



**UNIVERSITY  
OF TURKU**

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHOR	Aino Äikäs, Outi Kyrö-Ämmälä, Sonja Ojala, Katariina Waltzer, Marianna Heinonen ja Päivi Pihlaja
TITLE	Inklusiivisen kasvatuksen ja erityispedagogiikan sisällöt opettajaopintojen opetussuunnitelmissa
YEAR	2024
VERSION	Final draft
CITATION	Äikäs, A., Kyrö-Ämmälä, O., Ojala, S., Waltzer, K., Heinonen, M., & Pihlaja, P. (2024). Inklusiivisen kasvatuksen ja erityispedagogiikan sisällöt opettajaopintojen opetussuunnitelmissa. <i>Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti</i> , 34(1), 12-33.

# **Inklusiivisen kasvatuksen ja erityispedagogiikan sisällöt opettajaopintojen opetussuunnitelmissa**

## **1 Johdanto**

Suomalaista koulutusjärjestelmää on uudistettu vuosia, ja uudistuksen lähtökohtana ovat olleet inklusiiviseen kasvatukseen liittyvät globaalit periaatteet ja sitoumukset (ks. UNESCO, 1994; YK, 1989, 2006). Pyrkimys inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseen konkretisoitui erityisopetuksen reformin (ks. Opetusministeriö, 2007) myötä vuonna 2011, jolloin perusopetuksessa otettiin käyttöön oppimisen ja koulunkäynnin tuen tasot. Tämän jälkeen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014) kirjattiin, että perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti. Syksyllä 2021 peruskoulun oppilaista jopa 23 % sai tehostettua tai erityistä tukea (Suomen virallinen tilasto, 2022). Vastaavat tuen tasot otettiin käyttöön varhaiskasvatuksessa 1.8.2022. Myös Lukiolaki (714/2018) sekä lukuvuoden 2021 alusta asti voimassa olleet lukion uudet opetussuunnitelmat (Opetushallitus, 2019) sekä Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) korostavat opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita ja mahdollisuuksia oppimisen tukeen toisella asteella. Lisäksi syksyllä 2021 voimaan tullut oppivelvollisuuden laajentuminen asettaa tavoitteeksi edistää koulutuksellista yhdenvertaisuutta. Näin ollen tuen järjestäminen koskee kaikkia varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja toisen asteen opettajia. Inklusiivista kasvatusta koskevia koulutuspoliittisia muutoksia voidaankin pitää huomattavina ja merkittävinä myös opettajankoulutuksen näkökulmasta (vrt. Paju ym. 2016). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, miten yliopistojen opettajankoulutukseen kuuluvien opintojen opetussuunnitelmissa huomioidaan inklusiiviseen kasvatukseen ja erityispedagogiikkaan liittyvät sisällöt.

Varhaiskasvatussuunnitelman ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan kasvatusta ja koulutusta tulee siis kehittää inklusioperiaatteen mukaisesti (Opetushallitus 2014, 2022). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa inklusiokäsitteen käyttö on kuitenkin vähäistä (Pihlaja & Silvennoinen, 2020). Tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja osallisuuteen liittyviä teemoja opetussuunnitelmasta kuitenkin löytyy (Opetushallitus, 2014; Pihlaja & Silvennoinen, 2020). Varhaiskasvatuksessa inklusiivista kasvatusta korostetaan uudistuneessa laissa (540/2018) ja lain muutoksissa (1183/2021) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022). Suomalaisen koulutuspolitiikan keskeisenä osana on ollut jo pitkään tasa-arvo (Lavonen, 2016), mikä on osaltaan helpottanut inklusiivisten arvojen yhdistämistä koulutuksen kehittämiseen.

Käytännössä uudistuspyrkimykset eivät kuitenkaan ole aina vastanneet odotuksia ja edistystä on kuvailtu hitaaksi (Moberg ym., 2020).

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa inklusiivisuudella on moninaisia kriteerejä ja merkityksiä lähtien erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden yleisopetukseen sijoittamisesta ja päätyen koko koulutusjärjestelmän kattavaan muutokseen (Moberg ym., 2020; Poikola ym., 2022). Jahnukainen ja kumppanit (2023) korostavat, että inklusion toteuttaminen on vaihtelevaa, koska lainsäädännössämme inklusiota ei ole mainittu tai määritelty. Itse inklusiokäsitteen monitulkintaisuus auttaa ylläpitämään haitallisiakin myyttejä tai vääriä tulkintoja inklusiivisesta kasvatuksesta. Göransson ja Nilholm (2014) jakavat tutkimuksissa esiintyvät inklusion määritelmät neljään kategoriaan: Kapeimmillaan 1) inklusio ymmärretään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamisena yleisopetuksen luokkaan ja hieman laajemmin 2) myös näiden oppilaiden sosiaalisiin ja akateemisiin tarpeisiin vastaamisena. Edelleen yleistettäessä 3) inklusio nähdään kaikkien oppilaiden tarpeisiin vastaamisena, ja kaikkein laajimmillaan se määritellään 4) oikeudenmukaisuutta korostavien ja moninaisuutta arvostavien yhteisöjen luomisena. Dysonin inklusiodiskursseissa (1999) inklusio jaetaan niin ikään neljään osa-alueeseen, joissa 1) oikeudet ja eettisyys -diskurssin sekä 2) tehokkuus-diskurssien avulla voidaan tarkastella inklusion perusteluita ennaltaehkäisevästä näkökulmasta, kun taas 3) poliittisuus- ja 4) käytännöllisyys-diskurssit keskittyvät tarkastelemaan inklusion toteuttamista korjaavan tuen näkökulmasta. Määritelmien moninaisuuden vuoksi inklusiokäsite kaipaa yhtenäistämistä ja aihe lisää tutkimusta (Alila ym., 2022; Jahnukainen ym., 2023; Mintz, 2019).

Inklusiivisen kasvatuksen yhteydessä erityispedagogiikka on oleellinen tieteenala, kuten Tomlinson (2012) on esittänyt. Erityispedagoginen osaaminen voidaan nähdä yhtenä keinona inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa. Käsiteltäessä erityispedagogiikkaa on puhuttu muun muassa siitä, keitä erityispedagogiikka koskee, millaisia tavoitteita oppimiselle asetetaan sekä miten ja missä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita opetetaan (vrt. esim. Dyson, 1999; Göransson & Nilholm, 2014). Ajan kuluessa erityispedagogiikan ymmärtämiseen ovat Salendin ja Garrick Duhaneyn (2011) mukaan vaikuttaneet yhteiskunnan muutokset ja filosofiset uskomukset siitä, missä määrin yksilöitä tulisi erotella, kategorisoida tai opettaa. Ahtiainen (2017) pohtii erityispedagogiikka-käsitteen ulottuvuuksia ja tuo esiin sen kompleksisuuden ja moninaisuuden, joka riippuu siitä, mistä lähtökohdista käsitettä tarkastelee (ks. myös Thomas & Loxley, 2001).

Tieteenalana erityispedagogiikka voidaan erottaa yleisestä kasvatustieteestä, joka keskittyy enemmistön kasvatusta ja koulutusta koskeviin kysymyksiin. Kivirauman (2015, 15) mukaan

erityispedagogiikka tutkii “niiden yksilöiden ja ryhmien oppimista, kasvatusta ja koulutusta, joiden tarpeisiin enemmistölle suunnatut järjestelyt eivät syystä tai toisesta sovi”.

Erityispedagoginen tutkimus onkin perinteisesti edustanut yksilökeskeistä tutkimusta, johon sosiaalinen vammaistutkimus on Mobergin ja Vehmaksen (2015) mukaan tuonut laajempaa näkökulmaa pohtimalla vammaisuuden tuottamisen sosiaalisia mekanismeja ja kulttuurisia tekijöitä. Erityispedagogiikka tieteenalana pyrkii tänä päivänä ymmärtämään myös ryhmäilmiöitä, oppimisympäristöjen moninaisuutta ja joustavia ratkaisuja sekä tarkastelemaan koulutuksen rakenteellisia tekijöitä. Kivirauma (2015) toteaa, että tämänkaltainen määritelmä edellyttää, että kasvatusinstituution tulee määrittää sekä erityisopetusta tarvitsevat oppijat että samalla oma kykynsä kohdata oppijoiden moninaisuus.

