

Sanni Nuutila & Annarauna Savolainen

**”JOS ETTE YMMÄRRÄ, VOITTE KYSYÄ
MINULTA, OKEI?”**

Osallisuuden tukeminen autismikirjon lasten
pienryhmätyöskentelyssä

TIIVISTELMÄ

Sanni Nuutila & Annarauna Savolainen: ”Jos ette ymmärrä, voitte kysyä minulta, okei?” Autismikirjon lasten osallisuuden tukeminen pienryhmätyöskentelyssä

Pro gradu -tutkielma

Tampere University

Kasvatustieteiden maisteri, elinikäinen oppiminen ja kasvatus

Toukokuu 2023

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia osallisuuden tuen keinoja sekä autismikirjon oppilaat sekä heidän opettajansa käyttivät ideapäiväkirjatuntien aikana. Tutkimuksen kontekstissa osallisuuden tuella viitataan käytänteisiin, joiden avulla lasten toimijuutta ja osallisuutta rohkaistaan. Lasten oma toimijuus sekä vuorovaikutus olivat tutkimuksen keskiössä.

Enaktivistinen tapa tarkastella kognitiota muodosti tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Tämän tutkimuksen viitekehyksessä enaktivismilla tarkoitetaan kognitiotieteellistä suuntausta, jossa kognitio on aktiivinen, kehollinen ja alati muuttuva. Enaktivistinen lähestymistapa tuo uudenlaisen näkökulman autismikirjon lasten sosiaalisille suhteille ja kiinnittää huomion siihen, mikä vuorovaikutuksessa on tärkeää.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja metodina käytettiin keskusteluanalyysiä. Tutkimuksen aineisto oli ennalta kerätty ja tutkimus on osa laajempaa tutkimusta. Aineistona käytettiin videotallenteita, jotka oli kerätty erityisryhmän ideapäiväkirjatuntien aikana. Tuntien aikana lapset esittelivät omia ajatuksiaan ja tunteitaan piirustusten sekä kuvien kautta. Tutkimusaineisto kerättiin videoimalla ja laadun varmistamiseksi käytettiin kahta eri kameraa. Ideapäiväkirjatunnit pidettiin kahdesti viikossa ja ne olivat kestoaltaan 30–60 minuuttia. Yhteensä videonauhoituksia oli kaksitoista kappaletta, joista kaksi olivat samoja ja yksi video ei toiminut. Näin analysoitavia nauhoituksia oli yhdeksän kappaletta ja näistä kertyi yhteensä 193 minuuttia analysoitavaa aineistoa.

Aineistosta tunnistettiin erilaisia vieruspareja, jotka luokiteltiin kategoriaksi. Vierusparit ilmaisivat vuorovaikutuksen käytänteitä ja sitä, millaisin keinoin osallisuutta tuettiin. Kategorioita tunnistettiin neljä ja ne olivat kysymyksiä ja vastauksia, omien mielipiteiden esiin tuomista, kutsuja yhteisiin tilanteisiin ja arvoituksiin sekä hetkiä, jolloin lapset reflektoivat ja tulkitsivat omia sekä muiden päiväkirjoja. Opettajan rooli oli olla yhtäältä auktoriteettina ja tukijana ja toisaalta myös osana ryhmää ja sen sosiaalista toimintaa.

Avainsanat: Autismi, keskusteluanalyysi, enaktivismi, ideapäiväkirja, sosiaalinen vuorovaikutus

Tämän julkaisun alkuperä on tarkistettu OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Sanni Nuutila & Annarauna Savolainen. "If you don't understand, you can ask me, okey?" Supporting social participation of autistic children in small class room setting

Master's thesis

Tampere University

Master of education, Lifelong learning, and education

May 2023

The goal of this research was to examine what kind of strategies autistic children and their teacher used for supporting social participation in small group context. In the context of this research social participation was defined as strategies that were used to enhance children's agency and social participation. Enhancing children's agency and social participation were key concepts of this research.

Enactive approach was used as a theoretical framework. In the context of this research enactive approach was defined as a fundamental part of human cognition. Cognition is active, embodied and changing thing in human experience. At its core cognition is sense- making: a way to connect and have meaningful relationships. Enaction is bringing a change to autism research. It draws attention to social relationships and what is meaningful in social interaction.

The research is qualitative in nature, and it was conducted by using conversational analysis method. The research is a part of larger study and research data was collected before by another researcher and a supervisor of this study. The data consisted of video recordings that were collected from the Idea Dairy sessions where children introduced their own ideas and feelings by drawing or showing pictures. The Idea Dairy sessions were held twice a week and they lasted from 30 to 60 minutes per session. The data consisted of twelve recordings. Out of those twelve recordings two were the same and one of the recordings didn't work. There were nine recordings left to analyse and in total there were 193 minutes of recordings.

Researchers were able to recognize different kind of adjacency pairs and they were categorized to different categories. These categories represented different kind of conventions on interaction and how children and their teacher enhanced the social participation. These conventions were divided into four different categories based on how children and their teacher promoted participation. These four categories were: question and answer, children voicing their own opinions, invitations to participate and how children reflected upon theirs and others Idea Dairy concepts. The role on the teacher was to be the authoritative figure and children's supporter and the same time participate to group and explore the Idea Diaries.

Keywords: Autism, conversational analysis, enaction, The Idea Dairy, social interaction

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
2	TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET	3
2.1	Autismi koko kirjossaan	3
2.2	Autismikirjon kuntoutus – sosiaaliset taidot kuntoutuksen keskiössä	5
2.3	Autismikirjo ja koulu	7
2.4	Erytisopetuksen järjestäminen Suomessa	8
2.5	Kolmiportainen tuki	12
3	METODOLOGINEN VIITEKEHYYS	15
3.1	Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymys	15
3.1.1	<i>Tutkielman tausta ja osallistajat</i>	16
3.1.2	<i>Ideapäiväkirja pedagogisena työkaluna</i>	18
3.2	Enaktivistinen lähestymistapa osallisuuden viitekehyksenä	20
3.3	Jaettu huomio ja sosiaalinen kognitio	21
3.4	Tutkimuseettiset kysymykset	24
4	TUTKIMUSAINESTO JA ANALYYSI	26
4.1	Vierusparit keskusteluanalyysin pohjana	28
4.2	Litteroinnin merkitys keskusteluanalyysisessä tutkimuksessa	31
5	TULOKSET	33
5.1	Kysymys – vastaus -vieruspari avaa sosiaalista toimintaa	34
5.2	Ilmaisu ja kannanotto - luokassa voi kertoa mielipiteensä	39
5.3	Kutsu yhteiseen toimintaan	44
5.4	Reflektio ja tulkinta - lasten äänet kuuluviin	49
5.5	Opettajan rooli – yhtäältä auktoriteetti, toisaalta vertainen	55
5.5.1	<i>Opettaja auktoriteettina</i>	55
5.5.2	<i>Opettaja osana ryhmää</i>	56
6	YHTEENVETO JA POHDINTA	58
6.1	Ideapäiväkirja metodina rohkaisee osallisuuteen	58
6.2	Osallisuuden tukeminen sanallisin ja sanattomin keinoin	59
6.3	Tutkimuksen luotettavuus	63
6.4	Tutkimus kokonaisuutena ja mahdolliset jatkotutkimukset	64
	LÄHTEET	66
	LIITTEET	79

1 JOHDANTO

Autismikirjolla tarkoitetaan laaja-alaista keskushermostollista tilaa, joka haittaa ihmisen toimintakykyä laajasti ja pysyvästi. Ytimessä ovat vaikeudet sosiaalisessa kanssakäymisessä sekä sosiaalisen kontekstin ymmärtämisessä. Autismikirjon käsitteellä viitataan siihen, että tila on hyvin heterogeeninen ja yksilöllinen. Joillakin henkilöillä piirteet voivat olla voimakkaampia kuin toisella. Autismikirjon esiintyvyys on vuosien saatossa noussut hieman, mutta tätä voidaan selittää myös diagnosoinnin tarkentumisella sekä laajemmalla tietoisuudella neurokognitiivisista häiriöistä (Käypähoito, 2023). Kirjolla olevat henkilöt voivat kokea joutuvansa yhteiskunnan ja sosiaalisten suhteiden sivustakatsojiksi. Akateemisella tutkimuksella on tärkeä osa autismikirjon ymmärtämisessä sekä kirjolla olevien henkilöiden äänen kuuluviin saattamisessa.

Autismikirjon tutkimuksen pääpaino oli vuosikymmeniä sen selittämisessä sekä 'puutteiden' paikkaamisessa erilaisten kuntoutusmenetelmien kautta. Vasta viime vuosina autismikirjon tutkimus on suunnannut mielenkiintonsa sen kirjolla olevien henkilöiden ymmärtämiseen sekä sen uniikin kognition tutkimukseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Erilaiset kehollisen kognition ja enaktivismin teoriat ovat luoneet uudenlaiset tavat tarkastella autismikirjon sosiaalista kognitiota. Samalla se tuottaa tietoa, joka auttaa ymmärtämään sen uniikkia luonnetta sekä antamaan uudenlaisen näkökulman kognition ja ymmärryksen prosesseihin (ks. DeJaegher & DiPaolo, 2007.) Autismikirjon lapsia tutkittaessa on usein keskitytty siihen, kuinka he käyvät sosiaalista dialogia ja miten tätä voisi parantaa. Vähemmän on keskitytty siihen, millaisia uniikkeja tapoja autismikirjon lapsilla on kommunikoida ja tehdä selkoa ympäröivästä maailmasta. Tämän tutkimuksen mielenkiinto kohdistui siihen, kuinka lapset tukevat toisiaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja millaisia uniikkeja keinoja siihen on.

Sosiaalisen kanssakäymisen haasteet tuleva usein ilmi koulussa ja autismi kirjolla lapsilla onkin vaarana se, ettei heitä ei huomioida koulussa ja opetuksessa

heitä ja heidän erityistarpeitaan ei oteta tarpeeksi huomioon. Tämä saattaa johtaa koulussa passivoitumiseen sekä oppimistuloksien heikkenemiseen. Koulun tulisi olla turvallinen paikka, jossa lapset saavat tarvittavaa tukea sekä oppimisympäristössä, että sosiaalisessa kontekstissa. Koulu voi olla ratkaiseva tekijä tulevaisuuden ja yhteiskunnallisen osallisuuden kannalta. Tämän vuoksi on tärkeää, että autismikirjon lapset saavat ilmaista itseään omien vahvuksiensa kautta, eikä ulkoa opeteltujen käytösmallien pohjalta.

Tutkimuksen aineiston pohjana toimii Luciana Munizin kehittämä Ideapäiväkirja (the Idea Diary), jonka tarkoituksena on vahvistaa lasten toimijuutta sekä rohkaista heitä ilmaisemaan itseään ja tunteitaan. Ideapäiväkirja on kehitetty antamaan näkyvyyttä lasten luovuudelle, reflektiolle sekä sosiaalisille prosesseille. Tämä tutkimus on osa laajempaa kokonaisuutta. Aineiston keräjäänä toimi Juliene Madureira Ferreira, joka teki aiemman tutkimuksen.

Tutkimuksen rakenne koostuu seuraavasti. Ensimmäisessä luvussa esitellään tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ja rakennetaan teoreettista viitekehystä. Tämän jälkeen esitellään metodologisia valintoja sekä analyysin kulkua. Viidennessä luvussa avataan tutkimuksen tulokset ja pohditaan niitä. Tutkimuksen viimeisessä luvussa löydökset vedetään yhteen ja tutkimusta tarkastellaan kokonaisvaltaisesti.

2 TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET

Tässä kappaleessa määritellään tutkimuksen kannalta merkitykselliset käsitteet sekä tarkastellaan niitä useasta eri näkökulmasta. Tavoitteena on luoda kattava kuva autismikirjosta, sen haasteista sekä viimeaikaisesta tutkimuksesta. Tavoitteena on myös esitellä ja ymmärtää erilaisia keinoja ja mekanismeja, joilla voidaan kuroa umpeen autismikirjon ja neurotyypillisten ihmisten välistä kuilua.

2.1 Autismi koko kirjossaan

Autismikirjolla (*autism spectrum disorder*) tarkoitetaan keskushermostollista kehityshäiriötä, joka ilmenee pysyväenä, laaja-alaisena ja toimintakykyä rajoittavana. Suomessa diagnoosista käytetään ICD -11 tautiluokitusta, jossa esimerkiksi asperger luokitellaan autismikirjoon. Autismikirjon henkilöillä on vaikeuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä kommunikaatiossa. Heillä on joustamattomia käytösmalleja vaihtelevissa tilanteissa sekä erilaisia kiinnostuksen kohteita ja aktiviteetteja. Autismikirjon ilmenemismuodot vaihtelevat yksilöittäin. Oireisiin liittyvät myös voimakas hermoston kuormittuminen, vaikeus oman toiminnan ohjaamisessa sekä erilaisuus aistien välittämässä tiedossa ja sen tulkitsemisessa (Autismiliitto 2023; Käypähoito, 2023.)

Stevanovic & Koskinen (2018) toteavat, että autismia ja sen syntyä on yritetty selittää monin eri tavoin. Mielen teorian (*theory of mind, TOM*) mukaan mieli kytkeytyy oletukseen siitä, että yksilöt pystyvät tunnistamaan ja ennakoimaan muiden ihmisten tunteita. Teorian mukaan autismin sosiaalisen toiminnan vaikeudet johtuvat kyvyttömyydestä tunnistaa kanssaihmissen mieltä eli autisteilta puuttuu tämä mielen teoria. Annika Hellendoorn (2014) huomauttaa, että melkein kaikki autismia selittävät teoriat kytkeytyvät jotenkin sosiaaliseen kognitioon ja sen tunnistamisen vaikeuteen.

Stevanovic & Koskinen (2018) kirjoittavat autismikirjon haasteiden keskittyvän kyvyttömyyteen tunnistaa sosiaalista kognitiota. Vaikeudet sosiaalisessa toiminnassa voidaan jakaa kolmeen erilaiseen luokkaan; keholliseen toimintaan, toiminnan kontekstuaalisuuteen sekä sosioemotionaaliseen vastavuoroisuuden puutteeseen. Kehollisella toiminnalla viitataan erilaisiin kehollisiin toimintatapoihin, jotka ovat tyypillisiä autismin kirjoilla. Näistä yleisimpiä ovat esimerkiksi katsekontaktin välttäminen ja etäisyyden pitäminen vuorovaikutustilanteissa. Toiminnan kontekstuaalisuudella tarkoitetaan yleisesti sosiaalisen toiminnan arvioimista sekä tilannetajua. Autismin kirjon ihmisillä on usein vaikeuksia sopeuttaa omaa toimintaansa tilanteen vaatimaan kontekstiin sekä tulkita toisen osapuolen sanatonta viestintää. Sosioemotionaalisen vastavuoroisuuden puutteella viitataan siihen, että sosiaalisessa kanssakäymisessä ja sen vastavuoroisuudessa, tunteiden sekä kokemusten jakamisessa on vaikeuksia. Autismikirjon kuntoutuksella sekä sosiaalisten tilanteiden harjoittelulla pyritään rohkaisemaan sosiaalista kanssakäymistä sekä luomaan merkityksellisiä ihmissuhteita.

Meta-analyysissään Bottema - Beutel (2016) huomauttaa, että autismikirjon henkilöillä on usein vaikeuksia keskittyä objektiin tai asioihin, jotka ovat jaetun huomion kohteena. Jaetulla huomiolla (joint attention) tarkoitetaan sitä, että usein henkilön keskittyessä tiettyyn kohteeseen, seuraa hän sitä esimerkiksi katseellaan, osoittamalla, tekemällä siitä selkoa itselleen tai tulkitsemalla sitä sosiaalisessa kontekstissa. Ennen kaikkea jaettu huomio on kykyä jakaa omia kokemuksiaan ja tunteitaan ympäristölle. Autismikirjon henkilöillä on vaikeuksia keskittyä jaettuun huomioon sekä keskustella tai tehdä siitä havaintoja. Myös vaikeus aloittaa vuorovaikutusta jaetusta huomiosta on tyypillistä. Jaettu huomio ja sen tutkiminen autismikirjon tutkimuksessa on laaja-alaista, sillä vaikeudet jaetussa huomiossa pysymiseen on linkitetty moniin sosiaalisiin ja kognitiivisiin vaikeuksiin, kuten kielen kehityksen viivästymiseen. Jaetussa huomiossa pysyminen ja siihen vastaaminen on autismikirjon kuntoutuksessa tärkeässä osassa.

Kirjallisuuskatsauksessaan Meindl & Cannella – Malone (2011) toteavat, että jaetun huomion prosessi voidaan jakaa kahteen eri osaan; vuorovaikutuksen aloittaminen jaetun huomion kontekstissa (initiating joint attention, IJA) tai kuinka vuorovaikutukseen vastataan, kun kohteena on jaettu huomio (responding to joint

attention, RJA). Edellä mainitussa katsauksessa huomattiin, että IJA ja RJA-taitoja opetettiin erikseen ja RJA-taitoja opettavia tutkimuksia oli määrältään enemmän. Tutkimuksissa, joissa opetettiin molempia jaetun huomion taitoja, RJA-aidot opetettiin ensin ja tämän jälkeen IJA-aidot. Meindl & Cannella – Malone (2011) huomauttavatkin, että on perusteltua opettaa näitä taitoja yhdessä. Molempia tarvitaan, jotta autismikirjolla olevat henkilöt voivat nauttia merkityksellisistä sosiaalisista suhteista ja saada työkaluja, jotta kuulluksi tuleminen olisi helpompaa. Tässä tutkimuksessa yhdistyvät nämä taidot, sillä yhtäältä lapset esittävät ja aloittavat sosiaalista toimintaa, jossa kohteena on jaettu huomio. Samalla lapsilla on rooli myös toisen toiminnan tukemisessa ja jaettuun huomioon vastaamisessa.

2.2 Autismikirjon kuntoutus – sosiaaliset taidot kuntoutuksen keskiössä

Autismia on tutkittu jo pitkään. Viime vuosikymmeninä käsitys autismista ja sen olemuksesta on parantunut laadukkaan monitieteellisen tutkimuksen ansioista. Siinä, missä autismin on ajateltu olevan 'sairaus' tai 'häiriö', viimeaikaisen tutkimuksen perusteella on ymmärretty sen olevan paljon muutakin. Ennen kaikkea autismi on neurobiologinen oireyhtymä, joka vaikuttaa aisteihin sekä kognitioon. Nykytutkimus ymmärtää autismikirjon kompleksisuuden sekä sen kerrannaisvaikutuksen niin ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen, kuin yksilöön itseensä (Solomon & Bagatel, 2010.)

Sosiaalisten taitojen puute vaikuttaa eniten yksilön omaan hyvinvointiin ja elämänlaatuun. Puutteet sosiaalisessa kognitiossa saattavat näyttäytyä monin eri tavoin, kuten alhaisena osallistumisena koulussa, vertaisryhmän puutteena tai masennuksena. Autismikirjon lapsilla on myös vähemmän kavereita sekä huonolaatuisemmat kaverisuhteet kuin neurotyypillisillä vertaisillaan (Bottema – Beutel et al., 2016; Silveira - Zaldivar et al., 2020; White, 2011.) Sosiaalisten taitojen erilaisia opetusmuotoja kutsutaan englanninkielisellä nimellä social skill training (*STT*). Tällä tarkoitetaan erilaisia tuen muotoja, joilla pyritään sosiaalisten

taitojen hiomiseen ja aktiivisempaan osallisuuteen yhteisössä sekä yhteiskunnassa. White (2011) toteaa, että sosiaalisten taitojen opetuksen ohjelmat voidaan jakaa viiteen eri ryhmään. Nämä ovat ympäristön muutokseen perustuvat interventiot, yksilölliset interventiot, rinnakkaiset interventiot, vertaisiin perustuva terapia sekä kattavat interventiot.

Autismikirjon sosiaalisten taitojen opetukseen on kehitetty monia eri tapoja ja metodeja riippuen siitä, millaiseen kohderyhmään metodeja toteutetaan. DiGennaro et al. (2017) muistuttaa, että erilaisia sosiaalisten taitojen harjoitteluun tähtääviä kuntoutusmenetelmiä on paljon ja niitä on arvioitava tarkasti, jotta kuntoutusmenetelmien tutkiminen ja kehittäminen säilyvät eettisenä ja säänneltynä toimintana. Toimintaa ohjaamaan on luotu EBP (Evidence Based Practise). EBP on pyrkinyt luomaan säännösten, joka ohjaa kuntoutusmenetelmien tutkimusta sekä eettisyyttä. EBP:tä on ollut mukana luomassa muun muassa APA, eli Yhdysvaltojen psykiatrinen yhdistys.

Vertaiskokemukseen perustuvassa sosiaalisten taitojen harjoittelussa on kyse erilaisista toiminnan malleista, joissa neurotyypillinen lapsi on mukana tilanteissa, jotta autismikirjon lapsella on mahdollisuus vertaiskokemuksiin. DiSalvo & Oswald (2002) jakavat nämä harjoittelumallit vielä kolmeen eri osaan. Ensimmäiseksi harjoittelun sisällä tilannetta muokataan niin, että lapset ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Toisessa harjoittelumallissa lapset ovat luonnollisessa vuorovaikutuksessa keskenään ja kolmannessa neurotyypillistä lasta ohjeistetaan vuorovaikutuksen aluksi tekemään tiettyjä asioita (Kamps et al., 2017.) Tutkimuksen keskiössä olevaa ideapäiväkirjamenetelmää ei ole luotu autismikirjon kuntoutusta varten, vaan sen pedagogisena tarkoituksena on tukea lasten toimijuutta lukemisen ja kirjoittamisen avulla. Menetelmänä se kuitenkin sopii autismikirjon henkilöiden kanssa käytettäväksi, sillä sen on tarkoitus tukea niitä ominaisuuksia, joita autismikirjon kuntoutuksessa pyritään vahvistamaan. Ideapäiväkirjasta on keskusteltu laajemmin luvussa 3.1.2.

Vaikka autismia on tutkittu paljon, sen synty ja erilaiset ilmenemismuodot herättävät tutkijoissa yhä kysymyksiä. Autismikirjon tutkimus on keskittynyt paljolti sen fysiologiseen selittämiseen, teorioiden kehittämiseen autismikirjon kognitiosta sekä erilaisten kuntoutusmenetelmien kehittämiseen. Boldsen (2022) huomauttaa, että kaikki suuret autismia selittävät teoriat ovat keskittyneet esittämään autismin sen heikkouksien kautta, eikä tutkimus ole juurikaan

kiinnittänyt huomiota autistien kokemukseen tai ymmärryksen ja tulkinnan prosesseihin. Pitkään tutkimuksesta puuttui suuntaus, jossa autismikirjoja tarkasteltiin kokonaisvaltaisesti sekä henkilön oman kokemuksen kautta.

