Toiminnallinen pedagogiikka tuen tarpeisen kehittymisen tukena - case autismi

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden kandiohjelma
Varhaiskasvatus
Kandidaatintutkielma 6 op
Kasvatustiede
Lokakuu 2025
Saara Lehtonen

Ohjaaja: Mirja Köngäs

HELSINGIN YLIOPISTO

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden kandiohjelma		
Tekijä - Författare - Author Saara Lehtonen		
Työn nimi - Arbetets titel Toiminnallinen pedagogiikka tuen tarpeisen kehittymisen tukena – case autismi		
Title Functional pedagogy as a means of supporting the development of a child with special needs – a case study of autism.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Varhaiskasvatus		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Kandidaatintutkielma / Mirja Köngäs	Aika - Datum - Month and year 10/2025	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages s

Tiivistelmä - Referat - Abstract

Tavoitteet. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää miten toiminnallinen pedagogiikka voisi tukea tuen tarpeisen lapsen kehittymistä. Tavoitteiden saavuttamiseksi tutkimuksessa on aineistosta valittuja menetelmiä havainnoitu käytännössä case-lapsen kohdalla.
Aineistot osoittavat, että toiminnallisen pedagogiikan menetelmiä on monia, ne voidaan kohdentaa tuen tarpeisen mukaan ja niitä voidaan hyödyntää jokapäiväisessä varhaiskasvatuksen arjessa. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että toiminnallinen pedagogiikka on hyödyllinen ja kokonaisvaltainen työväline varhaiskasvatukselle ja tuloksista näkyy selviä vaikutuksia mm. lapsen osallisuuden, sosiaalisten taitojen ja motivaation kasvussa.

Menetelmät. Tämä tutkimus toteutettiin dokumenttianalyysinä mukaillen kirjallisuuskatsauksen menetelmällisyyttä. Tutkimus noudatti kirjallisuuskatsauksen metodologian teemaa, aineistona käytettiin populaarikirjallisuuden teoksia vertaisarvioitujen tutkimusten sijaan. Aineisto analysoitiin, tulokset tulkittiin ja niistä valittiin menetelmät, joita havainnoitiin case tapauksen avulla tutkimuskysymyksen tueksi ja lopuksi tehtiin johtopäätökset.

Tulokset ja johtopäätökset. Toiminnallinen pedagogiikka oli merkittävä työväline varhaiskasvatukselle ja se tuki case lapsen omatoimisuutta, osallisuutta ja kehollisuuden kautta oppimista. Leikin, vuorovaikutuksen sekä kehollisen oppimisen vaikutukset olivat merkittävät. Kasvattajien rooli ja sitoutuminen toiminnalliseen pedagogiikkaan oli avainasemassa. Case-lapsen kohdalla havaittiin selkeää oppimista ja kehittymistä, kun häneen kohdistui oikeat tukitoimet ja niihin yhdistettiin aineistosta poimittuja toiminnallisen pedagogiikan menetelmiä. Case-lapsen kehittyminen jäi toivottua alhaisemmaksi lyhyen ajan, vajaiden tukitoimien ja yksilön varaan rakentuneen toiminnallisen pedagogiikan toteutumisen takia. Tuloksista näkee, että toiminnallinen pedagogiikka vaatii sitoutumista, yhteistyötä, jatkuvaa havainnointia, taitoa muokkautua ja tulee tapahtua vuorovaikutusprosessin kautta.

Avainsanat - Nyckelord Toiminnallinen pedagogiikka, lapsen osallisuus, varhaiskasvatus	
Keywords Functional pedagogy, Child participation, Early childhood education	
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)	
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information	

Sisällys

1 JOHDANTO 1

2 TOIMINNALLINEN PEDAGOGIIKKA 3

3 AUTISMIKIRJON HÄIRIÖ JA OPPIMISEN HAASTEET 5

4 TOIMINNALLISEN PEDAGOGIIKAN SOVELTAMINEN AUTISMIKIRJON LASTEN OPETUKSEEN 6

4.1 Strukturoitu toiminta ja visuaaliset tuet 8

4.2 Moniaistillinen oppiminen ja leikin hyödyntäminen 9

4.3 Liikunnan ja kehotietoisuuden tukeminen 11

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS 13

5.1 Aineiston keruu 14

5.1.1 Case-esimerkkien keruu 16

5.2 Luotettavuus 17

6 TUTKIMUSTULOKSET 18

6.1 Tuen merkitys lapsen kehityksessä 18

6.2 Yksilö toiminnan pohjana 19

6.3 Leikin merkitys lapsen kehittymisessä 23

6.4 Kasvattajan rooli ja yhteistyön merkitys 24

7 POHDINTAA 29

LÄHTEET 32

1 Johdanto

Varhaiskasvatuslain (540/2018, 2 §) mukaan ”varhaiskasvatus on lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka”. Pedagogiikalla tarkoitetaan suunnitelmallista, tavoitteellista ja lapsilähtöistä kasvatusta, opetusta ja hoitoa (Opetushallitus, 2022) Pedagogiikan tulee olla leikillistä, lasta osallistavaa ja keskiössä pedagogisessa toiminnassa on lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi, oppiminen ja kehitys.

Toiminnallinen pedagogiikka on oppimisen ja opetuksen lähestymistapa, joka korostaa käytännönläheisyyttä, kokemuksellisuutta ja lapsen aktiivista osallistumista oppimisprosessiin. Se on opetus- ja kasvatustapa, jossa oppiminen tapahtuu tekemällä, kokeilemalla ja osallistumalla aktiivisesti. Sen keskeinen ajatus on, että oppilas ei ole vain vastaanottaja, vaan aktiivinen toimija, joka rakentaa tietoa omien kokemustensa ja toiminnallisten menetelmien avulla.

Toiminnallisen pedagogiikan keskeisiä osa-alueita ovat oppiminen tekemisen kautta, lapsilähtöisyys, aistilähtöisyys, oppiminen vuorovaikutuksen kautta sekä leikillisyys kehollinen tekeminen. Tekemisen kautta oppimisessa välineenä hyödynnetään mm. draamaa, leikkiä tai vaikka kädentaitoja. Lapsilähtöisessä toiminnassa, kaiken tekemisen keskiössä ovat lasten mielenkiinnonkohteet ja lasten oma aktiivinen osallisuus tekemisessä. Aistilähtöisessä pedagogiikassa ei ole kysymys vain, että oppiminen tapahtuu kuulemisen tai näkemisen avulla vaan oppimisessa hyödynnetään kaikkia aisteja ja kehoa. Toiminnallisessa pedagogiikassa korostetaan, miten oppimisen tulisi tapahtua ryhmissä ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja samalla kehitetään toiminnallisen oppimisen avulla lapsen tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Toiminnallinen pedagogiikka näkyy varhaiskasvatuksen arjessa usein leikin ja kehollisen tekemisen kautta. Leikki tukee lapsen kokonaisvaltaista kehittymistä, sillä leikki tukee lapsen sosiaalista, emotionaalista, älyllistä ja fyysistä kehitystä (Koivula, 2024, s. 79). Kehollinen tekeminen taasen vahvistaa lapsen aisteja ja niiden yhteen toimivuutta koko kehon kanssa. Kehollisessa kehittymisessä aistit tekevät jatkuvaa prosessia havainnoidessaan ympäristöä ja hyödyntäessään aivoihin tulvivaa tietoa, tätä kokonaisuutta tarvitaan, jotta motoriset taidot pystyvät kehittymään (Jaakkola, 2023, s.14–37). Toiminnallisuus ei ole siis vain menetelmä, vaan se voi olla koko opetusfilosofia, jossa oppiminen ja toiminta ovat tiiviisti sidoksissa toisiinsa. Toiminnalliset

menetelmät eivät myöskään ole irrallisia toimintoja, vaan oikealla tavalla toteutettuna ne kytkeytyvät tavoitteellisesti varhaiskasvatuksen oppimisen alueisiin, kuten kieleen, liikuntaan, taiteeseen ja luontokasvatukseen.

Varhaiskasvatuksessa jokainen lapsi on yksilö ja yksilöllä voi olla omat tarpeensa, jotka tulee varhaiskasvatuksessa pyrkiä täyttämään ja tukemaan. Tuen tarpeisen lapsen kehittyminen ja oppiminen tapahtuu asteittain ja vaatii jatkuvaa havainnointia ja suunnitelmallisuutta, joiden avulla oikeanlaiset tukitoimet ja menetelmät pystytään rakentamaan tukemaan lasta ja hänen kehittymistään. Tuen tarpeisten lasten, erityisesti autismikirjon lasten, kohdalla toiminnallisen pedagogiikan menetelmät voivat tarjota tehokkaita keinoja tukea kehitystä ja oppimista.

Tutkimuksessani tarkastelen toiminnallisen pedagogiikan menetelmiä ja tutkin millainen merkitys toiminnallisella pedagogiikalla olisi autismikirjon lasten kehittymisen tukemisessa. Menetelmien konkretiaa tuon tutkimuksessa esille havainnoinnin kautta, jossa kohteena on ollut autismikirjon lapsi.

2 Toiminnallinen pedagogiikka

Toiminnallinen pedagogiikka voidaan määritellä pedagogiseksi lähestymistavaksi, jossa oppiminen rakentuu tekemisen, kokemisen, moniaistisuuden ja vuorovaikutuksen kautta. Se perustuu ajatukseen, että lapsi on aktiivinen toimija, joka konstruoi tietoa ja taitoja omien kokemustensa pohjalta. Juuret toiminnallisessa pedagogiikassa löytyvät kokemuksellisen oppimisen teoriasta ja John Deweyn ajatuksesta *learning by doing*, jonka mukaan oppiminen on merkityksellistä vasta, kun se liittyy lapsen omaan toimintaan ja arkeen (Dewey 1938/1997). Deweyn mukaan kokemuksellinen oppiminen tapahtuu oppijan omien kokemuksien kautta, oppimisessa on selkeä jatkumo, oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja oppiminen on lapsikeskeistä, toiminnallista (Dewey, 1997). Varhaiskasvatuksen näkökulmasta Deweyn ajattelu tukee toiminnallisen pedagogiikan lähtökohtia. Oppiminen ymmärretään aktiiviseksi ja kokonaisvaltaiseksi prosessiksi, jossa lapsi on toimija eikä pelkästään tiedon vastaanottaja. Samaa ajattelumallia puoltavat myös Kangas (2016, 2017) ja Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2022) tutkimuksissaan.

Varhaiskasvatuksen kontekstissa toiminnallinen pedagogiikka linkittyy vahvasti lapsikeskeisyyteen ja osallisuuteen. Lipponen (2020, s 52–65) korostaa, että tutkiva, toiminnallinen pedagogiikka on sekä pedagoginen menetelmä että arvoperustainen näkökulma: sen avulla voidaan vahvistaa lapsen osallistumista ja toimijuutta. Lipponen (2020, s.64) toteaa myös, että toiminnallinen pedagogiikka ei tarkoita pelkkää tekemistä, vaan on oppimista osallistavaa ja oppimisen pedagogiikkaa, joka sisältää tietoista suunnittelua, tavoitteellisuutta ja pedagogista reflektointia. Kangas (2017, s.2–6, 10–19) korostaa tutkimuksessaan, miten lasten osallisuuden tapahtuminen osana pedagogista toimintaa on täysin yhteydessä aikuisiin ja siihen millaisen painoarvon he lasten osallisuudelle asettavat. Kallinen ym. (2021, s.4–6) tutkimuksessaan korostavat lapsilähtöisen ja osallistavan pedagogiikan roolia lasten arkisen hyvinvoinnin tekijöinä.

Toiminnallisuudessa on olennaista aktiivisuus, aloitteellisuus, vastuullisuus, vaikutus- ja valinnanmahdollisuus sekä kehittyvä taito ja voima valita itse omia toimintatapoja. Se merkitsee yksilön tai ryhmän tunnetta siitä, että minä tai me teemme asioita, vaikutamme niihin, ne eivät tapahdu vain minulle tai meille (Lipponen, 2020, s.64). Toiminnallinen ja tutkiva oppiminen osallistavana pedagogiikkana pyrkii kehittämään ja tukemaan lasten

pystyvyyden tunnetta eli yksilön kokemusta omista kyvyistään suunnitella ja toteuttaa erilaisia asioita. Pystyvyyden tunteella on merkitystä siihen, kuinka pitkäkestoisesti ja kuinka paljon asioiden vuoksi ponnistellaan ja niiden eteen nähdään vaivaa. Osallistumisen kautta muuttuu myös ymmärrys omasta minästä, siitä kuka on ja erityisesti siitä kuka on suhteessa toisiin. Lapsesta syntyy käsitys itsestään toimijana, jolla on oikeuksia ja velvollisuuksia ja jonka ajatuksia, mielipiteitä, tunteita, tietoja ja taitoja muut arvostavat tai eivät arvosta (Lipponen, 2020, s.65).

