilaisista toteutti johdonmukaisesti moniulotteista ohjausta toisten vaihtessa ohjauksen tapaa leikkitilanteen aikana tai eri leikkitilanteissa toimiessaan. Oleellinen ero yksi- ja moniulotteisten ohjaajatyyppien välillä tunnistettiin sekä vertaisvuorovaikutusta vahvistavan pedagogiikan suunnassa että vuorovaikutusstrategiassa. Yksiulotteisen ohjaajan strategia painottui aikuinen–lapsi-vuorovaikutukseen ja kohdistui kerrallaan pääsääntöisesti yhteen lapseen vertaisvuorovaikutuksen kustannuksella. Moniulotteinen ohjaaja suuntautui lapsiryhmään tukien yksittäistä lasta kohti ryhmän yhteyttä (Kuvio 3).

4.2.2 Aloitteet, vastaukset ja aloite–vastaus–seuraus-ketjut (Osatutkimus III)

Toisessa osatutkimuksessa havaittiin, että varhais(erityis)kasvatuksen ammattilaiset reagoivat ja vastasivat lasten aloitteisiin eri tavoin. Kolmannessa osatutkimuksessa videoaineisto analysoitiin uudelleen tarkempien tutkimuskysymysten valossa: haluttiin selvittää, millaisia lasten tekemät aloitteet olivat, miten aikuiset niihin vastasivat sekä millaisia aloite–vastaus–seuraus-ketjuja analysoitavissa leikkiepisodeissa muodostui. Analysoidusta aineistosta tunnistettiin yhteensä 295 aloitetta, vastausta ja seurausta. Lasten aloitteet jaettiin kolmeen pääluokkaan: sanallisiin, nonverbaaleihin ja toiminnallis-verbaaleihin aloitteisiin. Rungas puolet (58,5 %) aloitteista oli verbaaleja, joko kohdistamattomia tai aikuiseen kohdistettuja kommentteja tai kysymyksiä tai toisiin lapsiin kohdistuvia leikkialoitteita. Nonverbaaliksi tunnistettiin fyysiset aloitteet, eleet sekä kohdistamattomat tai kohdistetut nonverbaalit leikkialoitteet. Noin kolmasosa (32,4 %) aloitteista oli sanattomia ja loput toiminnallis-verbaaleja (toiminnallinen leikkialoite, johon yhdistyi lyhyt verbaali, usein kohdistamaton ilmaus). Tukea saavien lasten aloitteista ei-kielellisiä oli rungas kolmasosa, tyypillisesti kehittyvien lasten kohdalla noin viidesosa. Aikuisten reagointi painottui puheeseen. Valtaosa (81,7 %) annetuista vastauksista oli kielellisiä: kommentointia, aloitteen sanallistamista tai laajentamista. Lisäksi aikuinen tulkitsi lapsen nonverbaalia aloitetta toiselle lapselle tai suuntasi sitä kohti vuorovaikutusta. Jonkin verran sanallisia vastauksia tunnistettiin myös negatiivisesti kontrolloiviksi. Puhtaasti ei-kielellisiä vastauksia oli erityisen vähän, vain 3,9 prosenttia, ja kokonaan huomiotta jäi tai jätettiin 14,4 prosenttia lasten tekemistä aloitteista. (Liite 5.)

Kaksi yleisintä aloite–vastaus-yhdistelmää oli verbaali–verbaali (n=109) sekä nonverbaali–huomiotta jäänyt (n=50). Puolet analyysissa tunnistetuista aloite–vastaus–seuraus-ketjuista tuotti lyhemmän (vertais)vuorovaikutteisen hetken tai pidempikestoista vuorovaikutteista toimintaa:

- **verbaali aloite / verbaali vastaus / aikuinen–lapsi-vuorovaikutus tai -vertaisvuorovaikutus.**

Vaikka määrällisesti suuri osa aloite–vastaus–seuraus-ketjuista päättyi vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisen näkökulmasta toivottavaan ratkaisuun, ei toteutettu pedagogiikka ollut aina yksiselitteistä. Jo edellisessä osatutkimuksessa oli havaittu, että leikkiin keskittyvältä aikuiselta jäi sanattomia aloitteita huomauttamatta. Verbaali aines dominoi varhaiskasvatuksen ammattilaisten ilmaisua, ja verbaali aloite sai suhteellisesti enemmän huomiota kuin nonverbaali. Neljäsosa, pääasiassa nonverbaaleista aloitteista jäi tai jätettiin huomiotta tai vastaus sai negatiivisen, kontrolloivan sävyn, eikä (vertais)vuorovaikutusta päässyt syntymään. Vastaavasti positiivissävyinen vastaus tuotti myönteistä vuorovaikutusta. Tunnistettiin seuraavanlaisia ketjuja:

- **verbaali aloite / huomiotta jäänyt, kielteinen tai ristiriitainen nonverbaali vastaus / ei vuorovaikutusta**
- **kielteiseksi tulkittava aloite / negatiivinen kontrolloiva vastaus / ei vuorovaikutusta**
- **kielteiseksi tulkittava aloite / positiivinen tai salliva vastaus / vertaisvuorovaikutus.**

Neljäsosa ketjuista sisälsi yhtä paljon sanattomia ja sanallisia aloitteita, jotka saivat verbaalin vastauksen ja päättyivät aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Leikkitilanteissa, joissa osallistujina oli vain tukea saavia lapsia, aikuisten vastaukset suuntautuivat vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisen sijaan aikuinen–lapsi-vuorovaikutukseen. Dyadinen vuorovaikutus korostui myös silloin, kun lapsi kohdisti aloitteensa suoraan aikuiselle. Toisessa osatutkimuksessa dyadiseen vuorovaikutukseen suuntautuminen liitettiin yksiulotteiseen ohjaustapaan ja tulkittiin vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisen vastakohtaksi. Kolmannen osatutkimuksen analysoinnin kautta pidempiä episodeja havainnoitaessa paljastui, että lämmin aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutushetki saattoikin johtaa eteenpäin lasten väliseen vuorovaikutukseen:

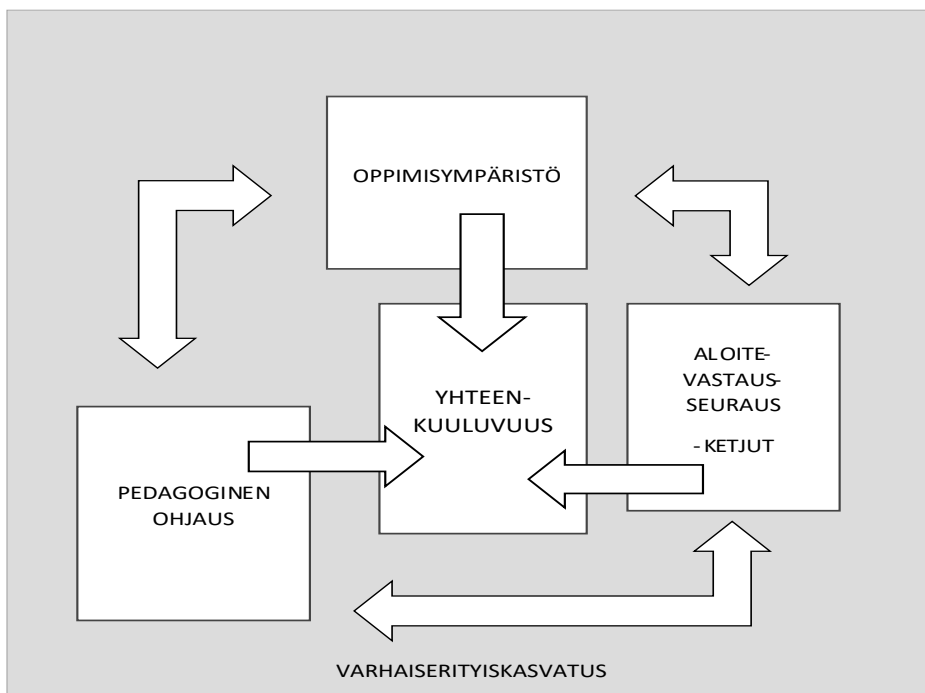
- **aikuiseen kohdistuva aloite / verbaali vastaus / aikuinen–lapsi-vuorovaikutus**
- **aikuiseen kohdistuva aloite / verbaali vastaus / aikuinen–lapsi-vuorovaikutus / vertaisvuorovaikutus.**

4.3 Keskeiset tulokset ja johtopäätökset

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että tutkimukseen osallistuneissa integroiduissa erityisryhmissä toteutettiin aiemman tutkimuksen perusteella odotetusti laadukasta vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa. Keskimäärin hyvälaatuisen oppimisympäristön pedagogisissa ratkaisuissa ja vuorovaikutuksen tuen tarjoamisessa havaitut erot nähtiin kuitenkin merkityksellisinä. Ammattilaistiimin jäsenillä koettiin olevan vaihtelevaa taitoa esimerkiksi kommunikaation tukemisessa, tai toimintaa haluttiin joissakin ryhmissä toteuttaa yksilöllisenä ”kuntoutuksena”. Leikkitilanteista tunnistetun moniulotteisen ja sensitiivisen ohjaajatyypin vastakohtaksi pelkistyi yksiulotteinen ohjaaja, jonka ohjaus kohdistui lapsiryhmän sijasta yksilöihin ja suuntautui vertaisvuorovaikutuksen sijaan yksinomaan dyadiseen vuorovaikutukseen aikuisen ja lapsen välillä. Yksiulotteinen ohjaaja näytti ohittavan erityisesti sanattomia aloitteita tai tulkitsi ja vastasi aloitteisiin kielteisesti, jolloin vertaisvuorovaikutusta ei syntynyt. Osatutkimusten tuloksia rinnakkain tarkasteltaessa havaittiin, että ensimmäisen osatutkimuksen perusteella korkeampaa laatua vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisen osalta osoitta-

neissa ryhmissä tunnistettiin osatutkimuksessa systemaattisesti toteutuvaa moniulotteista ohjausta, ja kolmannessa osatutkimuksessa ilmeni laajempi valikoima positiivisia ja vertaisvuorovaikutukseen suuntautuvia vastauksia.

Tutkimuksen keskeisiä tuloksia on kuvattu kuviossa 4. *Laadukas*, vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisen näkökulmasta rakennettu *pedagoginen oppimisympäristö* mahdollistaa ja yhdistää sekä rakenteellisia että pedagogisiin prosesseihin liittyviä vertaisvuorovaikutusta vahvistavia ratkaisuja. Leikin *pedagogiset ohjaustavat* kiteytyvät erilaisina *ohjaajatyypeinä*. Ohjauksessa oleellista ja myös ohjaajatyyppejä erottelevaa on se, keskittykö leikkiä ohjaava varhaiskasvatuksen ammattilainen vain yhteen pedagogiseen ohjaustapaan kerrallaan vai toteutuuko ohjaus moniulotteisena, joustavasti ohjaustavasta toiseen siirtyen. Moniulotteinen ohjaus mahdollistaa *aloitteiden sensitiivisen tunnistamisen ja pedagogisen tavoitteen suuntaisen vastaamisen*. Kuvion keskiössä on kuvattu vertaisvuorovaikutusta vahvistavan pedagogiikan päämäärä: varhaiskasvatusryhmän jokaisen (lapsi- ja aikuis-) jäsenen kokema *yhteenkuuluvuus*, joka on myös oleellinen osa inkluusivista kasvatusta ja yhteiskuntaa. Kuviossa esitetyt pedagogiset elementit ja pedagogiikan päämäärä ovat jatkuvassa keskinäisessä vuorovaikutuksessa.