### **1.1 Inklusiivisen kasvatuksen teemat osana opettajankoulutusta**

Inklusiivinen kasvatusta koskee kaikkia oppijoita (ks. EASNIE, 2012; UNESCO, 2001; UNICEF, 2017) ja sen toteuttamisessa korostuvat laadukas pedagogiikka ja erilaisten syrjivien ja oppimista estävien rakenteiden purkaminen osallisuutta edistävien käytänteiden tieltä (UNESCO, 2001). Inklusioperiaatteen vahvistuminen luo vaatimuksia opettajankoulutukselle, mikä edellyttää uuden tiedon omaksumista ja osaamista myös opettajankouluttajilta. Opettajankoulutuksen tulee antaa valmiuksia muun muassa opetuksen eriyttämiseen ja oppimisedellytyksiltään moninaisten oppijoiden opettamiseen (Rasmussen & Bayer, 2014) ja erityisesti opettajaopiskelijoiden yhteistyötaitojen kehittämiseen (Malinen & Savolainen, 2012; Paju ym., 2016). Lisäksi opettajankoulutuksen tärkeitä tehtäviä ovat osaamisen vahvistaminen moninaisuuteen liittyvän pedagogisen tiedon osalta (Lavonen, 2016), tuen prosesseihin liittyen (ks. Alila ym., 2022; Majoko, 2017; Paju ym., 2016;) sekä opiskelijoiden ammatillisuuden kehittämisessä (EADSNE, 2011). Opettajankoulutusfoorumien arviointiraportissa (Niemi ym., 2018) esitetään huoli siitä, onko perusopetuksen kaikilla oppilailta mahdollisuus saada opetusta, joka perustuu ajantasaiseen tietoon ja jota antavat koulutetut ja systemaattisesti omaa osaamistaan kehittävät opettajat.

Opettajan työtä pidetään vaativana, tietointensiivisenä akateemisena asiantuntija- ja ihmissuhdetyönä (Husu & Toom, 2016, 9), joka edellyttää opettajilta laaja-alaista ammattitaitoa (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020). Poikolan ym. (2022) mukaan koulujärjestelmän muutosvaatimukset edellyttävät tukea opettajille, jotka tarvitsevat koulutusta esimerkiksi inklusiivisen oppimisympäristön rakentamiseen. Inklusiivinen kasvatusta on kaikkien opettajien vastuulla, mikä uudistaa varsin voimakkaasti opettajan

työnkuva. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (EASNIE, 2012) on määritellyt osallistavan opettajan profiilin ja siihen sisältyvät osaamisalueet, joista jokainen muodostuu tiedoista, taidoista ja asenteista. Ydinarvot ja niitä täsmentävät osaamisalueet EASNIE:n (2012) mukaan ovat: 1) oppijoiden moninaisuuden arvostaminen, jolloin oppilaiden erilaisuus ja erityiset tuen tarpeet nähdään resurssina, 2) kaikkien oppijoiden tukeminen sekä akateemisen, käytännöllisen, sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen edistäminen ja opetus heterogeenisissä ryhmissä, 3) yhteistyö muiden kuten perheiden sekä opetus-, sosiaali- ja terveystieteiden eri asiantuntijoiden kanssa sekä 4) henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen, opettaja refleктоivana toimijana sekä opettajien peruskoulutus ammatillisen oppimisen ja kehityksen perustana. Lisäksi Metsäpelto ja hänen kollegansa (2021) ovat tuoneet erityisesti suomalaiseen opettajankoulutukseen ja sen monipuoliseen kehittämiseen Moniulotteisen opettajan osaamisen mallin (MAP), jossa osaamisalueina ovat opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot sekä ammatillinen hyvinvointi. Mallissa käsitellään laajasti opettajan työn moninaisuutta sekä osaamista, ja mallin tavoitteena on ollut tunnistaa opettajan työn kannalta tarvittava laaja osaaminen, joka sisältää myös osaamisen moninaisuudesta. Näihin kaikkiin osaamisalueisiin tulee keskittyä jo opettajankoulutuksen aikana.

Voidaan pitää tärkeänä, että inklusiivista kasvatusta edistäviä käytäntöjä integroidaan yleisemmin osaksi opettajankoulutusohjelmia. Erityisesti opetusharjoitteluita tulisi Savolaisen ja kollegoiden (2020) mukaan kehittää suuntaan, jossa inklusiivisen kasvatuksen käytänteiden harjoittelu on opiskelijoille turvallista. Tuleville opettajille tulisi tarjota opintojen aikana mahdollisuuksia tuen soveltamiseen yleisopetuksen luokissa sekä eriyttämisen harjoitteluun (Majoko, 2017). Yksi nykyisten opetuskäytänteiden ristiriidoista on, että samalla, kun kaikkien opettajien tulisi voida opettaa kaikenlaisia oppijoita, vallitsee käsitys erityisopettajien spesifistä ammattiosaamisesta ja heidän hallitsemistaan menetelmistä, jotka erottavat heidät muista opettajista (Robinson, 2017). Pugach ja kumppanit (2020) toteavat, että opettajankoulutuksen tulisi huolehtia yhtäältä kaikkien opettajien kouluttamisesta kaikenlaisten oppijoiden opettamiseen ja toisaalta samalla kouluttaa tuen asiantuntijoita vastaamaan erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden tarpeisiin. Inklusiivisen kasvatuksen teemojen tuominen osaksi opettajankoulutusta on Pugachin ym. (2020) mukaan kuitenkin tapahtunut ylevistä tavoitteista huolimatta pääosin siten, että olemassa olevaan opetussuunnitelmaan on lisätty inklusiivista käsitteleviä sisältöjä esimerkiksi vain yksittäisten opintojaksojen muodossa.

Erityisopettajakoulutuksessa muutos kohti inklusiivisten elementtien huomiointia on havaittavissa (Takala ym., 2019), mutta muissa opettajankoulutusohjelmissä tilanne näyttäytyy toisenlaisena. Huolta herättää tutkimustulos, joka osoittaa, että erityisesti luokan- ja aineenopettajiksi opiskelevien inklusioasenteet ovat varsin kielteisiä (Takala ym., 2022). Lisäksi opettajien osaaminen oppilaiden tuen tarpeista ei näytä riittävän inklusiivisen koulutuksen tarpeisiin, ja osaamisen puutteen on nähty johtavan inklusiivista koulutusta tukevien käytäntöjen vähäiseen käyttöön (Gyasi ym., 2020). Kuitenkin opettajien osaamista – tietoja, taitoja ja asenteita – kehittämällä voidaan tukea heidän minäpystyvyyttään ja itsevarmuuttaan moninaisten oppilaiden kanssa työskentelemisessä (Mintz, 2019). Lisäksi opettajien usko omaan osaamiseensa on yhdistetty myönteiseen suhtautumiseen inklusiivista koulutusta kohtaan (ks. Forlin & Chambers, 2011; Moberg ym., 2020; Savolainen ym., 2012; Savolainen ym., 2020).

## **1.2 Opetussuunnitelma arvoja heijastelevana dokumenttina**

Opetussuunnitelman käsitteellä viitataan arkikielessä oppilaitoksessa opetettaviin sisältöihin (Connelly & Xu, 2012). UNESCO:n kansainvälisen koulutusviraston dokumentin *What makes a quality curriculum?* mukaan opetussuunnitelman olennaiset oppimisen ulottuvuudet ovat tiedot, taidot ja arvot (Stabback, 2016, 7). Tiedolla viitataan sisällölliseen tietoon, ehdotettuun tai toteavaan tietoon, ja se eroaa taidoista vastaamalla kysymykseen ”mitä”. Taidot taas vastaavat kysymykseen ”miten”. Arvot ovat Stabbackin (2016) mukaan taipumuksellista tietoa eli moraalisia taipumuksia, asenteita, motivaatiota ja sitoutumista. Opetussuunnitelma heijastaa niitä tietoja, taitoja ja arvoja, jotka nähdään merkittävinä ja seuraavalle sukupolvelle siirtämisen arvoisina (ks. Autio ym., 2017, 9).

Opetussuunnitelmatutkimukselle olennaisia tarkastelun kohteita ovat virallisen opetussuunnitelman ohella niin kutsuttu piilo-opetussuunnitelma sekä se, mitä ei opeteta (Pugach ym., 2020). Yliopistojen opetussuunnitelmien kohdalla on huomioitava, etteivät ne ole varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja toisen asteen opetussuunnitelmien perusteisiin verrattavia normittavia asiakirjoja, mutta että ne kuitenkin ohjaavat opetuksen toteutusta suunnitelmissä mainittujen osaamistavoitteiden suuntaan. Opetussuunnitelmatutkimus on ollut opettajankoulutuksen osalta vähäistä (Annala & Mäkinen, 2011; Phelan, 2011; Pugach ym., 2020).

