



Mankinen Hilma & Tapola Samuli

Autismikirjon lapsen tukeminen varhaiskasvatuksessa inklusioperiaatteen mukaisesti

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatus  
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Autismikirjon lapsen tukeminen varhaiskasvatuksessa inklusioperiaatteen mukaisesti (Hilma Mankinen & Samuli Tapola)

Kandidaatin tutkielma, 33 sivua, 0 liitesivua

Maaliskuu 2023

---

Tämän tutkielman tarkoituksena on löytää erilaisia tukikeinoja, joiden avulla varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea autismikirjon lapsen osallistumista varhaiskasvatukseen inklusioperiaate huomioiden. Autismikirjon häiriö on kehityksellinen neuropsykiatrinen häiriö, jossa oireiden vaikeusaste ja ilmenemismuoto vaihtelevat hyvin paljon yksilöiden välillä (Puustjärvi 2022a). Autismikirjon häiriön diagnoosit ovat lisääntyneet vain muutamien vuosien aikana hurjasti jo pelkästään tietoisuuden ja oireiden tunnistamisen myötä. Tämä näkyy myös varhaiskasvatuksessa yhä laajempaan tuen tarpeena. Tutkielmamme tarjoaa varhaiskasvatuksen opettajalle helppoja ja inklusiota tukevia tukikeinoja näihin tilanteisiin.

Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys käsittää autismikirjon häiriön määritelmän, inklusion peruseriaatteen sekä tuen tarjoamiseen perehtymisen. Lisäksi teoreettisessa viitekehyksessä on avattu varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen opettajan määritelmät.

Tutkielmamme on toteutettu kvalitatiivisena tutkimuksena kuvailevan kirjallisuuskatsauksen menetelmin. Nämä valikoituivat puhtaasti tutkielman aiheen, tuloksiin halutun laadullisen tiedon ja eri tutkimusten ja kirjallisuuden yhteen kokoamisesta johtuen.

Tutkielmamme tulokset osoittavat, että hyödyllisiä inklusioperiaatteen mukaisia tukikeinoja autismikirjon lapselle ovat struktuurin tuominen laajasti eri varhaiskasvatuksen osa-alueille, ympäristön muokkaaminen aistikuormitus ja turvallisuuden tunteen pysyvyys huomioon ottaen, positiivisen pedagogikan ja vahvuuksiin keskittymisen hyödyntäminen sekä toiminnan eriyttäminen sekä ylös että ala päin. Nämä kaikki tukevat laajasti autismikirjon lapsen arkea etenkin toiminnanohjauksen vahvistamisen, aistikuormituksen vähentämisen ja positiivisen minäkuvan kehittymisen kautta. Löytämämme keinot eivät vaadi paljoa lisäresursseja, vaan ovat enemmänkin hyvällä suunnittelulla ja tietoisuudella toteutettavissa. Tässä myös varhaiskasvatuksen henkilöstön omalla asenteella ja halulla on suuri merkitys.

Avainsanat: Autismikirjon häiriö, inklusio, varhaiskasvatus, struktuuri, oppimisympäristön muokkaaminen, positiivinen pedagogikka, eriyttäminen

# Sisällysluettelo

<b>1 Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2 Käsitteelliset taustat ja teoreettiset lähtökohdat</b> .....	<b>6</b>
2.1 Autismikirjon lapsi.....	6
2.2 Varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen opettaja.....	6
2.3 Inklusioperiaate .....	7
2.4 Tuen tarjoaminen.....	10
<b>3 Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>13</b>
3.1 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen tavoite.....	13
3.2 Tutkimusmenetelmä .....	13
<b>4 Tulokset</b> .....	<b>15</b>
4.1 Strukturi .....	15
4.2 Ympäristön muokkaaminen .....	18
4.3 Positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustainen lähtökohta.....	20
4.4 Eriyttäminen .....	22
<b>5 Johtopäätökset</b> .....	<b>24</b>
<b>6 Pohdinta</b> .....	<b>26</b>
<b>7 Lähteet</b> .....	<b>30</b>

# 1 Johdanto

Autismikirjon lapsia on yhä kasvavissa määrin. Autismikirjon diagnooseja todetaan jatkuvasti enemmän: vuonna 2020 lääkärilehti arvioi artikkelissaan autismin kirjon esiintyvyydeksi noin prosentin, kun vielä 10 vuotta sitten esiintyvyys oli 0,6–0,7 % luokkaa (Raaska & Vanha, 2020). Diagnoosien kasvua selitetään lievän ja keskivaikean oirekuvan sekä tyttöjen oireiden paremman tunnistamisen lisääntymisellä (Puustjärvi 2022, 30). Kun varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat yhä valveentuneempia ja tietoisempia autismikirjon näyttäytymisestä, osataan lapsia tukea yksilöllisemmin ja ohjata tuen piiriin. Kuitenkaan pelkkä diagnosointi ei riitä, vaan itseasiassa diagnosointia oleellisempaa on autismikirjon lapsen asianmukainen tukeminen arjen eri toiminnoissa. Tässä tutkielmassa keskitymme siihen, miten varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea autismikirjon lasta varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä inklusioperiaate huomioon ottaen.

Toimimme molemmat erityislastenohjaajan ammattinimikkeellä yrityksessä, joka tarjoaa kuntoutusta ja tukea sellaisille perheille, joissa lapsella on jokin kehitysvamma tai neuropsykiatrinen diagnoosi, kuten autismikirjon häiriö tai ADHD. Lisäksi olemme toimineet opintojemme ohella varhaiskasvatuksen opettajana varhaiskasvatuksessa sekä esiopetuksessa. Työssämme olemme päässeet tutustumaan, havainnoimaan ja toimimaan monipuolisesti autismikirjon lasten kanssa, sekä tutustumaan eri tasoisiin autismikirjon häiriöihin. Autismikirjon häiriöstä olemme kiinnostuneet erityisesti siksi, että näemme sen käytännön näyttäytymisen hyvin riippuvaisena tarjotun tuen määrästä ja laadusta. Kokemamme perusteella keskeinen ajatuksemme on, että autismikirjo oikein tuettuna näyttääytyy yksilön vahvuutena ja voimavarana. Toisaalta tuen puuttuessa autismikirjon häiriö voi näyttääytyä yksilölle monipuolisina haasteina olla vuorovaikutuksessa ympäristöönsä. Tämä puolestaan vaikuttaa kokonaisvaltaisesti yksilön kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen.

Varhaiskasvatus on olennainen osa lähes kaikkien lasten elämää, niin myös autismikirjoon kuuluvien lasten elämää. Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa mainitaan, että varhaiskasvatuksen toimintaa on järjestettävä inklusioperiaatteen mukaisesti (Opetushallitus, 2022, 15). Toisin sanoen, Opetushallitus velvoittaa varhaiskasvatuksen opettajan järjestävän varhaiskasvatusta siten, että jokainen lapsi huolimatta esimerkiksi tuen tarpeista tai vammaisuudesta pystyy osallistumaan varhaiskasvatukseen ja lapsiryhmän toimintaan. Koska autismikirjon häiriö on ihmisellä syntymästä asti, eikä siihen ole parannuskeinoja, voidaan

autismikirjon piirteet nähdä enemmänkin ihmisen ominaisuutena. Jotta ominaisuudet voitaisiin kokea myös vahvuuksina ja autismikirjon lapsi voisi hyvin, edellyttää se kuitenkin yksilölle oikeanlaisten opetus ja- kasvatusmenetelmien ja kasvuympäristön luomista. Nämä ovat osa varhaiskasvatuksen opettajan työtä.

Tutkielman tavoitteena on löytää ne tukikeinot, jotka tukevat inkluusioperiaatetta. Tämä tarkoittaa sitä, että tukikeinot koskettavat koko lapsiryhmää eikä vain yksittäistä autismikirjon lasta. Näin autismikirjon lapsi ei koe eriarvoisuutta. Tukikeinoja tarkastellaan lapsiryhmän toiminnan eri osa-alueiden kautta, eli esimerkiksi ohjatun toiminnan, aamupiirien, siirtymien ja vapaan leikin kautta, sillä näillä kaikilla osa-alueilla kyseisiä tukikeinoja voidaan käyttää koko lapsiryhmässä. Autismikirjon lapsille on olemassa myös laajasti erilaisia yksilöllisiä tukikeinoja, mutta koska keskitymme tutkielmassamme koko lapsiryhmän toimintaan inkluusioperiaate huomioon ottaen, emme käy näitä yksilöllisiä tukikeinoja läpi tutkimuksessamme. Lisäksi tarkasteluun valitsemamme keinot ovat sellaisia tukikeinoja, joita varhaiskasvatuksen opettajan on helppo käyttää päiväkodin arjen eri osissa samalla luoden selkeyttä ja rauhaa myös sellaisille lapsille, joilla ei erityisesti tarvetta tuelle olisikaan.

## 2 Käsitteelliset taustat ja teoreettiset lähtökohdat

### 2.1 Autismikirjon lapsi

Autismikirjon häiriö (*autism spectrum disorder, ASD*) määritellään esimerkiksi Kerolan, Kujanpään ja Timosen (2015) mukaan neurologisen kehityksen häiriöksi, joka koostuu monista erilaisista autismikirjolle ominaista käyttäytymistä sisältävistä oireyhtymistä. Näissä kaikissa heidän mukaansa keskeisiä oireita ovat erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin ongelmat, aistiyliherkkyys ja erilaiset poikkeavat käyttäytymismuodot. Kerola kumppaneineen toteaa näin ollen autismikirjon näyttävävän edellä mainittujen ominaisuuksien kautta eritasoisena vaikeutena toimia ympäristössään. Autismikirjon lapsi saattaa esimerkiksi vaikuttaa välinpitämättömältä tai tunnekylmältä, vaipua omiin maailmoihin helposti, kokea ilmeiden ja eleiden tulkitsemisen ja tunnistamisen haasteelliseksi, tai kokea aistikanavien kautta tulevan informaation kuormittavana ja stressaavana (Kerola, Kujanpää & Timonen, 2015). Lisäksi autismikirjon lapselle yleistä on rajoittunut sisäinen mielikuvitusmaailma, jonka tilalla on toistavaa toimintaa ja erityisiä ja tarkkarajaisia mielenkiinnon kohteita (Partanen, 2010, 26–27).

