

**This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

Author(s): Hakala, Juha; Leivo, Marjaana

Title: Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa

Year: 2015

Version:

Please cite the original version:

Hakala, J., & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika*, 9(4), 9-23.
http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=734

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.

Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa

Juha T Hakala ja Marjaana Leivo

Tässä artikkelissa tarkastellaan inklusiivisen kasvatuksen ideologian ja kansallisen koulutuspolitiikan välistä ristiriitaa suomalaisessa peruskoulukasvatuksessa. Tarkastelun aikaperspektiivi on kaksi vuosikymmentä ja sen takaraja on 1990-luvun loppu. Artikkelin taustalla ovat havainnot, joiden mukaan inklusiivisen kasvatuksen ihanteiden mukainen koulun muutos on Suomessa toteutunut länsimaisittain varsin hitaasti. Prosessi on ollut hidas, vaikka suomalainen koulutuspolitiikka on periaatteellisella tasolla sitoutunut keskeisiin kansainvälisiin julkilausumiin edistääkseen osaltaan inklusioideologian mukaista koulun kehittämistä.

Tausta, peruskäsitteet ja tavoite

Vuonna 1993 YK:ssa allekirjoitettiin vammaisten vuosikymmenen päätösjulkilausuma, joka asetti tavoitteekseen täysimuotoisen kouluintegraation kaikissa järjestöön kuuluvissa maissa. Seuraavana vuonna Unescon johdolla kaikkiaan 90 maan hallitukset allekirjoittivat niin sanotun Salamancan sopimuksen (1994). Kyse oli koulupoliittisesta ohjelmasta, jossa inklusion ja inklusiivisen koulun käsitteet tuotiin ensi kertaa yksilöiden ja erikseen määriteltyinä esille. Salamancan julistuksen (UNESCO 1994, 5–14) mukaan sekä integraatiota että inklusiota tulee edistää niin, että yksilöön kohdistuvien vaatimusten sijaan olisi tarkasteltava yhteisöön kohdistuvia vaatimuksia. Vastaavasti, pitkään tarkastelun keskiössä olleesta vammakeskeisyydestä olisi vihdoin siirryttävä vahvuusaluekeskeisyyteen. Koulu määriteltiin Salamancan julistuksessa paikaksi, jossa myös erityisen tuen tarpeessa olevat lapset voivat opiskella yleisopetuksen luokissa erityisluokkien sijaan. Inklusiota ei siis enää määritetty pelkästään suhteessa erityisen tuen tarpeessa oleviin oppilaisiin, vaan kyse oli hyvin kokonaisvaltaisesti koulun toimintakulttuuriin kohdistuvista muutoksen tarpeista (myös Mietola & Niemi 2014).

Seuraava inklusiivisen pedagogiikan kannalta merkittävä kansainvälinen asiakirja oli YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus vuodelta 2006 (YK 2014). Tämä sopimus pyrki kieltämään kaiken vammaisuuteen kohdistuvan diskriminaation (Moberg & Savolainen 2015, 89). Muun muassa näiden asiakirjojen pohjalta inklusiivisen koulutusideologian yleistavoitteeksi tuli laajan inklusiivisuuskäsitteen (Booth & Ainscow 2002; Waitoller & Artiles 2013) mukainen kaikille avoimen koulun kehittäminen. Monien muiden länsimaiden tavoin Suomi sitoutui sekä

Salamancan julistuksen että muiden kansainvälisten ohjelmien ja sopimusten perusteella kehittämään omaa koulujärjestelmäänsä inklusiiviseen suuntaan (Opetusministeriö 2007).

Tarkasteltaessa suomalaisen koulun opetusta ja kasvatusta ohjaavia asiakirjoja esimerkiksi viimeisen reilun vuosikymmenen ajalta, niiden voi kyllä tulkita omaksuneen, ajan hengen mukaisesti, inklusiivisen ajattelutavan. Tämä on näkynyt yhtä lailla Suomen peruskoulun erityisopetuksen tulevaisuutta luotaavassa strategiatyössä (Opetusministeriö 2007), vuonna 2011 voimaan tulleessa koulunkäynnin ja oppimisen tukea koskevassa perusopetuslain muutoksessa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 624/2010), uudessa oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1267/2013) kuin vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissakin (Opetushallitus 2014). Tästä kaikesta huolimatta on olemassa sekä tutkimuksia, että tilastollisia dokumentteja, joiden perusteella voidaan väittää suomalaisen koulutyön käytännön muuntuneen inklusiiviseen suuntaan suhteellisen hitaasti. Monet Suomen koululaitoksen tällä hetkellä noudattamista pedagogisista ohjeista ja normeista sisältävät kyllä ajatuksen ”osallistavan opettajan profiilista” (European Agency for Development in Special Needs Education 2012), mutta se ei välttämättä näy käytännössä. Suomessa käytetään edelleen melko yleisesti esimerkiksi pienryhmiä ja erityisluokkia (esim. Thuneberg & Vainikainen 2015). Toisin ilmaistuna, erottelevia rakenteita on kyllä vähennetty ideologisella tasolla (esim. Isosomppi & Leivo 2015), mutta rajoittavat, poissulkevat laitokset, erityiskoulut ja -luokat ovat yhä osa suomalaista koulutodellisuutta (Moberg & Savolainen 2015, 81; ks. myös Mietola 2014). Suomessa on myös yhä edelleen suhteellisen vähän kouluja, joissa kaikki oppilaat opiskelevat samoissa ryhmissä.

Tässä artikkelissa tarkastelemme edellä mainituista historiallisista ja käsitteellisistä lähtökohdista nousevia kysymyksiä: Miksi inklusiiviseen kasvatukseen siirtymisen prosessi on ollut Suomessa niinkin hidas? Millaisia muutoksia inklusiivisen kasvatuksen suhteen suomalaisen peruskoulutuksen järjestämisessä on ollut havaittavissa 1990 -luvun puolivälistä vuoteen 2015? Lopuksi pohdimme edellä esitettyjen kysymysten valossa sitä, millaisia haasteita on näköpiirissä kehitettäessä suomalaista koulua yhä inklusiivisempaan suuntaan?

Ennen varsinaista tarkastelua määritämme oman suhteemme inklusiivisen pedagogiikan peruskäsitteisiin. Näemme inklusiivisen, osallistavan opetuksen ja kasvatuksen koko ikäluokan opettamisena siten, että ketään ei vammaan tai muun ominaisuutensa ja erilaisuutensa vuoksi eroteta toisista (ks. Ladonlahti & Naukkarinen 2006; Waitoller & Kozleski 2013). Inklusio ja integraatio esitetään pedagogisessa kirjallisuudessa usein rinnasteisina käsitteinä, sillä molemmissa

lähtökohtana on erityistä tukea tarvitsevan oppilaan sijoittaminen tavalliseen ryhmään (Viitala 2004, 132–133). Integraatio-ajattelulla tarkoitamme tässä artikkelissa sellaisia toimenpiteitä, joilla erityisen tuen piiriin kuuluvia oppilaita siirretään väliaikaisesti tai pysyvästi yleisopetukseen (ks. esim. Emanuelsson 2001; Farrel 2001; Naukkarinen 2000;). Ideaalitulanteessa integraation prosessit tähtäävät tai ne voivat johtaa inklusioon. Nytemmin integraatiosta yksilötason fyysistä sijoittamista kuvaavana käsitteenä on osittain luovuttu, koska se saatetaan kokea vammaisten henkilöiden joukossa leimaavana tai medikalistisena (esim. Saari 2011, 15, 20). Niin sanottu laaja inklusiokäsite puolestaan avaa inklusion ideaa paitsi oppilaiden oppimiskyvyn myös sukupuoleen, kulttuuriin ja sosiaaliseen asemaan liittyvinä osallisuuksina (inclusions) ja poissulkemisina (exclusions) (Waitoller & Artiles 2013; Isosomppi & Leivo 2015).