Koska inklusiiviseen kasvatukseen liittyvä koulutuksellinen muutostarve koskettaa koko koulutusjärjestelmää varhaiskasvatuksesta korkeakouluun (ks. UNESCO, 2001), ei sitä voida

sivuuttaa opettajankoulutuksessa (Takala ym., 2019). Muutostarpeet koskevat niin koulutuksen rakenteita, sisältöjä kuin toteutustapoja (Husu & Toom, 2016, 20). Inklusiivisen kasvatuksen pyrkimyksenä on, että kaikki oppijat saavat tarvitsemansa tuen heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 628/1998; Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Varhaiskasvatuslaki 540/2018), minkä vuoksi opettajien valmiuksia opettaa ja kohdata oppijoiden moninaisuutta tulee vahvistaa (Karila ym., 2013; Lakkala ym., 2016; Malinen & Savolainen, 2012; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016). Erityispedagogista tietoa ja taitoa tarvitaan tähän kaikkien oppijoiden tukeen liittyvän osaamisen vahvistamiseen. Sama tarve koskee myös toisen asteen toimijoita. Erityispedagogisen osaamisen vahvistaminen nähdäänkin tärkeänä keinona toteuttaa inklusiivista kasvatusta, ja tätä osaamista tulee vahvistaa opettajien tutkinto- ja täydennyskoulutuksissa (Alila, ym. 2022; Opettajankoulutusfoorumin Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman kannanotto, 2023). Vaikka inklusiivisen kasvatuksen periaatteisiin on sitouduttu jo vuosikymmeniä (ks. Laakso ym., 2022; UNESCO, 1994), ei varhaiskasvatuksen-, luokan-, aineen- tai erityisopettajien eikä myöskään opinto- ja uraohjauksen koulutusta ole muutettu vastaavasti (Karila ym., 2013; Paju ym., 2016). Näin on siitäkin huolimatta, että erityispedagogisen tiedon lisääminen opettajankoulutusten opintojen sisältöihin on jo vuosikymmenien ajan ollut esillä erilaisissa kehittämisryhmissä ja erityisesti Opetus- ja kulttuuriministeriön (2023) Opettajankoulutuksen kehittämisohjelmassa ja sen toimeenpanosuunnitelmassa ja opettajankoulutusten opetussuunnitelmatyössä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016; Opetusministeriö, 2007; Sivistysvaliokunnan lausunto, 4/2001 vp).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, miten eri opettajankoulutusten opetussuunnitelmat huomioivat inklusiiviseen kasvatukseen ja erityispedagogiikkaan liittyvät sisällöt tulevien opettajien koulutuksessa. Tutkimuksemme keskiössä on, miten inklusiivisen kasvatuksen sisällöt näkyvät opetussuunnitelmissa inklusiivisen opettajan profiiliin peilaten sekä millainen on erityispedagogiikan asema yhtenä keinona toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Kysymme:

1. Miten inklusiivisen opettajan profiilin teemat näkyvät opettajankoulutusten opetussuunnitelmien opintojaksoissa?
2. Kuinka paljon ja millaisia erityispedagogiikan opintojaksoja on opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa?

## **2 Menetelmä**

### **2.1 Aineisto**

Tutkimuksen aineisto koostuu syksyllä 2021 voimassa olleista opettajankoulutusta tarjoavien kahdeksan yliopiston suomen- ja ruotsinkielisistä varhaiskasvatuksen- ja luokanopettajan opintojen sekä aineenopettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelmista, jotka on julkaistu yliopistojen verkkosivuilla. Taulukossa 1 on kuvattu, missä yliopistoissa näitä opintoja järjestettiin syksyllä 2021.

## TAULUKKO 1. tähän

Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden tuottava kandidaatin tutkinto on 180 opintopisteen laajuinen kokonaisuus, joka jakautuu kasvatustieteen perus- ja aineopintoihin, ammatillisia valmiuksia antaviin opintoihin (60 op) sekä muihin opintoihin, kuten kieli- ja viestintäopintoihin ja valinnaisiin opintoihin (Karila ym., 2013, 60). Aineisto rajattiin kandidaatin tutkintoon varhaiskasvatuksen koulutuksessa. Luokanopettajakoulutuksessa kandidaatin ja maisterin tutkinnot koostuvat 300 opintopisteen laajuisesta kokonaisuudesta, joka sisältää kasvatustieteen ja -psykologian perus-, aine- ja syventäviä opintoja, perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja (60 op), kieli-, viestintä- ja menetelmäopintoja sekä sivuaineopintoja (Pursiainen ym., 2019). Opettajakelpoisuuden tuottavia opettajan pedagogisia opintoja (60 op) aineenopettajaopiskelijoille eri opettajankoulutuksissa järjestetään yliopistoissa noin 70 erilaisella tavalla (Jyrhämä, 2021).

## 2.2 Aineiston analyysi

Analysoitavaa aineistoa oli kokonaisuudessaan 430 sivua. Opetussuunnitelmista analysoitiin sisällönanalyysin keinoin opintojaksojen otsikoita, osaamistavoitteita ja sisältöjä. Aineistosta tunnistettiin otsikoita kuten esimerkiksi: ”Monialainen opettajuus, Vuorovaikutus ja yhteistyö, Oppimisen moninaisuus ja Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki”. Osaamistavoitteista tunnistettiin esimerkiksi seuraavia: ”Opiskelija osaa soveltaa keskeistä opetushallintoon ja yhteisölliseen oppilashuoltoon sekä turvallisuuteen liittyvää lainsäädäntöä, opiskelija suuntautuu moniammatilliseen yhteistyöhön koulu yhteisössä ja soveltaa siinä tietojaan heterogeenisen ryhmän ohjaamisessa” ja ”Opiskelija osaa vertailla ja luokitella monenlaisia oppimiseen liittyviä vaikeuksia ja lahjakkuuden ilmenemismuotoja”. Sisällöistä tunnistettiin esimerkiksi: ”lastensuojelu, oppilashuolto, osallisuuden ja yhteisöllisyyden rakentuminen, moninaisuuteen liittyvä osaaminen, oppimisvalmiuksien ja -vaikeuksien lähestymistapoja ja taustoja sekä inklusion ja erityiskasvatuksen keskeiset käsitteet”.

Analyysin ensimmäinen osa vastaa tutkimuskysymykseen yksi eli miten inklusiivisen opettajan profiilin teemat näkyvät opettajankoulutusten opetussuunnitelmien opintojaksoissa. Opetussuunnitelmista poimittiin teoriaohjaavasti (Grbich, 2013) osallistavan opettajan profiilia (EASNIE, 2012) mukaillen opintojaksot, joiden tavoitteissa tai sisällöissä oli inklusiiviseen kasvatukseen liittyvää tiedollista, taidollista tai asenteellista sisältöä muun oppisisällön rinnalla. Sisällöt jaoteltiin seuraavien ulottuvuuksien alle: moninaisuuden arvostaminen, kaikkien oppijoiden tukeminen, yhteistyö muiden kanssa ja ammatillinen kehittyminen (EASNIE, 2012). Analyysissä hyödynnettiin Grbich'n (2013) nelivaiheista mallia, ja analyysissä edettiin vaiheittain seuraavasti: 1) ilmiön tunnistaminen (inklusiiviseen kasvatukseen liittyvän sisällön tunnistaminen aineistosta), 2) oman ilmiötä koskevan tiedon tunnistaminen (tutkijaryhmän inklusiivisuuden sisältöihin kohdistuvan jaetun asiantuntemuksen tunnistaminen), 3) tunnistettujen piirteiden analysointi ja epäolennaiseksi todettavien piirteiden poistaminen (yleisesti opettajuuteen liittyvien sisältöjen poistaminen aineistosta) ja 4) olennaisten ja epäolennaisten piirteiden tunnistaminen, kunnes saavutetaan ilmiön tarkoituksenmukainen olemus (tutkimustehtävän kannalta olennaisten inklusiiviseen kasvatukseen liittyvien sisältöjen identifioiminen). Inklusiivisen kasvatuksen ulottuvuudet jaoteltiin osallistavan opettajan profiiliin (EASNIE, 2012) peilaten. Teemat, jotka nostettiin esimerkiksi oppijoiden moninaisuuden arvostamisen ulottuvuuden yhteyteen, sisälsivät käsitteitä kuten osallisuus, yhdenvertaisuus, monenlaisuus, oppijoiden tuen tarpeet tai oppimisen haasteet. Vastaavasti teemat, jotka nostettiin kaikkien oppijoiden tukemisen ulottuvuuden yhteyteen, sisälsivät käsitteitä kuten yksilöllistäminen, tuen suunnittelu tai tuen tasot. Taulukossa kaksi esitetään yksityiskohtainen kuvaus siitä, mitkä niistä käsitteistä, jotka esiintyivät opetussuunnitelmissa sekä inklusiivisen opettajan profiilin (EASNIE, 2012) ulottuvuuksien kuvauksissa, nostettiin teemoiksi.