Viime vuosina autismikirjon tutkimus on saanut käänteen kehollisuuden tutkimiseen sekä kehon ja kognition yhteyteen. Mielenkiinto on kohdistunut yksilöiden subjektiiviseen kokemukseen ympäröivästä maailmasta sekä sen selittämiseen yksilöllisessä sekä sosiaalisessa kontekstissa. Tutkimusta, joka on keskittynyt autismikirjon kehollisuuteen, omaehtoisuuteen sekä toimijuuteen ovat tehneet muun muassa Catala et al. (2021). He ovat tutkimuksissaan keskittyneet toimijuuden tukemisen sekä autismin subjektiivisen kokemuksen nostamiseen keskusteluun. Fantasia et al. (2014), on tutkinut kehollisuutta, kognitiota sekä ryhmän jaettua huomiota. Tämän tutkimuksen päätavoitteena on olla näiden tutkimusten jatkumo. Tarkoituksena on tutkia autismikirjoja, kognitiota sekä sosiaalista vuorovaikutusta kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksen pyrkimyksenä on selvittää, millaisia kehollisia strategioita autismikirjon lapset käyttävät toistensa osallisuuden tukemiseen sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Seuraavaksi tarkastellaan suomalaisen koulujärjestelmän tarjoamia tukipalveluja niitä tarvitseville lapsille koulupolun aikana.

2.3 Autismikirjo ja koulu

Autismikirjon henkilö hahmottaa maailmaa eri tavalla kuin neurotyypillinen henkilö. Autistinen myös oppii asioita eri tavalla kuin neurotyypillinen ja tämän vuoksi tapaan opettaa on kiinnitettävä erityistä huomiota. Jos toimintakykyä rajoittavia tekijöitä ei tunnisteta, saatetaan henkilölle asettaa sellaisia tavoitteita, joita hänen voi olla mahdotonta saavuttaa. Koulussa tapahtuva opetus voi olla ratkaiseva tekijä tulevaisuuden kannalta ja siksi on tärkeää, että opetus järjestetään autismikirjon henkilön vahvuuksien pohjalta. Autismikirjon henkilöiden oppimistyylit voivat olla neurologisten syiden vuoksi hyvin erilaisia. Henkilön valmiudet sekä kyvyt on tunnistettava, jotta toimintakykyä voi tukea.

Autismikirjon lapsille on tyypillistä juuttua aloitettuihin ja totuttuihin toimintamalleihin sekä toiminnan ohjaamisen vaikeudet. Jotta autismikirjon lapsilla olisi mahdollisuus päästä eroon tällaisista piirteistä, tarvitaan toiminnan

ohjaamiseen ja uuden oppimiseen struktuureja. Struktuureilla tarkoitetaan sitä, että tilanteet ja asiat järjestetään niin, että ne ovat toistuvia ja helpommin hahmoteltavia. Usein ne perustuvat myös visuaalisuuteen (Ikonen & Suomi, 1998.) Autismikirjon lapsen opetuksessa on otettava kronologisen iän sijaan ensimmäisenä huomioon hänen kehityksellinen tasonsa (Aarons & Gittens, 2002.) Kerolan (2001) mukaan lapsen opetus tulisikin strukturoida hänen tarpeidensa mukaisesti, sillä lapsen kehityksellinen taso sekä käyttäytymisen piirteet muodostavat aina yksilöllisen kokonaisuuden. Struktuurit poistavat mahdollisia häiritseviä tekijöitä ja antavat näin puitteet uuden oppimiselle. On myös tärkeää, että oppiminen edistää ja tarjoaa sisällöllisiä haasteita. Struktuurien lisäksi selkeää ja ennakoivaa oppimisympäristöä tukevat muun muassa kuvalliset ja kirjalliset ohjeet, säännöt ja sopimukset.

Autismikirjon oppilaita voi kuorimittaa kouluissa moni asia. Suuret ja vaihtuvat opetusryhmät, ennakoimattomat siirtymät, runsaat näköärsykkeet sekä melu tuovat koulunkäyntiin omat haasteensa. Oppimisympäristön tulisi olla aistiystävällinen, eli näköärsykkeiden ja äänien määrää tulisi rajoittaa. Oppimisympäristön tulisi lisäksi huolehtia siitä, että oppilas kokee ympäristön sosiaalisesti turvalliseksi. Osalle se tarkoittaa ohjausta sekä tukea ryhmä- ja parityöskentelyyn tai kaverisuhteisiin. Toisille se tarkoittaa pienessä ryhmässä työskentelyä. Sosiaaliset taidot voivat kuitenkin kehittyä vain olemalla sosiaalisissa tilanteissa ja vuorovaikutuksessa toisten henkilöiden kanssa (Norvapalo, 2021).

2.4 Erityisopetuksen järjestäminen Suomessa

Jokaisella lapsella tulisi olla yhdenvertaiset mahdollisuudet oppia uutta, ja jokaisen tulisi kokea oppimisympäristönsä turvalliseksi ja hyväksi. Suomalainen laadukas opetus ja koulutus perustuvat yhteiskunnalliseen lainsäädäntöön ja ohjeistuksiin sekä toimijoiden korkeakoulutukseen ja pedagogiseen osaamiseen. Erityisopetuksen sijoittuminen peruskoulun yhteyteen tasavertaisena oikeutena hyvään perusopetukseen on ollut kuitenkin hidas prosessi. Kun puhutaan perusopetuksesta, erotetaan yleisopetus sekä erityisopetus usein toisistaan.

Yleisopetus on opetusta, johon osallistuu suurin osa peruskoulun oppilaista. Erityisopetus on puolestaan rakennettu vastaamaan sellaisten oppilaiden tarpeisiin, jotka tarvitsevat lisätukea koulunkäyntiinsä sekä oppimiseen (Kivirauma, 2009.) (Takalan, 2010) mukaan lisätukea voi saada yleisopetuksen puolella, yleisopetuksen ohessa tai erillisissä oppimisympäristöissä. Erityisopetuksen järjestämisestä ja sen tasa-arvoisuudesta on ollut viimeisten vuosikymmenten aikana erilaisia näkemyksiä (Moberg, 2001). Peruskoulussa tasa-arvotavoite onkin pyrkinyt kaventamaan yleisopetuksen sekä erityisopetuksen välistä eroa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014) mukaan opetuksen järjestäjä vastaa siitä, että jokaisella oppilaalla on oikeus saada perusopetusta perusopetuslaissa määritellyn opetussuunnitelman mukaisesti. Perusopetuslakiin (1998/628) on myös kirjattu, että oppilaalla on oikeus tuettuun oppimiseen ja koulunkäyntiin heti, kun tuen tarpeita ilmenee.

Kivirauman (2001) mukaan erityisopetuksella on Suomessa reilu 150-vuotinen historia. Jo 1800-luvulla, jolloin oli voimassa vapaaehtoinen perusopetus, erityisopetusta tarjottiin kuuroille ja sokeille oppilaille. Oppivelvollisuuslaki tuli voimaan vuonna 1921, jolloin kansakoulu laajeni lähes koko ikäluokalle. Lain astuttua voimaan, laajentui erityisopetus tulevana vuosikymmeninä koskemaan esimerkiksi hitaammin kehittyviä oppilaita. 1930-luvun loppupuolella perustettiin ensimmäiset tarkkailuluokat ja niiden tarkoituksena oli olla väliaikaisia sijoituspaikkoja erityisopetuksen oppilaille. Muita sijoitusvaihtoehtoja ei kuitenkaan oikein ollut, joten tarkkailuluokkasijoitukset jäivät yleensä pysyviksi. 1950-luvulla lukio-opetuksen myötä kehittyi osa-aikainen erityisopetus (Kivirauma, 2001 & 2015.) 1960-luvulle tultaessa koulu- ja luokkamutoisen erityisopetuksen lisäksi ei ollut juuri muuta tapaa antaa erityisopetusta. Kivirauman (1995) mukaan 1960-luvulle asti erityisopetuksen historiaa voidaankin kutsua segregatiokaudeksi. Sille oli tyypillistä erityisopetusta tarvitsevien ja yleisopetusta käyvien oppilaiden erottaminen toisistaan.

Suomen koululaitos uudistettiin vuosien 1972–1977 aikana, jolloin peruskoulu-uudistuksen myötä erityisopetusta ryhdyttiin kehittämään. Haluttiin suunnitelmallisempi järjestelmä ja ongelmiin pyrittiin reagoimaan jo ennen kuin niitä ilmeni (Kivirauma, 2015.) Mobergin ja Savolaisen (2015) mukaan

länsimaissa alettiin pohtia 1970-luvulla sitä, miten mahdollisimman moni pystyisi opiskelemaan mahdollisimman paljon yleisopetuksessa. 70-luvulla yksi peruskoulun tavoitteista oli jokaista oppilasta koskeva tasa-arvo opetuksessa, ja tähän pyrittiin osa-aikaisella erityisopetuksella (Takala, 2016). Tämä tavoite loi kuitenkin painetta lähentää yleisopetusta sekä erityisopetusta toisiinsa (Kivirauma, 2015). Uudeksi peruskoulun tukimuodoksi tuli tukiopeus ja tukiopeukseen käytettiin puolet erityisopetukseen tarkoitetuista tunneista. Tällä haluttiin varmistaa, että osa-aikaisella erityisopetuksella pysyi asema perusopetuksessa (Kivirauma, 2015.) Peruskoulu vaikutti yleisilmeeltään yhtenäiseltä, mutta sinne oli kuitenkin muodostumassa kaksoisjärjestelmä (Jahnukainen, 2021). Oppilaita alettiin luokittelemaan erilaisista syistä poikkeaviksi tai normaaleiksi, eli erityisopetuksen tai yleisopetuksen oppilaita (Takala, 2016). Tämä luokittelu tarjosi yksilöllistä tukea, mutta sen nähtiin myös leimaavan oppilaita.

Pohjoismaissa on 1970-luvulta saakka käytetty nimitystä integraatio kuvaamaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteensovittamista. Sillä tarkoitetaan pyrkimystä yhdistää erityisopetus sekä yleisopetus silloin, kun koko ikäluokka käy yhdessä koulua. Integraation lähtökohtina ovat oikeudenmukaisuus yhteiskunnassa, demokraattinen ihmiskäsitys sekä tasa-arvo. Pohjoismaisen ajattelun mukaan integraation perustason muodostaa fyysinen integraatio eli silloin kaikkia oppilaita opetetaan yhdessä. Toiminnallisen integraation tavoitteena on taata toimivat opetusjärjestelyt kaikille ja se onkin onnistuneen integraation edellytys. Sosiaalinen ja psykologinen integraatio tarkoittaa kaikkien osallistujien hyväksymistä, kehittymistä sekä myönteisten suhteiden ylläpitämistä. Todellinen integraatio puolestaan pitää sisällään toimivan opetusjärjestelmän sekä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden (Moberg & Savolainen, 2015.)

Ihatsun & Ruohon (2001) mukaan peruskoulusta haluttiin tehdä kaikkien koulu ja siihen pyrittiin takaamalla yhtäläiset koulutusedellytykset sekä koulutuksellinen tasa-arvo kaikille peruskoulun oppilaille. Tämän myötä osa-aikainen erityisopetus yleistyi. Integraatio eteni Suomessa tasaisesti ja asteittain tasa-arvotavoitteiden kanssa. Peruskoululain (476/1983) uudistus tuli voimaan vuonna 1985 ja tämän lain mukaan lasta ei enää voinut vapauttaa oppivelvollisuudesta edes vammaisuuden perusteella (Jahnukainen, 2021.)

1990-luvulla YK esitti inklusiivisen eli kaikille yhteisen koulun tavoitteita ja tämä aloite rohkaisi valtioita kehittämään omia koulujärjestelmiään inklusiivisuuden suuntaan *Education for all (EFA)* -strategiallaan (Moberg & Savolainen, 2015). UNESCON (1994) asettama Salamancan julistus erityisopetuksen toimintatavoista, periaatteista sekä käytännöistä oli tärkeä yleisohje mahdollisuuksien yhdenvertaistamiselle. Inklusion käsite esiintyi ensimmäistä kertaa Salamancan julistuksessa, ja sillä haluttiin korostaa uutta ajattelutapaa (Saloviita, 2011.) Salamancan julistuksen myötä, vuodesta 1998 alkaen, myös vaikeasti kehitysvammaiset oppilaat kuuluivat opetushallinnon alaisuuteen (Kivirauma, 2004). Inklusion tavoitteena on parantaa syrjäytymisvaarassa olevien osallisuutta ja mahdollisuuksia koulutukseen sekä laajentaa koulutuksen tavoitettavuutta. Inklusiokäsityksen mukaan koulun tulee hyväksyä kaikki lapset riippumatta esimerkiksi heidän sosiaalisesta tai kielellisestä statuksestaan (Takala, 2016.) Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena on siis sosiaalinen osallisuus.

Inklusio on muutosprosessi koulutuspolitiikassa tai koulu yhteisössä. Oppilaan ei pidä olla sopiva koululle, vaan koulun oppilaalle. Inklusion pyrkimyksenä on tehdä opiskelemisesta joustavaa ja mielekästä sekä huomioida kaikki lapset ja kohdella heitä tasavertaisesti (Väyrynen, 2001.) Jotta inklusio toimii, vaatii se rakenteellisia muutoksia koulujärjestelmässä ja lisäksi tarvittavien tuki- ja opetuspalveluiden saatavuutta (Moberg & Savolainen, 2009). Luokkahuoneen organisointi, oppimista tukeva opetus sekä emotionaalinen tuki ovat kolme opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen laatutekijää. Inklusiivisessa kasvatuksessa opettaja onkin keskiössä ja hänellä on halu ja valmiudet tukea oppilasta kokonaisvaltaisesti (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020.)

Integraation ja inklusion käsitteet menevät usein sekaisin puheessa. Tiivistäen voidaan sanoa, että integraatiossa henkilö pääsee mukaan sitten, kun hän on kuntoutunut yhteisön vaatimusten mukaisesti. Inklusiossa kaikki ovat yhdessä alusta saakka. Integraatio on siis mukaan ottamista ja inklusio puolestaan mukaan kuulumista (Saloviita, 2006.) *Education for all* -ajatus on Suomessa inklusioajattelun taustalla. Sen pohjalta pyritään vastaamaan jokaisen oppilaan oppimisen ja opetuksen tarpeisiin, ja tämän ajatuksen pohjalta on kehittynyt myös kolmiportainen tuki (Vitka, 2018.)

2.5 Kolmiportainen tuki

Vuonna 2011 Suomessa astui voimaan laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010). Tähän lakiin kirjattiin aiemman kaksijakoisen eli yleisen ja erityisen tuen väliin kolmas, tehostetun tuen porras sekä käytännöt kolmiportaisen tuen hyödyntämiselle. Lakisääteisesti tuki siis jakautuu kolmiportaisesti; yleiseen, tehostettuun sekä erityiseen tukeen. Oppilas voi saada kerrallaan yhden tason tukitoimia, mutta erilaisten pedagogisten menetelmien avulla tuen tarvetta voidaan arvioida yksilöllisesti sekä monipuolisesti. Tämä perusopetuslaki ei määritä lääketieteellisten diagnoosien vaatimuksia tuen tarpeen mahdollistamiseksi, eikä peruskoulussa tarvitse näyttää erillistä diagnoosia saadakseen tukea oppimiseen tai ylipäätään koulunkäynnin haasteisiin (Sandberg, 2021.) Samanaikaisesti oppilas ei voi kuitenkaan saada tehostettua tai erityistä tukea, vaan silloin oppilaalle tehdään henkilökohtainen oppimissuunnitelma. Jotta oppilas voi päästä erityisen tuen piiriin, kirjataan hänelle HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Kolmiportaisen tuen vahvuus on siinä, kuinka se kiinnittää huomion oppilaan yksilöllisyyteen (Vitka, 2021.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan tuen suunnitelmallisuutta, pitkäkestoisuutta sekä joustavuutta. On tärkeää huomioida tuen tarpeen muutokset tuen kestossa ja voimakkuudessa, kun opetusta ja tukea suunnitellaan. Opetussuunnitelmassa korostuu myös yhteistyö huoltajien kanssa oppilaan tukea suunniteltaessa ja toteutettaessa. Vitkan (2021) mukaan kolmiportaisen tuen vahvuus on lisäksi joustavuudessa, koska ideaalitulanteessa yleisen, tehostetun sekä erityisen tuen oppilailla olisi mahdollisuus opiskella joustavasti samoissa ryhmissä. Tällöin suunnittelussa tulee muistaa oppilasta ja opettajaa tukevat järjestelyt. Tukea ei suunnitella lääketiede vaan pedagogiikka edellä.

Ensimmäinen tapa reagoida oppilaan tuen tarpeeseen on yleinen tuki. Jotta tuen voi aloittaa, ei siihen tarvitse mitään erillisiä tutkimuksia tai päätöksiä, sillä jokaisella on oikeus saada tukea koulunkäyntiinsä heti kun tarvetta ilmenee. POPS (2014) mukaan yleisessä tuessa voidaan hyödyntää erityisopetusta tai oppiaineiden yksilöllistämistä lukuun ottamatta muita perusopetuksen tukimuotoja. Yleinen tuki on ennaltaehkäisevää ja se edellyttää varhaista

puuttumista. Vaikeuksia oppimisessa ja koulunkäynnissä voi ilmetä missä tahansa perusopetuksen vaiheessa, ja näihin ajoissa puuttuminen usein estää ongelmien kasaantumisen. Yleisen tuen toteutuksessa käytettyjä tukimuotoja ovat ennakoiva tukiopeetus, osa-aikainen erityisopetus, tukiopeetus ja eriyttäminen, strukturointi, opetuksen apuvälineet, oppimisympäristön mukauttaminen sekä joustavat opetusjärjestelyt. Jos nämä eivät auta ja toimista huolimatta yleinen tuki ei riitä, siirrytään silloin tehostetun tuen vaiheeseen (Vitka, 2018.)

Tehostettuun tukeen siis siirrytään, kun yleinen tuki ei enää riitä. Ennen siirtymää tehdään kuitenkin pedagoginen arvio. Arviota varten voidaan tehdä kokeita ja käydään keskustelua erityisopettajan kanssa. Myös huoltajat otetaan mukaan keskusteluun. Tehostetun tuen tarkoituksena on ehkäistä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien kasvamista, kasautumista sekä laajenemista ja siksi näihin olisikin puututtava ajoissa. Tehostettua tukea antaa pääasiassa opettaja tai osa-aikaisessa erityisopetuksessa erityisopettaja (Vitka, 2018.) Erityisopetuksen strategian (2007) mukaan tehostetun tuen tukimuotoja ovat esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus, pienryhmäopetus, eriyttäminen, samanaikais-, tiimi- ja tukiopeetus sekä oppilashuollon tehostaminen. Tuen suunnittelun ja seurannan välineenä on oppimissuunnitelma ja siinä kuvataan, miten oppilaan tukitoimia voidaan toteuttaa, jotta opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet täyttyvät. Tätä oppimissuunnitelmaa tulee arvioida säännöllisesti ja sen käyttöä jatketaan niin kauan, kun tuen tarve muuttuu.

Erityinen tuki on ajankohtaista silloin, kun tehostetun tuen tukitoimet eivät ole enää riittäviä. Se on kolmiportaisen mallin ylin ja vahvin tuen porras. Tälle tuen portaalle nousta silloin, kun tehostettu tuki ei ole enää riittävää oppilaan oppimisen, kehityksen ja kasvun edistämiseksi. Erityinen tuki vaatii pedagogisen selvityksen ja sen laatii monialainen työryhmä. Pedagogisessa selvityksessä tuodaan esiin oppilaan vahvuudet ja kehittämiskohteet. Siinä kerrotaan myös aikaisemmat tukitoimet ja arvioidaan, millaista tukea oppilas tarvitsisi jatkossa. Erityinen tuki vaatii siirron erityisopetukseen ja se on hallintopäätös. Päätös on määräaikainen ja sitä arvioidaan säännöllisin väliajoin (Erityisopetuksen strategia 2007, POPS 2014.) Tämän jälkeen oppilaan opetussuunnitelmaksi laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. HOJKS:sta selviää tukea koskevan opetuksen järjestäminen ja tuen antaminen ja se tarkistetaan lukuvuosittain. Erityisessä tuessa käytössä ovat kaikki

perusopetuslain mukaiset tukimuodot. Opetus voidaan järjestää yleisopetuksen ryhmässä tai erityiskoulussa. Opetuksessa otetaan huomioon oppilaan yksilölliset tarpeet (POPS 2014.)

3 METODOLOGINEN VIITEKEHYS

Tässä kappaleessa esitellään tutkimuksen taustaa, tarkoitusta, toteutusta ja sen metodologisia valintoja. Kappaleen tarkoituksena on esitellä alkuperäistä tutkimusta, kartoittaa tämän tutkimuksen taustaa sekä luoda vahva perusta analyysikappaleelle.

3.1 Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymys

Autismikirjon suurimpia haasteita ovat vaikeudet sosiaalisen vuorovaikutuksessa sekä itseilmaisussa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteet tulevat vahvimmin koulu yhteisössä. Autismikirjon lapset osallistuvat luokkahuoneessa vähemmän ja heillä on myös vähemmän vertaiskontakteja. Bottema - Beutel (2017) toteaa artikkelissaan, että autismikirjolla olevat lapset ovat usein heikommassa asemassa, mitä tulee sosiaaliseen kognitioon sekä vuorovaikutukseen. Vaarana on, että vuorovaikutuksesta tulee opeteltua ja automaattista, eikä autismikirjon lapsilla ole mahdollisuutta kertoa omista tunteistaan ja kokemuksistaan muille. Autismikirjon tutkimus on keskittynyt siihen, miten sosiaalisia taitoja voidaan opettaa.

Viime vuosina tutkimus on keskittynyt siihen, miten autismikirjolla olevat ihmiset ilmaisevat itseään, ja siihen, kuinka heitä voidaan rohkaista. Keskustelunanalyttinen lähestymistapa tuottaa uudenlaista tietoa kirjolla olevien henkilöiden vuorovaikutuksen jäsentymisestä. Enaktivistisen teorian nostaessa suosiotaan, tarjoaa se uudenlaisen viitekehyksen autismikirjon tapaan jäsenellä ympäröivää maailmaa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena antaa osansa tähän uuteen tutkimukselliseen suuntaukseen. Perinteinen autismikirjon tutkimus keskittyy siihen, kuinka kirjolla olevat henkilöt kommunikoivat mahdollisimman normatiivisesti. Tässä tutkimuksessa keskustelu on käännetty siihen, millaisia

uniikkeja tapoja autismikirjon lapset tuovat sosiaaliseen kanssakäymiseen?
Kuinka lapset kommunikoivat omia tunteitaan ja kokemuksiaan ryhmätilanteissa?

Tutkimuskysymykseksi muodostui:

- Kuinka osallisuutta tuetaan pienryhmissä oppilaiden ja opettajan toimista?

Tutkimuksella pyritään ymmärtämään autismikirjon lasten sosiaalista kanssakäymistä, sisäistä merkityksen luomista ja sen kertomista ulkopuolisille. Tavoitteena on löytää keinoja, joita lapset käyttävät osallisuuden tukemiseen ja keinoja, joilla he rohkaisevat muita lapsia omien kokemuksiansa sanoittamiseen. Anu Gretchel toteaa väitöskirjassaan, että olennaista osallisuudessa on yksilön oma kokemus. Yksilön on koettava itsensä arvokkaaksi osana suurempaa viitekehystä, kuten osana vertaisryhmää (Kiilakoski 2008, 13.) Tässä tutkimuksessa osallisuuden tukemisella tarkoitetaan niitä käytänteitä, joilla lapset vaikuttavat toisiinsa, ja joilla he vahvistavat yhteenkuuluvuuden sekä kuulluksi tulemisen kokemusta.

