



Säikkälä Annika

Katsaus Oulun ja Helsingin erityispedagogiikan koulutusohjelmissa tehtyjen pro gradu –tutkielmien sisältöihin

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA  
Erityispedagogiikka  
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Katsaus Oulun ja Helsingin erityispedagogiikan koulutusohjelmissa tehtyjen pro gradu –tutkielmien sisältöihin (Annika Säikkälä)

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma, 56 sivua, 7 liitesivua

Elokuu 2023

---

Suomalainen opettajankoulutus on tutkimusperustaista ja siihen sisältyy tärkeänä osana opintojen loppuvaiheessa tehtävä pro gradu -tutkielma. Erityispedagogiikan koulutusohjelmassa se on kasvatustieteellinen tutkielma, missä opiskelija osoittaa omaa valmiuttaan tieteelliseen ajatteluun. Tutkielmassa opiskelija harjoittelee tutkimuksen tekoa ja syvenyy valitsemaansa aihepiiriin.

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitetään Oulun ja Helsingin erityispedagogiikan koulutusohjelmissa tehtyjen gradujen (n=103) sisältöjä. Tutkielman aineisto koostuu vuosien 2020 ja 2022 välisenä aikana tehdyistä graduista, jotka ovat avoimesti saatavilla Oulun ja Helsingin yliopistojen julkaisuarkistoista. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaisia aiheita graduissa käsitellään ja millaisia näkökulmia aiheiden tarkastelussa käytetään. Lisäksi selvitetään millaisia teoreettisia lähtökohtia, tutkimusmenetelmiä ja aineistonkeruutapoja niissä on käytetty sekä millaisia tutkielmissa hyödynnetyt otoskoot ovat olleet. Tutkimuksessa tuodaan myös esiin Oulun ja Helsingin yliopistojen mahdollisia eroavaisuuksia näiden tekijöiden osalta. Tutkielman tarkoituksena on nostaa opiskelijoiden graduja enemmän esiin sekä tuoda uudenlaista näkökulmaa niiden sisältöihin. Tutkielma on laadullinen tutkimus, jossa hyödynnetään systemaattista katsausta tutkimuksen lähestymistapana. Aineiston analyysi on toteutettu aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja kvantifioinnin keinoin.

Tutkimuksen tulokset ovat monilta osin linjassa aiemman aiheeseen liittyvän tutkimustiedon kanssa. Tulosten perusteella erityispedagogiikan opiskelijat tarkastelevat graduissaan monipuolisia aihepiirejä. Opiskelijat suosivat tutkielmien teoreettisessa viitekehityksessä käsitteenmäärittelyä ja tutkimusmenetelmissä laadullisia menetelmiä. Aineistonkeruutavat painottuvat haastatteluihin, kyselylomakkeisiin ja valmiisiin aineistoihin ja otoskoot ovat usein suhteellisen pieniä. Oulun ja Helsingin yliopistojen väliset erot tulevat eniten esiin tutkielmien teoreettisissa lähtökohdissa, tutkimusmenetelmissä ja aineistonkeruutavoissa.

Tutkielma tarjoaa tuleville graduntekijöille ja opinnäytetöiden ohjaajille tietoa viimeisten vuosien aikana tehtyjen gradujen sisällöistä. Tutkimuksen tulosten kautta opinnäytetöiden ohjausta voidaan kehittää ja opiskelijat voivat tarkastella alustavien aihepiiriensä tutkimuksen tarvetta uudelleen tai pohtia, voisiko aihetta tutkia jostain toisesta näkökulmasta käsin. Lisäksi tulokset antavat graduntekijöille ja ohjaajille tietoa erilaisten tutkimusmenetelmien ja aineistonkeruutapojen yleisyydestä.

Avainsanat: pro gradu -tutkielma, opinnäytetyö, erityispedagoginen tutkimus, opettajankoulutus, erityispedagogiikan koulutusohjelmat

University of Oulu

Faculty of Education and Psychology

An overview of the contents of master's theses completed in special education programs at the universities of Oulu and Helsinki (Annika Säikkälä)

Master's thesis, 56 pages, 7 appendices

August 2023

---

Finnish teacher education is research-based and includes a master's thesis as a significant part of the final stage of studies. In the context of special education, it is an educational thesis where students demonstrate their readiness for scientific thinking. In the master's thesis, students practice conducting research and deepen their knowledge of the chosen topic.

This master's thesis studies the contents of the master's theses (n=103) completed in special education programs at the universities of Oulu and Helsinki. The material of the study consists of theses completed between years 2020 and 2022, which are openly available in the publication archives of the universities of Oulu and Helsinki. The aim is to search what kind of topics are studied in master's theses and what kind of perspectives are used for studying these topics. The aim is also to find out what kind of theoretical frames, research methods and data collection methods have been used and how large the sample sizes are. The study also points out the possible differences in these factors between the universities of Oulu and Helsinki. The larger purpose is to set students' master's theses into greater focus and to offer a new perspective to their contents. This thesis is a qualitative study that uses a systematic review as a research approach. The analysis of the data has been carried out using data-based content analysis and quantification.

The results of this study are in many ways in line with previous research data related to the topic. Based on the results, special education students research various topics in their theses. Students prefer definition of concepts in the theoretical framework and qualitative methods in research methods. Data collection methods focus on interviews, questionnaires and existing materials, and sample sizes are usually relatively small. The differences between the universities of Oulu and Helsinki are most apparent in the theoretical framework, research methods and data collection methods.

This study provides future master's thesis writers and theses supervisors information about the contents of master's theses completed in recent years. Through the results of the research, supervision of theses can be developed, and students can re-evaluate the need for research on their preliminary topics or consider whether the topic could be studied from another perspective. The results also give them information about the prevalence of different research methods and data collection methods.

Keywords: master's thesis, special education research, teacher education, special education training programs

# Sisältö

<b>1 Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2 Erityispedagogiikka kehittyvänä tieteenalana</b> .....	<b>8</b>
2.1 Tieteenalan määritelmä ja luonne.....	10
2.2 Menetelmät erityispedagogisessa tutkimuksessa.....	12
<b>3 Opettajankoulutus yliopistoissa</b> .....	<b>15</b>
3.1 Erityispedagogiikan koulutusohjelmat Suomessa.....	17
3.1.1 Erityispedagogiikka Oulun yliopistossa.....	19
3.1.2 Erityispedagogiikka Helsingin yliopistossa.....	20
3.2 Pro gradu -tutkielma tutkinnon osana.....	21
3.3 Pro gradu -tutkielman kirjoittaminen ja sen merkitys opiskelijoiden kokemana.....	23
<b>4 Tutkimuksen tavoite ja toteutus</b> .....	<b>26</b>
4.1 Systemaattinen katsaus tutkimuksen lähestymistapana.....	26
4.2 Aineiston keruu ja kuvaus.....	27
4.3 Aineiston analyysi.....	28
<b>5 Tulokset</b> .....	<b>34</b>
5.1 Pro gradu -tutkielmissa tutkitut aiheet ja näkökulmat.....	34
5.2 Tutkielmissa hyödynnetyt teoreettiset lähtökohdat, käytetyt tutkimusmenetelmät, aineistonkeruutavat ja otoskoot.....	37
<b>6 Johtopäätökset ja pohdinta</b> .....	<b>42</b>
6.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	46
6.2 Jatkotutkimusaiheita.....	48
<b>Lähteet</b> .....	<b>49</b>
<b>Liitteet</b> .....	<b>57</b>

# 1 Johdanto

Suomessa opettajankoulutus on tutkimusperustaista (Eklund, 2019). Se näkyy niin tutkimustietoon perustuvassa opetuksessa kuin myös opintojen loppuvaiheessa tehtävän pro gradu -tutkielman kautta (Eklund, 2019; Tatto, 2015). Pro gradu -tutkielma on osa maisterivaiheen syventäviä opintoja ja sen laajuus on tavallisesti 30 opintopistettä (Helsingin yliopisto, 2022b; Oulun yliopisto, 2022a). Tutkielmassa opiskelija harjoittelee tutkimuksen tekemistä tarkastelemalla valitsemaansa ongelmaa eri näkökulmista käsin ja perehtymällä siihen syvemmillä tasolla (Darling-Hammond, 2017; Tatto, 2015). Kaikki yliopisto-opiskelijat kirjoittavat tällaisen opinnäytetyön liittyen omaan tieteenalaansa (Helsingin yliopisto, 2022c). Erityispedagogiikan koulutusohjelmassa gradu on kasvatustieteellinen tutkielma, missä opiskelijan tulee osoittaa oma valmiutensa tieteelliseen ajatteluun ja viestintään (Oulun yliopisto, 2022a).

Erityispedagogiikka on luonteeltaan poikkitieteellinen tieteenala (Puro, Sume & Vehkakoski, 2011). Alan tutkimuskohteena on oppimisen, kasvatuksen ja koulutuksen tarkastelu niiden yksilöiden kannalta, joille enemmistölle tarkoitetut opetusjärjestelyt eivät ole kaikilta osin soveltua tai riittäviä (Kivirauma, 2015a). Erityispedagogisessa tutkimuksessa pyritään kehittämään opetusjärjestelyjä ja -menetelmiä erityisesti tuen tarpeisten oppilaiden oppimista tukevaksi heidän kohdatessa muita enemmän haasteita opintiellään (Vaughn & Swanson, 2015). Alan tutkimusta toteutetaan usein määrällisesti kuvailevan ja kokeellisen sekä erilaisin laadullisen tutkimuksen keinoin (Cook & Cook, 2016). Se on myös pitkälti sidoksissa opetuskentän ajankohdaisiin asioihin (Vehkakoski & Kuorelahti, 2010). Esimerkiksi inklusio nousi aikanaan keskeiseksi tutkimusaiheeksi vaikuttaen erilaisten opetusmenetelmien tutkimiseen ja niiden käyttöönottoon yleisopetuksen luokissa tarkoituksena tukea kaikkia oppilaita (Ralston, Dally & Dempsey, 2019; Vaughn & Swanson, 2015).

Tämä tutkimus on toteutettu systemaattista katsausta hyödyntäen, sillä kyseisessä menetelmässä tarkastellaan jo olemassa olevaa aineistoa oman tutkimusaiheen näkökulmasta käsin (Kallio, 2006). Tutkimuksen kohteena ovat Oulun ja Helsingin erityispedagogiikan koulutusohjelmissa vuosina 2020–2022 tehdyt suomenkieliset pro gradu -tutkielmat. Tässä työssä pro gradu -tutkielmasta käytetään kyseisen muodon lisäksi siitä yleisesti käytettyä lyhennettä gradu tai sen toista nimitystä opinnäytetyö. Tutkimus rajautui lopulta Oulun ja Helsingin opinnäytetöihin yliopistojen sijaintien perusteella. Oulun yliopisto on vielä toistaiseksi pohjoisin ja Helsingin yliopisto puolestaan eteläisin yliopisto, josta erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmia

valmistuu. Asiaan vaikutti myös oma mielenkiintoni näitä kahta yliopistoa kohtaan. Oulun opinnäytetyöt valikoituivat mukaan oman opiskelupaikkani perusteella. Helsingin pro gradu -tutkielmat puolestaan sisällytin tutkimukseen mukaan, koska Helsingissä erityispedagogiikan opintosuunnassa voi halutessaan erikoistua erityisopettajan asiantuntijaksi ilman erityisopettajan pätevyyttä (Helsingin yliopisto, 2022a). Näin tutkinto-ohjelmat eroavat toisistaan, sillä Oulussa jokainen erityispedagogiikan puolelta valmistunut saa itselleen erityisopettajan pätevyyden (Oulun yliopisto, 2022a).

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia aihealueita näissä Oulun ja Helsingin erityispedagogiikan koulutusohjelmissa tehdyissä pro gradu -tutkielmissa on tutkittu ja mistä näkökulmista käsin. Lisäksi selvitetään millaisia teoreettisia lähtökohtia, tutkimusmenetelmiä ja aineistonkeruutapoja niissä on käytetty vuosien 2020 ja 2022 välisenä aikana sekä millaisia tutkielmissa hyödynnetyt otoskoot ovat olleet. Tällä tavoin tutkielman tarkoituksena on tuoda aiheeseen uudenlaista näkökulmaa luomalla tiivistetty yleiskatsaus Oulun ja Helsingin erityispedagogiikan koulutusohjelmissa tehtyihin pro gradu -tutkielmiin viimeisen kolmen vuoden ajalta. Päädyin tarkastelemaan aihetta sen merkittävyyden vuoksi. Gradu on keskeinen osa opettajan koulutusta ja opiskelijat käyttävät paljon aikaa gradujen kirjoittamiseen, mutta valmistuttuaan ne usein jäävät arkistojen täytteeksi, eikä niiden pariin juuri palata enää. Tämän tutkimuksen kautta haluankin nostaa graduja enemmän keskiöön.

Koska tutkielma on toteutettu systemaattista katsausta hyödyntäen, sen lisäarvoa on tarkasteltava ennen tutkimuksen aloittamista, sillä erilaisten systemaattisten katsausten määrä on kasvanut viime aikoina merkittävästi (van der Braak ym., 2022). Tiedossani ei kuitenkaan ole, että erityispedagogiikan gradujen sisällöistä olisi tehty laajempaa tutkimusta, minkä perusteella aiheen tarkastelu voidaan nähdä tarpeellisenä uuden tiedon tuottamisen osalta. Systemaattisen katsauksen sopivuutta omaan tutkimukseeni tukee sen mahdollisuus luoda yleiskatsauksia laajasta tutkimuskentästä uusia toimijoita varten, koska heidän voi olla vaikea erottaa oman alansa päälinjoja jo tehtyjen tutkimusten seasta (Kallio, 2006). Aiheen tutkiminen voidaan katsoa tarpeelliseksi tulevien graduntekijöiden näkökulmasta käsin. Tämän tutkimuksen myötä opiskelijat voivat saada selville, onko heidän pohtimaansa gradun aihetta tutkittu jo paljon tai olisiko jossain toisessa aihealueessa enemmän tutkimusaukkoja, joita olisi aiheellista käsitellä. On tiedossa, että erityispedagogisessa tutkimuksessa tietyt aihealueet ovat yleisiä tutkimuskohteita toisten aiheiden tutkimisen jäädessä vähäisemmäksi (Demirok, Baglama & Besgul, 2015), mikä

todennäköisesti pitää paikkansa myös gradujen osalta. Asiasta on viitteitä, kun opettajaopiskelijoiden graduja tutkittaessa tietyt tutkimusaiheet, näkökulmat, menetelmät ja lähestymistavat ovat olleet hallitsevampia kuin toiset (Eklund, 2019).

## 2 Erityispedagogiikka kehittyvänä tieteenalana

Erityispedagogiikka on soveltava kasvatustieteen osa-alue (Gersten, Jayanthi, Santoro & Newman-Gonchar, 2017; Vehmas, 2005). Tämän vuoksi sen tieteelliset juuret ovat monilta osin kasvatustieteessä, mutta myös lääketieteessä sekä psykologiassa (Kivirauma, 2015a; Odom & Lane, 2014). Esimerkiksi erilaiset ihmisen kehitykseen ja oppimiseen liittyvät kysymykset olivat vielä 1900-luvun alussa osa psykologian tutkimuskenttää (Vehmas, 2005). Varsinaisen kasvatustieteellisen tutkimuksen standardit olivat myös monilta osin psykologisen tutkimuksen määrittämiä (Gersten ym., 2017). Edellä mainituista tieteenaloista erityisesti kasvatustiede on erityispedagogiikan tutuin lähitiede, koska lääketieteen ja psykologian parissa on paljon tutkimusyhteyksiä, jotka eivät kasvatustieteen tai erityispedagogiikan näkökulmista ole kiinnostavia (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen, 2002). Erityispedagogiikka on lähtenyt liikkeelle pienen, mutta koulutettavaksi nähdyn oppilasjoukon tukemisesta (Jahnukainen & Hautamäki, 2015) eli yhteiskunnallisista tarpeista (Vehmas, 2005). Se on ollut yliopistollinen oppiaine Suomessa vuodesta 1948 lähtien (Hautamäki ym., 2002). Tieteenalana se on täällä siis vielä suhteellisen nuori, mutta sen kohdealueen tutkimusta on kuitenkin tehty tätä ennen muiden tieteenalojen parissa (Hautamäki ym., 2002; Tuunainen, 2003). Myös käytännön erityisopetusta on ollut Suomessa jo vuodesta 1846 lähtien kuurojenkoulun perustamisen myötä (Tuunainen, 2003).

Ala on kehittynyt samanaikaisesti koulutusjärjestelmän kanssa ja sen voidaan nähdä olleen olemassa jo ennen kuin sen asema tieteenalana virallistettiin (Vehmas, 2005). Tietynä aikana koulu oli tarkoitettu vain osalle ikäluokasta, mutta kun vuoden 1921 oppivelvollisuuden asettamisen myötä vähitellen koko ikäluokka siirtyi kouluun, erityispedagoginen näkökulma alkoi vahvistumaan (Kivirauma, 2015b). Toisaalta koko ikäluokkaa koskevasta asetuksesta huolimatta se ei moneen vuosikymmeneen ratkaissut kaikkien, varsinkaan monien poikkeavaksi nähtyjien oppilaiden, kouluttautumisen mahdollisuuksia minkä vuoksi osa lapsista jäi jopa kokonaan ilman opetusta (Jahnukainen, 2021). Kansakoulun sujuvan toiminnan kannalta nähtiin keskeisenä, että sitä tavalla tai toisella häiritsevien oppilaiden asema oli ratkaistava, joten myöhemmin perustettiin erityisopetusta käsitteleviä komiteamietintöjä, apukoulun toimintaa sääteleviä asetuksia sekä tarkkailuopetus luokkineen (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen, 2012). Kaikille yhteiseen kouluun siirtyminen on tapahtunut vaiheittain, mutta vuonna 1985 voimaan tullut peruskoululain uudistus muutti sen, ettei oppivelvollisuusikäistä lasta voinut vapauttaa oppivelvollisuudesta erilaisilla perusteilla (Jahnukainen, 2021). Silti vasta 1990-luvun



loppupuolella edettiin tilanteeseen, jossa oikeastaan koko ikäluokka oli osa peruskoulujärjestelmää (Jahnukainen, 2003), koska vaikeimmin kehitysvammaiset siirrettiin opetustoimeen sosiaalitoimen alaisuudesta vasta syksyllä 1997 (Jahnukainen, 2021).

Myös esimerkiksi paljon erityispedagogista tutkimusta tuottavassa Yhdysvalloissa 1900-luku oli merkittävä erityispedagogiikan ja erityisopetuksen kehityksen kannalta. Gerber (2017) on kuvannut, kuinka ennen 1900-lukua ja vielä sen alkupuolellakin vammaiset lapset olivat julkisen koulutuksen ulkopuolella. Vasta vuonna 1954 annettu Yhdysvaltain korkeimman oikeuden päätös mahdollisti koulutuksellisen tasa-arvon. Nähtiin, että oikeus julkiseen koulutukseen koski kaikkia heidän rodustaan, sukupuolestaan tai vammaisuudesta riippumatta. Gerberin mukaan todellisuus oli kuitenkin toinen eikä käytännössä läheskään kaikki vammaiset olleet julkisen opetuksen piirissä. Yhdysvalloissa nykyisinkin käytössä olevat erityisopetusohjelmat tehtiinkin pakollisiksi vuonna 1975 vastauksena julkisten koululaitosten toteuttamaan syrjintään vammaisia oppilaita kohtaan. Myöhemmin lasten koulutuksellisten oikeuksien valvontaa tehostettiin entisestään (Gerber, 2017).

Suomessa erityispedagogiikan varsinainen tutkimus sai alkunsa, kun alan ensimmäinen professori perustettiin Jyväskylään vuonna 1948 (Tuunainen, 2003). Hautamäen ja kollegoiden (2002) mukaan Niilo Mäki hoiti tätä virkaa aina vuoteen 1968 asti, sitä ennen hän oli opettanut vuodesta 1931 lähtien silloista suojelu- ja parantamiskasvatusoppia. Tähän mennessä alan nimike oli vain jo muuttunut erityiskasvatusopiksi, koska aiempi nimike koettiin vanhahtavana. Tieteenalan nykyinen nimi erityispedagogiikka otettiin heidän mukaansa käyttöön vuonna 1967. Erityispedagogiikka tuli lopulta erityiskasvatusoppi-nimikkeen tilalle, koska samaan aikaan kasvatusoppi oli muuttunut kasvatustieteeksi ja huomattiin, että ruotsin kielessä sana *pedagogik* merkitsee sekä tieteenalaa että kasvatuskäytäntöä (Hautamäki ym., 2002). Tuunaisen (2003) mukaan erityispedagogiikan historia nivoutuu paljon yhteen Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun historian kanssa. Erityisopettajakoulutus alkoi vuonna 1959 ensin vuoden mittaisena jatkokoulutuksena kansakoulunopettajille. Vuodesta 1966 lähtien koulutus oli Tuunaisen mukaan osa Jyväskylän yliopistoa sen aloittaessa toimintansa. Erityisopettajakoulutuksen kehitys oli nopeinta 1970-luvulla, koska silloin sekä virkojen että opiskelijoiden määrä kasvoi merkittävästi, mutta myös erityisopetuksen tarve tuli aikaisempaa selkeämmin esiin todennäköisimmin peruskoulujärjestelmään siirtymisen myötä (Tuunainen, 2003). Tällöin haluttiin edistää myös tasa-arvoa, mikä ohjasi erityisopetusta lähemmäksi niin sanottua normaaliopetusta (Jahnukainen ym., 2012).

Suomalaisen erityispedagogisen tutkimuksen historia voidaan jakaa erilaisiin jaksoihin. Kivirauma (2004) on tutkinut suomalaisia alan tutkimuksia (n=50) vuosien 1951 ja 1999 välillä ja havainnut kolme erilaista ajanjaksoa: 1951–1974 määrällisen tutkimuksen kausi, 1975–1994 anomalioiden aika ja vuodesta 1995 eteenpäin laadullisen tutkimuksen kasvun aika. Anomalioiden ajanjakson aikana määrällinen tutkimus oli yhä vallitsevaa, mutta tutkimuksia, joissa pyrittiin selittämisen lisäksi ilmiön ymmärtämiseen, alkoi myös ilmestymään. Kivirauman analyysin perusteella laadullisen tutkimuksen kasvun aikakautena laadulliset tutkimukset olivat jo määrällisiä merkittävästi yleisempiä (Kivirauma, 2004). Gerstenin ja kollegoiden (2017) mukaan samoin myös Yhdysvalloissa määrälliset tutkimukset olivat yleisiä 1980-luvulla, erityisesti satunnaistetut vertailukokeet sekä kvasikokeelliset tutkimukset. Heidän mukaansa psykologian metodologiset perinteet vaikuttivat vielä 1990-luvun alussa vahvasti yhdysvaltalaiseen erityispedagogiseen tutkimukseen menetelmien ollessa sekoitus kokeellista sekä kvasikokeellista tutkimusta. Toisaalta 1990-luvun loppua kohden alan kokeellisia tutkimuksia rahoitettiin aiempaa huomattavasti vähemmän, jolloin tutkimus alkoi enenevässä määrin siirtyä kohti laadullista otetta. Kokeelliset menetelmät eivät kuitenkaan hävinneet, vaan 2000-luvun alussa alettiin näkemään erityispedagogisen tutkimuksen mahdollisuudet monipuolisen tutkimuksen toteuttamiseen (Gersten ym., 2017).

## **2.1 Tieteenalan määritelmä ja luonne**

Erityispedagogiikka tutkii oppimista, kasvatusta ja koulutusta niiden yksilöiden näkökulmasta, jotka kohtaavat tyypillisesti eteneviä enemmän haasteita opintiellään (Kivirauma, 2015a; Vaughn & Swanson, 2015). Haasteita voivat tuottaa esimerkiksi kehitykselliset vammat, oppimisvaikeudet sekä vaikeudet sosiaalisissa taidoissa, mutta erityispedagogisen tutkimuksen piiriin lukeutuvat myös tavallista lahjakkaammat oppilaat (Pullen & Hallahan, 2017). Tieteenalan määritelmä voidaan nähdä tietyiltä osin väljänä, koska alan tutkimus on niin moninaista: esimerkiksi jo pelkästään oppimista ja oppimisvaikeuksia voidaan tarkastella monista eri näkökulmista käsin (Vehkakoski & Kuorelahti, 2010). Erilaiset tutkimustavat voivat tehdä tutkimuksesta monipuolisempaa, mutta ne voivat myös vaikeuttaa vuorovaikutusta tiedeyhteisön välillä (Dyson & Howes 2009). Vaikka erityispedagoginen tutkimus huomioi tuen tarpeiset oppilaat ja heille soveltuvat opetusmenetelmät, alan tutkimuksesta hyötyvät kaikki oppilaat ja erityisesti inklusion myötä tukea tarvitseville oppilaille hyödyllisiksi todettuja opetusmenetelmiä on otettu käyttöön myös yleisopetuksen luokissa monenlaisten oppilaiden tukemista varten (Vaughn & Swanson, 2015).

Erityispedagogisen tutkimustiedon kautta tuotetaan tietoa opetushenkilöstön ja päättäjien käyttöön (Cook ym., 2021). Alan tutkimusta koskevilla katsauksilla voidaan koota yhteen tietoa esimerkiksi erilaisten interventioiden tehokkuudesta erilaisille oppilasryhmille, mikä hyödyttää opettajien lisäksi niin koulun johtoa, vanhempia kuin alan tutkijoitakin (Talbot, Maggin, Van Acker & Kumm, 2018). Tällä tavoin erityispedagogisella tutkimuksella vaikutetaan erityisopetuksen käytäntöjen toteutumiseen (Demirok ym., 2015). Tuen tarpeisten oppilaiden osalta on tärkeää, että opetuksessa hyödynnetään tehokkaita ja tutkittuja opetusmenetelmiä (Vaughn & Swanson, 2015). Tieteenalana erityispedagogiikan ja käytännön erityisopetuksen välinen yhteys onkin hyvin kiinteä eikä niitä oikein voida erottaa toisistaan (Vehmas, 2005).

Demirokin ja kollegoiden (2015) kansainvälisessä tutkimuksessa tarkasteltiin erityispedagogiikan artikkeleita (n=400) vuosilta 2009–2014. Sisällönanalyysin perusteella tutkimuksen kohteena olivat useimmiten fyysiset rajoitteet, erityisopetus tai autismin kirjo. Vähemmälle huomiolle jäivät tutkimuksen perusteella kuulovammat, cp-vamma ja Downin syndrooma. Tutkimusten näkökulma oli rajattu joko yksilöön itseensä, lasten vanhempiin tai opettajiin (Demirok ym., 2015). Toisaalta Ralstonin, Dallyn ja Dempsey'n (2019) tutkimuksessa erityispedagogiikkaa käsittelevien artikkelien (n=457) perusteella erityisesti inklusio oli vuosien 2005–2015 aikana noussut keskeiseksi tutkimusaiheeksi. Heidän mukaansa myös tutkimukset koskien autismin kirjoa tai erilaisia käyttäytymisen ja mielenterveyden haasteita olivat suhteellisen yleisiä (Ralston ym., 2019). Vaikka aiheesta näyttäisi olevan tutkimusta, kasvatusalan johtajien näkemystä koskevassa tutkimuksessa johtajat (n=71) nimesivät autismin kirjon, haastavan käyttäytymisen sekä oppimisvaikeudet osa-alueiksi, joista he halusivat tietää lisää niiden edustessa suurta osaa oppilaista (Baumbusch, Lloyd, Liou & Zou, 2020). Tutkimuksen vähäisyys tiettyjä aihepiirejä kohtaan voi osaltaan johtua tutkimukseen liittyvistä kustannuksista ja resursseista, kun vähemmän yleisiä tutkimusalueita ei välttämättä rahoiteta samalla tavoin kuin tunnetumpia kohteita (Gersten ym., 2017).

Zorluoglun, Devecioglu & Kizilaslan (2022) tekemän analyysin perusteella erityispedagogiikan alalla tutkimusten otoskoot ovat suhteellisen pieniä, vaihdellen yleensä välillä 1–30. Tätä suuremmat otoskoot ovat heidän havaintojensa perusteella harvinaisempia, vaikka muutaman sadan kokoisiakin otoksia ilmenee (Zorluoglu ym., 2022). Vaikka tutkimuksen kohteena usein ovatkin yksilöt tai pienet ryhmät, erityispedagogisessa tutkimuksessa huomio on silti ilmiöiden ryhmätasoisessa ymmärtämisessä (Kivirauma, 2015a). Erityispedagogista tutkimusta toteutetaan usein myös yhteistyönä, sillä se voi mahdollistaa kattavampia sekä objektiivisempia tuloksia (Demirok ym., 2015).

Erityiskasvattajia kannustetaan usein hyödyntämään erityispedagogista tutkimusta omassa työssään (Cook & Cook, 2016). Akateemisissa julkaisuissa julkaistut artikkelit tarjoavat tietoa erityispedagogisen tutkimuksen pinnalla olevista asioista sekä näkökulmaa käytännön opetustyöhön (Demirok ym., 2015). Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on kuitenkin otettava huomioon, millaisin menetelmin tutkimukset on toteutettu ja millaisiin kysymyksiin niillä on haettu vastauksia välttääkseen tulosten vääränlaisen tulkinnan ja soveltamisen (Cook & Cook, 2016). Erityisopettajilla tulee siten olla osaamista tutkimusten kriittiselle tarkastelulle (Buren ym., 2021). Toisaalta pääsy erityispedagogisen tutkimuksen ja sen havaintojen pariin ei ole täysin esteetöntä erilaisten maksumuurien vuoksi, minkä vuoksi käytännön opetustyössä toimivat eivät aina voi perustaa opetustaan uusimpiin tutkimustuloksiin (Cook ym., 2021). Aiheesta tehdyn kansainvälisen tutkimuksen mukaan erityisopettajat (n=16) kokivat esteitä etsiessään tutkimustietoa elleivät he olleet ilmoittautuneet erillisiin yliopiston järjestämiin ohjelmiin (Buren ym., 2021).

## **2.2 Menetelmät erityispedagogisessa tutkimuksessa**

Erityispedagoginen tutkimus hyödyttää monenlaisia oppilaita, minkä vuoksi tutkijoiden on hyödynnettävä monipuolisia tutkimusvälineitä (Talbot ym., 2018). Erilaiset tutkimusmenetelmät sopivat eri tarkoituksiin vastaten erilaisiin kysymyksiin ja niillä kaikilla on paikkansa erityispedagogisessa tutkimuksessa (Cook & Cook, 2016). Laadulliset menetelmät ovat yleisiä niiden tarjotessa tietoa ilmiöiden esiintymisestä ja niiden syistä, mutta laadullisen tutkimuksen keinoin ei voida päätellä ilmiöiden kausaalisia suhteita tai saavuttaa laajempaa yleistettävyyttä (Leko, Cook & Cook, 2021). Määrällisten menetelmien käytön taustalla voi taas esimerkiksi olla tavoite johtopäätösten tekemisestä, mikä voidaan saavuttaa kontrolloimalla tutkimusasetelmaa (Zorluoglu ym., 2022). Määrällinen tutkimus pohjautuu numeerisen datan käyttämiseen, kun taas laadullinen tutkimus perustuu ei-numeeriseen dataan kuten ihmisten sanomisiin ja käsitteisiin (Cook & Cook, 2016). Ilmiöön sopiva täsmällinen tutkimusmenetelmä parantaa tutkimuksen laatua, lisää ilmiön ymmärrystä sekä kehittää oppilaille tarjottavaa tukea ja opetusta (Gersten ym., 2017).

On esitetty, että määrällistä ja laadullista tutkimusta yhdistävää mixed methods -tutkimusta voitaisiin hyödyntää aiempaa enemmän käsitellessä erityispedagogiikan moninaista tutkimuskenttää (Newman & Houchins, 2018). Tällöin alan tutkijat voisivat käsitellä entistä monimutkaisempia ilmiöitä verrattuna yhtä tutkimusmetodia hyödyntäviin tutkimuksiin, koska molempien

menetelmien yhdistäminen mahdollistaisi sellaisten tutkimusongelmien asettamisen, mihin yksinään laadullinen tai määrällinen menetelmä ei pysty vastaamaan (Onwuegbuzie & Corrigan, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Monimenetelmätutkimuksen hyödyntäminen voisi siten luoda parempaa ymmärrystä tutkimusongelmista (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Vehkakosken ja Kuorelahden (2010) tutkimuksessa tarkasteltiin vuosina 2005–2009 ilmestyneitä erityispedagogiikan kansainvälisiä artikkeleita (n=677) sekä suomalaisia väitöskirjoja (n=51). Tulosten mukaan määrälliset aineistonkeruumenetelmät kattoivat yhteensä 58 % ja laadulliset aineistonkeruumenetelmät 42 % kaikista aineistonkeruumenetelmistä. Kansainvälisen ja suomalaisen tutkimuksen välillä havaittiin yksi selkeä ero: suomalaisessa tutkimuksessa interventiotutkimuksia toteutettiin enemmän laadullisin keinoin, kun taas kansainvälisessä tutkimuksessa hyödynnettiin enemmän kokeellisia tutkimusasetelmia (Vehkakoski & Kuorelahti, 2010).

Tätä suomalaisen ja kansainvälisen tutkimuksen välille havaittua eroa tukee osittain tuore Zorluoglun ja kollegoiden tutkimus (2022), jossa tarkasteltiin ERIC-tietokannasta löytyviä luonnontieteitä ja erityispedagogiikan aihepiirejä käsitteleviä artikkeleita (n=87) vuosien 2009–2020 välillä. Määrälliset tutkimusmenetelmät kattoivat 47 % artikkeleista, laadulliset menetelmät 40 % ja näitä kahta menetelmää yhdistävä mixed methods -tutkimus 13 % kaikista artikkeleista. Tämän perusteella määrällisiä tutkimusmenetelmiä hyödynnetään erityispedagogiikan alalla hieman laadullisia enemmän. Määrällisistä menetelmistä kvasikokeellinen oli tässä aineistossa yleisin, kun taas laadullisista menetelmistä yleisimpiä olivat erilaiset jo olemassa olevaa aineistoa hyödyntävät katsaukset eli review-tutkimukset (Zorluoglu ym., 2022). Muita erityispedagogisessa tutkimuksessa käytettäviä laadullisia menetelmiä ovat yleisesti tapaustutkimukset sekä etnografinen, narratiivinen sekä fenomenologinen tutkimus (Leko ym., 2021), kun taas määrällisistä menetelmistä yleisiä ovat kuvailevat, kokeelliset sekä korrelaatiotutkimukset (Cook & Cook, 2016).

Samansuuntaisia tuloksia on havaittu myös Demirokin ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin erityispedagogiikan artikkeleita (n=400) vuosilta 2009–2014. Kokeellisia tutkimusmenetelmiä hyödynnettiin eniten niiden kattaessa 53 % koko aineistosta. Laadulliset menetelmät ja kirjallisuuskatsaukset kattoivat puolestaan 45 % aineistosta (Demirok ym., 2015). Sen sijaan erityispedagogiikan ilmiöitä käsittelevän *Exceptional Children* -lehden artikkeleita koskevassa tutkimuksessa huomattiin, että vuosien 2000–2015 aikana lehdessä julkaistut artikkelit

(n=344) koostuivat pääosin määrällisistä tutkimuksista (68 %) laadullisten (18 %) sekä mixed methods -tutkimusten (15 %) ollessa vähäisempiä (Onwuegbuzie & Corrigan, 2018).

Mixed methods -tutkimus on suhteellisen vähäistä verrattuna määrälliseen ja laadulliseen tutkimukseen (Onwuegbuzie & Corrigan, 2018; Vehkakoski & Kuorelahti, 2010; Zorluoglu ym., 2022). Corr ja kollegat (2021) ovat todenneet tekemänsä systemaattisen kirjallisuuskatsauksen perusteella sen olevan kasvava metodologia kasvatustieteen alalla, mutta erityispedagogiikan tutkijat ovat vielä epävarmoja siitä, miten ja milloin he voivat hyödyntää kyseisestä metodologiaa. Metodien laajempi käyttö olisi tarpeen erityispedagogiikan alan moninaisuuden vuoksi (Newman & Houchins, 2018). Edistääkseen metodien laajempaa käyttöä, erityispedagogiikan tutkijoita voitaisiin kannustaa moninaisempien tutkimuskysymysten asettamiseen, mikä edellyttäisi mixed methods -tutkimuksen hyödyntämistä (Corr ym., 2021).

### 3 Opettajankoulutus yliopistoissa

Suomessa opettajankoulutus on suosittu hakukohde korkeakouluun hakijoiden keskuudessa (Malinen, Väisänen & Savolainen, 2012; Paronen & Lappi, 2018). Vuodesta 1979 lähtien koulutus on johtanut ylempään korkeakoulututkintoon, ja tutkimuksella on ollut keskeinen rooli koulutuksessa (Maaranen, 2010; Tatto, 2015). Tämä näkyy koulutuksen tavoitteissa, joihin lukeutuvat kriittisyys ja tutkimusperustaisuus (Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta, 2014). Opettajankoulutuksessa tutkimusperustaisuus on vahvasti esillä yliopistojen opetussuunnitelmissa (Takala, Mäkinen, Eskola, Saarinen ja Sutela, 2021). Tämän vuoksi koulutuksen yleisenä tavoitteena on kehittää opiskelijoiden tutkimustietoon perustuvaa pedagogista ajattelua (Darling-Hammond, 2017). Tulevat opettajaopiskelijat valitaan koulutukseen kaksivaiheisella pääsykokeella, jossa mitataan sekä hakijan akateemisia kykyjä että henkilökohtaista motivaatiota ja soveltuvuutta opettajaksi (Malinen ym., 2012). Esimerkiksi myös Kanadassa ja Singaporessa opettajankoulutus on tutkimusperustaista toisin kuin esimerkiksi Tanskassa, missä opettajankoulutuksella ei ole tutkimusperustaista velvoitetta (Rasmussen & Bayer, 2014). Suomessa tutkimustiedon merkitys on nähtävillä, kun sekä yliopistoissa tulevia opettajia kouluttavat että opettajaopiskelijat hyödyntävät tutkimustietoa omassa opetuksessaan (Tatto, 2015). Tutkimusperustaisuuden vuoksi opiskelijat myös kirjoittavat pro gradu -tutkielman tutkintonsa päätteeksi (Maaranen, 2010). Koulutuksen tutkimusperustaisuus on hyvin arvostettua, vaikka se ei aina olisi suoranaisesti hyödyllistä opettajan työn kannalta, mutta se tuo hyvin esiin koulutuksen akateemiset standardit (Malinen ym., 2012).

Suomalainen opettajankoulutus on osa kaksivaiheista tutkintojärjestelmää, mikä koostuu 180 opintopisteen laajuisesta kandidaatin tutkinnosta sekä 120 opintopisteen laajuisesta maisterintutkinnosta (Eklund, 2019). Suurimmalta osalta opettajista vaaditaan maisteritasoinen tutkinto pätevyyden saamiseksi (Tatto, 2015). Maisterintutkintoa pidetään yleisesti tärkeänä opettajan ammatin arvostuksen kannalta (Malinen ym., 2012). Koulutus kestää tyypillisesti noin viisi vuotta päätoimisesti opiskellen (Eklund, 2019; Maaranen, 2010). Rautiaisen ja kollegoiden (2014) mukaan opettajankoulutukseen on Suomessa yliopistollisen koulutuksen lisäksi myös ammatillinen väylä, mutta tässä työssä keskitytään ainoastaan yliopistolliseen väylään. Yliopistot kouluttavat erityisopettajia, luokanopettajia, varhaiskasvatuksen opettajia sekä aineenopettajia, minkä lisäksi yliopistossa on mahdollista suorittaa erilliset opettajan pedagogiset opinnot jo aikaisemman tutkinnon päälle (Rautiainen ym., 2014). Opintojensa aikana suomalaiset opettajat oppivat itsereflektiota, opetussuunnitelman sisältöjä sekä erilaisia arviointi- ja

opetusmenetelmiä, minkä lisäksi heillä odotetaan olevan osaamista näiden opetusmenetelmien kehittämistä kohtaan (Tatto, 2015). Koulutus opettaa opiskelijoille myös monia muita tärkeitä taitoja, sillä tutkittaessa suomalaisia yliopisto-opiskelijoita (n=1019) ja heidän kandidaatin töitään sekä pro gradu -tutkielmiaan on havaittu, että maisteriopiskelijat sijoittuvat akateemisessa osaamisessa melko korkealle tiedon analysoinnin, jäsentämisen sekä argumentoinnin taitojen osalta (Tuononen & Parpala, 2021).

Suomalainen kasvatustieteen maisterin tutkinto sisältää aineosaamisen harjoittamisen lisäksi pedagogista harjoittelua, mikä yhdistää tutkimuksen ja käytännön toisiinsa (Darling-Hammond, 2017). Tätä teorian ja käytännön välistä vuoropuhelua voidaan pitää opettajankoulutuksen perustana (Rautiainen ym., 2014). Opetusharjoittelut ovatkin merkittävä osa suomalaista opettajankoulutusta (Tatto, 2015). Moni näistä harjoitteluista tapahtuu erityisissä yliopistojen alaisissa kouluissa, jotka ovat erikoistuneet tulevien opettajien ohjaamiseen (Darling-Hammond, 2017). Näitä yliopistojen opettajankoulutuslaitosten yhteyteen kuuluvia kouluja kutsutaan Suomessa normaalikouluiksi (Rautiainen ym., 2014) eli norsseiksi. Darling-Hammondin (2017) mukaan nämä koulut ovat toiminnaltaan samanlaisia kuin muutkin julkiset koulut, mutta ne ovat muista kouluista poiketen sitoutuneet tulevien opettajien kouluttamiseen, minkä vuoksi opiskelijoita ohjaavilla opettajilla on erityistä osaamista ohjaamisesta sekä opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukemisesta. Hänen mukaansa harjoittelukoulujen toimintaan liittyy myös tutkimustyön toteuttaminen yhteistyössä yliopistolla opettajia kouluttavien laitosten kanssa (Darling-Hammond, 2017).

