

Inkludering i finsk utbildning: utmaningar, möjligheter och framtida riktlinjer för specialpedagogik



Heidi Harju-Luukkainen
Professor, University of Jyväskylä, Finland
Professor, Nord Universitet, Norge
Adjunct Professor, Southern Cross
University, Australia

Med 30-årsjubileet av Salamancadeklarationen och de globala målen för hållbar utveckling som utgångspunkt, vilka betonar inkluderande och rättvis kvalitetsutbildning för alla, syftar denna forskning till att undersöka den nuvarande situationen för inkluderande utbildning genom att analysera de senaste forskningsresultaten. Den historiska kontexten som utgångspunkt i denna artikel belyser hur långt vi har kommit i utvecklingen av inkluderande utbildning och understryker vikten av att fortsätta denna strävan. Genom att använda en deskriptiv litteraturoversikt som metod har studien tematiserat forskning publicerad mellan 2021 och 2024 (N=11) för att ge en omfattande förståelse för hur inkludering beskrivs inom den finska specialutbildningskontexten, med särskilt fokus på förskole- och grundutbildning. Resultaten visar att även om Finland har gjort betydande framsteg i att främja inkluderande utbildning, kvarstår fortfarande utmaningar. Denna forskning understryker att inkluderingens breda definition leder till varierande tolkningar och implementeringar i Finland, vilket skapar skillnader i utbildningsmöjligheter för elever med särskilda behov. Den decentrali-

serade naturen hos det finska utbildningssystemet, i kombination med praktiska hinder som begränsade resurser och ökad arbetsbelastning för lärare, understryker behovet av tydligare riktlinjer och starkare samarbete för en mer konsekvent och effektiv implementering av inkluderande praxis.

Utifrån 30-årsjubileet av Salamancadeklarationen och de globala målen för hållbar utveckling, som betonar inkluderande och rättvis kvalitetsutbildning för alla, har denna forskning som syfte att undersöka den aktuella situationen för inkluderande utbildning genom att analysera de senaste forskningsresultaten i Finland mellan 2021 och 2024. Genom att utgå från den historiska globala kontexten i den här artikeln vill jag framhäva de steg vi hittills tagit inom utvecklingen av inkluderande utbildning i Finland. Inte minst på grund av att dessa globala mål har haft ett betydande inflytande på Finlands utbildningssystem. Sedan antagandet av Salamancadeklarationen har betydande framsteg gjorts i att främja inkluderande utbildning, särskilt efter fastställandet av de globala målen för hållbar utveckling (SDG) 2015. Mål 4 i SDG understryker vikten av att tillhandahålla rättvis och inkluderande kvalitetsutbildning för alla elever och uppmanar regeringar att intensifiera sina insatser för inkludering, med fokus på marginaliserade grupper. Enligt UNESCO (2024) kvarstår trots dessa framsteg betydande ojämlikheter globalt. Miljontals barn globalt står fortfarande utanför skolan, med faktorer som fattigdom, funktionshinder,

kön och migrationsstatus som fortsätter att begränsa utbildningsmöjligheterna. Det finns också positiva trender, såsom ökad lärarutbildning i inkluderande metoder och utvecklingen av hjälpmedelsteknologier. Dock kvarstår utmaningar, såsom otillräcklig lärarutbildning och segregerade utbildningslösningar i många regioner.

Vi har bevittnat en massiv rörelse mot inkludering över hela världen, som även Finland har deltagit i. Detta har vuxit fram under årtionden genom ett stort antal dokument som den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna (United Nations, 1984), FN:s konvention om barnets rättigheter (United Nations, 1989), UNESCO världsförklaring om utbildning för alla (UNESCO, 1990), standardregler om utjämning av möjligheter för personer med funktionshinder (FN, 2006), Salamancadeklarationen och ramverket för åtgärder om specialundervisning (UNESCO, 1994) och Dakar-ramverket för åtgärder; Utbildning för alla: Möta våra kollektiva åtaganden (UNESCO, 2000). Dessa dokument har vidare ratificerats i praxis inom de lokala policyramverken. Samtidigt har förståelsen av begreppet inkludering breddats i nordisk kontext (Harju-Luukkainen et al., 2022; Bahdanovich Hanssen et al., 2024). Ett viktigt dokument i denna riktning har varit SDG (UN, 2015) 17 globala mål, där mål 4 fokuserar på att säkerställa inkluderande och rättvis kvalitetsutbildning och främja livslånga lärandemöjligheter för alla (United Nations, 2022). Enligt Harju-Luukkainen et al. (2022) är detta tydligt i alla nordiska länder, där gemensamma utbildningsvärderingar delas och kännetecknas av målet om en "skola för alla", vilket innebär lika rättigheter och tillgång till en kostnadsfri obligatorisk utbildning för alla, särskilt pedagogiskt stöd när det behövs och utbildning baserad på principerna om inkludering. Vidare, precis som i många andra länder, har även i Finland utbildningssystemet utvecklats med betoning på principerna i dessa dokument för att stödja inkludering i utbildningssystemet.