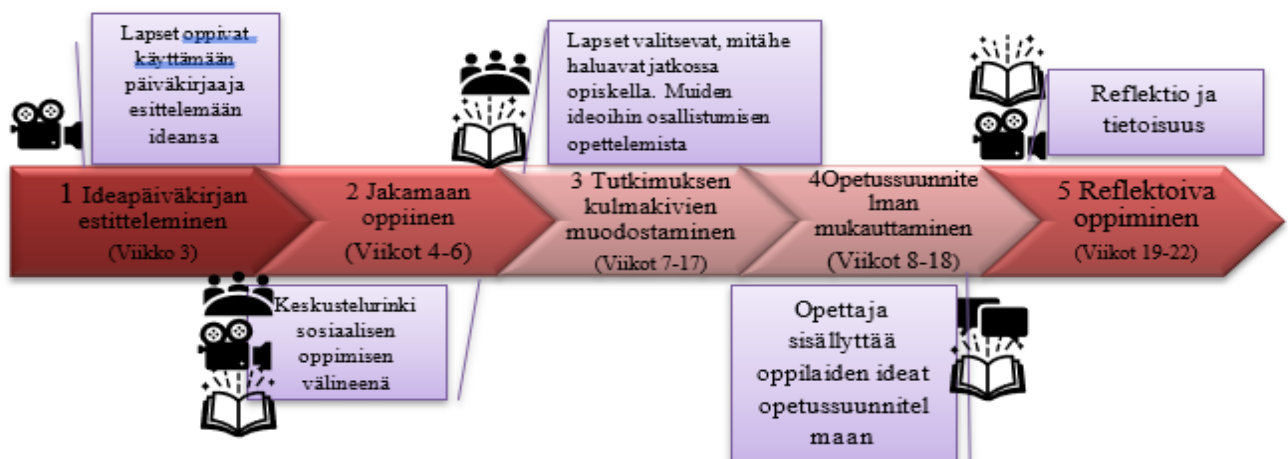
Tutkimuskirjallisuus on keskittynyt autismikirjon lasten sosiaalisen kanssakäymisen puutteisiin sekä niiden korjaamiseen. Tutkimuksessa on kuitenkin tapahtunut huomattava käänne, jolloin pyritäänkin kiinnittämään huomiota autismikirjon sosiaalisen kanssakäymisen ainutlaatuisuuteen sekä mahdollisuuksiin rohkaista lasten omaa toimijuutta. Enaktivismi (*enaction*) on uuden sukupolven kognitiotiede, joka on avannut mahdollisuuksia tutkia sosiaalista kognitiota ja sen rakentumista. Tämän avulla voidaan tutkia ja saada parempi ymmärrys ihmisryhmistä, kuten autismikirjon henkilöistä, joilla on epätyypillinen sosiaalisen kognitio (ks. Bottema – Beutel, 2017; De Jaegher & DiPaolo, 2007; Klin, 2003).

3.1.1 Tutkielman tausta ja osallistujat

Tämä tutkimus pohjautuu suurempaan tutkimukseen nimeltään *Embodiment (inter)subjectivity and construction of children's agency in learning (2021–2023)*. Tutkimuksen on toteuttanut apulaisprofessori Juliene Madureira Ferreira keväällä

2021. Aineistossa käytettiin Luciana Munizin luomaa ideapäiväkirja -metodia lasten reflektion ja sosiaalisen kanssakäymisen tukijana. Tutkimuksen aineiston kerääminen tapahtui kolmessa eri vaiheessa (taulukko 1). Ensimmäisessä vaiheessa kartoitettiin lasten tausta ja koulukokemus. Seuraavassa, tutkimuksen toimeenpanovaiheessa, ideapäiväkirjametodi esiteltiin luokalle ja tutkija tarkkaili luokkaa 20 viikon ajan, opettajan ja oppilaiden työskennellessä ideapäiväkirjan parissa. Arviointivaiheessa, joka oli tutkimuksen viimeinen vaihe, ideapäiväkirjaprosessi arvioitiin, jolloin henkilökunta ja oppilaat saivat kertoa ajatuksiaan ideapäiväkirjasta ja prosessin sujuvuudesta (Ferreira, 2021.)

Taulukko 1. Alkuperäisen tutkimuksen vaiheet (Ferreira, 2021)



Tutkimukseen osallistui yhdeksän suomalaista lasta, jolla yhdellä oli monikulttuurinen tausta. Lapset olivat iältään seitsemästä kymmeneen vuotiaita. Lapset kävivät osa-aikaisesti erityistuen ryhmässä. Koulu sijaitsee pirkanmaalaisessa kunnassa ja yhteensä tässä ryhmässä oli kaksitoista lasta. Jokaisella tutkimukseen osallistuneella oli joko diagnosoitu autismikirjo tai he olivat tutkimuksissa, joiden tarkoituksena oli saada heille ICD – 10 (World Health Organization [WHO], 1992) tai DSM-V (APA, 2013) mukainen diagnoosi autismikirjosta. Kellään tutkimukseen osallistuneella lapsella ei ollut viitteitä alentuneista kognitiivisista kyvyistä, mutta heillä esiintyi suuria puutteita sosiaalisissa taidoissa. He eivät kyenneet ilmaisemaan itseään puhutuissa ja

kirjoitetuissa tilanteissa ja vaativat täten erityistuettua opetusta. Suomalaisessa erityisopetuksessa tuki voidaan antaa materiaalitukena, osa-aikaisuutena erityisluokassa tai yksityisenä erityisopetuksena. Tutkimukseen osallistunut ryhmä oli osa suurempaa koulua, mutta heille oli varattu oma tila. Tutkimusta varten otettiin yhteyttä kahteen eri kouluun, joista toinen hyväksyi tutkimukseen osallistumisen.

3.1.2 Ideapäiväkirja pedagogisena työkaluna

Tutkimuksessa käytetyn ideapäiväkirjakonseptin on luonut professori Luciana Muniz. Ideapäiväkirja perustuu Munizin omassa väitöskirjassaan luomaan subjektiivisuuden teoriaan. Ideapäiväkirjan tavoitteena on tukea lasten omaa toimijuutta heidän jokapäiväisessä elämässään lukemisen ja kirjoittamisen kautta. Ideapäiväkirjakonseptin voidaan katsoa sopivan ihmisryhmille, joilla on haasteita omassa toimijuudessaan sekä sosiaalisessa kanssakäymisessä. Metodien tarkoituksena on rohkaista itseilmaisuun sekä omien ideoiden ja tunteiden sanoittamiseen sekä jakamiseen.

Idepäiväkirjaa voidaan hahmottaa neljän eri tavoitteen kautta. Ensimmäiseksi luodaan turvallinen tila, jossa lapsi voi tutkia maailmaa lukemisen ja kirjoittamisen kautta. Sen jälkeen rakennetaan tila, jossa pedagogia ja lapsen oma maailma kohtaavat merkityksellisellä tavalla. Samalla lapsille tarjotaan mahdollisuuksia ymmärtää lukemista ja kirjoittamista kommunikaation välineenä sekä opetella sen käyttämistä ja ilmaisemista. Neljäs tavoite on auttaa lasta toimijuuteen kasvamisessa (Muniz, 2019.) Ideapäiväkirjan mukaan oma toimijuus kehittyy, kun lapsi pystyy sanoittamaan omia ideoitaan ja esittämään niitä muulle maailmalle ilman, että mikään ulkopuolinen taho puuttuu prosessiin. Ideapäiväkirjan tarkoituksena on yhdistää lasten kokemukset ja tunteet yksilölliseen oppimisprosessiin, ja näin rakentaa lapsen omaa toimijuutta sekä itsetuntemusta (Muniz, 2023; 2019.)

Yhtäältä ideapäiväkirja on metodologinen kehikko sekä toisaalta myös pedagoginen työkalu. Metodologisena kehiikkona koululla sekä opettajalla on mahdollisuus päästä sisään lasten omaan maailmaan, merkityksenantoon sekä tapahtumiin, jotka lapsi kokee tärkeiksi. Pedagogisena välineenä se antaa lapsille mahdollisuuden jakaa omia tunteitaan, ideoitaan sekä kokemuksiaan

vertaisryhmänsä kanssa päiväkirjan avulla. Sen toteuttaminen luokassa on suunniteltu tapahtuvaksi tietyissä vaiheissa, joiden avulla lasten toimijuus ja lapsilähtöinen näkökulma implementoidaan. Nämä viisi eri vaihetta ovat ideapäiväkirjan esittely, jakamaan opettelu, uuden oppimisen rakentaminen, opetussuunnitelman muokkaaminen sekä erilaiset oppimisprojektit (Muniz, 2019.)

Yllä mainitut ideapäiväkirjan vaiheet voidaan jakaa kahteen eri perustoimintoon; jakamispireihin (sharing circles) sekä toimintaan, joka sisällyttää lasten omat ideat opetussuunnitelmaan (grounding the Idea Dairy). Jakamispireiksi kutsutaan hetkiä, jolloin opettaja pyytää lapsia kertomaan omista päiväkirjatuotoksistaan. Piireissä opettaja ohjaa toimintaa, mutta lapset kommentoivat sekä pohtivat kuulemiaan aiheita ja heitä rohkaistaan osallistumaan kaikkeen toimintaan, joita ideapäiväkirjoissa olevat konseptit tuottavat (Muniz, 2015, 2019.)

Ideapäiväkirjatunnit noudattavat aina samaa kaavaa, vaikka ne ovatkin lapsikeskeisiä. Kaavassa opettaja hallitsee yleistä järjestystä ja vuoroja, mutta lapsilla on valta esitellä haluamiaan aiheita sekä osallistua niistä syntyvään vuorovaikutukseen. Tällä rakenteella tuetaan lapsen omaan toimijuutta sekä sosiaalisia taitoja. Ideapäiväkirjan kontekstissa toimijuudella tarkoitetaan sitä, kuinka lapset rakentavat omia päiväkirjojansa tekemällä niihin merkintöjä, esittelemällä niitä muille sekä osallistumalla piirissä ilmenevään toimintaan. Metodia ei ole kehitetty yhtä ihmisryhmää varten, mutta sen avulla on saatu positiivisia kokemuksia autismitietäjien kanssa työskentelystä. Ideapäiväkirjan avulla voidaan tuottaa ihmisten välistä kohtaamista sekä auttaa sen kehittymistä asteittain (Ferreira, 2023; Muniz, 2019; Lima et.al., 2022.)

Tässä tutkimuksessa analyysi keskittyi jakamispireihin ja niissä tapahtuvaan sosiaaliseen kanssakäymiseen. Ennen tutkimuksen aloittamista opettajille pidettiin lyhyt koulutus ideapäiväkirjan toiminnasta sekä sen pedagogisesta implementoinnista. Kuten edellä mainittiin, jakamispireit noudattivat samaa kaavaa; lapset istuivat lattialla ringissä opettajan kanssa ja esittelivät vuorollaan päiväkirjaansa. Opettajan rooli koostui järjestyksen ylläpitämisestä sekä erilaisista kysymyksistä, joiden avulla tuettiin lasten välistä dialogia sekä itseilmaisua. Lapsia rohkaistiin ottamaan toistensa ideapäiväkirjoihin kantaa, kukin omalla tavallaan. Autismitietäjien lasten

kommunikaation haasteista huolimatta sosiaalinen kanssakäyminen voi ilmentyä monella tavalla. Se voi olla verbaalista tai kehollista. Ideapäiväkirjan toimintaperiaatteeseen kuuluu, että kaikkia kommunikaation muotoja rohkaistaan. Menetelmän monikäyttöisyydestä huolimatta tutkimus on keskittynyt kasvatustieteisiin ja sekä autismikirjon tutkimuksen piiriin.

3.2 Enaktivistinen lähestymistapa osallisuuden viitekehyksenä

Enaktivismilla (*enaction*) tarkoitetaan kognitiotieteellistä suuntausta, joka korostaa kognition olevan aktiivinen ja kehollinen. Termille ei ole olemassa virallista suomennosta, mutta suomenkielisissä artikkeleissa termiin viitataan sanalla enaktivismi. Kyseinen termi on käytössä myös tässä tutkimuksessa. Enaktivistinen suuntaus näkee, että kognitio ei ole pelkästään mielen prosessi, vaan siihen kuuluvat myös olennaisina osina kehollinen toiminta sekä vuorovaikutus ympäristön kanssa. Enaktivismi sai alkunsa 1980-luvulla kritiikkinä kognitiotieteen silloiselle suuntaukselle. Ensimmäisen kerran termi esiintyi kirjassa *The Embodied Mind* vuonna 1991 (Telakivi et. al., 2017; Ward et. al., 2017.)

Enaktivistinen lähestymistapa haastaa kartesiolaisen dualismin, joka pitää edelleen pintansa kognitiosta keskusteltaessa. Enaktivistisen teorian mukaan kognitioon ja tulkintaan vaikuttavat yksilön subjektiivisuus, sosiaalinen kanssakäyminen sekä kieli. Ne ovat palasia sille, kuinka mieli ja kognitio toimivat. Ihminen toimii yhtäältä sosiaalisena subjektina, sekä toisaalta sisäisenä tulkitelijana (DiPaolo & DeJaegher, 2022, 242.) Enaktivistinen näkökulma autismikirjon sosiaalisen kanssakäymisen viitekehyksenä korostaa yksilön suhdetta ympäristön kanssa. Yksilö on osallisena kohteeseen, samalla kun hän tulkitsee ja tekee selkoa tilanteesta.

DeJaegher & DiPaolo (2007) toteavat, että enaktivistinen viitekehys rakentaa erilaisen näkökulman tutkimukselle sekä autismikirjolla olevien lasten sosiaalisille suhteille. Se kiinnittää huomion siihen, mikä on yksilöille tärkeää sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja siihen, mitä vuorovaikutuksen sisällä tapahtuu. Sosiaalinen kanssakäyminen on keskeinen elementti osallisuudessa sekä oppimisessa. Enaktivismi tarjoaa analyysiä ohjaavan viitekehyksen, jota vasten lasten vuorovaikutusta ja toimintaa voidaan tarkastella. Yhteinen huomio

sosiaalisessa toiminnassa on osa multimodaalisia toimintoja, joiden kautta merkityksenantoa ja selontekoa voidaan tehdä. Tämä kiinnittää huomion niihin pieniin yksityiskohtiin, joiden avulla lapset kommunikoivat keskenään ja rakentavat yhteistä selontekoa (Goodwin, 2007, 57). Huomion kiinnittyminen autismikirjon sosiaaliseen kognitioon on tuottanut uudenlaista tietoa sosiaalisuudesta sekä tavasta kommunikoida. Käyttäytymismalleja, kuten esimerkiksi ekolaliaa, on ennen pidetty irrallisina sosiaalisesta kontekstista. Nykyään ne ovat osa hienojakoista viestintää sekä osallisuutta ja vuorovaikutusta.

Siinä missä enaktivismi pyrkii selittämään sosiaalista kognitiota ja antamaan sille uuden näkökulman, puhutun kielen tarkoituksena on rakentaa sosiaalista toimintaa. Tutkimuksessa käytetyn keskustelunanalyysin tarkoituksena on tarkastella mikroanalyttisesti, kuinka sosiaalinen toiminta rakentuu. Nämä kaksi tapaa tarkastella sosiaalista toimintaa täydentävät toisiaan tässä tutkimuksessa. Enaktivismi rakentaa ja tulkitsee merkityksellisyyttä sosiaalisessa kontekstissa ja multimodaalisen keskustelunanalyysin avulla ne voidaan löytää vuorovaikutuksen seasta.

3.3 Jaettu huomio ja sosiaalinen kognitio

Enaktivistimi määrittelee kognition olevan selontekoa koetusta ympäristöstä ja sosiaalisista tilanteista. Paradigman mukaan ihminen osallistuu kognitioon ja sen tulkintaan koko kehollaan. Tämä tarkoittaa sitä, että selonteko ja ymmärrys ovat osallisuutta tulkintamme kohteeseen, mutta sen lisäksi myös tilannesidonnaisuutta. DeJaegher (2010) toteaa, että ihminen, joka rakentaa omaa selontekoaan ympärillä olevista tapahtumista on olemukseltaan itsenäinen toimija, jonka selontekoon vaikuttavat yksilön omat tunteet sekä edelliset kokemukset.

Enaktivistinen lähestymistapa korostaa ihmisen ja havaittavan kohteen suhdetta, jossa ihminen osallistuu havaittavaan kohteeseen tulkiten sitä samalla (DeJaegher & DiPaolo, 2007). Bottema-Beutel (2017) kirjoittaa, että vaikka enaktivismi ei ole uusi teoria autismikirjon tutkimuksessa, se on edelleenkin vähäisessä käytössä. Autismikirjon tutkimuksessa merkittäviä enaktivismia

hyödyntäviä tutkijoita ovat muun muassa Klin et.al. (2002, 2003) sekä Hanne DeJaegher & Ezequiel DiPaolo (2007, 2013, 2021, 2022).

Goodwin (2007) kirjoittaa, että vuorovaikutuksessa sekä tila, että keho luovat dynaamisen viitekehysten jaettulle huomiolle, joka kohdistuu havaittavaan kohteeseen. Jaetulla huomiolla tarkoitetaan sitä, että yksilöt keskittyvät yhteiseen, sosiaalisesti jaettuun objektiin, josta niin yksilö kuin muut tilanteeseen osallistuvat tekevät sekä omia, että yhteisiä havaintoja ja tulkintoja (ks. Bottema – Beutel, 2016). Havaittavaan kohteeseen keskittyminen ja vuorovaikutus luovat tilaa yhteiselle selonteolle (*participatory sense-making*). Tällä tarkoitetaan ideaa, jossa yksittäiset ihmiset osallistuvat sosiaaliseen toimintaan tehden sekä yksilöllisesti, että sosiaalisesti selkoa tilanteesta. Sosiaalinen toiminta vaikuttaa yksilön selontekoprosessiin, jonka jälkeen mahdollisuus yhteiselle selonteolle avautuu. Tällöin ihmiset koordinoivat ja muokkaavat omaa selontekoaan sosiaalisen tilanteen mukaan (DeJaegher & DiPaolo, 2007.)

Kuva 1. Kuvassa Tuomo esittelee omaa piirustustaan. Toivo, opettaja, Lotta, Urho, Nooa, Anton sekä Mikko kurkottavat katsomaan kuvan lohikäärmettä ja pohtivat yhdessä millainen kuvan lohikäärme on.



Alla olevassa esimerkissä (esimerkki 1) Urho esittelee omaa ideapäiväkirjaansa. Riveillä 9–14 kaikki tilanteeseen osallistuvat antavat henkilökohtaisen selontekonsa siitä, miten kuvaa ja tilannetta tulkitsevat. Rivillä 15 Urho kertoo infiniteen jatkuvan. Tämän jälkeen rivillä 16 Urhon selonteko tilanteesta lisää opettajan omaa tulkinnallista ymmärrystä tilanteesta. Lausuman alussa opettaja päästää äänen 'aa' merkiten sitä, että hän on saanut uuden ulottuvuuden omaan selontekoonsa. Riveillä 17 ja 19 Toivo päästää kimeän 'ii' -lausuman. Tämä antaa ymmärtää, että Toivo on ymmärtänyt, että infinite jatkuu ikuisesti ja hän ilmaisee tämän kimeällä äänellään. Tämä lyhyt sekvenssi havainnollistaa yhteistä selontekoa, sekä yksilöiden oman selonteon muutosta.

Esimerkki 1. Alla oleva litteraatti havainnollistaa yhteistä selontekoa (participatory-sensemaking) vuorovaikutustilanteessa.

9	Toivo:	Iiiii↑ Enemmän_
10	Urho:	Infinnit, Infinnit,
11	Opettaja:	((Nauraa)) Infinite_ Miten, tarkottaako toi infinite↑
12	Urho:	Joo se infinite ei ikinä lopu_
13	Toivo:	Tää on vaan tämmönen_(...)
14	Opettaja:	Mitäs toi enemmän tarkoittaa_
15	Urho:	Se jatkuu (.) iiii
16	Opettaja:	Aaa se jatkuu ikuisesti_
17	Toivo:	Iiiiiiii
18	Urho:	Niin se o jatkuu ikuisesti siinä ei ole loppuao
19	Toivo:	Ikuisia ikuisia iitä_ Iiiiiiii

3.4 Tutkimuseettiset kysymykset

Tämä tutkimus pyrkii noudattamaan hyvää tutkimuseettistä käytäntöä, kuten tutkimuseettinen neuvottelukunta sen määrittelee (TENK, 2023). Tämä tutkimus perustuu aiemmin kerättyyn aineistoon. Alkuperäisen tutkimuksen tekijä on huolehtinut tarvittavista tutkimusluvista. Tutkimukselle anottiin lupa Tampereen kaupungin arviointilautakunnalta. Tämän jälkeen tarvittavat tutkimusluvut haettiin osallistuvilta koululta, kyseisen luokan opettajilta sekä kaikilta tutkimukseen osallistuvien lasten huoltajilta. Prosessissa kiinnitettiin huomiota siihen, että lapset olivat tietoisia tutkimuksesta sekä heidän halukkuudestaan osallistua tutkimukseen. Ennen datan keräämistä alkuperäisen tutkimuksen tekijä otti osaa luokan toimintaan tutustuakseen oppilaisiin, luokan toimintaan sekä esitelläkseen kuvauslaitteet luokalle. Kaksi luokan oppilaista kieltäytyi osallistumasta

tutkimukseen. Kuvausajat sovittiin niin, että nämä lapset olivat silloin pois luokasta. He kuitenkin osallistuivat muihin aktiviteetteihin, jotta myös he hyötyivät tutkimuksen tuottamista oppimismahdollisuuksista (Ferreira, 2023).

Tässä tutkimuksessa eettisiä näkökulmia on pohdittava tarkkaan, sillä tutkimuksen kohteena ovat ei-neurotyypilliset lapset. Eettiset kysymykset käsittelivät aineiston suojausta ja käsittelyä, lasten identiteetin salaamista sekä tutkimuksessa käytettävää kieltä, jotta se ei vahvistaisi ennakoasenteita, joita ei-neurotyypilliset henkilöt kohtaavat yhteiskunnassa.