Kuvio 4. Päätulokset, niiden suhde toisiinsa ja tutkimuksen lähtökohtaan.

5 Pohdinta

Tämän väitöskirjatutkimuksen tavoitteena oli selvittää, havainnoida ja analysoida lasten vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Ensimmäisessä osatutkimuksessa (artikkeli I) tarkasteltiin pedagogista oppimisympäristöä ja pedagogisen työn laatua sekä kokonaisuudessaan että erityisesti vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisen osalta. Toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa (artikkelit II–III) keskityttiin varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisten vertaisvuorovaikutusta vahvistaviin pedagogisiin toimintatapoihin ohjatuissa leikki-tilanteissa. Seuraavissa alaluvuissa sekä oppimisympäristön että vuorovaikutusta vahvistavan pedagogiikan tarkastelun keskeisiä tuloksia ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä pohditaan *ekologisen systeemiteorian* näkökulmasta (5.1), täydennetään *sosiokulttuurisen teorian käsitteillä* (5.2) sekä kootaan ja konkretisoidaan tuloksia *systeemiälyn* konstruktion avulla (5.3). Taulukossa 3 esitettyihin kokoaviin tutkimuskysymyksiin kolmen osatutkimuksen perusteella annetut vastaukset on esitetty taulukossa 4. Seuraavissa alaluvuissa tutkimuksen tuloksia ja varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisen roolia lasten vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisessa on pyritty tarkentamaan käsitteellistämällä pedagogista toimintaa tutkimuksen viitekehyksen ja aiemman tutkimuksen avulla.

Taulukko 4. Kokoavat tutkimuskysymykset ja vastaukset.

<p>KOKOAVA TUTKIMUSKYSYMYS</p>	<p>A) Miten tutkimuksen tuloksia voidaan selittää dynaamisten systeemiteorioiden näkökulmasta?</p>	<p>B) Miten tutkimuksen tuloksia tulkitaan sosiokulttuurisen teorian käsitteillä?</p>
<p>OSATUTKIMUS I tutkimuskysymykset</p> <p>Enhancing peer interaction: An aspect of a high quality learning environment in Finnish early childhood special education.</p>	<p>1) Millaista on oppimisympäristön pedagoginen laatu tutkimukseen osallistuvissa integroiduissa ryhmissä?</p> <p>2) Millaisena laatu näyttäytyy vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisen osalta?</p>	<p>3) Miten varhais(eritys)kasvatuksen ammattilaiset vahvistavat vertaisvuorovaikutusta?</p>
<p>OSATUTKIMUS II tutkimuskysymykset</p> <p>Enhancing peer interaction during guided play in Finnish integrated special groups</p>	<p>1) Millaista pedagogista ohjausta varhaiserityiskasvatuksen ammattilaiset toteuttavat ohjatuissa leikki-tilanteissa?</p> <p>2) Kuinka ammattilaiset vahvistavat vertaisvuorovaikutusta tukea saavien ja tyypillisesti kehittyvien lasten välillä?</p>	<p>1) Millaista pedagogista ohjausta varhaiserityiskasvatuksen ammattilaiset toteuttavat ohjatuissa leikki-tilanteissa?</p> <p>2) Kuinka ammattilaiset vahvistavat vertaisvuorovaikutusta tukea saavien ja tyypillisesti kehittyvien lasten välillä?</p>
<p>OSATUTKIMUS III kysymykset</p> <p>Enhancing peer interaction in early childhood special education: Chains of children's initiatives, adults' responses and their consequences in play</p>	<p>1) Millaisia sosiaalisia aloitteita lapset tekivät varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisten ohjaamassa leikissä?</p> <p>2) Kuinka varhaiserityiskasvatuksen ammattilaiset vastasivat lasten aloitteisiin?</p> <p>3) Millaisiin seurauksiin aloite-vastaus-kejtut vuorovaikutuksen osalta johtivat?</p>	<p>2) Kuinka varhaiserityiskasvatuksen ammattilaiset vastasivat lasten aloitteisiin?</p> <p>3) Millaisiin seurauksiin aloite-vastaus-kejtut vuorovaikutuksen osalta johtivat?</p>

5.1 Ekologinen systeemiteoria tuloksia kehystämässä

Pedagogisen laadun arviointi. Tutkimuksen tuloksia pohditaan ensin Bronfenbrennerin (2002) ekologista systeemiteoriaa seuraten: sekä kronosysteemissä eli ajassa tapahtuvat muutokset että mikro- ja makrosysteemeissä näyttäytyvät ilmiöt selittävät tutkimuksen tuloksia ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä. Integroidun erityisryhmän oppimisympäristön pedagogisen laadun arviointi oli tutkimuksen empiirisen osan konkreettinen lähtökohta. Oppimisympäristön pedagogista laatua arvioitiin ensimmäisessä osatutkimuksessa Strainin ja Josephin (2004) *Learning Environment Assessment Scale* -lomakkeella. Tutkimukseen osallistuneiden integroitujen erityisryhmien oppimisympäristön laatua oli arvioitu aiemmin samaa arviointimenetelmää käyttäen (Alijoki ym. 2013; ks. myös Nislin 2016), ja oppimisympäristön laatu osoittautui tuolloin erinomaiseksi. Tässä tutkimuksessa pedagoginen laatu osoittautui keskimäärin hyväksi, joskin laatuarvot olivat aiemmassa tutkimuksessa tehtyä mittausta matalammat. Eroa aiempaan voidaan selittää käytetyn mittarin ominaisuuksilla. Arviointimenetelmä on kehitetty ensisijaisesti varhaiskasvatusryhmien itsearviointin välineeksi. Mittaria ei ole standardoitu tai validoitu tutkimuskäyttöön suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, ja laadun arviointi perustuu paljolti tutkijan tulkintaan. Saatu tulos selittyy kuitenkin ennen muuta itse laadun ominaispiirteillä (ks. Fenech ym. 2010). Varhaiskasvatuksen oppimisympäristön laatu ei ole staattinen tila, vaan se rakentuu ja muuttuu kronosysteemissä, ajan kuluessa sekä mikrotasolla, erilaisissa konteksteissa ja vuorovaikutussuhteissa. Samassakaan ryhmässä eri ajankohtina arvioitu laatu ei näyttäydy samanlaisena. Kuitenkin alkuaan korkealaatuisessa oppimisympäristössä laadun muutokset ovat pienempiä kuin matalampaa laatua osoittaneessa ympäristössä, jota tämän tutkimuksen laadunarviointikin osoittaa. (mt.)

Erot tuen tarjoamisessa. Vaikka tämä tutkimus kohdistui ensisijaisesti mikrotasolle, varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisten pedagogiseen toimintaan ja vuorovaikutukseen, toiminnan taustalta voitiin tunnistaa makro- ja kronosysteemissä näyttäytyviä ilmiöitä. Tutkimuksessa keskimääräisen hyväksi osoittautuneen laadun puitteissa havaittua vaihtelua tarkasteltiin ensisijaisesti vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisen osalta, ja se osoittautui tulosten tulkinnassa numeerisesti esitettyä mittaustulosta merkityksellisemmäksi. Eroa tunnistettiin sekä siinä, miten vuorovaikutuksen ja kommunikaation taitoja lapsiryhmän päivittäisessä toiminnassa haluttiin tukea, että siinä, miten konkreettinen kommunikaation vahvistaminen ammattilaistiemien yhteistyössä toteutui. Vertaisvuorovaikutusta vahvistettiin varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden mukaisesti osana ryhmän oppimisympäristöä ja päivittäistä toimintaa (ks. OPH 2018, s. 16, 32–33). Kuitenkin osa ammattilaisista koki riittämättömyyttä nimenomaan siitä, että tukea ei ollut mahdollista antaa ”yksilökuntoutuksena”, pedagogisissa tuokioissa yksittäisten lasten kanssa. Vaikka systeemisen kokonaisuuden yhdessä osasysteemissä tapahtunut muutos – tässä tapauksessa erityisyyteen ja vammaisuuteen liittyvä paradigmasiirtymä – aiheuttaa muutoksen myös systeemin muissa osissa, voidaan kuitenkin

pohtia, vaikuttaako varhaiserityiskasvatuksen historiallisena lähtökohtana oleva erityispäivähoidon kuntoutusparadigma yhä varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisten ihanteissa (ks. Pihlaja 2003, s. 46–47). Tätä kysyttiin myös kolmannessa osatutkimuksessa, kun sama aikuinen tuotti kahdenlaista pedagogiikkaa ohittaen vuorovaikutukseen suuntautuvat aloitteet erityisesti silloin, kun leikkipari muodostui erityistä tukea saavista lapsista. Pedagogisia hetkiä (ks. van Manen 1991; 2008) jätettiin käyttämättä, kun tulkittuun tuen tarpeeseen näytettiin vastattavan vertaisvuorovaikutuksen kustannuksella. Käsitykset kasvatuksesta ja oppimisesta ovat kronosysteemissä muuttuvia, makrotasolta mikrosysteemiin siirtyviä ilmiöitä. Inklusiivinen arvomaailma sekä ympäristöön ja vuorovaikutukseen liittyvien tulkintojen suosiminen vammaisuuden ja erityisyyden yksilöllisen tulkintamallin sijaan (ks. esim. Pihlaja 2009; OPH 2018, s. 54; European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2017) ovat tuottaneet ja tuottavat edelleen uudenlaista pedagogiikkaa, jonka juurtuminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöön on tämän tutkimuksen tulosten valossa edelleen käynnissä oleva prosessi.

