



Sulkala Annika

Autismikirjoon kuuluvien lasten tukeminen varhaiskasvatuksessa

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Autismikirjoon kuuluvien lasten tukeminen varhaiskasvatuksessa (Annika Sulkala)

Kandidaatintutkielma, 31 sivua, 0 liitesivua

Kesäkuu 2022

Kandidaatin tutkielmani tavoitteena on avata autismikirjon häiriöiden esiintymistä varhaiskasvatusikäisillä lapsilla ja esitellä tuen keinoja, joita voidaan käyttää heidän kanssaan. Tutkielma on toteutettu kirjallisuuskatsauksena, jossa korostuivat narratiivinen ja meta-analyysin keinot. Metodeina käytin aikaisempien tutkimusten lähdeluettelon selaamista, joista poimin itselleni relevanteimmat lähteet. Sen lisäksi käytin Arto- ja Ebsco-tietokantoja etsiessäni tutkimuksia aiheesta. Tutkielman aihe valikoitui oman mielenkiinnon pohjalta ja sen tarpeellisuudesta. Aiheesta on tehty hyvin vähän tutkimuksia, jonka vuoksi se on oleellinen varhaiskasvatuksen kentällä.

Tutkielmassani on tuotu esille konkreettiset keinot, joilla autismikirjoon kuuluvaa lasta voidaan tukea varhaiskasvatuksessa. Olen sivunnut tutkielmassani inklusiota ja inklusiivista näkökulmaa varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Autismikirjoon kuuluvan lapsen tuen keinoihin kuuluu erityisopettajan konsultointi ja monialainen yhteistyö, vaihtoehtoiset kommunikointimenetelmät, mallittaminen, vaihtoehtoisuus, vahvuusperustainen pedagogiikka, struktuuri ja ennakointi sekä ympäristön muokkaaminen. Inklusio oli mainittu tai selitetty auki useassa tutkimuksessa, joita käytin lähteenä tutkielmassani.

Tutkielmani on luotettava ja yleistettävissä vaikka tutkimusten määrä onkin vähäinen. Se on kirjoitettu konkretiaa myötäillen, jotta se olisi mahdollisimman helppo siirtää käytäntöön.

Avainsanat: autismikirjo, tuki, varhaiskasvatus

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Tutkielman lähtökohdat	6
3 Autis mikirjon häiriöt lapsuudessa	8
3.1 Lapsuusikäen autismi	9
3.2 Aspergerin oireyhtymä	10
3.3 Aistipoikkeavuudet	11
4 Varhaiskasvatus kontekstina	13
5 Autis mikirjoon kuuluvien lasten tukeminen varhaiskasvatuksessa	14
5.1 Erityisopettajan konsultaatio ja monialainen yhteistyö	14
5.2 Vaihtoehtoinen kommunikointi	15
5.2.1 Kuvien käyttö	16
5.2.2 Tukiviittomat	17
5.3 Mallittaminen	17
5.4 Vaihtoehdot	18
5.5 Vahvuusperustainen pedagogiikka	18
5.6 Struktuuri	19
5.7 Ennakointi	20
5.8 Ympäristön muokkaaminen	21
6 Johtopäätökset	22
6.1 Tukikeinot yleisesti	22
6.2 Tukitoimet Suomessa	23
7 Pohdinta	26
Lähteet	28

1 Johdanto

Kandidaatin tutkielmani aiheena on autismikirjon häiriöiden ilmeneminen varhaiskasvatusikäisillä lapsilla ja heidän tukemisensa varhaiskasvatuksessa. Olen työskennellyt Valteri-koulussa, jossa kiinnostukseni autismikirjioon heräsi ja sen vuoksi halusin lähteä syventymään sekä tutkimaan kyseistä aihetta. Tämä tutkielma on toteutettu kirjallisuuskatsauksena ja lähtökohtana toimii käytäntö (Alanko, 2021).

Kysymyksien asettelu muovautui pikkuhiljaa sen pohjalta, mitä tutkimuksia kyseisestä aiheesta löysin. Mannilan (2021) mukaan tutkimuskysymys tai -kysymykset ovat kirjallisuuskatsauksen lähtökohta. Hän esittää artikkelissaan, että tutkimusongelma on kyettävä esittää kysymysmuodossa, jotta voidaan tarkastella, onko kysymykseen pystytty vastaamaan (Mannila, 2021). Pikkaraisen (2019) mukaan tutkimus lähtee esiymmärryksestä ja pyrkii parempaan ymmärrykseen. Tutkimus on keskustelua, jonka tavoitteena on kehittää jo olemassa olevaa teoriaa (Pikkarainen, 2019). Pohjateoriani tutkielmalle on, että autismikirjioon kuuluvat lapset tarvitsevat erilaisia tuen keinoja pärjätäkseen varhaiskasvatuksessa ja kasvattajien velvollisuus on löytää ne keinot ja sisällyttää ne niin pedagogiseen kuin vapaaseen toimintaan.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat

Miten autismikirjon oireet ilmenevät varhaiskasvatusikäisillä lapsilla?

Millaisin keinoin autismikirjioon kuuluvaa lasta tuetaan varhaiskasvatuksessa?

Tutkielma tarkastelee ja tuo yhteen keinoja, joilla voidaan tukea autismikirjioon kuuluvaa lasta varhaiskasvatuksessa, joten se on jatkuvasti hyödyllinen ja ajankohtainen aihe. Alle kouluikäiset autismikirjioon kuuluvat lapset menevät pääasiallisesti yleisen varhaiskasvatuksen piiriin ja vaikka lapselle olisi nimetty henkilökohtainen avustaja, on muun henkilöstön oltava tietoisia siitä, millä tavoin kyseisen lapsen kanssa tulee toimia ja millaisia tuen keinoja voidaan käyttää, jotta lapsen arki helpottuisi.

Autismikirjo on yhä tunnetumpi ilmiö maailmanlaajuisesti. Autismikirjon esiintymistä on tutkittu paljon ympäri maailmaa ja sen esiintyvyydeksi on arvioitu noin 1 % maailman väestöstä (Autismiliitto, n. d.; Vanhala, 2014). Lundström ja kollegat (2015) kuitenkin arvelevat autismikirjon häiriöiden olevan vielä yleisempi. Useat vastikään tehdyt tutkimukset Etelä-Koreassa, Yhdysvalloissa ja Ruotsissa ovat osoittaneet, että autismikirjon häiriöitä esiintyy jopa

kahdella prosentilla väestöstä. Autismikirjon häiriötä esiintyy pojilla huomattavasti enemmän kuin tytöillä; jopa 6,5 kertaa useammin (Moilanen, Mattila, Loukusa & Kielinen, 2012; Vanhala, 2014).

Aiheesta on tehty Suomessa enenevässä määrin tutkimuksia, kun olemme siirtyneet 2000-luvulle (ks. esim. Pihlaja, 2003 & Suhonen, 2009). Näin ei kuitenkaan aina ole ollut. Vielä 1940-luvulla normaalista neurologisesta kehityksestä poikkeavat lapset sijoitettiin laitoksiin iäksi leimattuna ”vähä-älyisiksi tai tylsämielisiksi” (Ritvo, 2006). Vuonna 1943 lastenpsykiatri Leo Kanner julkaisi artikkelin tutkimuksestaan, jossa hän oli tarkastellut yhtätoista lasta, joilla kaikilla oli samankaltaisia piirteitä ja käyttäytymismalleja (Kontu, 2005, s. 352; Williamson & Allman, 2011). Kielinen (2005) kertoo teoksessaan Bleulerin (1911) luoneen termin autismi, vaikka sen oirekuva oli skitsofreniaan liittyvä. Bleuler näki skitsofrenian sisältävän itsekkeisen ajattelutavan ja hän juonsi sanan autismi kreikan kielestä ”autos”, joka tarkoittaa ”itseä” (Kielinen, 2005). Kanner taas käytti autismista ensin termiä Kannerin oireyhtymä, mutta se sai myöhemmin nimekseen varhaislapsuuden autismi (Delacato, 1995). Taskinen (1993) kertoo artikkelissaan autismi-sanan juontavan juurensa kreikasta ja se tarkoittaa ”omaan maailmaan eristynyttä henkilöä”. Sana kuvaa hyvin autismikirjoon kuuluvalla henkilöllä ominaista olemista ja näin myös Kanner on varmasti ajatellut. Ritvon (2006) mukaan Kanner oli siitä erityinen henkilö, että hän kuunteli lasten vanhempia ja observoi lapsia ilman ennakkoluuloja. Lasten erikoisen käyttäytymisen ja maneerien lisäksi Kanner huomasi heillä olevan yhteneväisyyksiä vuorovaikutuksen ja tunne-elämän vaikeuksien osalta (Delacato, 1995; Ritvo, 2006). Lapset olivat etäisiä ja hiljaisia, eivätkä ottaneet kontaktia vanhempaan tai Kanneriin itseensä (Ritvo, 2006). Nämä edellä mainitut piirteet ovat tänä päivänä hyväksytyjä diagnostisia piirteitä diagnosoitaessa autismikirjon häiriötä. Voitaisiin sanoa, että Kanner on lapsuusiän autismin isä ja hänen tutkimuksensa antoi pohjan nykyaikaiselle autismikirjon diagnoosille ja tutkimukselle.

2 Tutkielman lähtökohdat

Tutkielman metodina toimii kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Salminen (2011) luonnehtii kirjallisuuskatsausta metodina ja tutkimustekniikkana, jossa tehdään ’tutkimusta tutkimuksesta’. Lisäksi Malmberg (2014) kertoo artikkelissaan kirjallisuustutkimuksen lähtevän liikkeelle jo tiedetyn pohjalta, tavoitteenaan rakentaa uutta tietoa. Hän korostaa kirjallisuustutkimuksen yhtenä työvaiheena olemassa olevan tutkimuskirjallisuuden tutustumista ja sen lukemista (Malmberg, 2014). Kirjallisuuskatsauksen ydinidea on tuoda yhteen jo tehdyt tutkimukset, tarkastella niitä kriittisesti ja lopuksi tuottaa synteesi (Mannila, 2021). Vallin (2015b) mukaan aineistonkeruu sisältää monenlaisia menetelmiä ja aineistoa kerätään useista eri lähteistä. Hän kehottaa hyödyntämään artikkelien lähdeluetteleja aineistoa kerätessä (Valli, 2015b). Olen hyödyntänyt oman aineiston keräämisessä lähtökohtaisesti tätä kyseistä strategiaa, sillä olen todennut sen toimivaksi.

