

INKLUUSIO – ERITYISOPPILAAN UUSI MAHDOLLISUUS JA
HAASTE KOULULLE

Historiallis-hermeneuttinen analyysi erityisoppilaan (vamman ja poikkeavan) koulutettavuuskäsityksistä perinteisten ja nykyisten tiedekäsityksien valossa inklusioon peilaten.

Vuokko Pöytäri
Kasvatustieteen lisensiaatintyö
Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus
Chydenius Kevät 2010

TIIVISTELMÄ

Pöyhtäri, Vuokko. 2010. Inklusio – erityisoppilaan uusi mahdollisuus ja haaste koululle. Historiallis-hermeneuttinen analyysi erityisoppilaan (vammaisen ja poikkeavan) koulutettavuuskäsityksistä perinteisten ja nykyisten tiedekäsityksien valossa inklusioon peilaten. Kasvatustieteen lisensiaatintutkinto. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Tutkimustyössä tarkastellaan erilaisuuden ja koulutuksen/kasvatuksen suhdetta useista viitekehyksistä. Historiallis-hermeneuttisen tutkimusotteen ja filosofisen analyysin avulla kyseenalaistuvat koulussa yhä vallalla olevat stereotyyppiset käsitykset erityisoppilaasta/erilaisuudesta, segregatiosta, integraatiosta ja inklusiosta. Tutkimus osoitti, että yhä 2000-luvulla koulun toimintakulttuuria usein ohjaa lääketieteellinen paradigma. Perinteisen koulun vaikeudesta kohdata erilaisuutta seuraa, että oppilaiden siirrot erityisluokkiin lisääntyvät ja erityisoppilaiden määrä kasvaa nopeasti. ”Liaan erilaisiksi/oudoiksi” katsotut lapset diagnosoidaan erityisoppilaiksi: he leimaantuvat negatiivisesti ja ovat syrjäytymisvaarassa. Inklusiivisessa kasvatustilanteessa, vian siirtyessä oppilaasta ympäristöön, perinteiset behavioristiset käsitykset muuttuvat nykytieteeseen perustuviksi sosiaaliskonstruktivisiksi käsityksiksi, ja erityisoppilas rekonstruoituu tavalliseksi oppilaaksi, jolla on erilaisia tarpeita ja lahjoja. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteen sulauttaminen onnistuu parhaiten kouluväen yhteisöllisyyttä parantavien sekä yhteistoiminnallisten että samanaikaisopetuksen menetelmien avulla. Tarkentuvan oppilaan tuntemuksen avulla löydetään hänen piiloisetkin lahjakkuutensa. Vaikka yhteistoiminnallinen opettaminen on haastavaa verrattuna perinteiseen, opettajan yksinpuurtamisen malliin, keventää yhteisesti jaettu kasvatustilanne pitemmällä aikavälillä opettajien työtaakkaa. Tutkimuksen tavoitteena on rohkaista kouluja, rehtoreita, opettajia ja poliittisia päättäjiä sitoutumaan muutostalkoisiin, jotta koulujärjestelmä kehittyisi joustavammaksi siten, että se voisi tukea erilaisten oppilaiden kasvua, oppimista ja sosiaalistumista yhteiskuntaan. Näin vähennettäisiin myös häiriökäyttäytymistä, koulukiusaamista ja syrjäytymistä. Myös erityisoppilailla on oikeus yhdessä ikätoveriensä kanssa kokea, että oppiminen on iloinen asia. Ratkaisuna koulun kriisiin tarjoan inklusiota.

Keskeisiä käsitteitä: erityisoppilas, segregatio, integraatio ja inklusio.

KIITOKSET

Oltuani parikymmentä vuotta peruskoulunopettajana, tunsin pakottavaa tarvetta päivittää ”vanhamuotoisen ammattini” nykyistä koulutusta vastaavaksi. Näin ”putosin” vahingossa aikuisiässä opiskeluputkeen – elinikäiseksi opiskelijaksi. Nyt minulla on menossa jo 17. vuosi opiskelijana Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa. Lukuvuonna 1993–1994 suoritin kasvatustieteen appron, 1994–1995 erityispedagogiikan appron ja kasvatustieteen Pro gradu-tutkielma valmistui vuonna 1996 (kaikki Kokkolan Chydenius-Instituutissa). Pro graduni ohjaaja, professori Eila Aarnos, innosti minua jatko-opintoihin. Nyt olen hänelle kiitollinen siitä – itselläni ei olisi ollut rohkeutta moiseen. Erityispedagogiikan aineopinnot suoritin lukuvuonna 1998–1999 ja syksystä 1999 olen ollut jatko-opiskelijana. (aluksi Chydenius-Instituutissa ja myöhemmin yliopistokeskus Chydeniuksessa). Motivaatiooni jatkaa opiskelua on vaikuttanut yliopistokeskus Chydeniuksen innostava ja turvallinen oppimisympäristö. Viihtyisän ilmapiirin luomisesta kiitän koko ”Chydiksen” henkilökuntaa. Heidän avullaan minulle tuli oivallus: Oppiminen on iloinen asia!

Lämpimät kiitokset osoitan tutkimustyöni ensimmäiselle ohjaajalle, professori Juhani Aaltolalle, joka ehdotti työni aiheeksi integraatiota ja näin johdatti minut inklusion alkulähteille. Hänen vaikutuksestaan minulle avautui filosofian rikas maailma ja siitä seurasi, että valitsin tutkimukseeni hermeneuttis-filosofinen lähestymistavan. Työni loppuunsaattamisesta, varsinkin tiivistämisestä, kiitän molempia nykyisiä ohjaajiani, työni ohjauksesta päävastuun kantanutta professori Juha Hakalaa ja asiantuntijaohjaajani, erityispedagogiikan professori Timo Saloviitaa. Ilman heidän suorasukaisen rehellistä, mutta samalla ystävällisen kannustavaa ohjaustaan olisin jo aikoja sitten lopettanut pitkään vireillä olleen tutkimustyöni. Professori Hakala on rohkaissut minua epätoivoni hetkinä, ”Ei hyvää projektia pidä keskeyttää”. Minulla oli ilo saada asiantuntijaohjaajakseni, Suomen ensimmäistä inklusion professuuria hoitava, Jyväskylän yliopiston professori Timo Saloviita. Hänen asiantuntevassa ohjauksessaan käsitykseni inklusiosta ja yhteistoiminnallisesta opetuksesta ovat laajentuneet ja olen oppinut kriittistä ja analysoivaa ajattelutapaa. Kiitän myös jatko-opiskelijatovereitani seminaari-illoissa saamistani vinkeistä, kritiikistä ja tuesta. Erityiskiitokset lehtori Marja Myllymäelle, joka luki läpi koko työni ja antoi siitä rakentavaa palautetta.

Suomen kulttuurirahaston Keskipohjanmaan rahastoa kiitän taloudellisesta tuesta, joka mahdollisti opintovapaan, jonka aikana pystyin keskittymään tutkimustyöhöni. Toholammin kirjaston virkailijoille esitän sydämelliset kiitokset heidän palvelualltiudestaan, joka on helpottanut työtäni. Myös Kannuksen Takalon koulun työyhteisöä kiitän monista antoisista keskusteluista. Koulun rehtorille Matti Taskilalle olen kiitollinen siitä, että hän mahdollisti ja tuki inklusiivista kokeiluja luokassani ja on edelleen johtanut Takalon koulua inklusiiviseen suuntaan. Erityisesti kiitän inklusiivisesti ajattelevia ja toimivia kollegoitani Kaija Päivärintaa ja Malle Nissiä heidän lämpimästä ystävyydestään ja tuestaan, jotka ovat kantaneet minua vaikeidenkin vaiheiden yli. Muistan myös lämmöllä entisiä oppilaitani ja heidän ymmärtäväisiä vanhempiaan, joiden kanssa opettelimme inklusiivista ja yhteistoiminnallisia oppimismenetelmiä.

Suurimman taakan on kärsivällisesti kantanut epävirallinen ohjaajani mieheni Mikko. Hän on huolehtinut sekä fyysisestä että henkisestä hyvinvoinnistani: hoitanut kodin, tehnyt maukkaat ruuat, leiponut rapeat rieskat, lenkkeillyt kanssani, vienyt matkoille, rentouttanut pianonsoitollaan jne. Tiede on myös syventänyt suhdettamme, sillä sen myötä keskustelu ja vuorovaikutus välillämme ovat lisääntyneet ja syventyneet. Mieheni loogis-kriittinen päättelykyky on ollut hyödyksi tutkimustyössäni. Aikuiset lapseni ovat jokainen tukeneet minua tutkimustyössäni persoonallisella tavallaan. Keskustelut lasten ja heidän vanhempiensa parissa työskentelevän Jannen kanssa ovat olleet antoisia. Arttu ja Perttu ovat ohjanneet minua tietokoneen käytössä. Perttua kiitän työni tekstinkäsittelystä ja työni ulkoasun muokkaamisesta lopulliseen muotoon. Riikalle ja Anna-Reetalle olen kiitollinen heidän huolellisesta paneutumisestaan työni oikolukemiseen. Myös miniöiltäni Katilta ja Kirsiltä olen saanut keskusteluissa arvokkaita ajatuksia inklusiivisuudesta. Kiitän myös sisariani Anna Salmelaa ja Aino Salmelaa sekä anoppiani Kaarina Pöyhätäriä lukuisista kodikkaista kahvihetkistä. Kiitollisin mielin muistan myös muita sukulaisia ja ystäviä, joiden seurassa olen rentoutunut ja voinut irrottautua työstäni. Lisensiaatintyöni omistan lastenlapsilleni, tulevaisuuden toivoille: Aarolle (9 v.), Roopelle (7 v.), Ristolle (3 v.), Veeralle (1 v.), Valtterille (6 v.), Venlalle (5 v.) ja Alinalle (3 v.). Heidän persoonalliset olemuksensa ja avoin uusien asioiden ihmettely ovat innostaneet minua tutkimustyössäni. Toivon, ettei koulu sammuttaisi tätä lapsille ominaista oppimiseniloa, vaan turvaisi kaikkien – monenlaisten lasten – inhimillisen kasvun mahdollisuudet.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
1.1	Tutkimuksen taustaa.....	6
1.1.1	Historiallis-hermeneuttinen tutkimusote	12
1.1.2	Realismi ja konstruktivismi taustaoletuksina	15
1.2	Tutkimuskohteena inklusiivinen koulu	18
1.2.1	Tutkimuksen toimintakenttä.....	21
1.2.2	Tutkimuksen keskeiset käsitteet.....	23
1.3	Tutkimuksen rakenne	25
1.4	Tutkimustehtävä.....	30
2	KUKA ON ERITYISOPPILAS? ERITYISOPPILAS ERI VIITEKEHYKSISSÄ	32
2.1	Historiallis-hermeneuttinen näkökulma	32
2.1.1	Perinteiden aikakausi.....	36
2.1.2	Professionalismin aikakausi	38
2.1.3	Medikalisoitumisen aikakausi	41
2.2	Aikakausien analyttistä vertailua	49
3	INKLUUSION HAASTE KOULULLE.....	57
3.1	Inklusion onnistumisen ehtoja.....	63
3.1.1	Muutosprosessi kohti inklusiivista koulua	68
3.1.2	Inklusiivisesti organisoitu koulu.....	74
3.1.3	Yhteistoiminnallinen, osallistava kasvatus – avain inklusioon.....	79
3.2	Inklusio, yhteiskunta ja sosiaalistuminen	86
4	KANSAINVÄLISEN ”INKLUUSIOLIIKKEEN” TAUSTAA JA KEHITYSKULKUJA	89
4.1.1	Kohti inklusiota Euroopassa.....	93
4.1.2	Inklusion poliittisia linjauksia ja pääperiaatteita	95
4.1.3	Osallistavaa opetusta edistäviä strategioita ja toimintamalleja.....	96
4.1.4	Inklusiivinen arviointi tuloksellisen osallistamisen keskeisin edellytys.....	100
4.2	Inklusion nykytilanne ja kansainväliset visiot.....	102
5	INKLUUSIO ERITYISOPPILAAN MAHDOLLISUUTENA	110
5.1	Yksilöllisyyden kohtaaminen opetuksessa	114
5.1.1	Erilaisuus luokan rikkautena	119
5.1.2	Kaikkien oppilaiden voimavarat käyttöön.....	123
5.1.3	Ystävyys inklusiivisen kasvatuksen syvin olemus	126
5.2	Erityisoppilaasta tavalliseksi oppilaaksi.....	131
6	POHDINTA.....	135
6.1	Yhteenveto ja johtopäätökset	135
6.2	Tutkijan asemasta tutkimuksessa	143
6.3	Filosofisen tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä.....	145
6.4	Loppusanat.....	148
	LÄHTEET:	157
	LIITE 1 - TUTKIJAN HISTORIAL LIS-HERMENEUTTINEN KEHÄ/SPIRAALI.....	184

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen taustaa

Erityisoppilaiden koulutus ja kasvatusta on jo useiden vuosikymmenien ajan ollut koulun ongelmana ja eri tahojen kiistakapulana. Ongelman näkyvyyttä on lisännyt erityisoppilaiden määrän jatkuva kasvu. Kun Suomi sitoutui jo 1980-luvulta lähtien toteuttamaan integraatiota, ja 1990-luvulta lähtien inklusiota eli kaikille yhteistä koulua, uskottiin niiden avulla erityisoppilaiden määrän vähenevän erityisluokissa. Seuraukset olivat päinvastaisia: inklusio ei toteutunut odotetusti, vaan siirrot erityisopetukseen ovat kiihtyvällä vauhdilla kasvaneet 1990-luvulta lähtien. (Tilastokeskus 2008; Moberg 1999, 136; Saloviita 1999a, 13–14, 16; Opetussuunnitelma 1994, Opetussuunnitelma 2004, Erityisopetuksen strategia 2007; Lakiehdotus (HE 109/2009.) Viimeisen kymmenen vuoden aikana erityisoppilaisiksi diagnosoitujen lasten määrä on kaksinkertaistunut ja samalla erityisluokat ovat ylikuormittuneet erityisoppilaisista (Tilastokeskus 2008; Opetussuunnitelma 2004; Ikonen & Virtanen, 2007, 54–63; Teittinen 2003, tiivistelmä; Opettaja 2006, 1–2). Yleisesti puhutaan jo erityisopetuksen ja koko koulun kriisistä (Sahlberg & Sharan 2002, 10–12, 368; Saloviita 2006, 9, 20–21, 77, 165; Erityisopetuksen strategia 2007).

Segregoitujen menetelmien oikeudellisuutta on puolustettu kautta historian vetoamalla valitsevaan huonoon taloustilanteeseen. Jo kansakoulun perustamisen aikoihin 1860-luvulla vedottiin nälkävuosien jälkeiseen taloudelliseen hätätilaan, 1930-luvulla vallalla olleeseen lamaan, 1990-luvulla ja viime vuosina jälleen taloudelliseen lamakauteen. Yhteiskunnan taloudelliset edut ovat osoittautuneet usein syvimmiksi motiiveiksi koulutusta ja kasvatusta järjestettäessä. (Ekkehard 1996, 20.) Teollisuudesta tuttu tuloksellisuus ja tehokkuusvaatimus (Taylor 1995, 36–38; Miettinen 1994, 62–65; Kivirauma 1999, 203–205; Oravakangas 2005 ja 2005) johtivat 1990-luvulta alkaen kouluelämässä lisääntyvään arviointiin ja koulutuksen laadun valvontaan lisäämällä valtakunnallisia kokeita kouluissa ja tähdittämällä päiväkotia ja kouluja laatuksittain kuin hotelleja. Liike-elämän periaate ”tulos tai ulos” -vaatimus kohdistuu koulussa lähinnä hitaimpiin ja poikkeaviin oppilaisiin ja ovat potentiaalisia ”pudokkaita” ja valikoituvat erityisopetukseen (Laaksolla 2005 ks. Taylor 1995, 36; Vehkakoski 1999, 94–95).

Koulussa ja yhteiskunnassa vallalla olevan lääketieteellisen mallin mukaisesti valtion ohjaamaa valintatehtävää, usein sitä tiedostamattaan, toteuttavat erityisopetuksen asiantuntijat ja psykologit, jotka diagnosoimalla haastavat oppilaat erityisopetuksen luokkiin. Luokanopettajat ovat mukana tässä prosessissa, koska he sen avulla pääsevät eroon haasteellisista ja häiritsevistä oppilaista. Ekaluokan hitaimmille oppilaille on usein jo ennen kouluun tuloa lyöty valmiiksi psykologin lausuntoon perustuva erityisoppilaan leima ja annettu lyhyt koeaika yleisopetuksen luokassa. Jos oppimistuloksia ei ala näkyä, veloitetaan luokanopettajaa ehdottamaan haasteelliselle oppilaalle siirtoa joko ”nollaluokalle” kypsyään tai pysyvästi erityisluokkaan ”kaatoluokalle”. (Teittinen 2003, 35.)

Näin koulun kaksoisjärjestelmä (erilliset yleisopetuksen ja erityisopetuksen luokat) palvelee hyvin yhteiskunnan valintakoneistoa erottelemalla jyvät akanoista. Negatiivinen erityisoppilaan leima säilyy yleensä koko kouluajan ja on esteenä mahdollisille jatkoopinnoille ja siksi vaikeuttaa erityisoppilaan sosiaalistumista yhteiskuntaan ja usein johtaa syrjäytymiskierteeseen. (Broady 1991; Miettinen 1994, 11; Moberg 1979; Moberg 1984, 10; Moberg 1997; Moberg 1999, 137; Väyrynen 2001, 16; Emanuelsson 2001, 126; Saloviita 1999b, 173, 175; Saloviita 1999a, 26; Bauman 2002, 105, 153–154, 195–96.)

Koulun on säästettävä mahdollisimman paljon kuluissaan, koska sen ei nähdä tuottavan selkeästi mitattavaa aineellista tulosta, vaan se päinvastoin kuluttaa yhteiskunnan pääomaa (Oravakangas 2005, 16–17). Säästäminen on kuitenkin osoittautunut lyhytjänteiseksi ja näköalattomaksi toiminnaksi. Varsinkin leikkaukset ja säästöt lasten ja nuorten varhaisessa tukemisessa ovat aiheuttaneet ajan mittaan syrjäytymistä, josta on kertynyt alkuperäisiä säästöjä moninkertaisesti kalliimpi lasku yhteiskunnalle. Syrjäytymisen lisääntyminen koulussa ja yhteiskunnassa on yleisesti tunnustettu oire ja voidaan puhua koko kouluorganisaation kriisistä sekä makro- että mikrotasolla. Tästä ovat varoittavina esimerkkeinä Jokelan (2007) ja Kauhajoen (2008) kouluissa tapahtuneet murhenäytelmät. (ks. esim. Lakiehdotus perusopetuslain muuttamisesta HE 109/2009; Piispanen 2008.) Tutkijat näkevät merkkejä siitä, että erityisoppilaiden syrjäytymisvauhti on johtamassa yhteiskunnan kahtiajakoon hyväosaisiin ja huono-osaisiin – voittajiin ja häviäjiin (Jylhä 2007, 202–203; Aromaa 2007; Teittinen 2003; Moberg 1999, 137; Eri-

tyisopetuksen strategia 2007; Lakiehdotus perusopetuslain muutoksesta HE 109/2009vp.)

Koulumaailman arkitodellisuus perustuu siihen, että kaikki inhimillinen ajattelu ja toiminta, sosiaaliset instituutiot ja organisaatiot sekä opetussuunnitelmat määräytyvät yhteiskuntapoliittisten valtasuhteiden ja intressien mukaan. Useiden tutkijoiden mukaan säilyttäminen, opetussuunnitelman tunnollinen toteuttaminen työssään ja olemassa olevan siirtäminen ovat edelleen opettajan kyseenalaistamattomia tehtäviä. Suuri joukko opettajia toteuttaa nöyrästi ja kyseenalaistamatta vallalla olevaa, ylhäältä annettua, koulutuspolitiikkaa. Vaarana on, että valtarakenteet estävät ihmistä tavoittelemasta ihmisyyttä ja alistavat heidät esineiden asemaan. (Tomperi 2005, 25; Freire 2005, 75–93.)

Nyky aika tuo yhä lisää vaikeita tehtäviä opettajille: heidän vastuulleen jää koulussa ja yhteiskunnassa lisääntyvän pahoinvoinnin vähentäminen huolehtimalla, että oppimisympäristö olisi viihtyisä ja turvallinen oppilaille. Näiden paineiden alla selviytyäkseen opettajilta vaaditaan nykyisin ennen kaikkea kriittiseen ajatteluun perustuvaa vahvaa kasvatus- ja yhteiskuntatietoisuutta ja rohkeutta pitää esillä inhimillisiä arvoja. Esimerkiksi: oppilaiden ja vanhempien näkökulmaa, opettajien autonomiaa, ihmisoikeuksia ja tasa-arvoa, niin ettei koulua koskevia päätöksiä ohjaisi liikaa yhteiskunnan taloudelliset resurssit, kansainvälinen kilpailukyky tai ammattijärjestöjen ja työelämän näkökulma. (Klafki 1976, 41; Etzioni 1977; Barton & Tomlinson 1984; ks. Bogdan & Knoll 1988, 452; Nevala & Tuunainen 1989, 164–165; Vehkakoski 1999, 95; Aittola & Suoranta 2001, 18; Giroux 2001, 204; Värrä 2007, 23–24, 36–37; Freire 2005, 75–93; Tomperi 2005, 9.)

Toisaalta on ymmärrettävää, etteivät opettajat yleensä ole innostuneita inklusiosta, sillä heitä ei ole valmennettu sen toteuttamiseen. Inklusiokoulutusta on ollut tarjolla Vesopäivillä, täydennyskoulutuksessa ja opettajan koulutuksessa vasta muutaman vuoden ajan. Koulujen rehtoritkaan eivät ole aktiivisesti käynnistäneet inklusiokokeiluja kouluillaan, vaikka päävastuu koulun kehittämisestä kuuluu heille. Koulun on katsottu toteuttavan inklusiota, kun erityisluokat on sijoitettu fyysisesti samaan rakennukseen, erityisoppilaita on taideaineissa integroitu yleisopetuksen luokkiin ja koulun toimintasuunnitelmaan on kirjattu kauniita ajatuksia tasa-arvosta, erilaisuuden kunnioittamisesta ja yhteistoiminnallisuudesta. Näkyviä inklusiivisia muutoksia koulun toimintakulttuu-

riassa ne eivät ole useinkaan saaneet aikaan. Olen myös itse kokenut, että syvällisempi inklusioon perehtyminen, koulutuksen sekä ammattitaidon kehittäminen on jätetty yksityisen opettajan vastuulle ja hänen innokkuutensa varaan. (Naukkariinen 1999a, 198.)

Ei ole ihme, ettei inklusio ole toteutunut koulun tasolla, sillä käsitettä *inklusio* on vältetty virallisissa teksteissä. Esimerkiksi vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien teksteissä ei inklusion käsitettä esiinny lainkaan, vaan se on korvattu kauniilla ajatuksilla tasa-arvosta ja yhteistoiminnallisesta opetuksesta. Vielä vuoden 2004 Opetussuunnitelmassa suositaan edelleen kaksoisjärjestelmää (erilliset erityis- ja yleisopetuksen luokat). Erityisopetuksen strategian (2007) tekstissä inklusion käsite mainitaan, mutta siihen pohjautuvassa lakiehdotuksessa (HE 109/2009 laki perusopetuslain muuttamisesta) inklusion käsitettä ei esiinny lainkaan.

Opettajan persoona ja rooli nousivat tutkimuksessa keskeiseen asemaan, sillä opettajalla on jatkuva suora vuorovaikutus oppilaaseen ja siten paremmat mahdollisuudet kuin muilla tahoilla (vanhempia lukuun ottamatta) vaikuttaa kaikkien oppilaiden myönteiseen kehitykseen. Tuonkin tässä yhteydessä esiin, mitkä tekijät tutkimukseni perusteella uuvuttavat ja mitkä tekijät taas motivoivat ja voimaannuttavat opettajaa. Opettajan ihmissuhdetyön laatu aiheuttaa sen, että työ on ajoittain hyvin haavoittavaa ja ahdistavaa. Opettajan työtä kuormittaa myös se, että modernin ajan puristuksessa opettajan rooli ja koko hänen persoonsa on jatkuvassa muutosprosessissa. (McWilliam & Jones 2005; Lindqvist 1990, 14–25; Nikkola 2007, 62; Välijärvi 2007, 59.)

1990-luvulla opettajia uuvuttivat laman aiheuttamat valtiovallan rankat säästökeinot: kuten koulujen lakkauttamiset, opettajien lomauttamiset, koulunkäyntiavustajien vähentämiset ja tuntikehyksen kaventaminen. Opettajia uuvuttivat myös luokkakokojen suurentamiset ja ”säästöintegraatiot” ts. haastavien oppilaiden sijoittamiset tavallisiin luokkiin ilman tukitoimia. He kokivat, että resurssit otettiin ”opettajan selkänahasta”. (Naukkariinen 1999, 169–170; Teittinen 2003, 12; Oravakangas 2005, 78–80.)

Yhä 2000-luvulla opettajan työtä kuormittavat lomautukset ja säästötoimenpiteet. Lisäksi koulun nykyisessä kasvatuskentässä kouluun kohdistuu lisääntyvällä vauhdilla hyvin ristiriitaisia, toiveita, tavoitteita ja uusia haasteita, jotka tulevat usein koulun ulkopuolelta. Tunnollisesti opetussuunnitelmaa toteuttamaan tottuneet opettajat kuormit-

tuvat, kun opetussuunnitelmiin tulee vuosittain lukujärjestykseen sijoitettavaksi uusia oppiaineita, kuitenkin tuntimääriä ei lisätä.

Opettajat kokevat, että tiedollinen oppiaines vie opettajan kaiken ajan niin, että keskustelulle ja kasvatukselle jää yhä vähemmän aikaa. (Oravakangas 2005, 80). Näin käykin, jos opetussuunnitelman nähdään koostuvan vain jatkuvasti lisääntyvistä palasista, sillä silloin kaikki uusi nähdään vain rasiitteena ja hankalana liittää koulun arkeen. Opettajan työn organisointia, ajankäyttöä ja asioiden tärkeysjärjestykseen asettamista auttaa, jos opettajalla on laaja näkemys, mitä kasvatuksen kentällä tapahtuu. Tähän hän tarvitsee yhä laajenevaa pedagogista ja käsitteellistä ymmärrystä, jonka avulla hän voi sekä kyseenalaistaa että muuttaa omia ja koulun mystifioituja käsitteitä ja toimintaa. (Moberg 1984, 53; ks. Kallas, Nikkola, Rautiainen & Rähä 2007, 85; Saloviita 2009c, 15.).

Suomalaisessa koulussa opettajien tilanne ei ole niin huonolla tolalla kuin yleisesti, esimerkiksi mediassa, on annettu ymmärtää. Tutkimustulosten ja oman havainnointini perusteella suurin osa opettajista, lukuisten haasteiden ja paineiden puristuksessakin, viihtyy työssään ja pitää opettamisesta. Laajan tutkimuksen mukaan opettajat jaksavat hyvin työssään, koska he kokevat työnsä lasten parissa monin tavoin palkitsevaksi ja motivoituvat opetustyön tulosten näkemisestä. (Santavirta, Aittola, Niskanen, Pasanen, Tuominen & Solovieva 2001, Saloviita 2008, 28–29 mukaan).

Opettajat, jotka eivät tunne inklusion kasvatuseriaatteita ja joilla on epämiellyttäviä kokemuksia poikkeavien integroinnista luokkaansa, saattavat nähdä inklusion vain kapea-alaisesti: jälleen uutena opetusmenetelmänä ja yhtenä rasittavana haasteena muiden haasteiden joukossa (Moberg 1984, 53). Perinteinen paradigma (jako yleis- ja erityisopetuksen luokkiin) säilyy muuttumattomana, jos kouluyhteisö ei ymmärrä, ettei inklusion toteuttamisessa ole kysymys vain yksittäistä opetusmenetelmää laajemmasta näkemyksestä, vaan sosiaaliseen paradigmaan perustuvasta, koko koulukulttuurin ¹ ja

¹Koulukulttuurilla tarkoitetaan kouluyhteisössä vallitsevia yhteisiä arvoja, uskomuksia, käsityksiä, myyttejä, odotuksia, normeja, rooleja, seremonioita, ja rituaaleja, jotka usein tiedostamattomalla tavalla säätelevät koulun toimintaa. Työyhteisön kulttuuri sitoo ja sosiaalistaa uudet tulokkaat arvoihinsa ja perinteisiinsä: käsitykset oppimisesta, opettajan ja oppilaan roolista, opettajien välisestä yhteistyöstä ja koulun johtamisesta liittyvät kiinteästi koulun kulttuuriin. Perinteinen koulukulttuuri jättää opettajan yksinään vaikeaksi koettujen ongelmien keskelle ilman toisten aikuisten tukea ja keskustelumahdollisuutta ja sille on ominainen eristäytyneisyys: kukin vastaa yksin omasta luokastaan. (Hämäläinen & Mikkola 1992, 31–32; ks. Välijärvi 2007, 59.).

organisaation pedagogisesta uudistuksesta. Onnistuneissa inklusion prosesseissa mukana olleet ovat vakuuttuneita, että inklusiossa itsessään on positiivista muutosvoimaa. (Väyrynen 1999, 18–19; Moberg 1999, 138 ks. Freuser 2001, 185.).

