



Nikumatti Kaisa-Maria

Esiopetuksen inklusion hyödyt ja toteuttamistavat: erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen tukeminen inklusiivisessa esiopetuksessa

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatus  
20.5.2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Esiopetuksen inklusion hyödyt ja toteuttamistavat: erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen tukeminen inklusiivisessa esiopetuksessa (Kaisa-Maria Nikumatti)

Kandidaatin tutkielma

Toukokuu 2021

---

Kandidaatin tutkielmani käsittelee esiopetuksen inklusion hyötyjä erityistä tukea tarvitsevan lapsen kehitykseen sekä tuo esille tapoja, joilla esiopetuksen henkilökunta voi tukea erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitystä inklusiivisessa esiopetuksessa. Inklusio on ajankohtainen ilmiö kasvatuksen kontekstissa, joten tätä ilmiötä on olennaista tutkia myös esiopetuksen näkökulmasta. Tutkielmani teoreettisena viitekehyksenä on inklusiivinen pedagogiikka, ja tutkielma perustuu kansainvälisiin tutkimusartikkeleihin esiopetuksen inklusion hyödyistä erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen sekä inklusiivisen esiopetuksen toteutuksesta.

Toteutan kandidaatin tutkielmani narratiivisena kirjallisuuskatsauksena, jossa kerään tutkimustietoa aiheestani ja teen yhteenvetoa tutkimuskysymysteni ympärille. Haluan tutkielmani kautta koostaa esiopetuksen henkilökunnan käyttöön selkeän yhteenvedon esiopetuksen inklusion hyödyistä erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen sekä tuoda konkreettista tietoa heidän kehityksensä tukemisesta inklusiivisessa esiopetuksessa.

Tutkimusaineiston perusteella voidaan todeta, että inklusiivisella esiopetuksella on monia positiivisia vaikutuksia erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen ja esiopetuksen henkilökunnalla on suuri vaikutus inklusion toteutuksessa ja onnistumisessa. Inklusiivisella esiopetuksella on todettu olevan positiivisia vaikutuksia lasten sosioemotionaalisiin, kielellisiin ja kognitiivisiin taitoihin. Esiopetuksen henkilökunnan asenteet ja osaaminen vaikuttavat merkittävästi inklusiiviseen kasvatukseen ja sen laatuun. Henkilökunnan korkeat odotukset inklusiosta ennustavat myös suurempaa kehitystä lasten sosioemotionaalisissa, kognitiivisissa ja kielellisissä taidoissa.

Yhteenvetona totean, että esiopetuksen inklusio on tavoiteltava arvo ja periaate, mutta toimivan inklusion toteutuminen vaatii henkilökunnalta monipuolista tietoa ja osaamista. Tarvitaan lisää tietoa ja osaamista yhteiskunnallisesti ja kasvatuksen kontekstissa, jotta inklusio voidaan nähdä positiivisena ja tavoiteltavana asiana kasvatuksessa.

Avainsanat: inklusio, inklusiivinen esiopetus, inklusiivinen pedagogiikka, erityisen tuen tarve

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuksen toteutus .....</b>	<b>4</b>
2.1	Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet.....	4
2.2	Narratiivinen kirjallisuuskatsaus.....	5
2.3	Laadullinen tutkimus.....	6
2.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	8
<b>3</b>	<b>Keskeiset käsitteet.....</b>	<b>10</b>
3.1	Inklusio.....	10
3.2	Eriyisen tuen tarve .....	11
<b>4</b>	<b>Esiopetuksen inklusion hyödyt erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen .....</b>	<b>13</b>
4.1	Sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen .....	13
4.2	Kognitiivisten taitojen kehittyminen.....	15
4.3	Kielellisten taitojen kehittyminen .....	17
<b>5</b>	<b>Eriyistä tukea tarvitsevan lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa esiopetuksessa</b>	<b>19</b>
<b>6</b>	<b>Yhteenveto .....</b>	<b>23</b>
<b>7</b>	<b>Pohdinta .....</b>	<b>26</b>
	<b>Lähteet.....</b>	<b>31</b>

# 1 Johdanto

Aloittaessani varhaiskasvatuksen opinnot inklusio oli minulle vielä suhteellisen uusi asia, joka aukesi lähinnä vain teoreettisella tasolla. Opintojeni edetessä ja harjoitteluideni myötä inklusio tuntui kuitenkin kiehtovan minua koko ajan enemmän. Harjoitteluissani näin käytännössä, kuinka tuen tarpeiset lapset osallistuivat varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen samalla tavalla kuin muutkin lapset, ja kuinka lapsiryhmän monimuotoisuus näyttäytyi parhaimmillaan voimavarana, jossa kaikki lapset hyväksyttiin omana itsenään ja lapset tukivat toinen toisiaan erilaisissa arjen tilanteissa. Tämän myötä halusin perehtyä syvällisemmin inklusioon ja erilaisiin tuen keinoihin, jotta tulevassa opettajan työssäni osaisin toteuttaa laadukasta inklusiivista kasvatusta ja voisin viedä varhaiskasvatuksen kentälle inklusion positiivista sanomaa. Näin ollen oli luontevaa lähteä kirjoittamaan kandidaatin tutkielmaani esiopetuksen inklusioon liittyen.

Inklusio, eli erityistä tukea tarvitsevien lasten yhdistäminen yleisen opetuksen ryhmään, yleistyä koko ajan entisestään (Lee, Yeung, Tracey & Barker, 2015). Opetushallituksen laatimassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus [OPH], 2018) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) nostetaan esille, että varhaiskasvatusta ja esiopetusta tulee toteuttaa inklusion periaatteiden mukaisesti. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa painotetaan lapsen oikeutta ryhmään kuulumiseen ja yhteisöllisyyteen (OPH, 2018). Inklusion tavoitteena on nähdä lapset kokonaisvaltaisesti lapsina, eikä heitä erotella toisistaan lapsen ominaisuuksien, kuten vamman tai kielen kehityksen perusteella (Booth, Ainscow & Kingston, 2006). Inklusiolla pyritään tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja osallisuuteen (OPH, 2018). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) nostetaan esille, että esiopetusta kehitetään inklusiiviseen ja lasten moninaisuutta tukevaan suuntaan. Hermanforsin (2017) mukaan varhaiskasvatuksessa kaikki lapset ovat luontevasti mukana yhteistoiminnassa, ja mukana oleminen motivoi lapsia yhteiseen toimintaan osallistumiseen.

Tutkimukset ovat osoittaneet, että erityistä tukea tarvitsevat lapset hyötyvät yleisesti inklusiivisesta esiopetuksesta (Maiorca-Nunez, 2017; Vlasov ym., 2018). Inklusiivisella esiopetuksella on positiivisia vaikutuksia lasten sosioemotionaalisiin, kielellisiin ja kognitiivisiin taitoihin (Maiorca-Nunez, 2017). Inklusio lisää lapsen yhteenkuuluvuuden tunnetta, ja kun lapsi kokee kuuluvansa ryhmään, lisääntyy hänen hyvinvointinsa ja tätä kautta myös hänen oppimisensa

(Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Monet tutkimukset ovat osoittaneet inklusion edistäneen positiivisia sosiaalisia ja akateemisia tuloksia niin erityistä tukea tarvitsevilla kuin ikätasolleen tyypillisesti kehittyneillä lapsilla, sekä välittävämpää, osallistavampaa ja moninaisempaa yhteisöä kaikille (Hehir, Grindal, Freeman, Lamoreau, Borquaye & Burke, 2016; Zhang & Hu, 2015). Erityistä tukea tarvitsevien lasten on todettu saavan suurempia kehityksellisiä hyötyjä vuorovaikutuksellisilla ja esi-akateemisilla osa-alueilla inklusiivisessa ympäristössä kuin segregoidussa ympäristössä (Hilbert, 2009). Lisäksi inklusion on todettu kehittävän erityistä tukea tarvitsevien lasten kielellisiä ja kognitiivisia taitoja (Maiorca-Nunez, 2017; Rafferty, Piscitelli & Boettcher, 2003). Inklusiivisessa oppimisympäristössä erityistä tukea tarvitsevilla on todettu paremmat akateemiset ja sosiaaliset taidot kuin erityisryhmissä olevilla lapsilla (Baker, Wang & Walberg, 1995). Esikoulun opettajalla on suuri vaikutus lasten oppimiseen ja oppimistuloksiin, ja opettajan suhtautuminen inklusioon vaikuttaa siihen, millaisia hyötyjä inklusiolla voi olla lapsen sosioemotionaalisissa, kognitiivisissa ja kielellisissä taidoissa (Maiorca-Nunez, 2017).

Kandidaatin tutkielmani aiheeksi valikoitui esiopetuksen inklusion hyödyt erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen tukeminen inklusiivisessa esiopetuksessa. Tutkimuskysymykseni ovat “1. Kuinka esiopetuksen inklusio vaikuttaa positiivisesti erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen?” ja “2. Kuinka henkilökunta voi tukea erityistä tukea tarvitsevan lapsen kehitystä inklusiivisessa esiopetuksessa?”. Kyseisen aiheen valintaan oli useampikin syy. Inklusio on hyvin ajankohtainen ja olennainen aihe kasvatuksessa, joten halusin koota yhteen tietoa esiopetuksen inklusion hyödyistä ja toteuttamistavoista henkilökunnan käyttöön. Lisäksi tarkoitukseni on hakeutua varhaiskasvatuksen erityisopettajan maisteriohjelman, ja olen halunnut suunnata opintojani jo kandidaatin tutkinnon aikana erityispedagogiikkaan, joten esiopetuksen inklusion tutkiminen erityistä tukea tarvitsevien lasten näkökulmasta kandidaatin tutkielmassani palvelee tätä tavoitetta. Suomessa ja maailmalla on paljon puhuttu inklusiosta, ja sen hyödyllisyydestä on ollut monia mielipiteitä laidasta toiseen. Tästä syystä halusin tutkia, millaista tieteellistä tutkimusta inklusion hyödyistä erityistä tukea tarvitsevan lapsen kehitykseen on tehty.

Kandidaatin tutkielmani teoreettinen viitekehys on inklusiivinen pedagogiikka, josta puhun inklusiivisen kasvatuksen ja inklusion rinnalla. Toteutan kandidaatin tutkielmani narratiivisena kirjallisuuskatsauksena, jossa kerään tutkimustietoa aiheestani ja teen yhteenvetoa tutkimusky-

symysteni ympärille. Narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa tarkoituksena on tiivistää aikaisemmista tutkimuksista saatua tietoa (Salminen, 2011). Haluan tutkielmani kautta koostaa esiopetuksen henkilökunnan käyttöön selkeän yhteenvedon esiopetuksen inklusion hyödyistä erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen sekä tuoda konkreettista tietoa heidän kehityksensä tukemisesta inklusiivisessa esiopetuksessa. Suomessa ei ole vielä tutkittu kovinkaan laajasti inklusion vaikutuksia erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen, vaan suurin osa tämän aihealueen tutkimuksista on kansainvälisiä. Aiheesta on olennaista tehdä tutkimusta myös suomeksi, jotta jokainen varhaiskasvatuksen asiantuntija voi saada tarvitsemaansa tietoa suomeksi inklusiosta ja sen vaikutuksista erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen esiopetuksessa. Inklusion vaikutuksista on myös paljon kansainvälisiä tutkimuksia peruskouluikäisille ja vanhemmille lapsille, mutta esiopetuksen inklusio on huomattavasti vähemmän tutkittu aihe. Tästäkin syystä on olennaista tuoda yhteenvedoa suomeksi esiopetuksen inklusiosta. Muccio (2012) nostaa esille, että vielä ei ole riittävästi empiiristä tietoa esikoulun inklusiivisista toiminnoista ja niiden vaikutuksista erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen. Näin ollen esiopetuksen inklusiosta tarvitaan vielä lisää tietoa.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, että esiopetuksen kaiken toiminnan lähtökohtana on “kaikille yhteinen esiopetus, jossa kukin lapsi voi toimia, kehittyä ja oppia omana ainutlaatuisena yksilönään sekä yhteisön jäsenenä” (OPH, 2014, 22). Tämä kiteyttää esiopetuksen inklusion ajatuksen tarkoituksenmukaisesti. Laadukas inklusiivinen esiopetus voi tarjota niin erityistä tukea tarvitseville lapsille kuin ikätasonsa mukaisesti kehittyneille lapsille sekä heidän perheilleen mahdollisuuden oppia ja olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Hilbert, 2009).