Tämän tutkimuksen tekijät allekirjoittivat sopimuksen vaitiolovelvollisuudesta ennen tutkimusaineiston luovutusta. Tutkimusaineistoa säilytettiin jaetussa kansiossa, joka oli suojattu salasanalla. Tutkimusaineiston tueksi luovutettiin taustatietoja tutkittavista, joiden avulla tämän tutkimuksen tekijät saivat syvemmän kuvan aineistosta. Tutkimuksen teon yhteydessä varmistettiin, että lasten identiteetti säilyy salassa. Tutkimuksen kohteille annettiin aliaukset, eli uudet nimet. Tutkimukseen sisällytyissä kuvakaappauksissa osallistujien kasvot ovat sumennettu anonymiteetin varmistamiseksi. Tutkimusaineiston ovat nähneet vain tämän tutkimuksen kirjoittajat sekä ohjaaja, joka on myös alkuperäisen tutkimuksen tekijä. Kaikki tutkimus- sekä tausta-aineisto on säilytetty lukitussa kaapissa niin, että ulkopuolisilla ei ole ollut niihin pääsyä. Tämän tutkimuksen päätyttyä kaikki henkilökohtaisesti säilytetty aineisto tuhoaan asianmukaisella tavalla.

Tutkimusaineistossa analyysin kohteena oli lasten vuorovaikutus ja sen tulkinta. Laadullisessa tutkimuksessa on otettava huomioon monitulkintaisuus sekä se, että tutkija näkee tilanteet usein eri tavalla kuin ne, jotka ovat osallisena vuorovaikutustilanteessa. Tutkija tarkastelee tilannetta ulkopuolisena sekä osana jotain suurempaa kokonaisuutta, teoreettisen linssin läpi. Tutkimuksen läpinäkyvyyden kannalta on tärkeää raportoida löydökset selkeästi ja perustella tehdyt havainnot ja johtopäätökset. Tutkimusta kirjoittaessa on tärkeää välttää negatiivisia ilmaisuja ja toisintoja sosiaalisista ennakkoluuloista. Vaikka tutkimus keskittyy autismikirjon lapsiin, kirjoittaessa on pyritty välttämään sen toistamista ja korostamista tai liiallisesti korostamasta autismin erityispiirteitä.

4 TUTKIMUSAINESTO JA ANALYYSI

Analyysissä käytetty aineisto kerättiin keväällä 2021. Se analysoitiin keskustelunanalyttisellä otteella ja sitä peilattiin kehollisen oppimisen teoriaa vasten. Keskustelunanalyttisellä tutkimusmenetelmällä tarkoitetaan analyttistä metodia, jossa mielenkiinto kohdistuu siihen, kuinka vuorovaikutus rakentuu. Se kehitettiin etnometodologian pohjalta Harold Garfinkelin ja Harvey Sacksin toimesta 1960-luvulla. Suomeen menetelmän toi Auli Hakulinen 1980 -luvulla (ks. Lindholm et. al., 2016). Olennaista keskustelunanalyysissä on se, että vuorovaikutus nähdään järjestäytyneenä toimintana. Keskustelunanalyysi ei keskity pelkästään kielen tutkimiseen, vaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä tekojen rakentumiseen puheen kautta (Liddicoat, 2006, 4; Hakulinen, 1997, 13–14.) Metodina se tarjoaa mikroanalyttisen lähestymistavan vuorovaikutukseen; millaisia lingvistisiä sekä kehollisia toimintoja vuorovaikutukseen liittyy ja mitä ne viestittävät toiselle osapuolelle (Heritage & Atkinson, 1984, 1; Seppänen, 1997).

Tutkielma on aineistolähtöinen sekä induktiivinen, joka on tyypillistä keskustelunanalyysille (Vatanen 2016, 312.) Aineistolähtöisyys on tutkielman kulmakivi ja alkuperäisiin videonauhoitteisiin palattiin jokaisessa tutkielman vaiheessa. Sidnell (2013) toteaa, että keskustelunanalyysi lähtee liikkeelle silloin, kun tutkijat huomaavat tiettyjä säännönmukaisuuksia aineistossa.

Tutkimusaineisto kerättiin videoimalla, ja laadun varmistamiseksi käytettiin kahta eri kameraa. Ideapäiväkirjatunnit pidettiin kahdesti viikossa ja ne olivat kestoltaan 30–60 minuuttia. Yhteensä videonauhoituksia oli kaksitoista kappaletta, joista kaksi olivat samoja ja yksi video ei toiminut. Näin analysoitavia nauhoituksia oli yhdeksän kappaletta, joista kertyi yhteensä 193 minuuttia analysoitavaa aineistoa. Aineistosta löydettiin yhteensä 80 erilaista sekvenssiä, jotka edustivat lasten vuorovaikutusta parhaiten. Näillä sekvensseillä tarkoitetaan

tilanteita, joissa lapset aktiivisesti osallistuivat keskusteluun joko verbaalisesti tai non-verbaalisti samalla selittäen omaa toimintaansa. Nämä sekvenssit jakaantuivat tasaisesti aamupiirien kesken. Videoissa 2, 5 ja 6 esiintyi eniten näitä sekvenssejä, yhteensä 50. Tämä on yli puolet koko aineiston löydöksistä.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa videot katsottiin läpi useamman kerran, jotta kokonaiskuva hahmottui. Tämän jälkeen videot litteroitiin, jotta vuorovaikutuksen yksityiskohdat tulivat huomatuiksi. Tutkimuksen validiteetin varmistamiseksi 20 % litteraateista lähetettiin tarkistettavaksi, litteroinnin oikeellisuuden varmistamiseksi. Tämän jälkeen litteraateista alettiin etsiä lasten välistä vuorovaikutusta ja sen ilmenemistä. Samalla tunnistettiin kohdat, jotka olivat laadukkaita lähemmälle tarkastelulle. Analyysi on tehty multimodaalisella keskustelunanalyttisellä otteella. Multimodaalisella lähestymistavalla tarkoitetaan sitä, että keskusteluanalyysissä otetaan huomioon myös kehollisuus; pään liikkeet, kehon asento sekä kasvojen ilmeet. Multimodaalisella lähestymistavalla vuorovaikutus nähdään kokonaisvaltaisemmin ja ympäristön olosuhteet sekä siihen vastaaminen saavat aiempaa suurempaa huomiota (Mondada 2014, 2016.)

Tutkimuksen analyysin fokus on yksinomaan vuorovaikutuksessa. Kuten Heritage (1988, 128–129) toteaa, vuorovaikutus rakentuu toiminnan selittämisestä ja sen järjestämisestä toimintajaksoiksi. Keskustelunanalyttisessä kontekstissa selitteillä tarkoitetaan lauseita, jotka antavat oikeutuksen sille, kuinka ihmiset rakentavat sosiaalista toimintaansa. Aineistoon palattiin useamman kerran tutkivalla otteella ja litteraateista tunnistettiin kohdat, joissa lapset selittivät omaa toimintaansa sekä kutsuivat muita mukaan. Tämän jälkeen huomio kohdistettiin siihen, kuinka toimintajaksot rakentuivat lasten selitysten ympärille. Yksi keskustelunanalyysin keskeisimmistä ongelmista on, kuinka kytkeä puhutut lauseet sosiaaliseen toimintaan. Kun puhutut lauseet jaetaan erilaisiksi toimintajaksoiksi, eli sekvensseiksi, puheen ja sosiaalisen toiminnan yhteys tulee tunnistettavammaksi (Richards & Schmidt 1983, 127–128.) Keskustelunanalyysin peruskäsitteitä ovat vuorottelu-, preferenssi- ja jälkijäsennys, joiden avulla voidaan tarkastella sosiaalisen vuorovaikutuksen eri muotoja riippuen siitä, missä kohtaa toimintajaksoa ne sijaitsevat. Tässä tutkielmassa keskitytään tarkastelemaan vuorottelujäsennystä sen selkeyden vuoksi. Tutkimuksen huomion kohdistuessa sosiaalisen toiminnan

rakentamiseen, vuorottelujäsennyksen funktiona on osoittaa mikroanalyttiset sosiaaliset konventiot vuorojen vaihtuessa.

4.1 Vierusparit keskustelunanalyysin pohjana

Kaikki sosiaalinen kanssakäyminen perustuu vuorotteluun. Vieruspareilla tarkoitetaan vuorojen välistä yhteyttä sekä erilaisia siirtymäkohtia, jolloin vuoro siirtyy toiselle. Useimmiten vierusparit ovat perättäin olevia lausumia, jotka ovat yhteydessä toisiinsa. Vierusparien avulla vuoro siirtyy puhujalta toiselle. Tainio (2007) huomauttaa Schegloffin & Sacksin (1973) pitävän vieruspareja keskustelunanalyysin keskeisimpinä käsitteinä. Vierusparit voidaan tunnistaa niiden vierekäisyydestä, sekä siitä, että ne siirtävät vuorot toiselle. Vierusparit ovat joukko erilaisia sosiaalisen järjestyksen muotoja, jotka rytmittävät vuorovaikutusta.

Vierusparit koostuvat niin, että niiden muodostama sekvenssi on kahden eri puhujan esittämä ja ne ilmaantuvat vierekäin. Ne koostuvat etujäsenestä sekä jälkijäsenestä, jolloin vuoron siirtyminen tapahtuu. Kaikki etu- ja jälkijäsenet vaativat ennalta määrätyn jälkijäsenen. Yksinkertaisimmillaan vierusparit voivat olla tervehtimistä ja siihen vastaamista (Raevaara 1997; Stivers 2012; Tainio, 2007.) Vierusparit voidaan jakaa etu- ja jälkijäseneksi niin, että vierusparin ensimmäinen osa toimii etujäsenenä, joka määrittää jälkijäsenen sekä vastauksen laadun (Richards & Schmidt 1983, 127–128).

Raevaara (1997) toteaa Sacksiin & Schegloffiin (1973) viitaten, että aiemmin mainitut viisi vierusparin peruspiirrettä ei aina toteudu. Tämä kävi ilmi aineistossa, jossa oli huomattava määrä kehollista viestintää sekä vastaamattomuutta. Vieruspareja tunnistaessa videoihin palattiin ja niitä käytettiin analyysin oikeellisuuden varmistamiseksi sekä havaintojen tukemiseksi. Vieruspareiksi laskettiin kaikki sellaiset kahden vuoron kokonaisuudet, joissa oli joko sanallinen tai sanaton vastine.

Vierusparirakennetta voidaan laajentaa niin, että se koskee myös edellä tai jäljessä tulevia lausumia. Vierusparit voivat laajentua joko edestä (pre-expansion), sisältä (insertion-expansion) tai lausuman jäljestä (post-expansion). Edestä laajentuvat vierusparit yleensä kartoittavat keskusteltavaa aihetta ja asettavat raamit tulevalle vuorovaikutukselle. Sisältä laajentuva vieruspari

saattaa sisältää tarkentavia tietoja etujäsentä kohtaan, tai aloittaa kokonaan uuden jakson sekvenssin sisällä, jolloin etujäseneen liittyvä vieruspari jää pois. Viimeisenä lausumassa tuleva vieruspari laajentaa edellistä vierusparia, jolloin etujäseneen esittäjä arvioi lausuttua jälkijäsentä (Raevaara, 1997; Schegloff, 1968.) Tutkittavassa aineistossa esiintyi huomattava määrä vierusparien erilaisia laajennusosia, sillä tutkittavat lapset puhuivat vapaasti ja usein päällekkäin. Lapset usein hyppivät aiheesta toiseen ja pohtivat ääneen omia kokemuksiaan yhteisen työskentelyn aikana.

Analysoidussa aineistossa on huomattava määrä sanatonta viestintää ja kaikkiin vieruspareihin ei vastattu sanallisessa muodossa. Tämän takia analyysissä on otettu huomioon multimodaalisuus analyysin syventämiseksi ja ymmärryksen parantamiseksi. Tsui (1989, 547) toteaaakin Goffmanin (1976) huomauttaneen, että sanatonta viestintää ei voida jättää pois vieruspareja tarkastellessa. Moneen sosiaaliseen toimintaan voi olla olemassa sanaton vastine, joka selittää vastapuolen toimintaa. Kaikki sellaiset kokonaisuudet jätettiin pois, jossa jälkijäsentä ei pystytty yhdistämään etujäseneen niin, että vuoroista muodostuu selvä vieruspari. Tämä koski niin sanallisia kuin sanattomiakin jälkijäseniä.

Esimerkki 2. Esimerkki aineistossa esiintyvistä vieruspareista.

3	Opettaja: Lisko, Mikäs lisko <se on> _
4	Tuomo: Liza,_ ((Tuomo katsoo opettajaan ja hymyilee))
5	Opettaja: Liza_ Kerrotko muille et kuka Liza on_
6	Tuomo: Se on lisko_ °Mun_°

Tämän jälkeen analyysissä keskityttiin aineistosta valittuihin 80 sekvenssiin. Sekvenssien tunnistaminen on keskusteluanalyysin kannalta välttämätöntä, koska keskusteluanalyysi rakentuu sosiaalisen toiminnan vuorottelulle, eli sekvensseiksi. Sekvenssit ohjaavat analyysiä johdonmukaisemmaksi (Lester &

O'Reilly 2019, 8–9.) Analysoitavat sekvenssit koostuivat lasten päiväkirja-aiheista, joiden ympärille yhteistoiminta rakentui. Sekvenssit tunnistettiin, jotta niiden sisällä olevat vierusparit voitiin analysoida.

Kuten Raevara (1997) kirjoittaa, vieruspareja analysoidessa huomio kiinnittyy ensimmäisenä vierusparirakenteen kokonaisvaltaisempaan havainnoimiseen, jonka jälkeen aineistosta nousee esiin useampia säännöllisiä sosiaalisen toiminnan muotoja. Aineistoa analysoidessa pystyttiin tunnistamaan sekvenssejä, joissa toistui samankaltaiset vierusparit. Kyseisistä sekvensseistä tunnistettiin ensin etujäsenet, jonka jälkeen jälkijäsenen tunnistaminen oli analyysin kannalta mahdollista. Tästä esimerkkinä kysymys ja vastaus - vieruspari, joka toimi opettajan ja oppilaan välisenä tuen keinona sekä toiminnan selittämisen instrumenttina. Aineistosta esiin nousseet vierusparit tuottivat erilaisia osallisuuden tukemisen tapoja päiväkirjatuntien aikana. Eri vierusparit esiintyivät eri kohdissa vuorovaikutussekvenssien aikana.

Havaitut vierusparit värikoodattiin niiden tunnistamisen helpottamiseksi, sekä kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Vieruspareja laskettiin yhteensä 150 kappaletta. Näistä tunnistettiin neljä erilaista vierusparityyppiä. Raevara (1997) huomauttaa, että keskusteluanalyysissä kategoriat pyritään muodostamaan niin, että kategoriat edustavat sitä, minkä keskustelijat kokevat relevantiksi asiaksi. Vaikka kaikki lauseet eivät olisi keskustelun kannalta merkityksellisiä tai edes ymmärrettäviä, viimekädessä niiden merkitys muotoutuu keskustelun laajemmassa kontekstissa; millaisia merkityksiä keskustelijat itse antavat lausumille. Tässä tutkimuksessa esitettävät kategoriat pyrittiin muodostamaan edellä mainittua ohjetta kunnioittaen. Pyrkimyksenä oli muodostaa lasten yhteisen toiminnan kannalta merkitykselliset kategoriat, jotka edustavat osallisuuden tukemisen prosessia sekä sen erilaisia nyansseja.

Vierusparin rakenne on klassisesti kaksijakoinen, jossa etujäsen tuottaa jälkijäsenen. Goffman (1971) kuitenkin toteaa, että keskustelut harvoin muotoutuvat symmetrisellä tavalla. Kaksijakoinen vieruspari saattaa saada kolmannen lausuman päättämään sekvenssin. Kolmijakoinen vierusparirakenne on yleistä koulumaailmassa, jossa se voidaan yhdistää opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Tässä rakenteessa opettaja avaa keskustelun, oppilas vastaa ja tämän jälkeen opettaja reagoi vastaukseen (Tainio 2007, 40).

Analyysissä huomattiin opettajan käyttävän runsaasti kysymys-vastaus-vierusparia ja osa näistä vieruspareista voidaan tulkita kolmiosaiseksi.

4.2 Litteroinnin merkitys keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa

Tämän tutkimuksen litterointi tehtiin käyttäen Gail Jeffersonin kehittämää litterointimenetelmää. Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa aineiston litteroinnilla on analyysin kannalta keskeinen merkitys. Litteraatin tarkoituksena on osoittaa, mitä on sanottu ja kuinka se on sanottu (Hepburn & Bolden, 2013; Seppänen, 1997). Tutkimuksessa käytetty litteraatti pyrittiin tekemään mahdollisimman neutraaliksi ja taustaoletuksista vapaaksi.

Jeffersonin kehittämä litterointitapa oli urauurtava ja sitä käytetään edelleen, huolimatta tutkimusalan kehityksestä. Tämä litterointikäytännö antaa mahdollisuuden tarkkojen yksityiskohtien esittämiseen. Litterointitavan pyrkimyksenä on tuoda esiin sekä verbaalinen, että multimodaalinen osa aineistosta. Samalla se mahdollistaa oleellisten löydösten havainnoimisen litteraatista. Litterointi nähdään tärkeänä osana aktiivista analyysiprosessia (Harjunpää & Mondada, 2019; Lester & O'Reilly, 2019.) Jeffersonilaisen litterointimenetelmän etuihin kuuluu kehollisuus, joka on multimodaalisessa lähestymistavassa tärkein (Park & Hepburn, 2022).

Multimodaalisessa keskustelunanalyysissä kieli ei ole pelkkä tarkastelun kohde. Huomio kohdistuu sosiaaliseen kanssakäymiseen, ihmisten välisiin tekoihin sekä siihen, kuinka ne muotoutuvat ja kuinka niitä tulkitaan. Multimodaalisuuden tarkoituksena on kattaa kielen lisäksi kaikki muut ei-verbaaliset kommunikaation muodot, kuten katseen, eleet ja ilmeet (Heath & Luff, 2013, 283; Mondada, 2014, 138.)

Tätä tutkimusta varten aineistosta valittiin tutkimustuloksia parhaiten kuvaavat esimerkit, joista tehtiin keskustelunanalyttiset transkriptiot Innumbers -ohjelman avulla. Transkriptiot pyrittiin esittämään mahdollisimman selkeässä muodossa, jotta aineistolähtöisyys korostuu. Tämän tutkimuksen litteraateissa multimodaalisuuden avulla esitettiin liikkeen suunta ja sanaton viestintä. Tähän kuuluivat muun muassa eleet, ilmeet, puhujan rintamasuunta, käsien liikkeet

sekä objektien osoittaminen. Siinä missä puhetta voidaan kuvata tarkasti, multimodaalista litteraattia tehtäessä on valikoitava, mitä litteraatissa esitetään. Tutkimukseen pyrittiin valikoimaan ne multimodaalisen viestinnän osat, jotka ovat olennaisia aiheen ja vuorovaikutuksen kannalta (Harjunpää & Mondada, 2019.) Videotallenteista otettiin kuvakaappauksia aineiston multimodaalisuuden korostamiseksi ja tulosten tukemiseksi.

Tutkimuksessa käytetystä 80 eri sekvenssistä löydettiin yhteensä 150 erilaista vierusparia. Vierusparit jaoteltiin neljäksi vierusparikategoriaksi. Nämä neljä eri kategoriaa edustivat niitä sosiaalisia käytänteitä, jotka selittivät osallisuuden tukemista ideapäiväkirjatuntien aikana. Nämä vierusparit olivat: kysymys ja vastaus, ilmaisu ja kannanotto, kutsu ja vastine sekä reflektio ja tulkinta. Keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa vierusparit muodostavat sosiaalisen toiminnan selkärangan. Näin ollen on luonnollista, että tulokset esitetään muodossa, jossa ne edustavat vieruspareja. On silti otettava huomioon, että sosiaalinen toiminta on inhimillistä, ja täten paljon runsaampaa muodoltaan kuin pelkästään vuorottelua. Kategorioita muodostettaessa kiinnitettiin huomiota myös toiminnan prosessinomaiseen luonteeseen. Kategoriat järjestettiin niin, että ne esittävät tulokset mahdollisimman laajasti ja luonnollisesti. Löydökset painottuivat lasten keskinäiseen kanssakäymiseen, mutta opettajan roolia lasten sosiaalisen kanssakäymisen tukena ei voi ohittaa.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tuloksia. Pyrkimyksenä on esittää analyyttisesti ja johdonmukaisesti sitä, kuinka osallisuutta tuetaan autismikirjon lasten keskuudessa. Tarkoituksena on näyttää, kuinka osallisuuden tuen muodot rakentuvat sosiaalisessa toiminnassa, saaden monenlaisia kehollisia muotoja. Lasten vapaa-ajan tekeminen on olennainen osa päiväkirjoja. Suurin osa päiväkirjojen ideoista kumpuaa lasten vapaa-ajan toiminnoista, esimerkiksi peleistä ja leikeistä. Lasten keskuudessa on paljon samoja jaettuja kokemuksia koskien esimerkiksi nykyajan suosittuja leluja.

Tulokset ovat jaoteltu ensin vierusparien kautta rakentuneisiin kategorioihin ja myöhemmin tuloksia pohditaan myös sanallisen ja sanattoman viestinnän näkökulmasta. Kysymys ja vastaus- sekä kutsu ja vastine -vierusparit toimivat vuorovaikutusta avaavina lausumina, joita käyttivät niin opettaja kuin oppilaat. Kannanotto ja vastine -vierusparit tuottivat keskustelua ylläpitävää toimintaa, jonka aikana oppilaat jakoivat omia kokemuksiaan sekä ottivat kantaa keskusteltaviin aiheisiin. Reflektio ja tulkinta -vierusparit olivat vieruspareista vaikeimmin havaittavissa. Kyseisiä lausumia käyttivät sekä oppilaat, että opettaja, kun päiväkirjoissa esiintyvistä aiheista keskusteltiin ja kun niiden merkitystä pohdittiin. Kyseiseen jaotteluun päädyttiin kahdesta eri syystä. Ensimmäiseksi, nämä vierusparikategoriat kuvaavat niitä vuorovaikutuksen prosesseja, joita ryhmässä tapahtui ideapäiväkirjatuntien aikana. Toiseksi kategorioiden tarkoituksena on ilmentää vuorovaikutuksen prosessimaisuutta; keskustelu avataan erilaisilla ilmaisuilla.

Taulukko 2. Vierusparien esiintyvyys aineistossa

Kysymys - Vastaus	87
Ilmaisu - Kannanotto	32
Kutsu - Vastine	14
Reflektio - Tulkinta	22
Yhteensä:	150

5.1 Kysymys – vastaus -vieruspari avaa sosiaalista toimintaa

Suurimmaksi kategoriaksi muodostui kysymys – vastaus -vieruspari. Näitä vieruspareja oli 87, eli yli puolet analysoitavasta aineistosta. Tässä kappaleessa esitellään kaksi erilaista esimerkkiä. Esimerkki yksi on yksinkertainen litteraatti Tuomon ja opettajan välisestä kanssakäymisestä, jossa tarkoituksena on avata keskustelua ja saada lisätietoa liskopiirustuksesta. Esimerkissä tulee myös ilmi se, kuinka arkipäiväistä ja yksinkertaista osallisuuden tukeminen voi olla. Litteraatista huomaa, kuinka Tuomon toiminta lähtee opettajan kehotuksesta suuntautumaan kohti muita lapsia. Keskusteluun liittyy myös Urho ja Toivo omilla kommentteillaan, ja he vahvistavat ja tukevat Toivon piirustusta sekä havaintoja. Toinen esimerkki on dynamiikaltaan monipuolisempi, kun lasten mielenkiinto herää toisen harrastuksesta.

Kysymyslauseiden tarkoituksena oli yhtäältä herättää keskustelua ja kiinnostusta ja toisaalta varmistaa ja vahvistaa lasten tulkintoja toisen päiväkirjasta sekä saada lisätietoa käsiteltävästä aiheesta. Kysymyssanalla

alkavien hakukysymyslauseiden avulla voidaan muodostaa lauseita, joiden kautta saadaan sekä vahvistavaa, että tulkittavaa tietoa. Hakukysymyksiin voidaan myös vastata yksinkertaisella lauseella (Hakulinen, 2016.) Seuraavaksi esitettävässä litteraatissa opettaja ja Tuomo keskustelevat keskenään yksinkertaisella kysymys – vastaus -periaatteella. Keskustelun tavoitteena on rohkaista Tuomoa kertomaan omasta piirustuksestaan lisää.

Litteraatissa on havaittavissa yksinkertainen ja selkeä rakenne, jossa opettaja ja Tuomo vuorottelevat. Kyseessä on klassinen kysymys -vastaus -jäsenitys, johon Tuomo vastaa hyvin yksinkertaisesti. Litteraatti on otettu ensimmäisestä ideapäiväkirjatunnista ja on havaittavissa, ettei Tuomo tuo vielä omia ideoitaan laajemmin esille. Myöhemmin aineistoa tarkastellessa voidaan huomata, että lapset alkavat selittää omaa toimintaansa syvällisemmin muille.

Litteraatti 1. Opettaja ja Tuomo keskustelevat liskosta

1	Opettaja:	((Tuomo pitää vihkoaan sylissään ja samalla näyttää piirustustaan muille. Opettaja osoittaa sitä piirustusta, jota juuri käsitellään)) ○Mikä toi on○_ ((Opettaja osoittaa Tuomon työtä sormellaan))
2	Tuomo:	○○Lisko○○
3	Opettaja:	Lisko, Mikäs lisko <se on>_
4	Tuomo:	Liza,_ ((Tuomo katsoo opettajaan ja hymyilee))
5	Opettaja:	Liza_ Kerrotko muille et kuka Liza on_
6	Tuomo:	Se on lisko_ °Mun_°
7	Urho:	[Onko se sinun] _
8	Tuomo:	Joo_
9	Toivo:	Lizalla pitäis olla hymy kun (.) gegot aina hymyilee_
10	Opettaja:	Mutta Liza on sun lemmikkilisko_
11	Toivo:	[Ne ei ikinä lopeta hymyileminen]_

Litteraattia voidaan tarkastella enaktivistisesta näkökulmasta. Selonteko omasta toiminnastaan itselle ja muille on sosiaalista kognitiota ja Tuomo jakaa omaa toimintaansa muille (DeJaegher, 2010.) Aineistosta oli havaittavissa se, että lapset kehittyivät oman toimintansa sanoittamisessa ideapäiväkirjatuntien edetessä. Vuorottelun tarkoituksena on esittää, kuinka osallisuutta voidaan

yksinkertaisimmillaan tukea. Opettaja kysyy ja oppilas vastaa. Yllä esitetystä litteraatista ja alapuolella olevista kuvista on nähtävillä, kuinka osallisuuden tukeminen vaikuttaa välittömästi lapsiin, kommunikaatioon ja toiminnan suuntaan.

Riveillä 1–4 Tuomon toiminta ja selonteko on suunnattu niin, että Tuomo pitelee vihkoaan sylissään itseensä päin ja opettaja osoittaa sormellaan kyseistä piirustusta. Dialogi on suunnattu niin, että opettaja kysyy piirustuksesta riveillä 1, 3 ja 5. Tuomo vastaa lyhyesti, vain yhdellä lauseella ja huomio on kiinnittynyt opettajaan riveillä 2, 4 ja 6. Rivillä 4, Tuomo katsoo opettajaan vastatessaan, että liskon nimi on Liza. Opettaja kehottaa rivillä viisi Tuomoa kertomaan myös muille liskosta. Tällöin toiminta alkaa suuntautua kohti muuta lapsia. Rivillä 7 Urho kysyy, onko lisko Tuomon ja rivillä 9 Toivo kommentoi, että gekot hymyilevät aina. Opettajan kehotuksen jälkeen Tuomon toiminta pääasiallisesti suuntautuu kohti muita lapsia, eikä hän kiinnitä enää huomiota opettajaan. Seuraavaksi esitettävissä kuvaparissa on nähtävillä, kuinka Tuomo ensin suuntaa toimintansa kohti opettajaa ja katseellaan vahvistaa sosiaalista kontaktia (Kuva 2). Kuvassa 3 on nähtävillä, kuinka Tuomo keskittyy keskustelemaan Urhon kanssa, myös muut lapset ovat keskittyneet kuuntelemaan Tuomon selontekoa.

Kuva 2. Tuomon toiminnan suunta on kohti opettajaa



Kuva 3. Tuomon toiminnan suunta on kohti muita lapsia



Toisessa litteraatissa toiminnan tasot ovat monimutkaisempia ja syvällisempiä. Litteraatti alkaa samalla tavalla kuin yllä esitellyssä esimerkissä. Opettaja avaa toimintaa kysellen Mikolta erilaisia kysymyksiä ja muut lapset tulevat mukaan toimintaan myöhemmin litteraatissa.

Litteraatti 2. Ryhmäkeskustelu brasilialaisesta jujutsusta

1	Opettaja:	Ootkohan sä, oppinut siellä brassi jujutsussa ↓ erilaisia (.) otekniikoita○
2	Toivo:	Mitä, Missä jujutsussa ↑
3	Mikko:	Brassi ↑ jujutsussa_ ((Mikon ja Toivon katseet kohtaavat))
4	Toivo:	Mikä? se on
5	Urho:	Mikä? se on (.) Mitä se tarkoittaa_
6	Opettaja:	Osaatko sä Mikko kertoo mitä se jujutsu on_
7	Mikko:	Se on sellanen painitreeni. ((Hypistelee vihkoa kädessään ja katsahtaa opettajaan))
8	Opettaja:	Painitreeniä_ Sä harrastat sitä_
9	Mikko:	Siellä on vielä valmentajia_

Litteraatissa Mikko esittelee ideapäiväkirjaansa. Mikko istuu vastapäätä opettajaa ja hypistelee päiväkirjavihkooan. Rivillä 1 opettaja kysyy, onko Mikko oppinut siellä brassijujutsussa erilaisia tekniikoita. Mikon vieressä istuva Urho suuntaa katseensa opettajaan ja kysyy, missä jujutsussa. Ruusuvuori (2016, 48) toteaa katseen olevan tärkeä osa ihmisten välistä kommunikointia, ja katseen suuntaamisella voidaan viestittää halukkuudesta sosiaaliseen kontaktiin ja samalla arvioida muiden halua ottaa kontaktia meihin itseemme. Rivillä 3 Urhon ja Mikon katseet kohtaavat. Tässä kontekstissa katseen kohotus ja kohtaaminen viittaavat haluun tietää lisää aiheesta. Riveillä 4 ja 5 Urho ja Toivo toistavat yhteen ääneen kysymyksen. Opettaja kehottaa Mikkoa kertomaan tarkemmin brassijujutsusta.

Tämän jälkeen Mikko kertoo jujutsusta lisää ja muut lapset kuuntelevat kiinnostuneina. Huomattavaa litteraatissa on se, että lasten oma subjektiivisuus ja mielenkiinnon kohteet tulevat esiin. Toivo ja Urho haluavat omatoimisesti ja innostuneesti kuulla lisää. Sekä Toivon, että Urhon intonaatio nousee voimakkaasti riveillä 4 ja 5. Tämä viittaa siihen, että pojat ovat kiinnostuneita aiheesta ja haluavat kuulla lisää. Opettaja auttaa omalla lisäkommenteillaan Mikkoa miettimään brasilialaista jujutsua.

Kuva 4. Kuvassa Mikolla ja Toivolla on katsekontakti. Toivo ihmettelee, että mitä on brasilialainen jujutsu



Tarkastelemalla kysymyksiä ja vastauksia, pystytään tarkastelemaan keskustelun sekventiaalista jäsenystä, sekä sitä, mitä kyseiset vierusparit merkitsevät vuorovaikutuksen kannalta (Adams, 1981). Kysymysten ja vastausten avulla lapset tutkivat toistensa päiväkirjojen aiheita, herättivät mielenkiintoa ja rohkaisivat vuorossa olevaa päiväkirjan esittelijää syvällisempään reflektioon omasta aiheestaan. Kysymykset ilmensivät myös kysyjien omaa kiinnostusta käsiteltävään aiheeseen, kuten litteraatissa 2, jossa lapset keskustelevat brasilialaisesta jujutsusta.

5.2 Ilmaisu ja kannanotto - luokassa voi kertoa mielipiteensä

Ilmaisu ja kannanotto -vierusparit edustavat lasten sosiaalista kanssakäymistä, jossa lapset ilmaisevat vapaasti omat kokemuksensa, mielipiteensä ja näkemyksensä käsiteltävissä olevista ideapäiväkirjan aiheista. Yhteensä näitä vieruspareja oli 32. Erilaisia kannanottoja sisältävien vierusparien oli tarkoitus avata toimintaa sekä herättää reaktioita muissa lapsissa. Vierusparit olivat sisällöltään erilaisia, ja niiden tarkoituksena oli joko ihmetellä, arvostella, todeta tai kehua riippuen tilanteen asettamasta kontekstista. Tässä luvussa esitellään kaksi erilaista esimerkkiä, joissa sosiaalinen tilanne rakentuu tämän kaltaisten vierusparien ympärille.

Litteraatti 3. Urho, Toivo ja Mikko keskittyvät Nooan piirustukseen

1	Nooa:	((Nooa pitää vihkoa käsissään ja esittelee sitä osalle ryhmää)) Tämä on aurinko ja tämä on kuu::
2	Opettaja:	(.)Hei näytäppä silleen, et kaikki näkee_ ((Nooa esittelee vihkoa koko ryhmälle))
3	Urho:	Nooa, minulla on yksi juttu_
4	Nooa:	::No
5	Opettaja:	No, (Urho)
6	Urho:	No se aurinko on vähän semmonen(.) No se~ aurinko on vähän semmonen keltasta, oranssia ja punaista_
7	Toivo:	?Ja lisää oranssia
8	Mikko:	Ja minä olen (sitten)
9	Nooa:	Täh::ti ((Nooa pitää vihkoa kädessään ja esittelee sitä koko ryhmälle)) Tämä on tähti_ ja tämä, on planeetta_
10	Opettaja:	↑Hienoja

Litteraatissa on huomattavaa se, että Nooa esittelee vihkoaan omatoimisesti. Tämän jälkeen opettaja ei niinkään reagoi Nooan sanoihin, vaan pyrkii varmistamaan, että kaikki näkevät Nooan vihon. Rivillä 3 Urho sanoo Nooalle, että hänellä olisi yksi juttu. Heti tämän jälkeen Nooa reagoi Urhon pyyntöön. Urho ei kuule Nooan vastausta, mutta odottaa, kunnes opettaja kehottaa kertomaan. Tämän jälkeen Urho kertoo auringossa olevan sekä punaista, että oranssia. Nooa ei sano mitään, mutta kääntää vihkonsa uudestaan kohti Urhoa. Vihkon kääntäminen voidaan tulkita Urhon lauseen vieruspariksi; se sopii tapahtumaan ja on suora vaste Urhon sanoille, vaikka verbaalista kommunikaatioita ei ole. Riveillä 7 ja 8 Toivo sekä Mikko tulevat mukaan keskusteluun, jonka jälkeen Nooa siirtyy jo uuteen kuvaan vihossaan.

Pickard & Ingersoll (2014) toteavat, että aktiivisesti jaetussa huomiossa ja osallisuudessa huomion kohteena olevaa objektia osoitetaan ja näytetään. Alla esitetyssä kuvasta käy ilmi, että kaikki lapset keskittyvät jaettuun objektiin mutta Nooa ja Urho ovat aktiivisimmat. Yllä esitetyssä sekvenssissä Nooa osallistuu

aktiivisesti jaetun huomion rakentamiseen; hän näyttää vihkonsa oma-aloitteisesti muille lapsille, osoittaa sitä sormellaan ja kääntää vihon rintamasuuntaa opettajan kehotuksesta. Urhon rintamasuunta on kääntynyt Nooaa päin, mutta hän ei osallistu kehollisesti, vaan verbaalisesti jakamalla oman mielipiteensä.

Kuva 5. Nooa kääntää vihkoaan kaikille ryhmäläisillä nähtäväksi



Seuraavassa esimerkissä tavoitteena on näyttää, että kaikki osallisuuden tuki ei ole merkitykseltään positiivista, vaan sen tarkoituksena on myös haastaa toisen kertomaan. Esimerkkilitteraatissa Toivo kommentoi Lotan työtä. Toivo toteaa, että Lotan piirtämällä kilpikonnalla on kahdeksan jalkaa, eikä neljä. Toivo sanoo, että piirustus ei vastaa tosielämää. Mielikuvituksen puute ja reaali maailman jäljentäminen taideaineissa on tyypillistä autismin kirjon lapsille (ks. Quirici, 2015). Litteraatti alkaa siitä, että kaikki lapset istuvat ringissä. Lotta katsoo kohti vihkoaan, jota opettaja pitelee sylissään. Opettaja kysyy, mitä kilpikonnalla on päällä. Lotta vastaa, että ne ovat jalat ja katsoo kohti vihkoaan. Opettaja toistaa Lotan

vastauksen ja kysyy vielä, että mitä ne ovat. Rivillä 4 Lotta vastaa niiden olevan jalat ja opettaja vahvistaa Lotan vastauksen.

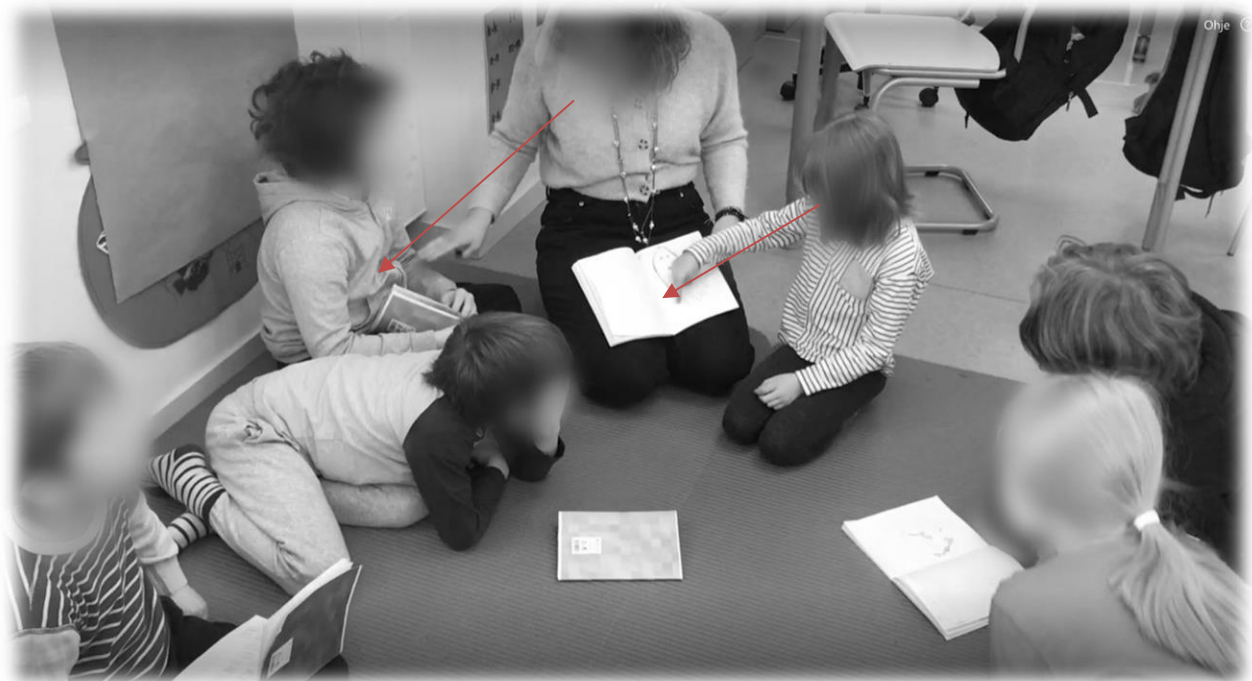
Tämän jälkeen Toivo toteaa rivillä 5 kilpikonnilla olevan vain neljä jalkaa. Litteraatista käy selväksi Toivon intonaation nousevan voimakkaasti lauseen alussa, joka merkitsee kysyvää äänensävyä. Opettaja ei kiinnitä huomiota Toivon kommenttiin ja keskittyy Lottaan. Hän kuitenkin koskettaa Toivoa jalkaan viestittäen rauhoittumaan. Opettaja kysyy Lotalta, onko hänen kilpikonnallaan kahdeksan jalkaa. Lotta laskee kaikki jalat ääneen ja osoittaa sormella vihkoaan. Toivo huomauttaa vielä jotain rivillä 9, mutta opettaja keskeyttää hänet todeten, että jokainen saa tehdä semmoisen kuin haluaa. Opettaja jälleen koskettaa Toivon jalkaa. Lopuksi hän vielä kehuu Lotan piirustusta.

Litteraatti 4. Toivo ihmettelee, miksi Lotan piirustuksen kilpikonnalla on kahdeksan jalkaa

1	Opettaja:	((Opettaja pitää vihkoa ja osoittaa Lotan piirustusta)) ↑Mitäs nää muuten tässä kilpikonnalla on_
2	Lotta:	(.)Jalat
3	Opettaja:	Ne on sen jalat, Mitkäs noi on_
4	Lotta:	↑Jalat
5	Opettaja:	Okei_
6	Toivo:	Kilpikonnilla? on vaan neljä jalkaa_
7	Opettaja:	Onko sillä kahdeksan jalkaa_
8	Lotta:	(.)Yksi, kaksi, kolme, neljä, viisi, kuusi, seitsemän, kahdeksan_ ((Lotta osoittaa sormella vihkoa ja laskee kahdeksaan))
9	Toivo:	↑Niille pitäis aina (ostaa)
10	Opettaja:	Toivo↑ ((Opettaja silittää Toivon jalkaa)) Saa jokainen tehdä semmosen kuin haluaa_ Hyvä↑

Kaikki osallisuuden tukemisen prosessit eivät ole positiivisia. Subjektiiivinen kokemus tuottaa yhtäältä samaistumisen hetkiä ja toisaalta myös konflikteja. Esimerkin tarkoituksena on näyttää tilanne, jossa lasten kommenttien sävy on kriittinen toisen työtä kohtaan. Vuorovaikutusta voidaan ajatella janana, joka menee eteenpäin. Tätä kutsutaan progressiivisuudeksi. Progressiivisuuteen vaaditaan yhteisymmärrys, vaikka sitä ei aina heti löydy. Konflikti on olennainen osa elämää ja siten myös osa vuorovaikutusta. Se voidaan ymmärtää kilpailevina tulkintoina sosiaalisessa prosessissa. Tällöin osallistujien on tehtävä kompromisseja ja myönnytyksiä, jotta vuorovaikutus voi taas jatkua. Kompromissit ovat olennainen osa kommunikaatiota (Glenn 2019, 220; Laakso & Pajo 2016, 187.)

Kuva 6. Kuvasta on nähtävillä, kuinka Lotta osoittaa omaa työtään sormella ja muut katsovat vihkoa. Opettaja pyytää eleellään Toivoa rauhoittumaan.



5.3 Kutsu yhteiseen toimintaan

Tämän luvun päämääränä on esitellä tilanteita, joissa lapset kutsuvat muita mukaan pohtimaan ideapäiväkirjassa esiin nousseita teemoja. Kutsu ja vastine -kategoria edustaa vieruspareja, joissa lapset oman sanallisen ja sanattoman toimintansa kautta kutsuivat muita mukaan toimintaan. Seuraavaksi käsiteltävät kaksi esimerkkiä kuvastavat lasten oma-aloitteellisuutta, keskittymistä jaettuun huomioon ja tulkintaa jaetun huomion kohteesta. Ensimmäisen esimerkin on tarkoitus ilmentää sekä Urhon oma-aloitteellisuutta, kun hän pyytää muita keskittymään arvoitukseensa sekä enaktivistista näkökulmaa, kun lapset pohtivat toisen arvoitusta. Litteraatin alussa Urho istuu opettajan vieressä, pitää vihkoaan rintaansa vasten ja antaa katseensa kiertää piirissä. Urho on aloitteellinen ja ottaa johtavan roolin. Riveillä 3–6 muut oppilaat kehottavat Urhoa näyttämään vihkoaan. Urho asettaa vihkonsa lattialle ja muut oppilaat kumartuvat tutkimaan sitä.

Rivillä 9 Toivo lausuu "iii" osoittaen samalla Urhon vihkoa ja vetämällä sormeaan kuvan yli. Tähän Urho vastaa "infinite" rivillä 10. Tämä osoittaa Toivon ymmärtävän, mitä Urho on tarkoittanut piirustuksellaan. Toivon kimeää 'ii' -äännettä kutsutaan ekolaliaksi, eli kaikupuheeksi. Kaikupuheella tarkoitetaan usein toistettuja sanoja tai lauseita. Ekolalia on tyypillistä autismin kirjossa. Stribling et.al., (2005/2006) on tutkimuksessaan todennut, että vaikka ekolalia usein sivuutetaan merkityksettömänä kommunikaation kannalta, sillä on tärkeä rooli autismikirjon viestinnässä (DeJaegher, 2013.)

Tässä kontekstissa kimeää 'ii' -äänne voidaan tulkita kahdesta ei näkökulmasta. Sanomalla ääneen Toivo ymmärtää infiniten, eli äärettömyyden olemuksen, sillä se ei lopu. Äännettä ja sen toistamista voidaan tulkita myös enaktivistisen kognition näkökulmasta – ääntäminen konkretisoi äärettömyyttä kehollisuuden kautta. Tätä näkökulmaa tukee muun muassa DeJaegher (2013) tutkimuksissaan. Äärettömyyden pohtiminen jatkuu litteraatissa useamman rivin verran. Kaikki lapset ovat kiinnostuneita kuvasta Urhon vuoron loppuun saakka, vaikka eivät sanallisesti ota osaa tilanteeseen. Litteraatti on hyvä esimerkki myös siitä, että ryhmän lapset pystyvät ymmärtämään isoja ja abstrakteja käsitteitä, sekä konkretisoimaan ne itselleen merkityksellisellä tavalla. Tilanteessa

opettajan rooli on pieni, sillä lapset ottavat itsenäisen roolin keskustelun aloittajana sekä ylläpitäjänä.

