



Erityispedagogiset sisällöt varhaiskasvatuksen opettajaopintojen opetussuunnitelmissa

Päivi Pihlaja^a & Sonja Ojala^b

^a *Itä-Suomen yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: paivi.pihlaja@uef.fi,
<https://orcid.org/0000-0002-1393-3104>*

^b *Helsingin yliopisto, <https://orcid.org/0000-0003-0831-084X>*

TIIVISTELMÄ: Lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tuen säädöspohjaa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on hiljattain uudistettu. Elokuussa 2022 astuivat voimaan uusi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) ja uudistettu varhaiskasvatustaki (540/2018), joihin on kirjattu yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tuen toteuttaminen edellyttää varhaiskasvatuksen henkilöstön erityispedagogista osaamista. Tässä artikkelissa tarkastellaan erityispedagogisia sisältöjä varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa lukuvuonna 2021–2022. Tutkimus toteutettiin määrällisenä ja laadullisena sisällönanalyysinä, joissa analysoitiin varhaiskasvatuksen opettajan (KK) tutkintojen pakollisten opintojaksojen osaamistavoitteita ja sisältöjä. Tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajan 180 opintopisteen tutkinnoista kukin sisälsi enintään kaksi erityispedagogiikan opintojaksoa, joiden yhteenlaskettu laajuus oli 0–11 opintopistettä. Lisäksi tutkintoihin sisältyi opintojaksoja, joissa erityispedagoginen sisältö joko muodosti osan jakson sisällöistä ja tavoitteista tai sitä oli vain maininnan tasolla. Jatkossa varhaiskasvatuksen opettajien erityispedagogista osaamista on syytä vahvistaa ja kiinnittää huomiota lisäksi monialaisen yhteistyön taitojen kehittämiseen opettajankoulutuksessa. Tutkinnon tulisi tarjota myös mahdollisuuksia erityisesti varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan välisen yhteistyön käytäntöjen harjoittelukselle.

Asiasanat: *varhaiskasvatuksen opettajankoulutus, opetussuunnitelma, erityispedagogiikka, tuen tasot, kolmitasoinen tuki, inkluusio, varhaiserityiskasvatus*

ABSTRACT: The legislative basis of support for child’s development, learning and wellbeing in the Finnish early childhood education has recently been renewed (Law 13.7.2018/540). Also, the National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care was renewed. The law and the national core curriculum came into force in August 2022. The law (540/2018) introduces the concepts of general, intensified and special support. To implement the support, early childhood education personnel need special educational knowledge and skills. This article focuses on special educational content in early childhood teacher education curricula during the academic year of 2021–2022. The study was conducted as quantitative and qualitative content analysis in which the learning objectives and content of compulsory courses were analyzed. The results indicate that out of the total of 180 ECTS of the degree, each degree program included at most two special education courses with total credits between 0 and 11 ECTS. Additionally, the programs included courses in which special educational content forms either a part of the objectives and content or is mentioned in them. In the future, the special educational knowledge and skills of early childhood teachers should be further strengthened. Attention should also be paid to developing the skills of multiprofessional cooperation in teacher education. The degree programs should offer opportunities especially for early childhood teachers and special teachers to practice their cooperative practices.

Keywords: *early childhood teacher education, curriculum, special education, support system, inclusion, inclusive education*

Johdanto

Tämän artikkelin tarkoituksena on tarkastella varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen (KK) opetussuunnitelmia erityispedagogisten sisältöjen näkökulmasta. Erityispedagogiikkaa tieteenalana ja erityisopetusta käytännön toimintana on tyypillisesti määritelty suhteessa yleisopetuksen pedagogiikkaan ja käytäntöihin. Kivirauman (2015) mukaan erityispedagogisen tutkimuksen kohteena on niiden yksilöiden ja ryhmien oppiminen, kasvatus ja koulutus, joille enemmistölle suunnatut järjestelyt eivät sovellu. Florianin (2007a) mukaan erityispedagogiikka käsittää ne koulutukselliset ja kasvatukselliset toimenpiteet, joilla vastataan oppimisen vaikeuksiin ja joita toteutetaan oppijoille, joilla määritellään olevan jokin toimintakyvyn rajoite. Hän kuvaa erityispedagogiikan syntyneen, kun yhä laajemmalle joukolle taattiin pääsy koulutuksen piiriin ja koulutusjärjestelmät joutuivat mukautumaan moninaistuvan oppijajoukon tarpeisiin (Florian, 2007b). Samalla alkoi kehittyä erillinen erityispedagoginen professio ja ammatillinen identiteetti (Winzer, 2007). Kauffman (2017, s. 1) tuo esiin, että erityisopettajien saamalla koulutuksella ja valmiuksilla on keskeinen vaikutus siihen, mitä “poikkeuksellisille oppijoille” erityisopetuksen kohderyhmänä tapahtuu.

Pihlaja & Ojala.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 179–200. <https://journal.fi/jecer>

Erityisopetus toteutuu erilaisissa kasvatuksen ja opetuksen instituutioissa ja yhä enenevässä määrin myös inklusiivissa ympäristöissä. Erityispedagogiikka käsitteenä viittaa yhteen neljästä kasvatustieteellisestä oppiaineesta Suomen yliopistoissa yleisen kasvatustieteen, varhaiskasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen ohella. Kansainvälisesti on olemassa myös varhaiserityiskasvatus (early childhood special education) omana oppiaineenaan ja tutkimusalueenaan (Pihlaja, 2022). Suomessa varhaiserityispedagogiikan tai -opetuksen oppiainetta ei ole lukuun ottamatta Jyväskylän yliopiston järjestämää varhaiserityisopetuksen maisteriohjelmaa osana erityispedagogiikan oppiainetta. Varhaiserityiskasvatukseen liitetään varhaiskasvatusikäisten lasten erityistarpeiden ohella vahvasti myös pedagoginen toiminta sekä monitoimijainen yhteistyö (ks. Pihlaja & Viitala, 2022; Rantala & Uotinen, 2021).

Erityisopetuksen on perinteisesti ajateltu olevan jotakin ”erityistä” tai ”enemmän” verrattuna yleiseen opetukseen, ja vastaavasti kohderyhmän opettamisen on nähty edellyttävän spesifiä osaamista. Erityisopetuksen historia on kertomus alkujaan koulutuksen ulkopuolelle jätettyjen, marginalisoitujen ryhmien kouluttamisesta (Florian, 2007b; Winzer, 2007). Tätä ulkopuolelle jättämistä kuvaa myös Aukusti Salo (1939, s. 434) lainatessaan Cygnaeusta todeten, että ”lapsilla ei saanut olla sellaisia virheitä, etenkin näössä, kuulossa ja puhekyvyssä, jotka tekivät lapsen kykenemättömäksi henkiseen kehkeytykseen niiden opetuskeinojen avulla, joita lastentarhoissa käytettiin”.

Erityisopetusjärjestelmää on kritisoitu nimenomaan erontekojen ja koulutuksen ”kaksoisjärjestelmän” ylläpitämisestä (Florian, 2007b; Winzer, 2007). Kaksoisjärjestelmällä tarkoitetaan dikotomista koulujen erottelua yleisopetuksen kouluihin ja erityiskouluihin. Varhaiskasvatuksen tai päivähoidon kohdalla kaksoisjärjestelmä on ilmentynyt enemmänkin suhtautumisessa niihin lapsiin, joilla on ollut erityisiä tuen tarpeita, kuin erillisinä omina päiväkotaina, joissa kaikki lapset tarvitsevat erityistä tukea (vrt. perusopetus). Erityispäiväkodiksi kutsuttiin vielä 1980-luvulla päiväkotia, jossa oli yksi erityisryhmä muiden lapsiryhmien ohella (Pihlaja, 2003). Suhtautumisesta kertovat päivähoidon alkuaikoina käytetyt ajanmukaiset käsitteet, kuten ”kuulo- ja näkövikaiset, lievästi vajaamieliset tai psyykkisesti poikkeavat lapset” (Sosiaalhallitus, 1984, s. 32). Käsitteet sijoittivat erityisyyden tai poikkeavuuden yksilöön, jolloin lapsi näyttäytyi tavalla tai toisella puutteellisena tai poikkeavana. Vastavoimaksi näille segregoiville ja ulossulkeville toimintamalleille on esitetty inklusiota ja inklusiivista pedagogiikkaa (Takala ym., 2020).

Inklusiiviselle kasvatukselle on annettu lukuisia merkityksiä, jotka kattavat laajan jatkumon vammaisten lasten ja nuorten opettamisesta yleisopetuksessa universaaliin näkökulmaan, jossa tavoitteena on huomioida jokainen oppija omine tarpeineen

Pihlaja & Ojala.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 179–200. <https://journal.fi/jecer>

(Göransson & Nilholm, 2014). Käsitettä lähestytään tutkimuskirjallisuudessa eri tavoin niin tukea tarvitsevien oppilaiden fyysisen sijoittelun kuin ihmisoikeuksien ja demokratian periaatteidenkin näkökulmista (Buli-Holmberg ym., 2023). Inklusio ei hyödytä ainoastaan tukea tarvitsevia lapsia vaan opettaa kaikkia toimimaan yhdessä toistensa kanssa ja arvostamaan moninaisuutta (UNESCO, 2021). Inklusioiden toteuttaminen merkitsee toimintakulttuurin ja henkilöstön työskentelytapojen muutosta (Takala ym., 2020). Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteet, joita Suomikin on sitoutunut edistämään, ohjaavat koulutusjärjestelmän kehittämistä sekä globaalilla että kansallisella tasolla. Näitä tavoitteita määriteltiin jo UNESCO:n Salamancan julistuksessa (1994), jossa todetaan, että koulutusjärjestelmät tulisi suunnitella ottamaan huomioon jokaisen lapsen yksilölliset oppimisen tarpeet.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksen kontekstissa lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tuen säädöspohja on hiljattain vankentunut. Marinin hallituksen ohjelmaan (Valtioneuvosto, 2019) kirjattiin tavoite kolmitasoisen tuen mallin kehittämisestä. Vuonna 2021 päivitetyn varhaiskasvatustlain (540/2018) sekä vuonna 2022 päivitetyn Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) myötä otettiin käyttöön perusopetuksesta tuttu järjestelmä, jossa tuen intensiteetti kasvaa yleisestä tuesta tehostettuun ja erityiseen tukeen. Lainsäädännön muutokset ja uusi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) astuivat voimaan elokuussa 2022, mutta jo aiemmin useissa kunnissa on ollut käytössä kolmitasoinen järjestelmä myös varhaiskasvatuksessa (ks. Heiskanen ym., 2021; Pihlaja & Neitola, 2017).

Perusopetuksen tapaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 15, 56) todetaan, että varhaiskasvatusta toteutetaan ja kehitetään inklusioiden periaatteiden mukaisesti ja että tuki annetaan lähtökohtaisesti lapsen omassa ryhmässä joustavien järjestelyiden avulla. Tuen tarpeiden niin vaatiessa lapsi voi osallistua toimintaan myös pien- tai erityisryhmässä. Kiinnostava käsitteellistäminen edellä mainitussa on ”lapsen oma ryhmä”, jolla viitataan ns. yleiseen tai tyyppilliseen lapsiryhmään. Herää kysymys, eikö erityisryhmä voi olla lapsen oma ryhmä. Inklusioiden periaatteet tarkoittavat, että jokaisella lapsella on oikeus osallistua varhaiskasvatukseen yhdessä muiden kanssa esimerkiksi vammaisuudesta tai tuen tarpeista riippumatta. Inklusiivinen toimintakulttuuri konkretisoituu oppimista ja osallisuutta edistävänä varhaiskasvatuksena, jossa vastataan lasten erilaisiin tarpeisiin ja turvataan heille tarvittava tuki (Opetushallitus 2022, s. 15, 29, 56). Uusien säädösten toimeenpano edellyttää varhaiskasvatuksen henkilöstöltä erityispedagogista osaamista, jotta lapsen oikeus tarvitsemaansa tukeen toteutuu. Tästä syystä henkilöstön tulee kehittää osaamistaan tuen tarpeisiin ja niihin vastaamiseen liittyen (ks. Viitala, 2022).

Pihlaja & Ojala.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 179–200. <https://journal.fi/jecer>

Opettajien erityispedagoginen osaaminen varhaiskasvatuksessa

Euroopan Unionin neuvoston varhaiskasvatusta koskevassa suosituksessa (2019/C, 189/02) varhaiskasvatus nähdään keskeisenä keinona varhaisen osaamisvajeen ehkäisemisessä ja sen myötä eriarvoisuuden vähentämisessä. Erityisen tärkeä merkitys sillä on suosituksen mukaan muita heikommassa asemassa oleville, kuten erityistä tukea tarvitseville lapsille. Varhaiskasvatuksessa tulisikin pyrkiä siihen, "että henkilöstön osaaminen riittää vastaamaan sellaisten erilaisista taustoista tulevien lasten yksilöllisiin tarpeisiin, joilla on oppimiseen liittyviä erityistarpeita, mukaan lukien vammoja" (Euroopan Unionin suositus, s. 12). O'Brienin (2020) mukaan varhaiskasvatuksessa vallitsee yhteisymmärrys siitä, että opettajia tulee peruskoulutuksessa valmistaa nykyistä paremmin kohtaamaan lasten moninaisuus. Tutkimuksissa, joissa opettajankoulutukseen on lisätty erityis- ja inklusiivisen pedagogiikan elementtejä, on onnistuttu vahvistamaan opettajien tiedollista osaamista sekä minäpystyvyyttä koskien tukea tarvitsevien lasten opetusta (Brown ym., 2008; Mintz, 2019).

Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet kohdentaa osaamiseen liittyviä vaatimuksia henkilöstölle, sillä "tuen tarpeen arviointi, tuen antaminen sekä toimintakulttuurin ja toimintatapojen kehittäminen kuuluvat koko henkilöstölle heidän koulutuksensa, työnkuviensa ja vastuidensa mukaan" (Opetushallitus, 2022, s. 57). Varhaiskasvatuksen opettaja tai erityisopettaja vastaa lapsen tuen tason, muotojen, toteuttamisen sekä siihen liittyvän vastuunjaon kirjaamisesta lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan (Opetushallitus, 2022).

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisen ja uusien säädösten toimeenpanon edellytyksenä on "laadukas pedagoginen ja erityispedagoginen osaaminen ja toiminta" (Opetushallitus, 2022, s. 30). Tukea saavan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan henkilöstön tuen antamiseen tarvittavan osaamisen vahvistaminen (Opetushallitus, 2022). UNESCO:n inklusiivista varhaiskasvatusta koskevassa julkaisussa (2021) korostetaan, että huomiota tulee kiinnittää varhaiskasvatuksen työntekijöiden ammattitaidon kehittämiseen sekä perus- että täydennyskoulutuksessa. Niin ikään opetus- ja kulttuuriministeriön (2021) julkaisemassa varhaiskasvatuksen koulutusten kehitysohjelmassa nimetään varhaiskasvatuksen opettajan osaamisen yhdeksi osa-alueeksi lapsen kasvun ja oppimisen tuen keskeiset kysymykset sekä tarvittavien palveluiden ja tukitoimien piiriin ohjaaminen. Henkilöstön osaamisen ytimessä on tieto lapsen tyypillisestä ja ei-tyypillisestä kehityksestä sekä keinoista vastata tuen tarpeisiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021). Voidaankin todeta, että erityispedagogisen osaamisen merkitys kasvaa varhaiskasvatuksessa tapahtuneiden muutosten myötä myös

Pihlaja & Ojala.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 179–200. <https://journal.fi/jecer>

muun henkilöstön kuin varhaiskasvatuksen erityisopettajien työssä. Opettajankoulutusfoorumin julkaisussa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016) ja tuoreessa kannanotossa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023) tunnustetaan tarve erityispedagogiikan sisällöille niin varhaiskasvatuksen opettajan kuin muissakin opettajankoulutuksen tutkinnoissa.

Rentzou (2020) on eri taksonomioita yhdistämällä koonnut esityksen varhaiskasvatuksen ammattilaisten olennaisimmista kompetensseista, joista yksi on lasten moninaisuuden huomioiva eriyttävä ja yksilöllistetty opetus. Tämä luonnollisesti edellyttää sitä, että lapsen tuen tarpeet on tunnistettu. Useiden tutkimusten mukaan noin 15–20 prosentilla kaikista varhaiskasvatusikäisistä lapsilla on moninaisia tuen tarpeita (Heiskanen ym., 2021; Pihlaja & Junttila, 2001; Pihlaja ym., 2010). Perusopetuksessa noin 20 prosenttia oppilaista on saanut tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2021 (Suomen virallinen tilasto, 2022). Myös yhdysvaltalainen National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 2019) on määritellyt ammatilliset standardit ja kompetenssit varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Kompetensseihin lukeutuvat esimerkiksi jokaisen lapsen ymmärtäminen ja arvostaminen yksilönä, jonka kehitys, vahvuudet, haasteet ja kyvyt ovat ainutlaatuisia, sekä sen ymmärtäminen, että osa lapsista tarvitsee yksilöllistä tukea kehitykseensä. Tukea tarvitsevat lapset mainitaan myös useiden muiden kompetenssien yhteydessä muun muassa arvioinnin ja opetuskäytäntöjen osalta (NAEYC, 2019).

Varhaiskasvatuksen alueella on tehty varsin vähän tutkimusta lasten tuen tai erityiskasvatuksen osaamiseen liittyen. Holstin ja Pihlajan (2011) tutkimuksen mukaan sekä varhaiskasvatuksen opettajat että erityisopettajat arvioivat varhaiserityiskasvatuksen osaamisensa varsin hyväksi. Tosin erityisopettajat arvioivat osaamisensa hieman paremmaksi. Tämän tyyppisessä itsearvioinnissa on pulmana, että on mahdollista, että tulokset ovat enemmänkin toive omasta osaamisesta kuin objektiivinen tieto. Itsearvioinnin pulmallisuus on todettu myös muissa varhaiskasvatuksen tutkimuksissa (ks. Tauriainen, 2000). Arvioitaessa työntekijöiden varhaiserityiskasvatuksen reflektiivisyyden tasoa on havaittu, että se on matala. Reflektiivisyyden taso oli tutkimuksen mukaan yhteydessä henkilön teoreettiseen osaamiseen (Pihlaja & Holst, 2013), joka on ristiriidassa opettajien itsearvioinnin kanssa.

Erityispedagogisen osaamisen kasvava tarve varhaiskasvatuksessa on todettu niin opettajankoulutusten järjestäjien, viranomaisten, tutkijoiden kuin työelämänkin taholta. Opetus- ja kulttuuriministeriön toimeenpanemassa Oikeus oppia -kehittämishjelmassa työryhmän yhtenä ydintehtävänä on ollut ehdotuksen tekeminen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen henkilöstön osaamisen kehittämisestä oppijan tukeen liittyen. Kehittämishjelman asiantuntijakuulemisissa nousi esiin tarve lisätä erityispedagogisia

Pihlaja & Ojala.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 179–200. <https://journal.fi/jecer>

sisältöjä opettajankoulutukseen. Tämä on tarpeen, sillä tulevan opettajan ymmärrys inklusion merkityksestä ja sisällöstä on yhteydessä hänen asenteisiinsa (Krischell ym., 2019). Työryhmän toteuttamassa selvityksessä havaittiin, että tuki toteutuu varhaiskasvatuksessa vaihtelevasti ja että inklusion käsite on henkilöstölle epäselvä (Karila ym., 2013; Vitikka ym., 2021). Vuoden 2017 valtakunnallisessa selvityksessä varhaiskasvatuksen henkilöstö toi esiin erityispedagogisen osaamisen vahvistamisen yhtenä täydennyskoulutustarpeena. Lasten tukemiseen liittyen vastaajat kertoivat kaipaavansa koulutusta erityisesti sosioemotionaaliseen tukeen, kehityksen ja oppimisen varhaiseen tukeen sekä kielellisen kehityksen tukeen liittyen. Myös kuntien näkemyksissä kehityksen ja oppimisen tuen kehittämistarpeista korostui tarve henkilöstön täydennyskoulutukselle (Eskelinen & Hjelt, 2017).

Opettajankoulutusta koskevassa inklusiokeskustelussa on toistuvasti tuotu esiin yhteistyön tiivistäminen erityisopettajien koulutuksen ja muiden opettajankoulutusten välillä. Perinteisesti yleisopetuksen opettajien ja erityisopettajien koulutukset on järjestetty erikseen (Malinen & Savolainen, 2012; Pugach ym., 2020; UNESCO, 2020). Tutkijat ovat esittäneet, että yksittäisen erityispedagogiikan kurssin lisääminen tutkintoon ei sellaisenaan riitä, vaan erityispedagogista sisältöä tulisi integroida useisiin yleisopetuksen kursseihin (Brown ym., 2008). Myös varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen osalta tutkijat ovat suositelleet vuorovaikutuksen lisäämistä erityisopettajaopiskelijoiden (D'Agostino & Douglas, 2022; McMurray-Schwarz & Baum, 2000) ja laajemmin muun opettajankoulutuksen kanssa, sillä mahdollisuus tähän yhteistyöhön on yksi yliopistollisen koulutuksen vahvuuksista (Karila ym., 2013).

Tutkimusta varhaiskasvatuksen koulutusten opetussuunnitelmista on tehty vähän, ja opetus- ja kulttuuriministeriön asettama varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi onkin tuonut esiin tarpeen koulutusta ja osaamisen rakentumista koskevalle tutkimustiedolle (Chydenius ym., 2021). Aiemmin Karila ja kollegat (2013) ovat tehneet varhaiskasvatuksen koulutusten tilasta ja kehittämistarpeista kattavan arvioinnin, jossa tarkasteltiin muun muassa opetussuunnitelmia.

Varhaiskasvatuksen opettajan koulutus

Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden edellytyksenä on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot (Varhaiskasvatustalaki 540/2018, 26 §). Tätä koulutusta järjestivät lukuvuonna 2021–2022 Helsingin, Oulun, Turun, Jyväskylän, Tampereen ja Itä-Suomen yliopistot suomeksi sekä Helsingin yliopisto ja Åbo Akademi ruotsiksi. Englanninkielistä koulutusta tarjosivat Turun ja Tampereen yliopistot. Helsingin, Turun

Pihlaja & Ojala.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 179–200. <https://journal.fi/jecer>

ja Tampereen yliopistoissa saattoi saada tutkinto-oikeuden pelkkään kandidaatin (KK) tutkintoon, kun taas Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa sekä Åbo Akademiassa opinto-oikeus kattoi suoraan sekä kandidaatin että maisterin tutkinnot (KK + KM). Itä-Suomen yliopistossa tarjolla olivat molemmat hakuvaihtoehdot. Åbo Akademiassa koulutusta järjestettiin myös kielikylpypainotuksella. Jyväskylän yliopistossa oli lisäksi mahdollista opiskella varhaiserityispedagogiikan koulutusohjelmassa suorittaen kasvatustieteen kandidaatin ja maisterin tutkinnot.

Varhaiskasvatuksen opettajaksi on lisäksi mahdollista opiskella monimuotokoulutuksessa. Tätä kasvatustieteen kandidaatin 1000+-koulutusta järjestettiin lukuvuonna 2021–2022 Helsingin, Turun, Oulun, Tampereen ja Itä-Suomen yliopistoissa sekä Jyväskylän yliopiston Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa. Henkilö, joka on suorittanut kasvatustieteen kandidaatin tai maisterin tutkinnon, voi saavuttaa nykyisin varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden myös suorittamalla erilliset varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. Näitä 75 opintopisteen laajuisia opintoja järjestivät lukuvuonna 2021–2022 Jyväskylän, Oulun, Tampereen ja Itä-Suomen yliopistot.

Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden tuottava kasvatustieteen kandidaatin tutkinto on laajuudeltaan 180 op, ja tutkinnon pääaineena on Jyväskylän yliopistossa varhaiskasvatustiede, muualla kasvatustiede. Tutkinto koostuu kasvatustieteen perus- ja aineopinnoista (Jyväskylän yliopistossa varhaiskasvatustieteen aineopinnoista), ammatillisia valmiuksia antavista opinnoista sekä muista opinnoista. Viimeksi mainittuihin sisältyvät esimerkiksi kieli- ja viestintäopinnot sekä valinnaiset opinnot. Kasvatustieteen perusopinnojen laajuus on 25 opintopistettä, kun taas aineopinnot vaihtelevat yliopistoittain 35 ja 50 opintopisteen välillä ja ammatillisia valmiuksia antavat opinnot 60 ja 75 opintopisteen välillä.

Varhaiskasvatuksen opettajaopintojen opetussuunnitelma tutkimuksen kohteena

Opetussuunnitelmalla ei ole selkeää yhteisesti hyväksyttyä määritelmää, vaan käsitettä käytetään tutkimuksessa kirjavasti. Dokumenttina se on yksi merkittävimmistä korkeakoulutukseen vaikuttamisen välineistä (Annala ym., 2016). Tyypillisesti opetussuunnitelmatutkimus ja -teoretisointi ovat keskittyneet varhaiskasvatuksen, perusasteen ja toisen asteen konteksteihin. Yhteistä eri opetussuunnitelmille on, että ohjaavina dokumentteina ne ovat aina neuvottelun tuloksia sekä heijastelevat laajempaa yhteiskunnallista arvokeskustelua ja tahtotilaa. Toisin sanoen julkaistu opetussuunnitelma ei koskaan ole Aution ja kumppaneiden (2017, s. 9) mukaan “ainoa

Pihlaja & Ojala.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 179–200. <https://journal.fi/jecer>

mahdollinen vaihtoehto” vaan jonkinlainen kompromissi. Opetussuunnitelmasta voidaan erottaa erilaisia ulottuvuuksia, kuten kirjoitettu, toteutettu ja opittu opetussuunnitelma. Toteutettu opetussuunnitelma viittaa opettajan konkreettisesti toteuttamaan opetukseen ja opittu taas oppijan kokemukseen oppimisesta (Harden, 2001).

Yliopistokontekstissa on huomioitava, että verrattuna alempiin koulutusasteisiin opetussuunnitelmilla ei ole samankaltaista määräysvaltaa ja velvoittavaa asemaa. Asetuksessa kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta (576/1995) määrätään tutkintojen laajuuksista, tavoitteista ja rakenteista mutta ei määritellä, mitä esimerkiksi kasvatustieteen perusopintojen tai varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavien opintojen tulee opintojaksotasolla sisältää – sen ratkaisevat yliopistot itse. Annalan ja kollegoiden (2015) mukaan opetussuunnitelmaprosessissa määritellään, uusinnetaan ja arvioidaan opetuksen ja tutkimuksen suhdetta, ja prosessissa neuvotellut opintojen sisällöt ja tavoitteet jalostuvat lopulta toiminnaksi.

Eri yliopistojen opetussuunnitelmia tarkastellessamme havaitsimme, että kasvatustieteen perusopintoja eri yliopistoissa yhdistivät kasvatus- ja kehityspsykologian sekä kasvatus- ja koulutussosiologian perusteet, joissa tutustutaan ihmisen kehityksen ja oppimisen sekä koulutusjärjestelmän historian perusteisiin ja koulutuksen yhteiskunnallisiin ja filosofisiin merkityksiin. Perusopinnoissa tuotiin esiin lisäksi kasvatustieteen eri aloja, niiden kysymyksenasetteluja ja kasvatustieteellistä tutkimusta sekä didaktisia ja pedagogisia perustaitoja. Aineopinnoissa syvennettiin opiskelijan ymmärrystä ja tietotaitoa näistä teemoista. Aineopintoihin sisältyi lisäksi 10 opintopisteen laajuinen kandidaatintutkielma seminaareineen sekä tutkimusmenetelmäopintoja lukuun ottamatta yhtä yliopistoa, jossa menetelmäopinnot sijoittuivat muihin opintoihin.

Ammatillisia valmiuksia antavissa opinnoissa kaikissa yliopistoissa perehdyttiin lapsen kielen kehitykseen, kuvalliseen, käsityölliseen, keholliseen ja musiikilliseen ilmaisuun sekä ympäristökasvatukseen. Lisäksi ammatillisia valmiuksia antaviin opintoihin lukeutui opintojakso tai useampi varhaiskasvatuksen pedagogiikasta sekä yliopistosta riippuen opintojaksoja esimerkiksi leikin pedagogiikasta, katsomuskasvatuksesta, matematiikasta ja/tai monialaisesta yhteistyöstä. Ammatillisia valmiuksia antavat opinnot näyttivätkin heijastelevan jokseenkin varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esitettyä jakoa viiteen oppimisen alueeseen, joita ovat 1) kielten rikas maailma, 2) ilmaisun monet muodot, 3) minä ja meidän yhteisömme, 4) tutkin ja toimin ympäristössäni sekä 5) kasvan, liikun ja kehityn (Opetushallitus, 2022, s. 42). Kukin oppimisen alue kattaa useampia tiedon- ja/tai taidonaloja. Esi- ja alkuopetuksen näkökulmia käsiteltiin viidessä eri koulutuksessa yhdellä tai useammalla erillisellä

Pihlaja & Ojala.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 179–200. <https://journal.fi/jecer>

opintojaksolla. Kandidaatin tutkintoon sisältyi lisäksi harjoittelua, jonka määrä opinnoissa oli vähintään 15 opintopistettä. Harjoittelut sijoittuivat tutkintorakenteessa yliopistosta riippuen joko aineopintoihin, ammatillisia valmiuksia antaviin opintoihin tai molempiin. Käytännön harjoittelua saattoi erillisten harjoittelujaksojen ohella sisältyä muihin opintojaksoihin.

Kasvatustieteen perus- ja aineopinnot koostuivat osin varhaiskasvatuksen omista opintojaksoista ja osin eri opettajankoulutuksia yhdistävistä opintojaksoista. Tarkasteltuna lukuvuonna Tampereen ja Turun yliopistoissa perusopinnot olivat kokonaisuudessaan yhtenäiset luokanopettajakoulutuksen kanssa, Oulun yliopistossa luokan-, aineen- ja erityisopettajakoulutusten kanssa. Opintojaksotasolla toteutus saattoi olla esimerkiksi luentojen osalta kaikille yhteinen mutta eriytyä pien- tai harjoitusryhmätyöskentelyssä, minkä tarkasteleminen jäi tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Muissa yliopistoissa osa perusopintojen opintojaksoista käsitteli spesifisti varhaiskasvatusta. Kaikissa yliopistoissa eri koulutuksille yhteisiä yksittäisiä opintojaksoja sisältyi lisäksi muihin tutkinnon osiin.

Erityispedagogiikka osana varhaiskasvatuksen opettajaopintoja – tutkimuksen toteutus ja aineisto

Tutkimuksessa tarkastellaan, miten erityispedagogiikka näkyy eri yliopistojen varhaiskasvatuksen opettajaopintojen opetussuunnitelmissa. Selvitämme erityispedagogisen oppiaineen sisältöä sekä sen määrällistä laajuutta. Aineisto on hankittu osana HOHTO-hanketta (ks. <https://hohto-hanke.webnode.fi/>). Käytämme tässä yhteydessä käsitettä opetussuunnitelma, mutta osassa yliopistoja käytetään esimerkiksi nimitystä tutkinto-ohjelma tai opinto-ohjelma. Tutkimuksen aineistona käytettiin seitsemän varhaiskasvatuksen opettajan koulutusta järjestävän yliopiston opetussuunnitelmia lukuvuodelta 2021–2022. Dokumenttiaineisto muodostui Helsingin, Turun, Tampereen, Oulun, Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistojen sekä Åbo Akademin opetussuunnitelmista. Helsingin yliopiston osalta tarkasteltiin sekä suomen- että ruotsinkielistä koulutusta. Tarkastelun ulkopuolelle jätettiin englanninkieliset koulutukset, joiden opetussuunnitelmat noudattivat suomenkielisiä vastineitaan. Tutkimuksen aineisto rajattiin tutkintoihin sisältyvien pakollisten opintojaksojen otsikoihin, laajuuksiin sekä osaamistavoitteisiin ja sisältöihin. Analysoidun aineiston laajuus oli yhteensä noin 125 sivua.

Rajasimme tutkimuksen tarkastelun erityispedagogisiin sisältöihin, joilla viittaamme tässä kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukeen, sisältäen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin haasteet, tuen tarpeiden tunnistamisen ja arvioinnin, pedagogisen tuen

Pihlaja & Ojala.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 179–200. <https://journal.fi/jecer>

suunnittelun ja toteuttamisen, eriyttämisen, sosiaalitoimen kanssa tehtävän yhteistyön sekä muun kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseen liittyvän monialaisen yhteistyön. Lisäksi tarkastelimme inklusion edistämistä varhaiskasvatuksessa, syrjäytymisen ja kiusaamisen ehkäisyä sekä terapeuttisia menetelmiä osana erityispedagogista tietotaitoa. Tutkimuksen ulkopuolelle jäivät esimerkiksi kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät teemat sekä epätasa-arvo koulutusjärjestelmässä, sillä mielestämme ne eivät ole spesifisti erityispedagogisia teemoja vaan koskevat kaikkea opetusta.

Aineistona toimivien yliopistojen dokumenttien analyysissä keskityttiin siihen, mitä niissä sanottiin ja tuotiin esiin. Tämän ohella pohdittiin myös, mitä jää sanomatta (ks. Rapley, 2018). Opetussuunnitelmat ovat standardoituja dokumentteja, ja niissä on aina instituution ”kädenjälki”, joka voi olla erilainen eri koulutuksissa. Hodderin (2000; ks. myös Wolff, 2006) mukaan dokumentit edustavat itsenäistä tiedon lähdettä, jolloin niitä on perusteltua käyttää myös tutkimuksen lähteinä. Opetussuunnitelmadokumentteja analysoitiin sisällönanalyysin keinoin, ja käytössä oli ”hybrid characteristic of the method” (Schreier ym., 2019). Metodien hybridiset piirteet viittaavat laadullisen ja määrällisen käyttämiseen tutkimuksessa (ks. myös Mayring, 2004).

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto luettiin ja aineistosta etsittiin erityispedagogisia elementtejä. Lähiluennan (ks. Brummet, 2019) aikana keskityttiin tekstien rakenteeseen ja sisältöön. Tällöin havaittiin, että erityispedagogiikka ilmeni opintojaksoilla eri tasoisesti muodostaen kolme kategoriaa:

- 1) koko opintojakso liittyi erityispedagogiikkaan,
- 2) opintojaksolla oli erityispedagogisia sisältöjä, tai
- 3) erityispedagogiikkaan viittaavaa ainesta oli esillä yksittäisen maininnan tasolla.

Selkeästi erityispedagogiset opintojaksot tunnistettiin niiden otsikoista, joissa esiintyi käsitteenä vähintään joko (varhais)erityiskasvatus, erityispedagogiikka tai oppimisen tai kehityksen tuki. Lisäksi näiden opintojaksojen tavoitteet ja sisällöt rakentuivat selkeästi mainittujen teemojen ympärille. Osittain erityispedagogiikkaa sisältäviksi opintojaksoiksi luettiin sellaiset, joissa erityispedagogiset sisällöt muodostivat vähintään yhden kokonaisen virkkeen tai rivin joko tavoitteista tai sisällöistä. Tämän jälkeen etsittiin mainintoja. Maininnan tasolla erityispedagogiikkaa sisältävissä opintojaksoissa tavoitteissa ja/tai sisällöissä esiintyi yksittäinen erityispedagogiikkaan viittaava ilmaus, kuten esimerkiksi eriyttäminen, inklusio tai *”Opiskelija -- osaa edistää inklusiota --”*. Opintojaksoja tarkasteltiin myös määrällisesti laskemalla erityispedagogiikkaa sisältävien opintojaksojen lukumäärät ja laajuudet opintopisteinä eri yliopistoissa. Seuraavaksi käsittelemme tulokset edellä mainitun kolmijaon mukaisesti.

Pihlaja & Ojala.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 179–200. <https://journal.fi/jecer>

Tulokset

Selkeästi erityispedagogiikan sisältöihin keskittyviä opintojaksoja oli viidessä kandidaatin koulutusohjelmassa kaksi, kahdessa koulutusohjelmassa yksi ja yhdessä ei yhtäkään (ks. Taulukko 1). Tampereen yliopiston koulutusohjelmaa lukuun ottamatta opintopisteitä näiltä opintojaksoilta kertyi 5–11. Nämä erityispedagogiikan opintojaksot sijoittuivat tutkintojen rakenteessa kasvatustieteen (Jyväskylässä varhaiskasvatustieteen) aineopintoihin ja/tai ammatillisia valmiuksia antaviin opintoihin. Kaikissa yliopistoissa Tamperetta lukuun ottamatta aineopintoihin sisältyi vähintään yksi erityispedagogiikan opintojakso, joka joko keskittyi varhaiskasvatukseen tai oli yhteinen kaikille opettajankoulutuksille. Lisäksi Åbo Akademin koulutusohjelmassa aineopintoihin sisältyivät kummankin kaltaiset opintojaksot.

Erityispedagogiikkaan keskittyneiden, vain varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoille suunnattujen opintojaksojen otsikoita olivat esimerkiksi *"Lapsen kehityksen moninaisuus ja varhaisvuosien erityiskasvatus"*, *"Fördjupande specialpedagogik inom småbarnspedagogik"* sekä *"Varhaiserityiskasvatus ja kielellisen kehityksen tukeminen"*. Jokaisella näistä opintojaksoista käsiteltiin opettajan erityispedagogista osaamista, johon lukeutuivat lapsen tuen tarpeen tunnistaminen sekä siihen vastaaminen oppimisen ja kehityksen tuen keinoin. Tämä näyttäytyi opintojaksojen sisällöissä ja tavoitteissa muun muassa seuraavina ilmauksina: *"Opiskelija tuntee yksilöllisen tuen tarpeen arviointimenetelmiä, käytäntöjä ja tukemisen ohjelmia"*, *"kolmiportainen tuki"*, *"tuen muodot varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa"*. Lisäksi näiden opintojaksojen sisällöissä ja kuvauksissa korostuivat ymmärrys lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen haasteista (*"Opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa tarkastella lapsen hyvinvoinnin, kehityksen ja oppimisen haasteita yksilön, ympäristötekijöiden sekä vuorovaikutuksen näkökulmista"*) sekä monialainen yhteistyö ja varhaiserityiskasvatuksen perusteet ja lähtökohdat.

Erityispedagogiikan opintojaksot, jotka olivat yhteisiä kaikille opettajankoulutuksille, olivat nimeltään esimerkiksi *"Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki"* sekä *"Erityispedagoginen näkökulma oppimisen tukemiseen"*. Myös näiden opintojaksojen tavoitteissa ja sisällöissä toistuivat erityisesti kehityksen ja oppimisen haasteiden tunnistaminen ja arviointi sekä tuen suunnittelu ja toteuttaminen. Tällaisia ilmauksia olivat muiden muassa *"Opintojakson suoritettuaan opiskelijalla on perustiedot oppimisvaikeuksien tunnistamisesta ja pedagogisen tuen järjestämisen tavoista"*, *"Opiskelija osaa soveltaa erilaisia oppimisen tuen menetelmiä pedagogisessa suunnittelussa ja työssä"* sekä *"Efter avslutad kurs ska den studerande ha grundläggande kunskap om olika nivåer av stödformer"*. Lisäksi näiden opintojaksojen opetussuunnitelmateksteissä esiintyi useampia viittauksia erityiskasvatuksen perusteisiin ja tuen normiperustaan (*"I studieavsnittet behandlas lagar och förordningar om stöd för lärande och skolgång"*).

Pihlaja & Ojala.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 179–200. <https://journal.fi/jecer>

Kaiken kaikkiaan erityispedagogiikan opintojaksojen sisällöissä ja tavoitteissa esiintyi edellä mainittujen lisäksi inklusion ja erityiskasvatuksen arvopohjan reflektoinnin sekä eri koulutusten yhteisillä opintojaksoilla myös syrjinnän ja kiusaamisen ehkäisemisen teemoja.

TAULUKKO 1 Erityispedagogiikkaa sisältävät opintojaksot varhaiskasvatuksen opettajaopinnoissa lukuvuonna 2021–2022.

