



Kallio Wilma

Inklusio varhaiskasvatuksen näkökulmasta

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatus  
2020

Kandidaatin tutkielmani käsittelee inklusiota varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Tavoitteena on vastata kysymykseen, mitä inkluusio tarkoittaa varhaiskasvatuksessa. Sen lisäksi tavoitteena on nostaa esiin aikaisemmasta kirjallisuudesta myönteisiä ja kielteisiä tekijöitä inklusioon liittyen. Inkluusio on ajankohtainen ja paljon keskustelua herättävä aihe. Inklusiosta ja sen toteutumisesta puhutaan paljon koulun puolella. Sen vuoksi haluan tutkielmassani nostaa esiin asioita varhaiskasvatuksen näkökulmasta, koska niistä pitäisi puhua enemmän.

Tutkielmani on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, koska sen avulla tehdään tutkimusta tutkimuksesta ja voidaan muodostaa kokonaiskuva valitusta aiheesta. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan myös havaita ongelmakohtia tai kuvata valitun asian historiallista kehitystä. Tavoitteena on nostaa esiin mahdollisia kehittämistä vaativia asioita. Keskeiset käsitteet työssäni on segregatio, integraatio ja inkluusio. Käsitteiden kautta tuon esiin historiallisen kehityksen.

Aineiston perusteella selvisi, että inklusiota toteutetaan päiväkodeissa inklusiivisen varhaiskasvatuksen kautta. Inkluusio on mainittu varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, mutta sitä ei ole sen tarkemmin määritelty. Siellä kuitenkin mainitaan, että varhaiskasvatusta tulee kehittää niin, että jokainen lapsi voi osallistua siihen tuen tarpeesta riippumatta. Aikaisemmasta kirjallisuudesta löytyi sekä myönteisiä että kielteisiä tekijöitä. Kielteisiä tekijöitä nousi enemmän esiin käytännön näkökulmasta.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että inklusiota tulee tutkia enemmän varhaiskasvatuksen parissa. Ihmisillä näyttää olevan erilaisia käsityksiä inklusion merkityksestä ja siitä, miten sitä toteutetaan. Lähtökohdat inklusion toteuttamiseen ovat hyvät, mutta töitä on tehtävä vielä paljon. Aineistosta ilmenee, että tarvitaan enemmän resursseja inklusion toteuttamiseen. Resurssien lisäksi tarvitaan jokaisen työntekijän työpanos lapsen edun saavuttamiseksi.

Avainsanat: inkluusio, integraatio, segregatio, inklusiivinen varhaiskasvatus

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuksen toteutus.....</b>	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>Keskeiset käsitteet.....</b>	<b>9</b>
3.1	Segregaatio.....	9
3.2	Integraatio.....	10
3.3	Inklusio.....	11
<b>4</b>	<b>Inklusiivinen varhaiskasvatus.....</b>	<b>13</b>
4.1	Inklusiivinen pedagogiikka.....	14
4.2	Osallisuus.....	16
<b>5</b>	<b>Myönteisiä tekijöitä inklusioon liittyen.....</b>	<b>18</b>
<b>6</b>	<b>Kielteisiä tekijöitä inklusioon liittyen.....</b>	<b>21</b>
6.1	Rajoittavat asenteet inklusiota kohtaan.....	21
6.2	Resurssit.....	22
6.3	Leimaantumisen riski.....	23
6.4	Lasten eriarvoiset asemat.....	24
<b>7</b>	<b>Pohdinta.....</b>	<b>26</b>
	<b>Lähteet.....</b>	<b>29</b>

# 1 Johdanto

Hakiessani opiskelemaan varhaiskasvatusta kirjoitin lyhyen kirjoitelman siitä, miksi haluan varhaiskasvattajaksi. Ensimmäisessä kappaleessa kirjoitin, kuinka haluan luoda lapsille parhaan mahdollisen kasvu- ja oppimisympäristön ja omalla toiminnallani edistää inklusion ja tasa-arvoisen kasvatuksen toteutumista. On äärimmäisen tärkeää, että jokainen lapsi saa olla osa ryhmää ja kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta muiden lasten kanssa. Tulevana varhaiskasvatuksen opettajana minulle on tärkeää tasa-arvon toteutuminen sekä se, että jokainen lapsi tulee kohdatuksi omana itsenään.

Tuntuu luontevalta päätökseltä tutkia inklusiota varhaiskasvatuksessa, ei vain oman mielenkiinnon takia vaan myös sen takia, että se on erittäin ajankohtainen ja tärkeä asia. Inklusiosta kirjoitetaan puolesta ja vastaan. Mannerin (2019) mukaan on ihme, jos ei ole törmännyt julkiseen keskusteluun oppimisen tuesta ja inklusioon liittyvistä hankaluuksista kouluissa. Mediassa julkaistaan uutisia ja mielipidekirjoituksia, joissa opettajat avautuvat uupumuksestaan, joka aiheutuu resurssien puutteesta inklusion järjestämisessä (Manner, 2019). Koulun puolella inklusio herättää paljon keskustelua. Haluan keskittyä varhaiskasvatuksen tutkimiseen, jotta myös sen kontekstissa tapahtuvista asioista oltaisiin tietoisia. Haluan tietää, mitä inklusio tarkoittaa erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa ja millaisia asioita siitä nousee esiin, olivat ne sitten myönteisiä tai kielteisiä.

Vuonna 1994 julkaistun Salamancan julistuksen mukaan (Unesco, 1994) jokaisella lapsella on perusoikeus koulutukseen, ja jokaiselle lapselle täytyy tarjota mahdollisuus saavuttaa ja ylläpitää hyväksyttävää oppimisen tasoa. Salamancan julistuksessa mainittiin ensi kertaa, että tukea tarvitsevien lasten tulee päästä tavallisiin kouluihin (Unesco, 1994). Useiden Unescon tekemien julistusten jälkeen koskien esimerkiksi yksittäisten henkilöiden tarpeita ja oikeuksia, Unesco laati vuonna 2005 ohjeet inklusion toteuttamiseen (Viitala, 2018).

Inklusion taustalla vaikuttava pyrkimys tasa-arvoon on kaunis ja arvokas tavoite. Opintojeni aikana olen kuitenkin useamman kerran kuullut, että inklusio ei aina toteudu parhaalla mahdollisella tavalla. Inklusiosta kirjoitetaan paljon ja monesti inklusiosta ja erityisesti sen toteutumisesta puhutaan varsin negatiiviseen sävyyn. Suomessa näyttää siltä, että inklusiota ei sellaisenaan koeta arvokkaaksi päämääräksi, jonka vuoksi se uhkaa jäädä vain sivuseikaksi (Hermanfors, 2017).

Inklusio näkyy tänä päivänä yhä vahvemmin myös varhaiskasvatuksessa. Inklusion toteutumista pidetään monesti liian helposti itsestäänselvytenä varhaiskasvatuksen parissa (From, 2010, s. 11). Varhaiskasvatuksen tavoitteena on esimerkiksi tunnistaa mahdolliset yksilölliset tuen tarpeet ja järjestää varhaiskasvatuksessa tarkoituksenmukaista tukea, turvata lapsen mahdollisuus osallistua ja antaa jokaiselle lapselle yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen (Varhaiskasvatuslaki 2018/540, 3§). Jos varhaiskasvatuslaki velvoittaa kasvattajia toimimaan inklusiota tukevilla tavoilla, miksi se on kuitenkin haastavaa tai pahimmillaan toteutuu heikosti? Kyse on kuitenkin siitä, miten hyvin lasta pystytään tukemaan päiväkodissa.

## 2 Tutkimuksen toteutus

Teen tutkimukseni kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, joten aineistoni muodostuu aikaisemmasta kirjallisuudesta. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus tuntuu sopivalta vaihtoehdolta, koska käytetyt aineistot voivat olla laajoja ja aineiston valintaan ei liity rajaavia sääntöjä (Salminen, 2011). Etsin monipuolisesti erilaisia aineistoja, joten etsintääni helpottaa, jos valintaan ei liity sellaisia sääntöjä, jotka rajaavat aineistoa ja siten vaikeuttaisivat tutkimukseni tekemistä.

Kirjallisuuskatsauksen avulla tehdään niin sanotusti tutkimusta tutkimuksesta eli kerätään yhteen jo tehtyjen tutkimuksien tuloksia, jotka muodostavat perustan uudelle tutkimukselle (Salminen, 2011). Pyrin löytämään mahdollisimman tuoreita tutkimuksia, jotka käsittelevät inklusiota käytännön näkökulmasta. Olen pohtinut paljon, kuinka vanhaa tietoa voin tutkielmassani hyödyntää. Metsämuuronen (2003) kirjoittaa, että vanha lähde ei kuitenkaan tarkoita, että tieto on automaattisesti vanhentunutta. On tärkeää arvioida tietoa nykytiedon valossa (Metsämuuronen, 2003, s. 15). Olen löytänyt jonkin verran tietoa, joka on yli viisi tai kymmenen vuotta sitten jo julkaistu ja olen pohtinut, onko se jo vanhentunutta. Vastaavan kaltaista tietoa ei kuitenkaan ole lähivuosina julkaistu, joten olen yrittänyt löytää sellaista tietoa, joka on samassa linjassa nykytiedon kanssa ja pätee tämän ajan varhaiskasvatuksessa.

