

**Opettajien asenteet inklusiosta ja Down-lasten  
koulunkäynnistä osana yleisopetuksen ryhmää:  
Integratiivinen kirjallisuuskatsaus**

ROKL0724 Kandidaatintutkielma

Laatijat:

Nenna Luoma

Helmiina Luoma

28.3.2025

Rauma

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

## Kandidutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede, varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma

**Tekijät:** Helmiina Luoma & Nenna Luoma

**Otsikko:** Kirjallisuuskatsaus: Opettajien asenteet inklusiosta ja Down-lasten koulunkäynnistä osana yleisopetuksen ryhmää

**Ohjaaja:** yliopistonlehtori Anitta Melasalmi

**Sivumäärä:** 35 sivua

**Päivämäärä:** 28.3.2025

### Tiivistelmä

Kandidaatin tutkielmamme tarkastelee opettajien asenteita Down-lasten inklusiota kohtaan suomalaisessa perusopetuksessa. Inklusiivinen koulutus on kansainvälisten ja kansallisten suositusten mukainen tavoite, mutta käytännön toteutuksessa ilmenee haasteita ja vaihtelevia näkemyksiä opettajien keskuudessa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia asenteita opettajilla on Down-lasten koulunkäyntiin yleisopetuksen ryhmissä ja mitkä tekijät vaikuttavat heidän inklusiomyönteisyyteensä.

Tutkimuksemme on toteutettu integratiivisena kirjallisuuskatsauksena, jossa analysoimme aiempia tutkimuksia opettajien inklusioasenteista ja inklusiota tukevista ja estävistä tekijöistä. Kirjallisuushakumme tuotti 175 artikkelia, joista duplikaattien poistamisen jälkeen tarkasteluun jäi 164 artikkelia. Valituissa tutkimuksissa korostuvat koulutuspolitiikka, opettajien koulutustausta, työympäristön tuki, resurssien saatavuus sekä yksilölliset ja yhteiskunnalliset asenteet. Tämän kirjallisuuskatsauksena toteutetun tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajien asenteisiin vaikuttavat aiempi kokemus erityisoppilaista, saatavilla oleva tuki ja koulutustausta. Positiiviset kokemukset inklusiosta ja yhteistyö erityisopettajien sekä muiden ammattilaisten kanssa voi lisätä inklusiomyönteisyyttä, kun puolestaan resurssipula ja epävarmuus omasta ammattitaidosta voi johtaa kielteisiin asenteisiin.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että inklusion onnistuminen edellyttää riittävien resurssien ja koulutuksen lisäksi koko kouluyhteisön asennemuutosta. Opettajien tukeminen, ammatillinen kehitys ja rakenteelliset muutokset voivat edistää inklusiota ja parantaa Down-lasten koulunkäyntikokemusta osana yleisopetuksen ryhmiä.

**Avainsanat:** Downin syndrooma, inklusiivinen koulutus, inklusio, opettajien asenteet, perusopetus

# Sisällysluettelo

<b>1 Johdanto</b>	<b>4</b>
<b>2 Teoreettinen viitekehys</b>	<b>6</b>
<b>2.1 Inklusio</b>	<b>6</b>
2.1.1. Integraatio käsitteenä ja osana inklusiota	7
2.1.2. Segregaatio	8
<b>2.2 Opettajien asenteet ja inklusio</b>	<b>8</b>
<b>2.3 Downin syndrooma</b>	<b>9</b>
<b>3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset</b>	<b>11</b>
<b>4 Menetelmä</b>	<b>12</b>
<b>4.1 Kirjallisuuskatsauksen toteutus</b>	<b>13</b>
<b>4.2 Aineiston käsittely</b>	<b>14</b>
<b>4.3 Hakuprosessi ja analyysi</b>	<b>16</b>
<b>5 Tulokset</b>	<b>18</b>
<b>5.1 Opettajien asenteet inklusiivista opetusta kohtaan</b>	<b>20</b>
5.1.1 Positiiviset asenteet	21
5.1.2 Neutraalit ja epävarmat asenteet	22
<b>5.2 Opettajien inklusiivisiin asenteisiin vaikuttavat tekijät</b>	<b>22</b>
5.2.1 Opettajan yksilölliset tekijät	23
5.2.2 Koulukohtaiset ja yhteiskunnalliset tekijät	24
<b>6 Pohdinta</b>	<b>25</b>
<b>7 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys</b>	<b>28</b>
<b>8 Lähteet</b>	<b>31</b>

# 1 Johdanto

Inklusiivinen koulutus on noussut viime vuosikymmeninä keskeiseksi periaatteeksi sekä Suomessa että kansainvälisesti. Inklusio tarkoittaa kaikkien oppilaiden oikeutta osallistua yhteiseen opetukseen heidän yksilöllisistä tarpeistaan riippumatta (Saloviita, 2020). Suomen koulutusjärjestelmässä inklusiivisuus on ollut tärkeä tavoite varhaiskasvatuksesta lähtien, ja erityistä tukea tarvitsevat oppilaat pyritään integroimaan osaksi yleisopetusta (Opetushallitus [OPH], 2018).

Yksi konkreettinen esimerkki inklusioperiaatteen soveltamisesta on Down-lasten oikeus käydä lähikoulua yleisopetuksen luokassa. Downin syndrooma on kromosomiopikkeama, joka voi aiheuttaa oppimisen haasteita ja edellyttää yksilöllisiä tukitoimia koulussa. Inklusiivisen opetuksen onnistuminen riippuu pitkälti opettajien asenteista, osaamisesta ja käytettävissä olevista resursseista (Saloviita, 2020). Opettajien myönteiset asenteet voivat edistää inklusiota, kun taas kielteiset asenteet ja resurssipula voivat vaikeuttaa sen käytännön toteutusta. (Avramidis & Norwich, 2010).

Inklusion toteutuminen koulu yhteisössä ei ole ainoastaan pedagoginen kysymys, se liitetään myös koulukulttuuriin ja laajempiin yhteiskunnallisiin asenteisiin. Tällä tarkoitamme sitä, että esimerkiksi koulujen ja koulun henkilökunnan valmiudet ottavat vastaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita vaihtelevat suuresti, ja inklusiivisuuden tukeminen edellyttää sekä rakenteellisia että asenteellisia muutoksia (Florian, 2014). Keskeistä inklusion onnistumiselle on tiivis yhteistyö koulun, kodin ja muiden ammattilaisten, kuten erityisopettajien kanssa (Heiskanen, 2021).

On tärkeää pohtia, millaisia pedagogisia lähestymistapoja on mahdollista hyödyntää Downlasten inklusion tukemisessa. Eriyttäminen eri muodot, kuten yksilöllinen oppimispolku, henkilökohtainen opetussuunnitelma ja erilaiset tukimateriaalit voivat helpottaa oppimista ja osallisuutta. Nykypäivänä myös tärkeässä asemassa on teknologian hyödyntäminen, kuten puhetta korvaavat ja tukevat kommunikointimenetelmät, voivat tarjota arvokkaita keinoja inklusion mahdollistamiseen (Smith & Kelly, 2020).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajien asenteita Down-lasten inklusiota kohtaan. Tutkimuksen tavoitteena on analysoida, mitkä tekijät vaikuttavat näihin asenteisiin ja millaisia valmiuksia sekä tukitoimia inklusion onnistuminen edellyttää. Aiemmat

tutkimukset ovat osoittaneet, että esimerkiksi opettajan koulutustausta, aiemmat kokemukset erityistä tukea tarvitsevista oppilaista ja työympäristön resurssit voivat vaikuttaa heidän näkemyksiinsä inklusiosta (Engevik ym., 2018; Alseikh ym., 2019).

Tutkimuksen avulla pyritään lisäämään ymmärrystä siitä, miten Down-lasten inklusiivista opetusta voidaan tukea ja millaisia rakenteellisia pedagogisia muutoksia inklusion toteuttaminen vaatii.

## 2 Teoreettinen viitekehys

### 2.1 Inkluisio

Puhuttaessa inklusiosta voidaan puhua muun muassa arvoista, prosesseista, ryhmän normeista tai esimerkiksi ihmisten välisistä ja yksilöllisistä kokemuksista. Tällaisissa määrittelyissä voi korostua paikka, tukea tarvitsevien lasten sosiaalisten, sekä akateemisten tavoitteiden saavuttaminen tai yhteisöllisyyden rakentaminen. Inklusiivisessa yhteisössä jokainen on mukana lasten keskinäisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, sen avulla opitaan edellytysten mukaisesti ja lapset saavat kokea yhteisöllisyyttä (Heiskanen & Syrjämäki, 2022).

“Inkluisio tarkoittaa korkealaatuista opetusta, joka mahdollistaa kaikkien oppilaiden osallisuuden ja tasa-arvon.” (Takala, 2020). Inklusion käsite on keskeinen osa-alue nykyaikaista kasvatusta ja opetusta. Inkluisio perustuu ihmisoikeuksien ja yhdenvertaisuuden periaatteisiin. Yhdistyneiden kansakuntien (YK) vammaissopimus ja YK lasten oikeuksien sopimus ovat keskeisiä asiakirjoja, jotka edellyttävät kaikkien oppijoiden oikeutta laadukkaaseen opetukseen. Inkluisio käsitteenä viittaa toimintatapoihin ja asenteisiin, jotka tähtäävät kaikkien oppilaiden osallistumiseen, riippumatta heidän yksilöllisistä tarpeistaan tai erityispiirteistään. Opetus täytyy toteuttaa lapsen tarpeita vastaavaksi (UNESCO, 1994).

Kolmiportainen tuki muodostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta, ja se mukautuu oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan (Sandberg, 2021). Yleinen tuki on ensisijainen keino, mutta jos se ei riitä, siirrytään tehostettuun tukeen. Mikäli oppilas tarvitse edelleen enemmän tukea, hänelle voidaan myöntää erityinen tuki. Siirtyminen tuen tasolta toiselle perustuu huolelliseen pedagogiseen arviointiin. Sandberg (2021) painottaa, että joustava ja pitkäjänteinen tukimalli on keskeinen osa inklusiota, ja varhainen puuttuminen on tärkeää oppimisen ja koulunkäynnin haasteiden ehkäisemisessä.

Tässä teoreettisessa viitekehyksessä pyritään ymmärtämään inklusiota sekä normatiivisena, että käytännöllisenä tavoitteena koulutusjärjestelmissä. Inkluisio koskee kaikkia oppilaita, eikä rajoitu vain erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden kesken. Teoksessa Mahdoton inkluisio, inklusiota verrataan käsitteisiin demokratia ja sananvapaus. Inkluisio tukee demokraattista koulukulttuuria, jossa jokaisella pitäisi olla oikeus osallistua opetukseen ja hyötyä siitä. Inklusiota kuvataan myös aikomuksena ja käytäntönä, kuinka se ymmärretään

ja miten se saadaan toimimaan. “Inklusion voima on siinä, että se kohdistuu moninaisuuteen eri tasoilla. Inklusiivinen kasvatus ja inklusio koulumaailmassa tarkoittaa, että kaikki lapset saavat tulla kouluun riippumatta mahdollisesta vammaisuudesta, sukupuolesta, varallisuudesta, kulttuurista, ihonväristä, kielestä tai muista tekijöistä.” (Takala, 2020.)

Siirtymä esiopetuksesta kouluun vaikuttaa oppilaan hyvinvointiin ja koulunkäynnin sujumiseen. Soini ja kollegat (2016) korostavat pedagogisen jatkuvuuden, oppilaiden osallisuuden ja esi- sekä alkuopetuksen yhteistyön merkitystä. Sujuva siirtymä edellyttää ennakoivaa tukea, kouluyhteisön pysyvyyttä sekä oppimisympäristöön tutustumista jo esiopetuksessa. Myös vanhempien ja opettajien yhteistyö tukee lapsen koulun aloitusta. Siirtymän onnistuminen edellyttää suunnitelmallista toimintaa ja yksilöllisten tarpeiden huomioimista, jotta lapsi kokee koulun aloituksen myönteisesti. (Soini ym., 2016).

Inklusion taustalla vaikuttavat myös arvot, jonka vuoksi se on myös kokonaisvaltaista tapaa ajatella. Inklusion selkeä määrittely ei ole helppoa, silti toistuvasti tietyt asiat ovat sitoutuneena toisiinsa, kun pohditaan mitä inklusio on tai mitä se ei ole. Inklusion arvoperustaisuus ja prosessinomaisuus ovat tällaisia asioita. Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja yhtäläiset oikeudet ovat arvoja, jotka vaikuttavat inklusion taustalla. Osallisuus ja yhteisöllisyys ovat tärkeitä arvoja kasvatuksen kannalta. Inklusioon vaikuttavia ja kuuluvia arvoja ovat lisäksi rohkeus, rakkaus, rauhanomaisuus, huolenpito, myötätunto, luottamus, rehellisyys, ilo ja toiveikkuus. Tästä voidaan huomata, että inklusioon kuuluu jatkuva arvojen ja niiden toteutumisen pohdinta. (Pihlaja & Viitala, 2018.)

### **2.1.1. Integraatio käsitteenä ja osana inklusiota**

Kaksi keskeistä käsitettä, jotka liittyvät oppilaiden yhdenvertaisuuden ja osallisuuden edistämiseen yleisopetuksessa ovat integraatio ja inklusio. Integraatiota ja inklusiota käytetään käsitteinä usein rinnakkain, mutta niiden välillä on eroja niin käytännössä kuin periaatteellisissa lähtökohdissa. Tässä teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan integraatiota käsitteenä ja samalla sen suhdetta inklusioon. Integraatiolla tarkoitetaan oppilaan sijoittamista yleisopetuksen ryhmään sillä periaatteella, että oppilas osallistuu toimintaan muiden oppilaiden kanssa omien mahdollisuuksien mukaan. Integraatio on historiallisesti nähty osittaisena ratkaisuna erityisopetuksen eriyttämiselle, sillä sen

tarkoituksena on tuoda erityistä tukea tarvitsevat oppilaat lähemmäksi yleisopetusta (Haug, 2017.)

Integraatiossa oppilaan osallistuminen ja osallisuus yleisopetuksessa vaatii usein tukitoimia tai erityisjärjestelyjä, jotta oppilas voi osallistua. Tämä tarkoittaa esimerkiksi avustajan apua ja erityisopetusta osana koulupäivää tai esimerkiksi sitä, että oppilas osallistuu yleisopetuksen toimintaan osittain (OPH, 2014.)

### **2.1.2. Segregaatio**

Inklusion vastakohtana voidaan pitää eksklusiota eli ulossulkemista. Tämä tarkoittaa koulumaailmassa segregaatiota. Segregaatiossa lapset, joilla ilmenee tuen tarpeita, jätetään opetuksen ulkopuolelle. Segregaatiolla tarkoitetaan myös eri väestöryhmien eriytymistä asuinalueiden, koulujen tai muiden yhteiskunnan osa-alueiden perusteella. Segregaatiota voi ilmetä myös sosioekonomisista, kielellisistä ja kulttuurisista tekijöistä johtuen.

Opetussuunnitelmassa (2014) on esitetty segregaation vaikutuksia. Opetussuunnitelmassa (2014) korostetaan koulutuksellista tasa-arvoa ja siinä pyritään ehkäisemään oppilaiden eriytymistä esimerkiksi erilaisuuden ja taustan perusteella. Varhaiskasvatussuunnitelmassakin (2022) painotetaan inklusiivisuutta ja kaikkien lasten yhdenvertaisia oppimis- ja osallistumismahdollisuuksia.

## **2.2 Opettajien asenteet ja inklusio**

Opettajien asenteilla on merkittävä vaikutus inklusiivisen opetuksen toteutumiseen. Inklusio edellyttää, että jokainen oppilas voi osallistua täysimääräisesti yleisopetukseen omista tarpeistaan huolimatta, ja tämä haastaa perinteisiä pedagogisia käytäntöjä (UNESCO, 2009). Opettajien asenteisiin vaikuttavat heidän kokemuksensa, koulutuksensa ja saatavilla olevat resurssit (Ross-Hill, 2009).

Tutkimusten mukaan opettajat suhtautuvat yleensä myönteisesti inklusion periaatteeseen, mutta käytännön toteutus koetaan usein haasteelliseksi. Tämä johtuu esimerkiksi riittämättömistä resursseista ja erityispedagogisen tuen puutteesta (Moberg & Savolainen, 2003). Erityisesti oppilaiden moninaiset tarpeet vaativat opettajilta pedagogista joustavuutta ja lisäkoulutusta. Ross-Hill (2009) osoitti, että positiiviset kokemukset inklusiivisista

käytännöistä voivat lisätä opettajien halukkuutta omaksua uusia lähestymistapoja ja vähentää epävarmuutta.

Suomessa inklusion edistäminen on ollut osa perusopetuksen kehittämistä, mutta opettajat kokevat sen edelleen työlääksi erityisesti tilanteissa, joissa tuki ja resurssit ovat riittämättömiä (Halinen & Järvinen, 2008). Näin ollen inklusion onnistuminen vaatii opettajilta paitsi positiivista asennoitumista myös riittävää tukea ja koulutusta, jotta heidän ammatillinen osaamisensa vastaa monimuotoisen oppilasaineksen tarpeita (UNESCO, 2009)

Opettajien asenteilla tarkoitetaan heidän ennakkokäsityksiään, arvostuksiaan ja tunnetilojaan, jotka vaikuttavat heidän suhtautumiseensa erilaisiin pedagogisiin tilanteisiin ja oppilaisiin. Asenteet voivat perustua opettajien arvoihin, aikaisempiin kokemuksiin, kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin vaikutteisiin sekä ammatilliseen tietoon. Opettajan asenne voi liittyä hänen odotuksiinsa oppilaiden kyvyistä, luottamukseen omiin opetusmenetelmiinsä tai käsityksiin tietyn oppiaineen merkityksestä.

Positiivinen asenne voi lisätä opettajan motivaatiota kokeilla uusia pedagogisia menetelmiä ja kannustaa oppilaita, kun taas kielteinen asenne voi näkyä esimerkiksi negatiivisena ennakkoasenteena tai vähäisenä panostuksena tiettyihin oppilasryhmiin.

Tutkimukset osoittavat, että opettajien asenteet voivat olla sekä vakaita että tilanteesta riippuen muovautuvia. Asenteisiin vaikuttavat esimerkiksi ammatillinen koulutus, vuorovaikutus kollegojen ja oppilaiden kanssa sekä yhteiskunnan yleinen arvomaailma (Moberg & Savolainen, 2003; Ross-Hill, 2009). Opettajien asenteet ovat siis monitahoisia ja vaikuttavat laajasti oppimisen ja opetuksen dynamiikkaan.