Autismikirjon häiriöön ei ole varsinaista parannuskeinoa (Avellan & Lepistö, 2008, 9). Autismikirjon häiriön aiheuttamiin haasteisiin voidaan kuitenkin vaikuttaa erilaisilla kasvatuksellisilla keinoilla ja kuntoutusmenetelmillä, joiden pohjana toimivat autismikirjon lapsen yksilölliset vahvuudet ja havaitut heikkoudet (Kaski ym., 2012, 99). Autismikirjon häiriötä on myös monen tasoista; osa autismikirjon omaavista henkilöistä pystyvät elämään itsenäisesti, kun taas osa tarvitsee erityistä tukea läpi elämänsä (Havukainen, 2016, 3). Yksilöllinen poikkeavuus on runsasta erilaisten oireiden ja haasteiden suuren laajuuden, tilannekohtaisuuden ja henkilön iän takia (Vellonen & Äikäs, 2017, 188). Lisäksi autismikirjon häiriöön saattaa liittyä myös muita kehityksellisiä häiriöitä ja sairauksia, kuten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöitä, kehitysvammaisuutta, epilepsiaa, unihäiriöitä, aggressiivista käyttäytymistä sekä ahdistuneisuus- ja mielialahäiriöitä (Castrén, 2019, 42–43).

### 2.2 Varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen opettaja

Varhaiskasvatuslain (2018, 2§) mukaan varhaiskasvatus on lapsen pedagogiikkaa painottava suunnitelmallinen ja tavoitteellinen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama

kokonaisuus. Se luokitellaan osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää ja sen tehtävänä on tukea ja täydentää kotien kasvatustehtävää ja vastata omalta osaltaan lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista. Varhaiskasvatus on olennainen osa lapsen kasvua ja oppimista ja siksi on tärkeää pyrkiä mahdollistamaan jokaiselle lapselle yhdenvertaiset edellytykset laadukkaaseen varhaiskasvatukseen (Opetushallitus, 2022, 7).

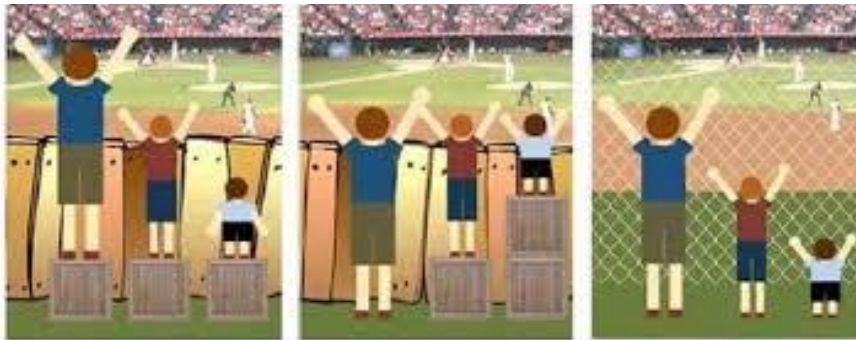
Opetushallitus (2022) linjaa, kuinka varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lapsen kasvua, kehitystä sekä kokonaisvaltaista hyvinvointia, tukea lapsen oppimista ja mahdollistaa hänelle tasa-arvoinen asema yhteiskunnassamme. Opetushallitus lisää, että varhaiskasvatuksessa lapsella on oikeus turvalliseen ympäristöön. Se tarkentaa varhaiskasvatuksen keskeisiä tavoitteita lisäämällä myönteisten oppimiskokemusten, osallisuuden sekä monipuolisen pedagogisen toiminnan (muun muassa leikki, liikunta, taide, kulttuuriperintö) mahdollistamisen lapselle. Opetushallitus alleviivaa varhaiskasvatuksen noudattavan lasta kunnioittavia toimintatapoja ja pyrkiä luomaan pysyviä vuorovaikutussuhteita lapsen ja henkilökunnan välille. On tärkeää tunnistaa ja mahdollistaa lapselle hänen tarvitsemansa tuen tarve, kehittää hänen yhteistyö- ja vuorovaikutuskeinojaan sekä ohjata eettisesti hyväksyttävään toimintaan, toisten kunnioittamiseen sekä yhteiskunnan jäsenyyteen (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatuksen henkilöstön vastuulla on yhteistyö lapsen ja lapsen vanhemman kanssa, lapsen etu aina etusijalla (Varhaiskasvatuslaki, 2018, 3§ – 4§).

Varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden saa suorittamalla vähintään kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnon, joka pitää sisällään varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot (Varhaiskasvatuslaki, 2018, 26§). Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävä on pedagogisen toiminnan suunnittelu ja arviointi (Opetushallitus, 2022). Tämä pitää sisällään myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisen ja arvioinnin (Opetushallitus, 2022, 10).

### **2.3 Inklusioperiaate**

Inklusio terminä on hyvin laaja, mutta sen perusajatuksena on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2022 mukaan jokaisen lapsen tasavertainen osallistuminen toimintaan tuen tarpeesta, vammaisuudesta tai kulttuurisesta taustasta riippumatta (Opetushallitus, 2022). Eerola-Pennasen ja Turjan (2017, 203–206) mukaan inklusiossa on kyse etenkin

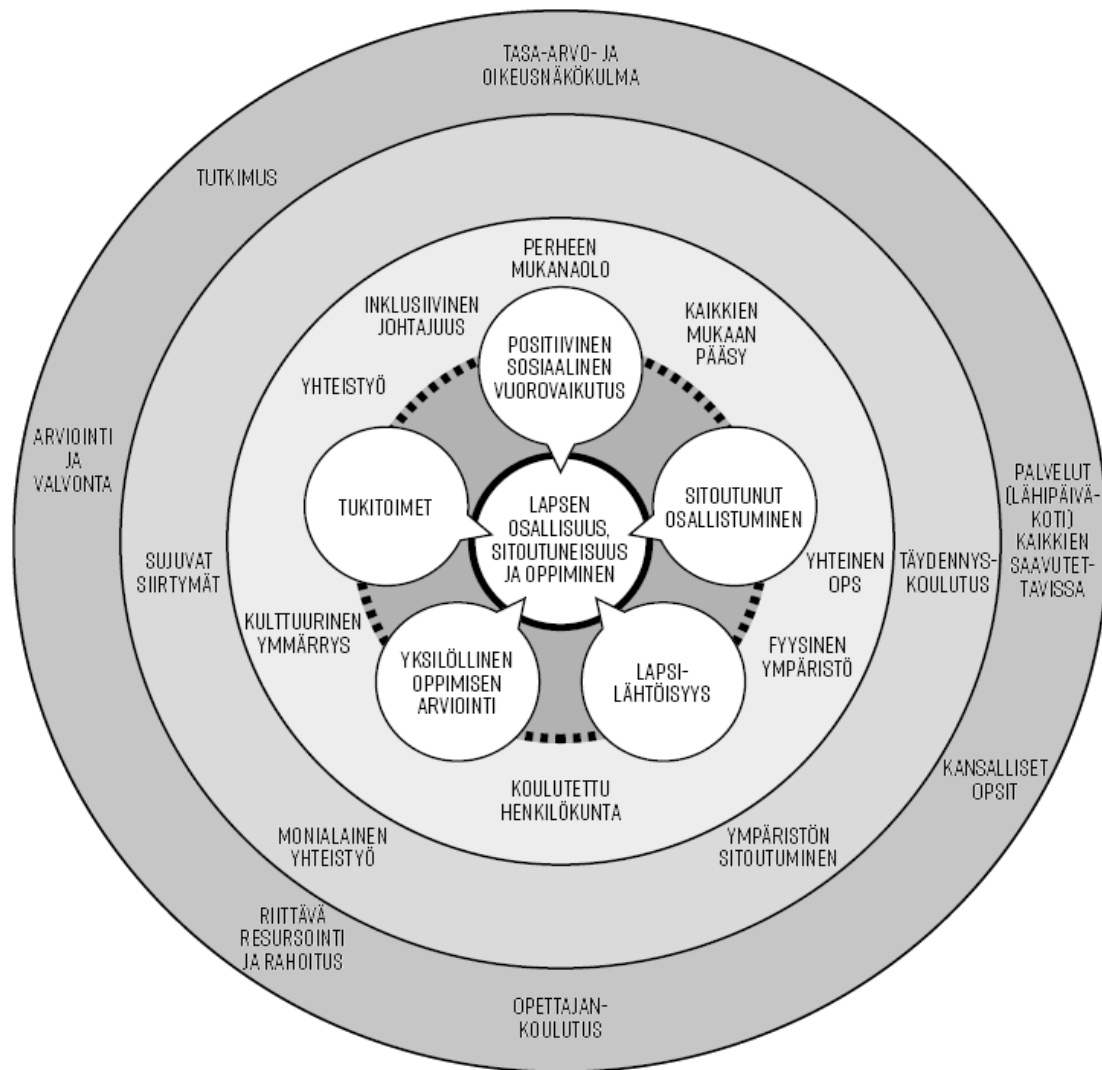
kasvatushenkilöstön asenteesta ja valmiuksista kohdata moninaisuutta lapsiryhmässä sekä mahdollistaa lapsille tasavertaiset lähtökohdat oppimiselle ja ryhmässä toimimiselle. Inklusiossa korostetaan kaikkien lasten osallisuuden ja sosiaalisen osallisuuden kokemusta, ja tähän varhaiskasvatuksessa pyritään muokkaamalla varhaiskasvatuksen toimintaa siten, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus kokea yhtä lailla osallisuutta päiväkodin toiminnan eri osissa ja arjessa (Eerola-Pennanen & Turja, 2017, 203–206). Suomessa inklusion toteutumiseksi on hyvät edellytykset, sillä kansalliset säädökset ja paikallisten palveluntarjoajien toimintapoliittiset linjaukset puoltavat kaikkien lasten yhdenvertaista pääsyä yleisiin varhaiskasvatus- ja esiopetuspalveluihin (Eerola-Pennanen & Turja, 2017, 20). Lisäksi varhaiskasvatuslaissa (2018, 3§) edellytetään yhdenvertaisten mahdollisuuksien tarjoamista varhaiskasvatukseen sekä korostetaan koulutuksellista tasa-arvoa. Viitala (2022) nostaa myös esille, kuinka laadukas inklusiivinen varhaiskasvatus on hyödyksi sekä sellaisille lapsille, joilla ei ole tarvetta tuelle, mutta myös lapsille, jotka tarvitsevat tukea arkeensa.