Valli (2015a) tuo esille teoksessaan hyvän hakustrategian sisältävän sopivien hakusanojen käyttämisen. Oikeilla hakusanoilla haettuihin tutkimuksiin, teoksiin ja artikkeleihin perehtyessään näkee, mitä kaikkea aiheen tiimoilta on jo tutkittu (Valli, 2015a). Salminen (2011) määrittelee kirjallisuuskatsauksen tyypit seuraaviin kategorioihin; Kuvaileva kirjallisuuskatsaus, Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja Meta-analyysi. Käytän tutkielmassani sekä narratiivisia että meta-analyttisiä keinoja. Käytän edellä mainittuja keinoja, sillä aineisto on laaja eikä sitä rajaa metodiset säännöt (Salminen, 2011). Metasynteessissä, joka on meta-analyysin toinen orientaatiomuoto, pyritään sekä ymmärtämään että selittämään tutkittavaa ilmiötä (Salminen, 2011). Metasynteesi rakentaa vakuuttavaa kokonaiskuvaa tarkastelemalla edellisten tutkimusten yhtäläisyyksiä ja eroja (Mannila, 2021). Narratiivisessa kirjallisuuskatsauksen muodossa tuotetaan laaja kuva tutkimusaiheesta, tiivistetään aiempia tutkimustuloksia ja ajantasaistetaan tutkimustietoa (Salminen, 2011). Narratiivista katsausta käytetään paljon opetuslalla (Salminen, 2011).

Juutisen (2019) mukaan tutkimukselle tulee löytää aukko ja koen löytäneeni sen. Tätä aihetta on tutkittu lähinnä autismikirjioon kuuluvien lasten huoltajien näkökulmasta, mutta ei esimerkiksi opettajien näkökulmasta. Kun lapsella ilmenee tuen tarve ja tämän tutkielman kontekstissa autismikirjon häiriö, tiivis yhteistyö on tärkeää tuen saamiseksi. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan rooli korostuu. Jos opettaja ei ole tietoinen autismikirjon häiriöistä, lapsi saatetaan leimata ”vaikeaksi”, eikä tuen tarvetta pahimmassa tapauksessa lähdetä selvittämään lainkaan. Myös opiskelijoiden näkökulma tulisi tuoda mukaan

tieteelliseen keskusteluun, jotta saadaan tietoa siitä, valmistaako nykyinen varhaiskasvatuksen opettajakoulutus uusia varhaiskasvatuksen opettajia toimimaan autismikirjoon kuuluvien lasten kanssa (Pikkarainen, 2019).

Avaan tutkielmassani ensin autismikirjon häiriöitä, joita tavataan yleisimmin varhaiskasvatuksessa sekä varhaiskasvatusta kontekstina. Sen jälkeen avaan tuen keinoja ja syvennyn tehtyihin tutkimuksiin. Luon tutkimuksista oman synteesin, jossa tarkastelen tuen keinoja ja niiden tehokkuutta sekä maailman laajuisesti että Suomen tasolla. Lopuksi vedän tutkimani yhteen ja pohdin muun muassa inklusiivista varhaiskasvatusta ja sen toimivuutta nykyisessä yhteiskunnassa.

3 Autismikirjon häiriöt lapsuudessa

Autismikirjo on yläkäsite erilaisille häiriöille ja niiden samankaltaisille piirteille, kuten Aspergerin oireyhtymälle, lapsuusiän autismille, disintegratiiviselle oireyhtymälle ja Rettin oireyhtymälle (Ketonen, Kontu, Lahtinen, Pesonen & Tuomi, 2019). Autismikirjo johtuu neurobiologisesta poikkeavuudesta lapsen aivoissa, joka aiheuttaa muun muassa vaikeita vuorovaikutuksen ja kommunikaation häiriöitä sekä rajoittunutta tai poikkeavaa käyttäytymistä (Gillberg, 2000). Nykyiseen tautiluokituksen mukaan laaja-alaisiin kehityshäiriöihin kuuluu erillisinä diagnooseina autismi, Aspergerin oireyhtymä, disintegratiivinen kehityshäiriö, Rettin oireyhtymä ja epätyypillinen autismi (Vanhala, 2014). Näistä tutuimmat varhaiskasvatuksen kentällä ovat autismi (ja tarkemmin lapsuusiän autismi) sekä Aspergerin oireyhtymä. Autismiliiton (n. d.) mukaan autismikirjon diagnoosit muuttuvat vuonna 2022, jolloin erillisten diagnoosien tilalle tulee yksi sateenvarjodiagnoosi ”autismikirjon häiriö”.

Autismikirjon häiriö diagnosoidaan yleensä 2–3 vuoden iässä lapsen käyttäytymisen perusteella (Avellan & Lepistö, 2014). Wallin (2004) mukaan autismikirjo vaikuttaa lapsiin, mutta myös aikuisiin eri tavoin ja eri asteisesti. Yhteistä autismikirjoon kuuluville henkilöille on kuitenkin se, että kyseessä on koko elämän kestoinen tila, josta ei voi käytännössä parantua. Monet autismikirjoon kuuluvat henkilöt kykenevät kuitenkin itsenäiseen elämään oikea-aikaisen intervention ja varhaisen kuntoutuksen ansiosta (Wall, 2004). Yhä kasvava osa lapsista saa kattavat arvioinnit ja alustavat diagnoosit jo ennen kolmenkymmenenkuuden (36) kuukauden ikää ja ovat näin ollen oikeutettuja oikeanlaisiin palveluihin (Maye, Sanchez, Stone-MacDonald & Carter, 2020). Varhainen interventio on tärkeää, sillä lapsella on menossa edellä mainitussa iässä kriittinen kehitysaika (Maye ym., 2020). Vaikka jokainen autismikirjoon kuuluva lapsi on oma persoonansa, on olemassa yhdistäviä tekijöitä ja oireita, joiden avulla on huomattu, että lapsella saattaa olla jokin autismikirjon häiriöistä. Näitä ovat muun muassa vähäinen verbaalinen kommunikointi tai omintakeinen kieli, toistuva tai maneerinen käyttäytyminen, epätavallinen leikkikäyttäytyminen ja aistien ali- tai yliherkkyys (Ketonen ym., 2019, s. 291; Wall, 2004). Käyn läpi seuraavissa alakappaleissa tarkemmin erityisesti varhaiskasvatuksessa esiintyviä autismikirjon tyypillisimpiä muotoja ja avaan varhaiskasvatusta kontekstina.

3.1 Lapsuusiän autismi

Lapsuusiän autismilla tarkoitetaan lapsuudessa diagnosoitua autismia ja se on autismikirjon häiriöistä kaikista yleisin (Gillberg, 2000). Lapsuusiän autismin ensimmäiset piirteet alkavat näkyä jo reilun yhden vuoden iässä (Yliherva ym., 2018). Lapsuusiän autismin ensimmäisiä oireita ovat lapsen reagoimattomuus omaan nimeensä ja puheen kehittymättömyys (Vanhala, 2014). Nämä ovat oireita, joihin tulee reagoida välittömästi (Vanhala, 2014). Autismikirjoa voidaan kuvata sosiokommunikatiivisena häiriönä, jossa lapsella on vaikeuksia vuorovaikutuksen, kielen ja viestinnän kanssa (Ketonen ym., 2019). Muut lapsille tavanomaiset kontaktinottotavat kuten osoittelu, elehdintä ja katseen jakaminen ovat yleensä vähäisiä autismikirjoon kuuluvalla lapsella (Vanhala, 2014). Lapsuusiän autismi määritellään usein käyttäytymisen perusteella (Ketonen ym., 2019). Gillberg (2000) korostaa teoksessaan, että autismiin ei ole tarkoitus paneutua syyhyn pohjautuvasta näkökulmasta vaan kyse on käyttäytymiseen pohjautuvasta oireyhtymästä. Keskittyessämme lapsen käyttäytymiseen ja tapaan toimia, voimme ymmärtää paremmin lasta (Gillberg, 2000).

Autismikirjoon kuuluville lapsille on tyypillistä jumiutua yhteen asiaan, pakonomaiset motoriset maneerit sekä eristäytyminen muista (Ketonen ym., 2019). Autismia pidettiin pitkään psyykkisenä häiriönä ja sitä kutsuttiin muun muassa lapsuuden psykoosiksi (Gillberg, 2000). Autismikirjon syynä pidettiin huonoa vanhemmuutta tai häiriintynyttä äiti-lapsi-suhdetta (Gillberg, 2000; Wall, 2004). 1980-luvulla biologiset tutkimukset syrjäyttivät psyykkisten syiden teorit (Gillberg, 2000). Avellan ja Lepistö (2014) mukaan ”neurobiologisissa tutkimuksissa ei ole löydetty yhtä selittävää tekijää autismille, vaan autismiin liittyy useiden aivoalueiden toiminnallisia poikkeavuuksia.” Tutkimusten mukaan perinnöllisyys tekijän osuus on autismikirjossa merkittävä (Avellan & Lepistö, 2014). Autismikirjoon kuuluvan lapsen sisaruksilla on arviolta jopa kahdenkymmenen (20) prosentin mahdollisuus saada sama diagnoosi (Moilanen ym., 2012).