Positiivisia asenteita havaitaan erityisesti silloin, kun opettajat kokevat saavansa riittävää tukea ja koulutusta. Esimerkiksi Moberg ja Savolainen (2003) havaitsivat, että erityisopettajat suhtautuvat inklusioon yleisopettajia positiivisemmin, mikä selittyy heidän vahvemalla erityispedagogisella osaamisellaan. Samalla kielteiset asenteet liittyvät usein resurssipulaan ja huoleen siitä, ettei yksittäisten oppilaiden tarpeisiin voida vastata riittävän tehokkaasti luokkahuoneessa (Ross-Hill, 2009).

### **2.3 Downin syndrooma**

Downin syndrooma on yleisin kromosomipoikkeavuus, joka johtuu ylimääräisestä 21.

kromosomista. Tämä geneettinen poikkeavuus aiheuttaa monenlaisia fyysisiä ja kognitiivisia erityispiirteitä, kuten viiveitä oppimisessa, erityisiä kasvopiirteitä sekä lisääntynyttä riskiä tiettyihin liitännäissairauksiin, kuten sydänvikoihin ja infektioherkkyyteen (Kaski, 2002; Pitkäranta, 2012).

Downin syndrooman tyypillisiin ominaisuuksiin kuuluvat lievistä keskivaikeaan vaihteleva kehitysvamma, oppimiseen liittyvät vaikeudet ja mahdolliset puheen kehityksen viiveet. Lisäksi fyysisiä piirteitä voivat olla esimerkiksi matalakasvoisuus, litteä nenäselkä ja taipumus lihasjänteyden heikkouteen. Liitännäissairaudet, kuten kilpirauhasen vajaatoiminta, kuulovammat ja uniapnea, ovat myös yleisiä Downin syndrooman yhteydessä (Kaski, 2002). Hyvä varhaiskuntoutus, kuten puhe- ja fysioterapia, voi merkittävästi parantaa Downin syndroomaa omaavien toimintakykyä ja elämänlaatua. Lisäksi yhteiskunnalliset tuet ja erityisopetuksen ratkaisut edistävät heidän osallisuuttaan ja mahdollisuuksiaan osallistua täysimääräisesti yhteisöön (Pitkäranta, 2012). Elinajanodote Downin syndrooman omaavilla on Suomessa merkittävästi parantunut, ja monet elävät terveenä aikuisuuteen asti.

Down-lasten koulunkäynnin tarkastelussa keskeisiä teoreettisia näkökulmia ovat yksilöllinen oppiminen, inklusiivinen koulutus ja erityispedagogiikka. Down-lasten oppiminen voidaan järjestää tukitoimien avulla yleisopetuksen luokassa. Yksilöllinen oppiminen puolestaan korostaa opetuksen mukauttamista oppilaan vahvuuksiin ja tarpeisiin, mikä puolestaan vaatii opettajilta eriyttämistä ja joustavia opetusmenetelmiä (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus [Karvi], 2024). Tutkimusten mukaan Down-lasten koulunkäynnissä on tärkeää varhainen tuki sekä oppimisen yksilöllinen räätälöinti (Downiaiset, n.d.).

Perusopetuksessa lähikoulu nähdään ensisijaisena vaihtoehtona, jolloin tarvittaessa voidaan hyödyntää avustajia ja erityisopetuksen menetelmiä. Inklusiivinen koulutus ja erityispedagogiset menetelmät ovat keskeisessä asemassa, jotta Down-lapset saavat tasavertaiset oppimismahdollisuudet. Opettajien koulutuksella ja resurssien riittävyydellä on merkittävä vaikutus opetuksen laatuun ja oppilaiden kokemuksiin koulusta (Karvi, 2024).

### **3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset**

Selvitämme tutkimuksessamme opettajien asenteita Down lasten inklusion tukemiseen.

Tutkimme opettajien asenteita tilanteessa, jossa Down lapsia integroidaan yleisopetuksenryhmään. Olemme kiinnostuneita opettajien asenteiden vaikutuksesta inklusion onnistumisen kannalta, sekä opettajien kohtaamista haasteista inklusion toteutuksessa.

Tämän kirjallisuuskatsauksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia asenteita opettajilla on Down-lasten koulunkäyntiin lähikoulussa ja osana yleisopetuksen ryhmää?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat opettajien inklusiivisiin asenteisiin?

## 4 Menetelmä

Toteutimme tutkimuksemme kirjallisuuskatsauksella, joka tarkoittaa systemaattista menetelmää, jonka avulla kartoitetaan ja analysoidaan olemassa olevaa tieteellistä kirjallisuutta. Analysoimme tutkimuksia opettajien asenteista Down-lasten inklusion tukemisessa. Kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on paitsi tuoda esille aiemman tutkimuksen tulokset, myös tarjota kriittinen arvio ja synteesi tutkimusaiheesta.

Kirjallisuuskatsauksessa käydään läpi, mitä aiheesta jo tiedetään, millaisia tutkimustuloksia on saatu ja miten tutkijat ovat lähestyneet ongelmaa. Kirjallisuuskatsauksen avulla on tarkoitus osoittaa, mitä uutta ja erilaista se voi tuoda aiheeseen (Hirsjärvi ym., 2013).

Kirjallisuuskatsaus toimii metodina esimerkiksi silloin, kun pyritään systemaattisesti kokoamaan ja analysoimaan tietoa aiemmista tutkimuksista tieteellistä tutkimusta varten (Vilka, 2023). Samalla kirjallisuuskatsaus on myös tieteellisen kirjoittamisen muoto, jossa esitetään aiempaan tutkimukseen pohjautuvaa tietoa loogisesti jäsennellyssä muodossa. Kirjallisuuskatsauksen tekeminen vaatii tutkimuskirjallisuuden valintaa ja arviointia tarkoin määriteltyjen kriteerien perusteella sekä kriittistä lähestymistapaa, mikä erottaa sen yksinkertaisesta lähteiden referoinnista (Vilka, 2023).

Kuvailevasta kirjallisuuskatsauksesta erottuu kaksi orientaatiota, joista toinen on integroiva katsaus, jolla teimme tutkimuksen. Integroivalla kirjallisuuskatsauksella on yhtymäkohtia systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen, mutta integroiva tuottaa laajemman kuvan aihetta käsittelevästä kirjallisuudesta. Integroiva kirjallisuuskatsaus on hyvä silloin, kun halutaan kuvailla tutkimusta mahdollisimman monipuolisesti. Lisäksi se on hyvä tapa tuottaa tietoa aiemmin tutkitusta aiheesta. Integroiva kirjallisuuskatsaus auttaa myös syntetisoinnissa, kriittisessä arvioinnissa ja kirjallisuuden tarkastelussa. Integroiva kirjallisuuskatsaus mahdollistaa isomman otoksen keräämisen, kuin systemaattinen katsaus, sillä se ei ole yhtä valikoiva. Lisäksi integroiva kirjallisuuskatsaus sallii erilaisin metodein tehdyt tutkimukset analyysiin (Salminen, 2011). ”Integratiivinen kirjallisuuskatsaus on toimiva myös metodi aiheen käsitteellisen ja temaattisen kehyksen muodostamisessa, tutkimustiedon yhdistelyssä, kriittisessä arvioinnissa ja monipuolisessa tulkitsemisessä niin, että synteessin tuloksena on malli, käsitteellinen tai käsitys, merkitys tai syvempi tietämys.” (Vilka, 2023).

Integratiivisen kirjallisuuskatsauksen avulla on mahdollisuus saada kattava aineisto tutkittavaksi.

#### **4.1 Kirjallisuuskatsauksen toteutus**

Integratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa aineiston kerääminen tehdään systemaattisella tavalla, jotta varmistetaan aineiston laadukkuus ja kattavuus. Integratiivisen kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on yhdistää ja analysoida olemassa olevaa tutkimustietoa kriittisellä ja systemaattisella tavalla (Whittemore & Knafl, 2005). Vilkka korostaa, että aineiston kerääminen kirjallisuuskatsauksessa on tarkasti suunniteltua, jossa valitaan keskeisimmät, sekä luotettavimmat lähteet aiheeseen liittyen (Vilka, 2023). Tämä mahdollistaa myös monipuolisen lähestymistavan, jossa voidaan vertailla eri tutkimustuloksia ja voidaan tutkia laajasti eri näkökulmia (Snyder, 2019.)

Tutkimusaineistomme koostui pääasiassa teoreettisista ja empiirisistä lähteistä, jotka käsittelevät tutkittavaa aiheitamme monipuolisesti. Aineiston keruuvaiheessa lähtökohtana oli määrittellä selkeästi hakukriteerit ja –sanat, sekä tietokannat ja aineiston laatu. Hakukriteereiden selkeä määrittely auttoi varmistamaan, että kerätty aineisto on relevanttia tutkimuskysymysten kannalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimus toteutettiin vaiheittain. Pyrimme syventämään ymmärrystämme tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Integratiivinen kirjallisuuskatsaus alkaa tutkimuskysymysten määrittelyllä, joka ohjasi koko tutkimuksen teko prosessia. Seuraavat vaiheet tutkimuksessamme painottuivat aineiston keräämiseen ja analysointiin. Analyysin merkitys korostui tutkimuksen etenemisessä. Aineiston poissulkemisprosessin myötä jäljelle jääneet artikkelit luettiin kokonaisuudessaan ja käsiteltiin systemaattisesti sisällönanalyysin menetelmien avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysissä aineisto jaettiin osiin ja pelkistettiin, jotta aineiston keskeiset sisällöt ja merkitykset olivat helpommin tunnistettavissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Integratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa keskeiset vaiheet ovat tärkeässä asemassa, jotta tutkimus etenee loogisesti ja systemaattisesti.