Toiminnallisen pedagogiikan keskeisiä periaatteita ovat lapsilähtöisyys, osallisuus, moniaistisuus ja kehollisuus, leikin ja kokemuksen hyödyntäminen, vuorovaikutus sekä oppimisympäristön pedagoginen merkitys (Opetushallitus, 2022, s.23–24, 34, 36–37, 42–53, 63). Lapsilähtöisyys tarkoittaa sitä, että toiminta rakentuu lasten kiinnostusten ja tarpeiden pohjalta, kun taas osallisuus viittaa lasten mahdollisuuksiin ja oikeuksiin vaikuttaa omaan oppimiseensa ja päivittäiseen toimintaansa (Ylihörkkö, 2024, s 90–91). Kangas (2016, 59–64) tuo aiemmassa tutkimuksessaan esille miten varhaiskasvatuksessa toteutetun pedagogiikan pitäisi olla osallistavaa, suunnitelmallista toimintaa, jossa lapsi tulee kuulluksi, on aktiivinen toimija ja pääsee vaikuttamaan arjen toimintaan ja miten kasvattajan ja lapsen välisen roolituksen tulisi muuttua. Moniaistisuus ja kehollisuus tuovat oppimiseen konkreettisuuden ja elämyksellisyyden ulottuvuuden, jolloin oppiminen tapahtuu koko kehon avulla – liikkeen, aistien ja tekemisen kautta (Jaakkola, 2023, s.20–27). Ympäristöä havainnoidessa yksilön hieno- ja karkeamotoriset taidot, ajattelun, suunnittelun ja ongelmaratkaisun taidot kehittyvät (Jaakkola, 2023, s.14–35). Leikki toimii yhtenä parhaimpana moniaistisuuden ja kehollisuuden välikappaleena. Leikki on yksi tärkeimmistä toiminnoista, joka vaikuttaa lapsen kognitiiviseen, fyysiseen, emotionaaliseen ja sosiaaliseen kehitykseen ja on täten merkittävä terveyden ja hyvinvoinnin edistäjä lapsen kehittymisessä (Viholainen., ym., s. 278–281).

Leikki on toiminnallisen pedagogiikan keskeinen väline, sillä se yhdistää luovuuden, mielikuvituksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen. Leikin avulla lapsi harjoittelee uusia taitoja ja rakentaa ymmärrystä ympäröivästä maailmasta. Leikki myötävaikuttaa lasten välisten sosiaalisten suhteiden rakentumiseen ja sosiaalisten taitojen oppimiseen lapsiryhmässä. Leikkiessään lapset rakentavat sosiaalisia suhteita toisiinsa, harjoittelevat vuorovaikutusta ja yhteisen toiminnan rakentamista ja ylläpitämistä sekä saavat erittäin tärkeitä kuu-

lumisen ja yhteisöllisyyden kokemuksia. Vastaavasti ympäristön merkitys korostuu: fyysisen ja psyykkisen oppimisympäristön tulee tukea aktiivista toimijuutta ja tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen tekemiseen (Koivula, 2024, s. 74–85, Opetushallitus 2022, s. 42–44).

Toiminnallinen pedagogiikka on pedagogiikkaa, jossa yhdistyvät tavoitteellinen suunnittelu, tekemällä oppiminen ja reflektointi. Se tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimista sekä vastaa varhaiskasvatuksen ja koulutuksen nykyisiin tavoitteisiin vahvistamalla lasten osallisuutta, motivaatiota ja syvempää oppimista.

3 Autismikirjon häiriö ja oppimisen haasteet

Autismikirjon häiriö (ASD) on neurobiologinen kehityshäiriö, joka vaikuttaa muun muassa sosiaaliseen vuorovaikutukseen, kommunikaatioon ja aistien käsittelyyn. Autismikirjo on yläkäsite laaja-alaisille ja yleensä myös keskenään hyvin erilaisille oireille ja kehityksessä ilmeneville variaatioille. Autismikirjon määritelmä on monitulkintainen. Lapsen, joka on saanut autismikirjon diagnoosin, kehitys vaihtelee. Toisen toimintarajoitteita aiheuttavat piirteet lievenevät, kun taas toisen jatkuvat läpi elämän. Vaikka kahdella lapsella olisikin samankaltaisia ominaisuuksia, he ovat saattaneet saada eri diagnooseja. Autismikirjon oireyhtymä on moninainen ja autismikirjon lasten oppimiseen liittyviä erityishaasteita on paljon. (Ketonen ym. 2022, s. 254, PDA Society 2025).

Autismikirjon lasten oppimiseen vaikuttavat usein sekä kommunikoinnin että vuorovaikutuksen vaikeudet. Kielen kehityksen viivästymät, ei-kielellisen viestinnän kuten eleiden ja katsekontaktin haasteet sekä sosiaalisten vihjeiden tulkinnan vaikeudet voivat rajoittaa lapsen mahdollisuuksia osallistua yhteiseen toimintaan. Lisäksi monilla autismikirjon lapsilla esiintyy sensomotorisia erityispiirteitä, kuten yli- tai aliherkkyyttä erilaisille aistiärsykkeille. Näkö-, kuulo- tai tuntoaistin kuormittuminen voi heikentää keskittymiskykyä ja oppimiseen sitoutumista, minkä vuoksi oppimisympäristön aistikuormaa on tarpeen säädellä yksilöllisesti (Autismiliitto, 2025, PDA Society 2025).

Autismikirjon lapsille on tyypillistä myös vahva tarve ennakoitavuudelle ja selkeälle struktuurille. Rutiinien rikkoutuminen tai yllättävät tilanteet voivat aiheuttaa turvatto-

muuden tunnetta ja johtaa haastavaan käyttäytymiseen, mikä osaltaan vaikeuttaa oppimista. Myös kognitiivisten taitojen epätasainen kehitys ilmenee usein tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen haasteina: joustavuuden puute, keskittymisen ylläpitämisen vaikeus ja siirtymätilanteiden hankaluudet voivat hidastaa oppimisprosessia. Leikkitilanteissa autismikirjon lapsen toiminta saattaa poiketa ikätovereista; leluja voidaan käyttää lähinnä aistimuksellisten ominaisuuksien, kuten äänen tai tuoksun, vuoksi, eikä niiden tavanomainen käyttötarkoitus avaudu. Toistuvat motoriset maneerit voivat niin ikään viedä huomiota yhteisestä leikistä tai ohjatusta toiminnasta (Autismiliitto, 2025, PDA Society, 2025).

Autismikirjon häiriöillä on sekä geneettistä että fysiologista taustaa. Autismikirjon häiriö on monitekijäisesti periytyvä, mutta siihen vaikuttavat myös sikiön kehityksen aikaiset tapahtumat. Autismikirjon häiriö ei johdu toimimattomasta vanhemmuudesta, huonosta kasvatuksesta tai muusta vastaavasta tekijästä. Autismikirjon häiriö on pysyvä ominaisuus (Autismiliitto 2025).

Varhaiskasvatuksessa autismikirjon lasten tukeminen perustuu yksilöllisiin tarpeisiin. Tuki voi olla yleistä, tehostettua tai erityistä, ja sen tulee olla oikea-aikaista ja lapsen tarpeiden mukaista. Keskeisiä tukimuotoja ovat pedagogiset, rakenteelliset ja hoidolliset toimet. Lapsella on oikeus erityisopettajan palveluihin, tulkitsemis- ja avustamispalveluihin sekä apuvälineisiin (Sandberg, 31–40). Autismikirjon lasten tukemisessa korostuvat selkeät ja ennakoitavat rakenteet, kuten visuaaliset aikataulut ja toistuvat rutiinit. Aistiärsykkeiden hallinta on tärkeää, ja oppimisympäristön tulisi olla aistiesteetön. Sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen tukeminen on olennainen osa opetusta. Autismikirjon häiriö on aina yksilöllistä ja tuen tarpeet vaihtelevat lapsesta toiseen. Yksilön jatkuva havainnointi ja vuorovaikutussuhde lapseen ovat merkittävässä roolissa, kun rakennetaan yksilön oppimista ja kehittymistä tukevia tukitoimia (Sandberg, 2023, s. 26–61, Ketonen ym. 2022, s. 354–359).

4 Toiminnallisen pedagogiikan soveltaminen autismikirjon lasten opetukseen

Toiminnallinen pedagogiikka tarjoaa erityispedagogiseen työhön monipuolisia mahdollisuuksia, sillä se rakentuu tekemisen, kokemisen ja moniaistisuuden varaan. Erityisesti

autismikirjon lasten tukemisessa toiminnallisuus, strukturointi ja moniaistinen oppiminen muodostavat toisiaan täydentävän kokonaisuuden.

Toiminnallinen pedagogiikka voi tarjota keinoja autismikirjon lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen. Erilaisia keinoja on monia ja niiden käytössä on tärkeintä huomioida yksilön tarpeet. Toiminnallinen pedagogiikka tarjoaa konkreettisia, moniaistisia ja motivoivia tapoja oppia, mikä voivat tukea autismikirjon lapsen kehitystä monella tasolla, esimerkiksi vuorovaikutuksessa, itsesäätelyssä ja kommunikoinnissa (Kiuru, 2018, s.123–136, Järvenoja ym. 2018, s. 141–150, Koivula, 2024, s.74–85, Ylihörkkö, 2024, s. 89–103).

Toiminnallisissa tehtävissä konkreettisuus ja ennakoitavuus voidaan pilkkoa selkeiksi vaiheiksi ja tuoda esiin visuaalisesti. Omien mielenkiinnon kohteiden hyödyntäminen lisää lapsen osallisuutta, joka motivoi ja sitouttaa lasta toimintaan. Yhdessä tehdyt tehtävät voivat tukea lapsen sosiaalista oppimista turvallisessa ja strukturoidussa ympäristössä, joka taasen tukee lapsen vuorovaikutustaitojen harjoittelemista. Toiminnallinen tekeminen liitettynä keholliseen tekemiseen ja aistien hyödyntämiseen, auttaa lasta säätelemään ja hahmottamaan aistikokemuksia hallitusti ja kehittää lapsen karkea ja hienomotorisia taitoja. Autismikirjon lapsen oppiminen perustuu usein visuaaliseen hahmottamiseen, rutiinien turvallisuuteen ja konkreettisuuteen. Toiminnallinen pedagogiikka voidaan mukauttaa tukemaan juuri näitä tarpeita. (Turja, 2020, s. 98–99, Vauras ym. 2018, s.77–80, 85–97).

Ketonen ja muut (2022, s.360) toteavat teoksessaan, että lähtökohtana oppimiseen autismikirjon lapsella ei tulisi olla vamma tai häiriö vaan lähtökohdaksi tulisi asettaa näkökulma, jossa lapsen puutteet käännetään hänen taidoikseen. Myötätunto ja sallivuus kaikkiin lapsen havaintoihin takaa hyvinvointia ja tukee lapsen kehittymistä. Lapsen tulisi myös pienestä pitäen saada osallistua päätöksentekoon ja toiminnan suunnitteluun niillä taidoilla, joita hänellä on, ja opetella näin itsemääräämisoikeutta ja omia rajojaan. Merkityksellisyyden kokeminen on jokaiselle yksilölle keskeistä. Ilman merkityksellisyyden kokemusta ei synny motivaatiota (Ketonen ym. 2022, s.262.)