Syftet med denna forskning är att undersöka den aktuella situationen för inkluderande utbildning i Finland, med särskilt fokus på småbarnspedagogik och grundutbildning, genom att granska forskningsresultat publicerade mellan 2021 och 2024. I denna artikel kommer jag att fokusera på det finska specialpedagogiska perspektivet på inkludering från småbarnspedagogik till grundutbildning. Det aktuella tillståndet kommer att belysas med hjälp av en deskriptiv litteraturöversikt. Det finns flera typer av litteraturöversikter. I denna artikel används deskriptiv litteraturöversikt, vilket är en typ av litteraturöversikt som syftar till att sammanfatta och ge en översikt över befintlig forskning inom ett specifikt ämne. Utifrån dessa premisser är forskningsfrågan som styr denna artikel: *Hur beskrivs inkludering i specialpedagogisk forskning i Finland i vetenskapliga publikationer mellan 2021 och 2024?*

Finsk specialpedagogisk utbildningskontext

Under de senaste åren har policyer och praxis kring inkludering i Finland varit föremål för betydande debatt både i media och inom akademisk forskning (Nikula et al., 2021). Diskussionerna har inte bara kretsat kring effektiviteten av inkludering utan också kring tolkningen av själva begreppet och hur det implementeras i policyer och praktik. Definitionen och den praktiska tillämpningen av inkludering kan variera kraftigt från land till land, vilket understryker vikten av att förstå det som ett kontextberoende begrepp som är djupt påverkat av varje nations historiska och kulturella bakgrund. Finland, liksom många andra nordiska länder, har upplevt liknande utbildningsutvecklingar, men tillvägagångssättet för att implementera inkluderande värderingar och specialundervisning har divergerat över regionen (Harju-Luukkainen et al., 2022; Bahdanovich Hanssen et al., 2024). Enligt Kotilainen och Takala (2024) stöder alla nordiska länder principen om att utbilda alla elever inom allmänna utbildningsklasser, men de har antagit olika strategier för att förverkliga dessa inkluderande ideal.

I Finland, ur ett historiskt perspektiv, markerade övergången till ett enhetligt skolsystem under 1970-talet ett avgörande skifte mot att främja social jämlikhet genom utbildningsintegration. Detta skifte resulterade i att specialundervisning integrerades i den standardiserade nationella utbildningspolitiken (Lintuvuori et al., 2017). Vid sidan av att behålla segregerade miljöer införde Finland nya stödmekanismer såsom stödundervisning och deltidsspecialundervisning (Kivirauma, 2009). Grundskolelagen från 1998 främjade ytterligare integrationen av elever med särskilda utbildningsbehov i den allmänna utbildningen (Lag 628/1998). För ungefär ett decennium sedan genomgick det finska utbildningssystemet en betydande reform inom specialundervisningen, driven av det ökande antalet elever som mottog specialundervisning och behovet av mer systematiskt stöd för alla elever (Paloniemiet al., 2021; Lag 642/2010). Denna reform ledde till en omorganisering av det pedagogiska stödet i finska grundskolor genom en trestegsmodell.

Som Nikula et al. (2021) påpekar, fungerar det finska utbildningssystemet i dag som en hybrid, bestående av både specialskolor och klasser för elever med specifika behov samt inkluderande skolor och klasser. Systemet är också starkt decentraliserat, där staten tillhandahåller finansiering till kommunerna, som i sin tur har autonomi att besluta hur resurser ska fördelas. Följaktligen varierar implementeringen av inkluderande utbildning i Finland avsevärt beroende på kommun eller skola, vilket leder till inkonsekvenser i praktiken över hela landet (Nikula et al., 2021; Lintuvuori et al., 2022; Pulkkinen et al., 2020).

Vidare har Pihlaja och Silvennoinen (2020) samt Vanhanen et al. (2022) observerat att termen "inkludering" endast förekommer en gång i Finlands läroplan för grundutbildning (FNAE 2014), som fungerar som den nationella standarden: "den obligatoriska utbildningen bör utvecklas enligt inkluderande principer" (FNAE

2014, 18). Däremot nämns inkludering 14 gånger i den revirerade läroplanen för småbarnspedagogik 2022 (FNAE, 2022). Där nämns ord som inkluderande principer, inkluderande värdegrund, inkluderande principer i en operativ kultur och inkludering och ledarskap. Beskrivningen av dessa begrepp är dock fortfarande mestadels obefintlig. Därför, även om läroplanerna omfattande behandlar värderingar relaterade till inkluderande utbildning såsom jämlikhet, deltagande och gemenskap, misslyckas de med att explicit definiera inkluderingsprincipen och utelämnar påtagligt den centrala inkluderande utbildningsvärderingen att omfatta mångfald (Pihlaja & Silvennoinen, 2020; Vanhanen et al., 2022). Det är också anmärkningsvärt att enligt Jahnukainen (2011) har förändringar i utbildningen för att överensstämma med idealen för inkluderande utbildning fortskridit långsamt i Finland.

Deskriptiv litteraturoversikt som metod

Det finns flera typer av litteraturoversikter, och en deskriptiv litteraturoversikt skiljer sig väsentligt från en systematisk litteraturoversikt avseende syfte, metod och struktur. I denna studie har en deskriptiv litteraturoversikt valts som metod, eftersom den möjliggör en omfattande sammanställning av befintlig forskning samt identifiering av centrala trender inom forskningsrådet. Till skillnad från den systematiska litteraturoversikten, som använder en mera rigorös och reproducerbar metod för att minimera bias och generera en objektiv sammanställning av resultat, erbjuder den deskriptiva metoden större flexibilitet. I nästa avsnitt kommer jag att beskriva detta närmare. Enligt Salminen (2011) är den deskriptiva litteraturoversikten en av de mest använda grundläggande typerna av litteraturoversikter. Den kan karaktäriseras som en allmän översikt av det studerade fenomenet, utan strikta och precisa regler. De material som används är oftast breda, och urvalet av material är inte heller begränsat av metodologiska regler. Fenomenet som studeras kan dock beskrivas omfattande och, om nödvändigt, klassificeras enligt de egenska-

per som undersöks. Forskningsfrågorna är mer flexibla än i en systematisk översikt eller meta-analys. Enligt Kangasniemi et al. (2013) har olika typer av litteraturöversikter blivit mer etablerade och mångsidiga inom forskningen under de senaste decennierna. Spektrumet av olika litteraturöversikter är dessutom omfattande, och mer uppmärksamhet har ägnats åt den metodiska utvecklingen av litteraturöversikter. Kangasniemi et al. (2013) argumenterar vidare att den deskriptiva litteraturöversikten är en av de former av litteraturöversikter som ofta används, men dess metodologiska argumentation har beskrivits på ett ofta motsägelsefullt sätt i tidigare litteratur. Kort sagt, syftet med en deskriptiv litteraturöversikt är att söka svar på frågor som vad som är känt om fenomenet (Kangasniemi et al., 2013). Det är dock viktigt att notera att enligt Kangasniemi et al. (2013) har den deskriptiva litteraturöversikten kritiserats som forskningsmetod på grund av dess subjektivitet och slumpmässighet. Å andra sidan är dess styrka dess argumentativa natur och förmågan att motiverat fokusera undersökningen på specifika frågor.

Data för en deskriptiv litteraturöversikt består av tidigare publicerad forskning som anses vara relevant för forskningsämnet och inkluderar vanligtvis en beskrivning av processen för att välja material (Burns & Grove, 2005; Grant & Booth, 2009). Materialet som valts ut för översikten hämtas vanligtvis från elektroniska vetenskapliga databaser eller genom manuella sökningar i vetenskapliga publikationer. Materialet består ofta av nyare forskning (Paniagua, 2002). I denna deskriptiva litteraturöversikt valdes forskningsartiklar och rapporter publicerade mellan 2021 och 2024. Urvalet av artiklarna och rapporterna baserades på en process där endast de källor som bäst beskrev fenomenet och direkt besvarade forskningsfrågan inkluderades. Urvalet präglades av ett fokus på att undvika subjektivitet genom att använda specifika inklusionskriterier: relevans för forskningsfrågan, kvaliteten på forskningen, och

den empiriska styrkan i data som presenterades. Artiklar som var för breda eller inte direkt relaterade till inkluderande utbildning i den finska kontexten exkluderades medvetet. Sökningar genomfördes både i vetenskapliga databaser (Google Scholar, ResearchGate, Academia, Finna, Ebsco) och via allmän sökmotor (Google) för att säkerställa en tillräckligt omfattande insamling av material. Denna sökstrategi möjliggjorde identifieringen av relevant forskning som kanske inte hade varit tillgänglig enbart via akademiska databaser, vilket är viktigt för en deskriptiv översikt. Ur det insamlade materialet valdes totalt 11 artiklar och rapporter ut för den slutliga analysen. Begränsningen av datainsamlingen till de senaste åren gjordes eftersom det fanns mycket forskningsdata tillgänglig från dessa år och tydliga teman framträdde redan ur det insamlade materialet. Endast den forskning som bäst beskrev fenomenet och besvarade forskningsfrågan valdes för en djupstudie, därför lämnades mycket forskning kopplad till inkludering och specialpedagogik utanför denna studie. Det mest betydande kriteriet för materialets lämplighet för denna studie var att det möjliggjorde en lämplig undersökning av fenomenet i relation till forskningsfrågan (se t.ex. Polit & Beck, 2012). De valda artiklarna genomgick därefter en tematiskt organiserad textanalys, där de olika aspekterna som artiklarna behandlade identifierades och analyserades. Den tematiska analysen riktades specifikt mot hur inkludering beskrivs och konceptualiseras inom ramen för specialpedagogisk forskning, i enlighet med forskningsfrågans fokus.

Inkludering i finsk forskning om specialpedagogik

För denna studie valdes, genom den tidigare beskrivna urvalsprocessen, 11 forskningsartiklar och rapporter ut för en närmare granskning. De utvalda artiklarna är beskrivna i korthet i tabell 1. Därefter beskrivs artiklarnas innehåll närmare i texten.

Författare	Publiceringsår	Forskningens titel på engelska	Typ
Vanhanen, S., Vainikainen, M-P. & Mäkihonko, M.	2022	Inclusion in the National Core Curriculum for Basic Education 2014	Vetenskaplig artikel
Ahtiainen, R., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M.	2021	The 21st Century Reforms (Re)Shaping the Education Policy of Inclusive and Special Education in Finland	Vetenskaplig artikel
Jahnukainen, M, Hienonen, N, Lintuvuori, M & Lempinen, S.	2023	Inclusion in Finland: Myths and Realities.	Vetenskaplig artikel
Nikula, E., Pihlaja, P., & Tapio, P.	2021	Visions of an inclusive school – Preferred futures by special education teacher students.	Vetenskaplig artikel
Kotilainen, N., & Takala, M.	2024	"So much invisible work" – the role of special education teachers in Finnish lower secondary schools.	Vetenskaplig artikel
Honkasilta, J., Pihlaja, P. & Pesonen, H.	2024	The state of inclusion in the stat of inclusion. Inclusion as principled practice in Finnish basic education.	Vetenskaplig artikel
Pesonen, H., Äikäs, A., Heiskanen, N., & Kärnä, E.	2023	Why we need a concept to describe collaborative support instead of labelling children as demanding: perspectives from Finland.	Vetenskaplig artikel
Kannel, L., Kuusiholma-Linamäki, J., Harju-Luukkainen, H., Heiskanen, N., Kuusisto, A. & Kulmala, V.	2022	Implementation of Local Early Childhood Education Plans in Daycare Centers and Family Daycare.	Nationell rapport
Äikäs, A., Pesonen, H., Heiskanen, N., Syrjämäki, M., Aavikko, L., & Viljamaa, E.	2022	Approaches to collaboration and support in early childhood education and care in Finland: professionals' narratives.	Vetenskaplig artikel
Kuutti, T., Sajaniemi, N., Björn, P. M., Heiskanen, N., & Reunamo, J.	2021	Participation, involvement and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education	Vetenskaplig artikel
Syrjämäki, M., Reunamo, J., Pesonen, H., Pirttimaa, R., & Kontu, E.	2023	The involvement of autistic children in early childhood education.	Vetenskaplig artikel

Tabell 1: Kort beskrivning av de valda artiklarna

Vanhanen et al. (2022) genomförde en innehållsanalys av den finska nationella läroplanen för grundskolan (2014) för att undersöka hur inkluderande principer manifesteras inom läroplanen. Trots att termen "inkludering" endast förekommer en gång, fann studien att inkluderande praxis är grundligt integrerad i läroplanen, som betonar vikten av deltagande, lärande och tillhörighet för alla elever. Studien baserades på Index for Inclusion-modellen och framhävde att inkludering i den finska kontexten förstås som en process som förbättrar hela skolmiljön för att stödja olika elever. Lärare förväntas samarbeta med kollegor, externa parter och familjer för att följa dessa inkluderande principer, som är grundade i internationella människorättsavtal. Utmaningar kvarstår dock i den praktiska implementeringen av dessa inkluderande principer i olika kommuner och skolor, särskilt när det gäller att säkerställa att alla elever får tillräckligt stöd. Studien drog slutsatsen att ett starkt engagemang för inkluderande värderingar och ett fokus på att bygga en inkluderande kultur är avgörande för att inkludering ska lyckas i finska skolor.

Ahtiainen et al. (2021) undersökte reformerna av utbildningsstöd i Finland, med fokus på den betydande variationen i implementeringen över hela landet. Studien lyfte fram den decentraliserade naturen hos det finska utbildningssystemet, där lokala myndigheter och skolor har betydande autonomi, vilket leder till olika tillämpningar av trestegsstödsystemet. Strukturella förändringar och nya stödsystem har lagt grunden för vidareutveckling, men de avsedda förändringarna har inte fullt ut nått klassrumsnivån. Finska lärares betydande autonomi, även om den är fördelaktig, har också resulterat i oavsiktliga konsekvenser och förvirring i reformimplementeringen. Studien identifierade ett gap mellan policyavsikter och lärares erfarenheter och betonade behovet av omfattande professionell utveckling för att säkerställa effektivt stöd för elever. Trots pågående reformer lyfte studien fram utmaning-

arna i att uppnå ett sammanhållet och inkluderande utbildningssystem, särskilt med tanke på komplexiteten i att implementera nya metoder och de varierande tolkningarna av lagstiftningen. Författarna efterlyste noggrann forskning för att övervaka och stödja evidensbaserad utbildningspolitik och föreslog att framtida framsteg alltmer kan bero på gemensam politisk vilja och ekonomiska faktorer.

Studien av Jahnukainen et al. (2023) granskade kritiskt myter och verkligheter kring Finlands modell för att stödja elever med särskilda behov. Författarna utforskade komplexiteten i inkluderande utbildning och avslöjade olika perspektiv bland lärare, rektorer och kommunala administratörer. Lärare prioriterade mindre klasser och pedagogiska assistenter, medan rektorer betonade samundervisning, och administratörer fokuserade på ledningsstöd. Dessa varierande synpunkter bidrar till komplexiteten i att implementera inkluderande utbildning, vilket ibland leder till missuppfattningar om dess fördelar och utmaningar. Studien lyfte fram behovet av mer empirisk forskning för att klargöra resultaten av inkluderande policyer och att standardisera procedurer över kommuner och skolor. Författarna argumenterade för att bristen på tydliga definitioner och riktlinjer har lett till varierande tolkningar och praxis, vilket kan förstärka myter snarare än att återspegla verkligheten i inkluderande utbildning. Studien drog slutsatsen att ett enat arbete är avgörande för att hantera dessa utmaningar och säkerställa effektiv implementering av inkluderande utbildningspolicyer i Finland.

Nikula et al. (2021) utforskade den önskade framtiden för inkluderande utbildning genom framtidsverkstäder med speciallärarstudenter. Studien avslöjade den systemiska naturen hos inkludering, där strukturella, sociala och emotionella dimensioner är sammankopplade. Författarna betonade att inkludering inte bör behandlas som en isolerad fråga utan snarare som en

integrerad del av det bredare utbildningssystemet. Studien förespråkade ett deltagande angreppssätt i skolpolitiken, där lärare, föräldrar och samhällsaktörer involveras i processen. Den efterlyste också skolreformer, inklusive distribuerat ledarskap och rättvis resursfördelning, för att stödja inkludering. Dessutom kopplade studien framtiden för inkluderande skolor till välbefinnande och betonade vikten av deltagande, samhällsengagemang och en stödjande fysisk miljö för att förbättra elevernas upplevelser. Författarna drog slutsatsen att för att uppnå ett verkligt inkluderande utbildningssystem krävs systemiska förändringar och ett holistiskt angreppssätt som integrerar olika aspekter av utbildning och samhälle.

Kotilainen och Takala (2024) undersökte den förändrade rollen för speciallärare (SETs) i Finland efter implementeringen av trestegsstödsystemet. Studien fann att speciallärare nu hanterar ett bredare spektrum av elevernas utmaningar, vilket speglar en övergång mot mer inkluderande praxis. Det råder dock fortfarande förvirring kring ansvarsområdena inom de olika nivåerna i systemet. Speciallärare uttryckte en önskan att fokusera mer på stödjande aspekter snarare än att strikt följa ämnesinnehållet, men tidsbrist och oklara roller hindrar effektivt samarbete. Ökningen av pedagogisk dokumentation framhölls också som en utmaning, där speciallärare kände att det tar tid från deras arbete med eleverna. Studien efterlyste tydligare rolldefinitioner, förbättrad lärarutbildning och en omprövning av lönestrukturer för att erkänna det osynliga arbetet med samarbete och dokumentation. Författarna drog slutsatsen att även om trestegsstödet har medfört positiva förändringar, behövs fortsatt utveckling för att säkerställa att det verkligen gynnar alla elever och främjar inkluderande utbildning.

Honkasilta et al. (2024) undersökte de polariserade attityderna hos finska lärare gentemot inkluderande utbildning. Studien fann betydande ambivalens, där

många lärare hade negativa uppfattningar om inkludering, ofta på grund av praktiska bekymmer som otillräckliga resurser och arbetsbelastning. Medan en liten majoritet höll med om att elever som behöver individuellt stöd kan undervisas effektivt i vanliga klassrum, var många ovilliga att överge segregerade arrangemang. Studien betonade en brist på förberedelse bland lärare, särskilt när det gäller att hantera elever med intellektuella funktionshinder eller beteendeproblem, vilket delvis beror på otillräcklig lärarutbildning. Forskningen kritiserade också reduktionen av inkludering till en diskurs som fokuserar på specialpedagogiska behov (SEN), vilket förminskar de bredare målen för social rättvisa inom inkludering. Författarna drog slutsatsen att framgångsrik implementering av inkludering kräver ett tydligt engagemang från både politiker och utbildare, tillräckliga resurser och ett skifte bort från den nuvarande SEN-fokuserade diskursen mot en mer holistisk förståelse av inkludering.

Pesonen et al. (2023) granskade kritiskt introduktionen av begreppet "krävande särskilt stöd" i finsk utbildning, som infördes 2012 för att hantera fall där det befintliga trestegsstödsystemet var otillräckligt. Begreppet har lett till en problematisk kategorisering av barn, vilket potentiellt förstärker exkludering snarare än att främja inkludering. Författarna föreslog ett nytt begrepp, "betydande tvärprofessionellt stöd", som betonar tvärvetenskapligt samarbete mellan utbildning, socialt arbete och hälso- och sjukvård. Detta angreppssätt skiftar fokus från att kategorisera barn till att förbättra stödmeter och system. Studien betonade behovet av ett gemensamt språk, delade värderingar och samordnade metoder bland yrkesverksamma för att säkerställa effektivt stöd för alla barn. Författarna efterlyste vidare forskning och internationell dialog för att utveckla samarbetsmetoder som förbättrar inkluderande utbildning globalt, och förespråkade ett skifte mot mer holistiska och responsiva stödsystem.

Finlands Utbildningsutvärderingscentrum (FINNEC) genomförde en utvärdering av implementeringen och effektiviteten hos den nationella läroplanen för småbarnspedagogik¹ i Finland mellan 2017 och 2019 (Kannel et al., 2022). Utvärderingen syftade till att bedöma hur väl kommuner, privata tjänsteleverantörer och enheter inom småbarnspedagogik uppdaterade och implementerade sina lokala läroplaner i enlighet med nationella riktlinjer. Resultaten visade blandade resultat, där vissa enheter framgångsrikt uppnådde de innehållsrelaterade målen, medan andra kämpade med att uppdatera sina läroplaner för att återspegla de senaste lagändringarna. Faktorer som främjade framgångsrik implementering inkluderade tillräckliga personalresurser, motiverad personal och gemensamma diskussioner om läroplanens implementering. Utmaningar inkluderade tidsbrist, brist på gemensamma diskussioner och oklarheter i läroplansbegreppen. I utvärderingen rekommenderades de yrkesverksamma inom småbarnspedagogik att odla en kultur av inkludering, engagera sig i gemensamma diskussioner för att översätta läroplansmålen till daglig praxis och förtydliga begrepp relaterade till inkludering och stöd för barn. Rapporten betonade behovet av kontinuerligt stöd och utveckling för att säkerställa effektiv implementering av läroplanen.

Äikäs et al. (2022) undersökte hur yrkesverksamma inom småbarnspedagogik i Finland närmar sig samarbete och stöd för barn med intellektuella funktionshinder och autism. Studien betonade vikten av tvärprofessionellt samarbete inom alla nivåer av det finska stödsystemet, inte bara i specialpedagogiska sammanhang. Betydande utmaningar identifierades dock, inklusive känslor av ensamansvar bland yrkesverksamma inom småbarnspedagogik när stödsystemen är otillräckliga. Studien avslöjade en polarisering

i tillvägagångssätten för samarbete, där vissa yrkesverksamma upplevde framgångsrikt samarbete medan andra kände sig isolerade och belastade. Bristen på formella strukturer och riktlinjer i finsk lagstiftning och läroplaner identifierades som ett hinder för effektivt samarbete. Författarna drog slutsatsen att ett mer strukturerat angreppssätt på samarbete behövs för att förbättra stödet för barn och stärka välbefinnandet hos yrkesverksamma inom småbarnspedagogik.

Syrjämäki et al. (2023) fokuserade i sin forskning på delaktighet hos autistiska barn i dagliga aktiviteter inom inkluderande småbarnspedagogik i Finland. Studien fann att autistiska barn visade högsta nivån av delaktighet under vuxenstött lek, där de uttryckte positiva känslor och interagerade med kamrater. Forskningen betonade vikten av delaktighet för en känsla av tillhörighet, emotionellt välbefinnande och social orientering. Resultaten föreslog att yrkesverksamma inom småbarnspedagogik behöver vara känsliga för de unika sätt som autistiska barn interagerar och leker, och att vuxenstött lek är avgörande för att främja sociala kontakter och lärande. Studien efterlyste mer forskning för att utforska delaktigheten hos autistiska barn i småbarnspedagogiska miljöer, särskilt genom kvalitativa metoder som kan ge djupare insikter i deras interaktioner och utveckling. Författarna förespråkade ett större fokus på interaktiv, stött lek inom småbarnspedagogik för att förbättra inkludering och välbefinnande för autistiska barn.

Kuutti et al. (2021) undersökte social delaktighet hos barn med självregleringsproblem och stora funktionshinder inom finsk småbarnspedagogik. Studien fann att dessa barn tillbringade mindre tid med kamrater och i sociala aktiviteter jämfört med barn med utvecklingsspråkstörningar eller de utan specialpedagogiska behov. Resultaten antydde att inkluderande praxis fortfarande utvecklas inom finska småbarnspedagogiska enheter och betonade behovet av bättre stöd för

¹ Notera att termet förskolepedagogik används i Sverige, men i Finland används termet småbarnspedagogik. Liknande i Finland syftar ordet förskola till förskoleklass i Sverige.

att säkerställa lika delaktighet i dagliga aktiviteter och byggande av kamratrelationer. Författarna diskuterade praktiska implikationer för att stödja barns delaktighet inom småbarnspedagogik och betonade vikten av inkluderande praxis som tillgodoser de olika behoven hos alla barn, oavsett stödnivå. Studien efterlyste fortsatta insatser för att förbättra inkluderande praxis inom småbarnspedagogik för att främja social delaktighet och kamratinteraktioner för alla barn.

Resultat

I det följande kommer jag att besvara på forskningsfrågan, *Hur beskrivs inkludering i specialpedagogisk forskning i Finland i vetenskapliga publikationer mellan 2021 och 2024?* I stora drag, enligt resultaten från denna forskning, kan det argumenteras att inkludering inom specialpedagogisk forskning har varit ett relativt mycket beforskat ämne i den finska kontexten under de senaste åren. Vidare ger den forskning som genomförts i den finska kontexten en mångfasetterad bild av hur inkludering lyfts fram i forskningen. I den tematiska analysen av forskningen som publicerades mellan 2021 och 2024 framkom totalt fyra teman. Dessa var: 1) Beskrivning av den systemiska naturen av inkludering, 2) Utmaningar i implementeringen av inkluderande praxis, 3) Samarbete och professionella roller i inkludering, och 4) Policyutveckling och inkluderings framtid.

I det första temat konceptualiseras inkludering inom den senaste forskningen som en holistisk process som syftar till att förbättra deltagande, lärande och en känsla av tillhörighet för alla elever. Detta perspektiv på inkludering går bortom enbart fysisk integration och förespråkar systemiska förändringar som omfattar strukturella, sociala och emotionella dimensioner inom utbildningsramverket. Enligt de studerade vetenskapliga publikationerna har de breda och flexibla definitionerna av inkludering, både nationellt och internationellt, lett till varierande tolkningar och tillämp-

ningar, vilket speglar komplexiteten i att tillgodose olika elevers behov inom ett enhetligt utbildningssystem (see närmare Vanhanen et al., 2022; Nikula et al., 2021; Jahnukainen et al., 2023).

I det andra temat lyfts implementeringen av inkluderande praxis och dess utmaningar fram. Den decentraliserade naturen hos det finska utbildningssystemet har resulterat i betydande variation i hur inkludering praktiseras i olika kommuner och skolor. Denna inkonsekvens är uppenbar i de olika tillämpningarna av stödsystem och de varierande tolkningarna av inkluderande policyer. Dessutom uttrycks det i det analyserade materialet ambivalens gentemot inkluderande utbildning, ofta på grund av praktiska utmaningar som otillräckliga resurser, ökad arbetsbelastning och ett upplevt gap mellan policyavsikter och verkligheten i klassrummet (see närmare Ahtiainen et al., 2021; Honkasilta et al., 2024).

I det tredje temat samsamarbetet mellan lärare, specialpedagogiska yrkesverksamma och andra intressenter som centralt för att inkluderingen ska lyckas. I det undersökta materialet är ett effektivt samarbete avgörande, men praktiska hinder som tidsbrist och oklara roller kan försvåra dess genomförande. Lärarnas roller, särskilt specialpedagogernas, har utvecklats med införandet av trestegsstödet. Även om detta system har utökat specialpedagogernas ansvar, har det också introducerat utmaningar såsom ökad administrativ börda och förvirring kring rolldefinitioner. Att klargöra dessa roller och främja professionellt samarbete är viktigt för en effektiv implementering av inkluderande utbildning (see närmare Kotilainen & Takala, 2024; Äikäs et al., 2022; Kannel et al., 2022).

I det fjärde temat lyfts policyutvecklingen fram. För att hantera dessa utmaningar och säkerställa en framgångsrik implementering av inkludering, finns det ett akut behov av tydligare nationella riktlinjer

och mera standardiserade procedurer enligt den senaste forskningen. Vidare anses att kontinuerlig empirisk forskning är väsentlig för att förstå effektiviteten av nuvarande policyer och praxis, vilket säkerställer att framtida utvecklingar baseras på evidens (see närmare Jahnukainen et al., 2023; Pesonen et al., 2023; Vanhanen et al., 2022; Honkasilta et al., 2024).

Trots att den publicerade forskningen om inkludering i finsk utbildning täcker ett brett spektrum av ämnen, finns det fortfarande områden som verkar vara underforskat eller saknas i den senaste forskningen. För att vidareutveckla inkluderingen i Finland, behövs mer resultatorienterad forskning och jämförande studier. Viktiga ämnen inom detta område är effektiviteten av nuvarande praxis, lärarutbildning samt vidareutbildning, men även att lyfta fram elevernas och familjernas röster i policyutvecklingen (Garvis et al., 2021). En annan viktig faktor är policyimplementering och uppföljning (något som Kannel et al., 2022, har studerat) samt ekonomiska realiteter och resursfördelning och rättvisa. För att bättre förstå specialpedagogisk praktik och policy i finsk kontext behövs även mera internationellt jämförande forskning.

Diskussion

Syftet med denna forskning var att undersöka den aktuella situationen för inkluderande utbildning i Finland, med särskilt fokus på småbarnspedagogik och grundutbildning, genom att granska forskningsresultat publicerade mellan 2021 och 2024. I denna artikel fokuserade jag mig alltså på det finska specialpedagogiska perspektivet på inkludering från småbarnspedagogik till grundutbildning. Genom att använda en deskriptiv litteraturoversikt har denna studie syntetiserat forskning publicerad mellan 2021 och 2024 (N=11) för att ge en omfattande förståelse för hur inkludering beskrivs inom den finska utbildningskontexten genom forskning.

Den textuella datan har sedan tematiskt organiserats för att på ett mer detaljerat sätt belysa resultaten i förhållande till forskningsfrågan. Totalt framkom fyra teman i den senaste forskningen. Dessa var: 1) Beskrivning av den systemiska naturen av inkludering, 2) Utmaningar i implementeringen av inkluderande praxis, 3) Samarbete och professionella roller i inkludering, och 4) Policyutveckling och inkluderingens framtid.

Inkludering i Finland handlar inte enbart om fysisk integration utan förstås som en holistisk process som syftar till att förbättra deltagande, lärande och en känsla av tillhörighet för alla elever. Detta angreppssätt är i linje med internationella perspektiv på inkludering, som förespråkar systemiska förändringar som omfattar strukturella, sociala och emotionella dimensioner inom utbildningsramverket (Vanhanen et al., 2022; Nikula et al., 2021; Jahnukainen et al., 2023). De breda och flexibla definitionerna av inkludering bidrar till varierande tolkningar och implementeringar, vilket speglar komplexiteten i att tillgodose olika elevers behov inom ett enhetligt utbildningssystem. Detta resultat betonar vikten av att utveckla en gemensam förståelse för inkludering bland olika intressenter för att säkerställa konsekventa och effektiva praktiker.

Den decentraliserade naturen hos det finska utbildningssystemet innebär dock betydande utmaningar i den konsekventa implementeringen av inkluderande praxis. Forskningen avslöjar en variation i hur inkludering praktiseras i olika kommuner och skolor, vilket leder till olika utbildningsmöjligheter för elever med särskilda behov. Praktiska utmaningar, såsom otillräckliga resurser, ökad arbetsbelastning för lärare och ett upplevt gap mellan policyavsikter och verkligheten i klassrummet, bidrar till ambivalens gentemot inkluderande utbildning bland pedagoger (Ahtiainen et al., 2021; Honkasilta et al., 2024). Dessa utmaningar indikerar ett behov av tydligare riktlinjer och bättre över-

ensstämmelse mellan policy och praktik för att underlätta en framgångsrik implementering av inkludering över hela landet.

Effektivt samarbete mellan lärare, specialpedagogiska yrkesverksamma och andra intressenter är avgörande för att inkluderingen ska lyckas. Forskningen visar att även om trestegsstödsystemet i Finland har utökat specialpedagogernas roller och ansvar, har det också introducerat utmaningar som ökad administrativ börda och förvirring kring rolldefinitioner. Att klargöra dessa roller och främja professionellt samarbete är väsentligt för att övervinna de praktiska hinder som försvårar implementeringen av inkluderande praxis (Kotilainen & Takala, 2024; Äikäs et al., 2022). Dessutom bör möjligheterna till professionell utveckling förbättras för att ge pedagoger de färdigheter och kunskaper som behövs för att navigera i komplexiteten kring inkluderande utbildning (Kannel et al., 2022).

Behovet av tydliga nationella riktlinjer och standardiserade procedurer är uppenbart för att säkerställa en konsekvent tillämpning av inkluderande praxis över hela Finland. Att bygga en inkluderande kultur inom

skolorna, där mångfald värderas och inkluderande principer är djupt förankrade, är avgörande (Kannel et al., 2022). Denna kulturella förändring innebär att gå bortom integrationen av elever med särskilda behov till att främja bredare socialt deltagande och jämlikhet, i linje med inkluderingens etiska grundvalar (Jahnukainen et al., 2023; Pesonen et al., 2023; Vanhanen et al., 2022; Honkasilta et al., 2024).

Sammanfattningsvis har Finland gjort betydande framsteg i att främja inkluderande utbildning sedan fastställandet av Salamancadeklarationen. Trots detta understryker de pågående utmaningarna, identifierade i den senaste forskningen, behovet av en mer konsekvent och effektiv implementering av dessa i praktiken. Framtida forskning bör därmed fokusera på att hantera de identifierade luckorna, särskilt inom områden som lärarutbildning, resursfördelning och inkludering av elevernas och familjernas perspektiv i policyutvecklingen. Genom att ta itu med dessa frågor kan Finland fortsätta att förbättra sina inkluderande utbildningspolicyer och praxis, vilket säkerställer att alla elever har tillgång till rättvis och högkvalitativ utbildning.

Referenser

- Ahtiainen, R., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2021). The 21st Century Reforms (Re)Shaping the Education Policy of Inclusive and Special Education in Finland. *Education Sciences*, 11(11), Article 750.
- Bahdanovich Hanssen, N., Harju-Luukkainen, H., & Sundqvist, C. (red.) (2024). *Inclusion and Special Needs Education for Immigrant Students in the Nordic Countries*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003327554>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Hämtad från: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Burns N. & Grove S.K. (2005). *The practice of nursing research. Conduct, critique, and utilization*, (5 uppl.). Elsevier Saunders.
- Finnish National Agency for Education. (2014). National Core Curriculum for Basic Education. Helsinki: FNAE
- Finnish National Agency for Education (2022) National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care. Helsinki: FNAE
- Garvis, S., Phillipson, S. Harju-Luukkainen, H., & Sadownik, A. (2021). *Parental Engagement and Early Childhood Education around the World*. Routledge.
- Grant, M. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries journal*. 26(2), 91-108.

- Harju-Luukkainen, H., Bahdanovich Hanssen, N., & Sundqvist, C. (2022). *Special Education in the Early Years. Perspectives on Policy and Practice in the Nordic Countries*. Springer.
- Honkasilta, J., Pihlaja, P., & Pesonen, H. (2024). *The state of inclusion in the state of inclusion. Inclusion as principled practice in Finnish basic education*. Routledge. Hämtad från: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/oa-edit/10.4324/9781032685519-6/state-inclusion-state-inclusion-juho-honkasilta-paivi-pihlaja-henri-pesonen>Index for inclusion All in School. Analysis- Leded approach of Levels of Inclusivity in School to reduce early school leaving (2020). Hämtad från: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/ab0d59a5-b7d1-46af-8bbf-f36bbab40f4a/IndexForInclusion.pdf>
- Jahnukainen, M. (2011). Different Strategies, Different Outcomes? The History and Trends of the Inclusive and Special Education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55(5): 489–502.
- Jahnukainen, M., Hienonen, N., Lintuvuori, M., & Lempinen, S. (2023). Inclusion in Finland: Myths and Realities. I M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (red.), *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling*. Springer, 401–415. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_25
- Kangasneimi, M., Utriainen, K., Ahonen, S-M., Pietilä, A-M., Jääskeläinen, P., & Liikainen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede* 25(4), 291–301.
- Kannel, L., Kuusiholma-Linnamäki, J., Harju-Luukkainen, H., Heiskanen, N., Kuusisto, A., & Kulmala, V. (2022). *Paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Julkaisut 28:2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Helsinki.
- Kivirauma, J. (2009). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat [Historical Development Lines of Special Education]. I S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (red.), *Erityispedagogiikan perusteet* [Basics of Special Education], 25–45. Helsinki: WSOYpro Oy. Act 628/1998. Perusopetuslaki [Basic Education Act]. 1.8.1998/628.
- Kotilainen, N. & Takala, M. (2024). "So much invisible work" – the role of special education teachers in Finnish lower secondary schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2317733>
- Kuutti, T., Sajaniemi, N., Björn, P. M., Heiskanen, N., & Reunamo, J. (2021). Participation, involvement and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 587–602. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1920214>
- Lag om Grundläggande Utbildning. 628/1998. Retrieved from: <https://www.finlex.fi/sv/laki/smur/1998/19980628>
- Lag om ändring av lagen om grundläggande utbildning 642/2010. Retrieved from: <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2010/20100642>
- Lintuvuori, M., Hautamäki J. & Jahnukainen M. (2017). Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970–2016 – erityisopetuksesta koulukäynnin tukeen [Changes in the Provision of Support for Basic Education 1970–2016 – from Special Education to Support for Schooling]. *Aika* 11(4): 4–21.
- Lintuvuori, M. & Rämö, I. (2022). *Oppimisen ja Koulukäynnin Tuki. Selvitys Opetuksen Järjestäjien Näkemyksistä tuen Järjestelystä Kunnissa*. Opetus- ja Kulttuuriministeriön Julkaisuja; Opetus- ja Kulttuuriministeriö: Helsinki.
- Nikula, E., Pihlaja, P., & Tapio, P. (2021). Visions of an inclusive school – Preferred futures by special education teacher students. *International Journal of Inclusive Education*, 28(5), 673–687. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956603>
- Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E., & Björn, P. M. (2021). The Work of Special Education Teachers in the Tiered Support System: The Finnish Case. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983649>
- Paniagua H. (2002). Planning research: methods and ethics. *Practice Nursing* 13(1), 22–25.
- Pesonen, H., Äikäs, A., Heiskanen, N., & Kärnä, E. (2023). Why we need a concept to describe collaborative support instead of labeling children as demanding: perspectives from Finland. *Disability & Society*, 39(7), 1884–1889. <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2295801>
- Pihlaja, P., & Silvennoinen, H. (2020). Inklusio ja koulutuspolitiikka. In M. Takala, A. Äikäs, & S. Lakkala (Eds.), *Mahdoton inklusio?: tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (pp 45 - 72). PS-kustannus.
- Polit D.F. & Beck C.T. (2012). *Nursing research. Generating and assessing evidence for nursing practice* (9 uppl.). Lippincott Williams & Wilkins.
- Pulkkinen, J., Rääkkönen, E., Jahnukainen, M., & Pirttimaa, R. (2020). How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education in Finland. *Eur. Educ. Res. J.* 19, 364–384.

- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja, opetusjulkaisuja 62. Hämtad från: https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Syrjämäki, M., Reunamo, J., Pesonen, H., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2023). The involvement of autistic children in early childhood education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 879–893. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2179310>
- UNESCO (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*. World conference on education for all meeting basic learning needs, Jomtien, 5–9 mars. UNESCO.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. World conference on special needs education: Access and quality, Salamanca, 7–10 juni. UNESCO.
- UNESCO (2015). *Education 2030 : Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. Paris: UNESCO. Hämtad från: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- UNESCO (2000). *Dakar framework for action: Education for all: Meeting our collective commitments*. Hämtad från: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>
- UNESCO (2024). *How Inclusion in Education has Evolved*. Hämtad från: <https://www.unesco.org/en/articles/qa-how-inclusion-education-has-evolved>
- United Nations (1948). *Universal declaration of human rights*. UN.
- United Nations (1989). *The UN convention on the rights of the child*. UN.
- United Nations (2006). *Convention on the rights of person with disabilities*: UN Retrieved from: <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>
- United Nations (2015). *The 17 Goals*. Retrieved from: <https://sdgs.un.org/goals>
- United Nations (2022). *The Sustainable Development Goals Report*. Department of Economic and Social Affairs (DESA). Hämtad från: <https://hlpf.un.org/2022/programme/sdgs-in-focus-sdg-4-and-interlinkages-with-other-sdgs-quality-education>
- Vanhanen, S., Vainikainen, M-P. & Mäkihönko, M. (2022). Inkluisio Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteissa 2014 (Inclusion in the National Core Curriculum for Basic Education 2014). *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 32 (2). Hämtad från: https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/05/Vanhanen-NMI-Bulletin_2_2022.pdf
- Äikäs, A., Pesonen, H., Heiskanen, N., Syrjämäki, M., Aavikko, L. & Viljamaa, E. (2022). Approaches to collaboration and support in early childhood education and care in Finland: professionals' narratives. *European Journal of Special Needs Education*, 38(4), 528–542. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2127081>