## TAULUKKO 2. tähän

Analyysin toinen osa vastaa tutkimuskysymykseen kaksi eli kuinka paljon ja millaisia erityispedagogiikan opintojaksoja on opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelmista poimittiin aineistolähtöisesti ilman valmista luokittelua (Schreier, 2012) opintojaksot, jotka olivat painottuneet erityispedagogisesti. Valikoinnin perusteena toimivat opintojakson nimi sekä osaamistavoitteet ja sisällöt. Erityispedagogisesti painottuneiden opintojaksojen nimissä esiintyi käsitteenä pääsääntöisesti joko erityispedagogiikka, (varhais-)erityiskasvatus, oppimisen tuki, pedagoginen tuki tai erityinen tuki. Nimen lisäksi opintojakson tavoitteet ja sisällöt rakentuivat selkeästi näiden käsitteiden ympärille. Aineiston

ulkopuolelle rajattiin opintojaksot, joissa tuen tarpeet ja tuki muodostivat vain osan tavoitteista ja sisällöistä esimerkiksi inklusion tai moninaisuuden ohella.

Erityispedagogisesti painottuneiden opintojaksojen nimiä olivat esimerkiksi ”Oppiminen ja pedagoginen tuki” tai ”Erityispedagoginen näkökulma oppimisen tukemiseen”.

Aineiston analyysissä hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota (Denzin, 1978), jolloin työtä tehtiin yksin, pareittain ja ryhmissä, ja lisäksi kokoonnuttiin säännöllisesti keskustelemaan aineiston ominaisuuksista. Koko tutkimusprosessin ajan aineistojen analyysissä syntyneitä tuloksia ja niistä tehtyjä tulkintoja tarkasteltiin kirjoittajaryhmän kesken ja keskusteltiin tehdyistä tulkinnoista, kunnes kaikki olivat samaa mieltä. Yhteisen näkemyksen löytymisen on havaittu parantavan analyysiprosessin läpinäkyvyyttä (Richards & Hemphill, 2018).

### **3 Tulokset**

Tutkimustehtävänä oli tarkastella, miten eri opettajankoulutusten opetussuunnitelmat huomioivat inklusiiviseen kasvatukseen ja erityispedagogiikkaan liittyvät sisällöt tulevien opettajien koulutuksessa. Tutkittiin erityisesti inklusiivisen opettajan profiiliin peilaten miten inklusiivisen kasvatuksen sisällöt näkyvät opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa sekä kuinka paljon ja millaisia erityispedagogiikan opintojaksoja opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa on kuvattu.

#### **3.1 Inklusiivisen kasvatuksen sisällöt opettajaopintojen opetussuunnitelmissa inklusiivisen opettajan profiiliin peilaten**

Inklusiivisen opettajan profiiliin peilaten inklusiivisen kasvatuksen sisältöjä oli varhaiskasvatukseen ja luokanopettajien sekä opettajien pedagogisten opintojen opetussuunnitelmissa vaihtelevasti (taulukko 3), ja joissakin koulutuksissa kaikki opintojaksot sisälsivät näitä sisältöjä. Taulukossa opintojaksojen lukumääriin sisältyvät myös selkeästi erityispedagogisiksi opintojaksoiksi luokitellut opintojaksot niiden ollessa osa inklusiivisen kasvatuksen toteuttamista.

TAULUKKO 3. tähän

Opintojaksoissa oli inklusiivisen kasvatuksen sisältöjä ilmaistu joko opintojakson tavoitteissa tai sisällöissä. Kokonaisopintopistemääriä tarkastellen näyttää siltä, että inklusiiviseen

kasvatukseen liittyviä teemoja käsitellään opintojaksojen tavoitteissa tai sisällöissä runsaasti, mutta teemojen huomiointi kaikissa opettajaopintojen opetussuunnitelmissa vaihtelee huomattavasti yliopistojen välillä. Joissakin yliopistoissa opiskelijoille on tarjolla vaihtoehtoisia opintojaksoja, jotka nostavat kokonaisopintopistemäärää yli tutkintoon vaadittavan opintopistemäärän.

### 3.1.1 Oppijoiden moninaisuuden arvostaminen

Inklusiivisen kasvatuksen sisällöistä niin varhaiskasvatuksen opettajaopintojen kuin luokanopettajaopintojenkin opetussuunnitelmissa esiintyi eniten oppijoiden moninaisuuden arvostamisen (EASNIE, 2012) osa-alue. Siinä korostuivat varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa erityisesti moninaisuus, oppijoiden, kehityksen ja oppimisen moninaisuuden huomioiminen varhaiskasvatuksessa, kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus sekä tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja eriarvoisuuden kysymykset.

Luokanopettajankoulutusten opintojaksoissa oppijoiden moninaisuuden arvostaminen näkyi erityisesti oppijoiden osallisuuden korostamisessa. Kaikista inklusiivisen kasvatuksen sisällöistä esiintyi eniten osallisuus-teemaan liittyviä sisältöjä: jokaisessa yliopistossa oli useita opintojaksoja, joissa osallisuus mainittiin joko tavoitteissa tai sisällöissä. Päinvastoin kuin varhaiskasvatuksen opettajan koulutusten opetussuunnitelmissa, luokanopettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa oli erittäin vähän kielelliseen tai kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä mainintoja. Sen sijaan moninaisuuden teema näkyi luokanopettajankoulutuksessa osallisuuden lisäksi erityisesti hyvinvointiin, inklusio-osaamiseen, yhdenvertaisuuteen, tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen liittyvinä mainintoina. Aineenopettajien pedagogisten opintojen opetussuunnitelmista ilmeni, että opetussuunnitelmien tekstissä inklusion teemoista puhutaan melko laveilla ilmauksilla. Erityisesti oppijoiden moninaisuuden arvostamiseen liitetyt sisällöt, kuten käsitteet moninaisuus, erilaiset oppijat, tasa-arvo, yhdenvertaisuus, toistuvat sanoina opintojaksojen tavoitteissa tai sisällöissä ilman, että niitä määritellään. Opetussuunnitelmatekstissä tällaiset arvot näyttäytyivät sisältönä esimerkiksi ”moninaisuuteen liittyvä osaaminen” -ilmauksena tai osaamistavoitteena esimerkiksi muodossa: ”osaa analysoida ajankohtaista koulutuspoliittista keskustelua ja linjauksia koulutusjärjestelmän kehittymisen valossa (mm. kestävyys, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus koulutusorganisaatioiden toiminnassa)”.

### 3.1.2 Kaikkien oppijoiden tukeminen

Kaikkien oppijoiden tukemisen (EASNIE, 2012) osa-alueella painottuivat varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa tuen tarpeiden tunnistamiseen, tuen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin sekä tuen järjestelmiin liittyvät asiat. Samoin luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmateksteissä esiintyi eniten oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyviä sisältöjä. Lisäksi luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa oli oppimisen vaikeuksiin ja haasteisiin liittyviä sisältöjä lähes kaikkien yliopistojen opetussuunnitelmissa ainakin yhdessä opintojaksossa, kun taas käyttäytymisen haasteita tuotiin esille vain yhden yliopiston opetussuunnitelman yhdessä opintojaksossa.

Aineenopettajien pedagogisten opintojen opetussuunnitelmissa oppimisen ja oppijoiden tukemisen teemoja käsiteltiin vähiten verrattuna muihin inklusiivisen opettajan profiiliin liitettyihin teemoihin. Käsitteitä, joilla kuvattiin tuen tarpeita tai niiden tunnistamista, oppimisvaikeuksia tai sosioemotionaaliseen kehitykseen tai käyttäytymiseen liittyviä haasteita tai hallintaa ei aineenopettajien pedagogisten opintojen opetussuunnitelmissa esiintynyt pois lukien yhtä selkeästi erityispedagogiseksi luokiteltavaa opintojaksoa. Eriyttäminen saattoi löytyä mainintana opetussuunnitelmissa opetusharjoitteluiden yhteydessä: ”osaa huomioida oppijoiden moninaisuuden ja eriyttämisen tarpeet” tai opintojakson yhtenä sisältönä sanana ”eriyttäminen”.