## 2 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa käsittelen kandidaatin tutkielmani toteutusta. Tuon esille kandidaatin tutkielmani tutkimuskysymykset ja tutkielman tavoitteet, kuvailen tutkielmani toteutusta narratiivisena kirjallisuuskatsauksena, tuon esille laadullisen tutkimuksen pääkohtia sekä käsittelen tutkielmani eettisyyttä ja luotettavuutta.

### 2.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet

Kandidaatin tutkielmani teoreettisena lähestymistapana toimii inklusiivinen pedagogiikka, josta voidaan puhua inklusiivisen kasvatuksen ja inklusiivisten käytänteiden rinnalla (Hermansfors, 2017). Inklusiivinen pedagogiikka on opettajan velvollisuus, jolla pyritään ehkäisemään oppilaiden eristämistä (Moriña & Orozco, 2021). Inklusiiviseen pedagogiikkaan kuuluu neljä elementtiä, opettajan uskomukset, osaaminen, suunnittelu ja toiminta (Moriña & Orozco, 2021). Inklusiivisessa pedagogiikassa lasten monimuotoisuus nähdään mahdollisuutena, joka rikastuttaa oppimisen ja opettamisen prosesseja (Moriña & Orozco, 2021). Tuon tutkielmassani esille inklusiivisen pedagogiikan hyötyjä erityistä tukea tarvitsevien lasten näkökulmasta sekä tapoja, joilla inklusiivista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa laadukkaasti ja erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitystä ja oppimista tukevasti. Oma näkemykseni kasvatuksessa perustuu inklusiiviseen pedagogiikkaan, jossa jokaisella lapsella on oikeus ja mahdollisuus oppia yhdessä ikätovereidensa kanssa yhteisen vuorovaikutuksen, leikin ja toiminnan kautta (Maiorca-Nunez, 2017). Kandidaatin tutkielmani käsittelee kaikkia neljää inklusiivisen pedagogiikan elementtiä, sillä uskomukset ja osaaminen kehittyvät henkilökunnan ymmärtäessä inklusion hyötyjä ja toteutustapoja, ja tämän myötä toteutuvat myös inklusiivisen pedagogiikan suunnittelu ja toteuttaminen.

Kandidaatin tutkielmani tavoitteena on saada selkeä yhteenveto esiopetuksen inklusion hyödyistä erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen sekä kerätä yhteen tietoa siitä, kuinka inklusiivisessa esiopetuksessa voitaisiin tukea erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimista. Koska opettajien uskomukset ja asenteet inklusiota kohtaan ovat yleisimmät esteet toimivan esiopetuksen inklusion toteutuksessa (Maiorca-Nunez, 2017), haluan tutkielmani kautta tuoda esiopetuksen henkilökunnalle selkeän tietopaketin esiopetuksen inklusion hyödyistä erityistä

tukea tarvitsevien lasten kehitykselle, jotta inklusiota voitaisiin tuoda entistä enemmän esiopetuksen arkeen. Haluan myös kerätä yhteen konkreettista tietoa siitä, kuinka esiopetuksen henkilökunta voisi inklusiivisessa opetusryhmässä tukea erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitystä. Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1. Kuinka esiopetuksen inklusio vaikuttaa positiivisesti erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen?**
- 2. Kuinka henkilökunta voi tukea erityistä tukea tarvitsevan lapsen kehitystä inklusiivisessa esiopetuksessa?**

## **2.2 Narratiivinen kirjallisuuskatsaus**

Toteutan tutkielmani kuvailevana, narratiivisena kirjallisuuskatsauksena, jossa kerään aiheestani tutkimustietoa aikaisemmasta kirjallisuudesta. Etsin tietoa pääasiassa esiopetuksen kontekstissa, mutta rajasin hakuani myös varhaiskasvatuksen puolelle, sillä esiopetus kuuluu myös osaksi varhaiskasvatusta. Rajasin aiheeni jo kandidaatin tutkielman suunnitelmavaiheessa erityistä tukea tarvitseviin lapsiin, sillä tavoitteenani oli perehtyä nimenomaan heidän näkökulmaansa ja heidän tukemiseensa yleisessä opetuksessa. Rajasin haustani pois lähteet, jotka käsitelivät inklusion vaikutuksia ikätasonsa mukaisesti kehittyneiden lasten kehitykseen. Pyrin myös rajaamaan pois lähteet, jotka käsitelivät perusopetusikäisiä tai vanhempia lapsia, ja käyttämässäni lähteissä käsitellään pääosin nimenomaan esiopetusikäisiä lapsia. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan pelkät kirjat eivät riitä narratiivisen tutkielman lähteiksi, ja löysinkin tutkielmani lähteiksi runsaasti erilaisia tutkimusartikkeleita, joissa oli tutkittu esiopetuksen inklusion vaikutuksia tiettyihin erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen osa-alueisiin. Majorca-Nunezin (2017) tutkimusartikkelista *“Teacher attitudes & beliefs toward inclusion of students with disabilities in early childhood programs: Impacts on assessment outcomes”* löysin selkeän jaon esiopetuksen inklusion vaikutuksista erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen, ja päätin itekin jakaa tutkielmassani kehityksen näihin osa-alueisiin, sosioemotionaaliseen, kognitiiviseen ja kielelliseen kehitykseen. Hyötyjen tutkimisen lisäksi halusin vielä tuoda konkreettisia keinoja erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen tukemiseen inklusiivisessa esiopetuksessa, joten lähdin kartoittamaan tietoa myös tästä aiheesta, ja sainkin koottua hyvän tietopaketin aiheesta käyttäen niin kansainvälisiä tutkimusartikkeleita kuin muitakin aiheeseen liittyviä teoksia.



Narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa tarkoituksena on tiivistää aikaisemmista tutkimuksista saatua tietoa (Salminen, 2011). Narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa yleistetään kerronnallisesti esitettyjä asioita (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Salmisen (2011) mukaan narratiivisella kirjallisuuskatsauksella voidaan antaa laaja kuva tarkasteltavasta ilmiöstä, sillä käytettävät tutkimusaineistot ovat laajoja. Löysinkin laajasti kansainvälisiä tutkimusartikkeleita aiheestani, ja näiden pohjalta sain koostettua kattavan kokonaisuuden tutkimuskysymysteni ympärille. Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan kehittää olemassa olevan teoriaa, luoda uutta teoriaa sekä rakentaa kokonaiskuva tietystä aiheesta. Havaintoja yhdistämällä kirjoittaja voi tutkia ilmiötä yksittäistapausta yleisemmällä tasolla (Alasuutari, 2011). Alasuutarin (2011) mukaan kaikki luotettavat selvittävään kohteeseen kuuluvat seikat tulee selvittää niin, etteivät ne ole ristiriidassa tutkimuksessa esitetyn tulkinnan kanssa. Omalla kirjallisuuskatsauksellani koostin yhteen aikaisempia tuloksia aiheesta ja rakensin kokonaisvaltaisempaa kuvaa ja yhteenvetoa aiheesta.

Narratiivinen kirjallisuuskatsaus pyrkii lopputulokseen, joka on helppolukuinen, mutta antaa laajan kuvan aiheesta (Salminen, 2011). Narratiivinen tutkimus vaatii syvällistä teoreettista ymmärrystä tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Alasuutarin (2011) mukaan olennaista on pyrkiä selittämään ilmiötä ja tekemään sen ymmärrettäväksi. Koostinkin kandidaatin tutkielmani niin, että siitä olisi helppo löytää tarvittavat tiedot ja ne löytyisivät yhden otsikon alta tarpeeksi laajasti ja monipuolisesti käsiteltyinä. Alasuutarin (2011) mukaan aineistojen väliltä löytyville yhteyksille annetaan tulkintoja, viitataan aikaisempiin tutkimustuloksiin ja vedetään niitä yhteen muodostamalla kokonaisuuksia. Analyysivaiheessa aineistoa jaetaan erilaisiin merkityskokonaisuuksiin, jotka tuodaan yhteen tutkimuksen edetessä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Narratiivisella kirjallisuuskatsauksella voidaan ajankohtaistaa tutkimustietoa, vaikka se ei tarjoakaan analyttisintä tulosta (Salminen, 2011). Lopputuloksena tulisi olla kokonaisuus, joka koostuu mahdollisimman monien aineistojen pohjalta löydettyistä tuloksista (Alasuutari, 2011).

### **2.3 Laadullinen tutkimus**

Laadullinen tutkimus tarkoittaa tutkimusta, joka tehdään ei-numeraalisilla aineistoilla, ja jossa pyritään saamaan aineistojen sisällä ei-numeraalisia tuloksia (Weselius, 2016). Laadullisessa

tutkimuksessa pyritään aikaansaamaan koko aineistoon päteviä sääntöjä (Alasuutari, 2011), ja sen tarkoitus on tehdä tutkittava ilmiö ymmärrettäväksi (Weselius, 2016). Laadullinen tutkimus perustuu teoriatietoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Alasuutarin (2011) mukaan laadullisessa tutkimusprosessissa sovelletaan perussääntöjä sekä luodaan uusia sääntöjä, ja aineistoa tarkastellaan yleensä kokonaisuutena. Laadullisen tutkimuksen perustana on tutkimuksen viitekehys, eli tutkimuksen teoreettinen osuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018), mikä kandidaatin tutkielmassani onkin selkeä ja vahva teoriatieto, joka perustuu inklusiivisen pedagogiikan ja inklusion tutkimuskirjallisuuteen. Alasuutari (2011) nostaa myös esille, että laadulliseen analyysiin kuuluu kaksi vaihetta, havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen, ja nämä vaiheet nivoutuvat toisiinsa. Olen toteuttanut omaa kandidaatin tutkielmaani laadullisen tutkimuksen menetelmiä soveltaen. Olen etsinyt tutkimuskysymyksiäni tukevia tutkimusartikkeleita ja muita lähteitä, ja koostanut näistä kokonaisuutta, jolla pyrin selittämään inklusion ilmiötä ymmärrettävästi ja positiivisessa valossa. Tutkielmassani havaintojen pelkistäminen ja arvoitusten ratkaiseminen toteutuivat, kun koostin yhteen inklusio hyödyt eri kehityksen osa-alueilla, ja toin esille tapoja, joilla lasten kehitystä ja oppimista voidaan tukea.

Alasuutarin (2011) mukaan havaintojen pelkistämässä aineistoa lähdetään tarkastelemaan vain tietystä näkökulmasta, ja aineiston tarkastelussa kiinnitetään huomiota viitekehysten kannalta olennaisiin asioihin. Samassa tutkimuksessa voi kuitenkin olla useampi näkökulma tutkitavan kohteen tarkasteluun (Alasuutari, 2011). Omassa kandidaatin tutkielmassani olen valinnut viitekehjeksi inklusiivisen pedagogiikan, jonka pohjalle olen rakentanut teoriakokonaisuutta. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto ymmärretään loogisena kokonaisuutena, ja etsitään yhdistäviä piirteitä (Weselius, 2017). Havainnoista etsitään yhtäläisyyksiä ja niitä yhdistellään, ja näin saadaan erillisistä havainnoista koottua yksi tai useampi kokonaisvaltaisempi havainto (Alasuutari, 2011). Kandidaatin tutkielmassani etsin eri lähteistä tutkimustietoa, jotka tukivat tutkimuskysymyksiäni, yhdistin näitä tietoja ja koostin niistä kokonaisuuksia.