Tuomi ja Sarajärvi sekä Vilka kuvaavat tutkimuksen vaiheita samalla tavalla.

Tutkimuskysymysten valinta ja selkeä määrittely on tärkeää olla selvillä jo tutkimuksen

alkuvaiheissa. Tutkimuskysymysten on oltava tarkasti rajattu, mutta sen verran laaja, jotta se kattaa olennaiset näkökulmat aiheeseen liittyen (Vilka, 2023; Tuomi & Sarajarvi, 2018).

## 4.2 Aineiston käsittely

Taulukko 1. Kirjallisuushaun sisäänotto- ja poissulkukriteerit

Sisäänottokriteerit	Poissulkukriteerit
Kielinä suomi/englanti	Kielenä muu kuin suomi tai englanti
Julkaistu 2010-2024	Julkaistu ennen vuotta 2010
Saatavilla ilmaiseksi	Ei saatavilla ilmaiseksi
Hakutermeinä: inclusion, inclusive education, comprehensive education, attitudes of teachers, in Finland, Down syndrome, children with Down syndrome	Ei relevantti tutkimuskysymysten kannalta
Vertaisarvioidut artikkelit	Kirjallisuuskatsaus, väitöskirja, raportti/ muu julkaisu
Tutkimuksen kohderyhmä koostuu peruskouluikäisistä lapsista	Kohderyhmään ei kuulu peruskouluikäiset lapset
Käsittelee inklusiota ja opettajien asenteita	Tutkimuksen pääpaino selkeästi jossain muussa kuin inklusiossa ja opettajien asenteissa

Hakukoneina käytimme kasvatustieteellistä tietokantaa ERIC (EBSCOhostia). Suoritimme tutkimusaineiston haun ennalta määriteltujen sisäänotto- ja poissulkukriteerien avulla, jotka olimme päättäneet ja jotka takasivat aineiston relevanssin sekä sopivuuden tutkimuskysymyksiimme (Booth, ym., 2016). Sisäänotto- ja poissulkukriteerit olivat keskeisiä aineiston käsittely- ja analysointivaiheessa. Sisäänottokriteerien avulla varmistimme, että aineistot vastasivat tutkimuskysymyksiimme ja olivat relevantteja kirjallisuuskatsauksemme kannalta. Lisäksi kriteerien huolellinen määrittely tuki tutkimuksen luotettavuutta, sillä se auttoi varmistamaan analysoitavan aineiston ajankohtaisuuden ja tieteellisen pätevyyden (Xiao & Watson, 2019.) Poissulkukriteerit auttoivat karsimaan aiheeseen kuulumattomat ja vanhentuneet tutkimukset. Käytimme hakutermeinä enintään kolmea termiä kerrallaan, hyödyntäen loogista operaattoria “AND” ja valitsimme haussa “TX All Text”, jotta hakutulokset pysyivät relevantteina.

Suoritimme aineiston analyysin laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä, joka mahdollisti aineiston systemaattisen jäsentelyn ja tutkittavan ilmiön syvällisen ymmärtämisen (Tuomi &

Sarajärvi, 2018). Kyseessä oli syntetisointivaihe, jossa tarkastelimme tutkimusten välisiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, jonka avulla muodostimme kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä (Vilka, 2023).

Analyysiprosessin ensimmäisessä vaiheessa valitsimme analysoitavat tutkimukset ennalta määriteltyjen kriteerien perusteella. Tämän jälkeen valitsimme keskeiset sisällöt tutkimuskysymystemme kannalta. Sisällönanalyysimme seuraava vaihe oli luokittelu, jossa etsimme merkityksellisiä teemoja tutkimuskysymystemme pohjalta (Elo & Kyngäs, 2008). Tämän vaiheen jälkeen analysoimme suhteet ja merkitykset aineistoissa esiintyvien teemojen ja kategorioiden sisällä. Lopuksi yhdistelimme saadut tulokset ja teimme niistä johtopäätöksiä. Näin saimme luotua kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä ja pohdimme löydöksiä. Tämä vaihe oli merkittävä, sillä sen avulla arvioimme analyysin johdonmukaisuutta ja tulosten luotettavuutta (Vilka, 2023).

Analyysin perusteella vastasimme tutkimuskysymyksiin ja toimme esiin tutkimuksen synnyttämiä näkökulmia sekä mahdollisia tutkimusaukkoja, joita voisi syventää jatkotutkimuksessa. Sisällönanalyysi soveltui hyvin laadullisen aineiston käsittelyyn ja sen vaiheet auttoivat tutkimusprosessin jäsentämisessä (Kyngäs ym., 2020).

Kyngäksen ja kollegoiden (2020) mukaan sisällönanalyysi koostuu useasta vaiheesta. Ensimmäinen vaihe oli aineiston keruu ja valinta, jossa analysoitavat tutkimukset seulottiin määriteltyjen sisäänotto- ja poissulkukriteerien perusteella. Tämä vaihe oli erityisen tärkeä, sillä analyysin luotettavuus ja tutkimuksen relevanssi riippuivat valitun aineiston osuvuudesta tutkimuskysymyksiin nähden.

Toinen vaihe oli aineiston esikäsittely, jossa aineisto muokattiin analysoitavaan muotoon. Tässä vaiheessa arvioitiin, vastaako aineisto tutkimuksen tavoitteita ja kysymyksenasettelua. Esikäsittelyn jälkeen seurasi luokitteluvaihe, jossa aineistosta tunnistettiin tutkimuksen kannalta keskeiset teemat ja kategoriat.

Seuraavassa vaiheessa analysoimme näiden teemojen sisältä löytyviä merkityksiä ja suhteita. Tarkoituksena oli syventää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja tehdä aineiston pohjalta perusteltuja tulkintoja. Analyysin jälkeen oli vuorossa tulkinta ja johtopäätösten

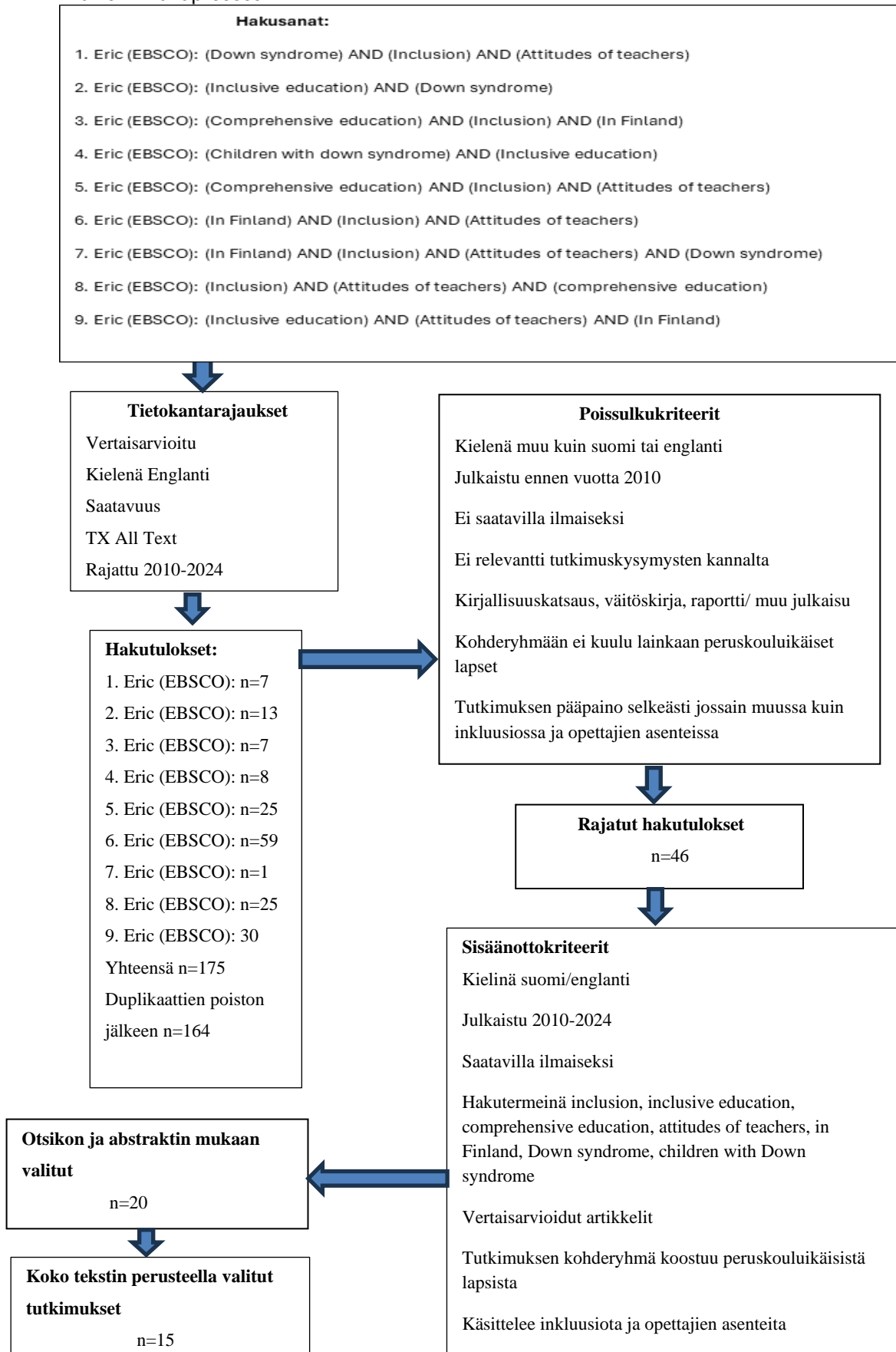
muodostaminen, jossa yhdistimme löydökset, vastasimme tutkimuskysymyksiin ja tarkastelimme, miten tulokset suhteutuvat aiempaan tutkimukseen.