### 3.1.3 Yhteistyö muiden kanssa

Kun varhaiskasvatuksenopettajan opintojaksojen sisällöissä ja tavoitteissa viitattiin yhteistyöhön muiden kanssa (EASNIE, 2012), oli moniammatillinen yhteistyö kaikkein useimmin opetussuunnitelmatekstissä esiintyvä käsite, joka esiintyi kaikkien yliopistojen opetussuunnitelmissa. Näin oli myös luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan ja luokanopettajan opetussuunnitelmissa korostui yhteistyö kotien ja huoltajien kanssa. Sen sijaan oppilas- ja opiskeluhooltoon, sosiaalihuoltoon tai lastensuojeluun liittyviä sisältöjä oli luokanopettajakoulutuksessa vain kahden ja varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa neljän yliopiston opetussuunnitelmissa. Aineenopettajien pedagogisten opintojen opetussuunnitelmissa oli runsaasti mainintoja, jotka voitiin yhdistää yhteistyöhön muiden kanssa, joista moniammatillinen yhteistyö käsitteenä löytyi useimmiten mainintana opintojaksojen tavoitteista tai sisällöistä. Yhteisopettajuus sitä vastoin jäi yksittäiseksi maininnaksi ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö, kollegiaalinen yhteistyö tai tiimityö näkyivät opettajien pedagogisten opintojen opetussuunnitelmateksteissä vähäisesti.

### 3.1.4 Ammatillinen kehittyminen

Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa ammatillisen kehittymisen (EASNIE, 2012) ulottuvuus näyttäytyi erityisesti reflektioon liittyvänä osaamisena, muun muassa omien käsitysten tiedostamisena sekä oman toiminnan arvioimisena. Lisäksi kaikissa yliopistoissa opintojaksojen sisällöissä ja tavoitteissa esiintyi oman asiantuntijuuden ja ammattitaidon kehittämistä koskevia ilmaisuja. Yhtä lukuun ottamatta kaikkien yliopistojen opetussuunnitelmissa käsiteltiin myös opettajan lainsäädännöllistä osaamista. Myös luokanopettajakoulutusten osalta ammatillisen kehittymisen tematiikka sisältyi jollakin tavoin kaikkien yliopistojen opetussuunnitelmiin. Eniten teema näyttäytyi yhtäältä reflektointiin liittyvänä sisältönä ja toisaalta oppilaitoksen kehittämisen kontekstissa, missä nivoutui yhteen paitsi opettajuuden kehittyminen myös opetettavan oppiaineen kehittäminen. Lainsäädäntöön liittyvä osaaminen sekä innovatiivisuus ja luovuus sisältyivät kuuden yliopiston opetussuunnitelmiin, kun taas jatkuva tai elinikäinen oppiminen mainittiin vain yhden yliopiston opetussuunnitelmassa. Samoin opettajan vastuu oman ammattitaidon kehittämisestä tuotiin esille ainoastaan yhden yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa.

Ammatilliseen kehittymiseen (EASNIE, 2012) liittyvästä ulottuvuudesta löytyi aineenopettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelmista opintojaksoja, joissa sisältöinä tai tavoitteina ilmaistiin niin ikään reflektioon liittyvää tiedon, taidon tai osaamisen kartuttamista tai oman toiminnan kriittistä arviointia. Ainoastaan yksi opintojakso, nimeltään ”Opettaja tulevaisuuden tekijänä”, sisälsi käsitteenä maininnan täydennyskoulutuksesta ja yhdessä opintojaksoista, joka keskittyi opetushallintoon, oli huomioitu lainsäädäntöosaaminen osana opettajan ammatillista kehittymistä.

### **3.2 Erityispedagogiset sisällöt opettajaopintojen opetussuunnitelmissa**

Opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa oli pääsääntöisesti yhdestä kahteen selkeästi erityispedagogisia sisältöjä tarjoavia opintojaksoja. (taulukko 4.).

TAULUKKO 4. tähän

Erityispedagogiikan opintojaksojen määrä opettajankoulutuksissa vaihtelee yliopistoittain ja koulutuksittain. Useimpiin koulutuksiin sisältyy yksi opintojakso, joka on analyysimme

mukaan luokiteltavissa selkeästi erityispedagogiikan opintojaksoksi. Joissakin koulutuksissa niitä on kaksi ja muutamassa ei yhtään. Varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksiin sisältyy enintään kaksi kaikille yhteistä erityispedagogiikan opintojaksoa (yhteensä 0–11 opintopistettä). Luokanopettajakoulutuksessa pakollisia erityispedagogiikan opintojaksoja on 0–2 (enintään 8 opintopistettä) ja aineenopettajakoulutuksessa enintään yksi (enimmillään 5 opintopistettä). Varhaiskasvatuksenopettajan koulutuksissa on suhteellisesti tarkasteltuna enemmän erityispedagogiikan sisältöjä verrattuna luokanopettajan ja aineenopettajan koulutuksiin. Huomionarvoista on lisäksi, että tarkastelluista opettajan pedagogisista opinnoista joka kolmanteen ei sisälly lainkaan opintojaksoja, jotka voidaan luokitella tavoitteiden ja sisältöjen perusteella erityispedagogiikan opintojaksoiksi.

Erityispedagogiset sisällöt muodostivat näillä erityispedagogiikan opintojaksoilla pääosan sekä jaksojen osaamistavoitteista että sisällöistä. Useimmin ja jokaisella näistä opintojaksoista toistui oppijan tuen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin sekä tuen järjestelmiin, kuten kolmitasoiseen tukeen, liittyvä osaaminen. Eniten esiintyviä teemoja olivat lisäksi erilaiset tuen tarpeet ja niiden tunnistaminen sekä moniammatillinen ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö, sisältäen oppilashuoltoon ja lastensuojeluun liittyvät asiat. Erityispedagogiikan opintojaksoilla käsiteltiin myös erityispedagogiikan perusteita ja lähtökohtia, hyvinvointia ja oppimista tukevan toimintakulttuurin ja oppimisympäristöjen kehittämistä, moninaisuutta ja sen huomioimista työssä. Lisäksi inklusiivista kasvatusta, arvoja ja reflektiota, sosioemotionaalisen kehityksen haasteita ja tukea, sekä eriyttämistä käsiteltiin. Luokanopettajakoulutuksessa korostui muita koulutuksia enemmän arvojen, ideologioiden ja reflektion tematiikka.

#### **4 Pohdinta**

Tutkimuksessa tutkittiin millaisia inklusiivisen opettajan profiiliin liittyviä teemoja ja inklusiiviseen kasvatukseen liittyviä sisältöjä oli löydettävissä suomalaisten yliopistojen opettajankoulutusten opetussuunnitelmista. Lisäksi tarkasteltiin, kuinka paljon ja millaisia selkeästi erityispedagogiikan sisältöjä tarjoavia opintojaksoja opettajankoulutusten opetussuunnitelmiin kuuluu. Tämän jälkeen voidaan pohtia, miten erityispedagogiikka näkyy yhtenä keinona toteuttaa inklusiivista kasvatusta opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa.

Havaittiin, että opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa on vain vähän selkeästi erityispedagogiikkaan liittyviä opintojaksoja. Näin siitäkkin huolimatta, että kehittämissuunnitelmissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017; Sivistysvaliokunnan lausunto,

4/2001 vp) on pitkään korostettu niiden lisäämistä opetussuunnitelmiin. Voidaan siis todeta, että erityispedagogiikan asema opettajankoulutuksissa yhtenä keinona toteuttaa inklusiivisen kasvatuksen osaamisen vahvistamista on heikko, kun tätä tarkasteltiin puhtaasti erityispedagogisen aineksen suhteen. Toisaalta opintojaksoja, joiden tavoitteissa tai sisällöissä on inklusiivisen kasvatuksen sisältöjä ja inklusiivisen opettajan profiilin teemoja, on opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa vaihtelevasti, runsaastikin. Tämä antaa kuvan, että ainakin opetussuunnitelmatekstien tasolla opinnot tukevat inklusiiviseen kasvatukseen liittyvää osaamisen vahvistamista opettajankoulutuksissamme.