Alasuutari (2011) kertoo, että arvoituksen ratkaisemisessa tai toiselta nimeltään tulosten tulkinassa käytettävissä olevien vihjeiden ja tuotettujen johtolankojen pohjalta tehdään tutkittavasta ilmiöstä merkitystulkinta eli tutkimuksen havaintoja käytetään arvoituksen ratkaisemiseen. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ilmiötä ja tuottamaan sille mielekäs tulkinta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän lisäksi laadullisessa tutkimuksessa arvoituksen ratkaisussa

käytetään usein muita tutkimuksia, tilastotietoa ja teoriakirjallisuutta hyväksi, ja mitä enemmän löytyy tukea tutkimuksen tulkinnalle, sen luotettavammaksi sitä voidaan ajatella (Alasuutari, 2011). Kandidaatin tutkielmassani löysin monipuolisesti luotettavista lähteistä sisältöä tutkimuskysymyksistäni, ja näin sain koostettua selkeän, monipuolisen sekä luotettavan kokonaisuuden.

## **2.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus**

Tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen kuuluu tiettyjä peruspilareita. Ramrathan, Grange ja Shawa (2016) nostavat esille, että tutkimusta toteuttaessa on tutkijan olennaisen tärkeää huomioida seuraavat asiat: Tutkimuksen paikkansapitävyys ja varmuus, tutkimuksen perustuminen todisteisiin, tutkimuksen argumenttien oikeuttaminen sekä hyväksytyjen ohjeiden noudattaminen tutkimusta toteuttaessa. Tutkijan kriittinen asenne, reflektiivisyys sekä dialogi aineiston ja oman tulkinnan välillä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Golafshaniin (2003) mukaan tutkimus voidaan todeta luotettavaksi, jos tutkimuksesta saadut tulokset voidaan tuottaa uudelleen käyttäen samaa tutkimusmetodia. Tutkimuksen validius kuvastaa, miten hyvin tutkimus mittasi haluttuja asioita ja miten totuudenmukaisia tutkimuksen tulokset ovat (Golafshani, 2003). Lisäksi tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta tutkijan on huolehdittava, että tutkimusasetelma on sopiva ja raportointi toteutetaan laadukkaasti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2012) nostaa teoksessaan esille tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta kuvaavia tekijöitä. Ensiksi tutkimuksen kaikissa vaiheissa tulisi noudattaa rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta, ja tutkimuksen toteutuksessa tulisi soveltaa tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisiä menetelmiä tiedonhankinnassa, tutkimuksessa ja arvioinnissa (TENK, 2012). Tutkimuksessa kunnioitetaan muiden tutkijoiden työtä ja viitataan lähteisiin asianmukaisesti (TENK, 2012).

Omassa tutkimuksessani huomioin eettisyyteen ja luotettavuuteen vaikuttavat tekijät tutkimuksen alusta lähtien. Etsin ja arvioin lähteitä kriittisesti, ja käytän vain luotettavia tutkimusartikkeleita tai muita luotettavia teoksia tiedonlähteinä. Tutustun tutkimusartikkeleihin huolellisesti, jotta ymmärrän niiden sisällön ja käytän tietoa huolellisesti muuttamatta asiasisältöjä. Etsin tietoa aiheestani ja teen niistä yhteenvetoja tuomaan uutta tietoa tutkimastani aiheesta. Samaa menetelmää käyttäen voi toteuttaa samankaltaisen tutkimuksen, ja löytää samankaltaisia tuloksia.

Tutustun tieteellisen tutkimuksen toteuttamisen käytänteisiin huolellisesti, ja noudatan tutkimuksen toteutuksessani näitä käytänteitä. Tutkimukseni tulokset perustuvat tutkittuun tietoon, ja lähteet ovat luotettavia tutkimusartikkeleita, joten tutkimuksen tuloksia voidaan pitää paikansäpitävinä ja todisteisiin perustuvina. En tuo tutkimukseen omia näkökulmiani, vaan teen pohdintaa ja yhteenvetoa tutkimustulosten pohjalta. Tutkimustietoa hyödyntäessäni viittaan lähteisiin asianmukaisesti.

### 3 Keskeiset käsitteet

Tässä luvussa esittelen kandidaatin tutkielmani kannalta olennaiset käsitteet. Keskeisten käsitteiden esittelyn kautta tutkielmani asiasisältöjen kannalta olennaiset käsitteet tulevat tutuiksi, ja näin myös tutkielman sisällöt ja tulokset ovat selkeitä ja ymmärrettäviä. Kandidaatin tutkielmani kannalta keskeiset käsitteet ovat inklusio ja erityisen tuen tarve, sillä tutkimuskysymyksiä käsittelevät inklusiivista pedagogiikkaa ja inklusiivista kasvatusta erityistä tukea tarvitsevien lasten näkökulmasta. Inklusio ja erityistä tukea tarvitsevat lapset tulevat käsitteinä käsi kädessä, sillä inklusion tarkoitus on nimenomaan tuoda erityistä tukea tarvitsevat lapset samaan opetukseen ja samaan lapsiryhmään muiden lasten kanssa.

#### 3.1 Inklusio

Inklusio tarkoittaa erityistä tukea tarvitsevien lasten sijoittamista samaan luokkaan ikätasolle tyypillisesti kehittyneiden vertaistensa kanssa sekä tarvittavan tuen ja palveluiden tarjoamista erityisen tuen lapsille (Rafferty ym., 2003). Inklusiossa jokainen lapsi vammastaan riippumatta on oikeutettu oppimaan yhteisesti muiden ikätovereidensa kanssa omien lähtökohתיensa mukaan (Takala ym., 2020). Inklusiolla viitataan mukaan ottamiseen ja mukaan kuulumiseen (Pihlaja & Silvennoinen, 2020). Inklusio perustuu lapsen oikeuksien, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen (Takala ym., 2020). Hilbert (2009) nostaa esille, että täysivaltaisessa inklusiossa ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja on vastuussa kaikista ryhmän lapsista. Erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla on kuitenkin mahdollista sisällyttää tarvittavia erityistukitoimia, esimerkiksi puheterapiaa, lapsen varhaiskasvatuksen aikatauluihin (Hilbert, 2009).

Hilbert (2009) kuvaa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen inklusion sisältävän sellaiset arvot, käytännöt ja toimintatavat, jotka tukevat jokaisen lapsen ja hänen perheensä oikeutta osallistua laajasti ja monipuolisesti samaan toimintaan yhteisön jäsenenä. Viitalan (2019) mukaan inklusion välttämätön elementti on kaikkien lasten osallisuus. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuus riippuu hyvin paljon siitä, toteutetaanko opetus erillisessä yksikössä tai ryhmässä vai samassa ryhmässä muiden ikätovereidensa kanssa (Oja, 2012). Osallisuus on sekä arvo että päämäärä, johon kuuluu yhteiseen toimintaan sitoutuminen sekä osallistujan kokemus hyväksytyksi tulemisesta ja ryhmään kuulumisesta (Viitala, 2019). Inklusio ei niinkään tarkoita korvaavaa vaihtoehtoa tai toimintatapaa, vaan siinä on kyse kuulumisesta yhteisöön (Hilbert,

2009). Pihlajan ja Neitolan (2017) mukaan inklusiossa kunnioitetaan lasten erilaisuutta sekä huomioidaan lasten oikeus osallisuuteen yhteistä tekemistä ja sosiaalista oppimista tukemalla.

Inklusiosta puhuttaessa törmätään usein myös käsitteisiin integraatio ja segregatio. Integraatiota ajatellaan usein synonyymina inklusiolle, mutta nämä kaksi termiä tulisi osata erottaa toisistaan. Toisin kuin inklusiossa, integraatiossa lähtöajatuksena on, että erityistä tukea tarvitsevat ovat “erillään” ja heidät täytyy ikään kuin sisällyttää kaikille yhteiseen opetukseen (Viitala, 2019). Integraatiossa on kaksi erillistä osaa, jotka yhdistetään, eli ennen integrointia on siis oltava myös segregatiota (Moberg & Savolainen, 2015). Integraatio voi usein tarkoittaa käytännössä sitä, että integroitu lapsi voidaan välillä siirtää yleisopetukseen esimerkiksi muutamaksi tunniksi, mutta hän kuuluu pääosin erityisopetukseen (Takala ym., 2020). Segregatio puolestaan tarkoittaa erityistä tukea tarvitsevien lasten eriyttämistä omaan ympäristöön, esimerkiksi omaan luokkaan tai omaan kouluun, erilleen ikätasonsa mukaisesti kehittyneistä vertaisista (Hehir ym., 2016), joten segregatiota voidaan pitää inklusion vastakohtana (Takala ym., 2020).

### **3.2 Erityisen tuen tarve**

Vuonna 2011 esiopetuksessa ja perusopetuksessa tuli voimaan kolmiportainen tukijärjestelmä (Pihlaja & Neitola, 2017), jonka mukaan lapsen kasvun ja oppimisen tuki perustuu kolmeen tuen tasoon, yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (OPH, 2014; Pihlaja & Viitala, 2019). Lapsen erityisen tuen tarve on korkein tuen tarve tällä kolmiportaisella asteikolla. Lapsen erityisen tuen tarve tarkoittaa sellaista tilannetta, jossa lapsen kehitys ja oppiminen eivät etene tyypillisen kehityksen mukaisesti, tai ne aiheuttavat huolta (Pihlaja & Neitola, 2017). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nostetaan esille, että lapselle annetaan erityistä tukea, jos lapsen kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteet eivät muuten toteudu riittävästi (OPH, 2014).

Erityistä tukea saadessaan lapsi voi edelleen olla yleisen opetuksen ryhmässä, kun tarvittavat tukimuodot rakennetaan ryhmään (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020). Lapsella on oikeus saada tukea niin kauan ja sen tasoisena kuin hän sitä tarvitsee (Pihlaja & Viitala, 2019). Lapsen

saaman tuen tulisi olla joustavaa, suunnitelmallista ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa (Pihlaja & Viitala, 2019). Lapsen tuen tarpeiden määrittäminen vaikuttaa kasvattajien lapsiin kohdistamiin kasvatustoimenpiteisiin (Viitala, 2017). Erityisen tuen päätöksen saadessaan lapsen esiopetus ja muu tuki tarjotaan hänelle laaditun HOJKS:in eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman mukaisesti (Lahtinen, 2015). HOJKS on pedagoginen asiakirja, joka ohjaa erityisen tuen päätöksen suunnitelmallista toteutusta (Lahtinen, 2015).

## **4 Esiopetuksen inklusion hyödyt erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen**

Tässä luvussa käsittelen tutkielmani ensimmäistä tutkimuskysymystä eli esiopetuksen inklusion hyötyjä erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen. Maiorca-Nunezin (2017) tutkimusartikkelissa esiopetuksen inklusion hyödyt jaetaan erityistä tukea tarvitsevien lasten sosioemotionaalisten, kognitiivisten ja kielellisten taitojen kehitykseen, ja päätin itsekkin jakaa tutkielmassani kehityksen näihin osa-alueisiin, sillä juuri näiden osa-alueiden osalta inklusiivisen esiopetuksen hyödyistä löytyi monipuolisesti luotettavaa tutkimustietoa. Näin ollen käsittelen tässä luvussa monipuolisesti ja selkeästi sitä, millaisia hyötyjä inklusiivinen esiopetus voi tarjota erityistä tukea tarvitsevien lasten sosioemotionaalisten, kognitiivisten ja kielellisten taitojen kehittämiseen.