**Kuva 1:** Havainnollistettu inklusion ajatusta. Vasemmalla kaikille yksilöille on tilanteestaan riippumatta annettu tukea saman verran. Tuen tarvetta ei siis ole huomioitu yksilöllisesti, jolloin myös lopputulos on epätasa-arvoinen. Keskellä olevassa tilanteessa tuen tarvetta on arvioitu yksilöllisesti niin, että kaikki henkilöt saavat tasa-arvoisen lopputuleman. Silti lähtötilanne on rakennettu epätasa-arvoisesti ja niin, että automaattisesti joudutaan tarjoamaan useille yksilöille tukea. Tämä tuo samalla yksilöille selkeäksi sen, että he tarvitsevat tukea ja ovat epätasa-arvoisessa asemassa lähtökohtaisesti. Oikean puolimmaisessa kuvassa ajatuksena on inklusion toteutuminen. Jo toiminnan suunnitteluvaiheessa on keskitytty tasa-arvoisen lähtötilanteen luomiseen ja kaikenlaisten yksilöiden yhdenvertaisen osallisuuden huomioimiseen. Näin ollen kenellekään ei tarvitse erikseen järjestää tukikeinoja tasavertaisen lopputuloksen saavuttamiseksi ja jokainen voi kokea olevansa yhdenvertaisessa tilanteessa riippumatta ominaisuuksistaan. (Kuva: Vanhenpainliitto.fi)



Inklusivista varhaiskasvatusta voi tarkastella Viitalan (2022) mukaan esimerkiksi European Agency for Special Needs and Inclusive Educationin luoman ekosysteemisen mallin avulla (Kuva 2.) Viitala kuvailee mallia siten, että keskiössä on lapsen kokemus osallisuudesta ja sosiaalisesta osallisuudesta ja siihen pyritään eritasoisten tekijöiden avulla. Ulkoreunalla mallissa Viitalan mukaan on yhteiskunnallisia säädöksiä, resursseja, päätöksentekoa ja tutkimuksia, jotka toimivat pohjana inklusion toteutumisen mahdollisuuksille. Mallissa sisäänpäin siirryttäessä korostuu esimerkiksi pienempien tahojen toiminta, sitoutuneisuus, moniammatillinen- ja perheiden välinen yhteistyö, sekä ammattilaisten ymmärrys ja osaaminen. Näiden kaikkien tekijöiden yhteisvaikutuksesta Viitalan mukaan päästään vieläkin lähemmäs konkreettisia keinoja, joiden avulla lapsen osallisuuteen ja sosiaaliseen osallisuuteen pyritään. Kaikessa tässä inklusion toteutumisen tarkastelussa olennaista on tietysti jatkuva oman toiminnan arviointi (Viitala, 2022).



**Kuva 2:** European Agency for Special Needs and Inclusive Educationin inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli (Viitala, 2022)

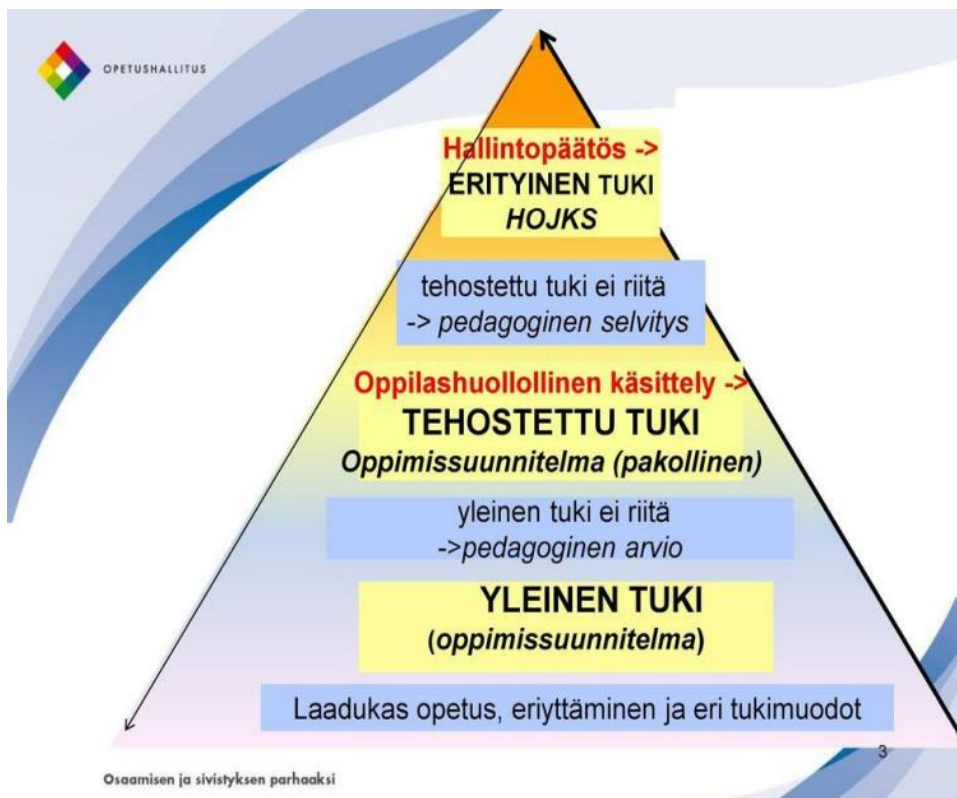
## 2.4 Tuen tarjoaminen

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2022 on mainittu kattavasti tuen tarjoamisesta. Jokaiselle lapselle on tarjottava heidän tarvitsemaansa tukea, oli lapsella diagnooseja tai ei (Opetushallitus, 2022, 59). Erialaisten vaikeuksien ehkäisemiseksi on esitetty Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) muun muassa toiminnan suunnitelmallista eriyttämistä, oppimisympäristöjen muokkaamista ja ryhmien joustavaa muuntelua. Lisäksi on korostettu selkeän päiväjärjestyksen ja päivittäisten toimintojen rytmityksen merkitystä varhaiskasvatuksessa. (Opetushallitus, 2022, 59.) Tukea voidaan tarjota lapselle sekä yksilöllisesti suunniteltuna, että koko ryhmän toimintaan sisällytettynä.

Koulumaailmassa käytössä ollut kolmiportaisen tuen mallin pohjalta muodostunut kolmitasoinen tuki jalkautui varhaiskasvatukseen syksyllä 2022 (OKM, 2022). Tämä toimii nykyisin opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien ohjenuorana lapsen tuen tarpeen arvioinnissa ja toteuttamisessa. Kolmitasoisessa tuessa on kolme erilaista tuen tarjoamisen tasoa: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Yleisen tuen tasolla ovat Opetushallituksen (2022) mukaan lähtökohtaisesti kaikki varhaiskasvatuksen lapset, ja yleisen tuen tulisi olla osana arjen kokopäiväpedagogiikkaa. Tässä on kokemuksiemme mukaan kuitenkin paikkakunnallisia eroja, sillä osa kaupungeista määrittelee taas yleisen tuen erilliseksi osaksi normaalia varhaiskasvatuksen toimintaa ja tuen tarjoaminen aloitetaan yhteistyössä varhaiskasvatustiimin kanssa vasta huolen tai haasteen ilmetessä.

Opetushallitus (2022) linjaa tehostetun tuen annettavaksi lapselle, mikäli yleinen tuki ei tue lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tarpeeksi. Opetushallituksen mukaan tehostettu tuki on yleistä tukea yksilöllisempää ja intensiivisempää ja se on aloitettava mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tuen tarpeen ilmettyä. Opetushallitus lisää, että tehostettua tukea annetaan lapselle niin pitkään, kuin lapsi sitä tarvitsee. Tehostettu tuki sisältää useita säännöllisiä ja samanaikaisesti toteutettavista tukimuotoja, sekä tehokkaampaa tuen suunnittelua (Opetushallitus, 2022).

Opetushallituksen (2022) mukaan erityinen tuki on vahvin varhaiskasvatuksessa annettava tuen taso, joka on tarpeen, kun yleinen- ja tehostettu tuki eivät riitä. Opetushallitus tarkentaa erityistä tukea tarjottavan, mikäli lapsella ilmenee vamma, sairaus, kehityksen viivästyminen tai muu merkittävästi toimintakykyä heikentävä asia, jotka vaikuttavat lapsen oppimiseen ja kehitykseen. Opetushallitus lisää myös erityinen tuen tarjottavan mahdollisimman nopeasti tarpeen ilmetessä (Opetushallitus, 2022).



**Kuva 3:** Kolmiportainen tuki pähkinänkuoressa (Opetushallitus, 2022)

## 3 Tutkimuksen toteutus

### 3.1 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen tavoite

Tutkimuksemme avulla pyrimme laajentamaan käsitystä erityisesti varhaiskasvatuksen opettajan keinoista tukea autismikirjon lapsen osallistumista varhaiskasvatukseen erilaisten tukikeinojen avulla. Tukikeinoiksi pyrimme löytämään sellaisia keinoja, jotka koskevat koko lapsiryhmää, eivätkä näin aiheuta eriarvoisuutta autismikirjon lapsen näkökulmasta. Näin ollen muotoilimme tutkimuskysymyksemme seuraavasti:

Millä keinoilla varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea autismikirjon lapsen inkluuivista osallistumista varhaiskasvatukseen?

### 3.2 Tutkimusmenetelmä

Toteutamme tutkimuksen kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on tutkia jo toteutettua tutkimusta. Tämä tapahtuu kokoamalla tutkimuksien tuloksia yhteen ja luomalla näiden avulla pohjaa uusille tutkimustuloksille (Salminen, 2011, 1). Kirjallisuuskatsauksen avulla voidaankin Salmisen (2011) mukaan kehittää ja arvioida nykyistä teoriaa, mutta myös luoda täysin uutta teoriaa. Lisäksi sen avulla voidaan koota laajempaa kokonaiskuvaa erilaisista asiakokonaisuuksista, tunnistaa teoriaan tai tutkimusaiheeseen liittyviä ongelmia sekä kuvata teorioiden historiallista kehystä (Salminen, 2011, 3). Metodin lisäksi kirjallisuuskatsaus on myös tutkimustekniikka, ja kirjallisuuskatsauksen keinoin selvitämme tutkimuksemme raamit ja keskeiset käsitteet (Metsämuuronen ym., 2011, 36).

Suomenkielisiä lähteitä tutkimukseemme haimme seuraavilla hakusanoilla: *autismikirjon häiriö, autismikirjon tukikeinot, autismikirjon tukeminen struktuurilla, eriyttäminen varhaiskasvatuksessa, ympäristön vaikutus autismikirjon lapselle, varhaiskasvatus*. Kansainvälisten lähteiden etsinnässä käytimme hakusanoina puolestaan: *autism spectrum disorder, inclusion, structure, learning environment, early childhood education*. Haimme kansainvälistä kirjallisuutta EBSCO tietokannasta, sekä Oulun yliopiston kirjastosta. Suomenkielistä lähdekirjallisuutta haimme pääosin Oulun yliopiston kirjastosta. Tiedämme ennalta, että autismikirjon häiriön diagnosointi ja tietoisuus on lisääntynyt viime vuosina runsaasti, sekä inklusion periaate jalkautunut varhaiskasvatukseen vasta hiljattain. Tästä

syystä pyrimme valitsemaan lähteeksi sellaista kirjallisuutta, joka pohjaa erityisesti ajankohtaisiin tutkimuksiin. Lisäksi valitsimme tutkimuksemme tueksi myös asiakirjoja, jotka ohjaavat varhaiskasvatuksen periaatteita ja ovat siten varhaiskasvatuksessa valtakunnallisesti käytössä.