Lopuksi analyysin tulokset raportoitiin selkeästi ja läpinäkyvästi. Raportissa esittelemme analyysivaiheiden kautta tunnistetut teemat ja niistä tehdyt johtopäätökset. Tavoitteena oli, että lukija voi seurata tutkimusprosessia ja ymmärtää, miten analyysin johtopäätöksiin oli päädytty. Kyngäs ja kollegat (2020) korostivat, että jokainen näistä vaiheista oli olennainen osa systemaattista analyysiä, ja huolellisesti toteutettu sisällönanalyysi vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta ja johdonmukaisuutta.

### **4.3 Hakuprosessi ja analyysi**

Tässä systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa aineisto haettiin ainoastaan ERIC (EBSCO) -tietokannasta, sillä se soveltui meille parhaiten. Hakuprosessimme sisälsi yhdeksän eri hakulauseketta, joissa yhdisteltiin seuraavia hakutermejä: *inclusion, inclusive education, comprehensive education, attitudes of teachers, in Finland, Down syndrome* ja *children with Down syndrome*. Hakutulokset rajattiin valitsemillamme poissulku- ja sisäänottokriteerien perusteella. Duplikaattien poiston jälkeen tutkimukset karsittiin otsikon ja abstraktin perusteella, minkä jälkeen 20 tutkimusta valittiin tarkempaan analyysiin. Lopulta koko tekstin perusteella mukaan otettiin 15 tutkimusta, jotka täyttivät sisäänottokriteerit ja vastasivat parhaiten tutkimuskysymyksiimme. Kuviossa 1 esitetään hakuprosessimme analyysi vaiheittain.

Kuvio 1. Hakuprosessi



## 5 Tulokset

Esitämme tässä osiossa tulokset tutkimuskysymysten mukaisesti tarkastelemalla ensin tutkimuskysymyksen yksi tuloksia, jonka jälkeen tarkastelemme tuloksia liittyen tutkimuskysymykseen kaksi. Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää opettajien asenteita Down-lasten inklusiota kohtaan, sekä tutkia mitkä tekijät vaikuttavat opettajien näkemyksiin ja inklusion onnistumiseen. Kuvio 2 hahmottaa vastaukset molempiin tutkimuskysymyksiimme. Kuviossa lukijalle näkyy tämän kirjallisuuskatsauksen artikkelit, joiden pohjalta tutkimustulokset on laadittu. Avaamme kuviota tämän tulososion alaotsikoissa.

Kuvio 2. Tulokset



## 5.1 Opettajien asenteet inklusiivista opetusta kohtaan

Opettajien asenteet inklusiota kohtaan ovat muuttuneet viime vuosikymmeninä, ja muutos on ollut pääasiassa positiivinen (Saloviita, 2022). Koulutuspoliittiset uudistukset, kuten inklusion vahvistaminen opetussuunnitelmissa, ovat vaikuttaneet opettajien ajatteluun ja käytännön toteutukseen (Lakkala, 2016; Saloviita, 2018a). Kuitenkin opettajat ovat nostaneet esiin myös haasteita, kuten inklusion tuoman lisätyön ja sen vaikutuksen työhyvinvointiin (Paju *um.*, 2015; Mihajlovic, 2020). Tulevaisuudessa inklusiopoliitikan onnistuminen ja siihen suhtautuminen myönteisellä tavalla edellyttää opettajien tuen lisäämistä ja koulutuksen kehittämistä (ks. kuvio 2; Sakiz, 2023).

Opettajien suhtautuminen inklusiiviseen opetukseen vaihtelee merkittävästi eri koulujen ja koulutusjärjestelmien välillä (Moberg, 2020). Suomessa opettajat yleisesti tukevat inklusion periaatteita, mutta heidän asenteensa voivat vaihdella riippuen kokemuksesta, koulutuksesta, resursseista, sekä yhteisön ja vanhempien tuesta (Saloviita, 2019; Engelbrecht & Savolainen, 2018). Tutkimme luokanopettajia, mutta tutkimuksessa tuli ilmi, että luokanopettajat ja erityisopettajat suhtautuvat inklusioon pääosin myönteisemmin, kuin aineenopettajat (Saloviita, 2020; Savolainen *ym.*, 2022). Erityisesti sellaiset opettajat, joilla on entuudestaan kokemusta Down-lasten kanssa työskentelystä, ovat inklusiomyönteisempiä (Paju *ym.*, 2022). Tutkimus osoittaa, että positiivinen asenne inklusiota kohtaan liittyy useimmiten aiempaan myönteiseen kokemukseen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa (Malinen *ym.*, 2013; ks. kuvio 2).

Opettajien asenteet Down-lasten inklusiota kohtaan ovat moninaisia. Monet opettajat kokevat, että oppilaat, joilla on Downin syndrooma, hyötyvät lähikoulussa yleisopetuksen yhteydessä opiskelusta, mutta samalla heidän opetukseensa liittyy erityisiä haasteita, kuten yksilöllisten oppimistarpeiden huomioiminen ja riittävien tukitoimien järjestäminen (Saloviita, 2018b; Mihajlovic, 2020; ks. kuvio 2).

Tutkimusten perusteella voidaan todeta, että monet opettajat ovat periaatteessa myönteisiä inklusiota kohtaan, mutta käytännössä ilmenee epävarmuutta ja huolta omasta pätevyydestä sekä inklusion onnistumisesta (Savolainen *ym.*, 2022; Sakiz *ym.*, 2023). Down-lasten kohdalla inklusioon liittyy huoli siitä, että pystytäänkö heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa vastaamaan parhaalla mahdollisella tavalla yleisopetuksessa. Opettajat kokevat, että

inklusion onnistuminen riippuu vahvasti resursseista, kuten erityisopettajien ja avustajien tuesta (Paju ym., 2015; ks. kuvio 2).

Kansainvälisessä vertailussa japanilaiset opettajat suhtautuvat inklusioon myönteisemmin kuin suomalaiset opettajat, joilla inklusiota koskevat huolenaiheet liittyvät erityisesti resurssien puutteeseen ja oppilaiden tarpeiden huomioimiseen (Moberg ym., 2020). Tämä viittaa siihen, että koulutuspoliittisilla ratkaisuilla ja resurssien kohdentamisella voi olla merkittävä vaikutus opettajien asenteisiin (Malinen ym., 2013; Engelbrecht & Savolainen, 2018). Kansainvälisessä vertailussa tutkimukset osoittavat opettajien asenteiden merkityksen inklusiivisen koulutuksen onnistumisessa, erityisesti silloin, kun oppilailla on kehitysvamma, kuten Downin oireyhtymä. Kansainvälisessä vertailussa tutkimuksissa tuli myös ilmi, että opettajien myönteiset asenteet usein liittyvät aiempaan kokemukseen vammaisten oppilaiden kanssa, institutionaaliseen tukeen, sekä inklusiivisiin käytäntöihin (Savolainen ym., 2022).

### 5.1.1 Positiiviset asenteet

Opettajat näkevät inklusion hyödyllisenä sekä oppilaille että koko kouluyhteisölle (Saloviita, 2022). He pitävät tärkeänä, että Down-lapsille annetaan mahdollisuus oppia yhdessä muiden lasten kanssa, mikä edistää sosiaalisten taitojen kehittymistä ja lisää itsetuntoa (Saloviita, 2020). Monet opettajat korostavat sosiaalisia hyötyjä, kuten sitä, että Down-lapset voivat oppia vertaisiltaan ja samalla muut oppilaat oppivat hyväksymään erilaisuutta (Moberg ym., 2020). Yhteisopetus ja tiimityöskentely helpottavat opettajien mukaan inklusion onnistumista. Kun vastuu Down-lasten opetuksesta jakautuu useammalle ammattilaiselle, inklusion toteutuminen on realistisempaa ja toimivampaa (Rytivaara ym., 2023; ks. kuvio 2).

Opettajat, joilla on kokemusta erityisopetuksesta, suhtautuvat inklusioon myönteisemmin (Engelbrecht & Savolainen, 2018). Tutkimuksissa tuli myös ilmi, että naisopettajat arvioivat inklusion positiivisemmin, kuin miehet, ja lisäksi nuoremmat opettajat olivat myönteisempiä inklusiota kohtaan (Saloviita, 2019). Kriittiset asenteet voivat mahdollisesti hidastaa inklusiopolitiikan laajempaa toteuttamista, mutta osa opettajista suhtautuu siihen jo nyt erittäin myönteisesti. Tämä viittaa siihen, että oikeanlaisella koulutuksella ja tuella voidaan kehittää ja laajentaa inklusiivisia käytäntöjä entisestään (Sakiz ym., 2023; ks. kuvio 2).