Vaikka kahdella lapsella olisikin sama diagnoosi, he voivat poiketa toisistaan paljon. Toinen autismikirjoon kuuluvista lapsista saattaa olla hyvin avoin ja puhua paljon, yleensä kuitenkin omaa kieltään, jossa ei ole muille ymmärrettäviä sanoja (Kontu, 2005). He voivat vaatia paljon huomiota ja nauttivat huomion keskipisteenä olost (Kontu, 2005). Toinen taas voi olla täysin ääripäästä: vetäytynyt, hiljainen, leikitellä omalla syljellään tai pitää pakonomaisesti jostain asiasta tai esineestä kiinni (Kontu, 2005). Lapsen syöminen voi olla valikoivaa tai lapsi voi pitää suussaan ruokaa pitkiä aikoja (Ketonen ym., 2019). Lapsen äänen hallinta voi olla välillä

heikkoja, jolloin he saattavat kiljua korkealla äänellä (Ketonen ym., 2019). Heille yhteistä on kuitenkin haasteet sosiaalisissa suhteissa, kommunikaatiossa ja mielikuvituksen kehityksessä (Kontu, 2005; Wall, 2004). Tämän vuoksi autismikirjosta puhutaankin spektrinä ja se on sateenvarjotermi monelle, hyvin erilaiselle oireistolle ja piirteille (Autismiliitto, n. d.).

3.2 Aspergerin oireyhtymä

Waris, Kulomäki ja Tani (2011) tuovat artikkelissaan esille Mattilan ja kollegoiden (2007) raportin, jossa Aspergerin oireyhtymän esiintyvyydeksi on arvioitu 1,6.-2,9/1000. Aspergerin oireyhtymän on nähty esiintyvän jopa 4–5 kertaa useammin pojilla kuin tytöillä (Vanhala, 2014). Tähän vaikuttanee se, että Aspergerin piirteet tulevat esiin selvemmin pojilla kuin tytöillä, ja sitä on pidetty pitkään poikien sairautena, jonka vuoksi tyttöjä ja naisia ei ole juurikaan tutkittu (Vanhala, 2014; Waris, Kulomäki & Tani, 2011).

Samoihin aikoihin, kun Kanner oli julkaissut artikkelin varhaislapsuuden autismista, Hans Asperger oli tutkinut samankaltaista käyttäytymistä Itävallassa (Gillberg, 2000). Erona Kannerin ja Aspergerin oireyhtymissä huomattiin älyllinen lahjakkuus; Aspergerin oireyhtymän omaavat lapset olivat älykkäämpiä ja heidän kykynsä sopeutua oli parempi kuin autistisilla lapsilla (Wall, 2004). Vaikka Aspergerin oireyhtymää on tutkittu jo 1940-luvulla, Vanhalan (2014) ja Wallin (2004) mukaan se on tullut paremmin tutuksi vasta 1990-luvulla. Gillbergin (2000) mukaan Aspergerin oireyhtymästä on käyty kiivasta keskustelua ja sitä on kuvattu muun muassa lievemmäksi versioksi autismista. Osa tutkijoista on ollut sitä mieltä, ettei näitä kahta diagnoosia tarvitsisi erottaa, kun taas osa ajattelee niiden olevan selkeästi eri häiriöt. Gillberg on kuitenkin itse sitä mieltä, että näiden kahden häiriön erottamiseksi ei ole tarpeeksi perusteita (Gillberg, 2000).

Aspergerin oireyhtymä (AS) ja autismi sivuavat toisiaan melko paljon piirteineen, mutta Aspergerin oireyhtymässä kielellistä tai kognitiivista viivettä varhaislapsuudessa ei ole havaittavissa (Vanhala, 2014; Waris, Kulomäki & Tani, 2011). Asperger-henkilöillä ei ole yleensä vaikeuksia puheen tuottamisessa tai ymmärtämisessä, vaan vaikeudet ilmenevät sosiaalisissa taidoissa, avaruudellisessa hahmottamisessa ja motorisissa taidoissa kömpelytenä (Kontu, 2005; Waris, Kulomäki & Tani, 2011).

Jotkin piirteet viittaavat Aspergerin oireyhtymään jo varhaislapsuudessa. Kuten autismissa, Asperger-henkilölle katsekontaktin ottaminen voi olla vaikeaa tai keskustelut voivat olla hänen

mielestään hyvin tylsiä, mikäli ne eivät koske hänen omia mielenkiinnon kohteitaan. Asperger-lapset nähdään usein pikkuvanhoina ja he sopeutuvat paremmin aikuisten kuin muiden lasten seuraan (Gillberg, 2000). Asperger-henkilöt saatetaan usein kokea tunnekylmiksi tai välinpitämättömiksi, sillä heillä ei ole samanlaista empatiakykyä tai ymmärrystä siitä, miltä keskustelun toisesta osapuolesta saattaa tuntua tai mitä he ajattelevat (Gillberg, 2000). Asperger-henkilöillä kuten autistisilla henkilöillä esiintyy usein voimakkaita mielenkiinnonkohteita. Gillberg (2000) kertoo Asperger-lapsien osaavan leikkiä paremmin, kuin autistiset lapset, mutta leikit liittyvät usein juuri heidän mielenkiintonsa kohteisiin. Osa Asperger-lapsista saattaa leikkiä myös muiden lasten kanssa, mutta leikin tulee kulkea juuri niin kuin Asperger-lapsi haluaa, muuten saattaa syttyä riita tai tappelu (Gillberg, 2000). Vaikka Aspergerin oireyhtymä ei ole yhtä haastava kuin autismi, Asperger-henkilöt tarvitsevat yhtä lailla apua arjesta selviytymiseen ja strukturointia päiväänsä (Vanhala, 2014; Waris, Kulomäki & Tani, 2011). Henkilöt, joille on todettu Asperger lapsuudessa, ovat yleensä vanhempaa kykeneviä käymään tavallista koulua ja töissä (Wall, 2004).

3.3 Aistipoikkeavuudet

Aistipoikkeavuudet ovat tavallisia autismikirjoon kuuluvilla lapsilla. Autismikirjoon kuuluvilla lapsilla sensorisia poikkeavuuksia ilmenee jopa seitsemälläkymmenelläkolmella (73) prosentilla (Moilanen ym., 2012). Useat asiantuntijat ympäri maailmaa ovat samaa mieltä siitä, että autismikirjoon kuuluvat lapset reagoivat eri tavalla ääniin ja kosketukseen, verrattuna vertaisiinsa, joilla ei ole autismikirjon häiriötä (Gillberg, 2000). Aisteissa voi olla joko yli- tai aliherkkyyttä (Wall, 2004). Joillekin tietynlaiset äänet, kuviot tai värit voivat olla epämieluisia, ja ne voivat aiheuttaa voimakasta reagointia tai niiden välttämistä lapsessa (Vanhala, 2014). Toinen ääripää lapsen aistiärsykkeiden käsittelyssä on, jos lapsi kokee jonkin asian miellyttävän tuntoiseksi tai näköiseksi, hän voi viettää aikaa asian tai esineen parissa useita tunteja (Vanhala, 2014).

Autismikirjoon kuuluvan lapsen on todettu erottelevan ärsykeitä tarkemmin (Avellan & Lepistö, 2014). Lapsi saattaa kiinnittää huomionsa vain yksityiskohtiin, jolloin oleellinen asia jää huomiotta (Avellan & Lepistö, 2014). Tätä edellä mainittua kutsutaan ärsykkeiden ylivalikoimiseksi ja yleensä tämän vuoksi kokonaisuuden hahmottaminen jää puutteelliseksi (Avellan & Lepistö, 2014). Aistien yliherkkyys voi olla osaksi syytä aivojen hyperaktiivisuudesta, joka johtaa etenkin erityiseen tarkkaavuuteen sekä yksityiskohtien

tarkkaan havaitsemiseen ja muistamiseen (Moilanen ym., 212). Ylivalikoivuuden arvellaan olevan yksi syy siihen, että autismikirjioon kuuluvalla lapsella on vaikeaa oppia jäljittelyä, kieltä, kommunikointia ja hahmottaa maailmaa (Avellan & Lepistö, 2014).

Kuuloaistin poikkeavuus autismikirjioon kuuluvilla lapsilla on tyypillistä. Ensimmäisen elinvuoden aikana lapsi voi vaikuttaa kuuroilta, sillä hän ei välttämättä reagoi lainkaan koviin ääniin (Gillberg, 2000). Osa autismikirjioon kuuluvista lapsista taas saattavat sulkea korvansa käsillään, jotteivat kuule puheensorinaa, koska kokevat sen häiritseväksi tai jopa kivun tunteena (Gillberg, 2000; Vanhala, 2014). Vanhalan (2014) mukaan tietyt tai tietyn korkeat äänet saattavat aiheuttaa jopa paniikkia autismikirjioon kuuluvassa lapsessa. Delacato (1995) on huomannut saman ilmiön ja kuvaa lapsen käyttäytymistä pelkona ja vetäytymisenä, jos epämiellyttävät äänet tulevat jostain muualta kuin heistä itsestään.

Yleensä hellä sylissä pito tai silytys voi tuntua autismikirjioon kuuluvasta lapsesta epämukavalta (Vanhala, 2014). Kutitus tai hipaisu voivat tuntua lapsesta jopa tuskalliselta (Delacato, 1995). Yleensä puristaminen, rutistaminen tai muu vastaava tiukasti pitäminen tuntuu autismikirjioon kuuluvasta lapsesta paljon miellyttävämmältä (Gillberg, 2000). On hyvin tyypillistä, että tietyt materiaalit tai kankaat tuntuvat lapsesta vastenmieliseltä, jonka vuoksi he saattavat käyttää pitkään vanhoja ja virttyneitä vaatteita eivätkä voi sietää sitä, miltä uusi paita tuntuu ihoa vasten (Avellan & Lepistö, 2014). Autismikirjioon kuuluvan lapsen aistitoimintojen erityispiirteistä on otettava selvää, jotta niitä voidaan minimoida ja välttää niistä muodostuvia ongelmia (Vanhala, 2014). On tärkeää, että ympäristöstä koituvat aistiärsykkeet eivät kuormita lasta liikaa (Ärölä-Dithapo, 2019). Ärölä-Dithapo (2019) korostaa, että lasta ei saa pakottaa epämieluisiin aistikokemuksiin verhoamalla se ajatukseen siedättämisestä, vaan arjessa tulee vähentää aistikuormitusta.