Litteraatti 4. Ikuisuusasiat kiinnostavat lapsia ideapäiväkirjatuntien aikana

1	Urho:	((Urho selaa vihkoaan, pitäen sitä käsissään. Urho laittaa vihkon lattialle kaikkien nähtävälle ensimmäisen puheenvuoronsa jälkeen)) Mä panen tohon keskelle okei_ (0.8) Jos te ette ymmärrä, te voitte kysyä minulta okei_ ((Urho katsoo kaikkia piirissä olijoita, ja varmistaa, että he ovat ymmärtäneet))
2	Toivo:	Teiksä vaan sateenkaari↓
3	Opettaja:	<Laita vaan Urho>
4	Urho:	Odota hetki (.) Nyt minä voisin_
5	Leo:	>Laita jo<
6	Tuomo:	<u>Laita</u>
7	Opettaja:	((Urho laittaa vihkonsa piirin keskelle ja kaikki kumartuvat katsomaan sitä)) Onks tuo joku arvotus,
8	Urho:	Ei_
9	Toivo:	iiii↑ Enemmän_
10	Urho:	Infinnit, Infinnit,
11	Opettaja:	((Nauraa)) Infinite_ Miten, tarkoittaako toi infinite↑
12	Urho:	Joo se infinite ei ikinä lopu_
13	Toivo:	Tää on vaan tämmönen_ (...)
14	Opettaja:	Mitäs toi enemmän tarkoittaa_
15	Urho:	Se jatkuu (.) iiii
16	Opettaja:	Aaa se jatkuu ikuisesti_
17	Toivo:	liiiiii
18	Urho:	Niin se jatkuu ikuisesti siinä ei ole loppua○
19	Toivo:	Ikuisia ikuisia iitä_ liiiiii
20	Opettaja:	((Opettaja silittää Urhon polvea)) Mistä sä keksit sen Urho,
21	Urho:	(.) no (0.8) en mä tiedä
22	Opettaja:	Sulle tuli se vaan mieleen_
23	Urho:	Joo_
24	Opettaja:	Sä oot aika paljon miettinyt <tommosia loputtomia ikuisuusasioita>

Kuva 7. Toivo ja Leo ovat kumartuneet tutkimaan Urhon vihkoa



Kappaleen toisessa esimerkissä on Urhon vuoro, jossa hän edellisen esimerkin tapaisesti kutsuu muita lapsia osallistumaan arvoitukseen, jonka hän on tehnyt. Opettaja pyytää Urhoa näyttämään oman vihkonsa. Urho laskee vihkonsa lattialle, kutsuen eleellään muita katsomaan hänen tehtävänsä. Opettaja toteaa tehtävän olevan samankaltainen kuin Tuomolla aiemmin. Rivillä 3 Urho pyytää kaikkia katsomaan. Muut tarkastelevat Urhon tehtävää, ja opettaja tiedustelee, millainen tehtävä on kyseessä. Tämän jälkeen, rivillä 4 Urho lukee tehtävänannon muille ääneen, antaa katseensa kiertää ja varmistaa, että muut katsovat hänen työtään.

Koko ryhmä, opettaja mukaan lukien osallistuu tehtävänannon pohdintaan. Riveillä 10–14 Urho yksitellen tiedustelee oppilailta, mitä mieltä he ovat vastauksesta. Kontaktin ottaminen yksitellen muihin lapsiin voidaan tulkita kutsuksi osallistua pohdintaan ja kertomaan heidän mielipiteensä. Edellä mainituille riveille muodostuu klassinen keskustelunanalyttinen dynamiikka kysymyksen ja vastauksen muodossa. Urho kyselee ja muut vastaavat.

Vastauksen muoto ei välttämättä ole sanallinen, mutta rivillä 11 Lotta osoittaa Urhon vihkoa. Se voidaan tulkinta vastaukseksi kysymykseen.

Rivillä 15 Toivo ilmoittaa, että se on ykkönen. Tämän jälkeen opettaja ottaa tilanteeseen ohjaavamman otteen, ja kysyy vastausta Urholta. Urho kääntää vihkoon ja toteaa, että vastus löytyy seuraavalta sivulta. Rivillä 25 Urho jatkaa selitystään biljoonan määritelmästä. Toivo hämmästelee luvun suuruutta. Urho miettii vielä määritelmää ja toteaa, että ei itse ole aivan varma, kuinka monta nollaa biljoonaan kuuluu. Viimeiseksi opettaja kiittää Urhoa tehtävänsä jakamisesta.

Litteraatti 5. Lapset miettivät, onko Urhon arvoituksessa biljoona ja yksi

1	Urho:	((Urho pitää vihkoa itseensä päin ja on valmistautumassa näyttämään omaa piirustustaan muille) <Tää on kun se tehtävä Tuomon kirjassa>
2	Opettaja:	No näytä_ Sä oot katsonut Tuomon tehtävän_
3	Urho:	[Katso]
4	Opettaja:	Mikäs tehtävä tää on_
5	Urho:	~No eikun onks tämä yks ja tiljoona vai yksi~
6	Opettaja:	(.) Kysyppä uudestaan_
7	Urho:	~Tämä on (..) onks se yks s mikä on yksi tai tiljoona tai yksi_~
8	Lotta:	((Oppilaat puhuvat päällekkäin ja miettivät onko se yksi)) ○○Yksi○○
9	Opettaja:	Onko se yksi_
10	Urho:	Mitä sä luulet Lotta_
11	Lotta:	((Lotta osoittaa vihkoa))
12	Urho:	Mitä sä luulet, Mikko_
13	Mikko:	↑Mitä
14	Urho:	Mitä sä luulet, Mikko_
15	Toivo:	<u>Se on ykkönen</u>
16	Urho:	Oikeesti_
17	Opettaja:	Mikä se yksi biljoona on,
18	Urho:	~No se on~ no mä en oikein osaa sanoo sitäkään_
19	Opettaja:	No mikä on vastaus?
20	Urho:	Se on tällä sivulla_
21	Opettaja:	<u>Yksi</u>
22	Urho:	Niin
23	Opettaja:	<u>Kyllä</u>
24	Urho:	~No on niinkun yksi~ missä on niinkun kuusikymmentä nollaa
25	Toivo:	<u>Kuusikymmentä nollaa mitä ihmettä</u>
26	Urho:	Mä en tiedä kuinka monta nollaa on oikeasti_
27	Opettaja:	Hy::vä kiitos Urho kun näytit_

Litteraatissa näyttäytyy monenlaisia lapsia osallisuuteen kutsuvia prosesseja samanaikaisesti. Ensimmäisellä rivillä Urho huomauttaa, että hänen tehtävänsä on samanlainen kuin Tuomon kirjassa, eli Urho on ottanut mallia Tuomon tavasta tehdä ideapäiväkirjaa. Pian ideapäiväkirjatuntien alkamisen jälkeen lapset havaitsivat tavan kommunikoida toistensa kanssa ja käydä heidän kanssaan merkityksellisiä dialogeja. Päiväkirjatuntien aikana tehdyt arvoitukset olivat aina erilaisista näkökulmista ja ne voidaan tulkita tavoiksi, joilla tehdään sosiaalisesta kanssakäymisestä merkityksellistä ja tuodaan esiin omia subjektiivisia kokemuksia.

Litteraatissa on nähtävillä se, että yksittäisessä keskustelusegmentissä voi olla useita sisäisiä prosesseja päällekkäin ja keskustelijoiden rooli voi vaihtua litteraatin sisällä. Tässä kontekstissa tilanteen vetäjän rooli vaihtuu moneen kertaan. Riveillä 1–7 opettaja on aloitteellisessa roolissa ja vie tilannetta eteenpäin Urhon ollessa epävarma, mitä sanoa tai miten toimia. Heti sen jälkeen muut oppilaat ottavat toimijan roolin itselleen ja alkavat pohtia vastausta. Riveillä 10–16 Urho ottaa tilanteen haltuun ja kyselee luokkakavereidensa mielipiteitä oikeasta vastauksesta. Tilanne muuttuu uudestaan rivillä 17 opettajan kysyessä biljoonan määritelmää ja jatkuu opettajavetoisena loppuun asti.

Kuva 8. Kuvassa Urhon vihko on keskellä. Lotta osoittaa arvoitusta Urhon kysyessä Lotan arvausta.



5.4 Reflektio ja tulkinta - lasten äänet kuuluviin

Viimeinen esiteltävä kategoria on reflektio ja tulkinta, jonka tarkoituksena on tarkastella, kuinka kyseinen vieruspari rakentaa reflektiota lasten välillä. Tähän kategoriaan kerättiin aineistosta kaikki sellaiset tapahtumat ja hetket, jossa lapset sanoittivat, tulkitsivat sekä refleктоivat omia ja muiden tarinoita. Näiden tekojen kautta lapset rakensivat osallisuuden tukemista ryhmätyöskentelyssä. Reflektion käsitteellä tarkoitetaan prosesseja, joissa lapset keskittivät yhteisen huomionsa yhden lapsen ideapäiväkirjaan ja pohtivat päiväkirjassa esiintyviä asioita yhdessä. Tässä kontekstissa tulkinnalla tarkoitetaan lasten vaihtoehtoisia ajatuksia ja selityksiä vuorossa olevan lapsen ideapäiväkirjan sisältöön liittyen. Kappaleessa esitellään kaksi esimerkkiä, joissa lapset pohtivat ja tulkitsevat tilannetta yhdessä sekä tuottavat käytänteitä, joiden avulla osallisuutta tuetaan ryhmässä.

Ryhmän sosiaalisen toiminnan tavoitteena on yhtäältä opetella sosiaalisia taitoja sekä ryhmässä toimimista ja toisaalta auttaa lasta sanoittamaan omaa toimintaansa sekä sisäistä ajatteluaan. Vaikka lapset toimivat ryhmässä, on tarvetta myös lapsen omalle reflektiolle. Tämän kautta hän pystyy pohtimaan kokemuksiaan, motivejaan sekä toimintaansa ja peilaamaan sitä muuta ryhmää vasten. Tässä esimerkissä pääosassa on Nooa, joka pohtii ja vertailee piirtämänsä pellen muutosta edelliseen piirustukseensa verrattuna. Opettaja ja Toivo auttavat Nooa pohtimaan millaisia muutoksia pellessä on tapahtunut.

Litteraatin 6 alussa Nooa esittelee omaa päiväkirjaansa ja kääntää vihkonsa kohti muita. Hän toteaa, että hän on piirtänyt hieman erilaisen pellen. Nooa vertailee nyt piirtämänsä pelleä siihen, jonka on piirtänyt aiemmin, ja toteaa sen olevan muuttunut. Opettaja kysyy, miten pelle on muuttunut. Nooa miettii ja sanoo, että suu on kääntynyt alaspäin ja näyttää alaspäin kääntyneen suun sormillaan. Tähän Toivo toteaa, että se on surullinen. Huomionarvoista on, että Nooa demonstroi tunteen eleillään ja Toivo auttaa häntä tunnistamaan sen. Autismin kirjon klassisimpia piirteitä on vajavaisuus tunneälykkyydessä sekä puutteet tunteiden tunnistamisessa. Tekemässään kirjallisuuskatsauksessa Chaidi & Drigas (2020) toteavat, että 48 läpikäydystä tutkimuksesta kaikki osoittivat samoja tuloksia; autismin kirjon henkilöillä on enemmän vaikeuksia tunteiden tunnistamisessa sekä sanoittamisessa. Samainen tutkimus huomauttaa, että

vaikka autismikirjossa tunteiden tunnistaminen ja sanoittaminen on vaikeaa, se ei tarkoita tunteettomuutta tai empatiakyvyn puutetta. Vaikeus ilmenee lähinnä siinä, että henkilön on vaikea yhdistää tunneilmausta tunteeseen.

Litteraatti 6. Nooa pohtii, kuinka pelle on muuttunut verrattuna edelliseen piirustukseen

1	Nooa:	((Nooa näyttää innoissaan vihkoaan muulle luokalle, mutta kaikki eivät vielä tässä vaiheessa kiinnitä Nooan vihkoon huomiota)) Tämä on pelle_ Mutta (.) Vähän erilainen_
2	Opettaja:	[Nooa,]
3	Nooa:	Siinä↑ on <samat asiat kuin tässä pellessä> ((Nooa etsii vihostaan aiemman piirustuksensa ja näyttää sen muille))
4	Toivo:	[En mä nähnyt sitä pelleä]
5	Nooa:	((Nooa näyttää vihkoaan niin, että kaikki varmasti näkevät)) Mutta se on vain muuttunut_
6	Opettaja:	Nooa, miten se on muuttunut_
7	Nooa:	(0.5) Suu on:: (.) kääntynyt tälle, ((Nooa näyttää sormillaan kuinka suu on kääntynyt alaspäin))
8	Toivo:	Ja se on surullinen_
9	Opettaja:	Onko siitä tullut surullinen,
10	Toivo:	↑Ja pilkukas↓
11	Nooa:	Ja(.) pilkkuja on tullut joka paikkaan_ ((Nooa piirtää kädellään pilkkuja naamaansa ja jatkaa piirtämistä jonkin aikaa))
12	Opettaja:	Mitä ne pilkut on Nooa_
13	Nooa:	(.) <Ne öhöm> Minäpä kerron_ Ne voivat olla (0.6) tuhka <-tai vesir::okon pilkkuja↓>

Esimerkilitteraatissa on huomattavissa Nooan aktiivisuus ja oma-aloitteisuus. Hän alkaa heti vertailla piirtämänsä pelleä aiemmin piirrettyyn pelleen. Hän toteaa myös muille lapsille, että pelle on muuttunut, viitaten aikaisempaan piirustukseen. Keskusteluun osallistuvien tehtäväksi jää tarkentavien kysymysten esittäminen ja keskustelun ylläpitäminen sekä johdattelu lisätulkintaan. Seuraava mielenkiintoinen tilanne Nooan ja Toivon välillä tapahtuu riveillä 10 ja 11. Ensin Toivo toteaa, että pellestä on surullisen lisäksi tullut pilkukas. Tämä jälkeen rivillä 10 Nooa toteaa, että pilkkuja on tullut joka paikkaan ja samalla koskettaa kasvojaan näyttääkseen, missä pilkut ovat. On mielenkiintoista keskustella, mitä tämä lyhyt vuorovaikutus pitää sisällään. Enaktivismin näkökulmasta eleet, varsinkin osoittaminen on tärkeä osa kognitiota ja oppimista. Shappiro & Scholtz (2019) ovat tutkineet enaktivismia ja kognitiota koulumaailmassa. Heidän

mukaansa eleet ovat puhutun puheen jatke, jolla voidaan saada lisäarvoa sosiaaliseen kognitioon. Ferreira (2021, 1464) toteaa, että Krueger (2011) on kirjoittanut kuinka eleet luovat keskustelijoiden välille tilan, jossa he voivat jakaa omaa aikomustaan. Eleet myös rytmittävät vuorovaikutusta sekä yksilön omia ajatuksia. Ne luovat tilan, jossa keskustelijat voivat vaihtaa ajatuksiaan ja saada palautetta toiselta osapuolelta. Tämän tutkimuksen kontekstissa Nooan pilkkuja muistuttavat eleet kertovat siitä, että Nooan kertomus saa kehollisen muodon osoittamalla pilkkuja samalla, kun hän esittää ryhmäläisille, kuinka pelle on muuttunut.

Kuva 9. Nooa näyttää, missä pellen pilkut ovat. Kuvassa opettaja, Mikko, Nooa, Leo, Toivo, Tuomo ja selkä kameraan päin istuu Lotta.



Kappaleen toisessa esimerkissä käsitellään toimintajaksoa, jossa lapset pohtivat yhdessä Tuomon piirustusta ja sitä, voiko kalalla olla suomujen sijasta karvat. Esimerkin tarkoituksena on näyttää, kuinka erilaisia tulkintoja jaetun huomion kohteesta voi saada, kuinka opettaja osallistuu osallisuuden tukemiseen sekä kuinka ryhmän kognitio saa erilaisia kehollisia muotoja, kuten osoittelua, koskettamista ja käden erilaisia liikkeitä.

Litteraatti 7 alkaa siitä, kun Tuomo näyttää muille mitä hän on piirtänyt. Rivillä 5 Tuomo lisää, että kalallakin on suomuja. Ja seuraavalla rivillä opettaja toistaa, mitä Tuomo sanoo ja samalla silittää omaa käsivarttaan. Omaa käsivarttaan silittämällä opettaja pyrkii konkretisoimaan sitä, että suomut ovat kalan ja lohikäärmeen iho. Kosketus on tapa tehdä selkoa ja rakentaa ymmärrystä maailmasta enaktivistisessä teoriassa. Kosketus luo fyysisen rajan jaetun huomion kohteelle ja kognitiivisen välineen tulkinnalle sekä selonteolle (ks. DeJaegher & DiPaolo, 2007). Konkretisoinnilla pyritään syvempään ymmärrykseen ja oppimiseen. Tässä kontekstissa opettaja yhtäältä konkretisoi ihon suomuisuutta omaa tulkintaansa varten ja toisaalta näyttää lapsille ihon suomuisuuden kosketuksen kautta.

Toimintajakson aikana on useita hetkiä, jolloin ryhmäläisissä on havaittavissa erilaisia kehollisia eleitä, jotka ovat osa ryhmätoimintaa sekä osa itsereflektioita. Toimintajakson aikana opettaja osoittaa moneen kertaan Tuomon vihkoa ja silittää omaa kättään. Litteraatin alussa kaikki lapset kumartuvat katsomaan Tuomon piirustusta. Ryhmä keskustelee siitä, että jos kalalla ja käärmeellä olisi karvoja, olisi niiden vaikeampi uida. Keskustelun aikana Toivo tekee käsillään eleen, jonka voi tulkita tarkoittavan uimista. Osallisuutta on muutakin kuin verbaalista ja melkein kaikki lapset katsovat Tuomon kuvaa kiinnostuneena ja kurottavat kuvaa kohti. Muiden lasten nonverbaalinen olemus viestittää heidän kuuntelevan tarkasti. Lasten, pääasiallisesti Lotan tulkinta tilanteesta ja suomujen hyödyllisyydestä tukevat Tuomon reflektiota ja osallisuutta, antamalla hänelle uusia ideoita siitä, missä tapauksessa suomut ovat hyödyllisiä ja kokemuksen siitä, että häntä kuunnellaan ja hänen ideoitaan pidetään arvokkaana.

Litteraatti 7. Lapset pohtivat eläinten suomuja

1	Opettaja:	Siellä on käärmē↑
2	Tuomo:	Su::omu (Tuijottaa omaa vihkooan))
3	Anton:	Missä. (Yrittää nähdä Tuomon vihkoa)
4	Opettaja:	Niin Tuomo oletti että käärmēillä on su::omuja↓ (.) Tietääkö
5	Tuomo:	Ja kalalla
6	Opettaja:	Ja kalalla on myös suomuja_ Se iho on suomuinen_ (Opettaja silittää omaa käsivarttaan vahvistaa mielikuvaa suomuista))
7	Anton:	Ja lohikäärmeellä_ (Opettaja kurottaa Tuomon vihkoa kohden osoittaen uutta piirustusta))
8	Opettaja:	↓Ja lohikäärmeellä. Mikä Tuomo toi on. (Opettaja kurottaa Tuomon vihkoa kohden osoittaen uutta piirustusta))
9	Tuomo:	Suomut_ (Katsoo opettajaa))
10	Opettaja:	Aa siinä= Onko siinä lähikuvaa niistä ◦suomuista↓◦. (Opettaja kurkottaa uudestaan Tuomon puoleen ja näyttää piirustusta, joka on keskustelun aiheena, tämän jälkeen muutkin lapset kurkottavat katsomaan))
11	Tuomo:	◦◦Joo◦◦
12	Opettaja:	A::a ↑Hienosti tehty_ (.) Hyvä_ <Tiedätkö sinä miksi sillä on suomuja>
13	Tuomo:	((Pudistaa päätään ja katsoo opettajaa))
14	Opettaja:	>Määkään en tiedä< Tietääkö joku muu miksi kalalla ja käärmeellä on suomuja_
15	Tuomo:	Ja lohikäärmeellä (ja)_
16	Lotta:	((Lapset viittaavaat)) Mä olisin tiennyt,
17	Opettaja:	No Lotta_
18	Lotta:	<Koska muuten ne ei pysty uimaan> (Vastatessaan ei haen katsekontaktia))
19	Opettaja:	Ni::in no ehkä se helpottaa ainakin sitä <uimista↑>
20	Lotta:	Tai (.) <liikkumista↑>
21	Opettaja:	Ni::in Miettikää jos käärmeellä olis <karvat> se vois olla vähän vaikeampi jos ne tarttuu_
22	Tuomo:	Käärmeet ja kalat uivat_

Toimintajaksossa on havaittavissa, että opettaja kysymyksillään rytmittää lasten vuorovaikutusta ja reflektioita Tuomon piirustuksesta. Rivillä 9 Tuomo näyttää opettajalle uutta kuvaa suomuista. Tämä kysyy Tuomolta, miksi käärmeellä on suomut. Kun tämä ei tiedä, opettaja kääntää huomionsa muuhun ryhmään. Lotta viittaa ja sanoo tietävänsä, ja ottaa aktiivisen roolin ryhmässä. Lotta sanoo kalojen ja käärmeiden tarvitsevan suomuja uimiseen. Opettaja toteaa, että suomut helpottavat uimista, johon Lotta vielä lisää, että se helpottaa liikkumista. Opettaja jatkojalostaa lasten tuottamaa ideaa, ja toteaa, että jos käärmeillä tai

kaloilla olisi karvoja, olisi vaikeampi tarttua. Riveillä 6, 12 ja 21 on havaittavissa se, että opettajan toiminta rytmittää vuorovaikutusta ja ohjaa sitä.

Kuva 10 ja 11. Ylemmässä kuvassa (10) Lotta, Urho, Anton, Mikko, Toivo ja opettaja ovat kumartuneet katsomaan Tuomon vihkoa. Alemmassa kuvassa (11) Toivo näyttää kädellään, miten kalat uivat.



5.5 Opettajan rooli – yhtäältä auktoriteetti, toisaalta vertainen

Tässä kappaleessa läpikäydään opettajan roolia tutkimuksessa. Tutkimuksen päätavoitteena oli tutkia lapsia ja heidän keskinäistä vuorovaikutustaan luokkaympäristössä. Opettajan roolia ei voida jättää tutkimuksen ulkopuolelle, mutta opettajan toiminnan tarkasteleminen erillisessä luvussa luo selkeyttä sekä tilaa tarkastella opettajuuden roolia ja sen kompleksisuutta päiväkirjasessioiden aikana. Lasten välinen vertaiskokemus on tärkeää, mutta myös opettajan vaikutus ryhmään ja sen dynamiikkaan on suuri. Opettajan roolia voidaan tarkastella yhtäältä perinteisenä auktoriteetin ylläpitäjänä ja toisaalta osana ryhmää. Opettajan toiminnan jaottelu eri kategorioihin on väkinäistä, mutta sen tarkoituksena on pikemmin jäsentää havaintoja lukijaystävällisempään muotoon, eikä niinkään tiukasti kategorisoida opettajan toimintaa. Tässä luvussa käytetyt esimerkit ovat samoja, kuin edellisissä luvuissa ja tarkastelemme näitä tuttuja tilanteita opettajan näkökulmasta ja hänen tekojensa kautta.