### **4.1 Sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen**

Lasten sosioemotionaalinen kehitys laajenee esiopetusvuoden aikana, ja lapset oppivat olemaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja oppivat tunnistamaan ja säätelemään omia tunteitaan sekä tunnistamaan ja huomioimaan muiden tunteita (Isbell & Isbell, 2005). Sosioemotionaaliisiin taitoihin kuuluu lapsen yhteisleikkitaidot, vuorovaikutustaidot, itseluottamus, itsetietoisuus, itsenäisyys ja kompromissien teko sekä kyky sietää stressiä, negatiivisia tunteita ja toisten haastavaa käytöstä (Kariuki, Chepchieng, Mbugua & Ngumi, 2007). Cross, Traub, Hutter-Pishgahi ja Shelton (2004) nostavat esille, että tärkeänä pienten lasten inklusion lopputuloksena voidaan pitää lisääntyntä ja positiivista vuorovaikutusta. Ollessaan vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa erityistä tukea tarvitsevat lapset saavat kokemuksia monitahoisemmista vuorovaikutustilanteista sisältäen muun muassa vastavuoroisuutta, ongelmanratkaisua sekä vuorottelua (Maiorca-Nunez, 2017). Inklusiivisessa oppimisympäristössä erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on havaittu suurempaa sosiaalista kanssakäymistä ja laajempia kaverisuhteita etenkin ikätasolleen normaalisti kehittyneiden lasten kanssa sekä enemmän sosiaalista tukea (Fryxell, & Kennedy, 1995). Inklusion avulla lapset oppivat hyväksymään yksilöllisiä eroja, ja aikuiset ja lapset voivat näyttää mallia kaikki yksilöt hyväksyvistä käyttäytymisestä (Warren, Martinez & Sortino, 2016).

Erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalisen kehityksen tavoitteena on, että lapset kokevat oivalluksen omista oikeuksistaan, opettelevat neuvottelemaan sekä kantavat vastuuta yhdessä



muiden lasten kanssa (Suhonen, 2017). Inklusiivisessa oppimisympäristössä erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on todettu suurempaa sosiaalista osaamista ja parempia sosiaalisia taitoja kuin vertaisilla segregoidussa oppimisympäristössä (Maiorca-Nunez, 2017; Rafferty ym., 2003). Inklusion positiiviset vaikutukset ilmenevät lasten sosiaalisten taitojen ja leikkitaitojen kehittämisessä sekä positiivisen asenteen ja suvaitsevaisuuden lisääntymisessä (Vlasov ym., 2018). Nahmias, Kase, & Mandell (2014) tuovat tutkimusartikkelissaan esille, että inklusiivisessa esiopetuksessa lapsilla on todettu korkeammat tulokset sosioemotionaalisissa taidoissa sekä kommunikaatiotaidoissa. Inklusiivisessa oppimisympäristössä erityisen tuen lasten on myös todettu kommunikoivan enemmän vertaistensa kanssa kuin segregoidussa oppimisympäristössä (Kemp, Kishida, Carter & Sweller, 2013). Tämän lisäksi inklusiivisessa ympäristössä lapsilla on todettu kehittyneempää kommunikaatiota, sosiaalista toimintaa sekä omaehtoista toimintaa (Rafferty ym., 2003). Lisäksi inklusiivisessa esiopetuksessa lapsilla on todettu lisääntynyttä yhteisöllisyyden tunnetta (Warren ym., 2016) sekä parempaa käyttäytymisen sopeuttamista ja suurempaa kehitystä kommunikaatiotaidoissa ja sosialisatiossa kuin esiopetuksessa, johon osallistuu vain erityistä tukea tarvitsevia lapsia (Eldevik, Hastings, Jahr & Hughes, 2012; Nahmias ym., 2014).

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen emotionaalisen kehityksen tavoitteena on lapsen minäkäsityksen kehittyminen niin, että lapsi näkee itsensä aloitteellisena, päättävänä ja haluavana yksilönä (Suhonen, 2017). Hehirin ja kollegoiden (2016) mukaan inklusiiviseen oppimisympäristöön osallistuminen voi luoda sosiaalisia ja emotionaalisia hyötyjä erityistä tukea tarvitseville lapsille. Näillä on tärkeä vaikutus kaverisuhteiden luomiseen ja muodostamiseen sekä lapsen oppimiseen ja psyykkiseen kehitykseen (Hehir ym., 2016). Inklusiivisessa oppimisympäristössä kaikki lapset hyväksytään omana itsenään ja kasvattajat edistävät lasten itsehyväksyntää, positiivista minäkuvaa ja identiteettiä (Dickins, 2016). Dukesin ja Smithin (2006) mukaan inklusiivisessa esiopetuksessa erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on todettu suurempaa itsetunnon kehitystä. Inklusiivisessa oppimisympäristössä lapsilla on todettu myös parempaa minäkäsitystä, ja heidän on todettu tulevan paremmin hyväksytyksi vertaisryhmässään verrattuna segregoituun ympäristöön (Wiener & Tardif, 2004). Inklusion kautta erityistä tukea tarvitsevat lapset oppivat ja ymmärtävät suvaitsevaisuutta, empatiaa ja yhteisöön kuulumista (Dukes & Smith, 2006). Diamondin ja Carpenterin (2000) tutkimuksen tulokset osoittavat, että inklusiivisessa esiopetusluokassa lapsilla on enemmän strategioita toisten auttamiseen sekä paremmat taidot toisten huomioon ottamiseen kuin lapsilla esiopetusluokassa, jossa ei ole erityistä tukea

tarvitsevia lapsia. Warren ja kollegat (2016) nostavat esille, että inklusiivinen esiopetus voi auttaa erityistä tukea tarvitsevia lapsia kasvattamaan itsetuntoa ja oppimaan vuorovaikutusta.

Erityistä tukea tarvitsevat lapset hyötyvät havainnoidessaan ja ollessaan vuorovaikutuksessa ikätasonsa mukaisesti kehittyneiden lasten kanssa (Maiorca-Nunez, 2017). Cross ja kollegat (2004) korostavat, että erityistä tukea tarvitsevat lapset tarvitsevat mahdollisuuden olla vuorovaikutuksessa ikätasonsa mukaisesti kehittyneiden lasten kanssa, jotta voivat oppia sosiaalisen kanssakäymisen tapoja. Inklusio mahdollistaa, että kaikki lapset voivat saavutustensa tasosta riippumatta olla yhtä aktiivisia osallistujia ja oppijoita vertaisryhmässään, ja saavat tarvitsemaansa tukea edistyäkseen (Kyriazopolou, Bartolo, Björck-Åkesson, Giné & Bellour, 2017). Inklusiivisella ympäristöllä voidaan tukea positiivisia vuorovaikutussuhteita erityistä tukea tarvitsevien ja ikätasonsa mukaan kehittyneiden lasten välillä, jolloin molemmat osapuolet jakavat tasapuolisen roolin vuorovaikutuksessa ja saavat sekä antavat huomiota, tietoa ja kiintymystä näiden vuorovaikutustilanteiden kautta (Hanline, 1993).

## **4.2 Kognitiivisten taitojen kehittyminen**

Lasten kognitiivinen kehittyminen tapahtuu konkreettisten asioiden kautta, joita he voivat nähdä, tuntea sekä käsitellä, ja lapset oppivat ollessaan vuorovaikutuksessa ympärillään olevien ihmisten ja asioiden kanssa (Isbell & Isbell, 2005). Kognitiivinen kehitys tarkoittaa lapsen havaitsemiseen, ajatteluun, muistiin, kieleen ja oppimiseen liittyvää kehitystä (Vilen, Vihunen, Vartiainen, Sivén, Neuvonen & Kurvinen, 2013). Lasten kognitiivisten taitojen kehittyminen on erittäin tärkeää, sillä sen kautta lapsista tulee itsenäisiä ja toimintakykyisiä yksilöitä (Bricker & Waddell, 2004). Inklusiolla on todettu olevan positiivisia vaikutuksia lapsen kognitiiviselle kehitykselle (Maiorca-Nunez, 2017), ja inklusiivinen oppimisympäristö voi tarjota merkittäviä lyhyen ja pitkän tähtäimen hyötyjä lasten kognitiivisissa taidoissa (Hehir ym., 2016). Nahmiaksen ja kollegoiden (2014) tutkimus vahvistaa, että inklusiivisessa oppimisympäristössä lapsilla on korkeammat kognitiiviset tulokset ja saavutukset verrattuna oppilaisiin, jotka ovat opiskelleet vain muiden erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa.

Opetussuunnitelmissa kognitiivisen kehityksen osalta esitetään, että toiminnan tulisi rohkaista lapsia aktiiviseen toimintaan ympäristössään ja aktivoida lasten luontaista motivaatiota tutkia

ja laajentaa kokemuksiaan (Bricker & Waddell, 2004). Erityistä tukea tarvitsevien lasten kognitiivisen kehityksen tavoitteena on mahdollistaa lapsen oppiminen ja omien kompetenssien kehittäminen ilman ulkopuolista kritiikkiä (Suhonen, 2017). Dickinsin (2014) mukaan onkin tärkeää muistaa, että lapsi voi samaan aikaan olla yhteisön jäsen, mutta samalla tuntee itsensä ulkopuoliseksi muiden käyttäytymisen, sanojen tai asenteiden myötä. Tällöin lapsi kokee negatiivisia tunteita, jotka vaikeuttavat lapsen oppimista ja kognitiivista kehitystä (Dickins, 2014). Dukes ja Smith (2006) korostavat, että inklusiivisessa esiopetuksessa erityistä tukea tarvitsevat lapset tuntevat paremmin kuuluvansa yhteisöön, mikä edesauttaa lapsen kognitiivisten taitojen kehittymistä. Inklusiivisessa esiopetuksessa erityistä tukea tarvitsevat lapset hyötyvät, kun vertaiset voivat auttaa erilaisissa toiminnoissa sekä näyttää mallia (Isbell & Isbell, 2005). Etenkin luovan leikin kautta erityistä tukea tarvitsevat lapset voivat kehittää kognitiivisia taitojaan (Bricker & Waddell, 2004).

Maiorca-Nunezin (2017) tutkimus osoittaa, että inklusio tuottaa suurempaa kasvua kognitiivisissa taidoissa kuin segregatio. Yksi esiopetuksen kognitiivisiin tavoitteisiin kuuluva osa-alue on lapsen akateemiset taidot (Aldemir & Gursel, 2014). Inklusiivisessa oppimisympäristössä erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on todettu paremmat akateemiset taidot kuin lapsilla segregoidussa oppimisympäristössä (Hehir ym., 2016). Myös Hilbert (2009) on todennut erityistä tukea tarvitsevilla olevan paremmat esi-akateemiset taidot inklusiivisessa esiopetuksessa verrattuna segregoituun. Esi-akateemisiin taitoihin kuuluu luova ja kriittinen ajattelu, laskutaito, alkava lukutaito sekä kuullun ymmärtäminen (Sezgin & Ulus, 2020).

Myös lasten tavoitteellisen toiminnan ja ajattelun taitojen on todettu kasvavan inklusiivisessa esiopetusympäristössä (Warren ym., 2016). Lisäksi inklusiivisessa esiopetuksessa erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on todettu parempia tuloksia älykkyydosamäärässä verrattuna erityisopetuksessa oleviin lapsiin (Eldevik ym., 2012). Inklusiiviseen opetukseen osallistuvilla lapsilla on todettu kehittyneempää minäkäsitystä ja kehittyneempiä matemaattisia taitoja verrattuna lapsiin, jotka viettivät osan ajasta segregoidussa oppimisympäristössä (Ruijs & Peetsma, 2009).

Heller, Manning, Pavur & Wagner (1998) puolestaan tutkivat viittomisen ja elehtimisen vaikutuksia inklusiivisen esiopetusluokan lapsiin. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että inklusio ei

vaikuta positiivisesti ainoastaan sosiaalisiin taitoihin ja tunnetaitoihin, vaan myös kognitiiviseen alueeseen. Kun viittomien käyttöä ohjattiin lapsille luontevasti esikoulun toiminnassa, hyötyivät tästä niin kuurot kuin kuulevatkin lapset (Heller ym., 1998). Myös Dickins (2014) nostaa esille, että kommunikoinnissa erityisen tärkeää on kehon kieli, ilmeet ja eleet, non-verbaaliset merkit, äänen painot ja äänensävy sekä muut äänet. Viittomisen ja elehtimisen kautta kuulevien lasten kielellinen kehitys voi olla suurempaa kuin muiden ikätovereidensa, ja niiden kautta kaikki lapset voivat kehittyä kognitiivisissa taidoissaan käyttäessään viittomista ja elehtimistä luontaisena tapana kommunikoida toistensa kanssa (Heller ym., 1998). Dickinsin (2014) mukaan inklusiiviseen oppimisympäristöön kuuluvat kaikkien lasten käyttämät viittomat, eleet ja merkit, jotta erityistä tukea tarvitsevat lapset eivät tunne itseään ulkopuolisiksi tai leimautuneiksi.

### **4.3 Kielellisten taitojen kehittyminen**

Esikoulu on suurta kielellisen kehityksen aikaa monelle lapselle, sillä esiopetusvuoden aikana lapset rakentavat sanavarastoaan ja kehittävät lausetietoisuuttaan aktiivisesti (Isbell & Isbell, 2005). Inklusiivisessa oppimisympäristössä erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on todettu korkeammat tulokset kielellisessä kehityksessä kuin segregoidussa oppimisympäristössä (Rafferty ym., 2003). Maiorca-Nunez (2017) nostaa esille, että lasten varhaiseen kielenkehitykseen vaikuttaa olennaisesti vuorovaikutus vertaisten kanssa. Hänen mukaansa inklusion myötä erityisen tuen lapset pääsevät hyötymään vertaistensa mallista esiopetuksen yhteisten rutiinien ja struktuurin kautta (Maiorca-Nunez, 2017). Lapset oppivat kieltä vuorovaikutuksen, vertaisten ja aikuisten antaman mallin sekä laulujen ja visuaalisten kokemusten kautta (Isbell & Isbell, 2005). Opettaja voi lisätä vertaisten vuorovaikutuksen hyötyjä lapsen kielen kehitykselle tuemalla vuorovaikutusta kielenkehityksessä viivästyneen lapsen sekä ikätasoonsa nähden tyypillisesti kehittyneen lapsen välillä (Maiorca-Nunez, 2017). Erityistä tukea tarvitsevat lapset saavat huomattavaa hyötyä kielellisessä kehityksessään saadessaan mahdollisuuden osallistua esiopetukseen ikätasonsa mukaisesti kehittyneiden lasten kanssa. (Hehir ym., 2016).

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen kielellisen kehityksen tavoitteena on mahdollistaa lapsen vuorovaikutus muiden lasten ja aikuisten kanssa, jotta lapset voivat kehittää omia kielellisiä taitojaan (Isbell & Isbell, 2005). Raffertyn ja kollegoiden (2003) tutkimuksessa lapsilla todettiin

suurempaa kielellistä kehitystä sekä kehittyneemmät kuullun ymmärtämisen ja kielellisen ilmaisun taidot inklusiivisessa oppimisympäristössä verrattuna segregoidussa oppimisympäristössä oleviin lapsiin. Myös Hehir ja kollegat (2016) sekä Warren ja kollegat (2016) nostavat esille, että inklusiivisessa oppimisympäristössä lapsilla on todettu suurempaa kehitystä ilmaisun taidoissa ja kielellisissä taidoissa.

Inklusiivisessa esiopetuksessa erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on todettu selkeästi kehittyneemmät luku- ja kirjoitustaidot kerrattuna segregoituun oppimisympäristöön (Hehir ym., 2016; Warren ym., 2016). Greenin, Terryn ja Gallagherin (2014) tutkimuksen mukaan erityistä tukea tarvitsevat lapset kehittivät merkittävästi kehkeytyviä lukutaitojaan havainnoidessaan ja ottaessaan mallia ikätasonsa mukaisesti kehittyneistä lapsista. McCloskey (2011) puolestaan nostaa esille, että kun erityistä tukea tarvitseville lapsille annetaan mahdollisuus kommunikoida toisten lasten kanssa kirjoittamisen aikana, vertaiset tukevat heitä lukutaitojen kehittämisessä antamalla palautetta, kehumalla ja auttamalla sanojen muotoilussa. Green ja kollegat (2014) tuovat esille, että erityistä tukea tarvitsevien lukivalmiudet lisääntyvät, kun tarjotaan ohjausta ja tukea inklusiivisessa oppimisympäristössä. Heidän tutkimuksensa osoittaa myös, että inklusiivinen ympäristö voi edistää erityistä tukea tarvitsevien lasten ortografisia taitoja (Green ym., 2014). Ortografiset taidot tarkoittavat lapsen kykyä tunnistaa tavuja ja kokonaisia sanoja (Uusitalo-Malmivaara, 2009). Maiorca-Nunezin (2017) mukaan lapsilla on todettu suurempaa kehitystä lukutaidoissa ja kielellisissä taidoissa inklusiivisessa oppimisympäristössä verrattuna erityisryhmässä oleviin lapsiin.

## **5 Erityistä tukea tarvitsevan lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa esiopetuksessa**

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilökunnan asenteet vaikuttavat merkittävästi inklusiiviseen kasvatukseen ja sen laatuun (Lee ym., 2015). Tutkimustulokset osoittavat, että opettajien uskomukset ja asenteet inklusiota kohtaan ovat yleisimmät esteet toimivan esiopetuksen inklusion toteutuksessa (Barton & Smith, 2015; Maiorca-Nunez, 2017). Mitä korkeammat odotukset opettajilla on inklusion positiivisista vaikutuksista lapsen kehitykseen ja oppimiseen, sitä suurempaa kehitystä voidaan saavuttaa lasten sosioemotionaalisissa, kognitiivisissa ja kielellisissä taidoissa sekä lukutaidossa (Maiorca-Nunez, 2017). Kwonin, Elickerin ja Kontoksen (2011) mukaan inklusiiviset esiopetusluokat sekä opettajan tukema vuorovaikutus vertaisten välillä luovat optimaalisen ympäristön erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Esikoulussa lapset oppivat ja kehittyvät positiivisen vuorovaikutuksen kautta sekä opettajan ohjeistuksen avulla, ja opettajan positiivinen asenne inklusioon luo positiivisia oppimisen kokemuksia lapsille, ja näin lisää lasten oppimista (Maiorca-Nunez, 2017).

Lapset oppivat kieltä vuorovaikutuksen, vertaisten ja aikuisten antaman mallin sekä laulujen ja visuaalisten kokemusten kautta (Isbell & Isbell, 2005). Hanlinen (1993) tutkimus osoitti, että vaikka erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat suurimman osan ajasta vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa, tarvitaan kuitenkin henkilökunnan tukea ja ohjaamista, jotta saadaan lisättyä erityistä tukea tarvitsevien ymmärrystä vertaisia kohtaan sekä heidän vuorovaikutustaitojaan. Aikuisten tehtävä on tukea erityistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustilanteita, jotta lapset voisivat puutteellisista taidoistaan huolimatta kokea itsensä tasavertaisiksi lapsiryhmässä (Suhonen, 2017). Opettajat voivat tukea erityistä tukea tarvitsevien lasten vertaissuhteita kannustamalla heitä leikkeihin, joissa on matalat kognitiiviset, kielelliset ja sosiaaliset vaatimukset (Nabors, Willoughby & Badawi, 1999). Genan (2006) mukaan inklusion avulla erityistä tukea tarvitsevat lapset voivat kehittää taitojaan seuraamalla muiden vertaistensa mallia. Hän nostaa esille, että inklusion kautta esikouluikäiset erityisen tuen lapset voivat kehittyä paremmin sosiaalisessa kanssakäymisessä, tavoissa sekä vuoropuhelussa saadessaan tukea ja ohjausta inklusiivisessa oppimisympäristössä (Gena, 2006). Inklusiivisen toiminnan kautta lasten sosiaalista kanssakäymistä rohkaistaan enemmän ja lasten yksilöllisiin tarpeisiin keskitytään paremmin (Kemp ym., 2013).

Erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimisen ja kehityksen tukemisessa olennaista on varhainen puuttuminen, eli jo varhaiskasvatus- ja esiopetusiässä lapsen tuen tarpeiden tunnistaminen sekä tuen ja kuntoutuksen aloittaminen (Oja, 2012). Erityistä tukea tarvitseva lapsi oppii parhaiten, kun opettaja määrittää selkeät ja pysyvät rajat ja odotukset heidän toiminnalleen (Isbell & Isbell, 2005). Selkeät arjen rutiinit edistävät lapsen toimintaa ja oppimista (Nilholm & Alm, 2010). Arjen rutiinien ja sääntöjen kautta lapset oppivat sosiaalisesti hyväksyttävää käytöstä (Bricker & Waddell, 2004). Lapsille tulisi antaa paljon positiivista palautetta heidän toimiesseen odotusten ja sääntöjen mukaisesti (Isbell & Isbell, 2005). Positiivisesta käyttäytymisestä kehuminen lisää hyväksyttävää käyttäytymistä sekä lapsen itsearvostusta (Viittala, 2017). Rutiinien lisäksi tärkeää on minimoida oppimisympäristön ärsykkeet, jotta lapsi voi keskittyä omaan toimintaan ja oppimiseen (Isbell & Isbell, 2005). Ympäristön melu ja muut häiriötekijät voivat vaikeuttaa lapsen keskittymistä (Bricker & Waddell, 2004). Tärkeää esiopetuksen toiminnassa on myös huomioida, että erityistä tukea tarvitsevat lapset oppivat toistojen sekä eriaistien hyödyntämisen kautta (Isbell & Isbell, 2005). Opettajan tulisi aina kunnioittaa lasta, olla positiivinen ja välttää hyökkäävää vuorovaikutusta (Nilholm & Alm, 2010).

Esiopetuksen toiminnassa olennaista on, että ryhmätoimintaa hyödynnetään sosiaalisten taitojen sekä oppimisen tukemiseksi, ja ryhmätoiminnan tulisi sisältää leikkiä, ongelmanratkaisua sekä materiaalien keräämistä opetuksessa hyödynnettäväksi (Nilholm & Alm, 2010). Inklusivisessa kasvatuksessa pyritään arvostamaan jokaista lasta ja toivottamaan heidät tervetulleiksi tukea tarjoavaan ja luovaan yhteisöön, jossa kaikki kuuluvat joukkoon ja nauttivat positiivisista vuorovaikutussuhteista (Kyriazopolou ym., 2017). Lapset ottavat usein mallia opettajista rakentaessaan käsityksiä vertaisistaan, ja opettajan ottaessa erityistä tukea tarvitsevan lapsen avoimin mielin vastaan lapsiryhmään, myös lapset seuraavat perässä (Ferri & Bacon, 2011). Tärkeää on, että kaikki lapset ja opettajat arvostavat lasten monimuotoisuutta ja yksilöllisiä eroja luonnollisena osana lapsiryhmää (Ferri & Bacon, 2011).