Autismikirjioon kuuluvalla lapselle rutiinit ja struktuuri ovat erityisen tärkeitä ja muun muassa siirtymätilanteet saattavat olla hyvinkin haastavia. Tämän vuoksi on tärkeää, että autismikirjioon kuuluvan lapsen kanssa käytetään kuvia tukemaan struktuurin säilymistä ja ennakointia siirtymätilanteisiin.

4 Varhaiskasvatus kontekstina

”Varhaiskasvatus on yhteiskunnallinen palvelu, jolla on monia tehtäviä. Varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa.” (Opetushallitus, 2018). Varhaiskasvatuksen toimintamuotoja ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito ja avoin varhaiskasvatoiminta (Varhaiskasvatuslaki, 2018). Varhaiskasvatusikäiset eivät ole vielä oppivelvollisuusikäisiä, mutta varhaiskasvatus on kuitenkin osa suomalaista koulutusjärjestelmää ja sillä on tärkeä tehtävä lapsen kasvun ja oppimisen tiellä (Opetushallitus n. d.; Varhaiskasvatuslaki, 2018). Varhaiskasvatus on suunnitelmallinen ja tavoitteellinen kasvatuksen, hoidon ja opetuksen kokonaisuus, jossa painottuu pedagogiikka (OPH, 2018). Sen tarkoituksena on luoda perustaa lapsen elinikäiselle oppimiselle (OPH, 2018).

Varhaiskasvatusta säätelee useat lait, asiakirjat ja esimerkiksi YK:n Lapsen oikeuksien sopimus (OPH, 2018). Varhaiskasvatuksella on vahva arvoperusta ja siihen kuuluu muun muassa lapsuuden itseisarvo ja lapsen edun ensisijaisuus, lapsen mielipiteiden huomioon ottaminen ja oikeus hyvinvointiin, huolenpitoon sekä suojeluun (OPH, 2018). Varhaiskasvatuksen tulee olla tasa-arvoista ja -vertaista sekä vaalia moninaisuutta (Varhaiskasvatuslaki, 2018).

Varhaiskasvatus on pedagogisen toiminnan lisäksi oma tieteenalansa (Pihlaja & Viitala, 2019). Teoreettisesta näkökulmasta varhaiskasvatus sisältää lapsen ohjaukseen, oppimiseen ja kehitykseen sekä opetussuunnitelmiin, interventioihin ja menetelmiin liittyviä teemoja (Pihlaja & Viitala, 2019). Varhaiskasvatuksessa ja sen kaikessa toiminnassa korostuu leikki (OPH, 2018). Vanha sanonta ”Leikki on lapsen työtä” on nykypäivänä ymmärretty oikein. Lapsella tulee olla oikeus leikkiin ja leikin kautta oppimiseen (OPH, 2018). Leikin lisäksi varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lasten ja aikuisten sekä sukupuolten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä ehkäistä syrjäytymistä (OPH, n. d.).

5 Autismikirjioon kuuluvien lasten tukeminen varhaiskasvatuksessa

Autismikirjioon kuuluvat lapset ovat pääasiallisesti tavallisissa päiväkotiryhmissä. Pihlajan katsauksen (2009) mukaan jopa kahdeksankymmentäkahdeksan (88) prosenttia erityisen tuen lapsista ovat päivähoitoryhmissä (nyk. varhaiskasvatus). Tämän vuoksi on tärkeää, että varhaiskasvatuksessa työskentelevät ovat valmiita työskentelemään autismikirjioon kuuluvien lasten kanssa ja ovat tietoisia tuen keinoista. Tuki voidaan jakaa pedagogiseen ja rakenteelliseen tukeen (Heiskanen, 2019). Heiskanen (2019) mukaan pedagogiset ratkaisut kohdistuvat spesifimmin ryhmän toimintaan ja toimintatapoihin. Rakenteelliset ratkaisut kohdistuvat ryhmän käytettävissä oleviin resursseihin, kuten lapsimäärään ja henkilökunnan erityisosaamiseen. Pihlajan katsauksen (2009) mukaan vain vajaa puolet (48 %) vastaajista olivat sitä mieltä, että heillä on tarpeeksi tietoa erityislapsista. Tämän vuoksi nykyisessä opettajakoulutuksessa tulisi käydä enemmän läpi erityispedagogiikkaa sekä erityiskasvatuksen ominaisuuksia ja keinoja (Pihlaja, 2009).

Majokon (2017) artikkelissa käy ilmi, että tukikäytännöistä ja autismikirjioon kuuluvan lapsen integraatiosta tehtyjä tutkimuksia on kansainvälisesti useita. Hän nitoi artikkelissaan yhteen tutkimusten yhteisiä piirteitä, joita ovat resurssien yhdistäminen, moniammatillinen yhteistyö, räätälöidyt opetusmenetelmät, yhteistyökulttuurin luominen huoltajien ja perheiden kanssa sekä lämminhenkisen ilmapiirin vaaliminen (Majoko, 2017). Vaikka autismikirjon häiriö on koko elämän kestävä häiriö, sen aiheuttamia lieveilmiöitä voidaan minimoida varhaisella interventioilla (Majoko, 2017).

Olen koonnut seuraaviin alakappaleisiin sellaiset keinot, jotka toistuivat aineistossani. Nämä ovat sekä Suomen että maailman laajuisesti hyväksytyjä tukikeinoja, joita voidaan käyttää, kun päiväkotiryhmässä tai luokassa on autismikirjioon kuuluva lapsi.

5.1 Erityisopettajan konsultaatio ja monialainen yhteistyö

Kun on puhe autismikirjioon kuuluvasta lapsesta, on tärkeää, että yhteistyötä tehdään moniammatillisesti ja varhaiskasvatuksen henkilöstö voi konsultoida tarvittavia sidosryhmiä. Majokon (2017) katsauksessa listattiin sidosryhmiksi muun muassa seuraavat: Kollegat, opettajaksi opiskelevat, tyypillisesti kehittyvät oppijat, terapeutit ja sairaanhoidon asiantuntijat. Eskelisen ja Hjeltin selvityksen (2017) mukaan lapsen kehitystä ja oppimista tukevista toimenpiteistä erityisopettajan konsultaatio oli kaikista yleisin. Erityisopettajan rooli korostuu

myös Eskelisen ja Paananen (2017) sekä Heiskanen (2019) artikkeleissa. Yksityisten päiväkotien yleisin tuen järjestämisen muoto on kunnan tarjoama, maksuton varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultoiva palvelu (Eskelinen & Paananen, 2018). Erityisopetus voi olla koko- tai osa-aikaista ja se rakentuu päivän tavalliseen toimintaan (Heiskanen, 2019). Yksityisissä päiväkodeissa varhaiskasvatuksen erityisopettaja on kuitenkin pääasiassa tukena pedagogisessa suunnittelussa, eikä niinkään tarjoa säännöllistä erityisopetusta (Eskelinen & Paananen, 2018).

Majoko (2017) kuten Eskelinen ja Paananen (2018) painottavat artikkeleissaan monialaisten tiimien merkitystä, kun kyseessä tuen tarpeinen lapsi. Lapsen tarve tukeen tulee tunnistaa ja järjestää sitä tarkoituksenmukaisesti monialaisessa yhteistyössä (Eskelinen ja Paananen, 2018).

Majoko (2017) kertoo artikkelissaan löytäneensä aineiston analyysin avulla yhdeksän perustavanlaatuaista tuen muotoihin liittyvää teema, joista yksi oli yhteistyö ja sidosryhmät. Hän korosti vertaisten roolia autismikirjoon kuuluvien lasten elämässä (Majoko, 2017). Majokon (2017) mukaan vertaiset kykenivät kertomaan autismikirjoon kuuluvien lasten mielenkiinnon kohteista opettajalle, jolloin opettaja pystyi rakentamaan oppitunneista mielekkäämpiä pelien tai leikkien avulla.

5.2 Vaihtoehtoinen kommunikointi

Autismikirjoon kuuluvalla lapsella on yleensä suuria haasteita kommunikoinnin ja itsensä ilmaisemisen kanssa (Yliherva ym., 2018). Hart Barnettin (2018) mukaan muun muassa ystäväsuhteet vaativat tiettyjä elementtejä sosiaalisesta kompetenssista kuten ymmärrystä, tunteiden säätelyä ja reflektiota toisen perspektiivistä. Autismikirjoon kuuluvilla lapsilla näissä on yleensä perustavanlaatuaista vaikeutta (Hart Barnett, 2018). Jotta autismikirjoon kuuluvat lapset voivat harjoitella näitä taitoja, he tarvitsevat paljon mahdollisuuksia ja toistoja (Hart Barnett, 2018). Takala ja Aunio (2001) tuovat artikkelissaan esille käytännön keinoja kielipulmaisille lapsille. Nämä samaiset keinot ovat kuitenkin toimivia autismikirjoon kuuluvan lapsen kanssa ja niistä on nähty olevan paljon hyötyä (Takala & Aunio, 2001). Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatio menetelmiä eli AAC (Augmentative and Alternative Communication) -menetelmiä ovat viittomat puheen tukena ja kuvien käyttö (Takala & Aunio, 2001). Wall (2004) kertoo lisäksi teoksessaan PECS (Picture Exchange Communication System) -menetelmästä. Nämä edellä mainitut ovat Suomessa käytettyjä tukikeinoja autismikirjoon kuuluvan lapsen kanssa kommunikointiin.

Majokon (2017) artikkelissa on esitelty erilaisia vaihtoehtoisia kommunikointi keinoja. Näitä ovat esimerkiksi parittaiset eleet puheen rinnalla, viittomat, selkeä, yksinkertainen ja ytimekäs kieli sekä tuttu, konkreettinen ja päivittäin käytetty sanasto. Hän ehdottaa artikkelissaan vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä kuten ryhmätöiden tekoa, tarinoiden kertomista ja kuuntelua, laulua ja tanssia, keskustelua, väittelyä, visoja ja riimitelyä (Majoko, 2017). Näiden edellä mainittujen avulla voidaan kehittää autismikirjoon kuuluvan lapsen vastaanottavaa ja ilmaisevaa kieltä (Majoko, 2017).