### 5.1.2 Neutraalit ja epävarmat asenteet

Inklusion on koettu toisaalta lisäävän myös työkuormaa, joka vaikuttaa heikentävästi suhtautumiseen inkluusiota kohtaan (Paju ym., 2015; Mihajlovic, 2020). Osa opettajista suhtautuu inkluusioon varauksellisesti ja kokee, että sen onnistuminen on riippuvainen resursseista ja tuen saatavuudesta (Savolainen ym., 2022). Avustajien ja pienryhmäopetuksen saatavuus tukee opettajien valmiuksia inklusion toteutuksessa (Saloviita, 2018b; ks. kuvio 2).

Oppilaiden tuen tarve ja erityispiirteet vaikuttavat myös asenteisiin. Down-lasten kohdalla opettajat korostavat yksilöllisen tuen ja sopivien oppimisympäristöjen merkitystä (Saloviita, 2018a). Osa opettajista kokee, että Down-lasten kognitiivinen kehitys ja oppimiskyky voivat asettaa haasteita inklusion toteutukselle, erityisesti yleisopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta. Down-lapset tulisi ottaa huomioon yksilöllisesti, eikä yleisopetuksen ryhmä ole välttämättä paras ympäristö jokaiselle oppilaalle, sillä yleisopetuksen ryhmä ei välttämättä ole paras mahdollinen oppimisympäristö jokaiselle erityistarpeita omaavalle oppilaalle ilman riittäviä tukitoimia (Saloviita, 2018b).

### 5.2 Opettajien inklusiivisiin asenteisiin vaikuttavat tekijät

Opettajien asenteisiin Down-lasten inkluusiota kohtaan vaikuttavat sekä koulukohtaiset että yhteiskunnalliset tekijät. Yhteiskunnalliset normit ja ilmapiiri vaikuttavat merkittävästi siihen, miten inkluusioon suhtaudutaan (Saloviita, 2019; Sakiz ym., 2023). Vaikka lainsäädäntö luo inklusiolle rakenteellisen perustan, ovat resurssien saatavuus ja tukimuodot ratkaisevassa asemassa käytännön toteutuksessa (Saloviita, 2019; Paju, 2015). Lainsäädännölliset uudistukset ovat lisänneet inklusion painoarvoa, mutta samalla ne edellyttävät joustavia ja eriyttäviä opetuskäytäntöjä (Engelbrecht & Savolainen, 2018; Lakkala ym., 2016).

Opettajan koulutustausta, työyhteisön tuki ja pedagogiset taidot vaikuttavat ratkaisevasti asenteisiin (Paju ym., 2023; Saloviita, 2020). Lisäksi vanhempien myönteinen suhtautuminen ja aktiivinen yhteistyö opettajien kanssa edistävät inklusion onnistumista (Paju ym., 2023; Saloviita, 2019). Opettajien henkilökohtaiset kokemukset erityisoppilaiden kanssa vaikuttavat usein positiivisesti heidän suhtautumiseensa inkluusioon (Malinen ym., 2013; Savolainen ym., 2022).

Positiiviset asenteet tukevat Down-lasten osallistumista lähikouluihin ja mahdollistavat inklusiivisen opetuksen onnistumisen. Negatiiviset asenteet puolestaan voivat muodostaa esteitä inklusion toteuttamiselle – esimerkiksi työmäärän kasvu ja haasteet eriyttämisessä voivat lisätä inklusion vastustusta (Saloviita, 2022; Mihajlovic, 2020). Koulutukselliset onnistumiset ja emotionaaliset kokemukset, kuten työn palkitsevuus tai kuormittavuus, vaikuttavat suoraan opettajien asenteisiin ja niiden kehittymiseen (Paju ym., 2023; Rytivaara ym., 2021).

Malisen ja kollegoiden (2013) tutkimus Kiinassa, Suomessa ja Etelä-Afrikassa osoittaa, että opettajien itseluottamus ja pystyvyyskokemukset vaikuttaa merkittäväällä tavalla opettajien valmiuksiin inklusion tukemisessa. Tutkimus viittaa siihen, että esimerkiksi Down-lasten inklusion onnistuminen ei ole asennekysymys, siihen vaikuttavat rakenteelliset tekijät, joilla viitataan tässäkin tapauksessa resursseihin ja täydennyskoulutukseen (Malinen ym., 2013; Saloviita, 2019; ks. kuvio 2).

### 5.2.1 Opettajan yksilölliset tekijät

Opettajien asenteisiin vaikuttavat voimakkaasti yksilölliset tekijät, kuten koulutus, aiemmat kokemukset sekä henkilökohtaiset arvot. Opettajat, joilla on koulutusta erityispedagogiikasta ja kokemusta inklusiivisista käytännöistä, suhtautuvat myönteisemmin inklusioon verrattuna niihin, joilla tällainen osaaminen puuttuu (Engelbrecht & Savolainen, 2018; Saloviita, 2019). Eriyttämiseen liittyvät taidot lisäävät opettajien itseluottamusta ja kykyä tukea erilaisia oppijoita (Sakiz ym., 2023).

Erityisesti kokemus Down-lasten tai muiden erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskentelystä lisää merkittävästi valmiutta ja positiivista suhtautumista inklusioon. Opettajat, jotka kokevat itsensä pedagogisesti päteviksi ja kykeneviksi mukauttamaan opetusta, suhtautuvat inklusioon selvästi myönteisemmin kuin ne, jotka kokevat epävarmuutta omasta osaamisestaan (Paju ym., 2022). Lisäksi yksilölliset arvot, kuten tasaarvon ja monimuotoisuuden korostaminen, ovat yhteydessä inklusiomyönteisyyteen (Saloviita, 2022; ks. kuvio 2).

## 5.2.2 Koulukohtaiset ja yhteiskunnalliset tekijät

Kouluyhteisön ja ympäröivän yhteiskunnan asenteet ja käytännöt vaikuttavat merkittävästi siihen, kuinka inklusiota voidaan toteuttaa. Erityisopettajien ja muiden tukihenkilöiden läsnäolo voi vahvistaa luokanopettajien itseluottamusta inklusiotilanteissa ja helpottaa arjen käytännön toteutusta (Paju ym., 2022; Mihajlovic, 2020). Yhteisöllinen työskentely ja moniammatillinen yhteistyö ovat keskeisiä elementtejä inklusion onnistumisessa. Esimerkiksi co-teaching-malli, jossa luokanopettaja ja erityisopettaja työskentelevät yhdessä, on osoittautunut tehokkaaksi ratkaisuksi (Rytivaara ym., 2023; Lakkala ym., 2016).

Käytännön toteutukseen vaikuttavat kuitenkin myös resurssien saatavuus ja johtamisen tuki. Opettajat kokevat, että riittämättömät resurssit ja ajanpuute voivat vaikeuttaa yhteistyön toteutumista (Saloviita, 2020). Pienemmät ryhmäkoot, riittävät tukipalvelut ja selkeä johtajuus lisäävät inklusiomyönteisyyttä. Kouluissa, joissa inklusio on normi ja yhteisön arvoihin kuuluva käytäntö, opettajat kokevat inklusiiviset ratkaisut helpommin toteutettaviksi (Savolainen ym., 2022).

Myös koulun johtajuudella on suuri merkitys. Rehtorin ja koulun johdon aktiivinen tuki ja resursointi vahvistavat opettajien valmiutta ja asenteita inklusiota kohtaan (Saloviita, 2018b). Suomessa perusopetuslaki painottaa inklusiota, mutta käytännön toteutus vaihtelee suuresti kouluittain resurssien, opettajien koulutuksen ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan.

Yleisimpiä käytännön ratkaisuja suomalaisissa kouluissa ovat eriyttäminen, tukiopeus ja koulunkäyntiavustajien käyttö (Saloviita, 2018a). Tutkimusten mukaan inklusiivisten menetelmien onnistunut ja laaja käyttöönotto edellyttää jatkuvaa koulutusta, pedagogista tukea sekä varhaista puuttumista ja joustavia opetusmenetelmiä (Sakiz ym., 2023).

## 6 Pohdinta

Tämä tutkimusprosessi on ollut meille sekä opettavainen että ajatuksia herättävä matka. Aihe, joka on käsitellyt opettajien asenteita inklusiota ja erityisesti Down-lasten koulunkäyntiä yleisopetuksen ryhmissä, on osoittautunut monisyiseksi ja tunteita herättäväksi. Alusta alkaen on ollut selvää, että inklusio on ollut aihe, johon on liittynyt sekä vahvoja mielipiteitä että käytännön haasteita, mutta vasta tutkimuksen edetessä olemme ymmärtäneet sen moninaisuuden ja sen, kuinka moni eri tekijä on vaikuttanut opettajien asenteisiin.

Tulosten perusteella Down-lasten osalta inklusion onnistuminen on riippunut opettajien valmiuksista, resursseista, yhteiskunnallisista arvoista ja omista kokemuksista. Tämä on vastannut teoreettista viitekehystämme, jossa on korostettu inklusion ja integraation välistä yhteyttä sekä yksilöllisten tarpeiden huomioimista laadukkaana opetuksen osana.