Opetussuunnitelmissa erityispedagoginen tieto näyttäytyi opintojaksojen tavoitteissa ja sisällöissä muun muassa oppimisvaikeuksia, tuen tarpeita sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää koskevana osaamisena. Tämä konkretisoituu esimerkiksi tuen tarpeen arvioinnin, tuen suunnittelun ja toteutuksen sekä moniammatillisen yhteistyön taitoina. Arvo- ja asenteisiin liittyvää osaamista edustivat opintojaksojen sisällöissä mainitut arvot, kuten yhdenvertaisuus ja tasa-arvo, sekä koulutuksellisen diskriminaation problematisointi. Inklusiiviseen kasvatukseen liittyvissä sisällöissä korostui yksittäisenä teemana oppijoiden osallisuus, mikä voidaan liittää myös aktiivisen toimijan odotukseen (Pihlaja & Silvennoinen, 2020). Myös opetussuunnitelmatekstin laveat ilmaukset, kuten ”moninaisten oppijoiden tukeminen” tai ”oppijoiden diversiteetin huomioiminen”, heijastelevat inklusiivista näkökulmaa, jolloin lähtökohtana on kaikkien oppijoiden kasvatus ja opetus yksilön haasteiden ja tuen tarpeiden sijaan. Tällöin voidaan viitata yhtä lailla kulttuuriseen moninaisuuteen kuin oppimisvaikeuteen tai vaikkapa yleisesti ihmisten välisiin yksilöllisiin eroihin. Kuitenkin samalla herää huoli siitä, jääkö jokin erityispedagoginen keino huomioimatta, kun opetussuunnitelmien teksti rakentuu laajoille ilmaisuille tasa-arvosta tai osallisuudesta. Toisaalta edelleen yhä harvemmin tukeen liittyviä ilmiöitä käsitellään 'puhtaasti erityispedagogisina', vaan tarvitaan monialaista yhteistyötä, jossa erityispedagoginen asiantuntijuus on osa laadukasta tai ennen kaikkea erityisen hyvää pedagogiikkaa.

Opintojen tarkasta sisällöstä ei ole helppoa tehdä päätelmiä, sillä nimenomaan inklusiota koskeva käsitteistö ei ole yksiselitteistä (EADSNE, 2011) eikä inklusiiviselle kasvatukselle ole yhteneväistä määritelmää (Poikola ym., 2022). Voidaan myös kysyä, mihin monenlaisten oppijoiden ja inklusion rajat ylettyvät – käsitelläänkö opintojaksoilla esimerkiksi sisältöjä, jotka liittyvät vaativan monialaisen tuen (Äikäs & Pesonen, 2022) järjestämiseen?

Malinen ja Savolainen (2012, 58) ovat todenneet, että tulevien opettajien kouluttaminen vaatii myös opettajankoulutukselta inklusiivisuutta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella

inklusiiviseen kasvatukseen liittyviä teemoja oli löydettävissä ilahduttavan useista opintojaksoista, mutta se, mitä tämä käytännössä tarkoittaa, jää epäselväksi.

Opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa voidaan erottaa toisistaan kirjoitettu, toteutettu ja opittu opetussuunnitelma. Kirjoitettu opetussuunnitelma, joka oli tämän tutkimuksen kohteena, merkitsee varsinaista kirjoitettua dokumenttia siitä, mitä on tarkoitus opettaa. Toteutettu opetussuunnitelma viittaa siihen, mitä käytännössä on opetettu, kun taas opittu opetussuunnitelma kuvaa oppijoiden todellisuudessa oppimia asioita. Ihanteena on näiden kolmen opetussuunnitelman yhteneväisyys, mutta todellisuudessa ne usein eroavat toisistaan (Harden, 2001). Opetussuunnitelmatekstejä analysoitaessa havaittiin, että lukuisissa opintojaksoissa inklusiivisen kasvatuksen teemat oli huomioitu vain jommassakummassa, joko osaamistavoitteissa tai opintojakson sisällöissä. Mikäli opintojakson tavoitteissa on listattu jokin inklusiivisen kasvatuksen ulottuvuus, mutta vastaavaa mainintaa ei löydy opintojakson sisällöistä, voidaan kysyä, millä keinoin tähän tavoitteeseen pyritään. Tähän kysymykseen olisi jatkotutkimuksissa tärkeää keskittyä.

Tämän tutkimuksen rajoitteena on, että tekstejä analysoitaessa voidaan tutkia ainoastaan kirjoitettua opetussuunnitelmaa. Tutkimuksen ulkopuolelle jäävät toteutettu ja opittu opetussuunnitelma. Jatkossa näitä teemoja olisikin tärkeää tutkia kysymällä näkemyksiä yliopiston opettajilta sekä opiskelijoilta. Olennainen kysymys onkin, miten opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä opettajankoulutuksissa käsitellään. On myös mahdollista, että erityispedagoginen osaaminen tai inklusiivisen kasvatuksen sisältöjen käsittely on laajasti integroituneena opettajaopintoihin käytännön tasolla, vaikka sitä ei opetussuunnitelmassa nostetakaan esille. Tällöin sisältöjen käsittely voi riippua yksittäisten opettajankouluttajien mieltymyksistä tai yhteistyöhalukkuudesta ja saattaa opintojaksovastuiden muuttuessa vaihdella tai kadota kokonaan. Voidaan pohtia, tarvitaanko opintojen sisällölle ja laadulle kansallinen minimi, jotta opiskelijoiden yhdenvertaisuus toteutuu eri opettajankoulutuksissa. Vähintäänkin on tarpeen käydä yhteistä avointa arvokeskustelua opintojen toteutuksesta opettajankoulutusten kesken.

Tutkimuksen rajoitteista voidaan keskustella myös käsitteiden osalta. Erityispedagogiikka ja inklusiivisuus käsitteinä eivät ole yhtenevät ja niiden erilainen kontekstisidonnainen käyttö voi johtaa harhaan tämän tutkimuksen tulosten tulkinnessa. Voidaan myös pohtia, onko 'erityispedagogiikka' tässä ajassa käsitteenä tarkoituksenmukaisin, kun yhteiskunnan tarve on ennen kaikkea vastata moninaisuuteen? Tutkimuksessa tehtiin valinta, että selkeästi erityispedagogisiksi opintojaksoiksi valittiin analyysin pohjalta ne, joissa opintojakson nimi, osaamistavoitteet sekä sisältö kytkeytyvät erityispedagogiikkaan. Jotain saattoi rajautua tämän

valinnan vuoksi ulkopuolelle, siirtyä osaksi inklusiiviseen kasvatukseen liittyviä opintojaksoja.

Takalan ym., (2022) tutkimuksen tulos siitä, että luokanopettajaksi ja aineenopettajaksi opiskelevien yliopisto-opiskelijoiden asenteissa inklusioon painottui negatiivisuus, liittyy opittuun opetussuunnitelmaan. Näyttää siltä, että hyvää tarkoittavat opetussuunnitelmien tekstit inklusiivisuudesta eivät ole sisäistyneet. Lisäksi opetussuunnitelmateksteihin on voinut vaikuttaa tapa, jolla erityispedagogiikkaan liittyvistä asioista puhutaan ja kirjoitetaan. Yksilöön liittyvistä vaikeuksista tai haasteista on tietoisesti siirrytty kohti tukea ja moninaisuutta korostavaa paradigmaa (Renkly & Bertolini, 2018), jolloin voi olla niin, että jotakin oleellista erityispedagogisesta tiedosta saattaa jäädä saavuttamatta, ilmaisujen ollessa laiveita.

Miten vahvistaa erityispedagogisen osaamisen asemaa opettajankoulutuksen läpäisevänä teemana kaikissa yliopistoissa ja vankentaa erityispedagogiikan asemaa yhtenä keinona toteuttaa inklusiivista kasvatusta? Kyse on paitsi tulevien opettajien, myös opettajankouluttajien erityispedagogisen ymmärryksen ja osaamisen lisäämisestä koko koulutusjärjestelmässä. Brunila ja Kallioniemi (2018) ovat pohtineet asiaa esimerkiksi tasa-arvon edistämisen kannalta ja yhdeksi keinoksi he nostavat, että esimerkiksi tasa-arvoon liittyvät teemat otetaan systemaattiseksi kehittämiskohteeksi, eikä käsitellä niitä ainoastaan tietyllä opintojaksolla. Myös Lakkala ja hänen kollegansa (2016) korostavat, että koko opettajankoulutusjärjestelmää tulee kokonaisvaltaisesti ohjata kohti yhteistyökulttuuria esimerkiksi kehittämällä jaettuina ja yhteisiä opintojaksoja eri opettajankoulutusohjelmien kesken. Näin tulisi menetellä kaiken erityispedagogisen osaamisen ja inklusiivisen kasvatuksen osaamisen lisäämiseksi opettajankoulutuksessa.