5.2.1 Kuvien käyttö

Kuvien käytöllä tarkoitetaan puheen tukemista kuvien avulla (Wall, 2004). Hart Barnett (2018) kertoo artikkelissaan ”scripteistä” joiden toimintamalli on samanlainen kuin kuvien käytössä. Scriptit voivat olla kuvien lisäksi kirjoitettuja esimerkkejä riippuen lapsen taitotasosta, mutta tämän tutkielman kontekstissa kuvien käyttö on tarkoituksen mukaisempaa (Hart Barnett, 2018).

Kuvien käytön tarkoituksena on lisätä lapsen autonomiaa ja aktiivista toimijuutta (Wall, 2004). Tarkoituksena ei ole korvata puhetta vaan helpottaa lapsen kommunikointia ja sosiaalisten aloitteiden tekoa (Hart Barnett, 2018). Kuvien tukemana lapsi kykenee parempaan kommunikointiin ja ilmaisemaan itseään, jolloin se vähentää lapsen turhautumista ja näin edelleen esimerkiksi ei-toivottavaa käytöstä (Wall, 2004). Hart Barnettin (2018) mukaan kuvat tulee kohdistaa lapsen kontekstiin. Kuvien käytössä tulee ottaa huomioon lapsen nykyiset verbaaliset taidot, mutta myös lapsen mielenkiinnon kohteet (Hart Barnett, 2018). Hart Barnettin (2018) esittämällä scripteillä voidaan harjoitella myöhemmässä vaiheessa, miten tietyssä tilanteessa voi vastata kommunikointi kumppanille, olipa kyseessä sitten vertainen tai oppimistilanne opettajan kanssa. Tässä korostuu opettajan rooli (Hart Barnett, 2018). Opettajan tehtävänä on havainnoida missä tilanteissa lapsi tarvitsee apua ja näiden havaintojen pohjalta voidaan keskittyä uuteen osa-alueeseen (Hart Barnett, 2018).

Wall (2004) esittelee teoksessaan esimerkin kuvien käytöstä arkisessa tilanteessa. Usein lapsilta kysytään, mitä tämä haluaisi juoda välipalalla, mutta tällainen avoin kysymys voi olla autismikirjoon kuuluvalla lapselle liian abstrakti. Tämän sijasta lapselle voidaan näyttää kahta eri kuvaa: kuvaa maito- ja vesilasista. Lapsi valitsee kuvista toisen, joka indikoi aikuiselle lapsen päätöstä siitä, mitä tämä haluaa juoda. Tärkein vaihe kuvien käytössä on sanoittaminen

ja välitön kiitos siitä, että lapsi on kyennyt tekemään päätöksen itse ja kommunikoinut onnistuneesti: ”Haluat siis maitoa, hyvä!” (Wall, 2004).

Mitä vanhemmaksi lapsi tulee, kuvien käyttöä voidaan vähentää, jotta lapsi oppisi kommunikoimaan oma-aloitteisesti sekä käyttämään enemmän ja laajemmin kieltä (Hart Barnett, 2018). Hart Barnettin (2018) yhteenvedon mukaan script-interventio on lisännyt autisikirjoon kuuluvien lasten spontaaneja kommunikaatioyrityksiä vertaistensa ja aikuisten kanssa. Autisikirjoon kuuluvien lasten leikit ovat olleet pidempi kestoisia ja leikkiin kuuluva käyttäytyminen, kuten sosiaaliset aloitteet, vuoropuhelu ja valintojen tekeminen, ovat parantuneet (Hart Barnett, 2018).

5.2.2 Tukiviittomat

Majoko (2017) kertoo artikkelissaan tukiviittomien olevan yksi merkittävä keino kommunikoinnin tukemisessa. Hänen tutkimuksensa mukaan useampi opettaja käytti tunneillaan tukiviittomia (Majoko, 2017). Merikoski ja Pihlaja (2019) kertovat tukiviittomien olevan tunnetuin esteettömän viestinnän keino. Heiskasen (2019) mukaan viittomien käyttö on osa pedagogisia ratkaisuja, joita voidaan hyödyntää päiväkodissa. Tukiviittomat eivät ole suoraan viittomakieltä vaan Merikoski & Pihlaja (2019) kuvailevat niitä ’ikään kuin sanojen alleviivaamiseksi’. Vaikka tukiviittomista osana tukikeinoja ei ole tehty juurikaan tutkimuksia, koen sen mainitsemisen arvoiseksi. Oman kokemukseni mukaan se on yhä yleistyvämpi taito ja yhä useammat osaavat vähintään muutamia tukiviittomia. Tukiviittomat auttavat lasta ilmaisemaan itseään, puhe lisääntyy ja selkenee, sekä lapsen ilmaisun paine vähentyy (Merikoski & Pihlaja, 2019).

5.3 Mallittaminen

Mallioppiminen on yksi tehokkaimpia oppimisen muotoja (Avellan & Lepistö, 2014). Mallittamisessa aikuinen ohjaa tarvittaessa kädestä pitäen autisikirjoon kuuluvaa lasta tekemään tietyn tehtävän tai toimimaan oletetun mallin mukaisesti (Avellan & Lepistö, 2014). Aikuinen voi antaa valmiin mallin toiminnallaan tai puheellaan, jos lapsella on vaikeuksia jonkin spesifin osa-alueen kanssa (Avellan & Lepistö, 2014). Mallittamisen muotoihin kuuluu lisäksi videomallittaminen (Hart Barnett, 2018). Videomallituksessa lapselle voidaan näyttää video muista lapsista tai lapsesta itsestään (Avellan & Lepistö, 2014). Hart Barnettin (2018) selittämässä mallissa lapsi katsoo aluksi videon joko toisesta yksilöstä tai itsestään

suorittamassa tietyn taidon oikein. Videon katsomisen jälkeen lapselle annetaan mahdollisuus suorittaa kyseinen taito lapsen luonnollisessa ympäristössä. Videomallinnuksen keinoilla voidaan lisätä lapsen spontaaneja pyyntöjä ja sosiaalisia aloitteita sekä rikastaa leikkiä. Videomallinnuksen avulla autismikirjioon kuuluvat lapset osaavat käyttää leluja asianmukaisesti, he osallistuvat pidempiin draamaleikkeihin sekä osoittavat enemmän vastasvuoroista leikkivuoro vaikutusta. Videot ovat lyhyitä, joissa kuvataan esimerkiksi kieltä, jota käytetään tietyssä sosiaalisessa tilanteessa, kuten leikissä (Hart Barnett, 2018). Videomallinnus on vaikuttanut positiivisesti autismikirjioon kuuluvan lapsen kehityksen eri osa-alueisiin (Hart Barnett, 2018). Se on parantanut lapsen motorisia ja toiminnallisia taitoja sekä sosiaalisia ja itsesäätelyn taitoja (Hart Barnett, 2018).

5.4 Vaihtoehdot

Rajatut vaihtoehdot helpottavat autismikirjioon kuuluvan lapsen päätöksentekoa (Majoko, 2017). Kuten Wall (2004) esitteli teoksessaan kuvien käyttöä apuna päätöksen teossa, tässä pätee samankaltainen systeemi. Opettaja antaa lapselle vaihtoehdot, joista tämä saa valita (Majoko, 2017). Kun valinta on rajattu, se ei käy liian abstraktiksi autismikirjioon kuuluvalla lapselle. Tämän kaltainen lähestymistapa antaa lapselle mahdollisuuden hallita muuttujia ympäristössään, joka vähentää ei-toivottua käyttäytymistä (Majoko, 2017). Olen käyttänyt tätä kyseistä keinoa työssäni Valteri-koulussa autismikirjioon kuuluvien lasten ja nuorten kanssa. Näytin sormilla vaihtoehdot, jotka lapsella tai nuorella oli, ja hän sai koskettaa sitä sormeaa, joka oli vaihtoehdoista hänelle mieluisin. Majokon (2017) mukaan, kun autismikirjioon kuuluva lapsi oppii pikkuhiljaa tekemään pieniä päätöksiä ja kommunikoimaan niistä aktiivisesti, isompien päätösten teko helpottuu iän myötä.

Tässä keinossa korostuu Wallin (2004) esittelemä tapa, jossa vaihtoehdot annettaessa kieli pidetään varsin selkeänä ja lyhyenä. ”Mitä haluat leikkiä?” on liian abstrakti autismikirjioon kuuluvalla lapselle, kun taas ”Legot vai nuket?” antaa lapselle rajatut vaihtoehdot, joista valita (Majoko, 2017). Tämän lähestymistavan käyttö on vähentänyt ei-toivottua käyttäytymistä ja parantanut autismikirjioon kuuluvan lapsen leikkitaitoja (Majoko, 2017).

5.5 Vahvuusperustainen pedagogiikka

Autismikirjioon ja vammaisuuteen on aiemmin puututtu häiriöiden, puutteiden ja vaikeuksien näkökulmasta (Ketonen ym., 2019). Lähestyminen vammaisuuden teemaan on kuitenkin

muuttunut ja nykyään keskitytään tukeen ja tuen tarpeeseen (Ketonen ym., 2019). Majokon (2017) sekä Ketosen ja kollegoiden (2019) mukaan ei puhuta enää ongelmista ja puutteista vaan korostetaan lapsen vahvuuksia ja sen hetkisiä taitoja. Majoko (2017) kertoo artikkelissaan lähtökompetenssin tietoisesta pedagogiikasta ja vahvistamisesta sekä Ketonen ja kollegat lapsen vahvuuksista. Nämä kuitenkin tarkoittavat samaa, jonka vuoksi käytän yhteistä yläkäsitettä vahvuusperustainen pedagogiikka.