Jokaisella lapsella on oikeus saada omat ajatuksensa kuuluviin (Nilholm & Alm, 2010). Dukesiin ja Smithin (2006) mukaan erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on usein paljon ajatuksia ja mielipiteitä, mutta he voivat helposti turhautua, jos eivät saa itseään sanallisesti ilmaistua. Erityistä tukea tarvitsevat lapset pohtivat usein normaaliutta ja omaa erilaisuuttaan, joten heitä olisi ehdottoman tärkeää kuunnella ja ottaa heidän kokemuksensa ja näkemyksensä huomioon arjen

toiminnassa (Viittala, 2017). Heille olisikin tärkeä tarjota vaihtoehtoisia tapoja kommunikoinnille, jotta he voisivat ilmaista itseään (Dukes & Smith, 2006). Erityistä tukea tarvitsevat lapset tarvitsevat usein erilaisia apukeinoja kommunikaation tukemiseen, esimerkiksi kuvia tai erilaisia kommunikointilaitteita voidakseen ilmaista itseään ja ajatuksiaan (Isbell & Isbell, 2005). Erilaiset kommunikaation tukemisen keinot, kuten kuvat, voivat myös auttaa lasta tekemään päätöksiä (Isbell & Isbell, 2005).

Erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa olennaista on korostaa ja kehittää heidän olemassa olevia vahvuuksiaan ja luoda edellytykset, joissa lapsi voi parhaiten oppia (Dickins, 2016). Esiopetuksen toiminnassa erityistä tukea tarvitsevalle lapselle annettavat ohjeet tulee antaa yksi pieni pala kerrallaan, jotta lapsi voi suoriutua tehtävästä ja saada onnistumisen kokemuksia (Isbell & Isbell, 2005). Ohjeet ja toiminta mukautetaan aina jokaisen lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti (Nilholm & Alm, 2010), eli eriytetään jokaiselle lapselle sopivaksi (Oja, 2012). Eriyttämiseen kuuluu lasten erilaisten haasteiden tunnistaminen ja huomioiminen ja tätä kautta erilaisten rakenteellisten ja pedagogisten toimintatapojen muokkaaminen (Oja, 2012). Eriyttäminen pyritään tekemään ilman lapsen ulossulkemista hänen omassa ryhmässään, jotta lapsen osallisuus voisi samaan aikaan toteutua (Oja, 2012). Erityistä tukea tarvitseville lapsille asetetaan yksilölliset ja saavutettavat tavoitteet, jotta he voisivat kokea onnistumisia ja motivoitua näiden kautta sekä saavuttaa heidän potentiaalejaan (Dickins, 2016). Lapsia kannustetaan käyttämään vahvuuksiaan, harjoittamaan uteliaisuuttaan, ongelmanratkaisuaan ja itseohjautuvuuttaan, tekemään valintoja, ilmaisemaan kiinnostustaan ja tavoitteitaan sekä ottamaan osaa aktiviteetteihin yhdessä vertaisryhmän kanssa (Kyriazopolou ym., 2017).

Inklusiivisessa kasvatuksessa vammaisuus tai tuen tarve nähdään sosiaalisen mallin mukaan, mikä tarkoittaa, että lapsen ”ongelmat” johtuvat ulkoisista tekijöistä, ei lapsesta itsestään (Dickins, 2016). Kasvattajien toimiessa sosiaalisen mallin mukaisesti lapset hyväksytään yksilöllisistä ominaisuuksistaan riippumatta, ja erityistä tukea tarvitsevien lasten tullessa täysivaltaisiksi toimijoiksi ja osallistujiksi hyötyy myös koko yhteiskunta (Dickins, 2016). Lapsia ei erotella toisistaan omien piirteidensä tai tuen tarpeidensa mukaan, vaan tärkeää on kiinnittää huomiota ympäristöön sekä erilaisuutta aiheuttavien tekijöiden poistamiseen (Viittala, 2019). Inklusiivisessa kasvatuksessa vastataan lapsen tuen tarpeisiin monimuotoisesti tuomalla tuki lapsen ensisijaiseen oppimisympäristöön, eikä lasta näin ollen siirretä toisalle (Vlasov ym.,



2018). Näin kaikille lapsille taataan yhdenvertaiset mahdollisuudet oppia ja kehittyä yhdessä osana yhteisöä ilman ulossulkemista (Vlasov ym., 2018).

## 6 Yhteenveto

Kandidaatin tutkielmani tavoitteena on tuoda yhteen tietoa esiopetuksen inklusion hyödyistä erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen sekä tietoa siitä, miten henkilökunta voi tukea erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitystä ja oppimista inklusiivisessa esiopetuksessa. Tutkimuskysymykseni ovat “1. Kuinka esiopetuksen inklusio vaikuttaa positiivisesti erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen?” sekä “2. Kuinka henkilökunta voi tukea erityistä tukea tarvitsevan lapsen kehitystä inklusiivisessa esiopetuksessa?”. Valitsin tämän aiheekseni siitä syystä, että inklusio on hyvin olennainen ja ajankohtainen aihe kasvatuksessa, ja haluan suunnata opintojani erityispedagogiikkaan ja saada lisää tietoa erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukemisesta. Inklusion avulla erityistä tukea tarvitsevat lapset pääsevät samaan ryhmään kuin muutkin ikätoverinsa, ja toimivan inklusion toteutukseen tarvitaan henkilökunnalta tietoa ja osaamista. Tutkielmani teoreettisena viittekehysenä on inklusiivinen pedagogiikka, johon haluan tulevassa opettajan työssäni pohjata omaa toimintaani, ja jonka positiivista näkökulmaa haluan viedä mukanani kasvatuksen kentälle.

Inklusion suosio on kasvanut vuosi vuodelta sen tutkittujen hyötyjen myötä. Maiorca-Nunezin (2017) mukaan inklusiolla on positiivisia vaikutuksia lasten sosioemotionaalisiin, kielellisiin ja kognitiivisiin taitoihin. Erityistä tukea tarvitsevat lapset voivat paremmin kehittää sosiaalisia ja akateemisia taitojaan saadessaan mahdollisuuden olla vuorovaikutuksessa ikätasonsa mukaisesti kehittyneiden lasten kanssa (Maiorca-Nunez, 2017). Tämä onkin inklusiivisen pedagogiikan tärkein ajatus, nimittäin lasten tasavertainen mahdollisuus oppia ja toimia yhdessä.

Inklusiivisessa oppimisympäristössä erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on todettu suurempaa sosiaalista osaamista ja itsetunnon kehitystä sekä kehittyneempää suvaitsevaisuutta, minäkäsitystä, empatiakykyä ja yhteisöön kuulumisen tunnetta kuin vertaisilla segregoidussa oppimisympäristössä (Dukes & Smith, 2006; Maiorca-Nunez, 2017; Rafferty ym., 2003; Wiener & Tardif, 2004). Esiopetuksen inklusio tuottaa siis monenlaisia hyötyjä erityistä tukea tarvitsevien lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen. Erityistä tukea tarvitsevat lapset oppivat sosiaalista toimintaa ja tunnetaitoja nimenomaan vuorovaikutuksessa ja yhteisessä leikissä. Omien havaintojeni mukaan inklusiivisessa esiopetuksessa myös muut lapset osoittavat suvaitsevam-

paa ja empaattisempaa suhtautumista vertaisiinsa heidän yksilöllisistä ominaisuuksistaan riippumatta, ja näin kaikkien lasten on helpompi tulla hyväksytyksi lapsiryhmässä.

Inklusiivisessa esiopetuksessa erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on paremmat kognitiiviset taidot sekä paremmat akateemiset taidot kuin lapsilla segregoidussa oppimisympäristössä (Hehir ym., 2016; Maiorca-Nunez, 2017). Lisäksi erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on todettu suurempaa kielellistä kehitystä sekä kehittyneemmät kuullun ymmärtämisen ja kielellisen ilmaisun taidot sekä paremmat luku- ja kirjoitustaidot inklusiivisessa oppimisympäristössä verrattuna segregoidussa oppimisympäristössä oleviin lapsiin (Hehir ym. 2016; Rafferty ym., 2003; Warren ym. 2016). Inklusiivisen pedagogiikan kautta erityistä tukea tarvitsevat lapset voivat oppia hyvin paljon ikätasonsa mukaisesti kehittyneiltä lapsilta etenkin yhteisessä vuorovaikutuksessa ja leikissä. Omien havaintojeni mukaan vertaiset pyrkivät sanoittamaan omaa toimintaansa ja opettamaan tuen tarpeisille lapsille leikin ja toiminnan kannalta olennaisia käsitteitä. Näin tuen tarpeiset lapset kehittävät niin kielellisiä kuin kognitiivisiakin taitojaan leikin lomassa, mieleisen toiminnan kautta.

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilökunnan asenteet vaikuttavat merkittävästi inklusiiviseen kasvatukseen ja sen laatuun (Lee ym., 2015). Opettajien korkeat odotukset inklusion vaikutuksista lapsen kehitykseen ja oppimiseen ennustavat myös suurempaa kehitystä lasten sosioemotionaaliossa, kognitiivisessa ja kielellisessä kehityksessä sekä lukutaidoissa (Maiorca-Nunez, 2017). Henkilökunnan tehtävä on varmistaa, että inklusiivisessa esiopetuksessa jokaista lasta arvostetaan ja heidät toivotetaan tervetulleiksi yhteisöön (Kyriazopolou ym., 2017). Kaikkien lasten ja koko henkilökunnan tulisi arvostaa lasten monimuotoisuutta ja yksilöllisiä eroja luonnollisena osana lapsiryhmää (Ferri & Bacon, 2011). Inklusiivisen kasvatuksen ja inklusiivisen pedagogiikan onnistumisen kannalta olisi siis tärkeää, että henkilökunta suhtautuisi positiivisesti inklusioon ja lasten monimuotoisuuteen. Positiivista suhtautumista voitaisiin edistää lisäämällä tietoisuutta inklusion hyödyistä sekä tavoista, joilla laadukasta inklusiivista pedagogiikkaa voitaisiin toteuttaa.

Erytistä tukea tarvitseva lapsi tarvitsee henkilökunnan tukea vuorovaikutussuhteissa ja –tilanteissa (Suhonen, 2017). Lisäksi tärkeää olisi määrittää selkeät odotukset lapsen toiminnalle, sekä selkeät rajat ja rutiinit arjen toiminnalle, ja lapselle tulisi antaa positiivista palautetta hänen

toimiessaan odotusten ja sääntöjen mukaisesti (Isbell & Isbell, 2005). Tarvittaessa erityistä tukea tarvitseville lapsille tulee tarjota vaihtoehtoisia tapoja kommunikoinnille, jotta he voisivat ilmaista itseään (Dukes & Smith, 2006). Erityistä tukea tarvitsevien lasten vahvuuksia tulisi korostaa ja kehittää, ja heille tulisi luoda edellytykset, joissa he voivat parhaiten oppia (Dickins, 2016). Toimivan inklusiivisen pedagogiikan kannalta tarvitaan siis koulutusta ja osaamista, mutta hyvinkin yksikertaisilla asioilla voidaan päästä jo pitkälle. Erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimisen ja kehityksen tukemisessa pätee suurimmaksi osin samat keinot kuin kaikkien muidenkin lasten osalta. Tärkeää olisi kuitenkin tarjota vaihtoehtoisia tapoja toimia sekä eriyttää toimintaa jokaiselle lapselle sopivaksi.

Inklusiolla on siis monia todettuja hyötyjä erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykselle, ja henkilökunnan positiivisen asenteen ja asiantuntevan toiminnan kautta voidaan toteuttaa kaikille yhdenvertaista esiopetusta. Jotta inklusio toteutuisi tarkoituksenmukaisesti ja erityistä tukea tarvitseville lapsille saataisiin tarjottua tarvittavaa oppimisen ja kehityksen tukea, tarvitaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen sitoutumista inklusiiviseen kasvatukseen (Viitala, 2019). Opettajan positiivinen asenne esiopetuksen inklusiota kohtaan luo positiivisia oppimisen kokemuksia lapsille ja lisää lasten oppimista, sillä lapset oppivat ja kehittyvät positiivisen vuorovaikutuksen sekä opettajan ohjeistuksen kautta (Maiorca-Nunez, 2017). Suomessa normatiiviset asiakirjat velvoittavat suosimaan inklusiivista varhaiskasvatusta ja esiopetusta (Viitala, 2019). Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestäjien on huolehdittava siitä, että lapsella on mahdollisuus inklusiiviseen varhaiskasvatukseen, jolloin lapsi pääsee lähipäiväkotiinsa (Viitala, 2019). Valitettavasti näin ei aina ole, sillä vastustusta voi tulla niin hallinnossa kuin kasvattajayhteisöissäkin (Viitala, 2019).