Teoriaosuuden mukaan inklusio on tarkoittanut kokonaisvaltaista osallisuutta pedagogisen tuen lisäksi, joka on mahdollistanut jokaisen oppimisen (OPH, 2014). Tämä on tukenut aiempia tutkimuksia, joiden mukaan opettajien kokemukset ja käsitykset inklusiosta ovat muodostuneet sekä koulutuksen, työssä saadun tuen että yksilöllisten asenteiden kautta (Avramidis & Norwich, 2010; Sharma ym., 2011). Vaikka suomalainen koulutusjärjestelmä on tukenut inklusiota (OPH, 2014), siitä huolimatta valitettavasti resurssien puute ja opettajien kokemat käytännön haasteet ovat voineet estää inklusion toteutumista parhaalla mahdollisella tavalla. Tutkimukset ovat tukeneet havaintojamme siitä, että opettajien myönteiset asenteet inklusiota kohtaan eivät ainoastaan ole riittäneet, vaan lisäksi on tarvittu tukea käytännön toteutukseen ja ennen kaikkea riittäviä resursseja.

Inklusiivisen opetuksen keskiössä on ollut ajatus siitä, että jokaisella oppilaalla on ollut oikeus kuulua ryhmään ja osallistua sen toimintaan täysivaltaisesti. Heiskanen ja Syrjämäki (2022) ovat korostaneet, että inklusiivisessa yhteisössä kaikki oppilaat ovat osallistuneet aktiivisesti sosiaaliseen vuorovaikutukseen, mikä ei ainoastaan ole tukenut yksilöllistä oppimista, vaan on vahvistanut myös kokemusta yhteisöllisyydestä.

Olemme pohtineet, että tulevaisuudessa olisi tärkeää keskittyä opettajankoulutuksen kehittämiseen siten, että se on keskittynyt inklusiokäytäntöihin, riittävien resurssien ja tuen tarjoamiseen kouluissa sekä yhteistyön lisäämiseen opettajien, erityisopettajien ja perheiden välillä. Integraation sijasta olisi tärkeää panostaa aitoon inklusioon, jossa myös Down-lasten tarpeet on huomioitu pedagogisesti laadukkaalla ja parhaalla mahdollisella tavalla. Edellä

mainitut toimet eivät ainoastaan ole parantaneet inklusiota, vaan myös ovat tukeneet kaikkien oppilaiden hyvinvointia ja oppimista. Tutkimukset ovat osoittaneet meille myös sen, että inklusiokoulutuksen integrointi opettajien koulutukseen kokemusten lisäksi on lisännyt valmiuksia kohdata monimuotoisia oppilasryhmiä. Tällä tavalla opettajankoulutuksen sisältö ja pedagoginen tuki ovat vaikuttaneet merkittäväällä tavalla siihen, kuinka inklusiivinen opetus on toteutunut ja on onnistunut käytännössä.

Teoreettisessa viitekehyksessä olemme nostaneet esiin segregaaation, joka on inklusion vastakohta ja joka on voinut olla joissain tapauksissa seuraus epäonnistuneesta inklusiosta. Olemme pohtineet, ettei kaikkia voida tukea yhdenmukaisilla ratkaisulla, vaan tarvitaan joustavuutta ja tapauskohtaista arviota. Tässä on noussut esille myös yksi tärkeimmistä oivalluksistamme: kuinka merkittävässä roolissa opettajien henkilökohtaiset kokemukset ja aiempi koulutus ovat olleet heidän asenteidensa muotoutumisessa. Siitä huolimatta, että inklusio on ollut periaatteessa yhteisesti hyväksytty tavoite, käytännön toteutus on herättänyt monenlaisia tunteita. On ollut mielenkiintoista huomata, että samankaltaisissakin työympäristöissä asenteet ovat voineet vaihdella suuresti. Tämä on herättänyt meissä ajatuksen siitä, että inklusiota ei voi käsitellä yksinkertaisena, kaikille samanlaisena mallina, vaan sen onnistuminen on vaatinut aina tapauskohtaista tarkastelua.

Ihmisten suhtautuminen erilaisuuteen ja vähemmistöihin on voinut vaihdella merkittävästi sen perusteella, onko heillä ollut henkilökohtaista kokemusta tai kontakteja näihin ryhmiin. Olemme ajatelleet, että henkilökohtaiset kokemukset ovat voineet lisätä ymmärrystä ja empatiaa erilaisuutta kohtaan, kun taas kokemuksen puute on saattanut johtaa ennakkoluuloihin tai välinpitämättömyyteen. Helsingin yliopiston vammaistutkimuksen professori Simo Vehmas on todennut, että ihmisten suhtautuminen ja käsitykset erilaisuudesta ovat olleet vahvasti sidoksissa heidän sosiaalisiin yhteisöihinsä ja arvoihin. Vehmoksen mukaan “ihminen on ollut voimakkaasti sosiaalistunut yhteisöönsä ja yhteisön kiinnostus ja ihanteet ovat vaikuttaneet suuresti myös suhtautumiseen erilaisuuteen” (Vehmas, 2016). Tämä puolestaan on viitannut siihen, että henkilökohtaiset kokemukset ja yhteisön asenteet ovat muokanneet yhdessä suhtautumista erilaisuutta kohtaan.

Tutkimusprosessi on saanut meidät myös pohtimaan, miten tärkeää on ollut tarjota opettajille riittävästi tukea ja koulutusta inklusion toteuttamiseen. Useat haastattelut ja aineiston analysointi ovat saaneet meidät ymmärtämään, kuinka epävarmuus ja resurssien puute ovat voineet vaikuttaa siihen, miten opettajat suhtautuvat inklusiiviseen opetukseen. Tämä on

herättänyt meissä kysymyksen siitä, voisiko opettajien ajatuksia olla voitu muokata myönteisemmiksi, jos he olisivat saaneet enemmän konkreettisia työkaluja ja tukea inklusion toteuttamiseen käytännössä. Jatkotutkimusajatuksemme on herättänyt kysymyksen: ”Millä tavoin opettajankoulutuksessa voitaisiin kehittää menetelmiä, jotka ovat lisänneet luokanopettajien valmiuksia toteuttaa inklusiota?”

Lisäksi olemme huomanneet, että tutkimuksen tekeminen tällaisesta aiheesta on herättänyt meissä myös omia ennakkokäsityksiä ja kysymyksiä. Aluksi olemme ajatelleet, että inklusioon suhtaudutaan joko myönteisesti tai kielteisesti, mutta tutkimuksen myötä olemme ymmärtäneet, että asenteet ovat olleet monivivahteisia ja ovat riippuneet monista eri tekijöistä. Tämä on saanut meidät tarkastelemaan omaa ajatteluaamme kriittisesti ja ymmärtämään, ettei tutkimustuloksia voi tulkita mustavalkoisesti.

Kaiken kaikkiaan tutkimusprosessi on ollut erittäin opettavainen, ja se on avannut meille uusia näkökulmia inklusioon ja opettajien kokemuksiin. Vaikka inklusiota on pidetty tärkeänä tavoitteena, sen toteutuminen koulumaailmassa ei ole ollut itsestään selvää. Jatkotutkimuskysymykset ovat saaneet meidät pohtimaan, miten tärkeää on ollut keskittyä siihen, millaisilla konkreettisilla keinoilla opettajien asenteita ja valmiuksia voitaisiin tukea ja inklusiivista opetusta kehittää käytännön tasolla sekä millainen rooli yhteistyöllä ja kouluyhteisön tuella on ollut inklusion onnistumisessa.

## 7 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuseettiset kysymykset ovat keskeisessä roolissa tarkasteltaessa opettajien asenteita Down-lasten inklusioon, erityisesti kirjallisuuskatsauksen muodossa toteutetussa tutkimuksessa. Hanna Vilkan teos *Kirjallisuuskatsaus metodina opinnäytetyön osana ja tekstilajina* tarjoaa kattavan pohjan eettisten kysymysten ymmärtämiselle ja niiden merkityksen tarkastelulle tutkimusprosessissa. Vaikka kirjallisuuskatsauksessa ei kerätä tietoa suoraan osallistujilta, on silti tärkeää kunnioittaa alkuperäistutkimusten osallistujien oikeuksia.

Vilka (2023) korostaa, että osallistujien informointi ja suostumus ovat keskeisiä eettisiä periaatteita, myös silloin, kun tutkija työskentelee toisten tuottaman aineiston parissa. Tämä tarkoittaa, että käytettyjen lähteiden tutkimuksissa on varmistuttava siitä, että osallistujilta on saatu tietoon perustuva suostumus ja heidän yksityisyytensä on suojattu asianmukaisesti.

Tutkijan vastuulla on esittää toisten tutkimukset ja niiden tulokset rehellisesti, viitaten niihin asianmukaisesti. Lainaukset ja viittaukset on merkittävä tarkasti, jotta lukijalle on selvää, mikä on lainattua ja mikä tutkijan omaa pohdintaa (Hirsjärvi ym., 2013). Tutkimuksemme luotettavuutta tukee osaltaan se, että tutkimusaineisto on esitetty avoimesti, muun muassa kuviossa 2 ja tulososion tekstissä.

Yksityisyyden suoja on erityisen tärkeää, kun käsitellään arkaluonteisia aiheita, kuten Downin syndroomaa tai opettajien henkilökohtaisia asenteita. Vaikka kirjallisuuskatsauksessa käytetään julkaistuja tutkimuksia, on olennaista varmistaa, ettei lähteissä esiinny yksilöitä tunnistettavaksi tekeviä tietoja. Anonymiteetti tukee osallistujien identiteetin suojaa ja mahdollistaa luottamuksellisen tutkimusilmapiirin (Vilka, 2023). Down-lasten inklusio on herkkä aihe, ja opettajien asenteet voivat olla vahvasti sidoksissa henkilökohtaisiin ja kulttuurisiin tekijöihin. Siksi tutkijan tulee osoittaa erityistä herkkyyttä ja tasapainoa analysoidessaan ja esittäessään tutkimustuloksia.

