



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Kahden erityispedagogiikan koulutuksen opetussuunnitelmat inklusion ydinarvojen viitekehyyksessä

Helsingin yliopisto
Erityispedagogiikan koulutus
Pro gradu -tutkielma 36 op
Erityispedagogiikka
Lokakuu 2019
Liinu Huusko

Ohjaaja: Minna Saarinen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Liinu Huusko		
Työn nimi - Arbetets titel Kahden erityispedagogiikan koulutuksen opetussuunnitelmat inklusion ydinarvojen viitekehyksessä		
Title		
Oppiaine - Läroämne - Subject Erityispedagogiikka		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Minna Saarinen	Aika - Datum - Month and year 10/2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 58+1
Tiivistelmä - Referat - Abstract		
<p>Tutkimuksen tavoitteena on vertailla Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen erityispedagogiikan opetussuunnitelmia inklusion ydinarvojen viitekehyksessä hyödyntäen teoriaohjaavaa laadullista sisällönanalyysiä. Tutkimusaineistona toimivat Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen erityispedagogiikan koulutuksen opetussuunnitelmat pääaineopiskelijoiden sekä erillisten erityisopettajaopiskelijoiden osalta. Teoreettisena viitekehysenä toimii Watkinsin ja Donnellyn (2014) teoria inklusion ydinarvoista, joita ovat oppilaiden moninaisuuden arvostaminen, kaikkien oppilaiden tukeminen, yhteistyö sekä ammatillinen kasvu.</p> <p>Tutkimus on osa Oppijan oikeus – Opettajan taito -hanketta, jonka tavoitteena on tuottaa tutkimusperustaista tietoa opettajankoulutuksen kyvystä vastata erityisopettajien osaamistarpeen muutokseen ammatillisen koulutuksen reformin sekä uuden lukiolain vaikutuksesta. Tutkimus on osa hankkeen ensimmäistä vaihetta, jossa kartoitetaan erityisopettajakoulutusten tämänhetkistä tilannetta opetussuunnitelmien perusteella, jonka jälkeen pyritään yhtenäistämään koulutusten opintotarjontaa sekä luomaan yhteisiä ohjausmateriaaleja.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan kaikki neljä inklusion ydinarvoa ovat vahvasti edustettuina molempien yliopistojen opetussuunnitelmissa, vaikka inklusion käsitettä ei juurikaan mainita. Yhteistä opetussuunnitelmille ovat erityispedagogiikka tieteenalana ja toimintana, erityiset tuen tarpeet ja niiden tausta, tuen suunnittelu, toteutus ja arviointi, yhteistyö eri tahojen kanssa, vuorovaikutus sekä oma ammatillinen kasvu. Eroavaisuuksia löytyi lähinnä sisältöjen painotuksissa sekä näkökulmissa. Positiivista pedagogiikkaa ja vahvuusopetusta, suomi toisena kielenä -opetusta, opetussuunnitelmaa ja oppilashuoltoa, syrjäytymistä, mielenterveyttä, kriminologiaa ja psykiatria ei mainita lainkaan Jyväskylän opetussuunnitelmassa. Moniammatillista yhteistyötä, perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä, kolmiportaista tukea, käyttäytymisen haasteita sekä vammaisuutta käsitellään monipuolisemmin Jyväskylässä. Oppimisvaikeuksien neurologinen tausta, erityispedagogiikan kansainvälinen ja yhteiskunnallinen näkökulma oli enemmän esillä Helsingin yliopiston opetussuunnitelmassa. Ongelma- ja vaikeuslähtöistä puhetta oli löydettävissä molemmista opetussuunnitelmista.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Erityispedagogiikka, opettajankoulutus, opetussuunnitelmatutkimus, inklusio,		
Keywords		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Liinu Huusko		
Työn nimi - Arbetets titel		
Title A Comparison of two special education teacher training curriculums trough the lenses of inclusion		
Oppiaine - Läroämne - Subject Special education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Minna Saarinen	Aika - Datum - Month and year October 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 58+1
Tiivistelmä - Referat – Abstract		
<p>The purpose of this study is to compare special education teacher training programs of University of Helsinki and University of Jyväskylä trough the lenses of inclusion. Study has been made by comparing curriculums of special education using a theory of core-values of inclusion. According to Watkins and Donnelly (2014) there are four core-values of inclusion: valuing learner diversity, supporting all, working with others and professional personal growth. Study has been made by using qualitative content analysis.</p> <p>This study is a part of Oppijan oikeus – Opettajan taito -project, which aims to create common teaching materials and equalize special education teacher training in universities and universities of applied sciences in Finland. This study is a part of the first step of the project: to find out what is the current situation of special education teacher training in Finland and what are the most important issues curriculums consist.</p> <p>Results show that all four core-values of inclusion are highly included in both curriculums of the universities, although the word inclusion does exist only once in curriculum of Jyväskylä. Common contents in both curriculums are special education in science and in practice, variety of special needs in education, to plan, execute and evaluate the support in learning, working with others and personal professional growth. The differences in curriculums are primarily in perspectives that contents are presented. Positive pedagogy, criminology, social exclusion, Finnish in second language -teaching and psychiatry exist only in curriculum of Helsinki. Multi-professional teamwork, disablement and challenges in behavior are more visible in curriculum of Jyväskylä. Both of curriculums include rhetoric about troubles and hardships.</p>		
Avainsanat - Nyckelord		
Keywords Special education, teacher training, curriculum studies, inclusion, core values of inclusion		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	ERITYISOPETUS	3
2.1	Kolmiportainen tuki.....	4
2.2	Muita erityisen tuen toteuttamisen tapoja peruskoulussa	6
2.3	Erityisopetus toisella asteella	10
2.4	Erityisopetus varhaiskasvatuksessa.....	11
2.5	Erityisopettajan kelpoisuusvaatimukset.....	12
2.6	Erityisopetuksen määrän kehitys.....	13
3	INKLUUSIO	15
3.1	Segregaatio, integraatio ja inklusio	15
3.2	Inklusion ydinarvot opettajankoulutuksessa	17
3.3	Aikaisemmat tutkimukset.....	17
4	OPETUSSUUNNITELMATUTKIMUS	20
4.1	Bildung- ja Curriculum-ajattelu opetussuunnitelmatutkimuksessa.....	21
5	OPPIJAN OIKEUS - OPETTAJAN TAITO -HANKE.....	22
5.1	Uusi lukiolaki	23
5.2	Ammatillisen koulutuksen reformi.....	24
6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS	26
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
7.1	Tutkimusaineisto	27
7.2	Sisällönanalyysi.....	28
7.3	Aineiston analyysi	29
8	TUTKIMUSTULOKSET	31
8.1	Oppilaiden moninaisuuden arvostaminen	31
8.2	Kaikkien oppilaiden tukeminen	36
8.3	Yhteistyö	38
8.4	Ammatillinen kasvu	41
8.5	Opetusharjoittelut.....	43
9	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	45
10	POHDINTA	52
11	LUOTETTAVUUS	55
	LÄHTEET	56
	LIITTEET	59

1 Johdanto

Tutkimukseni on osa Oppijan oikeus - Opettajan taito- hanketta, jonka tavoitteena on vastata erityisopettajien osaamistarpeen muutokseen lukiolainsäädännön ja ammatillisen koulutuksen reformin vaikutuksesta. Hankkeessa tuotetaan tutkimusperustaista tietoa opettajankoulutuksen kyvystä vastata haasteeseen erityisen tuen, monialaisen ohjauksen ja uraohjauksen riittävydestä sekä laadusta toisella asteella. Keskeisiä kehittämisen teema-alueita hankkeessa ovat monialaisen ohjauksen ja erityisen tuen lisäksi opettajien kansainvälistymis-, työelämäyhteistyö- sekä arviointitaidot. Tutkimukseni on mukana hankkeen ensimmäisessä vaiheessa, jossa vertaillaan Suomen yliopistojen sekä ammatillisten opettajakorkeakoulujen opettajankoulutusten erityispedagogiikan opetussuunnitelmia tämän hetkisen tilanteen kartoittamiseksi. Vertailun jälkeen hankkeen tavoitteena on yhtenäistää koulutusten opintotarjontaa sekä luoda yhteisiä ohjausmateriaaleja. Hankkeessa on mukana neljä Suomen yliopistoa.

Minun tehtävänäni hankkeessa on kartoittaa Helsingin yliopiston ja Jyväskylän yliopiston erityisopettajakoulutuksen tilannetta vertailemalla yliopistojen opetussuunnitelmia pääaineopiskelijoiden sekä erillisten erityisopettajaopiskelijoiden osalta. Olen päättänyt tarkastella opetussuunnitelmia inklusiivisesta näkökulmasta ja tulen käyttämään teoreettisena viitekehystenä Watkinsin ja Donnellyn (2014) inklusion ydinarvot -teoriaa. Inklusion ydinarvoja ovat oppilaiden moninaisuuden arvostaminen, kaikkien oppilaiden tukeminen, yhteistyö sekä ammatillinen kasvu. Tutkimukseni tavoitteena on vertailla Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen erityispedagogiikan opetussuunnitelmien yhteneväisyyksiä sekä eroavaisuuksia inklusion ydinarvojen näkökulmasta hyödyntäen teoriaohjaavaa laadullista sisällönanalyysiä.

Tutkimukseni teoriaosuudessa tulen esittelemään lyhyesti mitä on erityispedagogiikka, miten erityisopetuksen järjestäminen Suomessa tapahtuu ja millaisia ovat erityisopettajan kelpoisuusvaatimukset. Tämän lisäksi avaan inklusion käsitettä sekä mitä inklusion ydinarvot pitävät sisällään. Lopuksi esittelen hieman opetussuunnitelmatutkimuksen periaatteita sekä perustietoja Oppijan Oikeus - Opettajan taito -hankkeesta. Tutkimusosuudessa tulen esittelemään tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset, käyttämäni tutkimusmenetelmän sekä kuinka olen tutkimuksen toteuttanut. Tämän jälkeen

esittelen tutkimustulokset ja yhteenvedon. Lopussa avaan hieman tuloksista muodostamiani johtopäätöksiä sekä arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Erityisopetus

Koulutus on merkittävä tekijä yhteiskunnallisen kehityksen, taloudellisen vaurauden sekä yhteiskuntarauhan ja sosiaalisen koheesion kannalta. Tämän vuoksi lasten ja nuorten koulutus on ympäri maailmaa tärkeä yhteiskuntapoliittinen tavoite. Kaikilla lapsilla ja nuorilla ei ole mahdollisuutta käydä koulua, esimerkiksi köyhyyden, sairauden, vammaisuuden tai erilaisten oppimisvaikeuksien vuoksi. Koulutuksesta syrjäytyminen voi tapahtua jo varhaislapsuudessa ennen koulun alkua, mutta useimmiten syrjäytyminen liittyy koulusta putoamiseen kesken koulutuksen. (Opetusministeriö, 2007, 11.) Tilanteeseen on pyritty puuttamaan maailmanlaajuisesti erilaisten sopimusten ja julistusten avulla, kuten Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimuksella, jonka 28. artiklan mukaan jokaisella lapsella on oikeus ilmaiseen koulutukseen. Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimuksessa sekä muissa vastaavan kaltaisissa julistuksissa tunnustetaan oikeus koulunkäyntiin myös vaikeimmin vammaisten lasten ja nuorten kohdalla. Lapsen oikeuksien 23. artiklassa vammaisen lapsen erityistarpeiden mukainen apu tulisi suunnitella varmistamaan vammaisen lapsen mahdollisuus koulunkäyntiin ja ammattikoulutukseen, jotta hän sopeutuisi mahdollisimman hyvin ympäröivään yhteiskuntaan. (YK, 1989, 23a, 28a.)

Suomen perusopetuslain mukaan oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessa tai koulunkäynnissä, on oikeus saada tukiopetusta tai erityisopetusta heti tuen tarpeen ilmetessä. (L628/2010, 16§.) Oppilaan saaman tuen tulee olla joustavaa, suunniteltua sekä tarpeen mukaan muuttuvaa, ja sitä tulisi tarjota niin kauan kuin oppilas tarvitsee. Tuen tarve saattaa vaihdella tilapäisestä jatkuvaan, ja erilaisista tukimuodoista toisiin. Oppilaan edistymistä, tuen vaikuttavuutta sekä koulunkäynnin tilannetta tulisi arvioida jatkuvasti. Lähtökohtana opetukselle ja tuen toteutukselle tulisi kuitenkin olla oppilaan yksilölliset vahvuudet sekä oppimis- ja kehittymistarpeet. Erityisopetuksessa huomion tulisi kiinnittyä erityisesti oppimisen esteettömyyteen sekä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen tunnistamiseen. Tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien kasautumista, syvenemistä sekä pitkäaikaisvaikutuksia. Näiden lisäksi erityisopetuksen yhtenä tärkeänä tavoitteena voidaan pitää myös onnistumisen kokemusten tarjoamista sekä oppimisessa että ryhmän jäsenenä toimimisessa, joka omalta osaltaan edistää oppilaan myönteistä minäkäsitystä sekä itsetuntoa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan pedagogisen asiantuntemuksen sekä moniammatillisen yhteistyön merki-

tystä tuen tarpeen havaitsemisessa, arvioinnissa sekä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 61.) Erityisopetusta tulisi tarjota peruskoulun lisäksi varhaiskasvatuksessa sekä toisella asteella.

2.1 Kolmiportainen tuki

Erityisopetusta toteutetaan suomalaisessa peruskoulussa lähtökohtaisesti kolmiportaisena tukena, joka koostuu yleisestä tuesta, tehostetusta tuesta sekä erityisestä tuesta. Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata tuen tarpeeseen. Jokaisella oppilaalla on oikeus saada yleistä tukea, eikä siihen vaadita erillisiä pedagogisia asiakirjoja tai selvityksiä. Yleistä tukea voidaan antaa muun opetuksen ja ohjauksen ohessa esimerkiksi eriyttämällä, tukiovetuksena tai osa-aikaisena erityisopetuksena, jos oppilas on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai muutoin tarvitsee oppimisessaan lyhytaikaista tukea. Yleisellä tuella pyritään puuttumaan oppilaan oppimista koskeviin ongelmiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa osana koulun arkea ja sitä tulee tarjota heti tuen tarpeen ilmetessä kaikissa kasvatus- ja opetustilanteissa. (L628/2010, 16§., Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 62.)

Tehostettua tukea tulee tarjota oppilaalle, joka tarvitsee koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai useita tukimuotoja samanaikaisesti. Luonteeltaan vahvempaan ja pitkäjänteisempään tehostettuun tukeen tulisi siirtyä silloin, kuin yleinen tuki ei enää riitä. Tehostetun tuen toteuttaminen tulisi suunnitella laadultaan ja määrältään oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti, ja sitä tulisi jatkaa niin kauan kuin oppilas sitä tarvitsee. Tehostettua tukea annettaessa tulee oppilaalle laatia oppimissuunnitelma yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa, ja sitä tulisi arvioida ja päivittää säännöllisesti. Ennen tehostetun tuen aloittamista tulee laatia pedagoginen arvio yhdessä oppilashuoltoryhmän kanssa. Pedagogisesta arviosta käy ilmi oppilaan kokonaistilanne, saatu yleinen tuki ja arvio sen vaikutuksista, oppilaan vahvuudet, oppimisvalmiudet ja oppimiseen liittyvät erityistarpeet, arvio tarpeellisista tukitoimista sekä tehostetun tuen tarpeesta. (L628/2010, 16a§., Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 62-64.)

Mikäli kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteisiin ei päästä yleisellä ja tehostetulla tuella, voidaan siirtyä erityiseen tukeen. Erityinen tuki koostuu pääosin erityisopetuksesta, joka voidaan järjestää oppilaan etu huomioon ottaen joko erityisluokalla tai muun opetuksen yhteydessä inklusiivisesti, ja joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Erityisopetusta voidaan järjestää oppilaan tuen tarpeen mukaan joko oppiaineittain

tai toiminta-alueittaisena opetuksena. Erityisen tuen tavoitteena on tarjota oppilaalle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea, jotta oppilas saa edellytykset suorittaa oppivelvollisuutensa ja jatkaa opintojaan toiselle asteelle. Erityisen tuen tulisi vahvistaa oppilaan opiskelumotivaatiota, osallisuutta, itsetuntoa sekä mahdollisuutta kokea onnistumisen kokemuksia. Ennen erityisen tuen järjestämistä opetuksen järjestäjän tulee yhdessä moniammatillisen oppilashuoltoryhmän kanssa laatia oppilaasta pedagoginen selvitys. Pedagoginen selvitys pitää sisällään tietoa oppilaan oppimisen edistymisestä, oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja sen järjestelyistä, sekä oppilaan kokonaistilanteen perusteella tehty arvio erityisen tuen tarpeesta. Pedagogista selvitystä tehdessä tulisi kuulla oppilasta ja tämän huoltajaa, lisäksi sitä voidaan tarvittaessa täydentää myös psykologisella, lääketieteellisellä tai sosiaalisella asiantuntijalausunnolla. Mikäli oppilaalle päätetään pedagogisen selvityksen perusteella tarjota erityistä tukea, tulee opetuksen järjestäjän laatia kirjallinen päätös tuen aloittamisesta. Päätös tulee tarkistaa vähintään toisen ja kuudennen vuosiluokan päättyessä. Kirjallisesta päätöksestä tulee käydä ilmi oppilaan opetusryhmä, mahdolliset avustajapalvelut sekä muut opetusta koskevat poikkeusjärjestelyt. Erityisen tuen päätös voidaan tehdä jo ennen esi- tai perusopetuksen aloittamista tai sen aikana ilman pedagogista selvitystä tai sitä edeltävää tehostettua tukea, mikäli psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella ilmenee, ettei opetusta voida järjestää muuten. Syynä voi olla esimerkiksi oppilaan sairaus, vamma, kehityksen viivästyminen tai tunne-elämän häiriö. (L628/2010, 17§.) Kun oppilas alkaa saada erityistä tukea, on hänelle laadittava yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Suunnitelma pitää sisällään oppilaan henkilökohtaiset oppimistavoitteet, pedagogiset ratkaisut, opetuksen järjestämisen, tuen edellyttämän yhteistyön ja palvelut sekä tuen seurannan arvioinnin. Suunnitelma tulisi tarkistaa vähintään kerran lukuvuodessa oppilaan ajankohtaisten tarpeiden mukaiseksi. (L628/2010, 17a§., Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 66.)

Oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti. Perusopetuslaissa säädettyjä tukimuotoja voivat olla esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkki- tai avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. Näitä tukimuotoja ja palveluja on mahdollista hyödyntää tuen tarpeen mukaisesti kaikilla kolmella tuen portaalla ja niitä voidaan käyttää sekä yksittäin että samanaikaisesti. Opetusta eriyttävien pedagogisten ratkaisujen tavoitteena on turvata oppilaan oppiminen ja ne voivat liittyä esimerkiksi opetukseen, ohjaukseen, oppimisympäristöihin, työtapoihin tai valittaviin materiaaleihin ja välineisiin. Kaikilla kolmiportaisen tuen asteilla on tärkeää tuki-

toimien suunnittelun sekä tuen tarpeiden kartoittamisen kannalta toimia tiiviissä yhteistyössä huoltajien ja perheiden kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 61-68.)

2.2 Muita erityisen tuen toteuttamisen tapoja peruskoulussa

Lähikouluperiaatteen mukaisesti tuki tulisi antaa oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja omassa lähikoulussa joustavin opetusjärjestelyin, ellei oppilaan etu välttämättä edellytä oppilaan siirtämistä toiseen opetusryhmään tai kouluun. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Perusopetuslain mukaan kunnan tulee ottaa opetusta järjestäessään huomioon oppilaiden koulumatka sekä liikenneyhteys niin, että matkat ovat mahdollisimman lyhyitä ja turvallisia. (L628/2010, 6a§, 28§.) Mikäli oppilaan edun mukaisia tukitoimia ei voida järjestää omassa lähikoulussa, voi se olla perusteena esimerkiksi erityiskouluun siirtämiseen.

Oppiaineen oppimäärän yksilöllistäminen ja opetuksesta vapauttaminen

Erityisopetuksen ensisijaisena tavoitteena on järjestää tukitoimet niin, että oppimäärän mukaiset tavoitteet on mahdollista saavuttaa kaikissa oppiaineissa. Mikäli perusopetuslaissa säädetyt tukitoimet ja eriyttämisen keinot eivät riitä, voidaan opetusta järjestää oppilaan yksilölliset edellytykset huomioon ottaen erilaajuisiin oppimääriin perustuen. Jos oppilaalla on vaikeuksia jossain tietyssä oppiaineessa, voidaan hänelle määritellä erityiset painoalueet, jotka kattavat oppiaineen keskeisimmät sisällöt. Painoalueittain opiskeleva oppilas opiskelee oppiainetta vielä yhteisten tavoitteiden mukaisesti, jolloin myös arviointi perustuu yleiseen oppimäärään. Mikäli oppilaalle ei ole mahdollista saavuttaa keskeisiin sisältöihin liittyviä tavoitteita, voidaan opetus järjestää oppimäärän yksilöllistämisenä, jolloin tavoitetaso määritellään oppilaan yksilöllisten edellytysten mukaisesti. Tavoitteiden tulisi kuitenkin olla oppilaalle riittävän haasteellisia. Oppimäärän yksilöllistämisen syynä eivät saa olla jatkuvat poissaolot, käyttäytymisen haasteet, opiskelumuotivaation ongelmat tai kieli- ja kulttuuritausta. Oppimäärän yksilöllistämisestä päätetään erityisen tuen päätöksessä ja yksilölliset perustelut kunkin oppiaineen kohdalla tulee olla esillä pedagogisessa selvityksessä. Oppimäärän yksilöllistäminen voidaan tehdä jossain tietyssä oppiaineessa tai tarpeen mukaan kaikissa. Oppimäärän yksilöllistäminen merkitään todistuksessa *-merkinnällä yksilöllistetyn oppiaineen kohdalla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 69.)