Opettajankoulutus mahdollistaa työn tutkimuksen ja käytännön parissa (Darling-Hammond, 2017). Kentän opettajantyön kannalta on huomattava, että suomalaisessa tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin opettajaopiskelijoiden (n=69) näkemyksiä tutkimusperustaisesta opettajankoulutuksesta, opiskelijat kertoivat ymmärtävänsä tutkimusperustaisen koulutuksen tarkoituksen samalla silti kokien, ettei koulutus anna heille tarpeeksi käytännön opettajan työssä tarvittavia työkaluja (Eklund, 2014). Ammattitaitoisen opettajan tulisi osata tukea lapsen kehitystä ja oppimista sekä valita kuhunkin tilanteeseen sopivat pedagogiset ratkaisut (Darling-Hammond, 2017). Toisaalta Aspforsin ja Eklundin (2017) tutkimuksessa on myös saatu tuloksia siitä, että vastavalmistuneet opettajat (n=10) kokevat koulutuksensa kautta saaneen hyvän ja vankan pohjan opettajan ammatilleen huolimatta haasteista liittyen tutkimusperustaisen koulutuksen soveltamiseen. Tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijat ymmärtävät tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen tärkeyden. Opettajan ammattia tukeviksi tekijöiksi osallistujat nimesivät muun



muassa oman tieteellisen ajattelun kehittymisen, kyvyn kriittiseen pohdintaan sekä systemaattisen oman työn tarkastelun. Haasteiksi he puolestaan nimesivät muun muassa tutkimusperustaisuuden suuren määrän koulutuksessa käytäntöön ja muihin koulutuksen sisältöihin verrattuna sekä tutkimustiedon hyödyntämisen opetuksessa (Aspfors & Eklund, 2017).

Yliopisto kouluttaa opiskelijoita erilaisiin instituutioihin, kuten päiväkoteihin, kouluihin ja lukioihin (Takala ym., 2021). Kuitenkin vuodesta 1974 lähtien esimerkiksi erityispedagogiikan opiskelijoita on koulutettu opetuksen lisäksi myös muihin tehtäviin (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen, 1993). Koska opettajaksi valmistuvat ovat kasvatustieteen maistereita, he valmistuvat monenlaisiin kasvatusalan tehtäviin (Opetushallitus, 2023a). Näitä ovat opetustehtävien lisäksi erilaiset tutkimuksen, ohjauksen, neuvonnan, suunnittelun, kehittämisen, koulutuksen sekä hallinnon asiantuntijatehtävät (Opetushallitus, 2023ab). Tällaiset tehtävät voivat sijoittua esimerkiksi kuntoutuksen sekä vammais-, sosiaali- ja terveydenhuoltoalan pariin (Opetushallitus, 2023a).

Suomalaisen opettajankoulutuksen toteutustapa on levinnyt ympäri maailman ja monet maat ovat ottaneet inspiraatiota siitä omiin koulutusohjelmiinsa (Darling-Hammond, 2017; Eklund, 2019). Esimerkiksi Darling-Hammond (2017) on selvittänyt opettajankoulutusta maailmalla ja havainnut, että Kanadassa Toronton yliopisto sekä Australiassa Melbournen yliopisto ovat perustaneet opettajankoulutuksiinsa kaksivuotisen maisteriohjelman. Tämä on mahdollistanut opiskelijoille lisää opintojen aikaista opetuskokemusta, minkä myötä opiskelijat ovat kokeneet olevansa valmiimpia opettajan työtä varten. Maisteriohjelmien tarkoituksena on toimia tutkimukseen perustuvana kliinisenä ohjelmana, joka yhdistää akateemiset opinnot käytäntöön. Ylipäänsä opetuskokemuksen kerryttäminen nähdään erityisen tärkeänä opettajankoulutuksen aikana. Oikean tasapainon löytäminen teorian ja käytännön välillä on kuitenkin monissa koulutusohjelmissa vielä haasteita tuottava tekijä (Darling-Hammond, 2017).

### **3.1 Erityispedagogiikan koulutusohjelmat Suomessa**

Erityispedagogiikkaa voi tällä hetkellä opiskella pääaineena kuudessa eri yliopistossa: Oulun, Jyväskylän, Helsingin, Turun ja Itä-Suomen yliopistossa sekä Åbo Akademiassa (Opetushallitus, 2023b). Syksystä 2023 lähtien sitä voi opiskella pääaineena myös Lapin yliopistossa (Opetushallitus, 2023bd) ja Tampereen yliopistossa puolestaan syksystä 2024 lähtien (Tampereen yliopisto, 2023). Tutkintoon lukeutuu kaikissa yliopistoissa ainakin erityispedagogiikan perus-

, aine- ja syventävät opinnot sekä kieli- ja viestintäopinnot, minkä lisäksi tutkinto sisältää opettajan pedagogiset opinnot harjoitteluineen opettajansuuntautumisvaihtoehdossa opiskeleville (Esim. Helsingin yliopisto, 2022a). Koulutusohjelmassa opitaan monipuolisesti yksilön kehityksestä ja sen taustalla vaikuttavista tekijöistä (Opetushallitus, 2023b).

Opintojen tuottamat kelpoisuudet vaihtelevat eri yliopistojen välillä (Opetushallitus, 2023b). Yliopistosta riippuen opiskelija voi saada pätevyyden laaja-alaiseksi erityisopettajaksi, erityisluokanopettajaksi tai erityispedagogiikan asiantuntijaksi tai näiden eri yhdistelmiin (Itä-Suomen yliopisto, 2023; Jyväskylän yliopisto, 2023; Opetushallitus, 2023cd; Oulun yliopisto, 2022a; Åbo Akademi, 2023; Turun yliopisto, 2023ab). Oulun yliopistossa opiskelija saa itselleen erityisopettajan pätevyyden maisterinopinnot suoritettuaan (Oulun yliopisto, 2022a). Helsingin yliopistossa opiskelija voi taas hakuvaiheessa valita, hakeeko erityisopettajaksi pätevöittävään opintosuuntaan vai erityispedagogiikan asiantuntijalinjalle (Opetushallitus, 2023c). Molemmissa yliopistoissa erityisopettajaopiskelijat voivat halutessaan hakea luokanopettajan monialaisia opintoja sivuaineekseen opintojensa aikana, mikä tarjoaa opiskelijalle kolmoiskelpoisuuden eli pätevyyden laaja-alaiseksi erityisopettajaksi, erityisluokanopettajaksi ja luokanopettajaksi (Opetushallitus, 2023cd; Oulun yliopisto, 2022a).

Takala ja muut (2021) ovat tarkastelleet suomalaisten erityisopettajakoulutusten sisältöjä yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmien perusteella. Yliopistojen osalta tarkastelun kohteena olivat viiden eri yliopiston opetussuunnitelmat. Tutkimuksen perusteella yliopistojen erityisopettajankoulutus sisältää erityispedagogista tietoa ja toimintaa, yhteistyötä, ammatillista kehitystä sekä tutkivaa opettajuutta. Erityispedagogiseen tietoon sisältyy esimerkiksi erityispedagogiikan perusopintoihin lukeutuvat asiat, kuten erityispedagogiikan historia, oppimisvaikeudet ja vammaisuus. Sen sijaan erityispedagoginen toiminta sisältää Takalan ja muiden mukaan yksilöllistämistä, erilaisia interventioita sekä arviointia. Yhteistyö taas pitää sisällään muun muassa huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön, vuorovaikutustaidot ja erityisopettajan konsultaation sekä muun pedagogisen tuen kuten esimerkiksi yhteisopetuksen. Ammatilliseen kehitykseen lukeutuu muun muassa opintoihin sisältyvät harjoittelut, kun taas tutkivaan opettajuuteen sisältyy koulutuksen tutkimusperustaisuus sekä tutkiva opettajuus itessään. Tutkimuksessa havaittiin, että useat erityisopettajaopintojen kurssit sisälsivät mainintaa tutkimuksesta ja sen tärkeydestä (Takala ym., 2021).

Suomalaisten ja ruotsalaisten yliopistojen erityispedagogiikan tutkinto-ohjelmien opinto-op-paita on vertailtu muutama vuosi sitten tehdyssä tutkimuksessa (Takala, Nordmark & Allard,

2019). Kyseisessä tutkimuksessa tarkasteltiin opinto-oppaita kuudesta suomalaisesta ja seitsemästä ruotsalaisesta yliopistosta. Maiden erityispedagogiikan koulutuksissa havaittiin sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Tutkijat totesivat, että suomalaista erityisopettajankoulutusta voidaan kutsua niin sanotuksi yhdistelmäutkinoksi, jossa käsitellään laajasti erilaisia oppimisen haasteita, kun taas Ruotsissa erikoistutaan enemmän tiettyyn suuntautumisvaihtoehtoon viidestä eri vaihtoehdosta. Näitä vaihtoehtoja ovat kielen, kirjoittamisen ja lukemisen kehitys; matemaattisten taitojen kehitys; kuurous ja kuulo; näkövammaisuus ja viimeisenä kehitysvammaisuus sekä oppimisvaikeudet. Erikoistuminen tiettyyn vaihtoehtoon kattaa noin kolmanneksen tutkinnon laajuudesta. Samaisessa tutkimuksessa todettiin myös, että suomalainen erityisopettajan koulutus sisältää paljon ohjattua opetusharjoittelua, mitä ei taas ruotsalaisessa koulutuksessa sellaisenaan ole. Opiskelijat voivat kyllä tehdä alan töitä opintojen ohella ja harjoitella oppimisaan taitoja siellä, mutta ohjausta ei heille ole tarjolla (Takala ym., 2019).

### 3.1.1 Erityispedagogiikka Oulun yliopistossa

Oulun yliopiston (2022a) erityispedagogiikan tutkinto-ohjelma kouluttaa kasvatuksen ja koulutuksen erityisosaajia, jotka sijoittuvat erilaisten kasvatusalan tehtävien pariin. Erityispedagogiikalle ominaisen poikkitieteellisyys (Puro ym., 2011) mukaisesti koulutuksen päätietyt aloja ovat erityispedagogiikan lisäksi kasvatustiede, psykologia, logopedia ja sosiologia (Oulun yliopisto, 2022a). Maisterin tutkinnon tavoitteita ovat esimerkiksi tutkimustiedon soveltaminen, pedagogisten ratkaisujen monipuolinen tutkimusperustainen käyttö, yhteistyössä toimiminen, vastuullinen toiminta ja eettinen toiminta sekä ymmärrys yhteiskunnan merkityksestä yksilön kehityksen kannalta (Opetushallitus, 2023e; Oulun yliopisto, 2022a). Koulutus antaa kelpoisuuden laaja-alaisen erityisopettajan tehtäviin, mutta sivuainevalintojen kautta opiskelijalla on mahdollisuus hankkia itselleen muitakin pätevyyskelpoisuuksia (Oulun yliopisto, 2022a; 2023). Näitä voivat olla esimerkiksi erityisluokanopettajan, aineenopettajan tai varhaiskasvatuksen erityisopettajan kelpoisuudet (Oulun yliopisto, 2022a). Koulutus pyrkii myös vastaamaan Pohjois-Suomen erityispedagogisen tutkimuksen tarpeisiin (Opetushallitus, 2023e; Oulun yliopisto, 2022a).

Oulun yliopistossa erityispedagogiikan aloituspaikkoja on yhteensä 20 (Opetushallitus, 2023e; Oulun yliopisto, 2023). Koulutuksen painopisteitä ovat inklusio, elinikäinen oppiminen, yhteisöllisyys, tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä yhteistyö ja tiiviissä yhteistyössä opiskelu (Opetushallitus, 2023e; Oulun yliopisto, 2023). Lisäksi koulutuksen keskiössä on lapsen kehitys ja

sen tukeminen (Oulun yliopisto, 2023). Tämä näkyy koulutuksen sisällöissä, joihin lukeutuu muun muassa lasten ja nuorten erilaisiin tuen tarpeisiin vastaaminen, oppimisen edellytykset sekä erilaiset kasvua ja kehitystä tukevat interventiot ja pedagogiset ratkaisut (Opetushallitus, 2023e). Erityispedagogiikan opinnot sisältävätkin useita ohjattuja harjoitteluita Oulun yliopiston harjoittelukouluissa sekä muissa kouluissa, päiväkodeissa, toisen asteen oppilaitoksissa ja järjestöissä (Oulun yliopisto, 2023). Ohjattujen harjoitteluiden lisäksi opintoihin sisältyy erilaisia vierailuja erityispedagogiikan kentälle opintojaksojen aikana (Opetushallitus, 2023e).

### 3.1.2 Erityispedagogiikka Helsingin yliopistossa

Helsingin yliopiston erityispedagogiikan opintosuunnassa koulutetaan erityispedagogiikan asiantuntijoita (Helsingin yliopisto, 2022a). Koulutus perustuu alan uusimpaan kansainväliseen sekä kotimaiseen tutkimukseen (Opetushallitus, 2023c). Se valmistaa opiskelijoita ymmärtämään ihmisen kehitystä, erilaisia oppimisen edellytyksiä ja haasteita sekä pedagogisia keinoja oppimisen tukemiseen, minkä pohjalta opiskelijalla on osaamista erilaisten oppimisvaikeuksien tarkasteluun (Helsingin yliopisto, 2022a). Lisäksi opintojen tavoitteena on kehittää opiskelijan historiatietoisuutta sekä teoreettista ymmärrystä erityispedagogiikan ajankohtaisista asioista ja kysymyksistä (Opetushallitus, 2023c). Opiskelijalla tulisi valmistuessaan olla ymmärrystä erityispedagogiikan mahdollisuuksista edistää ja luoda kaikille tasavertaisia koulutusmahdollisuuksia (Helsingin yliopisto, 2022a). Koulutuksen tavoitteisiin sisältyy myös kasvatuksen ja koulutuksen tarkastelu erilaisten teorioiden, historian ja tutkimuksen valossa sekä osallistuminen alan kehittämiseen (Opetushallitus, 2023c).

Helsingin yliopistossa erityispedagogiikan aloituspaikkoja on yhteensä 25 (Opetushallitus, 2023c). Opinnot sisältävät tietoa ihmisen kehityksen biologisesta, sosiaalisesta ja yhteiskunnallisesta ulottuvuudesta, mutta erityisenä painopisteenä on opetuksen ja oppimisen eettisyys (Helsingin yliopisto, 2022a). Opintojen suuntautumisesta ja sivuainevalinnoista riippuen opiskelijalla on mahdollisuus työskennellä erityispedagogiikan asiantuntijatehtävien lisäksi myös laaja-alaisena erityisopettajana, erityisluokanopettajana, luokanopettajana tai aineenopettajana (Helsingin yliopisto, 2022b; Opetushallitus, 2023c). Opintojen suuntautumisesta riippumatta yhteistyö eri toimijoiden kanssa on keskeinen osa erityispedagogiikan opintoja, kun opiskelijat harjoittelevat yhteistyötä eri ammattiryhmien edustajien ja erilaisista taustoista tulevien perheiden kanssa (Helsingin yliopisto, 2022a).

### 3.2 Pro gradu -tutkielma tutkinnon osana

Akateeminen tutkinto sisältää aina kirjoitettavan lopputyön (Helsingin yliopisto, 2022c). Sekä Oulun että Helsingin yliopistojen erityispedagogiikan opintojen maisterivaiheen syventäviin opintoihin lukeutuu pro gradu -tutkielma (Helsingin yliopisto, 2022b; Oulun yliopisto, 2022a). Se on tärkeä osa tutkimukseen perustuvaa opettajankoulutusta (Eklund, 2019). Gradu on opinnäytetyö eli opiskelija ei tuota sitä täysin itsenäisesti, vaan hänellä on ohjaaja tukemassa tutkielman tekemistä (Katajamäki & Isohella, 2020). Tutkielman aihepiiriin tulee liittyä opiskelta-vaan tieteenalaan (Helsingin yliopisto, 2022c). Tarkempi aihe ja näkökulma valikoituvat useimmiten opiskelijan oman mielenkiinnon perusteella, jolloin opiskelijalla on mahdollisuus syventää osaamistaan häntä itseään kiinnostavasta aihealueesta (Eklund, 2019). Aihe voi myös määräytyä ulkopuolelta, mikä käytännössä tarkoittaa usein ohjaajan ehdottamaa aihetta tai aiheen määrääntymistä toimeksiantajan suunnalta (Svinhufvud, 2015, s. 45). Tutkimuksessa (Katajamäki & Isohella, 2020), jossa tarkasteltiin Vaasan yliopiston opinnäytetöiden ohjaajien (n=43) hyödyntämiä ohjauskeinoja, aiheen ehdottaminen koettiin vastaajien perusteella kuitenkin melko harvinaiseksi. Sen sijaan ohjaajat useimmiten kommentoivat opiskelijoiden töitä, vastaavat heidän esittämiinsä kysymyksiin ja ehdottavat opiskelijan työhön sopivia aineistoja sekä oikeita käsitteitä lähteiden hakua varten (Katajamäki & Isohella, 2020).

Tutkielman tavoitteena on kehittää opiskelijan tieteellistä ajattelua ja edistää hänen ammatillista kehittymistään (Eklund, 2019). Erityispedagogiikan koulutusohjelmassa gradu on kasvatustieteellinen tutkielma, missä opiskelijan tulee osoittaa oma valmiutensa tieteelliseen ajatteluun ja viestintään (Oulun yliopisto, 2022a). Opiskelija hyödyntää siinä alan teoriaa ja tutkimusmenetelmiä sekä tarkastelee itseään kiinnostavia tutkimuskysymyksiä tuottaen samalla uutta tieteellistä tietoa akateemiselle yhteisölle (Helsingin yliopisto, 2022c; Oulun yliopisto, 2022b). Vaikka gradut ovat opinnäytetöitä, ne kehittävät omaa tieteenalaa eteenpäin ja lisäävät tietoa sen ilmiöistä, minkä vuoksi gradujen kirjoittamisella on merkitystä yliopiston näkökulmasta käsin (Svinhufvud, 2015, s. 16).

Pro gradu on tavallisesti laajuudeltaan 30 opintopistettä, pituudeltaan 50–80 sivua ja se kirjoitetaan akateemisella kirjakiielellä (Helsingin yliopisto, 2022c; Oulun yliopisto, 2022b). Gradun kirjoittaminen on työnä monilta osin samanlainen kuin muut opintojen aikana tehdyt kirjoitustehtävät, mutta erona näihin on se, että gradussa käytettävän kirjallisuuden kriteerit ovat tarkemmat ja tutkimusprosessin on täytettävä tietyt ennalta määrätyt vaatimukset (Svinhufvud,

2015, s. 28–29). Ennen tutkielman kirjoittamista opiskelijan tulee esimerkiksi käydä tutkimusmenetelmäopinnot sekä kvalitatiivisista että kvantitatiivisista menetelmistä (Eklund, 2019). Graduprosessiin lukeutuu myös keskeisesti vertaispalautteen antaminen ja saaminen (Katajamäki & Isohella, 2020). Työn kirjoittamisen lisäksi opiskelijan tulee suorittaa maturiteetti eli kirjallinen kypsyysnäyte, jossa arvioidaan opiskelijan tarkasteleman tutkimusaiheen hallintaa ja hänen kielellistä osaamistaan (Oulun yliopisto, 2022b). Kypsyysnäyte voi olla esimerkiksi tutkielman tiivistelmä tai jokin muu koulutusohjelman opintosuunnitelmassa määritelty kirjallinen työ (Helsingin yliopisto, 2022c). Lopullinen pro gradu -tutkielma arvioidaan asteikolla 0–5 (Helsingin yliopisto, 2022c; Oulun yliopisto, 2022b). Gradun arvosanaan liittyen on havaittu, että opiskelijan tiedon analysoinnin, jäsentämisen, eri näkökulmien näkemisen sekä kriittisen ajattelun taidot korreloivat positiivisesti tutkielman arvosanan kanssa (Tuononen & Parpala, 2021).

Gradu rakentuu yleensä johdannosta, teoriaosuudesta eli teoreettisesta viitekehystä, metodista, analyysi- ja pohdintaluvuista sekä johtopäätöksistä (Helsingin yliopisto, 2023). Johdannossa tuodaan esille tutkimuksen keskeinen aihe ja tavoite sekä perustelut tutkimuksen tekemiselle (Kniivilä, Lindblom-Ylänne & Mäntynen, 2017). Teoreettinen viitekehys toimii aineiston tärkeänä tarkastelunäkökulmana (Vilka, 2021). Se sisältää gradun keskeisimmät käsitteet, teoriat sekä aiheen kannalta olennaisen aiemman tutkimustiedon (Helsingin yliopisto, 2023; Kniivilä ym., 2017). Teoreettinen osuus perustuu lähdekirjallisuuteen, jonka tulee olla monipuolista, mahdollisimman uutta sekä osin vieraskielistä (Kananen, 2015; Kniivilä ym., 2017). Metodiluvussa taas esitellään aineisto ja sen keruutavat, analyysiluvussa eli tutkielman käsittelyosassa käsitellään tutkimusaihetta, pohdinnassa tarkastellaan kriittisesti tutkielmassa saatua tietoa ja harjoitellaan itsenäistä ajattelua, kun taas johtopäätöksissä kerrataan gradun tavoitteet ja eri vaiheet sekä niiden pohjalta tehtävät johtopäätökset (Helsingin yliopisto, 2023; Kniivilä ym., 2017). Tutkimuksellisen sisällön lisäksi graduun sisältyy myös kansilehti, tiivistelmä, sisällysjä lähdeluettelo sekä mahdolliset liitteet (Helsingin yliopisto, 2023).

Kirjoitusprosessin aikana opiskelijasta tulee tutkimansa aihealueen asiantuntija ja yhtenä syynä gradun tekemiselle on opiskelijan viimeinen arvioiminen tutkinnon tavoitteiden saavuttamisen osalta (Svinhufvud, 2015, s. 15). Toisaalta opiskelijat usein valitsevat tutkielman aihealueen pelkästään oman mielenkiintonsa perusteella sen sijaan että he perehtyisivät enemmän tulevan työnsä kannalta tärkeisiin aihealueisiin varustaen heitä opettajan ammattiin (Eklund, 2019). Tutkielma kirjoitetaan yleensä itsenäisesti, mutta tilanteen mukaan se voidaan toteuttaa osana hanketta tai tutkimusryhmää tai yhteistyössä yrityksen kanssa (Helsingin yliopisto, 2022c).

Gradun voi tehdä myös parityönä, kunhan molempien opiskelijoiden itsenäiset osuudet ovat osoitettavissa työstä (Helsingin yliopisto, 2022c; Oulun yliopisto, 2022b).

Eklundin (2019) tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajaopiskelijoiden kirjoittamia graduja (n=111) vuosilta 2016 ja 2017. Tutkimusaiheita tarkasteltaessa näissä tutkielmissa korostuivat didaktiset tavoitteet eri oppiaineiden ja oppilasryhmien osalta. Tutkimusten näkökulmia tarkastellessa opettajien sekä oppilaiden näkökulmat olivat hallitsevia. Kaikki tarkasteltavat gradut olivat empiirisiä tutkimuksia, joille on tyypillistä keskittyminen tiedonkeruuseen ja -analyysiin. Tutkimuksen lähestymistavoista näissä graduissa korostuivat hermeneuttinen sekä fenomenografinen lähestymistapa. Laadulliset menetelmät olivat aineistossa hallitsevia ja tiedonkeruumenetelmistä yleisin oli selvästi osallistujien haastattelu sen kattaessa yli puolet aineistosta (Eklund, 2019).

### **3.3 Pro gradu -tutkielman kirjoittaminen ja sen merkitys opiskelijoiden kokemana**

Tutkimuksessa (Kantola, 2020), jossa tarkasteltiin opiskelijoiden kokemuksia gradun kirjoittamisesta, aiheen merkityksellisyys ja mielenkiinto olivat haastateltavina olleen kahden opiskelijan kertoman mukaan tärkeitä motivaation säilyttämisen kannalta. Merkityksellisyyteen vaikuttivat esimerkiksi aiheen ajankohtaisuus sekä tutkimuksen jatkumahdollisuudet (Kantola, 2020). Eklund (2014) on puolestaan tarkastellut opiskelijoiden kirjoittamien esseiden (n=69) perusteella opiskelijoiden näkemyksiä tutkimusperustaisesta opettajankoulutuksesta. Tulosten perusteella opiskelijoilla on paljon myönteisiä näkemyksiä tutkimuksellisista menetelmäopinnoista sekä opinnäytetyöstä. Opiskelijat kokivat positiivisina asioina syvän tietämyksen oman tutkielman aiheesta, maisterintutkinnon saavuttamisen, paremman ymmärryksen ja osaamisen tutkimuksen toteuttamisesta, henkilökohtaisen kasvun sekä kriittisen ajattelun. Näiden perusteella positiiviset näkemykset liittyvät sekä tulevaan opettajan ammattiin että opiskelijaan itseensä (Eklund, 2014).

Samaisessa Eklundin (2014) tutkimuksessa havaittiin myös kielteisiä näkemyksiä menetelmäopintoja ja opinnäytetyötä kohtaan. Kaikista 69 opiskelijasta yhteensä 33 oli sitä mieltä, että niillä on heikko yhteys opettajan ammattiin, ne ovat liian iso osa koulutusta ja ne aiheuttavat opiskelijoille painetta sekä suoritusahdistusta. Nämä kielteiset näkemykset eivät kuitenkaan esiintyneet yksistään, vaan samoilla opiskelijoilla oli myös positiivisia näkemyksiä aiheesta. Nämä näkemykset muodostivat yhdessä opiskelijoiden yleiskäsityksen aiheesta. Positiivisia nä-

kemyksiä (185) oli myös opiskelijoiden kirjoituksissa huomattavasti enemmän kuin negatiivisia (48). Opiskelijoiden mukaan gradun kirjoittaminen on muihin opintoihin verrattuna aktiivisempaa, ja he ymmärtävät sen merkityksen opettajan ammatin aseman ja ammattitaidon osalta (Eklund, 2014).

Osittain samansuuntaisia tuloksia on havaittu myös toisessa suomalaisessa tutkimuksessa, jossa Eklund, Aspfors ja Hansén (2019) ovat tarkastelleet vastavalmistuneiden opettajien (n=18) kokemuksia siitä, miten he ovat hyötäneet pro gradu -tutkielman kirjoittamisesta ja prosessin aikana opitusta tiedosta. Kun asiaa kysyttiin heiltä juuri valmistumisen jälkeen, opettajat kokivat tietonsa gradujensa aihepiireistä syvälliseksi ja suhteellisen laajaksi. Toisessa haastattelussa, joka toteutettiin vuosi valmistumisen jälkeen, opettajat kertoivat, että heillä on vain vähän käyttöä gradusta saadun tiedon hyödyntämiselle käytännössä. Tutkielmien aiheet ovat heidän mukaansa olleet niin rajalliset, että niitä on ollut vaikea käyttää omassa työssä. Toisaalta osa opettajista kokee hyötynensä gradusta saadusta ainetiedosta, kun tieto on ollut suoraan hyödynnettävissä käytännön työhön tai antanut taustatietoa sille (Eklund ym., 2019). Asiaan liittyen on esitetty, että gradua tulisi kehittää enemmän sellaiseksi, että se kannustaisi opiskelijoita omaksumaan tutkimuksellista lähestymistapaa omaan tulevaan työhönsä (Eklund, 2019). Opettajankoulutus kuitenkin mahdollistaa opettajille myös jatkokoulutautumisen tutkijaksi, missä gradun kirjoittamisesta voi hyötyä enemmän kuin kentän opettajan työssä (Eklund ym., 2019).

Näitä havaintoja tukee myös Aspforsin ja Eklundin (2017) tekemä tutkimus suomalaisten vastavalmistuneiden opettajien (n=10) kokemuksista tutkimusperustaisesta opettajankoulutuksesta. Osallistujat kokivat gradun kirjoittamisen kehittäneen heidän osaamistaan ja tietopohjaansa käytännön opetustyötä varten. Lisäksi he oppivat hyödyntämään aiempaa tutkimustietoa ja oppivat paljon uutta tietoa tutkielmiensa aiheista sekä eri tutkimusmenetelmistä. Osallistujat ymmärsivät gradun kirjoittamisen merkityksen itselleen sekä tulevalle opettajantyölle, mutta toisaalta he eivät nähneet gradujen olevan merkityksellisiä laajemmassa koulutuksellisessa kontekstissa (Aspfors & Eklund, 2017).

Aihetta on tarkasteltu myös kansainvälisesti Kowalczyk-Walędziakin, Lopesin, Underwoodin, Danielan & Clipan (2020) tutkimuksessa. He ovat tutkineet, kuinka Puolan, Portugalin, Englannin, Latvian ja Romanian vastavalmistuneet opettajat (n=429) näkevät opintojensa loppuvaiheen tutkielman hyödyllisyyden oman työnsä kannalta. Suurin osa vastaajista (64 %) oli sitä mieltä, että tutkielmalla oli positiivinen vaikutus heidän ammatilliseen kehitykseensä. Positiivisiksi tekijöiksi he nimesivät esimerkiksi henkilökohtaisen kehityksen ja kasvun sekä oman



ymmärryksen lisääntymisen kasvatuksen tutkimuksen ja käytännön välisestä suhteesta. Vastajat kokivat kehittäneensä omaa ammatillisuuttaan tutkielman teon aikana kerrytetyn laajan tietopohjan kautta. Lisäksi he kertoivat vahvistaneensa omaa kriittistä ajattelua, vastuullisuutta, ahkeruutta, vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja sekä työn suunnittelun, kirjoittamisen, ongelmanratkaisun ja ajanhallinnan taitoja. Nämä vaikuttivat siihen, että vastaajat kokivat aiempaa paremmin pystyvänsä kehittämään opetuskäytänteitään ja heillä oli varmempi olo itsestään kohdatessaan oppilaiden ongelmia. Toisaalta joidenkin vastaajien mukaan tutkielman vaikutus heidän ammatilliseen kehitykseensä oli keskimääräistä tai jopa vähäistä. Näiden vastaajien mukaan tutkielman teko tuntui merkityksettömältä oman työ kannalta, sen kirjoittaminen oli haastavaa, minkä lisäksi tutkielman teolle ei tuntunut olevan tarpeeksi aikaa (Kowalczyk-Walędziak ym., 2020).

## 4 Tutkimuksen tavoite ja toteutus

Laadullisen tutkimuksen erilaiset lähestymistavat mahdollistavat sen, että tutkimuksen tavoitteena voi ymmärtämään pyrkimisen sijaan olla esimerkiksi uuden tiedon hankkiminen, jonkin ilmiön kuvaaminen tai ymmärryksen syventäminen ja tulkitseminen kyseisen ilmiön osalta (Puusa & Juuti, 2020). Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on kuvailla Oulun ja Helsingin erityispedagogiikan koulutusohjelmissa tehtyjen pro gradu -tutkielmien sisältöjä. Laadullisen tutkimuksen mukaisesti ilmiötä kuvaillaan ja hankitaan jo tiedossa olevan tiedon rinnalle uudenlaista näkökulmaa kokoamalla tarkasteltujen gradujen tiedot yhteen yksinkertaisempaan muotoon. Tarkoitukseni on kerätä tietoa erityispedagogiikan opiskelijoiden hyödyntämisestä teoreettisista lähtökohdista, tutkimusmenetelmistä, aineistonkeruutavoista, otoskoista sekä yleisistä tutkimusaiheista ja -näkökulmista samalla tuoden esiin, mitkä lähtökohdat, menetelmät ja aiheet ovat mahdollisesti vähemmän yleisiä graduntekijöiden keskuudessa. Lisäksi tutkielman tarkoituksena on samalla selvittää, onko Oulun ja Helsingin erityispedagogiikan koulutusohjelmissa tehdyissä pro graduissa eroavaisuuksia analysoitavien tekijöiden osalta.

Tavoitteiden mukaisesti tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia aiheita Oulun ja Helsingin erityispedagogiikan koulutusohjelmissa tehdyissä pro gradu -tutkielmissa on tutkittu vuosien 2020 ja 2022 välisenä aikana ja mistä näkökulmista käsin?
2. Millaisia teoreettisia lähtökohtia näissä pro graduissa hyödynnetty ja millaisia tutkimusmenetelmiä, aineistonkeruutapoja sekä otoskokoja niissä on käytetty?

### 4.1 Systemaattinen katsaus tutkimuksen lähestymistapana

Kvalitatiivista tutkimusta voidaan lähestyä monin eri tavoin (Creswell & Poth, 2018). Koska oma tutkimusongelmani liittyy erityispedagogiikan koulutusohjelmissa tehtyjen pro gradujen sisältöjen laajaan tarkasteluun, hyödynnän tässä työssä tarkemmin ottaen laadullista systemaattista katsausta tutkimuksen lähestymistapana. Katsaus kääntyy englanniksi käsitteeksi *review* ja esimerkiksi Kallion (2006) artikkelissa on tuotu esiin review -tutkimus omana itsenäisenä lähestymistapanaan tutkimukseen. Tästä review -tutkimuksesta voidaan kuitenkin käyttää erilaisia käsitteitä kuten systemaattinen katsaus sekä synteettinen tutkimus tutkimusotteen mukai-

sesti (Kallio, 2006). Tässä pro gradu -tutkielmassa review-tutkimusta hyödynnetään juuri tällaisena itsenäisenä lähestymistapana, mutta käytän siitä sen suomenkielistä nimitystä systemaattinen katsaus sen kuvatessa paremmin oman tutkimukseni lähestymistapaa.

Systemaattista katsausta voidaan hyödyntää esimerkiksi silloin, kun analysoidaan erilaisia jo olemassa olevia tutkimuksia ja niiden aineistoa sovelletaan oman tutkimusaiheen mukaisesti (Kallio, 2006). Tämän vuoksi olen valinnut kyseisen lähestymistavan tutkimusmenetelmäksi, koska tarkoitukseni on analysoida erityispedagogiikan koulutusohjelmissa tehtyjen pro gradu -tutkielmien sisältöjä tietyistä näkökulmista käsin. Analyysin kautta saadaan lopulta muodostettua tiivistetty yleiskatsaus tarkasteltavaan aiheeseen, kun laajasta aineistosta tuodaan esiin tutkimuksen kannalta olennaisin tieto (Kallio, 2006), mikä on myös oman tutkimukseni tarkoitus. Aineiston tarkastelu tapahtuu menetelmän nimen mukaisesti systemaattisesti, mutta lähestymistavalle on ominaista laadullisen tutkimuksen syklimäisyys, jolloin tutkija voi tarvittaessa palata takaisin aikaisempiin tutkimusvaiheisiin (Kallio, 2006). Laadullisessa tutkimuksessa esimerkiksi analyysi- ja aineistonkeruuvaihe voivat vuorotella (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Systemaattisille katsauksille on myös ominaista suhteellisen laaja aineisto, toisin kuin esimerkiksi kirjallisuuskatsauksissa, joihin lähestymistapaa toisinaan verrataan (Kallio, 2006). Tässä tutkimuksessa aineisto on systemaattiselle katsaukselle tyypilliseen tapaan verrattain laaja.

## **4.2 Aineiston keruu ja kuvaus**

Tutkimuksen aineisto on kerätty Oulun ja Helsingin opinnäytetöiden julkaisuarkistoista. Oulussa opinnäytetyöt arkistoidaan Jultikaan ja Helsingissä Heldaan. Näistä arkistoista aineistoksi valikoituivat erityispedagogiikan koulutusohjelmassa tehdyt pro gradu -tutkielmat. Helsingin yliopiston gradut olivat sekä opettaja- että asiantuntijalinjalla opiskelevien kirjoittamia. Kaikki analysoidut pro gradu -tutkielmat (n=103) on tehty vuosien 2020 ja 2022 välisenä aikana ja ne ovat avoimesti kaikkien saatavilla yliopistojen julkaisuarkistoista. Aineiston rajaus vuosien 2020–2022 väliselle ajalle tapahtui ajankohtaisuuden perusteella. Lisäksi kolme vuotta kattava aineisto voidaan katsoa gradun tasoiselle tutkielmalle riittävän laajaksi. Aineisto on myös rajattu avoimen näkyvyyden tutkielmiin käytännön syiden vuoksi. Oulusta tarkastelun kohteeksi valikoitui lopulta 54 ja Helsingistä puolestaan 49 pro gradu -tutkielmaa. Analyysin kohteena olevat tiedot on kerätty pääasiallisesti pro gradujen nimistä, tiivistelmistä, sisällysluetteloista sekä Johdanto-, Menetelmä- ja Aineisto- luvuista. Kaikki analysoidut gradut ovat lueteltuna Liitteessä 1.

### 4.3 Aineiston analyysi

Katsaustutkimuksissa ei käytetä ensikäden empiiristä aineistoa, vaan jo olemassa olevaa aineistoa sovelletaan ja analysoidaan oman tutkimuskysymyksen mukaisesti (Kallio, 2006). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi on toteutettu sekä aineistolähtöisen sisällönanalyysin että määrällisen luokittelun keinoin. Kyseiseen ratkaisuun on päädytty tutkimuksen luonteen vuoksi. Laadullisessa tutkimuksessa on usein mukana määrällisen tutkimuksen elementtejä ja esimerkiksi sisällönanalyysissä jo analysoitua aineistoa voidaan osin jatkaa numeeriseen muotoon, jolloin analyysissä muodostettujen luokkien määrittelyn jälkeen voidaan laskea, montako kertaa kukin luokka tulee aineistossa esiin eli kvantifioida aineistoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla olen hyödyntänyt kvantifiointia, kun olen laskenut analyysissä saatujen luokkien eli gradujen aihepiirien määrän sekä tutkielmien näkökulmat aineistossa. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla en taas ole toteuttanut varsinaista sisällönanalyysiä, vaan olen hyödyntänyt siinä ainoastaan kvantifiointia. Toisen tutkimuskysymyksen sisältö koostuu pitkälti vain luokiteltavista tiedoista, minkä vuoksi monivaiheinen analyysi ei ole ollut tarpeen kvantifioinnin jo tuodessa vastauksen esiin yksinkertaisessa muodossa. En siis ole erikseen muodostanut alaluokkia samaan tapaan kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen eli gradujen aihepiirien kohdalla. Olen kuitenkin muodostanut luokat tietyn otoskoon määrän, käytetyn teoreettisen lähtökohdan, aineistonkeruutavan sekä tutkimusmenetelmän mukaisesti ja laskenut kussakin luokassa esiintyneiden gradujen määrän.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä hyödyntäen Tuomen ja Sarajärven (2018) kuvaamia vaiheita. Näistä vaiheista on hyödynnetty aineistoon tutustumista, pelkistettyjen ilmausten etsimistä ja listaamista sekä aineiston klusterointia eli ryhmittelyä (Tuomi & Sarajärvi, 2018) aineiston luonteen vuoksi. Analyysi aloitetaan tutustumalla aineistoon huolellisesti lukien sitä läpi useampaan otteeseen (Puusa, 2020). Oma analyysini alkoi tällä tavoin aineistoon eli tässä tapauksessa pro gradu -tutkielmien sisältöihin perehtymällä. Listasin kaikkien gradujen tiedot itselleni ylös Excel-taulukkoon. Tähän taulukkoon merkitsin jokaisesta gradusta sen nimen, tekijän, vuoden, yliopiston, tutkimusnäkökulman, teoreettiset lähtökohdat, tutkimusmenetelmän, aineistonkeruutavan sekä otoskoon. Lopuksi vielä tarkistin, että tiedot olivat merkitty oikein jokaisen gradun kohdalla. Tietojen listauksen jälkeen siirryin etsimään pelkistettyjä ilmauksia alkuperäisistä gradujen nimistä ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysiä varten. Pelkistettyjä ilmauksia varten luin usein vielä gradujen tiivistelmät pelkän nimen sijaan saadakseni paremman kuvan niiden aihealueista. Tämä tuli tarpeeseen erityisesti silloin, kun gradun nimi oli erityisen lyhyt tai muuten se ei vielä

kertonut tutkielman tarkastelunäkökulmaa riittävässä laajuudessa pelkistetyin ilmauksen muodostamista varten. En myöskään halunnut pelkistää aineistoa vielä tässä vaiheessa liikaa, jotta gradujen keskeisimmät aihepiirit eivät häviäisi prosessin aikana. Tämän vuoksi pelkistettyjä ilmauksia on useita ja niiden pituus vaihtelee. Esimerkkejä tästä analyysin ensimmäisestä vaiheesta on nähtävillä taulukossa 1.