Konkreettisten keinojen ja välineiden kautta lapsella on mahdollisuus kehittää omia haasteitaan ja luoda itselleen merkityksellisyyttä. Esimerkiksi palapelit, kuvakortit ja erilaiset rakentelusarjat toimivat hyvinä oppimismateriaaleina, kun kehitetään lapsen visuaalisia

taitoja. Sosiaalisten tilanteiden harjoittelu toiminnallisten leikkien ja roolipelien avulla harjoittaa lapsen kommunikointi ja vuorovaikutustaitoja, kunhan niissä säilyy selkeys ja ovat ohjattuja. Lapsen tarvetta pysyvyyteen ja turvalliseen ympäristöön tuetaan mm. ennakoimalla, toistamalla, päivärakenteen kuvituksella ja tehtävien vaiheittain suorittamisella. Liikunnalliset harjoitteet taasen auttavat lapsen vireystilan säätelyssä ja keskittymisessä. Erilaisten aistiapuvälineiden, kuten muovailuvahan käyttö, helpottaa mm. kielellisten ja matemaattisten taitojen kehittämisessä aistien avulla. (Pihlaja, 2022, s. 184–196, Viholainen ym., 2022, s. 278–281, Ketonen ym., 2022, s.358–363)

Toiminnallisessa pedagogiikassa on tärkeä muista, että kaikki toiminnallisuus ei sovi kaikille. Lapsen yksilölliset haasteet, kuten aistiyliherkkyydet tai vaikeudet suunnata huomiota voivat tehdä tietyistä toiminnallisista menetelmistä kuormittavia ja tällöin oppimiskeino ei tue oppimista vaan estää sitä. Yksilöllisyys on toiminnallisessa pedagogiikassa avainasemassa, mikä toimii yhdelle, ei välttämättä toimi toiselle ja siksi onkin tärkeää tehdä huomioita ja havaintoja, diagnoosista riippumatta, jokaisesta yksilönä. Yksilön mielenkiinnonkohteet nousevat havainnoinnista työkaluiksi millaista toiminnallista pedagogiikka voi toteuttaa. Lisäksi on tärkeää muistaa, että toiminnallisen pedagogiikan rakenne, ennakoitavuus ja ohjaus on oltava selkeää ja yhtenäistä, jotta tuokio kokonaisuutena palvelee yksilön tarpeita. Toiminnallinen pedagogiikka voi parhaimmillaan olla erittäin tehokas tapa tukea autismikirjon lasta, kunhan se on sovellettu yksilöllisesti ja sensitiivisesti. (Pihlaja, 2022, Viholainen., ym., 2022, Ketonen., ym., 2022)

4.1 Strukturoitu toiminta ja visuaaliset tuet

Strukturoitu toiminta varhaiskasvatuksessa tarkoittaa toimintaa, jossa päivän kulku, oppimistilanteet ja ympäristö on järjestetty selkeästi, ennakoitavasti ja johdonmukaisesti. Tämä luo lapselle turvallisuuden tunnetta ja helpottaa keskittymistä, vuorovaikutusta ja oppimista – erityisesti silloin, kun lapsella on tuen tarpeita, kuten autismikirjon häiriö. Strukturoidun toiminnan runko rakentuu yleisesti selkeään päivärytmiin, joka toistuu samanlaisena päivästä toiseen, visuaaliseen tukeen, kuten kuvakortteihin, aikatauluihin ja toimintatauluihin, selkeisiin siirtymätilanteisiin, joissa lapselle kerrotaan ajoissa, mitä seuraavaksi tapahtuu, oppimisympäristön järjestelyyn, siten, että lapsi tietää missä teh-

dään mitäkin ja toiminnan pilkkomiseen pienempiin, helpommin hallittaviin osiin ja käytössä olevaan “ensin - sitten” -rakenteeseen. (Heiskanen., ym., 2022, 137–255, Sandberg, 2023, 18–65).

Autismikirjon lasten oppimista tukee vahvasti ennakoitavuus ja selkeä rakenne. Strukturoitu toiminta, jossa päivän kulku, oppimisympäristö ja tehtävät ovat selkeästi hahmotettavissa, luo turvallisuutta ja mahdollistaa lapsen keskittymisen olennaiseen (Ketonen., ym., 2022). Kun toiminnallisia menetelmiä, kuten leikkiä, liikettä ja käsillä tekemistä, yhdistetään strukturoituun toimintaympäristöön ja vuorovaikutukseen, oppimisesta tulee sekä saavutettavaa että motivoivaa (Järvenoja, 2018, s.141–147, Sandberg, 2023, s. 94–103).

Strukturoidusta toimintamallista on monella tasolla hyötyä lapsen oppimisessa ja kehittymisessä. Etenkin tuen tarpeiset lapset, kuten autismikirjon lapset hyötyvät selkeästä rakenteesta ja visuaalisista tukikeinoista. Erilaiset tukikeinot auttavat lasta keskittymään ja suoriutumaan tehtävistä. Ne tukevat lapsen toiminnanohjausta, eli kykyä suunnitella ja toteuttaa tehtäviä vaiheittain. Vähentävät ahdistusta ja epävarmuutta, kun lapsi tietää, mitä on odotettavissa. Tukevat lapsen itsenäisyyttä ja omatoimisuutta. Sekä mahdollistavat ennakoinnin ja siirtymien hallinnan, jotka ovat usein haastavia erityisesti autismikirjon lapsille. Strukturoitu toiminta ei rajoita luovuutta tai leikillisyyttä vaan oikein toteutettuna antaa raamit, joiden sisällä lapsi voi toimia turvallisesti ja oppia (Sandberg 2023, s. 77–78, s. 116–145).

4.2 Moniaistillinen oppiminen ja leikin hyödyntäminen

Toiminnallisessa pedagogiikassa oppiminen tapahtuu eri aistikanavien kautta. Aistikanavien kautta voimme opetuksessa saada aikaan positiivisia tai negatiivisia tuntemuksia. Tuntemukset ovat tärkeitä työvälineitä, kun pyrimme rakentamaan yksilön oppimisen kannalta parhaiten toimivan moniaistillisen oppimisen. Havainnoinnin kautta pystymme myös rakentamaan kuvan siitä, mitkä aistit jokaisella yksilöllä ovat ns. oppimiseen vastaanottavaiset ja mitkä taasen vievät oppimisen passiiviseksi. Moniaistillinen oppiminen, jossa hyödynnetään useita aistikanavia, voi olla erityisen hyödyllistä lapsille, joilla on oppimisen haasteita.

Moniaistillinen oppiminen liittyy läheisesti toiminnalliseen pedagogiikkaan. Moniaistillinen oppiminen tarkoittaa oppimista, jossa hyödynnetään useita aistikanavia samanaikaisesti tai vuorotellen, kuten näköä, kuuloa, tuntoa ja liikettä, tiedon vastaanottamiseen ja käsittelyyn. Esimerkiksi kielen oppimista voidaan vahvistaa yhdistämällä puheeseen liikettä, kuvia ja musiikkia. Tämä lähestymistapa on erityisen hyödyllinen lapsille, joilla on erilaisia oppimisen haasteita, sillä se tukee tiedon omaksumista ja muistamista tehokkaammin. Moniaistillinen oppiminen perustuu ajatukseen, että oppiminen on tehokkaampaa ja mielekkäämpää, kun siihen osallistuu useampi aistikanava. Havainnoinnilla ja aistimuksille on keskeinen rooli motoristen taitojen säätelyssä ja oppimisessa. Aistien tuottamat havainnot mahdollistavat sujuvan ja tehokkaan vuorovaikutuksen ympäröivän maailman kanssa. Liikkeitä säädellään kaikkien aistien avulla, mutta niiden rooli vaihtelee sen mukaan, millainen on harjoittelun kohteena oleva motorinen taito tai liikkumisen muoto (Jaakkola 2023, s.20–23, Pihlaja, 2022, s.161–205).

Tutkiminen ja kokeellisuus ovat toinen tärkeä ulottuvuus. Lapset oppivat havainnoimalla, kokeilemalla ja kyselemällä, ja kasvattajan tehtävänä on tarjota tähän tarkoitukseen välineitä, aikaa ja kannustusta. Toiminnallinen pedagogiikka edellyttää oppimisympäristöjä, joissa lapset voivat liikkua, koskea, rakentaa ja testata asioita itse. Tämä lähestymistapa tukee paitsi tiedollista myös motoristen ja sosiaalisten taitojen kehittymistä (Lipponen, 2020, s.52–65). Jaakkola (2023, s.14–37) korostaa, miten yksilön kokonaisvaltaista oppimista tuetaan, kun oppimisen kautta haastetaan ja aktivoidaan kaikkia ihmisen aisteja ja miten aistien kautta oppiminen lisää ihmisen kehollista oppimista merkittävästi.

Leikki on keskeinen väline toiminnallisen pedagogiikan toteuttamisessa. Se edistää lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tarjoamalla mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen, mielikuvituksen käyttöön ja ympäristön tutkimiseen. Leikin kautta voidaan esimerkiksi vahvistaa lapsen sosioemotionaalisia taitoja ja itsesäätelykykyä. Leikki on väline, jonka kautta lapsi voi ilmaista itseään, tehdä valintoja ja vaikuttaa ympäristöönsä. Leikki kehittää aivoja, kasvattaa muistikapasiteettia sekä tukee ajattelua ja oppimista. Leikillä on suora vaikutus lapsen kasvuun, kehittymiseen ja oppimiseen. Lapsen osallisuus ja yhteenkuuluvuus ovat jokaisen lapsen toimijuuden tärkeimmät elementit ja ne tulevat parhaiten esille nimenomaan leikissä toisten lasten kanssa. Leikki on myös erittäin tärkeä havainnointi kanava, kun seurataan lapsen kehittymistä ja mahdollisia haasteita.

Mitä aktiivisemman roolin lapsin leikissä ottaa, sitä merkittävämpi vaikutus sillä on hänen oppimiseensa ja kehittymiseen (Koivula 2024, s.74–88, Ylikörkkö 2024, s. 89–106)

Leikin avulla lapsi voi kokeilla, eläytyä ja harjoitella taitoja turvallisessa ympäristössä. Viholaisen, ym., (2022, s.278–283) mukaan leikki on paitsi lapselle luontainen toimintamuoto myös pedagoginen väline, jonka kautta voidaan tukea sosiaalista vuorovaikutusta, kielen kehitystä ja ongelmanratkaisua. Erityisesti roolileikit, rakenteluleikit ja sääntöleikit tarjoavat mahdollisuuksia keholliseen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen oppimiseen. Koivulan (2024, s.75) mukaan leikissä lapsi rakentaa omaa identiteettiään ja käsitystään ympäröivästä maailmasta. Leikki on varhaiskasvatuksessa kenties tärkein ja merkittävin toimintakonteksti, joka myötävaikuttaa lasten välisten sosiaalisten suhteiden rakentumiseen ja sosiaalisten taitojen oppimiseen lapsiryhmissä. Leikki on sosiaalista toimintaa ja liittyy vahvasti lapsen osallisuuden kokemuksiin. Leikin merkitystä lapsen kehittymisen välineenä tukee mm. Kankaan (2016, 2017) tehdyt tutkimukset sekä OPH tukimateriaali (2016), joissa mm. tuodaan esille, miten leikin avulla lapsi mm. harjoittaa omaa ajattelukykyään ja vertaissuhteitaan, joissa tuen tarpeisella lapsella esiintyy usein haasteita.

4.3 Liikunnan ja kehotietoisuuden tukeminen

Liikunnalliset harjoitukset ja kehotietoisuuteen liittyvät menetelmät voivat auttaa autismikirjon lapsia parantamaan motoriikkaa ja itsesäätelyä. Moni autisminkirjolla oleva omaa hyvän kehomuistin ja oppiminen tapahtuu helposti ensiksi kehossa ja sitten vasta mielessä. Mieli alkaa toistamaan kehon jo oppimaa taitoa (Ketonen, ym. 2022, s.351–366).

Autismikirjolle on tyypillistä, että lapsella on havaintomotoriikan kanssa haasteita (Ketonen, ym. 2022, s. 354–358). Havaintomotoriikka on monimutkaista ja kokonaisvaltaista ja on matkassamme aina kun liikumme (Jaakkola 2023, s.9) Havaintomotoriikkaa on mahdollista kehittää ja itse asiassa se kehittyy aina, kun ihminen liikkuu. Havaintomotoriikan kehittyminen näkyy sujuvampana liikkumisen ja tehokkaampina fyysisten tehtävien ratkaisemisena. Mitä monipuolisemmissa ympäristöissä lapsi liikkuu, sitä enemmän havaintomotoriikka kehittyy. Kehittymistä voidaan tehostaa myös erilaisilla kohdennetuilla harjoitteilla (Jaakkola 2023, s.9–16).

Havaintomotoriikan kehittäminen on prosessi, jossa liikkuja hankkii eri aistien kautta kehostaan ja liikkumisympäristöstä informaatiota ja hyödyntää tätä tietoa aloittaessaan liikkeitä ja säädellessään niitä (Jaakkola 2023, s.14). Tiedon hankkiminen kehosta ja liikkumisympäristöstä ja sen hyödyntäminen uusien liikkumismallien ohjelmoinnissa on jatkuva prosessi, joka mahdollistaa muun muassa uusien motoristen taitojen oppimisen. Havaintomotoriikan osa-alueina pidetään tyypillisesti kehontuntemusta, avaruudellista hahmottamista sekä suunnan ja ajan hahmottamista (Jaakkola 2023, s.14).