Kommunikaation tukeminen. Ammattilaistiimin yhteinen kasvatuskulttuuri ja tiimin jäsenten osaaminen erityisesti puhetta korvaavien tai tukevien kommunikaatiokeinojen (AAC) käytössä näyttäytyi tutkimuksessa vaihtelevasti huolta herättävänä mikrotason ilmiönä. Toisessa osatutkimuksessa sensitiivinen ja lasta kunnioittava kommunikaation tukeminen tunnistettiin erityisesti moniulotteisen ”mahdollistaja”-ohjaajatyypin ominaisuutena. AAC-menetelmiä käytetään varhaiskasvatuksen ryhmissä kommunikaation välineenä lapsille, joiden kieli tai puhe on viivästynyt tai jolla on laaja-alaisempia vaikeuksia kielen tai puheen ymmärtämisessä tai tuottamisessa. Toimiva kommunikaatio on edellytys tunteiden ja tarpeiden ilmaisemisen ja sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden kehittymiselle. Uudempi käsite esteetön viestintä viittaa yhteen henkilöön kohdistuvan toiminnan sijaan koko yhteisön väliseen kommunikaatioon. Erilaisten puhetta tukevien tai korvaavien kommunikaatiomenetelmien ei tulisi rajoittaa lapsen ja aikuisen väliseen dyadiseen vuorovaikutukseen, vaan esimerkiksi viittomat tai kuvakommunikaatio voisi toimia ryhmän lasten ja aikuisten yhteisenä vuorovaikutusmuotona. (Light & McNaughton 2014; Merikoski & Pihlaja 2018, s. 201; Viljamaa ym. 2018.) Viljamaa ja kollegat (2018) kuvaavat tutkimuksessaan inklusiivista päiväkotiryhmää, jossa oli mukana tukea saavia lapsia, ja ryhmässä toteutunutta ruokapäätökset keskustelua yhteenkuuluvuuden rakentumisen näkökulmasta. Parhaimmillaan nonverbaali ja verbaali vuorovaikutus ja AAC-menetelmien käyttö puhetta korvaamassa tai vahvistamassa sulautuivat ryhmän ”kommunikaatiomaisemaan”. Kyseisen ryhmän ammattilaistiimillä kuvattiin kuitenkin olevan, ryhmän historiasta johtuen, tavallista enemmän osaamista kielen ja puheen tukemisesta, ja he pystyivät hyödyntämään tätä osaamista tukien ja vahvistaen vuorovaikutusta ihanteellisella tavalla koko ryhmän välillä (mt.) Riittämättömyyden kokemus ja huoli osaamisesta näyttäytyivät konkreettisesti tämän tutkimuksen aineistossa. Koettiin, että osaamista ja (erityispedagogista) menetelmätietoa ei ollut

riittävästi ja ammatillista tietotaitoa puuttui myös osalta työtään refleктоivista erityisopettajista. Pedagogisen ajattelutavan muutos ja ”osaamispääoman” kasvattaminen liittyvät kiinteästi sekä varhaiskasvatuksen johtajuuteen että puiteresursointiin. Menetelmäosaaminen voidaan nähdä minkä tahansa varhaiskasvatusryhmän ammattilaistiimin ”pedagogisena pääomana”, jonka tarkoituksenmukainen jakautuminen, resursointi ja mahdolliset yhteistyöhön liittyvät rakenteet ja käytännöt palauttavat keskustelun makro- ja eksosysteemeihin (ks. Light & McNaughton 2014).

5.2 Tulosten tarkastelu sosiokulttuurisen teorian näkökulmasta

Varhaiskasvatusryhmä muodostaa mikrosysteemin, jota Kalliala (2008) kuvaa aikuisten ja lasten yhteisenä yhteisönä. Tällaisessa yhteisössä yhteenkuuluvuus rakentuu, kun yhteistä kokemusta jaetaan yhdessä tekemisen kautta (mt., s. 38). Leikissä lapsi on osallisena sekä omassa vertaiskulttuurissaan että laajemmissa kulttuurisissa yhteyksissä. Leikkiin osallistuminen edellyttää vuorovaikutuksen taitoa, sosiaalista kompetenssia, jonka vahvistaminen tunnistettiin tässä tutkimuksessa osana vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa oppimisympäristöä. Lapsi harjoittelei leikkiin ja vuorovaikutukseen liittymistä tarvittaessa ohjatusti aikuisen avulla osallistumalla. Interaktiivisessa leikissä muodostuvalla *lähikehityksen vyöhykkeellä* vuorovaikutuksen ja yhteisen leikin taidot rakentuvat jo olemassa olevan taidon pohjalta (ks. esim. Welsch 2008, s. 138). Aikuisen tuki on esitetty keskeisenä. Kun lapsen osallistuminen ryhmän toimintaan on passiivista, ryhmästä vastuussa oleva opettaja tai toinen lapsi voi ”vetää lapsen mukaan leikkiin” (mt., s. 16). Laaksonen (2012) näkee kuitenkin lapsen aktiivisen toimijuuden puutteen ongelmallisena. Passiivinen rooli ei anna lapselle kokemusta oma-aloitteisesta leikkiryhmään liittymisestä. (mt.) Kultti (2015) on tulkinnut asiaa toisin: osallisuus voi olla sanatonta, esimerkiksi havainnointia tai kehon liikettä kohti yhteistä toimintaa. Fyysinen läheisyys ja toiminnan seuraaminen voivat olla lapselle tapa oppia uutta. (mt.) Tässä tutkimuksessa tunnistettu moniulotteinen ohjaajatyyppejä toteutti varhaiskasvatuksen ammattilaisen ratkaisevan tärkeää tehtävää tulkitsemalla lapsen nonverbaalia toimintaa ja antamalla mahdollisuuksia ohjattuun osallisuuteen silloin, kun lapsen itsenäinen, *aktiivisen toimijuuden kautta toteutuva osallisuus* (participatory appropriation, ks. Rogoff 2008) on vasta kehittymässä. Tarkoituksenmukaisesti strukturoidussa pedagogisessa – fyysisessä ja psyykkisessä – oppimisympäristössä *sosiaalinen kannattelu* (social scaffolding) toteutuu niin aikuisen sensitiivisen läsnäolon, leikkiä oikea-aikaisesti rikastavan pedagogiikan kuin myös varhaiskasvatuksiin aikuisten yhdensuuntaisen toiminnan kautta. Sosiaalinen kannattelu on tapa luoda lähikehityksen vyöhykettä lasten väliseen leikkiin ja vuorovaikutukseen. (ks. Luttrupp & Granlund 2010; van Kuyk 2011; Acar ym. 2017.) Sosiaalista kannattelua tunnistettiin tutkimusaineistosta

myös aikuisten vastatessa lapsen aloitteisiin. Moniulotteinen ohjaaja vahvasti tarvittaessa toiselle lapselle kohdistuvaa aloitetta tai suuntasi kohdistamattoman tai aikuiseen kohdistuvan aloitteen kohti toisia lapsia ja vuorovaikutusta.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että lapsen nonverbaalit aloitteet jäivät huomaamatta erityisesti silloin, kun aikuinen oli kiinnittyneenä yksikulotteiseen ohjaukseen. Havainto oli vertaisvuorovaikutusta vahvistavan pedagogiikan näkökulmasta tärkeä, koska aloitteen tehneen lapsen verbaali kommunikointi saattoi olla hyvin vähäistä tai puuttua kokonaan. Analysoidun aineiston perusteella todettiin myös varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisten ilmaisun painottuvan vahvasti sanalliseen. Voidaankin kysyä Barbara Rogoffia (2003) seuraten, onko länsimainen kulttuuri niin puhuttuun kieleen painottunutta, että nonverbaali ilmaisu jää helposti huomiotta (mt., s. 314; ks. myös Kultti 2015) ja myös omassa ilmaisussa tiedostamatta. On välttämätöntä, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset tunnistavat ja tulkitsevat lapsen nonverbaalia ilmaisua ja vastaavat siihen paitsi kielellisesti myös toiminnallisesti ja emotionaalisesti (Suhonen 2009, s. 111). Viljamaa ja kollegat (2018) pitivät äärimmäisen tärkeinä ryhmän jäsenenä niitä lapsia, joille kommunikointi on haasteellista. Nämä lapset olivat perustana rikkaan ”kommunikaatiomaiseman” ja yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisessa ja myös opettaessaan aikuisia havaitsemaan heikkoja tai vähemmän tavanomaisia kommunikaatioaloitteita (mt., s. 266). Erityisesti lapsille ominainen nonverbaali tapa kommunikoida täydentää verbaaliseen vuorovaikutukseen pohjautuvaa yhteenkuuluvuutta päiväkotiryhmässä, jossa luodaan sekä lasten omaa että aikuisten ja lasten yhteistä kulttuuria.

5.3 Systeemiäly käsitteellisenä työkaluna

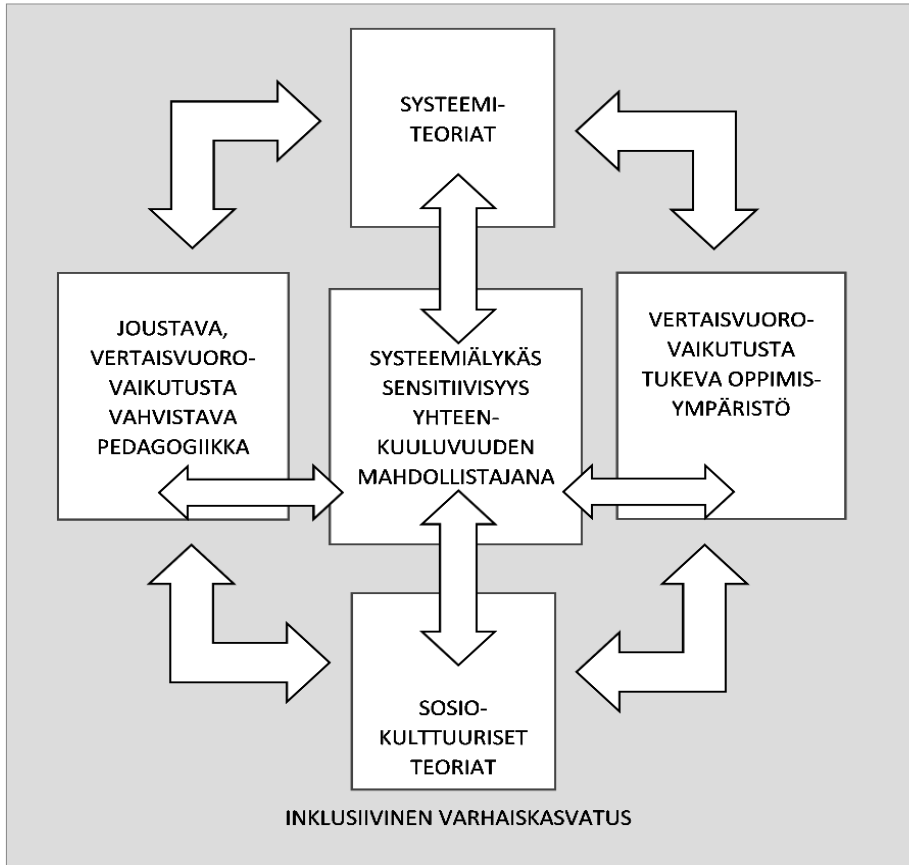
Tulosten konkretisointia systeemiälyn konstruktion avulla. Tilan ja toiminnan strukturointi on tässä tutkimuksessa tunnistettu merkitykselliseksi pedagogiseksi elementiksi rakennettaessa vuorovaikutusta mahdollistavaa toimintaympäristöä. Viljamaan ja kollegojen (2017) mukaan myös huoneet ja esineet ovat osa yhteenkuuluvuuden muotoutumista. Heidän esimerkissään tilan ja toiminnan strukturointi ei kuitenkaan aina toimi aikuisen toivomalla tavalla: esimerkiksi lapselle mieleisen leikin valitsemiseen tarkoitettu leikkitalu mahdollistaa parhaimmillaan yhteisen leikin mutta voi myös sulkea lapsen ryhmän ulkopuolelle, jos osallistujien määrä tietyssä leikissä on rajoitettu. (mt.) Pelkkä fyysisen ympäristön rakentaminen ei riitä, vaan tarvitaan systeemiälykstä havainnointikykyä ja tehokasta reagoitua eli taitoa hahmottaa tilannetta sosiaalisten suhteiden näkökulmasta ja tehdä tarvittavia ratkaisuja näiden havaintojen pohjalta (Hämäläinen ym. 2014, s. 15). Toisen ja kolmannen osatutkimuksen leikkitalanteista tunnistettiin erilaisia leikin ja vuorovaikutuksen ohjaustapoja, joita sovitettiin sensitiivisesti lapsen kehityksellisiin ja emotionaalisiin tuen tarpeisiin (ks. myös Trawick-Smith & Dziur-