Inklusion toteuttaminen perinteisen koulun jäykässä organisaatiossa ja joustamattomassa toimintakulttuurissa ei onnistu, koska sillä ei ole inklusiota tukevia elementtejä. Perinteisellä tavalla, lääketieteellisestä näkökulmasta nähtynä, inklusio pitää edelleen yllä oppilaiden segregointia erityisluokkiin ja inklusiota toteutetaan vain retoriikan tasolla, muuttamatta koulun toimintakulttuuria. Ei löydy myöskään perusteita sille, että monimutkainen erityisluokkajärjestelmämme perustuisi kasvatustieteelliseen tietoon, vaan se perustuu koulun ja opettajien omiin arjen käytäntöihin ja on muotoutunut 1900-luvun (medikalisaation aikakausi) kuluessa nykyiseen muotoonsa. (Saloviita 1999b, 15–16.) Myös uudet opettajat sosiaalistuvat perinteisen koulun käytäntöihin ja sisäistävät vaatimuksen, että opettajan on selviydyttävä yksin luokkassaan. Näin koulukulttuuri ei edistä jakamisen ja yhteistoiminnallisuuden taitoja. (Naukkarinen 1999a, 197–200; Rasku-Puttonen 2007, 15; Välijärvi 2007, 9; Freire 2005.)

Inklusion periaatteita toteuttavassa koulussa inklusio tarkoittaa yksiselitteisesti erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteensulauttamista. Työyhteisön ystävällisessä ja toisiaan tukevassa ilmapiirissä opettajat onnistuvat työssään paremmin kuin perinteisessä koulussa, jossa opettaja kantaa yksin kasvatusvastuun. Inklusion tavoitteena on eriarvoisuutta ja syrjäytymistä edistävien toimintojen vähentäminen. Inklusiivinen koulu on oppiva ja dynaamisesti kehittyvä koulu, joka voidaan toteuttaa eri kulttuureissa ja kouluissa eri tavalla, mutta sillä on kuitenkin yhteiset pääperiaatteet. Inklusiivinen koulu on kaikille avoin koulu, jonne kaikki lapset ilman ennakkoehtoja ovat tervetulleita tavallisiin luokkiin. (Moberg 1999, 140–141; luku 1.2.)

Tutkimustulosten perusteella tulin siihen johtopäätökseen, että opettaja onnistuisi parhaiten työssään, jos kaikissa hallintoportaissa tunnettaisiin opettajantyön laatu ja sen perusteella annettaisiin opettajalle riittävästi tukea ja resursseja. Myös koulun rehtorin ja kouluyhteisön tuki on ensiarvoisen tärkeää. Parhaiten opettajat jaksavat työssään jakaessaan kasvatusvastuun yhteistoiminnallisilla menetelmillä erilaisissa yhteistyötiimeissä. Kiistanalaisen tutkimuskohteen, inklusion, eri tutkimusvaiheissa minua ovat rohkaisseet kansainväliset, suomalaiset ja omat onnistuneet inklusiokokeiluni.

Inkluusio koetaan tulenarkana asiana ja keskustelua inklusiosta vältetään edelleenkin koulussa. Keskustelua inklusiosta on käyty pääasiallisesti vain erityisopetuksen sisällä ja heidän asiantuntijoidensa omasta näkökulmasta. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 96.) Suomessa opettajien näkökulma inklusioon on ollut esillä vain erityispedagogiikan tutkimusten tuloksissa (Moberg 1982; Moberg 1984; Moberg 1999, 136–149; Moberg 2001, 86 – 94), mutta luokanopettajat eivät ole juurikaan itse tuoneet kasvatustieteelliseen keskusteluun esille omia henkilökohtaisia mielipiteitään inklusiosta. Näen sen tähden tärkeäksi osallistua kasvatustieteelliseen keskusteluun ja tuoda tutkimukseni julkisesti esille luokanopettajana oman näkemykseni inklusiosta.

Koen tutkimustehtäväni haasteellisenä, koska vastaavaa kasvatustieteellistä, luokanopettajan näkökulmaa valottavaa ja erityisoppilaan asemaa kokonaisvaltaisesti kokoavaa inklusiivista tutkimusta ei tietojeni mukaan ole vielä julkaistu Suomessa. Suurin osa tutkimuksista on tehty erityispedagogiikan edustajien näkökulmasta. Muutenkin erityisoppilaita koskevaa kasvatustieteellistä kirjallisuutta ja tutkimusta on Suomessa vähän. Tutkimustyöni on myös ajankohtainen, sillä syksyllä 2010 valmistuvan Lakiehdotus perusopetuslain muutoksesta (HE 109/ 2009vp.) mukaan kaikkien Suomen koulujen tulisi (syksyllä 2010) alkaa toteuttaa laissa määritellyjä ohjeita koulujen muuttamiseksi osallistaviksi kouluksi, joissa kaikkien lapsien ensisijainen paikka olisi yleisopetuksen luokka. Tutkimuksessani tarjoan ratkaisuksi koulun kriisiin inklusiota erityisoppilaan uutena mahdollisuutena.

1.1.1 Historiallis-hermeneuttinen tutkimusote

Tutkimus on luonteeltaan filosofinen, koska sen tarkoituksena on nostattaa esiin uusia kysymyksiä ja avata moniselitteisiä käsitteitä lukijan tulkittavaksi. Tutkimustyö lähtee liikkeelle itsestään selvinä pidettyjen käsitysten ja käytäntöjen kyseenalaistamisesta. (Puolimatka 1996, 13.) Ajatteluni kehittyessä vähitellen arki ajattelun tasolta kohti tieteellisempää tasoa, olen tullut tietoisiksi arkikäytännössä tapahtuvasta kasvatustoiminnasta, joka selkiytynyt. Tieteellisen ajattelun keinoin aloin kyseenalaistaa koulukulttuuria ja nähdä käytännön ristiriidat, joita problematisoin. Näin löysin myös tutkimuskohdet ja ongelmat. (Siljander 1988, 68; katso Wenigher 1952, 20; Hakala 2001, 14–15.)

Myös yhteiskunnan ajankohtaiset haasteet ovat osoittaneet suuntaa tutkimustyölleni (ks. esim. Lapintie 1983, 8; Aaltola 2001, 13). Filosofia tarjoaa tässä tutkimuksessa tutkimustyöhöni työkaluja, joiden avulla voin käsitellä eettisellä tasolla liikkuvia tutkimusilmiöitä ja niiden ontologiaa (Aaltola 2001, 11; Puolimatka 2002, 115). Useiden filosofien mielestä ² abstraktitkin filosofian ongelmat ovat aina sidoksissa käytännöllisen elämän intresseihin ja saavat alkuvoimansa juuri arjessa ilmenneistä kysymyksistä. Itse asiassa filosofisia ongelmia tutkitaan viime kädessä juuri elämän käytännön vuoksi (Yrjönsuuri 1996, 6).

Tutkimukseni pyrkii noudattelemaan Kimmo Lapintien (1983) esittämää määritelmää, jonka mukaan tutkimus etenee filosofian keskeisimpien menetelmien problematisoinnin ja eksplikoinnin metodeja vuorotellen käyttäen (Lapintie 1983, 8–12; ks. Oravakangas 2005, 26–27):

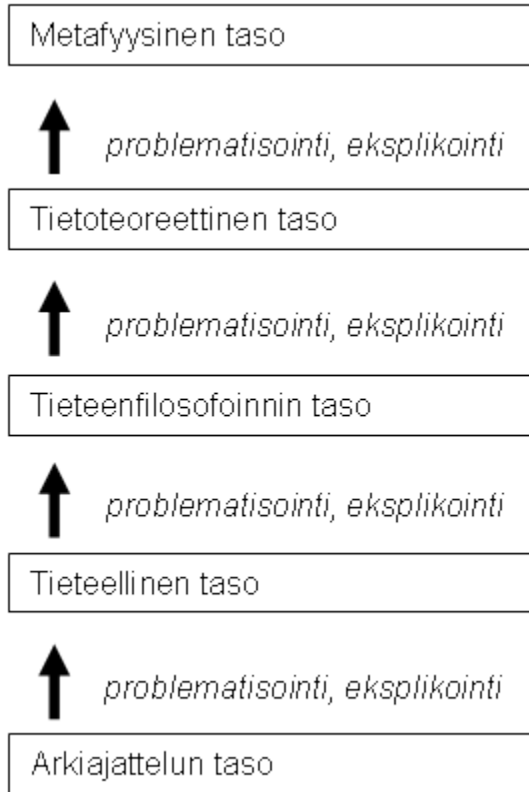
Problematisointi merkitsee ongelmien ilmenemistä näennäisesti ongelmattomissa yhteyksissä ja eksplikointi ongelmien käsitteiden selventämistä määrittelemällä ne toisten käsitteiden avulla. Lapintien mukaan filosofisessa tutkimuksessa edetään arkiajattelun tasolta ensin tiedon perusteisiin eli tieteelliselle tasolle, mutta asetetaan sitten esitetyt tiedonperusteet kyseenalaisiksi ja saavutetaan tieteenfilosofinen, tieteellinen tieto. Jos tiedon problematisointia ja eksplikointia voidaan jatkaa seuraavat vielä tietoteoreettinen taso ja metafyyminen taso, jossa vastauksia ei ole enää annettavissa.

Tässä tutkimuksessa problematisointi tarkoittaa käsitteiden – segregatio, integraatio, inklusio ja erityisoppilas – esiintuomista ja tarkempaa tarkastelua, jolloin kyseiset käsitteet ja niiden aikaansaamat käytännöt alkavat näyttää ongelmallisilta. Eksplikoinnilla tutkimuksessa tarkoitetaan edellä mainittujen ongelmallisiksi osoittautuneiden käsitteiden selventämistä, uuteen tieteelliseen tietoon perustuvien käsitteiden avulla, jolloin aikaisemmat käsitteet saavat uusia merkityksiä ja tuottavat myös uudenlaista tietoa ja toimintaa. Työssäni pyrin problematisoinnin ja eksplikoinnin avulla analysoimaan miten edellä mainitut käsitteet on ymmärretty ja millaista toimintaa niiden erilainen tulkinta on tuottanut ja edelleen tuottaa koulussa. Problematisoiden ja kyseenalaistaen saamani

² Diltheyn mielestä teoreettiset säännöt abstrahoidaan viime kädessä siitä käytännöstä, jota tutkitaan. Näin on myös henkítieteessä käsitteellä pedagogiikka (nykyinen kasvatustiede) tarkoitettu sekä kasvatusta koskevaa teoreettista tiedettä että kasvatuksen käytäntöä. Nykyinen kasvatustiede on teoriapainotteinen. (Klafki 1978 I, 12–13; Siljander 1988, 12–13.) Myös Schleiermacher (Kusch 1986) puolusti käytännön filosofiaa ja painotti, että ajattelu ja kieli syntyvät käytännöstä ja ajattelu on riippuvainen sen intresseistä. (Kusch 1986, 22–25).

tiedon perusteita pyrin saavuttamaan eksplikoinnin avulla tieteellisen tiedon eli tieteenfilosofisen tason.

Ajattelun tasot filosofiassa (muokattu kuvio, Lapintie 1983, 9–11):



Historiallis-hermeneuttisen tutkimusote sopii mielestäni hyvin kasvatustieteelliseen tutkimukseen, koska sen avulla tutkija saa monipuolista tietoa tutkimuskohteistaan.³ Hermeneutiikan avulla olen saanut inklusiosta ja siihen kiinteästi liittyvistä ilmiöistä – segregaatio, integraatio ja erityisoppilas – yhä tarkentuvan kokonaisvaltaisen kuvan ja oppinut yhä paremmin ymmärtämään tutkimusilmiöitä. Seuraava Puolimatkan (1996) selkeä määritelmä hermeneuttisesta kehästä kuvaa myös oman hermeneuttisen kehäni muodostumista. (Puolimatka 1996, 21.):

Hermeneuttinen kehä kehkeytyy tutkimuksen kohdetta koskevasta esiyymmärryksestä ja alustavasta tulkinnasta, joka ilmaisee kohteen merkityksen yleisellä tasolla, pääpiirteittäin. Sen valossa edetään tutkimuskohteen yksityiskohtaiseen tulkintaan. Näistä yksityiskohdista tehdyt havainnot pakottavat tutkijaa tarkistamaan alkuperäistä kokonaistulkintaa, jolloin se muuttuu. Tulkinta liikkuu kehässä al-

³ Modernin hermeneutiikan uranuurtaja, Friedrich Daniel Schleiermacher (1768–1834) kehitti filosofihermeneuttisen tutkimusmenetelmän, jonka hän tarkoitti havaintojen, kokemusten, tunteiden, tekojen ja kaikkien mahdollisten todellisuuden yksityiskohtien tai kokonaisuuden tutkimiseen (Kusch 1986, 36).

kuperäisen kokonaistulkinnan ja tutkimuskohteen välillä koko ajan kehittyen selkeämpään ja tarkempaan ymmärrykseen.

Lapintie määrittelee hermeneuttisen kehän selkeästi näin: ”Hermeneuttiselle kehälle on ominaista se, että kokonaiskäsitteet muodostetaan yksityiskohtien perusteella, mutta prosessin edetessä myös yksityiskohtien että esiymmärryksen merkitys muuttuu, koska ne tulkitaan kehittyvän kokonaisnäkökulman valossa” (Lapintie 1983, 8–12). Filosofisessa tutkimuksessa tutkimustuloksia ei voida esittää varmoina faktoina kuten aineistoanalyysiin perustuvissa kvalitatiivisissa ja kvantitatiivisissa tutkimuksissa. Filosofisessa tutkimuksessa analysointi on jatkuvaa ja ns. tutkimustuloksia saadaan koko tutkimuksen ajan.⁴ Jo metodologian ja jo metodin valinta on osa tutkimuksen ”tulosta”. (Raunio 1999, 24–28; ks. Oravakangas 2001, 30.) Hermeneuttisessa tutkimuksessa ei ”hermeneutiikalla” ja ”hermeneuttisella” tarkoiteta vain tiettyä suppeaa metodologiaa, koska se saattaa estää uusien laajempien näkökulmien syntymistä.⁵

Inklusion kohteena olevaa erityisoppilasta ei nähdä tutkimuksessa pelkkänä teoreettisena käsitteenä, vaan erityislaatuisena ja inhimillisenä persoonana. Tältä osin tutkimukseeni sopii realistinen tutkimusote, jonka kristillisen ihmiskäsityksen mukaan, ”minuus on monikerroksinen ja sillä on sisäistä syvyyttä” (Puolimatka 2002, 133). Myös erityisoppilaaseen kohdistuvat toimintamallit segregatio, integraatio ja inklusio vaativat kasvatustilanteissa konstruktionistisen lähestymistavan lisäksi filosofista pohdintaa tutkimuskohteisiin liittyvistä arvoista, moraalista ja eettisistä kysymyksistä ja asettavat myös koululle haasteita.

1.1.2 Realismi ja konstruktivismi taustaoletuksina

Useiden tutkijoiden mielestä inklusion tutkimukseen kuuluu kiinteästi relativistinen (konstruktiivinen) tutkimusote. Maailmankuvani pohjautuu realistiseen lähestymistava-

⁴ Hermeneuttisella tutkijalla ei jää tilaa mielivaltaisille tulkinnoille, koska hermeneuttisen kehän osien käsittelyä määrää aina kokonaisuutta koskeva teoria, joka voi johtaa tarkentuneeseen ja korjattuun tietoon. Uutta tietoa voidaan soveltaa kasvatuksen arkikäytännöissä. (Kusch 1986, 39; Siljander 1988, 115–117; Klafki 1976, 35–38; Gadamer 2005, 29, 74–75).

⁵ Hermeneuttisessa tutkimuksessa ymmärtäminen tapahtuu tutkijan ennakkoehtojen ns. perinteen varassa (Gadamer 2005, 20; Niiniluoto ja Saarinen, 1987, 157–158; Kusch 1986, 116). Dilthey (Siljander 1988) näkee hermeneutiikan laajasti ”elämän hermeneutiikkana” tai ”inhimillisen olemassaolon hermeneutiikkana”. Käsitteeseen ”hermeneutiikka” kuuluvat kiinteästi esimerkiksi ”historiallis-hermeneuttinen” ja ”hermeneuttis-dialektinen” ja ”kriittis-konstruktivinen” perspektiivi. (Siljander 1988, 10–11; Klafki 1976, 35–38).

paan, mutta olen tutkimuksen kuluessa löytänyt molemmissa sekä realistisessa että konstruktivisessa suuntauksessa paljon myönteistä. Jokainen tutkija joutuu ottamaan nykyään tutkimuksissaan kantaa molempiin suuntauksiin, sillä eri tieteen aloilla molempiin suhtaudutaan yhtä vakavasti. (Eskola, 2004, 139, 155; Suoranta 1997, 7.)

Radikaali konstruktivistin edustajan, Derridan, kielitieteessä aikaansaaman historiallisen käänteeseen mukaan ”puhe luo maailman”. Tästä seuraa suoraan, että todellisuus voidaan ymmärtää monilla eri tavoilla riippuen tulkitsijan lähtökohdista. Totuus on siis eräässä mielessä ”kielipelin menestyksellinen siirto”. (Tynjälä 1999, 56; Puolimatka 2002, 108–109; Suoranta 1997, 23.) Postmodernismi pyrkii hajottamaan modernin länsimaisen kulttuurin itsestään selvinä pitämiä uskomuksia, jotka koskevat totuutta, tietoa, valtaa, minuutta ja kieltä (Puolimatka 2002, 111; Puolimatka 1996, 80; Vehkakoski 1999, 90; Gallaher 1992, 278; Toiskallio 1993, 37).

Sosiaalinen konstruktionismi, kuten myös postmodernismi, mahdollistaa vallitsevien näkemysten kritisoimisen ja purkamisen (dekonstruktion). Dekonstruktion paljastaa tiedon keinotekoisesta kielellisestä ja sosiaalisesta luonteesta ja romahduttaa sen sisältä käsin. Sosiaalinen konstruktionismi eroaa postmodernista ajattelutavasta siinä, että se korostaa dekonstruktion (purkamisen) jälkeen vaihtoehtoisten ja hyvin perusteltujen ratkaisujen luomista rekonstruktion (uudelleen rakentamisen) avulla, eikä hyväksy postmoderneja, mielivaltaisia, moraalirelatismiin perustuvia ratkaisuja. Sosiaalisen konstruktionismin lähestymistapaa on käytetty paljon hyväksi vallan ja tiedon purkamisen työkaluna, kun kohteena ovat olleet yhteisössä leimatut, poikkeavat tai syrjäytetyt. Konstruktionistisen suuntauksen uudistavana ja positiivisena voimana voidaan nähdä se, että se kritisoi jäykkiä perinteisiä ja itsestään selvinä pidettyjä tapoja ymmärtää itsensä sekä maailma. (Vehkakoski 1999, 90–91; Vehkakoski 2006, 12–22; Freire 2005.)

Tieteelliseen realismiin on suhtauduttava vakavasti, koska useimmat nykyisistä tieteenfilosofian kysymyksistä asettuvat ja määräytyvät, positiivisessa tai negatiivisessa suhteessa, tieteelliseen realismiin⁶ (Mäki 2001, 74–75). Tieteellinen realismi on ollut 1970-

⁶ Realismin perinteen juuret löytyvät kaukaa tieteen historiasta. Realistisen filosofian edustajia ovat mm. Aristoteles, Augustinus, Descartes, Galilei, Newton, Kant, Sellars, Bohm, Marx, Gadamer, Putman, Taylor, von Wright ja Puolimatka. (Mäki 1987, 74–106; Puolimatka 1999; Puolimatka 2001, 50; Pitkänen 2001, 19, 24).

luvulta lähtien vahvassa nousussa. Realistisessa suuntauksessa korostetaan, ettei maailma rakennu vain kielestä, vaan se jakaantuu fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen lohkoon, joissa kaikissa esiintyy biologisiksi ja materiaalisiksi luokiteltuja olioita.⁷ (Suoranta 1997, 23.)

Radikaalin naturalismin (radikaali konstruktivismi) usein omaksuma individualismi, atomismi ja hedonismi ovat realismin edustajien mielestä usein tuhoisia lähtökohtia ihmisen ja yhteisön kehittämisessä, koska ne kieltävät vapauden nimissä yhteiskuntaa määrittelemästä yhteiset pelisäännöt ja mistä hyvä elämä koostuu. Se on myös yksilön psyykeä kuormittavaa, sillä kunkin yksilön on pyrittävä omaa tietään hyvään elämään. (Taylor 1995, 48, Hoffmann 1996, 7; Airaksinen 1988, 137; Aristoteles 2005, 7–26.)

Tutkijoina emme ole koskaan puolueettomia, vaan meidän tulee ottaa kantaa molempiin suuntauksiin. Tämän tutkimuksen analysointi pohjautuu Eskolan (2004) tarjoamaan ratkaisutapaan suhtautua konstruktivismiin ja realismiin. Tutkimusanalyysini tapahtuu kahdessa tasossa tutkimukseni eri vaiheissa. Ensimmäisessä tasossa käytän realistista tutkimusotetta ja toisessa tasossa konstruktivistista tutkimusotetta. (Eskola 2004, 139: ks. myös Pihlström 2004, 67 ja Suoranta 1997, 22.)

Realistista tutkimusotetta ja tutkimusmenetelmiä käytän lähinnä silloin, kun käsittelen arvoihin liittyviä eettisiä kysymyksiä. Tutkimuskohteena on silloin ihminen ainutlaatuisena, itseään ilmaisevana, persoonana, joka on ”olemassa itsestään” (psyykkisenä, sosiaalisenä ja fyysisenä olentona) kuten hänet on realistisen näkemyksen mukaisesti koettu perinteisesti. Konstruktivistista tutkimusotetta käytän, kun tutkin objekteja, jotka ovat ”ihmisen tekoa” kuten yhteiskunnan rakentamia yhteisöjä ja organisaatioita, kieltä ja poikkeavien leimaamisesta – ihmisen identiteetin muokkaamista. Tästä johtuen lähestyn kielen valtaa ja vaikuttavuutta sosiaalisessa kentässä maltillisen sosiaalisen konstruktio- nismien näkökulmasta.

⁷ Ihmisen toiveet ja halut eivät voi määrittää millainen todellisuus on, vaan on olemassa ihmisen mielestä riippumattomia todellisia (reaalisia) esineitä, asioita ja ilmiöitä hänen tulisi päinvastoin tarkistaa näitä ajatuskonstruktioitaan todellisuuden pohjalta ja pyrkiä muuttamaan ne todellisuutta vastaaviksi. (Alston 2001, 8–10; Puolimatka 1999, 191–197; Puolimatka 2002, 15, 66; Putman 1981, 52; Niiniluoto 2003, 29–30.) Taylor (1995) väittää, että asioiden tärkeysjärjestyksen ymmärtäminen vaatii ilmiötä selventävän taustan, jota Taylor kutsuu näkökentäksi tai Jumalaksi. (Taylor 1995, 65; ks. Puolimatka 1999, 198.)

1.2 Tutkimuskohteena inklusiivinen koulu

Kouluintegraatio kehittyi Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Italiassa vähitellen inklusioajatteluksi. Inklusion kritiikki kohdistui koulun kaksoisjärjestelmän toimintatapojen toimimattomuuteen ja sen toteuttaman kouluintegraation puutteisiin. Aloite kouluintegraatiota vaikuttavampiin muutoksiin sai alkunsa vammaisjärjestöissä ja inklusion asiantuntijoiden parissa. He alkoivat voimakkaasti vaatia, että Salamancan julistuksen (Unesco 1994) mukainen periaate, *kaikille yhteinen koulu*, tulisi toteuttaa käytännön tasolla eikä vain teoriassa. Sen mukaan kaikilla oppilailla, myös vammaisilla, on oikeus koulupolkunsa alusta lähtien käydä koulua yhdistyneessä kouluorganisaatiossa, jossa ei olisi erillisiä erityisluokkia.

Inklusiivisessa koulujärjestelmässä kaikkien oppilaiden hyvä ja osallistava oppiminen ja kasvatusturvataan joustavien järjestelyjen avulla. Kouluinklusiio ei ole kuitenkaan edennyt Suomessa, vaan sitä on toteutettu satunnaisesti joidenkin järjestöjen (esim. kouluhallituksen ja Opetusministeriön) projekteihin liittyen tai yksittäistapauksina jonkun inklusiota kannattavan koulun, usein sen rehtorin, tai yksityisen opettajan toimesta. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2007; Väyrynen 2001, 19–20; Moberg 1999, 140–141.)

Työni alkuvaiheessa tutkimuskohde inklusiio vaikutti minusta yksiselitteiseltä ja selkeärajaiselta ilmiöltä, sillä yhdistin sen lähinnä yhteistoiminnalliseen opetus- ja oppimismenetelmään. Tutustuttuani syvemmin inklusioon, alkoivat sen laajuus ja monikeroksisuus valjeta ja huomasin, että inklusiolla on ihan oma kasvatustajattelunsa ja kasvatustilafilosofiansa. Inklusion käsite, kuten aikoinaan integraation käsite, sisältää kritiikin perinteisen koulun kaksoisjärjestelmää ja oppimiskulttuuria kohtaan, koska se vaatii koulun toimintakulttuurin uudistamista. Segregaatio ja inregraatio ja niiden kohteena oleva erityisoppilas liittyvät läheisesti inklusioon ja ovat tässä tutkimuksessa osa tutkittavaa ongelmakenttää.

Opettajat ovat kasvaneet osaksi perinteistä kouluorganisaatiota ja sen työyhteisön uskomusten muotoilemaa toimintakulttuuria, joka säätelee mitä merkityksiä erilaiset asiat, termit ja tilanteet ovat aikojen kuluessa saaneet (Rauste von Wright; von Wright & Soini 2003, 236; Naukkarinen 1999b, 188, 189). Tähän tuttuun ja turvalliseen käytäntöön

perustui myös oma esiymmärrykseni. Aluksi en osannut kyseenalaistaa perinteisessä koulussa erityisoppilaisiin kohdistuvia segregoivia toimenpiteitä, vaan pidin niitä ainoana järkevänä vaihtoehtona. Myös useiden tutkijoiden mukaan perinteinen koulu tuottaa, positivismiin ja behaviorismiin nojautuen, erityisoppilaita ja segregoivien erityispalvelujen tarvetta. Heidän mukaansa totutun korostaminen pitää yllä koulun toimihenkilöissä kielteisiä asenteita ja mielipiteitä inklusiota ja sen aiheuttamaa muutosta kohtaan. (Saloviita 1999a, 15; Naukkarinen 1999 a, 182–183,188, Naukkarinen 1999 b, 192; Senge 1994, 104; Moberg 2001, 92; 141; Vehkakoski, T. 1999; Kivinen & Kivirauma 1988, 51; Väyrynen 2001, 27; Naukkarinen 1999b, 187–188.) Uuden tiedon omaksuminen on usein pelottavaa ja herättää vastustusta ja haluttomuutta tutustua siihen tarkemmin. Näin koulussa on syntynyt inklusiota kohtaan voimakas muutosvastarinta, jonka inklusion kehittäjät kohtaavat kaikkialla maailmassa, ei vain Suomessa (Väyrynen 2001, 27; Mejer, Sorioano & Watkins 2003, 11–13.)

Erityisoppilaaksi diagnosointi perustuu edelleen lääketieteeseen ja erityispalveluita tuotettavaan malliin (Tilastokeskus, 2008; Teittinen 2003,13; Kivirauma 1999, 203, 206–213). Tämän mallin mukainen kuva erityisoppilaasta on kapea-alainen, sairautta ja puutetta korostava (Moberg 1982, 49; Moberg 1999, 137; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 157–158; Ikonen & Virtanen 2007; Seppälä 2007, 220–221). Tämä puutteita korostava malli ei huomioi oppilasta kokonaisvaltaisena persoonana, jolla on erilaisia ominaisuuksia. Yksi näistä ominaisuuksista saattaa olla poikkeavuus. (Ihatsu 1995, 31; Seppälä 2007, 221–222).

Integraatiossa ja inklusiossa ei tulisi olla ensisijaisesti kysymys siitä, mitä pitäisi tehdä erityisoppilaille, vaan tulisi keskittyä selvittämään mitä pitäisi tehdä kasvatusympäristössä, että erilaisuus olisi hyväksyttävää ja tasavertaisuus ja yhteisöllisyys lisääntyisivät. Vikaa ei nähdä pelkästään poikkeavassa yksilössä, vaan myös kasvatusympäristö kyseenalaistetaan. (Moberg 1999, 139.) Eri alojen asiantuntijoiden ja koulun tehtävä ei ole päättää voivatko ihmiset oppia vai ei, vaan heidän tulee tehdä muutos mahdolliseksi (Biklen 2001, 57; Biklen 1992).