Komnun (2004) mukaan autismikirjoon kuuluvan lapsen opetuksessa ja kasvatuksessa tulee nähdä lapsen vahvuudet. Lasta tulee ohjata ja tukea yksilöllisesti (Majoko, 2017). Vahvuusperustaista pedagogiikkaa käytetään muun muassa käyttäytymisen ja motivaation kehittämiseen ja ylläpitämiseen (Majoko, 2017). Pyrkimyksenä on vaikuttaa lapsen ympärillä olevaan ympäristöön ja aikuisten toimintamalliin, eikä lapseen itseensä (Ketonen ym., 2019). Lapsen oppimisympäristöön voidaan rakentaa ”turvapaikkoja”, joissa hän voi rentoutua ja rauhoittua, jos oppimistilanne käy liian raskaaksi (Majoko, 2017). Oppimistilanteiden aikana käytettiin positiivista ohjausinterventiota, jotta autismikirjoon kuuluva lapsi saadaan kiinnitettyä tehtävään ja käyttäytymään odotusten mukaisesti (Majoko, 2017). Onnistuneen tehtävän teon tai käyttäytymisen jälkeen, lasta kehuaan ja palkitaan sovitulla tavalla (Majoko, 2017).

5.6 Strukturi

Strukturi ja pysyvyys korostuvat sekä autismikirjoon kuuluvilla lapsilla että muilla tuen tarpeisilla lapsilla. Struktuurin avulla voidaan säilyttää lapsen elämässä selkeät vuorokausirytmit, joka helpottaa lapsen arkea. Kun lapsella on selkeät rutiinit, hän voi keskittyä muihin tärkeisiin asioihin, kuten oppimiseen. Strukturoituja rutiineja ja keinoja voivat olla kuvien käyttö päiväjärjestyksessä, kiinteät ajat ja toiminnot, päivittäiset lukujärjestykset sekä nimetyt paikat kuten tuolit, naulakot, esineet ja aikataulut (Gillberg, 2000; Majoko, 2017). Strukturia luo edellä mainittujen lisäksi selkeästi jäsenneilty ympäristö (Wall, 2004). Tilaa voidaan jakaa sermien avulla, jolloin autismikirjoon kuuluvalle lapselle jäsenyy, mitä missäkin paikassa tehdään (Wall, 2004). Strategisesti mietitty istumajärjestys on osa strukturoitua ympäristöä (Majoko, 2017). Opettajan tehtävänä on sijoittaa autismikirjoon kuuluva lapsi mahdollisimman häiriöttömään paikkaan, jotta keskittyminen pysyisi mahdollisimman hyvänä (Majoko, 2017).

Gillberg (2000) kertoo, että kaikella toiminnalla tulee olla selkeä alku ja loppu, sillä autismikirjoon kuuluvan lapsen ajantaju on yleensä melko heikko. Käytimme Valterissa Time-Timeria (kellon näköinen ajastin, jossa käytettävä aika on eri värillä, kuin muu kello) visualisoimaan lapsille, kuinka paljon aikaa heillä oli suorittaa tietty tehtävä tai kuinka kauan aikaa on taukoon. Wall (2004) esittelee teoksessaan Eric Shoplerin ja hänen tiiminsä kehittämää TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) -menetelmän. Tämä kyseinen menetelmä on kehitetty autismikirjoon kuuluville lapsille ja aikuisille, jotta heidän arkensa olisi strukturoitu ja rutinoitu. Tätä kyseistä menetelmää on tarkoitus käyttää sekä kotona että päiväkodissa tai koulussa ja sen käyttö pyritään aloittamaan päiväkodissa (Wall, 2004). Menetelmässä käytetään edellä mainittujen keinojen lisäksi opettajan kanssa yksittäisiä harjoitustunteja, jossa harjoitellaan erilaisten tehtävien tekoa (Wall, 2004). Ohjeet ja lasten omat työskentelyaikataulut ovat visuaalisessa muodossa, jotta ne olisivat helpommin ymmärrettäviä (Wall, 2004). Tämän menetelmän tarkoituksena on tarjota autismikirjoon kuuluvalle lapselle ymmärrettävä maailma ja jatkuvuutta (Wall, 2004).

5.7 Ennakointi

Majoko (2017) esittää artikkelissaan, että autismikirjoon kuuluvan lapsen pakkomielteitä ja pakotteita voidaan hallita ennakoinnin avulla. Ennakointia ja tilanteiden läpikäymistä eli selittämistä käytetään muun muassa tilanteissa, joissa alustavat suunnitelmat vaihtuvat tai päivän struktuuri särkyvät jostain muusta syystä (Majoko, 2017). Etenkin siirtymätilanteen voivat olla autismikirjoon kuuluvalle lapselle haastavia, sillä epätietoisuus tulevasta ahdistaa (Merikoski & Pihlaja, 2019). On tärkeää, että muutoksista kerrotaan ajoissa ja niistä muistutellaan lasta kuvin ja verbaalisesti (Majoko, 2017). Ennakoinnin vahvistuksena voidaan käyttää piirtämistä. Valteri-koulussa tilanteiden piirtäminen oli arki päivää ja teimme sitä useamman kerran päivässä lasten kanssa. Piirtämistä voidaan käyttää konfliktitilanteiden läpikäymiseen, tulevien suunnitelmien muuttuessa tai sosiaalisissa tilanteissa (Merikoski & Pihlaja, 2019). Ennakointiin lukeutuu oppitunnin suunnittelu, sillä liian pitkät opetus- tai toimintatuokiot voivat käydä raskaaksi lapselle. On suotavaa käyttää lyhyitä aikavälejä ja tauottaa lapsen toimintaa usein, jotta lapsessa ei synny turhautumista (Majoko, 2017). Täten voidaan välttää ei-toivottua käytöstä ja vahvistaa positiivista käyttäytymistä (Majoko, 2017).

5.8 Ympäristön muokkaaminen

Ympäristön muokkaaminen autismikirjoon kuuluvalle lapselle ystävällisemmäksi, helpottaa tämän työskentelyä (Majoko, 2017). On suotavaa, että tilat pysyisivät samanlaisina eikä ympäristö muuttuisi jatkuvasti (Gillberg, 2000). Oppimis- ja toimintaympäristössä on eliminoitava häiritsevät tekijät kuten ylimääräiset äänet ja melu, sekä kirkkaat ja häiritsevät seinä- tai ikkunakoristeet (Majoko, 2017). Jos lapsen tulee pystyä keskittyä tiettyyn tehtävään tai toimintaan, on hyvä, jos lähetyvillä ei ole leluja tai muita ärsykeitä, jotka herpaannuttaisivat hänen tarkkaavaisuutensa suuntaamista (Ketonen ym., 2019). Gillberg (2000) kertoo teoksessaan jatkuvuus periaatteesta, jossa pyrkimyksenä on jatkuvuus ympäristössä ja henkilösuhteissa. Etenkin autismikirjoon kuuluva lapsi kaipaa arkeensa pysyvyyttä, joten henkilöstön olisi hyvä pysyä mahdollisimman samana (Gillberg, 2000). Lapselle olisi hyvä nimetä oma avustaja, jonka kanssa autismikirjoon kuuluva lapsi voisi kulkea, oman struktuurinsa mukaan (Gillberg, 2000).

6 Johtopäätökset

Varhaiskasvatuslaissa (2018) todetaan, että lapselle, jolla on tuen tarvetta, on tarjottava oikea-aikaista ja oikein kohdennettua tukea. Varhaiskasvatuksen erityisestä tuesta säädetään eri tavoin laissa, joten se on melko tulkinnan varaista (Eskelinen & Hjelt, 2017). Pihlajan (2009) mukaan Suomessa ei ole päiväkoteja, joissa olisi pelkästään erityisen tuen tarpeisia, vaan kaikki on integroitu. Vaikka Suomen suurimmissa kaupungeissa toimii varhaiskasvatuksen erityisryhmiä ne toimivat silti tavallisessa päiväkodissa (Pihlaja, 2009). Varhaiskasvatus on pääasiallisesti inklusiivista, joten tuki järjestetään lapselle osana varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa (Eskelinen & Hjelt, 2017). Takala ja Aunio (2001) mainitsevat artikkelissaan, kuinka inklusiivisen ajattelun tulisi kohdistua kyseessä olevan instituution kaikkiin rakenteisiin, arvoihin sekä ajattelu- ja työskentelytapoihin. Inklusion ydinidea on, että jokainen lapsi saa tarvitsemansa tuen luonnolliseen kasvuympäristöönsä (Takala & Aunio, 2001).

6.1 Tukikeinot yleisesti

Inklusiivista toimintaa tukevia keinoja ovat edellisessä kappaleessa avaamani työskentelytavat, mutta niiden lisäksi joustavat järjestelyt lapsen ryhmässä, sujuva pienryhmätoiminta, yksilötyöskentely ja tarpeen vaatiessa erityisryhmät (Eskelinen & Hjelt, 2017; Pihlaja, 2009). Kun ryhmässä on autismikirjioon kuuluva lapsi opettajat vakiinnuttavat yksilölliset ohjeet koko ryhmän pedagogiseen kontekstiin (Majoko, 2017). Onnistuneet ja tehokkaat käytännöt osallistavat sekä lapsia että perheitä päiväkodin ja koulun toimintaan, ottaen lapsen tuen tarpeet huomioon (Majoko, 2017). Majokon (2017) mukaan nämä edellä avaamani tukikeinot ovat käytössä ympäri maailmaa ja ne ovat maailmanlaajuisesti hyväksytyjä. Tukikeinot vaativat opettajan ohjaamista ja systemaattista interventiota (Majoko, 2017). Varhaisvuosien erityiskasvatus on perustunut aikaisemmin yksilölliseen ja medikalistiseen malliin (Viittala, 2008). Medikalistinen malli ja lääketieteellinen diagnosointi ovat korostaneet asiantuntijakeskeisyyttä, joka näin ollen passivoi vammaista, tämän tutkielman kontekstissa, autismikirjioon kuuluvaa lasta (Viittala, 2008). Inklusiiviset mallit ovat kumonneet medikalistisen mallin, joka purkaa poissulkemisen kasvatuskulttuuria ja tukee lapsen optimaalista toimintaa (Majoko, 2017; Viittala, 2008). Kaikkien näiden tuen keinojen ja tapojen takana on laadukas pedagogiikka ja opettaminen (Majoko, 2017).