Olemme kirjoittaneet tämän artikkelin tiedostaen hyvin sen, etteivät inklusiiviseen pedagogiikkaan liittyvät käsitteet ole yksiselitteisiä. Inklusiivisen opetuksen taustalla olevista arvoista (esimerkiksi oikeudenmukaisuus ja osallistuminen) ollaan kyllä kansainvälisellä tasolla suhteellisen yksimielisiä, mutta näkemys siitä, miten näiden arvojen tulisi näkyä koulun arjessa, on vuosien varrella jakanut mielipiteitä. (ks. esim. Ainscow & Ce'sar 2006; Malinen ym. 2009). Erityisesti käsite ”täysi inklusio” jakaa alan tutkijoiden näkemyksiä (Malinen ym. 2009, 352). Tarkastelumme taustalla on oletus, jonka mukaan inklusiivisen koulun kehittäminen on prosessi (Booth & Ainscow 2002; McMaster 2014). Osittain tästä syystä inklusion käsitteisiin liitetyt merkitykset ovat aina tilannesidonnaisia, tiettyyn kulttuuriin, aikaan ja paikkaan liittyviä ilmauksia (myös Ainscow & Ce'sar 2006).

Inklusiolinjausten varovaisuus näkyy normeissa

Suomen sitouduttua Salamancan sopimukseen 1990-luvun puolivälissä, maan kouluviranomaiset joutuivat pohtimaan vakavasti suhdettaan inklusioon. Lopulta suomalaisen opetushallinnon reaktio kyseiseen julkilausumaan oli epäröivä jopa niin, että Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen erityispedagogiikan professori Timo Saloviita (2006) näki siinä jopa ”vaikenemisen” piirteitä. Yhtä kaikki, vuosituhannen vaihteessa Suomessa voitiin todeta, että keskeisiin maan koulutuspoliittisiin ohjelmateksteihin kansainväliset inklusiivisen kasvatuksen ilmaisut kyllä siirtyivät, mutta ne olivat saaneet erittäin maltillisen muodon. Esimerkiksi Suomen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2004 todettiin seuraavasti: *“Mikäli oppilaan opiskelu muun opetuksen yhteydessä ei ole mahdollista tai se ei ole oppilaan kehityksen kannalta tarkoituksenmukaista, opetus tulee järjestää osittain tai kokonaan erityisopetuksen ryhmässä”*

(Opetushallitus 2004, 29). Tämä innoitti Saloviidan epäilemään (2006, 355), että juuri ilmaisuuden varovaisuudesta johtuen voitiin (koulun tasolla) jättää avoimeksi, miten yksittäisen peruskoulun oppilaan etu määritetään erityisopetussiiroissa. Käytännössä opetussuunnitelman väljä tulkinta mahdollisti koulun ammattilaisille jopa täydellisen integraatiosta luopumisen. Koulu saattoi siis toimia integraatiotapauksissa useallakin mahdollisella tavalla toimimatta silti väärin.

Suomalaisen koulutuspolitiikan 2000-luvulla omaksumaa inklusiolinjausta on syytä etsiä myös Suomen hallitusten koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmista. Huomionarvoista on, että esimerkiksi poliittista keskustaa edustaneen pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (2007–2012) ei mainittu lainkaan inklusion käsitettä, mutta ei myöskään yleisempää ajatusta inklusiivisen koulun kehittämisestä. Kyseisen hallituksen kehittämissuunnitelmasta voidaan sen sijaan poimia runsaasti ilmaisia, joiden voi implisiittisesti nähdä viittaavan yhtäältä edelleen erilliseen erityisopetukseen, mutta toisaalta myös yleisimpiin inklusiivisen kasvatuksen lähtökohtiin. Mainitun hallituksen merkittäväksi koulutuspoliittiseksi aikaansaannokseksi sen sijaan voidaan nähdä Suomen kouluissa toteutettavan erityisopetuksen uudistaminen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmäksi (Lintuvuori 2015; Ahtiainen 2015). Vanhasen toista hallitusta seuranneen, kokoomusvetoisen Jyrki Kataisen hallituksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta 2011–2016 ei myöskään löydy mainintaa inklusion käsitteestä. Sen sijaan kyseisestä kehittämissuunnitelmasta voidaan kyllä jälleen tunnistaa selvästi implisiittisempi inklusiivisen koulun kehittämisen idea: ”*Perusopetusta kehitetään koko ikäluokalle yhteisenä, tasavertaiset edellytykset turvaavana opetuksena. Koulujen eriytyminen estetään ja jo olemassa olevat ja havaitut erot pyritään tasoittamaan.*” (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016, 25–26.)

Olemme kirjoittaneet tämän artikkelimme siitä perusoletuksesta ponnistaen, että poliittisen valtaeliitin luonnostelema koulutuksellinen tahtotila suodattuu aina tavalla tai toisella myös opetusta ja koulutusta sääteleviin virallisiin linjauksiin ja ohjelmanpapereihin. Näin Suomessakin on käynyt, mutta sillä erolla, että käytännön koulutyötä säätelevät normit näyttävät maassa muodostuneen astetta kantaottavammiksi nimenomaan inklusiivisuuden suhteen. Tähänkin on olemassa selitys. Jälkikäteen on tulkittavissa, että esimerkiksi vuonna 2007 Suomessa laadittu Erityisopetuksen strategia (Opetusministeriö 2007) syntyi yhtäältä ratkaisuksi globaaliin inklusiopaineeseen (esim. UNESCO 1994), mutta toisaalta se oli myös pyrkimys ratkaista kansallisesti kestävämmäksi muodostunutta, ja tilastoista ilmennyttä, erityisoppilasmäärien paisumista (esim. Lintuvuori 2015). Kyseisellä strategialla haluttiin selvästikin purkaa Suomessa vuosikymmenien ajan noudatettua

kaksoisjärjestelmää, mutta myös yleisemmin kehittää opetusta. Erityisopetuksen strategian (Opetusministeriö 2007) mukaan ”*opetuksen järjestämisen lähtökohta on oppilaiden opetuksen järjestäminen yleisopetuksessa aina, kun se on mahdollista.*” Yhä edelleenkin voimassa oleva erityisopetuksen strategia painottaa siis niin sanottua lähikouluperiaatetta, jonka mukaan ”*heterogeenisten oppilasryhmien opettaminen on (Suomessa) kaikkien opettajien tehtävä.*” (Opetusministeriö 2007, 21.)

Erilaisuuden määrittelyä voidaan 2000-luvun alun suomalaisissa kouluhallinnon asiakirjoissa kuvata aktiivisen hitaaksi prosessiksi, jossa saatavilla olevien palveluiden kautta määrittyy oppilaan erilaisuus ja pedagogiset ratkaisut. Esimerkki tästä on vuoden 2010 Suomen perusopetuslain uudistus (Perusopetuslaki 24.6.2010/642; OPM 2007), jonka myötä maan kouluhallinto siirtyi niin sanottuun kolmiportaisen tuen malliin; yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Käytännössä erityisopetus sai siis tämän lain perusteella uudelleen määritellä oman paikkansa Suomalaisessa peruskoulussa (Hautamäki & Hilasvuori 2015). Ensisijaisesti haluttiin antaa yleistä tukea; tukiopetusta tai osa-aikaista erityisopetusta, sen jälkeen tarvittaessa tehostettua tukea. Erityinen tuki tuli kyseisen uudistuksen mukaan kyseeseen vain kaikkein järeimpänä toimenpiteenä. Tiivistäen: vaikka Suomen peruskouluissa sovellettua kolmiportaisen tuen järjestelmää ei voida pitää alkuperäisen inklusioideologian suorana toteutuspyrkimyksenä, se tarkoitti kuitenkin selvästi uudenlaista viitekehystä erityisopetuksen kielenkäyttöön ja käytännön toimintaan.