**Taulukko 1.** Esimerkki aineiston pelkistämisestä ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta.

Alkuperäisilmaukset eli gradujen nimet	Pelkistetyt ilmaukset
Kuudesluokkalaisten hyvinvointi - Sosiaaliset tekijät oppilaiden hyvinvointia tukemassa	Alakouluikäisten oppilaiden hyvinvointi Hyvinvoinnin tukeminen Sosiaalisten tekijöiden merkitys hyvinvoinnille
Positiivinen pedagogiikka ja lukivaikeus	Positiivinen pedagogiikka Lukivaikeus Lukemisen taitojen tukeminen positiivisen pedagogiikan keinoin
Mielenterveyden suojaavat ja riskitekijät Tämä elämä -hankkeessa mukana olleiden yläkoulunuorten kokemuksissa	Yläkoululaisten mielenterveys Mielenterveyttä suojaavat tekijät ja riskitekijät
Kouluakäymättömyyteen vaikuttavat yksilö- ja yhteisötason riskitekijät Suomessa ja kouluakäymättömien nuorten tulevaisuuskäsitykset	Kouluakäymättömät nuoret Kouluakäymättömyyden syyt Kouluakäymättömyyden vaikutukset nuorten tulevaisuuskäsityksiin

Digitaaliset oppimispelit lukemisen taitojen harjoittamisessa lapsilla, joilla on lukemisen vaikeuksia tai riski lukivaikeuteen - Interventiotutkimusten laadun arviointia	Digitaaliset oppimispelit Digitaalisuus lukitaitojen tukemisessa
Opettajaksi opiskelevien kokemat haasteet ja saadut tukikeinot yliopisto-opinnoissa	Opettajaopiskelijoiden haasteet opintojen aikana Opettajaopiskelijoiden saama tuki opintojen aikana
Kokemuksia erityisopettajien työnohjauksesta	Erityisopettajien saama työnohjaus
Kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten koulunkäynti ja erityisluokanopettajan käyttämät menetelmät kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten tukemisessa	Sijoitettujen nuorten koulunkäynti Sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukemisen menetelmät

Pelkistettyjen ilmausten jälkeen saaduista ilmauksista lähdetään etsimään samankaltaisuuksia ja muodostamaan erilaisia ryhmiä niiden perusteella (Puusa, 2020). Kyseistä vaihetta kutsutaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan klusterointivaiheeksi. Siinä yhteisen sisällön perusteella muodostetuista ryhmistä muodostetaan varsinaiset alaluokat. Tässä vaiheessa aineistoa tiivistetään huomattavasti siirryttäessä yksityiskohtaisista tekijöistä kohti yleisempiä käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Näin aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto kootaan yhteen yksinkertaisempaan muotoon hävittämättä mitään keskeisiä tietoja (Puusa, 2020). Tämän mukaisesti yhdistin toisiinsa liittyvät pelkistetyt ilmaukset hyödyntäen värikoodausta koko aineiston kattavassa Excel-taulukossa. Ilmauksista muodostui useita erilaisia alaluokkia. Tässäkin vaiheessa yritin olla tiivistämättä ilmauksia liikaa säilyttääkseni gradujen keskeiset aihepiirit. Alaluokat on muodostettu kuvaamaan tiivistetyssä muodossa mahdollisimman hyvin gradujen sisältöjä. Esimerkkejä tästä on nähtävillä taulukossa 2.

**Taulukko 2.** Esimerkki alaluokkien muodostamisesta.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
<p>Nuoren elämään tyytyväisyys</p> <p>Nuoren elämän tyytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä</p> <p>Alakouluikäisten oppilaiden hyvinvointi</p> <p>Hyvinvoinnin tukeminen</p> <p>Sosiaalisten tekijöiden merkitys hyvinvoinnille</p> <p>Yläkoululaisten mielenterveys</p> <p>Mielenterveyttä suojaavat tekijät ja riskitekijät</p> <p>Nuorten hyvinvoinnin tukeminen</p> <p>Lukiolaisten hyvinvoinnin tukeminen</p> <p>Nuorille tarjolla oleva vapaa-ajan ryhmätoiminta</p> <p>Oppilaiden psyykkiset häiriöt ja koulunkäynnin tukeminen</p> <p>Mielenterveystaitojen opetuksen vaikutus oppilaiden hyvinvointiin</p> <p>Mielenterveystaitojen opetus</p> <p>Interventiotutkimus lukiolaisten ryhmäilmapiirin edistämässä</p> <p>Lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen yhteys</p> <p>Lukiolaisten kokemus sosiaalisen tuen merkityksestä</p>	<p>Lasten ja nuorten mielenterveys ja hyvinvointi</p>

<p>Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työssä saatu sosiaalinen tuki</p> <p>Erityisopettajien saama työnohjaus</p> <p>Laaja-alaisten erityisopettajien työn kuormittavuus</p>	<p>Erityisopettajien työssä jaksaminen</p>
<p>Lukivaikeus</p> <p>Nuorten lukemisen ja kirjoittamisen tuki</p> <p>Lukemisen ja kirjoittamisen tukeminen</p> <p>Lukemisen taitojen tukeminen positiivisen pedagogiikan keinoin</p> <p>Digitaalisuus lukitaitojen tukemisessa</p> <p>Lukemistottumukset ja lukemismotivaatio</p> <p>Heikot lukijat</p> <p>Nuorten luetun ymmärtämisen vaikeudet</p> <p>Yliopisto-opiskelijoiden lukivaikkeudet</p>	<p>Lukemisen ja kirjoittamisen haasteet ja tukikeinot</p>
<p>Opettajaopiskelijoiden haasteet opintojen aikana</p> <p>Opettajaopiskelijoiden saama tuki opintojen aikana</p> <p>Opettajaopiskelijoiden tuki opintojen aikana</p> <p>Saavutettavuus opettajaopinnoissa</p> <p>Yliopisto-opiskelijoiden tuen tarpeet</p> <p>Yksilölliset opintojärjestelyt yliopistossa</p> <p>Yliopisto-opiskelijoiden tuen tarpeet</p> <p>Yliopiston tarjoamat erityiset tenttijärjestelyt</p>	<p>Yliopisto-opiskelijoiden kohtaamat haasteet opintojen aikana ja tarjotut tukimuodot</p>



Sijoitettujen nuorten koulunkäynti Sijoitettujen nuorten koulunkäynnin tukemisen menetelmät Kouluakäymättömät nuoret Kouluakäymättömyyden syyt	Sijoitetut ja kouluakäymättömät nuoret
---	--

Analyysin seuraavassa vaiheessa alaluokat yhdistetään yläluokiksi ja saadut luokat edelleen pääluokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa analyysiä ei kuitenkaan enää jatkettu alaluokkien muodostamisen jälkeen, jotta gradujen aihepiirit eivät katoaisi liian yleisten aihepiirien alle. Muodostettuja alaluokkia ei suurimmalta osin olisi edes ollut mahdollista yhdistää yläluokiksi niiden toisistaan poikkeavien aihepiirien vuoksi. Muutaman alaluokan kohdalla yhdistäminen olisi periaatteessa ollut mahdollista, mutta yhdistäminen olisi supistanut aihepiirejä liikaa. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä eri tasoisten luokkien määrää ei voida ennalta määrittää eikä useille eritasoisille luokille ole aina tarvetta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysiprosessin aikana ilmeni, että muutaman gradun kohdalla aiheesta muodostettu pelkistetty ilmaus olisi sopinut useampaan alaluokkaan, mutta näiden kohdalla jaoin ne niiden keskeisimmän sisällön perusteella ryhmiin, joissa ne nyt ovat. Alaluokkien muodostamisen jälkeen siirryin kvantifioimaan aineistoa. Laskin, kuinka monta kertaa kukin alaluokka esiintyi aineistossa eli kuinka monessa gradussa kukin aihepiiri esiintyi.

## 5 Tulokset

Tulokset on koottu alla oleviin kappaleisiin tutkimuskysymysten mukaisesti. Niiden tarkoituksena on tarjota lukijalle tietoa Oulun ja Helsingin erityispedagogiikan koulutusohjelmissa tehtyjen pro gradu -tutkielmien sisällöistä selkeässä muodossa. Tämän vuoksi tutkimuksen tuloksia on havainnollistettu eri tietoja sisältävien taulukoiden avulla.

### 5.1 Pro gradu -tutkielmissa tutkitut aiheet ja näkökulmat

Pro gradu -tutkielmia analysoitaessa löydettiin yhteensä 121 alaluokkaa eli aihepiiriä, jotka ryhmiteltiin 30 eri kategoriaan (Taulukko 3). Alaluokkien määrä tarkoittaa, että yhteensä 18 eri gradussa tarkasteltiin useampaa kuin yhtä aihepiiriä. Lopullinen kategorioiden määrä on suhteellisen suuri aineiston kokoon (n=103) nähden, mutta gradujen aiheet poikkesivat näkökulmiltaan paljon toisistaan ja tällä tavoin erilaisten aihepiirien esiintyvyys oli mahdollista tuoda esiin ilman, että tietyt aihepiirit katoaisivat liikaa.

**Taulukko 3.** Pro gradu -tutkielmien (n=103) aiheiden esiintyvyys aineistossa.

Gradujen aihepiirit	Kaikki gradut	Oulu	Helsinki
Lasten ja nuorten hyvinvointi ja mielenterveys	10	2	8
Lukemisen ja kirjoittamisen haasteet ja tukikeinot	7	4	3
Yksilön tulevaisuuskäsityksiin ja elämäntilanteeseen vaikuttavat tekijät	7	3	4
Oppilaiden haastava ja aggressiivinen käyttäytyminen	7	3	4
Erilaiset opetusmenetelmät ja -ympäristöt	6	4	2
Matemaattiset taidot ja matematiikka-ahdistus	6	2	4
Osallisuus ja yhdenvertaisuus yhteiskunnassa	6	3	3
Erityisopettajien työnkuva ja työssä tarvittavat taidot	5	1	4
Lukiolaisten tuen tarpeet ja oppimisen tuki	4	0	4
Positiivinen pedagogiikka	4	2	2
Monialainen ja -ammattillinen yhteistyö	4	3	1
Yliopisto-opiskelijoiden kohtaamat haasteet opintojen aikana ja tarjotut tukimuodot	4	3	1
Erityisen tuen oppilaiden integrointi yleisopetukseen	4	3	1
Koulunkäynnin ja oppimisen tuki yläkoulussa	4	3	1
Neuropsykiatriset piirteet	4	2	2
Inklusio	4	2	2
Erityisopettajien työssä jaksaminen	3	1	2

Opettajien valmiudet erityispedagogiseen työhön	3	3	0
Koronaviruspandemian vaikutukset opetukseen ja koulunkäyntiin	3	2	1
Oppimisen tuki ammatillisissa oppilaitoksissa	3	0	3
Yleiset oppimisen tukikeinot	3	1	2
Opettajuuden rakentuminen opintojen aikana	3	2	1
Kodin ja koulun/varhaiskasvatuksen välinen yhteistyö	3	2	1
Tunnetaidot ja -kasvatus	2	2	0
Yhteisopettajuus	2	2	0
Vaativa erityinen tuki	2	1	1
Koulukiusaaminen ilmiönä	2	2	0
AAC-menetelmät	2	2	0
Sijoitetut ja kouluakäymättömät nuoret	2	0	2
Toiminta-alueittain järjestettävä opetus	2	0	2
Yhteensä	121	60	61

Yleisimpiä aihepiirejä olivat: lasten ja nuorten hyvinvointi ja mielenterveys; lukemisen ja kirjoittamisen haasteet sekä niiden tukikeinot; yksilön tulevaisuuskäsityksiin ja elämäntapaan vaikuttavat tekijät sekä oppilaiden haastava ja aggressiivinen käyttäytyminen. Useammassa gradussa tarkasteltiin enemmän kuin yhtä aihepiiriä. Esimerkiksi yhdessä gradussa näkökulma oli erityisopettajien työn kuormittavuudessa ja työstä palautumisesta koronaviruspandemian aiheuttaman etäopetusjakson aikana. Näin ollen se sisällytettiin mukaan aihepiirien *Erityisopettajien työssä jaksaminen* sekä *Koronaviruspandemian vaikutuksen opetukseen ja koulunkäyntiin* esiintyvyyteen. Yleisin aineistossa esiintyvä aihepiiri, *Lasten ja nuorten hyvinvointi ja mielenterveys*, sisälsi esimerkiksi nuorten elämään tyytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä, oppilaiden hyvinvoinnin tukemista sekä mielenterveyden riskitekijöitä. Suurin osa muodostetuista aihepiireistä kertoo selkeästi sen alle sisältyvien gradujen sisällöstä, mutta esimerkiksi *Yksilön tulevaisuuskäsityksiin ja elämäntapaan vaikuttavien tekijöiden* aihepiiri ei välttämättä sellaisenaan kerro lukijalle tarpeeksi sen sisällöstä. Kyseinen aihepiiri kattoi muun muassa erilaisten nuoruuden haitallisten kokemusten vaikutuksista yksilön tulevaisuuden näkymiin. Lisäksi aihepiiriin sisältyi tuen piirissä olleiden nuorten koulutusvalintoja sekä peruskouluun liittyviä muistoja ja niiden kantavuutta nykypäivään. Toinen tällainen aihepiiri on *Yleiset oppimisen tukikeinot*, mikä kattoi sellaisia tuen keinoja, jotka eivät selkeästi kuuluneet minkään muun kategorian alle, kuten esimerkiksi oppimismotivaation tukeminen sekä laadukas pedagogiikka. Mikäli aihepiiri sisälsi tietoa erilaisista oppimiseen ja koulunkäyntiin vaikuttavista tekijöistä, jokaisessa tällaisessa gradussa oli huomioitu myös tuen keinojen näkökulma. On kuitenkin huomattava, että

koko aineiston yleisin aihepiiri esiintyi yhteensä kymmenessä eri gradussa, kun taas vähemmän yleisiä aihepiirejä esiintyi vähintään kahdessa eri pro gradussa. Ero ei siis ole merkittävän suuri eri aihepiirien välillä edes ääripäitä tarkasteltaessa.

Oulun ja Helsingin gradujen aihepiirien välillä voidaan havaita muutamia eroavaisuuksia. Helsingin graduissa käsiteltiin enemmän muun muassa lasten ja nuorten hyvinvointia ja mielenterveyttä sekä lukiolaisten tuen tarpeita ja oppimisen tukea. Oulussa jälkimmäistä aihepiiriä ei käsitelty ollenkaan. Toisaalta Oulussa gradut käsitelivät Helsinkiä hieman enemmän esimerkiksi yliopisto-opiskelijoiden kohtaamia haasteita opintojen aikana sekä opettajien valmiuksia erityispedagogiseen työhön. Kokonaisuudessaan eri aihepiirien yleisyys vaikuttaisi melko samanlaiselta näiden kahden yliopiston välillä. Selkeitä eroja yliopistojen aihepiirien välille ei tässä aineistossa voida tehdä.

Gradujen aihepiirien lisäksi ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin tutkielmien näkökulmia. Tarkoituksena oli selvittää, mistä näkökulmista käsin opiskelijat tarkastelivat tutkimaan aihepiirejä. Eri näkökulmia analysoitaessa löydettiin yhteensä 107 näkökulmaa, jotka ryhmiteltiin yhdeksään eri kategoriaan (Taulukko 4). Näkökulmien määrä tarkoittaa, että yhteensä neljässä eri pro gradu -tutkielmassa aihepiiriä tutkittiin useammasta kuin yhdestä näkökulmasta käsin.

**Taulukko 4.** Pro gradu -tutkielmien (n=103) näkökulmat.

<b>Näkökulma</b>	<b>Kaikki gradut</b>	<b>%</b>	<b>Oulu</b>	<b>%</b>	<b>Helsinki</b>	<b>%</b>
Opettajat	41	38	25	45	16	31
Oppilaat	20	19	8	14	12	24
Yliopisto-opiskelijat	12	11	8	14	4	8
Alle kouluikäiset	7	7	4	7	3	6
Muu	8	7	1	2	7	14
Huoltajat	5	5	4	7	1	2
Toisen asteen opiskelijat	5	5	1	2	4	8
Aikuiset	5	5	3	5	2	4
Muu kouluhenkilöstö	4	4	2	4	2	4
<b>Yhteensä</b>	<b>107</b>		<b>56</b>		<b>51</b>	

Opiskelijoiden pro gradu -tutkielmissa korostui eniten opettajien näkökulma. Seuraavaksi yleisimmät olivat oppilaiden sekä yliopisto-opiskelijoiden näkökulmat. Opettajien näkökulmassa esiintyi eniten erityisopettajia eri kouluasteilta. Aineen- tai luokanopettajien näkökulmat olivat vähäisempiä. Näissä graduissa tarkasteltiin esimerkiksi sitä, miten opettajat kokevat omaan työhönsä vaikuttavia tekijöitä, millaisia oppimisen tukikeinoja he hyödyntävät työssään tai miten he kokevat omat valmiutensa oppilaiden tukemiseen. Toiseksi yleisimpään näkökulmaan eli oppilaisiin sisältyivät sekä alakoulu- että yläkouluikäiset oppilaat. Heidän osaltaan graduissa tarkasteltiin muun muassa oppilaiden taitoja erilaisten oppiaineiden osalta sekä heidän näkemysään omasta hyvinvoinnistaan ja saamistaan oppimisen tukikeinoista. Yliopisto-opiskelijoiden kategoriassa ilmeni suurimmaksi osaksi opettajaopiskelijoiden kokemuksia saamistaan tukikeinoista opintojensa aikana sekä oman ammatillisuuden rakentamiseen vaikuttavia tekijöitä. Loput kategoriat esiintyivät aineistossa hieman harvemmin. Kattegoria *Muu* sisälsi muista poikkeavia näkökulmia, kuten esimerkiksi erilaisten lastenohjelmien moninaisuuden tarkastelua sekä teosten tai kirjoitusten sisällön analyysiä. *Muuhun kouluhenkilöstöön* lukeutuivat puolestaan esimerkiksi rehtorit, koulunkäynninohjaajat ja kouluterveydenhoitajat. *Aikuiset* kategoriaan taas lukeutuivat aikuiset, joiden kokemuksia heidän omilta kouluajoiltaan ja niiden vaikuttavuutta nykypäivään on tuotu esiin analysoiduissa pro gradu -tutkielmissa.

## **5.2 Tutkielmissa hyödynnetyt teoreettiset lähtökohdat, käytetyt tutkimusmenetelmät, aineistonkeruutavat ja otoskoot**

Tutkielmien teoreettiset lähtökohdat päädyin lopulta jaottelemaan kahteen eri kategoriaan sen mukaan, oliko graduissa käytetty jotain erityistä aiheeseen liittyvää teoriaa, johon tutkielman tuloksia peilattiin vai koostuiko teoreettinen viitekehys pelkästään aiheen kannalta keskeisten käsitteiden määrittelystä sekä aiempaan aiheeseen liittyvän tutkimustiedon tarkastelusta. Taulukosta 5 voidaan huomata, että tutkimuksen aineistossa gradujen teoreettiset viitekehukset koostuivat selvästi eniten aiheen kannalta keskeisten käsitteiden määrittelystä, mihin sisältyy tässä aineistossa myös aiheeseen liittyvän aiemman tutkimustiedon tarkastelu. Koko aineiston tasolla erityistä aiheeseen liittyvää teoriaa hyödynnettiin ainoastaan 21 tutkielmassa. Aineiston perusteella Helsingin yliopistossa tehdyissä tutkielmissa opiskelijat hyödyntävät erityisiä aiheeseen liittyviä teoreettisia lähtökohtia Oulun yliopiston opiskelijoita enemmän.

**Taulukko 5.** Pro gradu -tutkielmissa (n=103) hyödynnetyt teoreettiset lähtökohdat.

<b>Teoreettiset lähtökohdat</b>	<b>Kaikki gradut</b>	<b>%</b>	<b>Oulu</b>	<b>%</b>	<b>Helsinki</b>	<b>%</b>
Keskeisten käsitteiden määrittely	82	80	47	87	35	71
Erityinen aiheeseen liittyvä teoria	21	20	7	13	14	29
<b>Yhteensä</b>	<b>103</b>		<b>54</b>		<b>49</b>	

Tutkimusmenetelmien osalta pro graduissa käytettiin laadullisia, määrällisiä ja näitä kahta menetelmää yhdistävää monimenetelmätutkimusta (mixed methods). Laadullisia menetelmiä oli koko aineistoa tarkasteltaessa selkeästi eniten niiden kattaessa reilusti yli puolet koko aineistosta. Oulun ja Helsingin yliopistojen graduja verratessa eroja on jonkin verran havaittavissa. Laadullisten menetelmien hyödyntäminen on yhtä yleistä, mutta määrällisen ja monimenetelmätutkimuksen kohdalla niiden yleisyys vaihtelee yliopistojen välillä. Oulussa monimenetelmätutkimuksen hyödyntäminen on Helsinkiä yleisempää, kun taas Helsingissä määrälliset tutkimusmenetelmät näyttäisivät olevan Oulua yleisempiä. Tämä on nähtävillä taulukossa 6.