got 2010; Fleer 2015). Eri tavoin toteutettu pedagoginen ohjaus näyttäytyi erilaisina ohjaajatyyppeinä: yksiulotteisena leikkikumppanina, havainnoijana ja kontrolloijana sekä joustavan moniulotteisena mahdollistajana ja kannattelijana. Kun moniulotteiseen ohjaukseen yhdistyy kyky havainnoida lasten aloitteita ja vastata yksittäisen lapsen tarpeisiin samanaikaisesti pienemmän tai suuremman lapsiryhmän kanssa toimiessaan, puhutaan ryhmäsensitiivisyydestä (Singer, Nederent, Penninx, Tarok & Boom 2014; ks. myös Kalliala 2011). Moniulotteinen ohjaaja sovitti pedagogisen toimintansa sensitiivisesti ja joustavasti siirtyen leikkivän ryhmän havainnoinnista ryhmän tai yksittäisen lapsen aktiiviseen ohjaukseen. Erityisesti lapsen sanattomien aloitteiden tunnistaminen ja niihin reagoiminen oli tämän tutkimuksen tulosten perusteella vaihtelevaa ja toteutui heikommin, kun aikuinen keskittyi vain yhteen pedagogiseen toimintatapaan kerrallaan. Hotulainen ja Sajaniemi (2005, s. 98) tunnistivat ei-kielelliset viestit ja niiden vaikutuksen osaksi systeemien toimintaa. Systeemiälykkäästi toimiva varhais(erityis)kasvatuksen ammattilainen pystyy reagoimaan joustavasti myös nonverbaaleihin viesteihin ja muuttamaan omaa toimintaansa näiden viestien perusteella (ks. mt., s. 98). Vaikka yhtäaikainen havainnointi ja esimerkiksi leikkiin osallistuminen on haasteellista, onnistuivat moniulotteiset ohjaajat toimimaan viisaasti eli hyödyntämään systeemistä havainnointia toiminnassaan ja reagoimaan tehokkaasti tekemällä havaintojensa pohjalta tarkoituksenmukaisia ja oikea-aikaisia ratkaisuja (Hämäläinen ym. 2014, s. 15).

Systeemiälykäs sensitiivisyys kokoavana käsitteenä. Vuorovaikutus pedagogisen oppimisympäristön ja pedagogisen laadun elementtinä sekä sen päämääränä että välineenä yhdistyy sosiaalisissa systeemeissä. Ekologinen systeemitheoria selittää tutkimuksen tuloksia makro- ja mikrotason vuorovaikutuksena. Systeemien hahmottamista sekä niihin liittyvää systeemistä ajattelua, havainnointia ja havaintojen hyödyntämistä pedagogisessa toiminnassa voidaan avata systeemiälyn ulottuvuuksien kautta. (Bronfenbrenner 2002; Piispanen 2008; Sheridan 2007; Sheridan & Williams 2009; Törmänen ym. 2016.) Joustavan, moniulotteisen pedagogiikan toteuttaminen edellyttää herkkää havainnointia, jonka olemusta on tässä tutkimuksessa avattu edelleen sosiokulttuurisen teorian käsitteillä – ohjattu osallisuus ja kannattelu on välttämätön osa pedagogiikkaa silloin, kun lapsen omaan aktiivisuuteen pohjautuva osallisuus ei vielä toteudu (Rogoff 1990; 2008). Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja tutkimustulosten vastavuoroista suhdetta on tulkittu kuvion 5 avulla. Kuviossa dynaamiset systeemitheorat ja sosiokulttuurinen teoria ovat vastavuoroisessa suhteessa sekä (tutkimuksen tulosten kautta) keskenään että tulosten kanssa. Seuraava esimerkki konkretisoi tätä suhdetta. Toisessa osatutkimuksessa tulkittiin aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen suuntautuvan pedagogiikan johtavan pois päin vertaisvuorovaikutuksesta. Tulkinta kuitenkin muuttui osassa kolmannen osatutkimuksen aineistopisodeja analysoitaessa, kun analyysiyksikkönä käytettiin pidempiä aineistokatkelmia. Dyadinen

vuorovaikutus tulkittiin nyt osana vertaisvuorovaikutusta kohti etenevää kehityskaarta. Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus nähtiin toisaalta osana systeemistä hahmottamista ja ajattelua, kykyä hyödyntää systeemin ja sen jäsenten havainnoimista ja toisaalta moniulotteisena pedagogiikkana, ohjattuna osallisuutena ja siltana kohti yhteistä vuorovaikutusta ja leikkiä. Teoriat täydentävät toisiaan tutkimuksen tulosten tulkinnassa. Kuvion 5 keskiöön muodostettu teorialähtöinen käsite *systeemiälykäs sensitiivisyys* yhdistää dynaamisia systeemiteorioita ja sosiokulttuurista teoriaa. Nislin (2015, s. 51) kuvasi systeemiseksi sensitiivisyydeksi varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisten kykyä keskittyä aikuisen ja lapsen kahdenvälisen suhteen rinnalla myös ryhmässä tapahtuvaan moninaiseen vuorovaikutukseen ja havainnoida herkästi niitä systeemejä, jotka olivat heidän ympärillään tai joihin he itse kuuluivat. Tämän tutkimuksen tuloksista tehdyn tulkinnan perusteella systeemiteoriat ja sosiokulttuurinen näkemys lapsen kasvun tukemisestä kohtaavat systeemisesti joustavassa pedagogisessa toiminnassa. *Systeemiälykäs sensitiivisyys* -konstruktio sekä laajentaa aikuisen ja lapsen väliseen suhteeseen viittaavaa sensitiivisyyden käsitettä ja sisällyttäessään ammattilaiset aikuiset osaksi systeemistä kokonaisuutta myös syventää ajatusta ryhmäsensitiivisyydestä. Käsitettä voidaan käyttää metakognitiivisena välineenä, jonka avulla varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen ammattilainen voi havainnoida ja tarvittaessa muunnella omaa käyttäytymistään systeemien kokonaisuudessa (ks. myös Hotulainen & Sajaniemi 2005, s. 100).

Tässä tutkimuksessa systeemiälykkäästi sensitiivisiksi osoittautuivat ne ammattilaiset, jotka rakensivat pedagogista oppimisympäristöä epäsuorin ja suorien keinoin tavoitteenaan vahvistaa kaikkien ryhmän lasten välistä vuorovaikutusta, jotka toimivat joustavasti ja moniulotteisesti vertaisvuorovaikutuksen mahdollistajina ja kannattelijoina sekä tunnistivat ja reagoivat lasten nonverbaaleihin ja sanallisiin aloitteisiin ja suuntasivat niitä kohti vertaisvuorovaikutusta. Vaikka tässä tutkimuksessa kannetaan huolta erityisesti lapsista, joilla on tunnistettu tuen tarvetta ja joille ryhmään liittyminen ylipäättään on vaikeampaa kuin ikätovereilleen, on kuviossa 5 kontekstina esitetty varhaiserityiskasvatuksen sijaan inklusiivinen varhaiskasvatus. Inklusiivisen kasvatuksen ytimessä on jokaisen ryhmän jäsenen kokemaa yhteenkuuluvuuden tunne, joka toteutuu ryhmän keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Ryhmän yksittäisen jäsenen tarpeisiin on vastattava niin, että vuorovaikutuksessa rakentuva yhteys toteutuu, tarvittaessa varhaiserityiskasvatuksen rakenteita ja erityispedagogiseen tutkimukseen pohjautuvaa osaamista hyödyntäen.



Kuvio 5. Tutkimuksen tulokset vuorovaikutuksessa teoreettisen viitekehyksen kanssa.

6 Tutkimuksen arviointi

6.1 Eettinen tarkastelu

Tässä väitöstutkimuksessa noudatettiin Helsingin yliopiston ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin toimikunnan periaatteita tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, luottamuksellisten tietojen käsittelystä ja säilyttämisestä sekä osallistujien pseudonymisoinnista eli henkilötietojen koodaamisesta siten, että osallistujia ei voida yhdistää aineistoon ilman koodin avaamista. Tutkimus muodostaa itsenäisen osan integroiduissa erityisryhmissä toteutetusta pitkittäistutkimuksesta, jonka tutkimuslupa saatiin 7.12.2011 Helsingin kaupungin sosiaalivirastolta¹¹. Ensimmäinen osatutkimus sisältyi kokonaisuudessaan tähän tutkimuslupaan. Toisen osatutkimuksen kohdalla osallistujia informoitiin kirjallisesti selvittäen tutkimuksen tarkoitusta, tiedonkeruuta, aineiston käyttötarkoitusta sekä osallistujien mahdollisuutta vetäytyä tutkimuksesta sen kestäessä. Kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta saatiin neljän mukana olleen integroidun ryhmän henkilökunnalta sekä osallistuvien lasten vanhemmilta.

Vaikka tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ammattilaiset ja heidän toimintansa oli keskiössä, lasten mukana olo oli oleellista. Ihmisoikeuksiin ja lapsen oikeuksiin perustuvaan eettiseen pohdintaan onkin kiinnitettävä erityistä huomiota silloin, kun lapset ovat tavalla tai toisella osallisena tutkimuksessa. Lapset nähdään toisaalta tietoisena huolenpidon ja suojelun kohteina, toisaalta aktiivisina toimijoina ja vaikuttajina, joiden kohdalla sovelletaan samoja eettisiä periaatteita kuin aikuisillakin. Tutkijan tehtävänä on löytää tasapaino ulottuvuuksien välillä. (Strandell 2010, 104.) Viidestäkymmenestä lapsesta kahdeksan vanhemmat eivät halunneet lapsensa osallistuvan tutkimukseen. Näiden lasten kohdalla oltiin kuvaustilanteissa erityisen huolellisia. Monipuolinen toiminnan ja tilankäytön suunnittelu on osa päiväkotiryhmän pedagogista toimintaa ja luonnollista ympäristöä, ja kuvausaamupäivät suunniteltiin yhdessä henkilökuntatiimien kanssa niin, että kaikki ryhmän lapset osallistuivat samankaltaiseen toimintaan. Tutkija kuvasi toimintaa vain niissä tiloissa, joissa toimi tutkimukseen osallistuvia lapsia. Lasten ja aikuisten väliset valtasuhteet tuovat oman lisänsä eettiseen pohdintaan. Vaikka lupa tutkimukseen on saatu lasten vanhemmilta, tutkijan tulee luoda ja ylläpitää luottamuksellista suhdetta tutkimukseen osallistuviin lapsiin sekä informoida ja selvittää yhtä lailla myös heidän suostumuksensa (ks. Einarsdóttir 2007; Sørensen 2014, 200). Tässä tapauksessa lapsille kerrottiin suullisesti tutkimuksesta ja aineistonkeruusta tutkijan esittäytyessä ensimmäisen päiväkotivierailun aikana. Kaikki osallistuvat lapset olivat halukkaita olemaan mukana videokuvauksissa,

¹¹ Sittemmin Varhaiskasvatusvirasto, 1.6.2017 alkaen Kasvatuksen ja koulutuksen toimiala (varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen palvelukokonaisuus).

eikä kukaan heistä ilmaissut – sanallisesti tai sanattomasti – haluaan jäädä pois kuvaushetkestä missään vaiheessa tutkimusta. Kuvausten ulkopuolella tutkija rakensi luottamuksellista suhdetta lapsiin osoittamalla kiinnostustaan ja keskustelemalla heidän kanssaan lapsille tärkeistä asioista. Heille kuitenkin kerrottiin, että itse kuvaustilanteessa tutkija ”leikkii elokuvaajaa” eikä vastaa tai keskustele heidän kanssaan. Videokuvauksen aikana lapset pääsääntöisesti unohtivat kameran ja kuvaajan läsnäolon. ”Oletko sä kuvannut koko ajan?” oli varsin tavallinen kysymys leikkisession päättyessä.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoituksia

Laadullisen aineiston luotettavuutta tarkasteltiin kolmesta näkökulmasta. Ensiksi tutkijaryhmä (kustakin osatutkimuksesta julkaistun artikkelin kirjoittajat) tutustui huolellisesti tutkimuksen teemaan liittyvään kirjallisuuteen ja aiempaan tutkimukseen. Toiseksi tutkimuksen metodologinen johdonmukaisuus varmistettiin säännöllisesti keskustelemalla tutkimuksen etenemisestä suhteessa tutkimuskysymyksiin ja metodologiseen viitekehukseen edeten loogisesti aineiston tuottamisesta analyysin kautta löydöksiin ja niiden perusteella tehtyihin johtopäätöksiin. Kolmanneksi tutkimuksen ekologista validiteettia vahvisti sen toteuttaminen luonnollisessa ympäristössä sekä erityyppisen tutkimusmateriaalin rinnakkainen käyttö (Birks 2014, 224–226; Schmuckler 2001). Toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa luotettavuutta selvitettiin kahden tutkijan rinnakkaisella koodauksella ja tulkinnalla (ks. esim. Schreier 2012, 147). Tulkintaa verrattiin neljäsosassa aineistoa, ja yhtenevän tulkinnan osuus oli kummassakin 93 prosenttia. Kaikissa kolmessa osatutkimuksessa osallistuneiden tutkijoiden tekemiä tulkintoja ja johtopäätöksiä arvioitiin säännöllisesti yhdessä keskustelemalla, refleктоimalla tehtyjä tulkintoja teoriaan peilaten ja tarvittaessa tarkentamalla jo saavutettuja johtopäätöksiä. Luotettavuuden ja läpinäkyvyyden varmistamiseksi sekä tutkimuksesta kirjoitetuissa artikkeleissa että väitöskirjan yhteenveto-osassa on tutkimustulokset ja niihin johdaneet analyysit pyritty esittämään mahdollisimman seikkaperäisesti ja huolellisesti esimerkkejä ja lainauksia käyttäen (ks. esim. Flick 2007). Tutkimuksen luotettavuuden rajoituksena voidaan pitää ensimmäisessä osatutkimuksessa käytettyä oppimisympäristön laadun mittaria (Strain & Joseph 2004), jota ei lähtökohtaisesti ole tarkoitettu tutkimuskäyttöön. Standardoimattomana ja suomalaisen varhaiskasvatusympäristöön validoimattomana sen avulla ei välttämättä saada vertailukelpoista tietoa varhaiserityiskasvatuksen laadusta. Mittarin historia Helsingin yliopiston Varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen tutkimusryhmän tutkimuksissa puoltaa kuitenkin sen käyttöä tässä tutkimuksessa. Tutkijan omaan tulkintaan nojaavan arvioinnin luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan sillä, että sama tutkija teki arvioinnin kaikissa tutkimukseen osallistuneissa integroiduissa erityisryhmissä, arviointiperusteita kirjattiin jatkuvasti tutkijan kenttämuistiinpanoihin ja arvioinnissa käytettiin luvussa 3 raportoitua vertaisarviointia. Aineiston koon

vuoksi tilastollisia menetelmiä ei voitu käyttää vertaisvuorovaikutuksen vahvistamista kuvaavien väitteiden tunnistamiseen, vaan valinta nojasi lähdekirjallisuuden perusteella tehtyyn tulkintaan. Laajempi tutkimusjoukko olisi niin ikään parantanut erityisesti laadunarvioinnin määrällisen osuuden luotettavuutta ja informatiivisuutta. Koska tutkimus tehtiin osana käynnissä olevaa pitkittäistutkimusta, ei tutkimusjoukon kokoon ollut ensimmäisessä osatutkimuksessa mahdollisuutta vaikuttaa. Myös toisen ja kolmannen osatutkimuksen osalta laajempi osallistujajoukko olisi saattanut tuoda esiin lisää tutkimuksen kohdetta valottavia näkökulmia. Neljässä integroidussa erityisryhmässä tuotettiin kuitenkin rikas videoaineisto, jota analysoimalla saavutettiin tutkimukselle etukäteen asetetut tavoitteet.

6.3 Tutkimuksen merkitys ja tulevia tutkimussuuntia

Luvun 3 alussa on todettu, että vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä on tutkittu aiemmin varsin vähän. Tämän väitöstutkimuksen tavoitteena oli paikata tätä aukkoa ja täydentää myös yleisemmin aiheesta tehtyä tutkimusta etsimällä integroitujen erityisryhmien pedagogiikasta toimintatapoja, joiden avulla voitaisiin vahvistaa kaikkien ryhmään kuuluvien lasten vertaisvuorovaikutusta ja yhteenkuuluvuuden kokemusta. Integroitu erityisryhmä nähtiin esimerkkinä inklusiivisesta toimintaympäristöstä, jossa jokaisen ryhmän jäsenen positiivinen tunne ryhmään kuulumisesta on keskeistä, jossa ryhmä tunnistaa moninaisuutta ja erilaisia tarpeita ja jossa ammattilaistiimi vastaa näihin tarpeisiin tarkoituksenmukaisella tavalla. Toteutunut tutkimus antaa tavoitteidensa mukaisesti materiaalia varhaiskasvatustiimien pedagogisen työn arviointiin ja kehittämiseen. Tavoitteenasettelussa oletettiin, että jo lähtökohtaisesti korkealaatuista pedagogista työtä toteuttavien integroitujen erityisryhmien toimintatavoista löydettäisiin sellaisia käytänteitä ja malleja, joita voitaisiin hyödyntää yleisemmin inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Onnistuneesti toteutetun pedagogiikan rinnalle tutkimus kuitenkin tuotti kehittämiskohteita, joiden paljastaminen antaa erityisen paljon ainesta varhaiskasvatuksen ammattilaisten oman pedagogiikan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin sekä ammattilaistiimien työn reflektointiin mikrotasolla. Tutkimus tarjoaa tähän kehittämistyöhön teoreettisia näkökulmia systeemiteorioiden, systeemiällyn sekä sosiokulttuurisen teorian käsitteiden avulla. Tutkimus esittelee uuden teoreettisen käsitteen: systeemiälykäs sensitiivisyys, joka antaa käsitteellistä sanastoa varhais(erityis)kasvatuksen pedagogiikan tarkasteluun. Lisäksi tutkimus avaa perspektiiviä myös ekso- ja makrosysteemeissä: varhaiskasvatuksen rakenteissa ja johtamisjärjestelmissä sekä paikallisella että valtakunnallisella tasolla tapahtuvaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen arviointiin ja kehittämiseen – niin arvojen ja asenteiden kuin konkreettisten toimenpiteiden osalta.

Edellä esitellyt tutkimustulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset avaavat erilaisia kiinnostavia tulevan tutkimuksen aiheita. Esimerkiksi meso- ja eksosysteemeissä näyttäytyvät ilmiöt, kuten perheen ja muun varhaiskasvatuksen yhteistyöverkoston merkitys ja vaikutus lasten vertaisvuorovaikutukseen ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiseen antaisi kiinnostavan lähestymissuunnan tässä tutkimuksessa esitelyihin teemoihin. Nämä varhaiskasvatukseen ja varhaiserityiskasvatukseen oleellisesti kuuluvat näkökulmat (ks. OPH 2018, s. 34–35) rajattiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Kiinnostavaa olisi myös paneutua yksityiskohtaisemmin – perinteisemmin erityispedagogisia lähtökohtia kunnioittaen – yksittäisten erityistä tukea saavien lasten vertaisvuorovaikutuksen kokemuksiin ja liittää tällaista tutkimusta inklusiiviseen arvomaailmaan ja käytännön pedagogiikkaan. Tämän tutkimuksen teemoja voisi lähestyä myös erilaisten ammattiryhmien osaamisen ja koulutuksen kehittämisen näkökulmasta. Tämä varhaiskasvatustilaa seuraava ajankohtainen tutkimusaihe toisi tutkimuspohjaisia aineksia varhaiskasvatuksen laatua koskevaan keskusteluun (ks. Varhaiskasvatustilaa 2018/540, 25–30 §).

Lähteet

- Ahnert, L. (2003) Parenting and alloparenting: The impact on attachment in humans. Teoksessa C.S. Carter, L. Ahnert, K.E. Grossmann, S.B. Hrды, M.E Lamb, S.W Porges, N. Sachser (toim.) *Attachment and bonding. A new synthesis* (s.229–244). Report of the 92nd Dahlem workshop on attachment and bonding.
- Ahtiainen, R. (2017). *Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models. Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- 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.
- Asher, S.R. & Paquette, J.A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychology*, 12 (3), 75–78.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. (2013). Pedagogiset toiminnat erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Journal of Early Childhood Education Research*, 2 (1), 24–47.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M. & Sajaniemi, N. (2016). Lasten temperamentin ja tuen tarpeen yhteys lasten kognitiivisiin toimintoihin päiväkotien erityisryhmissä. *NMI-Bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 26 (1), 19–36.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus* 49 (1), 79–81.
- Barab, S.A. & Duffy, T. (2012). From practice fields to communities of practice. Teoksessa D. Jonassen & S. Land (toim.) *Theoretical foundations of learning environment*. 2. painos (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. & Wolery, M. (2008). Teaching pretend play to children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28 (2), 109–125.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497–529.
- Berris, R. & Miller, E. (2011). How design of the physical environment impacts on early learning. Educators' and parents' perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36 (4), 102–110.
- von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: foundations, development, applications*. New York: Braziller.
- Biesta, G. & Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and educational research*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

- Birks, M. (2014). Quality in qualitative research. Teoksessa J. Mills & M. Birks (toim.) *Qualitative methodology. A practical guide* (s. 221–235), London: SAGE.
- Bodrova, E., Germeroth, C. & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation. Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6 (1), 111–123.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and post-vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*, 7 (3), 371–388.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare*. Bristol: Centre for studies in inclusive education. Viitattu 13.7.2018
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2016/2002). Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Suomentanut Anne Toppi (s. 221–288). United Press Global.
- Buhs, E.S., Ladd, G. W. & Herald, S.W. (2006). Peer exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 1–13.
- Burchardt, T. (2004). Capabilities and disability: The capabilities framework and the social model of disability. *Disability & Society*, 19 (7), 735–751.
- Burgoon, J. K., Guerrero, L. K. & White, C. H. (2013). The codes and functions of nonverbal communication. Teoksessa C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. Ladewig, D. McNeill, & S. Teßendorf (toim.) *Body - Language - Communication. Volume 1*. (s. 609–626). Berlin: De Gruyter Mouton. Cambridge Dictionary. Viitattu 23.7.2018.
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/interaction>
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. 3. painos. Los Angeles: SAGE.
- Derry, S.J., Pea, R.D., Barron, B., Engle, R.A., Ericsson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J., Sherin, M.G. & Sherin, B.L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics, *The Journal of Learning Sciences*, 19, 3–53.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Research Journal*, 15 (2), 197–221.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive early childhood education. New insights and tools – Contributions from*