5.5.1 Opettaja auktoriteettina

Opettajan roolia voidaan selkeimmin tarkastella auktoriteetin ja perinteisenä mielletyn opettajuuden kautta. Opettaja organisoii toimintaa, pitää huolen päiväkirjatuntien etenemisestä, jakaa puheenvuoroja sekä rauhoittelee ja pitää järjestystä yllä. Näitä toimintoja pidetään hyvin perinteisinä opettajan rooleina, joissa korostuu auktoriteetin asema. Järjestyksen ylläpitämisessä korostuu perinteisten järjestyskeinojen, kuten käskemisen tai hyssyttelyn osalta myös fyysinen kosketus rauhoittavana ja ohjaavana eleenä. Tästä esimerkkinä litteraatin 4 viimeiset rivit ja tilannetta kuvaava kuva 6.

Opettajan auktoriteettinen ja ryhmää ohjaava puoli luotsaa ryhmää eteenpäin. Jotta päiväkirjametodi toimii, ryhmässä täytyy vallita luottamus toisiin, sekä turvallinen tila jakaa omia ideapäiväkirjojaan. Opettajalla on tämän varmistamisessa suuri rooli. Opettajan rauhallinen olemus, tasainen äänenpaino sekä ryhmässä vallitsevat selkeät toimintatavat auttavat lapsia turvallisuudentunteen saavuttamisessa. Luokassa näkyy se, että opettaja arvostaa lapsia ja kaikkia heidän tekemiään tehtäviä. Hänen roolinsa yksilön

sekä ryhmän tukijana on avainasemassa. Opettaja avaa keskustelua sekä ryhmän toimintaa kysymällä ensimmäiset kysymykset koskien lasten ideapäiväkirjoja ja ohjaa lasten omaa reflektioita kysymällä aiheeseen liittyviä lisäkysymyksiä. Opettaja myös kommentoi lasten päiväkirjoja. Kommentointi voi olla kehumista, vahvistusta kuulemalleen ja lauseita, jotka jättävät tilaa lapsen omalle reflektiolle ja tulkinnalle. Esimerkkinä tästä litteraatti 7, jossa lapset pohtivat eläinten suomuja. Tässä litteraatissa opettaja kysyy, vahvistaa kuulemaansa ja kehuu.

Opettaja antaa lasten keskustella vapaasti ja ryhmässä voidaan olla eri mieltä asioista. Joissain ristiriitatilanteissa opettaja tulee väliin ja hillitsee negatiivisia kommentteja. Tästä esimerkkinä jo aiemmin esiin nostettu litteraatti 4, jossa Toivo arvostelee Lotan piirustusta.

5.5.2 Opettaja osana ryhmää

Opettaja on auktoriteetti luokassa, mutta toisaalta hän on myös ryhmän jäsen. Nämä roolit ovat hyvin vaihtuvia ja yhdessä esimerkkilitteraatissa opettajalla voi olla monta eri roolia. Selkeimmin tämä näkyy siinä, kuinka opettaja asemoi itsensä fyysisesti oppilaiden kanssa. Hän istuu samalla tavalla ringissä kuin lapset ja esimerkiksi pohtii erilaisia arvoituksia, joita oppilaat ovat tehneet. Tästä esimerkkinä litteraatti 5, jossa opettaja osallistuu lasten mukana arvoituksiin ja on enemmän osa ryhmää. Opettajan rooli oppilaiden tukijana muuttuu, mitä itsenäisemmäksi lapset tulevat päiväkirjojen esittelyssä ja muiden kanssa kommunikoinnissa. Hän kysyy vähemmän kysymyksiä ja johdattelee vähemmän keskustelua. Opettaja keskittyy enemmän lasten piirustusten tutkimiseen, niiden pohtimiseen ja vetäytyy taka-alalle lasten ohjatessa omaa toimintaansa. Esimerkkinä tästä on kaksi Tuomon kanssa käytyä dialogia. Ensimmäinen esimerkki on litteraatti 1, jossa opettaja kyselee Tuomolta hänen piirtämästään liskosta ja opettaja vie jatkuvasti keskustelua eteenpäin kysymällä lisäkysymyksiä. Vertailuesimerkkinä litteraatti 7, jossa Tuomo itse esittelee omaa vihkoaan ja opettaja keskittyy Tuomon tehtävään ja kehuu häntä. Lasten saadessa enemmän itseluottamusta sekä keinoja itsensä ilmaisemiseen,

opettajan tuen muodot muuttuivat hienovaraisemmiksi ja opettajan toimintatavat olivat lähempänä ryhmää.

Jotkin opettajan toimet asettavat hänet yhtäältä auktoriteetin asemaan ja toisaalta myös osaksi ryhmää. Näissä teoissa ja tilanteissa opettaja välittää sekä vahvistaa lasten kokemuksia ja sosiaalista toimintaa. Välittäjän roolissa opettaja toimillaan auttaa lasten välistä kommunikaatiota ja antaa osapuolille vihjeitä ja ohjeita, miten tulkita sosiaalista tilannetta sekä kuinka toimia kyseisissä tilanteissa. Litteraatissa 2 Mikko esittelee omaa harrastustaan, eivätkä muut oppilaat tiedä, mitä on brasilialainen jujutsu. He ihmettelevät ääneen, mitä jujutsu on. Tämä voidaan tulkita pyynnöksi Mikolle kertoa enemmän omasta harrastuksestaan. Tämän jälkeen opettaja pyytää tarkennusta, mitä brasilialaisella jujutsulla tarkoitetaan, jotta ihmettelevät pojat saavat vastauksen kysymykseensä.

Tässä kappaleessa on avattu opettajan erilaisia rooleja sekä toimintatapoja, jotka tukevat lasten osallisuutta sekä vuorovaikutuksen kehittymistä. Opettajan rooli on moninainen. Yhtäältä auktoriteetti, joka säätelee koko ryhmän toimintaa ja tukee lapsia pedagogisesta roolista käsin ja toisaalta myös osana ryhmää, joka osallistuu ja osallistaa toimintaan. Tässä tutkielman luvussa on esitelty analyysin tuloksia autismikirjon lasten sosiaalisesta toiminnasta ryhmätilanteissa keskustelunanalyttisin keinon. Aineistosta nousi esiin monia erilaisia osallisuuden tuen muotoja, jotka vaikuttavat lasten osallisuuteen ja osallisuuden kehitykseen päiväkirjatuntien edetessä.

6 YHTEENVETO JA POHDINTA

Tässä tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan autismikirjon lasten tapoja tukea osallisuutta ideapäiväkirjatuntien aikana. Tutkimusta ohjasi yksi tutkimuskysymys, mutta samalla tarkasteltiin sitä, kuinka lapset ilmaisivat itseään ja kognitiotaan kehollisin keinon enaktivistisessä viitekehyksessä. Analyysistä kävi ilmi, että lasten vuorovaikutus ja osallisuuden tuen keinot olivat moninaisia ja ne ilmenivät vuorovaikutuksen kaikissa kohdissa. Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat ennako-odotuksia aktiivisempia aloittamaan vuorovaikutusta ja tukemaan sitä erilaisin keinoin. Tämä tulos on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joissa on tutkittu autismikirjon henkilöiden osallisuutta sosiaaliseen toimintaan (ks. Bottema-Beutel, 2011, 2017; DeJaegher, 2021; Frauenberger et al., 2019.) Osallisuuden tuki oli yhtäältä sanallista ja toisaalta sanatonta. Tulokset jaoteltiin neljään eri vierusparikategoriaan, kuten taulukossa 2 on esitetty. Nämä kategoriat esittävät osallisuuden tuen moninaisuutta ja ne tuovat esiin sekä sanallisen, että sanattoman tuen. Seuraavaksi tuloksia pohditaan kahdesta edellä mainitusta näkökulmasta. Luku päättyy tutkimuksen kriittiseen tarkasteluun ja mahdollisiin jatkotutkimusvalmiuksiin.

6.1 Ideapäiväkirja metodina rohkaisee osallisuuteen

Ideapäiväkirjan tarkoituksena oli rakentaa rohkaiseva tila, jossa lapsen subjektiivisuus ja vapaus kohtaa suunnitellun pedagogian. Ideapäiväkirjan ideana oli, että lapset saavat vapaasti kertoa omista ajatuksistaan ja ideoistaan, eikä keskustelun aikana ollut oikeita tai väärä vastauksia (Muniz, 2020.) Tutkimuksesta kävi ilmi, että ideapäiväkirja metodina ja konkreettisena toimintana rohkaisee vuorovaikutukseen sekä oman toiminnan pohtimiseen. Opettajan tavat vetää tunteja sekoittuvat ideapäiväkirjan mekanismeihin, ja on vaikea erottaa, mikä on metodin tuoma vaikutus ja mikä on opettajan vaikutus lasten toiminnassa tuntien aikana. Vaikka ideapäiväkirjatunneilla lapsilla oli

vapaus esittää omia tehtäviään, ideapäiväkirjatunneilla on tietty rakenne, jonka kautta tunnukset etenivät. Lapsilla oli selkeät esittelyvuorot ja joitain luokkahuoneen sääntöjä, kuten viittaamista ja päälle puhumisen sääntöjä noudatettiin. Mielenkiintoista onkin pohtia, olisivatko lapset olleet vielä aktiivisempia sekä osallistuvampia, jos luokkahuonestruktuureja ei olisi ollut?

Ideapäiväkirjatuntien aikana lapset jakoivat omia ajatuksiaan ja osallistuivat ryhmän toimintaan hyvin erilaisin tavoin sekä odotettua enemmän. On mahdollista, että ideapäiväkirjan rohkaiseva vaikutus näkyy, kun päiväkirjasta ja sen sisällä tapahtuvista prosesseista tulee lapsille rutiinia. Huomattavaa on se, että lapset esittelivät sekä osallistuivat abstrakteihin ja vaikeisiin aiheisiin, kukin omalla tavallaan.

Lapset esittelivät mielellään omia kiinnostuksen kohteitaan, kuten käärmeitä, dinosauruksia ja erilaisia taivaankappaleita sekä luonnonilmiöitä. Ideapäiväkirjametodiin kuuluu se (taulukko 1), että yhteisesti valitaan erilaisia aiheita, joita opiskellaan myöhemmin. Osa lapsista kehitti omista kiinnostuksen kohteistaan muille lapsille erilaisia tehtäviä ja arvoituksia. Tällä tavalla he kutsuivat muita mukaan jaettuun huomioon sekä yhteiseen toimintaan. Gunn & Delafiel – Butt (2016) huomauttavat, että tutkimuskirjallisuuden mukaan lasten omien kiinnostusten kohteiden mukaan ottaminen opetussuunnitelmaan lisää vuorovaikutusta vertaisryhmässä sekä oppilaan ja opettajan kesken.

6.2 Osallisuuden tukeminen sanallisilla ja sanattomilla keinoin

Sanoitettua osallisuuden tukemista esiintyi jokaisessa neljässä vierusparikategoriassa. Lasten sekä opettajan sanallinen ja sanaton vuorovaikutus ilmenivät monimuotoisesti sosiaalisessa sekä kognitiivisessa toiminnassa. Nämä toiminnan tasot limittyivät toisiinsa. Goodwin (2000) toteaa, että kieli on osa suurempaa sosiaalista ja kognitiivista toimintaa, jossa joukko yksilöitä osallistuu tiettyyn toimintaan suuremmissa konteksteissa. Vaikka autismikirjon lapsilla voi olla haasteita kielen käytön ja keskustelutaidon suhteen, kävi tutkimuksessa ilmi, että lasten kielellinen kommunikaatio on merkityksellistä ja se ohjasi sosiaalista toimintaa.

Lasten kohdalla tuloksista ilmeni osallisuuden sanallisen tuen muodostuvan lasten ihmetellessä, kyseenalaistaessa ja ilmaistessa mielipiteitään

ideapäiväkirjatuntien aikana. Sanallisen tuen muodot eivät olleet aina positiivisia, vaan lapset yrittivät myös haastaa toisiaan pohtimaan päiväkirja-aiheita erilaisista näkökulmista. Tämä nousi esiin useassa aineiston kohdassa. Tästä esimerkkinä litteraatti 4, jossa Toivo ihmettelee, miksi kilpikonnalla on niin monta jalkaa.

Suurin osa sanallisesta tuesta ilmeni kysymysten ja vastausten muodossa, sillä ne yleisesti avaavat keskustelua. Raevaara (1996) toteaa kysymys – vastaus -vierusparien muodostavan pohjan keskustelulle, esimerkiksi sijoittamalla toimintajakson alkuun. Kysymykset ja vastaukset voivat esiintyä yhtäältä hyvin yksinkertaisessa muodossa sekä toisaalta monimutkaisissa toimintajaksoissa. Tästä esimerkkeinä litteraatti 1 ja 2. Ensimmäisessä litteraatissa vuorovaikutuksen rakenne on yksinkertaisempi sekä strukturoidumpi. Toisessa litteraatissa vuorovaikutuksen rakenne on monimutkaisempi sekä syvällisempi.

Lapset olivat vuorovaikutuksessa opettajan kanssa sekä myös toistensa kanssa, kun he ihmettelivät esiteltävää aihetta. Iso osa opettajan sanallisesta tuesta näyttäytyi kysymys – vastaus -kategoriassa. Opettajan kysymykset loivat rungon lapsen omalle reflektiolle sekä muiden lasten osallisuudelle. Opettajalle kysymysten esittäminen on hyvä tuen muoto, sillä se antaa lapsille tilaa pohtia ja kertoa omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Vellonen & Äikäs (2017) toteavat, että koulunkäynnissä ja ohjauksessa oppilaan osallisuus sekä äänen kuuluviin saaminen on tärkeää opintojen kannalta. Ideapäiväkirjassa käytetty konkretia, esimerkiksi piirtäminen sekä aiheista kyseleminen ja keskustelu paransivat oppilaiden osallisuutta. Tämän tyyppisen toiminnan voidaan nähdä myös parantavan koulunkäynnin mielekkyyttä.

Vaikka osallisuuden sanallista tukemista oli aineistossa paljon, sen esiintyvyys oli pienempää kuin sanattoman osallisuuden tukemisen. Havainnoinnin vaikeus saattoi johtua siitä, että autismikirjon lasten kielellinen ilmaisu näyttäytyy sosiaalisessa kontekstissa eri tavalla kuin neurotyypillisten lasten kielellinen kommunikaatio. Stevanovic & Koskinen (2018) ovat todenneet, että autismikirjon kognitiivisia ja kielellisiä vaikeuksia on selitetty mielen teorian (Theory of mind/TOM) puuttumisella. Samassa artikkelissa todetaan myös, että omien kokemusten jakamiseen käytetään enemmän eleitä sekä katsekontaktia kuin sanoja.

Lasten kielellisessä tuessa esiintyi vähän suoranaisia tuen sanoja, kuten 'hieno', 'pidän tuosta', 'hyvin tehty'. Lasten toisilleen tuottama tuki painottui dialogin ylläpitämiseen ja omien mielipiteiden esittämiseen. Tätä saattaa selittää se, että sosiaalisten vihjeiden lukeminen ja sanallisen tuen tarjoaminen kontekstiin sopivalla tavalla on autismikirjon henkilölle haasteellista (ks. Prince et al., 2023).

Kuten jo aiemmassa todettiin, sanallinen ja sanaton osallisuuden tuki kulkivat vuorovaikutuksessa limittäin ja niitä esiintyi kaikkialla analysoidussa aineistossa. Lasten sanaton tuki on hienovaraista sekä monipuolista ja se sai uusia ilmenemismuotoja päiväkirjatuntien edetessä. Sanattomassa viestinnässä sekä osallisuuden tukemissa näyttäytyi kognition rooli oman toiminnan selittämisenä sekä muiden ryhmäläisten toiminnan tulkitsemisena. Osallisuuden tukemisen muodot vaihtelivat yksinkertaisista toiminnoista, kuten huomion kiinnittämisestä jaetun huomion kohteeseen, aina abstraktien käsitteiden selontekoon ja ymmärtämiseen liikkeen sekä kognition kautta.

Yksinkertaisimmillaan sanaton osallisuuden tuki ilmeni huomion kiinnittämisenä esiteltävään jaetun huomion kohteeseen ja useimmiten kyseessä oli lasten ideapäiväkirjat. Muilla tavoin osallisuutta tuettiin katseella, pään liikkeillä, koskettamisella sekä osoittamalla jaetun huomion kohdetta. Tutkimuksessa huomattiin, että lapset osoittivat omia ja toisten töitä odotettua enemmän, ja käyttivät tätä osallisuuden tukemiseen. Gernsbacher et al., (2008) toteaa, että autismikirjon lapset osoittavat jaetun huomion kohteita vähemmän kuin neurotyypilliset ikätoverinsa. Osoittaminen on tärkeä lähtökohta vuorovaikutukselle. Tämän tutkimuksen kontekstissa osoittaminen on luonnollista, mutta myös opettajan esimerkillä saattaa olla myötävaikutusta asiaan. Esimerkkinä tästä litteraatti 5 ja kuva 8, jossa Lotta osoittaa Urhon vihossa olevaa arvoitusta. Kyseisessä esimerkissä Lotta on kuuntelija ja hän osallistuu Urhon arvoitukseen ja samalla osoittaa vastausta.

Katse on yksi tärkeimmistä sosiaalisen kanssakäymisen sääntelijöistä. Autismikirjon lapset eivät vastaa katseeseen yhtä hyvin kuin neurotyypillisesti kehittyneet vertaisensa. Tutkimuksessa huomattiin, että katse ei ollut lasten kommunikaatiossa suuressa roolissa. Katseen rooli vuorovaikutuksessa oli satunnainen ja epäsäännöllinen, eikä siitä voitu vetää yhtenäisiä johtopäätöksiä. Tähän vaikutti myös se, että tutkimusmateriaalia videoitaessa kamera oli aseteltu

niin, että kaikki lapset näkyivät kuvassa. Näin ollen lasten katsetta oli haastavaa seurata, eikä se nouse tutkimustuloksissa esiin. Opettajan tuen keinona oli katsoa oppilaita sekä kohdetta, josta lapset keskustelivat. Rintamasuunta oli käännetty aina vuorossa olevaa oppilasta kohden, jotta lapset rohkaistuisivat ilmaisemaan itsensä.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että osallisuuden tuki ei ainoastaan ilmennyt ryhmän muilta jäseniltä päiväkirjan esittelijälle, vaan myös vuorossa oleva päiväkirjan esittelijä kutsui ja kannusti ryhmän muita jäseniä osallistumaan ryhmän toimintaan. Useimmiten tämä toiminta tapahtui sanattoman viestinnän kautta. Ne lapset, jotka kutsuivat muita yhteiseen toimintaan, eivät kertaakaan pyytäneet suoraan toisia lapsia tulemaan mukaan arvoituksiin. Tästä esimerkkinä litteraatti 4 sekä kuva 7. Litteraatissa 4 riveillä 1–7 Urho ottaa aktiivisen roolin oman päiväkirjansa esittelemisessä muille ja neuvoo muita kysymään, jos he eivät ymmärrä.

Reflektio ja tulkinta -kategoriassa lapset käyttivät samoja osallisuuden tukemisen keinoja kuin muissakin tuloksissa esitetyissä kategorioissa. Näitä keinoja ovat puhe, eleet ja rintamasuunnan kääntäminen kohti jaettava huomiota. Lapset käyttivät paljon kehollista liikettä ja eleitä kyseisessä kategoriassa. Esimerkkinä tästä on litteraattit 6 ja 7 sekä kuva 9, 10 ja 11. Reflektio ja tulkinta -kategoriaa koskien lapset kehittyivät oman sekä muiden lasten toiminnan reflektoinnissa ja sanoittamisessa. Tämä koski niin sanallista kuin sanatonta viestintää. Hetket, joissa lapset refleктоivat omia ja muiden töitä, tarjosivat uudenlaisia selityksiä piirustuksille. Nämä hetket auttoivat lapsia muodostamaan mielipiteen ja sanomaan sen ääneen. Tästä esimerkki litteraateissa 1 ja 6.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä kappaleessa pyritään erittelemään ja pohtimaan tutkimuksen luotettavuutta ja tarkastelemaan sitä kriittisesti. Tutkimuseettisiä kysymyksiä on tarkasteltu kappaleessa 3.5. Tutkimusta on tärkeää tarkastella kokonaisena prosessina, johon kuuluvat mukaan myös tutkijan itsensä asemointi tutkimuksen suhteen sekä kyky tarkastella itsensä ja tutkimuksen suhdetta. Tracey (2010) jaottelee hyvän laadullisen tutkimuksen kriteerejä artikkelissaan. Nämä ovat: varteenotettavuus, löydösten esittäminen, autenttisuus, uskottavuus, puhuttelevuus, panostus tieteenalaan, etiikka sekä yhtenäisyys.

Yhtenä tärkeimpänä luotettavuuden arviointikriteerinä on tarkastella aineiston ja metodin yhteensopivuutta ja pohtia nostavatko ne tutkimuskysymyksen kannalta kiinnostavia havaintoja (Tracey, 2010.) Tässä tutkimuksessa analyysitapana käytettiin keskustelunanalyysiä, ja sen sopivuudesta on keskusteltu luvussa 4. Tavoitteena oli tarkastella autismikirjon sosiaalista toimintaa ja keskustelunanalyysi tuotti tietoa aiheesta mikroanalyttisella tasolla. Menetelmä sopii aineistoon, sillä autismikirjon lapset viestivät hyvin huomaamattomilla tavoilla. Tämä näkyy löydöksissä ja niiden raportoinnissa.

Seedhouse (2005) kirjoittaa, että laadullista tutkimusta usein tarkastellaan sekä sisäisen että ulkoisen laadun perusteella. Sisäisen laadun arviointi pyrkii tarkastelemaan tutkimusta sen sisäisen koherenttiuden sekä rehellisyyden näkökulmasta. Pystyykö aineisto todistamaan tutkimuksessa väitetyt löydökset? Onko ne esitetty rehellisesti sekä johdonmukaisesti? Kaikki tutkimuksessa esitettävät väitteet on pyritty esittelemään johdonmukaisesti sekä tarkasti ja jokaiseen väitettyyn tulokseen löytyy aineistosta tukevaa materiaalia. Eskola & Suoranta (1998) huomauttavat, että johtopäätösten selkeä esittely on yksi tärkeimmistä tavoista lisätä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen tekijät ovat pyrkineet reflektoidaan omaa asemaansa tutkijoina sekä materiaalin käsittelijöinä niin, että tutkijoiden omat ajatusmallit kuuluvat mahdollisimman vähän tutkimuksessa.

Metodin validiteettia voidaan tarkastella aineiston laadun näkökulmasta. Seedhouse (2005) toteaa, että aineiston laatu, kuten kuvaus ja ääni ovat tärkeässä osassa aineiston analyysin tuloksissa. Tämän varmistamiseksi

alkuperäisen tutkimuksen tekijä, Juliene Madureira Ferreira käytti kahta kameraa ja kamera oli suunnattu niin, että se kuvasi koko ryhmää, jotta ryhmädynamiikka tallentuisi. Tutkimukseen osallistuneiden lasten osalta oli tärkeää huomata, että kielen kehitykselle tai sosiaalisille taidoille ei ollut olemassa yhtenäisiä kriteerejä. Lapset osallistuivat ideapäiväkirjatunneille ja tutkimukseen omana autenttisenä itsenään, eikä lasten sosiaalisia taitoja tai kehitystä vertailtu. Tutkimusta on tärkeää tarkastella tapaustutkimuksena, jonka kautta saatiin tarkastella uuden, kiinnostavan pedagogisen käytännön implementointia. Tutkimuksessa esitetyt tulokset eivät sellaisenaan sovi yleistettäväksi.