Lähtökohtaisesti kannalta erittäin huomionarvoista on, että esimerkiksi vuoden 2016 elokuussa suomalaiskoulujen käyttöön ottamassa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) inklusion käsitettä ei edelleenkään konkreettisesti avata. Suomen perusopetusta pyritään kyllä kehittämään ”inklusioperiaatteen mukaisesti” (Opetushallitus 2014, 18), mutta uusi opetussuunnitelma jättää sen toteuttajalle yhä edelleen paljon vapausasteita tulkita kyseistä ”periaatetta”. Inklusiivisen pedagogiikan suhteen uuden opetussuunnitelman teksti on edelleen vain vähän velvoittava. Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) kyllä viitataan inklusioideologian keskeisiin pyrkimyksiin, kuten eriarvoistumisen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen sekä sukupuolten tasa-arvon edistämiseen, mutta konkreettiset keinot ja toiminnan aste jätetään edelleen toteuttajan vastuulle. Samansuuntaisiin tulkintoihin ovat tulleet myös Salminen ja Annevirta (2014, 344) Suomen Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita 2004 ja ao. perusteisiin vuonna 2010 tehtyjä muutoksia ja täydennyksiä arvioidessaan. Mainittujen tutkijoiden analyysi osoittaa, että näiden asiakirjojen tekstien välittämä selkeä opetuksen ohjaus on

erittäin väljää keskittyen esimerkiksi kuvailemaan oppilaan tuen kolmiportaista mallia, jättäen opetuksen ja oppimisen teoriataustan ja selkeän ohjauksen varsin vähäiseksi.

Kaksoisjärjestelmä hidasti inklusiivista ajattelua

Oman sävynsä inklusiivisen koulukasvatuksen hitaaseen omaksumiseen Suomessa tuovat syvälle painuneet asenteet, jotka ovat juontavat etäälle maan koululaitoksen historiaan. Monien muiden maiden tavoin Suomen koululaitoksessa on vuosikymmenien ajan noudatettu kaksoisjärjestelmää, jossa erityisopetus ja yleisopetus on nähty toisistaan erillisinä toimintoina (esim. Ainscow & Ce´sar 2006, 232; Ainscow, Dyson & Weiner 2014; Meijer 2010) Kaksoisjärjestelmässä oppilaita on tarkasteltu ns. medikalisaatio-ajattelun ja diagnoosikeskeisen ajattelun lähtökohdista, jolloin heitä on luokiteltu yleisopetuksen oppilaiksi tai erityisoppilaiksi, normaaleiksi tai poikkeaviksi (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 14–15). Erityisopetuksessa on Kivirauman (2015) mukaan ollut kyse ennen kaikkea siitä, miten koulujärjestelmä ja siinä toimivat ovat suhtautuneet erilaisuuteen, mutta myös siitä, millainen on erilaisuuden ja normaalin välinen suhde. Kaksoisjärjestelmän merkitystä arvioitaessa on tärkeää huomata, että tämä suhde määrittyy aina kulttuurisesti. Se on myös riippuvainen ajasta ja paikasta. Esimerkiksi oppilaita, joita 1900-luvun puolivälin suomalaisessa kansakoulussa pidettiin normaaleina, olisi ohjattu 2000-luvun alun peruskoulussa erityisopetukseen. (Kivirauma 2015, 16.) Tämä pitänee paikkansa kaikissa niissä maissa, joissa kaksoisjärjestelmää on noudatettu.

Kaksoisjärjestelmää on perusteltu Suomessa vuosikymmeniä muun muassa sillä, että se on vastannut parhaiten oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Järjestelmän puitteissa toteutettu erityisopetus puolestaan on näyttäytynyt myönteisenä keinona toteuttaa koulutuksellista tasa-arvoa, jolloin se ensisijaisesti on ymmärretty oppilaan oikeutena saada yksilöllistä oppimisen tukea (esim. Järvinen & Jahnukainen 2008; Mietola & Niemi 2014). Toisaalta, muitakin näkemyksiä on esitetty. Erityisopetus on käsitetty myös koulujärjestelmän sisäisenä valikoinnin ja erottelun välineenä sekä yksilön poikkeavuutta korostavana, jopa leimaavana käytäntönä (ks. Niemi 2014). Käytännössä järjestely on Suomessa tarkoittanut myös sitä, että koulujen oppilaat, oppilaiden vanhemmat ja opettajakunta ovat vuosikymmenien aikana omaksuneet kaksoisjärjestelmän osaksi hyvinkin vallitsevaa koulukulttuuria. Tämä asenteellinen kytkentä on ollut niin voimakas ja sen juuret ovat olleet niin syvällä, että väitämme kaksoisjärjestelmän näkyvän Suomessa kuntien koulujen ohella

yhä edelleen sekä opetushallinnossa, opettajankoulutuksessa kuin tiedeyhteisöissäkin yhtenä, niiden toimintaa ohjaavana, inklusiivisen ideologian omaksumista hidastavana tekijänä.

Viimeisten lähes kahden vuosikymmenen aikana Suomen koulujen toimintakulttuurissa ja myös perusopetuksen toimintaa ohjaavassa lainsäädännössä on kuitenkin tehty muutoksia, jotka ovat tähänneet kaksoisjärjestelmän purkamiseen. Tätä prosessia arvioitaessa on syytä huomata, että tärkeiden YK:n ja Unescon kouluintegraatiolinjausten jälkeiset vuodet sattuivat Suomessa ajallisesti uuden peruskoulun opetussuunnitelman (1994) käyttöönoton aikaan. Tuolloisen peruskoulun ideologiassa haluttiin korostaa ”erilaisuuden hyväksymistä samassa opetusryhmässä”. Kyse oli niin sanotun normaalisuusperiaatteen mukaisesta toiminnasta erityisopetuksen järjestämisessä (Mietola & Niemi 2014). Koulutyön käytäntö kuitenkin osoitti, että varsinainen inklusion tavoite jäi Suomessa vielä tuolloin enemmänkin toiveeksi, johon suomalainen peruskoulu kyllä muodollisesti pyrki, mutta johon se ei uusine opetussuunnitelmineen ehtinyt vielä lainkaan taipua.

Jälkikäteen voidaankin tulkita vuoden 1994 Suomessa toteutetun opetussuunnitelmauudistuksen olleen eräänlaista ensimakua siitä, ettei inklusiivinen ajattelu istu kovinkaan helposti suomalaiseen peruskouluun. Yksi ilmeinen syy inklusiivisen pedagogiikan hitaan liikkeelle lähdön ongelmaan oli se, että vasta 1990-luvun lopulla Suomessa koko ikäluokka (erilaisine oppijoinen) oli saatettu peruskoulujärjestelmän piiriin. Samaan aikaan tehtiin myös laajoja sosiaali- ja terveyshallintoon liittyviä muutoksia. Tuolloin vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat siirrettiin sosiaali- ja terveyssektorilta opetustoimen alaisuuteen (Jahnukainen 2003, 501). Myöhemmistä, inklusiiviseen ajatteluun merkittävästi liittyvistä muutoksista Jahnukainen (2015, 7) on nostanut esille lähinnä kaksi. Ensinnäkin, erityisoppilaista eli erityisopetukseen otetuista tai siirretyistä oppilaista maksetusta niin sanotusta korotetusta valtionosuudesta luovuttiin vuoden 2010 alusta (Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta 1704/2009). Tilalle tuli väestöpohjainen (kunnan 6–15 -vuotiaiden määrä) laskettu arvo, joka pyrki huomioimaan maan erityisopetuksen tarpeen kuntakohtaisesti (Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 79–80). Toiseksi, kaksoisjärjestelmä muutettiin niin sanotuksi oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmäksi, jossa kaikki suomalaiskoulut alkoivat soveltaa niin sanottua kolmiportainen tuen järjestelmää. Näiden muutosten rinnalla voitiin kaiken aikaa nähdä myös opetus- ja kasvatusalan käsitteistön omaksumisen hitaus.