Aineistoa etsiessäni olen huomannut, että inklusiota koulun näkökulmasta käsittelevää kirjallisuutta on huomattavasti enemmän kuin varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Se on vaikuttanut siihen, että olen käyttänyt myös vähän vanhempaa kirjallisuutta. Tutkielmaani tehdessä olen myös huomannut, että inklusioon liittyvät asiat eivät ole niin radikaalisti ehtineet muuttua viimeisen esimerkiksi viidentoista vuoden aikana, ettenkö voisi silloin julkaistua tietoa hyödyntää.

Kirjallisuuskatsauksella voidaan muodostaa kokonaiskuva valitusta aiheesta, jonka kautta voi havaita ongelmakohtia tai kuvata valitun teorian historiallista kehitystä (Salminen, 2011). Pyrin aluksi kuvaamaan inklusion taustalla olevaa historiallista kehitystä määrittelemieni käsitteiden kautta. Työni tarkoituksena on myös hahmottaa inklusion merkitys kokonaisvaltaisesti ja nostaa eri näkökulmien kautta olennaisia asioita esiin.

Niikon (2015) mukaan tulevan opettajan tulisi opettajana olemisen lisäksi kehittää omia tutkijan taitoja, jotta pystyisi kehittämään sekä itseään että työtään, mutta myös luomaan omaa käyttöteoriaa. Kun tutkitaan jotain käytäntöön kohdistuvaa, samalla ymmärretään paremmin opettamisen, kasvattamisen ja myös kasvamisen ja oppimisen laatua (Niikko, 2015). Tämä on yksi perusteluista, miksi haluan tutkia inklusiota. Inklusion tutkiminen kehittää omaa opettajuuttani ja avaa minulle varhaiskasvatuksen suuntaviivoja ja arvomaailmaa.

Validiteetista puhuttaessa tarkoitetaan luotettavuutta siitä näkökulmasta, että tutkitaanko sitä, mitä on ollut tarkoitus tutkia (Metsämuuronen, 2003, s. 35). Löytämäni kirjallisuus on ohjannut työni etenemistä. Lisäisin toisen tutkimuskysymyksen, jotta tekstini vastaisi kysymyksiin ja siten vahvistaisi luotettavuutta.

### **Tutkimuskysymykseni ovat:**

- **Mitä inklusio tarkoittaa varhaiskasvatuksessa?**
- **Minkälaisia myönteisiä ja kielteisiä tekijöitä aikaisempi kirjallisuus nostaa esiin inklusiosta varhaiskasvatuksen kontekstissa?**

Lapset, jotka eivät ole vielä oppivelvollisuusikäisiä tai erityisten olosuhteiden vaatiessa myös vanhemmat lapset voivat saada varhaiskasvatusta (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 1§). Tutkielmassani ei ole rajattu ikäryhmää varhaiskasvatuksen sisällä tarkemmin, koska siten uskon pystyväni kokoamaan tarpeeksi laajan kokonaisuuden. Tutkielmassa otetaan huomioon 0-6 vuotiaat lapset. Varhaiskasvatus on kokonaisuus, johon sisältyy lapsen suunnitelmallinen ja tavoitteellinen kasvatus, opetus ja hoito ja siinä korostetaan erityisesti pedagogiikkaa (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 2§).

Laadullisen tutkimuksen lähtökohta on sen myöntäminen, että tutkimuksen keskeinen työväline on tutkija itse (Eskola & Suoranta, 1998, s. 210). On tärkeää, että en anna omien ennakkoluulojeni tai odotusteni vaikuttaa tiedon etsimiseen ja tulosten esittelemiseen. En anna esimerkiksi sen vaikuttaa, että olen kuullut negatiivisia kommentteja inklusioon liittyen. Suhtautumiseni tekstiin tulee olla täysin neutraali, jotta luotettavuus ei heikkene. Ei kuitenkaan saa heittää nurkkaan omia ajatuksia (Hakala, 2015).

Aineistoa etsiessäni ja kirjoittaessani tutkielmaani, pidän mielessäni eettiset kysymykset. Huomioin eettiset kysymykset etsimällä monipuolisesti aineistoa, jolloin tutkimukseni luotettavuus paranee. Nostan esiin sellaisia asioita, joita useampi lähde tukee. Tutkimusta tehdessä tulee toimia sen mukaisesti, että noudatetaan ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 56).

Käsitteiden määrittelemisen jälkeen kerron, miten inklusiota toteutetaan varhaiskasvatuksessa. Sen jälkeen haluan tutkia, mitä myönteisiä ja kielteisiä asioita inklusioon liittyy varhaiskasvatuksessa. On tärkeää nostaa esiin myönteisiä asioita, mutta lisäksi myös kehittämistä vaativia asioita, jotta niistä ollaan tietoisia ja siten pystytään muuttamaan asioita. Tarkoitukseni ei ole löytää tietoa, joka on yleistettävissä. Pyrin nostamaan esiin huomiota ansaitsevia asioita, joista ihmisten pitäisi olla tietoisia.



### 3 Keskeiset käsitteet

Kirjallisuuskatsauksellani pyrin selvittämään, mitä inklusio tarkoittaa ja minkälainen kehitys sen takana on ollut. Sen takia keskeiset käsitteet inklusion lisäksi työni kannalta on segregatio ja integraatio. Avaamalla edellä mainitut käsitteet on mahdollista tuoda esiin historiallinen kehitys ja ymmärtää perustelut inklusiolle. Käsitteet ovat olennaisia myös sen takia, että pystyn ymmärtämään mitä inklusio todella tarkoittaa.

#### 3.1 Segregatio

Segregatio tulee englannin kielen sanasta segregation, joka tarkoittaa eristämistä (Takala, 2011). Viitalan (2018) mukaan sekä Suomessa että muualla maailmassa tukea tarvitsevien ihmisten palvelut järjestettiin aikoinaan segregoidusti. Hän kirjoittaa myös, että palveluiden järjestäminen segregoidusti näkyi siinä, että esimerkiksi kehitysvammalaitokset rakennettiin maantieteellisesti syrjäisiin paikkoihin 1960–1970-luvuilla. Vammaiset ihmiset segregoitiin eli erotettiin muista (Takala, 2011). Viitala (2018) mainitsee, että oli erityiskouluja tai sitten tavallisiin kouluihin vain fyysisesti integroitua erityisluokkia. Monet tukea tarvitsevat lapset tai vammaiset eivät kuuluneet yleisten palveluiden piiriin (Viitala, 2018). Segregation huomattiin kuitenkin vaikeuttavan normalisaation toteutumista (Viitala, 2018). Hyytiäinen (2012) määrittelee normalisaation Nirjen (1993) mukaisesti siten, että normalisaation periaatteisiin kuuluu vammaisten ihmisten oikeus tasavertaiseen jokapäiväiseen elämään. Yksinkertaisesti sanottuna normalisaatio tarkoittaa sitä, että vammaisilla tulee olla oikeus opiskella niin kuin muutkin (Opetusministeriö, 2007). Normalisaatioperiaate syntyi 1960-luvulla Pohjoismaissa ohjaamaan vammaisille tarkoitettujen palvelujen tuottamista ja tarjoamista (Moberg & Savolainen, 2009, s. 78).

Viitala (2018) kirjoittaa, että Suomessa ei ole koskaan järjestetty lapsen kehityksen ja oppimisen tukea varhaiskasvatuksessa pääsääntöisesti segregoitujen palvelujen avulla. Varhaiskasvatuksessa segregoiduin vaihtoehto on erityisryhmä, jossa jokaisella lapsella on jonkinlainen tuen tarve (Viitala, 2018). Segregation voi nähdä syrjintänä, ellei segregatiolle ole henkilön omasta edusta lähteviä syitä (Saloviita, 2012, s.7). Takalan (2011) mukaan puhuttaessa segregatiosta ja vammaisten henkilöiden eristämisestä voi tulla sellainen ajatus, että se kuuluu onneksi vain historiaan. Hänen mukaansa valitettavasti tänä päivänäkin tapahtuu niin, että lapsia ja nuoria ei oteta lähikouluun (Takala, 2011).

### 3.2 Integraatio

Integraatiolla tarkoitetaan, että kaksi erillistä osaa yhdistetään toisiinsa siten, että alkuperäiset osat eivät eroitu uudessa kokonaisuudessa toisistaan (Moberg & Savolainen, 2009, s. 80). Vuodesta 1978 asti Erityispäivähoidon työryhmän muistion perusteella on suositeltu toteuttamaan kehityksen ja oppimisen tukea segregaatiosijaan ensin integraation mukaisesti ja nykyään inklusioperiaatteen mukaisesti (Viitala, 2018). Mobergin ja Savolaisen (2009) mukaan integraatiosta puhuttiin 1990-luvulle saakka, jonka jälkeen myös inklusiosta alettiin puhua.

Integraatio on keino, jolla toteutetaan normalisaatiota (Opetusministeriö, 2007). Varhaiskasvatuksessa integraation laadullista toteutumista voi arvioida fyysisen, toiminnallisen ja sosiaalisen ulottuvuuden kautta (From, 2010, s. 104). Mobergin ja Savolaisen (2009) mukaan fyysinen integraatio tarkoittaa sitä, että kaikkia lapsia opetetaan yhdessä ja se on integraation perustaso. Heidän mukaansa toiminnallisella integraatiolla tarkoitetaan sitä, että tarjotaan sellaisia opetusjärjestelyjä, jotka soveltuvat kaikille. Sosiaalisen integraation he taas määrittelevät kaikkien lasten hyväksymiseksi ja sosiaalisten suhteiden syntymiseksi. Integraatio ei ole pelkästään fyysistä yhdessä olemista, vaikka se edesauttaisi integraation kehitystä (Moberg & Savolainen, 2009, s. 81–82).

Erityiskasvatuksen yhteydessä integraatio tarkoittaa pyrkimystä järjestää erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisen kasvatustoiminnan yhteydessä ja siihen yhdistettynä (Moberg, 2001). Viitalan (2018) mukaan integroidut erityisryhmät ovat aina olleet Suomessa yleisempiä kuin erityisryhmät ja varhaiserityiskasvatusta toteutetaan edelleen integroiduissa erityisryhmissä. Integroitu erityisryhmä tarkoittaa sitä, että ryhmässä on sekä tukea tarvitsevia lapsia että lapsia, joilla ei ole tuen tarvetta (Viitala, 2018).

Miten sitten integraatio eroaa inklusiosta? Viitalan (2018) mukaan integraation tarkoituksena oli purkaa segregatiota sijoittamalla tukea tarvitseva lapsi samaan päiväkotiryhmään muiden lasten kanssa. Hänen mukaansa silloin lapsi menee tavalliseen päiväkotiin ulkoapäin. Lapsen lähipäiväkodin sijaan lapselle valitaan tuen tarpeita vastaava integroitu ryhmä. Inklusiossa sen sijaan ajatellaan, että varhaiskasvatus kuuluu sellaisenaan kaikille, ja jokaisen lapsen tarvitsema tuki ja pedagoginen ohjaus tuodaan lapsen luokse (Viitala, 2018). Integraation voi tulkita enemmän yksilölliseksi prosessiksi, kun taas inklusioajattelu painottaa oppimisympäristön muokkaamista siten, että se korostaa jokaisen lapsen yksilöllisen opetuksen mahdollistamista (From, 2010, s. 103).

### 3.3 Inkluisio

Inkluisio on loppumaton prosessi, joka mahdollistaa kaikille lapsille ja nuorille oppimisen ja osallistumisen (Booth, Ainscow & Kingston, 2006). Pihlaja (2009) kirjoittaa, että perusajatuksena inklusion takana on se, että ei-vammaiset ja vammaiset jakavat saman todellisuuden ja samat toiminnot. Lähtökohta muodostuu lapsen kodin lähellä olevista kaikille yhteisistä palveluista (Pihlaja, 2009). Inkluisio tarkoittaa osallisuutta ja siinä on kyse lasten tasa-arvosta esimerkiksi sen suhteen, että jokaisella on oikeus päästä lähipäiväkotiin tai lähikouluun (Takala, 2011). Tavoitteena ei ole pelkästään mahdollisuus fyysisesti päästä lähipäiväkotiin, vaan on tärkeää, että jokainen pystyisi tuntemaan kuuluvansa sinne. Jokaisen ihmisen tulee voida tuntea itsensä lähiyhteisönsä ja yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi (Viittala, 2006, s. 96)

Eerola-Pennanen ja Turjan (2017) mukaan inkluisio on merkittävä osa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen kokonaisuutta niin varhaiskasvatuksessa, koulutuksessa kuin myös yhteiskuntaelämässä. Inkluisio voidaan nähdä erilaisina käytännön järjestelyinä, poliittisina linjauksina ja ihmisten toimintaa koskevinä päätösinä ja toimenpiteinä, joiden tarkoituksena on vähentää eksklusion eli ulkopuolelle sulkemisen paineita ja lisätä osallisuutta (Eerola-Pennanen & Turja, 2017; Booth ym., 2006).

Ihmisillä näyttäisi olevan keskenään erilaisia käsityksiä siitä, mitä inkluisio tarkoittaa (Booth ym., 2006). Myös Krischler, Powell ja Cate (2019) kirjoittavat, että tutkimuksensa tulosten perusteella inkluisio on edelleen monitulkintainen käsite, jonka määrittelyyn vaikuttaa henkilön omat kokemukset liittyen kasvatustilanteeseen. Myös Saloviidan (2012) mukaan inkluisio käsitteen alkuperäinen merkitys on kadonnut ja sen myötä se on muuttunut epätasapainoiseksi ja liian laajaksi, jopa Unescon omissa ohjelmissa. Jotta voidaan ymmärtää mitä inkluisio tarkoittaa, tulisi sitä tutkia kulttuurisidonnaisesti ja perusteellisesti (Krischler ym., 2019).

Inkluisio on käsitteenä haasteellinen myös sen takia, että se on laaja-alainen, moniulotteinen ja toteutuakseen se vaatii monien eri asioiden toteutumista (Pihlaja, 2009). Eerola-Pennanen ja Turjan (2017) mukaan inkluisio on aikaisemmin liitetty lähinnä erityistä tukea tarvitsevien ihmisten mahdollisuuteen oppia normaaleissa oppimisympäristöissä ikätovereidensa kanssa. Käsite on kuitenkin laajentunut koskemaan kaikkea yhteiskunnallista elämää ja kaikkia henkilöitä, joiden osallisuus on uhattuna (Eerola-Pennanen & Turja, 2017).

Inklusion moraalisen ja eettisen perustan, ihmisen tasa-arvo ja ihmisoikeuksien toteutuminen ei tarkoita ainoastaan ”erityisiksi” luokiteltujen, vaan ihan jokaisen oppilaan oppimisen ja osallistumisen mahdollistamista yleisopetuksessa (Viittala, 2006, s. 96). Inklusion yhtenä tarkoituksena on minimoida asioita, jotka estävät lapsien leikkiä, oppimista ja osallistumista (Booth ym., 2006).

Eräässä kunnassa olevat varhaiserityisopettajat ajattelivat inklusion olevan toimenpide tai malli, joka niin sanotusti otettiin käyttöön ja jonka myötä pienryhmät purettiin ja lapset, joilla oli tuen tarvetta, siirtyivät samoihin ryhmiin muiden lasten kanssa (Viljamaa & Takala, 2017). Jotta inklusio voi toteutua, tarvitaan lasten fyysisen yhdessä olon lisäksi kykyä vastata lasten moninaisuuden pedagogisen toiminnan tasolla, joka vaatii osaamista ja resursseja (Eerola-Pennanen & Turja, 2017).

## 4 Inklusiivinen varhaiskasvatus

Hermanforsin (2017) mukaan inklusiivinen varhaiskasvatus näkyy selkeästi jo monissa maissa, vaikka Suomessa ei ole vielä niin käynyt. Inklusio on mainittu varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, mutta sen sisältöä ei ole määritetty (Hermanfors, 2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus tarkoittaa inklusion ideologiaan pohjautuvaa laadukasta kasvatusta ja koulutusta kaikille (Viitala, 2018). Filosofisesti ja käytännöllisesti inklusiivisessa kasvatuksessa on ensisijaisesti kyse hyväksynnästä ja kuulumisesta johonkin (Soodak, 2003). Nilholm ja Alm (2010) ehdottavat, että lapsien tulee tuntea kuuluvuutta johonkin ja hyväksyntää ennen kuin jotain ympäristöä voidaan kutsua inklusiiviseksi. Suomessa jokaisella lapsella on periaatteessa oikeus päästä inklusiiviseen lapsiryhmään, joka on yleisin vaihtoehto varhaiskasvatuksessa lukuun ottamatta muutamaa segregoitua erityisryhmää erityisesti isoissa kaupungeissa (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2018).

Opetushallituksen (2018) mukaan varhaiskasvatusta tulee kehittää inklusioperiaatteen mukaisesti, jolloin jokainen lapsi voi osallistua esimerkiksi tuen tarpeesta riippumatta. Tuen tarpeella tarkoitetaan vaikeuksia jollain kehityksen osa-alueella (Pihlaja, 2009). Varhaiskasvatuksessa tuen tarpeeseen vastataan kehityksen ja oppimisen tuella, joka on osa laadukasta varhaiskasvatusta (Opetushallitus, 2018). Esiopetuksessa tuen tarpeeseen vastataan kolmiportaisen tuen mallilla, johon sisältyy yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Opetushallitus, 2014). Kolmiportaisen tuen mallissa tuki vahvistuu ja lisääntyy portaalta toiselle siirryttäessä.

Lasten muuttamisen sijaan päiväkotiryhmän ympäristön tulee muuttua (Viitala, 2018). Pihlajan ja Neitolan (2017) mukaan inklusiivisessa ajattelussa on kyse kaikille yhtä laadukkaasta varhaiskasvatuksesta, joka on kaikille yhteistä ja se vastaa monimuotoisesti lasten tuen tarpeisiin. Inklusiivisen kasvatuksen taustalla on tasa-arvoon vahvasti nojaavat perusarvot (Pihlaja, 2009). Inklusiivisessa kasvatuksessa on kyse tasa-arvon lisäksi sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta ja osallisena olemisen mahdollisuudesta (Viitala, 2006, s.95). Sen takia inklusiivista toimintakulttuuria edistäessä on tärkeää lisätä osallisuutta, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ihan kaikessa toiminnassa (Opetushallitus, 2018, s. 54). Lisäksi inklusiivisen varhaiskasvatuksen tavoitteena on lisätä vuorovaikutusta moninaisten oppijoiden välillä (Syrjämäki, Pihlaja & Sajaniemi, 2019). Viittalan (2006) mukaan inklusiivisen kasvatuksen omaksuminen tavoitteeksi yhteiskunnassa on sekä vaativa että kiistanalainen.

Inklusiivisessa kasvatuksessa on kyse ihmisoikeuksista, jotka koskevat koulutusta ja elämää ja siten siinä on kyse myös sellaisten tekijöiden purkamisesta, jotka rajoittavat lasten osallistumista (Viittala, 2006, s. 95). Eerola-Pennanen ja Turjan (2017) mukaan inklusiiviseen varhaiskasvatukseen liittyy vahvasti työntekijöiden asenteet sekä valmiudet lasten moninaisuuden kohtaamiseen ja rakentaa tasavertaisia mahdollisuuksia siten, että jokainen lapsi pystyy omalla tavallaan toimimaan ja oppimaan ryhmässä. Se vaatii sekä henkilökuntaa että muita toimintaa tukevia resursseja.

Yleisasenne tulee olla positiivinen ja suvaitsevainen ja esiopetuksessa työskentelevillä opettajilla tulee olla tietoa inklusiosta (Niemi, 2015, s. 13). Myös kaikkien muiden ikäryhmien varhaiskasvatukseen opettajien ja hoitajien tulee olla tietoisia inklusiosta. Varhaiserityisopettajat toimivat tärkeässä roolissa tuomalla oman asiantuntijuutensa ryhmän käyttöön. Inklusiiviseen varhaiskasvatukseen kuuluu myös eri lähtökohdista tulevien perheiden kohtaaminen, tukeminen ja heidän kanssaan yhteistyön luominen (Eerola-Pennanen & Turja, 2017). Jotta voidaan luoda aidosti inklusiivista varhaiskasvatusta, tulee kasvattajien kyseenalaistaa aikaisemmin oppimansa asiat ja mahdollisesti aikaisemmat omat uskomuksensa liittyen opettamiseen, oppimiseen ja nähdä se potentiaalinen arvo, minkä moninainen lapsiryhmä voi tarjota toimintaan (Lee & Recchia, 2016).

#### **4.1 Inklusiivinen pedagogiikka**

Alijoen ja Pihlajan (2011) mukaan inklusiivista varhaiskasvatusta toteutettaessa pedagogiikan perustana tulee olla ajatus, että erityistä tukea saavat lapset ovat yhtä lailla oppivia ja kehittyviä yksilöitä. Varhaiskasvatukseen parissa työskentelevät ihmiset ovat varmasti törmänneet tilanteisiin, jossa joidenkin muuttujien vuoksi suunniteltu toiminta ei etene täysin suunnitelmien mukaisesti. Tilanteiden kontrolloimisen sijaan on tärkeämpää pohtia, mitä lapsi oppii tästä tilanteesta (Lee & Recchia, 2016). Suunnitelmia pitää pystyä muuttamaan siten, että ne palvelevat lapsen oppimista.

Jotta kasvattajat pystyvät ymmärtämään lasta, tulee heidän olla tietoisia, mitkä asiat ovat käyttäytymisen taustalla (Alijoki & Pihlaja, 2011). Boothin ja kollegoiden (2006) mukaan, lapsi tulee tuntea kokonaisvaltaisesti, jotta päiväkotia pystytään muokkaamaan sellaiseksi, johon kaikki lapset tuen tarpeesta huolimatta pystyvät tulemaan. Lapsen kokonaisvaltaisesti tuntemiseen sisältyy myös tieto siitä, miten lapsi kommunikoi muiden kanssa.

Syrjämäki ja kollegat (2019) kannustavat lisäämään tietoisuutta ja pohdintaa siitä, miten sanatonta viestintää käytetään. On tärkeää oppia lukemaan lasten eleiden, ilmeiden ja käyttäytymisen kautta välittyviä viestejä.

Lapsen näkeminen ja tunteminen kokonaisena ihmisenä voi unohtua, jos inklusion myötä keskitytään tarkastelemaan lasta vain yhdestä näkökulmasta esimerkiksi vammaan liittyen (Booth ym., 2006). Kun kasvattajat tuntevat lapsen, pystytään hänen oppimistaan tukemaan luomalla lapselle tilanteita, jossa hän voi harjoitella kehitystasolle sopivia uusia taitoja. Lee ja Recchia (2016) kirjoittavat, että lapsen puolesta tekeminen ei ole oppimisen kannalta suotavaa, vaikka se tuntuisi lapsen auttamiselta tai kannustamiselta. Tällöin lapselta otetaan pois mahdollisuus olla itsenäinen ja samalla voidaan lisätä lapsen erilaisena näkemistä muiden ryhmäläisten kesken (Lee & Recchia, 2016).

Alijoki ja Pihlaja (2011) kirjoittavat, että kehitys ja oppiminen on yhteydessä ympäröivään kulttuuriin. Päiväkodeissa kasvattajien tulee olla tietoisia ympäristön vaikutuksesta esimerkiksi lapsen tuen toteuttamiseen. Ympäristö voidaan ajatella kolmanneksi kasvattajaksi, joten ilman sen huomioimista tärkeitä asioita voi jäädä piiloon. Kun oppimisympäristö ja siihen liittyvät menetelmät ovat laadukkaita, ympäristö voi tarjota automaattisesti apukeinoja lapsen tuen tarpeeseen ja siten ohjata laadukkaasti oppimista (Alijoki & Pihlaja, 2011). Lapsen itsetunnon kehitystä tukee myönteinen ja kannustava ympäristö ja siten lapsen käsitys itsestään aktiivisena toimijana voi vahvistua (Alijoki, Suhonen, Nislin, Kontu & Sajaniemi, 2013).

Saloviidan mukaan (2012) koulumaailmassa on puhuttu paljon siitä, kuinka oppilaalle voi olla hyödyllistä siirto erityisluokalle. Todellisuudessa taustalla voi olla oppilaan tarpeiden laiminlyöminen yleisopetuksen luokalla, jolloin esimerkiksi opetusta ei ole yksilöllistetty. Tukitoimien laiminlyönnillä voidaan pyrkiä oppilaan luokasta poistamiseen (Saloviita, 2012, s. 18). Toisin sanoen, voidaan antaa sellainen kuva, että inklusio ei sopisi jollekin lapselle, kun todellisuudessa kyse on ollut mahdollisesti opettajan oman toiminnan puutteesta. Vaikka edellä mainittu viittaus koskee koulumaailmaa, voidaan sama ajatus yhdistää varhaiskasvatuksen pariin.

Lee ja Recchia (2016) kirjoittavat varhaiskasvatuksen opettajien olevan ainutlaatuisessa asemassa lasten kannattelijoina. He nostavat esiin, että varhaiskasvatuksen opettajilla sekä hoitajilla on mahdollisuus auttaa lapsia näkemään omat vahvuutensa päivittäin (Lee & Recchia, 2016).

Heiskanen ja kollegat (2018) kirjoittavat, että valitettavasti joissain tuen kuvauksissa lapsi esitetään ongelman lähteenä ja ikään kuin vastuussa olevana. Ongelmallista siinä on se, että kuvaukset antavat ymmärtää tilanteen vaativan yksilöllistä muutosta eikä niinkään pedagogisen toiminnan muutosta (Heiskanen ym., 2018).

Lee ja Recchia mainitsevat, että keskittymällä positiivisiin saavutuksiin voidaan tukea erityisesti lapsia, jotka kamppailevat toivotun kaltaisen käyttäytymisen kanssa. Kielteisissä kokemuksissa vellomisen sijaan on tärkeää korostaa onnistumisen hetkiä (Lee & Recchia, 2016). Kasvattajien tulee hyödyntää erilaisia vahvuuksia ja näkökulmia (Krischler ym., 2019). Pedagogiikan kautta voidaan vahvistaa positiivisia asioita ja positiivisen asenteen tulisi olla kaiken toiminnan punainen lanka.

## **4.2 Osallisuus**

Lakkala (2009) kirjoittaa, että merkittävä askel kohti inklusiota on osallisuuden huomiointi eli edesauttaa ihmisen oikeutta osallistua lähiympäristönsä arkeen. Inklusion termein lapsen osallisuus omassa lähipiirissä merkitsee sitä, että lapsi saa kasvaa ja leikkiä muiden lähiympäristön lasten kanssa (Lakkala, 2009). Boothin ja kollegoiden (2006) mukaan lasten osallisuutta varhaiskasvatuksessa voidaan lisätä antamalla lapsille heidän tarvitsemaansa tukea. He kirjoittavat, että lasta tuetaan, kun varhaiskasvatuksen opettajat suunnittelevat toimintaa, huomioiden tuen tarpeet niin, että jokainen lapsi pystyy osallistumaan ja kun he huomioivat lasten erilaiset lähtötasot, kokemukset, kiinnostuksen kohteet ja oppimistyyli (Booth ym., 2006). Kasvattajien tulee luoda monipuoliset mahdollisuudet lasten oppimiselle, jolloin lapset saavat edetä omien kiinnostusten ja resurssien mukaisesti (Alijoki & Pihlaja, 2011). Lee ja Recchia (2016) kirjoittavat, että opettajan tulee pohtia omaa asemaansa, kuinka he järjestävät toimintaa tiloissa ja kuinka he osallistavat lapsia. Heidän mukaansa vain siten pystytään luomaan lapselle mahdollisuuksia olla aktiivinen toimija lapsiryhmässä (Lee & Recchia, 2016).

Jotta osallisuus voi toteutua jokaisen lapsen kohdalla, on tärkeää hyväksyä osallistumisen tapojen moninaisuus. Leen ja Recchian (2016) mukaan varhaiskasvatuksen opettajilla on monesti oma näkemys siitä, mikä on lapselle sopiva keino tuoda oma ääneensä ja ideansa esiin ryhmässä. He kirjoittavat, että esimerkiksi viittaaminen on merkki siitä, että lapsi haluaa jakaa sanottavansa muun ryhmän kanssa. Lapset, jotka eivät ole vahvasti verbaalisia tai tunne oloaan mukavaksi jakaa mielipiteitään koko ryhmän kesken, voivat jättää asiansa ilmaisematta, jos aina vaaditaan viittaamista (Lee & Recchia, 2016).



Sen sijaan, että kaikki lapset toimivat tietyn normin mukaisesti, on tärkeää, että varhaiskasvatuksen opettaja keksii erilaisia tapoja kommunikoida (Lee & Recchia, 2016). Syrjämäen ja kollegoiden (2019) mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten tulee olla niin sensitiivisiä, että he kykenevät tunnistamaan sanallisten aloitteiden lisäksi sanatonta viestintää. Muuten voi herkästi olla vuorovaikutuksessa vain niiden lasten kanssa, joilla on edistyneemmät kommunikointitaidot (Syrjämäki ym., 2019).

Lee ja Recchia (2016) kirjoittavat, että oikeudenmukaisuus ei tarkoita aina ”tasa-arvoa” inklusiivisessa ympäristössä, koska erilaiset lapset tarvitsevat erilaisia asioita saadakseen yhtäläisen mahdollisuuden osallistua. Ei ole väärin kohdella lapsia eri tavoin (Lee & Recchia, 2016). Osallistamisen mahdollistamisen kannalta kasvattajien täytyy tehdä joskus valintoja, jotka voivat tuntua muista lapsista epäreiluilta. Silloin on tärkeää avata, miksi valinta tehtiin. Jotkut taidot on opetettava tietoisesti ja suunnitelmallisesti lapselle, jolla on joku vamma (Terpstra & Tamura, 2008). Kasvattajat eivät voi pitää mitään asioita itsestäänselvytenä esimerkiksi sitä, että jokainen lapsi oppii kaiken ilman apua. Tai että toinen lapsi kärsii, jos toinen saa enemmän yksilöllistä tukea. Usein laadukas tuki palvelee koko ryhmää, vaikka se annettaisiin vain yhdelle.

## 5 Myönteisiä tekijöitä inklusioon liittyen

Suomessa inklusioon liittyen toteutuu vahvasti yhteisten palvelujen luominen ja yhtäläinen pääsy niihin (Pihlaja, 2009). Se on tärkeää, koska inklusio tulisi nähdä hyödyllisenä kaikille eikä ainoastaan pienelle vähemmistöryhmälle, sillä inklusiossa on kyse kasvatuksen monipuolistamisen ideaalista (Hermanfors, 2017). Viitalan mukaan (2014) inklusiiviseen kasvatukseen pääseminen tuo lapselle paljon hyötyä. Esimerkiksi muutkin kuin tukea tarvitsevat lapset hyötyvät vuorovaikutukseen liittyvien taitojen oppimisesta (Terpstra & Tamura, 2008). Lasten sosiaalinen konteksti ja sen myötä ystävyysuhteet sekä kehitys- ja oppimismahdollisuudet kaventuvat segregoidussa oppimisympäristössä. Kun lapsi saa kasvaa inklusiivisessa varhaiskasvatusympäristössä, lapselle muodostuu pohja moninaisuuden arvostamiselle (Viitala, 2014, s. 26). Inklusio on avainasemassa stereotyyppien ja ennakkoluulojen vähentämisessä (Niemelä, 2015, s. 3).

On tärkeää tiedostaa, että inklusiossa on aina kyse ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta (Niemelä, 2015, s. 5). Vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa ja kuuluminen johonkin ryhmään on ihmisen synnynnäinen tarve, mutta myös inklusion ydin (Syrjämäki ym., 2019). Varhaiskasvatuksessa lapset alkavat oppimaan mitä ja ketä arvostetaan sosiaalisessa maailmassa ja heidän ymmärryksensä omasta paikasta sosiaalisessa yhteisössä alkaa kehittyä (Lee & Recchia, 2016).

Kasvattajilla on ainutlaatuinen tilaisuus vaikuttaa myönteisesti lapsen kehitykseen varhaiskasvatuksen arjessa. Samalla kun luodaan ympäristö, jossa kaikki ovat tasa-arvoisia ja yhtä arvokkaita, pystytään samalla vähentämään stereotyyppioita ja ennakkoluuloja. Lapsen itsetunnon kehitystä ja itsensä arvostamista voidaan edesauttaa hyväksymällä erilaisuus. Maailma voi olla valitettavan julma paikka lapsille ja ihmisille, jotka jollain tapaa erottuvat joukosta. Sen takia varhaiskasvatus on äärettömän tärkeässä asemassa kasvattamaan omalta osaltaan lapsista erilaisuutta kunnioittavia yksilöitä, jotta erilaisuudesta aiheutuva kiusaaminen voidaan kitkeä pois. Korkalaisen (2009) tutkimuksen perusteella varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on motivaatiota ja valmiutta järjestää inklusiivista varhaiskasvatusta, mutta se vaatii täydennyskoulutusta, konsultaatiota ja työnohjausta.

Viitalan (2018) mukaan tavallisessa päiväkotiryhmässä on riskinä se, että lapsi on fyysisesti läsnä, mutta ei kuitenkaan pääse samalla tavalla mukaan lasten keskinäisiin sosiaalisiin

suhteisiin kuin muut. Inklusion tarkoituksena on antaa kaikille lapsille mahdollisuus luoda ystävyysuhteita riippumatta siitä, onko lapsella vammaa tai ei (Barton & Smith, 2015).

Syrjämäen (2019) mukaan lapsen hyvinvointia, oppimista ja kehitystä edistää myönteinen vuorovaikutus. Hyvinvointia uhkaa ryhmän ulkopuolelle jääminen ja haastavat vertaissuhteet lapsena voivat lisätä syrjäytymisen riskiä varttuessa (Syrjämäki, 2019, s. 13).

Justice, Logan, Lin ja Kaderavek (2014) toteavat tutkimuksessaan, että ikätovereilla on merkitystä. Heidän mukaansa lapset, joilla oli heikommat kielelliset taidot, hyötyivät kyvykkäämpien ikätovereidensä kanssa samassa ryhmässä olemisesta. Muiden lasten kielelliset taidot vaikuttivat vahvemmin lapsiin, joilla oli joku vamma kuin tyypillisesti kehittyneisiin lapsiin (Justice ym., 2014). Saloviidan (2012) mukaan tavallisessa ryhmässä lapset näkevät positiivisen mallin toisilta lapsilta ja siten lapset opettavat toisiaan. Sen lisäksi aikuista parempi opettaja voi olla samanikäinen lapsi (Saloviita, 2012, s. 15). Terpstra ja Tamura (2008) kirjoittavat, että positiivisen mallin lisäksi tyypillisesti kehittyneet lapset tuovat esiin mallin siitä, miten samanikäiset käyttäytyvät. Oppiminen heiltä tapahtuu luonnollisissa tilanteissa vuorovaikutuksen kautta (Terpstra & Tamura, 2008).

Vlasov ja kollegat (2018) kirjoittavat, että tutkimusten perusteella inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta hyötyvät lapset, joilla on yksilöllisen tuen tarvetta. Heidän mukaansa se näkyy esimerkiksi vertaisoppimisena positiivisissa vuorovaikutussuhteissa sekä leikkitaitojen että sosiaalisten taitojen kehittämisessä. Positiivista, asenteellista ja suvaitsevaisuutta edistävää vaikutusta on havaittu myös lapsiin, joilla ei ole tuen tarvetta (Vlasov ym., 2018, s. 45).

Boothin ja kollegoiden (2006) mukaan inklusioon liittyy ajatus siitä, että eroavaisuuksia sekä samanlaisuuksia tulee pohtia syvällisesti, koska inklusiivisuus pohjautuu eroavaisuuksien arvostamiseen. Myös Niemelä (2015) kirjoittaa inklusioon liittyvän moninaisuuden arvostamiseen. Hänen mukaansa samanlaisuudet ja eroavaisuudet voivat täydentää toisiaan ja kun erilaiset taidot ja kyvyt kohdataan, erilaisuudesta tulee osa yhteisöä. Sen ansiosta voidaan nähdä jokaisen henkilön ainutlaatuisuus (Niemelä, 2015, s. 3). Kasvattajien tulee huolehtia siitä, että jokainen voi tuntea olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi kasvuympäristössään (Alijoki ym., 2013).

Tilanteissa, joissa lapsen tuen tarve on liittynyt vaikeavammaisuuteen tai sosiaaliseen emotionaalisiin pulmiin, on kyseenalaistettu inklusiivista varhaiskasvatusta (Viitala, 2018). Viljamaan ja Takalan mukaan (2017) lapsien, joilla on sosio-emotionaalisia haasteita ja

autismikirjon piirteitä tai kehitysviivästymää, on muita vaikeampi soveltua muiden lasten joukkoon.

Vaikka autismikirjon lapsien voi olla vaikeampi soveltua lapsiryhmään, ei voida yleistää, ettei se sopisi kaikille. Strain, Schwartz ja Barton (2011) kirjoittavat, että laadukkaan kasvatuksen ja tuen antaminen autismikirjon lapselle alkaen varhaisesta vaiheesta ja jatkuen läpi elämän, on merkityksellistä, koska sillä voi olla onnistuneita tuloksia. Joten myös autismikirjon lapsilla on yhtäläinen oikeus pystyä käymään omaa lähikouluun, joka tarjoaa korkealaatuista ja tehokasta inklusiivista opetusta (Strain ym., 2011). Tässä tapauksessa jokaisella autismikirjon lapsella tulee olla mahdollisuus ja oikeus päästä lähipäiväkotiin, jos se on hänelle paras vaihtoehto.

## **6 Kielteisiä tekijöitä inklusioon liittyen**

Pihlajan (2009) mukaan inklusion toteutumisessa varhaiskasvatuksessa on heikkoa lasten osallisuus, ammatilliset taidot ja resurssit kunnallisella tasolla. Epätasaisesti toteutuu ymmärrys erityisen tuen tarpeesta, resurssit lapsiryhmän tasolla, asenteet ja suvaitsevaisuus, johtaminen, yhteinen opetussuunnitelma sekä vanhempien osallisuus (Pihlaja, 2009). Barton ja Smith (2015) toteavat tekemänsä kyselyn perusteella, että monesti inklusiivisen esikoulun tarjoamisen epäonnistumisen takana olivat erilaiset asenteet ja uskomukset. Lisäksi kyselyssä esiin nousseet haasteet liittyivät esimerkiksi epätarkkoihin käsityksiin ja resurssien puutteisiin (Barton & Smith, 2015). Myös Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimuksessa varhaiserityisopettajat nostivat esiin henkilökunnan asenteiden ja osaamisen vaikuttavan muutoksien onnistumiseen.

### **6.1 Rajoittavat asenteet inklusiota kohtaan**

Viitalan (2018) mukaan lähipäiväkotiperiaatteen toteutuminen ei ole itsestään selvää. Sekä kasvattajayhteisössä että hallinnossa voi esiintyä vastustamista (Viitala, 2018). Takalan (2011) mukaan nykypäivänä ilmiö on tullut vastaan myös koulun puolella. Jotkut perustelevat asian siten, että lapsi on liian haastava, lähikoulu ei ole lapselle hyväksi tai lapsi kuormittaa opettajaa liikaa. Erilaisuuden ja vammaisuuden saaminen sopimaan kouluun näyttää olevan edelleen hankalaa (Takala, 2011).

Pihlajan ja Neitolan (2017) mukaan yksityisessä varhaiskasvatuksessa tehostettua ja erityistä tukea saavia lapsia oli epäoleellinen osuus. Se herättää lisäkysymyksiä esimerkiksi sen suhteen, että saavatko yksityiset päiväkodit valita asiakkaansa (Pihlaja & Neitola, 2017). Samoja asioita pohditaan kuitenkin myös kunnallisella puolella, ne vain näkyvät eri tavalla. Viitalan (2014) mukaan inklusiosta huolimatta kasvattajat saattavat määrittää ehtoja sen suhteen, voiko heidän ryhmäänsä tulla erityistä tukea saava lapsi. Silloin puhutaan niin sanotusta yes but -asenteesta, jolloin inklusioon suhtaudutaan kyllä positiivisesti, mutta sen toteuttamisen suhteen luodaan ehtoja ja sanellaan, millaisia resursseja tarvitaan (Viitala, 2014, s. 25).

Vainikaisen ja kollegoiden (2018) mukaan, vaikka tuki järjestyy varhaiskasvatuksessa pääasiassa hyvin, jää epäselväksi riittääkö pedagoginen tuki myös paljon tukea tarvitseville lapsille.

Heiskasen ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa nousi esiin, että yksi selkeä ideologia dokumenteissa on, että lapsen odotetaan olevan niin itsenäinen, että hän kykenee selviämään vaikeuksista ilman aikuisen apua.

Pihlajan (2009) mukaan erityispedagogisia välineitä, kuten lukuleikit ja viittomat tutkivassa tutkimuksessa selvitettiin, kuinka moni erityistä tukea tarvitseva lapsi sai vahvaa erityispedagogista tukea. Kyseisessä tutkimuksessa vahvalla erityispedagogisella tuella tarkoitettiin, että lapsen ryhmässä käytettiin aikaisemmin mainittuja menetelmiä ja sen lisäksi lapsi sai tarvitsemaansa terapiaa. 6 prosenttia lapsista, jotka olivat tavallisessa ryhmässä, sai vahvaa erityispedagogista tukea, kun taas erityisryhmän lapsista 50 prosenttia sai vahvaa tukea (Pihlaja, 2009). Tavallisessa ryhmässä tarjottu tuki oli siis selkeästi vähäisempää. Kun tavallisissa lapsiryhmissä oli lapsia, joilla oli sosio-emotionaalisia vaikeuksia, olivat pedagogiset välineet heikkoja, kun taas erityisryhmissä välineet olivat monipuolisempia (Pihlaja, 2009).

Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimuksen mukaan osa varhaiserityisopettajista on sitä mieltä, että kaikille lapsille inklusio ei ole paras vaihtoehto. Miksi jotkut ajattelevat, että inklusion mukainen lähipäiväkotiin meneminen ei ole paras vaihtoehto lapselle? Esimerkiksi erityiskoulut eivät ole saaneet tutkimuksilta tukea ja erityisluokalle siirtyminen lisää lapsen syrjäytymisriskiä (Saloviita, 2012, s. 14). Saloviidan mukaan (2012) jos henkilöllä on erityistarpeita, ei se tarkoita, että se oikeuttaa syrjintään. Eikä se varsinkaan tarkoita sitä, että henkilö pitäisi poistaa muiden lasten joukosta (Saloviita, 2012, s.6) On kuitenkin myönnettävä, että Takalan (2011) mukaan on tilanteita, joissa lapselle parempi paikka on muu kuin tavallinen iso ryhmä. Esimerkiksi sairaalakoulu tai pieni turvallinen erityisluokka voisivat jossain tapauksissa olla parempi vaihtoehto (Takala, 2011).

## **6.2 Resurssit**

Heinämäki (2004) pohtii teoksessaan, että jos lapsi on tavallisessa lapsiryhmässä ilman erillisiä lisäapukeinoja, mikä tällöin tekee tavallisesta päivähoidosta erityispäivähoitoa. Tuomisen (2019) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen johtajat nostivat esiin, että inklusio ei voi toteutua ilman lisäresurssia ja siten inklusiosta on haittaa. Soodak (2003) toteaa artikkelissaan, että opettajat tarvitsevat hallinnollista tukea edistääkseen inklusiivisen opetuksen toteutumista.

Viljamaa ja Takala (2017) kirjoittavat, että inklusion toteuttaminen vastuullisesti edellyttää riittävän määrän resursseja. Resurssit eivät kuitenkaan yksinään riitä siihen vaan tarvitaan riittävästi tukea, pedagogista johtajuutta, osallisuutta lähiyhteisöissä ja tärkeää on, että on yhteinen päämäärä, johon pyritään. Muuten inklusion tuomat hyvät asiat voivat jäädä varjoon ja pedagogiikka voi olla vahingollista (Viljamaa & Takala, 2017). Tällöin toteutettavan toiminnan pedagoginen laatu voi olla haasteena (Eerola-Pennanen & Turja, 2017).

Heinämäki (2004) nostaa esiin tekstissään pohdintaa liittyen siihen, että onko varhaiskasvatuksen opettajalla riittävästi erityispedagogista tietoa. Henkilöstön ammattitaitoon on luotettu niin paljon, että asioihin ei ole perehdytty tarpeeksi ja siten on luotu uskomuksia, jotka eivät välttämättä ole olleet todenmukaisia (Heinämäki, 2004, s.161). Korkalainen (2009) on löytänyt tutkimuksessaan osittain yhteneväisiä tuloksia. Hänen mukaansa tukitoimien järjestämisessä oli tietämättömyyttä ja yhteistyörakenteissa kehittymättömyyttä (Korkalainen, 2009, s.190).

Tuominen (2019) toteaa tutkimuksessaan, että aineistonsa perusteella inklusiivisen varhaiskasvatuksen määrittely ei ollut johtajien kertomana yksiselitteistä. Hän kirjoittaa inklusiokäsitteen ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen käsitteen määrittelyn jääneen osalla johtajista kapeaksi. Osasta haastatteluista sai käsityksen, että pelkkä lapsen fyysinen sijoittaminen tavalliseen ryhmään nähtiin inklusiivisena varhaiskasvatuksena (Tuominen, 2019, s.76). Pihlajan (2009) tutkimuksessa taas nousi esiin, että varhaiskasvatuksen opettajista 48 prosenttia oli sitä mieltä, että heillä on erityiskasvatuksesta tarpeeksi tietoa, vaikka peruskoulutuksessa käsitellään aihetta vain vähän. Silti suuri osa vastaajista koki tarvitsevansa lisää koulutusta liittyen erityiskasvatukseen (Pihlaja, 2009).

### **6.3 Leimaantumisen riski**

Parantamisen varaa on siinä, miten lapsi voisi saada tarvitsemaansa ohjausta, opetusta ja tukea ilman, että hänet ensin tulisi luokitella niin sanotusti erilaiseksi (Eerola-Pennanen & Turja, 2017). Myös Viittalan (2006) mukaan erityisen tuen tarpeen määrittely on inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa sekä perusasia että kompastuskivi. Hänen mukaansa on tärkeää pohtia, johtaako määrittely lapsen turhaan negatiiviseen leimaamiseen, erilaisuuden kierteen aloittamiseen jo pienenä lapsena ja luoko se itseään toteuttavia ennusteita. Tuen tarpeeseen on kuitenkin aina puututtava ja diagnoosi mahdollistaa palvelujen saamisen (Viittala, 2006, s. 100).

Pihlajan ja Neitolan (2017) mukaan lasten luokittelu, nimeäminen ja diagnostiikka ovat saaneet kritiikkiä pedagogisessa toiminnassa, koska niiden kohdistuminen yhteen lapseen voi olla haitallista. Luokittelun riskejä luo yksilön sairaaseen puoleen keskittyminen (Pihlaja & Neitola, 2017). Jos lasta kuvataan dokumenteissa ongelmallisena, voi se antaa ymmärtää, että haasteet ovat pysyviä tai sisäisiä ja tekee eron tavallisten ja erityisten tarpeiden väliin (Heiskanen ym., 2018). Miten se vaikuttaa siihen, miten lapsi nähdään tulevaisuudessa? Jos dokumenteissa lapsi kuvataan ongelmallisena ja siten, että haasteet ovat pysyviä, luodaan pahimmillaan seuraavalle tekstin lukijalle vääränlainen kuva lapsesta.

#### **6.4 Lasten eriarvoiset asemat**

Pihlajan (2009) mukaan lapset ovat eriarvoisessa asemassa riippuen siitä, minkälaisesta tuen tarpeesta on kysymys. Myös lasten sijoitus aiheuttaa eriarvoisuutta. Laissa määritellään henkilöstön ja lasten suhdeluku, mutta kunnat eivät näytä välittävän lainsäädännöllisestä reunaehdosta. Reunaehdon huomiotta jättäminen vähentää varhaiskasvatuksen pedagogista laatua, vaikka se on erityiskasvatuksen yksi perustekijä (Pihlaja, 2009). Inklusion toteutumisessa suomalaisessa päivähoitossa on parantamisen varaa, vaikkakin päivähoiton palvelurakenne on inklusiivinen (Alijoki & Pihlaja, 2011). Valitettavasti lapset ovat eriarvoisessa asemassa esimerkiksi sen perusteella, että missä on hänen asuinkuntansa ja päivähoitopaikkansa tai millainen on lapsen erityisen tuen tarpeen laatu. Lapset eivät ole tasa-arvoisessa asemassa resurssien suhteen riippuen siitä, missä he asuvat ja minkälaisessa ryhmässä he ovat (Pihlaja, 2009). Lasten yhdenvertaisen osallisuuden on nähty olevan uhattuna ryhmän sisällä (Eerola-Pennanen & Turja, 2017).

Puroilan ja Kinnusen (2017) mukaan lainsäädännön vaikutuksista tehdyssä tutkimuksessa nousi esiin mahdollisia negatiivisesti lapsiin vaikuttavia asioita. He kirjoittavat päiväkotien lapsiryhmien tilanteen olevan haastava, koska ryhmiin on tullut enemmän moninaisuutta osapäiväisten ja osa-aikaisten lasten myötä ja lisäksi laajennetun varhaiskasvatusoikeuden piirissä olevien lasten määrä on kasvanut. Tulosten mukaan joissain kunnissa myös lasten määrä on kasvanut. Työntekijät nostivat esiin, kuinka heidän mahdollisuutensa kohdata lapset yksilöllisesti ovat kaventuneet ja huolta heissä herättää esimerkiksi erityistä tukea saavat lapset (Puroila & Kinnunen, 2017, s.148).



Edellä mainitut asiat havainnollistavat joukon asioita, joita tulisi pystyä kehittämään. Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimuksessa nousi esiin varhaiserityisopettajien ajatus siitä, että muutos kohti inklusiota tapahtui liian nopeasti. Johtuuko kehittämisen tarve juuri siitä, että kaikki tapahtui niin nopeasti eikä käytännön työkentällä ei vielä oltu valmiita muutoksiin?

## 7 Pohdinta

Alkaessani etsimään kirjallisuutta pohdin, että löydänpö tarpeeksi tietoa inklusiosta juuri varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Aineistoa etsiessäni sain kuitenkin huomata, että tietoa löytyi runsaasti. Inklusiosta puhutaan paljon ja vuoden vaihteessa olen huomannut, että se alkaa näkyä vähän enemmän myös tutkimusmaailmassa. Inklusio ei silti ole mitenkään yksiselitteinen asia. Suurin osa tuntuu olevan yhtä mieltä siitä, että inklusio on tavoite, jota kohti pitäisi pyrkiä. Osa kokee, että inklusiota ollaan hyvällä vauhdilla saavuttamassa, kun taas toiset ovat sitä mieltä, että vielä on matkaa.

Inklusion vaikutuksia ei ole tutkittu niin paljon kuin olisi tarpeen. Myös Niemelä (2015) on todennut väitöskirjassaan, että myös inklusiivisia käytänteitä ja niiden vaikutuksia on tutkittu varsin vähän. Vaikka aihetta ei ole paljoa tutkittu, inklusio on ollut puheenaiheena kasvatusalalla jo pitkään (Niemelä, 2015, s.4) Inklusiosta käydään välillä todella kiihtynyttä keskustelua, minkä takia oletin, että asiaa olisi alettu tutkia enemmän.

Inklusio näkyy varhaiskasvatuksessa inklusiivisena varhaiskasvatuksena ja inklusiivisena pedagogiikkana, johon liittyy vahvasti osallisuus. Inklusioon liittyen löytyi myönteisiä tekijöitä, mutta myös valitettavan paljon kielteisiä tekijöitä. Ennen tämän tutkielman tekemistä oletin, että myönteisiä tekijöitä olisi noussut enemmän esiin. Myönteisiä tekijöitä nousi enemmän esiin teoreettisella kuin käytännön tasolla. Teoreettisella tasolla nousi esiin esimerkiksi inklusiivisen ryhmän positiivinen vaikutus tukea tarvitsevan lapsen kielen kehitykseen. Käytännön tasolla nousi esiin, että suvaitsevaisuus lisääntyi inklusion myötä. Onneksi käytännön tasolta nousi jonkin verran asioita esiin. Niiden kautta välittyy, että inklusio parhaimmillaan tuo esiin lapsiryhmien toimintaan paljon arvokkaita asioita.

Miksi kielteisiä tekijöitä nousi myönteisiä tekijöitä enemmän esiin? Mistä johtuu, että inklusio saa puheissa erittäin negatiivisen sävyn? Onko se todella inklusion tuomien muutosten aiheuttamaa vai onko taustalla esimerkiksi työntekijöiden negatiivinen suhtautuminen ja siten syytetään inklusiota lasten kanssa havaittavista ongelmista? Saloviita (2012, s.28) esittää erittäin hyvän kysymyksen tekstissään: ”olisiko niin, että inklusio joutuu syntipukiksi myös silloin, kun todelliset syylliset istuvat jossain muualla?”. Vai aiheuttaako resurssien puute sen, että inklusion toteuttaminen on mahdotonta, vaikka kuinka henkilöstö sitä haluaisi toteuttaa?

Aineistosta nousi selkeästi esiin, että ilman resursseja inklusiota ei ole mahdollista toteuttaa. Pohdin paljon tutkielmaani tehdessä, että miten isossa lapsiryhmässä tavanomaisella henkilöstön määrällä, voidaan toteuttaa inklusiivista toimintaa ilman resursseja. Olen itse työskennellyt erityiskoulussa luokassa, jossa kaikilla oli erityisen tuen päätös ja laaja-alaisia oppimisvaikeuksia. Työskentelin myös lasten kanssa, jotka olivat esiopetusikäisiä ja sitä nuorempia. Heidän näkökulmastaan ajatellen, ymmärrän mitä tarkoitetaan, että ilman resursseja inklusio varhaiskasvatuksessa voi olla haitallista, jos tuen antaminen ei toteudu. Koen, että varhaiskasvatuksen henkilöstö tarvitsee lisäkoulutusta ja positiivista rohkaisua pystyäkseen vastaamaan myös vaativampaan tuen tarpeeseen arjessa.

Ihmettelyä aiheuttava kysymys tuntuu olevan, miksi integroidun ryhmän ajatellaan olevan pahimmillaan inklusion vastainen. Jos ammatti-ihmiset toteavat, että kaikki lapset eivät yksinkertaisesti pysty olemaan tavallisessa päiväkotiryhmässä, eikö integroitu ryhmä voisi olla varsinkin heille sopiva. Pihlaja (2009) tuo esiin tekstissään, että Suomessa varhaiskasvatuksen erityisryhmät ovat tavallisissa päiväkodeissa ja ne ovat useimmiten niin sanottuja integroituja erityisryhmiä. Hänen mukaansa jotkut inklusiotutkijat ovat sitä mieltä, että edellä mainitun kaltainen integroitu erityisryhmä on inklusiivinen, koska suurin osa ryhmän lapsista on tyypillisesti kehittyneitä. Voiko erityisryhmä olla käsitteenä harhaanjohtava (Pihlaja, 2009)? Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimuksessa eräs varhaiserityisopettaja nosti esiin, kuinka tärkeää vertaistuki on lapselle. Hän mainitsi integroitujen erityisryhmän vahvuudeksi juuri sen, että lapsi voisi saada vertaistukea toisilta lapsilta, joilla on samankaltainen vamma tai sairaus, kuin hänellä itsellä (Viljamaa & Takala, 2017).

Kaikki lapset ovat yksilöitä esimerkiksi sen suhteen, miten he oppivat parhaiten ja minkälainen ympäristö heitä palvelee parhaiten. Kaikki kasvatusalan ihmiset tiedostavat tämän asian, niin miksi silti oletetaan, että esimerkiksi se tavallinen lapsiryhmä sellaisenaan soveltuu jokaiselle lapselle. Inklusion tarkoituksena on ajaa lapsen etua ja mahdollistaa se, että jokainen voi olla osa lähiympäristöään ja tuntea kuuluvansa johonkin. Integroitu ryhmä saattaisi olla se kultainen keskitie niille lapsille, joille on vaikeaa olla tavallisessa isossa lapsiryhmässä. Siten ehkä inklusion hyvä arvomaailma voisi päästä esiin ja tällöin lapsikin voisi hyötyä sen positiivisista vaikutuksista.