Kehontuntemuksen avulla lapsi tuottaa tietoa kehonosien nimistä, suhteesta toisiinsa, sijainnista ja merkityksestä erilaisten liikkeiden toteuttamisessa ja säätelyssä. Kehontuntemus onkin keskeistä tehokkaiden liikkeiden aloittamisessa ja toteuttamisessa. *Avaruudellinen hahmottaminen* tarkoittaa oman kehon hahmottamista suhteessa liikkumisympäristöön ja siellä oleviin esineisiin, asioihin ja toisiin henkilöihin. Erilaiset fyysiset leikki- ja pelitilanteet ovat tyypillisiä esimerkkejä toiminnasta, jossa tarvitaan avaruudellista hahmottamista. Sujuvan ja kömpelön liikkumisen ero näkyy tällaisissa tilanteissa hyvin selvästi ja korostaa autismikirjon lapsen motorisia haasteita. *Suunnan hahmottaminen* tarkoittaa kehon lateraalisuutta ja suuntatietoisuutta sekä niiden kehittymistä. Trampoliinilla hyppiminen tai kuperkeikkojen tekemisessä vaaditaan hahmottaa suuntia. Suuntien hahmottamiseen kuuluu myös kehon vasemman ja oikean puolen hahmottaminen. *Ajan hahmottamisella* tarkoitetaan liikkumisen rytmin, samanaikaisuuden ja järjestyksen hallitsemista. Rytmi on keskeinen elementti monissa motorisissa taidoissa, ja sen vuoksi ajan hahmottaminen on hyvin tärkeä ominaisuus koordinoidun ja tehokkaan liikkumisen kannalta (Jaakkola, 2023, s.14–15).

Motoristen taitojen tärkeydestä ja merkityksestä lapsen kehittymisessä puoltaa myös Tepposen (2025, s. 1–123) tutkimus, jossa nostetaan esille motoristen taitojen olevan yksi itsenäisesti selviytymisen perustana, miten niiden tukeminen ja kehittäminen erityisesti varhaiskasvatuksessa vaikuttaa läpi koko elämän ja miten nimenomaan kehityksen oikeanlaisella kohdennetulla tuella voidaan edistää mm. autismikirjon lapsen motoristen taitojen kehittymistä.

Motoristen taitojen haasteilla voi olla myös suora yhteys lapsen motivaatioon ja sen puutteeseen. Nurmi (2013, s.548–554) tuo esille miten tärkeää kognitiivisten taitojen kehittymisen kannalta on lapsen oma motivaatio ja miten sitä pyritään ruokkimaan mm. lapsen mielenkiinnonkohteiden ja yhdessä tekemisen kautta.

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni on dokumenttianalyysi mukaillen kirjallisuuskatsauksen menetelmällisyyttä. Tutkimus noudattaa kirjallisuuskatsauksen metodologian teemaa, vaikka aineistona on populaarikirjallisuuden teokset vertaisarvioitujen tutkimusten sijaan. Menetelmänä on aineisto triangulaatio eli tutkimuksessa on hyödynnetty useita erilaisia aihetta käsitteleviä aineistoja, kuten dokumentteja ja havaintoja. Triangulaation tavoitteena on ollut monipuolistaa tutkimusta ja saada luotettavampi ja kattavampi ymmärrys tutkittavasta aiheesta (Abbadia Jessica, 2023, blogiteksti).

Kirjallisuuskatsaus on tutkimusmenetelmä, jossa hyödynnetään jo olemassa olevia tutkimuksia. Kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on kerätä, analysoida ja tulkita tiettyyn aiheeseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta. Kirjallisuuskatsaus on metodi ja tutkimustekniikka, jossa tutkitaan tehtyä tutkimusta. Sen avulla tehdään ’tutkimusta tutkimuksesta’ eli kootaan tutkimuksien tuloksia, jotka ovat perustana uusille tutkimustuloksille (Salminen, 2023, s. 7–10). Aineisto on analysoitu, tulokset tulkittu ja niistä valittu menetelmät, joita havainnoitu case tapauksen avulla tutkimuskysymyksen tueksi ja lopuksi tehty johtopäätökset. Tältä osin tutkimus mukailee dokumenttianalyysin prosessia (Mari Sivonen, 2017, s.18).

Dokumenttianalyysin lisäksi tutkimuksessa käytettiin havainnointiaineistoa, joka pohjautuu dokumenttianalyysiaineiston havaintoihin ja tulkintoihin. Tutkimuksen osaksi toteutettu havainnointi kohdistui case lapseen, jolla on diagnosoitu autismikirjo. Aineistosta nousevia menetelmiä ja käytännön ratkaisuja on sovellettu case lapsen kehittymisen tukemisessa ja tästä kerätty havaintoja tukemaan tutkimuskysymystä. Havaintojen tarkoituksena on ollut aineiston menetelmien avulla tuoda esille toiminnallisen pedagogiikan merkitystä varhaiskasvatuksen opetusvälineenä, erityisesti tuen tarpeisen lapsen kanssa.

Menetelmät ja käytännön havainnot on kirjattu tutkimuksen tuloksiin ja niiden avulla vastattu tutkimuskysymykseen.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ajankohtaisen kirjallisuuden ja konkreettisten havaintojen avulla varhaiskasvatuksen henkilöstön keinoja tukea toiminnallisen pedagogiikan avulla tuen tarpeisen lapsen kehittymistä ja yksilön oppimista. Tutkimus tuo esille toiminnallisen pedagogiikan pääpiirteet, tavoitteet ja käytänteet miten tuottaa toiminnallista pedagogiikka. Tutkimus tarkastelee toiminnallisen pedagogiikan merkitystä autismikirjon lasten kehityksen tukemisessa ja esittää käytännön esimerkkejä sen soveltamisesta. Toiminnallisen pedagogiikan hyödyntämistä pohditaan etenkin autismikirjon omaavien lasten näkökulmasta, mutta tuloksista käy ilmi, että monet toimintamallit tukevat kaikkia tuen tarpeisia lapsia ja ne voidaan yksilöidä jokaisen tarpeiden mukaisesti. Tutkimuksen tuloksia on tuettu aineiston ja käytännön havaintojen lisäksi aiemmalla tutkimustiedolla.

Tulokset perustuvat aineistosta nousseiden menetelmien konkreettiseen käyttöön ja niiden havainnointiin case-lapsen kautta. Case-lapsi oli esiopetuksessa oleva 6-vuotias poika. Havainnointia lapsen kehityksestä, oppimisesta, tuen tarpeesta ja haasteista on tehty perheen ja työpaikan suostumuksella lokakuusta 2024 toukokuuhun 2025 asti.

Tutkimuskysymykseni on:

1. Miten toiminnallinen pedagogiikka vaikuttaa tuen tarpeisen lapsen kehittymiseen case tapauksessa autismi?

5.1 Aineiston keruu

Aineistoni tutkimukseen hain etsimällä kirjallisuutta, artikkeleita ja ajankohtaisia julkaisuja, jotka käsittelisivät tietoa tuen tarpeisen lapsen tukitoimista, lapsen osallisuuden tukemisesta, lapsen motivaation kasvattamisesta ja tukemisesta sekä motoristen taitojen kehittymisen merkityksestä lapsen älylliseen kehittymiseen. Aineistoa hain Google.fi, Journal.fi ja sekä kirjastojen hakuaineistoista. Hakusanoina olivat: *toiminnallinen pedagogiikka, oppimisen haasteet, lapsen osallisuus, leikki, motivaatio ja oppiminen, varhaiskasvatuksen tukitoimet, motoriset taidot ja niiden haasteet, autismikirjo, lapsen tuen tarve, tutkiva oppiminen.*

Tutustuin aiempaan aineistoon lokakuu 2024 – elokuu 2025 välillä, lopullisen valinnan tein elokuussa 2025. Aineiston pitkä tutustumisväli ja valinta aiheutui case- lapsen havainnoinnista ja siitä esille tulleista epäkohdista, joihin halusin löytää ajankohtaisempaa ja diagnoosia tukevampaa tietoa, jotta tutkimuksen luotettavuus pysyisi toivotulla tasolla.

Tutkimuksen aineistoksi valikoitui viisi erilaista kirjaa, joissa käsitellään erilaisista näkökulmista miten tärkeää tukitoimet varhaiskasvatuksessa ovat lapsen kehittymisessä, miten merkittävässä roolissa kehollinen oppiminen on, kun tähdätään kokonaisvaltaiseen oppimiseen, miten iso rooli leikillä on lapsen minäkuvaan, osallisuuden kasvuun ja itsetunnon kehittymiseen, mikä rooli kasvuympäristöllä ja siihen liittyvillä ihmisillä on lapsen kehittymiseen ja mitä tulee huomioida autismikirjon lapsen kehityksessä.

Tutkimusaineisto:

Pihlaja, P. & Viitala, R. (2022). *Varhaiserityiskasvatus.* 57–367 Jyväskylä: PS-kustannus.

Kyrönlampi, T. & Koivula, M. (2024) *Leikin lumoa – Käsikirja varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen.* 74–106. Jyväskylä: Santalahti-kustannus.'

Heiskanen, N. & Syrjämäki, M. (2022) *Pienet tuetut askeleet – Varhaiskasvatuksen tuki ja kehittyvät käytännöt.* 137–256. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hujala, E. & Turja, L. (2020) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 29–54. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sandberg, E. (2023). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.* 18–184. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tutkimusprosessin aikana pohdin lähdekriittisyyden merkitystä ja sitä kuinka vanhoja lähteitä voin tutkimuksessani käyttää, ilman että tutkimuksen luotettavuus kärsisi. Tavoitteenani oli analysoida tutkimuksessani mahdollisimman kattavasti aiheeseen liittyvää, ajankohtaista aineistoa. Aiheen ollessa myös hyvin ajankohtainen ja keskiössä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa, päädyin rajaamaan aineistoni mahdollisimman uusiin julkaisuihin. Tästä syystä aineistoni kirjallisuus sijoittuu aikavälille 2020–2024.

5.1.1 Case-esimerkkien keruu

Tutkimuksen case-lapsena oli 6-vuotias, havainnointi aikana esiopetuksessa ollut lapsi. Case-lapsi oli aloittanut varhaiskasvatuksessa alueen toisessa yksikössä 3-vuotiaana ja siirtyi esiopetusryhmään toisesta yksiköstä. Case-lapselle ei ollut ennen esiopetuksen alkua haettu tehostettua tukea vaan lapsi saapui ryhmään yleisellä tuella. Toimintakauden aikana tuen taso nousi tehostetulle ja lopuksi kouluun erityiselle.

Case-lapsen esiopetusryhmä oli 20 lapsen ryhmä. Ryhmässä toimi kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa ja kaksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajaa. Case-lasta alettiin havainnoimaan heti esiopetusvuoden alusta lähtien, koska ryhmän lapset olivat ryhmän varhaiskasvattajille tuntemattomia ja lokakuussa tuleviin lapsen esiopetussuunnitelmiin alettiin heti keräämään tietoa. Havaintojen aloittamisella kartoitettiin myös ryhmän mielenkiinnonkohteita, joiden pohjalta toimintakausi saataisiin rakennettua.

Case-lapsen havainnoinnista nousi esille voimakkaita viitteitä kehittymisen viivästyksistä useilla oppimisen alueilla. Havaintoja tekivät kaikki ryhmän työntekijät sekä yksikön oman varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Havainnot esiteltiin myös perheelle ylimääräisessä palaverissa ja perhe yhtyi tehtyihin havaintoihin ja kertoi esittäneensä huolta lapsen kehittymisen viivästyksistä jo aiemminkin. Tuen tasoa lapselle ei kuitenkaan ollut haettu ja lapsi oli saanut aiemmassa yksikössä vahvaa yleistä tukea oppimisensa ja kehittymisensä tueksi.

Tutkimusaineistosta nousi esille toiminnallisen pedagogiikan menetelmiä, joista aiempien tutkimusten perusteella on ollut hyötyä tuen tarpeisen lapsen kehittymisen välineenä. Näitä menetelmiä liitettiin konkreettiseksi osaksi case-lapsen ryhmän toimintamalliin. Toteutunutta toimintaa ja menetelmien vaikutuksia case-lapsen kehittymiseen havainnointiin ja tulkittiin tutkimuksen tuloksiin.

Ryhmässä toteutetun toiminnallisen pedagogiikan pohjana oli Kiurun (2018, s.124) esille tuoma motivaatiopsykologia ja mitä oppimismotivaatiolla haetaan, mitä se voi parhaimmillaan tuottaa ja miten edistää lapsen oppimista.