Tutkielmassamme käsittelemme aihettamme paitsi erilaisten tutkimusten ja asiakirjojen pohjalta, myös näkemämme ja kokemamme perusteella. Toimimme molemmat opintojemme ohella erityispiirteisten lasten ohjaajina, jossa kohtaamme paljon autismikirjon lapsia. Lisäksi olemme kohdanneet erilaisia autismikirjon lapsia myös päiväkodeissa opintojemme työharjoittelujen ja varhaiskasvatuksen opettajan töiden parissa. Vaikka pohjaamme aiheen tarkastelua myös omiin kokemuksiimme, tiedostamme kokemustemme rajallisuuden ja jokaisen lapsen yksilöllisyyden. Siksi emme voi yleistää kokemuksiamme koskemaan kaikkia autismikirjon lapsia ja heidän kanssaan toimimista. Kokemustemme avulla pyrimme kuitenkin syventämään kirjallisuuden ja tutkimusten kautta kehittyvää ymmärrystämme autismikirjon häiriöstä ja siihen hyviksi todetuista tukimuodoista.

## 4 Tulokset

Tässä kappaleessa esittelemme tutkimusten ja kirjallisuuden perusteella hyväksi todettuja tukimuotoja autismikirjon lapselle inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. Näillä keinoilla pyrimme tarjoamaan vastauksen tutkimuskysymykseemme: Millä keinoilla varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea autismikirjon lapsen inklusiivista osallistumista varhaiskasvatukseen?

### 4.1 Strukturi

Kun puhutaan päiväkodin oppimisympäristön strukturoinnista, tarkoitetaan selkeitä ja johdonmukaisia toimintatapoja, jonka kautta esimerkiksi aikaa, paikkaa, toimintaa ja ympäristöä jäsenmellään (Haaksilahti, 2012, 216–217). Strukturin luominen varhaiskasvatuksen ympäristöön on tärkeää, sillä se on keskeinen osa yleisen tuen toteutumista (Heiskanen & Syrjämäki, 2022, 41). Strukturin avulla lapselle luodaan turvallinen ympäristö, jossa lapsi vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa oppii käsittämään, mitä milloinkin tapahtuu (Ketonen ym. 2019, 272). Täten lapsi oppii myös esimerkiksi erottamaan olennaisen epäolennaisesta (Roiha & Polso, 2018, 73). Strukturia voidaan hahmottaa arjessa esimerkiksi päiväjärjestystä strukturoimalla, kuvatuena kautta, oppimisympäristöä stabiloimalla sekä henkilöstön pysyvyyteen keskittymällä. Kun nämä keinot ovat osana koko lapsiryhmän toimintaa, hyötyvät niistä niin neurotyypilliset lapset, kuin myös esimerkiksi autismikirjon häiriön lapset. Näin huomioidaan inklusion periaate tasa-arvoisesta osallisuudesta, eikä kukaan lapsista joudu kokemaan eriarvoisuutta tarvitsemaansa tukikeinon takia.

On selvää näyttöä siitä, että autismikirjon lapsi tarvitsee strukturia arkeensa jäsentämään aikaa, tilanteita, henkilöitä ja paikkaa (Puustjärvi, 2022a; Kerola Kujanpää, Timonen 2015, 134). Strukturin luominen on autismin kirjon lapsen oppimisen kannalta erityisen ratkaisevaa, sillä autismikirjioon liittyvät oppimisen haasteet ohjaavat tyypillisesti lasta pois vuorovaikutuksesta siten, että oppiminen estyy (Kerola ym., 2015, 134). Lisäksi autismikirjon lapsella voi olla hyvinkin tarkkoja ja joustamattomia omia rutineja, tapoja tai mielenkiinnon kohteita, jotka estävät lasta kokeilemaan ja oppimaan uusia asioita (Puustjärvi, 2022a). Autismikirjon lapsen kasvun, kehityksen ja itsenäistymisen kannalta olisi Kerolan ja

kollegoiden (2015, 134) mukaan tärkeää pyrkiä keventämään ja purkamaan vanhoja toimintaa estäviä rutiineja ja siten harjoitella oman toiminnan ohjaamista. He lisäävät struktuurien luovan autismitietäjän lapselle turvaa ja selkeyttä. Tästä syystä struktuurien sisällyttäminen yhteiseen varhaiskasvatukseen arkeen ja oppimisympäristöihin antaa lapselle mahdollisuuden keskittyä helpommin oppimiseen ja itsenäisen toiminnan harjoitteluun (Kerola ym., 2015, 134). Lisäksi erilaiset struktuurit ovat autismitietäjän lapselle tärkeitä myös arjen mielekkyyden lisäämiseksi ja kuormittavuuden kokemuksen vähentämiseksi (Puustjärvi, 2022a).

Autismitietäjän häiriössä tyypillistä ovat erilaiset haasteet toiminnanohjauksessa. Toiminnanohjauksella tarkoitetaan Puustjärven (2022b) mukaan kokonaisuutta, jossa yksittäiset tiedonkäsittelytapahtumat yhdistyvät laajemmiksi ja monimutkaisiksi, tiettyyn päämäärään suuntautuneiksi toiminnoiksi. Tällaisiksi toiminnoiksi hän kuvaa esimerkiksi pukeutumista, sillä siinä yhdistyy laajasti aistihavainnot, liikesuoritus, erilaiset toimintamallit sekä aiemmat kokemukset samankaltaisista tilanteista. Puustjärvi (2022b) lisää, että toiminnanohjaukseen sisältyy myös kyky omien toimintojen säätelyyn ja muuttamiseen joustavasti tilanteen vaatiessa sekä omien kykyjen tunteminen ja hyödyntäminen eri tilanteissa. Autismitietäjän häiriössä toiminnanohjauksen haasteet näkyvät tutkijan mukaan heikentyneen impulssikontrollin lisäksi erityisesti kognitiivisen joustavuuden puutteena. Haasteet toiminnanohjauksessa tulevat esille usein uusissa tilanteissa, joissa tarvitaan esimerkiksi oman toiminnan muuttamista, itsenäistä toiminnan suunnittelua, haastavan asian aloittamista tai kuormittavaa siirtymää tai monimutkaisen tilanteen ratkaisemista (Puustjärvi, 2022b). Struktuurin ja ennakoitavuuden lisäämisellä arkeen onkin merkittävä rooli toiminnanohjauksen tukemisessa (Puustjärvi, Savikuja, Virtanen, Mannström, 2022), jotta lapsen arjen kuormittavuutta saataisiin pienennettyä, jumiutumislta vältyttäisiin ja lapsen kehittyminen ja oppiminen olisi mielekkäämpää.

Lasta voidaan tukea strukturoimalla päivän rakennetta esimerkiksi siten, että päivään tuodaan selkeitä ja ennakoitavia helpottavia rutiineja (Majoko, 2017, 7; Roiha & Polso, 2018, 73). Esimerkiksi päiväjärjestyksen käyminen läpi aina aamupalan jälkeen ja päiväunia edeltävä lukuhetki olisi tärkeä tapahtua aina melko samaan aikaan, samalla tutulla tavalla, jotta strukturi rakentuu ja toteutuu. Kun asiat tapahtuvat aina tietyssä järjestyksessä, arjen sujuvuus helpottuu ja koettu stressi vähenee huomattavasti (Savikuja & Puustjärvi, 2022, 108). Päivän jäsentämistä auttaa taas päiväjärjestyksen pitäminen esillä esimerkiksi seinällä koko päivän ajan (Majoko, 2017, 7; Roiha & Polso, 2018, 74). Näin lapsi voi palata päiväjärjestyksen pariin koska tahansa ja voi siten ennakoita tulevia päivän tapahtumia.



Struktuuria voidaan tuoda varhaiskasvatukseen arkeen myös visuaalisen tuen avulla. Autismikirjon häiriön lapselle visuaalinen tuki on etenkin toiminnanohjausta tuettaessa hyödyllinen ja kätevä menetelmä (Puustjärvi, 2022a, 25; Puustjärvi, Savikuja, Virtanen & Mannström, 2022, 66). Puustjärven ja kollegoiden (2022) mukaan kuvatuun toimivuus perustuu aivojen tapaan käsitellä näönvaraista tietoa kielellistä tietoa nopeammin ja toiminnan konkretisoitumiseen kuvan avulla. Kuvatuen käytön voi ottaa varhaiskasvatuksessa osaksi kokopäiväistä rutiinia käyttämällä saman tyyllisiä kuvia sekä päiväjärjestyksen hahmottamisessa, että yksittäisissäkin tilanteissa. Puustjärvi (2022a) ehdottaa toiminnanohjauksen tukemiseksi kuvajärjestyksen käyttämistä. Esimerkiksi pukemistilanteita varten eteiseen voi laittaa seinälle esille pukemisen eri vaiheista muistuttavat kuvakortit, joiden avulla lapsen pukeminen pilkkoutuu pienempiin tehtävien osiin ja näin Savikujan, Hannukaisen, Huhtasalon, Merilammen ja Toivosen (2022a) mukaan toimintaa saadaan ohjattua helpommin päämäärää kohti. Kuvastruktuuria käytettäessä kuitenkin oleellista on huomioida asiayhteys sekä käytettyjen kuvien ja toivotun toiminnan yhteensopivuus (Puustjärvi ym., 2022). Lisäksi visuaalisesti ajankulua ilmaisevan kellon käyttäminen toistuvasti ja rutiininomaisesti varhaiskasvatuksen arjessa esimerkiksi siirtymätilanteissa auttaa lasta varautumaan tulevaan ja siten ohjaamaan toimintaansa helpommin (Savikuja ym., 2022a).

Yksi tärkeä strukturoinnin kohde autismikirjon lapselle on fyysinen oppimisympäristö. Kerolan ja kumppaneiden (2015) mukaan autismikirjon häiriössä fyysisen oppimisympäristön strukturointi on etenkin oppimisen ja tarkkaavuuden säätelyn kannalta oleellista. Kerola kollegoineen (2015) korostaa etenkin neljää huomioitavaa seikkaa fyysisen oppimisympäristön strukturoinnissa. Heidän mukaansa on tärkeää järjestää tila niin, että kullekin tilassa tehtävälle asialle ja toiminnalle on ryhmätilassa pysyvä paikka (Kerola ym., 2015). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi askartelut tapahtuvat tietyn pöydän ääressä, aamupiiri on tietystä kohtaa huonetta tai lepoaika lapsilla on omat samana pysyvät lepopaikat. Lisäksi Kerola kollegoineen (2015) painottaa, että myös työvälineillä, esineillä ja tarvikkeilla tulisi olla omat pysyvät paikkansa. Kolmantena he painottavat myös päiväkodin eri tilojen käyttötarkoituksen pysyvyyttä ja selkeyttä (Kerola ym., 2015). Päiväkodissa olisi siis hyvä nimetä selkeästi, että esimerkiksi yksi huone on vauhdikkaampia pallo- rakentelu- ja peuhausleikkejä varten, kun taas toisessa huoneessa on erilaisia lautapelejä ja kirjoja ja kolmannessa askarrellaan ja piirretään. Viimeisenä Kerola kollegoineen (2015) nostavat esille, että tiloja suunniteltaessa ja strukturoidessa on otettava huomioon esteettisyyden ja tarkoituksenmukaisuuden merkitys oppimiselle.

Henkilöstön strukturointi on myös yksi huomioon otettava strukturoinnin osa-alue (Kerola ym., 2015). Koska autismikirjioon kuuluvalle henkilölle on tärkeää tuttujen ja ennakoituihin mahdollistavien asioiden toistuminen arjessa (Kerola ym., 2015), myös henkilöstön pysyvyys arjessa on tärkeää. Lisäksi Kerolan ja kollegoiden mukaan on huomion arvoista miettiä, ketä kaikkia autismikirjon lapsen oppimistilanteissa tulisi olla. Heidän mukaansa henkilöstöstruktuurin luominen on usein pulmallista, sillä mietinnän kohteena on se, keiden aikuisten kanssa toimiessa autismikirjon lapsella on mahdollisimman suuret edellytykset perusvalmiuksien oppimiseen, mutta jatkossa myös itsenäiseen toimintaan siirtyminen mahdollistuu. Tämä kysymys korostuu etenkin niissä tilanteissa, joissa lapsen sosiaalisen kommunikaation taidot ovat rajoittuneita jollain tapaa (Kerola ym., 2015). Jotta autismikirjioon kuuluva lapsi kokee olonsa turvalliseksi, muutaman lapselle tutun ja turvallisen aikuisen olisi tärkeää olla läsnä opetustilanteissa aina. Siksi varhaiskasvatuksen henkilöstön siirtely ryhmistä toiseen päiväkodin sisällä ilman ennakoitua on autismikirjon häiriön näkökulmasta erittäin huono idea. Samalla olennaista on kuitenkin välttää sitä, ettei lapsen oppiminen ole liian riippuvaista näiden tuttujen aikuisten läsnäolosta. Nämä huomioimalla lapsen oppiminen ja kehitys on lapselle vähemmän kuormittavaa ja itsenäisesti toimiminen tulevaisuudessa helpottuu.

## **4.2 Ympäristön muokkaaminen**

Toinen inkluusioperiaatetta tukeva autismikirjon häiriön lapsen tukimuoto on yksinkertaisesti oppimisympäristön muokkaaminen suotuisammaksi (Kerola ym., 2015). Tämä on nostettu tärkeäksi tukikeinoksi myös vuonna 2023 päivittyneessä Autismikirjon häiriön Käypä hoito -suosituksessa (Autismikirjon häiriö, käypä hoito –suositus, 2023). Ympäristöllä käsitetään tässä kontekstissa varhaiskasvatuksen oppimisympäristö. Oppimisympäristön on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2022 määritelty sisältävän kaikki ne tilat, paikat, yhteisöt, välineet ja tarvikkeet, jotka tukevat lapsen kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta (Opetushallitus, 2022, 91). Ympäristön muokkaamisella tarkoitetaan kaikenlaisten toimintakykyä häiritsevien seikkojen ympäristöstä poistamista sekä onnistumiseen ja rauhoittumiseen mahdollistavien tekijöiden lisäämistä ympäristöön (Puustjärvi ym., 2022).

Aistiyliherkkyyttä näyttäytyy erityisesti autismikirjon henkilöillä, mutta sitä esiintyy usein myös ilman diagnoosia (Puustjärvi, 2022b; Juusola, 2012, 65). Aistiyliherkkyyden

huomioiminen varhaiskasvatuksessa on siis erityisen tärkeää, sillä siitä hyötyvät laajasti muutkin, kuin diagnoosin omaavat lapset. Puustjärven (2022b) ja Juusolan (2012) mukaan aistiyliherkkyys johtuu aistitiedon käsittelyn eli sensorisen integraation haasteista, jolloin aivot eivät kykene käsittelemään aistiärsyksiä tavanomaisesti. Kummatkin lisäävät, että tavallisilta vaikuttavat tilanteet ja ympäristöt voivat olla aistiyliherkälle henkilölle hyvinkin kuormittavia. Tällaisia kuormittavia, jopa toiminnalle esteenä koettuja ärsyksiä ovat Savikujan ja kollegoiden (2022b) mukaan esimerkiksi epäloogiset tilaratkaisut, melu, kirkkaat valot ja kirjavat tilat. Aistiyliherkyyttä voi esiintyä esimerkiksi kuulo-, näkö-, maku-, haju-, tunto- tai tasapainoaisteissa, tai niiden kautta tulevien tiedon yhdistämisessä ja ymmärtämisessä (Puustjärvi, 2022b; Juusola, 2012, 68). Kerola kollegoineen (2015) kertoo, että aistiyliherkkyys voi näyttäytyä autismikirjon lapsella yllättävänä käyttäytymisenä, kuten raivokkuutena. Liialliset ärsykkeet tuottavat aistiyliherkälle lapselle pelkoa tai jopa kipua (Kerola ym., 2015, 158). Kerola ja kollegat nostavat esille, kuinka aistiyliherkkyys näyttäytyy paitsi aistiärsykkeiden liiallisena käsittelynä, myös niiden huomiotta jättämisenä. Nämä molemmat aistireagoitavat luovat haasteita itse lapselle, mutta myös muille tilassa toimiville henkilöille (Kerola ym., 2015). Aistikuormituksen vähentämisen johdosta autismikirjon henkilön toiminnanohjaus helpottuu, mutta myös koettu stressi laantuu (Puustjärvi, 2022b, 25).

Aistiyliherkkää lasta voidaan tukea ympäristöä muokkaamalla fyysisen ympäristön strukturoinnin lisäksi monella eri tavalla. Yksi ympäristön muokkaamisen tapa on muun muassa ympäristön ärsykkeiden vähentäminen järjestämällä päivään niin sanottuja toipumistaukoja (Puustjärvi, 2022b). Toipumistauot lapselle mahdollistetaan siten, että lapsiryhmään luodaan ärsykkeistä vapaa rauhoittumistila (*“safety zone”*) kuten erillinen huone tai nurkkaus (Majoko, 2017, 6). Rauhoittumistilan olisi hyvä olla lasten ulottuvilla jatkuvasti, jotta lapsi voi hakeutua sinne milloin tahansa. Tarpeen vaatiessa myös aikuinen voi ohjata lapsen toipumistauolle, mikäli lapsi ei huomaa hakeutua sinne itsenäisesti. Savikujan ja kollegoiden (2022) sekä Majokon (2017) mukaan aistiyliherkkä autismikirjon lapsi hyötyy toipumistauoista huomattavasti. Toipumistaukojen aikana lapsi pääsee rentoutumaan hetkeksi (Majoko, 2017) ja hänen aivonsa saavat lepoa, jolloin tauon jälkeen voimavarat voidaan kohdistaa helpommin esimerkiksi vuorovaikutukseen (Savikuja ym., 2022b)

Toipumistaukopaikkojen järjestämisen lisäksi myös muu ympäristö kaipaa muokkaamista. Savikuja kollegoineen (2022b) kertoo, kuinka lapsiryhmän tiloissa tulisi kiinnittää huomiota muun muassa seinien väriin, akustiikkaan ja säädettäviin valoihin. He lisäävät, etteivät nämä keinot pelkästään riitä, vaan ympäristön muokkaamisessa keskeistä on rakentaa

toimintakulttuuri, jossa aistikuormitusta aiheuttavat tekijät tunnistetaan ja niihin osataan puuttua. Lopuksi he toteavat, etteivät rahalliset resurssit ole useinkaan este ympäristön muokkaamisessa, sillä ratkaisut vaativat usein enemmänkin paneutumista ja luovuutta, kuin uusia hankintoja (Savikuja ym., 2022b).

Lisäksi ympäristöä muokatessa huomioon on otettava myös tuttujen ja turvallisten asioiden ja esineiden merkitys autismikirjon lapselle. Kuten yllä on jo käynyt ilmi useasti, autismikirjoon kuuluvalla henkilöllä tuttujen asioiden toistuminen arjessa luo turvallisuutta ja helpottaa koettua kuormitusta. Tämä pätee Savikujan ja kollegoiden (2022b) mukaan myös ympäristössä oleviin esineisiin ja asioihin. He painottavat, että ympäristöstä haitallisten ärsykkeiden poistamisen lisäksi olennaista on huomioida ympäristöön tuotujen uusien elementtien vaikutus aistilyherkälle lapselle. Autismikirjon henkilölle omat rakkaat esineet ja asiat, joihin esimerkiksi liittyy tärkeitä muistoja, saavat ympäristön tuntumaan tutulta, turvalliselta ja mieltä rauhoittavalta (Savikuja ym., 2022b). Uusien esineiden ja lelujen tuomista ympäristöön voisi esimerkiksi porrastaa vähän kerralla tapahtuvaksi. Lisäksi tulevista uusista asioista voisi yhdessä keskustella esimerkiksi etukäteen aamupiirissä, jolloin autismikirjon lapsi saa mahdollisuuden tarvitsemaansa ennakointiin. Näin ollen vanhoja tuttuja esineitä ja asioita ei myöskään tärkeiden muistojen ja turvallisuuden takia kannata poistaa lapsen ulottuvilta, sillä ne voivat helpottaa sietämään ympäristön muutoksia.

#### **4.3 Positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustainen lähtökohta**

Yksi inklusioperiaatetta tukeva tukimuoto autismikirjon lapsille on yleisesti positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustainen lähtökohta varhaiskasvatuksen toiminnalle. Tämä on nostettu esille tärkeänä elementtinä päivittyneessä autismikirjon Käypä hoito –suosituksessa 2023. Positiivisen pedagogiikan menetelmillä, kuten vahvuuksien tukemisella, ratkaisukeskeisyydellä, myönteisten kokemusten lisäämisellä ja hyvän huomaamisella on merkittävä vaikutus lapsen oppimisen ja minäkuvan kehityksessä sekä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisessa (Avola & Pentikäinen, 2019). Gledhill ja Currie (2020) kertovat tutkimuksessaan positiivisen pedagogiikan hyödyistä autismikirjon lapselle. Tutkijat painottavat tutkimukseensa pohjaten, kuinka lapsen kasvun ja kehityksen kannalta olisi enemmän kuin suositeltavaa käyttää positiivisen pedagogiikan toimintamallia ja -menetelmiä aina autismikirjon lapsen kanssa toimiessa (Gledhill & Currie 2020). Uusitalo-Malmivaara ja

Vuorinen (2017) nostavat luontevahvuuksiin painottuvan opetuksen olevan myös “erityishyöty erityisoppijoille”.

Autismikirjon häiriölle, niin kuin kaikille muillekin neuropsykiatrisille häiriöille tavallinen liitännäisoire on Juusolan (2012, 93) mukaan heikko itsetunto. Tämän Juusola perustelee mahdollisilla sosiaalisilla epäonnistumisilla, jatkuvasti tosilta ihmisiltä saadulla negatiivisella palautteella sekä usein erilaisilla rangaistuksilla, joita autismikirjon henkilö voi kohdata esimerkiksi käyttäytymisensä poikkeavuuden takia. Varhainen puuttuminen on tärkeää, sillä Onatsu-Arvolommin ja Nurmen (2000) tutkimuksen mukaan lapsen oppijaminäkuva muodostuu erityisesti jo alkuopetuksen aikana, ja on pohjana oppimissuorituksille sekä vanhempien odotuksille oppimisesta tulevaisuudessa. Jos tähän negatiiviseen kierteeseen ei puututa ajoissa, voi autismikirjon lapsen kohtaamat kolhut itsetunnolle ja minäkuvalle johtaa lisäksi pahimmillaan jopa masennukseen myöhemmällä iällä (Juusola, 2012). Kaikkien lasten, mutta etenkin autismikirjon lapsen kohdalla olisi sen sijaan enemmän kuin hyödyllistä keskittyä onnistumisen kokemuksiin, sillä Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen (2017) pitävät virheiden kautta oppimisen tarkastelua jopa epäeettisenä.

Ratkaisuna tähän on vahvuusperustainen lähtökohta toiminnalle. Lee kollegoineen (2020) painottavat tutkimuksensa pohjalta autismikirjon henkilön hyötyvän kannustavasta vahvuuksiin keskittyvästä ilmapiiristä, sillä se on positiivisesti yhteydessä autismikirjon henkilön hyvinvointiin, itsetuntoon, yhteenkuuluvuuden tunteeseen, itsevarmuuteen ja esimerkiksi sosiaaliseen osallisuuteen. Leen ja kumppaneiden (2020) mukaan autismikirjon piirteistä löytyy paljon vahvuuksia, kuten esimerkiksi luovat taidot ja ajattelutavat, tarkka yksityiskohtiin keskittyminen, vahva oikeudentaju, hyvä muisti, luotettavuus ja kyky tehdä toistuvia yksipuolisia tehtäviä pitkän aikaa. Esimerkiksi näiden ja muiden yksilön taitojen huomioiminen puuttuvien taitojen sijaan on autismikirjon henkilöä tuettaessa olennaista (Lee ym., 2020). Vahvuuksiin keskittymistä ja sitä kautta minäpystyvyyden vahvistamista varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä voidaan Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017) mukaan toteuttaa muokkaamalla omaa ajattelua, puhetyyliä ja käyttäytymistä. He painottavat, että kasvattajan rooli on luoda vahvuuksiin keskittyvä toimintakulttuuri ja auttaa lapsia tulemaan tietoisiksi omista vahvuuksiaan esimerkiksi sanallistamalla niitä niiden käyttöhetkellä (esimerkiksi: *Hienoa, miten sinnikkäästi jaksoit tehdä tehtävän loppuun, vaikka aluksi se meinasi tuntua haastavalta!*) tai *“Olitpas rohkea, kun menit puolustamaan kaveriasi”*). Aikuisten päivittäin viljelemä monipuolinen vahvuissanasto tarttuu ajan kanssa myös lapsille, he oppivat tunnistamaan ja säätelemään toimintaansa sekä ennen kaikkea heidän itsetunto nsa

ja kokemus omasta pystyvyydestään kasvaa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017). Lapsen uusien vahvuuksien havaitseminen ja niiden esilletuonti vahvistaa lapsen kykyä sietää vastoinkäymisiä (Avola & Pentikäinen, 2019).

#### 4.4 Eriyttäminen

Yksi hieman erilainen autismikirjon häiriön tukimuoto on eriyttäminen. Eriyttämisen määritelmä on melko laaja ja se voidaan määritellä monesta eri näkökulmasta. Roiha ja Polso (2018) nostavat esille yhdenlaisen tavan määritellä eriyttämistä. Heidän mukaansa eriyttämistä voidaan ajatella kokonaisvaltaisesti, jolloin opetusta ja toimintaa lähestytään laajemmin lasten yksilöllisyys huomioon ottaen ja tällöin eriyttämisen toimenpiteet liittyvät jokaisen lapsen oppimismahdollisuuksien maksimoimiseen. Toisaalta Roiha ja Polso (2018) määrittelevät eriyttämistä myös tiettyihin toiminnan osiin ja –tapoihin kohdistuvaksi, jolloin eriyttäminen nähdäänkin hieman kapeampana käsitteenä. Roihan ja Polson (2018) mukaan eriyttämistä arjessa voidaan jaotella alaspäin ja ylöspäin eriyttämiseen, sekä yhtenäistävään ja erilaistavaan eriyttämiseen. Alaspäin tapahtuvassa eriyttämisessä keskitytään tukemaan heikompia taitoja omaavia oppijoita muokkaamalla toimintaa heille helpommaksi, kun taas ylöspäin tapahtuvassa eriyttämisessä pyritään huomioimaan osaavampien oppijoiden vahvuudet ja muokataan toimintaa heillekin tarpeeksi haastavaksi. Yhtenäistävä eriyttäminen puolestaan puhutaan silloin, kun tavoitteena on saada kaikki oppijat saavuttamaan samat tavoitteet eri eriyttämisen keinoin, kun taas erilaistavassa eriyttämisessä toimintaa ohjaa jokaisen oppijan ominaisuuksien, vahvuuksien ja haasteiden perusteella eriytetyt tavoitteet. (Roiha & Polso, 2018).

Hjorth (2022, 127) painottaa, että pienryhmäperustaisen toiminnan hyödyntäminen lapsiryhmässä on tärkeä osa autismikirjon häiriön lasta tuettaessa esimerkiksi struktuurin luomisen ja aistikuormituksen näkökulmasta. Koska autismikirjon häiriön oireiden vaikeusaste vaihtelee yksilön mukaan laidasta laitaan (Havukainen, 2016, 3), myös lapsen taitotaso erilaisilla osa-alueilla vaihtelee kovasti. Näistä syistä lapsiryhmässä olisikin hyvä olla jollakin perusteella jaettu pieniä ryhmiä, joissa toimittaisiin esimerkiksi opetushetkien, tehtävien tekemisen tai sitä vaativien aktiviteettien aikana. Kuten yllä käy ilmi, onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä minäkuvan kehittymisen ja itsetunnon parantamisen rakennusaineita. Roiha ja Polso (2018) nostavatkin onnistumisen kokemusten maksimoimisen yhdeksi eriyttämisen monesta tärkeästä hyödyistä. Eriyttämällä toimintaa esimerkiksi esilaisia matemaattisia taitoja

harjoitellessa, voidaan tarjota joko kokonaan yhdelle pienryhmälle, tai pelkästään yksittäisille lapsille heidän tasoonsa nähden vaikkapa haasteellisempia tehtäviä, jotta mielenkiinto pysyy ja onnistumisen kokemuksia tulee ja kehitystä tapahtuu. Toisaalta esimerkiksi joitain kielellisiä tehtäviä voidaan taas helpottaa sensitiivisesti autismikirjon lapselle sen verran, että hänkin kokee onnistumisen iloa ja kehittyy samalla harjoiteltavissa taidoissa.

## 5 Johtopäätökset

Tulostemme perusteella autismikirjon lapsen arkea voidaan tukea monella eri tapaa varhaiskasvatuksenkin ympäristöissä. Kirjallisuuteen tutustuessa olennaisimmiksi keinoiksi osoittautuivat tietynlaisten, autismikirjon piirteet huomioon ottavien struktuurien tuominen varhaiskasvatuksen arkeen, ympäristön muokkaaminen etenkin aistipulmista johtuvan kuormituksen vähentämiseksi, eriyttäminen ja pienryhmätoiminta sekä laajasti positiivisen pedagogiikan, vahvuuksien huomioinnin ja hyvän ilmapiirin tuominen varhaiskasvatukseen. Kirjallisuuden ja tutkimusten pohjalta nämä kaikki keinot ovat autismikirjon henkilölle hyödyllisiksi todettuja varsinkin aistipulmien, toiminnanohjauksen haasteiden, stressin ja jumittumisen välttämisen näkökulmasta. Tavoitteenamme oli löytää etenkin varhaiskasvatuksen opettajille, mutta myös muille lapsiryhmässä toimiville aikuisille sellaisia keinoja, joita heidän on helppo tuoda osaksi varhaiskasvatuksen arkea ja toimintakulttuuria. Löytämämme keinot ovat mielestämme hyvin helppoja toteuttaa, kunhan työtöimistä löytyy halua, ymmärrystä, lapsituntemusta ja ennen kaikkea suunnitelmallisuutta.

Tukikeinojen tarkastelunäkökulmana oli inklusioperiaatteen toteutuminen. Esittelemämme tukikeinot ovatkin inklusiivisen toiminnan näkökulmasta juuri sellaisia, jotka eivät itsessään aiheuta yksittäisille lapsille kokemusta siitä, että he olisivat eriarvoisessa asemassa varhaiskasvatuksessa. Tukikeinojemme avulla autismikirjon lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa paranee esimerkiksi aistikuormituksen vähentymisen, ennakoimisen mahdollisuuden, turvallisuuden tunteen ja pienryhmätoiminnan avulla, sillä näin lapsella on enemmän voimavaroja keskittyä vuorovaikutukseen, opetukseen ja rentoutumiseen yleensäkin. Lisäksi vahvuuksiin keskittyminen, niiden löytäminen sekä vahvuusperustaisessa ja positiivisessa ilmapiirissä toimiminen auttavat luomaan autismikirjon henkilölle, mutta myös muillekin lapsille positiivista kuvaa omasta pystyvyydestään, tärkeydestään ja itsestään oppijana. Tämä taas edesauttaa osallisuuden kokemuksen lisääntymistä sosiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna.

Esittelemiemme tukikeinojen hyöty perustuu lisäksi muihinkin kuin autismikirjon lapsiin. Esimerkiksi muissakin neuropsykiatrisissa häiriöissä, kuten tarkkaavuushäiriö ADHD (*attention deficit hyperactivity disorder*) voi oirekuvaan usein liittyä autismikirjon häiriölle tuttuja haasteita toiminnanohjauksessa ja aistipulmissa (Puustjärvi, 2022b). Näin ollen



luettelemamme tukikeinot eivät auta pelkästään autismikirjoon kuuluvia lapsia, vaan ovat hyödyksi myös esimerkiksi ADHD:ta tuettaessa. Vaikka ryhmässä ei esiintyisi suoraan autismikirjon häiriön diagnoosia, on hyvin todennäköistä, että ryhmässä lapsilla esiintyy autismikirjon häiriölle ominaisia piirteitä. Piirteet eivät välttämättä riitä autismikirjon häiriön diagnoosiin tai ovat lapsella jostain muusta syystä, mutta se ei tarkoita, etteikö lapsi tarvitsisi silti niihin tukea. Siksi yllä esitellyt toimintamallit ovat ajankohtaisia ja suotavia käyttää jokaisessa lapsiryhmässä. Lisäksi kyseisten tukimuotojen sisällyttäminen normaaliin varhaiskasvatukseen arkeen helpottavat varmasti myös ryhmän aikuisten työtä. Strukturien, ympäristön muokkaamisen ja eriyttämisen etukäteen suunnittelu luo päiviin selkeyttä myös henkilöstön näkökulmasta sekä positiivinen ilmapiiri ja asenne auttavat varmasti työilmapiirin kohentamisessa ja yhteen hiileen puhaltamisessa.

## 6 Pohdinta

Tutkimuksemme käsittelee ainoastaan muutamia yleisiä keinoja, joita varhaiskasvatuksen henkilöstön on mahdollista toteuttaa varhaiskasvatuksen arjessa autismikirjon lapsen tukemiseksi koko lapsiryhmässä. Kuitenkin on huomioitava, että autismikirjon lapsen tukemiseksi eivät aina riitä ainoastaan nämä edellä esiteltyt keinot, vaan autismikirjon lapsi tarvitsee usein myös muuta yksilöllisempää tukea. Tästä vastaa varhaiskasvatuksen opettajan lisäksi erityisesti varhaiskasvatuksen erityisopettaja yhdessä tilanteeseen sopivan moniammatillisen tiimin kanssa. Koska autismikirjon häiriö on piirteiltään erittäin laaja (Puustjärvi, 2022a), myös tukikeinot täytyy laatia lapsen yksilöllisyys huomioiden. Tästä syystä voi siis olla mahdollista, että lapsi pärjääkin varhaiskasvatuksen arjessaan hyvin jo näiden esiteltyjen tukikeinojen avulla, eikä yksilöllisempiä tukikeinoja tarvita. Toisaalta mahdollista on myös se, että edellä esitellyistä tukikeinoista jotkut eivät esimerkiksi sovikaan osalle autismikirjon lapsista.

Kun pohditaan autismikirjon henkilön inklusiivista kohtaamista, Merry (2020) painottaa aikuisen asenteen olevan merkittävässä roolissa. Glendhill ja Currie (2020) taas nostavat autismikirjon henkilöä tuettaessa esille kasvattajien osaamisen, varmuuden ja tiedon erilaisista tukikeinoista. Jos kaikkien lasten tulee lain mukaan saada yhdenvertaisesti tarvitsemaansa tukea, tulisi tällöin myös kaikilla varhaiskasvatuksen ammattilaisilla olla tarpeellisen tuen tarjoamiseen tarvittavat keinot, osaaminen ja asenne hallussa. Tämä on kuitenkin käytännössä monestakin syystä mahdotonta. Ensinnäkin esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajan opintoihin ei itsessään kuulu kovinkaan paljon tietoa autismikirjon häiriöstä. On täysin opiskelijasta kiinni, kuinka paljon hän opintojensa aikana kerää itse tietoa, kokemusta ja tukikeinoja autismikirjon häiriöön liittyen. Eniten koulutuksen kautta saatua tietoa valmistuessaan on sellaisilla opiskelijoilla, joiden sivuaineena on esimerkiksi erityispedagogiikka. Lisäksi eri yliopistojen välillä on omat painotuksensa ja osittain eriävät opintosisällöt, minkä takia paikkakuntienkin välillä varhaiskasvatuksen opettajilla voi olla erilaista osaamista autismikirjon lapsen kohtaamiseen liittyen.

Toiseksi autismikirjon häiriön oirekuva ja tietoisuus ovat päivittyneet ajan myötä useasti, sillä viimeisin päivitys autismikirjon häiriön käypähoito-suositukseen on tehty vuoden 2023 alussa. Varhaiskasvatuksen henkilöstön ikäjakauma on usein melko suuri. Koska tietoisuus

autismikirjon häiriöstä on ajan kanssa muuttunut paljon, ei riitä, että on jossain vaiheessa uraansa tutustunut kyseiseen oirekuvaan, sillä opeteltu tieto voi hyvinkin olla vanhentunutta. Myös päiväkotien välillä on usein suuria eroja siinä, kuinka valveutuneita ja osaavia ammattilaisia lapsia on kohtaamassa. Päiväkodin johtajilla on varhaiskasvatuslain (2018, 39§) mukaan velvollisuus huolehtia henkilöstönsä ajantasaisesta osaamisesta täydennyskoulutuksien avulla. On kuitenkin epäselvää, kuka tätä osaamista lopulta käytännössä vahtii ja miten sitä arvioidaan, kuinka sitoutuneita työntekijät ovat koulutuksia käymään sekä niiden tarjoamaa tietoa käytännössä hyödyntämään.

Kolmanneksi yhtäläisen tuen saamiseen ja tietoisuuden takaamiseen esteenä on ehdottomasti työvoimapulasta johtuva sijaisten tarve ja yleisyys lapsiryhmissä. Sijaiseksi voi ilmoittautua nykyään lähes kuka tahansa, joka on todistettavasti jollain tasolla kasvatusalan opiskelija tai valmistunut. Sijaiseksi valittavat henkilöt voivat olla joko aivan opintojensa alussa olevia opiskelijoita, jo melkein ammattiin valmiita tai valmistuneita. Heidän osaamistaan esimerkiksi autismikirjon häiriön, tai minkään muunkaan erityispiirteen osalta ei kysytä, ellei kyseessä ole pidempiaikainen opettajan sijaisuus ja mahdollisen haastattelun yhteydessä asiaa kartoiteta. Kokemuksemme perusteella usein myös uuteen lapsiryhmään tullessa sijaisen perehdytykselle ei ole kovinkaan paljon aikaa. Heikoimmassa tilanteessa sijainen ei saa tarpeellista tietoa lasten piirteistä, tuen tarpeista tai käytetyistä toimintatavoista, ja tästä syystä omalla toiminnallaan saattaa jopa tietämättään pahentaa autismikirjon lapsen oireilua varhaiskasvatuksessa. Tämä on erityisen huolestuttava etenkin siitä näkökulmasta, kun tiedetään pelkästään henkilöstön vaihtuvuuden itsessään olevan kuormittavaa autismikirjon lapselle.

Autismikirjon häiriötä tarkastellessa on hyvä huomioida myös autismikirjon häiriön diagnosoinnin harvinaisuus vielä varhaiskasvatusiässä sekä autismikirjon häiriön ilmenemismuotojen eroavaisuudet yksilöiden ja sukupuolten välillä. Autismikirjon häiriö on kehityksellinen neuropsykiatrinen häiriö, eli se on ihmisellä syntymästä asti (Kerola, Kujanpää & Timonen, 2015). Silti näkyvimmit oireet alkavat usein noin varhaiskasvatusiässä (Puustjärvi, 2022a). Tästä syystä autismikirjon häiriön diagnosointikin alkaa yleistyä vasta noin esikouluikässä. Lapsilla ei aina siis ole autismikirjon häiriön diagnoosia vielä varhaiskasvatuksessa ollessaan, vaikka useat häiriön oireet ja piirteet olisivatkin ilmenneet. Siitä huolimatta nämä lapset tarvitsevat oikeanlaista tukea varhaisista vuosista lähtien. Tästäkin syystä varhaiskasvatuksen henkilöstön on oltava tietoisia autismikirjon häiriöstä, jotta tietynlaiset piirteet osataan tunnistaa ajoissa ja oikeanlaisia tukimuotoja voidaan tarjota. Koulun alkaminen on kaikille, mutta etenkin autismikirjon lapselle usein kuormittava prosessi. Kun

autismikirjon piirteet on huomattu jo varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa sekä toimivat tukimuodot löydetty ja siirretty tiedonvaihdossa kouluun, on kouluun siirtyminen tehty lapselle kaikkien näkökulmasta mahdollisimman helpoksi.

Toinen huomionarvoinen seikka autismikirjon häiriön ilmenemiseen ja diagnosoimiseen liittyen on oireiden erilaisuus tyttöjen ja poikien välillä. Puustjärvi (2022a) esittää, että tyttöjen autismikirjon häiriön ilmenemismuoto eroaa pojista sen verran paljon, että siitä syystä tyttöjen autismikirjon häiriö jää usein huomaamatta. Usein tytöt osaavat myös peittää oireiluaan poikia paremmin, vaikkakin psyykinen kuormitus tilanteissa pysyy yhtä korkeana kuin pojillakin (Puustjärvi, 2022a). Voidaankin miettiä, onko yhteiskunnan luomilla sukupuolirooleilla ja sillä, minkälaista käytöstä tytöiltä odotetaan vaikutusta siihen, että tytöt ovat oppineet piilottamaan autismikirjon piirteitään.

Tutkimuksia ja kirjallisuutta etsiessä huomasimme heti, että vaikka autismikirjon häiriöstä on suomalaista lähdekirjallisuutta, ei sitä kuitenkaan juurikaan löydy varhaiskasvatuksen kontekstiin liittyen. Lähes kaikki tutkimukset ja muu tietokirjallisuus olivat joko laajemmin kaikenikäisiä autismikirjon henkilöitä koskevaa, tai sitten liittyivät koulumaailmaan. Lisäksi varhaiskasvatusikäisistä lapsista kertova autismikirjon häiriön lähdekirjallisuus ja tutkimukset olivat laajempia kuvauksia arjesta, eikä suoraan varhaiskasvatukseen sidottuja. Tästä syystä jouduimme paljon yhdistelemään tietoa, ja soveltamaan sitä varhaiskasvatuksen kontekstiin. Onneksi kuitenkin autismikirjon lapselle normaaliin arkeen suunnattuja tukikeinoja pystyy helposti siirtämään myös varhaiskasvatuksessa käytettäväksi, sillä varhaiskasvatuksessa arki on usein tavanomaista kotiarkea mukailevaa. Kansainvälistä tutkimusta taas oli aiheestamme hieman enemmän, joskin ei sitäkään erityisen runsaasti. Tutkimuksia, joissa varhaiskasvatusikäisten autismikirjon lasten inkusivista osallistumisista ja siihen liittyviä keinoja käsiteltäisiin, ei löytynyt yhtään. Tässäkin kohtaa sovelsimme teini-ikäisille tehdyn tutkimuksen tuloksia ja muuta lähdekirjallisuudesta saatua tietoa, jotta saimme koottua tuloksia aiheellemme. Tästä syystä on hyvä muistaa, että kaikkia luettelemiamme tukikeinoja ei ole välttämättä tieteellisesti todistettu toimiviksi juuri varhaiskasvatuksessa, vaikkakin ne olisivat toimivia varhaiskasvatusiäisillä lapsilla, tai esimerkiksi koulumaailmassa tai kotona.

Tutkielmassamme hyödynsimme jo olemassa olevaa kirjallisuutta, tutkimuksia ja artikkeleita. Näin ollen eettisiä ongelmia esimerkiksi vastausten tulkintatavoista, tutkimuslukuista tai muista eri tutkimusmenetelmiin liittyvistä eettisistä ongelmista ei syntynyt. Kirjallisuutta ja artikkeleita voi lukija tulkita monin eri tavoin, mutta jo valmiiksi helposti ymmärrettävään

muotoon kirjoitettu teksti sisältää vain vähän riskejä esimerkiksi väärinymmärrykselle. Metsämuurosen ja kollegoiden (2011) mukaan aineistoa valitessaan tulee ottaa huomioon esimerkiksi aineiston laajuus ja riittävä monipuolisuus. He nostavat, kuinka tärkeää on tarkastella, onko valittu aineisto kooltaan ja yleistettävyydeltään tarpeeksi edustava ja täten myös riittävä (Metsämuuronen ym., 2011). Tutkimuksemme eettisyyttä tarkastellessa haluamme nostaa esille myös lapsen leimaamattomuuden. Tutkimuksessamme lähdemme lähtökohdista, joissa lapsi ei itsessään ole ongelma, vaan ongelmana nähdään kasvuympäristö.

Kuten yllä on tullut ilmi, aiheemme vaatii vielä lisätutkimista monestakin eri näkökulmasta. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista kirjoittaa pro gradu tutkielma esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia omista kyvyistään tukea autismikirjon lasta. Toinen kiinnostava aihe tutkittavaksi voisi olla sukupuolten väliset eroavaisuudet joko pelkästään autismikirjon häiriön oirekuvien, tai laajemmin neuropsykiatristen oirekuvien välillä. Myös ADHD:n tutkiminen ja tukimuotojen tarjoaminen varhaiskasvatuksessa olisi kiinnostava aihe.

Lopuksi voimme todeta kandidaatin työn tekemisen parityönä olleen antoisaa. Parin kanssa työskennellessä saimme hyödynnettyä kummankin ajatuksia ja näkökulmia, jotka huomioon otettaessa saimme tutkielmaamme paljon monipuolisemman näkemyksen kuin mikä olisi ollut yksin tehtäessä. Molemmilta löytyi erityisiä vahvuuksia valitsemaamme aiheeseen liittyen, joka mahdollisti omilla vahvuusalueilla toimimisen. Lähteitä etsiessämme saimme jaettua työtaakkaa kummallekin, jolloin löysimme kummatkin paljon erilaisia lähteitä. Tämä mahdollisti sen, että valikoituneet lähteet eivät ole vain yhden ihmisen valitsemia, jolloin objektiivisuus ja monipuolisuus lisääntyivät. Parityönä tutkielman tekeminen mahdollisti myös sen, että saimme tutkielman edetessä vaihdettua hankaliakin ajatuksia ja erilaisia kokemuksia aiheeseemme liittyen, sekä lisäksi reflektoitua omaa toimintaamme ja ajatusmaailmaaamme prosessin aikana.

## 7 Lähteet

- 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. Haettu osoitteesta 6.2.2023 [www.kaypahoito.fi](http://www.kaypahoito.fi)
- Avellan, A., & Lepistö, T. (2008). Varhis: Opas pienten autististen lasten varhaiskuntoutukseen. Helsinki: Lastenlinnan sairaala.
- Avola, P., Pentikäinen, V., & Kuusniemi, E. (2019). *Kukoistava kasvatus: Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing.
- Castrén, M (2019). Diagnostiikan perusta nykykäytännön mukaan. Teoksessa T. Timonen, M. Castrén, M. Ärölä-Dithapo (toim.), *Autismikirjo tausta, diagnostiikka ja tutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gledhill, J. & Currie, J. (2020). Characteristics of teachers' recommended social support strategies for primary students with ASD. *International Online Journal of Primary Education*. Volume 9, Issue 1. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2405775>
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. (2017). Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino.
- Haaksilahti, T. (2012). Kommunikaation ohjaaminen. Teoksessa M. Salonsaari, T. Haaksilahti, S. Laatikainen, P. Rainò & U. Aunola (toim.) *Viiton ja ohjaan: viittomakielen ohjaajanoppikirja*. Helsinki: Opetushallitus
- Havukainen, E. (2016). Joka sadas meistä on autismikirjolla – tietoa ikääntymisestä autismikirjolla sosiaali- ja terveysalalle (3. painos). Autismiliitto. Haettu osoitteesta 10.10.2022 <https://docplayer.fi/71933-Joka-sadas-meista-on-autismin-kirjolla-tietoa-ikaantymisesta-autismin-kirjolla-sosiaali-ja-terveysalalle.html>

- Hjorth, M-R. (2022). Lapsen tuen toteutuminen vuorohoidossa – Jatkuvuutta vaihtuvuuden keskelle. Teoksessa *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. Heiskanen, N. & Syrjämäki, M. (toim.) Jyväskylä: PS-Kustannus
- Kaski, M., Manninen, A., & Pihko, H. (2012). *Kehitysvammaisuus*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kerola, K., Kujanpää, S., & Timonen, T. (2015). *Autismin kirjo ja kuntoutus* ([Uud. laitos]). PS-kustannus.
- Ketonen, R., Kontu, E., Lahtinen, R., Pesonen, H. & Tuomi, E. (2019). Kehitysvammaisuus, autismitkirjo ja lapsen tuen tarve. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Lee, E., Black, M., Falkmer, M., Tele, T., Sheehy, L., Bölte, S. & Girdler, S. (2020). “We can see a bright future”: Parents’ perceptions of the outcomes of participating in a strengths-based program for adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* (2020) 50:3179–3194. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04411-9>
- Majoko, T. (2017). Practices that support the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream early childhood education in Zimbabwe. *SAGE Open* July-September 2017: 1–14. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244017730387>
- Merry, M. (2020). Do inclusion policies deliver educational justice for children with autism? An ethical analysis. *Journal of school choice*. Taylor & Francis Group. Vol. 14, No. 1. 9-25. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/15582159.2019.1644126?needAccess=true&role=button>
- Metsämuuronen, J., Luoma, P., Karjalainen, T. P., Reinikainen, K., Virtanen, J., Rantala, T., ...Benkö, S. S. (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 24–36). Helsinki: Methelp.
- Onatsu-Arvolampi & Nurmi (2000) *The role of Task-Avoidant and Task-Focused Behaviors in the Development of Reading and Mathematical Skills During the First School Year: A Cross-Lagged Longitudinal Study*. <https://web-s-ebscobhost->

com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=40&sid=0311e1c4-c211-46f8-91b7-0d08508b2d9a%40redis

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Lapsen tuki varhaiskasvatuksessa. Haettu osoitteesta

<https://okm.fi/lapsen-tuki-varhaiskasvatuksessa> 9.2.2023

Opetushallitus (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Haettu osoitteesta

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf)

Partanen, K. (2010). Voimaa autismin kirjon kuntoutukseen. Helsinki: Autismisäätiö.

Puustjärvi, A. (2022a). Kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt. Teoksessa T. Savikuja & A.

Puustjärvi (toim.) *Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus

Puustjärvi, A. (2022b). Neuropsykiatriset häiriöt - Haasteita ja vahvuuksia. Teoksessa T.

Savikuja & A. Puustjärvi (toim.) *Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus

Puustjärvi, A., Savikuja, T., Virtanen, P. & Mannström, L. (2022). Vinkkejä arjen hallintaan.

Teoksessa T. Savikuja & A. Puustjärvi (toim.) *Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus

Roiha, A. & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä:

PS-Kustannus

Raaska, H., & Vanhala, R. (2020). Miten ja miksi autismin diagnostiset kriteerit muuttuvat?

Lääkärilehti, 16/2020 Haettu osoitteesta:

<https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/katsausartikkeli/miksi-ja-miten-autismin-diagnostiset-kriteeritmuuttuvat/?public=7fcf41d96a001eee7da91094299e5b86&fbclid=IwAR20t>

RK3TF0gNUgnsmqLMWTDNvHUFBIWIPYuq3Ha8rUrpak20IOE2u-asPI

Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja

hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopisto. Haettu 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)



- Savikuja, T. & Puustjärvi, A. (2022). Arjen hyvinvointi. Teoksessa T. Savikuja & A. Puustjärvi (toim.) *Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Savikuja, T., Hammukainen, H., Huhtasalo, J. Merilampi, S. & Toivonen, K. (2022a) Teknologiasta apua toimivaan arkeen. Teoksessa T. Savikuja & A. Puustjärvi (toim.) *Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Savikuja, T., Hammukainen, H., Huhtasalo, J. Merilampi, S. & Toivonen, K. (2022b) Aistiesteettömyys. Teoksessa T. Savikuja & A. Puustjärvi (toim.) *Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Uusitalo-Malmivaara, L & Vuorinen, K. (2017). Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Haettu osoitteesta 11.10.2022  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Viitala, R. (2022). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Vellonen, V., & Äikäs, A. (2017). Osallisuuden ja minäpystyvyyden vahvistaminen, kun nuorella on laaja-alaisia tuen tarpeita. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 185–199). Jyväskylä: PS-kustannus.