Inklusioon sitoutumista suomalaiskouluissa voidaan katsoa vaikeuttaneen myös se, että integraatio ja inklusio eivät edenneet termeinä – saati inklusiivisena ideologiana – juurikaan ylempää kouluhallintoa alemmille tasoille. Käsitteet olivat kyllä poimittavissa keskeisistä kouluhallinnon

asiakirjoista, mutta vain poikkeustapauksissa ne päätyivät yksittäisten koulujen opettajien ja rehtorien tietoisuuteen varsinaisessa merkityksessään. Esimerkiksi integraation käsite otettiin terminä suomalaisen koulun viralliseen käyttöön jo 1990-luvulla (Saloviita 2012), mutta se ei lainkaan viitannut suoraan esimerkiksi luokka- tai koulumuotoisen erityisopetuksen vähentämispyrkimyksiin. Esille ottamamme ristiriita on vain esimerkki, mutta sen olemassaoloa voidaan ymmärtää esimerkiksi siitä lähtökohdasta, että yksinomaan inklusion käsitteestä on löydettävissä kansainvälistenkin (esim. Ainscow, Dyson & Weiner 2014) tutkijoiden piirissä edelleen varsin erilaisia tulkintoja (ks. Malinen ym. 2009). Erot näiden tulkintojen välillä liittyvät esimerkiksi Mietolan ja Niemen (2014, 69) mukaan siihen, miten keskeisenä inklusion edistämässä nähdään lähikouluperiaatteen toteuttaminen ja millainen asema tässä kehityksessä on muodostunut erityiskouluille (Mejeir 2010). Erilaiset, erityisyyttä koskevat negatiiviset mielikuvat näyttävät hallitsevan yhä arjen merkityksenantoa huolimatta siitä, että Suomen koululaitoksessa on selvästikin pyritty ravistautumaan irti erityisyyden leimaavasta kulttuurista (Mietola 2014).

Vaikeasti tulkittavat tilastot

Edellä kuvaamaamme kehitystä näyttäisivät tukevan myös suomalaisen peruskoulun erityisopetusta tarkastelevat tilastot ainakin vuoteen 2010 saakka. Tilastoja tulkittaessa on kuitenkin huomattava kulloisetkin luokitteluperusteet, jotka tekevät vertailun ajoittain hyvinkin vaikeaksi. Varsinkin aiemmin, aina 1950-luvulle saakka, erityisopetukseen osallistuvia oppilaita oli Suomessa määrällisesti hyvin vähän, alle 3000. Tapausten tilastointi oli tuolloin helpompaa, sillä erityisopetus tarkoitti lähinnä erityisluokka- ja erityiskouluopetusta. Jälkikäteen on selvästi nähtävissä, että tilastointiin vaikuttanut todellinen muutos oli Suomessa peruskoulujärjestelmään siirtyminen (vuonna 1970) ja osa-aikaisen erityisopetuksen laajeneminen. Nämä yhdessä aiheuttivat räjähdysmäisen erityisopetuksen oppilasmäärän kasvun (Kivirauma 2001; Jahnukainen 2003), joka puolestaan heijastui tilastoihin. Esimerkiksi vuosien 1995–2010 välisenä aikana Suomen peruskouluissa opiskelleiden erityisoppilaiden suhteellinen osuus lähes kolminkertaistui vajaasta kolmesta prosentista 8,5 prosenttiin. Tästä määrästä erityisluokalle kokonaan tai osittain siirrettyjä oppilaita oli kuutisen prosenttia, loput heistä saivat erityisopetusta tavallisessa luokassa. Toisin ilmaistuna tämä tarkoitti sitä, että esimerkiksi syksyllä 2010 reilusta puolesta miljoonasta suomalaiskoululaisesta kaikkiaan 46 700 oli siirretty erityisopetuksen piiriin (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus 2010).

Kun nykymuotoisessa tilastoinnissa erityisopetuksen oppilasmäärien sijaan tarkastellaan tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden osuuksia, määriä kuvaavat tilastot muuttuvat ja erityisopetuksen tilastollinen vertailu aiempiin vuosiin vaikeutuu entisestään. Esimerkiksi erityisopetukseen ”otetuilla” ja ”siirretyillä” oppilailta vuosina 1995–2010 tarkoitettiin Suomessa oppilaita, jotka otettiin tai siirrettiin erityisopetukseen vammaisuuden, sairauden, kehityksen viivästymisen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi. Otto- tai siirtopäätöksen teki tuolloin kunnallinen toimielin. Kyseinen päätös edellytti myös asiantuntijoiden ja vanhempien kuulemista sekä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatimista. (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus 2010.) Vuonna 2011 tuli ajankohtaiseksi uudistaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea kuvaavat tilastot vastaamaan paremmin perusopetuksen muuttunutta lainsäädäntöä sekä vuoden 2010 opetussuunnitelman muutoksia ja täydennyksiä. Tilastoinnin painopiste muuttui samalla tuen saannin syiden tilastoinnista järjestelmän tarjoaman tuen kuvaamiseksi. Diagnoosiperustainen luokitus jäi tilastoinnista pois lähinnä siksi, että Suomen perusopetuslaki uudistui. Uusi laki painotti lääketieteellisen asiantuntijuuden sijaan pedagogista arviota ja asiantuntemusta. (Lintuvuori 2015.)

Inklusiivisuuden näkökulmasta positiivista kehitystä alkoi näkyä tilastoissa vuoden 2011 erityisopetuksen lakimuutoksen jälkeen – nimittäin, erityistä oppimisen tukea saaneiden osuus kaikista Suomen peruskoululaisista alkoi pienentyä (Lintuvuori 2015, 52). Käytännössä tämä johtui siitä, että erityisopetukseen otettuja ja siirrettyjä peruskoulun oppilaita alettiin rinnastaa erityistä tukea saaneisiin oppilaisiin. Inklusiotarkastelun näkökulmasta ongelmatonta tämäkään ei tosin ollut, sillä oppimisen tukea saaneiden suomalaiskoululaisten kokonaisosuus näytti edelleen vain kasvavan. Syynä oli se, että nyt laskettiin yhteen – uusien termien mukaisesti – ”tehostetun” ja ”erityisen tuen” oppilaat. Kansallisen kehityksen yksi silmiin pistävä ominaispiirre oli myös se, että oppimisen tukea saaneiden oppilaiden osuudet vaihtelivat pinta-alaltaan suuresti, mutta harvaanasutussa maassa sekä alueellisesti että sukupuolittain. (Heiskala 2014.) Lintuvuori (2015, 50) tosin huomauttaa, että tilastoinnin pidempää aikasarjaa tarkasteltaessa nähtävissä oleva kasvu ei aina ollut oppilasmäärien kasvua. Muutosten taustalla saattoi olla edelleen laskentatavan muutoksia, mutta myös rahoitusjärjestelmän ja lainsäädännön muutoksia, vuonna 2010 toteutettu kolmiportaisen tuen järjestelmä ja erityisesti sen arvioinnin ja seurannan uudelleenmäärittely, mutta myös riittävän varhain aloitetun tuen puuttuminen (Pulkinen & Jahnukainen 2015, 81).

TAULUKKO 1. Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat vuonna 2014

(Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus 2014).

Vuosiluokat / sukupuoli	Tehostettua tukea saaneet oppilaat		Erityistä tukea saaneet oppilaat		Tehostettua tai erityistä tukea saaneet oppilaat		Peruskoulun oppilasmäärä
	Yhteensä	Osuus peruskoulun oppilasmäärästä, %	Yhteensä	Osuus peruskoulun oppilasmäärästä, %	Yhteensä	Osuus peruskoulun oppilasmäärästä, %	
Esiopetus	187	1,6	918	8,0	1 105	9,7	11 424
Vuosiluokat 1–6	27 573	7,8	22 363	6,3	49 936	14,1	355 139
Vuosiluokat 7–9	12 711	7,2	15 975	9,1	28 686	16,3	175 686
Lisäopetus	35	5,1	164	24,0	199	29,1	683
Yhteensä	40 506	7,5	39 420	7,3	79 926	14,7	542 932
Pojat	26 444	9,5	27 371	9,8	53 815	19,3	278 306
Tytöt	14 062	5,3	12 049	4,6	26 111	9,9	264 626

Tätä artikkelia kirjoitettaessa oppimisen ja koulunkäynnin tuki jakaantuu Suomessa yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Suomen virallinen tilasto osoittaa, että vuoden 2010 lakimuutoksen jälkeen tehostettua tukea saavien oppilaiden määrä on kasvanut vuosittain. Syksyllä 2014 tehostettua tukea sai 40 506 peruskoulun oppilasta eli 7,5 prosenttia kaikista oppivelvollisuuskoulun oppilaista (taulukko 1). Kasvua on 4,2 prosenttiyksikköä verrattuna vuoden 2011 lukuihin. (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus 2014). Vuonna 2013 tehostetun tuen oppilaista poikia oli 65 prosenttia ja tyttöjä 35 prosenttia (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus 2013). Erityistä tukea saaneiden suomalaiskoululaisten määrä on kääntynyt siis hienoiseen laskuun vuodesta 2011 lähtien, joskin syksystä 2014 syksyyn 2013 oppilasmäärät ovat pysyneet ennallaan. Toisin sanoen: vuonna 2011 alkanut myönteinen kehitys erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrän laskussa näyttää pysähtyneen. (Heiskala 2014.) Mielenkiintoinen yksityiskohta on se, että erityistä tukea saaneiden oppilaiden opiskelu kokonaan yleisopetuksen ryhmässä väheni vuonna 2013 noin 35 prosenttia vuoteen 2010 verrattuna. Lintuvuoren (2015) mukaan suurin syy tähän havaintoon löytyy jälleen luokittelutavan muutoksista. Tosin hän myös arvelee, että yhtenä syynä voi olla se, että osa erityistä tukea aiemmin saaneista suomalaisoppilaista on siirtynyt tehostetun tuen piiriin.

Erityisopetuksen – ja samalla myös inklusioideologian kehittymisen – tarkastelua vaikeuttaa siis se, että Suomen peruskoulun erityisopetustilastot sisältävät nykyisin tietoja lähinnä tehostetusta ja erityisestä tuesta. Yleistä tukea saaneista oppilaista saadaan tietoa tarkastelemalla osa-aikaista erityisopetusta saaneiden määrää. Osa-aikaista erityisopetusta oppilas voi Suomessa puolestaan saada kaikilla tuen asteilla. Esimerkiksi lukuvuonna 2013–2014 osa-aikaista erityisopetusta sai 122 891 suomalaisoppilasta, lukuvuonna 2012–2013 kaikkiaan 120 200 oppilasta ja edellisenä

lukuvuonna 2011–2012 jälleen edellisvuotta vähemmän, eli 116 300 oppilasta. Osa-aikaisen erityisopetuksen määrä on siis lisääntymään päin huolimatta siitä, että maan perusopetuksen oppilasmäärä ei samaan aikaan ole juurikaan muuttunut. (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus 2013; Erityisopetus 2014.)

Edelleen, esimerkiksi vuoden 2014 tilastosta käy ilmi, että noin 40 prosenttia kaikista erityistä tukea saaneista suomalaiskoululaisista opiskeli kokoaikaisesti erityiskoulun erityisryhmässä tai muussa vastaavassa paikassa. Saman verran näistä oppilaista opiskeli vähintään puolet ajasta yleisopetuksen ryhmissä. Kokonaan yleisopetuksessa opiskeli 20 prosenttia erityisen tuen oppilasta. (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus 2014.) Aiempiin vuosiin verrattuna yleisopetuksessa opiskelevien erityisen tuen oppilaiden määrä näyttää tilastojen perusteella vähentyneen (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus 2013).

Aivan erityinen ongelma tilastojen tulkinnassa kietoutuu niissä käytettyyn erityisoppilaiden luokittelujärjestelmään ja erityisopetuksen termistönmuutokseen (ks. esim. Farrell 2001; Vehmas 2010). Vuosien varrella eri tavoin vaihdelleet kansalliset nimikkeet ja erityisoppilaan nimityksen poistaminen virallisista dokumenteista ei tee inklusioideologian etenemistä koskevia tulkintoja lainkaan helpommaksi. Monien tutkijoiden mukaan (esim. Goodley 2007; Liasidou 2012; Niemi 2014; Vehmas 2010) mukaan tämä muutos ei ole myöskään parantanut haasteellisten oppilaiden asemaa. Edelleen, poikkeava — normaali -jaotteluun lähtökohdiltaan perustuvat termimuutokset eivät näytä saaneen aikaan todellista muutosta koulun arjen normaali – poikkeava-jaottelussa. Tätä nykyä poliittisesti korrektin ”erityisten tarpeiden”- käsitettä ei ole tarkkaan määritelty (Vehmas 2010, 88) ja tähän luokkaan näytetään liitettävän lukuisia vamma-, sairaus-, häiriö- ja vaikeusmääritelmiä (Niemi 2014, 353.) Käytännön seuraus tästä kaikesta on, että *erityistä tukea ja tehostettua tukea tarvitseva oppilas* saattaa Suomessa edelleen leimautua negatiivisesti sekä peruskouluvuosinaan että myöhemmin ammatillisessa koulutuksessa. Niemi (2014, 353) toteaaakin, että virallisesta koulutuspolitiikan kielestä (ja myös: tilastoista) poistetut ja medikalistisen diskurssin mukaiset luokitukset ja lyhenteet elävät yhä edelleen Suomen kouluissa ja oppilaitoksissa. Vehmas (2010) tosin huomauttaa, ettei ole aivan kiistatonta, että erityisen tuen tarpeiden mukainen oppilaiden luokittelu olisi aina jännitteinen suhteessa sosiaalisen inklusion toteutumiseen.

Johtopäätöksiä

Sekä tuoreen tutkimuksen että olemassa olevien tilastotietojen pohjalta voidaan todeta, että poikkeavuuden rekonstruointi on Suomessa ollut hidas kulttuurinen prosessi, joskaan ei niin hidas kuin pelkästään tilastoja tulkitsemalla voisi olettaa. On oletettava, että prosessin hitauden taustalta on löydettävissä muitakin syitä kuin edellä esille ottamamme. Täytyy esimerkiksi muistaa, että siirtymä agraariyhteiskunnasta teollisuusyhteiskunnaksi ja siitä edelleen jälkimoderniin yhteiskuntaan on tapahtunut Suomessa myöhään ja vieläpä niin, että kyseiset ajanjaksot ovat limittyneet lähelle toisiaan. On tutkijoita (esim. Aukee 2013), jotka ovat nähneet tietynlaisen ”yliherkkyyden” poikkeavuutta kohtaan nousseen tästä yhteiskunnallisesta muutosprosessista ja olevan juuri siksi yhä edelleen vahvasti läsnä nykyisessä arvomaailmassamme. Kun poikkeavuus myös Suomessa vähin erin muuntuu jälkimoderniksi ”inklusiiviseksi erilaisuudeksi”, oletamme seurauksen muistuttavan esimerkiksi Espanjan, Italian ja Ruotsin jo yli vuosikymmen sitten omaksumaa niin sanottua yksiväyläistä toimintamallia. Käytännössä perusopetuksessa sovellettu kaksoisjärjestelmä on näissä maissa kadonnut. Tilalle on tullut pyrkimys oppilaan yksilöllisten tarpeiden kohtaamiseen, toisin sanoen oppilaan tarvitsemien palveluiden tuominen yleisopetuksen luokkiin (esim. European Agency for Development in Special Needs Education 2003).