5.2 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa, on syytä tarkastella, toteutuuko reliabiliteetti eli onko tutkimus johdonmukainen ja toistettavissa. Ja toteutuuko validiteetti eli vastaako tutkimus kuinka hyvin asetettuihin tutkimuskysymyksiin (Aaltio, Iiris. 2020, s. 177–188).

Tutkimus toteutettiin dokumenttianalyysinä kirjallisuuskatsauksen menetelmin, jolloin se perustuu jo olevaan tutkimukseen ja sen luotettavuuteen ja ajankohtaisuuteen. Kyseessä on triangulaatio eli tutkimuksessa yhdistettään useampaa menetelmää tulosten saavuttamiseksi. Triangulaatiolla on pyritty luomaan yhtenevä ja perusteellinen käsitys aiheesta, kun sitä on tarkasteltu eri näkökulmista. (Abbadia Jessica, 2023, blogiteksti). Tämä tukee myös tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi tämän tutkimuksen luotettavuutta on pyritty varmistamaan hyvin valitulla, aihetta monelta kantilta tulkitsevalla ja ajankohtaisella aineistolla. Aineistoa haettiin myös useammasta tietokannasta, jotta aineisto ei olisi liian suppea, eikä tutkimuspohjaltaan liian yksimielinen.

Validiteettia tukee se, että aineisto on valittu tutkimuskysymyksen ohjaamana ja aineistosta poimitut menetelmät on konkreettisesti havaintojen avulla todennettu perustuen case lapsesta tehtyihin havaintoihin. Näkökulmia tutkimuksessa pyrittiin tuomaan useampia, jotta katsaus ei olisi liian yksipuolinen. Luotettavuutta vahvistaa myös raportoinnin avoimuus ja miten aineistoa on analysoitu tutkimusta vastaavaksi. Tutkija on myös pyrkinyt tuomaan tutkimuksessa mahdollisimman hyvin esille omat valintansa ja rajauksensa.

Tuloksien luotettavuus case lapsen kohdalla on kiistatonta, mutta tulokset eivät anna kokonaisvaltaista kuvaa, miten toiminnallinen pedagogiikka toimii kaikille autismikirjon lapsille. Tulokset liittyvät yksittäiseen yksilöön, case lapseen ja hänestä tehtyihin havaintoihin käytetyn tutkimusmateriaalin avulla. Tulokset yhdistettynä tutkittuun tietoon antavat kuitenkin hyvää yleiskatsausta, miten merkittäviä muutoksia ja edistysaskelia toiminnallisella pedagogiikalla on mahdollista saada autismikirjon lapsen kehityksessä. Tulokset puoltavat toiminnallisen pedagogiikan tärkeyttä kaikkien lasten kehityksen välineenä ja käytetty aineisto tukee tätä lopputulosta. Tuloksista pystyy päättelemään, että pitkäkestoisesti, tukitoimien rinnalla, toiminnallinen pedagogiikka mahdollistaa yksilön kehittymistä jopa osa-alueilla, joilla yksilö ei ole osoittanut merkittävää kehittymistä aiemmin.

6 Tutkimustulokset

Teoria osuudessa olen esitellyt varhaiskasvatukseen perehtyneiden teoksien tulkintoja siitä, miten toiminnallinen pedagogiikka tukee tuen tarpeisen lapsen kehittymistä, millaisia erilaisia tukitoimia varhaiskasvatuksessa on käytössä ja mitkä tukitoimet katsotaan tukevan parhaiten erityisesti autisminkirjon lasta. Teorioissa esitetyt tukitoimet ovat yleisiä ja sovellettavissa sekä muokattavissa kaikille. Tukitoimista on hyvä muistaa, että jokainen yksilö reagoi erilaisiin saamiinsa tukiin eri tavalla ja kaikki tukitoimet eivät sovellu kaikille. Tuloksissa tuon esille omia käyttämiäni tukitoimia perustuen lähdeaineistoon. Tuloksissa kerron mitkä tukitoimet ovat toimineet ja tuottivat aineistoon perustuvaa tulosta. Tuloksissa tuon esille myös mitkä tukitoimet case lapsen kohdalla eivät toimineet tai mitä tukitoimia emme ehtineet esiopetusvuoden aikana toteuttamaan.

6.1 Tuen merkitys lapsen kehityksessä

Tutkimuksessa käyttämästäni aineistosta kävi ilmi, miten suuri merkitys lapsen kasvulle ja oppimiselle on saada oikeanlaista tukea, riittävän ajoissa ja miten tärkeää on varhaiskasvatuksen henkilöstön jatkuva havainnointi tukitoimien vaikutuksista lapsen kehittymisessä. Esimerkiksi Sandberg (2020, s.26–28) korostaa yksilöiden kehittymisen havainnoinnin tärkeyttä ja miten hyvä työkalu henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma on, kun lasta havainnoidaan ja, kun tietoa siirretään toisiin yksiköihin. Heikka (2020, s. 118–126) tuo esille, miten havainnointi ja arviointi koko tiimin toimesta antaa kattavan ja kokonaisvaltaisen kuvan lapsen kehityksen tasosta. Aikaisemmista tutkimuksista, kuten Tepponen (2025, s. 26–43) nousee myös esille, miten iso merkitys yksilöllisellä havainnoinnilla on nimenomaan oikeanlaisten tukitoimien rakentamisessa. Case-lapsen kohdalla on valitettavaa todeta, että hänen aiemmat varhaiskasvatussuunnitelmansa olivat puutteellisia, niissä esiintyvät tukitoimet eivät olleet lapsen kehityksen kannalta riittäviä ja niissä ei näkynyt perheen esille tuomaa huolta lapsen kehittymisen haasteista. Kyseisissä kirjauksissa ei myöskään näkynyt selkeästi mitkä olivat lapsen mielenkiinnonkohteita tai vahvuuksia, joista olisi voinut poimia työkaluja tukitoimien pohjaksi. Lapsen haasteita ja tuen tarpeita ei myöskään ollut eriteltyinä tai avattuina, jolloin case-lapsen kehityksen tasoa oli mahdotonta arvioida heti kauden alussa.

Tuen taso case-lapsella oli ollut yleisellä tasolla ja puutteellisten havaintojen takia kattavan oppimisen ja kehittymisen yhtälön tarjoaminen tulisi olemaan esiopetusvuoden aikana lähes mahdoton tehtävä. Äikäs ym. (2022, s.174–188) sekä Sandberg (2023, s. 18–24) tuovat aineistossa esille, miten eritahojen keskinäinen ja toimiva yhteistyö luo perustan ja erityisen merkityksellistä, kun lapsen tuki on vaativaa ja monialaista. Case-lapsen kohdalla monessa osa-alueessa havaittiin tuen tarvetta ja puutteellisen yhteistyön ja ajankohtaisten havaintojen takia tukitoimissa oli pakko lähteä rajaamaan, mitä taitoja yksilöllä ikätason perusteella tulisi olla ja tavoitteet asetettiin esiopetusvuodeksi näiden ympärille. Kun case-lapsella oli haasteita mm. omatoimisessa ohjautuvuudessa paljon, keskityttiin toimintakauden aikana mm. tukemaan lapsen omatoimista pukeutumista sekä karkea ja hienomotoriikan kehittämistä ikätasolle. Näiden rinnalle lisättiin sopivissa määrin lapsen mielenkiinnonkohteiden kautta tulleita asioita ja linjattiin oppimisen tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta, koska lapsi osoitti selvästi kiinnostusta sosiaalisemotionaalisten taitojen kasvattamiseen. Kun toimintakausi eteni, huomattiin myös, että kehollisen liikkumisen kautta oppiminen oli yksilölle erittäin mieluisa tapa tutustua uusiin asioihin, ylittää itseään ja haastaa oppimaan uutta. Motoristen taitojen kehittymisestä tulikin yksi toimintakauden punaisista langoista case-lapsen taitotason kehittymisessä.

6.2 Yksilö toiminnan pohjana

Ketonen ym. (2022, s. 354) teoksessaan tuovat esille, että autismin määritelmä on monitulkintainen ja jokaisen yksilön kehittyminen vaihtelee. Toisilla kasvu lieventää tiettyjä, jopa kaikkia, toimintarajoitteita, toisilla rajoitteet voivat jatkua läpi elämän. Tutkimukseni case lapsen toimintarajoitteet olivat melko selkeät, ja niistä erottui lyhyessä ajassa tehtyjen havaintojen avulla ne rajoitteet, joihin pystyisimme vaikuttamaan ja kannustamaan yksilöä kasvamaan. Näiden rajoitteiden lieventymisen kautta pystyimme mahdollistamaan yksilön kehittymistä ja tukemaan niiden rajoitteiden äärellä, joissa tulee tarvitsemaan tukea läpi elämän. Tämän oman toimintani johtolangan poimin Ketosen ym. (2022, s. 360–366) teoksesta, jossa kannustetaan kääntämään lapsen puutteet hänen taidoikseen ja miten lapsi oppii kyllä toimimaan hyvin ja oikein, jos hänelle on vuorovaikutuksen avulla opetettu miten toimia hyvin ja oikein. Monen haasteen ja esteen ylittämiseen toisen ihmisen läsnäolo ja vuorovaikutus ovat merkittävässä roolissa jokaisen ihmisen elämässä, mutta erityisesti sellaisen yksilön elämän tiellä, jossa edessä on normaalia

enemmän rajoitteita ja oma kyvykkyys näiden rajoitteiden häivyttämiseen on hukassa (Syrjämäki, 2022, s.200–204).

Lähdeaineistosta useampi teos nostaa esille muutaman merkittävän tekijän, joilla pystyy vaikuttamaan lapsen kasvuun ja kehittymiseen kaikilla oppimisen alueilla, jos vain toimintamalli on yksilölle rakennettu. Ketonen, ym. (2022, 351–366) tuovat teoksessaan esille, miten yksilön motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä, miten erilaiset asiat ja mielenkiinnon kohteet motivoivat erilaisia yksilöitä oppimaan, miten motivaatiota voidaan rakentaa yhdessä, vuorovaikutuksen avulla ja miten parhaimmillaan toteutuneena innostus voi myös tarttua toinen toiseen. Sandberg (2023, s 75–78) korostaa teoksessaan, miten tarvitsemme kaikki aisteja oppiaksemme ja miten tarkkaavuus on iso osatekijä oppimisen tapahtumassa. Keskittyminen mahdollistaa muistamisen ja ajattelemisen ja siten opimme. Viholainen ym. (2022, s.271–283) muistuttavat, että tarkkaavuutta voidaan tukea mm. kehollisen oppimisen kautta, jolla aktivoidaan keskushermostoa kokonaisvaltaiseen aistielämykseen, joka jättää mieleen jälkiä, joihin yksilön on helppoa palata kehittäessään omaa motorista taitotasoaan ja miten kehollisen oppimisen kautta yksilö voi opettaa myös mieltään oppimaan. Viholainen, ym. (2022, s.271–283) muistuttavat myös, että, kun ymmärtää motorisen oppimisen olevan erilaisten tekijöiden vuorovaikutusprosessi, on helpompaa analysoida motorisen oppimisen ongelmia ja millaisia apuja yksilö oppimisen prosessiin tarvitsee. Pihlaja (2022, s 91–106) ja Koivula (2024, s. 79–85) taasen tuovat esille ryhmän ja etenkin ryhmäytymisen ja jokaisen yksilön ryhmään kuulumisen merkityksen lapsen kehittymiseen. Mikä merkitys toisilta lapsilta ja aikuisilta saadulla vuorovaikutuksella on siihen millaisena, yksilö näkee oman roolinsa ja asemansa ryhmässä ja tunteeko yksilö kuuluvansa ryhmään, olevansa osa jotakin. Lisäksi Ranta ym. (2022, s. 137–139) ja Sandberg (2023, s.132–133, 47) korostavat teoksissaan toimivan tiimityön, pedagogisen tuen ja lapsen oman näkökulman huomioimista osana yksilölle kohdistuvaa toimintamallia.