- a European study*. Viitattu 7.8.2018 https://www.europeanagency.org/sites/default/files/IECE_Synthesis_Report_2017.pdf
- Farrell, M. (2009). *Foundations of special education. An introduction*, Chichester: Wiley-Blackwell.
- Fenech, M., Zwiller, N. & Harrison, L. (2010). Identifying high-quality centre-based childcare using quantitative data-sets: What the numbers do and don't tell us. *International Journal of Early Years Education*, 18 (4), 283–296.
- Ferreira, J.M., Mäkinen, M. & Amorim, K.S. (2018). Reflecting on inclusion in early childhood education: Pedagogical practice, school space and peer interaction. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7 (1), 25–52.
- Fiske, S. T. & Taylor, S. E. (2013). *Social cognition. From brains to culture*. 2. painos. Los Angeles: SAGE
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – Teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Childhood Development and Care*, 185 (11–12), 1801–1814.
- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication*, 5 (1), 25–50.
- Flick, U. (2007). Managing quality in qualitative research: A focus on process and transparency. Teoksessa U. Flick (toim.) *Managing quality in qualitative research*. Viitattu 16.1.2018. <http://dx.doi.org/10.4135/9781849209441.n10>
- Florian, L. (2007). Reimagining special education. Teoksessa L. Florian (toim.) *The Sage Handbook of Special Education* (s.7–20): Lontoo: SAGE.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: origins of communication, self, and culture*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- From, K. (2010). ”Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa. Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristössään. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- From, K. & Koppinen, M.-L. (2012). *Menossa mukana. Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fusch, P.I. & Ness, L.R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The Qualitative Report*, 20 (9), 1408–1016.
- Girolametto, L. & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 33, 268–281.
- Gliem, A.J. & Gliem, R.R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Viitattu 1.4.2016. <https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/344>
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K., Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Research Journal* 21 (2), 213–225.

- Hakkarainen, P. & Brédikyté, M. (2014). How play creates a zone of proximal development. Teoksessa S. Robson & S.F. Quinn (toim.) *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding*. Viitattu 6.3.2019.
<https://www.routledgehabooks.com/doi/10.4324/9781315746043.ch3>
- Hall, J., Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2013). Can preschool protect young children's cognitive and social development? Variation by center quality and duration of attendance. *School Effectiveness and School Improvement*, 24 (2), 155–176.
- Hallgren, K.A. (2012). Computing inter-rater reliability for observational data: An overview and tutorial. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 8 (1), 23–34.
- Hamlin, J. K. & Wynn, K. (2011). Young infants prefer prosocial to antisocial others. *Cognitive Development*, 26 (1), 30–39.
- Hampshire, P.K. & Hourcade, J.J. (2014). Teaching play skills to children with autism using visually structured tasks. *Teaching Exceptional Children*, 46 (3), 26–31.
- Hartup, W. W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 3–19). New York: The Guilford Press.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 84–108. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2012/20120159>
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2003). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36 (5), 340–354.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. (2018). Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education*, 39 (6), 827–843.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. (2014). *Leikin käsikirja*. 2. painos (1. painos 2013). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hellström, M. (2008). Sata sanaa opetuksesta – Keskeisten käsitteiden käsikirja, Jyväskylä: PS-kustannus
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselväkö? *Kasvatus & Aika*, 11 (3), 91–95.
- Holvoet, C. Scola, C., Arciszewski, T. Picard, D. (2016). Infants' preference for prosocial behaviors: A literature review. *Infant Behavior & Development*, 45, 125–139.
- Hotulainen, R. & Sajaniemi, N. (2005). Systemiälykästä toimintaa havainnoimassa. Teoksessa R.P. Hämäläinen & E. Saarinen (toim.) *Systemiäly 2005* (s. 91–101). Helsinki University of Technology, Systems Analysis Laboratory, Research Reports B25.
- Hrdy, S.B. (2003). Evolutionary context of human development: The cooperative breeding model. Teoksessa C.S. Carter, L. Ahnert, K.E. Grossmann, S.B.

- Hrdy, M.E Lamb, S.W Porges, N. Sachser (toim.) *Attachment and bonding. A new synthesis* (s. 9–32). Report of the 92nd Dahlem workshop on attachment and bonding.
- Hämäläinen, R.P., Jones, R. & Saarinen, E. (2014). *Being better better – living with systems intelligence*. Espoo: Aalto University Publications, CROSS-OVER 4/2014.
- Hännikäinen, M. (2007) Creating togetherness and building a preschool community of learners: The role of play and games. Teoksessa T. Jambor & J. Van Gils (toim.) *Several perspectives on children's play* (s. 147–160). Antwerpen and Apeldoorn: Garant.
- Härkönen, U. (2008). Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä*, (s. 21–39). Viitattu 18.2.2019. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/harkonen.htm>
- Jamison, K. R., Forston, L. D. & Stanton-Chapman, T. L. (2012). Encouraging social skill development through play in early childhood special education classrooms. *Young Exceptional Children*, 15 (2), 3–19.
- Janson, U. (2001). Togetherness and diversity in pre-school play. *International Journal of Early Years Education*, 9 (2), 135–143.
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen piirissä kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4 (2), 159–179.
- Juutinen, J. (2018). *Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in preschools*. Väitöskirja, Oulun yliopisto.
- Kalliala, M. (1999). *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- 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 centres? *European Early Childhood Research Journal*, 19 (2), 237–253.
- Kemp, C., Kishida, Y., Carter, M. & Sweller, N. (2013). The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive childcare settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (1), 134–143.
- Kilburn, V. & Mills, K. (2009/2014). Play for children with special educational needs. Teoksessa A. Brock, P. Jarvis & Y. Olusoga (toim). *Perspectives on play. Learning for life* (s.211–231). 2. painos. New York: Routledge
- Kivirauma, J. (2010/2015). Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa S. Moberg, J.Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim). *Erityispedagogiikan perusteet*. Viitattu 16.4.2019 <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524516754>

- 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.
- Krischler, M., Powell, J.J.W. & Pit-ten Cate, I.M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. Viitattu 16.3.2019.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Kronqvist, E-L. (2004). *Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistointiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa*. Väitöskirja, Oulun yliopisto.
- 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.
- van Kuyck, J.J. (2011). Scaffolding – how to increase development? *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (1), 133–146.
- Laaksonen, V. (2012). Vuorovaikutustaidot ja lasten osallistuminen vertaisryhmässä. Katsaus monitieteiseen tutkimuskirjallisuuteen. *Nuorisotutkimus*, 1/2012, 3–19.
- Laaksonen, V. (2014). *Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto
- Ladd, G. W. (1999). Peer relations and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology* 50, 333–359.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence. A century of progress*. London: Yale, University Press.
- Laine, K., Neitola, M., Auremaa, J. & Laakkonen, E. (2010). Longitudinal study on the co-occurrence of peer problems at day care centre, in preschool and first grade of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54, 471–485.
- Lappalainen, S. (2007). Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana* (s.9 –14). Tampere: Vastapaino.
- Lehtinen, A.-R. (2009). Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 138–181). Tampere: Vastapaino.
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J. & McClure, E. (2011). Overview of play its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants & Young Children*, 24 (3), 225–245.
- Light, J. & McNaughton, D. (2014). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30 (1), 1–18.

- Luttrop, A. & Granlund, M. (2010). Interaction – it depends – A comparative study of interaction in preschools between children with intellectual disability and children with typical development. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12, 151–164.
- Lähdesmäki, T., Saresma, T., Hiltunen, K., Jäntti, S., Sääsikilähti, N., Vallius, A. & Ahvenjärvi, K. (2016). Fluidity and flexibility of “belonging”: Uses of the concept in contemporary research. *Acta Sociologica*, 59 (3), 233–247.
- Löfdahl, A. & Hägglund, S. (2006). Power and participation: social representations among children in pre-school. *Social Psychology of Education*, 9, 179–194.
- Mehrabian, A. (1970 / 2017). *Nonverbal Communication*. Viitattu 6.3.2019 <https://www.taylorfrancis.com/books/9781351308724>
- Merikoski, H. & Pihlaja, P. (2018). Puheen ja kielen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus* (s. 183–221). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moberg, S. & Vehmas, S. (2015). Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Viitattu 16.4.2019 <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524516754>
- Murphy, S., Faulkner, D. & Farley, L. (2014). The behaviour of young children with social communication disorders during dyadic interaction with peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42 (2), 277–289.
- Neitola, M. (2011). *Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat*. Väitöskirja, Turun yliopisto.
- Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children’s experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (3), 239–252.
- Nislin, M. (2016). *Nerve-wracking or rewarding? A multidisciplinary approach to investigating work-related well-being, stress regulation and quality of pedagogical work among early childhood professionals*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Noggle, A.K. & Stites, M.L. (2017). Inclusion and preschoolers who are typically developing: The lived experience. *Early Childhood Education Journal*, 46, 511-522.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96
- Opetushallitus (2014/2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. 3. muutettu painos. Määräykset ja ohjeet 2016:1
- Paananen, M. (2017) *Imaginaries of early childhood education. Societal roles of early childhood education in a transnational era of accountability*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.

- Perusopetuslaki 21.8.1998/628; Muutos 24.6.2010/642. 16 – 17 §. Viitattu 20.8.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>
- Pesonen, H. (2016). *Sense of belonging for students with intensive special education needs: An exploration of students' belonging and teachers' role in implementing support*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Petrie, P, Boddy, J, Cameron, C, Heptinstall, E, McQuail, S, Simon, A & Wigfall, V. (2009). *Pedagogy - a holistic, personal approach to work with children and young people, across services: European models for practice, training, education and qualification*. Unpublished briefing paper: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London. Viitattu 25.7.2018 http://discovery.ucl.ac.uk/1532266/1/may_18_09_Ped_BRIEFING_PAPER_JB_P.P.pdf
- Piaget, J & Inhelder, B. (1977). *Lapsen psykologia*. Suom. Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus
- Pihlaja, P. (2003). *Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla*. Väitöskirja, Turun yliopisto.
- Pihlaja, P. (2006). Varhaiserityiskasvatuksen lähtökohtia. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) *Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa*. Raportteja 14/2006 (s. 9–20). Helsinki: Stakes.
- Pihlaja, P. (2008) "Behave yourself!" Examining meanings assigned to children with socio-emotional difficulties. *Disability & Society*, 23 (1), 5–15.
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus*, 49 (2), 146–156.
- Pihlaja, O. (2012). "Susta ei tuu koskaan mitään". Sosioemotionaalisten vaikeuksien näyttämöllä. Teoksessa P. Pihlaja & H. Silvennoinen (toim.) *Rajan käyntejä: tutkimukseiä normaaliuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelystä: Juhlakirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta* (s.319–344). Turku: Turun yliopisto.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11 (3), 70–91.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: images, media and representation in research*. 2. painos. Lontoo: SAGE Publications.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Pitkäniemi, H. (2009). Integroiva metodologia opetuksen tutkimuksen näkökulmasta. *Kasvatus*, 40 (4), 328–340.
- Pramling Samuelson, I. & Pramling, N. (2013) Play and learning. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development (CEECD). Viitattu 25.7.2019 <http://www.childencyclopedia.com/sites/default/files/textes-ex-perts/en/774/play-and-learning.pdf>