Tässä artikkelissa esille ottamamme kysymykset osoittavat osaltaan myös sen, että tilastot ovat, paitsi haastavia, myös omiaan vääristämään todellisuutta. Kun tarkastellaan Suomen koulujen erityisopetuksen oppilasmäärien muutoksia viimeisten kahden vuosikymmenen aikana, huomataan, että oppilasmäärien muutokset eivät aina johdu erityisopetuksen oppilasmäärän kasvusta, vaan esimerkiksi erilaisista tilastointitavoista tai alan käsitteistön muutoksista. Muutokset voivat johtua myös muuttuneista normeista, koulujärjestelmän muutoksista tai jopa yleisemmistä yhteiskunnallisista ilmiöistä. Tilastot eivät myöskään aina kerro erityisopetukseen siirron todellista syytä tai tarvetta. Arvioitaessa suomalaisen koulun inklusiiokehitystä on huomattava esimerkiksi se, että vuoden 2010 jälkeen Suomen Tilastokeskus luopui täysin siihen saakka käyttämästään syylokkittelusta. Muutoksen taustalla oli erityisesti maan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden nopeasti kasvanut määrä, josta johtuen erityisopetustarpeen taustalla olevan pääsyyn löytäminen koettiin entistä ongelmallisemmaksi, toisinaan jopa mahdottomaksi. Toisaalta, suomalaistilastoja voidaan lukea myös niin, että lapset ja nuoret eivät sinällään ole Suomessakaan muuttuneet, mutta toimintaympäristö ja erilaisuuteen suhtautuminen (asenteet) ovat kyllä muuttuneet. On edelleen muistettava, että moni suomalaislapsi, joka 1970-luvulla ei niine erityispiirteineen olisi saanut osakseen erityiskohtelua, luokiteltaisiin 2000-luvun suomalaiskoulussa ehdottomasti poikkeavaksi. Erityisesti oppilaat, joilla on käyttäytymiseen, keskittymiseen ja motivaatioon liittyvää tuen tarvetta, ovat Jahnukaisen (2003) mukaan niitä oppilaita, joiden luokittelu erityisen tuen tarpeen oppilaiksi

riippuu koulun ja opettajien toleranssista ja suhtautumisesta erilaisuuteen (myös Jahnukainen 2003, 503–504).

Kaiken aikaa taustalla ovat olleet myös koulun käytäntöjä koskevia normeja ja säätelyä koskevat muutokset. Suomalaisessa peruskoulussa odotettiin paljon vuoden 2010 perusopetuslaista ja niin sanotun kolmiportaisen tuen mallista. Inklusiokehityksen näkökulmasta vaikuttaisi siltä, että kolmiportaisen tuen malli ei sittenkään toiminut täysin odotetulla tavalla. Näin voidaan väittää pelkästään sillä perusteella, että Suomen peruskoulun oppilaista erityistä tukea tarvitsevien määrä on laskenut vuoden 2011 vastaavasta määrästä vain 0,8 prosenttiyksikköä. Vastaavasti lähes kokoaikaisesti yleisopetuksessa opiskelevien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän lisääntyminen on näyttänyt pysähtyneen. Kolmiportaisen tukijärjestelmän avulla uskottiin peruskoulun erityisopetussiirtojen muuttuvan määräaikaisiksi ja joustavammiksi ja näin parantavan erityisen tuen oppilaiden asemaa kouluyhteisöissä. Kolmiportaisen mallin uskottiin myös vähentävän ja jopa estävän syrjäytymistä koulussa ja myöhemmin yhteiskunnassa (Niemi 2014, 351). Voidaanko kuitenkin ajatella, että osa-aikaisen erityisopetuksen kasvua ei sinällään pidä tulkita negatiivisena kehityksenä? Sehän voi kertoa myös siitä, että kolmiportaisen tuen järjestelmä tässä suhteessa toimii – toisin sanoen tuen tarpeessa olevat suomalaisoppilaat saavat tukea ajoissa ja riittävästi. Sen sijaan erityisen ja jopa tehostetun tuen määrien lisääntymisen taustalla voi olla erityisopetuksen siirtoja. Ilmassa on myös heikkoja signaaleja sen suhteen, että tehostetun tuen oppilas voidaan sijoittaa kokoaikaisesti tai pääsääntöisesti koulun sisällä toimivaan erityisryhmään (esim. Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 103). Tätä tulkintaa tehtäessä on kuitenkin kaiken aikaa muistettava, että kolmiportaisen tuen järjestelmä on vahvistanut Suomessa nimenomaan pedagogisen asiantuntijuuden merkitystä eli esimerkiksi siirto erityisopetukseen ei maassa tällä hetkellä vaadi lääketieteellistä diagnoosia.

Entä, mikä on ollut muuttuneiden taloudellisten tekijöiden suhde inklusiokehitykseen? Miten on tulkittava esimerkiksi monien Suomen kuntien tämänhetkinen resurssipula, jonka johdosta erityisen tuen oppilaita on todistetuksi sijoitettu yleisopetuksen ryhmiin ilman riittäviä tukitoimenpiteitä? Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta (1704/2009) astui Suomessa voimaan vuoden 2010 alusta. Uusi valtionapulaki poisti yksilökohtaisen ja korotetun valtionavun erityisluokkasiirroilta ja ainoastaan pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvista oppilaista Suomen kunnat saavat korotetun valtionavun. Vielä muutama vuosi sitten maan kunnille maksettu korotettu valtionapu saattoi selittää osaltaan erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrän kasvua – se houkutteli siirtoihin ja jopa valtionavun kalasteluun. Saloviidan (2006) mukaan korotettua valtionapua voitiin

maksaa myös sellaisista erityisluokkasiirroista, joissa lapsi ei siirtynytäkään erityisopetukseen, vaan jäi kokoaikaisesti entiselle luokalleen. Tilastoihin hänet merkittiin ”kokonaan integroiduksi”. Yhdymme tässä artikkelissa esimerkiksi Pulkkinen ja Jahnukainen (2015, 80) tulkintaan, jonka mukaan erityisoppilaista aiemmin saatu korotettu valtionosuus ohjasi kuntia luokittelemaan oppilaita erityisoppilaisiksi. Jokainen tulkinnanvarainen siirto heijastui tilastoihin ja vaikeuttaa inklusioajattelun etenemisen objektiivisen arvioinnin.

Muutos lähtee koulun toimintakulttuurista

Miten sitten kehittää koulujärjestelmää niin, että jokaisen oppilaan osallisuutta ja oppimista voitaisiin jatkossa tukea mahdollisimman tehokkaasti? Voidaanko inklusiivisen pedagogiikan etenemisen astetta lainkaan tulkita tilastoista? Ratkaako erityisopetuksen määrällinen lisääntyminen sillä, että pyritään ensisijaisesti säätelemään erityisoppilaiden määrää? Vastauksemme kahteen jälkimmäiseen kysymykseen on ”ei”, sillä kyse on ehdottomasti syvällisemmästä, koko koulun toimintakulttuuria läpäisevästä muutoksesta. Missään tapauksessa koulu ei – ei Suomessa, eikä näkemyksemme mukaan muuallakaan – kehity inklusiiviseksi pelkästään hallinnollisella päätöksellä, kuten ei myöskään yksittäisten opettajien ponnistelujen tuloksena. Inklusiivisen koulun kehittämisosaamisessa koulun pedagogisella johtajalla ja erityisesti hänen johtamistavallaan – oikeastaan: kokonaisvaltaisella johtamisenkulttuurilla – on keskeinen rooli koko yhteisön kehittymisessä (myös Ahtiainen 2015). Monet tuoreet tutkimukset osoittavat, että erityisesti koulun johdon on oltava vahvasti sitoutunut inklusiivisiin arvoihin (esim. Dyson 2010; Mitchell 2008).

Viimeaikaiset tutkimukset ja julkilausumat osoittavat myös sen, että inklusiivisen koulukulttuurin edistäminen perustuu, paitsi jokaisen koulun johtajan ja opettajan yksilöllisiin asenteisiin ja taitoihin, koko kouluyhteisön metataitoihin synnyttää, tukea ja ohjata yhteistoiminnallisia prosesseja. Käytännössä kyse on kehittämisosaamisesta (esim. Booth & Ainscow 2002; European Agency for Development in Special Needs Education 2012; Isosomppi & Leivo 2015), jossa aidosti inklusiivisen koulun arjessa välitetään inklusionäkökulmaa läpäisyperiaatteella, mutta osataan käyttää myös saatavilla olevia osallisuutta koskevia arviointivälineitä (Isosomppi & Leivo 2015). Koulun toiminnan kehittämisen kannalta kaikkein tärkeintä kuitenkin on se, että opettajat yhdessä sitoutuvat edistämään inklusiivisuutta ja tunnistavat ja vastustavat oppilaita segregoivia käytäntöjä (myös Ainscow, Dyson & Weiner 2014). Kaiken aikaa on muistettava, että yhteisössä osallisena oleminen sen täysivaltaisena jäsenenä on myös jokaisen oppilaan perusoikeus.

Koulun muutoksen siemen on asenteissa. Useat kansainväliset inklusiotutkimukset osoittavat, että opettajat, joilla on kokemusta erityisoppilaiden opettamisesta suhtautuvat myönteisemmin inklusiivisuuteen ja monenlaisten lasten yhdessä opettamiseen kuin ne opettajat, joilla on vähän tai ei ollenkaan tätä kokemusta. (esim. Avramidis & Kalyva 2007; Isosomppi & Leivo 2015; McMaster 2014). Tätä silmällä pitäen Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (European Agency for Development in Special Needs Education 2012) on laatinut ”Inklusiivisen opettajan profiilin”, joka määrittää inklusiiviseen kasvatukseen liittyvät jokaisen opettajan ammatilliseen osaamiseen liittyvät arvot ja osaamisalueet (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, 20–21.) Profiilissa näkyvät osallistavan opettajan arvot ovat oppijoiden moninaisuuden arvostaminen, kaikkien oppijoiden tukeminen, yhteistyö muiden kanssa sekä henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen. Yhdymme niiden inklusiotutkijoiden näkemukseen (esim. Ainscow, Dyson & Weiner 2014; Eskelä-Haapanen 2011; Takala 2010), joiden mukaan jokaisella opettajalla tulee olla sisäistetty käsitys inklusiivisesta koulusta, mutta myös näkemys oppijoiden moninaisuudesta.

Miten opettajien inklusiivinen osaaminen vahvistuu? Tutkijat ovat korostaneet opettajien tarvitsevan autenttisissa oppimisympäristöissä (siis kouluissa) saatuja kokemuksia ja näiden kokemusten yhteisöllistä reflektointia sekä tiedon liittämistä inklusiivisen kasvatuksen teoreettisiin lähtökohtiin (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012; Isosomppi & Leivo 2015; Waitoller & Kozleski 2013). Opettajien täydennyskoulutukseen liittyen on toivottu koulutusta, joka edistäisi erityisopettajien ja muiden opettajien yhdessä työskentelyä. Suomessa esimerkiksi Helakorpi, Mietola ja Niemi (2014) ovat todenneet kouluissa erilaisuutta ja toiseutta ylläpitäväksi mekanismiksi juuri yleisopetuksen ja erityisopetuksen vuorovaikutuksen puutteen. Suomalaisessa koulukulttuurissa näkyy yhä edelleen merkkejä kaksoisjärjestelmästä, jossa erityisopetus on vuosikymmenien ajan sulkenut oppilaat sisäänsä ja yhteydet yleisopetuksen käytänteisiin ovat samalla katkenneet. Huolimatta siitä, että myös inklusiota edistäviä pedagogisia käytänteitä (samanaikaisopetus, yhteisopettajuus, avoimet oppimisympäristöt, ym. joustavat pedagogiset järjestelyt) on maassa viety virallisen puheen, koulutuksen ja erilaisen opasmateriaalin puitteissa eteenpäin, kehitys on näissäkin asioissa ollut koulutyön arjen tasolla hidasta. Suomalaiskouluista tulevat viestit kertovat yhä siitä, miten jopa vuosikausia samassa koulussa toimineet yleisopetuksen ja erityisopetuksen opettajat eivät ole vierailleet toistensa luokissa tai yhdessä tekeminen liittyy lähinnä koulun juhliin ja teemapäiviin.

Inklusiivisen koulun kehittämisen keinovalikoimaan ei kuulu syyllistäminen. Näemme tilanteen samoin kuin Ainscow, Dyson ja Weiner (2014), jotka ovat todenneet koulun kulttuurisena ja sosiaalisena tilana tarjoavan opettajille riittämättömästi aikaa ja mahdollisuuksia oman työnsä uudelleen jäsentämiseen. Jaamme osaltamme myös McMasterin (2014) määrittämyksen, jonka mukaan inklusiota edistävä muutos koulussa edistyy vain yhteisön kulttuuriin syvään juurtuneiden, erityisesti opettajan ja oppilaan suhdetta määrittävien arvojen, paljastamisena ja yhteisenä jakamisena. Jotta tämä kaikki mahdollistuisi, opettajilla tulisi olla nykyistä enemmän tilaisuuksia havainnoida ja seurata kollegoidensa työskentelyä. Arjessa jaettujen kokemusten kautta kollegat voivat auttaa toinen toisiaan kuvaamaan, mitä he tekevät ja mitä he mahdollisesti voisivat osaltaan tehdä omassa koulussa inklusiivisen koulun kehittämiseksi. Käytännössä, koulukulttuurin muutos edellyttää koulun pedagogisen johtajan johdolla tapahtuvaa yhteisen toiminnan kriittistä tutkimista ja arviointia, jotta oppilaita poissulkevat käytännöt vähitellen paljastuisivat ja niistä voitaisiin irrottautua. Mitä vahvemmin opettajat ovat kiinnittyneitä älyllisesti ja emotionaalisesti työhönsä, sitä syvemmin he asemoivat itsensä oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja inklusion puolesta toimijoiksi (Mäkinen 2013).

Lopuksi, inklusiivisen ajattelun etenemistä arvioitaessa on muistettava, että inklusio on jakanut jo vuosikymmeniä myös asiantuntijoiden mielipiteitä kaikkialla (Pihlaja 2009, 146) ja se tehnee sitä myös jatkossa. Näkemyksemme mukaan inklusion kritiikki on kytkeytynyt ensinnäkin Vehmaksen (2009) esittämiin jännitteisiin vammaisuuden määrittelyssä (yksilöllinen, lääketieteellinen vs. sosiologinen selitys) ja toiseksi inklusion edellytyksiin (esim. Mitchell 2008). Ymmärrämme kritikoita. Ellei Mitchellin (2008) esittämää ”The Magic Formulaa” eli inklusion keskeisiä edellytyksiä (esimerkiksi yhteinen visio, sijoitus, tuki, resurssit, pedagoginen johtajuus, lähiyhteisössä osallisena oleminen, yksilöllinen opetussuunnitelma ja opetusjärjestelyt, lähiyhteisön hyväksyntä) ja olosuhteita ei ole olemassa, inklusio ei voi olla vastuullista ja toimivaa ja näin muodoin sen varjopuolet pääsevät enemmän esille. Ellei saatavilla ole riittäviä tukitoimia, kaikkien oppilaiden opettaminen samassa oppimisympäristössä voi olla jopa vahingollista tai ainakin vastuutonta. Kaiken päätteeksi, on myös edelleen niitä (eikä vain Suomessa), jotka näyttävät haikailevan kaksoisjärjestelmää takaisin (ks. Meijer 2010). Heidän mukaansa koulutuksen järjestämisessä ei tule pelkästään korostaa paikkaa, vaan sitä, että oppilaalla on aina mahdollisuus saada parasta mahdollista yksilöllistä kasvun ja oppimisen tukea ja opetusta.