Inklusio on vaikeasti lähestyttävä tutkimuskohde sekä moniselitteisenä käsitteenä että toimintamallina. Inklusion moni-ilmeisyys ja siitä kertova valtava, ja usein sisällöltään

ristiriitainen, artikkeli ja kirjallisuus määrä tahtoo tukahduttaa inklusiosta kiinnostuneen innon tutustua aiheeseen. Myös eri tahot korostavat omia näkökulmiaan ja ehdottavat ja toteuttavat toisistaan eriäviä toimintamalleja. (vrt. Lakkala 2007, 27, 229 ja tiivistelmä; Saloviita 2009c, 1–3.) Inklusiota koskeva informaatiotulva koskee myös tutkijaa, joka yrittää löytää inklusioilmiöstä olennaisia, erityisoppilaan kasvatusta tukevia piirteitä ja inklusiofilosofian pääperiaatteita. Kuitenkin ennakkoluulottomasti suhtautuvalle tutkijalle selviää, että inklusio on selkeä ja järkevä, vaikkakin väljä toimintamalli. Sen päätavoitteena on, että koulun tulisi kehittää sellaisia pedagogisia toimintamalleja, jotka lisäävät koko kouluyhteisössä yhteistoiminnallisuutta ja kaikkien oppilaiden osallistumista. Näillä toimilla pyritään estämään ja vähentämään syrjäytymistä.

Inklusiotutkimusten ja omien kokemusteni mukaan inklusio ei ole katteeton lupaus, vaan se on positiivinen⁸ ja rakentava muutosvoima, jonka avulla peruskoulu kehittyy yhteisen toimintakulttuurin avulla. Inklusio korostaa tasavertaista toimintaa, ei vain erityisopettajien ja luokanopettajien välillä, vaan koko kouluyhteisön tavoitteena on toimia yhteistoiminnallisesti myönteisessä ja ystävällisessä ilmapiirissä toisiaan tukien. Luokanopettajienkaan ei tarvitse selviytyä enää yksin suljetuissa luokissaan, vaan he saavat jakaa opetus- ja kasvatustavustaan ja kohtaamansa ongelmat kouluväen asiantuntijoiden kanssa tiimityössä.

Kouluyhteisön jäseniä yhdistää yhteinen päämäärä toimia kaikkien oppilaiden parhaaksi niin, että jokaisen oppilaan optimaalinen oppiminen ja henkinen kasvu mahdollistuisivat. Sosiaalipoliitikko professori Eräsaari kuvaa yhteisöllisyyden syntyä ja ilmapiiriä (Futura 2000, 1/7):

Vuorovaikutteinen maailma koostuu erilaisista ja eri laatuista kohtaamisista. Koska inklusiossa on kysymys ihmisten yhteenliittymistä ja sosiaalistumisesta, liittyy inklusioon kiinteästi inhimillistä toimintaa: kohtaamisia ja niiden laatua - - inklusiossa oikea lähtökohta on luottamus, sosiaalisen pääoman arvostus ja moraalinen yhteisöllisyys. Inklusio on unelma ihmisarvoisesta elämästä. Ensin on rakennettava merkityksiä luova ja koheesiota synnyttävä kulttuuri. Eräsaari kutsuu tätä hyvien henkien – yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden esiin maanaimiseksi.

Tutkimuskohteena inklusio on siitäkin syystä vaikeasti lähestyttävä, koska se ei ole mikään paikka tai saavutettu tila, vaan jatkuva muutosprosessi. Eri konteksteissa inklusiota voidaan toteuttaa erilalla, riippuen kulttuurista ja oppimisympäristöstä ja sen

⁸ Sanakirjan mukaan käsite positiivinen tarkoittaa myönteistä, säädettyä, tosiasiallista

vaatimuksista. Kuitenkin inklusion edustajat puhuvat inklusiivista kasvatusajattelua yhdistävästä inklusiofilosofiasta, jota tutkija pyrki selvittämään tutkimuksessa. Tutkimusmenetelmät ja lähestymistavat inklusioon muuttuvat jatkuvasti, koska kasvattajat löytävät uusia käytännön sovellutuksia ja refleктоivat kokemuksiaan. (Biklen 2001, 56). Tärkeintä tässä kehitysprosessissa on, että oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin pyritään koulussa vastaamaan yhä aikaisemmin ja yhä paremmin niin, että heidän elämänlaatussa paranee. Kouluorganisaation muutos ja inklusiivinen koulu ei voi ilmestyä tahattomasti (spontaanisti) valmiiksi annettuna ”pakettina” riippumatta siitä mitä yksilöt tekevät. Emme voi odottaa, että kaikki osatekijät loksataisivat paikoilleen hetkessä, jotkut asiat ovat jatkuvasti ajankohtaisia ja kehitteillä. Inklusiivinen kasvatus on kuitenkin hyvä yhteinen päämäärä, jota kohti yhteisö voi vähitellen kehittyä. (Sagen 1997, 105–106.)

1.2.1 Tutkimuksen toimintakenttä

Eräänä vuonna luokkaani (peruskoulun ensimmäinen luokka) oli sijoitettu useita potentiaalisia erityisoppilaita, siksi päätin kokeilla inklusiivisiä kasvatusmenetelmiä luokassani. Inklusioon epäilevästi suhtautunut tutkija yllättyi miten innolla oppilaat tulivat mukaan yhteistoiminnalliseen oppimiseen, opettamiseen ja toistensa tukemiseen. Luokassa vallitsi usein iloinen työnsorina. Vuorovaikutus ja ystävällisyys lisääntyivät ”kohisten” oppilaiden kesken, heidän toisiaan tukemassa ja ystävällisessä ilmapiirissä. Luokkaan sijoitettujen ”erityisoppilasehdokkaiden” itsetunto kasvoi ja osallistuminen luokan toimintaan lisääntyi. Heitä ei tarvinnut, psykologin lausuntojen ennusteiden mukaisesti, siirtää erityisopetukseen. Luokkani useat oppilaat, joilla oli vaikeita oppimisvaikeuksia, yllättivät ja ylittivät opettajan, vanhempien ja rehtorin odotukset, sillä erityisopettajan heille ensimmäisen luokan keväällä tekemät luku- ja kirjoitustestit ja opettajan tekemät valtakunnalliset matematiikan testit osoittivat useimmilla hyvää ja osalla tyydyttävää oppimisen tasoa. Kokemukseni olivat voittopuolisesti myönteisiä, kuten muillakin inklusiosta innostuneilla opettajilla. Inklusion kannattajat uskovat, että inklusiivisessa kasvatuksessa on itsessään positiivista muutosvoimaa, joka ei ole lähtöisin pelkästään opettajan taidoista, vaan ennen kaikkea hänen rohkeudesta soveltaa inklusiivista kasvatustoimintaa luokassaan.

Tutkijan havainnot ja käsitykset segregaatiosta, integraatiosta ja niiden kohteesta erityisoppilaasta voi katsoa muodostuneen kolmesta eri osa-alueesta:

- 1) kokemuksellisesti koulun arjessa (omat päiväkirjamuistiinpanot)
- 2) aiheeseen liittyvän lähdekirjallisuuden pohjalta
- 3) seuraamalla aktiivisesti ja arkistoimalla mediassa aiheeseen liittyviä keskusteluja ja eri lehtien artikkeleita.

Uskon, että tutkimusongelmaan liittyvät kokemukseni koulun arjessa ja havaintoni median ajankohtaisista ohjelmista ovat hyödyttäneet tutkimustyötäni. Alasuutarin (1999) mukaan ne ovat, ”pala tutkittavaa maailmaa” (Alasuutari 1999, 84–87; ks. myös Eskola 2003, 186–187 ja Oravakangas 2005, 19). Havainnot todellisesta elämästä tukevat myös filosofista tutkimusta, koska filosofian ongelmat nousevat nimenomaan arjesta ja niitä pyritään ratkaisemaan filosofian menetelmin. Näin saatua uutta tietoa voidaan soveltaa arjen käytännöissä ja samalla toimintakulttuuri saattaa parantua. Kiinnostukseni kohteena on ollut erikoisesti näissä yhteyksissä esiin noussut erityisoppilaan (poikkeavan tai vammaisen) oma ääni ja mielipide, joita olen pyrkinyt hyödyntämään tutkimuksessani. Lisäksi olen tutustunut kirjallisuuden avulla sekä ulkomaisiin että suomalaisiin inklusiivisiin koulukokeiluihin ja niihin liittyviin tutkimustuloksiin.

Tutkimuksessani pyrin mahdollisimman objektiiviseen tietoon. Kuitenkin tutkimuksessa tarkkailen inklusiota, erityisoppilaan koulutettavuutta ja kasvatusta oman persoonani ja opettajan näkökulmasta. Luokanopettajana minulla on ollut mahdollisuus seurata, 1960-luvun lopusta lähtien, erityisoppilaiden opettamista ja kasvattamista segregaaion ja integraation kautta kohti inklusiota. Näen omat kokemukseni erityisoppilaista ja heidän opetuksestaan/kasvatuksestaan koulumaailmassa ja omassa luokassani, tärkeinä linkkeinä arkeen. Opettajanroolini on vähitellen muuttunut segregoivasta suhtautumisesta integraation kautta kohti inklusiivista suhtautumistapaa erityisoppilaisiin.

Siljander (1988) viittaa Klafkiin (1978 II, 37), joka painottaa, että tutkija ja havainnoitsija on sidottu historiallisesti aikaan ja paikkaan ja on itsekin osa tutkimustaan ja periaatteellisesti saman muutoksen alainen kuin kohteensa. Tähän liittyvät hänen mukaansa tiedon pätevyyttä ja objektiivisuutta koskevat ongelmat, ”tiedostava subjekti on sisällä niissä merkitysrakenteissa, jotka ovat tutkimuksen kohteena ja jotka samalla alituisesti vaikuttavat tiedostavaan subjektiin” (Siljander 1988, 23; Kusch 1986, 57). Tutkimukseni objektiivisuutta puoltavat Rudolf Bultmanin väittämät siitä, että ilman elämänsuhdetta tutkittavaan ongelmaan, sitä koskevat tekstit saattavat jäädä vaiti, kun taas päinvastaisessa tapauksessa tutkijan elämänyhteys ja esiymmärrys tutkittavaan ilmiöön auttavat ymmärtämään tekstiä. Hän pitää tärkeänä, että tulkitsijalla on esiymmärrys asiasta ja että hän on kiinnostunut siitä. (Kusch 1986, 97; Kalela 2000, 26.)

1.2.2 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Hermeneuttisessa tutkimuksessa käsitteiden selkeä ja yksiselitteinen määrittäminen, varsinkin tutkimuksen alkuvaiheessa, on mahdotonta, koska hermeneuttisen spiraalin tulkintaprosessissa kokonaisuus hahmottuu osien kautta, ja päinvastoin, osat kokonaisuuden kautta. Jatkuvassa vuorovaikutuksessa osien merkitys ja käsitteiden tarkoitus selkiintyy vähitellen sitä mukaa kuin kokonaisuutta ymmärretään yhä paremmin. Samalla yksityiskohtien ja käsitteiden selkiintyminen muuttaa ja tarkentaa kokonaisuuden ymmärtämistä. Tulkinnat ja määrytykset tutkittavasta kohteesta ovat filosofishermeuttisen tutkimuksen tiedonmuodostuksessa luonteeltaan väliaikaisia, koska hermeneuttinen kehä on sulkeutumaton. (Klafki 1978, II, 47, Siljander 1988, 116 mukaan.)

Kriittisen reflektoinnin avulla useat koulun ongelmattomilta tuntuneet käsitykset, käytännöt ja käsitteet alkoivat tuntua ongelmallisilta. Filosofishermeuttisessa kehässä käsitteiden sisältö ja merkitys on syventynyt ja korjaantunut. Myös alun perin stereotyyppinen kuvani erityisoppilaasta ja häneen kohdistuneista toimintamalleista on muuttunut. Keskeisimpänä tutkimuskohteenani on erityisoppilas ja häneen kohdistuvat, kronologisessa järjestyksessä historiallisesti muodostuneet toimintamallit: segregatio, integraatio ja inklusio. (Ojanen 1996, 51–59; Habermas 1970.)

Erityisoppilaalla on perinteisesti tarkoitettu, lääketieteellisen eli segregatiota toteuttavan mallin mukaan, normaaleiksi katsotuista oppilaista poikkeavia: eriasteisia vammaisia, oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita tai muilla perusteilla poikkeaviksi koettuja lapsia. Heidät on usein diagnosoitu erityisoppilaiksi jo ennen kouluun tuloaan ja sijoitettu peruskoulun ensimmäisestä luokasta lähtien erityisopetuksen luokkiin tai kouluihin. (Moberg 1982, 45–46; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 163; Kivirauma 2001, 174.) Lievästikin poikkeavat samaistetaan usein vammaisiksi ja heihin kohdistuu kielteinen arvolataus (Emanuelsson 2001, 126; Hautamäki Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 163). Myös tavallisessa luokassa koulunkäyntinsä aloittaneilla heikosti menestyvillä, ns. hitailla tai häiriökäytöksisillä oppilailta, on vaarana tulla diagnosoituksi tavallisista oppilaista erityisoppilaiksi, sillä seurauksella, että heidät saatetaan siirtää erityisopetuksen luokkiin. Inklusiivisen näkemyksen mukaan käsite erityisoppilas on keinotekoinen, sosiaalisesti konstruoitu käsite.

Käytän tutkimuksessani käsitettä *erityisoppilas* silloin, kun kysymyksessä on perinteisesti toimiva koulu, jossa edelleen diagnosoidaan oppilaita erityisoppilaiksi. Vaikka ihmisarvoa loukkaava käsite *erityisoppilas* on pyritty historian kuluissa muuttamaan vähemmän loukkaavilla käsitteillä: *erityistä tukea tarvitseva*, *tukea tarvitseva* tai pyritty puhumaan *yksilöllisistä tarpeista*, on käsite *erityisoppilas* sitkeästi säilynyt sekä koulua koskevissa virkateksteissä, että koulun käytännöissä koko kouluyhteisön, ammattiauttajien ja opettajien puheissa.

Segregaatiolla tarkoitetaan sivistyssanakirjan mukaan eristämistä, poissulkemista jopa syrjintää (racial segregation). Tutkimuksessa segregaatiolla tarkoitan kaikkia erityisoppilaksi diagnosoituihin oppilaisiin kohdistuvia toimenpiteitä, joiden tarkoituksena on estää heitä käymästä yhteistä koulua ikätoveriensä kanssa samassa koulussa ja samoilla luokilla. Myös tavallisen luokan oppilas, jota ei oteta mukaan luokan toimintaan täysivaltaisesti, voi olla segregaation eli syrjinnän kohteena. (Emanuelsson 2001, 128.)

Integraatiokäsite voidaan suomentaa sivistyssanakirjan mukaan sanoilla liittää, yhdistää ja se nähdään hyvin erilaisena eri näkökulmista. Perinteisesti integraatio on nähty koulumaailmassa läheisesti segregaatioon liittyväksi siten, että voidakseen tulla integroiduksi täytyy ensin tulla segregoiduksi. (Ihatsu 1995, 7; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 163; Kivirauma 2001, 181–182.) Integraatioperiaatteen mukaan tukea tarvitseva oppilas tai erityisluokka sijoitetaan tavalliseen kouluun. Integraatio kuitenkin usein luokittelee ja leimaa erityisoppilaan, vaikka hän opiskelisi tavallisessa luokassa. Integrointi koetaan usein erillisinä ja yleisopetuksen kyljessä tapahtuvana ulkopuolisena toimintana (Naukkarinen 2005, 54). Negatiivinen leimaantumisen tulee esiin siinä, että opettaja saattaa sanoa, että hänellä on luokassaan 20 tavallista ja yksi integroitu oppilas (Murto 1999). Mobergin (1984) mukaan integraatio on prosessi, jossa kehitys kulkee fyysisen-, toiminnallisen-, ja sosiaalisen integraation kautta yhteiskunnalliseen integraatioon eli prosessin avulla yksilö sosialisoituu yhteiskunnan osallistuvaksi ja vastuulliseksi jäseneksi (Moberg 1984, 12–13). Usein tämä integraatioprosessi on kuitenkin jäänyt toiminnalliselle tai pelkän retoriikan tasolle.

Inkluisio (inclusion) tarkoittaa sivistyssanakirjan mukaan sulautumista, sisällyttämistä, sisään sulkemista, mukana olemista ja mukaan ottamista. Laajasti määriteltynä se tarkoittaa kaikille avointa yhteiskuntaa. Se edellyttää sellaisten arvojen, käytäntöjen ja

politiikan muuttamista, jotka aiheuttavat syrjintää. (Kehitysvammaliitto ry, 2008.) Inklusion mallissa ei oppilaita alun perinkään segregoida eli eristetä erityiskouluihin ja luokkiin, vaan inklusiiossa oppilas suljetaan ja otetaan mukaan yhteiseen toimintaan ilman ehtoja ja kaikki lapset ovat tervetulleita kouluun. Inklusiivisessa luokassa ei kehtään leimata erityisoppilaaksi, vaan kaikki, myös vaikeavammaiset, ovat ensisijassa tavallisia lapsia ja ihmisiä, joilla tosin on erilaisia ominaispiirteitä ja yksilöllisiä tarpeita, joihin pyritään vastaamaan hyvällä osallistavalla kasvatuksella. (Saloviita 1999a, 15, 235; Biklen 2001, 55–56; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99.)

Inklusion käsite otettiin alun perin käyttöön korvaamaan *segregaation* kritiikiksi tarkoitettu *integraation* käsite, joka oli vähitellen vesittynyt. Nykyisin useat inklusion tutkijat eivät halua käyttää myöskään inklusion käsitettä, koska senkin merkitys on yleisessä käytössä muuttunut, eikä nykyinen retoriikka vastaa sen alkuperäistä merkitystä. Sekä integraation ja inklusion sisäiset merkitykset aiheuttavat sekaannusta ja hämmennystä. Usein integraation käsitettä, ”täyttä integraatiota”, käytetään myös silloin, kun tarkoitetaan inklusiivista kasvatustallia. Inklusiota on toisaalta helppo kenen tahansa kannattaa, sillä epämääräiselle inklusion käsitteelle voidaan antaa nykyisin ”mitä ihmeellisimpiä merkityksiä” (Saloviita 2009c, 3). Siksi inklusion tutkijoiden keskuudessa ovat yleistyneet käsitteen inklusio tilalle käsitteet ”kaikille avoin koulu”, ”kaikille yhteinen koulu” tai ”osallistava koulu” (Saloviita 2009c, 1–3).

Siitä huolimatta, että useat inklusion tutkijat ovat kyseenalaistaneet käsitteiden erityisoppilas, segregatio, integraatio ja inklusio käytön, käytän niitä tutkimuksessani avainsanoina niiden historiallisen merkityksen selventämiseksi sekä niiden alkuperäisessä tarkoituksessa, kritiikkinä yhä perinteisesti toimivaa koulujärjestelmää kohtaan.

1.3 Tutkimuksen rakenne

Schleiermacher (Kusch 1986) korosti, että tieteellisen tulkinnan sisällä on tehtävä ero meditaation ja komposition välillä, ”Meditaatio on se teoksen synnyn jakso, jossa kirjailija (tutkija) päätettyään käsitellä tiettyä ongelmaa tutkii ja miettii sitä metodologisesti. Kompositio taas tarkoittaa meditaatioissa saavutetun materiaalin järjestämisen ja esittämisen menetelmää” (Kusch 1986, 36). Oma meditaatiojaksoni kesti useita vuosia. Sen

aikana luin paljon ja kritisoin lukemaani. Samalla peilasin ja sovelsin lukemaani arjen todellisissa tilanteissa opettajan työssäni. Lukemani lähdekirjallisuuden, ja käytännön dialogissa, tutkimuskohteenani olevat ilmiöt (erityisoppilas, segregatio, integraatio ja inklusio) selkiintyivät vähitellen, ennen kuin ryhdyin kirjoittamaan varsinaista tutkimustyötäni. Kompositio löytyi suhteellisen nopeasti lukemani pohjalta ja sisällysluettelo, tutkimusote ja menetelmät alkoivat hahmottua. Kuitenkin tieteellisen tiedon kehittyessä on myös ymmärrykseni kasvanut ja saanut aikaan sen, että sekä kompositioni ja koko työni on jatkuvassa muutostilassa. (Kucsh 1986, 36–37.)

Kaikissa luvuissa on keskeisenä tavoitteena historiallis-hermeneuttisen ymmärryksen (tiedostamaton ja tietoinen) syveneminen koskien sekä erityisoppilasta sekä segregatiota, integraatiota ja inklusion käsitteitä ja niiden vaikutuksia koulun arjessa. Filosofisessa tutkimuksessani lähestyn ongelmakenttää historiallis-hermeneuttisella ja sosiaalikonstruktiiivisella tutkimusotteella.

Luvussa 1 (*Tutkimuksen tausta*) pohdin koulun sisäisiä ja yhteiskunnallisia syitä siihen, miksi inklusio ei ole edennyt koulussa ja miksi itsekin luokanopettajana olen sisäistänyt inklusion vasta pitkän ns. hermeneuttisen prosessin myötä. Selvittelen myös työni metodologiaa, joka pohjautuu filosofis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen. Tutkimuksen ongelmia analysoidessani pyrin käyttämään rinnakkain, perinteisesti hyvinkin vastakkaisiksi suuntauksiksi katsottuja, realistista ja sosiaalikonstruktivistista tutkimusotetta, molempia katson kuitenkin maltillisesta näkökulmasta. Esittelen myös alustavasti, mitä inklusiolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa, mitkä ovat pääkäsitteet ja lopuksi tiivistän tutkimustehtävän ja siihen liittyvät tutkimuskysymykset.

Luvussa 2 (*Kuka on erityisoppilas? Erityisoppilas eri viitekehyksissä*) pyrin syventämään ja laajentamaan perinteistä ja usein stereotyyppisiä käsityksiä erityisoppilaasta. Tarkoitukseni on hahmotella lähdekirjallisuudesta nousevaa kokonaiskuvaa erityisoppilaasta, sen perusteella, kuinka eri tahot ovat määritelleet erityisoppilaan ja hänen poikkeavuutensa menneinä aikoina ja nyt. Tulkinnassani katson erityisoppilasta historiallis-hermeneuttisesta näkökulmasta, jonka avulla hahmottuvat seuraavat kasvatuksen historiaa jäsentävät viitekehykset: perinteinen, professionaalinen ja medikalisaation näkökulma. Yhteenvedossa pohdin esitettyjen viitekehysten vaikutusta nykyisessä koulun kulttuurissa ja toimintamalleissa.

Luvun keskeisenä tavoitteena on analysoida ja kyseenalaistaa, filosofisen menetelmän avulla, erityisopetuksen keskiössä vaikuttavaa erityis-käsitettä. Asetan käsitteen erityisoppilas suurennuslasin alle tarkasteltavaksi ja problematisoitavaksi. Analysoinnin tuloksena siihen liittyvät stereotyyppiset uskomukset erityisoppilaasta alkavat näyttää ongelmallisilta. Uusi konstruktivinen tieto muuttaa perinteistä (behavioristista ja lääketieteellistä), kapea-alaista ja leimaavaa erityisoppilas -käsitystä kohti konstruktivistista (inklusiivista) ajattelutapaa, jonka mukaan käsitteet ”erityis” ja ”erityisoppilas” kyseenalaistuvat, koska ne ovat historiallisesti ja sosiaalisesti luotuja.

Luvussa 3 (*Inklusion haaste koululle*) hahmottelen, eri lähteisiin perustuen, mitä inklusiofilosofialla, uudella opetuksen ja kasvatuksen teoriolla⁹ tarkoitetaan. Pohdin myös inklusion onnistumisen ehtoja sekä syitä, miksi inklusiokokeilut saattavat epäonnistua ja miksi inklusio saa aikaan voimasta muutosvastarintaa kaikkialla maailmassa. Inklusion päätavoitteiksi nousevat muutos perinteisestä, lääketieteellisesti oppilaita diagnosoivasta ja negatiivisesti leimaavasta koulukulttuurista kohti inklusiivista/osallistavaa koulukulttuuria, joka takaa kaikille oppilaille esteettömän osallistumisen kaikille yhteiseen ja hyvään opetukseen.

Esittelen myös kirjallisuuteen perustuvien esimerkkitapausten avulla onnistuneita inklusiivisia koulukokeiluja ulkomailla sekä Suomessa ja niihin perustuvia tutkimustuloksia. Tuon esille syitä, miksi inklusiivinen kasvatus antaa paremmin kuin perinteinen kasvatus valmiuksia jatko-opiskeluun ja sosiaalistumaan nopeasti muuttuvaan yhteiskuntaan. Inklusiivinen kasvatus antaa myös valmiuksia nuorille – heidän etsiessään omaa paikkaansa – kohdata epävarmuutta ja ristiriitaisia haasteita yhä kovenevassa kilpailuyhteiskunnassa.

Luvussa 4 (*Kansainvälisen inklusioliikkeen taustaa ja kehityskulkuja*) selvittelen kuinka kansainvälisen inklusioliikkeen synty (1980-luvulla) ja kehittyminen liittyvät kiinteästi YK:n julkilausumissa esiin tuleviin ihmisoikeuksien kehittämisprosessiin (jo vuo-

⁹ Inklusiofilosofian mukaiset opetus- ja kasvatustavat perustuvat nykyiseen monitieteelliseen tutkimukseen, jonka lähtökohdat ovat muotoutuneet filosofisten, psykologisten, kasvatuksellisten ja sosiaalipsykologisten teorioiden pohjalta. Niiden kautta korostuvat mm. vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot, ryhmädynamiikka, konstruktivisen oppimisen teoriat jne.

desta 1948, viimeisin 2006), jossa kaikissa korostetaan koulutuksellista tasa-arvoa. Luvussa esittelen myös inklusion nykytilaa ja tulevaisuuden visioita Euroopassa. Tiedot perustuvat Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (European Agency for Development in Special Education, perustettu 1996) jäsenmaistaan keräämään ja asiantuntijatiimien analysoimaan laajaan tutkimusaineistoon. Niistä nousseiden poliittisten linjausten avulla kehittämiskeskus on saanut tietoa hyvistä inklusiokokeiluista ja luonut niiden perusteella keskeiset lähtökohdat pyrkimyksilleen kaikkien oppilaiden koulutukselliseen tasa-arvoon Euroopassa. Kehittämiskeskus edellyttää, että kaikkien osallistujamaiden hallitusten on asetettava selvästi määritelty, osallistamiseen tähtäävä politiikka tavoitteeksi omassa koulutusjärjestelmässään yhteisen (kaikki oppivelvollisuuskouluksien osa-alueet kattavan) lainsäädännön avulla. Lisäksi hallitusten velvollisuus olisi selvittää kaikille koulutusyhteisön jäsenille, mihin tällä politiikalla pyritään.

Luvussa 5 (*Inklusio erityisoppilaan mahdollisuutena*) esitän lähdekirjallisuuden ja käytännön kokemusteni vuorovaikutuksessa vähitellen selkiintyneen analyysin kasvatuksen kentällä ilmenneistä ristiriitaisista tulkinnoista ja käytännöistä. Useiden tutkijoiden mukaan (ks. esim. Skrtic 1991, 51–54, 206–207; Stangvik 1998, 154) koulukulttuuria leimaa yhä kaksi vastakkaista, mutta silti rinnakkain toimivaa näkökulmaa: erityispedagogiikan tieteellinen diskurssi eli *psykomedikaalinen paradigma*, (joka saa aikaan perinteisesti toimivissa kouluissa segregoivaa toimintaa ja erityisoppilaita) ja *sosiaalinen/inklusiivinen paradigma*, (joka on vastakkainen segregoivalle koululle ja tuottaa osallistavaa kasvatusta ja tavallisia oppilaita.) Pohdin tässä luvussa kuinka kasvatusta toteutetaan näissä toisistaan vastakkaisissa koulukulttuureissa.

Keskeisintä on tiedostaa, kuinka erilaisien ”silmälasiens” läpi oppilaan yksilöllisyys nähdään näiden vastakkaisten paradigmojen näkökulmista. Psykomedikaalisessa paradigmassa korostuu oppilaan puutteet ja heikkoudet, kun taas sosiaalisessa mallissa korostetaan päinvastoin oppilaan lahjakkuuksia ja vahvuuksia. Nämä käsitykset näkyvät myös koulun kulttuurissa sen kohdatessa oppilaan yksilöllisyyden. Luvun lopussa perustelen miksi ja millaisten opetusmenetelmien avulla *inklusio on erityisoppilaan uusi mahdollisuus*. (Oliver 1990, 4, 10; Saloviita 1999, 171; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 161–163.)

Luvussa 6 (*Yhteenvedo ja johtopäätökset*) pohdintani erityisoppilaan koulutusmahdollisuuksista on yhä analyttisempää. Lääketieteellisen ja sosiaalisen paradigman vastakkaiset vaikutukset auttavat yhä tarkentuvaan kasvatustilanteen analysointiin ja ymmärrykseni kasvatuskentän ilmiöistä selkeytyvät ja syvenevät. Kun sosiaalisen paradigman/inklusion vaikutukset asetetaan vastakkain lääketieteellisen paradigman/erityisopetuksen kielteisten vaikutusten kanssa, tulevat inklusion positiiviset asenteet yhä kirkkaammin esille. Lääketieteellisen paradigman mukainen kasvatus näyttyy haitallisena: se kohtaa huonosti oppilaan yksilöllisyyden ja oppilaita segregoivana toimintamallina tuottaa erityisoppilaita, kun taas sosiaalisen paradigman mukainen inklusiivinen/osallistava kasvatus kohtaa hyvin oppilaan yksilöllisyyden. Inklusiivisessa kouluyhteisössä erityisoppilas konstruoituu tavalliseksi oppilaaksi. Siksi tutkimuksessani tulen siihen johtopäätökseen, että *inkluisio on erityisoppilaan uusi mahdollisuus*.