Tukitoimien ja inklusion toteuttamisen yllä leijuu kuitenkin tumma pilvi, joka on jatkuva resurssipula (Eskelinen & Hjelt, 2017). Eskelisen ja Hjeltin (2017) selvityksen mukaan

henkilöstömitoitus tulisi uusia lain tasolla, jotta voitaisiin taata lapselle tämän tarvitsema tuki. Pihlaja (2009) mainitsee artikkelissaan pienryhmätoiminnan käyttämisen, mutta se on valitettavan vähäistä runsaiden poissaolojen vuoksi. Hän korostaa muiden kirjoittajien lailla riittäviä resursseja, jotka tämänhetkisessä varhaiskasvatuksessa eivät ole lähellekään tarpeen mukaiset (Pihlaja, 2009).

6.2 Tukitoimet Suomessa

Varhaiskasvatuksessa vain esiopetuksessa on käytettävissä kolmiportaisen tuen malli (Eskelinen & Hjelt, 2017). Tätä nuoremmilla ei ole käytössä yleistä kolmiportaisen tuen mallia vaan se täytyy soveltaa esi- ja perusopetuksen puolelta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021). Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (2021) nousi esille, että kolmiportaisuutta soveltavissa kunnissa, tuen tarpeelle lapselle laaditaan varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi esi- ja perusopetuksen mukaisesti tehostetun ja erityisen tuen pedagogiset selvitykset, arvioinnit sekä asiakirjat. Tässä menettelyssä on huomattu useita haasteita, sillä vaikka lapselle kirjataan tuen tarpeet ja hänelle järjestetään vaadittava tuki, sitä ei arvioida säännöllisesti kuten pitäisi, eikä menetelmiä kehitetä johdonmukaisesti (Opetus ja kulttuuriministeriö, 2021).

Tuen tarpeita selvittäessä käytetään useita erilaisia keinoja, joista varhaiskasvatuksen kontekstissa havainnointi on yleisin (Heiskanen, 2019). Jotta lapsi saa parhaan mahdollisen tuen, joka auttaa häntä kehittymään ja oppimaan, tulisi päätösten olla systemaattisia ja selkeitä. Tärkeintä tuen antamisessa on, että se tulee aloittaa heti, kun tuen tarvetta on nähtävissä (Opetushallitus, 2021). Tuen tulee olla tuen tarpeen mukaan muuttuvaa, vaikuttavaa, systemaattista, tutkimusperustaista ja joustavaa (Heiskanen, 2019; Opetushallitus, 2021). Varhaiskasvatuksessa käytettävät tuen muodot ovat yleensä erityisopettajan konsultaatio ja pedagoginen tuki (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021). Rakenteellisia tuen keinoja ovat muun muassa avustajat, joko lapsi- tai ryhmäkohtaisesti, lasten määrän pienentäminen ryhmissä ja/tai henkilöstön lisääminen, integroidut lapsiryhmät ja osa-aikainen erityisopetus tai erilliset erityisryhmät (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021). Mikäli kolmiportaista tukea kuitenkin sovelletaan varhaiskasvatuksessa, se jakaantuu kolmeen eri tasoon. Nämä tasot ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Opetus ja kulttuuriministeriö, 2021). Näistä tukitasoista lapsi voi saada yhtä kerrallaan ja se voi vaihdella tuen tarpeen mukaan (Opetushallitus, 2021).

Yleinen tuki

Yleisen tuen tarkoituksena on vaikuttaa lapsen tilanteeseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (OPH, 2021). Tukea annetaan heti, eikä siihen tarvitse tutkimuksia tai erillisiä päätöksiä (OPH, 2021). Opetus ja kulttuuriministeriön (2021) selvityksen mukaan yleinen tuki määriteltiin laadukkaana varhaiskasvatuksena ja suunnitelmallisena pedagogikkana.

Tehostettu tuki

Tehostettu tuki on yksilöllisempää ja voimakkaampaa tukea (OPH, 2021). Tehostettu tuki on myös moniammatillisempaa ja yhteistyötä tehdään enemmän sekä huoltajien että erityisopettajan kanssa (Opetus ja kulttuuriministeriö, 2021). Tehostettua tukea ei voida antaa ennen kuin yleistä tukea on kokeiltu.

Erityinen tuki

Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen (2021) mukaan erityinen tuki on kyseiselle lapselle yksilöllisesti suunniteltua, erityispedagogiikka sisältävää tukea. Varhaiskasvatuksen yhteydessä puhutaan myös vaativasta tuesta tai vaativasta erityisestä tuesta. Nämä termit kuvaavat vaativaa, pitkäkestoista ja monialaista tukea ja tätä tuen muotoa tarvitsee yleensä lapsi, jolla on vaikea- tai monivammaisuutta, autismikirjoo, selkeää kehityksen viivästymää tai vakavaa psyykkistä problematiikkaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2021) selvityksen mukaan erityinen tuki määriteltiin lapsille, joilla on jatkuvaa tuen tarvetta. Erityistä tukea tarvitseville lapsille tehdään oma, henkilökohtainen opetus ja sen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS (OPH, 2021).

On kummallista, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) ei mainita kolmiportaista tukea, saati sen tukimuotoja. Pääasiallisesti autismikirjooon kuuluvat lapset ovat yleisissä päiväkotiryhmissä, jolloin heidän tulisi saada samankaltaista tukea siinä missä koululaisetkin. Tällä hetkellä tilanne on se, että vastuu kolmiportaisen tuen mallin soveltamisesta koulumaailmasta varhaiskasvatuksen kentälle, pois luettuna esiopetus, on jätetty täysin varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021).

Tutkielmani on avannut kattavasti tuen keinoja konkreettisella tasolla ja olen käynyt läpi inklusiota ja inklusiivista pedagogiikkaa. Tutkielmani tulokset kertovat karun totuuden siitä, miten jatkuva resurssipula aiheuttaa etenkin erityistä tukea tarvitseville lapsille. Koen sen

toimivan ohjenuorana varhaiskasvatuksen henkilöstölle siitä, miten heidän tulisi toimia, kun ryhmään tulee autismikirjoon kuuluva lapsi. Autismikirjoon kuuluvaa lasta voi olla vaikea kiinnittää tavalliseen päiväkotiryhmään, mutta positiivisella asenteella ja sitoutumisella opettajat ovat saaneet loistavia tuloksia aikaan (Majoko, 2017).

Tutkielmani on merkittävä, sillä tämän kaltaisia tutkimuksia on vähän, ja ne keskittyvät pääasiallisesti koulun kontekstiin. Olen kerännyt suomalaisten tutkimusten lisäksi kansainvälisiä lähteitä ympäri maailmaa, joka lisää tutkielmani luotettavuutta. Koska tutkimuksia on ympäri maailmaa ja ne ovat pääasiallisesti harmoniassa keskenään, tutkielmani tulokset ovat yleistettävissä. Tutkielma on kirjoitettu mahdollisimman konkreettiseksi ja avoimeksi, jotta sen tuloksia olisi helppo soveltaa käytäntöön.

7 Pohdinta

Koen, että aiheeni on jatkuvasti ajankohtainen, sillä autismikirjon esiintyvyys on nykypäivänä lisääntynyt huomattavasti. Syy ei ole suinkaan siinä, että autismikirjon häiriöt itsessään olisivat lisääntyneet, vaan diagnosikriteeristö on laajentunut, ammattilaiset ovat tietoisempia autismikirjosta ja yhä useampi hakee apua, jolloin ihmiset saavat oikeat diagnoosit (Lundström, Reichenberg, Anckarsäter, Lichtenstein & Gillberg, 2015). Tämän kaltaiset tutkimukset ovat valitettavan vähäisiä, mutta useat tutkimukset (kts esim. Hart Barnett, 2018; Majoko, 2017; Pihlaja, 2009) ovat osoittaneet, että tämän kaltaiset tukikeinot ovat käytössä ympäri maailmaa (Majoko, 2017).

Zimbabwessa ja muualla maailmassa varhaiskasvatuksen erityisoppilaiden tarpeista määrätään tavallisessa päiväkodissa (Majoko, 2017). Viittalan (2008) mukaan varhaiskasvatuksessa omaksutut käytännöt, kuten henkilökohtainen opetussuunnitelma, voivat olla kaikkien koulutustasojen edelläkävijänä. Henkilökohtainen opetussuunnitelma on ollut lakisääteinen varhaiskasvatuksessa paljon pidempään, kuin perusopetuksessa, sillä perusopetuksessa henkilökohtainen opetussuunnitelma tuli lakisääteiseksi vasta 2000-luvulla (Viittala, 2008).

Inklusio on yksi käytäntö, jossa varhaiskasvatus toimii edelläkävijänä. Inklusio voidaan nähdä filosofiana, joka edellyttää lasten yhtäläistä arvostusta olla osana tavallista ryhmää (Majoko, 2017). Inklusion perusarvot nojaavat tasa-arvoon ja sen lähtökohtana on, että vammaiset ja ei-vammaiset jakavat saman todellisuuden ja toiminnot (Pihlaja, 2009). Inklusiivista kasvatusta toteutettaessa pyritään näkemään erilaisuus moninaisuutena ja kaikkien etuna (Hermanfors, 2017). Inklusion osa-alueita ovat kaikille yhteiset palvelut, palvelut lähellä lapsen kotia, osallisuus, ammatilliset tietotaidot, emotionaaliset asenteet ja suvaitsevaisuus sekä yhteinen opetussuunnitelma ja resurssit eli tukisysteemi (Pihlaja, 2009). Onnistuneessa inklusiiossa nämä kaikki osa-alueet täytyvät (Pihlaja, 2009). Inklusiivisen pedagogiikan tulisi korostua etenkin pedagogiikassa, mutta Suomessa se ei samalla tasolla toisin kuin muissa maissa (Hermanfors, 2017). Suomen ongelma on siinä, että inklusio on mainittu varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa, mutta se on jätetty määrittelemättä (Hermanfors, 2017).