Inklusiivisen pedagogiikan onnistumisen kannalta kaikki lähtee siis henkilökunnan asenteista ja osaamisesta. Inklusio tuottaa hyötyjä lasten kehitykseen ja oppimiseen, kun sitä toteutetaan laadukkaasti ja asiantuntevasti. Yhdenvertaisuuden ja tasa-arvoisuuden kannalta kaikkein tärkeintä olisi henkilökunnan suhtautuminen jokaiseen lapseen omana ainutlaatuisena yksilönään. Lapsen tuen tarpeet eivät määrittele lapsen persoonaa, vaan nimenomaan jokaisen lapsen vahvuudet ovat korostettava ja tuettava asia. Lapsen vahvuuksia ja mielenkiinnon kohteita korostamalla voidaan saada aikaan paljon hyvää, niin erityistä tukea tarvitsevien lasten kuin muidenkin lasten kohdalla. Kasvattajat voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa paljon lasten kehitykseen ja inklusiivisen kasvatuksen toimivuuteen.

## 7 Pohdinta

Alkaessani tutkimaan inklusiota esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen kontekstissa huomasin, että aihetta on tutkittu huomattavasti enemmän peruskoulussa sekä ylemmillä luokilla. Tietoa myös esiopetuksen inklusiosta kuitenkin löytyi kattavasti, mutta suurin osa tutkimuksista oli kansainvälisiä tutkimuksia. Näin ollen näin tärkeänä tuoda tietoa esiopetuksen inklusiosta Suomeksi, jotta varhaiskasvatuksen henkilökunnalle löytyisi kattava ja selkeä tietopaketti esiopetuksen inklusion hyödyistä erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen sekä tavoista, joilla erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitystä ja oppimista voidaan tukea inklusiivisessa esiopetuksessa. Näkisin, että tutkielmaani voidaan hyödyntää myös muuhunkin varhaiskasvatuksen kenttään esiopetuksen lisäksi.

Inklusio nostetaan esille esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa arvona, jonka mukaan esiopetusta ja varhaiskasvatusta tulisi toteuttaa (OPH, 2018; OPH, 2014). Tavoitteena on, että kaikki lapset saavat yhdenvertaisesti vammaan tai tuen tarpeestaan riippumatta osallistua yhteiseen varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen (OPH, 2018). Inklusiivisen toimintakulttuurin perusta on kaikkien lasten tasa-arvoisuus, osallisuus ja yhdenvertaisuus (OPH, 2018). Nämä ovatkin inklusion tärkeimmät tavoitteet, ja erityistä tukea tarvitsevat lapset voivat kokea täyttä yhdenvertaisuutta, osallisuutta ja tasa-arvoa vain pääsemällä oppimaan ja toimimaan muiden ikätovereidensa kanssa siinä missä kaikki muutkin lapset. Inklusion monet myönteiset tekijät erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen korostavat yhä enemmän inklusion tärkeyttä, ja inklusio saadaan toimivaksi ja kaikkien lasten kehitystä ja oppimista tukevaksi vasta silloin, kun henkilökunta ymmärtää inklusion merkityksen niin erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen kuin myös muidenkin lasten kannalta. Henkilökunta vaikuttaa omalla suhtautumisellaan sekä omalla toiminnallaan ja ammattitaidollaan laadukkaasti inklusiivisen kasvatuksen toteutumiseen.

Inklusion vaikutuksista ja käytänteistä ei kuitenkaan ole vielä riittävästi tutkimustietoa, vaikka inklusio terminä ja päämääränä onkin ollut kasvatusalalla jo pitkään. Huolimatta siitä, että inklusio on vallitseva arvo kasvatusalalla ja sen monipuolisia positiivisia vaikutuksia lasten kehitykseen on tutkittu monipuolisesti, on inklusio kuitenkin hyvin voimakkaasti mielipiteitä jakava arvo ja toimintamalli. Kasvatusalalla ja yhteiskunnallisessa keskustelussa nousee esille hyvin voimakkaita argumentteja niin inklusion puolesta kuin sitä vastaan. Mielenkiintoista

olisikin selvittää, mistä tämä kahtiajako johtuu, ja mistä negatiiviset mielipiteet inklusiota kohtaan johtuvat. Onko inklusio jo lähtökohtaisesti käsitteenä negatiivisia mielikuvia herättävä? Nähdäänkö inklusio vain tapana säästää yhteiskunnan varoja, vai aiheuttaako varhaiskasvatuksen resurssipuute sen, ettei inklusiosta saada positiivisia kokemuksia käytännön arjessa? Voisiko henkilökunnan osaaminen ja suhtautuminen vaikuttaa inklusion toteutumiseen ja tätä kautta tuottaa kahtiajakoa inklusion suhteen? Tutkielmassani en selvittänyt inklusion negatiivisia vaikutuksia erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen, mutta tästäkin aiheesta löytynee tutkimustietoa.

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa vallitseva resurssipula on todellinen ja huolestuttava asia, ja se vaikuttaa olennaisesti varhaiskasvatuksen laatuun. Laadukasta inklusiota ei voida toteuttaa ilman riittäviä resursseja, eli ilman riittävää ammattitaitoista ja osaavaa henkilökuntaa. Liian suuressa lapsiryhmässä vähäisellä henkilökunnalla ei voida tarjota tarvittavaa tukea erityistä tukea tarvitseville lapsille, eikä luultavasti muillekaan lapsille. Pienryhmätoiminta on usein kaikkien lasten kannalta, mutta etenkin erityistä tukea tarvitsevien lasten kannalta hyvin tärkeä tapa mahdollistaa lasten oppimista ja onnistumisen kokemuksia. Arjen tilanteissa tulisi olla resursseja toteuttaa arjen eri toimintoja pienryhmissä, jotta jokaisen lapsen mielipiteet, ajatukset, toiveet ja tuen tarpeet voidaan huomioida, ja näin mahdollistetaan lapselle onnistumisen kokemuksia ja tuetaan hänen oppimistaan.

Jos inklusiota käytetään tapana säästää kuluissa, vähentää henkilökuntaa ja tuoda tuen tarpeiset näistä syistä lapsiryhmään muiden lasten kanssa, ei inklusio voi olla hyödyllistä kenenkään kannalta. Tällaisessa tapauksessa inklusion vaikutukset voivat nimenomaan kääntyä negatiivisiksi, ja tätä kautta myös inklusion merkitys ja suosio laskee. Koen, että inklusiosta tarvitaan lisää tietoa niin yhteiskunnallisesti kuin kasvatusalallakin. Henkilökuntaa tulee kouluttaa, jotta inklusio voidaan nähdä voimavarana ja tapana edistää kaikkien lasten yhdenvertaisuutta, osallisuutta ja tasa-arvoa. Koulutuksen myötä voidaan vaikuttaa henkilökunnan suhtautumiseen sekä tuoda arkeen käyttökelpoisia tapoja, joilla inklusiosta saadaan kaikkia lapsia tukeva toimintamalli. Inklusiivisen kasvatuksen ja varhaiskasvatuksen tärkeyttä tulisi korostaa, ja varhaiskasvatuksen resurssipulaan tulisi löytää ratkaisuja, jotta laadukas inklusiivinen varhaiskasvatus ja esiopetus olisi mahdollista.

Laadukkaan inklusion toteutumisen kannalta olennaisen tärkeää on moniammatillinen yhteistyö, jonka tavoitteena on lapsen etu. Moniammatillisella yhteistyöllä kaikkien osapuolten osaamista ja vahvuuksia voidaan hyödyntää, ja vastuut ja tehtävät jaetaan tarkoituksenmukaisesti (OPH, 2018). Henkilökunta tekee yhteistyötä lapsen perheen sekä muiden mahdollisten lapsen kannalta olennaisten asiantuntijoiden kanssa. Tuki tuodaan lapsiryhmään lapsen luokse, ja ryhmän henkilökuntamäärä tulisi määritellä suhteessa ryhmän lasten tuen tarpeisiin, jotta jokainen lapsi voisi saada tarvitsemansa tuen lapsiryhmässä. Koen, että inklusion toimiminen ja sen vaikutukset riippuvat nimenomaan siitä, millä tavalla ja millaisilla resursseilla kasvatusta voidaan toteuttaa. Saumattoman yhteistyön, riittävien resurssien sekä henkilökunnan riittävän osaamisen ja koulutuksen kautta inklusiivisella kasvatuksella voidaan tukea lasten kehitystä ja opettaa lapsia suvaitsevaan ja kaikki yksilöt hyväksyvään ajatteluun, jossa jokainen on yhdenvertainen osa ryhmää ja yhteiskuntaa yksilöllisistä ominaisuuksistaan riippumatta. Omassa ryhmässä toimimisen lisäksi lapselle tulee tarvittaessa tarjota ja järjestää erilaisia palveluita, jotka tukevat hänen kehitystään ja oppimistaan, esimerkiksi henkilökohtainen puheterapia, toimintaterapia tai varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelut.

Tutkielmassani keskityin esiopetuksen inklusion positiivisiin vaikutuksiin erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen kannalta, ja tätä voitaisiin tutkia myös muiden lasten kehittymisen kannalta. Lisäksi inklusion negatiivisista vaikutuksista voitaisiin tuoda lisää tietoa niin erityistä tukea tarvitsevien kuin muidenkin lasten osalta. Näitäkin asioita olisi syytä tutkia, sillä inklusiolla on vaikutuksia ryhmän kaikille lapsille. Näitä asioita voitaisiin tutkia myös pienempien lasten keskuudessa. Inklusion vaikutuksia lasten kehitykseen on syytä tutkia sen yleistyessä koko ajan enemmän. On olennaista tehdä yhteenvetoa myös suomeksi, jotta päiväkodin henkilökunta, huoltajat sekä muut mahdolliset asiantuntijat löytävät tarvitsemansa tiedon inklusion vaikutuksista varhaiskasvatus- ja esiopetusikäisen lasten kehitykseen.

Kandidaatin tutkielmani kautta haluan tuoda tietoa esiopetuksen inklusion hyödyistä erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen sekä tuoda esille keinoja, joilla voidaan tukea erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitystä inklusiivisessa esiopetuksessa. Yhteiskunnallisessa keskustelussa ja kasvatuksen kontekstissa inklusio ja inklusiivinen pedagogiikka jakavat mielipiteitä hyvin vahvasti niin puolesta kuin vastaanikin. Haluankin tutkielmallani nostaa esille inklusion myönteistä puolta tämän yhteiskunnallisen kahtiajaon keskellä, jotta inklusio nähdään arvona,

jonka pohjalta varhaiskasvatusta ja esiopetusta toteutetaan. Laadukkaan inklusion kannalta olisi tärkeää, että inklusioon suhtauduttaisiin positiivisesti ja sen positiivisista vaikutuksista ja laadukkaasta toteutuksesta olisi riittävästi tietoa. Tätä kautta inklusio voi toteutua tarkoituksenmukaisella tavalla, ja näin voidaan tukea erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitystä ja oppimista sekä yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa.