Tilastokeskuksen erityisopetusta koskevan koulutustilaston mukaan yleisen oppimäärän mukaisesti opiskelevien erityistä tukea saavien oppilaiden osuus on kasvanut vuosi vuodelta tasaisesti, syksyllä 2018 osuus oli 55 prosenttia. Vuonna 2018 erityisen tuen oppilaista 12 prosentilla oli yksilöllistettyjä oppimääriä yhdessä aineessa, 12 prosentilla kahdessa tai kolmessa oppiaineessa ja 16 prosentilla neljässä tai sitä useammassa oppiaineessa. (Tilastokeskus, 2019.)

Mikäli oppimäärän yksilöllistäminen ei ole mahdollista, voidaan oppilas vapauttaa kokonaan tietyn oppiaineen oppimäärästä yksilöllisen harkinnan jälkeen erityisen painavin syin. Oppimäärästä vapauttamisesta tulee tehdä hallintopäätös, ja mikäli oppilas opiskelee erityisessä tuessa, tulee päätös kirjata erityisen tuen päätökseen. Päätös tehdään yhdessä oppilaan ja huoltajien kanssa, sillä vapauttamisella on vaikutuksia jatko-opinto mahdollisuuksiin. Mikäli oppilas on vapautettu pysyvästi jostakin oppiaineesta, tulee hänelle järjestää muuta opetusta tai korvaavaa toimintaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 70.)

Pidennetty oppivelvollisuus

Pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvat tavallisimmin vaikeasti vammaiset ja sairaat lapset. Mikäli perusopetukselle asetettuja tavoitteita ei ole mahdollista saavuttaa sairauden tai vammaisuuden vuoksi yhdeksässä vuodessa, voidaan oppivelvollisuus aloittaa vuotta aikaisemmin. Päätös pidennetystä oppivelvollisuudesta tehdään yleisesti ottaen ennen oppivelvollisuuden alkamista ja se vaatii lisäksi päätöksen erityisestä tuesta. Oppivelvollisuus voidaan lukea päättyneeksi, kun oppilas on saavuttanut asetetun oppimäärän tai oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 11 vuotta. Pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien oppilaiden esiopetusta voidaan jatkaa toisella vuodella vahvistamalla oppilaan kouluvalmiuksia. Tarve pidennettyyn oppivelvollisuuteen arvioidaan aina uudestaan erityisen tuen päätöksen tarkistamisen yhteydessä. Päätös voidaan tarvittaessa myös purkaa, jolloin oppilaalle on mahdollista tarjota erityistä tukea yleisen oppivelvollisuuden piirissä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 70-71.) Pidennetyn oppivelvollisuuden osuudet erityisen tuen tilastoissa ovat pienentyneet tasaisesti viime vuosien aikana. Vuonna 2013 pidennetyn oppivelvollisuuden osuus erityisen tuen oppilaista oli 27,5 prosenttia, kun syksyllä 2018 se oli vain 24,2 prosenttia. (Tilastokeskus, 2019.)

Toiminta-alueittain järjestettävä opetus

Vaikeimmin kehitysvammaisten tai muulla tavoin vakavasti sairaiden oppilaiden opetus on mahdollista järjestää oppiaineiden sijasta toiminta-alueittaisena opetuksena, mikäli oppilas ei kykene opiskelemaan oppiaineita yksilöllistettyjen oppimäärien mukaisesti. Toiminta-alueittaisesta opetuksesta päätetään erityisen tuen päätöksessä ja oppimisen eri tavoitteet sekä sisällöt kuvataan henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa eli HOJKS:ssa. Tavoitteet tulisi asettaa siten, että ne olisivat oppilaan kannalta mielekkäitä ja saavutettavissa olevia. Toiminta-alueittaisessa opetuksessa oppilaat opiskelevat eri taitoja eri alueiden mukaisesti, joita ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot sekä kognitiiviset taidot. Opetuksessa hyödynnetään oppilaan henkilökohtaisia vahvuuksia ja koulupäivän arkisia tilanteita oppimistapahtumina. Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan kokonaiskehitystä sekä antaa eväät mahdollisimman itsenäiseen elämään. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 71.) Tilastokeskuksen erityisopetusta koskevan koulutustilaston mukaan erityisen tuen oppilaista 5 prosenttia opiskeli toiminta-alueittaisesti vuonna 2018 (Tilastokeskus, 2019).

Erityiskoulut

Perusopetuslain nojalla vammaisella tai muusta syystä erityistä tukea tarvitsevalla lapsella on oikeus saada opetukseen osallistumisen edellyttämien tulkitsemis- ja avustajapalveluiden sekä apuvälineiden lisäksi erityisopetuksen tukitehtävinä järjestettävät palvelut. Opetus ja kulttuuriministeriö voi päättää, että opetuksen järjestäjän on erityisopetuksen ohella huolehdittava myös erityisen tuen yhteydessä annettavasta kuntoutuksesta sekä opetukseen liittyvistä kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävistä (L628/2010, 31§, 39§). Erityiskoulut toimivat vammaisten ja vakavasti sairaiden lasten koulujen lisäksi kehittämis- ja palvelukeskuksina. Opetuksen ja kuntoutuksen lisäksi erityiskoulut kehittävät opetus- ja kuntoutusmenetelmiä, opetusvälineitä sekä oppimateriaaleja, ja tarjoavat konsultaatio-, ohjaus- ja koulutuspalveluja muille opetuksen järjestäjille. (Opetushallitus, 2007, 33.)

Tilastokeskuksen selvityksen mukaan vuonna 2017 Suomessa toimi 73 perusasteen erityiskoulua, joka on määrällisesti kaksi vähemmän edelliseen vuoteen verrattuna. Vuonna 2017 perusasteen erityiskouluissa opiskeli yhteensä 4400 oppilasta. (Tilastokeskus, 2017.) Myös erityiskoulujen erityisryhmissä opiskelevien oppilaiden määrät ovat vähentyneet vuosi vuodelta. Vuonna 2011 13,3 prosenttia kaikista erityistä tukea saaneista

perusopetuksen oppilaista opiskeli erityiskoulun erityisryhmässä, kun syksyllä 2018 vastaava osuus oli 8,6 prosenttia. (Tilastokeskus, 2019.)

Sairaalaopetus

Perusopetuslain 18 pykälän mukaan oppilaan opiskelu voidaan järjestää toisin kuin perusopetuslaissa määrätään, jos se on perusteltua oppilaan terveydentilaan liittyvistä syistä. Tämä pykälä koskee erityisesti sairaalakoulussa opiskelevia oppilaita. Mikäli oppilas on potilaana sairaalassa, on hänellä oikeus saada oppivelvollisuuden mukaista opetusta siinä määrin kuin hänen terveytensä, pedagogiset erityistarpeensa ja kuntoutukselliset toimenpiteet sen mahdollistavat. Sairaalaopetusta järjestetään lasten- ja nuorisopsykiatrisissa, neurologisissa, foniatriassa sekä somaattisissa tutkimuksessa oleville oppilaille, ja sairaalaopetukseen osallistumiseen vaaditaan aina voimassa oleva hoitosuhde. Sairaalaopetuksella turvataan koulunkäynnin jatkuvuus sekä tuetaan oppilaan tervettä kasvua ja kehitystä yhteistyössä hoitavien tahojen kanssa. Sairaalaopetuksessa painotetaan pedagogista kuntoutusta, koulunkäyntikyvyn ylläpitoa sekä oppimis- ja koulunkäyntitaitojen arviointia. Sairaalaopetuksessa toteutetaan kaikkia kolmiportaisen tuen tasoja, ja usein sairaalakoulun oppilaat opiskelevat erityisten HOJKS:ssa määriteltyjen painoalueiden mukaan. Mikäli sairaalakoulussa opiskelevalla oppilaalla ei ole erityisen tuen päätöstä, opetuksen järjestäminen suunnitellaan erillisellä hallintopäätöksellä sekä oppimissuunnitelmalla. Opetuksen ja moniammatillisen yhteistyön lisäksi sairaalaopetuksessa korostuvat koulukonsultaatiot sekä koulutus- ja ohjaustoiminta. (Opetushallitus, 2007, 34. Sairaalaopetus, 2019. L628/2010, 4a§, 18§.)

Koulukodit

Koulukodit ovat valtakunnallisia vaativan sijaishuollon sekä vaativan erityisen tuen lastensuojelulaitoksia, joiden tehtävänä on järjestää nuoren yksilöllisyyttä tukevaa kasvatus- ja opetusta sellaisille lastensuojelulain perusteella sijoitetuille lapsille, joita ei voida tarkoituksenmukaisesti kasvattaa ja hoitaa muussa lastensuojelun yksikössä ja jotka eivät sairautensa vuoksi tarvitse muualla annettavaa hoitoa. Koulukotien tuottaman palvelun sisältönä on lapsen kehitystason ja tarpeiden mukainen kasvatus ja ohjaus, erityisopetus, terveen psyykkisen kasvun tuki, mielenterveyspalvelut, perhetyö sekä tarpeenmukainen päihdetyö. Koulukotiin sijoittaminen on usein viimeinen vaihtoehto ja äärimäinen ratkaisu riittävän perushuollon ja opetuksen takaamiseksi vaikeassa elämäntilanteessa. Koulukotien oppilaat ovat tavallisesti 7-9 vuosiluokan oppilaita, joiden elämään on kasautunut useita hyvinvointia vaarantavia tekijöitä. Tavallisimpia sijoitukseen

johtaneita syitä ovat mielenterveys- ja päihdeongelmat, käytöshäiriöt sekä vakavat ongelmat huoltajien kanssa. Koulukotien henkilökuntaan kuuluu usein erityisopettajien lisäksi erikoissairaanhoidtajia, sosiaalityöntekijöitä, ohjaajia sekä koulunkäyntiavustajia. (Opetushallitus, 2007, 37. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 2019. L1379/2010, 9§.)

2.3 Erityisopetus toisella asteella

Elokuussa 2019 astui voimaan uusi lukiolaki, jonka myötä lukioilla on velvollisuus tarjota erityisopetusta tukea tarvitseville opiskelijoille. Lukiolain 28 artiklan mukaan opiskelijalla, jolla on oppimisvaikeuksien tai kielellisen erityisvaikeuden vuoksi haasteita suoriutua opinnoistaan, on oikeus saada erityisopetusta tai muuta yksilöllisten tarpeidensa mukaista tukea oppimiseensa. Tuen tarve tulee arvioida säännöllisesti opintojen edetessä ja suoritettut tukitoimet kirjataan opiskelijan niin halutessa henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan. (L714/2018, 28§.) Vaikka erityisopetuksen tarjoaminen tuli lain myötä pakolliseksi lukioissa vasta hiljattain, on sitä toteutettu osassa lukioita aiemmin. Opetushallituksen teettämän kartoituksen (2019) mukaan erityisopettajan työnkuva lukiossa on hyvin monipuolinen. Lukivaikeuksien seulontojen sekä ylioppilastutkintolautakunnalle laadittavien lausuntojen lisäksi erityisopettajat toteuttavat lukioissa opiskelutaitojen opetusta, jaksamisen sekä mielenterveyden tukemista ja ohjausta, sekä moniammatillista yhteistyötä ja konsultaatiota muiden opettajien sekä opiskelijahuoltoryhmän kanssa. Kartoituksen mukaan yleisimmät lukioissa käytetyt oppimisen tukeen liittyvät erityisjärjestelyt ovat lisäaika kokeessa tai tehtävien palautuksessa, oma erillinen tila kokeessa, tukiopetus sekä suoritustavan räätälöinti yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. (Opetushallitus, 2019.)

Vuoden 2018 alussa voimaan tulleen ammatillisen koulutuksen reformin myötä myös ammattikouluilla on velvollisuus järjestää erityisopetusta tukea tarvitseville opiskelijoille. Ammatillisen koulutuksen lain 64 artiklan mukaan opiskelijalla on oikeus saada säännöllistä tai pitkäaikaista erityistä tukea, mikäli hän sitä oppimisvaikeuksista, vammasta, sairaudesta tai muusta syystä johtuen tarvitsee koulutuksen osaamistavoitteiden saavuttamiseksi. Erityinen tuki merkitsee lain mukaan ammatillisessa koulutuksessa opiskelijan tavoitteisiin ja valmiuksiin perustuvaa suunnitelmallista pedagogista tukea sekä erityisiä opetus- ja opiskelujärjestelyjä. Myös osaamisen arviointia voidaan mukauttaa erityistä tukea saavan opiskelijan kohdalla hänen yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti, mikäli tämä on välttämätöntä. Erityisen tuen tavoitteena on turvata opiskelijan tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisen ammattitaidon ja osaamisen saavuttaminen sekä edistää

opiskelijan kokonaiskuntoutusta moniammatillisessa yhteistyössä kuntoutuspalvelujen tuottajien kanssa. (L531/2017, 64§.)

Ammattikouluissa tarjotaan erityisen tuen lisäksi ammatillisen koulutuksen lain 65 artiklan mukaista vaativaa erityistä tukea niille opiskelijoille, joilla on laajoja oppimisvaikeuksia, vaikea vamma tai sairaus. Vaativa erityinen tuki on yksilöllisempää, monipuolisempaan sekä laaja-alaisempaa verrattuna erityiseen tukeen. (L531/2017, 65§.) Vaativaa erityistä tukea toteutetaan ammattikoulujen lisäksi erityisammattioppilaitoksissa, joiden tehtävänä on työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen sekä erityisopetukseen liittyvien kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävien järjestäminen. Koulutuksen tavoitteena on erityistä tukea tarvitsevan nuoren työllistyminen sekä itsenäinen elämä yhteiskunnan jäsenenä. Tavoite pyritään saavuttamaan suorittamalla toisen asteen ammatillinen perustutkinto, näyttötutkinto tai tutkinnon osia. Vaikeasti vammaiset opiskelijat voivat opiskella ammatillisessa erityisoppilaitoksessa ilman tutkintotavoitetta työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa koulutuksessa. Ammatilliselle erityisopetukselle ominaista on joustavuus, työelämälähtöisyys sekä osaamisperustaisuus. Opetus perustuu opiskelijan omiin henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja oppimisvalmiuksiin tarjoamalla suunnitelmallista pedagogista tukea, erityisiä opetus- ja opiskelijajärjestelyjä sekä mukauttamalla osaamistavoitteita ja niiden arviointia. Ammatillisella erityisopetuksella pyritään vastaamaan koko ikäluokkaa koskevaan koulutustakuuseen sekä luomaan tasavertaiset koulutusmahdollisuudet kaikille toisella asteella. Suomessa on yhteensä seitsemän ammatillista erityisoppilaitosta. (Ameo, 2015. L 631/1998 8b§, 19§.)

2.4 Erityisopetus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja eli VEO työskentelee yhdessä päiväkotien henkilökunnan kanssa ja on apuna suunnittelemassa, toteuttamassa sekä arvioimassa lapsen päivähoidon liittyviä tuen tarpeita sekä tuen muotoja. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tavoitteena on tukea sekä lapsen perhettä että päiväkodin henkilökuntaa kasvuun ja oppimiseen liittyvissä asioissa sekä havaita tuen tarpeet jo varhaisessa vaiheessa. Erityistä tukea toteutetaan varhaiskasvatuksessa osana päivittäistä toimintaa muun muassa varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiokäynneillä, pedagogisilla arjen tukemisen keinoilla, oppimisympäristöjen muokkaamisella, lapsiryhmän koon pienentämisellä, avustajalla tai erityisryhmäsijoituksella. (Valtioneuvoston kanslia, 2018. L540/2018.)

2.5 Erityisopettajan kelpoisuusvaatimukset

Erityisopetusta antavan opettajan kelpoisuudesta säädetään opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia koskevassa asetuksessa (986/1998). Osa-aikaista erityisopetusta perusopetuksessa antavan henkilön tulee suorittaa kasvatustieteellisen alan ylempi korkeakoulututkinto tai jokin aineenopettajaksi pätevä ylempi korkeakoulututkinto, joka pitää sisällään opettajan pedagogisten opintojen lisäksi 60 opintopisteen laajuiset erityisopettajan opinnot. Kokoaikaista erityisopetusta antavan opettajan tulee suorittaa kasvatustieteellisen alan ylempi korkeakoulututkinto tai jokin aineenopettajaksi pätevä ylempi korkeakoulututkinto, joka pitää sisällään 60 opintopisteen laajuiset luokanopettajan pätevyyden antavat peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä 60 opintopisteen laajuiset erityisopettajan kelpoisuuden antavat opinnot. Opiskelijat valitaan erityisopettajan opintoihin soveltuvuuskokeen perusteella. (986/1998, 8§. Opetushallitus, 2007, 53-54.)

Lukiolain (714/2018) mukaan lukioissa erityisopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on ylemmän korkeakoulututkinnon tai aineenopettajan pätevyyden antavan tutkinnon lisäksi suorittanut vähintään 60 opintopisteen erityisopettajan opinnot tai suorittanut kasvatustieteellisen alan tutkinnon pääaineenaan erityispedagogiikka, johon sisältyvät opettajan pedagogiset sekä erityisopettajan opinnot. (986/1998, 11a§. 576/1995, 14§.)

Erityistä tukea tai vaativaa erityistä tukea ammatillisissa oppilaitoksissa antavan henkilön tulee suorittaa ammatillisten tai yhteisten tutkinnon osien opettajan kelpoisuuden lisäksi vähintään 60 opintopisteen tai 35 opintoviikon laajuiset ammatillisen erityisopettajan opinnot, yliopiston opettajankoulutuksen erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot tai soveltuvan ylemmän korkeakoulututkinnon lisäksi erityisopettajan opinnot. Kelpoisuusvaatimuksia koskevan asetuksen mukaan erityistä tukea ja vaativaa erityistä tukea voi tarvittaessa antaa myös muu opettaja osana omaa opetustaan. (1150/2017, 16§. 794/2004, 19§. 986/1998, 16§.)

Varhaiskasvatuksessa toimivan erityisopettajan tulee suorittaa varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden lisäksi vähintään 60 opintopisteen erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot tai kasvatustieteen maisterin tutkinto pääaineenaan erityispedagogiikka (varhaiserityispedagogiikan koulutus). (L540/2018, 30§.)

Erityisopettajan koulutusta järjestetään muun opettajankoulutuksen yhteydessä Suomessa seitsemässä eri yliopistossa, joita ovat Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto,

Itä-Suomen yliopisto, Turun yliopisto, Åbo Akademi, Oulun yliopisto sekä Lapin yliopisto. Erityisopettajan kelpoisuuden antavat opinnot koostuvat 60 opintopisteestä, joihin sisältyvät perusopinnot sekä aineopinnot. Yliopistojen lisäksi ammatillisen erityisopettajan ammatillisen kelpoisuuden tuottavat opinnot on mahdollista opiskella myös ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Opetussuunnitelmien sisällöt ja painotukset vaihtelevat hieman korkeakoulujen välillä, mutta kaikille yhteisiä tavoitteita ovat kuitenkin oppimisvaikeudet, kehityksen tukeminen, interventiot, erityisyyden kohtaaminen sekä syrjäytymisen ehkäisy. Ammatilliset toiminta-alueet painottuvat varhaiskasvatukseen, perusopetukseen, toisen asteen koulutukseen, aikuiskoulutukseen sekä kasvatustieteelliseen tutkimukseen ja hallintoon liittyviin tehtäviin. (Opetushallitus, 2007, 47.)

Erityispedagogiikan pääaine- ja sivuaineopintojen lisäksi yliopistot järjestävät vuoden mittaisia erillisiä erityisopettajan koulutuksia jo työelämässä oleville valmistuneille aineen- ja luokanopettajille. Erilliset erityisopettajan opinnot koostuvat 60 opintopisteestä, jotka pitävät tavallisesti sisällään perus- ja aineopinnot, opetusharjoittelun sekä lopputyön.

2.6 Erityisopetuksen määrän kehitys

Erityisopetuksen tarpeen kasvu on jatkunut yli 20 vuoden ajan. (Opetushallitus, 2007, 38.) Tilastokeskuksen uusimman erityisopetusta koskevan tilaston (2019) mukaan peruskoulun oppilaista lähes joka viides, eli 18,8 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea syksyllä 2018. Tehostettua tukea sai yhteensä 59 700 oppilasta, eli 10,6 prosenttia kaikista peruskoulun oppilaista. Erityistä tukea puolestaan sai yhteensä 45 400 oppilasta, joka vastaa 8,1 prosenttia kaikista peruskoulun oppilaista. Tehostetun tuen oppilaiden määrä kasvoi edellisvuoteen nähden 0,9 prosenttiyksikköä ja erityisen tuen oppilaiden määrä kasvoi 0,4 prosenttiyksikköä. Tilastokeskuksen mukaan pojat erottuvat selvästi erityisopetuksen määrässä. Tehostettua tukea saaneista oppilaista poikia oli 64 ja tyttöjä 36 prosenttia. Erityistä tukea saaneista oppilaista poikia oli huomattavasti enemmän 71 prosenttia, kun taas tyttöjä 29 prosenttia. (Tilastokeskus, 2019.)

Tilastokeskuksen mukaan jonkinlaista tukea koulunkäyntiin sai ainakin 29 prosenttia kaikista peruskoululaisista lukuvuonna 2017-2018. Osuus on 0,5 prosenttiyksikköä suurempi, kuin aikaisempina vuonna, mutta määrät ovat pysyneet lähes samanlaisena viimeisen viiden vuoden ajan. Osa-aikaista erityisopetusta sai yhteensä 122 800 oppilasta, joka on 22 prosenttia kaikista peruskoululaisista. Osa-aikaisen erityisopetuksen osuus

on kasvanut hieman edellisestä vuodesta. Osa-aikaisen erityisopetuksen lisäksi yleistä tukea voidaan antaa myös muilla tavoilla, mutta ne eivät näy Tilastokeskuksen erityisopetustilastossa. Perusopetuksen erityisopetusta koskevassa tilastossa käsitellään lähinnä tehostettua ja erityistä tukea, sillä osa-aikaisesti järjestettyä yleistä tukea on hankalampaa mitata. (Tilastokeskus, 2019.)

Erityistä tukea saaneista oppilaista 35 prosenttia sain opetusta kokoaikaisesti erityisryhmässä, 21 prosenttia kokoaikaisesti yleisopetuksen ryhmässä ja loput 43 prosenttia opiskeli osan ajasta erityisryhmässä ja osan yleisopetuksessa. Erityisen tuen piiriin kuuluvien erityiskoulun erityisryhmissä opiskelevien oppilaiden määrät ovat laskeneet tasaisesti vuodesta toiseen. Syksyllä 2018 erityiskoulun erityisryhmässä opiskeli 8,6 prosenttia erityistä tukea saaneista peruskoulun oppilaista, joka on 4,7 prosenttiyksikköä vähemmän kuin vuonna 2011. Muutos johtuu osittain inklusiivisen koulutuksen ihanteesta ja sen myötä erityiskoulujen määrän vähenemisestä. Muun kuin erityiskoulun erityisryhmässä, kuten alueellisissa erityisluokissa, kokonaan opiskelevien oppilaiden osuus kaikista erityistä tukea saaneista oppilaista oli 27 prosenttia, joka on ainoastaan yhden prosenttiyksikön vähemmän kuin edeltävänä vuonna. (Tilastokeskus, 2019.)

Erityisopetuksen tarpeen jatkuvaan kasvuun vaikuttavat monet eri tekijät, kuten muutokset tilastointitavoissa, diagnostiikan kehittyminen, koulutuksen ja tietotaidon kehittyminen, maahanmuuton kasvu sekä lainsäädännölliset tekijät. Yksi merkittävä kasvuun vaikuttanut tekijä ovat muutokset tilastointi käytänteissä. Ennen vuotta 2001 osa-aikaista erityisopetusta saaneita oppilaita ei kirjattu johdonmukaisesti tilastoihin oppilaiden suuren vaihtuvuuden vuoksi. Tämän lisäksi erityisopetuksen tilastoissa näkyvät lama-ajan vaikutukset perheiden sosioekonomisessa asemassa sekä lääketieteen kehittyminen, joka mahdollistaa yhä pienempien keskoslasten selviytymisen. Kasvanut maahanmuutto sekä diagnostiikan ja tutkimustiedon kehittyminen oppimisvaikeuksista on myös yksi merkittävimmistä tekijöistä erityisopetuksen tarpeen kasvussa. Koulutuksen kehittämisen ja tietotaidon lisääntymisen kautta opettajilla on paremmat mahdollisuudet arvioida oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja kykyä suoriutua perusopetuksen tavoitteista. Myös huoltajat ovat yhä tietoisempia lapsensa oikeuksista ja näin ollen osaavat vaatia asianmukaista tukea. (Opetushallitus, 2007, 42.)

3 Inkluisio

Inkluisio voidaan ajatella olevan periaate, jonka mukaan yhteiskunnan tulisi olla tasa-arvoinen ja avoin kaikille henkilön vammaisuudesta tai muista rajoitteista huolimatta (Saloviita, 2012). International Conference on Education kuvaa raportissaan (2008) inkluisiota jatkuvaksi prosessiksi, joka tähtää laadukkaan opetuksen tarjoamiseen kaikille kunnioittaen oppijoiden monimuotoisuutta ja yksilöllisyyttä, ehkäisten samalla kaikenlaista syrjintää. Käsite ”inclusive education” tuli tutuksi vuoden 1994 Salamancan julistuksessa Unescon toimesta, jossa todetaan myös vammaisten lasten oikeus käydä koulua tavallisella luokalla. Julistuksen mukaan kaikkien oppijoiden erityiset tarpeet tulisi ottaa huomioon opetuksessa, eikä ketään saa jättää ulkopuolelle erilaisuuden vuoksi. Salamancan sopimuksen on allekirjoittanut Suomen lisäksi 91 eri maan hallitukset ja se antaa erilaisia velvoitteita erityisopetuksen järjestämiselle. Sopimus velvoittaa maita muun muassa inkluisioon ja integraation edistämiseen, vahvuuskeskeisyyden korostamiseen vammaiskeskeisyyden sijaan sekä moniammatilliseen yhteistyöhön ja yhteistyöhön vanhempien kanssa. (Unesco, 1994. Opetusministeriö, 2007, 11.)

3.1 Segregaatio, integraatio ja inkluisio

Segregaation voidaan ajatella merkitsevä inkluisioon vastakohtaa, jossa vammaiset tai muulla tavoin erityistarpeita omaavat henkilöt erotetaan muusta yhteiskunnasta. Kasvatuksen ja koulutuksen saralla segregaatio merkitsee erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden eristämistä erityiskouluihin ja omiin laitoksiin, joissa mahdollinen opetus on heidän tarpeilleen suunnattua. Suomen erityisopetuksen historiassa segregaatio oli vallalla aina 1970-luvulle saakka. Vuonna 1985 voimaan tullut peruskoululaki esti oppivelvollisuudesta vapauttamisen, mutta vaikeasti kehitysvammaiset otettiin mukaan koulutoimen piiriin vasta vuonna 1997. Normalisaation periaate sekä integraatioajattelu yleistyivät 1970-luvulla. Normalisaatiolla tarkoitetaan pyrkimystä siihen, että vammaiset henkilöt voisivat käydä koulua ja opiskella kuten muutkin, eikä ketään tulisi sulkea koulun ulkopuolelle. Integraatiota puolestaan pidettiin keinona, jolla normalisaatiota voitaisiin toteuttaa.

Integraatiota lähdettiin toteuttamaan sosiaalisesti niin, että erityistä tukea saaville oppilaille tarjottiin mahdollisuus osallistua yleisopetukseen siinä koulussa, jossa he opiskelisivat, mikäli heillä ei olisi vammaa tai sairautta. Useimmiten integraatio toimii niin, että oppilas opiskelee pääsääntöisesti erityisluokalla, mutta osallistuu joissain oppiaineissa

yleisopetuksen luokan opiskeluun. Segregaatiossa lapsi käy koulua kokonaan erityisluokalla tai erityiskoulussa, eikä osallistu lainkaan yleisopetuksen opetukseen. Sekä segregaatiossa että integraatiossa oppilaalla on kuitenkin aina erityisoppilaan status. Takalan (2010) mukaan pelkkä fyysinen integraatio ei riitä integraation tarkoituksenmukaiseen onnistumiseen. Integraatio vaatii toimiakseen ennakkovalmisteluja, todellista tuen tarjoamista sekä tiivistä yhteistyötä ja sitoutumista koko kouluuyhteisön toimesta. Integraatio voidaan jakaa fyysiseen integraatioon, toiminnalliseen integraatioon, psykologiseen ja sosiaaliseen integraatioon sekä yhteiskunnalliseen integraatioon. Fyysisessä integraatiossa oppilas opiskelee samassa tilassa muiden kanssa, toiminnallisessa integraatiossa mukana on yhteistyötä ja yhteistoimintaa, psykologinen ja sosiaalinen integraatio mahdollistaa myönteisten sosiaalisten suhteiden syntyminen ja yhteiskunnallinen integraatio luo pohjaa koulun jälkeiselle tasa-arvolle sekä yhteisessä yhteisössä toimimiselle. Onnistunut todellinen integraatio sisältää elementtejä kaikista integraation muodoista. (Opetusministeriö, 2007, 17. Takala, 2010, 13-17. Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen, 2007, 182.)

Inklusion määritelmä vaihtelee eri maiden välillä. Inklusio tarkoittaa suomalaisessa koulujärjestelmässä osallisuutta ja sitä, että kaikki saavat käydä omaa lähikouluun riippumatta lapsen fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalista, kielellisestä tai muusta erityistarpeesta (Takala, 2010, 13). Perusopetuslain mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin. Tukea tulee antaa lähikouluperiaatteen mukaisesti ensisijaisesti omassa lähikoulussa ja omassa opetusryhmässä joustavin järjestelyin, ellei oppilaan etu edellytä siirtämistä muuhun opetusryhmään tai kouluun. (Perusopetussuunnitelma, 2014, 61). Kun erityisen tuen oppilas aloittaa koulunsa ja saa kaiken tarvitsemansa tuen yleisopetuksen ryhmässä on kyse inklusiosta. Tällöin he ovat alusta alkaen tasa-arvoisia ryhmän jäseniä ilman erityisoppilaan statusta. Takalan (2010) mukaan inklusion toteuttaminen voidaan jakaa kovaan, pehmeään ja tyhmään inklusioon. Kovassa inklusiossa oppilas saa kaiken opetuksen ja tarvitsemansa tuen yleisopetuksen ryhmässä. Pehmeässä inklusiossa oppilas opiskelee suurimman osan ajasta ja saa suurimman osan tuesta yleisopetuksen ryhmässä, mutta joissain tilanteissa tukea voidaan tarjota myös muualla. Tyhmässä inklusiossa tuen tarpeet tiedostetaan, mutta niitä ei nähdä erityisinä eikä niihin tällöin vastata. (Takala, 2010, 16-17.)

3.2 Inklusion ydinarvot opettajankoulutuksessa

Opettajat kohtaavat työssään päivittäin monia erilaisia oppijoita, joilla kaikilla on omat yksilölliset tarpeensa. Tämän vuoksi on tärkeää, että opettajat sekä muu kouluissa työskentelevä henkilökunta on pätevää ja asianmukaisesti koulutettua kohtaamaan monimuotoisuuden tuomia haasteita. Watkins ja Donnelly (2014) tarkastelevat artikkelissaan *Core Values as the Basis for Teacher Education for Inclusion* inklusion tärkeimpiä ydinarvoja, joita opettajat tarvitsevat työssään inklusion toteutumiseksi. Artikkelin käsittää European Agency for Development in Special Needs Educationin projektin *Teacher Education for Inclusion (TE4I. 2009-2012)* tulokset, jotka on kerätty keskusteluissa 450 kasvatuksen parissa työskentelevän henkilön kanssa ympäri Eurooppaa. Tutkimushenkilöihin kuului opettajien lisäksi muun muassa koulun johtajia, poliitikkoja, vanhempia sekä oppilaita. (Watkins & Donnelly, 2014.)

Tutkimuksen tuloksena opettajan koulutuksen perustana tulisi olla seuraavat inklusion perusarvot, jotka linkittyvät vahvasti opettajan pätevyyteen: oppilaiden moninaisuuden arvostaminen (*valuing learner diversity*), kaikkien oppilaiden tukeminen (*supporting all learners*), yhteistyö (*working with others*) sekä ammatillinen kasvu (*personal professional development*). Tämän lisäksi jokainen ydinarvo pitää sisällään kaksi alakategoriaa taidoista, joita kyseinen arvo opettajalta vaatii. Oppilaiden monimuotoisuuden arvostuksella tarkoitetaan yksilöllisten tarpeiden ja ominaisuuksien näkemistä vahvuutena ongelman sijaan. Tämä vaatii opettajalta ymmärrystä inklusiivisesta koulutuksesta sekä taustatietoa erilaisista oppimisen haasteista. Kaikkien oppilaiden tukemisella tarkoitetaan sitä, että opettajilla on pätevyys asettaa jokaisen oppilaan suoriutumiseksi omat yksilölliset tavoitteet, ja tukea oppilaita tavoitteiden toteutumisessa. Yhteistyö ja tiimityöskentely ovat tärkeitä osa-alueita opettajan työssä, ja ne kattavat muun opetushenkilöstön lisäksi yhteistyön muiden ammattilaisten, huoltajien sekä perheiden kanssa. Opettajuudessa on kyse elinikäisestä oppimisesta, joka vaatii opettajilta halua ammatilliseen kehittymiseen ja kasvuun läpi työuran. European Agency for Development in Special Needs Educationin mukaan inklusion ydinarvot tulisi sisällyttää jokaiseen opettajankoulutukseen, eikä pelkästään erityisopettajakoulutukseen. (Watkins & Donnelly, 2014.)

3.3 Aikaisemmat tutkimukset

Inklusion ydinarvoja on käytetty opetussuunnitelmatutkimuksessa teoreettisena viitekehystenä aikaisemmin pohjoismaisten erityisopettajakoulutusten vertailussa. Takala,

Nordmark ja Allard tarkastelevat artikkelissaan *A Comparison of University Curriculum in Special Teacher Education in Finland and Sweden* (2019) Suomen ja Ruotsin erityisopettajakoulutuksen järjestämistä ja opetussuunnitelmia inklusiivisen koulutuksen linsien läpi. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä he käyttävät Watkinsin ja Donnellyn (2014) teoriaa inklusion ydinarvoista. Tutkimus osoittaa, että Suomen ja Ruotsin erityisopettajakoulutuksista löytyy paljon yhteistä, mutta myös jonkin verran eroavaisuuksia. Molempien koulutusten päätavoitteena on ehkäistä oppimisen esteitä. Suomen erityisopettajakoulutuksessa käsitellään monipuolisesti erilaisia oppimiseen liittyviä haasteita ja oppimisvaikeuksia, kun taas Ruotsin mallissa erikoistutaan johonkin tiettyyn osa-alueeseen viidestä eri vaihtoehdosta. Erikoistumisvaihtoehdot ovat lukemisen- ja kirjoittamisen kehitys, matemaattisten taitojen kehitys, kuulovammaisuus, näkövammaisuus sekä kehitysvammaisuus. Ruotsissa erityisopettajat työskentelevät kahdella eri koulutuksella kahdentyyppisessä työtehtävässä. Tavalliset erityisopettajat työskentelevät pääasiassa lasten kanssa luokkahuonekontekstissa, kun taas "sencot" eli erityisopetuksen koordinaattorit työskentelevät lasten lisäksi aikuisten kanssa enemmän konsultoi- vissa työtehtävissä sekä erityisopetuksen koordinoinnissa. Ruotsissa erityisopettajakou- lutus järjestetään sivuaineen kaltaisesti aineenopettajille, kun taas Suomessa on mah- dollista opiskella erityisopettajan pätevyys maisteritutkinnon laajuisena pääaineena. Näi- den lisäksi yksi suuri eroavaisuus maiden välillä on opetusharjoittelu, jota Ruotsissa ei järjestetä lainkaan. Kaikki neljä inklusion ydinarvoa olivat vahvasti edustettuna molem- pien maiden opetussuunnitelmissa, erityisesti yhteistyö, kaikkien oppilaiden tukeminen sekä oppilaiden monimuotoisuuden arvostaminen. (Takala, Nordmark & Allard, 2019.)

Takala ja Sarromaa Hausstätter vertailevat artikkelissaan *The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway* (2008) erityisopettajakoulutuksia Suo- messa ja Norjassa. Artikkelissa tarkastellaan erityisopettajan koulutuksia kolmesta eri näkökulmasta: kuinka opetussuunnitelmat eroavat toisistaan, sisältyykö inklusio ope- tussuunnitelmiin sekä kuinka opetussuunnitelmat vastaavat kansainvälisiin vaatimuksiin. Tutkimustulosten mukaan Norjan erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmat vaih- televat paljon keskenään, jolloin valmistuneet erityispedagogiikan ammattilaiset ovat osaamiseltaan hyvin erilaisia. Suomessa erityisopettajakoulutuksen järjestäminen on tiukasti säädeltyä, jonka vuoksi koulutukset ovat sisällöltään hyvin samankaltaisia. In- kluusio on keskeinen osa Norjan koulujärjestelmää ja sitä kautta merkittävästi esillä myös erityisopettajakoulutuksessa. Artikkelin mukaan Suomessa inklusio ei näytä ole- van yhteinen kansallinen tahtotila, vaan sitä pyritään toteuttamaan systemaattisesti vain joissakin yksittäisissä kaupungeissa, kuten Helsingissä. Suomen erityisopettajakoulu-

tuksissa inklusiota tai integraatiota ei mainita erikseen opintojaksojen otsikoissa, sisälöissä tai vaadittavassa kurssikirjallisuudessa. Sitä kuitenkin saatetaan sivuta opintojaksoilla käydyissä opetuskeskusteluissa. Suomen erityisopettajankoulutusten opetussuunnitelmissa mainitaan kuitenkin moniammatillinen yhteistyö sekä yksilöllinen ohjaus ja oppiminen, joilla on Sarromaa Haussträtterin ja Takalan mukaan yhteys inklusioon. (Sarromaa Haussträtter & Takala, 2008.)

4 Opetussuunnitelmatutkimus

Opetussuunnitelmat Suomessa ovat laki- ja asetusperustaisia asiakirjoja, jotka ohjaavat opetuksen sisältöjä sekä yleisesti koulujen toimintaa. Kansallisen opetussuunnitelman puitteissa kunnat ja koulut voivat itse määritellä omat opetussuunnitelmansa, jotka ohjaavat käytännön opetus- ja kasvatustyön arkea. (Autio, Hakala & Kujala, 2017, 7-8.) Suomessa valtakunnallisilla opetussuunnitelmillä on kaksi eri tehtävää; toisaalta ne toimivat normatiivisina ja hallinnollisina ohjausdokumenteina, ja toisaalta ne toimivat opettajan pedagogisina työkaluina. (Rantala & Ouakrim-Soivio, 2018.)

Opetussuunnitelmatutkimus eli curriculum studies on kansainvälinen ja monitieteinen tutkimussuuntaus, jonka pyrkimyksenä on ymmärtää kasvatusta ja koulutustodellisuuden kokonaisuutta. Opetussuunnitelmatutkimuksella voidaan saada uutta tietoa esimerkiksi kansallisista opetussuunnitelmauudistuksista, koulutuspoliittisista suunnitelmista ja päätöksenteosta sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutuksista. Opetussuunnitelmatutkimus voi omalta osaltaan laajentaa opettajien sekä tulevien opettajien ymmärrystä opetuksen periaatteista ja äänettömistä sitoumuksista. (Autio ym., 2017, 7-10.)

Opetussuunnitelmat heijastavat aina vallitsevan ajanjakson poliittisia, taloudellisia sekä sosiaalisia konteksteja ja arvoja. Aution, Hakalan ja Kujalan (2017) mukaan niissä on lopulta kyse vanhemman sukupolven nuoremmilleen välittämistä arvioista, tiedoista sekä taidoista, jotka he itse kokevat tärkeänä tulevaisuudessa menestymisen kannalta. Opetussuunnitelmatutkimuksessa korostuu opetussuunnitelmien arvosidonnaisuus, jänniteisyys sekä jatkuvat neuvottelut, joiden kohteena se on. Kansalliset opetussuunnitelmat uudistuvat noin kymmenen vuoden välein ja niistä vastaa Opetushallitus. Suomalaisten yliopistojen opettajankoulutukset eivät kouluta tulevia opettajia vain tietyn opetussuunnitelman toimeenpanijoiksi, sillä pitkää uraa tekevällä opettajalla opetussuunnitelmat ehtivät vaihtua useaan kertaan työvuosien aikana. Opetussuunnitelmien opetuksen sijaan onkin tärkeämpää kouluttaa tulevat opettajat tietoisiksi siitä, mistä kaikessa kasvatusta ja koulutustodellisuuteen liittyvässä keskustelussa on loppujen lopuksi kyse, jotta he voivat syvällisemmin ymmärtää opetussuunnitelmien merkityksiä sekä kompleksisuutta. (Autio ym., 2017, 7-10.)

4.1 Bildung- ja Curriculum-ajattelu opetussuunnitelmatutkimuksessa

Suomalaisen opetussuunnitelma-ajattelu ilmentää Salmelan ja Vilkkilän (2017) mukaan kahta kansainvälisesti merkittävää opetussuunnitelmaperinnettä, joita ovat saksalainen Bildung-traditio sekä angloamerikkalainen Curriculum-perinne. (Salmela & Vilkkilä, 2017, 61.) Suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa opettajan rooli on viimeisimpien vuosikymmenten aikana nähty sekoituksena näitä kahta perinnettä. Bildung-tradition mukainen opettajan autonominen asema oppimisen edistäjänä ja opetussuunnitelman toteuttajana on yhdistynyt Curriculum-perinteen mukaisiin käyttäytymistieteellisiin diskursseihin valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteista, keinoista ja arvioinnista sekä kapitalistiseen markkinalogiikkaan. Kun maailma muuttuu, heijastuu se väistämättä opetussuunnitelma-ajatteluun, jonka tehtävänä on ennakoida tulevaisuuden työelämän vaatimuksia muotoilemalla ne opetuksen tavoitteiksi. Koulutuksen yhtenä merkittävänä tavoitteena pidetään edellytysten antamista innovaatioille, joilla taataan kansakunnan kilpailukyky globaalissa taloudessa. (Salmela & Vilkkilä, 2017, 64-65. Rantala & Ouakrim-Soivio, 2018.)

Saksalainen Bildung-traditio oli suosituimmillaan Suomessa 1900-luvun alussa. Bildung-traditiossa korostui opettajan asema autonomisena ja sivistyneenä opetusteoreetikkona, joka kykenee itse arvioimaan ja toteuttamaan opetustaan varsin väljän kansallisen opetussuunnitelman puitteissa. (Salmela & Vilkkilä, 2017, 72-73.) Toisen maailmansodan jälkeen Suomessa alettiin hakea vaikutteita kasvatukseen ja koulutukseen Saksan sijaan Yhdysvalloista, jonka myötä angloamerikkalainen Curriculum-tradition mukainen opetussuunnitelma-ajattelu sai jalansijaa Suomessa. Curriculum-traditiossa on kyse tiedeperustaisesta ja rationaalista koulujärjestelmästä, jossa tuloksia voidaan mitata. Curriculum-traditio huipentui Suomessa kansakoulun ja oppikoulun yhdistymiseen yhtenäiseksi peruskouluksi 1960-luvulla. Uudistuksen myötä opetussuunnitelman suunnittelussa, tavoitteissa, opetusmenetelmissä ja arvioinnissa hyödynnettiin tiedeperustaista ja rationaalista suunnittelun ideologiaa. Samalla tultiin luoneeksi laaja opetussuunnitelman rakentamisen, testaamisen ja arvioinnin järjestelmä, joka pystyi hyödyntämään paremmin standardoitua tutkimustietoa koulutusjärjestelmän eri toimijoiden välillä. (Salmela & Vilkkilä, 2017, 77-78.) Bildung-traditiossa korostettiin enemmän vallitsevan kansallisen kulttuurin ymmärtämistä historiallisessa ja poliittisessa viitekehyksessä, kun taas Curriculum-ajattelussa painotettiin enemmän kykyä muotoilla tavoitteita, opetusmenetelmiä sekä erilaisia arvioinnin muotoja. Nämä kaksi erilaista tavoitetta ohjasivat omanlaiseensa opetussuunnitelmaa koskevaan asiantuntijuuteen. (Salmela & Vilkkilä, 2017, 67.)

5 Oppijan oikeus - Opettajan taito -hanke

Tutkimukseni on osa Oppijan oikeus – opettajan taito -hanketta, jonka tavoitteena on vastata uuden lukiolainsäädännön sekä ammatillisen koulutuksen reformin aikaansaamiin muutoksiin erityisen tuen ja ohjauksen näkökulmasta. Hankkeessa tutkitaan toisella asteella toteutettavaa erityistä tukea ja monialaista ohjausta opettajankoulutuksen kehittämiskohteena, ja pyritään tuottamaan tutkimusperustaista tietoa opettajankoulutuksen kyvystä vastata erityisen tuen ja ohjauksen riittävyteen toisella asteella. Hanke toteutetaan yhteistyössä Suomen yhdeksän opettajankoulutusyksikön kanssa, ja hankkeen koordinaattorina toimii Hämeen ammattikorkeakoulu. Muita toteuttajia hankkeessa ovat Helsingin yliopisto, Oulun yliopisto, Tampereen yliopisto, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Oulun ammattikorkeakoulu, Tampereen ammattikorkeakoulu sekä Åbo Akademi. Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeen kohderyhmänä ovat opettajankouluttajat, opettajankoulutuksen kehittäjät, opettajaopiskelijat, toisella asteella toimivat opettajat sekä koulutuksen järjestäjät. Hanke on saanut opetus- ja kulttuuriministeriön rahoitusta ja se toteutetaan aikavälillä 1.10.2018-30.9.2021. (HAMK, 2018.)

Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeen erityisiä kehittämisen kohteita ovat opettajan koulutuksen opetussuunnitelmat sekä yhteinen opintotarjonta. Hankkeen tarkoituksena on syventyä erityisesti toisella asteella tapahtuvaan monialaiseen ohjaukseen ja opettajien arviointiosaamiseen, sekä kansainvälisyys- ja työelämätaitojen vahvistamiseen. Tutkimukseni on mukana hankkeen ensimmäisessä vaiheessa, jossa analysoidaan ja vertaillaan mukana olevien toimijoiden erityispedagogiikan koulutuksen opetussuunnitelmia opettajankoulutuksen kehittämisen tueksi. Analyysin pohjalta hankkeessa toimivat yliopistot sekä ammattikorkeakoulujen ammatilliset opettajakorkeakoulut pyrkivät kehittämään yhteistä opetustarjontaa sekä koulutusmateriaaleja erityiseen tukeen ja ohjaukseen liittyen. Kehittämistyön pyrkimyksenä on toimia yhteistyössä toisen asteen oppilaitosten kanssa, joka mahdollistaa alueellisen kehittämisen lisäksi opettajien täydennyskoulutustarpeen arvioinnin sekä teemojen kohdentamisen. Oppijan oikeus - Opettajan taito -hankkeen tuloksia pyritään hyödyntämään ja jakamaan jatkuvan kehittämisen periaatteen mukaisesti läpi hankkeen toimintakauden, jonka jälkeen tuloksia on mahdollista hyödyntää opettajankoulutuksen toteutuksissa sekä täydennyskoulutuksessa. Hanke pyrkii samalla vahvistamaan ammatillisten opettajakorkeakoulujen sekä yliopistojen välistä yhteistyötä, opettajien monialaista yhteistyö- ja verkosto-osaamista sekä kehittävää

roolia suhteessa oppilaitoksiin, opettajaopiskelijoihin sekä erilaisiin sidosryhmiin. Toisella asteella opintojen henkilökohtaistaminen sekä opintopistejärjestelmään siirtyminen mahdollistavat oppiainerajat ylittävien opintokokonaisuuksien muodostamisen, joka vaatii opettajilta monialaisen yhteistyön taitoja. Tämän lisäksi inklusiivisten, alueellisten yhteistyöverkostojen hyödyntäminen osana opiskelijahuollon palveluja tarjoaa paremmat mahdollisuudet huomioida erityisen tuen opiskelijoita toisella asteella, etenkin monipuolisten oppimisympäristöjen sekä toimintakulttuurin näkökulmasta. (HAMK, 2018.)

Hanke on jaettu kolmeen teema-alueeseen: Opetussuunnitelmien pedagoginen kehittäminen, opettajakoulutuksen yhteinen opetustarjonta erityisopetuksen ja opinto-ohjauksen teema-alueilla sekä kohti uutta toimintakulttuuria. Tutkimukseni on mukana hankkeen ensimmäisessä teema-alueessa ja erityisesti opetussuunnitelmien vertailuvaiheessa. Yliopistojen osalta mukana hankkeessa on kuusi yliopistoa, joiden opetussuunnitelmat olemme jakaneet kolmen tutkijan kesken. Minun tehtäväkseni jäi Helsingin yliopiston sekä Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan opetussuunnitelmien analysointi ja vertailu. Tutkimukseni tuloksia tullaan hyödyntämään hankkeen seuraavissa vaiheissa.

5.1 Uusi lukiolaki

Uuden lukiolain tavoitteena on osaamis- ja koulutustason nostaminen sekä koulutusjärjestelmän kokonaiskehittäminen. Lailla pyritään lisäämään lukiokoulutuksen vetovoimaa yleissivistävänä ja korkeakouluihin jatko-opintokelpoisuuden tuottavana koulutusmuotona sekä sujuvoittamaan korkea-asteen opintoihin siirtymistä. Uusi lukiolaki astui voimaan 1.8.2019 ja se pitää sisällään useita muutoksia etenkin erityisopetuksen kannalta. Mikäli opiskelijalla on oppimisvaikeuksien tai muiden oppimisen pulmien vuoksi vaikeuksia suoriutua opinnoistaan, on hänellä uuden lukiolain nojalla oikeus saada erityisopetusta tai muuta yksilöllisten tarpeidensa mukaista oppimisen tukea. Tuki toteutetaan moniammatillisesti opetushenkilöstön yhteistyönä ja tuen tarvetta tulisi arvioida säännöllisesti opintojen aikana. (L714/2018, 28§.) Oppimisen tuen lisäksi opiskelijoille tullaan tarjoamaan enemmän henkilökohtaista opinto-ohjausta (L714/2018, 25§). Henkilökohtaisella tuella ja varhaisella puuttumisella pyritään parantamaan opiskelijoiden jaksamista sekä opiskelumotivaatiota, ja näin ollen lieventämään lukiolaisten kasvavaa stressiä sekä opinnoista johtuvaa uupumusta. Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen toteuttaman kouluterveyskyselyn mukaan joka kolmas lukiolainen kokee hukkuvansa koulutyöhön tai

on ollut huolissaan mielenterveydestään kuluneen vuoden aikana. Kakista kyselyyn vastanneista lukiolaisista koulu-uupumusta kokee 15,5 prosenttia, joka on kaksi prosenttiyksikköä enemmän verrattuna vuoteen 2017. (THL, 2019.) Lukiolain valmistelun aikana opetusministerinä toimineen Sanni Grahn-Laasosen mukaan tuen tarjoamisen tavoitteena on, ettei yhdenkään nuoren oppimispotentiaalia hukata, vaan jokaisella olisi mahdollisuus saada oppimisen haasteisiin opinnoissaan tarvitsemansa tuen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018.)

Muita lukiolain mukanaan tuomia merkittäviä uudistuksia ovat työelämäyhteistyön sekä kansainvälistymisen vahvistaminen, laajempien oppiainerajat ylittävien opintojaksojen järjestäminen, opinto-ohjauksen ja korkeakoulu yhteistyön vahvistaminen sekä jatko-opintoihin siirtymisen sujuvoittaminen. Oppiainerajat ylittävien opintokokonaisuuksien lisäämisen tavoitteensa on tarjota opiskelijoille entistä laajempi yleissivistys. Korkeakoulu yhteistyötä pyritään toteuttamaan järjestämällä opintojaksoja yhdessä yhden tai useamman korkeakoulun kanssa. Jatkossa lukio-opiskelijat laativat itselleen henkilökohtaisen opintosuunnitelman, jonka tehtävänä on tukea lukio-opintojen etenemistä sekä jatko-opintoihin ja työelämään siirtymistä. Opintosuunnitelma sisältää opiskelusuunnitelman, ylioppilastutkintosuunnitelman sekä jatko-opinto- ja urasuunnitelman. Mikäli opiskelija itse haluaa, voidaan toteutetut oppimisen tukitoimet kirjata henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan. Lukion luokattomuus säilyy, mutta jatkossa kurssisuorituksen korvataan opintopiste- ja jaksojärjestelmällä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018.)

5.2 Ammatillisen koulutuksen reformi

Ammatillisen koulutuksen reformin tavoitteena on uudistaa ammatillinen koulutus osamisperustaiseksi ja asiakaslähtöiseksi kokonaisuudeksi lisäämällä työpaikoilla tapahtuvaa oppimista, yksilöllisiä opintopolkua sekä purkamalla tarpeettomia sääntelyjä. Muutokset tapahtuvat uudistamalla ammatillisen koulutuksen rahoitusta, ohjausta, toimintaprosesseja, tutkintojärjestelmää, järjestäjä rakennetta sekä yhdistämällä lait ammatillisesta peruskoulutuksesta sekä ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Laki ammatillisesta koulutuksesta astui voimaan 1.1.2018. Syynä ammatillisen koulutuksen reformiin on tulevaisuuden työelämän muuttuvat vaatimukset, sekä koulutuksessa käytettävän rahoituksen väheneminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018.)

Opiskelijan kannalta ammattitutkinnon suorittaminen muuttuu joustavammaksi reformin myötä. Aikaisemmin ammattitutkinnon suorittaminen kesti kolme vuotta ja kaikki opiskelijat etenivät opinnoissaan samaan tahtiin. Reformin myötä osaamisperustaisuus korostuu, eikä opintoihin käytetyllä ajalla ole enää yhtä suurta merkitystä. Opiskelijat voivat edetä opinnoissaan omaan yksilölliseen tahtiin ja kaikille opiskelijoille laaditaan HOKS eli henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma. Opiskelijat voivat keskittyä opinnoissaan sellaisiin kokonaisuuksiin ja aiheisiin, joista heillä ei ole vielä kokemusta ja osaamisensa he voivat osoittaa pääosin työpaikoilla tapahtuvilla näytöillä. Ammatillisen koulutuksen järjestämien tutkintojen määrä vähenee, mutta valinnaisuus ja laaja-alaisuus tutkinnon sisällä lisääntyy reformin myötä. Opetus siirtyy reformin myötä entistä enemmän työpaikoille ja virtuaalisiin oppimisympäristöihin. Työelämäyhteistyö helpottaa opiskelijoiden työelämään siirtymistä. Myös tutkinnon suorittamismuotojen, kuten oppisopimuksen ja koulutusopimuksen yhdistäminen on reformin myötä entistä joustavampaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018.)

6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Pro Gradu -tutkielmani on osa laajempaa Oppijan oikeus - Opettajan taito -hanketta, jonka tavoitteena on kehittää opettajan koulutusta erityisen tuen sekä monialaisen ohjauksen näkökulmasta. Hankkeessa on kolme vaihetta; opetussuunnitelmien pedagoginen kehittäminen, opettajankoulutuksen yhteinen opintotarjonta erityisopetuksen ja opinto-ohjauksen saralla sekä uuden toimintakulttuurin luominen. Tutkimukseni on osa ensimmäistä vaihetta, joka liittyy opetussuunnitelmien pedagogiseen kehittämiseen.

Tutkimukseni tavoitteena ja tutkimustehtävänä on selvittää Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen erityispedagogiikan opetussuunnitelmia vertaamalla, mistä yhteisistä teemoista erityispedagogiikan opetussuunnitelmat koostuvat ja kuinka ne eroavat toisistaan. Teoreettisena viitekehyksenä toimii Watkinsin ja Donnellyn (2014) teoria inklusion ydinarvoista, joiden kautta tulen tarkastelemaan tuloksia. Lähden selvittämään tutkimustehtävää seuraavan tutkimuskysymyksen avulla;

1. Millaisia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen erityispedagogiikan opetussuunnitelmissa on suhteessa inklusion ydinarvoihin?

Tutkimusaineistona toimii Helsingin ja Jyväskylän erityispedagogiikan koulutuksen opetussuunnitelmat, jotka ovat vapaasti luettavissa yliopistojen verkkosivuilla. Tulen toteuttamaan tutkimukseni teoriaohjaavan laadullisen sisällönanalyysin avulla.

7 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tarkemmin Pro Gradu -tutkielmani tutkimusaineiston, käyttämäni tutkimusmenetelmän sekä tutkimuksen tekemisen eri vaiheet.

7.1 Tutkimusaineisto

Aineistoksi valikoitui Helsingin yliopiston ja Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan koulutuksen opetussuunnitelmat sekä pääaineopiskelijoiden että erillisten opiskelijoiden osalta. Opetussuunnitelmat koostuvat koulutuksen tutkintorakenteista sekä opintojaksojen sisällöistä, ja ne ovat vapaasti saatavilla yliopistojen verkkosivuilta. Rajasin aineistosta pois sellaiset yleiset opinnot, jotka eivät liittyneet suoranaisesti erityispedagogiikkaan. Tällaisia aineiston ulkopuolelle jääviä opintoja olivat esimerkiksi tutkimusmenetelmäopinnot, kaikille yhteiset orientaatio- ja viestintäopinnot, kasvatustieteen perusopinnot sekä opinnäytetyöt. Päätin ottaa aineistoon mukaan kaikki harjoittelut, joten Jyväskylän yliopiston osalta aineistossa on mukana yksi kasvatustieteen perusopintoihin sisältyvä viiden opintopisteen opetusharjoittelu. Lopullinen aineisto muodostuu perusopinnoista, aineopinnoista, syventävistä opinnoista, opettajan pedagogisista opinnoista, opettajasuuntautumisen harjoittelujaksoista sekä erillisten erityisopettajien omista opintojaksoista. Helsingin yliopiston erilliset erityisopettajaopinnot koostuvat pääaineopiskelijoiden kanssa samoista perusopintojen sekä aineopintojen opintojaksoista, kun taas Jyväskylässä on perusopintojen ja aineopintojen lisäksi viisi ainoastaan heille räätälöityä opintojaksoa, joista osa on vapaavalintaisia.

Helsingin yliopiston opetussuunnitelmasta aineistoon valikoitui neljä perusopintojen, neljä aineopintojen, kuusi syventävien opintojen sekä seitsemän opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvaa opintojaksoa. Jyväskylän yliopistosta mukaan valikoitui viisi perusopintojen, kuusi aineopintojen, 12 syventävien opintojen, viisi erillisten erityisopettajaopiskelijoiden opintojaksoa sekä yksi kasvatustieteen perusopintoihin sisältyvä opetusharjoittelu. Aineisto koostuu yhteensä 21 Helsingin ja 29 Jyväskylän opintojaksosta, joista viisi on erillisten erityisopettajien omia opintoja. Helsingin osalta aineistossa on mukana kolme 10 opintopisteen jaksoa, kun Jyväskylän opintojaksoista kaikki ovat viiden opintopisteen laajuisia. Eroavaisuus näkyy esimerkiksi harjoittelujen kohdalla: Helsingissä on kaksi 10 opintopisteen harjoittelua, kun vastaavasti Jyväskylässä viiden opintopisteen laajuisia harjoitteluja on neljä. Opintopisteiden tasolla aineisto on Helsingin

osalta 120 opintopisteen laajuinen ja Jyväskylän osalta mukana on 145 opintopistettä, joista 25 tulee erillisten erityisopettajaopiskelijoiden omista opinnoista. Keskityin analysoimaan opetussuunnitelmista ainoastaan opintojaksojen osaamistavoitteita, sisältöjä sekä suoritustapaa. Rajauksen ulkopuolelle jäivät opintojakson arviointikriteerit sekä vaadittava kurssikirjallisuus.

7.2 Sisällönanalyysi

Hyödynnän tutkimuksessani sisällönanalyysiä, joka on yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen tutkimusmenetelmistä. Sisällönanalyysillä voidaan analysoida laadullista kirjoitettua, kuultua tai nähtyä aineistoa. Sisällönanalyysin tavoitteena on muodostaa selkeä ja tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, ja sitä voidaan hyödyntää myös osana muita laadullisen tutkimuksen metodeja. Sisällönanalyysissä aineisto pilkotaan osiin, pelkistetään, käsitteellistetään sekä järjestellään uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi johtopäätösten tekemistä varten. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103-108, 123.)

Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen eli induktiiviseen, teorialähtöiseen eli deduktiiviseen sekä teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Aineistolähtöisellä eli induktiivisellä sisällönanalyysillä toteutetussa tutkimuksessa ei ole varsinaista teoreettista viitekehystä, vaan aineisto ohjaa tutkimuksen tekemistä ja teoria pyritään muodostamaan aineistosta käsin. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkija pyrkii aineiston pelkistämisen ja ryhmittelyn kautta luomaan uusia teoreettisia käsitteitä. Teorialähtöisessä eli deduktiivisessä sisällönanalyysissä aineiston luokittelu perustuu ennalta määriteltyyn teoreettiseen viitekehukseen, joka voi olla esimerkiksi teoria, malli tai käsitejärjestelmä. Teoreettinen viitekehys kulkee mukana läpi tutkimuksen ja siihen peilataan saatuja tuloksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 95, 127-132.) Teoriaohjaava sisällönanalyysi on sekoi- tus aineistolähtöistä sekä teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetään aineiston ehdoilla, mutta aineistosta esille nousut tieto liitetään ennalta määriteltyihin teoreettisiin käsitteisiin. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet muodostetaan aineistosta abstrahoinnin jälkeen, kun taas teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä ne määritellään ennen aineiston analysointia. Teoriaohjaava sisällönanalyysi ei ole teoreettisen viitekehysten vuoksi niin tiukka kuin teorialähtöinen, mutta ei myöskään niin väljä kuin aineistolähtöinen. Tässä tutkija saa vapaasti hyödyntää aikaisempaa tietämystään tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 133.)

Tulen hyödyntämään omassa tutkimuksessani teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Lähden toteuttamaan tutkimusta aineiston ehdoilla, mutta tulen jäsentelemään tutkimuksen tulokset ennalta määrittelemäni teoreettisen viitekehyksen alle.

7.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineistona toimivat Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen erityispedagogiikan koulutusten opetussuunnitelmat, jotka ovat avoimesti saatavilla yliopistojen verkkosivuilta. Aloitin tutkimuksen tekemisen keräämällä molempien yliopistojen opetussuunnitelmat verkkosivuilta erilliseen tiedostoon. Tämän jälkeen lähdin redusoimaan eli pelkistämään aineistoa ja jätin pois sellaiset epäoleelliset asiat, joita en halunnut mukaan tutkimukseeni. Otin tutkimusaineistoon mukaan opetussuunnitelmista ainoastaan koulutusten yleiset tavoitteet sekä opintojaksojen sisällöt, osaamistavoitteet ja suoritustavan. Perehdyin aineistoon syvällisesti lukemalla sitä läpi useaan kertaan. Keskityin analysoimaan ainoastaan erityispedagogiikkaan liittyviä opintojaksoja, johon liittyvät valinnat olen perustellut ylempänä tutkimusaineisto -luvun alla. Rajauksen jälkeen pelkistin aineiston taulukoimalla molempien yliopistojen kandidaatin- ja maisterin tutkinnot opintojaksoittain. Opintojaksojen sisällöistä, osaamistavoitteista ja suoritustavasta tiivistin taulukkoon keskeisimmät asiat.

Kun olin saanut pelkistettyä aineiston haluamaani yksinkertaisempaan muotoon, lähdin etsimään aineistosta alleviivaamalla pelkistettyjä ilmauksia ja käsitteitä. Jäsentelin löytämäni ilmaukset ja käsitteet muodostamieni alustavien teemojen alle, joita olivat ohjaus ja opetusosaaminen, tuen tarpeet, erityispedagogiikka tieteenalana ja toimintana, ammatillinen kasvu sekä yhteistyö. En halunnut jaotella kokonaisia opintojaksoja teemojen alle, sillä yksittäiset opintojaksot sisältävät useita erilaisia aiheita. Teemoittelun jälkeen laskin aineistosta eri käsitteiden ja ilmausten lukumäärät, esimerkiksi matemaattiset oppimisvaikeudet esiintyivät Helsingin yliopiston opetussuunnitelmassa neljä kertaa ja Jyväskylässä kaksi kertaa. Lopuksi klusteroin eli ryhmittelin esille nousseet käsitteet ja teemat inklusion neljän ydinarvon alle, joita ovat oppilaiden monimuotoisuuden arvostaminen, kaikkien oppilaiden tukeminen, yhteistyö sekä ammatillinen kasvu. Tuen tarpeisiin liittyvät ilmaukset liitin oppilaiden monimuotoisuuden arvostamisen alle, johon lisäsin myös positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetuksen. Oppilaiden monimuotoisuuden arvostus vaatii Watkinsin ja Donnellyn (2014) mukaan opettajalta inklusiivista ajattelua, ymmärrystä erilaisista tuen tarpeista sekä vahvuuksien korostamista ongelmien sijaan.

Ohjaus- ja opetusosaamisen sekä erityispedagogiikka tieteenalana ja toimintana liitin kaikkien oppilaiden tukemisen alle, sillä kyseinen arvo vaatii inklusion ydinarvojen teorian mukaan opettajalta pätevyyttä toteuttaa opetusta sekä huomioida oppilaiden yksilölliset tavoitteet. Yhteistyöhön ja ammatilliseen kasvuun liittyvät ilmaukset muodostuivat luonnollisesti omiksi arvoikseen. Kun olin saanut pilkotun aineiston luokiteltua ydinarvojen mukaan, lähdin tarkastelemaan uudelleen järjestelyä aineistoa syvällisemmin johtopäätöksien ja tulkintojen tekemistä varten.

8 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Tutkimuksen mukaan kaikki neljä inklusion ydinarvoa olivat vahvasti edustettuina sekä Helsingin että Jyväskylän yliopistojen erityispedagogiikan opetussuunnitelmissa.

8.1 Oppilaiden moninaisuuden arvostaminen

Ensimmäinen inklusion ydinarvoista (Watkins & Donnelly, 2014) on oppilaiden moninaisuuden arvostaminen (*valuing learners diversity*), jossa opettaja näkee oppilaan yksilölliset tarpeet vahvuuksina ongelmien ja haasteiden sijaan. Tämä vaatii opettajalta inklusiivista ajattelua sekä teoreettista tietoa oppimisen haasteista.

Yliopistojen erityispedagogiikan koulutusohjelmien yleisissä tavoitteissa ei ole mainintaa inklusiosta. Inklusiivisuudesta tai inklusiosta ei ole mainintaa myöskään Helsingin yliopiston opetussuunnitelmassa, mutta osallisuuden vahvistamisesta sekä itsenäisen osallistumisen merkityksestä puhutaan *Vaativa erityinen tuki* – sekä *Kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tuki* -opintojaksoilla. Jyväskylän opetussuunnitelmassa inklusio nousee esille *International Perspectives on Special Education* -opintojaksolla, jossa tarkastellaan kriittisesti kansainvälisesti tavoiteltua inklusiivisen koulutuksen ihannetta. Neljällä Jyväskylän yliopiston opintojaksolla puhutaan osallisuuden ja osallistamisen merkityksestä vuorovaikutuksen, joustavien ryhmittelyjen sekä esteettömyyden yhteydessä.

Helsingin yliopiston yleisissä tavoitteissa puhutaan oppilaiden vahvuuksien tunnistamisesta ja sen merkityksestä opetuksen suunnittelun lähtökohtana. Lisäksi opetussuunnitelman sisällöissä positiivista pedagogiikkaa sivutaan käyttäytymisen haasteiden yhteydessä. Helsingin yliopiston *Käyttäytymisen haasteet* -opintojaksolla käsitellään positiivisen pedagogiikan periaatteita, oppilaan vahvuuksien tunnistamista sekä vahvuuksista lähteviä pedagogisia ratkaisuja. Jyväskylän yliopiston opetussuunnitelmassa ei mainita lainkaan positiivista pedagogiikkaa tai vahvuusopetusta.

Kun tarkastellaan opetussuunnitelmaa ainoastaan opintojaksojen otsikoiden perusteella, voidaan Helsingin yliopiston opetussuunnitelmassa nähdä huomattavasti enemmän ongelmalähtöisyyttä verrattuna Jyväskylän opetussuunnitelmaan. Helsingin yliopiston opintojaksojen otsikoissa puhutaan paljon ongelmista, vaikeuksista ja haasteista, kuten

Lukitaidot- ja vaikeudet, Matemaattiset oppimisvaikeudet, Käyttäytymisen haasteet ja Oppimisen haasteet. Jyväskylän opetussuunnitelmassa vastaavat opintojaksot on nimetty taitojen tukemisen näkökulmasta, esimerkiksi *Lukemisen ja kirjoittamisen arviointi ja tukeminen, Matemaattisten taitojen arviointi ja tukeminen, Käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen tukeminen ja ohjaaminen ryhmätilanteissa ja luokassa sekä Oppimisen ja osallistumisen tukeminen.* Kun lähdetään tarkastelemaan opintojaksoja sisältöjen ja osaa- mistavoitteiden tasolla, on myös Jyväskylän opetussuunnitelmasta löydettävissä vastaavanlaista ongelma- ja vaikeuslähtöistä puhetta. Ongelmista, vaikeuksista ja haasteista mainittiin Helsingin osalta yhteensä yhdeksän opintojakson kohdalla, kun Jyväskylässä vastaava määrä oli täsmälleen sama. Yksitellen tarkasteltuna tutkimusaineistossa mainitaan Helsingin osalta sana *vaikeus* 26 kertaa, sana *ongelma* neljä kertaa ja sana *haaste* viisi kertaa, ja Jyväskylän osalta sana *vaikeus* 16 kertaa, sana *ongelma* yhdeksän kertaa sekä sana *haaste* kaksi kertaa.

Molempien yliopistojen opetussuunnitelmissa käsitellään monipuolisesti erilaisia tuen tarpeita. Helsingin yliopiston erityispedagogiikan koulutusohjelman yleisissä tavoitteissa mainitaan oppimisen erilaisten edellytysten, haasteiden ja riskitekijöiden ymmärtäminen sekä oppimisvaikeudet ja niiden ennaltaehkäisy. Jyväskylän yleisissä tavoitteissa puhutaan koulunkäynnin tuesta, mutta oppimisen haasteita ei mainita erikseen. Erilaisia tuen tarpeita käsitellään Helsingissä yhteensä 14 opintojaksolla ja Jyväskylässä yhteensä 13 opintojaksolla. Diagnostiikasta ja diagnosoinnista puhutaan Helsingin opetussuunnitelmassa kolmen opintojakson sisällöissä, mutta Jyväskylässä ei kertaakaan.

Merkittävästi eniten huomiota saavat lukemisen ja kirjoittamisen taidot, jotka esiintyvät Helsingissä yhteensä kuudella opintojaksolla ja Jyväskylässä yhteensä kolmella opintojaksolla. Helsingin yliopistossa lukemisen ja kirjoittamisen taidoille on kaksi täysin omaa opintojaksoa, *Lukitaidot ja -vaikeudet* sekä *Suomen kieli koulussa - erityisopetuksen näkökulma*. Myös Jyväskylässä on oma opintojakso lukemisen ja kirjoittamisen taidoille, *Lukemisen ja kirjoittamisen arviointi ja tukeminen*. Molempien yliopistojen opintojaksoilla käsitellään lukitaitojen kehitystä, kielen kehitystä, opetusmenetelmiä, taitojen arviointia ja tukemista sekä lukivaikeuksien tunnistamista. Helsingin opetussuunnitelmassa mainitaan näiden lisäksi erikseen luku- ja kirjoitustaidon sujuvuus ja tarkkuus, luetun ymmärtäminen, tekstinymmärtämisvaikeus, diagnosointi, interventiomenetelmät sekä lukemisen motivaation tukeminen. Jyväskylän sisällöissä puhutaan interventioiden sijaan lukemisen ja kirjoittamisen taitojen arvioinnin ja tuen menetelmien teoreettisesta taustasta ja tutkimusperustaisuudesta. Helsingin yliopiston *Suomen kieli koulussa -erityisopetuksen näkökulma* -opintojaksolla käsitellään lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen didaktista

näkökulmaa, kielikasvatuksen ja kirjallisuuden merkitystä, myönteisen kirjoittajakuvan muodostumisen tukemista sekä suomi toisena kielenä -opetusta. Jyväskylän opetussuunnitelmassa ei mainita lainkaan suomi toisena kielenä opetusta, mutta monikulttuurisuutta käsitellään kuitenkin arvojen näkökulmasta *Cultural diversity in education and pedagogy* -opintojaksolla. Helsingin yliopistolla monikulttuurisuutta käsitellään suomen kielen opetuksen lisäksi *Kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tuki* -opintojaksolla monikulttuurisuuteen liittyvien kommunikoinnin haasteiden näkökulmasta.

Matemaattiset taidot esiintyvät Jyväskylän opetussuunnitelmassa kahdella opintojaksolla, joista toinen liittyy vain matematiikkaan: *Matemaattisten taitojen arviointi ja tukeminen*. Helsingissä matemaattisia taitoja käsitellään yhteensä neljällä opintojaksolla, joista kaksi keskittyy ainoastaan niihin: *Matemaattiset oppimisvaikeudet* sekä *Matematiikan didaktiikka erityisopettajille*. Molempien yliopistojen opintojaksoilla käsitellään matemaattisten taitojen kehitystä, matemaattisten taitojen arviointia ja tukemista sekä matemaattisten oppimisvaikeuksien tunnusmerkkejä ja riskitekijöitä. Lisäksi Helsingin yliopiston opintojaksolla puhutaan interventiotutkimuksesta, ja Jyväskylässä arviointi- ja opetusmateriaalien teoreettisista ja tutkimusperustaisista lähtökohdista. Helsingin *Matematiikan didaktiikka erityisopettajille* -opintojaksolla painotetaan käsitteenmuodostusprosessin eri vaiheiden tukemista, havainnollistamisen merkitystä, abstraktin matematiikan hallintaa sekä matemaattisten ratkaisuprosessien sanallistamista.

Käyttäytymisen haasteista puhutaan Helsingissä kahdella opintojaksolla ja Jyväskylässä kolmella opintojaksolla. Helsingin opetussuunnitelmassa on yksi oma ja Jyväskylän opetussuunnitelmassa kaksi omaa opintojaksoa käyttäytymisen haasteille. Molemmat yliopistot käsittelevät käyttäytymisen haasteiden yhteydessä tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamista, näyttöön perustuvia käyttäytymisen tukemisen muotoja sekä opettajan oman toiminnan reflektointia. Helsingin yliopiston *Käyttäytymisen haasteet* -opintojaksolla painotetaan positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetuksen merkitystä myönteisen käyttäytymisen sekä lasten ja nuorten tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamisessa. Lisäksi Helsingin *Käyttäytymisen haasteet* -opintojaksolla pureudutaan enemmän käyttäytymisen ongelmien syihin erittelemällä erilaisia sopeutumisvaikeuksia, jotka liittyvät kehitys-, persoonallisuus- ja ympäristötekijöihin. Jyväskylän *Käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen tukeminen ja ohjaaminen ryhmätilanteissa ja luokassa* -opintojakson sisällöissä mainitaan positive behaviour support (PBIS) -menetelmä myönteisen käyttäytymisen ohjaamisen yhteydessä. Molemmilla Jyväskylän käyttäytymisen haasteisiin liittyvillä opintojaksoilla painotetaan kouluun kiinnittymisen näkökulmaa sekä kolmiportaisen tuen merkitystä käyttäytymisen tukemisessa. Tarkkaavaisuus mainitaan Helsingissä

kolmella opintojaksolla ja Jyväskylässä yhdellä opintojaksolla. Helsingin yliopiston opetussuunnitelmassa on *Syrjäytyminen ja mielenterveys* -opintojakso, jossa käsitellään syrjäytymisen ilmiötä, lasten- ja nuorisopsykiatriaa, koulukiusaamista sekä kriminologiaa. Lisäksi kiusaamista ja syrjäyttävää toimintaa sivutaan *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki* -opintojaksolla. Psykkistä oireilua ja neuropsykiatriaa sivutaan lisäksi *Vaativa erityinen tuki* -opintojaksolla. Syrjäytymistä, kriminologiaa, koulukiusaamista tai psykiatriaa ei mainita lainkaan Jyväskylän opetussuunnitelmassa, mutta kouluun kiinnittymisestä puhutaan kahdessa Jyväskylän opintojaksossa käyttäytymisen haasteiden yhteydessä.

Motivaatiota sivutaan Helsingissä kahdessa opintojaksossa oppimisen ja hyvinvoinnin tuen sekä lukemaan oppimisen yhteydessä, kun taas Jyväskylässä motivaatiolla on oma opintojaksonsa. *Motivaatio oppimisen tukena* -opintojaksolla analysoidaan oppimistilanteita motivaation näkökulmasta, suunnitellaan oppimismotivaatiota tukevia toimintamalleja, käytänteitä ja oppimisympäristöjä sekä tutustutaan erilaisiin motivaatioteorioihin.

Jyväskylän erityispedagogiikan koulutuksessa painotetaan Helsinkiä enemmän vammaisuutta. Vammaisuutta käsitellään Helsingin erityispedagogiikan koulutuksessa kahdella opintojaksolla ja Jyväskylän erityispedagogiikan koulutuksessa neljällä opintojaksolla. Helsingissä vammaisuudelle ei ole omaa opintojaksoa, vaan sitä sivutaan *Vaativa erityinen tuki* - sekä *Oppimisen haasteet* -opintojaksoilla. Helsingin opintojaksolla *Oppimisen haasteet* käsitellään autismiin, kehitysvammaisuuteen ja kuuloon liittyviä oppimisvaikeuksia. Jyväskylässä vammaisuudelle on kaksi omaa opintojaksoa: *Vammaisuus, moninaisuus ja ammatillinen kasvu* sekä Yhteiskuntatieteellinen vammaistutkimus ja pedagogiikka. Lisäksi erillisillä erityisopettajaopiskelijoilla on mahdollisuus valinnaiseen *Autismikirjo, moni- ja vaikeavammaisuus: Taustaoletukset, tukipalvelut ja pedagogiset ratkaisut* -opintojaksoon, jonka sisältöihin kuuluvat esimerkiksi kohderyhmän pedagogiset tukipalvelut, koulutushistoria ja nykytilanne sekä sosiaalinen vammaistutkimus. Vammaisuutta käsitellään molempien yliopistojen koulutuksissa eettisten arvojen, asenteiden, esteettömien oppimisympäristöjen ja pedagogisten ratkaisujen sekä ammatillisen kasvun näkökulmasta. Helsingin yliopiston *Vaativa erityinen tuki* -opintojaksolla käsitellään muun muassa toimintakykyä ja osallisuutta vahvistavia toimia, monialaisen yhteistyön merkitystä, oppimäärien yksilöllistämistä ja toiminta-alueittaista opetusta sekä kuntoutuksen ja terapian sovelluksia erityispedagogiikan kontekstissa. Jyväskylässä käsitellään vammaisuutta kokemustiedon, vammaiskulttuurin, kohtaamisen, valtauttavan ja tiedostavan kasvatuksen, kriittisen vammaiskuvan sekä yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen näkökulmasta. Toiminta-alueittainen opetus mainitaan Jyväskylän koulutuk-

sessä ainoastaan erillisten erityisopettajaopiskelijoiden valinnaisella opintojaksolla. Aistivammaisuus mainitaan Helsingin opetussuunnitelmassa kaksi kertaa. Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen mahdollisuuksia sekä aistivammaisuuteen liittyviä haasteita kommunikoinnin ja itsenäisen osallistumisen näkökulmasta käsitellään Helsingissä *Kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tuki* -opintojaksolla. Puhetta tukevista ja korvaavista keinoista mainitaan tukiviittomat, ACC-menetelmät, viitotun puheen perusteet, selkokieli, sosiaalishaptinen kommunikointi sekä hapteraaminen. Jyväskylässä aistivammaisuus mainitaan erikseen yhden opintojakson sisällöissä. Tämän lisäksi *Esteettömät oppimis- ja vuorovaikutusympäristöt* -opintojaksossa painotetaan viestinnän monikanavaisuutta ja puhetta korvaavista menetelmistä eritellään ainoastaan ACC-menetelmät. Autismiin kirjo mainitaan molempien yliopistojen erityispedagogiikan koulutuksissa ainoastaan yhden opintojakson kohdalla lyhyesti. Tämän lisäksi Jyväskylän erillisillä erityisopettajaopiskelijoilla on mahdollisuus suorittaa edellä mainittu valinnainen kehitysvammaisuuteen ja autisminkirjoon liittyvä opintojakso. Jyväskylän erillisillä erityisopettajaopiskelijoilla on valinnaisissa opinnoissa mahdollisuus opiskella *Puhe-, hieno- ja karkeamotoriikan arviointi ja tukeminen* -opintojakso. Opintojaksolla käsitellään eri motorikan osa-alueiden oppimisvaikeuksia ja liitännäisongelmia ja niissä tukemista. Motorikan ongelmia tai hahmotushäiriötä ei mainita muuten tutkimusaineistossa.

Oppimisen haasteiden neurologista perustaa painotetaan Helsingin yliopiston opintojaksolla *Aivot ja oppiminen* sekä *Yksilölliset erot oppimisessa ja kehityksessä*. Jyväskylän koulutuksessa vastaava opintojakso on *Neurokognitiivinen näkökulma tukemiseen oppimisvaikeuksissa*. Molempien yliopistojen koulutuksissa käsitellään oppimisvaikeuksien kehityksellistä neurokognitiivista taustaa, mutta Helsingin neurologinen näkökulma on Jyväskylää monipuolisempi. Helsingissä pureudutaan enemmän biologiaan, kuten keskushermoston toimintaan, aivojen muovautuvuuteen, kognitiiviseen ja motoriseen kehitykseen, genetiikkaan ja epigenetiikkaan. Lisäksi Helsingin opintojaksojen sisällöissä mainitaan toiminnan ohjaus ja itsesäätely, kehitykseen vaikuttavat ympäristötekijät, emootioiden ja kognitiivisten taitojen yhteys, aktiivisen oppimisprosessin merkit sekä aikuisten antaman myönteisen tuen merkitys oppimisessa. Ympäristön vaikutuksesta kehitykseen mainitaan Helsingissä lisäksi kolmella muulla opintojaksolla. Jyväskylän *Neurokognitiivinen näkökulma tukemiseen oppimisvaikeuksissa* -opintojaksolla painotetaan oppimisvaikeuksien päällekkäistymistä eli komorbiditeettiä ja sen huomioon ottamista opetuksessa. Toiminnan ohjaus ja itsesäätely sekä ongelmien syytaustat nousevat kuitenkin esille Jyväskylän opetussuunnitelmassa *Yksilöllisyys oppimisessa ja osallistumisessa* -opintojaksolla.

8.2 Kaikkien oppilaiden tukeminen

Kaikkien oppilaiden tukeminen (*supporting all learners*) vaatii opettajalta pätevyyttä asettaa jokaiselle oppilaalle henkilökohtaisia tavoitteita heidän omien kykyjensä mukaan sekä tukea heitä niiden saavuttamisessa (Watkins & Donnelly, 2014).

Molemmissa opetussuunnitelmissa tuen suunnittelu, toteutus ja arviointi näyttäytyy merkittävässä roolissa. Helsingin erityispedagogiikan koulutuksen yleisissä tavoitteissa mainitaan erilaisten oppijoiden pedagoginen tukeminen, oppimisen yksilöllisten kehityspolkujen tarkasteleminen sekä opetuksen ja pedagogisten interventioiden suunnittelu. Jyväskylän erityispedagogiikan koulutuksen yleisissä tavoitteissa mainitaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnittelu, toteutus ja arviointi.

Helsingin yliopiston opetussuunnitelmassa tuen suunnittelua, toteutusta ja arviointia käsitellään kahdeksalla opintojaksolla esimerkiksi seuraavien osaamistavoitteiden kautta: *kykenee erityispedagogisen tutkimuksen perusteella arvioimaan, ennustamaan ja tukemaan oppilaiden kehitystä, oppii arvioimaan ja tukemaan lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksia sekä taitojen kehitystä, opiskelija saa valmiuksia opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin sekä oppia tunnistamaan oppilaiden yksilölliset tarpeet ja pyrkiä työssään käyttämään oppimista ja kuntoutusta tukevia työtapoja, opetusmateriaaleja ja välineitä.* Jyväskylän opetussuunnitelmassa tuen suunnittelu, toteutus ja arviointi näyttäytyy 15 opintojaksolla, joista kolme on erillisten erityisopettajaopiskelijoiden omia opintojaksoja. Pääaineopiskelijoiden opintojaksoilla tuen suunnittelu ja toteuttaminen näkyy esimerkiksi seuraavien osaamistavoitteiden kautta: *osaa tunnistaa tuen tarpeita, suunnitella ja toteuttaa tukea sekä arvioida tuen vaikuttavuutta, osaa analyttisesti perustellen suunnitella opetuksellisia ja kuntoutuksellisia tukitoimia sekä osaa suunnitella ja toteuttaa erilaisiin teoreettisiin lähtökohtiin perustuvaa kohdennettua tukea, jossa huomioidaan oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi ja erityisopetukselliset tuen tarpeet.* Oppimateriaalien ja oppimisympäristöjen suunnittelusta ja arvioinnista mainitaan kolmessa Helsingin ja kahdeksassa Jyväskylän opintojaksojen sisällöissä, joista kaksi kuuluu erillisten erityisopettajaopiskelijoiden opintoihin. Vertaisoppiminen mainitaan yhdellä Jyväskylän yliopiston opintojaksolla, mutta siitä ei ole mainintaa Helsingin opetussuunnitelmassa.

Arvioinnista puhutaan Helsingin koulutuksessa yhdeksän opintojakson sisällöissä esimerkiksi seuraavien osaamistavoitteiden muodossa: *osaa arvioida oppilaiden edistymistä luotettavalla ja kunnioittavalla tavalla, kykenee arvioimaan, ennustamaan ja tukemaan oppilaiden kehitystä sekä oppii ymmärtämään matemaattisiin oppimisvaikeuksiin*

liittyvää arviointia. Helsingin syventäviin opintoihin kuuluu erillinen *Arviointimenetelmät ja interventiot erityispedagogiikassa* -opintojakso. Opintojakso on jaettu kahteen eri osioon, joista toisessa syvennytään lasten ja nuorten kehityksen monipuoliseen arviointiin, mittariston kehittämiseen, tulosten tulkintaan sekä niistä johdettaviin päätelmiin. Interventio-osiossa puolestaan tutustutaan interventio-ohjelmien suunnitteluun, toteutukseen ja vaikuttavuuden arviointiin. Interventiot mainitaan Helsingissä yhteensä neljän opintojakson sisällöissä. Jyväskylän opetussuunnitelmassa arviointi nousee esille yhteensä kahdeksalla opintojaksolla, joista yksi on erillisten erityisopettajaopiskelijoiden oma opintojakso. Jyväskylän opetussuunnitelmassa arviointiin liittyviä osaamistavoitteita ovat esimerkiksi: *tuntee erilaiset arvioinnin tavoitteet ja arviointitavat sekä arvioinnin roolin oppimisen ja opetuksen tukena, arviointi yksilöllisten haasteiden tunnistamisessa ja tukemisessa. hyödyntää arviointimenetelmiä ja niiden tuloksia oppimisen ohjaamisessa, analysoida sekä suunnitella ja toteuttaa oppilaskohtaisia arviointeja.* Interventioista puhutaan Jyväskylän opetussuunnitelmassa kolmen opintojakson sisällöissä.

Vuorovaikutus- ja tunnetaitojen tukeminen esiintyy molempien yliopistojen opetussuunnitelmissa. Helsingin opetussuunnitelmassa vuorovaikutustaidot ovat esillä yhteensä kolmella opintojaksolla. *Kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tuki* -opintojaksolla käsitellään opettajan omien vuorovaikutustaitojen lisäksi vuorovaikutuksen merkitystä itse-tuntemuksessa ja tunteiden tunnistamisessa sekä eri käyttäjäryhmien vuorovaikutuksen tukemista ja arviointia. Kahdella muulla opintojaksolla sivutaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamista sekä vuorovaikutuksen ja emootioiden merkitystä oppimisessa ja hyvinvoinnissa. Jyväskylän opetussuunnitelmassa vuorovaikutustaidot ovat esillä neljällä opintojaksolla. *Esteettömät oppimis- ja vuorovaikutusympäristöt* -opintojaksolla käsitellään muun muassa viestinnän ja vuorovaikutuksen haasteita, vuorovaikutusympäristöjen mahdollisuuksia, esteitä ja rajoituksia sekä erilaisten aistien merkitystä vuorovaikutuksessa ja viestinnässä. *Vuorovaikutuksellinen näkökulma oppimisen ja ohjaamisen esteisiin* -opintojaksolla käsitellään luokkahuonevuorovaikutusta, oppimisen ja ohjaamisen vuorovaikutuksellisuutta, epäsymmetrisiä vuorovaikutustilanteita sekä toiminnan kommunikatiivista merkitystä. *Vuorovaikutus ja yhteistyö* -opintojaksolla käsitellään muun muassa vuorovaikutuksen ja tunne-elämän yhteyksiä oppimiseen ja *Käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen tukeminen ja ohjaaminen ryhmätilanteissa ja luokassa* -opintojaksolla tarkastellaan tutkimusnäyttöön perustuvien vuorovaikutuksen tukemisen ja ohjaamisen periaatteiden soveltamista.

Kaikkien oppilaiden tukemiseen voidaan ajatella liittyvän erityisopetuksen järjestäminen, mukaan lukien kolmiportainen tuki. Helsingin opetussuunnitelmassa kolmiportaista tukea

sivutaan ainoastaan yhden opintojakson sisällöissä. *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki* -opintojakson osaamistavoitteisiin kuuluu perustiedot yleisen, tehostetun ja erityisen tuen käytänteistä. Myös pedagogiset asiakirjat ja niiden laatiminen on kirjattu vain yhden opintojakson tavoitteisiin. Erityispedagogiikkaan liittyvästä lainsäädännöstä ja sen tuntemisen merkityksestä mainitaan kahden opintojakson sisällöissä. Oppilashuolto nousee esille ainoastaan *Perusopetuksen harjoittelu* -opintojaksolla. Opetussuunnitelmaa käsitellään monipuolisesti yhteensä kolmella Helsingin koulutuksen opintojaksolla opetuksen järjestämisen, kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien, opetussuunnitelmaideologian, yhteiskunnallisen tehtävän, kriittisen tarkastelun, problematisoinnin ja kehittämisen sekä oppilaitoksen johtamisen näkökulmasta. Helsingin opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluu erillinen *Opetussuunnitelma ja oppilaitoksen kehittäminen* -opintojakso. Kolmiportaisesta tuesta puhutaan Jyväskylän opetussuunnitelmassa neljän opintojakson sisällöissä muun muassa seuraavien osaamistavoitteiden muodossa: *ymmärtää portaitaisen tuen mallien perustelut ja tausta-ajattelun, tuntee näyttöön perustuvia tehostetun ja erityisen tuen keinoja oppilaan toivottavan käyttäytymisen ja kouluun kiinnittymisen tukemisessa sekä osaa suunnitella ja toteuttaa opetusta kolmiportaiseen tukimalliin pohjaten*. Pedagogisen asiakirjat kuuluvat Jyväskylässä vain yhden opintojakson sisältöihin. Erityispedagogiikkaan liittyvästä lainsäädännöstä ja sen soveltamisesta mainitaan kolmen opintojakson kohdalla, joista yksi kuuluu erillisten erityisopettajaopiskelijoiden opintoihin. Oppilashuoltoa tai opetussuunnitelmaa ei mainita kertaakaan Jyväskylän opetussuunnitelmassa.

8.3 Yhteistyö

Yhteistyöhön (*working with others*) sisältyy Watkinsin ja Donnellyn (2014) mukaan työskentely opettajien, huoltajien sekä muiden ammattilaisten kanssa. Yhteistyö korostuu jo koulutusohjelmien yleisissä osaamistavoitteissa: *yhteistyö eri ammattiryhmien edustajien kanssa ja erilaisista taustoista tulevien perheiden kanssa* (Helsinki) sekä *osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida oppimisen ja koulunkäynnin tukea osana moniammatillista työyhteisöä* (Jyväskylä).

Helsingin yliopiston erityispedagogiikan opetussuunnitelmassa yhteistyö näyttäytyi yhteensä seitsemässä opintojaksossa. Yhteistyöhön liittyviä opintojaksojen osaamistavoitteita ovat *sosiaalityön ja lastensuojelun merkityksen ymmärtäminen tuen tarjoajana, yhteistyön organisointi erityisopetuksen järjestelyjen suunnittelussa, monialaisessa yhteistyössä toimiminen eri tahojen kanssa, halu toimia oppimisympäristön ja työyhteisön*

aktiivisena ja kehitysmyönteisenä jäsenenä ja yhdessä työyhteisön muiden toimijoiden kanssa huolehtia oppimisympäristön turvallisuudesta ja terveellisyydestä, tutustua yhteistyöverkostoihin sekä oppilas- ja opiskelijahuoltoon, käyttää opetussuunnitelmaa opilaitoksen pedagogisen johtamisen ja kehittämisen välineenä moniammatillisessa työyhteisössä, työskentely moniammatillisessa työyhteisössä ja toimia eri sidosryhmien edustajien kanssa erityispedagogisen toiminnan suunnittelemisen ja toteutuksen rakentamiseksi, sekä ymmärtää monialaisen yhteistyön ja työyhteisön toimintakulttuurin merkityksen. Jyväskylän osalta yhteistyö mainittiin yhdeksässä opintojaksossa, joista kolme kuului erillisten erityisopettajien opintoihin (yksi näistä on valinnainen opintojakso). Yhteistyöhön liittyviä osaamistavoitteita Jyväskylän opetussuunnitelmassa ovat erityiskasvatuksen yhteistyöverkoston jäsentäminen, opettajien välisessä yhteistyössä toimiminen, moniammatillinen yhteistyö sekä yhteistyö perheiden ja muiden tahojen kanssa, yhteistoiminnallisuus, oman ammatillisen osaamisen esille tuominen ja viestiminen osana monialalaisia työyhteisöjä, oppimisympäristöjen kehittäminen yhdessä toisten ammattilaisten kanssa, monitahoisen yhteistyön merkityksen perustelemisen, monialainen yhteistyö perheiden kanssa, monialaista vuorovaikutusta estävien ja edesauttavien tekijöiden ymmärtäminen sekä eri yhteistyötahojen kohtaaminen.

Monialainen yhteistyö mainittiin Helsingin opetussuunnitelmassa yhteensä kolmessa opintojaksossa ja Jyväskylän opetussuunnitelmassa yhteensä seitsemässä opintojaksossa. Verkosto- ja sidosryhmäyhteistyö nimettiin Helsingissä kahden opintojakson kohdalla ja Jyväskylässä yhden opintojakson kohdalla. Jyväskylän opetussuunnitelmassa ei ollut erillistä mainintaa sosiaalityön ja lastensuojelun merkityksestä tuen tarjoajana, mikä taas löytyi Helsingistä *Tuen tarve* -opintojaksosta. Laaja-alaisen erityisopettajan työhön kuuluu vahvasti konsultoiva rooli työyhteisön jäsenenä, josta Jyväskylän yliopisto järjestää erillistä viiden opintopisteen opintojaksoa *Monialainen ohjaus ja konsultatiivinen työote*. Opintojaksossa käsitellään ohjauksen ja konsultaation teoreettisia käsitteitä ja malleja, menetelmiä ja työtapoja sekä oman erityisosaamisen viestimistä monialaisessa työyhteisössä. Helsingin opetussuunnitelmassa ei mainittu erikseen konsultoivaa työtettä tai oman ammattitaidon esille tuomista työyhteisössä. Perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä mainittiin Jyväskylän opetussuunnitelmassa kahdessa opintojaksossa, joista toinen kuului erillisten erityisopettajaopiskelijoiden valinnaisiin opintojaksoihin. Helsingin opetussuunnitelmassa ei mainittu erikseen perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Yhteisopettajuudesta ei ollut varsinaista mainintaa kummassakaan opetussuunnitelmassa, mutta Jyväskylässä opettajien välisessä yhteistyössä toimimista korostetaan yhden opetusharjoittelun osaamistavoitteissa (*Yksilöllisen oppimisen ohjaaminen*).

Yhteistyöhön liittyy vahvasti myös vuorovaikutus- ja neuvottelutaidot, jotka olivat edustettuina molemmissa opetussuunnitelmissa. Helsingin yliopiston opetussuunnitelmassa on erikseen opintojakso *Kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tuki*, jossa keskitytään oppilaiden kommunikoinnin haasteiden lisäksi opettajan omiin vuorovaikutus- ja neuvottelutaitoihin ja niiden kehittämiseen niin oppilaiden kuin muiden yhteistyötahojen kanssa. Tämän lisäksi *Kansainvälinen erityispedagogiikan asiantuntija* -opintojaksossa käsitellään johtajuus- ja neuvottelutaitoja. Jyväskylän osalta opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen sekä opettajan omiin vuorovaikutustaitoihin opetus- ja ohjaustilanteessa liittyviä osaamistavoitteita esiintyi yhteensä neljässä opintojaksossa. Muiden ammattilaisten kanssa käytävään vuorovaikutukseen liittyviä osaamistavoitteita löytyi *Monialainen ohjaus ja konsultatiivinen työote* -opintojaksolta, jossa tavoitteena on oman osaamisen viestiminen sekä monialaista vuorovaikutusta estävät ja edesauttavat tekijät sekä eri yhteistyötahojen kohtaaminen. Tämän lisäksi muiden ammattilaisten väliseen vuorovaikutukseen keskityttiin *Vuorovaikutus ja yhteistyö* -opintojaksolla, jossa opiskelijan on tarkoitus syventää ymmärrystään itsestään vuorovaikuttajana ja osaa soveltaa erilaisiin kohtauksiin liittyviä vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaitoja. Oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksen lisäksi opintojaksolla syvennyttään koulu- ja työyhteisön välisiin vuorovaikutusprosesseihin. Näiden lisäksi teemaa sivutaan myös *Monialainen yhteistyö perheiden kanssa* -opintojaksolla, jossa yhtenä osaamistavoitteena on perheiden sekä muiden ammattilaisten välisen vuorovaikutuksen toimivuuden arviointi ja siihen osallistuminen. Kyseinen opintojakso kuuluu kuitenkin vain erillisten erityisopettajaopiskelijoiden valinnaiseen opintotarjontaan.

Yhteistyö ja yhteistyötaitojen harjoittelu näkyy opintojaksojen sisältöjen ja osaamistavoitteiden lisäksi myös opintojaksojen järjestämisen tavoissa. Molempien yliopistojen toteuttamistavat sisältävät pienryhmätyöskentelyä, joka omalta osaltaan kehittää opiskelijoiden yhteistyötaitoja. Pienryhmäopiskelu tai muu yhteistyö mainittiin erikseen kahdeksan Helsingin yliopiston opintojakson suoritusavoissa ja neljän Jyväskylän yliopiston suoritusavoissa. Suoritustapa oli eritelty kunkin opintojakson kohdalla varsin löyhästi, joten todellisuudessa ryhmätyöskentelyn ja yhteistyön määrä on varmasti suurempi.

8.4 Ammatillinen kasvu

Opettajuudessa on kyse elinikäisestä oppimisesta, joka vaatii opettajilta halua ammatilliseen kehittymiseen ja kasvuun läpi työuran (Watkins & Donnelly, 2014). Neljäs inklusion ydinarvoista on ammatillinen kasvu (*professional development*), joka näkyi vahvasti molemmissa opetussuunnitelmissa. Molempien yliopistojen koulutusohjelman yleisiin tavoitteisiin oli kirjattu ammatilliseen kasvuun liittyviä tavoitteita. Helsingin yliopiston tavoitteisiin kuuluu ammatti-identiteetin kehittyminen, eettiset näkökulmat sekä henkilökohtainen kasvu. Jyväskylän yliopiston tavoitteissa puolestaan vaaditaan oman toiminnan vaikuttavuuden systemaattista arviointia sekä oman ammattitaidon kehittämistä tutkivan työtteen, itsearviointin ja vertaispalautteen avulla. Opetussuunnitelmien sisällöissä ja osaamistavoitteissa ammatillinen kasvu näyttäytyi muun muassa itsensä kehittämisenä, pyrkimyksenä kriittiseen ajatteluun ja tutkivaan opettajuuteen sekä oman toiminnan reflektointina. Ammatilliseen kasvuun liittyviä sisältöjä oli löydettävissä yhteensä kuudesta Helsingin yliopiston opintojaksosta sekä neljästä Jyväskylän yliopiston opintojaksosta.

Helsingin yliopiston *Perusopetuksen harjoittelun* sisällöissä painotetaan ammatillista kasvua seuraavien osaamistavoitteiden kautta: *arvostaa opettajan työtä ja ammattitaitoa sekä asettaa itselle oman työn laadun arviointiin perustuvia ammatillisia kehittämistavoitteita* sekä *opiskelija harjoittelee arvioimaan monipuolisesti omaa opettajuuttaan sekä harjoittelun aikaista toimintaa ja toiminnan tuloksellisuutta*. Harjoittelun lisäksi opintojaksoon *Opettaja työnsä tutkijana* sisältyi useita ammatilliseen kasvuun liittyviä osaamistavoitteita: *kykenee havaitsemaan pedagogisia tutkimus- ja kehittämiskohteita, kykenee itsenäiseen ja yhteisölliseen ongelman asetteluun sekä kehittämistyöhön, osaa... toimia työtään tutkivana ja kehittäväenä kriittisenä kasvatusalan ammattilaisena*. Opintojaksolla on tarkoitus tarkastella sekä reflektoida opettajan toimintaa ja ajattelua kriittisesti. Muita Helsingin yliopiston opetussuunnitelmasta löydettäviä ammatilliseen kasvuun liittyviä osaamistavoitteita olivat *oman toiminnan reflektointi, erityispedagogiikan ohjaavien asiakirjojen hyödyntäminen oman opetuksensa kehittämisessä ja arvioinnissa, oman toiminnan ja sen tuloksellisuuden arviointi sekä omien kehittämistarpeidensa tunnistaminen eri vuorovaikutuksen osa-alueilla*. Jyväskylän yliopiston opetussuunnitelmassa ammatillinen kasvu seuraavanlaisten osaamistavoitteiden kautta: *omien havainnointi-, vuorovaikutus- ja ohjaustapojen reflektointi, oman ammatillisen identiteetin rakentumisen sekä pedagogisten kehittämistarpeidensa analysointi, oman opettajuuden kehittäminen tutkivana ja kokeilevana erityisopettajana sekä omien vammaisuuteen, monikulttuurisuuteen*

ja moninaisuuteen liittyvien asenteiden tunnistaminen sekä merkitys pedagogiikan kannalta. Myös yhdellä erillisten erityisopettajaopiskelijoiden omalla opintojaksolla käsiteltiin ammatillista kasvua esimerkiksi omien vahvuuksien ja kehittymistarpeiden tunnistamisen, oman ammatillisen osaamisen kehittämisen sekä kasvatusta- ja oppimisympäristöjen käytäntöjen kehittämisen kautta.

Kriittistä ajattelua ja kehitysmyönteisyyttä voidaan pitää myös osana ammatillista kasvua. Kriittiseen ajatteluun ohjaavia sisältöjä löytyi yhteensä kolmesta opintojaksosta Helsingissä ja neljästä opintojaksosta Jyväskylässä. Helsingissä kehitysmyönteisyys näkyi haluna toimia työyhteisön aktiivisena ja kehitysmyönteisenä jäsenenä, opetussuunnitelmien kriittisenä arvioimisena ja problematisointina, pedagogisen johtamisen sekä opettajan toiminnan ja ajattelun kriittisenä tarkasteluna. Jyväskylän osalta kriittisen tarkastelun ja ajattelun kohteena näyttäytyi oppikirjojen ja muiden opetusmateriaalien esittämät vammaiskuvat, erityispedagogiikan rooli kansainvälisen politiikan ja inklusion näkökulmasta, tukipalvelujen ja uusien toimintamallien kehittäminen sekä omat ammattieettiset periaatteet ja arvoperusta. Tutkiva opettajuus nousi esille yhdessä Helsingin yliopiston opintojaksossa ja kahdessa Jyväskylän yliopiston opintojaksossa.

Molemmissa opetussuunnitelmissa käsiteltiin opettajan omia arvoja ja etiikkaa useamman opintojakson sisällöissä. Helsingin opetussuunnitelmassa opettajan eettisiä arvoja ja asenteita sivutaan kolmen opintojakson ja Jyväskylässä kahdeksan opintojakson sisällöissä, joista kaksi kuului erillisten erityisopettajien opintoihin. Helsingin opetussuunnitelmassa arvot ja asenteet näkyvät seuraavien osaamistavoitteiden kautta: *tuntee opettajan vastuun ja eettiset ohjeet, osaa suhtautua eri ikäisiin oppijoihin ja heidän lähipiiriinsä eettisesti ja arvostavasti sekä osaa toimia eettisesti ja vastuullisesti normien ja yhteisön arvomaailman vaativalla ja määrittämällä tavalla.* Jyväskylässä opettajan arvoja ja asenteita käsitellään *Educators Professional Ethics and Moral Education* -opintojaksolla, jossa käsitellään keskeisiä ammattietiikkaan liittyviä käsitteitä ja teoreettisia näkökulmia, eettisiä lähestymistapoja kasvatukseen ja niiden arviointia sekä omien ammattieettisten periaatteiden, henkilökohtaisen kasvattajuuskäsityksen ja arvoperustan kriittistä tarkastelua. Tämän lisäksi arvot ja asenteet nousivat esille muun muassa seuraavien osaamistavoitteiden ja sisältöjen kautta: *osaa tunnistaa ja tarkastella omia vammaisuuteen ja muuhun moninaisuuteen liittyviä asenteitaan, tunteitaan ja kokemuksiaan, osaa analysoida opettajan ammattiin liittyviä eettisiä kysymyksiä ja normatiivisia velvoitteita, omien kulttuuristen arvojen tarkastelu ja niiden vaikutus pedagogiikkaan sekä toimintaa ohjaavien henkilökohtaisten ja ammatillisten ihmiskäsitysten ja arvojen pohtimi-*

nen. Erillisten erityisopettajaopintojen opintojaksoilla mainitaan erityisopettajan työn keskeisimpien ammatilliseettisten perusteiden analysoiminen sekä vammaisuuteen liittyvät eettiset kysymykset.

Molemmista opetussuunnitelmista löytyy sisältöjä erityispedagogiikan kansainvälisestä sekä yhteiskuntapoliittisesta merkityksestä, erityisesti asiantuntijuuden näkökulmasta. Helsingin opetussuunnitelmassa erityispedagogiikkaa käsitellään yhteiskunnallisesta ja kansainvälisestä näkökulmasta kahden opintojakson sisällöissä, kun vastaava luku Jyväskylässä on kaksi. Helsingin erityisopettajan koulutuksessa syventäviin opintoihin kuuluu opintojaksot *Erytispedagogiikka ja yhteiskunta* sekä *Kansainvälinen erityispedagogiikan asiantuntija*. *Erytispedagogiikka ja yhteiskunta* -opintojaksolla käsitellään historiallisen ja koulutuspoliittisen kehityksen pääpiirteitä, erityispedagogisten järjestelmien tutkimusta ja sovellusalueita eri maissa sekä erityispedagogiikkaan liittyvien yhteiskunnallisten ilmiöiden ja keskustelujen tunnistamista. *Kansainvälinen erityispedagogiikan asiantuntija* -opintojaksolla käsitellään muiden maiden opetussysteemejä ja kulttuureja, yhteiskunnan merkitystä oppimiseen ja sen haasteisiin sekä ympäristön vaikutusta oppimiseen kansainvälisessä kontekstissa esimerkiksi vertailemalla kehittyneitä maita ja kehittyviä maita. Jyväskylässä yhteiskunnallinen ja kansainvälinen näkökulma käy ilmi *International Perspectives on Special Education* -opintojaksolla, joka käsittelee erityispedagogiikkaan liittyviä kansainvälisiä sopimuksia, eri maiden erityispedagogiikan toteutustapojen vertailua sekä inklusioon tähtäävän kansainvälisen politiikan kriittistä tarkastelua. Tämän lisäksi teemaa sivutaan *Erytispedagogiikan perusteet* -opintojaksolla, jossa yhtenä osaamistavoitteena on erityispedagogiikan alaan vaikuttavien kansallisten ja kansainvälisten suuntauksien erittely.

8.5 Opetusharjoittelut

Helsingin erityispedagogiikan koulutuksen pääaineopiskelijoiden opetusharjoittelut koostuvat kahdesta 10 opintopisteen jaksosta, kun taas Jyväskylän koulutuksen pääaineopiskelijoiden harjoittelut koostuvat neljästä viiden opintopisteen jaksosta. Helsingin opetusharjoitteluista toinen 10 opintopisteen *Perusopetuksen harjoittelu* keskittyy selkeästi nimenomaan erityisopettajan työhön ja koulukontekstiin, kun taas toisessa 10 opintopisteen maisteriopintoihin kuuluvassa *Valinnaisessa harjoittelussa* opiskelija saa valita harjoittelupaikan oman mielenkiintonsa mukaan mistä tahansa erityispedagogiikkaan liittyvästä kohteesta, jonka vuoksi opintojakson sisällöt liittyvät lähinnä kohteen toimintaym-

päristöön ja -kulttuuriin, eettisyyteen sekä oman toiminnan reflektointiin. Jyväskylän harjoittelusta kaikki liittyvät sisältöjensä puolesta erityisopettajan työhön ja kouluympäristöön. Molempien yliopistojen harjoittelussa painotetaan yksilöllisten tuen tarpeiden tunnistamista, opetuksen, oppimateriaalien ja tuen suunnittelua, toteutusta ja arviointia, oman toiminnan sekä ammatillisen kehittymisen ja kehittymistarpeiden reflektointia, yhteistyötä opettajien ja muiden ammattilaisten välillä sekä oppimisympäristöjen ja koulun toimintakulttuurin arviointia. Näiden lisäksi Helsingin opetussuunnitelmassa mainitaan harjoittelujen sisällöissä kunta- ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin sekä oppilashuoltoon tutustuminen, harjoittelukohteen henkilöstöpolitiikan, johtamiskulttuurin, vastuiden ja velvoitteiden sekä yhteiskunnallisen merkityksen arvioiminen. Jyväskylän harjoittelussa puolestaan mainitaan yhtäläisyyksien lisäksi pedagogiset asiakirjat, tutkiva opettajuus, vertaisoppiminen, tukipalvelujen kriittinen arviointi ja uusien toimintamallien kehittäminen, opettajan ammatin eettiset kysymykset ja normatiiviset velvoitteet, lainsäädäntö sekä erityisopettajan työkentän laaja-alaisuus ja moninaisuus.

9 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimustulosten mukaan inklusion ydinarvot ovat kattavasti edustettuina sekä Helsingin että Jyväskylän erityispedagogiikan koulutusten opetussuunnitelmissa, vaikka inklusiota käsitteenä ei juurikaan käytetä. Inklusion käsite esiintyy ainoastaan Jyväskylän opetussuunnitelmassa ja vain yhden opintojakson kohdalla. Inklusion voidaan ajatella tarkoittavan myös osallisuutta (Takala, 2010, 13), joka esiintyy Helsingin osalta kahden ja Jyväskylän osalta neljän opintojakson sisällöissä ja tavoitteissa. Jyväskylän erityispedagogiikan koulutuksessa korostetaan siis huomattavasti enemmän osallisuutta useista eri näkökulmista. Molemmat yliopistot painottavat koulutuksen yleisissä tavoitteissa tieteellisen ajattelun ja tutkimusmenetelmien käytön lisäksi erityispedagogiikan merkitystä tieteenalana ja toimintana, moniammatillista yhteistyötä, henkilökohtaista ammatillista kasvua sekä oppimisen tuen suunnittelua, toteutusta ja arviointia.

Tuloksia tarkastellessa on muistettava, että opetussuunnitelma on vain tiivistelmä vähimmäisvaatimuksista, joita opintojaksoilla tulisi käsitellä ja sisällöt ovat todellisuudessa laajemmat, mitä opetussuunnitelma antaa ymmärtää. Tutkin kuitenkin opetussuunnitelmaa asiakirjana, ja tuloksia tarkastellessa onkin mielenkiintoista pohtia, mitä teemoja yliopistot pitävät niin oleellisena erityisopettajan työn kannalta, että ne on syytä mainita opetussuunnitelmassa.

Oppilaiden moninaisuuden arvostaminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan opetuksen lähtökohtana tulisi olla oppilaan yksilölliset vahvuudet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 61). Positiivinen pedagogiikka ja vahvuusopetus esiintyvät ainoastaan Helsingin koulutuksen opetussuunnitelmassa, eikä niitä mainita lainkaan Jyväskylässä. Helsingin koulutus pitää vahvuusperustaisuutta jopa niin tärkeänä, että se on kirjattu myös koulutusohjelman yleisiin tavoitteisiin. Vastoin ennakko-odotuksiani, molempien yliopistojen opetussuunnitelmista löytyi lähes yhtä paljon ongelma- ja vaikeuslähtöistä puhetta. Helsingissä vaikeus- ja ongelmalähtöisyys on enemmän esillä opintojaksojen nimissä, joissa Jyväskylän painotus on enemmän taitojen tukemisessa. Kuitenkin sisältöjä ja tavoitteita tarkastellessa ongelmalähtöistä puhetta löytyi merkittävästi myös Jyväskylän opetussuunnitelmasta.

Erilaiset tuen tarpeet ovat yhtä lailla edustettuina molemmissa opetussuunnitelmissa. Oppimisvaikeuksien osalta Helsingin opetussuunnitelmasta löytyy enemmän puhetta diagnostiikasta ja diagnooseista, joita Jyväskylässä ei mainita kertaakaan. Erilaisista tuen tarpeista eniten huomiota opetussuunnitelmissa saa lukemisen ja kirjoittamisen taidot sekä matemaattiset taidot, joita painotetaan kuitenkin Helsingissä Jyväskylää enemmän etenkin didaktiikan sekä interventioiden näkökulmasta. Helsingin opetussuunnitelmassa mainitaan erikseen suomi toisena kielenä –opetus, joka ei esiinny Jyväskylässä lainkaan. Jyväskylän opetussuunnitelmassa mainitaan kuitenkin monikulttuurisuus, tosin lähinnä arvojen yhteydessä. Käyttäytymisen haasteet ovat puolestaan enemmän esillä Jyväskylän yliopiston opetussuunnitelmassa kuin Helsingissä. Helsingissä pureudutaan enemmän käyttäytymisen haasteisiin johtaviin syihin sekä positiiviseen pedagogiikkaan, kun Jyväskylässä asiaa tarkastellaan enemmän kouluun kiinnittymisen ja kolmiportaisen tuen näkökulmasta. Yhteistä opetussuunnitelmille on vuorovaikutus- ja tunnetaitojen vahvistaminen sekä myönteisen käytöksen tukeminen. Tarkkaavaisuudesta puhutaan useammin Helsingissä. Autismin kirjo mainitaan lyhyesti molemmissa opetussuunnitelmissa vain kerran, mutta tämän lisäksi Jyväskylän erillisillä erityisopettajaopiskelijoilla on mahdollisuus vallinnaiseen autismia käsittelevään opintojaksoon. Jyväskylän erillisillä erityisopettajaopiskelijoilla on mahdollisuus suorittaa valinnaisena motorikan vaikeuksiin liittyvä opintojakso, mutta muuten motorikkaa tai hahmotushäiriötä ei mainita kummasakaan opetussuunnitelmassa. Syrjäytyminen, mielenterveys, psykiatria, koulukiusaaminen ja kriminologia ovat osa Helsingin koulutuksen opintojaksoja, mutta niitä ei mainita lainkaan Jyväskylän opetussuunnitelmassa, vaikka syrjäytymisen ehkäisy on yksi erityisopetuksen tavoitteista. Motivaatiota tarkastellaan molempien yliopistojen opetussuunnitelmissa, Jyväskylässä tosin monipuolisemmin useista eri näkökulmista.

Jyväskylässä korostetaan huomattavasti Helsinkiä enemmän vammaisuutta. Helsingissä vammaisuutta sivutaan kahdella opintojaksolla muiden vaativien tuen tarpeiden yhteydessä, kun Jyväskylässä vammaisuudelle on kaksi pääaineopiskelijoiden omaa sekä yksi erillisten erityisopettajaopiskelijoiden oma opintojakso. Jyväskylässä vammaisuutta käsitellään vammaistutkimuksen, kokemustiedon, yhteiskunnan sekä vammaiskulttuurin näkökulmasta. Yliopistoille on yhteistä vammaisuuteen liittyvien asenteiden ja arvojen tarkastelu, osallisuus sekä esteettömät oppimisympäristöt. Molemmissa opetussuunnitelmissa mainitaan toiminta-alueittainen opetus. Aistivammaisuutta käsitellään monipuolisemmin Helsingissä kuin Jyväskylässä. Helsingissä mainitaan esimerkiksi puhetta korvaavista menetelmistä ACC-menetelmän lisäksi viisi muuta, kun Jyväskylässä eritellään vain ACC.

Oppimiseen ja oppimisen haasteisiin liittyvää neurologista taustaa käsitellään molempien yliopistojen opetussuunnitelmissa, Helsingissä tosin monipuolisemmin. Helsingissä neurologista taustaa käsitellään kahdella omalla teemaan liittyvällä opintojaksolla, joita Jyväskylässä vastaa yksi opintojakso. Helsingin opintojaksot sisältävät enemmän biologiaa, genetiikkaa sekä näkökulmia ympäristön vaikutuksesta kehitykseen, kun Jyväskylän opintojaksolla korostetaan enemmän neurokognitiivisen näkökulman ottamista huomioon opetuksessa. Toiminnan ohjaus ja itsesäätely sisältyvät molempien yliopistojen opetussuunnitelmiin.

Kaikkien oppilaiden tukeminen

Kaikkien oppilaiden tukeminen näkyy opetussuunnitelmissa kolmiportaisen tuen, tuen suunnittelun ja toteutuksen sekä arvioinnin muodoissa. Helsingin yliopiston opetussuunnitelmassa tuen suunnittelu, toteutus ja arviointi näyttyy yhdeksällä opintojaksolla, kun Jyväskylässä vastaava luku on 15. Eroavaisuus selittyy osin sillä, että kolme Jyväskylän opintojaksoista on erillisten erityisopettajien omia opintoja, lisäksi aineistossa on hieman Helsinkiä enemmän Jyväskylän opintojaksoja. Yhteisiä sisältöjä tuen suunnitteluun, arviointiin ja toteuttamiseen liittyen ovat tieteellisesti perusteltujen kuntoutuksellisten ja oppimista edistävien tukitoimien suunnittelu ja arviointi sekä tuen tarpeiden tunnistaminen ja arviointi. Opetusmateriaalit ja oppimisympäristöt ovat enemmän edustettuina Jyväskylän opetussuunnitelmassa erillisistä erityisopettajaopinnoista huolimatta. Vertaisoppiminen esiintyy Jyväskylän opetussuunnitelmassa, mutta sitä ei mainita lainkaan Helsingin opetussuunnitelmassa.

Arviointi ja sen merkitys esiintyy molempien yliopistojen opetussuunnitelmissa lähes yhtä monta kertaa, mutta Helsingin opetussuunnitelmaan sisältyy erillinen arviointia ja interventioita käsittelevä opintojakso. Yhteisiä arviointiin liittyviä tavoitteita yliopistojen välillä ovat oppilaiden edistymisen sekä oppimisen arviointi. Yhteisten tavoitteiden lisäksi yliopistot painottavat hiukan eri asioita arviointiin liittyen. Helsingissä painotetaan arvioinnin yhteydessä oppilaan kehityksen arviointia, luotettavuutta ja oppilaan kunnioitusta, erilaisten arviointiin liittyvien mittaristojen kehittämistä, tulosten tulkintaa sekä niistä muodostettavien johtopäätösten tekemistä. Jyväskylässä puolestaan keskitytään arvioinnin tavoitteisiin ja arviointitapoihin, arvioinnin rooliin oppimisen ja ohjaamisen tukena sekä oppilaskohtaisten arviointien analysointia, suunnittelua ja toteutusta. Interventioista puhutaan molemmissa opetussuunnitelmissa, tosin Helsingissä interventioilla on hieman

suurempi rooli oman opintojakson vuoksi. Jyväskylässä puhutaan interventioita enemmän tutkimusperustaisista tuen ja ohjauksen menetelmistä.

Vuorovaikutus- ja tunnetaitojen ohjaus esiintyy molempien opetussuunnitelmien sisällöissä. Yhteisiä vuorovaikutukseen liittyviä sisältöjä ovat vuorovaikutuksen ja tunteiden yhteys oppimiseen sekä eri käyttäjäryhmiin liittyvät vuorovaikutukselliset haasteet. Lisäksi Helsingissä mainitaan vuorovaikutukseen liittyvä itsetunnon ja hyvinvoinnin näkökulma. Jyväskylässä keskitytään vuorovaikutusympäristöihin, eri aistien merkityksiin, epäsymmetrisiin vuorovaikutustilanteisiin, luokahuonevuorovaikutukseen sekä tutkimusnäyttöön perustuviin vuorovaikutuksen tukemisen ja ohjaamisen periaatteisiin.

Kolmiportainen tuki on huomattavasti enemmän esillä Jyväskylän opetussuunnitelmassa. Helsingin opetussuunnitelmassa sitä sivutaan vain kerran, kun Jyväskylässä vastaava luku on neljä ja kolmiportaiseen tukeen liittyvät osaamistavoitteet ovat monipuolisempia. Kolmiportaista tukea käsitellään Jyväskylässä opetuksen järjestämisen, käyttäytymisen haasteissa tukemisen sekä teorian ja tausta-ajattelun näkökulmasta. Helsingissä puhutaan kyllä erityisopetuksen järjestämisestä, jonka yhteydessä kolmiportaista tukea opintojaksoilla todennäköisesti käsitellään, vaikka sitä ei ole erikseen kirjattu opetussuunnitelmaan. Kolmiportaiseen tukeen liittyviä pedagogisia asiakirjoja sivutaan molemmissa opetussuunnitelmissa ainoastaan yhden opintojakson kohdalla, ja erityispedagogiikkaan liittyvä lainsäädäntö on yhtä lailla edustettuna molemmissa opetussuunnitelmissa. Merkittävin eroavaisuus erityisopetuksen järjestämiseen liittyen yliopistojen välillä on oppilashuollon ja opetussuunnitelman esiintyvyys opintojaksojen sisällöissä. Helsingin koulutuksessa käsitellään monipuolisesti opetussuunnitelman merkitystä opetuksen järjestämisen sekä yhteiskunnallisen tehtävän näkökulmasta, jopa omalla opetussuunnitelmaa käsittelevällä opintojaksolla, kun Jyväskylässä opetussuunnitelmaa ei mainita lainkaan. Myös oppilashuolto puuttuu kokonaan Jyväskylän opetussuunnitelmasta, mikä on mielestäni erittäin keskeinen asia erityisopettajan työn kannalta. Helsingin koulutuksessa oppilas- ja opiskelijahuoltoa käsitellään opetusharjoittelussa.

Yhteistyö

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan pedagogisen asiantuntemuksen sekä moniammatillisen yhteistyön merkitystä tuen tarpeen havaitsemisessa, arvioinnissa sekä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 61.)

Molempien yliopistojen koulutusten yleisissä tavoitteissa sekä opintojaksoissa esiintyy paljon sisältöjä liittyen yhteistyöhön eri tahojen kanssa, Jyväskylässä hiukan Helsinkiä enemmän. Yhteisiä yhteistyöhön liittyviä sisältöjä ja osaamistavoitteita yliopistojen välillä ovat monialainen yhteistyö ja sen merkityksen perusteleva, verkosto- ja sidosryhmätyö, vuorovaikutus- ja neuvottelutaidot sekä oppimisympäristöjen kehittäminen osana työyhteisöä. Lisäksi molemmat yliopistot käyttävät suoritustapana pienryhmätyöskentelyä, joka omalta osaltaan kehittää opiskelijoiden yhteistyötaitoja. Molemmat opetussuunnitelmat korostavat nimenomaan moniammatillisen yhteistyön tärkeyttä osana erityisopettajan työtä, kuitenkin Helsingin opetussuunnitelmassa se mainitaan vain kolmen opintojakson sisällöissä, kun Jyväskylässä vastaava määrä on seitsemän.

Yhteistyöhön liittyvät eroavaisuudet yliopistojen välillä liittyvät perheiden, opettajien, sosiaalityön ja lastensuojelun kanssa tehtävään yhteistyöhön, oppilas- ja opiskelijahuoltoon, erityisopettajan konsultoivaan työotteeseen sekä vuorovaikutus- ja neuvottelutaitojen painotuksiin. Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö käy ilmi Helsingin yliopiston erityispedagogiikan koulutuksen yleisissä tavoitteissa, mutta sitä ei mainita lainkaan opintojaksojen sisällöissä. Jyväskylässä perheiden kanssa tehtävä yhteistyö esiintyy kahdessa opintojaksossa, joista toinen *Monialainen yhteistyö perheiden kanssa*-opintojakso kuuluu ainoastaan erillisten erityisopettajien valinnaisiin opintoihin. Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö on merkittävä osa erityisopettajan työtä ja kenties yksi vaikeimmista osa-alueista aloittelevalle erityisopettajalle, jonka vuoksi teeman vähäisyys opetussuunnitelmissa on mielestäni yllättävää. Tämän lisäksi yhteis- ja samanaikaisopettajuuden puuttuminen opetussuunnitelmasta on mielestäni erikoista laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvan vuoksi. Tosin Jyväskylän koulutuksessa yhden opetusharjoittelun tavoitteissa korostetaan opettajien välistä yhteistyötä, joka saattaa sisältää näkökulmia yhteis- ja samanaikaisopettajuudesta. Helsingin opetussuunnitelmassa mainitaan moniammatillisen yhteistyön lisäksi sosiaalityön ja lastensuojelun merkitys tuen näkökulmasta, joita ei mainita lainkaan Jyväskylän opetussuunnitelmassa. Myöskään oppilas- ja opiskelijahuolto ei esiinny Jyväskylän opetussuunnitelmassa, vaikka Helsingissä sitä käsitellään. Jyväskylän koulutukseen kuuluu erillinen opintojakso *Monialainen ohjaus ja konsultatiivinen työote*, mutta Helsingissä erityisopettajan työn konsultoivaa luonnetta ei mainita yhdessäkään opintojaksossa. Ohjaus, konsultointi sekä oman erityisosaamisen viestiminen on merkittävä osa laaja-alaisen erityisopettajan työtä, jonka vuoksi vastaava opintojakso olisi mielestäni hyvä sisältyä myös Helsingin yliopiston opetussuunnitelmaan.

Neuvottelu- ja vuorovaikutustaitojen osalta molemmat yliopistot käsittelevät opetussuunnitelmissaan opettajan omien vuorovaikutustaitojen reflektointia ja kehittämistä eri yhteistyötahojen kanssa. Helsingin yliopisto painottaa opetussuunnitelmassaan vuorovaikutus- ja neuvottelutaitojen yhteydessä johtajuustaitoja, joita ei mainita Jyväskylän opetussuunnitelmassa. Jyväskylän opetussuunnitelmassa puolestaan painotetaan näiden lisäksi oman osaamisen viestimistä sekä erilaisia koulu- ja työyhteisön välisiä vuorovaikutusprosesseja.

Ammatillinen kasvu

Ammatillinen kasvu on keskeinen teema molempien yliopistojen opetussuunnitelmissa niin koulutusohjelman yleisten tavoitteiden kuin yksittäisten opintojaksojen sisällöissä. Molemmat yliopistot painottavat jatkuvaa oman työn arviointia, reflektointia ja itsensä kehittämistä, omien eettisten arvojen ja asenteiden tunnistamista, kriittistä ajattelua ja kehitysmuutteisyyttä sekä tutkivaa opettajuutta. Ammatillista kasvua käsittelevien opintojaksojen määrät olivat lähes samat yliopistojen välillä.

Tutkimustulosten mukaan ainoat merkittävät eroavaisuudet opetussuunnitelmissa ammatillisen kasvun osalta ovat omien arvojen ja etiikan sekä kansainvälisyyden ja yhteiskunnallisen näkökulman painotukset. Jyväskylän opetussuunnitelmassa käsitellään huomattavasti Helsinkiä enemmän opettajan omia asenteita ja eettisiä arvoja useasta eri näkökulmasta. Helsingissä teemaa sivutaan vain lyhyesti kolmen opintojakson tavoitteissa, kun Jyväskylässä se esiintyy yhteensä kahdeksalla opintojaksolla, joista kaksi sisältyy ainoastaan erillisten erityisopettajaopiskelijoiden opintoihin. Jyväskylän opetussuunnitelmaan kuuluu oma erillinen opintojakso, jossa käsitellään monipuolisesti opettajan työhön liittyviä eettisiä ja moraalisia näkökulmia. Eroavaisuus voi johtua osittain myös siitä, että Jyväskylän opetussuunnitelmassa käsitellään Helsinkiä enemmän vammaisuutta ja vammaistutkimusta, johon arvot ja asenteet vahvasti liittyvät.

Vaikka erityispedagogiikan yhteiskunnalliseen merkitykseen liittyvien opintojaksojen lukumäärä yliopistojen välillä on sama, on Helsingin käsittelytapa monipuolisempi. Helsingin opetussuunnitelma sisältää omat opintojaksot *Erityispedagogiikka ja yhteiskunta* sekä *Kansainvälinen erityispedagogiikan asiantuntija*. Jyväskylässä vastaava opintojakso on *International Perspectives on Special Education*, jonka lisäksi teemaa sivutaan vain lyhyesti perusopinnoissa. Vaikka Helsingin käsittelytapa on muuten monipuoli-

sempi, löytyy inklusion kansainvälinen näkökulma ainoastaan Jyväskylän opetussuunnitelmasta. Kansainvälisen ja yhteiskunnallisen asiantuntijuuden painottaminen Helsingissä voi osaltaan johtua asiantuntijasuuntautumisesta, joka Helsingin yliopiston erityispedagogiikan pääaineopiskelijan on mahdollista valita opettajuuden sijaan. Vaikka asiantuntijasuuntautumiseen kuuluu omia erillisiä opintoja, joita en tutkimusaineistoon sisällyttänyt, on suurin osa opinnoista yhteisiä kaikille pääaineopiskelijoille. Kaikki puhtaasti asiantuntijuuteen liittyvät opintojaksot sisältyvät molemmissa yliopistoissa maisterivaiheen syventävin opintoihin.

Opetusharjoittelut

Opetusharjoitteluita koskevat eroavaisuudet liittyvät lähinnä painotuksiin harjoitteluympäristössä. Jyväskylässä kaikki neljä viiden opintopisteen harjoittelua liittyvät tiiviisti erityisopettajan työhön koulukontekstissa, kun taas toinen Helsingin kahdesta 10 opintopisteen harjoittelusta tapahtuu opiskelijan itse valitsemassaan erityispedagogiikkaan liittyvässä kohteessa, jonka ei tarvitse olla koulu. Tämän vuoksi Helsingin valinnaisen harjoittelun tavoitteet ovat varsin yleisiä ja liittyvät lähinnä opiskelijan oman toiminnan reflektointiin ja organisaation toiminnan tarkkailuun. Molempien yliopistojen koulukontekstiin sijoittuvat harjoittelut keskittyvät vahvistamaan opiskelijan käytännön osaamista erityisopettajan työssä esimerkiksi opetuksen/tuen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin, oman toiminnan reflektoinnin, yhteistyön sekä lainsäädännön saralla.

10 Pohdinta

Vaikka inklusion ydinarvot ovat kattavasti edustettuina molempien yliopistojen opetus- suunnitelmissa, on mielestäni erikoista, ettei inklusion käsitettä mainita juuri lainkaan. Inklusio ei ole uusi asia, ja se on tällä hetkellä keskeinen ilmiö suomalaisessa koulu- maailmassa sekä opettajan työssä. Inklusioon on kohdistunut viime vuosina paljon kri- tiikkiä ja siitä on useita eri näkemyksiä ammattilaisten välillä. Erimielisyydet voivat osal- taan johtua siitä, ettei inklusion määritelmä ole vakiintunut, ja jotkut näkevät sen vir- heellisesti vain kuntien toteuttamana säästötoimenpiteenä. Tutkimusta tehdessäni mie- leeni nousi yliopistojen näkökulma aiheesta. Millä tavoin yliopistojen henkilökunta ja kou- lutusten opetussuunnitelmien laatijat suhtautuvat inklusioon, ja voisiko se mahdollisesti vaikuttaa siihen, ettei inklusio ole esillä opetussuunnitelmissa. Onko inklusio ylipää- tään yhteinen tahtotila ja halutaanko siihen pyrkiä? Tämä voisi olla ajankohtainen ja kiin- nostava jatkotutkimusaihe.

On muistettava, että opetussuunnitelmat ovat vain tiivistelmiä käsiteltävistä sisällöistä ja yliopistojen tarjoama opetus on todellisuudessa paljon enemmän. Tutkimuksessani on kuitenkin mielestäni oleellista pohtia, mitkä ovat niitä asioita, joita tulisi ehdottomasti kä- sitellä erityisopettajan koulutuksessa ja näin ollen sisällyttää opetussuunnitelmaan. Mi- nut yllätti positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetuksen poissaolo Jyväskylän yliopiston opetussuunnitelmassa. Mielestäni vahvuusopetus kuuluu tärkeänä osana jokaisen opet- tajan (etenkin erityisopettajan) työhön, joten olisi tärkeää, että positiivista pedagogiikkaa käsiteltäisiin jokaisessa Suomen erityisopettajakoulutuksessa. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostavat vahvuusopetuksen merkitystä myönteisen it- setunnon ja minäkäsityksen yhteydessä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perus- teet, 2014, 61). Nykyään puhutaan paljon siitä, että ongelmalähtöisen puhettavan sijaan tulisi korostaa enemmän tuen näkökulmaa ja yksilöllisiä tuen tarpeita. Molempien yliopis- tojen opetussuunnitelmissa puhutaan edelleen paljon ongelmista, vaikeuksista ja haas- teista. Aloin kuitenkin pohtia, onko oppimisvaikeuksille olemassa muuta sopivaa termiä, joka tarkoittaisi täsmälleen samaa asiaa? Jyväskylän opetussuunnitelmassa on mieles- täni edistyksestä se, että opintojaksojen otsikoissa puhutaan oppimisvaikeuksien si- jaan taitojen tukemisesta. En kuitenkaan koe vääränä sitä, että opintojaksojen sisältöihin on kirjattu sana *oppimisvaikeudet*.

Molempien yliopistojen opetussuunnitelmissa keskitytään oppimisvaikeuksiin ja oppimi- seen liittyviin haasteisiin, mutta ylöspäin eriyttäminen ei käy ilmi tutkimusaineistosta.

Kuntien resurssien ollessa rajalliset, kohdistetaan erityisopetus yleensä heikoimpien mukana pysymiseen ja ylöspäin eriyttämisestä huolehtivat tarvittaessa luokan- ja aineenopettajat. Ylöspäin eriyttämisestä olisi mielestäni kuitenkin tärkeä ainakin keskustella opetuksen eriyttämisen yhteydessä.

Henkilökohtaisen kokemukseni sekä opiskelijakollegoideni kokemusten mukaan suuri puute erityisopettajakoulutuksessa tällä hetkellä on vieraiden kielten didaktiikan puuttuminen opetussuunnitelmasta. Etenkin laaja-alaisen erityisopettajan työhön kuuluu merkittävänä osana englannin ja ruotsin kielen opettaminen, jota ei käsitellä kummankaan yliopiston erityisopettajan opinnoissa lainkaan. Ainedidaktiikkaan liittyvät erityisopettajakoulutuksen pakolliset opintojaksot käsittelevät tällä hetkellä lähinnä lukemisen ja kirjoittamisen sekä matematiikan opetusta, jotka ovat myös erityisen tärkeitä erityisopettajan työn kannalta. Digitalisaatiota ei mainita kummassakaan opetussuunnitelmassa, vaikka yleinen tahtotila perus- ja toisen asteen opetuksessa on liikkua entistä enemmän digitalisaation suuntaan. Se ei kuitenkaan varsinaisesti liity erityisopetukseen, joten en ihmettele asiaa tämän enempää.

Minulle oli yllätys, että perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä käsittelevä opintojakso löytyy ainoastaan valinnaisena opintojaksona Jyväskylän yliopiston erillisten erityisopettajien opinnoista. Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeä ja monelle uudelle opettajalle se hankalin osa jokaisen erityisopettajan työtä, eikä siihen tällä hetkellä valmenneta koulutuksessa lainkaan. Edelleen opintojaksot voivat sisältää muutakin, kuin opintojakson sisältöihin kirjattuja tavoitteita, ja sitä saatetaan sivuta muilla opintojaksoilla. Teema on kuitenkin mielestäni niin tärkeä, että se vaatisi mielestäni varmistuksen opetussuunnitelmassa. Myös yhteis- ja samanaikaisopettajuus loistaa poissaolollaan, mikä on mielestäni hyvin puutteellista.

Kaikki opetussuunnitelmien opintojaksot liittyvät jollain tapaa ammatilliseen kasvuun, sillä erityisopettajaopintojen tavoitteena on erityisosaamisen ja ammattitaidon kartuttaminen. Jyväskylän yliopiston erityisopettajaopintoihin kuuluu erillinen opintojakso Monialainen yhteistyö ja konsultatiivinen työote, joka olisi mielestäni hyvä löytyä jokaisen erityisopetuksen ammattilaisia kouluttavan laitoksen opetussuunnitelmasta. Oman ammattitaidon esilletuominen ja tietotaidon jakaminen työyhteisössä on merkittävä osa erityisopettajan työtä.

Mahdollinen mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe voisi olla erillisten erityisopettajaopintojen lähempi tarkastelu. Erilliset erityisopettajan opinnot koostuvat 60 opintopisteestä ja

ne on suunnattu jo valmistuneille työelämässä oleville aineen- ja luokanopettajille. Erilisten erityisopettajaopintojen sisällöt vaihtelevat yliopistojen välillä, jonka vuoksi olisi kiinnostavaa tutkia näitä vertailemalla, mitä kukin yliopisto pitää tärkeimpinä erityispedagogiikan sisältöinä erityisopettajan työn kannalta.

11 Luotettavuus

Tässä luvussa arvioin tutkimukseni luotettavuutta.

Tutkimusaineisto on vapaasti saatavilla yliopistojen verkkosivuilta, mutta tutkijana olen itse tehnyt valinnan siitä mitä olen halunnut tutkimukseeni sisällyttää. Olen perustellut ja avannut tekemäni valinnat tutkimusmenetelmä-osiossa. Tarkastelen tutkimuksessani opetussuunnitelmia, jotka ovat loppujen lopuksi vain tiivistelmiä ja runkoja siitä, mitä opintojaksoilla tulisi vähintään käydä läpi. Todellisuudessa opetus on monipuolisempaa ja opintojaksoilla käsitellään varmasti useita sellaisia asioita, joita opetussuunnitelmassa ei mainita. Tutkimukseni keskittyy kuitenkin siihen, mitä opetussuunnitelmissa lukee ja mitkä teemat yliopistot kokevat niin merkityksellisiksi erityisopettajan työn kannalta, että ne on haluttu kirjata koulutuksen opetussuunnitelmaan.

Tutkimuksen validiteetti kertoo sen, onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä alussa on luvattu. Tutkimuksessa on vastattu alussa asettamaani tutkimuskysymykseen, joten validiteetin puolesta tutkimus on luotettava. Reliabiliteetilla puolestaan tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta, johon vaikuttavat muun muassa tutkimusmetodin johdonmukaisuus sekä tulosten ristiriidattomuus. (Tuomi ym., 2009, 136). Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä perustuu pitkälti tutkijan omaan päättelyyn sekä tulkintaan, eikä aineisto itsessään kerro mitään ilman tutkija tekemiä tulkintoja. Tämän vuoksi sisällönanalyysillä on vaikeaa saada uutta yleistettävissä olevaa tietoa, mikä on yleinen ongelma kaikessa kvalitatiivisessa tutkimuksessa riippumatta metodista. On tutkijasta kiinni millaista valintoja ja luokituksia hän aineistosta päättää tehdä, sekä mistä näkökulmasta hän aineistoa tarkastelee. Sama aineisto voi kertoa eri tutkijoille erilaisia asioita ja tämä voi osaltaan laskea laadullisen tutkimuksen reliabiliteettia. Olen pyrkinyt läpinäkyvyyteen ja avoimuteen kaikissa tekemissäni valinnoissa läpi tutkimusprosessin, ja olen avannut tutkimusmenetelmäosiossa jokaisen tutkimukseni vaiheen. Jokin toinen tutkija olisi kuitenkin saattanut tehdä erilaisia valintoja esimerkiksi aineiston rajaukseen tai luokitteluun liittyen.

Tutkimus on osa suurempaa tutkimushanketta ja se on esitetty Pro Gradu –seminaarissa, jotka osaltaan lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Lähdeluettelo on monipuolinen ja läpinäkyvä.

Lähteet

Ameo, Ammatilliset erityisoppilaitokset. (2015). Opetussuunnitelma – Ameen pedagogiset periaatteet.

Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta, 576/1995.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986/1998.

Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2017). Opetussuunnitelmatutkimus - Keskustelun-avauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. (2007). Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Hämeen ammattikorkeakoulu. 2018. Oppijan oikeus - Opettajan taito. Hankesuunnitelma.

Hämeen ammattikorkeakoulu. 2018. Oppijan oikeus – Opettajan taito. Luettu 30.1.2019. <https://www.hamk.fi/projektit/oppijanoikeus/?cn-reloaded=1&cn-reloaded=1#perustiedot>.

International Conference on Education. (2008). Inclusive education: The way of the future. 48th session. Luettavissa: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_english.pdf.

Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017.

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta, 631/1998.

Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta, 547/2018.

Laki Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen alaisista lastensuojeluyksiköistä, 1379/2010.

Lukiolaki, 714/2018.

Opetushallitus. (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2007:47.

Opetushallitus. (2019). Lukion erityisopetuksen toteutusta kartoitettiin. Luettavissa: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/lukion-erityisopetuksen-toteutusta-kartoitettiin>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018. Ammatillisen koulutuksen reformi. Luettavissa: <https://minedu.fi/amisreformi>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018. Uusi lukio. Luettavissa: <https://minedu.fi/uusilukio>.

Opetussuunnitelmatutkimus - Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajan- koulutukseen. (s. 63-82). Tampere: Suomen yliopistopaino Oy.

Ouakrim-Soivio, N. & Rantala, J. (2018). Opettajien näkemyksiä historian opetussuunnitelmaperusteista. Ainedidaktiikka 2(2), 2-20.

Perusopetuslaki, 628/1998.

Salmela, S. & Viikkilä, J. (2017). Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. (s. 61-82). Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.). Opetussuunnitelmatutkimus - Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy.

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

Sairaalaopetus, 2019. Luettavissa: <http://www.sairaalaopetus.net/>.

Sarromaa Hausstätter, R. & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. European Journal of Special Needs Education, 23:2, 121-134.

Takala, M. (2010). Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Hakapaino.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2019. Valtion koulukodit. Luettavissa: <http://www.valti-onkoulukodit.fi/index.html>.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2019. Kouluterveyskysely. Luettavissa: <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>.

Tilastokeskus, 2017. Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. Luettavissa: https://www.stat.fi/til/kjarj/2017/kjarj_2017_2018-02-13_tie_001_fi.html.

Tilastokeskus, 2018. Erityisopetus. Luettavissa: http://tilastokeskus.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi* (5. uudistettu painos). Jyväskylä: Tammi. (s. 136).

Unesco, (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action. Luettavissa: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia koskevan asetuksen muuttamisesta, 1150/2017.

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista, 794/2004.

Valtioneuvoston kanslia. (2018). Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet.

Varhaiskasvatuslaki, L540/2018.

Watkins, A. & Donnelly, V. (2014). Core Values as the Basis for Teacher Education for Inclusion. *Global Education Review*, 1(1), 76-9.

Liitteet

Liite1: Aineistoon sisältyvät opintojaksot

Helsingin yliopisto:	Jyväskylän yliopisto:
<p>Perusopinnot: Erityispedagogiikan peruskurssi 5op Syrjäytyminen ja mielenterveys 5op Tuen tarve 5op Oppimisen haasteet 5op</p>	<p>Perusopinnot: Erityispedagogiikan perusteet 5op Erityiskasvatuksen toimintaympäristöt ja yhteistyöverkostot 5op Vammaisuus, moninaisuus ja ammatillinen kasvu 5op Yksilöllisyys oppimisessa ja osallistumisessa 5op Oppimisen ja osallisuuden tukeminen 5op</p>
<p>Aineopinnot: Käyttämisen haasteet 5op Lukitaidot ja -vaikeudet 5op Matemaattiset oppimisvaikeudet 5op Aivot ja oppiminen 5op</p>	<p>Aineopinnot: Esteettömät oppimis- ja vuorovaikutusympäristöt 5op Lukemisen ja kirjoittamisen arviointi ja tukeminen 5op Matemaattisten taitojen arviointi ja tukeminen 5op Käyttämisen ja vuorovaikutuksen tukeminen ja ohjaaminen ryhmätilanteissa ja luokassa 5op Työyhteisö ja yhteiskunta 5op Harjoittelu: Yksilöllisen oppimisen tukeminen 5op</p>
<p>Syventävät opinnot: Kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tuki 5op Yksilölliset erot oppimisessa ja kehityksessä 5op Arviointimenetelmät ja interventiot erityispedagogiikassa 5op Erityispedagogiikka ja yhteiskunta 5op Kansainvälinen erityispedagogiikan asiantuntija 5op Vaativa erityinen tuki 5op</p>	<p>Syventävät opinnot: Neurokognitiivinen näkökulma tukemiseen oppimisvaikeuksissa 5op Käyttämisen ja kouluun kiinnittymisen tehostettu tukeminen 5op Yhteiskuntatieteellinen vammaistutkimus ja pedagogiikka 5op Vuorovaikutuksellinen näkökulma oppimisen ja ohjaamisen esteisiin 5op Motivaatio oppimisen tukena 5op <i>International perspectives on special education 5op</i> <i>Educators professional ethics and moral education 5op</i> <i>Cultural diversity in education and pedagogy 5op</i> <i>Monialainen ohjaus ja konsultatiivinen työote 5op</i> <i>Vuorovaikutus ja yhteistyö 5op</i> Harjoittelu: Tukipalvelujen suunnittelu, toteutus ja kehittäminen 5op Valinnainen syventävä harjoittelu: Opetusharjoittelu 5op</p>
<p>Opettajan pedagogiset opinnot: Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 5op Suomen kieli koulussa, erityisopetuksen näkökulma 5op Matematiikan didaktiikka erityisopettajille 5op Perusopetuksen harjoittelu 10op Opetussuunnitelma ja oppilaitoksen kehittämien 5op Opettaja työnsä tutkijana 10op Valinnainen harjoittelu 10op</p>	<p>Kasvatustieteen perusopinnot: Osaaminen ja asiantuntijuus: Orientoiva harjoittelu 5op</p> <p>Erillisten omat: Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen 5op Harjoittelu erityisopetuksessa 5op Autismikirjo, moni- ja vaikeavammaisuus: Taustaoletukset, tukipalvelut ja pedagogiset ratkaisut 5op Monialainen yhteistyö perheiden kanssa 5op Puhe-, hieno- ja karkeamotoriikan taitojen arviointi ja tukeminen 5op</p>
<p>Helsinki: 21 opintojaksoa, 120op</p>	<p>Jyväskylä: 24 opintojaksoa, 120op + 5 opintojaksoa, 25op erillisten omia</p>