**Taulukko 6.** Pro gradu -tutkielmissa (n=103) käytetyt tutkimusmenetelmät.

<b>Tutkimusmenetelmä</b>	<b>Kaikki gradut</b>	<b>%</b>	<b>Oulu</b>	<b>%</b>	<b>Helsinki</b>	<b>%</b>
Laadullinen	75	73	40	74	35	71
Määrällinen	16	16	4	7	12	24
Monimenetelmä	12	12	10	19	2	4
<b>Yhteensä</b>	<b>103</b>		<b>54</b>		<b>49</b>	

Tarkastelluissa pro gradu -tutkielmissa esiintyi yhteensä seitsemää eri aineistonkeruumenetelmää (Taulukko 7). Kokonaisuudessaan 11 tutkielmassa, mikä on 11 % koko aineistosta, hyödynnettiin useampaa kuin yhtä aineistonkeruumenetelmää. Eniten yhdessä hyödynnettiin haastattelua ja kyselylomaketta, mutta havainnoinnin ja haastattelun hyödyntämistä samassa tutkielmassa esiintyi myös pariin otteeseen.

**Taulukko 7.** Pro gradu -tutkielmissa (n=103) käytetyt aineistonkeruumenetelmät.

Aineistonkeruumenetelmät	Kaikki gradut	%	Oulu	%	Helsinki	%
Haastattelu	38	33	17	29	21	38
Kyselylomake	32	28	24	41	8	15
Valmis aineisto	31	27	9	15	22	40
Itse kerätty dokumenttiaineisto	5	4	3	5	2	4
Havainnointi	4	4	3	5	1	2
Intervention toteutus	3	3	3	5	0	0
Systemaattinen kirjallisuuskatsaus	1	1	0	0	1	2
<b>Yhteensä</b>	<b>114</b>		<b>59</b>		<b>55</b>	

Koko aineiston tasolla yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä olivat haastattelu, kyselylomake ja valmiin aineiston hyödyntäminen. Haastattelu kohdistui selvästi eniten opettajiin, mutta myös esimerkiksi rehtoreita tai muuta kouluhenkilökuntaa, huoltajia sekä oppilaita tai opiskelijoita haastateltiin. Kyselylomakkeessa ei puolestaan korostunut erityisesti mikään tarkastelunäkökulma, vaan sitä oli hyödynnetty melko tasaisesti eri aiheita ja näkökulmia tarkasteltaessa. Kyselylomakkeen hyödyntäminen oli Oulun yliopistossa selkeästi yleisempää kuin Helsingissä. Kyselylomakkeille oli yleistä, että ne sisälsivät sekä monivalintakysymyksiä sekä avoimia kysymyksiä. Valmiit aineistot taas olivat usein erilaisia laajoja kyselyitä, testien tuloksia tai valmiiksi litteroituja haastatteluita. Valmiita aineistoja hyödynnettiin Helsingissä merkittävästi Oulua enemmän. Helsingissä melkein puolet aineistonkeruumenetelmistä koostui valmiista aineistosta. Itse kerättyjä dokumenttiaineistoja, kuten erilaisia kirjoitelmia, videoita ja

raportteja oli jonkin verran. Havainnointi oli menetelmä, jota hyödynnettiin usein yhdessä toisen aineistonkeruumenetelmän, kuten esimerkiksi haastattelun kanssa. Ainoastaan yhdessä tutkielmassa se oli ainoa aineistonkeruumenetelmä. Intervention toteuttamiset jäivät ainoastaan yksittäisten gradujen tasolle. Interventiota toteuttaessa hyödynnettiin aina myös jotain toista aineistonkeruumenetelmää, kuten havainnointia ja kyselylomaketta. Aineiston joukossa oli myös yksi tutkielma, joka oli tehty systemaattisen kirjallisuuskatsauksen mukaisesti. Se ei ole varsinainen aineistonkeruumenetelmä, mutta halusin nostaa sen esiin aineistosta.

Tutkielmien otoskoko oli viimeinen tarkasteltava tekijä tässä tutkimuksessa. Analyysin perusteella enintään 30 suuruiset otoskoot olivat selkeästi yleisimpiä niiden kattaessa yli puolet koko aineistosta. Useamman sadan suuruisia otoskokoja esiintyi myös suhteellisen paljon. Todella pienet ja todella suuret otoskoot olivat puolestaan harvinaisempia. Kaikki otoskoot ja niiden yleisyys on nähtävillä taulukossa 8.

**Taulukko 8.** Pro gradu -tutkielmien (n=103) otoskoot.

Otoskoko	Kaikki gradut	%	Oulu	%	Helsinki	%
alle 5	8	8	5	9	3	6
5–10	26	25	14	26	12	25
11–30	26	25	11	20	15	31
31–50	11	11	10	19	1	2
51–100	11	11	7	13	4	8
101–500	18	17	7	13	11	22
501–1000	1	1	0	0	1	2
yli 1000	2	2	0	0	2	4
<b>Yhteensä</b>	<b>103</b>		<b>54</b>		<b>49</b>	

Niissä tutkielmissa, joissa otoskoko oli pienempi kuin viisi, oli hyödynnetty pääosin haastattelua aineistokeruumenetelmänä. Muita aineistonkeruutapoja pienen otoskoon tutkielmissa olivat yhden kirjapainoksen ja videon tarkastelu sekä pienen intervention toteuttaminen. Yli 100 suuruisia otoskokoja esiintyi taas pääosin niissä graduissa, joissa oli hyödynnetty valmista aineistoa. Nämä olivat myös tutkimusmenetelmältään enimmäkseen määrällisiä tutkimuksia. Kuitenkin myös esimerkiksi laadullisia kyselylomaketutkimuksia esiintyi yli 100 otoskoon laajuisissa



tutkielmissä. Monimenetelmätutkimuksia hyödynnettiin melko tasaisesti sekä pienen otoskoon että isomman otoskoon tutkielmissä. Pienemmät otoskoot olivat myös hallitsevia itse kerättyjen dokumenttiaineistojen, havainnoinnin ja interventioiden kohdalla.

## 6 Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia Oulun ja Helsingin erityispedagogiikan koulutusohjelmissa tehtyjen pro gradu -tutkielmien sisältöjä. Tarkastelun kohteena olivat graduissa tutkitut aiheet, tutkimusnäkökulmat, teoreettiset lähtökohdat, käytetyt tutkimusmenetelmät, aineistonkeruutavat sekä otoskoot. Tutkimuksessa saadut tulokset antavat uudenlaista näkökulmaa erityispedagogiikan koulutusohjelmien pro gradu -tutkielmien sisältöihin. Tulosten perusteella erityispedagogiikan opiskelijat tarkastelevat graduissaan monipuolisia aihepiirejä. Näiden aihepiirien tarkastelu on yleisintä opettajien tai oppilaiden näkökulmasta käsin. Opiskelijat suosivat teoreettisessa viitekehyksessä käsitteenmäärittelyä ja tutkimusmenetelmissä puolestaan laadullisia menetelmiä. Aineistonkeruutavat painottuvat eniten valmiisiin aineistoihin, haastatteluihin ja kyselylomakkeisiin ja otoskoot ovat yleisimmin enintään 30 suuruisia. Oulun ja Helsingin yliopistojen väliset erot taas tulevat eniten esiin tutkielmien teoreettisissa lähtökohdissa, tutkimusmenetelmissä ja aineistonkeruutavoissa. Seuraavaksi näitä tuloksia tarkastellaan kansainvälisen ja kotimaisen aiheeseen liittyvän tutkimuksen valossa.

Suomalaisessa opettajankoulutuksessa pro gradu -tutkielmalla on merkittävä rooli (Eklund, 2019; Tatto, 2015). Sen aihepiirillä on merkitystä opiskelijan näkökulmasta katsoen, sillä gradusta voi saada käytäntöön hyödynnettävää tietoa (Eklund ym., 2019). On tutkittu, että gradun kirjoittaminen kehittää myös opiskelijoiden pedagogista osaamista ja ammatillisuutta etenkin silloin, kun tutkielman aihe on helposti yhdistettävissä käytäntöön (Aspfors & Eklund, 2017; Kowalczyk-Walędziak ym., 2020). Vaikka opiskelijoiden graduissa esiintyi useita erilaisia aihepiirejä, jonkin verran muita aihepiirejä enemmän graduissa ilmeni lasten ja nuorten hyvinvointiin ja mielenterveyteen, lukemisen ja kirjoittamisen haasteisiin, yksilön tulevaisuuskäsityksiin sekä oppilaiden haastavaan tai aggressiiviseen käyttäytymiseen liittyviä aiheita. Tulokset ovat samansuuntaisia Ralstonin ja muiden (2019) tutkimuksen kanssa, missä käyttäytymisen ja mielenterveyden haasteet todettiin suhteellisen yleisiksi tutkimusaiheiksi erityispedagogiikkaa käsittelevissä artikkeleissa. Toisaalta heidän mukaansa inkluusio oli erityisen keskeinen tutkimusaihe (Ralston ym., 2019), mutta tässä aineistossa inklusiota käsiteltiin ainoastaan neljässä eri pro gradu -tutkielmassa. Tulokset ovat osittain samansuuntaisia myös Demirokin ja kollegoiden (2015) tutkimuksen tulosten kanssa. Heidän analyysinsä perusteella tutkimuksen kohteena ovat useimmin fyysiset rajoitteet, erityisopetus sekä autismin kirjo (Demirok ym., 2015). Tämänkin tutkimuksen aineistossa esiintyi useampia erityisopettajan työnkuvaa ja eri-

laisia tuen keinoja käsitteleviä graduja. Sen sijaan fyysisiä rajoitteita käsiteltiin ainoastaan yhdessä tutkielmassa ja autismin kirjoa yhteensä kahdessa eri gradussa. Cp-vammaa käsiteltiin yhdessä gradussa ja Downin syndroomaa ei käsitelty ollenkaan, minkä myös Demirok ja muut (2015) havaitsivat vähemmän yleiseksi tutkimuskohteeksi. Heidän mukaansa myös kuulovamma jää erityispedagogisessa tutkimuksessa usein vähemmälle huomiolle (Demirok ym., 2015), mikä on huomattavissa tässäkin tutkimuksessa, sillä kuulovammaa käsiteltiin ainoastaan yhdessä tutkielmassa.

Pro gradu -tutkielmien aihepiirien osalta voidaan todeta, että tutkimuksen tulokset ovat monilta osin samansuuntaisia kansainvälisen tutkimuksen kanssa, mutta paljon eroavaisuuksiakin löytyy. Opiskelijat eivät erityisen selkeästi suosi tiettyjä aihepiirejä, sillä aihepiirien vaihtelevuudessa ei ollut todella huomattavia eroja aineiston kokoon nähden. Toisinkuin tutkielmien aihepiireissä, niiden näkökulmissa oli selkeitä eroja, kun opettajien ja oppilaiden näkökulmat korostuivat selvästi muihin näkökulmiin verrattuna. Tulos on samansuuntainen Eklundin (2019) tutkimuksen kanssa, missä opettajien ja oppilaiden näkökulmat olivat hallitsevia luokanopettajaopiskelijoiden tekemissä pro graduissa. Samoin myös Demirokin ja muiden (2015) tutkimuksessa havaittiin, että erityispedagogiikan artikkeleissa näkökulma oli usein rajattu opettajiin. Gradun teoreettisia lähtökohtia tarkastellessa opiskelijat taas suosivat keskeisten käsitteiden määrittelyä. Yleisesti ottaen gradun teoriaosuus sisältää kuitenkin keskeisten käsitteiden ja aiemman tutkimustiedon lisäksi keskeisimmät teoriat aiheeseen liittyen (Helsingin yliopisto, 2023; Kniivilä ym., 2017). Toisaalta erityisten teorioiden hyödyntämisen mahdollisuus voi riippua pitkälti gradun aiheesta.

Tutkimuksen tulosten mukaan erityispedagogiikan opiskelijat hyödyntävät selkeästi eniten laadullisia menetelmiä pro gradu -tutkielmissaan. Ne kattoivat reilusti yli puolet koko aineistosta. Tämä on ristiriidassa kansainvälisessä tutkimuksessa (Demirok ym., 2015; Onwuegbuzie & Corrigan, 2018; Zorluoglu ym., 2022) havaittujen tulosten kanssa, mutta toisaalta yhteneväinen Vehkakosken ja Kuorelahden (2010) tutkimuksessa havaitun tiedon kanssa, että suomalaista tutkimusta toteutetaan enemmän laadullisin keinoin verrattuna kansainväliseen tutkimukseen. Tulos on myös yhtenevä Eklundin (2019) luokanopettajaopiskelijoiden kirjoittamia graduja koskevan tutkimuksen kanssa, jossa laadulliset menetelmät todettiin hallitseviksi. Myös monimenetelmä tutkimus oli suhteellisen vähäistä tässä aineistossa samoin kuin erityispedagogisessa tutkimuksessa muutenkin (Onwuegbuzie & Corrigan, 2018; Vehkakoski & Kuorelahti, 2010; Zorluoglu ym.). Ehkä erityispedagogiikan opiskelijat voisivatkin pro graduissaan hieman roh-

keemmin toteuttaa tutkielmiaan määrällisin menetelmin tai monimenetelmätutkimusta hyödyntäen. Varsinkin Oulun yliopistossa määrällinen tutkimus näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella olevan melko vähäistä. Erityisesti monimenetelmätutkimuksen osalta opiskelijoiden rohkaiseminen voisi olla paikallaan, koska on esitetty, että kyseiden metodin laajempi käyttö olisi tarpeen erityispedagogiikan alalla sen moninaisen tutkimuskentän vuoksi (Newman & Houchins, 2018).

Aineistonkeruumenetelmissä oli vaihtelua niiden yleisyyden osalta. Haastattelut, kyselylomakkeet ja valmiit aineistot olivat selkeä enemmistö, sillä 88 % tutkielmissa aineisto oli kerätty jotain edellä mainittua menetelmää hyödyntäen. Eklundin (2019) tutkimuksessa haastattelut havaittiin selkeästi yleisimmäksi aineistonkeruumenetelmäksi opettajaopiskelijoiden graduja tarkasteltaessa. Tässäkin tutkielmassa yksinään haastattelut kattoivat reilu 30 % pro gradujen aineistonkeruumenetelmistä. Yliopistojen väliset erot aineistonkeruumenetelmissä osoittivat sen, että Helsingin yliopistossa hyödynnetään enemmän valmiita laajoja aineistoja. Laajimpia näistä olivat PISA-tutkimus ja kouluterveyskysely. Osaltaan tämä selittää myös Helsingin yliopiston hieman yleisempää määrällisten menetelmien käyttöä. Tällaisten laajojen yli sadan otoskoon gradujen esiintyvyys koko aineistossa oli 20 % luokkaa. Enintään 30 suuruiset otoskoot olivat kuitenkin selkeästi yleisimpiä niiden kattaessa yli puolet koko aineistosta, mikä on yhteneväinen Zorluoglun ja kollegoiden (2022) tekemän analyysin tulosten kanssa, jossa he havaitsivat erityispedagogisten tutkimusten otoskoiden olevan yleensä 1 ja 30 välillä. Näiden tietojen valossa erityispedagogiikan opiskelijat suosivat pienempiä otoskokoja, mikä heijastuu samalla gradujen aineistonkeruu- ja tutkimusmenetelmiin.

Tulokset antavat laajasti tietoa erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmista. Opiskelijoiden tutkimien aihepiirien moninaisuus voi antaa viitteitä siitä, että opiskelijat valitsevat aihepiiriin pääasiallisesti oman mielenkiintonsa perusteella. Ilmiö on jo aikaisemmin todettu yleiseksi opiskelijoiden keskuudessa (Eklund, 2019). Lisäksi valitut aihepiirit voivat olla sellaisia, mitkä mieltävät opiskelijoita yleisesti työelämässä. Monet ilmiöt voivat valikoitua tarkastelun kohteeksi myös sen mukaan, ovatko ne olleet paljon esillä mediassa. Tämä voi osaltaan selittää esimerkiksi lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja mielenterveyden tutkimisen suosiota. Opiskelijoiden hyödyntämät näkökulmat voivat taas viitata siihen, että opiskelijat haluavat saada tutkielmistaan suoranaista hyötyä tulevaan työhönsä. Opettajien näkökulma voi esimerkiksi kiinnostaa opiskelijoita, koska he ovat gradua tehdessään valmistumisen kynnyksellä ja haluavat mahdollisesti tietoa tulevaa työtään varten. Sama koskee todennäköisesti myös oppilaiden näkökulman painottumista tässä aineistossa. Sen sijaan huoltajien, muun kouluhenkilökunnan tai

kouluaikoinaan tuen tarpeessa olleiden aikuisten näkökulmat jäävät opiskelijoiden keskuudessa vähemmälle huomiolle. Jokainen näistä näkökulmista on tärkeä opettajan työn kannalta, mutta ehkä opiskelijat kokevat, etteivät ne samalla tavoin hyödytä heitä suoraan toisinkuin opettajien tai oppilaiden näkökulman tarkastelu. Tämä voi olla asia, mikä tulevien graduntekijöiden olisi hyvä ottaa huomioon gradun aihepiiriä ja sen näkökulmaa valitessa. Erityisesti aihepiirien, kuten inklusion, koulukiusaamisen, yhteisopettajuuden sekä tunnetaitojen ja -kasvatuksen vähäinen esiintyvyys aineistossa oli yllättävää. Inklusiota painotetaan ainakin Oulussa suhteellisen paljon. Voi esimerkiksi olla, että opiskelijat eivät tämän vuoksi koe enempää tarvetta ilmiön tarkastelulle. Kaikki yllä mainitut aihepiirit ovat kuitenkin hyvin ajankohtaisia teemoja koulu- maailmassa, minkä perusteella niiden laajempi tarkastelu myös pro gradu -tutkielmien tasolla voisi olla paikallaan, vaikka muuta tutkimusta näistä aihepiireistä olisikin entuudestaan paljon saatavilla.

Tutkimus on luonteeltaan ensimmäinen Oulun yliopiston erityispedagogiikan laitoksella. Laajaa katsausta alan opiskelijoiden graduista ei ole aikaisemmin tehty. Tutkimuksen tulokset antavat tuleville graduntekijöille tietoa lähivuosien aikana tehtyjen pro gradu -tutkielmien sisällöistä. Graduntekijät voivat tulosten valossa esimerkiksi tarkastella pohdinnassa olevien tai alustavien aiheiden tutkimuksen tarvetta uudelleen tai selvittää, voisiko aihetta tutkia jostain toisesta näkökulmasta käsin. Tieto erilaisten tutkimusmenetelmien ja aineistonkeruutapojen yleisyydestä voi myös ohjata opiskelijoiden tutkimuksen suunnittelua eri suuntaan. Esimerkiksi määrälliselle erityispedagogiselle tutkimukselle näyttäisi olevan nykyistä enemmän tarvetta Oulun yliopistossa. Lisäksi Oulussa aineistonkeruumenetelmissä kyselylomake vaikuttaa niin hallitsevalta, että myös muiden aineistonkeruutapojen hyödyntämistä voitaisiin tuoda enemmän esiin. Esimerkiksi havainnointi voisi antaa moninaisempaa näkökulmaa useisiin eri tutkimusongelmiin. On kuitenkin huomioitava, että tutkimuksessa tarkastellut gradut on tehty koronavuosien aikana. Tämä on oletettavasti vaikuttanut valittuihin aineistonkeruumenetelmiin, sillä esimerkiksi haastattelut on mahdollista toteuttaa etänä. Myös kyselylomakkeen ja valmiiden aineistojen hyödyntäminen on varmasti ollut kätevä ratkaisu korona-aikana. Tutkimusaiheisiin koronalla ei kuitenkaan vaikuttaisi olleen merkittävää vaikutusta tämän aineiston perusteella.

Tulokset antavat myös gradujen ohjaajille tietoa opiskelijoiden yleisesti suosimista aihepiireistä, menetelmistä ja muusta tutkimuksellisesta sisällöstä. Ohjaajien voisi olla hyvä kartoittaa, minkä vuoksi opiskelijat vaikuttavat välttelevän määrällistä tutkimusta ja suosivan merkittä-

västi enemmän laadullista. Painotetaanko sitä esimerkiksi opintojen aikana enemmän tai saadaanko tutkimusmenetelmäopinnoissa määrällinen tutkimus vaikuttamaan erityisen vaikealta tai työläältä. Asia voitaisiin huomioida nykyistä tarkemmin graduseminaarien aikana. Opiskelijoille voisi esimerkiksi havainnollistaa erilaisten esimerkkien kautta, millaisia määrällisiä tutkimuksia pro gradu -tutkielmissa voidaan toteuttaa. Aineiston perusteella Helsingin yliopistossa määrällinen tutkimus on Oulun yliopistoa yleisempää, joten voi olla, että siellä asiaan kiinnitetään enemmän huomiota.