<i>Yliopisto Erityispedagogiikkaa sisältävät opintojaksot yhteensä lkm (op)</i>	<i>Erityispedagogiikan opintojaksot lkm (op)</i>	<i>Osittain erityispedagogiikkaa sisältävät opintojaksot lkm (op)</i>	<i>Erityispedagogiikkaa maininnan tasolla sisältävät opintojaksot lkm (op)</i>
Helsinki 3 (12)	2 (10)	0 (0)	1 (2)
Helsinki (*ru.) 5 (20)	1 (5)	1 (3)	3 (12)
Itä-Suomi 6 (30)	2 (11)	2 (9)	2 (10)
Jyväskylä 9 (43)	2 (8)	6 (30)	1 (5)
Oulu 6 (30)	1 (5)	2 (10)	3 (15)
Tampere 4 (20)	0 (0)	2 (10)	2 (10)
Turku (Rauma) 8 (35)	2 (8)	5 (23)	1 (4)
Åbo Akademi 5 (25)	2 (10)	1 (5)	2 (10)

* ruotsinkielinen

Osittain erityispedagogisia sisältöjä oli eri koulutusohjelmissa enimmillään kuudella eri opintojaksolla, mutta määrät vaihtelivat eri yliopistojen välillä (ks. Taulukko 1). Erityispedagogiikka ilmeni opintojaksojen osittaisena teemana muun muassa seuraavista näkökulmista: oppimisvaikeuksien, syrjäytymisen ja syrjinnän ennaltaehkäisy, yksilöllisten tuen tarpeiden arviointi, pedagogiset ratkaisut, erityisen tuen suunnittelu ja toteutus, opetuksen eriyttäminen, lastensuojelu ja oppilashuolto, lapsen mielenterveys, monialainen yhteistyö sekä inklusion edistäminen. Nämä näkyivät opetussuunnitelmassa esimerkiksi sisältöjen osalta ilmauksina ”lastensuojelu varhaiskasvatuksessa ja lastensuojelun tarpeiden tunnistaminen” ja ”matemaattiset oppimisvaikeudet ja niiden ennaltaehkäisy”. Osittain erityispedagogiikkaa sisältävien opintojaksojen yhteenlaskettu laajuus yksittäisessä koulutuksessa oli enimmillään 30 opintopistettä, ja Helsingin yliopiston suomenkielisessä koulutuksessa tällaisia opintojaksoja ei ollut lainkaan (ks. Taulukko 1). Tähän kategoriaan lukeutui Jyväskylän ja Turun yliopistoissa myös opetusharjoittelu. Osittain erityispedagogiikkaa sisältävät opetusharjoittelut olivat laajuudeltaan 3 ja 8 opintopistettä. Harjoitteluissa käsiteltävät erityispedagogiset sisällöt koskivat tuen prosessien hahmottamista kokonaisuutena sekä tukimuotoihin ja oppilashuoltoon tutustumista.

Pihlaja & Ojala.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 179–200. <https://journal.fi/jecer>

Erityispedagogiikkaa yksittäisen maininnan tasolla sisältäviä opintojaksoja oli 1–3 eri koulutusohjelmissa. Näillä opintojaksoilla käytettyjä ilmauksia olivat mm. *eriyttäminen, inkluusio, erityispedagogiikka, epätyypillinen kehitys ja syrjäytymisen ennaltaehkäisy*. Lisäksi mainittiin *erilaisten oppijoiden opetus, kehityksen kriisit, toimintakyvyn vaihtelu, lasten pahoinvointi ja terapeutitset menetelmät*. Käsitteet sisältävät teoreettisesti tarkasteltuna varsin laajoja teemoja, kuten syrjäytymisen ennaltaehkäisy. (Ks. Taulukko 1). Erityispedagogiikkaa maininnan tasolla sisältävistä opintojaksoihin lukeutui sekä eri opettajankoulutuksille yhteisiä että varhaiskasvatuksen opettajan koulutukselle spesifejä opintojaksoja.

Kiinnostava havainto oli, että useilla opintojaksoja erityispedagogiikka ilmeni vain joko osaamistavoitteissa tai sisällöissä. Opintojakson tavoitteissa saatettiin mainita esimerkiksi kolmiportaisen tuen tai yksilöllisen tuen ymmärtäminen, mutta sisällöissä nämä eivät näkyneet. Tällöin voidaan kysyä, kuinka opintojaksolla saavutetaan määritetyt osaamistavoitteet, mikäli asia ei ole mukana jakson sisällössä. Toisaalta joillakin opintojaksoilla erityispedagoginen teema näkyi yhtenä listattujen sisältöjen joukossa, mutta ei yleisemmällä tasolla kirjatuihin tavoitteisiin. Opintojaksojen tavoitteissa ja sisällöissä puhuttiin kolmiportaisesta tuesta, vaikka lukuvuonna 2021–2022 vain esiopetuksessa, ei siis varhaiskasvatuksessa, oli lainsäädännön tai varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden näkökulmasta käytössä kyseinen järjestelmä.

Erityispedagogiikkaa sisältäviä opintojaksoja oli kokonaisuudessaan koulutusohjelmissa vähimmillään 12 ja enimmillään 43 opintopisteen verran (Taulukko 1). Tähän määrään sisältyvissä opintojaksoissa erityispedagogiikka joko muodosti opintojakson pääasiallisen tai osittaisen sisällön tai esiintyi vain maininnan tasolla. Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelmien tavoitteissa ja sisällöissä esiintyivät erityispedagogisista teemoista useimmin tuen tarpeen arviointiin, tuen suunnitteluun ja toteutukseen liittyvä osaaminen sekä tuen antamisen periaatteet, lainsäädäntö ja kolmiportainen tukijärjestelmä. Lukuisilla opintojaksoilla käsiteltiin lisäksi monialaista ja perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä, inkluusiota sekä erilaisia tuen tarpeita tiedollisella tasolla.

Pohdintaa

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää yliopistojen opetussuunnitelmista varhaiskasvatuksen opettajaopintojen erityispedagogisia sisältöjä. Tutkimuksessamme oli tarkoitus nimenomaan kuvata erityispedagogiikkaan liittyviä sisältöjä eri koulutusohjelmissa. Aineisto oli kaikkien saatavilla verkossa, joka mahdollistaa sen, että tutkimuksen tulokset ovat myös muiden verifioitavissa. Tutkimuksen laatuun ja sen arviointiin liittyvät mm. sopivan menetelmän valinta ja aineiston valinnan ja siihen

Pihlaja & Ojala.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 179–200. <https://journal.fi/jecer>

liittyvän päätöksen tekemisen kuvaaminen. Se, miten olemme onnistuneet, on lukijan arvioitavana. Olemme pyrkineet tekemään eri askeleet aineiston valinnasta aineiston analyysiin liittyen läpinäkyvästi, jotka osaltaan parantavat tutkimuksen luotettavuutta (ks. Flick, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kahdeksasta tarkastellusta koulutusohjelmasta kuuteen sisältyi lukuvuonna 2020–2021 yksi varhaiskasvatuksen erityiskasvatukseen keskittyvä opintojakso, jonka ohella eri opettajankoulutuksia yhdistävillä erityispedagogiikan opintojaksoilla näkökulma painottui sisältöjen ja tavoitteiden perusteella selkeämmin perusopetukseen. Kolmitasoisen tuen laajeneminen perusopetuksesta varhaiskasvatukseen yhtenäistää tuen jatkumoa ja yksinkertaistaa teemojen käsittelyä opettajaopintojen yhteisillä opintojaksoilla mutta ei poista tarvetta käsitellä erityisopetusta ja lapsen tukea opinnoissa erikseen varhaiskasvatuksen näkökulmasta.

Varhaiskasvatuksen organisaatioiden työssä painottuvat yhä enemmän monialainen yhteistyö ja verkostot (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021). Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että useilla erityispedagogiikkaa sisältävillä opintojaksoilla käsitellään monialaista ja -ammattillista yhteistyötä. Yhdessä yliopistossa tutkintoon sisältyy varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan yhteistyöhön keskittyvä opintojakso. Opetussuunnitelmassa määriteltyjen osaamistavoitteiden ja sisältöjen pohjalta ei kuitenkaan voida sanoa, millaista mahdollinen yhteistyö on. Jatkossa olisikin hedelmällistä tarkastella, miten monialainen yhteistyö ja esimerkiksi yhteisopettajuus varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan välillä toteutuvat. Farstad Peck ja Nepper (2022) raportoivat rohkaisevia tuloksia tutkimuksestaan, jossa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden erityispedagogiikan opintojakso toteutettiin yleis- ja erityispedagogiikan asiantuntijoiden yhteisopettajuutena ja käytännön työskentelyä integroiden. Opiskelijoiden minäpystyvyys ja luottamus omiin kykyihin opettaa kaikkia oppijoita yleisopetuksessa vahvistui.