- Puroila, A-M. & Karila, K. (2001) Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 204–226). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pursi, A. & Lipponen, L. (2018). Constituting play connection with very young children: Adults' active participation in play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 17(2018), 21–37.
- Repo, L. & Sajaniemi, N. (2014). Bystanders' roles and children with special educational needs in bullying situations among preschool-aged children. *Early Years*, 35(1), 5–21.
- Reunamo, J., Lee, H-C., Wu, L-C. & Li, C-J. (2013). Perceiving chance in role play. *European Early Childhood Research Journal*, 21(2), 292–305.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Offord University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Offord 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.
- Rogoff, B., Mosier, C., Mistry, J. & Göncü, A. (1993). Toddlers' guided participation with their caregivers in cultural activity. Teoksessa E.A. Forman, Minnick, N. & Stone, C.A. (toim.) *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (s. 230–253). New York: Offord University Press.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 162–179). New York: The Guilford Press.
- Rutanen, N. (2009). Mitä on vapaa leikki? Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 207–226). Tampere: Vastapaino.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of the intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Saarinen, E. & Hämäläinen, R. (2004). Systems Intelligence: Connecting engineering thinking with human sensitivity. Teoksessa E. Saarinen & R. Hämäläinen (toim.) *Systems intelligence. Discovering a hidden competence in human action and organizational life* (s. 9–37). Helsinki
- Saarinen, E. & Hämäläinen, R.P. (2010). The originality of systems intelligence. Teoksessa R.P. Hämäläinen & E. Saarinen (toim.) *Essays on Systems Intelligence* (s. 9–26). Espoo: Aalto University, School of Science and Technology, Systems Analysis Laboratory.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. (2013). Vertaissuhteet muovaavat lapsen aivoja. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa. Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (s. 37–49). Helsinki: Gaudeamus.

- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J. (2015) *Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative research*. Lontoo: SAGE Publications.
- Savage, K. 2015. Children, young people, inclusion and social policy. Teoksessa Brodie, K & Savage, K. (toim.) *Inclusion and early years practice* (s. 1–17). Lontoo: Routledge.
- Schachner, A. C. W., Newton, E. K., Thompson, R. A., Goodman-Wilson, M. (2018). Becoming prosocial: The consistency of individual differences in early prosocial behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 42–51.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Schaffer, H. R. (1999). *Developmental psychology. Childhood & Adolescence*. 5. painos. Pacific Grove: Brooks / Cole Publishing Company.
- Scharer, J. H. (2017). Supporting young children’s learning in a dramatic play environment. *Journal of Childhood Studies*, 42(3), 62–69.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Lontoo: SAGE Publications.
- Schmuckler, M.A. (2001). What is ecological validity? A dimensional analysis. *Infancy*, 2(4), 419–436.
- Shakespeare, T. & Watson, N. (2002). The social model of disability: an outdated ideology? <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Shakespeare-social-model-of-disability.pdf>
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197–217.
- Singer, E. & de Haan, D. (2007). Social life of young children. Co-construction of shared meanings and togetherness, humor, and conflicts in child care centers. Teoksessa O. N. Saracho & B. Spodek (toim.) *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education*. (s. 279–302). Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Smith, E., Næss, K-A. & Jarrold, C. (2017). Assessing pragmatic communication in children with Down syndrome. *Journal of Communication Disorders*, 68 (2017), 10–23.
- 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.
- Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 92–112). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Suhonen, E. (2009). *Eriyistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.

- Suhonen, E., Sajaniemi, N., Alijoki, A., Hotulainen, R., Nislin, M. & Kontu, E. (2014). Lasten stressinsäätely, reagoitaitapumukset ja leikkikäyttäytymisen päiväkotiympäristössä. *Psykologia*, 49(03), 184–197.
- Suhonen, E., Nislin, M., Alijoki, A. & Sajaniemi, N. A. (2015). Children's play behaviour and social communication in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 287–303
- Suhonen, E., Alijoki, A., Nislin, M., Syrjämäki, M., Kesäläinen, J. & Sajaniemi, N. (2016) *Lasten kehittyminen ja oppiminen sekä henkilökunnan työhyvinvointi päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä*. Helsinki: Helsingin kaupungin varhaiskasvatusvirasto.
- Sumsion, J. & Wong, S. (2011). Interrogating 'belonging' in belonging, being and becoming: The early years learning framework in Australia. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), 28–45.
- Sylva, K., Ereky-Stevens, K. & Ariescu, A-M. (2014) *CARE. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC)*. D2.1: Overview of European ECEC curricula and curriculum template. Viitattu 25.7.2018. http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2_1_European_ECEC_Curricula_and_Curriculum_Template.pdf
- Sylva, K., Ereky-Stevens, K., Pastori, G., Slot, P. L. & Lerkkanen, M. K. (2016). Integrative report on a culture sensitive quality & curriculum framework. Viitattu 25.7.2018. http://ecccare.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/D2_4_Integrative_Report_wp2_FINAL.pdf
- Syrjämäki, M. (2015). Osallisuuspuhetta integroidussa erityisryhmässä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(1), 22–41.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken. Ett Sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Sørensen, H. V. (2014) Ethics in researching young children's play in preschool. Teoksessa M. Fleer & A. Rigway (toim.) *Visual methodologies and digital tools for researching with young children. Transforming visuality* (s. 193–212). Springer.
- Thomas, R.M. (2005). *Comparing theories of child development*, 6. painos. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Trawick-Smith, J. & Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher – child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 110–123.
- Tykkyläinen, T. & Laakso, M. (2010). Five-year-old girls negotiating pretend play: Proposals with the Finnish particle 'jooko'. *Journal of Pragmatics*, 42(1), 242–256.
- Törmänen, J., Hämäläinen, R.P. & Saarinen, E. (2016). Systems intelligence inventory. *The Learning Organization*, 23(4), 218–231.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Viitattu 12.7.2018. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2008). Pedagogical sensitivity and teacher's practical knowing in action. *Peking University Education Review*. Viitattu 24.7.2018. https://moodle.eduhk.hk/pluginfile.php/667862/mod_resource/content/1/Pedagogical%20Sensitivity%20%20Teachers%20Practical%20Knowing-in-Action-Max%20Van%20Manen.pdf
- Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540, 3§. Viitattu 16.3.2019 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. (2013). Supporting children's participation in Finnish child care centres. *Education Journal*, 42 (3), 211–218.
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkodissa*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Viittala, K. (2008). Varhaisvuosien erityiskasvatusta toisin katsoen. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 39(1), 63–71
- Viljamaa, E., Estola, E., Juutinen, J., & Puroila, A.-M. (2017). Patjakasan kutsu – yhteen tulemisia ja erilleen vetäytymisiä päiväkodissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6 (1), 2–21.
- Viljamaa, E., Juutinen, J., Estola, E & Puroila, A-M. (2018). Puhuvaksi puhuvien pariin. Kommunikaatiomaisema (inklusiivisessa) päiväkotiryhmässä. Teoksessa Päivi Granö, Mirja Hiltunen & Timo Jokela. *Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina* (s.251–268). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Journal of Early Childhood Education Research* 6 (2), 207–229.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukariinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suosituks*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasel, K. & Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up. Play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39–54.
- Welsch, J.G. (2008). Playing within and beyond the story: encouraging book-related pretend play. *The Reading Teacher*, 62(2), 138–148
- Williams, P. & Sheridan, S. (2006). Collaboration as one aspect of quality: A perspective of collaboration and pedagogical quality in educational settings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (1), 83–93.
- Wood, E. A. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4–18.

Marja Syrjämäki

Zlatev, J. (2013). Levels of embodiment and communication. Teoksessa C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. Ladewig, D. McNeill, & S. Teßendorf (toim.) *Body - Language – Communication. Volume 1.* (s. 533–550). Berlin: De Gruyter Mouton.

LIITE 1. YHTEENVETO TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMISESTA

OSA-TUTKIMUS JA ARTIKKELI	OSATUTKIMUS I	OSATUTKIMUS II	OSATUTKIMUS III
	Artikkeli I: Enhancing peer interaction: An aspect of a high quality learning environment in Finnish early childhood special education.	Artikkeli II: Enhancing peer interaction during guided play in Finnish integrated special groups	Artikkeli III: Enhancing peer interaction in early childhood special education: Chains of children's initiatives, adults' responses and their consequences in play
TUTKIMUSKYSYMYKSET	<p>1) Millaista on oppimisympäristön pedagoginen laatu tutkimukseen osallistuvissa integroiduissa erityisryhmissä?</p> <p>2) Millaisena laatu näyttäytyy vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisen osalta?</p> <p>3) Miten varhaiserityiskasvatuksen ammattilaiset vahvistavat vertaisvuorovaikutusta?</p>	<p>1) Millaista pedagogista ohjausta varhaiserityiskasvatuksen ammattilaiset toteuttavat ohjatuissa leikki-ilanteissa?</p> <p>2) Kuinka ammattilaiset vahvistavat vertaisvuorovaikutusta tukea saavien ja tyyppillisesti kehittyvien lasten välillä?</p>	<p>1) Millaisia sosiaalisia aloitteita lapset tekivät varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisten ohjauksessa leikissä?</p> <p>2) Kuinka varhaiserityiskasvatuksen ammattilaiset vastasivat lasten aloitteisiin?</p> <p>3) Millaisiin seurauksiin aloite – vastaus – ketjut vuorovaikutuksen osalta johtivat?</p>
LAAJUUS	Täytettyjä arviointilomakkeita 17 kpl, kenttämuistiinpanoja 26 sivua		Videoaineisto 1041 minuuttia, josta litterointi 137 sivua, täydentävä videoaineisto 141 minuuttia, kenttämuistiinpanoja 33 sivua
OSALISTUJAT	<p>17 integroitua erityisryhmää, 12–13 lasta + 4 varhaiskasvatuksen ammattilaista / ryhmä</p> <p>yhteensä 209 lasta, joista 89:lla määritetty erityisen tuen tarve</p>		<p>4 integroitua erityisryhmää, kutsuttu edellisen osatutkimuksen laatu-arvioinnin perusteella, 12–13 lasta + 4 varhaiskasvatuksen ammattilaista / ryhmä</p> <p>yhteensä 50 lasta, joista 23:lla määritetty erityisen tuen tarve, videoaineistossa mukana 10 aikuista, 33 lasta</p>
ANALYSOINTI	<p>Kuvailevat tunnusluvut keskiarvo, mediaani, keskijakauma, minimi, maksimi</p> <p>Luotettavuus sisäinen johdonmukaisuus, Cronbachin alfa vertaisarviointi: toisen tutkijan arviointi 25 % ryhmistä, korrelaatio (Spearman); ekologinen validiteetti: kenttämuistiinpanojen käyttö vahvistamassa tulkin-taa</p> <p>Laadullinen sisällönanalyysi: koodaus ja kategorisointitutkit-tavan ilmiön käsitteellistämisen pääluokkien avulla (Saldana 2009)</p>	<p>Analysoitua aineistoa 678 minuuttia</p> <p>Sovellettu induktiivinen sisällönanalyysi (Schreiber 2012)</p>	<p>Analysoitua aineistoa 528 minuuttia</p> <p>Sovellettu induktiivinen sisällönanalyysi</p>