Myös analyysin validiteettia voidaan tarkastella aineiston keräämisen ja laadun kautta. Videotallenteet aineistona lisäävät analyysin läpinäkyvyyttä, sillä kaikki analysoitu aineisto voidaan tarkistaa tallenteelta (ks. Vienola, 2004.) Tässä tutkimuksessa analyysin validiteettia lisäsivät myös kuvakaappaukset, joissa näkyvät tilanteet, joita tutkimuksessa analysoitiin. Kuvakaappausten tarkoituksena oli tuoda läpinäkyvyyttä aineistoon ja samalla analyysin enaktivistiseen näkökulmaan, jonka tarkoituksena oli tuoda syvyyttä tutkimuksen analyysiin sekä tuloksiin. Tutkimuksessa esiteltiin myös litteraatteja analysoidusta aineistosta. Niiden avulla tuotiin esiin puhuttua todellisuutta sekä analyysin luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä.

6.4 Tutkimus kokonaisuutena ja mahdolliset jatkotutkimukset

Tutkimusta voidaan arvioida myös siltä osin, millaista tietoa se tuottaa, sekä millaista merkitystä tuloksilla on tutkimusalan kannalta (Tracey, 2010). Edellisessä kappaleessa todettiin, että tutkimus on tarkoitettu tapaustutkimukseksi, eikä sen tuloksia voi sellaisenaan yleistää. Autismikirjon tutkimuksesta on löytynyt vain vähän mielenkiintoa lapsikeskeisen ja omaehtoisen vuorovaikutuksen tutkimiseen vertaisryhmäkontekstissa. Tämän tyyppistä tutkimusta ovat pääasiallisesti tehneet Bottema - Beutel (2017), DeJeagher (2007, 2013, 2021) sekä DiPaolo (2015, 2022). Suomessa autismikirjon vuorovaikutusta on tutkinut Juliene Madureira Ferreira. Tutkimus tuotti tärkeää tietoa siitä, kuinka hienovaraisia sekä monimutkaisia vuorovaikutuksen muotoja autismikirjon lapsilla on, eikä pieniäkään

kommunikatiivisia eleitä saa väheksyä. Tutkimuksen suurin hyöty onkin siinä, että se tuo esiin edellä mainittuja vuorovaikutuksen käytänteitä ja se, että autismitieteen henkilöitä ei saa lokeroida yhteiskunnassa, eikä akateemisessa tutkimuksessa.

Tutkimus tuo esiin myös ideapäiväkirjan pedagogisia mahdollisuuksia ja niiden käytettävyyttä lasten kanssa, joilla on haasteita oppimisessa ja itseilmaisussa. Mielenkiintoista olisikin tarkastella, missä määrin lapset kehittyivät itseilmaisussa ideapäiväkirjatuntien toteutuksen aikana. Mahdollisissa jatkotutkimuksissa olisi mahdollista tarkastella yhtäältä lasten vuorovaikutustaitojen kehittymistä sekä sitä, olisiko ideapäiväkirjametodissa mahdollisuuksia laajempaan käyttöön. Suomessa ideapäiväkirja on vielä tuntematon pedagoginen väline ja tutkimuksen tekijöillä olikin kunnia tutustua metodiin ensimmäisten joukossa.

LÄHTEET

Aarons, M. & Gittens, T. (2002). *The Handbook of Autism A Guide for Parents and Professionals* (2nd ed.). Taylor and Francis

Adams, K. L. (1981). Question/answer adjacency pairs in a performance appraisal interview. *Journal of Applied Communication Research*, 9(2), 72–84. <https://doi.org/10.1080/00909888109360292>

Autismikirjon häiriö. Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen, Suomen Nuorisopsykiatrisen Yhdistyksen, Suomen Kehitysvammalääkäreiden, Suomen Lastenneurologisen Yhdistyksen ja Suomen Psykiatriyhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2023 (viitattu 17.04.2023). Saatavilla internetissä: www.kaypahoito.fi

Autismiliitto. (2023). *Perustietoa autismista*. Haettu 17.4.2023 osoitteesta <https://autismiliitto.fi/autismi/perustietoa-autismista/#title-0>

Boldsen, S. (2022). Autism and the Sensory Disruption of Social Experience. *Frontiers in Psychology*, 13, 874268–874268. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.874268>

Bottema-Beutel, K. (2011). The Negotiation of Footing and Participation Structure in a Social Group of Teens with and Without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, 2(1), 61–83. <https://doi.org/10.1558/jircd.v2i1.61>

Bottema-Beutel, K. (2016). Associations between joint attention and language in autism spectrum disorder and typical development: A systematic review

and meta-regression analysis. *Autism Research*, 9(10), 1021–1035.

<https://doi.org/10.1002/aur.1624>

Bottema-Beutel, K. (2017). Glimpses into the Blind Spot: Social Interaction and Autism. *Journal of Communication Disorders*, 68, 24–34.

<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.06.008>

Catala, A., Faucher, L., & Poirier, P. (2021). Autism, epistemic injustice, and epistemic disablement: a relational account of epistemic agency. *Synthese (Dordrecht)*, 199(3-4), 9013–9039. [https://doi.org/10.1007/s11229-021-](https://doi.org/10.1007/s11229-021-03192-7)

[03192-7](https://doi.org/10.1007/s11229-021-03192-7)

Chaidi, I., & Drigas, A. (2020). Autism, Expression, and Understanding of Emotions: Literature Review. *International Journal of Online and Biomedical Engineering*, 16(2), 94–111.

<https://doi.org/10.3991/ijoe.v16i02.11991>

De Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2007). Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6, 485–507. <https://doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9>

De Jaegher, H. (2010). Enaction versus representation: an opinion piece. Teoksessa T. Fuchs, H. Sattel & P. Henningsen (Eds.), *The Embodied Self: Dimensions, Coherence and Disorders*. Stuttgart: Schattauer.

De Jaegher, H. (2013, March) Embodiment and sense-making in autism. *Frontiers in Interactive neuroscience*, 7, (15).

<https://doi.org/10.3389/fnint.2013.00015>

De Jaegher, H. (2021). Seeing and inviting participation in autistic interactions. *Transcultural Psychiatry*, 2021;0(0).

[//doi.org/10.1177/13634615211009627](https://doi.org/10.1177/13634615211009627)

- Di Gennaro, F., Novak, M., Henly, A., Brand, D., McDonlad, M. (2017). Evidence Based interventions. Teoksessa Leaf, J. B. (2017). *Handbook of Social Skills and Autism Spectrum Disorder: Assessment, Curricula, and Intervention*. Springer International Publishing AG.
- Di Paolo, E. A., & De Jaegher, H. (2015). Toward an embodied science of intersubjectivity: widening the scope of social understanding research. *Frontiers in Psychology*, 6, 234–234.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00234>
- Di Paolo, E.A., De Jaegher, H. (2022). Enactive Ethics: Difference Becoming Participation. *Topoi* 41, 241–256. <https://doi.org/10.1007/s11245-021-09766-x>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Erytisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.
- Fantasia, V., De Jaegher, H., & Fasulo, A. (2014). We can work it out: an enactive look at cooperation. *Frontiers in Psychology*, 5, 874–874.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00874>
- Ferreira, J. M. (2021). What If We Look at the Body? An Embodied Perspective of Collaborative Learning. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1455–1473. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09607-8>
- Ferreira, J. M., & Bottema-Beutel, K. (2023). The Interactional Structure of Accounts During Small Group Discussions Among Autistic Children Receiving Special Education Support in Finland. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-05916-9>

- Frauenberger, C., Spiel, K., & Makhaeva, J. (2019). Thinking OutsideTheBox - Designing Smart Things with Autistic Children. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(8), 666–678.
<https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1550177>
- Gennaro Reed, F., Noval, M., Henley, A., Brand, D., MacDonald, M. (2017). Evidence Based Practice. Teoksessa Leaf, J. B. (2017). *Handbook of social skills and autism spectrum disorder: assessment, curricula, and intervention* (J. B. Leaf, Ed.). (s. 139 – 153). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-62995-7>
- Gernsbacher, M. A., Stevenson, J. L., Khandakar, S., & Goldsmith, H. H. (2008). Why Does Joint Attention Look Atypical in Autism? *Child Development Perspectives*, 2(1), 38–45. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00039.x>
- Glenn, P. (2019) *Conflict interaction. Insights from conversation analysis*. Teoksessa Evans, M., Jeffries, L., O’Driscoll, J. (Eds.). The Routledge Handbook language in conflict (s. 215 – 245). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429058011>
- Goffman, E. (1976). Replies and responses. *Language in Society*, 5(3), 257–313. <https://doi.org/10.1017/S0047404500007156>
- Goodwin, C. (2000) Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32 (2000) 1489-1522.
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18(1), 53–73.
<https://doi.org/10.1177/0957926507069457>
- Gunn, K. C. M., & Delafield-Butt, J. T. (2016). Teaching Children with Autism Spectrum Disorder With Restricted Interests: A Review of Evidence for

Best Practice. *Review of Educational Research*, 86(2), 408–430.

<https://doi.org/10.3102/0034654315604027>

Hakulinen, A. (1997). Johdanto. Teoksessa Tainio, L. *Keskustelunanalyysin perusteet* (s. 13–17). Vastapaino

Hakulinen, A. (2016). Lauserakenteet. Teoksessa Stevanovic, M., Lindholm, C (toim.). *Keskustelunanalyysi: kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (s. 97–111). Vastapaino.

Harjunpää, K., Mondada, L., Svinhuvud, K. (2019) Multimodaalinen litterointi keskustelunanalyysissä. *Puhe ja kieli*, 3, 195–220.

<https://doi.org/10.23997/pk.77350>

Heath, C., Luff, P. (2013) Embodied action and organizational activity.

Teoksessa Sidnell, J., Stivers, T. (Eds.), *The handbook of conversational analysis*. (s. 283 – 307). Blackwell Publishing Ltd.

<https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch14> ‘

Hellendoorn, A. (2014). Understanding social engagement in autism: Being different in perceiving and sharing affordances. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 850. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00850>

Hepburn, A., Bolden, G. (2013) The conversation analytic approach to transcription. Teoksessa Sidnell, J., Stivers, T. (Eds.), *The handbook of conversational analysis*. (s. 57 – 76). Blackwell Publishing Ltd.

<https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch14> ‘

Heritage, J., Atkinson, J. (1984). Introduction. Teoksessa Atkinson, J., Heritage, J. (Eds.). *Structures of social action: studies in conversation analysis* (s. 1 - 15). Cambridge University Press.

- Heritage, J. (1988). Explanations as accounts: A conversation analytic perspective. Teoksessa C. Antaki (Ed.), *Analysing everyday explanation: A casebook of methods* (s. 127–144). Sage Publications, Inc.
- Ihatsu, M. & Ruoho, K. (2001). Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa Jahnuainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. täysin uudistettu painos. Juva: WS Bookwell.
- Ikonen, O. & Suomi, A. (1998). Kasvatuksellinen kuntoutus ja opetus. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) *Autismi: teoriasta käytäntöön*. Juva: Ateena.
- Jahnuainen, M. (2021). Erityisopetus ja oppivelvollisuus. Teoksessa Sääntti, J. (toim.) *Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja. Koulu ja menneisyys: Oppivelvollisuus sata vuotta*. Helsinki. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.
<https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/100380/65199>
- Kamps, D., Mason, R., Heitzman – Powell, L. (2017). Peer meditation interventions to improve social and communication skills for children and youth with autism spectrum disorders. Teoksessa Leaf, J. B. (2017). *Handbook of social skills and autism spectrum disorder: assessment, curricula, and intervention* (J. B. Leaf, Ed.). (s. 257–283). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-62995-7>
- Kerola, K. (2001). *Struktuuria opetukseen: selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. PS-kustannus.
- Kiilakoski, T. (2007). Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Gretschel, A., Kiilakoski, T., Virkki, P., Niemi, R., Gellin, M., Lerssi, L., Herranen, J., Harinen, P., Manninen, J., Koskinen, S., Joensuu, M., Andersson, J., Jokinen, K., Pohjola, K., & Salasuo, M. (2007). *Lasten ja nuorten kunta*. (s. 8–19). Nuorisotutkimusseura.

Kivirauma, J. (1995) Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen. Julkaisuja.

Kivirauma, J. (2001) Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (11. täysin uudistettu painos.) Lastensuojelun keskusliitto.

Kivirauma, J. (2004) Segregaatio, integraatio, inklusio. Teoksessa Kivirauma, J., Rinne, R. & Klemelä, K. (toim.) *Erityisopetus laajenevana koulutienä – Erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turku: Painosalama.

Kivirauma, J. (2009). Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma J., Lahtinen U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOYpro. Oy.

Kivirauma, J. (2015) Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Klin, A., Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F., & Cohen, D. J. (2002). Defining and quantifying the social phenotype in autism. *American Journal of Psychiatry*, 159, 895–908. [//doi.org/10.1176/appi.ajp.159.6.895](https://doi.org/10.1176/appi.ajp.159.6.895)

Klin, A., Jones, W., Schultz, R., & Volkmar, F. (2003). *The enactive mind, or from actions to cognition: Lessons from autism*. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, 358, 345–360. <https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1202>

Laakso, M., Pajo, K. (2016) Kuulemisen haasteet. Teoksessa Stevanovic, M., Lindholm, C. (toim.). *Keskusteluanalyysi: kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (s. 184–195). Vastapaino.

- Lester, J. N., & O'Reilly, M. (2019). *Applied conversation analysis: social interaction in institutional settings*. SAGE Publications, Inc.
- Liddicoat, A. J. (2006) *An introduction to conversation analysis*. Continuum-
- Lima, M. E. M., Ferreira, J. M., & Vieira A. M. (2022). Criatividade nos registros feitos pelas crianças no Diário de Ideias. In L. Muniz, and J. Moran, Diário de ideias: pilares teóricometodológicos e experiências de implementação em escolas públicas. Edufu, Editora Universitária.
- Lindholm, C., Stevanovic, M., Peräkylä, A. (2016). Johdanto. Teoksessa Stevanovic, M., Lindholm, C. (toim.). *Keskustelunalyysi: kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (s. 8–30). Vastapaino.
- Meindl, J. N., & Cannella-Malone, H. I. (2011). Initiating and responding to joint attention bids in children with autism: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1441–1454.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.02.013>
- Moberg, S. (2001). Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2009) Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Eryityspedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., & Vehmas, S. (2015). Eryityspedagogiikan perusteet. (3. uudistettu p.) PS-kustannus.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen, S.

Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus

Mondada, L. (2014). *The local constitution of multimodal resources for social interaction*. *Journal of Pragmatics* 65 (2014) 137-156.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004>

Mondada, L. (2016). *Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction*. *Journal of Sociolinguistics*, 20 (3), 336-366.
https://doi.org/10.1111/josl.1_12177

Muniz, L.S. (15.3.2023). *The methodology*. Luciana Muniz. Osoitteesta
<http://www.lucianamuniz.com.br/metodologia/>

Muniz, L. S. (2020). *Diário de Ideias: Linhas de experiência*. Editora Universitária da Universidade Federal de Uberlândia

Muniz, L. S. (2019). *Diário de ideias e suas potencialidades para o processo de Ensino e aprendizagem da leitura e escrita*. [Idea Diaries and the potentialities for literacy learning], *Revista Práticas de Linguagem*, 9, 125-136.

Norvapalo, P. (2021). *Vinkkejä arkeen. Miten tuen autismikirjon oppilasta?* *Autismi-lehti*. 1/2021. Haettu 28.4.2023 osoitteesta:
<https://autismiliitto.fi/materiaalia/autismi-lehti/miten-tuen-autismikirjon-oppilasta/>

Park, S. H., & Hepburn, A. (2022). *The Benefits of a Jeffersonian Transcript*. *Frontiers in Communication*, 7.
<https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.779434>

Pickard, K. E., & Ingersoll, B. R. (2015). *Brief Report: High- and Low-Level Initiations of Joint Attention, and Response to Joint Attention: Differential Relationships with Language and Imitation*. *Journal of Autism and*

Developmental Disorders, 45(1), 262–268. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2193-8>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Prince, J., Tincani, M., & Dowdy, A. (2023). Effects of the Power Card Strategy on Social Commenting of Children with Autism During Gameplay: Strength-Based Intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*.
<https://doi.org/10.1177/10983007231158816>

Quirici, M. (2015). Geniuses without Imagination: Discourses of Autism, Ability, and Achievement. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 9(1), 71–88. <https://doi.org/10.3828/jlcds.2015.5>

Raevaara, L. (1997). Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa Tainio, L. *Keskustelunalyysin perusteet* (s. 75–92). Vastapaino.

Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (1983). *Language and communication*. Longman.

Ruusuvuori, J. (2016). Katse. Teoksessa Stevanovic, M., Lindholm, C. (toim.). *Keskustelunalyysi: kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (s. 47–61). Vastapaino.

Sacks, H., Schegloff, E., Jefferson, G. (1974, December). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language* Vol. 50, No. 4. 696 – 735. Linguistic Society of America.

Saloviita, T. (2011) Inkluisio eli osallistava kasvatus. *Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan*.
<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Inkluisio.pdf>

- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37(4), 326–342.
- Sandberg, E. (2021). ADHD ja oppimisen tuki: huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in Conversational Openings. *American Anthropologist*, 70(6), 1075–1095.
<https://doi.org/10.1525/aa.1968.70.6.02a00030>
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up Closings. *Semiotica*, 8, 289 - 327. <http://dx.doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>
- Seppänen, E-L. (1997) Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa Tainio, L. *Keskustelunanalyysin perusteet* (s. 18–31). Vastapaino.
- Shapiro, L., & Stolz, S. A. (2019). Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education*, 17(1), 19–39.
<https://doi.org/10.1177/1477878518822149>
- Sidnell, J. (2013). Basic conversation analytic methods. Teoksessa Sidnell, J., Stivers, T. (Eds.), *The handbook of conversational analysis*. (s. 283 – 307). Blackwell Publishing Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch14>
- Silveira – Zaldivar, T., Özerk, G., Özerk, K. (2020). *Developing Social Skills and Social Competence in Children with Autism*.
<https://doi.org/10.26822/iejee.2021.195>
- Stevanovic, M., & Koskinen, E. (2018). Sosiaalinen vuorovaikutus autismikirjon häiriössä - keskustelututkimuksen näkökulma, *Duodecim*, Vuosikerta. 134, Nro 21. (s.2120–2126) Haettu 17.4.2023 osoitteesta
<https://www.duodecimlehti.fi/api/pdf/duo14588>

- Stivers, T. (2012). Sequence organization. Teoksessa Sidnell, J., Stivers, T. (Eds.), *The handbook of conversational analysis*. (s. 191 – 209). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch14>
- Solomon, O., & Bagatell, N. (2010). Introduction Autism: Rethinking the Possibilities. *Ethos (Berkeley, Calif.)*, 38(1), 1–7. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2009.01078.x>
- Tainio, S. (toim.). (2007). *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Takala, M. (2016). Inklusio, integraatio, segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus. Helsinki University Press.
- Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020). Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. (toim.) PS-kustannus.
- Telakivi, P., Haanila, H., Salminen, A. (2017) Maailmaan ulottuva minuus. *Niin & näin: filosofinen aikakauslehti*, Vuosikerta. 24, Nro 2 (93), s. 35–39. <http://netn.fi/artikkeli/maailmaan-ulottuva-minuus>
- Tsui, A. B. M. (1989). Beyond the adjacency pair. *Language in Society*, 18 (Dec 89), 545–564.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö. Haettu 3.4.2024 osoitteessa <https://tenk.fi/fi/tiedetilppi/hyva-tieteellinen-kaytando-htk>.
- Unesco. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education: Access and quality. Salamanca. June 1994. Haettu 3.4.2023 osoitteesta: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

- Vatanen, A. (2016). Keskustelunanalyttinen tutkimusprosessi. Teoksessa Stevanovic, M., Lindholm, C. (toim.). *Keskustelunalyysi: kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (s. 235–249). Vastapaino.
- Vellonen, V., Äikäs, P. (2017). Osallisuuden ja minäpysyvyyden vahvistaminen, kun nuorella on laaja-alaisia tuen tarpeita. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K., Kuorelahti, M., & Alila, S. (2017). *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. PS-kustannus.
- Vienola, V. (2004). Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa Enkenberg, J., Savolainen, E., Väisänen, P., & Ahonen, K. (2004). *Tutkiva opettajankoulutus - taitava opettaja*. (s. 71–81). Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Vitka, T. (2021). Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja. PS-Kustannus.
- Vitka, T. (2018). Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Väyrynen, S. (2001) Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ward, D., Silverman, D., & Villalobos, M. (2017). *Introduction: The Varieties of Enactivism*. *Topoi*, 36(3), 365–375. <https://doi.org/10.1007/s11245-017-9484-6>
- White, S. W. (2011). *Social skills training for children with Asperger syndrome and high-functioning autism*. Guilford Press.

LIITTEET

Liite 1.

Gail Jeffersonin litterointijärjestelmä

= Represents latched speech (puheen jatkuminen)

[] Square brackets are used to represent overlapping speech (including interruptions) (osallistujat puhuvat päällekkäin)

(.) Micropause (mikropysähdys = huomattava pysähdys, mutta ei liian pitkä)

(0.2) Timed pause in seconds. (Pysähdyksen lasku sekunneissa, huomattavan pitkä tauko) **Underlined Represents emphasis on the word SHOUT**

Raised voice, typically shouting

◦◦ Degree symbols demonstrate words spoken more quietly (Hiljaisemmalla puhutut sanat)

◦◦◦ Double degree symbols demonstrate a whisper (Kuiskaus)

↑ Upward arrow represents raised intonation (nouseva intonaatio)

↓ Downward arrow represents falling intonation (laskeva intonaatio)

:: Colons represent a stretched sound (venytetty ääni, sana tms.)

. A full stop (period) is used when the intonation falls at the end of a turn (Intonaatio osuu lauseen loppuun)

, A comma is a slight raise in intonation (pieni intonaation nousu)

? A question mark shows a strong rise in intonation and can be interrogative but not necessarily so (voimakas intonation nousu)

_ An underscore represents a level intonation at the end of a turn (tasainen äänenpaino lauseen lopussa)

> < Shows the speeding up of speech (puhe alkaa nopeutua)

< > Shows the slowing down of speech (puhe alkaa hidastua)

((comment)) A description in double parentheses shows a comment on the data (kommentti datasta)

(word) A word or words in single parentheses shows that the transcriptionist has some uncertainty as to the accuracy of the hearing of that word or words (epävarmuus litteroidusta sanasta)

~ A wavy line on either side of the word indicates a wobble in the delivery (takeltelu)