Erityispedagogiikkaan viittaavat sisällöt näkyivät opetussuunnitelmatekstissä joiltain osin melko laveina ilmauksina. Opintojaksojen tavoitteissa ja sisällöissä viitattiin esimerkiksi erilaisiin oppijoihin määrittelemättä tarkemmin, käsitelläänkö opintojaksolla vaikkapa ”yleisopetuksen” oppijoiden erilaisten kiinnostuksen kohteiden huomioimista vai tarkastellaanko nimenomaan tukea tarvitsevia oppijoita. Korkeakoulujen arviointineuvoston toteuttamassa varhaiskasvatuksen koulutuksen arvioinnissa (Karila ym., 2013) on nimetty opetussuunnitelmadokumenttien viestivyyden ja läpinäkyvyyden kehittäminen sekä koulutusten järjestäjien yhteistyön vahvistaminen opetussuunnitelmatyössä tavoitteiksi jo viime vuosikymmenellä. Päätös käyttää inklusion ja moninaisuuden kaltaisia käsitteitä sen sijaan, että puhuttaisiin selkeästi

erityisopetuksesta tai tuen tarpeista, voi heijastella osaltaan inklusion ideologiaa. Kiinnostavaa oli lisäksi se, että opetussuunnitelmissa ei näkynyt vammaisuutta tai esimerkiksi etiikkaa, joka on tärkeä aihe toimiessa tukea tarvitsevien lasten ja perheiden kanssa. Tuki -käsite näyttää olevan yleiskäsite, joka osaltaan myös häivyttää ihmisten moninaisuutta ja erilaisuuden rikkautta.

Inklusiivisten päämäärien korostuminen on haastanut myös erityispedagogiikan ammattilaisia tarkastelemaan omaa ajatteluaan ja työtään kriittisesti (Ainscow, 2007). Keskustelussa inklusiivisesta kasvatuksesta etsitään tasapainoa yhtäältä kasvatustilan ammattilaisten inklusio-osaamistarpeen ja toisaalta erityisopetuksen osaamisen välillä. Samalla, kun tunnustetaan tarve kehittää kaikkien opettajien osaamista kohdata ja tukea kaikenlaisia oppijoita, tunnustetaan myös tarve erityispedagogiselle asiantuntijuudelle. Nämä tarpeet eivät sulje toisiaan pois (Buli-Holmberg ym., 2023; Malinen & Savolainen, 2012). Tässä artikkelissa keskityttiin tarkastelemaan erityispedagogista sisältöä, minkä ymmärrys on myös inklusion edellytys.

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ytimessä on ajatus kasvatuksesta, joka tukee kaikkien lasten kehitystä, kasvua ja oppimista. Florianin ja kollegoiden (2010) mukaan opettajankoulutuksen lähtökohtana tulisi olla se, että kaikki aloittelevat opettajat saavat valmiuksia hyödyntää saatavilla olevia työkaluja haasteita kokevien oppijoiden tukemiseen sen sijaan, että oppijat ohjattaisiin erityisopettajalle. "Erityisinä" pidetyt tukikeinot tulisi nähdä menetelminä, jotka hyödyttävät kaikkia oppijoita ja joita voidaan käyttää eri tavoin ja erilaisilla intensiteeteillä (Florian, 2007b).

Florianin ja kollegoiden (2010) mukaan inklusion tai monikulttuurisuuden kaltaisten ilmiöiden tuominen osaksi opettajankoulutusta on usein ratkaistu yksittäisillä, erillisillä opintojaksoilla sen sijaan, että olisi suuremmin uudistettu koulutusta. Inklusion näkökulmia pitäisi opettajankoulutuksessa olla Rousen ja Florianin (2012) mukaan kaiken opettajankoulutuksen ytimessä. Tutkimuksemme perusteella voidaan todeta, että koulutusohjelmissa erityispedagogisia teemoja sisältyi jonkin verran myös muihin kuin selvästi erityispedagogiikan tai varhaiserityiskasvatuksen opintojaksoihin. Inklusiivisen kasvatuksen toteuttaminen edellyttää henkilöstöltä osaamista muun muassa lasten erilaisista tuen tarpeista, tuen prosesseista, monialaisesta yhteistyöstä sekä tuen suunnittelusta, käytännön toteutuksesta ja arvioinnista. Opettajankoulutuksen tulisi varmistaa tuleville ammattilaisille riittävät valmiudet vähintään näiltä osa-alueilta. Lisäämällä henkilöstön tietoisuutta ja vahvistamalla heidän erityispedagogista osaamistaan voidaan vaikuttaa myös inklusiota koskeviin asenteisiin (Savolainen ym., 2010; Yada ym., 2022). Opettajaopiskelijoiden lapsen tukeen liittyvän osaamisen vahvistaminen edellyttää myös opettajankouluttajilta erityispedagogista osaamista. Se,

miten kirjoitettu opetussuunnitelma on toteutettu tai miten opittu, olisi kiinnostava jatkotutkimuksen aihe.

Varhaiskasvatuksen merkitys tuen tarpeiden varhaiselle havaitsemiselle ja niihin vastaamiselle on koko elämänkaaren mittakaavassa suuri (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Lähitulevaisuudessa on mielenkiintoista nähdä, miten kolmitasoisien tuen vakiintuminen varhaiskasvatukseen tulee näkymään opettajankoulutuksen kehittämisessä. Henkilöstön osaamista yleisen, tehostetun ja erityisen tuen antajina tulee vahvistaa, jotta jokaisen lapsen oikeus saada laadukasta kasvatusta ja koulutusta toteutuu. Kuten tyypillisesti yhteiskunnan muutostarpeisiin vastaamisessa (Salminen & Säntti, 2017), myös inklusion periaatteiden toteuttamisessa opettajankoulutus nähdään avaintekijänä.

Lähteet

- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. Teoksessa L. Florian (Toim.), *The SAGE handbook of special education* (s. 146–159). SAGE Publications.
- Allday, R. A., Neilsen-Gatti, S., & Hudson, T. M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education pre-service curricula. *Teacher Education and Special Education, 36*(4), 298–311. <https://doi.org/10.1177/0888406413497485>
- Annala, J., Lindén, J., & Mäkinen, M. (2016). Curriculum in higher education research. Teoksessa J. Case, & J. Huisman (Toim.), *Researching higher education. International perspectives on theory, policy and practice* (s. 171–189). SHRE Society for Research into Higher Education & Routledge.
- Annala, J., Mäkinen, M., & Lindén, J. (2015). Tutkimuksen ja opetuksen yhteys yliopistossa – opetussuunnitelmatyön näkökulma. *Kasvatus ja aika, 9*(3), 134–148. <https://journal.fi/kasvatusjajaika/article/view/68542>
- Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta.* (576/1995). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950576#Pidm45237816966720>
- Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (2017). Esipuhe. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (Toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 7–16). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Brown, K. S., Welsh, L. A., Haegele Hill, K., & Cipko, J. P. (2008). The efficacy of embedding special education instruction in teacher preparation programs in the United States. *Teaching and Teacher Education, 24*(8), 2087–2094. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.013>
- Brummet, B. (2019). *Techniques of close reading*. Sage Publications.
- Buli-Holmberg, J., Høybråten Sigstad, H. M., Morken, I., & Hjörne, E. (2023). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: a qualitative literature review. *European Journal of Special Needs Education, 38*(1), 79–94. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>
- Pihlaja & Ojala.
Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 179–200. <https://journal.fi/jecer>

- Chydenius, H., Rutanen, N., Helminen, J., Lipponen, L., Ahtikari, M., & Heikkilä, M. (2021). Varhaiskasvatuksen koulutusten tutkimus. Julkaisussa *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030* (s. 60–69) (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-876-2>
- D’Agostino, S. R., & Douglas, S. N. (2022). Preparation experiences of pre-service inclusive preschool teachers: a qualitative metasynthesis. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(2), 307–326. <https://doi.org/10.1080/10901027.2021.1902435>
- Eskelinen, M., & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-505-1>
- Euroopan Unionin neuvoston suositus* (2019/C 189/02). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive early childhood education – Literature review*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE%20Literature%20Review.pdf>
- Farstad Peck, N., & Neeper, L. S. (2022). Early childhood preservice teachers’ self-efficacy related to inclusion and professional roles via a co-taught field-based course. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(2), 236–250. <https://doi.org/10.1080/10901027.2021.1881662>
- Flick, U. (2011). Managing quality in qualitative research: A focus on process and transparency. Teoksessa U. Flick (Toim.), *Managing quality in qualitative research* (s. 131–144). <https://doi.org/10.4135/9781849209441>.
- Florian, L. (2007a). Preface. Teoksessa L. Florian (Toim.), *The SAGE handbook of special education* (s. xxiii–xxiv). SAGE Publications.
- Florian, L. (2007b). Reimagining special education. Teoksessa L. Florian (Toim.), *The SAGE handbook of special education* (s. 7–20). SAGE Publications.
- Florian, L., Young, K., & Rousen, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709–722. <https://doi.org/10.1080/13603111003778536>
- 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>
- Harden, R. M. (2001). Curriculum mapping: a tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical Teacher*, 2(23), 123–137.
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M., & Viitala, R. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-829-8>
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Toim.), *Handbook of qualitative research* (2. painos, s. 703–716). SAGE Publications.