Vaikka tutkimuksemme perustuu kirjallisuuskatsaukseen, se noudattaa laadullisen tutkimuksen viitekehystä ja periaatteita. Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuus rakentuu uskottavuuden, läpinäkyvyyden, monipuolisuuden ja

tutkijan refleksiivisyyden varaan. Olemme läpi tutkimusprosessin pyrkineet selkeään raportointiin ja perustelleet aineiston valinnan, analyysimenetelmät ja tulkinnot johdonmukaisesti. Systemaattinen teemoittelu, erilaisten näkökulmien esiin tuominen ja tutkijan tietoisuus omista ennakko-oletuksistaan ovat olleet keskeisiä keinoja vahvistaa tutkimuksemme luotettavuutta.

Eskola ja Suoranta (2008) korostaa myös sitä, että tutkijan tulee olla tietoinen omista ennakko-oletuksistaan ja olemme pyrkineet tähän huolellisesti alusta alkaen, sillä aihe on meille henkilökohtainen. Tutkimuksen aiheen valintaan vaikutti henkilökohtaiset syyt. Perheeseemme kuuluu 5-vuotias pikkuveli, jolla on Downin syndrooma. Mielenkiinto aiheeseen syntyi puhtaasti tämän takia ja halusta ymmärtää minkälaisia asenteita opettajilla on Down-lasten inkluusioon.

Tieteellinen tutkimus on eettisesti kestävä ja uskottava vain silloin, kun se on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Kirjallisuuskatsauksemme avoimuus, aineiston luotettavuus ja eettisesti harkittu lähestymistapa muodostavat sen perustan. Eurooppalaisten tutkimuseettisten ohjeiden mukaan keskeisiä periaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, toisten työn kunnioittaminen sekä vastuu tutkimuksen vaikutuksista. Näitä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2024) ohjeita olemme sitoutuneet noudattamaan ja näin tutkimuksemme voidaan katsoa olevan rehellistä, vastuullista ja eettisesti kestävä.

Kirjallisuuskatsauksen tekeminen tuo mukanaan omia eettisiä erityispiirteitään. Vilkka (2023) muistuttaa, että tutkijan on oltava huolellinen ja objektiivinen arvioidessaan käytettävää aineistoa. Lähteiden luotettavuus ja relevanssi vaikuttavat ratkaisevasti tutkimuksen eettiseen laatuun. Huonosti valittu tai vinoutunut lähdemateriaali voi heikentää tutkimuksen uskottavuutta. Samoin tutkimustulosten raportoinnissa on tärkeää säilyttää alkuperäisten tutkimusten löydösten integriteetti eikä esittää niitä harhaanjohtavasti. Tulosten käyttötarkoitusta tulee myös pohtia: tutkimuksen on edistettävä koulutusta ja inkluusiota, ei vahingoitettava ketään.

Tutkimuseettiset kysymykset ovat erityisen merkityksellisiä, kun tutkitaan opettajien asenteita ja valmiuksia Down-lasten inkluusion kontekstissa. Vaikka tutkimus toteutetaan

kirjallisuuskatsauksena, eettisten periaatteiden noudattaminen on olennaista. Suostumuksen, anonymiteetin, herkkien aiheiden kunnioittavan käsittelyn, lähteiden kriittisen arvioinnin sekä tutkijan refleksiivisyyden huomioon ottaminen on ratkaisevan tärkeää. Näiden periaatteiden mukainen toiminta varmistaa, että tutkimus on eettisesti kestävä ja palvelee sekä alkuperäisten tutkimusten osallistujien että laajemman yhteiskunnan etua.

## 8 Lähteet

- Alsheikh, H. A., Almutairy, A. N., Alotaibi, A. A., Alsaab, A. S., & Ahmed, M. D. (2019). Awareness and attitude towards people with Down syndrome – A community-based study in Majmaah, Saudi Arabia. *Indo American Journal of Pharmaceutical Sciences*, 6(1), 820–827.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2010) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* (2), 129–147.
- Booth, A., Sutton, A. & Papaioannous, D. (2016). Systematic Approaches to a Successful Literature Review. *SAGE Publications*.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Engelbrecht, P. & Savolainen, H. (2018). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 660–676.
- Engevik, L., Næss, K., & Berntsen, L. (2018). Quality of inclusion and related predictors: Teachers' reports of educational provisions offered to students with Down syndrome. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(1), 34–51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (8.p.) Vastapaino.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.
- Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). Koulutuksen tasa-arvon haasteet ja mahdollisuudet. *Kasvatus*, 39(5), 405–416.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability research*, 19(3), 206–217.
- Heiskanen, N., & Syrjämäki, M., (toim.). (2022). *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. PS-kustannus.
- Heiskanen, N. (2021). Yhteistyön merkitys inklusiivisessa opetuksessa: Opettajien ja vanhempien kokemuksia. *Kasvatus & Aika*, 15(1), 45–63.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Jahnukainen, M., & Korhonen, T. (2021). Suomalaisten opettajien inklusiiviset käytännöt. *Kasvatus*, 52 (1), 75–90.

- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2024). *Eriyttäminen perusopetuksessa (2022-2024)*.
- Kaski, M. (2002). Kehitysvammaisuus ja siihen liittyvät oireyhtymät. *Duodecim*, 118(13), 1347–1354.
- Kyngäs, H., Mikkonen, K., & Kääriäinen, M. (2020). *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research*.
- Lakkala, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 46–56.
- Malinen, O.-P., & Savolainen, H. (2021) Inklusio ja työhyvinvointi: Opettajien kokemuksia. *Journal of Education Policy*, 36 (6), 710–728.
- Malinen, O.-P., & Savolainen, H. (2020). Opettajien ammatillinen pätevyys ja asenteet inklusiota kohtaan. *Educational Psychology*, 40 (3), 250–265.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44.
- Mihajlovic, C. (2020). Special educators' perceptions of their role in inclusive education: A case study in Finland. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 83–97.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K. & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100–114.
- Moberg, S., & Savolainen, H. (2003). Struggling for inclusive education in the North and the South: Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research*, 26(1), 21–31.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Opetushallitus.
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2015). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801–815.
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2022). Collaboration for Inclusive Practices: Teaching Staff Perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427–440.

- Pihlaja, P. (2021, kesäkuu 15). *Inklusio – mahdollisia ajatuksia ja mahdollisuuksien tarkastelua*. Tutkittua varhaiskasvatuksesta - blogi.  
<https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.fi/>
- Pihlaja, P. & Viitala, R., (toim.). (2018). *Varhaiserityiskasvatus*. PS-kustannus.
- Pitkäranta, R. (2012). Downin syndrooma – paljon enemmän kuin kromosomipoikkeavuus. *Lääkärilehti*, 67(2), 84–86.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188–198.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & Palmu, I. (2023). Learning about students in co-teaching teams. *International Journal of Inclusive Education*, 27(7), 803–818.
- Sakiz, H., Ergün, N., & Göksu, I. (2023). Developing and Validating the Attitudes Towards Inclusive Education Scale (AIES) Around Contemporary Paradigms of Inclusion. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(2024), 1053–1069.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? *Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Saloviita, T. (2018a). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64(2), 270–282.
- Saloviita, T. (2019). Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for Learning*, 34(4), 432–442.
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64–73.
- Saloviita, T. (2018b). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575.
- Saloviita, T. (2022). Opettajien asenteet inklusiota kohtaan viime vuosikymmeninä. *Scandinavian Educational Review*, 39 (4), 420–435.
- Saloviita, T. (2022). Teachers' changing attitudes and preferences around inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 1841–1858.
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*. Santalahti-kustannus.
- Savolainen, H., Malinen, O-P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958–972.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.

- Smith, C., & Kelly, L. (2020). Assistive technology and inclusive education: Emerging practices. *Journal of Inclusive Education Research*, 8(2), 112–129.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339.
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). Pedagoginen hyvinvointi koulun siirtymävaiheessa. *Kasvatus & Aika*, 10(1), 29–44.
- Suomen Downin Syndrooma ry. (n.d.) *Downiaiset – Suomen Downin Syndrooma ry.*  
<https://www.downiaiset.fi/>
- Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S., (toim.). (2020). *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet.* PS-kustannus.
- Tervasmäki, T. (2019). *Osallistavasta kasvatuksesta ulossulkemiseen? Diskurssiteoreettinen luenta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 inkluusiokäsityksestä.*
- Terveysten ja hyvinvoinninlaitos THL. (2023). *Tasa-arvosanasto.*  
<https://thl.fi/aiheet/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/tasa-arvosanasto>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi.* Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2024). *Hyvä tieteellinen käytäntö.*
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vehmas, S. (2016). Outo, erilainen ja vieras ahdistaa - “Käsitys ihmisyydestä on liian suppea”. *Yle Uutiset.*
- Vilkka, H. (2023). *Kirjallisuuskatsaus metodina, opinnäytetyön osana ja tekstilajina.* Tammi.
- Whittemore, R. & Knaf, K. (2005). The integrative review: updates methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546–556.
- Xiao, Y. & Watson, M. (2019). Guidance on Conducting a Systematic Literature Review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93–112.
- Yhdistyneet kansakunnat. (1989). *Lapsen oikeuksien yleissopimus.* Lapsenoikeudet.
- Yhdistyneet kansakunnat. (2006). *Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista.* Ihmisoikeuskeskus.