Resurssien lisäksi jokaisen kasvattajan tulisi tiedostaa, kuinka suuri merkitys omalla toiminnalla on esimerkiksi jonkun lapsen tuen tarpeeseen vastaamiseen.

Jokaisen tulisi miettiä, miten kukin voi omalla toiminnalla varmistaa, että varhaiskasvatukseen voi osallistua kuka tahansa lapsi riippumatta tuen tarpeesta. Aineistosta välittyi myös se, että pelkkä resurssien puute ei vaikeuta inklusion toteutumista, vaan myös kasvattajilta välittyy vastustavia asenteita. Epäonnistunut inkluusio ei ratkea sillä, että lapsi siirretään muualle. Siinä kohtaa jokaisen aikuisen tulee arvioida sekä ympäristöä että omia toimintatapoja ja pohtia esimerkiksi, olenko todella tehnyt kaikkeni lapsen tuen toteutumisen eteen. Jos inkluusio ei toteudu, ei se tarkoita, että inklusiiossa on vikaa. Silloin tulisi miettiä, mikä toimii ja mitä vielä tulee kehittää.

Tutkielmani tarkoitus ei ole yleistää löytämiäni asioita, enkä siihen kuvailevalla kirjallisuuskatsauksella pystykään. Osaan lähteisiin suhtaudun kriittisesti, koska samanlaista tutkimusta ei ole tehty uudestaan 10 vuoden jälkeen. Olen kuitenkin nostanut esiin asioita, jotka ovat syvemmän tarkastelun arvoisia. Käytin runsaasti erilaisia lähteitä, jotta saisin perusteltua vakuuttavasti, miksi poimin tietyt asiat tutkielmaani. Tämän hetkinen tilanne ainakin aineiston perusteella todella vaatii muutoksia, jotta inkluusio toteutuu sen perimmäisten ajatusten ja arvojen mukaisesti. Suomessa löytyy kyllä resursseja, mutta kysymys onkin, miten ne jaetaan (Pihlaja, 6.11.2019).

Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan vuonna 2020 alkaa onneksi näyttää tapahtuvan inklusion edistämisen suhteen. Oikeus oppia -kehittämishjelma toteutetaan vuosina 2020-2022 ja sen tarkoituksena on esimerkiksi edistää oppimisen tukea. Oppimisen tuen edistämiseen sisältyy selvitys lapsen oppimisen tuen ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen käytännöistä ja mahdollisista kehittämistarpeista (Opetus- ja kulttuuriministeriö).

Olen tutkielmaani tehdessä saanut paljon ideoita tulevaan pro gradu -tutkielmaani. Yksi vaihtoehto olisi haastatella varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia inklusioon liittyen ja sitä kautta pyrkiä pääsemään perille siitä, miksi on välillä haastavaa toimia inklusiota tukevien käytäntöjen mukaisesti. Olisi tärkeää myös tutkia inklusiota lapsen näkökulmasta. Työntekijät ja lapset ovat parhaita asiantuntijoita siinä, miten inkluusio näyttäytyy käytännön tasolla.

Kandidaatin tutkielmaani tehdessä oma ajatusmaailmani on avartunut, mutta myös muuttunut. Koen päässeeni perille siitä, mistä inklusiiossa on kyse. Inkluusio on mielestäni edelleen kaunis ja arvokas tavoite, jonka toteuttamisessa tarvitaan kaikkien työpanosta lapsen parhaan edun saavuttamiseksi.

## Lähteet

- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2011). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 260–273). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. (2013). Pedagogiset toiminnat erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Journal of Early Childhood Education Research*, 2(1), 24–47. Haettu osoitteesta <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2013/08/Alijoki-Suhonen-Nislin-Kontu-Sajaniemi-issue2-2.pdf>
- Barton, E. E. & Smith, B. J. (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.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). Index for inclusion. Developing play, learning and participation in early years and childcare. *The Centre for Studies on Inclusive Education*. Bristol: The Centre for Studies on Inclusive Education. Haettu osoitteesta <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. (2017). Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s. 195–206). Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- From, K. (2010). ”Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa”. *Substanttiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään* (Väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hakala, J.T. (2015). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s.14–26). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heinämäki, L. (2004). *Erityisesti päivähoidossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä* (Väitöskirja). Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2018). Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education*, 39 (6), 827-843. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1426443>
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? *Kasvatus & Aika* (11)3, 91–95.
- Hyytiäinen, M. (2012). Integroiden, segregoiden ja osallistaen kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle. Itä-Suomen yliopiston julkaisusarjat. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Justice, L. M., Logan, J. A. R., Tzu-Jung, L. & Kaderavek, J. N. (2014). Peer Effects in Early Childhood Education: Testing the Assumptions of Special-Education Inclusion. *Psychological Science*.

Korkalainen, P. (2009). *Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä* (Väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Krischler, M., Powell, J. & Cate, I. M. P-T. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648. DOI: 10.1080/08856257.2019.1580837

Lakkala, S. (2009). Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.), *Ainutkertainen oppija* (s. 210–218). Jyväskylä: PS-kustannus.

Lee, Y-J. & Recchia, S. L. (2016). Zooming In and Out: Exploring Teacher Competencies in Inclusive Early Childhood Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 1–14.

Manner, M. (24.05.2019). Inklusion pulmat tuovat opettajille riittämättömyyden tunteita: ”Näemme koko ajan sitä, että oikea-aikainen tuki puuttuu”. Haettu osoitteesta <https://www.opettaja.fi/tyossa/inklusion-pulmat-tuovat-opettajille-riittamattomyyden-tunteita-naemme-koko-ajan-sita-etta-oikea-aikainen-tuki-puuttuu/>

Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Moberg, S. (2001). Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.), *Inklusion haaste koululle* (82–95). Jyväskylä: PS-kustannus.

Moberg, S. & Savolainen H. (2009). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Eryityspedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY. (s.75–121)

Niemelä, R. (2015). *Inclusionary practices in a Finnish pre-primary school context* (Väitöskirja). Helsinki: Unigrafia.

Niikko, A. (2015). Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 241–256). Jyväskylä: PS-kustannus.

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.

Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)

Opetushallitus. (2014.). *Esiopetussuunnitelman perusteet*. Haettu 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)

Opetusministeriö. (2007). *Eryitysopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Haettu osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/79498>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (n.d.). Varhaiskasvatuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma. Haettu osoitteesta <https://minedu.fi/varhaiskasvatuksen-kehittamisohjelma>

Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49(2), s. 146–157.

Pihlaja, P. (2019). *Inklusio – uhka vai mahdollisuus?* [video] Haettu osoitteesta <https://www.youtube.com/watch?v=sGEJPZmN6xM>

Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & aika* 11(3), s. 70–91.

Puroila, A-M. & Kinnunen, S. (2017). *Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017. Valtioneuvoston kanslia. Haettu osoitteesta [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160405/78\\_Loppuraportti%20VakaVai%20051217docx.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160405/78_Loppuraportti%20VakaVai%20051217docx.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Opetusjulkaisu: 62. Julkisjohtaminen: 4. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Saloviita, T. (2012). Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Luettu 19.11.2019 Saatavilla <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>

Soodak, L.C. 2003. Classroom management in inclusive settings. *Theory into Practice* 42, no. 4: 327–33.

Strain, P., S., Schwartz, I., S., & Barton, E., E. (2011). Providing Interventions for Young Children with Autism Spectrum Disorders: What We Still Need to Accomplish. *Journal of Early Intervention*. Volume 33 Number 4. Haettu osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/241653667\\_Providing\\_Interventions\\_for\\_Young\\_Children\\_With\\_Autism\\_Spectrum\\_Disorders\\_What\\_We\\_Still\\_Need\\_to\\_Accomplish](https://www.researchgate.net/publication/241653667_Providing_Interventions_for_Young_Children_With_Autism_Spectrum_Disorders_What_We_Still_Need_to_Accomplish)

Syrjämäki, M. (2019). Leikkien, havainnoiden, kannatellen: Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. (Väitöskirja). Helsinki: Helsingin yliopisto.

Syrjämäki, M., Pihlaja P. & Sajaniemi, N., K. (2019). Enhancing Peer Interaction in Early Childhood Special Education: Chains of Children’s Initiatives, Adults’ Responses and Their Consequences in Play. *Early Childhood Education Journal* (2019) 47:559-570. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00952-6>

Takala, M. (2011). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 13–20). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Terpstra, J. E., & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 405–411.

Tuominen, H. (2019). ”Iso palapelihän se on”. *Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen* (Pro gradu -tutkielma). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Unesco. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Haettu osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (51–77). Jyväskylä: PS-kustannus.

Viitala, R. (2014). *Jotenki häiriöksi. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä* (Väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Viittala, K. (2006). *Lasten yhteinen varhaiskasvatus: erityisestä moninaisuuteen*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print.

Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research* 6(2), s. 207–229.

Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., ...Hotulainen, R. (2018). *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018. Valtioneuvoston kanslia. Haettu osoitteesta [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen\\_tuki\\_loppuraportti\\_27.9..pdf](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen_tuki_loppuraportti_27.9..pdf)

Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540, 1§,2§,3§. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp445831904>

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., ... Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Julkaisut 24:2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.