Huomioin kandidaatin tutkielmassani tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden monella tapaa. Etsiessäni lähteitä arvioin lähteet kriittisesti, ja käytin vain luotettavia lähteitä, suurimmaksi osin vertaisarvioituja kansainvälisiä tutkimusartikkeleita. Tämä tuo tutkielmalleni vankkaa ja luotettavaa tietopohjaa. Tutustuin lähteisiin huolellisesti, jotta ymmärsin asiasisällöt ja käytin lähteitä muuttamatta asiasisältöjä. Etsin tietoa oman aiheajaukseni sisällä, ja rajasin ulkopuolelle epärelevantit lähteet ja tiedot. Tutustuin jo tutkielman toteutuksen alkuvaiheessa tieteellisen tutkimuksen toteuttamisen käytänteisiin ja toimin tutkielmani toteutuksessa näiden mukaisesti. Tutkimuksen tuloksia voidaan pitää paikkansapitävinä, sillä lähteet ovat olleet kansainvälisiä ja luotettavia tutkimusartikkeleita. Lähteisiin olen viitannut asianmukaisella tavalla.

Kandidaatin tutkielman työstämisen myötä olen pohtinut, millä tavalla voisin lähteä toteuttamaan pro gradu – tutkielmaani kandidaatin tutkielmani pohjalta, sillä inklusio on laaja ja tärkeä aihe, josta voisi tehdä perusteellisempaa tutkimusta. Ensimmäisenä mahdollisuutena voisi olla empiirinen tutkimus inklusion vaikutuksia erityistä tukea tarvitseville lapsille sekä mahdollisesti myös ikätasonsa mukaisesti kehittyneille lapsille. Tätä voisin toteuttaa haastattelututkimuksena, jossa haastatellaan lasten huoltajia, päiväkodin henkilökuntaa sekä mahdollisia muita lapsen arkeen kuuluvia asiantuntijoita, esimerkiksi puheterapeuttia tai toimintaterapeuttia. Toisena vaihtoehtona olisi selvittää varhaiskasvatuksen henkilökunnan suhtautumista ja osaamista inklusion suhteen, ja tätäkin voisi toteuttaa haastattelututkimuksena.

Kandidaatin tutkielman kautta olen saanut paljon tietoa ja ymmärrystä inklusiosta ja sen merkityksistä. Oma haluni toteuttaa laadukasta inklusiivista kasvatusta on lisääntynyt etsiessäni ja saadessani lisää tietoa inklusion positiivisista vaikutuksista erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykseen. Olen saanut paljon tärkeää tietoa siitä, miten laadukasta inklusiivista kasvatusta toteutetaan, jotta kaikkien lasten oppimista voidaan tukea. Tietoisuuden lisääntyessä myös oma suhtautumiseni inklusioon on entisestään vahvistunut positiivisemmaksi, ymmärrän entistä



paremmin inklusion tärkeyttä. Aion viedä mukani työyhteisöön positiivista suhtautumista sekä tärkeää tietoa inklusiosta. Koen, että inklusio on toteuttamisen arvoinen tavoite, päämäärä ja arvo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, ja sen kautta voidaan mahdollistaa kaikkien lasten yhdenvertaisuus ja tasa-arvo.

## Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. [Adobe Digital Editions – versio]. Tampere: Vastapaino.
- Aldemir, O. & Gursel, O. (2014). The effectiveness of the constant time delay procedure in teaching pre-school academic skills to children with developmental disabilities in a small group teaching arrangement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(2), 733–740. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.2.1976>
- Baker, E., Wang, M. & Walberg, H. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33–35. Haettu 19.5.2021 osoitteesta <https://search-proquest-com.pc124152.oulu.fi:9443/docview/224845871/AD8620775F884464PQ/1?accountid=13031>
- Barton, E. & Smith, B. (2015). Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field. *Topics in Early Childhood Special Education 2015, Vol. 35*(2), 69–78. <https://doi.org/10.1177/0271121415583048>
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: Centre for studies on inclusive education. Haettu 10.5.2021 osoitteesta <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/67345/>
- Bricker, D. & Waddell, M. (2004). *Varsu. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma. Opetussuunnitelma 3-6-vuotiaille*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Cross, A., Traub, E., Hutter-Pishgahi, L. & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169–183. <https://doi.org/10.1177/02711214040240030401>
- Diamond, K. & Carpenter, E. (2000). Participation in inclusive preschool programs and sensitivity to the needs of others. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 81-91. <https://doi.org/10.1177/105381510002300203>

- Dickins, M. (2014). *A-Z of Inclusion in Early Childhood*. New York: Open University Press.
- Dukes, C. & Smith, M. (2006). *A Practical Guide to Pre-school Inclusion*. London: SAGE Publications Ltd.
- Eldevik, S., Hastings, R. P., Jahr, E. & Hughes, J. C. (2012). Outcomes of behavioral intervention for children with autism in mainstream pre-school settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 210–220. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-011-1234-9>
- Ferri, B. A. & Bacon, J. (2011). Beyond Inclusion: Disability Studies in Early Childhood Teacher Education. Teoksessa B. Fennimore & A. Goodwin (toim.), *Promoting Social Justice for Young Children* (s. 137–146.) New York: School of Education, Hunter College.
- Fryxell, D. & Kennedy, C. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(4), 259–269. <https://doi.org/10.1177/154079699602000403>
- Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology*, 41(6), 541–554. <https://doi.org/10.1080/00207590500492658>
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597–607. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
- Green, K., Terry, N. & Gallagher, P. (2014). Progress in language and literacy skills among children with disabilities in inclusive early reading first classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 249–259. <https://doi.org/10.1177/0271121413477498>
- Hanline, M. (1993). Inclusion of preschoolers with profound disabilities: An analysis of children's interactions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(1), 28–35. <https://doi.org/10.1177/154079699301800105>

- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y. & Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Cambridge: ABT Associates. Haettu 18.5.2021 osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596134.pdf>
- Heller, I., Manning, D., Pavor, D. & Wagner, K. (1998). Let's all sign! *Teaching Exceptional Children*, 30(3), 50–53. <https://doi.org/10.1177/004005999803000309>
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? *Kasvatus & Aika*, 11(3), 91–95. Haettu 20.5.2021 osoitteesta [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/ke1\\_2809171616.pdf](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/ke1_2809171616.pdf)
- Hilbert, D. (2009). *Perceptions of parents of preschool children with and without disabilities regarding inclusion*. Oklahoma: University of Oklahoma. 1–162. Haettu 18.5.2021 osoitteesta <https://shareok.org/handle/11244/319334>
- Hunt, P., Staub, D., Alwell, M. & Goetz, L. (1994). Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(4), 290–301. <https://doi.org/10.1177/154079699401900405>
- Isbell, C. & Isbell, R. (2005) *The Inclusive Learning Center Book for Pre-school Children with Special Needs*. Silver Spring, Maryland: Gryphon House, Inc.
- Kariuki, M., Chepchieng, M., Mbugua, S. & Ngumi, O. (2007). Effectiveness of early childhood education programme in preparing pre-school children in their social-emotional competencies at the entry to primary one. *Educational Research and Reviews*, 2(2), 26–31. Haettu 10.5.2021 osoitteesta <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/402C04C3204>
- Kemp, C., Kishida, Y., Carter, M. & Sweller, N. (2013). The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive childcare settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 134–143. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.003>

- Kwon, K.-A., Elicker, J. & Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 267–277. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0469-6>
- Kyriazopolou, M., Bartolo, P., Björck-Åkesson, E., Giné, C. & Bellour, F. (toim.). (2017). *Osallistava varhaiskasvatus: Uudet näkymät ja työkalut – lopullinen yhteenvetoraportti*. Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus. Odense. Haettu 20.5.2021 osoitteesta [https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-fi\\_0.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-fi_0.pdf)
- Lahtinen, U. (2015) Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 153–204). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lee, F., Yeung, A., Tracey, D. & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79–88. <https://doi.org/10.1177/0271121414566014>
- Louhela-Risteelä, V. & Meriläinen, H. (2020). Onnistuneen kolmiportaisen tuen merkitys esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s.45–60). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- McCloskey, E. (2012). Inclusion as an instructional approach: Fostering inclusive writing communities in preschool classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(1), 46–67. <https://doi.org/10.1177/1468798411416790>
- Maiorca-Nunez, J. (2017). *Teacher attitudes & beliefs toward inclusion of students with disabilities in early childhood programs: Impacts on assessment outcomes*. Fullerton: California State University. Haettu 20.5.2021 osoitteesta <https://scholarworks.calstate.edu/concern/theses/x059c827n>

- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (s.68–90). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Moriña, A. & Orozco, I. (2021). Understanding inclusive pedagogy in primary education: Teachers' perspectives. *Educational Studies*, 47(2), 137–154. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2019.1670139>
- Muccio, L. S. (2012). Head start instructional professionals' perceptions and practices: Facilitators and barriers for including young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(1), 40–48. <https://doi.org/10.1177/0271121413502398>
- Nabors, L., Willoughby, J. & Badawi, M. A. (1999). Relations between activities and cooperative playground interactions for preschool-age children with special needs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 11(4), 339–352. <https://doi.org/10.1023/A:1021818908388>.
- Nahmias, A., Kase, C. & Mandell, D. (2014). Comparing cognitive outcomes among children with autism spectrum disorders receiving community-based early intervention in one of three placements. *Autism*, 18(3), 311–320. <https://doi.org/10.1177/1362361312467865>
- Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239–252. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.492933>
- Oja, S. (2012). Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.), *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen* (s.35– 62). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy. Haettu 12.5.2021 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: PunaMusta Oy. Haettu 18.5.2021 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 80–91. Haettu 20.4.2021 osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68726>
- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020). Inkluisio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s.29–46). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2019). Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s.15– 44). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Rafferty, Y., Piscitelli, V. & Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 467– 479. <https://doi.org/10.1177/001440290306900405>
- Ramrathan, L., Grange, L. & Shawa, L. (2016). Ethics in educational research. *Education Studies for Initial Teacher Development.indb* 432. 11/10/2016. 432–443. Haettu 20.4.2021 osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/312069857\\_Ethics\\_in\\_educational\\_research](https://www.researchgate.net/publication/312069857_Ethics_in_educational_research)
- Ruijs, N. & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Haettu 20.5.2021 osoitteesta [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Sezgin, E. & Ulus, L. (2020). An examination of self-regulation and higher-order cognitive skills as predictors of preschool children's early academic skills. *International Education Studies*, 13(7), 65–87. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n7p65>

- Suhonen, E. (2017). Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.), *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus* (s.47–56). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press/Palmenia.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s.8–27). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. [Adobe Digital Editions – versio]. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki. Haettu 20.5.2021 osoitteesta [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2009). *Lukemisen vaikeuden kuntoutus ensiluokkalaisilla: Kolme pedagogista interventiota*. Helsinki: Yliopistopaino. Haettu 30.4.2021 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20042/lukemise.pdf?sequence=1>
- Viitala, R. (2019). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s.46–69). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Viittala, K. (2017). Lapsuus ja erityinen tuki päivähoitossa. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.), *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus* (s.9–33). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press/Palmenia.
- Vilen, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Nauvonen, S. & Kurvinen, A. (2014). *Lapsuus – erityinen elämänvaihe*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Julkaisut 24:2018. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Haettu 18.5.2021



osoitteesta [https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI\\_vaka\\_laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_vaka_laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf)

Warren, S., Martinez, R. & Sortino, L. (2016). Exploring the Quality Indicators of a Successful Full-Inclusion Preschool Program. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(4), 540–553. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1214651>

Weselius, H. (2016). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Aalto Yliopisto.

Wiener, J. & Tardif, C. Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), 20–32. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00086.x>

Zhang, C. & Hu, B. (2015). Inclusion as an Approach and Process for Promoting Acceptance and Success: Comparative Perspectives between the United States and China. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2015, 7(2), 238–250. <https://doi.org/10.20489/intjecse.83870>