Lähteet

- Ahtiainen, R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kontu, Elina, Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina (toim.), Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinenseura. Kasvatusalan tutkimuksia 67, 25–42.
- Ainscow, M. & Ce'sar, M. 2006. Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education* 21 (3), 231–238.
- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. 2014. From Exclusion to Inclusion. A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. [www-lähde].
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8169/De_la_exclusion_a_la_inclusion.pdf?sequence=2> [Luettu 28.8.2015].
- Aukee, R. 2013. Vanhasta uuteen sosiaalilääketieteeseen. Suomalaisen sosiaalilääketieteen muotoutuminen 1800-luvun lopulta vuosituhannen vaihteeseen. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 1825.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education* 22(4), 367–389.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. Index for inclusion, developing learning and participation in schools. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive education (CSIE).
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1747.
- European Agency for Development in Special Needs Education 2003. Erityisopetus Euroopassa. Teemajulkaisu. [www-lähde]. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_fi.pdf> [Luettu 18.8.2015].
- European Agency for Development in Special Needs Education 2012. Profile of Inclusive Teachers. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special needs education.
- Farrel, P. 2001. Special education in the last twenty years: have things really got better? *British Journal of Special Education* 28 (1), 1-9.
- Goodley, D. 2007. Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies. *International Journal of Inclusive Education* 11 (3) 317-334.
- Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. 2015. Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa Jahnukainen, Markku,

Kontu, Elina, Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina (toim.), Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67, 15–24.

- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. Teoksessa Heikkinen, Hannu L.T. & Tynjälä, Päivi (toim.), Peer-Group Mentoring for Teacher Development. Milton Park: Routledge, 3–30.
- Heiskala, T. 2014. Joka neljäs peruskoululainen saa tukea oppimiseensa. Hyvinvointikatsaus 3. Helsinki: Tilastokeskus. [www-lähde]. <http://tilastokeskus.fi/artikkelit/2014/art_2014-09-29_005.html> [Luettu 17.8.2015].
- Helakorpi, J., Mietola, R. & Niemi, A.-M. 2014. Tasa-arvoisten mahdollisuuksien vuoksi erillään? Erityisluokkien oppilaat koulun sosiaalisissa ja institutionaalisissa järjestyksissä. Teoksessa Gissler, Mika, Kekkonen, Marjatta, Känkänen, Päivi, Muranen Päivi & Wrede-Jääntti, Matilda (toim.), Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot -vuosikirja. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. Tampere.
- Isosomppi, L. & Leivo, M. 2015. Becoming an inclusive teacher at the interface of school and teacher education. 5th ICEEPSY International Conference on Education & Educational Psychology. Procedia Social and Behavioral Sciences 171, 686-694.
- Jahnukainen, M. 2003. Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuuksien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. Yhteiskuntapolitiikka 68 (5), 501–507.
- Jahnukainen, M. 2015. Johdanto. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kontu, Elina, Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina (toim.), Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67, 7-11.
- Järvinen, T & Jahnukainen, M. 2008. Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa Autio, Minna, Eräranta, Kirsi & Myllyniemi, Sami (toim.), Polarisoitua nuoruus. Nuorten elinolot -vuosikirja 2008. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 84. Nuorisosiain neuvottelukunnan julkaisuja 38. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Helsinki, 140–149.
- Kivirauma, J. 2001. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Jahnukainen, Markku (toim.), Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täysin uudistettu painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 23–33.
- Kivirauma, J. 2015. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen, Hannu & Vehmas, Simo (toim.), Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–23.

- Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 26. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.
- Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta 2009. 1704/29.12.2009.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/24.6.2010.
- Liasidou, A. 2012. Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies* 10 (1), 168-184
- Lintuvuori, M. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kontu, Elina, Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 67, 43–76.
- Malinen, O-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P. & Xu, J. 2009. Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus* 441 (4), 351–362.
- McMaster, C. 2014. Elements of inclusion: Findings from the Field. *Kairaranga* 15 (1), 42–49.
- Meijer, C. J. W. 2010. Special Needs Education in Europe. Inclusive policies and practices [www-lähde]. <<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/136/136>> [Luettu 13.11.2015].
- Mietola, R. 2014. Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 255.
- Mietola, R. & Niemi, A-M. 2014. Erityisopetus ja koulutuksellisen inklusion toteutuminen. Teoksessa Pulkkinen, Suvi & Roihuvuori, Johanna (toim.), *Erkanevat koulutuspolut – Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla*. Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL) ry, 66–83.
- Mitchell, D. 2008. What Really works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies. London: Routledge.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen, Hannu & Vehmas, Simo (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–102.
- Mäkinen, M. 2013. Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education* 35, 51–61.

- Naukkarinen, A. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. *Kasvatus* 31 (12), 159–170.
- Niemi, A-M. 2014. Tuki, tarve, leima, oikeus? Erityisyyden muotoutuminen ammatillisen koulutuksen diskursseissa. *Kasvatus* 45 (4), 349–363.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 20. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. 1287/30.12.2013.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus* 49 (2), 146–157.
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2015. Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutoksen jälkeen. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kontu, Elina, Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina. (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 67, 79–105.
- Saari, A. 2011. Inklusion nosteet ja esteet liikuntakulttuurissa. Tavoitteena kaikille avoin liikunnallinen iltapäivätoiminta. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 174.
- Salminen, J. ja Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kelle ja miksi? *Kasvatus* 45 (4), 333–348.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Saloviita, T. 2012. Inklusio eli “osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. [www-lähde]. <<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>> [Luettu 25.8.2015].
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. *Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 364.
- Suomen virallinen tilasto. Erityisopetus 2010. Helsinki: Tilastokeskus. [www-lähde]. <http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tie_001_fi.html> [Luettu 18.8.2015].
- Suomen virallinen tilasto. Erityisopetus 2013. Liitetaulukko 8. Osa-aikaista erityisopetusta saaneet peruskoulun oppilaat lukuvuodesta 2001–2002 lukuvuoteen 2012–2013. Helsinki:

- Tilastokeskus. [www-lähde]<http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop_2013_2014-06-12_tau_008_fi.html>[Luettu 27.8.2015].
- Suomen virallinen tilasto. Erityisopetus 2014. Liitetaulukko 3. Tehostettua tukea saaneet peruskoulun oppilaat 2011–2014 . Helsinki: Tilastokeskus.[www-lähde] <http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tau_003_fi.html>[Luettu 27.8.2015].
- Suomen virallinen tilasto. Erityisopetus2014. Liitetaulukko 5. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan. Helsinki: Tilastokeskus. [www-lähde] <http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tau_005_fi.html. > [Luettu 27.8.2015].
- Suomen virallinen tilasto. Erityisopetus 2014. Liitetaulukko 8. Osa-aikaista erityisopetusta saaneet peruskoulun oppilaat lukuvuodesta 2001–2002 lukuvuoteen 2012–2013.Helsinki: Tilastokeskus. [www-lähde]. <http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tau_008_fi.html> [Luettu 18.8.2015].
- UNESCO 1994.The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science. [www-lähde]<<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>> [Luettu 27.8.2015].
- Takala, M. 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus.
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2015. Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kontu, Elina, Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina (toim.), Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura.Kasvatusalan tutkimuksia 67, 135–162.
- Waitoller, F. R. & Artiles, A. J. 2013. A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. Review of Educational Research 83 (3), 319–356.
- Waitoller, F. R. & Kozleski, E. B. 2013.Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. Teaching and Teacher Education 31, 35–45.
- Vehmas, S. 2010. Special needs: a philosophical analysis.International Journal of Inclusive Education 14 (1), 87–96.
- Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa Viitala, Riitta & Pihlaja, Päivi (toim.), Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 131–152.
- YK 2014. Convention on the rights of persons with disabilities.[www-lähde]. <<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>>[Luettu 25.8.2015].