Suomalainen opettajankoulutus tuottaa itsenäisiä, ammattitaitoisia opettajia, ja tämä liittyy myös opetussuunnitelmatyöhön (Lavonen, 2016). Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien sisältöjä pohditaan aina suhteessa kentän tarpeisiin. Nykyiset valtakunnalliset opetussuunnitelmat (Opetushallitus, 2014; Opetushallitus 2022) korostavat varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kehittämistä inklusiivisten periaatteiden mukaisesti, sekä ohjaavat huomioimaan lukiossa entistä paremmin opiskelijoiden yksilölliset tarpeet ja mahdollisuudet oppimisen tukeen (Opetushallitus, 2019). Tarjoaako opettajankoulutus tähän riittävästi eväitä kaikille opettajaopiskelijoille? Keskustelu aiheesta korostaa opettajaopiskelijoille tarjottavien uudenlaisten valmiuksien merkitystä inklusion läpiviemisessä. Moniulotteinen opettajuuden osaamisen malli (Metsäpelto ym., 2021) korostaa opettajan työssä tarvittavaa laajaa osaamista sisältäen tietoja, taitoja ja

osaamisalueita, mutta huomioidaanko kuitenkin opettajankoulutuksessa riittävä osaamisen karttuminen suhteessa yhä moninaistuvaan yhteiskuntaan? Voidaanko näin ollen olettaa koulumaailman kykenevän inklusiivisuuteen, oppilaiden moninaisuuden huomiointiin ja kaikille yhteisen koulun ideologian omaksumiseen, jos malli erityispedagogisen oppiaineen erottavista käytännöistä saadaan jo opettajankoulutuksessa?

Tällä hetkellä opettajaopiskelijoille piiryy kuva, että erityispedagogiikkaa käsitellään yhdellä tai kahdella erillisellä opintojaksolla opettajaopintojen aikana, ja tätä myös tämän tutkimuksen tulokset tukevat. Voidaan pohtia, onko tarpeellista tarjota opettajaopiskelijoille erillisiä erityispedagogiikan opintojaksoja, vai tulisiko erityispedagoginen oppiaines sulauttaa erilaista sisältötietoa ja pedagogista osaamista koskevaan oppiaineeseen. Toiseksi selkeä jaottelu luokan-, aineen-, erityis- ja varhaiskasvatuksen opettajien erillisiin koulutuksiin vahvistaa käsitystä siitä, että opettajankoulutuksen eri tutkintoja tarvitaan valmistamaan opettajat erilaisten oppilasryhmien kanssa työskentelyyn (Florian & Camedda, 2020). Eri pääaineet sekä teoreettiset lähestymistavat jakavat kasvatustieteen alaa sen sijaan, että ne tukisivat opettajien valmiuksia inklusion toteuttamiseen. Koulutusten jakautuminen voidaan nähdä mielekkäänä ja tarpeellisenä varhaiskasvatuksen-, luokan- ja aineenopettajien välillä, mutta erityispedagogisen osaamisen rajaamista erityisopettajan koulutukseen tulisi tarkastella kriittisesti, sillä tämäntyyppinen erottelu korostaa ainoastaan erityisopettajan kykenevän vastaamaan erityisiin tuen tarpeisiin.

Yhteistyö on inklusiivisen kasvatuksen ja kaikkien oppimista tukevan pedagogiikan ytimessä (Lakkala & Kyrö-Ämmälä, 2017). Inklusion edellyttämien yhteistyötaitojen tukeminen ei tapahdu pelkästään sisällyttämällä opettajankoulutuksiin erillisiä opintojaksoja moniammatillisen yhteistyön teemoista (Malinen & Savolainen, 2012; Savolainen ym. 2020), vaan inklusiivisuutta tulisi vahvistaa opettajankoulutuksen sisällä lisäämällä tulevien opettajien koulutusohjelmien yhteisiä, jaettuja elementtejä. Lisäksi ei ole merkityksetöntä, millä tavalla erityispedagogisia tai inklusiota käsitteleviä sisältöjä tuodaan opettajankoulutuksiin. Mikäli keskitytään oppimisvaikeuksien ja tuen tarpeiden tunnistamiseen, muut opettajat kuin erityisopettajat voivat nähdä oman roolinsa lähinnä tarpeen havaitsijoina, jotka sitten ohjaavat tukea tarvitsevan oppilaan eteenpäin erityisopettajalle. Tuen antamiseen tarvitaan kuitenkin myös yhteisopettajuuden ja konsultaation kaltaisia taitoja. Erityispedagogisen tiedon ja ymmärryksen lisääminen kaikissa opettajankoulutuksissa ei tarkoita erityispedagogista asiantuntijuutta omaavien erityisopettajien merkityksen vähenemistä (Malinen & Savolainen, 2012).

Inklusiivisen kasvatuksen toteutuminen siten, että kaikki lapset ja nuoret saavat tarvitsemaansa tukea, edellyttää muutoksia opettajankoulutuksessa. Tämä sisältää paitsi pedagogiikkaan kytkeytyviä, myös arvomaailmaan liittyviä muutostarpeita. Asenteisiin voidaan vaikuttaa tiedolla, taidolla ja osaamisen lisäämisellä (EASNIE, 2012). Inklusiivinen kasvatusta näyttöön muutostarpeena ja tulevaa ajatellen tavoiteltavana asiana, joka perustelee tarpeen huomioida erityispedagoginen tieto ja inklusiivinen kasvatusta opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa. Toisaalta tuen tasot ovat samalla varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa arkipäivää. Tähän kaikkien opettajien on pystyttävä vastaamaan. Kivirauma (2017, 29–30) toteaa osuvasti, ettei oletus homogeenisestä samaan tahtiin etenevästä oppilasjoukosta ole enää nykytodellisuutta. Opetuksen tavoitteiden, sisältöjen, menetelmien ja oppimisen arvioinnin yksilöllistäminen ja siihen liittyvä osaaminen ovat olennainen osa erityispedagogista tietotaitoa (ks. Moberg & Vehmas, 2015), jota tulisi olla jokaisella opettajalla. On siis nykyhetkessä ilmenevä konkreettinen tarve lisätä erityispedagogista tietoa opettajankoulutusten opetussuunnitelmiin, ja tämä tukee inklusiivisen kasvatusta toteuttamista (vrt. Opettajankoulutusfoorumin kannanotto, 2023). Sama koskee tietysti myös opettajankouluttajia. Erityispedagogisen oppiaineen entistä laajempi integrointi osaksi varhaiskasvatusta-, luokan- ja aineenopettaja-, sekä opinto- ja uraohjauksen koulutuksia edellyttää kasvavasti yhteistyötä ja erityispedagogista osaamista opettajankouluttajilta sekä opettajankoulutuksen järjestäjiltä. Tarvitaan yhä enemmän jaettua keskustelua ja ymmärrystä sekä paikallisesti että kansallisella tasolla.

## Lähteet

- Ahtiainen, R. (2017). *Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models: Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform*. Helsinki Studies in Education 13. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3549-0>
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M., & Vitikka, E. (2022). *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevalle työryhmälle loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-813-7>
- Annala, J. & Mäkinen, M. (2011). *Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma – kohti tietämisen ja taitamisen päämääriä*. *Kasvatusta* 42 (1), 6–18. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1530603>
- Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (toim.) (2017). *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press.
- Brunila, K. & Kallioniemi, A. (2018). *Equality work in teacher education in Finland*. *Policy Futures in Education* 16 (5), 539–552. <https://doi.org/10.1177/1478210317725674>

- Connelly, M. & Xu, S. (2012). Curriculum and curriculum studies. Teoksessa J. Arthur & A. Peterson (toim.) *The Routledge Companion to Education*. Routledge, 115–124.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. 2. painos. McGraw-Hill.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.), *Inclusive education*. World yearbook of education 1999. Kogan Page, 36–53.
- EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Teacher education for inclusion across Europe – Challenges and opportunities*. Haettu 13.10.2022. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-en.pdf>.
- EASNIE – European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2012). *Teacher Education for Inclusion – Profile of inclusive teachers*. Haettu 13.10.2022. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile\\_of\\_inclusive\\_teachers\\_en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf).
- Florian, L. & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education* 43 (1), 4–8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 39 (1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Grbich, C. (2013). *Qualitative data analysis: An introduction*. 2. painos. SAGE.
- Gyasi, M. N. K., Okrah, A. K., & Anku, J. S. A. (2020). Teachers' knowledge of special educational needs and disability students and their classroom management approaches. *World Journal of Education* 10 (4), 160–172. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n4p160>
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 29 (3), 265–280. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2014.933545>
- Harden, R. M. (2001). Curriculum mapping: A tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical Teacher* 23 (23), 123–137. <https://doi.org/10.1080/01421590120036547>
- Husu, J. & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-425-2>
- Jahnukainen, M., Hienonen, N., Lintuvuori, M., & Lempinen, S. (2023). Inclusion in Finland: Myths and Realities. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.) *Finland's Famous Education System*. Springer, 401–415. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5\\_25](https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_25)
- Jyrhämä, R. (2021). Opettajan pedagogiset opinnot 60 op: Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 41. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-866-3>

- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Sirén-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K., & Smeds-Nylund, A.-S. (2013). Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013. Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Kivirauma, J. (2015). Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. 3. uudistettu painos. PS-kustannus, 11–24.
- Kivirauma, J. (2017). Poikkeavasta oppilaasta erityiseksi oppijaksi – luokitusten muuttuvat merkitykset. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. PS-kustannus, 19–32.
- Kyrö-Ämmälä, O. & Arminen, K. (2020). Opettajia monenlaisille oppijoille – inklusiivisia luokanopettajia kouluttamassa. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–108.
- Laakso, P., Pihlaja, P., Silvennoinen, H. & Laakkonen, E. (2022). Kuntien perusopetusjohtajat inklusion rakentajina. *Focus Localis* 50 (1), 24–43.  
<https://journal.fi/focuslocalis/article/view/115343/68091>.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.
- Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.
- Lakkala, S. & Kyrö-Ämmälä, O. (2017). The Finnish school case. Teoksessa A. Galkienė (toim.) Inclusion in socioeducational frames. Inclusive school cases in four European countries. Vilnius: The publishing house of the Lithuanian University of Educational Sciences, 267–309.
- 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.  
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12055>
- Lavonen, J. (2016). Educating professional teachers through the master's level teacher education programme in Finland. *Bordón* 68 (2), 51–68.  
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68204>
- Lukiolaki 714/2018.
- Majoko, T. (2017). Mainstream Early Childhood Education teacher preparation for inclusion in Zimbabwe. *Early Child Development and Care* 187 (11), 1649–1665.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1180292>
- Malinen, O.-P. & Savolainen, H. (2012). The directions of Finnish teacher education in the era of the revised Act on Basic Education. Teoksessa C. Forlin (toim.) Future directions for inclusive teacher education: An international perspective. Routledge, 52–60.
- Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. in collaboration with Iiskala, T. Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S. Mankki, V. & Suvilehto, P. (2021). A Multidimensional Adapted Process Model of

Teaching. Educational Assessment, Evaluation and Accountability.  
<https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9> ).

- Mintz, J. (2019). A comparative study of the impact of enhanced input on inclusion at pre-service and induction phases on the self-efficacy of beginning teachers to work effectively with children with special educational needs. *British Educational Research Journal* 45 (2), 254–274. <https://doi.org/10.1002/berj.3486>
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Moberg, S. & Vehmas, S. (2015). Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet. 3. uudistettu painos. PS-Kustannus*, 47–74.
- Niemi, H., Erma, T., Lipponen, L., Pietilä, M., Rintala, R., Ruokamo, H., Saarivirta, T., Moitus, S., Frisk, T., Stylman, V., & Huhtanen, M. (2018). Maailman parhaiksi opettajiksi – Vuosina 2016–2018 toimineen Opettajankoulutusfoorumin arviointi. *Julkaisut 27:2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus*. Haettu 13.10.2022. [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/12/KARVI\\_2718.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/12/KARVI_2718.pdf).
- Opettajankoulutusfoorumin kannanotto. (2023). Haettu 30.5.2023. [https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/35d89ea5-ff2e-41ae-89b6-950760056773/40d7ba9f-f0be-49c4-b4ea-848eb0fda995/TIEDOTE\\_20230413080752.pdf](https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/35d89ea5-ff2e-41ae-89b6-950760056773/40d7ba9f-f0be-49c4-b4ea-848eb0fda995/TIEDOTE_20230413080752.pdf)
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2016). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 3. muutettu painos. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteet 2022. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2021. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016). Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 12.2.2023 <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75553/okm34.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-495-5>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022-2026. Haettu 13.11.2023. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022051234795>.
- Opetusministeriö. (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Opetusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-444-3>
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016). 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.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>

Perusopetuslaki 628/1998.

Phelan, A. M. (2011). Towards a complicated conversation: Teacher education and the curriculum turn. *Pedagogy, Culture & Society* 19 (2), 207–220.  
<https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582257>

Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020). Inkluisio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–71.

Poikola, M., Hakalehto, S., & Kärnä, E. (2022). Inklusion oikeudellinen ja kasvatustieteellinen perusta Suomessa. *Oikeus* 51 (2), 191–224.

Pugach, M. C., Blanton, L. P., Mickelson, A. M., & Boveda, M. (2020). Curriculum theory: The missing perspective in teacher education for inclusion. *Teacher Education and Special Education* 43 (1), 85–103. <https://doi.org/10.1177/0888406419883665>

Pursiainen, J., Rusanen, J., Raudasoja, E. M., Nurkkala, R., Kortelainen, T., Partanen, S., & Peuna, I. (2019). Selvitys opettajankoulutuksen rakenteesta yliopistoissa. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:11*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-627-0>

Rasmussen, J. & Bayer, M. (2014). Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies* 46 (6), 798–818. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.927530>

Renkly, S., & Bertolini, K. (2018). Shifting the paradigm from deficit oriented schools to asset based models: Why leaders need to promote an asset orientation in our schools. *Empowering Research for Educators*, 2(1), 4.

Richards, K. A. & Hemphill, M. A. (2018). A practical guide to collaborative qualitative data analysis. *Journal of Teaching in Physical Education* 37 (2), 225–231.  
<https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0084>

Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teacher and Teacher Education* 61, 164–178. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.007>

Salend, S. J. & Garrick Duhaney, L. M. (2011). Historical and philosophical changes in the education of students with exceptionalities. Teoksessa A. F. Rotatori, F. E. Obiakor, & J. P. Bakken (toim.) *History of Special Education*. *Advances in Special Education*, Vol 21. Emerald 1–20. [https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2011\)0000021004](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2011)0000021004)

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education* 27 (1), 51–68.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>

Savolainen, H., Malinen, O.-P., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education* 26 (9), 958–972.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.

- Sivistysvaliokunnan lausunto 4/2001 VP (2001). Haettu 13.10.2022.  
<http://www.eduskunta.fi/FI/vaski/sivut/trip.aspx?triptype=ValtiopaivaAsiakirjat&docid=sivl+4/2001>.
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? In-progress reflection no.2 on current and critical issues in curriculum and learning. UNESCO International Bureau of Education. Haettu 13.10.2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975>.
- Suomen virallinen tilasto. (2022). Oppimisen tuki 2021. Tilastokeskus. Haettu 21.10.2022. <https://stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122>.
- Takala, M., Nordmark, M., & Allard, K. (2019). A comparison of university curriculum in special teacher education in Finland and Sweden. *Nordic Journal of Comparative and International Education* 3 (2), 20–36. <https://doi.org/10.7577/njcie.2659>
- Takala, M., Pihlaja, P., & Viljamaa, E. (2022). ‘Yes it’s good, but ...’ – student teachers’ inclusion narratives. *Scandinavian Journal of Educational Research*.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115133>
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Open University Press.
- Tomlinson, S. (2012) The irresistible rise of the SEN industry, *Oxford Review of Education*, 38:3, 267-286, DOI: 10.1080/03054985.2012.692055
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO, Ministry of education and Science.
- UNESCO. (2001). Open file on inclusive education. Support Materials for Managers and Administrators. UNESCO. Haettu 25.10.2022.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237>.
- UNICEF. (2017). *Inclusive Education. Including children with disabilities in quality learning: what needs to be done?* Haettu 13.10.2022  
[https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE\\_summary\\_accessible\\_220917\\_brief.pdf](https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf).
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018.
- YK (1989). *Lapsen oikeuksien sopimus*.
- YK (2006). *Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista*.
- Äikäs, A. & Pesonen, H. (2022). Vaativa erityinen tuki perusopetuksessa: Käsitteen tarkastelua design-tutkimuksen avulla. *NMI-Bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 32 (2): 67–86.