LIITE 2 OPPIMISYMPÄRISTÖN ARVIOINTI -LOMAKE

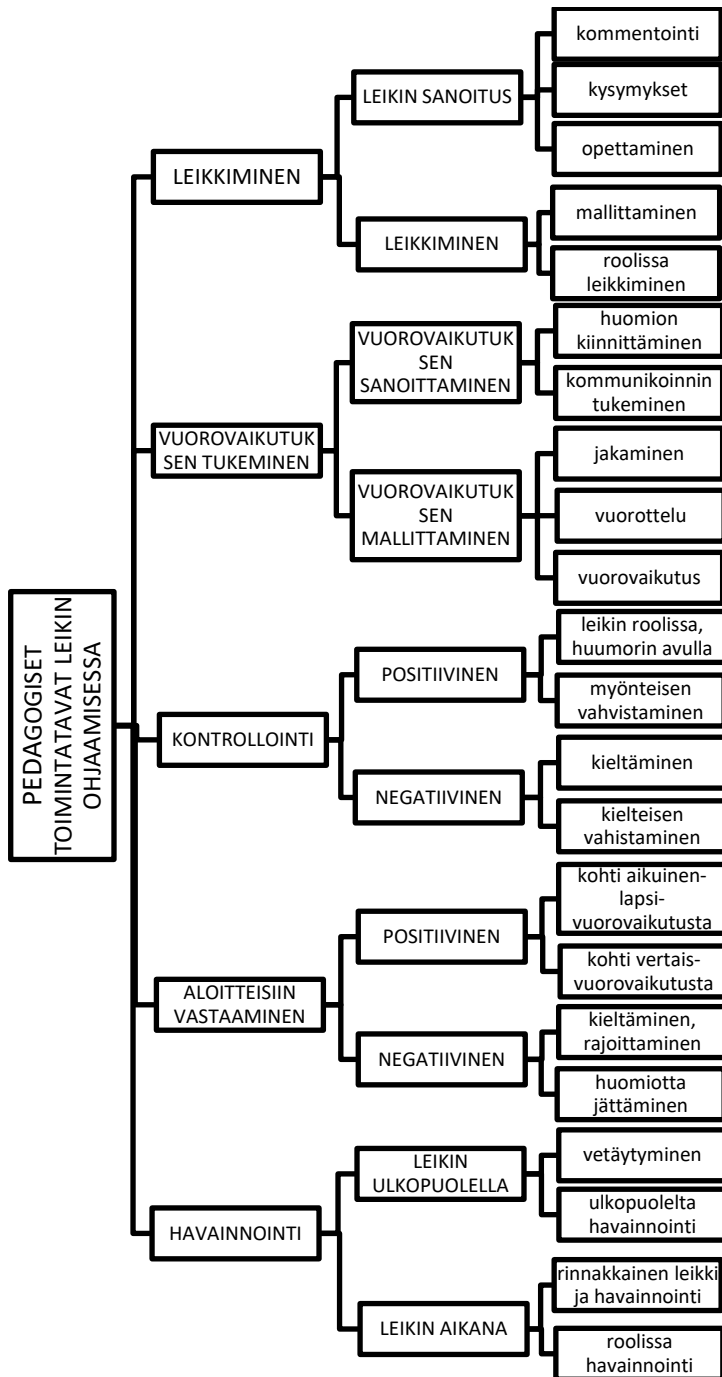
<p>Strain & Joseph 2004; suom. Suhonen 2004 OPPIMISYMPÄRISTÖN ARVIOINTI / LEARNING ENVIRONMENT ASSESSMENT SCALE</p> <p>vertaisvuorovaikutuksen vahvistamista kuvaavat kohdat tummennettuna. analyysistä pois jätetyt muuttajat ARVIOINTI: 1=ei koskaan 2=joskus 3=usein 4=useimmiten 5=säännöllisesti</p>
<p>I TILAJÄRJESTELYT</p>
<p>1. Ryhmätila on hyvin varustettu ja selkeästi rajattu oppimisalueiksi.</p>
<p>2. Lasten sallittu määrä alueilla on rajattu ja merkitty symbolein.</p>
<p>3. Materiaalit ovat hyvässä järjestyksessä ja niille on omat säilytystilansa.</p>
<p>4. Lapsille on saatavilla heidän taitoihinsa sopivaa leikkimateriaalia.</p>
<p>5. Leikkimateriaali on monipuolista.</p>
<p>6. Sosiaalista vuorovaikutusta edistävät lelut / materiaali on hyvin saatavilla.</p>
<p>7. Ryhmätilassa on symbolimerkit, jotka osoittavat, onko jokin oppimisalue käytössä vai ei.</p>
<p>8. Lapset ovat koko ajan aikuisen näkyvillä. Hyllyköt eivät ole korkeampia kuin 120 cm.</p>
<p>9. Tilajärjestelyt tukevat lasten sujuvaa siirtymistä toiminnasta toiseen ja aktiivista osallistumista</p>
<p>Haastattelukysymys: 10. Lelujen kiertoa käytetään suunnitellusti lisäämään uutuuden viehätystä</p>
<p>II TOIMINTA- JA SIIRTYMÄTILANTEET</p>
<p>1. On olemassa pysyvä ja ennustettavissa oleva päiväjärjestys</p>
<p>2. Päiväjärjestys on näkyvillä lapsen kehitystasoon sopivalla tavalla (esim. kuvin).</p>
<p>3. Päiväjärjestys mahdollistaa toiminnallisen (rajut) ja rauhallisen toiminnan. Aikuis- ja lapsijohtoisen toiminta ovat tasapainossa.</p>
<p>4. Aikuisen hyödyntää yksilöllistä lähestymistapaa lapsiryhmän toimiessa eri pisteissä.</p>
<p>5. Tarpeettomia siirtymätilanteita ja odotusta ei ole.</p>
<p>6. Lapset on opetettu valmistautumaan siirtymätilanteisiin</p>
<p>7. Lapsille kerrotaan etukäteen tulevista siirtymätilanteista.</p>
<p>8. Siirtymätilanteen alussa käytetään sovitua merkkiä.</p>
<p>9. Toiminnassa käytetään visuaalisia vihjeitä (esim. kuvat).</p>
<p>10. Siirtymätilanteet ovat aktiivista toimintaa (esim. "menkää eteiseen pukeutumaan, liikkuu kuin robotit")</p>
<p>11. Kasvattaja aloittaa uuden toiminnan, kun muutamat lapsista ovat valmiita.</p>
<p>III TOIMINNAT RYHMÄTILASSA</p>
<p>1. Toiminnot ovat päämäärältään avoimia ja tarjoava monta tapaa toimia, eivätkä ne edellytä paljon aikuisen apua käynnistykseen</p>
<p>2. Toiminnan fyysinen rakenne huomioidaan (esim. työskentely matoilla, pysyvät aamupiirin paikat, tms.).</p>

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 toiminnot on suunniteltu päivittäisiksi.
IV TIIMITYÖ
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 kehittämisestä terapiassa sekä yksilöllisen oppimissuunnitelman tavoitteista ja päämääristä.
6. Tiimin jäsenillä on sovittu, säännöllinen aika, jolloin keskustellaan lasten edistymisestä.
V LAPSEN KÄYTTÄYTYMISEN OHJAAMINEN
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.

LIITE 3. ARVIOINTILOMAKKEEN VERTAISVUOROVAIKUTUKSEN VAHVISTAMISTA KUVAAVAT VÄITTEET

PERUSTELU / LÄHDE	ARVIOINTILOMAKKEEN VÄITE
<p>”Oppimisympäristöjä kehitetään niin, että ne edistävät vuorovaikutusta ja yhteisöllistä tiedon rakentumista -- tämä antaa heille onnistumisen kokemuksia sekä vahvistaa vuorovaikutusta vertaisryhmän kanssa.” (OPH 2014/2016, 24)</p> <p>Strukturoitu ympäristö tarjoaa mahdollisuuksia jaetun tarkkaavuuden ja vuorovaikutuksen kokemuksiin. (Musatti & Mayer 2011)</p> <p>Oppimisympäristön – aikataulujen, rutinien ja siirtymätilanteiden – suunnittelu vähentää käyttäytymisen haasteita (Pihlaja, Sarlin & Ristkari 2015).</p> <p>Kielellisillä taidoilla on vaikutusta lasten vertaissuhteisiin (Murphy et al. 2014)</p> <p>Kommunikaation haasteet edellyttävät usein puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien (AAC) käyttöä (Light 2003).</p> <p>”Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki järjestetään osana varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa” (OPH 2018, 55)</p> <p>Leikkiessään lapset ovat aktiivisia toimijoita: he jäsentävät ja tutkivat ympäröivää maailmaa, luovat sosiaalisia suhteita --- rakentavat käsitystä itsestään ja muista ihmisistä” (OPH 2018, 38-39)</p> <p>Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on ratkaiseva merkitys lasten välisen vuorovaikutuksen tukemisessa (Repo & Sajaniemi 2015)</p> <p>”Yhteisöllisyys kasvaa leikin kautta ja vahvistaa myönteistä tunnelmastoaa” (OPH 2018, 39)</p>	<p>(1.1) Ryhmätila on hyvin varustettu ja selkeästi rajattu oppimisalueiksi</p> <p>(1.6) Sosiaalista vuorovaikutusta edistävät lelut / materiaali on hyvin saatavilla</p> <p>(2.1) On olemassa pysyvä ja ennustettavissa oleva päiväjärjestys</p> <p>(5.3) Kasvattajat varmistavat, että lapsilla on toimiva ja heille sopiva tapa kommunikoida.</p> <p>(2.9) Toiminnassa käytetään visuaalisia vihjeitä (esim. kuvat)</p> <p>(3.3) Lapsille annetaan tarvittaessa vaihtoehtoisia malleja, jotka auttavat heitä osallistumaan ja onnistumaan</p> <p>(4.4) Kasvattajat yksilöllistävät toimintasuunnitelmansa lapsille ja integroivat lasten henkilökohtaisen oppimissuunnitelman tavoitteet päivittäiseen toimintaan. Lapsilla on monia mahdollisuuksia harjoittaa taitojaan tavoitteiden suuntaisesti koko päivän ajan.</p> <p>(3.4) Lapsille opetetaan erityisiä sosiaalisia taitoja, joita on mahdollisuus harjoitella ryhmätilanteissa ja pienryhmätoiminnassa</p> <p>(3.8) Aikuiset antavat selkeitä ohjeita ja malleja kulloiseenkin toimintaan sopivasta käyttäytymisestä</p> <p>(3.11) Yhteistyötaitoja korostavat toiminnot on suunniteltu päivittäiseksi</p>

LIITE 4. ANALYSOINTIRUNKO: PEDAGOGISET TOIMINTATAVAT LEIKIN OHJAAMISSA



**LIITE 5. LASTEN TEKEMÄT ALOITTEET JA VARHAISERITYISKAS-
VATUKSEN AMMATTILAISTEN NIIHIN ANTAMAT VASTAUKSET
(N=295)**