Se, että inklusio hyödyttää autismikirjioon kuuluvaa lasta, tutkijoiden mukaan se hyödyttää lisäksi lasta, joka ei kuulu autismikirjioon (Majoko, 2017). Majokon (2017) mukaan aikaisemmat tutkimukset ovat päätyneet samankaltaiseen lopputulokseen inklusiivisesta

toiminnasta: Inkluisio kuvastaa osallisuutta ja onnistumista. On äärimmäisen tärkeää, että opettajat näkevät lapsen diagnoosin taakse eivätkä leimaa lapsia (Majoko, 2017). Inklusiossa lapset nähdään ensisijaisesti lapsina eikä heitä erotella toisistaan ominaisuuksien perusteella (Hermanfors, 2017). Opettajien tulee nähdä ”leiman” taakse, jotta stereotypioita voidaan haastaa ja autismikirjoon kuuluviin lapsiin kohtaan olevia odotuksia nostaa (Majoko, 2017).

Tämän tutkielman teko oli erittäin haastavaa, sillä aiheesta löytyi hyvin vähän tutkimuksia. Se on linjassa muun muassa Majokon (2017) löytöjen kanssa. Tästä aiheesta tulisi tehdä enemmän tutkimuksia, sillä varsinaisia tutkimuksia tuen keinoista ja niiden tehokkuudesta ei ole juurikaan tehty. Muun muassa Eskelinen & Hjelt (2017) sekä Pihlaja (2009) ovat pohtineet, kuinka erityiskasvatus tulisi huomioida jo opettajan koulutuksessa. Sekä opettajien että opettajaopiskelijoiden keskuudessa tulisi tutkia, kuinka tietoisia he ovat tuen käytännöistä, kuinka usein he näitä keinoja käyttävät ja osaavatko he ylipäättään tämänhetkisen koulutustaustan perusteella toimia pedagogisesti oikein.

Tästä pääsen aasinsiltana oman tulevan pro gradun aiheeseen. Kipinä aiheeseen syntyi jo opintojen alussa, sillä huomasimme opiskelijakollegoidemme kanssa vajavuutta opettajankoulutuksessa koskien erityispedagogiikkaa. Tiesimme faktaksi sen, että tulemme työskentelemään tulevaisuudessa erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa, mutta ammattitaitomme ja tietomme eivät kuitenkaan riittäneet. Jo tätä kandidaatin tutkielmaa aloittaessani huomasin, että tästä olisi tulossa pitkä ja kivinen tie. Tutkimuksia tuen keinoista oli vain kourallinen ja niiden pohjalta minun oli tuotettava uskottava synteesi. Koen onnistuneeni tehtävässä, sillä oman mielenkiintoni pohjalta olen voinut ammentaa motivaatioita ja jaksanut hakea tietoa tästä kyseisestä aiheesta. Tätä tutkielmaa työstäessäni päätin, että teen tulevan gradun samasta aiheesta, mutta tuon tieteelliseen keskusteluun opiskelijoiden äänen. Ajatuksissani on tuottaa oma tutkimuskysely, jossa kartoitetaan opettajien ja opettajaksi opiskelevien omia ajatuksia siitä, kuinka valmiita he ovat toimimaan autismikirjon häiriöön kuuluvien lasten kanssa työssään. Tulevaisuudessa aion tehdä tutkimuksen samasta temasta ja toivon mukaan joku päivä väittelen itseni tohtoriksi.

Lähteet

- Alanko, A. (2021). *Mikä teoria tähän sopii?* [video]. Haettu osoitteesta <https://player.vimeo.com/video/453605227>
- Autismiliitto. (n. d.). *Autismikirjo – mistä on kysymys?* Haettu 28.10.2021 osoitteesta <https://www.autismiliitto.fi/autismikirjo>
- Avellan, A. & Lepistö, T. (2014). *Varhis – Opas pienten autististen lasten varhaiskasvatukseen*. Helsinki: HYKS Lastenlinnan sairaala.
- Delacato, C. H. (1995). Muukalainen keskuudessamme – Autistinen lapsi. (Suom. K. Ripatti). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Eskelinen, M. (2018). Lapsen tuen toteutuminen yksityisissä päiväkodeissa. *e-Erika*, 2018(2). Haettu 4.2.2022 osoitteesta <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/9/8>
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf>
- Gillberg, C. (2000). *Autismi ja autismin sukuiset häiriöt lapsilla, nuorilla ja aikuisilla*. (Suom. T. Kulomäki). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Hart Barnett, J. (2018). Three Evidence-Based Strategies that Support Social Skills and Play Among Young Children with Autism Spectrum Disorders. *Early Childhood Education Journal*, 2018(46), 665—672. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0911-0>
- Heiskanen, N. (2019). *Tuen prosessit ja lähtökohdat*. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 95–118). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestään selvääkö? *Kasvatus & Aika* 11(3), 91—95. Haettu osoitteesta http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/ke1_2809171616.pdf
- Juutinen, J. (10.9.2019). *Pitääkö tutkimusta suunnitella, enkö voi vain tehdä sitä?* [Zoom-tallenne]. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Lundström, S., Reichenberg, A., Anckarsäter, H., Lichtenstein, P. & Gillberg, C. (28.4.2015). *Autism phenotype versus registered diagnosis in Swedish children: prevalence trends over 10*

years in general population samples. Haettu 5.4.2021 osoitteesta <https://www.bmj.com/content/bmj/350/bmj.h1961.full.pdf>

Ketonen, R., Kontu, E., Lahtinen, R., Pesonen, H. & Tuomi, E. (2019). *Kehitysvammaisuus, autismikirjo ja lapsen tuen tarve*. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 287–303). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kielinen, M. (2005). *Autism in Northern Finland – A prevalence, follow-up and descriptive study of children and adolescent with autistic disorders*. (Väitöskirja). Oulu: Oulu University Press. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514276221.pdf>

Majoko, T. (2017). Practices That Support the Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Early Childhood Education in Zimbabwe. *Sage Journals*, 7(3), 1–14. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1177/2158244017730387>

Maye, M., Sanchez, V. E., Stone-MacDonald, A. & Carter A. S. (2020). Early Interventionists' Appraisals of Intervention Strategies for Toddlers with Autism Spectrum Disorder and Their Peers in Inclusive Childcare Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 50(4), 4199–4208. Haettu 4.5.2022 osoitteesta <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10803-020-04456-w.pdf>

Merikoski, H. & Pihlaja, P. (2019). *Puheen ja kielen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 201–221). Jyväskylä: PS-kustannus.

Malmberg, T. (2014). Teoreettinen tutkimus joukkoviestintä- ja mediatieteen intellektuaalisena tyylinä. *Media & Viestintä*, 37(2), 57–80. Haettu 5.4.2021 osoitteesta <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/62853>

Mannila, M. (11.2.2021). *Kirjallisuuskatsaus opinnäytetyön muotona*. Haettu 4.5. osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202102114568>

Moilanen, I., Mattila, M-L., Loukusa, S. & Kielinen, M. (2012). Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla. *Duodecim*, 2012(128), 1453–62. <https://www.duodecimlehti.fi/xmedia/duo/duo10395.pdf>

- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus. (2021). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>
- Opetushallitus. (n. d.). Mitä on varhaiskasvatus? Haettu 24.4.2022 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-varhaiskasvatus>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa – Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatustilanteissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13. Haettu osoitteesta https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM_2021_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulman inklusio. *Kasvatus*, 49(2), 146—157.
- Pikkarainen, E. (5.9.2019). *Mikä on totta?* [Zoom-tallenne]. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Ritvo, E. R. (2006). *Understanding the Nature of Autism ja Asperger's Disorder: Forty Years of Clinical Practice and Pioneering Research*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62. Haettu osoitteesta https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn_978-952-476-349-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Takala, M. & Aunio, P. (2001). Laaja-alaisen varhaiserityisopetuksen painopistealueet. Kuinka erityisopetus toteutuu tavallisessa päiväkodissa? *Kasvatus*, 32(3), 261—272.
- Taskinen, S. (1993). Autismin kohtaaminen päivähoitossa. Teoksessa M. Kauppinen & M. Sarjanoja (toim.). *Eriäinen lapsi päivähoitossa* (3. p.). (s. 219–225). WSOY.
- Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). (2015a). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (4. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). (2015b). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Vanhala, R. (2014). *Autismikirjon häiriöt*. Teoksessa H. Pihko, L. Haataja & H. Rantala (toim.), *Lastenneurologia* (s. 83–89). Helsinki: Duodecim.

Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2018/20180540>

Viittala, K. (2008). Varhaisvuosien erityiskasvatusta toisin katsoen. *Kasvatus* 39(1), 63—71. Haettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1480161>

Williamson, P. C. & Allman, J. M. (2011). *The Human Illnesses – Neuropsychiatric Disorders and the Nature of the Human Brain*. Oxford University Press.

Yliherva, A., Rantala, L., Ebeling, H., Gissler, M., Parviainen, T., Tani, P. & Moilanen, I. (2018). Autismikirjon häiriön varhainen tunnistaminen ja diagnosointi Suomessa – perheiden näkemys. *Duodecim*, 134(20), 2047–2054. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201911045716>

Waris, P., Kulomäki, T. & Tani, P. (2011). Aspergerin oireyhtymä tytöillä ja naisilla. *Duodecim*, 127(15), 1571–1577. <https://www.duodecimlehti.fi/xmedia/duo/duo99697.pdf>

Ärölä-Dithapo, M. (2019). Toimintamenetelmiä aistisäätelyhäiriöisen arkeen. Teoksessa T. Timonen & P. Hämäläinen (toim.). *Autismikirjon kuntoutusmenetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus.