

# Eriityispedagogiset sisällöt ammatillisten opettajankoulutusten pedagogisissa opinnoissa

---

## Minna Mäkihonko

KT, yliopistonlehtori  
Tampereen yliopisto  
minna.makihonko@tuni.fi

## Sonja Ojala

KM, projektisuunnittelija  
Helsingin yliopisto  
sonja\_ojala@hotmail.com

## Eija Honkanen

FT, yliopettaja  
Haaga-Helia ammatillinen opettaja-  
korkeakoulu  
eija.honkanen@haaga-helia.fi

## Eero Talonen

FM, lehtori  
Oulun ammattikorkeakoulu,  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
eero.talonen@oamk.fi

## Kaisa Rätty

KT, yliopettaja  
Jyväskylän ammattikorkeakoulu,  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
kaisa.ratty@jamk.fi

## Päivi Pihlaja

KT, professori  
Itä-Suomen yliopisto  
paivi.pihlaja@uef.fi

## Anu Raudasoja

KT, kuntayhtymän johtaja  
Järviseudun koulutuskuntayhtymä  
anu.raudasoja@jamin.fi

## Päivi Lehtonen

KT, yliopettaja  
Tampereen ammattikorkeakoulu,  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
paivi.lehtonen@tuni.fi



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
www.tsv.fi/tunnus

## Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmateksteihin perustuen ammatillisten opettajankoulutusten pedagogisten opintojen erityispedagogisia sisältöjä. Ammattikorkeakouluista annetun asetuksen (1129/2014) mukaan ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteena on, että koulutuksesta valmistuneilla on valmiudet ohjata kaikkien opiskelijoiden oppimista ja kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittymisen. Tutkimuksen aineisto koostui viiden ammattikorkeakoulun 60 opintopisteen laajuisten ammatillisen opettajankoulutuksen opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelmateksteistä lukuvuodelta 2021–2022. Tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä tarkastellen erityispedagogiikkaa sisältävien pakollisten opintojaksojen määrää ja sisältöä. Kaikkien viiden opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmissa oli opintojaksoja, jotka olivat joko kokonaan tai osittain erityispedagogisia. Erityispedagogiset sisällöt sijoittuivat ammattipedagogisiin opintoihin ja harjoitteluun. Erityispedagogiset sisällöt painottuivat erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukemiseen.

Erityispedagogisten sisältöjen tasalaatuisuuden lisääminen opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa edellyttäisi koulutusten järjestäjien välistä opetussuunnitelmayhteistyötä.

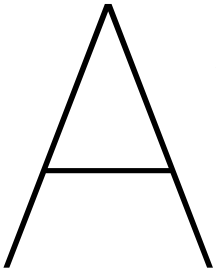
**Avainsanat:** *ammatillinen opettajankoulutus, opettajan pedagogiset opinnot, erityispedagogiset sisällöt*

## Abstract

The article aims to identify the special education contents of the pedagogical studies of vocational teacher education based on the curriculum texts of the universities of applied sciences. According to the decree on universities of applied sciences (1129/2014), the goal of vocational teacher education is to give the graduates of the program the skills to guide the learning of all students and develop their respective field while taking into account the development of professions and working life. The research data consisted of curriculum texts of 60-credit pedagogical studies of vocational teacher education of five universities of applied sciences from the academic year 2021–2022. The data was analyzed using theory-based content analysis by examining the number and content of compulsory courses containing special education. The curricula of all five teacher education universities included courses that were either fully or partially special educational. Special education studies were placed in professional pedagogic studies and training. Special educational content focused on identifying the need for special support and supporting learners in need of special support. Co-operation between teacher education institutions in curriculum work would decrease variation in special education contents of curriculums.

**Keywords:** *professional teacher education, teacher's pedagogical studies, special education contents*

## Johdanto



mmatillinen opettajankoulutus valmistaa opettajia ammatilliseen koulutukseen, ammattikorkeakouluihin, taiteen perusopetukseen, vapaaseen sivistystyöhön ja moniin muihin kasvatus-, opetus- ja koulutusalan tehtäviin (Jyrhämä, 2021). Henkilön taustakoulutus ja ammatillisessa koulutuksessa työkokemus määrittävät sen, mitä pedagogiset opinnot suorittanut on kelpoinen opettamaan. Ammatillisen koulutuksen opettajalla tulee pääsääntöisesti olla pedagogisten opintojen lisäksi opetustehtävän kannalta soveltuva korkeakoulututkinto sekä vähintään kolmen vuoden työkokemus alan työtehtävissä (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998).

Koska opettajankoulutus tuottaa yleisen opettajankelpoisuuden, on tärkeää, että pedagoginen osaaminen on tasalaatua riippumatta siitä, missä pedagogiset opinnot on suoritettu (ks. esim. Jyrhämä, 2021). Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman kansallisen Opettajankoulutusfoorumin strategisissa linjauksissa korostuukin tavoite kehittää opettajan osaamista pedagogisia opintoja järjestävien instituutioiden yhteistyönä (Jyrhämä, 2021; Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2016).

Opettajien erityispedagogisen osaamisen tarve on tunnistettu laajasti (Goman ja muut, 2021; Husu & Toom, 2016; Mäki ja muut, 2015; Opettajankoulutusfoorumin kannanotto, 2023). Erityispedagogisen osaamisen tarve nousee niin kansainvälisestä inklusion periaatteesta, johon Suomi on sitoutunut (Eu-

ropean Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE] 2012; ks. myös UNESCO, 1994), kuin suomalaisesta koulutusjärjestelmästä, jonka strategisena tavoitteena on koko ikäluokan kouluttaminen inklusion periaatteisiin sitoutuen (Valtioneuvosto, 2021).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, miten erityispedagogisen osaamisen kehittäminen näkyy ammatillisten opettajakorkeakoulujen opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelmissa. Mukana ovat opetussuunnitelmat kaikista viidestä suomenkielisestä ammattikorkeakoulusta, joissa järjestetään opettajan pedagogisia opintoja.

### **Erityispedagogisen osaamisen tarve ammatillisen opettajan työssä**

**K**äsitteitä erityispedagogiikka ja erityisopetus käytetään yleisesti synonyymeinä, vaikka kyse on eri asioista. Erityispedagogiikka viittaa lähinnä tieteenalaan ja akateemiseen oppiaineeseen, jonka pedagoginen soveltaminen oppilaitoksissa on erityisopetusta. Moberg (1990) pohtii erityispedagogiikan erityisyyttä ja viittaa yhtäältä erityisopetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin yleisopetuksessa ja toisaalta yksilöön, jonka tarpeet eroavat yleisistä oppilaiden tarpeista. Kivirauma (2015, s.12) tuo samaa asiaa esiin hieman eri näkökulmasta tarkastellessaan erityispedagogiikkaa tieteenä, jossa “tutkitaan niiden yksilöiden ja ryhmien oppimista, kasvatusta ja koulutusta, joiden tarpeisiin enemmistölle suunnatut järjestelyt eivät sovi”. Tällä tavoin ymmärrettynä painottuu erityispedagogiikan sosiaalinen luonne, jolloin pyritään yksilöiden auttamisen ja muuttamisen sijaan muokkaamaan ympäristöä niin, että yksilöllisiin järjestelyihin ei ole tarvetta (Simplican ja muut,

2015; Wilson ja muut, 2017). Tämänkaltaisen erityispedagogiikan määritelmä läheneekin inklusiivisuuden periaatteita.

## *Tavoitteena on kaikille saavutettava koulutus.*

Koulutusta käsittelevä tutkimus todentaa maailmanlaajuisista pyrkimystä yhdenvertaiseen, inklusiiviseen koulutukseen (Barabasch & Watt-Malcolm, 2013; Hirvonen, 2012; Kinsella & Senior, 2008). Inklusiivinen arvopohja on nähtävissä kansainvälisissä, myös Suomessa ratifoiduissa sopimusasiakirjoissa, kuten YK:n ihmisoikeuksien julistuksessa (1948), Lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989), UNESCO:n Salamancan julistuksessa (1994) ja YK:n yleissopimuksessa vammaisten henkilöiden oikeuksista (2006), joissa pyritään lisäämään osallisuutta sekä vähentämään vertikaalista ja horisontaalista segregatiota (Ainscow, 2020). Perusopetuksen tavoin ammatillista koulutusta kehitetään inklusiiviseen suuntaan, ja tavoitteena on kaikille saavutettava koulutus (ks. esim. EADSNE, 2013; Ryökkynen ja muut, 2022; Ryökkynen & Raudasoja, 2022). Göransson ja Nilholm (2014) jakavat inklusiivisuuden määritelmät neljään kategoriaan, joista kapeimmassa inklusiivisuus ymmärretään tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamiseksi yleisopetuksen luokkiin, ja laiveimmillaan se on yhteisöjen rakentamista.

Inklusiivinen periaate vaikuttaa opettajan työhön, ja tämä aiheuttaa osalle opettajista huolta uusista ja erilaisista tehtävistä. Oppimisen edistäminen ja tukeminen suurissa opetusryhmissä voi haastaa

opettajaa ammatillisen osaamisen ja asenteiden näkökulmasta (de Boer ja muut, 2011; Lakkala, 2008; Paaso, 2010; Niemi & Jahnukainen, 2020). Mäkinen (2018) kuvaa inklusiivisen pedagogiikan kaksinkertaista vaatimusta, kun opettajan tulisi yhtäältä huomioida yksilölliset tarpeet ja toisaalta samaan aikaan osallistaa kaikki oppijat. Myös Niemi ja Jahnukainen (2020) tuovat inklusiivisen koulutuksen toteuttamisessa esille sellaisten pedagogisten ratkaisujen merkityksen, joissa jokainen opiskelija otetaan huomioon yksilöllisesti. Alajoki (2021) on väitöksessään tarkastellut inklusiivisen yläkoulun kehittymistä ja toteaa, että ne opettajat, joilla oli kokemusta tai koulutusta heterogeenisten ryhmien opettamisesta, suhtautuivat kaikille yhteiseen opetukseen myönteisemmin kuin muut opettajat. Pirttimaa ja Hirvonen (2016) korostavat opettajien yhteistyö- ja verkosto-osaamisen lisäämistä inklusiivisemmän koulutuksen toteuttamisessa.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus EADSNE (2012) on julkaissut inklusiivisen opettajan profiilin, jonka mukaan inklusiivisen opettajan perusosaamista on opiskelijoiden moninaisuuden arvostaminen, kaikkien opiskelijoiden tukeminen, yhteistyö muiden kanssa ja henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen. Opettajan käsitykseen inklusiivisesta kasvatuksesta sisältyy opiskelijoiden moninaisuuden arvostaminen. Kaikkien opiskelijoiden tukeminen kattaa niin akateemisen, sosiaalisen, emotionaalisen kuin käytännön taitojen oppimisen alueet sekä heterogeenisten ryhmien opettamiseen tarvittavan osaamisen. Profiilin mukaisesti inklusiivinen opettaja hallitsee yhteistyön perheiden ja eri ammattilaisten kanssa sekä kykenee refleктоimaan toimintaansa ja kehittämään osaamistaan jatkuvan oppimisen keinoin (EADSNE, 2012).

Tässä artikkelissa käytämme käsitteitä erityispedagogiikka ja erityispedagoginen osaaminen yläkäsitteinä. Tarkoitamme niillä erityispedagogista tietopohjaa ja inklusiivisen koulutuksen periaatteiden mukaisia tutkimusperustaisia opetus- ja arviointimenetelmiä, joita käytetään opiskelijoiden tukemiseen silloin, kun tuen tarpeet johtuvat oppimisen vaikeudesta, sairaudesta tai vammasta (Ainscow ja muut, 2006; Booth, 2017).

### **Ammatillinen koulutus ammattillisen opettajan työkenttänä**

**A**mmatillisesta opettajakorkeakoulusta valmistuneet opettajat työskentelevät pääosin ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikorkeakouluissa (Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu, 2023). Ammatillisen opettajan työnkuva on ollut jatkuvassa muutoksessa työelämässä ja ammatillisessa koulutuksessa tapahtuneiden muutosten johdosta (ks. Laukia, 2013; Maunu, 2020). Tapanin ja Salosen (2019) tekemän meta-analyysin mukaan ammatilliselta opettajalta vaaditaan osaamista pedagogiikasta, ohjauksesta, pedagogisesta johtamisesta, kehittämisestä ja arvioinnista. Paaso (2010) ennakoii väitöskirjassaan, että vuonna 2020 ammatillisen opettajan työssä painottuvat opiskelijan kohtaaminen ja kuunteleminen, joita Lehtonen ja muut (2018) kutsuvat opettajan sosiaalseksi kompetenssiksi. Ammatillisen opettajan työ painottuu oppimisen ohjaamisen lisäksi kasvattamiseen, opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemiseen ja erilaisten oppijoiden ohjaamiseen (esim. Husu & Toom, 2016; Maunu, 2018, 2019; Mäki ja muut, 2015).

Ammatillisen opettajan erityispedagogisen osaamisen tarve on kasvanut. Yh-

*On hyvin todennäköistä,  
että jokainen ammatillinen  
opettaja kohtaa työssään  
erityistä tukea tarvitsevia  
opiskelijoita.*

tenä syynä tähän on oppivelvollisuuden laajentuminen (Oppivelvollisuuslaki L1214/2020), jolloin toisen asteen opinnot tulivat koko ikäluokan oikeudeksi myös tukitoimien osalta (Jahnukainen, 2021). Laki ammatillisesta koulutuksesta (L531/2017) edellyttää, että opiskelijan tulee saada tarvitsemansa yksilöllinen tuki riippumatta koulutusta tarjoavasta oppilaitoksesta, tutkinnosta tai opetusryhmästä. Ammatillinen koulutus perustuu henkilökohtaistamiseen (L531/2017) sekä yksilöllisten opintopolkujen rakentamiseen. Jokaiselle opiskelijalle tehdään opintojen alkuvaiheessa henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, jossa suunnitellaan opintojen eteneminen ja arvioidaan mahdolliset tuen tarpeet (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017). Opiskelijan on mahdollista suorittaa vain tutkinnon osia, jos koko tutkinnon suorittaminen ei ole mahdollista. Kepanen (2018) esittääkin, että ammatillisen koulutuksen yksilölliset opintopolut edistävät osaltaan inklusiivisuuden toteutumista.

On hyvin todennäköistä, että jokainen ammatillinen opettaja kohtaa työssään erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita. Vuonna 2021 noin 11 % kaikista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista sai erityistä tukea (Suomen virallinen tilasto,

2022). Jos tarkastellaan pelkästään suoraan peruskoulusta tulleita opiskelijoita eli 15–19-vuotiaiden ikäryhmää, erityistä tukea sai 23 % opiskelijoista (Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu, 2022). Erityistä tukea saaneista ei ammattikorkeakouluissa kerätä tilastotietoa, mutta korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimuksen mukaan noin 14 % ammattikorkeakoulun opiskelijoista (N = 2078) ilmoitti jonkin oppimisen vaikeuden, sairauden tai vamman vaikuttavan opiskeluunsa merkittävästi (Korkeamäki & Vuorento, 2021).

### **Ammattikorkeakouluissa järjestettävä opettajankoulutus**

Suomessa ammatillisilla opettajakorkeakouluilla on ammatillisen opettajankoulutuksen koulutusvastuu. Ammatillista opettajankoulutusta järjestetään Suomessa viidessä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Koulutus on 60 opintopisteen laajuinen, ja opintojen tavoitteellinen valmistumisaika on yksi vuosi tai enintään kolme vuotta (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 14 §, 30 §). Ammattikorkeakouluasetuksen (1129/2014) mukaan ammatilliset opettajankoulutuksen opinnot sisältävät 1) kasvatustieteellisiä perusopintoja, 2) ammattipedagogisia opintoja, 3) opetusharjoittelua ja 4) muita opintoja. Ammatillisen opettajankoulutuksen opintojen tavoitteena on, että opettajankoulutuksesta valmistuneella on valmiudet ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista ja kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittymisen (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014, 6 §).

Ammattikorkeakoulut päättävät opetussuunnitelmistaan itsenäisesti (Ammattikorkeakoululaki 2014/932), toisin kuin perusopetuksessa ja toisella asteella, jois-

sa koulutuksia ohjataan kansallisten opetussuunnitelman perusteiden kautta (Autio, 2017). Opetussuunnitelma nähdään usein pedagogisena, organisatorisena ja hallinnollisbyrokraattisena järjestelyasiakirjana, joka arkiajattelussa näyttäytyy arvoneutraalina ja suhteellisen ongelmattomana (Autio, 2017; Autio & Ropo, 2004; Hakala ja muut, 2017). Opetussuunnitelmien käytäntöä kuvaava teksti pohjautuu teoreettisiin näkemyksiin (Autio, 2017; Mahlamäki-Kultanen & Nokelainen, 2014) ja niitä rakennetaan yhdessä korkeakouluuyhteisön, opiskelijoiden ja sidosryhmien kanssa (esim. Laajala, 2015, 2019).

Kaikkien viiden ammatillisten opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmat ovat osaamisperustaisia, jolloin tavoitteet kuvaavat osaamista toimintana (Laajala, 2015). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman lähtökohtana on 1990-luvun Bolognan prosessi (Ministerial Conference Bologna, 1999), jonka yhtenä tavoitteena oli EU:n eri maiden koulutusjärjestelmien vertailtavuus sekä työvoiman liikkumisen mahdollistaminen (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto [Arene], 2007). Osaamisperustaisuus pohjautuu systeemiseen viitekehykseen (Guttorm ja muut, 2018) sekä konstruktivismiin (Kepanen, 2018), ja se on ajattelu- ja toimintatapa, jossa opiskelijan aiempi osaaminen tunnustetaan ja tarvittavaa osaamista kehitetään siten, että opiskelijan ammatillinen kasvu ja osaamisidentiteetin kehittyminen ovat keskiössä (Kepanen, 2018; Kepanen & Länsitie, 2014). Ammattikorkeakouluissa osaamisperustaisuus on luonteeltaan dynaamista, jolloin opiskelijaa ohjataan tunnistamaan oma kehityspotentiaalinsa ja kehittämään luovuuttaan ja ammatillista identiteettiään suhteessa opetussuunnitelmissa kuvattuihin oppimistuloksiin ja pääteikäyttämiseen (Mäkinen &

Annala, 2010; Vilppola ja muut, 2020). Osaamisperustaisuus on saanut osakseen myös kritiikkiä esimerkiksi siitä, että se kohdistaa huomion opiskelijan taitoihin ja kokemusperäiseen tietoon teoreettisen tiedon kustannuksella. Pahimmillaan tämä kaventaa opiskelijan mahdollisuuksia osallistua oman työn kehittämiseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun (Laajala, 2019; Vilppola ja muut, 2020). Parhaimmillaan osaamisperustainen ammatillinen opettajankoulutus tarjoaa opiskelijoille henkilökohtaisen kokemuksen osaamisperustaisesta koulutuksesta, mikä syventää ymmärrystä ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisesta toteuttamisesta ja antaa tuleville opettajille ymmärrystä opiskelijan näkökulmasta (esim. Kepanen, 2018; Kilja 2018).

Ammatillista opettajankoulutusta on arvioitu useissa selvitys- ja tutkimushankkeissa (Heikkinen ja muut, 2015; Husu & Toom, 2016; Lehtonen ja muut, 2018; Levo-Aaltonen ja muut, 2018; Lyytinen ja muut, 2019; Mahlamäki-Kultanen & Nokelainen, 2014; Maunu & Tapani, 2018; OKM, 2016). Selvityksissä todetaan, että ammatillinen opettajankoulutus on organisoitu tutkimusperustaisesti ja suhteellisen yhdenmukaisesti kaikissa ammattikorkeakouluissa. Kehittämiskohteeksi nousee opettajaksi opiskelevien osaaminen toimia yhä moninaisemmissa toimintaympäristöissä ja yhä moninaisempien opiskelijoiden kanssa. Maunu ja Tapani (2018) esittävät, että opettajankoulutuksen tulisi tämän lisäksi tukea opettajaksi opiskelevien vuorovaikutus- ja kohtaamisosaamista sekä huomioida entistä vahvemmin opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien erityispiirteitä ja -tarpeita (ks. myös Lehtonen ja muut, 2018; Paaso, 2010). Opettajankoulutusfoorumi (OKM, 2016) korostaa, että opettajuudessa nostetaan opiskelija keskiöön ja kehitetään opettajien

luovuutta vastata erilaisten opiskelijoiden tarpeisiin. Ammatillisen opettajan erityispedagogiset taidot ja kyky toimia moninaisten opiskelijoiden kanssa yksilöllisesti ja ryhmässä nousevat esille myös Valtioneuvoston koulutuspoliittisessa selonteossa (2021, s.47, s.51) sekä useissa tutkimuksissa ja selvityksissä (esim. Goman ja muut, 2021; Husu & Toom, 2016; Jyrhämä, 2021; Mäki ja muut, 2015).

## **Tutkimuskysymys**

**T**utkimuksen tavoitteena on selvittää ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmateksteissä esiintyvät erityispedagogiset sisällöt. Tutkimuskysymykseksi muodostui: Millaisia erityispedagogisia sisältöjä on opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelmissa ammatillisessa opettajankoulutuksessa? Analysoitava tutkimusaineisto koottiin tutkimuskysymyksen perustuen.

## **Tutkimusaineisto ja analyysi**

**T**utkimuksen aineisto koostuu 60 opintopisteen laajuisten ammatillisen opettajankoulutuksen opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelmateksteistä. Aineisto on kerätty Haaga-Helian (HH), Hämeen (HAMK), Jyväskylän (JAMK), Oulun (OAMK) ja Tampereen (TAMK) ammattikorkeakoulujen verkkosivuilta. Tutkimuksessa tarkasteltiin lukuvuoden 2021–2022 opetussuunnitelmia suomenkielisten koulutusten osalta. Englanninkieliset opettajopinnot rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle, sillä niiden opetussuunnitelmat olivat yhtenäiset suomenkielisten opetussuunnitelmien kanssa. Tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, jossa erityispedagogiset sisällöt ohjasiivat analyysiä (Elo ja muut, 2022; Kuckartz, 2014; Puusa, 2020).

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto luettiin useaan kertaan ja opetussuunnitelmista erotettiin ne opintojaksot, jotka olivat sisällöltään joko kokonaisuudessaan tai osittain erityispedagogisia. Erityispedagogiikka sisältävät opintojaksot tunnistettiin opintojaksojen nimistä ja sisältökuvauksista. Kokonaan erityispedagogisten opintojaksojen nimissä esiintyi käsitteenä joko erityispedagogiikka tai erityinen tuki. Opintojaksojen, jotka olivat osittain erityispedagogisia, kuvauksessa mainittiin oppimisen haasteet tai tuen tarpeet, henkilökohtaistamisen periaatteet ja käytännöt, saavutettavuus tai oppijoiden moninaisuus.

Analyysin toisessa vaiheessa löydetyt erityispedagogiikka sisältävät opintojaksot ryhmiteltiin ammattikorkeakouluasetuksen (1129/2014, 2§) mukaisesti neljään sisältöalueeseen: 1) kasvatustieteellisiin perusopintoihin, 2) ammattipedagogisiin opintoihin, 3) opetusharjoitteluun ja 4) muihin opintoihin. Taulukossa 1 kuvataan ammatillisten opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa esiintyneet erityispedagogiset sisällöt. Tässä toisessa analyysivaiheessa sisältöalue 4 (muut opinnot) jätettiin analyysin ulkopuolelle. Opiskelija voi valita valinnaiset opinnot joko oman tai muun oppilaitoksen tarjonnasta. Tämän vuoksi opetussuunnitelmien valinnaisten opintojen osalta analysointi opetussuunnitelmatekstien perusteella on käytännössä mahdotonta.

Kolmannessa analyysivaiheessa erityispedagogisia sisältöjä kuvaavat ilmaiset koodattiin ja luokiteltiin sisällön mukaan. Analysointityksikkönä käytettiin ajatuskonaisuutta, joka koostui yksittäisestä tavoitteesta tai sisällöstä opintojakson kuvauksessa. Tällainen analyysiyksikkö oli esimerkiksi ”*Hän ottaa huomioon opiskelijoiden yksilölliset erityisen tuen tarpeet oh-*

*jauksessa, opetuksessa ja arvioinnissa.*” Neljännessä vaiheessa koodatut analysointityksiköt jaoteltiin inklusiivisen opettajan profiilin (EADSNE, 2012) mukaisesti ydinarvoihin: 1) oppimisen moninaisuuden arvostaminen, 2) kaikkien oppijoiden tukeminen, 3) yhteistyö muiden kanssa sekä 4) henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen. Tarkastelimme inklusiivisen opettajan profiilin ydinarvojen mukaisen jaottelun avulla, miten ensimmäisessä analyysivaiheissa tunnistetut opetussuunnitelmien erityispedagogiset sisällöt heijastavat EADSNE-profiilin ulottuvuuksia.

Analyysin reliabiliteetin varmistamiseksi koko aineiston analysoi kaksi tutkijaa. Tutkijat analysoivat aineiston itsenäisesti yhdessä sovitun analyysiprosessin mukaisesti. Kumpikin tutkija päätyi analyysissaan samaan lopputulokseen. Tehtyä analyysiä voidaan pitää yksiselitteisenä ja arvioitsijareliabiliteettia hyvänä.

## Tulokset

Tässä luvussa vastataan tutkimuskysymykseen ”Millaisia erityispedagogisia sisältöjä on opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelmissa ammatillisessa opettajankoulutuksessa?”. Tutkimustulokset esitellään kahdessa alaluvussa: erityispedagogisten sisältöjen määrä ja erityispedagogisen sisältöjen laatu opetussuunnitelmissa EADSNE-luokittelun mukaan.

### Erityispedagogisten sisältöjen määrä

Opetussuunnitelmatekstien analyysissä tunnistettiin ammatillisten opettajankoulutusten opetussuunnitelmien erityispedagogiikka sisältävät opinnot. Opintojen erityispedagogisten sisältöjen määrät vaihtelivat eri ammattikorkeakouluissa. Varsin



naisia erityispedagogiikan opintojaksoja oli vain kahden ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmissa. Molemmat opintojaksot olivat laajuudeltaan kolme opintopistettä. Osittain erityispedagogiikkaa sisältäviä opintojaksoja oli kaikkien viiden ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmissa. Kokonaan tai osin erityispedagogisia sisältöjä esiintyi opetussuunnitelmateksteissä kahdesta kolmeen opintojaksossa. Erityispedagogiikkaa sisältävien pakollisten opintojaksojen yhteenlaskettu laajuus vaihteli 9–25 opintopisteen välillä, kun kokonaisuudessaan opintojen laajuus on 60 opintopistettä.

Tulokset esitellään erityispedagogisten sisältöjen määrää kuvaavana taulukkona ja sitä selittävänä tekstinä, minkä jälkeen erityispedagogisia sisältöjä tarkastellaan inklusiivisen opettajan profiilin (EADSNE, 2012) mukaisina ydinarvojen kuvauksina aineistolainauksin.

Kasvatustieteellisiin opintoihin ei sisällynyt erityispedagogisia sisältöjä yhdessäkään ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa.

Kahden ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmien ammattipedagogisissa opinnoissa oli opintojaksoja, joissa oli kokonaan erityispedagoginen sisältö. Näitä olivat *Erityinen tuki* (HAMK) ja *Erityispedagoginen osaaminen* (OAMK) (taulukko 1). Opintojaksot olivat laajuudeltaan kolme opintopistettä. Kaikissa ammattikorkeakouluissa oli näiden lisäksi ammattipedagogisia opintojaksoja, joissa oli erityispedagogista sisältöä muun sisällön ohella.

Opetusharjoitteluihin sisältyi osin erityispedagogisia sisältöjä kolmessa opetussuunnitelmassa (HH, JAMK, OAMK) (taulukko 1). Näiden opintojaksojen laajuus vaihteli 10–15 opintopisteen välillä.

## Erityispedagogisen sisällön laatu opetussuunnitelmissa EADSNE-luokittelun mukaan

EADSNE:n (2012) mukaan inklusiivinen opettaja näkee *moninaisuuden* oppilaitoksen voimavarana. OAMK:n ja JAMK:n opetussuunnitelmissa lähdetään siitä, että opettajaopiskelija ymmärtää moninaisuuden ja erityisen tuen olemassaolon ja merkityksen osana ammatillista koulutusta. Opetussuunnitelmissa painotetaan ymmärtämistä ja tietoisuutta moninaisuudesta.

*“Ymmärrät opiskeluhuollon, erityisen tuen sekä esteettömyyden ja saavutettavuuden merkityksen ammatillisessa koulutuksessa / korkeakoulutuksessa.”* (OAMK)

*“Olet tietoinen oppijoiden yksilöllisistä tavoitteista, tuen tarpeista ja taustoista, ja ymmärrät niiden merkityksen oppimisprosessissa.”* (JAMK)

Se, että opettajaopiskelija hyväksyy moninaiset oppijat osaksi opiskeluryhmää, vaikuttaa vähitellen opettajien asenteisiin. Tähän viitataan useissa tutkimuksissa (de Boer ja muut, 2011; Lakkala, 2008; Paa-so, 2010). Pelkkä hyväksyminen ei esimerkiksi Boothin (2017) mukaan riitä, vaan ymmärrys ja tietoisuus ovat moninaisuuden arvostamisen edellytyksiä. Moninaisuuden arvostaminen ei suoraan tule teksteissä esille, mutta opettajaopiskelijoilla tietoisuuden kasvattaminen moninaisuudesta olisi keskeistä (Jyrhämä, 2021).

EADSNE:n (2012) mukaan inklusiivisen opettajan osaamista on *toimivan opetuksen järjestäminen heterogeenisissä ryhmissä* siten, että kaikkien oppijoiden oppiminen mahdollistuu. HAMK ja TAMK

**Taulukko 1.** Erityispedagogiset sisällöt ammatillisten opettajakorkeakoulujen opettajan pedagogisten opintojen opintojaksojen opetussuunnitelmissa

Ammatti- korkeakoulu	Opettajankoulutuksen sisältöalueet opetussuunnitelmassa	Opintojaksot, jotka ovat sisällöltään kokonaan erityispedagogisia	Opintojaksot, joiden sisällöt ovat osin erityispedagogisia
<b>Haaga-Helia ammatti- korkeakoulu (HH)</b>	Kasvatustieteelliset opinnot		
	Ammattipedagogiset opinnot		Opetuksen ja ohjaamisen havainnointi 5 op Uraohjaus 5 op
	Opetusharjoittelu		Opetus- ja ohjaus- toiminta oppilaitoksissa ja yrityksissä 15 op
<b>Hämeen ammatti- korkeakoulu (HAMK)</b>	Kasvatustieteelliset opinnot		
	Ammattipedagogiset opinnot	Erityinen tuki 3 op	Opetuksen suunnittelu ja henkilökohtaistami- nen 6 op
	Opetusharjoittelu		
<b>Jyväskylän ammatti- korkeakoulu (JAMK)</b>	Kasvatustieteelliset opinnot		
	Ammattipedagogiset opinnot		Yhdenvertaisuus opetuksessa ja ohjauksessa 5 op
	Opetusharjoittelu		Oppimisen ohjaaminen 14 op
<b>Oulun ammatti- korkeakoulu (OAMK)</b>	Kasvatustieteelliset opinnot		
	Ammattipedagogiset opinnot	Erityispedagoginen osaaminen 3 op	Pedagoginen osaaminen I 6 op
	Opetusharjoittelu		Pedagoginen osaaminen II (Opetusharjoittelu) 10 op
<b>Tampereen ammatti- korkeakoulu (TAMK)</b>	Kasvatustieteelliset opinnot		
	Ammattipedagogiset opinnot		Opiskelijoiden hyvinvointi ja oppimisen tuki 5 op Oppimisprosessin muotoilu 5 op Monipuoliset oppimis- ja toimintaympäristöt 5 op
	Opetusharjoittelu		

tuovat opetussuunnitelmissaan esille tuen tarpeen tunnistamisen osana opettajan osaamista. Opetussuunnitelmissa ei oteta kantaa siihen, millaisia opiskelijoita ja tuen tarpeita opettaja mahdollisesti kohottaa, vaan niissä puhutaan yleisesti tuen tai erityisen tuen tarpeista tai oppimisen haasteista.

*“Opettajaopiskelija tunnistaa opiskelijoiden yksilölliset lähtökohdat, oppimisedellytykset ja erityisen tuen tarpeet.”*  
(HAMK)

*“Opiskelija osaa tunnistaa erilaisia oppimisen haasteita.”* (TAMK)

Ammatillisessa koulutuksessa tuen tarpeen tunnistaminen ja tarvittavasta tuesta sopiminen ovat osa henkilökohtaistamista (L531/2017). Useissa opetussuunnitelmissa nostetaan esille henkilökohtaistamiseen liittyvä osaaminen. Henkilökohtaistamisen merkitystä tai prosessia ei ole avattu opetussuunnitelman perusteissa, mutta osana ammatillista koulutusta tulee arvioida mahdolliset tuen tarpeet ja suunnitella opiskelijan tukitoimet (L531/2017).

*“Hän hallitsee henkilökohtaistamisen ja ohjauksen käytänteitä ja menetelmiä.”*  
(HAMK)

Suurin osa opetussuunnitelmatekstien viittauksista liittyi opettajaopiskelijan pedagogisiin ratkaisuihin hänen suunnitellussaan ja toteuttaessaan opetusta erityistä tukea tarvitsevalle yksilölle tai ryhmälle. Pedagogiset ratkaisut liittyivät oppijoiden yksilöllisyyden ja moninaisuuden huomiointiin sekä arvioinnin suunnitteluun ja toteutukseen. OAMK nosti esille pedagogisten ratkaisujen lisäksi esteettömyyden ja saavutettavuuden.

*“Hän ottaa huomioon opiskelijoiden yksilölliset erityisen tuen tarpeet ohjauksessa, opetuksessa ja arvioinnissa.”*  
(HAMK)

*“Toimit saavutettavuutta edistäen kaikissa opetus- ja ohjaustilanteissa.”* (OAMK)

Opetusharjoitteluun kirjatut erityispedagogiset sisällöt kuuluvat pedagogisten ratkaisujen luokkaan. Opetusharjoittelun aikana opiskelijan odotetaan huomioivan moninaiset oppijat ja harjoittelevan oppimisen ohjaamista moninaisten oppijoiden kanssa. Opettajaopiskelijan odotetaan aktiivisesti arvioivan oppimisympäristöä ja sen saavutettavuutta opetusharjoittelun aikana.

*“Harjoittelu sisältää myös erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjausta.”*  
(HH)

*“Opit oppimisen ohjaamista erilaisissa ammatillisen oppimisen ympäristöissä moninaisten oppijoiden kanssa.”*  
(JAMK)

*“Tavoitteena on tunnistaa ja edistää tarkoituksenmukaisia ja saavutettavia oppimis- ja toimintaympäristöjä oppimisen ja ammattiin kasvun näkökulmasta.”*  
(TAMK)

Opetusharjoittelun voi tehdä erilaisissa toimintaympäristöissä opettaen ja ohjaten opiskelijoita. Opettajaopiskelijan omat opetusharjoitteluympäristöön liittyvät valinnat vaikuttavat osaltaan opetusharjoitteluun sisältyviin erityispedagogisten sisältöjen määrään.

*Yhteistyö ja tiimityöskentely* ovat kaikkien opettajien olennaisia työvälineitä rakennettaessa inklusiivista koulua (EADSE, 2012). Opettajien keskinäisen ja mo-

niammatillisen yhteistyön tarve lisääntyy inklusiivisen koulutuksen toteuttamisessa (esim. Pirttimaa & Hirvonen, 2016). Opettajaopiskelijan yhteistyötaitojen kehittäminen näkyy kaikkien viiden ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmissa, vaikka sitä ei kaikissa yhdistetään suoraan opiskelijoiden tuen tarpeisiin, henkilökohtaistamiseen, saavutettavuuteen tai oppijoiden moninaisuuteen.

*“Miten opettaja tukee oppijoiden oppimista, hyvinvointia ja turvallisuutta opetus-, ohjaus- ja verkostotyössään?”* (TAMK)

*“Perehdyt myös ohjauksen ja tuen yhteistyöverkostoihin oppilaitoksessa. Opintojaksolla edistät valmiuksiasi saavutettavan opiskelun ja opetuksen kehittäjänä yhdessä eri toimijoiden kanssa.”* (JAMK)

Yhdessäkään opetussuunnitelmassa ei ole viittausta huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja siihen liittyvään osaamiseen (vrt. EADSNE, 2012). Noin puolet ammatillisen koulutuksen opiskelijoista on kuitenkin alaikäisiä, jolloin oppivelvollisuuslaki (1214/2020) velvoittaa yhteistyöhön huoltajien kanssa.

Opintojaksoihin, jotka ovat kokonaan tai osittain erityispedagogisia, linkittyy usein opiskeluhoito, opiskelijoiden hyvinvointi ja oppilaitoksen turvallisuus. Kyse on siis usein laajemmasta tukeen ja ohjaukseen liittyvästä kokonaisuudesta, josta erityinen tuki on vain osa. Tämän voi nähdä heijastavan laajimpia määritelmiä inklusiivisesta yhteisöjen rakentamisesta ja toimintakulttuurin muutoksena (Göransson & Nilholm, 2014).

EADSNE:n (2012) inklusiivisen opettajan kuvauksen mukaan yksi opettajan peruskoulutuksen tavoitteista on kehittää

*opettajan reflektointia osaamista. Reflektio-osaaminen painottuu kaikissa opetussuunnitelmissa. Suoraan erityispedagogisiin sisältöihin liittyen reflektio-osaaminen mainitaan JAMK:n ja OAMK:n opetussuunnitelmissa.*

*“Osaat myös arvioida omia lähtökohtiasi moninaisten oppijoiden ohjaajana ja tukea kaikkien oppijoiden oppimista.”* (JAMK)

*“Pohdit pedagogisen, psyykkisen, sosiaalisen ja fyysisen esteettömyyden ja saavutettavuuden toteutumista oman alasi koulutuksessa.”* (OAMK)

Reflektio-osaamiseen kuuluu tavoitteiden asettaminen opettajan omaan ammatilliseen kehittämiseen. Tällaisia tavoitteita on erityiseen tukeen liittyen JAMK:lla, mutta yleisiä omaan oppimiseen ja sen jatkuvaan kehittämiseen liittyviä tavoitteita on kaikissa opetussuunnitelmissa.

*“Asetat itsellesi uusia tavoitteita oppijoiden moninaisuutta kohtaavana opettajana.”* (JAMK)

*“Tunnista myös edelleen kehittämisen tarpeita ja mahdollisuuksia. Minkälaisia muutoksia havaitsit itsessäsi (ajattelussasi, toiminnassasi, tunteissasi, asenteissasi)?”* (HH)

Opetussuunnitelmissa kuvatut erityispedagogiset sisällöt vastaavat monin tavoin EADSNE:n (2012) kuvaamia inklusiivisen opettajan osaamisista.

## **Pohdinta**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ammattikorkeakoulujen opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelmien erityispedagogisia sisältöjä. Osaamisperus-

taisessa opetussuunnitelmassa sisällöt on kirjoitettu osaamistavoitemuotoon. Valtioneuvoston ammattikorkeakouluista antaman asetuksen (1129/2014, 2 §) mukaisesti sisällöt jakautuvat neljään ryhmään: kasvatustieteellisiin perusopintoihin, ammattipedagogisiin opintoihin, opetusharjoitteluun ja muihin opintoihin. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmissa erityispedagogiikka ja erityispedagoginen osaaminen on sisällytetty pääosin kahteen opetussuunnitelman sisältöryhmään: ammattipedagogisiin opintoihin ja opetusharjoitteluun. Erityispedagogisia sisältöjä opetussuunnitelmissa on sekä erillisinä opintojaksoina että integroituna osaksi opintojaksoja. Lisäksi opiskelijan on mahdollista opiskella erityispedagogisia sisältöjä valinnaisissa opinnoissa. Osaamisperustaisessa koulutuksessa aiemmin hankittu erityispedagoginen osaaminen voidaan tunnustaa osaksi opintoja.

Opettajan pedagogisissa opinnoissa erityispedagogiset sisällöt ovat erityisesti tukea tarvitsevien ja ylipäättään moninaisten oppijoiden tukemiseen liittyvää osaamista. Kiinnostava havainto oli, että opiskelijoiden tuen tarpeista puhutaan ainoastaan yleisellä tasolla nimeämättä tarkemmin, millaisia haasteita opettaja voi opiskelijoidensa oppimisessa kohdata. Havainnot laiveista ilmauksista tuen tarpeista ovat yhteisiä aiempien tutkimusten kanssa, jotka kohdistuivat yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen järjestämiin erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavien opintojen opetussuunnitelmiin (Takala ja muut, 2021) ja varhaiskasvatuksen opettajaopintojen opetussuunnitelmiin (Pihlaja & Ojala, 2023). Tutkimuksen aineistona olivat opetussuunnitelmatekstit, joten tulokset perustuvat vain teksteihin, eivät toteutuneeseen eivätkä opittuun opetussuunnitelmaan. Erityispedagoginen osaaminen ammatillisen opettajan työssä edel-

*Nopeasti muuttuva  
yhteiskunta ja opetuksen  
toimintaympäristö  
haastavat opettajuutta ja  
opettajan osaamista.*

lyttää myös saavutettavuuden ja henkilökohtaistamisen osaamista. Ammatillisen opettajan osaamisvaatimukset sisältävät laajan inklusiokäsityksen mukaisia tavoitteita kaikille sopivasta ja osallistavasta koulutuksesta, jossa tukitoimien järjestämisen lisäksi tavoitellaan kaikille yhteistä koulutusjärjestelmää (Ainscow, 2020).

Suomi on sitoutunut rakentamaan inklusiivista koulutusta, ja opettajien erityispedagogisen osaamisen tarve on tunnustettu kaikilla koulutusasteilla. Inklusiivisuus tuo erityispedagogisen osaamisen osaksi kaikkien opettajien työtä (Goman ja muut, 2021; Husu & Toom, 2016; Mäki ja muut, 2015). Tutkimuksen tulosten mukaan erityisen tuen tarpeen tunnistaminen, opetuksen eriyttäminen ja oppimisen tukeminen olivat osana opettajan pedagogisia opintoja kaikissa ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Näiden opintojen tavoitteena on varmistaa, että valmistuvilla opettajilla on edes kapea erityispedagoginen osaaminen. Kaikkien opettajien ymmärrys yhdenvertaisuudesta ja jokaisen opiskelijan oikeuksista muodostavat arvopohjan, jonka pohjalta mahdollistuu pyrkimys inklusiivisemmän koulutuksen ja yhteiskunnan rakentamiseen (vrt. Slee, 2006). Erityispedagoginen osaaminen mahdollistaa moninaisuuden ymmärtämisen sekä erilaisten tavoitteiden saavuttamisen yhä moninaisemmalle oppijajoukolle. Tätä väitettä tukee myös

Mintzin (2019) tutkimus, jossa opettajankoulutukseen sisällytetty erityispedagogiikka ja inklusiivinen pedagogiikka vahvistivat opettajien osaamista ja minäpystyvyyttä opettaa moninaista oppilasjoukkoa.

Erityispedagoginen osaaminen kilpailee muiden opettajankoulutukselle annettujen tavoitteiden kanssa. Nopeasti muuttuva yhteiskunta ja opetuksen toimintaympäristö haastavat opettajuutta ja opettajan osaamista (ks. Husu & Toom, 2016). Opettajankoulutuksen on toivottu ratkaisevan erilaisia haasteita yrittäjyyskasvatuksesta (Hannula, 2016) vihreään siirtymään (Raudasoja ja muut, 2022). Ammatilliseen opettajakoulutukseen tulisi sisällyttää ohjausosaamista, kohtaamisosaamista, dialogisuutta (Saranpää, 2023) ja digitaitoja (Harju ja muut, 2020) samalla kun moninaistuva ja monikulttuurinen yhteiskunta tuo jatkuvasti uusia osaamistarpeita opettajille (Paavola & Talib, 2010). Ammatillinen opettajankoulutus on ajallisesti lyhyt, usein yhden ja enimmilläänkin vain kolmen lukuvuoden pituinen opintokokonaisuus. Koulutuksen aikana opettajaopiskelijoiden tulee oppia myös pedagogiset perusasiat, kuten perustiedot oppimisesta, oppimisympäristöistä ja oppimisen ohjaamisesta.

Ammatillinen opettajan- ja erityisopettajankoulutus sekä opettajien täydennyskoulutus muodostavat jatkuvan oppimisen ketjun. Jatkuvan oppimisen huomiointi ja ymmärtäminen osana opetus suunnitelmatyötä olisi tärkeää, ja se tulisi tehdä oppilaitosten yhteistyössä, mikä varmistaisi osaamisen tasalaatuisuuden oppilaitoksesta riippumatta (ks. Jyrhämä, 2021). Opettajankoulutuksen järjestäjien olisi yhteistyössä pohdittava, mitä erityispedagogista osaamista sisällytetään tutkintoihin ja kelpoistaviin opintokokonaisuuksiin sekä mitä osaamista tarjo-

taan työelämään siirtymisen jälkeen täydennyskoulutuksena. Tällainen yhteistyö ja suunnittelu tukisivat jatkuvaa oppimista ja työelämälähtöisyyttä sekä opettajan ammatillista kehittymistä, jonka tavoitteena opettaa ja ohjata kaikkia opiskelijoita.

## Lähteet

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alajoki, J. (2021). "Miks tää systeemi ei toimi?" *Et-nografia inklusiivista kohti kulkevasta yläkoulusta* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampereen yliopiston väitöskirjat 504. Trepo. <https://urn.fi/URN:IS-BN:978-952-03-2176-5>
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto [Arene]. (2007). *Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutukseen*. Projektin loppuraportti. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. <https://docplayer.fi/4642303-Ammatti-korkeakoulut-bolognan-tiella.html>
- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Autio, T. (2017). Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen* (ss. 17–58). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Autio, T., & Ropo, E. (2004). Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen, & J. Lehtovaa-ra (toim.), *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta* (ss. 234–250). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201303131062>
- Barabasch, A., & Watt-Malcolm, B. (2013). Teacher preparation for vocational education and training in Germany: a potential model for Canada? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(2), 155–183. <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.661216>

- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal on Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Booth, T. (2017). Promoting educational development led by inclusive values in England. Teoksessa F. Davigo (toim.), *Special Educational Needs and Inclusive Practices* (ss. 3–19). Brill.
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A., & Kääriäinen, M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, 34(4), 215–225. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202301203939>
- European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE]. (2012). *Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile\\_of\\_inclusive\\_teachers\\_en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf)
- European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE]. (2013). *European Patterns of Successful Practice in Vocational Education and Training – Participation of Learners with SEN/Disabilities in VET*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/european-patterns-of-successful-practice-in-vet\\_vet-report\\_en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/european-patterns-of-successful-practice-in-vet_vet-report_en.pdf)
- Goman, J., Hievanen, R., Kiesi, J., Huhtanen, M., Vuojus, T., Eskola, S., Karvonen, S., Kullas-Norrgård, K., Lahtinen, T., Majanen, A., & Ristolainen, J. (2021). *Erityinen tuki voimavaraksi – Arviointi ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta*. Julkaisut 17:21. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/erityinen-tuki-voimavaraksi-arviointi-ammattillisen-koulutuksen-erityisesta-tuesta>
- Guttorm, T., Erkkilä, R., Kiviniemi, K., & Korhonen, K. (2018). Osaamisperusteisuuden taustateoriaa. Teoksessa A. Karjalainen (toim.), *Osaamisen opettaja*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. <http://www.oamk.fi/epooki/2018/osaamisperusteisuuden-taustateoriaa/>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hakala, L., Maaranen, K., & Riitaoja, A-L. (2017). Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajakoulutuksessa – yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajakoulutukseen* (ss. 161–190). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Hannula, H. (2016). Ammatillisen opettajakoulutuksen yrittäjyyskasvatusta tutkimassa ja kehittämässä YVI-hankkeen avulla. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 18(4), 40–51. <https://journal.fi/akakk/article/view/84845>
- Harju, V., Pehkonen, L., Niemi, H., & Niu, J. (2020). Ammatillisissa opettajakorkeakoulussa opettajaksi opiskelevien kokemuksia digitaalisten osaamisesta ja opiskelusta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(1), 26–42. <https://journal.fi/akakk/article/view/91031>
- Heikkinen, H. L. T., Aho, J., & Korhonen, H. (2015). *Ope (ei) saa oppia. Opettajakoulutuksen jatkumon kehittäminen*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Hirvonen, M. (2012). Towards Inclusion? Vocational Special Needs Education from a Historical Perspective. Teoksessa S. Stolz, & P. Gonon (toim.), *Challenges and reforms in vocational education. Aspects of inclusion and exclusion* (ss. 165–178). Studies in Vocational and continuing education, vol. 11. Peter Lang.
- Husu, J., & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajakoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajakoulutustutkimuksesta opettajakoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-425-2>
- Jahnukainen, M. (2021). *Erityisopetus ja oppivelvollisuus: Kansakoulun marginaalista yleisopetuksen yhteyteen*. Koulu ja menneisyys, 58, 38–65. <https://doi.org/10.51811/km.100380>
- Jyrhämä, R. (2021). *Opettajan pedagogiset opinnot 60 op. Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:41. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-866-3>
- Kepanen, P. (2018). *”Ymmärsin olevani jonkin täysin uuden opiskelutavan edessä”: narratiivinen tutkimus polusta ammatilliseksi erityisopettajaksi osaamisperusteisessa koulutuksessa* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Acta Universitatis Lapponiensis 374. Lauda. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-088-3>
- Kepanen, P., & Lämsä, J. (2014). Osaamisperustainen opinpolku ammatillisen opettajan pedagogisissa opinnoissa. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen, & K. Nyyssölä (toim.), *Opettajakoulutuksen tilannekatsaus* (ss. 83–90). Muistiot 2014:4. Opetushallitus.
- Kinsella, W., & Senior, J. (2008). Developing inclusive schools: a systematic approach. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5–6), 651–665. <https://doi.org/10.1080/13603110802377698>

- Kilja, P. (2018). *Opintojen henkilökohtaistaminen aikuisoppijoiden kokemana: Eksistentiaalis-fenomenologinen tutkimus näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX Digital Repository. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/57742>
- Kivirauma, J. (2015). Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen, & S. Vehmas (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uudistettu painos) (ss. 11–24). PS-kustannus.
- Korkeamäki, J., & Vuorento, M. (2021). *Ilmoitettujen terveys- ja toimintarajoitteiden vaikutus korkeakouluopiskeluun*. Eurostudent VII -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:16. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-841-0>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice & Using Software*. SAGE Publications Ltd.
- Laajala, T. (2015). *Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Acta Universitatis Lapponiensis 309. Lauda. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-849-7>
- Laajala, T. (2019). Osaamisperustaisuuden rakentuminen ammattikorkeakoulussa. Opetussuunnitelmateoreettista jäsentelyä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Siirtymää ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere University Press, 439–467. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>
- Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Acta Universitatis Lapponiensis 174. Lauda. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201202281016>
- Laukia, J. (2013). *Tavoitteena sivistynyt kansalainen ja työntekijä. Ammatikoulu Suomessa 1899–1987* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9411-8>
- Lehtonen, E., Rintala, H., Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2018). Ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavasta kompetenssista ja työelämäyhteistyöstä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 10–26. <https://journal.fi/akakk/article/view/84558>
- Levo-Aaltonen, S., Vilkkä, H., Mäkinen, M., & Eskola, J. (2018). Substansiasiantuntijasta alan opettajaksi. Ammatillinen opettajankoulutus opiskelijoiden kertomana. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanoto, & S. Virtanen (toim.), *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? 14 eläytymismenetelmätutkimusta* (ss. 259–287). <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tu-ni-201901161081>
- Lyytinen, A., Liljeroos, J., Pekkola, E., Kosonen, J., Mykkänen, M., & Kivistö, J. (2019). *Ammatillinen opettajankoulutus Suomessa: reunaehdot, rakenteet ja profiilit*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:10. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-626-3>
- Mahlamäki-Kultanan, S. & Nokelainen, P. (2014). Onko suutarin lapsella kengät? Ammatillisten opettajien pedagogisen kelpoisuuden antavan koulutuksen opetussuunnitelmien analyysi. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanan, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen, & K. Nyyssölä (toim.), *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014*. Muistiot 2014:4. Opetushallitus (ss. 23–35).
- Maunu, A. (2018). Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 20(4), 70–87. <https://journal.fi/akakk/article/view/84613>
- Maunu, A. (2019). Opiskelijälähtöinen ja ohjaava. Hyvä ammatillinen opettaja opiskelijoiden näkökulmasta. *Kasvatus*, 50(4), 269–283.
- Maunu, A. (2020). Opiskelijälähtöisyyttä arjen paineissa: Ammattiopettajien käsitykset oman työnsä hyvistä ja huonoista puolista uudistusten kaudella. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 44–66. <https://doi.org/10.33350/ka.76271>
- Maunu, A., & Tapani, A. (2018). Käytännön ja vuorovaikutuksen tarve. Kuinka ammatilliset opettajat arvioivat omaa opettajankoulutustaan? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 27–50. <https://journal.fi/akakk/article/view/84571>
- Ministerial Conference Bologna. (1999). <https://eha.info/page/ministerial-conference-bologna-1999>
- Mintz, J. (2019). A comparative study of the impact of enhanced input on inclusion at pre-service and introduction phase on self-efficacy of beginning teachers to work effectively with children with special educational needs. *British Educational Research Journal*, 45(2), 254–274. <https://doi.org/10.1002/berj.3486>
- Moberg, S. (1990). Erityiskasvatuksen erityisyys. *Kasvatus*, 21(3), 241–245.
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Guttorm, T., Mäntylä, R., Stenlund, A., & Weissmann, K. (2015). *Opettajankouluttajan osaaminen: Ammatillisen opettajankouluttajan työn tulevaisuus 2025*. Raportti 12.1.2015. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2019082718002>



- Mäkinen, M. (2018). Curriculum Ideologies Reflecting Pre-Service Teachers' Stances toward Inclusive Education. Teoksessa Y. Weinberger, & Z. Libman (toim.), *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development* (ss. 37–50). <https://doi.org/10.5772/intechopen.76326>
- Mäkinen, M., & Annala, J. (2010). Osaamispe-  
rustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset  
korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika*, 4(4), 41–61.
- Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2020). Edu-  
cating self-governing learners and employees: Stu-  
dying, learning and pedagogical practices in the con-  
text of vocational education and its reform. *Journal  
of Youth Studies*, 23(9), 1143–1160. [https://doi.org/  
10.1080/13676261.2019.1656329](https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1656329)
- Opettajankoulutusfoorumin kannanotto. (2023).  
Erityispedagoginen osaaminen kuuluu kaikille. [https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/35d89ea5-f2e-  
41ae-89b6-950760056773/40d7ba9f-f0be-49c4-  
b4ea-848eb0fda995/TIEDOTE\\_20230413080752.  
pdf](https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/35d89ea5-f2e-41ae-89b6-950760056773/40d7ba9f-f0be-49c4-b4ea-848eb0fda995/TIEDOTE_20230413080752.pdf)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM]. (2016).  
*Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivo-  
ja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia.*  
Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-426-9>
- Oppivelvollisuuslaki 1214/2021. [https://www.fin-  
lex.fi/fi/laki/ajantasa/2020/20201214](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2020/20201214)
- Paaso, A. (2010). *Osaava ammatillinen opettaja.*  
*Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työn-  
kuvasta* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Acta Universi-  
tatis Lapponiensis 174. Lapin yliopisto.
- Paavola, H., & Talib M.-T. (2010). Monimuo-  
toistuva yhteiskunta ja luokanopettajakoulutuksen  
haasteet. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M.  
Ubani, & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luo-  
kanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja  
maistereita* (ss. 349–366). Suomen kasvatustieteelli-  
nen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52.
- Pihlaja, P., & Ojala, S. (2023). Erityispedagogiset  
sisällöt varhaiskasvatuksen opettajaopintojen opetus-  
suunnitelmissa. *Journal of Early Childhood Education  
Research*, 12(2), 179–200. [https://doi.org/10.58955/  
jecer.127311](https://doi.org/10.58955/jecer.127311)
- Pirttimaa, R., & Hirvonen, M. (2016). From  
special tasks to extensive roles: The changing  
face of special needs teachers in Finnish vocatio-  
nal further education. *Journal of Research in Spe-  
cial Needs Education*, 16(4), 234–242. [https://doi.  
org/10.1111/1471-3802.12078](https://doi.org/10.1111/1471-3802.12078)
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineis-  
ton analysointiin. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti  
(toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja me-  
netelmät* (ss. 145–146). Gaudeamus.
- Raudasoja, A., Kolho, P., & Laitinen-Väänänen,  
S. (2022). Kestävä tulevaisuus oppilaitosten ulko-  
puolella toimivien ammatillisten opettajaopiskelijoi-  
den näkökulmasta. *Evolving Pedagogy*. [https://verkko-  
lehdet.jamk.fi/ev-peda/2022/09/07/kestava-tulevai-  
suus-oppilaitosten-ulkopuolella-toimivien-ammattillis-  
ten-opettajaopiskelijoiden-nakokulmasta/](https://verkko-lehdet.jamk.fi/ev-peda/2022/09/07/kestava-tulevai-suus-oppilaitosten-ulkopuolella-toimivien-ammattillis-ten-opettajaopiskelijoiden-nakokulmasta/)
- Ryökkynen, S., Maunu, A., Pirttimaa, R., & Kon-  
tu, E. (2022). Learning about students' receiving  
special educational support experiences of qualifi-  
cation, socialization and subjectification in Finnish  
vocational education and training: A narrative ap-  
proach. *Education Sciences*, 12(2), 66. [https://doi.  
org/10.3390/educsci12020066](https://doi.org/10.3390/educsci12020066)
- Ryökkynen, S., & Raudasoja, A. (2022). Fin-  
nish VET representatives' interpretations of inclu-  
sion. *Nordic Journal of Vocational Education and  
Training*, 12(3), 1–19. [https://doi.org/10.3384/nj-  
vet.2242-458X.221231](https://doi.org/10.3384/nj-vet.2242-458X.221231)
- Saranpää, M. (2023). Ohjausosaaminen ja opetta-  
jankoulutus. *eSignals* 12.1.2023. [https://esignals.fi/  
kategoria/pedagogiikka/ohjausosaaminen-ja-opetta-  
jankoulutus/#f2cc128b](https://esignals.fi/kategoria/pedagogiikka/ohjausosaaminen-ja-opetta-jankoulutus/#f2cc128b)
- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Lea-  
hy, M. (2015). Defining social inclusion of people  
with intellectual and developmental disabilities: An  
ecological model of social networks and commu-  
nity participation. *Research in Developmental Di-  
sabilities*, 38, 18–29. [https://doi.org/10.1016/j.  
ridd.2014.10.008](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.008)
- Slee, R. (2006). Limits to and possibilities for  
educational reform. *International Journal of In-  
clusive Education*, 10(2–3), 109–119. [https://doi.  
org/10.1080/13603110600578372](https://doi.org/10.1080/13603110600578372)
- Suomen virallinen tilasto. (2022). Oppimisen tu-  
ki 2021. Tilastokeskus. [https://stat.fi/julkaisu/ck-  
tyiw7xc2e8w0c586gqxm122](https://stat.fi/julkaisu/ck-tyiw7xc2e8w0c586gqxm122)
- Takala, M., Mäkinen, M., Eskola, S., Saarinen, M.  
& Sutela, K. (2021). Mitä erityisopettajien koulutus-  
sissa opetetaan? – Havaintoja yliopistojen ja ammatil-  
listen opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmista.  
*Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 23(2), 32–49. <https://journal.fi/akakk/article/view/109876>
- Tapani, A., & Salonen, A. O. (2019). Identifying  
teacher's competencies in Finnish vocational educa-  
tion. *International Journal for Research in Vocational  
Education and Training*, 6(3), 243–260. [https://doi.  
org/10.13152/IJRVET.6.3.3](https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.3.3)
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and  
Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Valtioneuvosto. (2021). *Valtioneuvos-  
ton koulutuspoliittinen selonteko*. Valtioneuvos-  
ton julkaisuja 2021:24. [http://urn.fi/URN:IS-  
BN:978-952-383-622-8](http://urn.fi/URN:IS-BN:978-952-383-622-8)

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170673>

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakoulusta 1129/2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129>

Vilppola, J., Hämäläinen, R., Vähäsantanen, K. & Salo, P. (2020). Opettajana jo toimivan opettaja-opiskelijan osaamisen kehittyminen – osaamisperustainen ja työelämälähtöinen ammatillinen opettajan koulutus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(2), 32–51. <https://journal.fi/akakk/article/view/95962>

Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu. (2022). *Ammatillinen koulutus: Erityisopetus*. Haettu 7.12.2022. <https://vipunen.fi/fi-fi/amatillinen/Sivut/Erityisopetus.aspx>

Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu. (2023). *Opettajatiedot. Ammatillinen kelpoisuus. Koulutusaste*. Haettu 2.10.2023. <https://vipunen.fi/fi-fi/amatillinen/Sivut/Henkil%C3%B6st%C3%B6.aspx>

Wilson, N. J., Jaques, H., Johnson, A., & Brotherton, M. L. (2017). From Social Exclusion to Supported Inclusion: Adults with Intellectual Disability Discuss Their Lived Experiences of a Structured Social Group. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(5), 847–858. <https://doi.org/10.1111/jar.12275>

YK. (1948). *Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus*.

YK. (1989). *Lapsen oikeuksien sopimus*.

YK. (2006). *Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista*.