Tutkielmien teoreettisten viitekehysten kohdalla esiin nousee kysymys siitä, minkä vuoksi opiskelijat suosivat viitekehyksissä käsitteiden määrittelyä huomattavasti enemmän kuin erillistä aiheeseen liittyvää teoriaa. Onko esimerkiksi gradun ohjaajalla merkitystä asian osalta vai vaikuttavatko asiaan enemmän opiskelijan omat valinnat. Olisi aiheellista tarkastella myös sitä, ohjataanko opiskelijoita graduseminaareissa hyödyntämään erillisiä teorioita vai jätetäänkö asia enemmän opiskelijan päätettäväksi. Toisaalta käsitteiden määrittelyn yleisyyttä voi myös selittää se, ettei erityisen aiheeseen liittyvän teorian hyödyntäminen ole kaikkien aihepiirien kohdalla tarkoituksenmukaista tai ylipäänsä mahdollista.

## **6.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus**

Tutkimusetiikka eli hyvä tieteellinen käytäntö on otettava huomioon tutkimusprosessin eri vaiheissa (Vilkka, 2021). Tässä tutkimuksessa etiikka on huomioitu muun muassa lähdeviittauksissa, aineiston esiin tuomisessa sekä tarkassa tutkimusprosessin kuvaamisessa. Aineiston luonteen vuoksi tutkimuksessa ei ole tarvinnut huomioida esimerkiksi tietojen säilyttämiseen tai osallistujien tiedottamiseen liittyviä tekijöitä. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkimuksen on tuotettava uutta tietoa tai yhdistettävä vanhaa tietoa uudella tavalla (Vilkka, 2021). Tässä tutkielmassa on hyödynnetty valmista aineistoa erityispedagogiikan opiskelijoiden kirjoittamien pro gradu -tutkielmien muodossa. Jo olemassa olevaa tietoa on muodostettu yksinkertaisempaan muotoon, kun tutkielmien sisältöjä on tarkasteltu tämän tutkielman tavoitteista käsin.

Tutkimuseettisesti on tärkeää, että aineistona hyödynnetyt opiskelijoiden työt tuodaan oikealla tavalla esiin. Kaikki analysoidut gradut ovat lueteltuna tämän tutkielman lopussa erillisessä liitteessään. Jokaisen gradun kohdalta on tuotu esiin työn nimi, tekijä, vuosi ja yliopisto. Gradut ovat myös avoimesti kaikkien saatavilla yliopistojen julkaisuarkistoista eli jokaisella on mah-

dollisuus käydä lukemassa aineisto kokonaisuudessaan. Tällä tutkimuksen aineiston eli tutkimusjoukon suuruudella on oma vaikutuksensa tutkimuksen luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkielman aineisto (n=103) on kuitenkin suhteellisen hyvä otanta kahden eri yliopiston graduista, vaikka se ei sisälläkään kaikkia vuosien 2020 ja 2022 välisenä aikana tehtyjä tutkielmia. Toisaalta on huomioitava, että rajatun näkyvyyden gradujen rajaaminen tutkimuksen ulkopuolelle on voinut vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin ja niistä muodostettuihin johtopäätöksiin.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tiedonhankinta perustuu alan tieteelliseen kirjallisuuteen ja muihin tarkoituksenmukaisiin lähteisiin (Vilka, 2021). Tutkielman teoreettisessa viitekehyyksessä olen pyrkinyt toimimaan kyseisellä tavalla. Olen hyödyntänyt viitekehyyksen lähteinä paljon kansainvälistä ja kotimaista tutkimusta sekä alan kirjallisuutta. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti näihin on viitattu asianmukaisella tavalla (Vilka, 2021). Viittauksella kunnioitetaan sen alkuperäistä tekijää ja tarvittaessa lukija voi viittaustietojen avulla löytää alkuperäislähteen luettavakseen (Kuula, 2011).

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa monien tekijöiden ohella tutkimuksen raportointi eli miten aineisto on koottu ja analysoitu ja onko kaikki tutkijan tekemät valinnat avattu yksityiskohtaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Erilaiset päätökset ja ratkaisut tulee olla perusteltavissa, sillä ilman riittävää tietoa tutkimuksen teosta lukijat eivät voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Vilka, 2021). Tämän vuoksi sekä tutkimustyön aikana että tulosten esittämisessä on noudatettava erityistä huolellisuutta (Vilka, 2021). Tutkimuksessa on perusteltu niin aiheen valintaa kuin myös tehtyjä päätöksiä aineiston analyysivaiheessa. Varsinkin sisällönanalyysissä prosessin tarkka kuvaaminen on olennaista luotettavuuden arvioimiseksi (Aaltio & Puusa, 2020). Tämän vuoksi analyysistä on annettu useita esimerkkejä, jotta lukija saisi selkeän käsityksen siitä, millä tavoin aineiston analysointi nykyiseen malliinsa on toteutettu. Aineiston luonteen vuoksi sisällönanalyysiä ei enää jatkettu alaluokkien muodostamisen jälkeen, minkä olen myös pyrkinyt perustelemaan analyysiosiossa mahdollisimman tarkasti. Laadullisessa tutkimuksessa kaksi eri tutkijaa eivät välttämättä päädy samaan lopputulokseen, vaikka he tarkastelisivat täysin samaa aineistoa ja hyödyntäisivät siinä samaa metodologiaa, koska tutkijan tekemät valinnat vaikuttavat aina tutkimuksen eri vaiheissa (Aaltio & Puusa, 2011). Tämän tutkimuksen osalta on mahdollista, että joku toinen olisi voinut päätyä esimerkiksi aihepiirien osalta erilaisiin tuloksiin luokitellessaan opiskelijoiden pro gradu -tutkielmien aiheita eri tavoin.

## 6.2 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan tarkastella uudenlaisia tutkimuskohteita. Aiheesta voisi esimerkiksi tehdä vielä laajemman analyysin kaikkien niiden yliopistojen osalta, joissa erityispedagogiikkaa voi opiskella pääaineena. Toisaalta aiheesta voisi tehdä myös vertailututkimusta tarkastelemalla esimerkiksi 2000-luvun alussa tehtyjä pro gradu -tutkielmia ja nykyisiä tutkielmia keskenään. Tässä tutkimuksessa laadulliset menetelmät havaittiin selvästi määrällisiä yleisimmiksi, minkä vuoksi olisi mielenkiintoista tietää millaisia kokemuksia tai ajatuksia opiskelijoilla on yleisesti määrällistä tutkimusta kohtaan. Onko heidän opinnoissaan mahdollisesti jokin tekijä, joka ohjaa heitä enemmän laadullisen tutkimuksen pariin. Tähän liittyen voitaisiin tutkia myös sitä, miten koulutukseen sisältyvät menetelmäopinnot valmistavat opiskelijoita gradun tekoon ja erilaisten tutkimusmenetelmien hyödyntämiseen.

Graduprosessi ja graduseminaarit voisivat olla mielenkiintoisia tutkimuskohteita. Asiaa voitaisiin tutkia niin opiskelijoiden kuin ohjaajien näkökulmasta käsin. Aihetta voitaisiin lähestyä tarkastelemalla, miten opiskelijat kokevat gradun kirjoittamisen prosessin, mitkä tekijät auttavat heitä sen aikana ja mikä on graduseminaarien rooli prosessin aikana. Lisäksi voisi olla aiheellista tutkia, mitkä asiat vaikuttavat siihen, millaisin menetelmin opiskelijat lähtevät tutkiemaan valitsemiaan aihepiirejä ja mistä näkökulmasta käsin. Ohjaajien näkökulmasta voitaisiin puolestaan tarkastella enemmän heidän näkemyksiään opiskelijoiden ohjaamisesta tai siihen liittyvistä haasteista.



## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 153–166). Helsinki: JTO.
- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Helsinki: Gaudeamus.
- Aspfors, J. & Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: Newly qualified teachers' experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 400–413. doi:10.1080/02607476.2017.1297042.
- Baumbusch, J., Lloyd, J. E., Liou, Y. C. D. & Zou, D. (2020). Education Leaders' Perspectives on Special Education Research: A Priority Setting Study. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 16(15), 1–15. Haettu <https://www.proquest.com/scholarly-journals/education-leaders-perspectives-on-special/docview/2535289421/se-2>
- Buren, M. K., Johnson, A. H., Maggin, D. M., Bains, B. K., Galligan, M. R. L. & Couch, L. K. (2021). Research utilization in special education. Teoksessa B. G. Cook, M. Tankersley, & T. J. Landrum (toim.), *The next big thing in learning and behavioral disabilities*, 31, (s. 29–46). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0735-004X20210000031003>
- Cook, B. G. & Cook, L. (2016). Research designs and special education research: Different designs address different questions. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(4), 190–198. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12110>
- Cook, B. G., Fleming, J. I., Hart, S. A., Lane, K. L., Therrien, W. J., van Dijk, W. & Wilson, S. E. (2021). A how-to guide for open-science practices in special education research. *Remedial and Special Education*, 43(4), 270–280. <https://doi.org/10.1177/07419325211019100>
- Corr, C., Snodgrass, M. R., Love, H., Scott, I. M., Kim, J. & Andrews, L. (2021). Exploring the landscape of published mixed methods research in special education: A systematic review. *Remedial and Special Education*, 42(5), 317–328.
- Creswell, J. W. k. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (Fourth edition. International student edition.). SAGE Publications, Inc.

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European journal of teacher education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Demirok, M. S., Baglama, B. & Besgul, M. (2015). A content analysis of the studies in special education area. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 2459–2467. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.311>
- Dyson, A. & Howes, A. (2009). Towards an interdisciplinary research agenda for inclusive education. Teoksessa P. Hick, R. Kershner & P. Farrel (toim.), *Psychology for Inclusive Education: new directions in theory and practice* (s. 153–164). London: Routledge.
- Eklund, G. (2014). A research-based teacher education in Finland—a dilemma for the students. *Psychology Research*, 4(7), 567–578. <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2014.07.005>
- Eklund, G. (2019). Master's thesis as part of research-based teacher education: A Finnish case. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(1), 5–20. Haettu osoitteesta <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/44909/559130>
- Eklund, G., Aspfors, J. & Hansén, S. E. (2019). Master's thesis—a tool for professional development? Teachers' experiences from Finnish teacher education. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(2), 76–92. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1973>
- Gerber, M. M. (2017). A History of Special Education. Teoksessa J. M. Kauffman, D. P. Hallahan & P. C. Pullen (toim.), *Handbook of special education* (2nd edition) (s. 3–15). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gersten, R., Jayanthi, M., Santoro, L. & Newman-Gonchar, R. (2017). Designin Rigorous Group Studies in Special Education: Standards and Quality Indicators for Contemporary Group Design Research. Teoksessa J. M. Kauffman, D. P. Hallahan & P. C. Pullen (toim.), *Handbook of special education* (2nd edition) (s. 107–115). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. (1993). *Erytispedagogiikka 1–Erytispedagogiikka tieteenä*. Porvoo: WSOY.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. (2002). *Erytispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Helsingin yliopisto. (20.11.2022a). *Opintosuunnat: erityispedagogiikka*. Haettu osoitteesta <https://www.helsinki.fi/fi/koulutusohjelmat/kasvatustieteiden-kandiohjelma/opiskelu/opintosuunnat>
- Helsingin yliopisto. (18.11.2022b). *Tutkintorakenne ja tutkinnon laajuus*. Haettu osoitteesta <https://studies.helsinki.fi/ohjeet/artikkeli/tutkintorakenne-ja-tutkinnon-laajuus>

- Helsingin yliopisto. (11.11.2022c). *Thesis and maturity test in master's and licentiate's programmes*. Haettu osoitteesta <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/thesis-and-maturity-test-masters-and-licentiates-programmes>
- Helsingin yliopisto. (13.7.2023). *Gradun rakenne*. Haettu osoitteesta <https://blogs.helsinki.fi/valmistu-nyt/nain-se-tehdaan/gradun-rakenne/>
- Itä-Suomen yliopisto. (19.6.2023). *Opiskelu: Erityisopettaja*. Haettu osoitteesta <https://www.uef.fi/fi/koulutus/erityisopettaja>
- Jahnukainen, M. (2003). Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuuksien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. *Yhteiskuntapolitiikka* 68 (5), 501–507. Helsinki, Suomi: Stakes.
- Jahnukainen, M. (2021). Erityisopetus ja oppivelvollisuus. Kansakoulun marginaalista yleisopetuksen yhteyteen. Koulu ja menneisyys. *Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja, Oppivelvollisuus 100 vuotta*. <https://doi.org/10.51811/km.100380>
- Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. (2015). Epilogi. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen: Kasvatusalan tutkimuksia 67*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 201–205. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-85-1>
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. (2012). Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa 13. painos* (s. 15–54). Tampere: Vastapaino.
- Jyväskylän yliopisto. (19.6.2023). *Erityispedagogiikka pääaineena*. Haettu osoitteesta <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/eri/opiskelu/paaineopiskelijat>
- Kallio, T. J. (2006). Laadullinen review -tutkimus metodina ja yhteiskuntatieteellisenä lähestymistapana. *Hallinnon tutkimus*, 25(2), 18–28. Haettu <https://journal.fi/hallinnontutkimus/article/download/99500/57164/173340>
- Kananen, J. (2015). *Opinnäytetyön kirjoittajan opas: Näin kirjoitan opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kantola, J. (2020). Kaksi tarinaa gradun tekemisestä – Itsensä johtamisen näkökulma. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 40–54). VAKKI Publications 11.
- Katajamäki, H. & Isohella, S. (2020). Yliopiston opinnäytteiden ohjaajien roolit ja tutkielmien kirjoittamisen tuki. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 68–92). VAKKI Publications 11.

- Kivirauma, J. (2004). Scientific revolutions in special education in Finland. *European journal of special needs education*, 19(2), 123–143. <https://doi.org/10.1080/08856250410001678450>
- Kivirauma, J. (2015a). Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, K. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 11–24). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kivirauma, J. (2015b). Erityisopetuksen historiallisen kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, K. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 25–46). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kniivilä, S., Lindblom-Ylänne, S. & Mäntynen, A. (2017). *Tiede ja teksti: Tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen* (3. painos.). Gaudeamus.
- Kowalczyk-Wałędziak, M., Lopes, A., Underwood, J., Daniela, L. & Clipa, O. (2020). Meaningful time for professional growth or a waste of time? A study in five countries on teachers' experiences within master's dissertation/thesis work. *Teaching Education*, 31(4), 459–479. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1649649>
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Leko, M. M., Cook, B. G. & Cook, L. (2021). Qualitative Methods in Special Education Research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(4), 278–286. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12268>
- Maaranen, K. (2010). Teacher students' MA Theses—A gateway to analytic thinking about teaching? A case study of Finnish primary school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 487–500. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.508923>
- Malinen, O. P., Väisänen, P. & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *Curriculum Journal*, 23(4), 567–584. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.731011>
- Newman, I. & Houchins, D. E. (2018). Conceptualizing mixed methods questions in special education research. *Research in the Schools*, 25(2), 23–33.
- Odom, S. L. & Lane, K. L. (2014). The applied science of special education: Quantitative approaches, the questions they address, and how they inform practice. Teoksessa L. Florian (toim.), *The SAGE handbook of special education* (s. 369–388). SAGE Publications.
- Onwuegbuzie, A. J. & Corrigan, J. A. (2018). What is happening now? An overview of mixed methods applications in special education. *Research in the Schools*, 25(2), 1–22. Haettu

- osoitteesta <https://www.proquest.com/scholarly-journals/what-is-happening-now-overview-mixed-methods/docview/2352612732/se-2>
- Opetushallitus. (18.6.2023a). Opintopolku. *Oulun yliopisto: Maisterihaku, Erityispedagogiikka, Erityispedagogiikan maisteriohjelman, kasvatustieteen maisteri (2v)*. Haettu osoitteesta <https://opintopolku.fi/konfo/fi/toteutus/1.2.246.562.17.000000000000000002270>
- Opetushallitus. (19.6.2023b). Opintopolku. *Kasvatusalat: Erityispedagogiikka ja erityisopettaja, kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v)*. Haettu osoitteesta <https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.000000000000000002945>
- Opetushallitus. (19.6.2023c). Opintopolku. *Helsingin yliopisto: Erityispedagogiikka, syksy 2023*. Haettu osoitteesta <https://opintopolku.fi/konfo/fi/toteutus/1.2.246.562.17.000000000000000009094>
- Opetushallitus. (19.6.2023d). Opintopolku. *Lapin yliopisto: Erityisopettajan kandidaatti- ja maisteriohjelman, kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v), 2023*. Haettu osoitteesta <https://opintopolku.fi/konfo/fi/toteutus/1.2.246.562.17.0000000000000000011278>
- Opetushallitus. (19.7.2023e). Opintopolku. *Oulun yliopisto: Erityispedagogiikka, Erityispedagogiikan tutkinto-ohjelma, kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v)*. Haettu osoitteesta <https://opintopolku.fi/konfo/fi/toteutus/1.2.246.562.17.0000000000000000008937>
- Oulun yliopisto. (15.10.2022a). *Opinto-opas 2022–2023. Kasvatustieteiden tiedekunta: Erityispedagogiikka, kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri (3v+2v)*. Haettu osoitteesta <https://opas.peppi oulu.fi/fi/perustutkintokoulutukset-3-2-v-ll-hll/kasvatustieteiden-tiedekunta/11738/10960?period=2022-2023>
- Oulun yliopisto. (18.11.2022b). *Pro gradu ja diplomityö*. Haettu osoitteesta <https://www oulu.fi/fi/opiskelijalle/opinnaytetyo-ja-valmistuminen/maisterin-diplomi-insinoorin-ja-arkkitehdin-tutkinnot/pro-gradu-ja-diplomityo#155>
- Oulun yliopisto. (19.7.2023). *Erityispedagogiikka*. Haettu osoitteesta <https://www oulu.fi/fi/hae/kandidaatiohjelmat/erityispedagogiikka>
- Paronen, P. & Lappi, O. (2018). *Finnish teachers and principals in figures. Finnish National Agency for Education. Reports and Surveys, 4*. Helsinki: Finnish National Agency for Education.
- Pullen, P. C. & Hallahan, D. P. (2017). Section V: Special Education Categories. Teoksessa J. M. Kauffman, D. P. Hallahan & P. C. Pullen (toim.), *Handbook of special education* (2nd edition) (s. 263). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Puro, E., Sume, H. & Vehkakoski, T. (2011). Erityispedagogiikan tieteenalaidentiteetin rakentuminen professoreiden puheessa. *Kasvatus*, 42(3), 243–255.

- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–85). Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Helsinki: Gaudeamus.
- Ralston, M.M., Dally, K.A. & Dempsey, I. (2019). Content analysis of Australian special education research 2005-2015. *International Journal of Whole Schooling*, 15(1), 82–131. Haettu osoitteesta [https://primo.qatar-weill.cornell.edu/permalink/974WCMCIQ\\_INST/oqac3/cdi\\_gale\\_infotraccpiq\\_631811232](https://primo.qatar-weill.cornell.edu/permalink/974WCMCIQ_INST/oqac3/cdi_gale_infotraccpiq_631811232)
- Rasmussen, J. & Bayer, M. (2014). Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 798–818. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.927530>
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. (2014). *Demokratia ja ihmisoikeudet: Taavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuis-tioita ja selvityksiä 2014:18. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-293-7>
- Svinhufvud, K. (2015). *Gradutakuu* (3., uudistettu ja täydennetty laitos vuonna 2009 ilmesty-neestä ensimmäisestä laitoksesta.). Helsinki: Art House Oy.
- Takala, M., Mäkinen, M., Eskola, S., Saarinen, M. & Sutela, K. (2021). Mitä erityisopettajien koulutuksissa opetetaan? – Havaintoja yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulu-jen opetussuunnitelmista. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23 (2), 32–49. Haettu osoit-teesta <https://journal.fi/akakk/article/view/109876>
- Takala, M., Nordmark, M. & Allard, K. (2019). University curriculum in special teacher edu-cation in Finland and Sweden. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(2), 20–36. <https://doi.org/10.7577/njcie.2659>
- Talbott, E., Maggin, D. M., Van Acker, E. Y. & Kumm, S. (2018). Quality indicators for re-views of research in special education. *Exceptionality*, 26(4), 245–265. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1283625>
- Tampereen yliopisto. (3.3.2023). *Tiedote: Tampereen yliopistolle on myönnetty erityispedago-giikan ja erityisopettajakoulutuksen koulutusvastuu*. Haettu osoitteesta <https://www.tuni.fi/fi/ajankohtaista/tampereen-yliopistolle-myonnetty-erityispedagogii-kan-ja-erityisopettajakoulutuksen>

- Tatto, M. T. (2015). The role of research in the policy and practice of quality teacher education: An international review. *Oxford Review of Education*, 41(2), 171–201. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1017405>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuononen, T. & Parpala, A. (2021). The role of academic competences and learning processes in predicting Bachelor's and Master's thesis grades. *Studies in Educational Evaluation*, 70. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101001>
- Turun yliopisto. (19.6.2023a). *Erityisopettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri (3v + 2v)*. Haettu osoitteesta <https://www.utu.fi/fi/opiskelijaksi/erityisopettajan-tutkinto-ohjelma-kasvatustieteen-kandidaatti-ja-maisteri-3v-2v>
- Turun yliopisto. (19.6.2023b). *Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma, kasvatustieteen kandidaatti ja kasvatustieteen maisteri (3 v + 2 v)*. Haettu osoitteesta <https://www.utu.fi/fi/opiskelijaksi/kasvatustieteiden-tutkinto-ohjelma-kasvatustieteen-kandidaatti-ja-kasvatustieteen>
- Tuunainen, K. (2003). Erityispedagogiikka ennen ja nyt. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet* (s. 26–39). Jyväskylä: Atena.
- van der Braak, K., Ghannad, M., Orelia, C., Heus, P., Damen, J. A., Spijker, R., ... & Hooft, L. (2022). The score after 10 years of registration of systematic review protocols. *Systematic reviews*, 11:191, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s13643-022-02053-9>
- Vaughn, S. & Swanson, E. A. (2015). Special education research advances knowledge in education. *Exceptional Children*, 82(1), 11–24. <https://doi.org/10.1177/0014402915598781>
- Vehkakoski, T. & Kuorelahti, M. (2010). Tutkimus erityispedagogiikan määrittäjänä. Katsaus alan kansainvälisiin aikakauslehtiin ja suomalaisiin väitöskirjoihin. NMI-Bulletin. *Oppimisvaikeuksien erityislehti*, 20(3), 18–28.
- Vehmas, S. 2005. Erityispedagogiikka, sosiaalinen vammaistutkimus sekä erilaisuuden ja vammaisuuden käsitteellistäminen. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.), *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: Erontekoja ja yhdessä tekemistä* (s. 125–148). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vilkkä, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Zorluoglu, S. L., Devecioglu, G. & Kizilaslan, A. (2022). Content Analysis of Science Education Research in Special Education Journals. *Journal of Science Learning*, 5(2), 266–276. <https://doi.org/10.17509/jsl.v5i2.40219>

Åbo Akademi. (19.6.2023). *Erityispedagogiikka: Erityispedagogiikka pääaineena*. Haettu osoitteesta <https://www.abo.fi/fi/aineet/erityispedagogiikka/>



## Liitteet

**Liite 1.** Luettelo analyysin kohteena olleista pro gradu -tutkielmista (n=103).

Pro gradu -tutkielman otsikko	Tekijä	Vuosi	Yliopisto
Oppimismotivaation tukeminen alakoulussa: Pitkittäistutkimus tavoiteorientaatioiden yhteyksistä musiikkiin ja liikuntaan, tuen tarpeeseen ja matematiikan oppimistuloksiin	Alanko Akipekka	2022	Helsinki
Nuorten elämään tyytyväisyys ja siihen vaikuttavia tekijöitä PISA 2018 -tutkimuksen oppilaskyselyn valossa	Alatulkkila Saara	2021	Helsinki
”Jokainen kohtaaminen erilaisten ihmisten välillä voi olla ’opetustuokio’ tunnetaidoista ja toisen huomioimisesta.” Tunnetaidot erityispedagogiikan opiskelijoiden kertomuksissa	Antinkaapo Saana & Meriläinen Heidi	2022	Oulu
Lukion erityisopettajan työnkuva ja opiskelijoiden tuen tarpeet	Eerola Iida	2022	Helsinki
Kuudesluokkalaisten hyvinvointi - Sosiaaliset tekijät oppilaiden hyvinvointia tukemassa	Elomaa Nora	2022	Helsinki
Positiivinen pedagogiikka ja lukivaikeus	Ervasti Sofia & Tuppurainen Johanna	2021	Oulu
Mielenterveyden suojaavat ja riskitekijät Tämä elämä -hankkeessa mukana olleiden yläkoulunuorten kokemuksissa	Greus Eerika	2020	Helsinki
Kouluakäymättömyyteen vaikuttavat yksilö- ja yhteisötason riskitekijät Suomessa ja kouluakäymättömien nuorten tulevaisuuskäsitykset	Haapamäki Siru	2022	Helsinki
Lapset liikkumaan! Erityisluokanopettajien käsityksiä liikuntakasvatuksesta	Haapaniemi Amanda	2020	Helsinki
Laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan välinen yhteisopetus inklusiivisessa luokassa	Haataja Suvi & Nevalainen Olli	2021	Oulu
Päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan jaettu asiantuntijuus laadukkaana pedagogiikan edistämisessä	Haataja Tarja & Kuvaja Tarja-Leena	2020	Oulu
Eksplisiittisen interventio-ohjelman vaikuttavuus matemaattisesti heikkojen alkuopetusikäisten osamiseen	Hakman Jasu	2020	Helsinki
Moninaisuuden ilmeneminen lastenohjelmissa: Laadullinen tutkimus viikonloppuaamujen ohjelmista Yle TV2 - ja MTV3 -kanavilla	Haverinen Iris & Vaara Reetta	2021	Oulu
Vanhempien kokemuksia tukea tarvitsevan lapsen siirtymästä esiopetuksesta peruskouluun	Heikkinen Heidi ja Uusitalo Tiia	2022	Oulu

Lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen yhteys	Hermansson Noora-Sofia	2021	Helsinki
Digitaaliset oppimispelit lukemisen taitojen harjoittamisessa lapsilla, joilla on lukemisen vaikeuksia tai riski lukivaikkeuteen Interventiotutkimusten laadun arviointia	Hirvonen Satu	2022	Helsinki
”Kukaan lapsi ei käyttäydy haastavasti tarkoituksella, vaan kaikelle löytyy selittävä tekijä.” Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia haastavista kasvatustilanteista	Holappa Noora ja Jännti Mira	2022	Oulu
“Yhdessä olemme ja näemme enemmän” – varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta	Hugg Maarit & Kortosalmi Paula	2021	Oulu
Sosiaalinen media ja pikaviestintäalustat kuulovammaisten nuorten ja nuorten aikuisten osallisuudessa	Hukkanen Iris	2021	Oulu
Laaja-alaisten erityisopettajien työn kuormitus ja palautuminen sekä ajattelutavat COVID-19-pandemian aiheuttaman etäopetusjakson aikana: kokemusten tarkastelua Coping-Competence-Contextmallin avulla	Hurmeranta Emmi	2020	Helsinki
Koulun ja ankkuritiimin henkilöstön kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä nuorten rikoskäyttäytymisen ehkäisemiseksi	Ikonen Eeva-Kaarina	2020	Helsinki
Opettajaksi opiskelevien kokemat haasteet ja saadut tukikeinot yliopisto-opinnoissa	Issakainen Olga & Kunnasmäki Venla	2021	Oulu
Tapaustutkimus erityiskoulun etäryhmästä integroituneena yleisopetuksen kouluun	Jaber Anni & Rantala Pauliina	2021	Oulu
”Mitä sinulle kuuluu?” -Ammatillisen oppilaitoksen opettajat opiskelijoiden oppimisen tukena ja oman osaamisensa kehittäjinä tuen tarpeeseen vastaamisessa	Jokinen Sara	2021	Helsinki
”Tartten aikuisten apua tehtäviin, mutta niitä on kyllä mukava tehdä.” Esikoululaisten näkemyksiä vahvuuksistaan, mielenkiinnonkohteistaan ja tuen tarpeistaan Keskustelu symbolein -pelin avulla	Juola Paula & Korhonen Kaisa-Elina	2022	Oulu
Yläkouluikäisten nuorten kokemuksia lukemisen ja kirjoittamisen tuesta	Kaakko Sara-Sofia	2021	Oulu
Opiskelijoiden kokemuksia saavutettavuudesta opettajaopinnoissa	Kankaala Kirsi & Pylvänäinen Aino Katariina	2022	Oulu
Opettajan verbaalinen palautteenanto opetuksessa. Minkälaista se on ja mihin se kohdistuu?	Kankainen Taru	2020	Helsinki
Varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä toimintakulttuurin kehittämisestä	Karhula Henna & Valasmo Hilma	2021	Oulu

Erityiskoulun opettajien ja rehtorin näkemyksiä vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvusta, hyvinvoinnista ja oppimisesta erityiskoulussa	Karjalainen Annika	2022	Oulu
Yhteiskunnallisten ilmiöiden heijastuminen vertaishaasteisiin	Karppinen Elli-Noora	2022	Oulu
Yläkoululaisten näkemyksiä oppimisen tuesta	Kaski Laura ja Sarajärvi Roosa-Maria	2020	Oulu
Erityisopettajien ja kouluterveydenhoitajien yhteistyö ja sen kehittämistarpeet peruskoulussa ”Pienenkin huolen ilmaantuessa asiaan pitäisi tarttua mahdollisimman pian.”	Kemppainen Anuliisa	2021	Oulu
Taiteelliset menetelmät osana erityisopettajan työtä “Tässähän on niinkun taivas rajana.”	Keskikallio Irene	2020	Oulu
Kielenkehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa kuvia hyödyntäen	Kinnunen Sanna & Niinimäki Tiina	2022	Oulu
Äänikirjojen ja muun äänimateriaalien käyttö opetuksessa	Kivistö Pinja-Sofia	2021	Oulu
Peruskouluikäisten tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen, siihen puuttuminen ja sen ennaltaehkäisy opettajien kokema	Koivisto Pia	2022	Oulu
Tuen tarpeet ja tuen tarjonta lukiokoulutuksessa – lukiolaisten näkemyksiä ja kokemuksia	Koponen Mari	2020	Helsinki
Opettajien kertomuksia keinottomuudesta puuttua kiusaamiseen	Kosunen Miia & Lampela Maarit	2022	Oulu
Desimaalilukujen hallinnan kehittäminen intervention avulla seitsemännellä luokalla	Kuivamäki Anna	2022	Oulu
“Vaikkei ossaiskaan jotaki yksinkertaista asiaa nii ei ala silleen moittimaan, että kyllä tää pitäs jo osata”: Yhdeksäsluokkalaisten lukioppilaiden käsityksiä hyvästä koulunkäynnin tuesta	Kujala Jenni & Käräjäoja Saila	2020	Oulu
”Mun mato menee kuuuhun ja on ainakin miljoona metrii!” Lasten osallisuuden kokemukset Laulu-piirtämisen äärellä	Kunnasmäki Heli ja Lappalainen Anu	2022	Oulu
Sosiaalinen sirkus ja työelämässä tarvittavien taitojen kehittyminen – Toiminnallinen tapaustutkimus TELMA-koulutuksen opiskelijoiden sosiaalisen sirkuksen ryhmästä	Känkänen Heidi	2020	Helsinki
Matematiikka-ahdistus ja sen yhteys matematiikan osaamiseen norjalaisilla kolmasluokkalaisilla	Känsäkoski Mira	2022	Oulu
Toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat opettajien puheessa	Laamanen Pauliina	2022	Helsinki

Yliopisto-opintojen ja työelämän nivelvaiheessa: Kuinka tukea autismikirjolla olevaa opiskelijaa työnhaussa?	Lahdelma Minja	2021	Helsinki
Yksilöllisten opintojärjestelyiden toteutuminen Oulun yliopistossa	Lantto Mari & Niskanen Jenniina	2022	Oulu
Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia omasta työyhteisöstä ja työssä saadusta sosiaalisesta tuesta	Laurila Essi	2020	Oulu
Säästöjä ja kansainvälisten sopimusten noudattamatta jättämistä. Peruskoulua koskeva inklusiokeskustelu Helsingin Sanomien mielipidepöydällä vuosina 2009-2019.	Lehtonen Jarno	2020	Helsinki
Vapaa-ajan ryhmätoiminnan mahdollisuudet nuorten osallisuuden ja hyvinvoinnin tukemisessa. Ohjaajien näkemyksiä Nuorten Akatemian Mahis-toiminnasta	Lehtonen Nina	2021	Helsinki
“Tarvitsisi enemmän aikuisen tukea, kuin mitä pystymme antamaan” - Lasten tuen tarve ja siihen vastaaminen yksityisissä päiväkodeissa	Leinonen Mari & Pönkkö Virpi	2020	Oulu
Erytisopettajien kokemuksia alkuopetuksen oppilaiden psyykkisistä häiriöistä ja koulunkäynnin tuesta	Lemetyinen Elli	2021	Oulu
Koulumuistojen, ACE-kokemusten ja ylisukupolvisten taakkojen affektiiviset yhteenkiertoumat	Lempinen Tiina	2022	Oulu
Riippuvainen, kärsivä ja erilainen? -Vammaisuuden diskurssit peruskouluissa laadituissa yhdenvertaisuussuunnitelmissa	Leppäniemi Anniina	2022	Helsinki
”Puhumalla ja esimerkin voimalla” Esi- ja perusopetuksen opettajien kokemuksia tunnekasvatuksesta	Luokkanen Eevaleena	2021	Oulu
Opettajaopiskelijoiden käsitykset uravalinnan syistä	Lähdesmäki Tommi	2021	Oulu
Nuorten lukemistottumukset ja lukemismotivaatio erityisesti heikkojen lukijoiden kannalta tarkasteltuna	Majonen Virva	2020	Oulu
”He näkee sen oman juttunsa” Erityislasten vanhempien kokemuksia kohtaamisista ammattilaisten kanssa	Majuri Hanna	2022	Helsinki
“Oon saanu koulutuksen lukutaitosten opettamiseksi. Miten tässä näin kävi?” Nuorten luetun ymmärtämisen vaikeudet ja tuki toisen asteen opettajien näkökulmasta	Mansikka Laura	2021	Helsinki
Ammatillinen toimijuus erityisopetuksen opetus-harjoittelussa	Mattila Helmi	2022	Helsinki

“Tärkein olisi se, että opettajalla olisi riittävästi tietoa oppilaista...” - Opettajien valmiuksia ja kokemuksia kohdata psyykkisen trauman kokenut oppilas peruskoulussa	Mattila Meritta	2022	Oulu
Heikkojen karkeamotoristen taitojen yhteys hienomotorisiin ja varhaisiin matemaattisiin taitoihin 4- vuotiailla lapsilla	Mattila Venla	2022	Helsinki
Opettajien käsityksiä haastavan käytöksen ennaltaehkäistäystä ja siihen puuttumisesta luokassa	Meismaa Lotta	2020	Helsinki
”Lapsen pitää tuntea, että hän kuuluu ryhmään” - käsityksiä inklusiosta varhaiskasvatuksessa	Nevala Piia	2021	Helsinki
Opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusiosta	Nevasaari Sonja ja Tuomela Anni	2020	Oulu
Eriyisiä tenttijärjestelyjä erilaisille oppijoille: Tutkimus opiskelijoille rakennetuista subjektipositioista arvioinnin erityisjärjestelyissä	Nieminen Juuso	2020	Helsinki
Varhaiskasvatuksen erityisopettajien puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointimenetelmien käyttö	Nikumatti Kaisa-Maria ja Heikki Sini	2022	Oulu
“Varmaan sitte että siellä on liikaa jotain hälinää tai jotain.” -Neuropsykiatrisia piirteitä omaavien peruskoululaisten kokemuksia oppimisympäristöstään	Nykänen Sari	2020	Oulu
Koronaviruspandemian vaikutukset opetushenkilöstön työyhteisön ja verkostojen väliseen vuorovaikutukseen	Oja Marita	2021	Oulu
Lukion opetushenkilöstön näkemyksiä oppimisen tukemisesta osana omaa työnkuvaa	Ojala Sonja	2021	Helsinki
”Aikuinen on se liima” – Yhteenkuuluvuuden rakentuminen varhaiskasvatuksen vaativassa tuessa	Ojalehto Paula	2022	Helsinki
Musiikinopettajien kokemuksia kehitysvammaisten oppilaiden integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille	Paldanius Lilli	2022	Oulu
Varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia koulutustaustan ja työkokemuksen merkityksestä työskenneltäessä tuen tarpeisten lasten kanssa	Palosaari Laura	2022	Oulu
Kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten koulunkäynti ja erityisluokanopettajan käyttämät menetelmät kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten tukemisessa	Pasanen Laura	2021	Helsinki
Käyttäytymisen erityisyyden muuttuvia ja pysyviä diskursseja	Pulkkinen Jussi	2020	Helsinki

Sosiaalisen tuen merkitys lukiolaisten kokemana	Pulli Annuliina	2022	Helsinki
Onnea ja täyttä ihmisyyttä? Positiivisen pedagogiikan hegemonisten kyvykkyydiskurssien diskurssi-analyyttinen tarkastelu	Pölonen Mimmi-Emilia	2022	Helsinki
Huoltajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyöstä huoltajien kertomana	Raatikainen Emilia	2021	Oulu
Osa-aikaista erityisopetusta saavien yläkouluikäisten oppilaiden käsityksiä oppimisen ja koulunkäynnin tuesta	Rantahäli Sanna	2021	Oulu
Matematiikka-ahdistuneiden opettajien kokemuksia	Rantaniemi Eeva-Liisa	2022	Helsinki
“Hyvän mielen taitomerkki” -oppi- ja opetusmateriaali – mielenterveystaitojen opettamisen vaikutus oppilaiden hyvinvointiin ja mielenterveystaitoihin	Riuttanen Juulia	2022	Helsinki
Pitkittäistutkimus luontevahvuusopetuksen vaikutuksista oppilaiden näkökulmasta	Ruoho Noora	2020	Helsinki
Opettajaksi opiskelevien näkemyksiä persoonallisuudestaan	Ruuskanen Anna & Väyrynen Johanna	2021	Oulu
“Emmä voi taistella sitä vastaan, mitä mä olen.” Liikuntavammaisten aikuisten koulukokemuksia	Ryhänen Leena	2020	Oulu
Koulupäivän rakentuminen toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa opettajien kuvaamana	Rönkkö Ella	2021	Helsinki
Etäopetuksen ja tuen järjestäminen alakouluissa poikkeusolosuhteissa	Saarela Hannamari & Vuorinen Laura	2021	Oulu
Kokemuksia erityisopettajien työnohjauksesta	Sahlström Teija	2020	Helsinki
Informaali opiskelu matematiikkanäyttelyssä	Sainomaa Aapo	2020	Helsinki
Lukivaikeus yliopisto-opiskelijoiden koulutuspolussa - Narratiivinen monitapaustutkimus	Silvo Sofia	2020	Helsinki
Erityistä tukea tarvitsevien lasten kognitiivisten, kielellisten ja leikkitaitojen kehitys integroiduissa erityisryhmissä ja tavallisissa päiväkotiryhmissä varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuella	Sinivaara Heidi	2020	Helsinki
Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki lukiossa – Tapaustutkimus lukion tukijärjestelmän rakentumisesta	Taipale Nora	2020	Helsinki

Haastavien tilanteiden ehkäisy oppilaiden hyvinvointia tukemalla - Kuntouttavaa erityisluokkaa käyneiden nuorten kokemuksia koulumaailmasta ja koulun aikuisten vuorovaikutuksen laadusta	Tapio Hanna-Sofia	2022	Helsinki
Varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä lasten eteisessä ja ulkona portin lähellä olemisesta ja niiden merkityksistä lapsille	Taskila Marjo	2021	Oulu
Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden suhtautuminen inklusioon	Taskinen Noora	2022	Oulu
Lämmin vuorovaikutus oppilaan haastavan käytöksen vähentämiskeinona	Tauriainen Laura	2021	Oulu
Varhaisten kielellisten ja matemaattisten taitojen yhteys 3-4 –vuotiailla lapsilla	Tetri Minna	2021	Helsinki
Toisen asteen koulutusvalinnat erityistä tukea saavien oppilaiden näkökulmasta	Timonen Suvi	2020	Helsinki
Autismikirjon oppilaan tuki yleisopetuksessa vanhempien, huoltajien ja opettajien kokemuksina	Tuovila Laura-Karoliina	2022	Oulu
Oppimisen ja koulunkäynnin tuki kapulana koulun rattaissa — vai toisin päin? Tuen toteutumisen häiriöt, ristiriidat ja ratkaisuyritykset opettajien näkökulmasta	Vehviläinen Emma	2020	Helsinki
“Ihanaa, ku on pystytty tarjoamaan tämmönen mahdollisuus” – Opetushenkilökunnan kokemuksia erityiskoulun etäryhmästä yleisopetuksen koulussa	Vesa Ida & Vilén Riikka	2021	Oulu
Koulu ohjaamassa elämänpolkuja. Työpajatoimintaan osallistuvien nuorten aikuisten näkemyksiä koulukokemusten vaikuttavuudesta.	Virva-Auvinen Elisa	2021	Helsinki
“Oli ihan kiva tehdä ryhmäjuttuja sellaisten kanssa, joita ei tunne ennestään.” Interventiotutkimus luokiolaisryhmän ilmapiiristä	Välimäki Hanna	2022	Oulu
Aikuisena ADHD-diagnoosin saaneiden naisten lapsuusajan käyttäytymiseen liittyvät oireet ja oireiden tunnistaminen	Ylikopsa Venla	2020	Helsinki