Filosofisen käsiteanalyysin ja historiallis-hermeneuttisen tutkimusotteen avulla, tutkimukseni moniselitteiset käsitteet ovat selkiytyneet. Käsitteiden analysoinnilla ja korvaamalla niitä uusilla, tarkoitustaan vastaavilla termeillä, sillä yhteiset inklusiiviset tavoitteet saavutetaan vain, jos koululla ja opettajilla on yhteinen ymmärrys ja selkeät käsitteet, eli yhteinen kieli.

Loppusanoissa esitän tutkimukseni valossa käsitykseni, että inklusion onnistumiseksi tarvitaan inklusiivisia muutoksia lainsäädännössä, opettajakoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa. Niiden avulla perinteinen, behavioristiseen/lääketieteelliseen oppimiskäsitykseen yhä perustuvan koulujärjestelmä, ihmis- ja oppimiskäsitykset muuttuisivat vastaamaan nykyisin vallalla olevia konstruktivistisia tiedekäsityksiä. Tutkimukseni mukaan päävastuu eli ”oppilaan mahdollisuuksien avaimet” ovat opettajan käsissä. Opettajan roolin muutos inklusiivisessa prosessissa on kuitenkin niin mullistava, että hän tarvitsee runsaasti tukea sekä koulunsa rehtorilta että poliittisilta päättäjiltä. Myös työyhteisön yhteistoiminnallinen tuki on todettu erittäin positiivisena voimavarana. Tutkimuksellani tahdon innostaa yksityisiä opettajia ja kouluja lähtemään rohkeasti inklusiivisiin koulukokeiluihin, sillä inklusiota onnistuneesti toteuttavien koulujen yhteisöt ovat todenneet, että inklusiiossa itsessään on sisään rakennettuna positiivista muutosvoimaa.

1.4 Tutkimustehtävä

Kasvatuksellisen tietoisuuteni laajetessa filosofisin keinoin alkoivat koulun arjessa esiintyvät itsestään selvänä pidetyt uskomukset kyseenalaistua (Niiniluoto 1984, 25; Niiniluoto 1997, 25). Vähitellen historiallis-hermeneuttisen pohdinnan seurauksena hahmotin, mitä tarkoittavat segregatio, integraatio ja inklusio, ja mitä vaikutuksia niiden toteuttamisella on erityisoppilaaseen. Vaikea ja paljon pohdintaa vaativa vaihe oli kuinka yleisellä tasolla oleva väitelause *Inklusio – erityisoppilaan uusi mahdollisuus ja haaste koululle*, strukturoituisi yksityiskohtaisiksi osaongelmiksi. Jokainen hyvä kysymys on jo itsessään vastaus (Gadamerin 2005, 23). Toivon, että omat kysymykseni toimisivat oikein ja veisivät tutkimustani oikeaan suuntaan. Osaongelmiksi selkiytyivät vähitellen historiallis-hermeneuttisesta näkökulmasta kysymykset:

- 1) Millaisten pedagogisten kehityslinjoiden valossa tulee ymmärretyksi nykyisen koulun suhde inklusioon?
- 2) Miten inklusiota tulisi toteuttaa, että se tarjoaisi erityisoppilaille mahdollisimman laadukkaan koulutuksen ja jatko-opiskelumahdollisuudet.
- 3) Millaisia haasteita inklusion toteuttaminen aiheuttaa perinteiselle koululle?

Kriittisyys ja kyseenalaistaminen kohdistuvat tutkimuksessani keskeisiksi nousseisiin eettisiin osa-ongelmiin, erityisoppilaaksi määrittelyyn ja häneen kohdistuviin käytännön ratkaisuihin: segregatioon, integraatioon ja inklusioon ja niiden taustalla vaikuttaviin teorioihin. Historiallis-hermeneuttisen tutkimuksen valossa nämä historian kulussa sosiaalisesti muotoutuneet käytännöt osoittautuivat kestävämmiksi ja juuri siksi aidoiksi filosofisiksi ongelmiksi. Tieteen keinoin pyrin syventämään ymmärrystäni todellisuuden erilaisia ilmiöitä ja niiden välisiä yhteyksiä ja pyrin myös kiinnittämään huomioni niihin vaikuttaviin tekijöihin ja olosuhteisiin. Pyrin työssäni havainnoimaan, selkeyttämään ja argumentoimaan tutkimuskysymyksiä ja tutkimusilmiöitä eri lähteiden (argumentoinnin) ja omiin kokemuksiini perustuvan tulkinnan avulla. (Puolimatka 1996, 13; Aaltola 2001, 14, 18–19; Niiniluoto 1984, 27; Niiniluoto 1997, 27, Kalela 2000, 26.)

Tutkimuksessa on tarkoitus ymmärtää yhä paremmin erityisoppilaan näkökulmaa. Kulttuurin ja kasvatettavan yksilön suhde on perinteisesti ollut ongelmallinen. Vaikka kas-

vatuksen tehtävänä on välittää kulttuuria, se ei kuitenkaan saa alistaa yksilöä yhteisölle. Kasvattajan tehtävänä on pyrkiä näkemään asioita kasvatettavan yksilön näkökulmasta ja suhteuttaa opetus- ja kasvatustyö sen mukaisesti. Kouluyhteisöjen arviointi perustuu siihen, miten hyvin ne auttavat tai vaikeuttavat ihmisiä kokemaan elämänsä mielekkääksi ja merkitykselliseksi kokonaisuudeksi. (Puolimatka 1996, 103, 133 vrt. Kannisto 1986, 234–235; Freire 2005.) Pohdin tutkimukseni eri vaiheissa, eri näkökulmista, miten edellä esitetyt periaatteet toteutuvat historiallisesti muotoutuneissa segregaation, integraation ja inklusion malleissa? Tutkimuksessa keskitytään selvittämään miten erityisoppilas hyötyy inklusiosta.

2 KUKA ON ERITYISOPPILAS? ERITYISOPPILAS ERI VIITEKEHYKSISSÄ

2.1 Historiallis-hermeneuttinen näkökulma

Erityisopetus järjestäytyneenä organisaationa on vielä nuori, mutta sen juuret ovat hyvin vanhat (Murto 1992, 4). Erityisopetuksen kehitys tulee näkyväksi siitä, miten eri aikoina ja eri kulttuureissa on suhtauduttu poikkeaviin ja vammaisiin. Historiallis-hermeneuttinen analyysi auttaa myös ymmärtämään, mitkä tekijät ovat ohjanneet ja vaikuttaneet vammaisiin, poikkeaviin ja erityisoppilaisiin suhtautumisen kehittymistä nykyiseen muotoonsa. (Murto 1992, 4; Moberg 1982, 22; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 32–36.)

Tutkimustyössäni pyrin historiallis-hermeneuttisen tutkimusotteen ja filosofisen menetelmän avulla tarkastelemaan kasvatuksen ja koulutuksen dynaamista luonnetta historian kuluissa, nimenomaan poikkeavan ja vammaisen lähtökohdista. Erilainen poikkeavuus on ollut aina yksi syrjintää aiheuttava tekijä koululaitoksessa ja yhteiskunnassa, siksi varsinkin heidän kasvatuksensa ja koulutuksensa ovat olleet aina sidoksissa oman aikansa konteksteihin ja ideologioihin ja niiden antamiin mahdollisuuksiin ja rajoituksiin. Historiallis-hermeneuttista tutkimusotetta soveltaen pyrin kuvailun avulla rekonstruoimaan historian aikana kehittyneitä kasvatustieteen pääpiirteitä, painotuksia ja pedagogisia kehityslinjoja ja niiden vaikutusta poikkeavien/vammaisten kohteluun ja kasvatukseen aina historian hämärästä nykyaikaan asti. Kuvauksen uskottavuutta vahvistan argumentaation avulla. (Ihatsu 1995, 11–14; Lujala 1999, 55–56; Kuikka 1991, 15–17; Tuomela 1976, 118–120; Habermas 1976, 134–136; Kalela 2000, 54 – 69; Tähtinen, 35–75, 106–109; Leino & Leino 1998.)

Useat tutkijat ovat löytäneet runsaasti esimerkkejä historiasta ihmisten segregoinnista. Joidenkin tutkijoiden mukaan historia voidaan jakaa väljästi arvioiden kolmeen erilaiseen aikakauteen (Moberg 1982, 22–23; ks. Ihatsu 1995, 8, 13–14; Kirk & Gallaher 1979, 6 vrt. Vuolle 1993, 19–20; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 29):

- 1) Ennen Kristuksen syntymää uskottiin, että vammaisissa asui demoneja eli pahoja henkiä. Tällaisesta taikauskoisesta suhtautumisesta oli seurauksena vammaisten vainoaminen, laiminlyöminen ja heitteillejätö.
- 2) Kristinuskon leviämisen seurauksena alettiin poikkeavia sääliä ja suojella.
- 3) Viimeisenä vaiheena voidaan pitää lähivuosikymmeniä, jolloin poikkeavien ja heidän tasavertaisuuden ja oikeuksiensa hyväksyminen on voimakkaasti lisääntynyt.

Poikkeavien ihmisten historia on pääpiirteissään välinpitämättömyyden, laiminlyöntien ja eristämisen historiaa. Historiallis-sosiologisessa kuvauksessa erotetaan viisi eri vaihetta, joihin olen lisännyt kuudenneksi vaiheeksi osallistumisen vaiheen eli inklusion. (Ihatsu 1995, 10, 13):

tuhoaminen,
 eristäminen,
 turvakotiin sijoittaminen,
 segregaatio
 integraatio
 osallistumisen aika/inkluisio

Tutkimuksessa tarkastelen poikkeavuuteen ja erilaisuuteen suhtautumisen historiallista muotoutumista Ferguson ja Ferguson (1987) esittämän historian jaotuksen näkökulmasta. Heidän mukaansa poikkeavan ja vammaisen lapsen asema on aina ollut riippuvainen virkamiesten, ammattiauttajien ja vanhempien yhteistyöstä, joka on muotoutunut erilaiseksi eri aikakausina. Erityiskasvatuksen asiantuntijat ja vammaisen lapsen vanhemmat, Dianne ja Philip Ferguson (1987, 348–354) jakavat historian kolmeen osaan tarkastellessaan vanhempien ja ammatti-ihmisten välistä yhteistyötä: *Perinteiden aikakausi*, *professionalismin aikakausi* ja *medikalisoitumisen aikakausi*. Kukin niistä kätkee sisälleen oman näkemyksensä perheen ja poikkeavan asemasta, vanhemmuudesta sekä kasvatuksen ammatillisuudesta. (ks. Määttä 1999, 17–18.)

Perinteellisellä aikakaudella, 1800-luvun puoleen väliin saakka, vanhemmilla oli valta ja vastuu lastensa koulutuksesta ja kasvatuksesta. Aikakausi oli raajarikkoisten vanhemmille vaikeaa aikaa, koska heidän tuli selvitä omin keinoin. Lääketiede ei ollut määrittämässä lapsen kehitystä ja vammaisuutta, vaan kaikki vaivaisuus liitettiin aina köy-

hyyteen. Koulunkäynti oli vain rikkaiden ja terveiden etuoikeus. Köyhien perheiden (joissa usein oli vammaisia) kohtalo oli julmalla tavalla leimaava. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 32; Määttä 1999, 18–19; Ferguson & Ferguson 1987, 348–349.)

Vaivaisten ja vammaisten aseman parantumiseen yhteiskunnassa ovat ratkaisevasti vaikuttaneet eri järjestöt ja kansalaisaktiivisuus. Ensimmäiset viralliset vammaisjärjestöt syntyivät 1880-luvulla esimerkiksi 1887 *Sokeain ystävät* ja 1889 *Raajarikkoisten auttamisyhdistys*. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 34; Niemi 1987; Vuolle 1993, 139–140.)

Professionalismin aikakausi. 1800-luvun teollinen murros ja sen tuomat monet yhteiskunnalliset mullistukset vaativat valtiovallan vastuuta asioista, jotka olivat olleet perinteisellä kaudella vanhempien vastuulla. Tiede vakuutti, että köyhyiden ja poikkeavuuden kehästä voitiin päästä, mutta tähän vaativaan tehtävään tarvittiin ammatti-ihmisiä. Kotien oli luovutettava sille perinteisesti kuulunut kasvatusvastuu asiantuntijoiden käsiin ja noudatettava asiantuntijoiden ohjeita lastensa kasvatuksessa. Vuonna 1866 julkaistiin kansakoululaki, mutta nälkävuosien jälkeisen kurjan taloudellisen tilanteen vuoksi kansakouluja perustettiin, varsinkin maaseudulla, vähän ja hitaasti. Vuoden 1879 vaivaishoitoasetus velvoitti kunnat huolehtimaan työkyvyttömistä ja turvattomista. ”Vaivaisten” asema oli edelleen huono: kehitysvammaiset jäivät valtion järjestämän koulujärjestelmän ulkopuolelle sattumanvaraisen armeliaisuuden varaan ja saattoivat joutua ”hullujen ja hourujen” kanssa samoihin hoitolaitoksiin tai köyhäinkoteihin. Heitä huutokaupattiin huutolaisiksi taloihin, joissa kohtelu riippui talonväen asenteista. Myös aistivammaiset joutuivat kauaksi kodeistaan sisäoppilaitoksiin. (Ihatsu 1995, 113–114, 117; Määttä 1999, 19.)

Oman aikansa mahtimiehet, Snellman ja Cygnaeus, kävivät aikanaan keskenään henkistä taistelua siitä, miten lapsia olisi kasvatettava. Cygnaeus uskoi modernin lapsitieteellisen tiedon ylivoimaisuuteen. Hänen mukaansa profession harjoittaja tietää asiakasta paremmin tämän edun ja äitien oli muutettava kasvatustapojaan ammattiauttajien uusien oppien mukaisesti. Näin kotien yksityiselämästä tuli tieteellisen ja hallinnollisen vallan kohde. (Määttä 1999, 20; Ferguson & Ferguson 1987, 354–361; Ojakangas 1997, 12–18; Rinne & Jauhiainen 1988, 1–3). Snellman hyökkäsi voimakkaasti Cygnaeuksen (jota

Snellman kutsui ”hupsuksi pedagogiksi”) ajamia päämääriä vastaan kyseenalaistamalla pedagogeja ja tiedettä ja samalla puolustamalla kotien kasvatusta ja perinnettä. Hän kirjoitti vuonna 1861, ”Lääkärien ja pedagogien nähdään joka päivä sepustavan uusia teorioita, jotka jo seuraavana päivänä haudataan” (Ojakangas 1997, 14–15). Snellmanin mukaan kasvatusta oli kodin ja opetus valtion asia (Vuolle 1993, 41).

Medikalisoitumisen aikakausi. Kun 1900-luvulle siirryttäessä rokotteiden ja lääkityksen avulla lapsikuolleisuus väheni huomasti, nousi lääketiede ja sen ammattiauttajien arvostus arvoon arvaamattomaan. Myös opettajat, sosiaalityöntekijät ja mielenterveyden asiantuntijat omaksuivat työhönsä lääketieteellisen mallin, joka oikeutti heille yliotteen vanhemmista. Lääketieteestä tuli vallan väline ja se sai vahvan aseman ihmisten elämän hallinnassa. Lääketieteellinen toimintamalli keskittyi patologiaan, sairauteen ja ongelmien syihin hyvin kapea-alaisesti. Siinä ei korosteta yleistä hyvinvointia eikä huomioida potilaaseen vaikuttavia ympäristötekijöitä. Ammattiauttajat saivat vanhemmat vakuutuneiksi uusien tieteellisten menetelmien ja ulkopuolisen avun välttämättömyydestä. Vanhemmat menettivät yhä enenevässä määrin itsenäisyyttään ja yhä useammat heistä ajautuivat opetetun/opitun avuttomuuden kehälle. Professionaalisuuden ja medikalisaation valtasuhteen syntyminen tuotti toimintamallin, jossa ihmisillä oli ongelmansa ja asiantuntijalla ratkaisu siihen. (Tuomainen, Myllykangas, Elo & Rynänen 1999, 11–14, 108; Määttä 1999, 22–23; Ferguson & Ferguson 1987, 351; Saloviita 1999, 167; Rauhala 1987, 166–167; Rinne & Jauhiainen 1988, 1,16, 18, 30–31, 42.)

Eri aikakausien tunteminen auttaa ymmärtämään, kuinka valta määrätellään miten ja missä poikkeavia lapsia kasvatetaan ja koulutetaan, siirtyi vanhemmilta eri alojen ammattiosaajille. Näin vanhemmat ovat ajautuneet vähitellen lastaan koskevissa päätöksenteoissa sivustakatsojien asemaan, vaikka he lopulta arjessa vastaavat lapsensa kokonaiskasvatuksesta. Eri aikakausia ei voida ajallisesti tarkasti rajata, vaan ne kietoutuvat toisiinsa, ja nykyisessä medikalisaation perustuvassa kulttuurissa on voimassa vielä sekä perinteisen aikakauden että professionaalisen aikakauden toimintaperiaatteita. (Määttä 1999, 17–18; Ferguson & Ferguson 1987.)

2.1.1 Perinteiden aikakausi.

Periteiden aikakaudella (Amerikassa kolonialismi) poikkeavuus ja kaikenlainen vähäosaisuus liittyivät köyhyyteen ja koskivat koko perhettä, jonka oli turvaututtava vaimois- tai köyhäinapuun. Tilanne oli kansainvälisesti ottaen samantapainen, köyhien vaimoisien asema oli lähimmäisten ja vapaaehtoisen hyväntahtoisuuden varassa. (Määttä 1999, 18; Ihatsu 1995, 10; Ferguson & Ferguson 1987, 346–349.)

Antiikin aikana Kreikassa olivat ihanteina kauneus, harmonia ja sopusointu. Spartassa kasvatuksen eräänä päämääränä oli sotilaaksi kouluttaminen. Niinpä vammaisina syntyneitä, vajaakykyisiä, heikkoja ja sairaita vanhuksia pidettiin sekä Spartassa että Vanhasessa Roomassa elämään kelpaamattomina. Vammaisen perheen kohtalona oli sosiaalinen ala-arvoisuuden leima, josta seurasi häpeä ja poikkeavan eristäminen tai jopa surmaaminen. Hippokratelaisen käsityksen mukaan terveys oli elämän korkeimpia arvoja ja lääkärin etiikka kielsi toivottomien tapausten hoidon. Myös Platon oli sitä mieltä, että alempiarvoisten vanhempien lapset, epämuodostuneet ja keskokset pitäisi surmata. Hän piti kasvatusta tärkeänä, mutta hänen mielestään oli keskityttävä yhteiskuntakelpoisten kasvatukseen. Toisaalta Roomassa oli muutamia oppineita, lääkäreitä ja filosofejja, jotka yrittivät muuttaa yleisiä asenteita vakuuttamalla, että vammaiset voitaisiin työhön kouluttamalla integroida yhteiskuntaan. (Ihatsu 1995, 15.)

Tiedot poikkeaviin suhtautumisesta ennen ajanlaskumme alkua ovat niukkoja, ristiriitaisia ja hajanaisia, mutta tiedetään kuitenkin, että ihmisillä oli taikauskaisia ja mystisiä käsityksiä vammaisista ja poikkeavista. Ennen kristinuskoa poikkeavia uhrattiin, poltettiin noitina ja kidutettiin taikauskon vuoksi. Joissakin kulttuureissa heitä myös palvottiin, koska heillä uskottiin olevan yliluonnollisia lahjoja. Kristinuskon myötä poikkeavia alettiin sääliä ja eri kansalaisjärjestöt aloittivat armeliaisuuteen perustuvan avustustoiminnan. Vammaisia syrjittiin kuitenkin yhä, sillä kirkko uskoi varsinkin henkisesti vammaisten olevan pahojen henkien riivaamia. Vastasyntyneitä raajarikkoisia ja kehitysvammaisia saatettiin pitää piruina, vaihdokkaina, joita paholainen oli pannut lapsen tilalle. Vielä Lutherkin piti henkisesti sairaan lapsen syntymää synnin seurauksena ja uskoi sairaassa lapsessa olevan riivaajan. Vanhemmat jättivät usein heitteille vammaiset lapsensa ja heidän elämänsä oli laupeuden työn varassa. Toisten käsitysten mukaan suu-

rin osa saksalaisista vammaisista asui normaaleissa olosuhteissa. (Moberg 1982; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 29; Ihatsu 1995, 13, 17–18).

Vaivahoito alkoi muotoutua uskonpuhdistuksen jälkeen. Perinteinen aika oli vammaisten sukulaisille rankkaa aikaa, sillä he joutuivat kantamaan vastuun läheisistään. Vasta omaisten puuttuessa käännyttiin kirkon puoleen. Kunnan vaivaisapua saivat vaivaiset vain suurimmassa hätässään, etteivät kuolisi nälkään ja viluun. Vammaisia aikuisia ei ollut paljoa, koska lapsikuolleisuus oli suuri. 1700-luvun puolivälissä menehtyi yli puolet alle viisitoista vuotiaista lapsista: suuri osa jo synnytyksessä ja loput lastentauteihin. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 34–35; Ihatsu 1995, 18.)

Jo 1600-luvulla useat kasvatuksen ja opetuksen uudistamiseen pyrkineet kasvatustieteen edustajat, esimerkiksi Comenius (Leinonen 2001 103–132; Bruhn 1964, 172–184), Rousseau (Bardy 2001 133–154; Bruhn 1964, 210–230), Pestalozzi (Hämäläinen 2001 185–202; Bruhn 1964, 252–274), Fröbel (Helenius 2001 233–242; Bruhn 1964, 300–310) ja Key (Tähtinen 2001, 321–351; Bruhn 1964, 317–318) esittivät ajatuksen yhteiskoulutuksesta, jossa kaikkia kansalaisia, sekä vammaisia että muutenkin poikkeavia, koulutettaisiin yleisen koulun yhteydessä.

Amos Comeniuksella oli hyvin nykyaikaisia, suorastaan postmoderneja ajatuksia: hän uskoi, ettei vammaisuus ollut pelkästään synnynnäinen, muuttumaton tila, vaan vammaisuus oli myös olosuhteiden ja ympäristön aiheuttamaa. Comenius väitti, että vammaisuus hyötyy kasvatuksesta ja koulutuksesta. Hänen edistykselliset ajatuksensa eivät toteutuneet vielä 1700-luvulla, jolloin vammaisia ei hyväksytty yleisiin kouluihin ja heidän opetuksensa oli edelleen kirkon varassa. Ilman suvun tukea vammaiset joutuivat kerjuulle tai huutolaisiksi ja kaupungeissa köyhäintaloihin kerjäämisen estämiseksi. Kuitenkin 1600-luvun kasvatustieteen rationalistit ja Francis Bacon ovat vaikuttaneet historiallisesti vammaisiin suhtautumisen muuttumiseen. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 29; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 154–158; Ihatsu 1995, 16–20, 37; Vuolle 1993, 16.)

Ranskan vallankumouksen sytyttämänä soihtuna valaisi järki 1700-lukua: tiede syrjäytti taikauskon. Valistuksen ajan ideologia herätti henkiin ihmisoikeuskäsitykset sekä yksilön sosiaalisen vastuun ja vielä tärkeämmän ajatuksen – eli yhteiskunnan vastuun jäse-

nistään. Valistusfilosofit Voltaire ja Rousseau nostivat lapsen arvostusta yhteiskunnassa ja suosivat myös poikkeavien opetusta. Opetus nousi korkeaan arvoon, koska sen uskottiin poistavan yhteiskunnallisia epäkohtia. Teollisen ja sosiaalisen vallankumouksen myötä 1700-luvulla uudet tieteenalat halusivat korvata kaiken henkisen kuten uskonnon, taikauskon ja myytit rationaalisella, tieteellisellä ja materiaalisella maailmankuvalla. Francis Baconin edistysuskon hengessä uskottiin edelleen, että köyhyyden ja poikkeavuuden kehä oli murrettavissa. (Oravakangas 2005, 131; Määttä 1999, 19.)

Vammaisten asema pysyi suhteellisen muuttumattomana 1800-luvulle siirryttäessä ja sitä pyrittiin ratkomaan edelleen köyhyys- ja toimeentulo-ongelmana. Vammaisia koulutettiin ja kuntoutettiin lähinnä käsityöammatteihin ja päämääränä olivat työkykyisyys ja toimeentulo. (Vuolle 1993, 21, 83; Ihatsu 1995, 31.) Vammaisia koskettanut, tasa-arvo ja sosiaalista hyvinvointia enteilevä, kansainvälinen idealismi kaatui 1800-luvun lopulla pessimismin ja rotuerottelun jalkoihin. Luonnontieteiden kehittyminen, ja varsinkin tieto ihmisten ominaisuuksien periytymistä, johti rotuhygienian korostamiseen ja vammaisia koskevien sterilisaatiolakien säätämiseen. Tässä tilanteessa oli selvää, että vammaisille järjestettiin edelleen erilliset erityispalvelut. (Moberg 1982, 24–28; Ihatsu 1995, 20–25.)

2.1.2 Professionalismin aikakausi

1800-luvun loppupuolella pedagogisten aatteiden noustessa ja lääketieteen kehittyessä, kansanopetus yleistyi ja erityiskasvatus liitettiin koululaitokseen. Yksityisinä alkaneet erityiskoulut valtiolistuivat. Muutoksiin vaikuttivat ajan aatteelliset virtaukset mm. kristillinen etiikka, valistus, tieteen kehitys ja humanismi sekä taloudelliset näkökulmat. (Murto 1992, 4; Vuolle 1989, 18–19, 25–26; Vuolle 1993, 15; Tuunainen & Nevala 1989, 22–27; Järvikoski 1984, 6.)

Suomalainen aistivammatyö oli kuitenkin 1850-luvun lopulla vain muutaman henkilön asiantuntemuksen varassa (Vuolle 1993, 17). Vuoden 1879 vaivaishoitoasetus luokitteli erillisinä vammaryhminä raajarikkoiset ja heikkomielliset (mielisairaat ja tylsämielliset, joita kutsuttiin myös houruiksi ja mielettömiksi). Tylsämielisten kasvatus tuotti eniten ongelmia yhteiskunnalle. He poikkesivat niin paljon normaaleista, ettei heitä hyväksytty

koulun yhteyteen, joten heidän kasvatuksensa jäi vuosikymmeniksi kotien ja hyväntekeväisyyden varaan. Vielä lapsuudessani 1950- ja 1960-luvulla kehitysvammaisia oli sijoitettuna mielisairaaloihin ja vanhainkoteihin. Heitä piiloteltiin usein ”peräkamareissa” häkkisängyissä. Aggressiivisia vammaisia ”hulluja” säilytettiin jopa lukituissa kopeissa ja aitauksissa (ks. myös Ihatsu 1995, 26). Kehitysvammaiset hyväksyttiin peruskoulun erityisopetukseen vasta 1997. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 34–35; Vuolle 1993, 23, 96, 114.)

1800-luvulla voidaan puhua erityiskasvatuksen synnystä. Vammaishuollon voidaan katsoa alkaneen koulujen perustamisesta. Suomessa aistivammaisten osalta erityisopetus aloitettiin 1860-luvulla. Alkuunpanijana oli usein kirkon ja muiden järjestöjen tai varakkaiden yksityisten henkilöiden ulkomailta (lähinnä Saksasta ja muista Pohjoismaista) innokkaasti omaksumat mallit. Heidän esimerkkinsä edisti asenteiden muutosta ja herätti päättäjien sosiaalisen omantunnon. Valtio suosi vapaaehtoistyötä, koska se oli valtiolle taloudellisesti kannattavaa. Yksityisten aktiivisuuden ansiosta perustettiin Suomeen vuosien 1846–1892 aikana ensimmäiset vammaisille tarkoitetut koulut, joita oli kaikkiaan yksitoista.¹⁰ (Vuolle 1993, 14–15, 19; Ihatsu 1995, 26).

Cygnaeuksen tarkoituksena oli, että koulusta muodostuisi uudenlaisen kodin malli, jonka pedagogisten oppien ja sivistävän vaikutuksen tuli muuttaa kotien puutteellista kasvatusta ja koulutuksen avulla saada yhteiskunnalle hyviä isänmaallisia ja siveellisiä työntekijöitä. Koska valtio kustansi suurimman osan professioista (mm. opettajat, psykologit ja sosiaalityöntekijät), se myös valvoi ja valikoi heidän avullaan kansalaisia. Profession erikoistietous oli siis sekä yhteiskunnalle että ammatti-ihmisille hyödyllinen, koska se lisäsi kummankin osapuolen valtaa ohjata ja päättää rahvaan elämästä. (Määttä 1999, 21.)

Opintomatkinsa¹¹ vaikutuksesta Cygnaeuksen sydäntä lähellä olivat erityisesti aistivammaiset ja hänen alkuperäisenä suunnitelmanaan oli sisällyttää kansakoulun yhtey-

¹⁰ Ennen oppimisvelvollisuuslain voimaantuloa erillinen erityisopetus koski kuurojen (1846) ja sokeain opetusta (1865) ja raajarikkoisten opetusta työkouluissa (1890) sekä apukouluopetusta 1901 alkaen. 1900-luvulle siirryttäessä erityiskasvatuksen painoalue oli ammatin saavuttaminen, sitten huollon ja kuntoutuksen toteuttaminen 1940- ja 1950-luvulla. (Tuunainen & Nevala 1989, 13, 18–27; Vuolle 1989, 18–26; Murto 1992, 4–5; Moberg 1982, 24–25; Ihatsu 1995, 20).