Case lapsen kohdalla tehtiin nopeasti havaintoja, että mikäli opittava asia kiinnostaa ja motivoi häntä, se tehdään vuorovaikutuksessa toisten kanssa, jolloin syntyy yhteen kuuluvuuden tunnetta ja oppimisen välineenä käytetään kehoa ja liikettä, joista syntyy lapselle muistijälki, johon palata aina uudelleen ja uudelleen, tapahtui kehittymistä. Havainnoista nousi esiin lapsen innokas osallistuminen ja oman taitotason mahdollisten puuttei-

den unohtaminen, kun tekeminen oli jotain mikä oli lapsen mielenkiinnonkohteita tai tekeminen tapahtui kehollisuuden kautta. Case lapsesta oli helppoa myös nähdä, miten vääränlainen toimintamalli vaikutti lapsen haluun oppia, kyvykkyyteen tehdä asioita omatoimisesti tai luottoon omasta osaamisestaan. Esimerkiksi kaikenlainen kirjallinen tuottaminen tuotti lapselle merkittäviä haasteita ja pahimmillaan jopa kieltäytymistä ja inhoa oppimista kohtaan. Kun kielellisten harjoitteiden oppimisessa hyödynnettiin kuvia, tekemiseen yhdistettiin liikettä tai tekeminen tehtiin ryhmässä, oli lapsen läsnäolo, osallistuminen ja oman osaamisen esille tuominen aivan eri tasolla. Näitä havaintoja tukee myös aiempi Nurmen (2013, s.548–554) tutkimus, jossa nostetaan merkittäväksi tekijäksi lapsen motivaatio ja sen vaikutukset mm. minäkäsitykseen ja pystyvyysuskomuksiin.

Strukturoidut toimet lapsi omaksui melko nopeasti osaksi omaa arkista toimintaansa ja omatoiminen ohjautuvuus otti isoja harppauksia lyhyessä ajassa. Samat havainnot tehtiin myös kotona perheen toimesta. Kaikenlainen ennakoiminen ja muutoksien kertominen helpotti lapsen ahdistumista eikä aiheuttanut niin paljon toimintahäiriöitä uusissa tilanteissa, kuin silloin, kun ennakoiminen jäi tekemättä tai muutos tapahtui nopeassa syklissä. Kaikenlainen rikkonaisuus, yllättävät muutokset ja vieraat ympäristöt kuormittivat lasta selvästi, hankaloittivat ja jopa estivät hänen oppimistaan ja etäännyttivät häntä ryhmästä. Toimintakauden aikana huomattiin, miten tärkeää lapsen kanssa oli ennakoida, pysyä rutiineissa ja olla vielä enemmän läsnä oleva, turvallinen aikuinen, kun ympäristö muuttui liikaa tai toi hänelle liikaa uusia ärsykkeitä. Varhaiskasvatuksen opettaja teki mm. havaintoja, että kaikenlaiset vierailut kiinnostivat lasta valtavasti, mutta aiheuttivat hänelle myös runsaasti ärsykkeitä, jotka voisivat esiintyä hiljaisuutena, katseen alas viemisenä tai toimimattomuutena. Näissä tilanteissa opettaja koki toistuvasti merkittäväksi vuorovaikutussuhteen, joka lapsella oli häneen ja omaan pienryhmäänsä, koska niiden avulla saatiin yleensä tilannetta rauhoitettua ja toimintakykyä palautumaan. Myös perhe kertoi näiden tilanteiden synnyttämän kuormituksen näkyvän kotona selvästi ja tunteiden käsittelyn haasteellisuuksien korostuvan.

Viholainen ym. (2022, s 276–281) tuovat teoksessaan esille, miten päivittäisten toimintojen motoristiset haasteet voivat vaikuttaa yksilön tunteeseen siitä, miten hän hallitsee ympäristössään toimimisen ja olevan yhteydessä itsetunnon ja minäpystyvyyden kehittymiseen ja tästä syystä puutteisiin tulisi suhtautua vakavasti, koska minäpystyvyyden

kautta yksilö kokee kuuluvuuden tunnetta ympäristöönsä ja saavuttaa roolinsa ympäristössään. Aineiston esille nostamia kohtia tukee myös Tepposen (2025, 17–25) tutkimuksen osuus nimenomaan tuen tarpeisen lapsen motoristen taitojen vajavaisuuden vaikuttaminen yksilön minäkuvaan. Havainnoista nousee esille, miten merkittävässä roolissa case-lapsen taitojen kehittymisessä oli motoristen taitojen kehittäminen perusarjen toimintojen sujuvuudesta, karkea ja hienomotorisiin taitoihin. Tämä oli osa-alue, jolla saavutettiin selkeästi merkittävimmät edistysaskeleet kehittymisessä ja minkä avulla pystyttiin tukemaan lapsen esimerkiksi kielellisen kehittymisen haasteita, kun keskityttiin vaikka aakkosten opetteluun kehollisesti sen sijaan, että ne olisi tehty vain kirjallisesti.

Merkittävässä roolissa toiminnallisen pedagogiikan toteuttamisessa oli lapsen tarkkaavuus ja toiminnanohjautuvuus, joiden merkitystä lapsen oppimisessa myös Sandberg (2023, s. 116–124) korostaa. Oppimisen tapahtuessa leikin tai kehollisuuden kautta syntyi tekijät, joilla tuettiin lapsen tarkkaavuutta ja täten aloitteellinen, tavoitteellinen ja suunnitelmallinen toiminnanohjautuvuus oli mahdollista. Case-lapsi oppi myös hyödyntämään tästä yhtälöstä syntyvää muistijälkeä, johon pystyi palaamaan aina uudelleen ja hyödyntämään oppimaansa. Case- lapsesta tehtiin merkittäviä taitojen kehittymisen havainnointeja, kun toimintatuokioita alettiin rakentamaan leikin ja kehollisen oppimisen kautta ja esimerkiksi kirjallista oppimista vähennettiin. Case-lapsen oman kehon hallinta kasvoi merkittävästi toimintakauden aikana ja lapsi oppi mm. pyöräilemään ja luistelemaan jatkuvan, kannustavan harjoittelun ja motoristen taitojen haastamisen kautta. Case-lapsen matemaattiset taidot kehittyivät myös merkittävästi toiminnallisen tekemisen yhteydessä ja kielellisissä ja matemaattisissa taidoissa voitiin kauden päätteeksi havaita merkittävää kehittymisen eroa, kun toista osa-aluetta oli opetettu enemmän toiminnallisen pedagogiikan kautta, joka oli case-lapselle miellyttävää ja tuotti onnistumisen iloa.

Toiminnallisen pedagogiikan kulmakiveksi case-lapsen kehittymisen tukemisessa kulminoitui ehdottomasti kehollisuuden kautta oppiminen ja tekeminen. Liikunnallinen tekeminen oli selvästi lapsen mieleen, tuotti hänelle runsaasti ja toistuvasti onnistumisen iloa sekä haastoi lasta sopivassa määrin, ilman, että olisi turhauttanut tai rima olisi ollut liian korkealla. Liikunnallinen tekeminen tapahtui myös lähes aina toisten lasten vuorovaikutuksen kautta, joka selvästi oli lapselle yksi merkittävimmistä tekijöistä, joilla hänen oppimistaan motivoitiin.

6.3 Leikin merkitys lapsen kehittymisessä

Koivula (2024, s. 74) kertoo, miten merkittävä vaikutus leikillä on lapsen sosiaalisten suhteiden rakentumisessa. Leikillä on merkittävä rooli lapsen kokonaisvaltaiseen kehittymiseen ja se tukee yksilön sosiaalista, emotionaalista, älyllistä ja fyysistä kehittymistä (Koivula, 2024, s.79). Leikin kautta lapsi rakentaa omaa identiteettiään ja käsitystään ympäröivästä maailmasta. Leikin kautta lapsi kerää myös vuorovaikutuskokemuksia, jotka auttavat yksilöä muodostamaan käsityksen tai mallin siitä, millaista on olla leikkikaveri ja sosiaalisessa suhteessa toiseen lapseen (Ylihörkkö, 2024, s. 94–97). Leikin ja toiminnallisen pedagogiikan yhdistäminen osaksi tuokioiden toimintamallia oli tuloksien kannalta merkittävää. Case- lapsen havainnoista kävi ilmi, että lapsen sosioemotionaaliset taidot ovat melko hyvät, lapsi on esimerkiksi uuden oppimisessa vastaanottavaisempi ryhmässä tai tehdessään parityöskentelyä. Case-lapsen käytöksessä huomattiin myös kyky mallintaa toisen lapsen tekemistä sekä kykyä ottaa vastaan ohjeita tai kannustusta toiselta lapselta. Viholainen, ym. (2022, s. 276–281) tuovat esille, miten hienosti leikki haastaa yksilön motoristisia ja sosiaalisia taitoja ja luo alustan oppimiselle ja kehittymiselle.

Toimintakauden aikana havaittiin myös puutteita mm. Koivulan (2024, s 81) esille tuomissa sosioemotionaalisissa osa-alueissa (itsetietoisuus, itsesäätely ja toiminnan säätely, sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot ja vastuullinen päätöksenteko). Case-lapsi omasi hyvin vahvan itsetietoisuuden ja sosiaalisen tietoisuuden, mutta hyvin heikot itsesäätelytaidot ja päätöksentekokyvyn sekä puutteita ihmissuhde taidoissa. Nämä esiintyivät mm. leikeissä niin, että leikki saattoi ns. mennä yli ja rauhoittuminen tuotti haasteita. Myös kiusaamista toimintakauden aikana case-lapsen osalta todistettiin muutaman kerran, kun hän oli helposti toisten johdateltavissa ja oma harkintakyky ontui. Case-lapsi onnistui solmimaan hyviä ystävyyssuhteita useamman ryhmän lapsen kanssa ja etenkin toimimaan osana omaa pienryhmäänsä. Toisaalta hän oli kykenemätön esimerkiksi muodostamaan leikkiparia vieraammaksi jääneen lapsen kanssa tai yli ryhmärajojen. Näihin tilanteisiin case-lapsi tarvitsi aikuisen tukea läpi koko toimintakauden ja kehittyminen jäi toivottua heikommaksi.

Koivula (2023, s. 84) pohtii juuri yksilön tarvetta kuulua johonkin ja olla osa jotakin yhteisöä ja miten nämä eivät ole automaattisia, vaativat aikaa sekä tuen tarpeisella tukitoimia onnistuakseen. Myös Pihlaja (2022, s. 91–106) tuo esille, miten ryhmään kuuluminen on ihmiselle luontaista, miten jokaisella lapsiryhmällä ja yksilöllä on ominaispiirteitä, joiden kautta hakee omaa paikkaansa, miten jokainen ryhmä muuttuu ja kehittyy ajan myötä ja miten iso merkitys ryhmän sisäisellä roolituksella on yksilön asemaan ryhmässä. Havaintojen perusteella case-lapsi onnistui ryhmäytymään melko hyvin, mutta asetti ryhmäytymiselle rajoja, joita ei onnistuttu murtamaan tukitoimista huolimatta. Case-lapsi koki selvästi yhteisöllisyyttä, etenkin omassa pienryhmässään ja toimi pääsääntöisesti sovittujen toimintamallien mukaan. Ryhmäytymisen merkitystä lapsen kehittymistä tukevana tekijänä tukee myös Kallinen, ym. (2021, s.1–18) aikaisempi tutkimus, jossa tuodaan esille mm. Vertaissuhteiden merkitys lapsen kasvulle. Case-lapsen sosiaalisten taitojen puutteita pystyttiin tukemaan melko hyvin, mutta yhden toimintakauden rajallinen aika ei mahdollistanut kokonaisvaltaista tuen tarjoamista, koska case-lapsella oli tukitoimien puutteita ihan perustoimista lähtien ja aloituspohja oli olematon.

6.4 Kasvattajan rooli ja yhteistyön merkitys

Ranta ja Heiskanen (2022, 137–159) peräänkuuluttavat, miten tärkeä pohja tiimityöllä luodaan lapsen tuen toteutumiselle, miten toimiva tiimityö on laadukkaan ja kokonaisvaltaisen tuen edellytys ja miten moniammatillinen yhteistyö, ja tiimin toiminta tuottavat laadukasta varhaiskasvatusta koko ryhmälle. Myös Sandberg (2023, s. 18–24, 168–183) tuo esille miten laadukas, ammatillinen työote on jokaisen lapsen kehittymisen eduksi. Sekä miten erilaiset kasvatustyylit ovat merkittävä osa lapsen tunnetaitojen kehittymistä. Myös Äikäs, ym. (2022, s. 174–188) tuovat esille, miten nimenomaan yhteistyön kautta lapsen monialaiseen ja vaativaan tukeen voidaan tarkoituksenmukaisesti vastata. Tiimin yhteen puhaltaminen ja yhdessä tekeminen ovat omastakin mielestä koko toiminnan pohja ja siinä esiintyvät rikkeet näkyvät myös hyvin merkittävästi kokonaisuudessa. Case-lapsen tukitoimien toteutumisen yhtenä suurimpana haasteena oli se, että vaikka tukitoimet suunniteltiin ja pohdittiin yhdessä perustuen kaikkien henkilöstön jäsenten havaintoihin, niin vastuu tukitoimien toteutumisesta case-lapsen päivittäisessä arjessa kasaantui hänen pienryhmänsä vastuuopettajalle, sekä ryhmän varhaiskasvatuksen lastenhoitajalle. Tiimissä mukana olleet kaksi muuta jäsentä eivät juurikaan toimintakauden

aikana toteuttaneet tukitoimia sovitulla tavalla ja edellyttivät lapselta samantasoista lopputulosta kuin muilta vaikka hänen taitotasonsa eivät siihen vielä yltäneet. Tämä toimintamallin rikkonaisuus loi lapseen selkeää kuormittumista ja vetäytyneisyyttä sekä haluttomuutta osallistua toimintaan.