Pihlaja & Ojala.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 179–200. <https://journal.fi/jecer>

- Holst, T. K., & Pihlaja, P. (2011). Teachers' perceptions of their personal early childhood special education competence in day care. *Teacher Development, 15*(3), 349–
<https://doi.org/362.10.1080/13664530.2011.608517>
- Kauffman, J. M. (2017). Section I: Historical and Contemporary Issues in Educating Exceptional Learners. Teoksessa J. M. Kauffman, D. P. Hallahan, & P. C. Pullen (Toim.), *Handbook of Special Education* (2. painos, s. 1–2). Routledge.
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Sirén-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K., & Smeds-Nylund, A.-S. (2013). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista* (Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013). Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Kinos, J., & Virtanen, J. (2008). The fourth science of education. Early childhood education as a discipline in the curricula of Finnish universities. *Nordisk Barnehageforskning, 1*(1), 3–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.237>
- Kivirauma, J. (2015). Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (Toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uudistettu painos, s. 11–24). PS-kustannus.
- Krsichell, M., Powell, J. J., & Pit-Ten Sate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 34*(5), 632–648.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta.* (1395/2019).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20191395>
- Majoko, T. (2017). Mainstream early childhood education teacher preparation for inclusion in Zimbabwe. *Early Child Development and Care, 187*(11), 1649–1665.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1180292> 632
- Malinen, O.-P., & Savolainen, H. (2012). The directions of Finnish teacher education in the era of revised Act on Basic Education. Teoksessa C. Forlin (Toim.), *Future directions for inclusive teacher education: an international perspective* (s. 52–60). Routledge.
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Toim.), *A companion to qualitative research* (s. 266–270). Sage.
- McMurray-Schwarz, P., & Baum, A. C. (2000). Infusing special education content into teacher education courses. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 21*(2), 249–253.
<https://doi.org/10.1080/0163638000210217>
- Mintz, J. (2019). A comparative study of the impact of enhanced input on inclusion at pre-service and induction phases on the self-efficacy of beginning teachers to work effectively with children with special educational needs. *British Educational Research Journal, 45*(2), 254–274. <https://doi.org/10.1002/berj.3486>
- National Association for the Education of Young Children (NAYEC). (2019). *Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators*.
https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/standards_and_competencies_ps.pdf

Pihlaja & Ojala.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 179–200. <https://journal.fi/jecer>

- O'Brien, L. (2020). One course is not enough. preparing preservice teachers to facilitate the learning of all young children. Teoksessa M. Lin & I. Jones (Toim.), *Critical issues in early childhood teacher education: Volume 1 – U.S. Perspectives* (s. 19–37). Information Age Publishing.
- Opetushallitus. (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (Määräykset ja ohjeet 2016:1). Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018* (Määräykset ja ohjeet 2018:3a). Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022* (Määräykset ja ohjeet 2022:2a). Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016). *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-426-9>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-876-2>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023). *Opettajankoulutusfoorumin kannanotto. Erityispedagoginen osaaminen kuuluu kaikille*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/35d89ea5-ff2e-41ae-89b6-950760056773/40d7ba9f-f0be-49c4-b4ea-848eb0fda995/TIEDOTE_20230413080752.pdf
- Pihlaja, P. (2003). *Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Erityiset tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielen kehityksen alueilla* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Scripta lingua Fennica edita, C208.
- Pihlaja, P., & Holst, T. (2013). How reflective are teachers? A study of kindergarten teachers' and special teachers' levels in reflection in day care. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 182– 198. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.628691>
- Pihlaja, P. (2022). Early childhood special education in Finland. Teoksessa H. Harju-Lukkainen, N. Hansen & C. Sundqvist (Toim.), *Special education in the early years. Perspectives on policy and practice in the Nordic countries* (s. 13–30). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-91297-0>
- Pihlaja, P., & Juntila, N. (2001). *Julkishallinnon hajauttaminen – miltä päiväkodin lapsiryhmät näyttävät muutosten jälkeen*. Lastentarhanopettajaliitto, 1/2001.
- Pihlaja, P., Rantanen, M-L., & Sonne, V. (2010). *Varhaiserityiskasvatus Varsinais-Suomessa. Vastauksia monitahoarvioinnilla*. Varsinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.
- Pihlaja, P., & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 70–91.
- Pihlaja, P., & Viitala, R. (2022). *Varhaiserityiskasvatus* (3. uudistettu painos). PS-kustannus.
- Pugach, M. C., Blanton, L. P., Mickelson, A. M., & Boveda, M. (2020). Curriculum theory: The missing perspective in teacher education for inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 43(1), 85–103. <https://doi.org/10.1177/0888406419883665>
- Pihlaja & Ojala.
Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 179–200. <https://journal.fi/jecer>

- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M., & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen – Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 60–72. <https://doi.org/10.33350/ka.103194>
- Rantala, A., & Uotinen, S. (2021). Lapsiperheiden arjen vahvuudet varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmasta. *Kuntoutus*, 44(1), 37–42. <https://doi.org/10.37451/kuntoutus.103340>
- Rapley, T. (2018). *Doing conversation, discourse and document analysis* (2. painos). Qualitative Research Kit. SAGE Publications Ltd.
- Rentzou, K. (2020). The vicious circle of ECEC dichotomy. How dichotomy in and focus of initial professional preparation programs preserve the segregation between care and education. Teoksessa I. Jones & M. Lin (Toim.), *Critical issues in early childhood teacher education. Volume 2 – International perspectives* (s. 79–103). Information Age Publishing.
- Rouse, M., & Florian, L. (2012). *The inclusive practice project: Final report*. University of Aberdeen. https://included.eu/sites/default/files/documents/inc_practice_project_report_-_sept_2012.pdf
- Salminen, J., & Sääntti, J. (2017). Opettajankoulutuksen jännitteitä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (Toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 111–136). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Salo, A. (1939). *Pikkulasten kasvatus Uno Cygnaeuksen kansansivistysjärjestelmässä*. Karisto.
- Savolainen, S., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schreier, M., Stamann, C., Janssen, M., Dahl, T., & Whittal, A. (2019). Qualitative content analysis: conceptualizations and challenges in research practice - Introduction to the FQS Special Issue "Qualitative Content Analysis I". *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 38. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3393>
- Schwab, S., & Alnahdi, G. H. (2020). Do they practice what they preach? Factors associated with teachers' use of inclusive teaching practices among in-service teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(4), 321–330. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12492>
- Servizzi, K. (2015). Focus on teacher education: Examining course syllabi of preservice teacher curriculums. *Childhood Education*, 91(6), 484–488. <https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1114815>
- Sosiaalhallitus. (1984). *Sosiaalhallituksen yleiskirje A3/1984/pe*.
- Stabback, P. (2016). *What makes a quality curriculum?* UNESCO International Bureau of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975>
- Suomen virallinen tilasto. (2022). *Oppimisen tuki 2021*. Tilastokeskus. <https://stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122>

Pihlaja & Ojala.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 179–200. <https://journal.fi/jecer>

- Takala, M., Lakkala, S., & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs, & S. Lakkala (Toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 13–44). PS-Kustannus.
- Tauriainen, L. (2000). *Kohti yhteistä laatua: Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 165. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4743-9>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report summary 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO. (2021). *Inclusive early childhood care and education: From commitment to action*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378076>
- Valtioneuvosto (2019). *Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta* (Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31). Valtioneuvosto. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Varhaiskasvatustaki*. (540/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Viitala, R. (2022). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (Toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3. uudistettu painos, s. 57–90). PS-Kustannus.
- Vitikka, E., Eskelinen, M., & Kuukka, K. (2021). *Oikeus oppia. Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevalle työryhmän väliraportti* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:30). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-897-7>
- Winzer, M. A. (2007). Confronting difference: an excursion through the history of special education. Teoksessa L. Florian (Toim.), *The SAGE handbook of special education* (s. 21–33). SAGE Publishing.
- Wolff, S. (2006). Analysis of documents and records. Teoksessa U. Flick, E. von Kardoff & I. O. Steinke (Toim.), *A companion to qualitative research* (s. 284–289). SAGE Publications.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>