¹¹ Hän tutustui vuonna 1850 Keski-Euroopan matkallaan kuurojen ja sokeain opetukseen ja lähellä Wieniä sijaitsevaan kasvatustalokseen, jossa vammaisia lapsia kasvatettiin yhdessä normaali lasten kanssa.

teen erityisopetus (esim. kuurot, sokeat ja idiootit). Hän joutui kuitenkin luopumaan tästä suunnitelmastaan kohtaamansa vastustuksen ja kunnissa nälkävuosien 1830–1860 seurauksena vallinneen äärimmäisen huonon taloudellisen tilan vuoksi. (Ihatsu 1995, 30, 35; Vuolle 1993, 94.)

Cygnaeuksen ratkaisua, jättää vammaisten opetus kansakoulun ulkopuolelle, voidaan pitää suuntaa-antavana koulun kehityksessä. Koululaitokset katsottiin olevan vain normaaleja lapsia varten ja heidän tuli olla Cygnaeuksen suunnitelman mukaan rokotettuja ja taudeista vapaita, eikä lapsilla saanut olla sellaisia vammoja, jotka tekisivät heidät kykenemättömiksi ”kehkeyteen”. Opetus ja kasvatusoppineet alkoivat puhua täydellisen lapsen kasvatuksesta käytössä olevien opetuskeinojen avulla. (Vuolle 1993, 94–96; Ihatsu 1995, 7, 29–30; Määttä 1999, 19–20; Ojakangas 1997, 19–20.)

Vammaisten jättämistä kansakoulun ulkopuolelle puolustettiin myös sillä, että yhteiskuntaa haluttiin suojella vammaisilta ihmisiltä ja heidät sijoitettiin usein eristettyihin laitoksiin kauaksi asutuksesta (Tuunainen & Nevala 1989, 30–73; Murto 2001, 35; Ihatsu 1995, 36–73). Tylsämieliset piti Cygnaeuksen mielestä ehdottomasti jättää koulujen ulkopuolelle. Hän ihmetteli Keski-Euroopassa vierailunsa jälkeen erään tylsämielisten laitoksen henkilökunnan kärsivällisyyttä opettaa näitä, jotka, ”vanhempain paheiden ja yhteiskunnan vikojen vaikutuksesta ovat eläinten ja ihmisten välimaalla, useimmat kumminkin lähennellen eläimiä” (Vuolle 1993, 111).

Vuoden 1892 aistivammaisasetus valtiollisesti yksityiset vammaiskoulut, mutta jätti tylsämielisten ja raajarikkoisten opetuksen kirkon ja yksityisten henkilöiden ja järjestöjen hyväntekeväisyyden varaan. Vammaisten opetus kuului edelleen yleisen sosiaalihuollon palveluihin ja oli vain osa kuntoutusta, jonka tavoitteena oli vammaisen työkyvyn ja toimeentulon turvaaminen. (Vuolle 1993, 12–23, 53; Ranta-Knuutila 1967, 5.) Maaseudulla vammaisen perhe tai muu lähiyhteisö huolehti vaivashoidosta 1800-luvun loppupuolelle asti. Voimakas teollistuminen johti yhteiskunnassa suuriin rakennemuutoksiin ja tutun suurperheen ja kyläyhteisön turvaverkon menettäminen vaikeutti heikompiosaisten elämää. He alkoivat syrjäytyä yhteiskuntaelämästä joutuessaan syrjäisiin vaivashoitolaitoksiin. (Vuolle 1993, 19.)

Myönteisenä muutoskehityksenä voidaan pitää 1800-luvulla perusopetuksen laajentamista ja siirtymistä sääty-yhteiskunnasta kansalaisyhteiskuntaan, jossa vammaiset alkoivat muotoutua omaksi huomiota vaativaksi ja vähitellen etujaan ajavaksi ryhmäksi (Vuolle 1993, 174). 1850-luvulla vammaisten opetustoimi siirtyi valtion valvomaan sosiaalihuoltoon (Vuolle 1993, 12).

2.1.3 Medikalisoitumisen aikakausi

Medikalisoitumisen ”hedelmänä” kypsyi 1900-luvun alussa lääkärien, psykologien ja kasvatuksen ammattilaisen herättämänä ajatus erityiskoulujen, erityisluokkien luokkien ja apukoulujen perustamisen tarpeellisuudesta. Tätä tarkoitusta varten ranskalainen Alfred Binet (1909) kehitti lääketieteeseen ja moderniin differentiaalipsykologiaan perustuvan luokittelumenetelmän. Sen avulla ”älyllisesti jälkeen jääneet” ja ”häiriintyneet lapset” voitiin yhä tarkemmin ja hienosäädöllä luokitella eri ryhmiin ja lahjattomat oppilaat valikoitiin apukouluun reaaliksi oletettujen ominaisuuksien mukaan.

Lääkärien yhteiskunnallinen erityisasema näkyi siinä, että lääkäreillä oli valta luokitella toiset sairaiksi ja toiset terveiksi eli normaaleiksi. Poikkeavuutta katsottiin enemmän lääketieteellisenä kuin pedagogisena ongelmana. Näin poikkeavuus erkani perinteisestä mallista, jossa vaivaisuus ja köyhyys oli katsottu kulkevan rinta rinnan, eikä sitä pyritty luokittelemaan tarkasti. Parantumattomat kuten idiootit ja imbisillit jätettiin opettamatta. Vähitellen älykkyystestit vakuuttivat kasvatusalan vaikuttajat siitä, että älykkyys oli syntymässä perittyä ja pysyvää ja oppilaat jaettiin normaaleihin eli kykeneviin ja epänormaaleihin eli kykenemättömiin. (Ihatsu 1995, 38–44; Binet 1918; Kivirauma 1999, 207.) Vertaamalla nykyisiä erityisopetuksen luokittelumalleja Binetin 1900-luvun alussa esittämiin vastaaviin ”perin lahjattomien” luokitteluun, voi nähdä hänen luokittelunsa antaneen suuntaa nykyisille luokittelumalleille (Binet 1919, 36–37):

- 1) Ruumiillisen kehityksen tila, olkoon sitten vika sen liiallisuudessa tai vaillinaisuudessa.
- 2) Sairaustila, joka johtuu esim. suurentuneista nieluntakarauhasista, vähäverisyydestä, tuberkuloosista, heikkohermoisuudesta tai alkuasteella olevasta mielenviasta j.n.e.
- 3) Aistien, etenkin näön ja kuulon huonontuminen.

- 4) Puutteellinen älyllinen kehitys: lapsi ei ymmärrä, häneltä puuttuu älyä.
- 5) Huono muisti, hän ymmärtää, mutta hänen muistinsa ei säilytä.
- 6) Kuivien abstraktisten ja yleisten ajatusten käsittämisessä ilmenevä vaikeus, vaikka sen ohella onkin hyvä ymmärrys mitä tulee käytännön elämään ja ruumiillisiin töihin.
- 7) Jostakin satunnaisesta syystä johtuva hetkellinen saamattomuus; lapsi on esimerkiksi vaihtanut koulua tai opettajaa tai hän on liian korkealla luokalla; voipa olla sekin syynä, ettei ole syntynyt myötätuntoista suhdetta hänen ja opettajan välillä.
- 8) Suuri henkinen tylsyys, mikä synnyttää suoranaisen laiskuuden; se on joko tarjottomuutta tai haluttomuutta henkiseen työhön, tavallisista toiminnan kiihottimistä huolimatta unteluutta.
- 9) Luonteen horjuvaisuus kaikkine eri muotoineen.
- 10) Kurittomuus, s.o. vihamielisyydestä opettajaa kohtaan yltynyt
- 11) vallattomuus.
- 12) Ja lopuksi huomautamme, miten suuri vaikutus useinkin on kodilla, jonka tulisi kannattaa koulua sekä aineellisesti, älyllisesti että siveellisesti. Koti lyö liiankin usein laimin tämän velvollisuutensa, etenkin köyhien kansanluokkien keskuudessa.

Edellisen luokittelun mukaista suhtautumista poikkeaviin on havaittavissa vuodelta 1919 apukoulunopetuksen oppikirjassa, jossa kansakouluntarkastaja A. V. Laitakari perusteli poikkeavien jäämistä tulevassa vuoden 1921 oppivelvollisuuslaissa kansakoulun ulkopuolelle (Laitakari 1919, alkulause; ks. Saloviita 2001, 142;) Hän kirjoitti:

Oppivelvollisuuslaki on tulossa. Se velvottaa jokaisen lapsen käymään määrätyn vuoden kansakoulussa. Maamme kouluikäisten lasten joukossa on kuitenkin tuhansia ”tylsä”, ”puupäitä”, ”pöljiä” ja ”kankeaoppisia”. Niistä pieni joukko on jo nytkin kansakoulun vaivana ja mieliharmina...Työ on heille ylivoimaista, sillä kansakouluopetushan on järjestetty kyvyiltään normaaleja varten. Oppivelvollisuuskoulua suunniteltaessa tulee kysymys kuitenkin pakosta ratkaistavaksi koko laajuudessaan, sillä kyvyiltään normaalien lastenkoulun käynnin menestymisen vuoksi on tarvis estää epänormaalien lasten kansakoulussa käynti ja järjestää heille omat erikoiset kasvatusta- ja oppilaitoksensa.

Oppivelvollisuuslain (1921) tultua voimaan sen ulkopuolelle jäivät tylsämieliset ja idiootit (kehitysvammaiset). Oppilaita vapautettiin oppivelvollisuudesta myös heikon käsityskyvyn vuoksi. Vapauttamiset oppivelvollisuudesta saatiin yleensä lääkärinlausunnon perusteella ja päätöksen tekivät koulun johtokunta ja kansakoulun tarkastaja. Talousla-

man kurjimuksessa 1930-luvulla koettiin poikkeavat ja köyhät valtion ylimääräisenä taakkana. Yhteiskunnan yleistä suhtautumista kuvaa vuoden 1934 sterilisointilaki. Lakia puolusteltiin sillä, että viranomaisten tehtävänä on suojella muita ihmisiä poikkeavilta. Tästä johtuen kehitysvammaisten ja mielisairaiden laitokset oli sijoitettava edelleen kauaksi asutuskeskuksista. (Ihatsu 1995, 4–48.)

Vuoden 1957 laki vahvisti laitoskeskeisyyttä ja mielisairaille ja vajaamielisille rakennettiin nopeassa tahdissa suuria keskuslaitoksia. Kehitysvammaisten siirtämisen pois kansakoulusta uskottiin lisäävän normaalinluokkien työn tuloksellisuutta. Alettiin perustaa tarkkailuluokkia, sillä normaalilasten koulunkäyntiä eivät sopeutumattomat saisi häiritä. (Ihatsu 1995, 45–48, 50–55.)

Erityisopetuksen hallitsevana muotona on ollut 1960-luvun lopulle asti erillinen erityiskouluopetus. Vuonna 1959 aloitettiin erillinen erityisopettajien koulutus¹². Tästä lähtien on erityisopetus kiihtyvällä vauhdilla kasvanut ja erityisopettajien erityisasiantuntijuus vahvistanut heidän asemaansa ja valtaansa päättää lasten siirroista erityisopetukseen. (Moberg 2001, 99.) Vaikka yhteiskunta lisäsi vammaisia koskevia palveluja, ne toteutettiin erillään yleisistä palveluista.¹³ Erottamalla poikkeavat erillisiin erityisluokkiin ja laitoksiin pystyttiin muodostamaan oppilaslukumäärältään isompia luokkia, joissa opettaja pystyisi opettamaan häiriöttä ja ”luennoimaan” kohtalaisen samantasoisille oppilaille. Tämä oli myös hyvä ratkaisu taloudellisesti. Vähitellen paljastui, etteivät luokan oppilaat olleetkaan niin homogeenisia kuin oli odotettu. Erityisopetusta jouduttiin laajentamaan, jotta tavallisilta luokilta voitaisiin siirtää niihin ”eksyneet” poikkeavat erityisopetuksen luokkiin. (Murto 1992, 6; Vuolle 1989, 26–27; ks. Tuunainen & Nevala 1989, 73–75; Ihatsu 1995, 39–42.)

Vaikka kouluhallinto pyrki liittämään yhä suuremman osan ikäluokasta kansakoulun piiriin, nähtiin poikkeavat niin erilaisina normaaleihin ikätovereihinsa verrattuna, ettei

¹² Erityisopettajakoulutus aloitettiin 1959 Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun suojele- ja parantamisopin laitoksella, jossa koulutettiin älyllisesti ja luonteensa puolesta poikkeavien lasten, kielellisistä häiriöistä kärsivien, aistivikaisten, vajaaliikkeisten sekä aivovauriolasten opettajia. (Murto 1992, 5; Tuunainen & Nevala 1989, 71–73, 110; Kivirauma 1989, 39–40, 56–57.)

¹³ Apukoulut 1921 säädettiin oppivelvollisuuslaissa heikon käsityskyvyn vuoksi oppivelvollisuudesta vapautetuille. Helsinkiin ja Jyväskylään perustettiin aivovaurioluokat ja perustettiin tarkkailuluokkia. (Murto 1992, 5; ks. Moberg 1982, 25; Varmola 1985, 67.)

heidän opettamisensa onnistu yleisopetuksessa (Ihatsu 1995, 58–60; Kivirauma 1999, 72). Taloudellisista syistä vammaisia on koulutettu meidän päiviimme saakka lähinnä käsityöammatteihin. Samalla akateemisesti lahjakkailtakin vammaisilta on estetty pääsy jatko-opintoihin. (Vuolle 1993, 19–20; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 37; Murto 2001, 35.)

Erillinen erityisopetusjärjestelmä vahvisti asemiaan ja huolehti vammaisten oppivelvollisuudesta. Erilliset eli segregoidut ryhmät muodostettiin diagnosoiduista ja luokitelluista oppilasryhmistä. (Murto, 1992, 4–5; Vuolle 1993, 83; Ihatsu 1995, 31–34; Tuunainen & Nevala, 1989, 26–27; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Nevala 1989, 84, 87.) Testien käytöstä oli seurauksena lisääntyvä älyn korostaminen ja tilastotieteellinen lähestymistapa normaaliuden/poikkeavuuden määrittelyssä. Normaalina oli testin mukaan se, mikä lähenee keskiarvoa. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 29–30; Binet 1918, 87–124; Ihatsu 1995, 38, 43; ks. Tomlinson 1982, 47–48; von Wright, von Wright & Soini 2003, 30.)

1970-luvulla tehtiin useita integraation edistämiseksi tarkoitettuja päätöksiä ja muistioita. Vuonna 1968 toteutui oppikoulun ja kansakoulun yhdistäminen, mikä merkitsi sitä, että toisistaan erotettuja oppilaita alettiin opettaa samoissa ryhmissä. Myös erityisopetus joutui tuolloin arvioinnin kohteeksi, ”ilmassa oli aineksia sen radikaaliin uudelleen arviointiin (Saloviita 2001, 151)”. Opetusneuvos Jaakko Itälän (Joutsan erityisopetuksen ideologiaseminaari 1971) mielestä ei ole mahdollista tehdä selvää erottelua normaalien ja poikkeavien lasten välillä. Itälän mukaan olemme kaikki enemmän tai vähemmän erilaisia ja rajojen vetäminen on vain käytännön kysymys. Peruskoulun ideologia lähti Itälän mukaan erilaisuuden hyväksymisestä samassa opetusryhmässä ja työn järjestämisestä niin, että erilaisuus otetaan huomioon luonnollisena asiana. Samassa ideologiaseminaarissa Erkki Saari puolusti taas erillistä erityisopetusta, koska se toimi hänen mielestään poikkeavien parhaaksi. Erityiskoulutetut opettajat osasivat Saaren mukaan parhaiten opettaa poikkeavia. Erityisopetuksella oli vahva asema, eikä Itälän ehdotus saanut kannatusta erityisopetuksen kannattajilta. (Saloviita 2001, 151; ks. myös Ihatsu 1995, 73.)

Tulevalle kehitykselle suunnan näyttivät sekä erityisopetuksen jääminen vuoden 1966 kansakouluasetuksessa perusopetuksen ulkopuolelle, että samana vuonna kuntoutuskomitean päätös, jonka mukaan vammaisten ensisijainen paikka tosin oli yleisopetuksen luokassa, mutta jos tämä ei ollut mahdollista, opetus olisi järjestettävä normaalin kansakoulun erityisluokalla, sekä viime sijassa kotiopetuksen muodossa tai sisäoppilaitoksena toimivissa erityiskouluissa. Komitean päätös pakolauseesta, johon sisältyi ajatus mahdollisuudesta edelleen opettaa vammaisia erityisopetuksessa, osoittautui takaportiksi, josta virtasi ennen näkymättömällä vauhdilla kasvava joukko oppilaita erityisopetukseen usean seuraavan vuosikymmenen ajan. (Saloviita 1999, 151; Saloviita 2001, 151–153; Biklen 2001, 59; vrt. Ihatsu 1995, 72–74.)

Vuonna 1975 julkaistun YK:n vammaisten oikeuksien julistuksen vaikutukset näkyvät suunnitelmissa, joiden mukaan erityisopettajien työ muuttuisi enemmän kohti normaali-luokan opettajan työtä. (Erityisopettajien koulutusmuistio 1975). Erityisopetus pyrittiin integroimaan yleisopetukseen samanaikaisopetuksena, tukiopetuksena sekä tehostamalla osa-aikaista erityisopetusta. (Kouluhallituksen muistio 1976; ks. myös Ihatsu 1995, 74–75.)

Integraatiopyrkimykset jäivät kuitenkin teorian tasolle virkateksteihin, mutta käytännössä luokka- ja koulumuotoinen erityisopetus säilytti asemansa: niitä ei integroitu eikä vähennetty. 1960-luvulta vuoteen 1985 asti apukoulujen määrä kaksinkertaistui, tarkkailuluokkien määrä viisinkertaistui ja luokattomassa erityisopetuksessa oli noin 82500 oppilasta. (Ihatsu 1995, 74–75, 77; Kivirauma 1989, 4; Kivinen & Kivirauma 1986, 5; Teittinen 2003, 12–13.)

1980-lukua leimasi vuoden 1981 kansainvälisen Vammaisten vuoden mietintö, jossa korostettiin vammaisten oikeutta tasa-arvoon ja täydelliseen osallistumiseen. Vammaisuus-käsite laajeni ja lääketieteellisen diagnosoinnin rinnalle tuotiin sosiaalinen näkökulma, jonka mukaan vammaisuus luodaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Aikaisemmin oli uskottu, että vika on pelkästään vammaisen ongelma, nyt se nähtiin paljolti ympäristön ongelmana. Yksilön toimintakyvyn parantamisesta siirryttiin yhteisön ja

ympäristön parantamiseen ja vaadittiin syrjäytymistä vaikuttavien mekanismien purkamista ja koulun muuttumista.

Vaikeavammaiset liitettiin vuonna 1985 osaksi erityisopetusta, mutta kehitysvammaiset jäivät vielä sosiaalitoimen alaisuuteen. Käytännössä vammaisten lääketieteeseen perustuva luokittelumalli jäi voimaan. Sen avulla erityisopetus diagnosoi ja luokitteli yhä oppilaita patologisesti. (Vehmas 1999, 103; Ihatsu 1995, 82–83.)

Erityisopetuksen traditionaalinen luokittelu (Moberg 1982, 45–46):

- 1) älyllisesti poikkeavat lapset, joita ovat
 - a) erittäin lahjakkaat
 - b) vajaamieliset (psykkisesti kehitysvammaiset) lapset, joista käytetään termiä yleisistä oppimisvaikeuksista kärsivät lapset, jotka luokitellaan kasvatettavuuden perusteella alaryhmiin:
- 2) käytöshäiriöiset lapset, joista usein erotetaan
 - a) sopeutumattomat, asosiaaliset lapset ja
 - b) emotionaalisesti häiriintyneet lapset;
- 3) puhehäiriöiset lapset;
- 4) erityisistä oppimisvaikeuksista kärsivät lapset (Suomessa nämä luokitellaan useimmiten kategoriaan lukemis- ja kirjoittamishäiriöiset lapset);
- 5) aistivammaiset lapset, joita ovat
 - a) kuulovammaiset ja
 - b) näkövammaiset lapset;
- 6) fyysisesti vammaiset ja kroonisesti sairaat lapset sekä
- 7) monivammaiset lapset

Suomessa alettiin integraatiosta puhua jo 1970-luvulla Ruotsista ja Amerikasta saatujen vaikutteiden johdosta. Opettajien ja erityisopettajien etujärjestöjen vastustuksen johdosta koulun virkamiesten viralliseen käyttöön käsite integraatio tuli kuitenkin vasta 1990-luvulla. Opetushallituksen teksteissä se näkyy vasta vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelmien tekstissä, jossa erityisoppilaan ensisijaisen sijoituspaikan katsottiin olevan tavallisessa luokassa. Opetussuunnitelmaan jätetty ”porsaanreikä” (Saloviita 2001, 154), ”Mikäli integraatio ei ole mahdollista tai jos sitä ei oppilaan kannalta voida pitää tuloksellisena, opetus järjestetään erityisluokalla”, kasvatti yhä kiihtyvällä vauhdilla erityisoppilaiden määrää tulevina vuosikymmeninä (Saloviita 2001, 154).

Vuoden 1990 Opetussuunnitelman sisällöt sallivat kuntien ja koulujen itsenäisen päätöksenteon ja mahdollistivat esimerkiksi koulujen integraation/inklusion toteuttamisen. Valtio ja kunta eivät luoneet kuitenkaan kouluille edellytyksiä sen toteuttamiseen, eikä

opettajia valmennettu integraatioon/inkluisioon. Opettajat kokivat, että pelkästään yhteiskunnallisten muutosten ja haasteiden lisäävän heidän työtaakkaansa siinä määrin, etteivät he jaksaneet enää innostua integraatiosta tai inklusiosta. Tilanne oli omiaan lisäämään opettajien muutosvastarintaa ja negatiivista suhtautumista erityisoppilaita ja inklusiota kohtaan. (Ihatsu 1995, 90–91.)

Vaikkei Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa ajalle 2003–2008 mainittua sanaa inklusio, ovat Opetusministeriön linjaukset ja tavoitteet pitkälle samoja kuin inklusivisen kasvatuksen ja sosiaaliskonstruktivisen mallin tavoitteet: yhteisöllisyys, myönteisyys ja tasa-arvon vahvistaminen, moni ammatillinen yhteistyö, syrjäytymisen estäminen ja lähikouluperiaate. Tavoitteisiin pyritään kehittämällä joustavia ja luovia pedagogisia toimintatapoja, joissa otetaan entistä paremmin huomioon erilaiset oppimistavat ja varhainen oppimisvaikeuksien tunnistaminen. (Booth & Ainscow 2005, 12–13; Ikonen & Virtanen 2005, 71–72.)

Sosiaalisen mallin toteuttamista vaikeuttaa yhä tänä päivänä vuoden 2004 Opetussuunnitelman sisältämä *pakolause* (ks. Saloviita 2001,154): ”Oppilas otetaan tai siirretään erityisopetukseen, jos hänellä ei vammaisuuden, sairauden, kehityksen viivästymän tai tunne-elämän häiriön tai muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten” (Perusopetusasetus 2000; Tilastokeskus 2008; Hautamäki, Lahtinen, Moberg ja Tuunainen 2001, 163). Medikalisaatio, antaessaan erityisopetukselle vallan lääketieteellisin perustein siirtää oppilas erityisopetukseen, toimii erityisopetuksen legitimaationa. Alla esittelen virallisen luettelon käsitteistä ja määritelmistä, joiden perusteella erityisopetukseen otetaan/siirretään nykyisinkin oppilaita. Se on määrätynyt Erityisopetuksen perusteiden (2001) pohjalta (ks. Tilastokeskus 2008):

1. Vaikea kehitysviivästymä
2. Lievä kehitysviivästymä
3. Eriasteinen aivotoiminnan häiriö, liikuntavamma tai vastaava esim. ADHD, CP-oireyhtymä
4. Tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus
5. Autismiin tai Aspergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet
6. Kielenkehityksen häiriöistä (dysfasiasta) johtuvat oppimisen vaikeudet
7. Näkövamma
8. Kuulovamma
9. Muu kuin edellä mainittu syy

1980- ja 1990-luvulla ammatti-auttajat omaksuivat psykodynaamisen lähestymistavan, johon liittyi ammattiauttajien vallan käyttöä erilaisten psykomyyttien (arjen ilmiöitä psykologisoiva selitysmalli) avulla. (Ferguson & Ferguson 1987). Psykomyytteihin sitoutuneessa toiminnassa yhteistyö on yksisuuntaista ja auttaja uskoo tuntevansa asiakkaan toiminnan motiivit paremmin kuin asiakas itse. Vanhempia ei kuunnella eikä oteta mukaan lastaan koskevassa päätöksenteossa. Kysymyksessä on silloin nihilaatio, jossa toiminta tulkitaan ylimmärtämällä se ohi annetun ja tiedetyn, ”Maailma on niin kuin sitä ei nähdä ” (Kivivuori 1992, 36–37, 71–94; Ferguson & Ferguson 1987). Tällainen psykomyytin ohjaama yhteistyö vanhempien kanssa leimaa usein vieläkin opettajien ja ammattiauttajien toimintaa (Määttä 1999, 28–29, 47).

VARHE -projektin¹⁴ perusteella Määttä (1999) kyseenalaisti psykodynaamisen lähestymistavan, koska tutkimustulosten mukaan vanhemmat eivät yleensä hyötäneet sen mallin mukaisesta yhteistyöstä (Määttä 1999, 50; ks. myös Kivivuori 1992, 35). Tasa-vertainen ja yhdessä koettu todellisuus vammaisten lasten vanhempien ja ammattiauttajien kanssa saavutetaan purkamalla psykomyytti. Se tarkoittaa kokonaan uutta suhtautumistapaa, jossa vanhemmat hyväksyvät lastensa kasvatuksen asiantuntijoiksi ja kutsutaan aina yhteisiin suunnittelukokouksiin ja heidän sanaansa uskotaan. (Määttä 1999, 50; Ferguson & Ferguson 1987, 387; Kivivuori 1992, 35; Freire 2005.) Positiivista kehitystä perheiden kanssa käytävästä yhteistyöstä ja niiden käytänteistä on tapahtunut 1990-luvun lopulta lähtien (Määttä 1999, 3; ks. esim. Vuorinen 2000; Tuisku 2000, 51–62; Hongisto 2000, 104–109.)

Kysymys integraatiosta ja inklusiosta eli kaikille avoimesta koulusta on ollut erityisopetuksen ja yleisopetuksen keskeisenä ongelmana jo vuosikymmeniä. Inklusiokoulukokeiluja on ollut vähän ja ne ovat olleet sattumanvaraisia. Erityiskouluja on vielä paljon ja erityisluokkien määrä on viime aikoina yhä kasvanut. Kouluintegraatio on usein nähty toteutuneen pelkästään siten, että erityisluokat on fyysisesti sijoitettu yleisopetuksen koulun yhteyteen. Pysyvä yksilöintegrointi on harvinaista: alle 10 % erityisopetukseen siirretyistä oppilaista on pysyvästi integroitu yleisopetukseen. (Tilastokeskus 2008; Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2006.). Keskustelu segregatiosta, integraatiosta

¹⁴ Määttän VARHE -tutkimusprojekti kesti koko 1990-luvun. Projektiin osallistui yhteensä noin viisikymmentä maisteriksi opiskelevaa ja toistakymmentä tohtoriksi opiskelevaa henkilöä, jotka keräsivät ympäri Suomea tutkimustietoa vammaisten lasten vanhemmuudesta, vanhempien toiveista ja jaksamisesta sekä perheiden tuen tarpeista ja mahdollisista ilonaiheista. (Määttä 1999, 5).

ja inklusiosta ja siitä, kuka on erityisoppilas ja missä hänen paikkansa on, jatkuu edelleen.

2.2 Aikakausien analyyttistä vertailua

Analyysissä katson eri aikakausina (perinteinen, professionalistinen ja medikalisoitunut/psykodynaaminen) vallalla ollutta suhtautumista poikkeaviin ihmisoikeuksien näkökulmasta. Vaikka YK:n syrjintää vastustava ihmisoikeusjulistus¹⁵ tuli voimaan vasta vuonna 1948, voi kaikkina kolmena aikakautena nähdä vallalla olleen poikkeavien syrjinnän lisäksi myös piirteitä kaikkien yksilöiden ihmisarvoa ja oikeuksia puolustavasta ajattelusta ja toiminnasta. Ihmisoikeudet voidaan katsoa toteutuneen sen mukaisesti missä määrin vammaiset/poikkeavat tai muuten syrjityt on pyritty ammattiin kouluttamalla integroimaan yhteiskuntaan.