Turja (2020, s. 67–79) sekä Ylihörkkö (2024, s. 90–94) korostaa kasvattajan roolia lapsen osallisuuden tukemisessa. Lapsi ei suinkaan enää ole passiivinen osapuoli vaan aktiivinen toimija, johon kasvattajan tulee solmia luottamusta herättävä vuorovaikutussuhde, jossa lapsella on tilaa vaikuttaa omaan kehittymiseensä ja kasvuunsa. Vanhan aikaiset valtasuhteet ovat historiaa ja nykyinen toimintakulttuuri tukee yhteistyötä, lapsen osallisuutta ja yhteistä vastuunottoa. Kasvattajan roolin merkitystä lapsen osallisuudessa tukee myös Kankaan (2016, s. 59–64) aiempi tutkimus, jossa nimenomaan tuloksista on havaittavissa, miten tärkeää kasvattajan on mahdollistaa ja ymmärtää lapsen oman osallisuuden vaikutukset lapsen kehittymiseen. Turja (2020, s. 76) nostaa esille myös lapsen arvostavan kohtaamisen merkityksen ja Ukkonen-Mikkola (2024, s.220–230) nostaa esille sanattoman vuorovaikutuksen merkityksen ja miten jopa katseella voi tuomita ja alistaa lasta ja näin ehkäistä oppimista ja nujertaa pientä yritteliästä mieltä. Katsomatta jättäminen voi vaikuttaa lapsen minäkuvan rakentumiseen, kun taasen kohdistettu katse voi olla yksi parhaimmista tavoista rakentaa luottamussuhdetta lapseen, luoda häneen vuorovaikutussuhteen ja ylläpitää tätä solmittua suhdetta. Heikka, ym. (2020, s. 102–105), Sandberg (2023, s.26–28) taasen korostavat varhaiskasvattajien havainnoin ja arvioinnin merkitystä lapsen kehityksen tukemiseksi. Ja miten merkittävää roolia havainnoinnissa lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutussuhde pelaa. Ranta ym. (2022, s. 137–151) korostavat tiimin roolia lapsen havainnoinnissa ja erityisesti tuen tarpeisen lapsen tukitoimien toteutumisessa.

Case-lapsen kohdalla tehtiin toimintakauden aikana havaintoja, että kaikki ryhmän aikuiset eivät olleet luoneet lapseen vuorovaikutussuhdetta, jonka puute näkyi lapsessa mm. luottamuksen pulana, etääntyneisyytenä ja katsekontaktin välttelynä. Kauden alussa ensimmäisinä havaintoina oli, että lapseen luotu suhde tuotti oppimisessa tulosta, joten case-lapsen kehityksen kannalta hän sai osakseen vääryyttä ja puolittaista oppimista, kun pedagoginen vastuu ja sovitut tukikeinot olivat vain yksilöiden vastuulla eikä koko tiimin. Case-lapsesta pystyi läpi toimintakauden havainnoimaan, että lapsi ei itse ottanut katsekontaktia niiden aikuisten kanssa, jotka eivät olleet tehneet samoin hänelle, eivätkä olleet

rakentaneet luottamusta lapseen. Myös perhe kertoi, että lapsi on aina ollut vastaanottavainen vain niille henkilöille, joiden kanssa on onnistuttu solmimaan vuorovaikutussuhde ja tästä syystä esim. jotkut sukulaiset olivat edelleen lapselle etäisiä eikä hän mielellään heitä kohdannut. Case-lapsen reaktiota tukee myös aiempi Kallisen ym. (2021, s. 1–18) tutkimus, jossa käy esille, että tuttu, turvallinen toimintaympäristö ja siinä olevat tekijät vaikuttavat positiivisesti tai negatiivisesti lapsen kehittymiseen ja kuuluvuuden tunteeseen

Turja (2020, s. 89, 98–101) pohtii, miten osallisuus edellyttää luottamusta ja miten se rakennetaan vuorovaikutuksen avulla. Ukkonen-Mikkola (2024, s. 220–230) perustelee hyvin, miten katsekontaktilla kasvattajan on mahdollista kannustaa lasta haluttuun käytökseen, motivoida erilaiseen tekemiseen, herättää katselijan uteliaisuuden omaan ympäristöönsä ja näin tukea mm. kielellistä kehittymistä sekä miten katseella voi myös rajoittaa lasta. Onkin hämmentävää huomata havainnoista, että vaikka vuorovaikutussuhteen luomiseen kasvattajalla on melko helpot ja yksinkertaiset työkalut ja miten niillä työkaluilla saa tutkitusti aikaan kehittymistä yksilön oppimiseen, niin case-lapsen kohdalla näinkin yksinkertainen tukitoimi ei toteutunut. Väitän myös, että, kun kokonainen tiimi, ei toimintamalliltaan tehnyt samoin ja näin tarjonnut case-lapselle samanlaista ympäristöä kaikissa tilanteissa, kaikkien kanssa, niin tällä oli varmasti jarruttavia vaikutuksia lapsen kehittymiseen. Uskon myös, että, jos kaikki kasvattajat olisivat noudattaneet kauden alussa sovittuja toimintamalleja ja luoneet case-lapseen suhteen, olisi lyhyestä toimintakaudesta huolimatta saatu enemmän edistymistä aikaan esim. kielellisissä tehtävissä, koska lapsi olisi kokenut saavansa koko ajan katkeamatonta tukea.

Toimintakauden aikana case-lapsen varhaiskasvatuksen opettaja huomasi merkittävän muutoksen omassa opetustyylissään. Opettaja lisäsi pitkin toimintakautta toiminnallisen tekemisen osuutta opetustuokioihin, jopa niin, että osa tuokioista suoritettiin kokonaisuudessaan yhdessä tekemiseen, keholliseen tekemiseen ja lasten motivaation ja mielenkiinnon kohteiden kautta. Toimintakauden edetessä opettaja teki jatkuvasti omasta tekemisestään ja opetus tyylistään huomioita ja reflektoi paljon omia toimintamallejaan vastaamaan paremmin case-lapsen tarpeita, mutta myös vastaamaan koko ryhmän mielenkiinnonkohteita ja kasvattamaan koko ryhmän osallisuutta merkittävästi.

Varhaiskasvatuksen opettaja huomasi myös oman roolinsa merkityksen case- lapsen kehittymisessä ja uusiin haasteisiin tarttumisessa. Kun hän oli läsnä, mukana ja teki lasten kanssa, jäivät osaanko minä-, pystynkö minä-, entä jos epäonnistun- ajattelumallit taka-alalle ja jokainen keskittyi omaan tekemiseen ja oman taitotason kehittämiseen. Tämä ruokki case-lapsen halua haastaa itseään, kun hänen ns. heikkoutensa eivät olleetkaan pääroolissa ja huomion kohteena vaan häntä rohkaistiin, kannustettiin ja autettiin oppimaan. Case-lapsi sai myös ympäristöltä omaan oppimiseen tärkeää tietoa, miten kaikkea ei tarvitse osata ja miten kaikki eivät osaa kaikkea. Havainnoista nousee selvästi esille, että alkutoimintakaudesta ryhmässä oli arka ja tutkiva case-lapsi, joka koki selvää eroa muihin ja haki paikkaansa. Toimintakauden edetessä, oman osallisuuden kasvaessa ja omien taitojen kehittyessä case-lapsesta kuoriutui puhelias, osallistuva ja omiin taitoihinsa luottava lapsi, jolla oli selkäesti oma paikkansa ryhmässä. Kasvattajan omia havaintoja puoltaa Kallisen ym. (2021, s.1–18) tutkimus, josta nousee esille miten suuri merkitys luotettavalla, läsnä olevalla, kuuntelevalla ja kannustavalla aikuisella on siihen, miten lapsi asettuu kasvuympäristöönsä ja mitä omaksuu ympäristöstä.

Kasvattajan rooli lapsen kehittymisen tukijana, ryhmän tuoma kannustus ja lapsen kokemus siitä, että hän on osa jotakin, näkyivät merkittävänä kehittymisenä myös perheelle. Lapsi uskaltautui rohkeammin kokeilemaan uutta, kaveritaidot kehittyivät ja perhe pystyi järjestämään mm. leikkitreffejä kotona, tunnetaitosäätelykin parani huomattavasti ja case-lapsen tunnepurkaukset rauhoittuivat kotona ja niihin tuli osaksi sanallinen puhe. Lapsesta tehdyt havainnot ja muutokset käytöksessä sekä lapsen omassa ulosannissa kertoivat myös siitä mikä merkitys ryhmän ja hänen sekä opettajan ja hänen välisellä vuorovaikutussuhteella oli lapselle. Koko tutkimuksen ehkä merkittävin havainto on juuri tämä, millainen vaikutus toisella ihmisellä voi toiseen ihmiseen olla, sekä hyvässä että pahassa. Ja mitä kaikkea luodulla suhteella on mahdollista tarjota tuen tarpeisen lapsen kehittymiselle, millainen aarrearkku siihen suhteeseen kätkeytyykään.

Yhteistyö opettajan ja case-lapsen välillä oli merkittävässä roolissa tutkimuksen osalta, mutta se ei ollut ainoa yhteistyö, joka vaikutti lopputulokseen. Rantala ja Uotinen (2022, s 143–153) tuovat teoksessaan esille, miten merkittävää perheen ja varhaiskasvatuksen saumaton ja arvostava yhteistyö on ja miten toimivalla yhteistyöllä saadaan rakennettua pohja, joka kantaa pitkälle, antaa kaikille osapuolille heidän kaipaamiaan työkaluja ja mahdollistaa lapsen kasvun ja kehittymisen tukemisen kokonaisvaltaisesti. Case-lapsen

kohdalla perheen avoimuus, saumaton yhteistyö ja perheen ehtymätön luotto kasvattajien ammattitaitoon ja haluun auttaa, kantoi läpi kaikkien haasteiden ja oli peruskallio koko prosessille. Luottamuksen saavuttaminen voi olla haastavaa, eikä kukaan vanhempi halua kuulla lapsestaan mitään ikävää ja siksi puolustuskannalle on helpompaa nousta kuin vastaanottaa ulkopuolisen havaintoja. Pidänkin tärkeänä, että vuorovaikutusta luodessa he varhaiskasvatuksessa työskentelevät muistavat olla aitoja, asettua tilanteeseen kuin se koskisi omaa lasta ja vähentää monimutkaisia sanoja ja termejä, jotka vain hämmentävät lisää. Ja etenkin, että muistaisivat, että vaikka lapsella olisi paljon haasteita niin niihin tartuttaisiin askel kerrallaan, koska matka on pitkä ja sen lyöminen kerralla perheen kasvoille, voi olla monelle liikaa. Kaikkein tärkeimpänä pidän sitä tosiasiaa, jota lähes kaikki tutkimukseni aineistot korostavat, jokainen lapsi on yksilö, kohtaa lapsi aina lapsena, ei diagnoosina tai tuen tarpeisena, vaan lapsena, joka on yksilöllinen ja kulkee omaa yksilöllistä polkuaan, jonka yhden reitin varrella juuri sinä kasvattajana olet merkittävässä roolissa, että se reitti vie häntä oikeaan suuntaan elämässään.

7 Pohdintaa

Tutkimustuloksista nousee esille että, toiminnallinen pedagogiikka on varhaiskasvatuksessa merkittävä lähestymistapa, jossa yhdistyvät tekemällä oppiminen, kokemuksellisuus, moniaistisuus ja lapsen aktiivinen toimijuus. Sen juuret ovat John Deweyn ajatuksessa *learning by doing*, joka korostaa oppimisen merkityksellisyyttä silloin, kun se liittyy lapsen omaan toimintaan ja kokemuksiin. Nykyinen varhaiskasvatuksen pedagogiikka perustuu samoihin lähtökohtiin: oppiminen on kokonaisvaltaista, osallistavaa ja kiinnittyy lapsen arkeen ja leikkiin (Turja., 2020, s. 67–101, Koivula., 2024, s. 74–85, Ylihörkkö., 2024, s. 89–103).