Erityisopetuksen luokittelu diagnosoidun poikkeavuuden mukaan on aika nuori ilmiö, kuitenkin ihmisiä on luokiteltu kaikkina aikoina eri ryhmiin. Perinteisenä ja professionalismin aikakautena ei ihmisiä luokiteltu lääketieteellisesti, vaan kaikkia vähäosaisia kutsuttiin vaivaisiksi ja vaivaisuus liittyi aina köyhyyteen. Sääty-yhteiskunnassa kansalaisten luokkaerot olivat suuria. Vaivaisia ja köyhiä pidettiin yhteiskuntaan ja jopa elämään kelpaamattomina valtion rasitteena ja heitä kohdeltiin alentuvasti. Tällainen taikauskoinen ja myyttinen ihmiskuva vammaisista jatkui selvästi 1500-luvulle asti, eivätkä ihmisarvoa kunnioittavat ideologiat (kristinusko, tie ja humanismi) saaneet sitä muuttumaan täysin, vaan myyttisiä käsityksiä poikkeavista on havaittavissa yhä 2000-luvulla. (Tomlinson 1982, 174.)

Ihmisarvoa alentava suhtautuminen poikkeaviin näkyy myös siinä, kuinka heitä on nimitelty kunakin aikakautena. *Perinteisellä aikakaudella* esihistoriallisena ja antiikin aikana poikkeavia pidettiin piruina ja noitina ja joskus taas pyhimyksinä. Tällainen suhtautuminen jatkui satoja vuosia, uudelle ajalle asti. *Professionalismin aikakautena*

¹⁵ Artikla 1 Kaikki ihmiset syntyvät vapaina ja tasavertaisina arvoltaan ja oikeuksiltaan. Heille on annettu järki ja omatunto. Heidän on toimittava toisiaan kohtaan veljeyden hengessä.

Artikla 2 Ihmisiä ei saa syrjiä sukupuolen, kielen, uskonnon, kansallisen tai yhteiskunnallisen alkuperän, omaisuuden tai muun tekijän perusteella.

Artikla 3 Kullakin yksilöllä on oikeus elämään ja vapauteen ja henkilökohtaiseen turvallisuuteen. Kaikilla yksilöillä on oikeus koulutukseen.

1800-luvulla vaivaiset luokiteltiin raajarikkoihin ja heikkomielisiin. Heikkomielisistä nimitettiin mielisairaiksi, tylsämielisiksi, houruiksi ja mielettömiksi. Vielä 1800-luvun lopulla tylsämielisten katsottiin sijoittuvan ihmisten ja eläinten välimaille. *Medikasoi-tumisen* aikakaudella 1900-luvun alussa poikkeavia kutsuttiin häiriintyneiksi, älyllisesti jälkeenjääneiksi, idiooteiksi, imbesilleiksi. Vuoden 1919 luokittelumallissa poikkeavuus liitetään osittain vielä köyhyyteen ja köyhien kotien kykenemättömyyteen kasvattaa lapsiaan. Siinä korostuu myös äly: lapselta katsotaan puuttuvan älyä ja puhutaan yleisestä tylsyydestä. Ihmisiä aletaan jaotella terveisiin ja sairaisiin eli normaaleihin ja epänormaaleihin. Poikkeavuuden syytä pidettiin yksilön omana vikana, joita olivat: saamattomuus, laiskuus, luonteen horjuvuus, kurittomuus, vihamielisyys ja vallattomuus. Muita nimittelyjä olivat: tylsä, puupää, pöljä ja kankeaoppinen. Puhuttiin myös apukoululaisista. Vielä 1960-luvulla olivat käytössä lääketieteelliset puutetta korostavat käsitteet kuten aivovauriolapsi, raajarikkoinen, vajaaliikkeinen, aistivammainen, puhehäiriöstä kärsivä jne. 1950-luvulta lähtien on poikkeava nimitys muutettu erityisoppilaaksi. Se on virkakielessä pyritty muuttamaan, ensin erityistä tukea tarvitsevaksi oppilaaksi ja myöhemmin tukea tarvitsevaksi oppilaaksi. Kuitenkin koulun käytännössä on edelleen voimassa käsite *erityisoppilas*. Alla muutamia poikkeavuutta määrittelevien luokittelujen kehityslinjoja:

- raajarikko – invalidi – liikuntavammainen
- tylsämielinen – vajaamielinen – kehitysvammainen
- hullu – mielisairas – psyykkisesti häiriintynyt
- vaivaishoito – köyhäinhoito – huoltoapu – toimeentulotuki
- apukoulu – erityiskoulu – koulu (jossa opiskellaan mukautetun opetus-suunnitelman mukaisesti)

Vammaisia loukkaavien nimitysten korvaaminen vuosien 1985 ja 2001 luokittelumalleissa uusilla hienoilta ja mystisiltä kuulostavilla lääketieteellisillä käsitteillä ei ole muuttanut niiden sisältöä. Uudet käsitteet ja ”kerakemuhennosdiagnoosit” (Saloviita 2002, 91), pitävät yhä yllä perinteistä sosiaalista segregaatiota. Apukoululaisesta dysfaasiaksi, käytöshäiriöisestä MBD:ksi ja edelleen ADD:ksi jne. (ks. esim. Michelson, Saresma, Valkama & Virtanen 2000; Gillberg 2001, 114–117; Kivirauma 1999, 213).¹⁶ Kiinnittämällä huomio yhä pienempiin ja hienojakoisempiin tekijöihin, ”pilkkomalla” yksilöä, hukataan samalla ihmisen kokonaisuus (Tuomainen, Myllykangas, Elo & Ryy-

¹⁶ Gillbergin kirjassa esitellään n. 20 erilaista Touretten oireryhmään kuuluvaa poikkeavuuden alalajia ja käsitettä.

nänen 1999, 24). Erityisoppilaiden uhka tulla kielteisesti leimatuksi ei ole uusien lääketieteellisten käsitteiden myötä vähentynyt.

Luokittelua ja ihmisarvoa loukkaavaa nimittelyä on kritisoitu jo pitkään, koska puheillamme annamme kohteillemme tiettyjä merkityksiä. Näin myös sosiaalisesti luotu käsite erityisoppilas leimaa negatiivisesti kohteenaan olevaa lasta. (Ladonlahti & Pirttimaa 1999, 45; Vehkakoski 1999, 93; Jokinen & Juhila 1993, 21, 27.) Erityisoppilaan leima on hyvin pysyvä: kerran erityisoppilas – aina erityisoppilas (Naukkarinen 1999, 193). Erityisoppilaan kielteistä leimaa vahvistaa se, että luokittelu korostaa ensisijassa oppilaan heikkouksia ja puutteita eikä hänen vahvoja puoliaan ja kykyjään (Kivinen & Kivirauma 1988, 47).

Sekä lievästi että vakavasti vammaisiksi leimatut, koetaan yleensä kuuluvaksi samaan kategoriaan ja koetaan stereotyyppinä ja yleisesti ottaen vammaisina, vaikka oppimisessa ja sopeutumisessa olisi kysymys vain pienistä ongelmista. Lapsen kliinistä tilaa ja puutetta korostava luokittelumalli ei huomioi oppilasta kokonaisvaltaisesti kasvatuksen näkökulmasta. Tässä mallissa kasvattaja ei kiinnitä huomiota lapsen vahvoihin puoliin eikä anna oppilaalle tilaisuutta osoittaa kykyjään ja lahjojaan. (Ihatsu 1995, 67, 72; Moberg 1982, 13; 49; Moberg 1999, 137; Moberg 2001, 78; Väyrynen 2001, 16–17; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 157–164; Ihatsu 1995, 72; Määttä 1999, 22–23; ks. Biklen, Ferguson & Ford 1989.)

Sekä vammaiset (mm. Linnasalo 1989, Murto 2001 ja Oliver 1993) että vammattomat tutkijat korostavat osallistumista ja liittymistä kohteena olemisen sijaan. Vammaiset kokevat olevansa omaa elämäänsä hallitsevia persoonia (subjekteja), eikä vain avun ja hoidon kohteita, objekteja (Vehkakoski 1999, 96–97 ks. Oliver 1993, 50–51; Määttä 1999, 22). Vammaisen ja poikkeavan ihmisen ongelmana ei useinkaan ole oma rajoittuneisuus, vaan eristetyksi ja torjutuksi tuleminen. Vammaisten elinympäristön rajaaminen, sekä fyysisen että sosiaalisen, kaventaa aina vammaisten henkilöiden kehitysmahdollisuuksia. Poikkeavatkin oppilaat pitäisi nähdä itsenäisinä subjekteina, jotka osallistumalla kokonaisvaltaisesti vammattomien ryhmän toimintaan voivat päästä lähemmäksi vammattomia. (Järvilehto 1995, 106–109; Järvikoski 1999, 112; Murto 2001, 52; Ladonlahti & Pirttimaa 1999, 45.) Murto (2001) kirjoitti, ”Liittyminen toisiin oli voimakas, myönteinen kokemus. Tunsin riemua osallistumisesta” (Murto 2001, 52).

Linnasalo (1989) tuo esille oman ja muiden vammaisten näkemyksen, kuinka tänä normaalisuuden ja tasa-arvon aikana elämme myös sanan ”erityinen” aikaa ja ”erilliset erityiskoulut” ja ”erityisluokat” ja ”erityisopetus” ovat tehneet ”erityis-sanasta” kielteisen ja vältettävän sanan. Jokainen ihminen on jossakin elämänsä vaiheessa erityisen tuen tarpeessa – esimerkiksi lapsena, vanhuksena tai vakavasti sairaana. Lokerointi ja yhä tarkentuva ja lisääntyvä luokittelu ovat vahingollista, koska ne eivät tue pedagogista kasvatusta ja lapsen tervettä kasvua tasapainoiseksi yksilöksi. (Linnasalo 1989, 11, 13–16; Vehkakoski 1999, 96–97; Oliver 1993, 50–51.)

Myös erityispedagogiikan arvovaltaiset professorit (Moberg 1990, Savolainen ja Tuunainen 1990, Saloviita 2002) ovat kyseenalaistaneet luonnollisten uskomusten keskeisimmän käsitteen ”erityinen” (pedagoginen poikkeavuus, erityisoppilas, erityistuen tarve, erityisoppilas), joka ymmärretään kohteen sisäiseksi ominaisuudeksi ja se leimaa negatiivisesti lasta koko hänen elämänsä ajan. Erityiskäsitys syntyy koulujärjestelmän vaikeudesta kohdata ja opettaa vammaisia/poikkeavia. Tämä vaikeus siirretään yksilön sisäiseksi ongelmaksi. Tarpeesta ei sinänsä voi nähdä onko se yleinen vai erityinen. Normaaliudelle ja poikkeavuudelle ei siten voi olla absoluuttista määritelmää, vaan koulujärjestelmä määrittelee kussakin tapauksessa erikseen normaalisuuden sietokyvyn rajan, jossa ”normaalit tarpeet muuttuvat erityistarpeiksi, normaalioppilaat erityisoppilaisiksi ja opettajanvirat erityisopettajanviroiksi” (Saloviita 2002, 77).

Opettajien erilaisesta sietokyvystä olen itsekin havainnut koulumaailmassa selviä esimerkkejä. Sama oppilas on toisen opettajan luokassa erityisoppilas ja toisen opettajan luokassa hän on tavallinen oppilas, jolla on yksilöllisiä tarpeita, niin kuin muillakin oppilailla. Mobergin ja Tuunaisen (1990) päätelmät perustuvat näkemykseen, jota voitaisiin nimittää rakennesosiologisiksi. (Moberg & Tuunainen 1990; Saloviita 2002, 77–78; ks. Tomlinson, 1982). Saloviidan (2002) mukaan erityisopetuksen erityis-sanat alkavat tuntua kummajaisilta, kun niihin kiinnitetään huomiota. Hän ihmettelee kuinka nämä arvovaltaisten erityispedagogiikan professorien (Moberg 1990, Savolainen & Tuunainen 1990) rikki diagnosoimat erityissanat voivat olla yhä erityiskasvatuksen ydinkäsitteitä. (Saloviita 2002, 78.)

Voidaan myös päätellä, että erityiskasvatuksen erityiskäsitteet ovat syntyneet siirtymien ja väärän argumentoinnin avulla eli määrittelemällä tarpeen kohde kehämäisesti itsensä avulla. Kohteeksi annetaan epämääräinen käsite erityisopetus ja erityisopetus määritellään opetuksiksi, jota erityisoppilas tarvitsee. Kehämääritelmässä ympyrä sulkeutuu, kun erityisoppilas määritellään oppilaaksi, joka tarvitsee erityisopetusta. (Saloviita 2002, 83.) Kouluviranomaisen tehtäväksi jää päättää ketkä ovat erityisoppilaita. Valta perustuu siihen, että viranomaisen auktoriteetti hyväksytään yhteiskunnallisesti lailliseksi vallankäytöksi. (Saloviita 2002, 84.) Tämä valta-asemassa oleva diskurssi (malli) pitää yllä yhteisesti omaksuttuja ja itsestään selvinä pidettyjä tuttuja ja turvallisia totuuksia ja vaientaa vaihtoehtoisia totuuksia (Pirttimaa 1999, 42–50; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 29). Tällöin jää pohtimatta onko päätösten pohjana poikkeavan perheen näkökulma, yhteiskunnan taloudelliset resurssit, koulutusjärjestelmän tavoitteet, ammattijärjestöjen ja työelämän näkökulma, kansainvälinen kilpailukyky vai ihmisyyys ja ihmisoikeudet (Vehkakoski 1999, 95; Bogdan & Knoll 1988, 452; Tuunainen & Nevala 1989, 164–165; Biklen 2001, 59).

Segregaatiota ja syrjintää korostavat historialliset jaotukset ovat hyvin yleistettyjä, sillä kaikkina aikoina, jo esihistoriallisella ajalla, tiedetään olleen myös heikomman lajikumppanin suojelua. Historian kuluksa ei ole tapahtunut suoraviivaista kehitystä negatiivisesta asennoitumisesta positiiviseen, vaan kaikkina aikoina on ilmennyt monenlaista suhtautumista poikkeaviin. Kehitystä voidaan kuvata heiluriliikkeeseen, jossa heilurin painopiste ja liike muuttuu vähitellen. Tätä heilurin liikettä ohjaavat monet tekijät, kuten luonnonolot, uskonnot, erilaiset uskomukset, sosiaaliset ja ekonomiset tilat, laki, tiede ja yleinen sivistystaso. Merkittävät ja kauaskantoiset seuraukset ovat olleet myös yksityisten henkilöiden näkemyksillä ja toiminnalla, joko negatiivisessa tai positiivisessa merkityksessä. (Ihatsu 1995, 14.)

Poikkeavuuden voidaan katsoa olevan kulttuurisidonnaista, koska historian aikana eri kulttuurien kesken on ollut mielipide-eroja poikkeavuudesta. Poikkeavuudella ei ole pysyvää luonnetta, vaan raja on liukuva. (Ihatsu 1987; Ihatsu 1995, 10). Vielä nykyään erityisoppilas saa eri yhteyksissä erilaisia piilomerkityksiä (Ihatsu 1987; Ihatsu 1995, 10; ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 32).

Historiallis-hermeneuttisen lähestymistavan valossa segregaaation ja integraation kehityslinjat ovat historian hämärästä meidän päiviimme asti selvästi nähtävissä vastakkaisina voimina. Voimakkaan segregaaation kehittymisen rinnalla on tapahtunut myös historiallista integraatiokehitystä. Kaikkina aikakausina on yhteiskunnassa ollut integraation puolestapuhujia ja vaikuttajia. Heidän ansiostaan myös vammaisten ihmiskuva ja heidän koulutettavuutensa on muuttunut historian kuluissa vähitellen positiivisemmaksi. Poikkeaviin liittyneiden myyttisten käsitysten katsotaan vaikuttaneen siihen, että integraation historiallinen kehittyminen on kaikkina aikakausina kuitenkin ollut hidasta. Vasta viime vuosikymmeninä integraatioprosessi on nopeutunut ja näkyy ihmisoikeuksien ja tasa-arvon lisääntymisenä, ihmiskuvan vähittäisenä muuttumisena ja poikkeavien kohtelun parantumisena. Kuitenkin kouluintegraatio tapahtuu edelleen usein teoriassa makrotasolla, mutta mikrotason perinteisiä organisaatioita ja niiden käytäntöjä se ei ole merkittävästi muuttanut. (Ihatsu 1995, 9.)

”Erityisoppilastehdas” toimii yhä: nykyaikainen tuloksellisuutta ja tehokkuutta ihannoiva elitistinen kilpailuyhteiskunta lisää yhä valintaa ja luo uusia poikkeavien kategorioita. Tätä valintatehtävää toteuttavat valtion byrokratian rattaissa koulu ja opettajien ammattiyhdistykset sekä humanismiin verhottu erityisopetus valikoimalla ihmisiä erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin: menestyjät jatkokoulutukseen ja työhön ja ylijäämäväestö syrjäytymiskierteeseen. Koulu tuottaa poikkeavuutta opettamalla, että erityisoppilaisiksi leimatut oppilaat ovat huonoja. Suuri osa erityisoppilaista tulee edelleen alemmista yhteiskuntaluokista. Poikkeavien kohdalla tasa-arvo ja ihmisoikeudet eivät ole vielä toteutuneet. (Kivinen & Kivirauma 1988 49, 54–55; Ihatsu 1995, 101; Saloviita 1999, 172–173; Murto 2001, 31, 38; Saloviita 2001, 162; Teittinen 2003, 13; Virtanen & Miettinen 2005, 92.)

Kautta historian kulun meidän päiviimme asti on pyritty täydellisen lapsen (mallioppiin) kasvatukseen ja poikkeavilta on kielletty ihmisoikeudet (Kivinen & Kivirauma 1988 48–48; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 83). Aluksi poikkeavia pidettiin elämään kelpaamattomina ja myöhemmin yhteiskuntaan ja koulutukseen kelpaamattomina olentoina (Ihatsu 1995, 8). Näin ajatellen vallalla olevat ja syvälle juurtuneet poikkeavuuteen liittyvät myyttiset käsitykset ja ennakkoluulot voi ajatella siirtyneen meille perintönä sukupolvelta toiselle aina historian hämärästä meidän päiviimme asti (Ihatsu 1995, 3).

Nykyaikana paheksomme perinteisen aikakauden tapoja kohdella poikkeavia. Oliko silloinen lapsenmurha sen kauheampaa kuin nykyisin abortti, jonka avulla ongelma poistetaan ennen kuin se ehtii syntyäkään? (Ihatsu 1995, 17.) Eikö myös nykyisin lasten ja nuorten lisääntyvä pahoinvointi, pitkät jonot psykiatriseen hoitoon ja syrjäytymiskierre ole verrattavissa muinaisten aikojen heitteillejättöön? Murron (1992) kokemusten mukaan historiasta perittyyn vammaiskäsitteeseen liitetään usein myyttinen rasite, joka ilmenee yksilön kokemana akuuttina ahdistuksena hänen kohdatessaan vammaisia. Luonteva ja jatkuva integraatio/inklusio tekee vammaisten kohtaamisen luontevaksi ja poistaa ahdistusta. (Murto 1992, 12.)

Kukaan ei voi kehittyä ihmiseksi eristyksessä, koska me ihmiset yhdessä tuotamme inhimillisen maailman ja rakennamme persoonamme sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Järvikoski, Härkäpää & Pättikangas 108; Peltonen 1979, 47–48; Freire 2005). Yksilön perimän vaikutukset eivät ilmene suoraviivaisesti, vaan ympäristö ja yhteisö saattavat rajoittaa yksilön kehitysmahdollisuuksia, ja näin luoda vammaisuutta ja poikkeavuutta. Näitä rajoitteita on pyrittävä havaitsemaan ja vähentämään. Historian kulussa on usein toimittu päinvastoin: vammaiset/poikkeavat on tuomittu kykenemättömiksi ennen kuin heille on edes annettu mahdollisuutta osoittaa kykyjään ja lahjojaan. (Moberg 2001, 78.) Mitä enemmän vammaisen saa ja pystyy osallistua yhteiseen toimintaan ympäristönsä kanssa sitä enemmän hänen tietoisuutensa ja maailmankuvansa laajenee. Kun vammaisen saa palautetta, että hänen työpanoksensa hyödyttää yhteistä toimintaa, hän kokee olevansa osa ihmisten maailmaa. (Järvilehto 1992, 107–109; Berger & Luckmann 1994, 63; Vehmas 1999, 103; Linnasalo 1989, 13–14; Turja 2007, 171; von Wright, von Wright & Soini 2003, 30; Puolimatka 2002, 42; Murto 2001, 62; Freire 2005.) Hyvään yhteisyyteen kuuluu myös erilaisuuden luonteva hyväksyminen, ”Erilaisuuden sietokyky on yhteisyyden tuote ” (Murto 2001, 46).

Kohta puoli vuosisataa jatkunut keskustelu integraatiosta ja inklusiosta ja sen käytännön toteuttamisen hitaus ovat osoituksena kouluhallinnon ja kouluyhteisöjen negatiivisista asenteista poikkeavuutta kohtaan ja niiden vaikeudesta kohdata erilaisuutta. Vaikka jo pitkään on vaadittu syrjäytymistä aiheuttavien mekanismien ja esteiden poistamista, nähdään poikkeavuus edelleen enemmän lääketieteellisenä kuin pedagogisena ongelmana ja luokittelu jatkuu. Tässä mallissa eivät toteudu ihmisoikeudet, joiden mukaisesti

ihmiset nähdään tasavertaisina, erilaisuus on normaalia eikä luokittelua tarvita. (Ihatsu 1995, 43; Puolimatka 2002, 369–371; Ladonlahti & Pirttimaa 1999, 42–50; Väyrynen, 2001, 27; Salminen 1989, 13; Ladonlahti & Pirttimaa 1999, 42; Vehmas 1999, 103; Jylhä 2001, 201; Fadjukoff 2007, 258.)

3 INKLUUSION HAASTE KOULULLE

Inkluusiosta (inclusive education¹⁷) ja yhteistoiminnallisesta oppimisesta (cooperative learning) on kirjoitettu satoja tieteellisiä julkaisuja ja oppikirjoja sekä ulkomailla ja viime aikoina myös Suomessa. (ks. esim. Sahlberg & Sharan 2002, 12). Niistä on myös keskusteltu jatkuvasti eri foorumeilla – usein kiivaastikin sekä puolesta että vastaan. Vastustajat näkevät, että inkluusio perustuu epärealistiseen idealismiin ja pitävät sitä kaukaisena, jopa saavuttamattomana unelmana ja utopiana. (ks. esim. Ihatsu 1995, 102; Moberg 1998, 49; Moberg 2001, 83; Huttunen & Ikonen 1999, 66, 70; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113; Ikonen & Virtanen 2007, 15.)

Murto (2001) kysyikin, ”Onko inkluusio unelma vai ainoa vaihtoehto?” (Murto 2001, 39). Kaikkialla maailmassa on kuitenkin inkluusiivisia koulukokeiluja, joissa idealistinen unelma kaikille avoimesta (inkluusiivisesta) koulusta on muuttunut toimivaksi todellisuudeksi. (ks. esim. Thousand, Villa & Nevin 2002, esipuhe; Saloviita 2006, 131–133; 135–139; Stainback & Stainback 1997; Ladonlahti & Naukkarinen 2001, 113–114; Rimpiläinen & Bruun 2007; Ikonen & Virtanen 2007, 15; Naukkarinen 2005.)

Kansainvälistä liikehdintää ja hämmennystä aiheuttanut inkluusion visio ja siihen kiinteästi liittyvä yhteistoiminnallisen oppimisen ajatus syntyivät 1980-luvun lopulla vammaisjärjestöjen ja erityispedagogiikan tutkijoiden parissa. Tutkimustulokset osoittivat, että luokittelu älykkyystestien avulla eri ryhmiin vaikutti haitallisesti useimpien lasten oppimismahdollisuuksiin ja koulumenestykseen. Tutkijat painottivat, että kaikilla lapsilla, myös vaikeasti vammaisilla, tuli olla oikeus käydä koulua samoilla luokilla vammaattomien lasten kanssa. Heidän mukaansa yhdessä oppimisesta hyötyvät kaikki lapset. (Ihatsu 1987; Järvillehto 1995, 106–108; Saloviita 2006, 150; Biklen 1985; Stainback & Stainback 1997; Putman 1995, 4; Sapon-Shevin, Ayres & Duncan 2002, 209, 220.)

Useiksi vuosikymmeniksi eri eturyhmien ”eipäs-juupas” tasolle pysähtyneet keskustelut inkluusion oikeudellisuudesta, eivät ole olleet rakentavia, koska kiistattoman haasteen

¹⁷ ”Inclusive education” tuli tunnetuksi Unesco:n Salamancan julistuksesta 1994. Käsite oli omaksuttu yhdysvaltalaiselta tieteelliseltä seuralta TASH. Uudella käsitteellä haluttiin korostaa YK:n ja Unescon piirissä kehitettyä uutta periaatetta, jonka mukaan normaalin yhteiskunnan tuli olla avoin kaikille vammaisille henkilöille – myös vaikeasti vammaisille.

inklusion toteuttamiselle asettivat jo 1990-luvulla voimaan tulleet kansainväliset ihmisoikeuksiin ja ihmisten väliseen tasa-arvoon perustuvat YK:n julistukset¹⁸, eivät eri alojen asiantuntijat eivätkä liioin inklusion vastustajat tai kannattajat. YK:n julistuksissa inklusiivinen koulu on yksiselitteisesti ilmaistu yleismaailmallisena tavoitteena. Sen periaatteiden mukaan sekä vammattomat että vammaiset oppilaat voivat saada edellytystensä mukaista hyvää opetusta kaikille lapsille yhteisessä koulussa ja ensisijaisesti ikätoveriensä kanssa samoissa yleisopetuksen luokissa. YK:n julkilausumien mukaan normaalit koulut, jotka ovat suuntautuneet inklusiivisesti, ovat tehokkain keino kampailla syrjiviä ja suvaitsemattomia asenteita vastaan. Suvaitsevainen yhteiskunta ja koulu ei halua erotella poikkeavia muista lapsista. (ks. esim. Naukkarinen & Ladonlahti 1999, 96–97; Saloviita 1999, 10; Saloviita 2006, 151; Saloviita 2008, 4; Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 13; Moberg 2001, 82; Kluth, Diaz-Greenberg, Thousand & Nevin 2002, 82; Rimpiläinen & Bruun 2007, 10.)

Myös YK:ssa, Unescossa ja Unicefissa inklusio nähdään koulukokeiluihin ja tutkimustuloksiin perustuvana järkevänä koulutus- ja sosiaalipolitiikkana, eikä vain utopistisena tavoitteena. Niiden koulutusalan aloitteissa on korostettu inklusion periaatteita, joiden mukaan kaikilla lapsilla on oikeus käydä lähikouluun oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaisesti – fyysiseen, älylliseen, emotionaaliseen, sosiaaliseen, kielelliseen tai muuhun seikkaan katsomatta. (Väyrynen 2001, 15, 26; YK:n yleiskokous 1993; Murto 2001, 82; Virtanen ja Miettinen 2007, 90–91, 115.) Vakavasti otettavan haasteen suomalaiselle kouluille asettaa viime kädessä se, että Suomi, kuten useat muutkin maat, on sitoutunut tavoittelemaan inklusiivista koulujärjestelmää¹⁹ (Saloviita ja Ladonlahti 2001, 96; Hautamäki, Lahtinen, Moberg ja Tuunainen 2001, 175; Booth ja Ainscow 2005, 10–11; Virtanen ja Miettinen 2007, 85–115; Moberg 2001, 82.) Inklusioon sitoutuminen näkyy useiden länsimaiden ja myös Suomen lakiteksteissä.²⁰ Niiden mukaan kaikille henkilöille, myös vaikeasti vammaisille, tulee taata tasavertaiset kansalaisoikeudet. Inklusio perustuu mainittujen lakien oikeuttamaan ihmisten välisen tasa-arvon ja ihmisoikeuksien edistämiseen. Lait kieltävät kaikenlaisen erityiskohtelun ja

¹⁸ YK:n yleiskokous 1993

¹⁹ Vammaisten oikeuksien yhdenvertaisuutta koskeva yleisohje 1993 (The Standard Rules)

YK:n yleiskokous 20.12.1993 ”Kouluviranomaiset ovat velvollisia järjestämään vammaisten henkilöiden opetuksen tavallisilla luokilla.” Salamancan julkilausuma 1994, joka perustui YK:n yleiskokouksen 1993 periaatteille, allekirjoitti 92 hallituksen ja 25 kansainvälisen järjestön edustajaa

²⁰ Rikoslaki 578/1987; Hallitusmuoto 969/1995; Perusopetuslaki 628/1998; Perusopetuslaki 1135/2001 Hallituksen esitys 86/1997; Perustuslaki 2000; Perusopetuslaki 1435/2001; Opetussuunnitelman perusteet 2004, 2008

syrynnän. (Saloviita 1999a, 13–15; Saloviita 2001, 140; Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2007.)

Miten eri maiden kouluviranomaiset ovat vastanneet YK:n ja EU:n²¹ vaatimuksiin inklusion toteuttamisesta? Inklusion toteutumisen dokumentointi on vaikeaa, eikä siitä löydy virallisia tilastoja. Inklusioon sitoutuminen ja toteutumisaste näkyvät parhaiten siitä, kuinka paljon eri maissa on edelleen erityisluokkia ja erityisopetukseen siirtoja.

Euroopan erityisneuvoston tietojen mukaan, Italiassa kaikki erityisluokat lopetettiin jo vuonna 1977.²² Nykyisin, useimmissa Länsi-Euroopan maissa, vain alle kaksi prosenttia on siirretty erityisluokille, kun taas Suomi erottelee lapsia enemmän kuin mikään muu länsimainen sivistysmaa.²³ Vuonna 2007 Suomessa siirrettiin erityisopetukseen kokoaikaisesti tai osa-aikaisesti 6,1 % kaikista peruskoulun oppilaista (Tilastokeskus 2008). Siirrettyjen määrä on lähes kaksinkertaistunut kymmenessä vuodessa ja kasvuvauhti ja segregoivat käytänteet lisääntyvät yhä (Saloviita 2006, 145; Saloviita 2008, 3).

Kun muualla koulu kehittyi kohti inklusiota, Suomessa lapsia inklusion periaatteiden vastaisesti diagnosoidaan ja poistetaan tavallisilta luokilta erityisluokkiin yhä enenevässä määrin. Näin tehdään vaikka tieteellisten tutkimustuloksien perusteella erityisluokkien tehokkuus kyseenalaistettiin jo 1960-luvulla. (Moberg 1972; Moberg 1999, 137; Dunn 1963/1973 ja kritiikki on jatkunut 2000-luvulle asti. (Saloviita 2006, 145 – 146; Saloviita 2008, 3; Dyson, Farrel, Polat, Hutcheson & Gallannaugh 2004). Siitä huolimatta, että Suomessa on lupaavia esimerkkejä hyvin toimivista ja kaikki oppilaat huomioivista lähikouluista, on hyviksi koettujen käytäntöjen leviäminen ja vakiintuminen edelleen hidasta (Ikonen & Virtanen 2007, 10; Rimpiläinen & Bruun 2007, 31; Erityisopetuksen kehittämiskeskus 2007; Naukkarinen 2005).

Integraatio ja inklusio eivät ole Suomessa edenneet termeinä eivätkä inklusiivisena koulujärjestelmänä hallintoportaita alemmille tasoille ja vain harvoin ne ovat päätyneet

²¹ Myös Euroopan Unionilla (2008) on YK:n yleisohjeita seuraava, täyttä integraatiota ("full integration") vaativa julkilausuma erityisopetuksesta.

²² Tukitoimista yleisopetuksen luokissa Italiassa huolehtivat tähän tehtäväänsä hyvin koulutetut erityisopettajat (tukiopettajat). Jokaisen oppilaan yksilöllinen tuki mahdollistuu henkilökohtaisen opetussuunnitelman avulla.

²³ Suomi on mennyt Sveitsin ohi erityisoppilaiden siirroissa erityisopetukseen. Lisäksi siirtojen suunta on laskeva. Lukuvuosina 2006–2007 se oli Sveitsissä 5,8 % (Swiss Federal Statistical Office 2008), kun meillä se Suomessa on tällä hetkellä 6,1 ja suunta on viime vuosina ollut, päinvastoin kuin Sveitsissä, nouseva. (Tilastokeskus 2008).

opettajien tietoisuuteen varsinaisessa alkuperäisessä merkityksessään. Vasta viime aikoina opettajien täydennyskoulutusohjelmissä näkyy integraatioon ja inklusioon liittyvää koulutusta. Vielä 1990-luvulla inklusion käsitettä ei kouluhallinnon teksteissä käytetty ollenkaan. 2000-luvulla sitä käytettiin varovaisesti. Myös molemmat opettajien ammattijärjestöt sekä OAJ (1990) ja SEL (1994) suhtautuivat lausunnoissaan erittäin varauksellisesti ja torjuvasti inklusioon. Ratkaisun inklusion toteuttamisesta tuli OAJ:n (1990) kannanoton mukaan perustua asiantuntijalausuntoihin. Sekä OAJ että SEL asettivat inklusion toteutumisen ehtoiksi resurssivaatimuksia, jotka olivat käytännössä mahdottomia toteuttaa: opettajan tulee saada lisää palkkaa, pienemmät opetusryhmät, lisäkoulutusta jne. Toisin sanoen he vaativat täydelliset olosuhteet, jotta inklusion voitaisiin edes harkita onnistuvan. Toisaalta edellytettiin integraatiota, toisaalta integraatio ei ollut aina mahdollista (Saloviita 2001, 154; ks. Isomursu 1999). Näin kansainvälisten julistusten vaatimukset muuttaa koulu inklusiiviseksi voidaan ohittaa. (Saloviita 1999, 170; Saloviita 2001, 155, 159; Naukkarinen 1999, 182–184; Murto 2001, 40; vrt. Moberg 2001, 89–93.).

Vaikka inklusion/integraation tavoittelu, eli kaikille yhteinen koulu, on nähty virallisesti ja tutkijoiden tutkimustulosten mukaan sinänsä hyvänä asiana ja maamme ylin kouluhallinto on virallisesti ilmaissut tukevansa integraatio/inklusion ajattelua jo 1970-luvulta lähtien, on erityisopetus säilyttänyt Suomessa asemansa. Erityisopetus ja yleisopetus ovat vielä kaukana toisistaan, vaikka pientä lähentymistä ja erilaisia yhteistyömuotoja on siellä täällä kehittymässä. Koulujärjestelmämme suosii yleisopetuksen ja erityisopetuksen erillisyyttä. Esimerkiksi erityisopettajat ja yleisopettajat koulutetaan erikseen ja heillä on omat ammattijärjestönsä OAJ ja SEL. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteen sulauttaminen (integraatio/inklusion) ei ole edennyt, vaan taantunut. (Saloviita 2008; Tilastokeskus 2008; Naukkarinen, Ladonlahti ja Saloviita 2007; Murto 2001, 82; Moberg 2001, 82; Rimpiläinen ja Bruun 2007, 10.).

Erillisen erityisopetuksen arvovaltaa ei ole horjuttanut sekään, että kaksoisjärjestelmä on edellä esiin tuoduilta arvovaltaisilta tahoilta (esim. YK, EU, Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus) joutunut uudelleen arvioinnin kohteeksi (Moberg 2001, 84–87; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 175; Murto 2001, 37, 41; Teittinen 1995, 13–15; Ihatsu 1995, 72; Rimpiläinen & Bruun 2007, 10). Inklusiivisesti ajattelevat ja toimivat luokanopettajat Rimpiläinen ja Bruun (2007, 16) kysyvät, vedoten omiin

myönteisiin kokemuksiinsa, ”Miksi Suomessa tarvitaan erityisluokkia, jos muualla maailmassa vammaisetkin oppilaat pystyvät oppimaan tavallisessa luokassa?” (ks. myös Saloviita 2006, 52–155).

Kiistanalaisia termejä integraatio ja inklusio ei esiinny lainkaan Opetusministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2007–2012 eikä Opetushallituksen vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa. (ks. Saloviita 2006, 152; Saloviita 2008, 3, 6.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 tosin korostetaan, että opetuksen tulee edistää tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa ja tarpeelliset tukitoimet on siinä turvattu säännöksillä, joiden mukaan opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Poikkeustapauksena siinä todetaan, ”Jos erityistä tukea tarvitsevan lapsen opiskelu ei, tukitoimista huolimatta, onnistu tavallisessa luokassa kouluviranomaiset tekevät päätöksen lapsen sijoittamisesta erityisluokkaan.” Koska päätöksen pitäisi noudattaa voimassa olevia lakeja ja periaatteita (ks. esim. Hallituksen esitys 86/1997), tulisi jokaisen oppilaan erityisopetukseen siirron olla tarkasti harkittua ja perusteltua, lukuun ottamatta vain harvinaisia poikkeustapauksia.

”Poikkeustapaukset” ovat kuitenkin käytännössä lisääntyneet arveluttavasti. Erillisen erityisopetuksen kasvavaa tarvetta ovat omiaan lisäämään yhteiskunnan kovat ja kilpailuhenkiset arvot, jotka heijastuvat kouluun: koulujen kilpailuttamisena, opetustoimen rationalisoimisena, opettajien valtana valikoida oppilaat yleisopetukseen ja erityisopetukseen. Näin lisääntyvä poikkeaviksi diagnosoitujen yhteiskunnallinen syrjintä on omiaan kasvattamaan erityisopetuksen tarvetta. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 10; Saloviita 2008, 2; Saloviita 1999, 14–15; Saloviita 2001, 149; ks. Dunn 1963/1973, 7; Booth & Aiscow 2005, 11; Virtanen & Miettinen 2007, 89–104.)

Sekä amerikkalainen että suomalainen opetuslainsäädäntö (Perusopetuslaki 1998) puhuu tasa-arvoisuuden ja tasavertaisuuden lisäämisestä koulutuksessa ja samaan henkyykseen tukee syrjintää antamalla mahdollisuuden, ”oppilaan siirtämiseen erityisopetukseen”. Amerikassa koulutuslakien sisältämät pakolauseet (Biklen 2001, 59) esim. ”yksilöllinen kasvatusohjelma”, ”erityistarpeet” ja ”jos vammaisen opetus ei muuten onnistu tavallisella luokalla” ovat tulkinnanvaraisia ja jättävät huomattavasti tilaa professionaalille harkinnalle. Vastaavia pakolauseita Suomessa Opetussuunnitelman perusteissa (2004) ovat esimerkiksi, ”muun niihin verrattavan syyn vuoksi ei voida antaa opetusta

muuten” ja ”Opetus voi olla järjestetty osittain tai kokonaan erityisopetuksen ryhmässä, mikäli oppilaan opiskelu muun opetuksen yhteydessä ei ole mahdollista tai se ei ole oppilaan kehityksen kannalta tarkoituksenmukaista” (Virtanen ja Miettinen 2007, 92, 96).

Näistä pakolauseiden avaamista takaporteista virtaa kiihtyvällä vauhdilla oppilaita erilliseen erityisopetukseen (Tilastokeskus 2008; Biklen 2001, 59; Saloviita 2008; ks. myös Väyrynen 2001, 21). Kuitenkin hallintokielen tekstien sisällöistä (esim. Opetussuunnitelman perusteissa 2004) saa vaikutelman, että integraation ja inklusion periaatteet ja arvot ovat jo todellisuutta koulussa. Muutos onkin useimmiten jäänyt teorian tasolle, kauniiksi ajatuksiksi. Koulujen toimintakulttuurit eivät ole muuttunut inklusiivisiksi, koska koulutuspolitiikka on suodattanut lausunnoistaan inklusion kritiikin erillistä erityisopetusta kohtaan. Sekä Amerikassa että Suomessa koulutuspolitiikka jopa suosii ja pitää hyödyllisenä oppilaiden diagnosointia erityisoppilaisiksi ja heidän siirtämistään erityisluokkiin tukemalla rahallisesti siirtoja, sillä ilman leimoja ei ole rahaa. Tästä johtuen pahimmissa tapauksissa lapsia saatetaan diagnosoida erityistä tukea tarvitseviksi, jotta saadaan lisäresursseja. (Sapon & Shevin 1999; ks. Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 103; Saloviita 2001, 155; Rimpiläinen & Bruun 2007, 82.)

Vaikka keskustelun inklusion tavoitteesta tulisi olla koko kouluyhteisön yhteinen asia, ovat inklusiosta keskustelu ja kehittämistyö olleet suurelta osin erityisopetuksen sisäinen asia ja ne ovat tapahtuneet erityisopetuksen ehdoilla. Tällainen tilanne ei ole myöskään merkittävästi lisännyt erityisopetuksen ja yleisopetuksen ammattilaisten tasavertaista yhteistyötä käytännössä, vaan 1970-luvulta lähtien käyty kamppailu niiden suhteesta ja inklusiosta jatkuu yhä. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyö on toiminut parhaiten siten, että erityisopetus on palvellut yleisopetuksen opettajien tarpeita päästä eroon hankalista oppilaista, siirtämällä heidät erityisopetuksen luokkiin. Yleisopetuksen opettajat ovat taas palvelleet erityisopettajien tarpeita varmistamalla näillä siirroilla erityisopettajien asemaa. (Saloviita 2008, 3; Moberg 2001, 82; Naukkarinen 1999, 223–224; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 96; ks. Erityisopetuksen strategia, 2007.)

Monet luokanopettajat ovat tottuneet pitämään segregoivaa toimintakulttuuria itsestään selvänä ja järkevänä. Heille on syntynyt käsitys, ettei *liian erilaisten* opetus kuulu luo-

kanopettajalle, vaan heidän paikkansa on *erityisluokassa*, jossa *erityisosaamista* omaavat *erityisopettajat* osaavat ratkaista *erityisoppilaiden* ongelmat ja auttaa heitä (Putman 1995, 5; Väyrynen 2001, 27; Moberg 2001, 89–90). Tällaisessa toiminnassa ei ole kyse erityisopetuksen ja yleisopetuksen tasa-arvoisesta yhteistoiminnasta, kun sekä SEL että OAJ antavat omia ja erilaisia lausuntoja kasvatusta ja inklusiota koskevista asioista ja ajavat omia ammatillisia etujaan (Saloviita 1999b, 169–170, 177; Moberg 2001, 92–93).

3.1 Inklusion onnistumisen ehtoja

Koulun toimintakulttuurissa inklusion tuomat muutospaineet ovat vaativia ja mullistavia, koska inklusio -käsite jo itsessään sisältää kritiikin perinteistä, hierarkista koulujärjestelmää kohtaan. Onnistuakseen, koko koulua koskevan inklusiivisen koulun toteuttaminen, edellyttäisi useiden tutkijoiden mukaan paradigmatason²⁴ muutoksia, toisin sanoen siirtymistä perinteisestä koulusta oppivaan eli uudistuvaan kouluun.²⁵ Vuoden 1994 opetussuunnitelman uudistuksen liittyneissä tutkimuksissa (Syrjäläinen 1995) ja Peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksen arviointiraportissa todetaan, että rehtorien ja opettajien positiivisesta retoriikasta huolimatta uskomusten muuttaminen on vaikeaa. Todellinen muutos koulussa ja luokkahuoneissa oli silloin ja on yhä hidasta tai sitä ei tapahdu lainkaan (ks. Rimpiläinen & Bruun 2007, 13, 16.) Tutkimusten mukaan on yleistä, että opetussuunnitelmaa määrää oppikirja, opetus on opettajakeskeistä, aineenhallinta on hallitsevampaa kuin pedagogiikka ja yhteistoiminnallisuus rajoitettua, eikä koulukohtaista opetussuunnitelmaa kehitellä inklusiiviseksi. (Broady 1991; Jackson 1968/1990; Kaikkonen & Kohonen 1997, 10; Aarnio & Hiisivuori 1997, 110; Naukkarinen 1999a, 223; Naukkarinen 2005, 49–51; Hämäläinen & Mikkola 1992, 31–35; Kohonen 1999, 51–54, Johnson & Johnson 1999, 60–73; Moberg 2001, 92–94.)

²⁴ Lääketieteestä on muodostunut historian kuluissa kenttää hallitseva normaaliparadigma. (Kivirauma 2001, 174; ks. Kuhn 1970). Kasvatusinstituutiot käyttävät valtaansa ja valvontakoneistoaan tuottaakseen normaaleja yksilöitä ja syrjäyttääkseen yhteiskunnasta kaikki ne, jotka eivät sen mittapuulla arvioiden täytä normaaliuden vaatimuksia. Asettamalla kansalaiset arvojärjestykseen ja mitaten heitä standardikoikeilla kasvatusinstituutiot pitävät yllä hierarkista yhteiskuntaa ja sen valtarakenteita. Jokainen yksilö tulee määritellyksi tapauksena – parempana tai huonompana verrattuna normaaliin. Normaaliuden paradigma on yksinkertainen ja selkeä. Opettajan kannalta se on johdonmukainen ja turvallinen ja opettajan valtaa tukeva. (von Wright, von Wright ja Soini 2003, 25, 177, 231; Foucault 1980, 200–208; Gallaher 1992, 2–298, 309; Miettinen 1990, 63; Naukkarinen 1999, 224)

²⁵ Uusi paradigma, joka perustuu erääseen postmoderniin teoriaan, pyrkii näkemään ja arvostamaan erilaisuutta. (Foucault 1980, 200–208; Puolimatka 1996, 73; Gallaher 1992, 297–298, 309; Senge 1994, 3). Oppivassa (uudistuvassa) prosessissa kouluyhteisön perinteisten positivististen uskomusten tulisi muuttua konstruktivistisiin uskomuksiin.

Muutoksen hitaus näkyy esimerkiksi siinä, että Suomessa, Ruotsissa ja Saksassa retorikan tasolla virallisesti korostetaan integraation/inklusion tavoitteita, mutta käytännössä noudatetaan edelleen perinteistä kaksoisjärjestelmää (Emanuelsson 2001, 134–136; Freuser 2001, 186–188; Saloviita 2001, 200; Saloviita 2008; Saloviita 2009b; Rimpiläinen & Bruun 2007, 16). Onnistuakseen inklusio asettaa muutospaineita koulun kaikilla osa-alueilla: organisaatiossa, koulun toimintakulttuurissa, oppimisessa, opettamisessa, opettajanroolissa ja varsinkin oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamisessa (Naukkari-nen 1999, 223).

Hyvän lähtökohdan inklusiivisille uudistuksille oikeuttaa esimerkiksi kaikkien ihmisten tasa-arvoon ja ihmisoikeuksiin perustuva nykyinen konstrukttiivinen ihmiskuva. Sen seurauksena rajoittunut behavioristinen ihmiskuva kyseenalaistuu ja muuttuu, kun siirrytään ulkoisten ajatusprosessien sijasta syväprosessointiin. Tällaisen prosessin läpikäynyt kasvattaja on omaksunut lähestymistavan, jonka oppimiskäsitys on huomattavasti monisyisempi kuin perinteinen behavioristinen oppimiskäsitys. Konstrukttiivinen lähestymistapa on kuitenkin johdonmukainen ja nykyiseen tiedekäsitykseen pohjautuva, mutta sen soveltaminen opetukseen on vaativa. (Rauste von Wright & von Wright 1994, 18; von Wright, von Wright & Soini 2003, 139–151, 177.)

Muutosprosessin seurauksena kasvattajan näkökulma laajenee ja hän näkee yksilön aktiivisena, tahtovana ja itseohjautuvana toimijana eikä ulkoapäin ohjautuvana passiivisena tiedon vastaanottajana, jonka ominaisuudet ovat verrattain pysyviä.²⁶ Persoonallisuuden ei katsota perustuvan yksistään yksilön synnynnäisiin biologisiin ominaisuuksiin, vaan hänen kykyprofiilinsa on suurelta osin sosiaalisten instituutioiden ja rakennetun ympäristön luomia tiloja ja sitä voidaan kehittää kasvatuksellisin keinoin. (Rauste von Wright & von Wright 2003, 29–35; Kohonen & Leppiniemi 1992, 3–34; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 77–78; Freire 2005, 75–93.)

²⁶ Freire (2005, 76–82, 85) näkee opettajakeskeisen kasvatuksen tallentamisena: oppilaat ”sorretut” ovat säästölippaita ja opettaja ”sortaja” tallettaja. Kommunikoinnin sijaan kaikkietävä opettaja latelee virallisia tiedonantoja ja ”tekee talletuksia”, jotka oppilaat ”tyhjät lippaat” kärsivällisesti ottavat vastaan ja opettelevat ulkoa. Näin opettajan valta-asema säilyy vahvana ja oppilaat sopeutujina. Tällaiselle kasvatukselle on ominaista, että se pyrkii kontrolloimaan oppilaiden ajattelua ja toimintaa. Sopeuttamalla oppilaat vallitsevaan järjestelmään, se estää oppilalta kriittisen ajattelun ja aidon dialogin opettajan ja oppilaan välillä. Tällaisessa oppimisympäristössä oppilaiden luovat kyvyt eivät pääse esiin.

Konstruktiivisesti (inklusiivisesti) suuntautunut kasvattaja näkee kasvatettavan kokonaisvaltaisesti (sosiaalisena, fyysisenä ja psykologisena olentona) ja ottaa oppijan opetuksessa huomioon koko hänen elämänsä kokonaisuuden. Tästä seuraa, että kasvattaja päivittäin pohtii kuinka hänen tulisi kohdata ja opettaa monin tavoin erilaisia oppilaita nykyisten tasa-arvoon ja ihmisoikeuksiin perustuvien tieteellisten käsitysten mukaisesti. Kasvattajan tulisi luottaa oppilaan kykyihin, ja näin tukea jokaisen oppilaan inhimillisen persoonan myönteistä kasvua (Rauste von Wright & von Wright 2003, 34, 36; Kohonen & Leppilampi 1992, 35; Freire 2005, 80.).

Edellä esitettyjen näkemyksen mukaan kaikki oppilaat myös, poikkeavat ja vammaiset, ovat oman elämänsä subjekteja. Eivätkä kuten perinteisen mallin mukaan passiivisia toiminnan kohteita. Siksi heillä tulee olla päätösvalta elämäänsä koskevissa asioissa. Tärkeä lähtökohta ja kivijalka yhteiselle koululle ovat tasavertaisuuden hyväksyminen ja työyhteisön aito dialogi. (Saloviita 1999, 13; Naukkarinen 1999, 224; Freire 2005, 81.)

Yhteiskunta koostuu monenlaisista ihmisistä. Ketään ei saa erottaa yhteisen koulun ulkopuolelle rodun, sukupuolen, vamman eikä minkään muunkaan erotteluperusteen takia. Kun erilaiset oppilaat elävät ja oppivat yhdessä, he samalla myös oppivat huomioimaan toistensa tarpeita ja elämään yhdessä. Silloin myös ennakkoluulot karisevat ja erilaisuuden hyväksymisen kynnyks mataloituu. Myös yleisopetuksen ja erityisopetuksen raja-aidat kaatuvat. (Murto 2001, 51–52; Oliver 1996, 56; Väyrynen 2001, 28; Rimpiläinen & Bruun 2007, 22, 81.)

Naukkarinen (1999a ks.) on kuvannut perinteisen koulun olennaiset ongelmakohdat ja miten uudistuvassa eli inklusiivisessa koulussa voitaisiin kohdata ja ratkaista näitä ongelmia paremmin (Naukkarinen 1999 b, 182):

Perinteisen kouluorganisaation ja palvelujärjestelmän tulisi muuttua teknokraattisen jäykästä, perinteisestä mallistaan joustavaksi yhteistoiminnallisesti toimivaksi pedagogiseksi yhteisöksi. Perinteiselle koululle ovat ominaisia behavioristinen oppimiskäsitys, teknisrationaalinen ammattikäytäntö ja yksilödiagnostinen ongelmaratkaisu. Uudistuvan eli inklusiivisen koulun kulttuurille on ominaista konstruktiiivinen oppimiskäsitys, refleктоiva ammatillisuus ja systeeminen ongelmaratkaisu. Perinteinen koulu luo segregoivien erityispedagogisten palvelujen tarvetta, koska se ei työkäytäntöjensä vuoksi pysty kohtaamaan kaikkien oppilaiden yksilöllisyyttä. Uudistavan koulun joustavimmissa työkäytännöissä pystytään paremmin ottamaan huomioon oppilaiden yksilöllisyys. Tällainen uudistava koulu voidaan katsoa oppivaksi organisaatioksi, missä erityispedagogisia tarpeita määritellään uudella tavalla ja integroidut ratkaisut yleisopetuksessa tulevat mahdollisiksi.

Vuoden 2004 Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan inklusiivisen koulun tavoitteita, ja niiden mukaisesti perusopetuksen arvopohjana tulee olla ihmisoikeudet: tasa-arvo ja demokratia. Koulussa tulee edistää ja soveltaa sen arkikäytännöissä yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Tärkeänä tavoitteena on myös syrjäytymisen estäminen ja nykyinen oppimiskäsitys, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi. (ks. Virtanen & Miettinen 2007, 87.) Nämä kauniit ajatukset jäävät kuitenkin liian usein retoriikan tasolle. Ajatus inklusiosta ei näytä vielääkään vuonna 2010 kovin uskottavalta, koska koulumietinnöissä näkyvät yhä samat, edellä esiin tuomani, perinteisen koulun periaatteet: erillistä erityisopetusta pidetään tarkoituksenmukaisena ja sitä perustellaan edelleen vetoamalla perinteisen koulun yksilöpedagogisiin, kuntoutuksellisiin ja ennaltaehkäiseviin mahdollisuuksiin. (Ihatsu 1995, 72; Murto 2001, 41; Saloviita 2001, 154; Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2007; Saloviita 2009c, 6–9; Erityisopetuksen strategia 2007.)

Vuoden 2004 Opetussuunnitelman perusteet tukevat edelleen erillisen erityisopetuksen asemaa ja kehittämistä. Esimerkiksi lääketieteelliseen diagnosointiin perustuvat siirrot erityisopetukseen lisääntyvät yhä ja siirron perusteeksi voidaan hankkia lääkärin tai psykologin lausunto. (ks. esim. Booth & Ainscow 2005, 11, 13; Ikonen & Virtanen 2007, 52–53, 92.) Seuraavat Opetussuunnitelman perusteiden (2004) ohjeet sisältävät jälleen ”porsaanreiän” (Saloviita 2001, 154; ks. Biklen 2001, 59 ja Biklen 1989) eikä niissä näy piirteitä edellä esitetystä uusista oppimis- ja ihmiskäsityksistä:

Oppilas otetaan tai siirretään erityisopetukseen, jos hänellä ei ole vammaisuuden, sairauden, kehityksen viivästymän tai tunne-elämän häiriön tai muun niihin verrattavan syyn vuoksi ei voida antaa opetusta muuten. (PL 17 § 2 mom.).

Koulun keskeisin ongelma eli vaikeus kohdata erilaisuutta todentuu siinä, että koulun toimintaa ohjaa yhä perinteisen lääketieteeseen perustuvan oppimiskäsityksen mukainen lasten erottelu normaaleihin ja erityisoppilaisiin. Vammaisen oppilas hyväksytään yleisopetukseen edelleen vain tietyin ehdoin. (Väyrynen 2001, 27; Saloviita 1999a, 15, 16; Jylhä 2007, 210; Virtanen & Miettinen 2007, 96; Murto 2001, 52; Rimpiläinen & Bruun 2007, 10–12.)

Naukkarinen (1999) on väitöskirjassaan pohtinut ja perustellut laajasti, miten juuri yksilön (erilaisuuden/moninaisuuden) kohtaamisen vaikeudesta johtuen perinteisesti toimiva koulu segregoi ja tuottaa erityisoppilaita. Tästä näkökulmasta erityisopetus voidaan nähdä yleisopetuksen sivutuotteena. (Naukkarinen 1999b, 178–186; ks. Emanuelson 2001, 129; Skrtic 1991; Saloviita 2009c, 7–9.)

Kun kouluyhteisön uskomuksia ohjaa konstruktivismi, silloin opettajat kokevat todellisuuden sosiaalisesti konstruktiksi ja ymmärtävät oppilaan vaikeuksien ja poikkeavuuden voivan johtua esimerkiksi työyhteisön ja omien työkäytäntöjen luovan poikkeavuutta. Tilanteen uudelleenmäärittelyn avulla koulu ei toista eikä lisää samanlaista strategiaa (syy oppilaassa), vaan koulu oppii. (Jylhä 2007, 197–218; Naukkarinen 1999, 80, 245.)

Paha kompastuskivi ja integraatiota/inklusiota hidastava tekijä koulussa on ollut se, että inklusion ja yhteistoiminnallisuuden onnistuminen vaatii koko kouluyhteisön saumatonta tasavertaista yhteistyötä ja yhdessä oppimista ja yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteen liittämistä. Tutkijat ovat osoittaneet, ettei yhteistoiminnallisuus onnistu perinteisen (erillinen yleisopetus ja erityisopetus) koulun työyhteisössä, jonka opetusjärjestelmä perustuu koulun jäsenten väliseen keskinäiseen kilpailuun ja missä opettajat ovat tottuneet tekemään työtään yksin, saamatta kollegoiltaan tukea. Heillä ei ole myöskään selkeitä yhteisiä tavoitteita muiden opettajien kanssa. Yhteistoiminnallisessa koulussa opettajat taas toimivat erilaisissa tiimeissä tasavertaisina yhdessä määriteltyjen tavoitteiden hyväksi. Yhteisten tavoitteiden saavuttamisen katsotaan auttavan kaikkia opettajia onnistumaan myös omassa työssään. Silloin jokaisen yhteisön jäsenen työpanos yhteisössä koetaan arvokkaana ja halukkuus ponnistella yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi kasvaa. (Naukkarinen 1999, 103–104; ks. Johnson & Johnson 1989; Rimpiläinen & Bruun 2007, 28–31.)

Yhteistoiminnallinen kouluyhteisö ja ryhmätyö tarjoavat vaihtoehdon perinteisesti toimivalle kaksoisjärjestelmälle, jossa yksilöiden moninaisuuden kohtaamisen vaikeus ratkaistaan siirtämällä häiritsevä oppilas erityisopetukseen. Yhteistoiminnallinen oppiva yhteisö auttaa luomaan esteetöntä ja osallistavaa (inklusiivista) koulua, jossa erilaiset yksilöt oppivat ja tukevat toisiaan yhdessä. (Saloviita 2006, 11, 132.) Yhteistoiminnallisuutta kehitetään ja opitaan yhteistoiminnallisessa koulussa opettajien kesken erilaisissa tasavertaisesti toimivissa yhteistyöryhmissä, joita ovat mm. kollegiset tukiryhmät, pro-

jektiryhmät, päätöksentekoryhmät. (Johnson & Johnson 1992, 70–71; ks. Saloviita 2006, 131.)