Tuloksista huomaa miten, toiminnallisen pedagogiikan soveltaminen varhaiskasvatuksessa edellyttää suunnitelmallisuutta ja tietoista pedagogista otetta. Oikein toteutettuna se mahdollistaa lasten osallisuuden ja aktiivisen toimijuuden vahvistamisen sekä tarjoaa heille välineitä oppia kokonaisvaltaisesti. Toiminnallisuuden kautta oppimisesta tulee merkityksellistä, elämyksellistä ja lapsen kokemusmaailmaa rikastuttavaa (Kangas, 2016, s.1–91, Ylihörkkö, 2024, s. 89–103). Leikki on toiminnallisen pedagogiikan ”paras ystävä”. Leikissä lapsi on usein aktiivinen osallistuja, vahvistaa omia vuorovaikutustaitojaan ja kokee kuuluvuuden tunnetta. Leikissä oppiminen tapahtuu helposti, huomaamatta ja lapsen omilla ehdoilla (Koivula, 2024, s.74–79). Leikki tukee myös lapsen kehollista oppimista ja tehostaa kehollista muistia, jonka kautta mm. tuen tarpeisen lapsen on helpompaa palata jo oppimaansa, kun keho auttaa muistamaan (Viholainen ym. 2022, s. 278–283). Kuten tuloksista huomaa, case-lapsen kehittyminen ja oppiminen oli vahvimmillaan toisten lasten kanssa tapahtuneen vuorovaikutuksen, leikin ja kehollisen oppimisen yhtälön kautta. Vuorovaikutuksellinen leikki tuki monimuotoisesti case-lapsen kokonaisvaltaista kehittymistä ja oli täten merkittävä osa varhaiskasvatuksen arkea ja toimintamallia.

Tutkimus tuloksista huomaa, miten erityispedagogisesta näkökulmasta toiminnallinen pedagogiikka tarjoaa arvokkaita välineitä esimerkiksi autismikirjon lasten tukemiseen. Strukturoitu toiminta, moniaistinen oppiminen ja leikin pedagoginen hyödyntäminen muodostavat kokonaisuuden, joka tukee oppimisen saavutettavuutta ja lasten osallisuutta. Ne mahdollistavat lapsen yksilöllisten vahvuuksien huomioimisen ja luovat tilaa onnistumisen kokemuksille (Koivula, 2024, s. 74–85, Sandberg 2023, s. 18–184). Case-lapsen

kohdalla vastaavilla toimilla pystyttiin vahvistamaan lapsen osallisuutta, oppimisen saavutettavuutta, kokonaisvaltaista hyvinvointia ja sosiaalisia taitoja.

Tulokset korostavat miten tärkeä rooli kasvattajalla on toiminnallisessa pedagogiikassa. Hän ei ole vain tiedon jakaja, vaan oppimisprosessin mahdollistaja ja ohjaaja (Ylihörkkö, 2024, s. 89–103). Kasvattajan rooli korostuu erityispedagogisessa toiminnallisessa pedagogiikassa. Pedagogi ei pelkästään järjestä toimintaa, vaan myös havainnoi lapsen tarpeita ja reagoi joustavasti. Hän muokkaa ympäristöä niin, että se tukee lapsen oppimista, ja tarjoaa vaihtoehtoisia tapoja osallistua. Dokumentoinnin ja reflektion avulla voidaan seurata lapsen kehitystä ja arvioida, mitkä menetelmät tukevat parhaiten yksilöllisiä tavoitteita (Sandberg 2023, s.18–184). Toimivalla tiimityöllä jaetaan vastuuta lapsen tuesta ja luodaan vahva pohja tuen toteutumiselle (Ranta ym. 2022, s. 137–151). Kasvattajat solmivat toiminnan kohteisiin, lapsiin, vuorovaikutussuhteen, jonka pohjalle voi rakentaa luottamussuhteen, joka mahdollistaa ryhmän jokaisen yksilöllisenä kasvun paikkana ja takaa laadukkaan varhaiskasvatuksen (Pihlaja, 2022, s. 91–106, Ranta ym. 2022, s.137–151). Tuloksista on selvästi havaittavissa, miten case-lapsen kohdalla liian hatariksi jääneet tukitoimet olivat vaikuttaneet lapsen kehittymiseen ennen havainnointia ja minkä haasteen tukitoimien puute toi lapsen oppimiselle havainnointi vuoden aikana. Tuloksista korostuu myös, miten isossa roolissa vuorovaikutussuhde on lapsen kehittymisessä. Miten sen puutoksella tai vajaavaisuudella voidaan hidastaa, pahimmillaan estää, lapsen kasvu ja kehittyminen. Ja toisaalta miten luodulla vuorovaikutussuhteella voidaan mahdollistaa oppiminen ja vahvistaa lapsen kuuluvuuden tunnetta, solmia ystävyyssuhteita ja tukea tunnesäätelyn haasteissa. Tuloksista näkyy myös, että tukitoimet eivät voi nojautua yksilön varaan vaan koko työyhteisön tasapuolinen osallisuus on se millä saavutetaan parhaimmat lopputulokset.

Kasvattajan roolin rinnalla myös toimiva yhteistyö, laadukas ammatillinen työote ja pedagogisten työkalujen jatkuva hyödyntäminen, lapsen havainnoiminen ja toiminnan reflektoiminen tukevat toiminnallisen pedagogiikan toimimista tuen tarpeisen lapsen kehittymisessä (Sandberg, 2025, s.18–65). Myös perheiden ja varhaiskasvatuksen yhteisön välinen yhteistyö mahdollistavat lapsen tasapainoisen kehittymisen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin (Rantala, ym. 2022, s.139–155). Case-lapsen havainnoista nousee selvästi esille kasvattajan pedagogisen tiedon hyödyntäminen lapsen oppisessa, lapsen havain-

noinnista nousseiden tekijöiden yhdistäminen lapsen oppimiseen ja toimintamallin jatkuva muokkautuvuus kehityksen edetessä. Tuloksista huomaa myös, miten avointa ja merkityksellistä yhteistyötä varhaiskasvatuksen opettaja on tehnyt case-lapsen perheen kanssa ja miten ryhmässä toteutetut tukitoimet ovat myös tukeneet perheen hyvinvointia.

Tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että toiminnallinen pedagogiikka tukee tuen tarpeisen lapsen kehittymistä, mutta vaatii kasvattajien sitoutuneisuutta, toteutuu vain yhteistyöllä, edellyttää yksilön havainnointia ja niistä nousseiden tekijöiden huomioimista toteutuksessa, tulee olla monimuotoista ja muokkautuvaa ja toteutuu parhaimmillaan vuorovaikutusprosessin kautta.

Lähteet

Aaltio, I. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät.* 177–188. Gaudeamus. Helsinki.

Abbadia, J. (2023). Mitä on triangulaatio tutkimuksessa: Triangulaatio: Tie luotettaviin tuloksiin. Blogikirjoitus. Viitattu 9.10.2025. Mitä on triangulaatio tutkimuksessa: Mind the Graph Blog - Mind the Graph blogi

Autismiliitto. Autismikirjon lapsi päiväkodissa. Viitattu 6.5.2025. https://autismiliitto.fi/wp-content/uploads/2021/11/Saavutettava-Autismikirjon-lapsi-paivahoidossa.pdf

Dewey, J. (1938). Experience and Education. Uusintapainos 1997. 1–97.

Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. (2020). Havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja.* 102–126. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jaakkola, T. (2023). *Havaintomotoriikka – Harjoitteita motoristen taitojen kehittämiseksi*. 9–37. Jyväskylä: PS-kustannus.

Järvenoja, H., Kurki, K. & Järvelä, S. (2018). Motivoidutaan yhdessä. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen.* 141–159. Jyväskylä. PS-kustannus.

Kallinen, K., Nikupeteri, A., Laitinen, M., Lantela, L., Turunen, T., Nurmi, H, & Leinonen, J. (2021). Lasten arjen hyvinvoinnin tekijät. Kasvatus & Aika, 15(2), 4-21. Lasten arjen hyvinvoinnin tekijät | Kasvatus & Aika

Kangas, J. (2016). Enhancing children´s participation in early childhood education through participatory pedagogy. Department of Teacher Education Faculty of Behavioral Science. (1-91). University of Helsinki.

Kangas, J & Brotherus, A (2017). Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa: ”Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!”. Julkaisussa Toom, A, Rautiainen, M & Tähtinen, J. (toim.) Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Kasvatusalan tutkimuksia. 197–223. Nro 75. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku.

Ketonen, R., Kontu, E., Lahtinen, R., Pesonen, R. & Tuomi, E. (2022). Kehitysvammaisuus, autismikirjo ja lapsen tuen tarve. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus.* 351–366. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kiuru, N. (2018). Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen.* 123–139. Jyväskylä. PS-kustannus.

Koivula, M (2024). “Voit sä tulla leikkii mun kaa?” Sosiaaliset suhteet ja tunteet lasten leikissä. Teoksessa Kyrönlampi, T.& Koivula, M. (toim.) *Leikin lumoa - käsikirja varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen.* 74–88. Jyväskylä: Santalahti.

Korpilahti, P., Pihlaja, P. & Lindevall, P. (2022). Puheen, kielen ja kommunikoinnin kehityksen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus.* 207–224. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lasten osallisuus varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja arvioinnissa. (2022). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja arvioinnissa

Lipponen, L. (2020). Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja.* 52–65. Jyväskylä: PS-kustannus.

Merikoski, H. & Pihlaja, P. (2022). Kielen ja puheen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus.* 229–249. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nurmi, J-E, (2013). Motivaation merkitys oppimisessa. Kasvatus 44(5), 548–554. Jyväskylän Yliopisto.

Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*

Opetushallitus (2016). Leikki esiopetuksessa. Tukimateriaali. 1–31.

PDA Society. What is a PDA? Viitattu 27.9.2025. PDA Society - Pathological Demand Avoidance

Pihlaja, P (2022). Ryhmä erilaisten lasten kasvun paikkana. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus.* 91–106. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ranta, S. & Heiskanen, N. (2022). Toimiva tiimityö - jaettu vastuu lapsen tuesta. Teoksessa Heiskanen, N & Syrjämäki, M. (toim.) *Pienet tuetut askeleet – Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt.* 137–159. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rantala, A. & Uotinen, S. (2022). Varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja perheen yhteistyön merkitys. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus.* 139–155. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salminen, A. (2023). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja joihinkin hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan Yliopisto. Johtamisen yksikkö, Julkisjohtaminen.

Sandberg, E (2023). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.* 18–184. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sivonen, M. (2017). Dokumenttianalyysi tutkimusmenetelmänä terveystieteissä – kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Pro gradututkielma. Hoitotiede. 17–18. Itä-Suomen Yliopisto.

Syrjämäki, M & Ahonen, L. (2022). Sensitiivinen vuorovaikutus pedagogisen toiminnan perustana. Teoksessa Heiskanen, N & Syrjämäki, M. (toim.) *Pienet tuetut askeleet – Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt.* 200–216. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tepponen, T. (2025). Lapsen motoriset taidot kiikarissa. Motoristen taitojen havainnointi ja motorisen oppimisen tuen tarpeen tunnistaminen varhaiskasvatuksessa. Maisteritutkielma. Kasvatustiede. 1–116. Helsingin Yliopisto.

Turja, L. (2020). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja.* 67–101. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ukkonen-Mikkola, T. & Isotalo, S. (2024). Kehollisuus ja katse vuorovaikutuksen rakentajana kasvattajan ja alle 3-vuotiaiden lasten leikeissä. Teoksessa Kyrönlampi, T.& Koivula, M. (toim.) *Leikin lumoa - käsikirja varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen.* 220–235. Jyväskylä: Santalahti.

Vauras, M., Salo, A-E.& Kajamies, A. (2018). Motivationaalisesti haavoittuvat lapset kasvun eri poluilla. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen.* 77–100. Jyväskylä. PS-kustannus.

Viholainen, H. & Asunta, P. (2022). Motorisen oppimisen vaikeudet lapsen arjessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus.* 271–283. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ylikörkkö, E-M. (2024). Lapsen osallisuuden äärellä: Leikin ja vertaissuhteiden näkökulma. Teoksessa Kyrönlampi, T.& Koivula, M. (toim.) *Leikin lumoa - käsikirja varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen.* 89–106. Jyväskylä: Santalahti.

Äikäs, A., Syrjämäki, M. & Pesonen, H. (2022). Lapsen tukeen liittyvä yhteistyö ja vaativa monialainen tuki. Teoksessa Heiskanen, N & Syrjämäki, M. (toim.) *Pienet tuetut askeleet – Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt.* 174–199. Jyväskylä: PS-kustannus.