3.1.1 Muutosprosessi kohti inklusiivista koulua

Muutos perinteisestä koulusta inklusiiviseen kouluun koetaan usein jopa pelottavalta tuntuva haasteena, koska se vaatii laajaa koko kouluorganisaation ja kouluuyhteisön jäsenten didaktista ja pedagogista uudistumista ja johtaa koko kouluhenkilökunnan roolimutoksen (Jylhä 2007, 210; ks. Sage 1997, 105). Inklusio merkitsee muutosta esimerkiksi perinteiseen käsitykseen, että kouluviranomaisilla on oikeus luokitella oppilaat normaaleihin ja poikkeaviin (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 13; Rimpiläinen & Bruun 2007, 10–12).

Tutkimusten ja opettajien kokemusten mukaan opettaminen on yhä yleisesti opettajajohtoista. Inklusiivisessa koulussa opettajan työn kuva tulisi muuttua autoritäärisestä opettajajohtoista ja yksilökeskeisestä opetusmallista oppilaslähtöiseksi. Yhteistoiminnallisen mallin mukaisesti opettaja muuttuisi työnohjaajaksi ja myös oppijaksi ja hänen olisi hallittava sekä kommunikaatio että neuvottelutaitoja. Inklusiivinen muutosprosessi aiheuttaa paljon epävarmuutta ja hämmennystä, jotka synnyttävät usein voimakasta muutosvastarintaa. (Väyrynen 2001, 28; Seppälä 2007, 221–222; Johnson & Johnson 1992, 57–58; Rimpiläinen & Bruun 2007, 21–22; Mejer, Soriano & Watkins 2003, 11–13.)

Inklusiivisen kasvatuksen periaatteet toteutuvat kouluuyhteisössä, joka sitoutuu muutosprosessiin perinteisestä koulusta oppivaksi kouluksi (inklusiiviseksi; ks. kohdasta 3.1). Tässä prosessissa tarvitaan työkaluksi monitieteelliseen tietoon perustuvaa kriittistä pedagogiikkaa, jotta voidaan sisäistää oppivan koulun (inklusion) filosofia. (Kluth, Diaz-Greenberg, Thousand & Nevin 2002, 71).

On tärkeää muistaa päivittäin kaikissa ratkaisuissa ja toimintakulttuurissa, että inklusiivisen kehittämistyön kivijalkana ovat oppilaiden yksilölliset tarpeet ja kaikkien oppilaiden hyvä opetus, jotka perustuvat nykyiseen sosiokonstruktivistiseen ihmis- ja oppimiskäsitykseen. Kaikkien sekä perinteisesti riskioppilaisiksi, lahjakkaiksi tai normaaleiksi luokiteltujen oppilaiden hyvää oppimista edistää yhteistoiminnalliseen vertaistukeen

perustuva kouluuyhteisö, jonka ilmapiiri on myönteinen, kannustava ja turvallinen. (Sapon-Sevin, Ayers & Duncan 2002, 209.) Lyhyesti ilmaistuna koulun tehtävänä on luoda kaikille lapsille yhteinen ja esteetön oppimisympäristö (Jylhä 2007, 197; Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2007).

Vaikka inklusiivinen prosessi on periaatteessa myönteinen asia, ei sen toteuttaminen hierarkisissa organisaatioissa ole helppoa, vaan vaatii perinteisesti toimivassa kouluuyhteisössä syvällistä pedagogista muutosta, sillä nykyiset pedagogiset ja didaktiset menetelmät ovat puutteellisia voidakseen tukea heterogeenisen luokan oppimisprosessia. (Jylhä 2007, 197; Ikonen & Virtanen 2007, 10; Rimpiläinen & Bruun 2007, 24.)

Inklusio ei tarkoita ainoastaan ns. erityisoppilaiden integrointia yleisopetukseen, vaan laaja-alaisemmin kyse on lähikoulu periaatteesta, joka edellyttää kaikkien koulupiiriin kuuluvien oppilaiden oppimis- ja osallistumismahdollisuuksien parantamisesta ja syrjäytymisen vähentämisestä. Inklusio tulisi ymmärtää laajana ja moniulotteisena inklusiofilosofiana, sillä sen tavoitteet (tasa-arvo ja ihmisoikeudet) eivät toteudu sattumanvaraisesti, vaan tiettyjä periaatteita noudattaen. Tästä näkökulmasta katsoen kasvatuksellisiin periaatteisiin perustuvaa inklusiota ja yhteistoiminnallista oppimista voidaan pitää yleisenä pedagogisena lähestymistapana, jossa korostuu esimerkiksi oppijoiden aktiivinen vuorovaikutus toistensa kanssa. (Yrjönsuuri 1993, 94–95; Jylhä 2007, 205.)

Inklusioon sisältyy jokaisen lapsen oikeus samaan opetussuunnitelmaan ikätoveriensa kanssa. Koulun tehtävänä on järjestää opetus kaikille oppilaille sopivaksi, eikä lapsen tarvitse olla valmis ja koulukypsä kouluun tullessaan, kuten perinteisessä koulussa. Inklusio asettaa haasteita kehittää koulun toimintaa ja opettajien ammatillista osaamista. Opettaja kohtaa päivittäin erilaisuutta ja hänen pitää huomioida oppilaan tuen tarve, tukea oppilasta erityisvaikeuksissa, yksilöllistää ja eriyttää opetusta sekä kehittää oppilashuollollisia valmiuksia, yhteistyötaitoja jne. Inklusio ei ole vain lyhytaikainen projekti tai prosessi, vaan se näkyy jatkuvana koulujen ja koulutusjärjestelmien tarkasteluna ja niiden muuttamisena oppilaiden muuttamisen sijaan. (Murto 2001, 38; ks. Ballard 1995, 1–2; Udvari-Solner & Thousand 1995, 149–163; Biklen 2001, 55; Biklen 1985; Saloviita 1999, 13; Naukkarinen 2001, 96, 200; Moberg 2001, 84; Rimpiläinen & Bruun 2007, 14–16; Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2007.)

Opettajien ajatusmallit ja perinteiset uskomukset muuttuvat tässä prosessissa ja he omaksuvat ja sisäistävät vähitellen inklusiiofilosofian yhä paremmin ja alkavat toteuttaa inklusiivisia arvoja omassa toimintamallissaan. Tämä ei tapahdu hetkessä, eikä pakolla, vaan *pienien askelten menetelmää* käyttäen. (ks. esim. Rimpiläinen & Bruun 2007, 6.) Parhaiten inklusio toimii, jos kaikki työyhteisön (myös hallinnon) jäsenet sitoutuvat inklusiiofilosofiaan ja ymmärtävät yhteistoiminnallisuuden peruspiirteet (Jylhä 1999, 144, 205; Johnson & Johnson 1992, 69). Inklusiota on vaikea määritellä yksiselitteisesti, eikä voida esittää tiettyä inklusion mallia, koska inklusio on aina sidoksissa kontekstiinsa ja sen toteuttamista ohjaavat esimerkiksi kulttuuri, oppilaiden tarpeet, koulun henkilökunta, resurssit jne.

Unescossa toimineen Sai Väyrysen kokemusten ja haastattelujen mukaan on totta, että inklusio näyttää erilaiselta eri puolilla maailmaa (kuten Unkarissa, Kauko-Idässä, Afrikassa ja Suomessa), mutta niiden kehittämistyön teemoissa on paljon yhtymäkohtia, joita voidaan hyödyntää inklusion prosessissa. Yhteisiä kokemuksia olivat esimerkiksi (Väyrynen 2001, 26–28; ks. Saloviita 1999, 13):

1. Jokaista oppilasta on kohdeltava yksilönä ja tulisi miettiä miten hänen mahdollisiin oppimisen ja osallistumisen vaikeuksiin voitaisiin puuttua.
2. Oppilaiden tulisi saada tarvitsemaansa tukea, jonka määrä riippuu kontekstista.
3. Lapsilähtöisen pedagogiikan avulla oppilaiden erilaisuutta käytetään oppimisen ja opettamisen lähtökohtana. Jokaisen oppilaan on tunnettava kuuluvansa mukaan ryhmään.
4. Erilaisuus on suhteellista ja sosiaalisesti muodostettua.
5. Inklusiivisen opetussuunnitelman mallia ei ole, koska opetuksen on oltava joustavaa, mielekästä ja toteutettavissa kontekstissaan.

Yhdysvalloissa Syracusen kaupunki on inklusion edelläkävijänä ja edistäjänä (1970-luvulta lähtien) ja myös maailmankuulu hyvin toimivista, inklusiivisista kouluistaan. Sen koulupiirin näkemykset inklusiivisen eli kaikille yhteisen koulun opetuksen kulmakivistä (Naukkarisen ja Ladonlahden 2001 viittaus lähteeseen Including Kids 1992) ovat hyvin samanlaisia kuin Väyrysen (2001) esittämät eri puolilta maailmaa esiintyvät näkemykset. Syracusen näkemyksissä nousee korostetusti esiin myönteinen ilmapiiri koko kouluyhteisön keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Ladonlahti ja Naukkarinen 2001, 99;

Sage 1997, 109; Sapon & Shevin 1997, 256; Kokko & Pietiläinen 2005; Rimpiläinen & Bruun 2007, 14–15):

- hyväksyvä ilmapiiri
- oppilaan kykyihin ja mahdollisuuksiin keskittyminen – ei vammoihin tai rajoituksiin, kaikilla on taitoja ja lahjoja – kukaan ei ole hyvä kassessa
- kouluyhteisön ja kodin keskeinen kumppanuus ja tiimissä työskentely
- luonteenomaista koulukulttuurissa on ystävällisyys ja huomaavaisuus, yksilöllisyys, avoimuus ja huumori
- erilaisuudesta puhutaan avoimesti rakentavalla ja myönteisellä tavalla, inkluusio nähdään päivittäisenä jatkuvana prosessina – ei vain integroituna taideaineisiin ja liikuntaan,
- Inkluisio on ratkaisuoitoitunutta, inkluusio luo ihmisille mahdollisuuksia oppia yhdessä.

Edellä kirjattuja kansainvälisiä arvoja esiintyy myös Suomen Opetussuunnitelman perusteissa (2004): tasa-arvo, demokratia, ihmisoikeuksiin perustuva erilaisuuden kunnioitus, yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioitus, yhteisöllisyys, vastuullisuus, mahdollisuus monipuoliseen kasvuun ja oppimiseen, terveen itsetunnon kehittäminen, kaikkien oppilaiden motivaation ylläpitäminen, itsearviointi, kriittisyys, oppilaan oma-aloitteellisuus ja aktiivisuus. Opetussuunnitelmassa korostetaan, että oppilailla tulee olla mahdollisuus osallistua koulukulttuurin luomiseen ja kehittämiseen turvallisessa oppimisympäristössä (fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen). Myös opettajan ja oppilaan välistä, sekä oppilaiden keskinäistä, vuorovaikutusta on tuettava ja ohjattava oppilasta toimimaan ryhmän jäsenenä. Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä ovat vastuussa sekä opettaja että oppilas. (Opetussuunnitelman perusteet 2004). Näiden arvojen ja tavoitteiden tulisi sisältyä perusopetuksen paikallisiin opetussuunnitelmiin, joista niiden tulisi välittyä opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin sekä jokapäiväiseen toimintaan ja konkretisoitua koulun toimintakulttuurissa. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 4–9. vrt. esim. Saloviita 1999; Murto, Naukkarienen & Saloviita 2001; Stainback & Stainback 1997; Booth & Ainscow 2005.)

Opetussuunnitelman perusteiden (2004) periaatteiden toteutuminen vaikeutuu, jos koulu ei sitoudu inklusiiviseen muutosprosessiin. Silloin se näkee epäonnistuessaan vian ole-

van inklusiiossa itsessään ja päätty johtopäätöksen: Inklusio ei toimi, koska se on illuusio. Vika on usein kuitenkin siinä, ettei edellä esitettyjen arvojen toteuttaminen kaksoisjärjestelmää (erillinen erityisopetus ja yleisopetus) suosivassa ja hierarkkisesti toimivan koulun toimintakulttuurissa ei onnistu. Jokaisella koululla on kuitenkin opetushallinnon tuki, joka antaa mahdollisuuden toteuttaa omassa koulussaan inklusiota ja sulauttaa (integroida) erityisopetuksen ja yleisopetuksen luokat keskenään. Koulun tasolla rehtori on avainasemassa ja voi halutessaan vaikuttaa koulun inklusioprosessin käynnistämiseen. Myös yksityiset inklusiivisesti ajattelevat opettajat voivat tiimiytyä ja kehittää yhteistoiminnallista ja inklusiivisempaa opetusta joustavissa ryhmissä. (Rimpiläinen & Bruun 2007.)

Inklusiiviseen muutokseen sitoutuneen koulun kehittämisen onnistumista ja muutosprosessia nopeuttaa se, että sen opetussuunnitelma ja kehittämistyö pyrkivät olemaan mahdollisimman käytännönläheisiä ja joustavia. Niiden avulla oppimisympäristöjä muokataan jatkuvasti (dynaamisesti) sellaisiksi, että ne tukisivat sekä oppilaiden yksilöllisiä että yhteisöllisiä oppimistavoitteita ja koulun kokonaisvaltaista kehittymistä inklusiivisten arvojen mukaisesti. Mallissa painotetaan moniammatillista yhteistyötä koko koulun henkilökunnan, huoltajien ja lähiyhteisön kanssa. Vaikka muutosprosessi on raskas, keventää opettajien työtaakkaa jaettu pedagoginen vastuu ja koko kouluyhteisön demokraattinen yhteistoiminnallisuus ja toisiaan tukeva, ystävällinen ilmapiiri. (Naukkarinen 2005, 52.) Useimmat onnistuneessa muutosprosessissa mukana olleet opettajat ja oppilaat ovat kokeneet inklusioprosessin vaativana ja haasteellisena, mutta myönteisenä kokemuksena, eivätkä halua palata perinteisen koulun malliin. (Booth & Ainscow 2005, 15; Rimpiläinen & Bruun 2007, 22, 29–32; Kaikkonen & Kohonen 1999; Kujan-sivu 1999, 27; Naukkarinen 2005.)

Perinteisessä koulussa erilaisuus koetaan haittana, joten se kohtaa huonosti oppilaan yksilöllisyyden ja tuottaa suhteellisen paljon segregoivien palvelujen tarvetta ja erityisoppilaita. Uudistuvassa eli inklusiivisessa koulussa erilaisuus on voimavara ja se kohtaa hyvin erilaisuutta joten se tuottaa suhteellisen vähän tai ei ehkä ollenkaan segregoivia palveluita ja erityisoppilaita. (Naukkarinen 1999a, 184, 186–187.) Inklusiivisen muutoksen olisi tapahduttava syvällisenä muutoksena kasvattajan ajattelun tasolla: opettajan tulisi osata, ”ajatella inklusiivisesti inklusiivisista asioista” (Sapon & Shevin 1997, 256). Näiden inklusiivisten ajatusten tulisi näkyä kasvattajan päivittäisissä toimissa (Rimpi-

läinen & Bruun 2007, 20, 31; ks. edellä Opetussuunnitelman perusteet 2004). Koulun tulisi nykyistä paremmin kyetä rakentamaan oppilaiden vahvuuksille. Tämä onnistuu tunnistamalla oppijoiden yksilölliset tarpeet ja kehittämällä sellaisia oppimisympäristöjä, jotka tukevat sekä erilaisten oppijoiden oppimista ja opettajien yhteistyötä. (Mustaparta 2007, esipuhe.)

Inklusiivinen prosessi johtaa usein kipeisiin kokemuksiin, kun siihen osallistujat joutuvat kasvokkain omien syrjivien asenteidensa ja toimintatapojensa kanssa. Kasvattajakin joutuu oppimaan ja kasvamaan tässä prosessissa ja kyseenalaistamaan perinteiset ajatusmallinsa. Tutkimalla oman henkilökohtaisen historiamme, kasvatuksemme ja ympäristömme vaikutusta uskomuksiimme ja asenteisiimme voimme ymmärtää ja muuttaa lähimmäisiämme vahingoittavia asenteitamme. (Booth & Ainscow 2005, 17; Sapon & Shevin 1997, 269.)

Sosiokonstruktiivisessa mallissa oppilaiden vaikeuksia kuvataan sosiaalisin käsittein: oppimisen ja osallistumisen esteet. Nämä esteet voivat johtua kouluorganisaation tai oppiympäristön luonteesta tai ne syntyvät oppijan ja ympäristön vuorovaikutuksesta esim. asenteista, teoista, kulttuurista tai toimintaperiaatteista. Oppilaan vammoja koulu ei voi juurikaan muuttaa, mutta se voi auttaa oppilaan osallistamista oppiympäristöön ja estää syrjintää aiheuttavia tekijöitä (Booth & Ainscow 2005, 16–17; Rimpiläinen & Bruun 2007, 22.)

Keskeisimmäksi kysymykseksi nousee: Kuinka rehtorin ja opettajien tulisi toimia kehittääkseen ja ohjatakseen opetusta ja oppimista siten, että koko luokan voimavarat saataisiin syvemmin hyödyntämään erityisoppilaita ja koko luokkaa? Inklusiivinen malli ei anna mitään taikatemppea tai mallia ratkaisuksi, mutta inklusiiviseen kasvatuseriaatteisiin kuuluu, että opettajat jakavat keskenään arjessa koeteltuja keinojaan ja virikkeitään tehokkaan opetuksen kehittämiseksi ja näin tukevat toisiaan selviytymään hyvinkin haastavissa ja heterogeenisissä luokissa. (ks. esim. Falvey, Givner & Kimm 1997, 117–122, Giangreco, Klononger, Dennis & Edelman 2002, 111–119; Rimpiläinen & Bruun 2007, 30; Naukkarinen 2005, 52.)

Jos koulu haluaa muuttua yhteistoiminnallisesti toimivaksi inklusiiviseksi yhteisöksi, löytyy sen kehittämistyön tueksi useita yhteistoiminnallisuutta ja inklusioprosessia vaihe vaiheelta kuvaavia oppaita ja työkirjoja. Useat niistä perustuvat tieteellisiin tutkimustuloksiin. (ks. esimerkiksi Sahlberg & Saran 2002; Saloviita 2006; Stainback & Stainback 1997, 2000; Thousand, Villa & Nevin 2002). Oppaita ei ole kuitenkaan tarkoitettu sellaisenaan toteutettavaksi malliksi, vaan lähinnä virikkeeksi ja ”rakennustelineiksi”, tukemaan koulun inklusiivista muutosprosessia (Booth & Ainscow 2005, 15). Suomeksi käännetty ja suomalaisen kulttuuriin on sovellettu *Koulu ja Inklusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi* (Booth & Ainscow 2005, toimittaneet Kokko & Pietikäinen).

Booth ja Ainscow (2005, 20–24) tarjoavat inklusioprosessin kehittämistyön aloittamiseksi ja etenemiseksi kouluyhteisöille työkaluksi pelkistettyä mallia, jota on helppo soveltaa ja toteuttaa hyvinkin erilaisissa kulttuureissa ja konteksteissa. Prosessi muodostuu ja etenee kehämäisesti *pienin askelin* eri vaiheiden (jaksojen) kautta, joista jokainen päättyy uuteen kehittämisjakson alkuun. Aloitusvaiheessa kartoitetaan oman koulun kehittämistarpeita ja tehdään kehittämissuunnitelma. Tätä seuraa suunnitelman mukainen tavoitteellinen toteutus ja jokaisen jakson loppuvaiheessa arvioidaan onko asetetut tavoitteet saavutettu. Tämän perusteella tehdään uusi kehittämissuunnitelma. Tässä kehittämisprosessissa pyritään koko yhteisön ja sen jäsenten parempaan ymmärrykseen, jota tutkijan näkemyksen mukaan tavoitellaan hermeneuttisen kehäajattelun, hermeneuttisen spiraalin kautta (Kusch 1986, 32; ks. edellä luku 2.) Näin lähestytään sekä inklusiivisempaa että tarkoituksenmukaisempaa toimintaa.

3.1.2 Inklusiivisesti organisoitu koulu

Oppivassa organisaatiossa jokaisella organisaation osalla on vähintään karkea käsitys siitä, mistä kokonaisuudessa on kysymys ja kaikki organisaation jäsenet pystyisivät toimimaan yhteisen vision varassa. Wright, Wright ja Soini (2003, 233–234) kuvaavat oppivaa organisaatiota²⁷ näin, ”oppivan organisaation muodostaa yhteisö oppijoiksi itseään kokevia yksilöitä, jotka tietoisesti luovat mielekkäitä oppiympäristöjä itselleen ja muille yhteisesti konstruoidun tavoitteen suunnassa”. Jo 1990-luvulla useat tutkijat

²⁷ Oppivan organisaation malli perustuu konstruktiviseen tiedon muodostukseen. Oppiva organisaation malli esitettiin jo 1960-luvulla. (Senge 1994, 3), mutta kouluorganisaatioon sitä on sovellettu vasta 1990-luvulta lähtien. (Rauste von Wright & von Wright 2003, 232–238.).

olivat sitä mieltä, että kaikkien organisaatioiden olisi oman selviytymisensä vuoksi pyrittävä kehittymään oppivaksi organisaatioksi, jossa kyse on jaetusta tiedosta tai tietoisuudesta (shared organisation) ja organisaation laadusta oppimisympäristönä. Jäykän ja hienolta näyttävän organisaatiokaavion kuvaamisen sijasta pyritään löytämään oppimista sääteleviä, mahdollistavia ja estäviä prosesseja. (Wright, Wright & Soini. 2003, 232–233; Senge 1990.)

Opettajan tulisi ymmärtää organisaation toiminta voidakseen tehdä kiinteästi yhteistyötä ja voidakseen toimia yhteisön vastuullisena ja kehittäväenä jäsenenä. (Moilanen 2007, 97). Silloin oppiminen ei ole vain pinnallista näennäisoppimista, vaan syvällistä toimintaan vaikuttavaa. Parhaassa tapauksessa oppiminen auttaa uuteen ymmärrykseen itsestä ja perustehtävästä ja kehittää organisaatiota kohti aiempaa mielekkäämpää toimintaa. Keskeisin kysymys on silloin, ”Näkyykö se mitä ymmärsimme eilen meidän toiminnassamme tänään?” (Wright, Wright & Soini 2003, 235). Hyvin toimiva oppiva organisaatio (inkluusiivinen koulu) ei toista toimimattomaksi osoittautuneita toimintamalleja. Oppivassa organisaatiossa (inkluusiivisessa koulussa) opettajalle tulisi herätä myös kysymyksiä toimintansa ja ajattelunsa rutinoitumisesta ns. hiljaisesta tiedosta (tacit knowledge), joka tulisi nostaa tietoiselle tasolle. Tällainen henkilökohtainen ja yhteisöllinen itsereflektointi tarvitsee sekä dialogisuutta että hyväntahtoista ja ihmettelevää ilmapiiriä. (Wright, Wright & Soini 2003, 235–237; ks. Rimpiläinen & Bruun 2007, 30–31; Moilanen 2007, 102–103; Pitkänen 1996, 5.)

Vaikka koulujen tulisi olla rakenteeltaan ammatillisia järjestelmiä, niitä kuitenkin usein vieläkin johdetaan kuin ne olivat mekaanisia tehtaita. Konebykraattinen toimintakulttuuri jäykistää liikaa koulutyötä ja samalla vahvistaa opettajajohtoista oppimista, jolloin oppilaan persoona jää vähemmälle huomiolle. (Saloviita 2006, 141; Sage 1997, 106; Oravakangas 2005, 212; Webb & Johnson 2002, 56–57; Johnson & Johnson 1992, 58–59, 65; Rimpiläinen & Bruun 2007, 31.) Koulujen perinteinen rakenne aiheuttaa sen, että koulut vastaavat inkluusiivisiin ja muihin muutoshasteisiin usein vain symbolisella tasolla uusia kasvatusohjelmia ja lyhytaikaisia projekteja laatimalla (Rauste von Wright & von Wright 2003, 235; ks. Skrtic 1991; Saloviita 2001). Inklusiofilosofiaan syvällisesti sitoutuneessa koulussa sen kasvatuseriaatteiden (esim. tasa-arvo, ihmisoikeudet ja konstrukttiivinen ihmiskäsitys ja oppimiskäsitys) vaikutukset näkyvät sekä koulun mak-

ro- että mikrotasolla ja heijastuvat koko kouluyhteisöön jäsenten toisiaan tukevana ja kunnioittavana vuorovaikutuksena ja hyvänä oppimisena.

Mahdollisimman laadukkaan inklusiivisen oppimisympäristön organisoimisessa ja kehittämässä on avuksi ajatella oppimisympäristöä osa-alueittain. Oppilaan oppimisprosessi tapahtuu oppimisympäristössä, joka nykyisten käsitysten mukaan ei rajoitu vain luokkaan, vaan oppimisympäristö nähdään laajemmin ja se voidaan jakaa psyykkiseen, sosiaaliseen, kognitiiviseen, motoriseen ja fyysiseen osa-alueeseen.²⁸ Pedagogiikka liittyy lähinnä sosiaaliseen ja psyykkiseen oppimisympäristöön. Didaktiikka katsotaan taas liittyvän kognitiiviseen oppimisympäristöön. Fyysinen ympäristö on myös tärkeä tekijä hyvää oppimisympäristöä luotaessa, sillä se joko estää tai tukee yhteistä toimintaa. Motorisella oppimisympäristöllä on huomattava vaikutus sekä pedagogisiin että didaktisiin kasvat- ja oppimishaasteisiin. (Jylhä 2007, 274; ks. Jylhä 2002, 66; Piispanen 2008, 159–166.)

Vaikka oppimisympäristöt olisivat lähikoulussa monipuolisia ja joustavia, mutta jos opettajan omat asenteet ovat kielteisiä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan, ei hän opetuksessaan toteuta inklusiivista kasvatusta. Silloin opettaja kokee negatiivisesti leimaamansa oppilaan taakkana, eikä lapsi tunne tällaisessa ilmapiirissä itseään hyväksytyksi ja tervetulleeksi yleisopetuksen luokkaan. (Jylhä 2007, 274; Naukkarinen 2005.)

Jos opettajan asenteet ovat myönteisiä vammaisia ja erityistä tukea tarvitsevia kohtaan, eikä opettaja pidä heitä taakkana luokassa, silloin perinteisesti negatiivisesti leimatut oppilaat tuntevat olevansa tervetulleita yleisopetuksen luokkaan. Tällainen kohtelu saa heidät uskomaan, että heitä pidetään yhtä arvokkaina kuin muitakin lapsia ja samalla heidän itsetuntonsa ja oppimistuloksensa paranevat. Positiivinen lähestymistapa kertoo myös pyrkimyksestä luopua jaottelusta parempiin ja huonompiin tai normaaleihin ja poikkeaviin lapsiin, sillä kaikki lapset kuuluvat yhteen. Erilaisuuden leimaa pyritään vähentämään inklusiivisessa koulussa oppimisympäristöjä kehittämällä ja opetusmenetel-

²⁸ Fyysinen oppimisympäristö antaa puitteet toiminnalle. Sosiaaliseen oppimisympäristöön kuuluvat ihmiset, keskinäinen kanssakäyminen, ystävyysuhteet, ihmisten arvostukset ja normit. Psyykkinen oppimisympäristö liittyy tunteisiin ja kokemuksiimme. Psyykkinen oppimisympäristö merkitsee oppilaalle joko hyvinvointia tai pahoinvointia, voimaantumista tai syrjäytymisen kokemuksia. Motorinen oppimisympäristö mahdollistaa oppilaan liikkuvuuden. Kognitiivinen oppimisympäristö liittyy oppilaiden kognitiivisen kehitysprosessin tukemiseen. Tämä jaotus auttaa myös opetuksen yksilöllistämiseen heterogeenisessä luokassa. (Jylhä 2007 213–214; vrt. Piispanen 2008, 112–113, 140–143, 157–164.)

mällisin keinoin esimerkiksi yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmää käyttäen. (Biklen 1992, 175–177; Saloviita 1999, 13; Rimpiläinen & Bruun 2007, 81; Naukkari-
nen 2005, 54–56.)

Syracusen yliopiston professori Daniel D. Sagen (1997) ehdottamat alla olevat ohjeet on tarkoitettu tukemaan kouluorganisaation kaikilla tasoilla toimivia virkamiehiä. Sage (1997) painottaa, että ohjeiden mukainen organisatorinen askel olisi uskallettava ottaa. Silloin se olisi osoitus oppivan organisaation todellisista uudistuksista ja todellisuudessa tapahtuvasta järjestelmien yhdistämisestä (Sage 1997, 105–106):

1. Kaikkien asianomaisten vastuu kaikista oppilaista.
2. Uuden vision avulla kehitettävä yhdistetty organisaatio, joka hyväksyy kaikki oppilaat yhteisönsä jäseniksi.
3. Vastuu koko organisaation tuloksista.
4. Valmistaa kaikki opettajat kasvattamaan kaikkia oppilaita.
5. Yhdistää erityisopetuksen ja yleisopetuksen rahoitusjärjestelmä siten, että se perustuu tarpeiden mukaan jaettuihin resursseihin, eikä resursseja jaeta leimautumisen ja diagnosoinnin perusteella.
6. Paikallisten kouluviranomaisten ja rehtorien tehtävänä on rakentaa oppivayhteisö.
7. Yhdistämällä erityisopetuksen ja yleisopetuksen opetussuunnitelmatyö. Suo-
tuisaan tulokseen päästään johtamalla yhteisö keskustelemaan siitä, mitkä ovat
uuden yhdistetyn organisaation yhteiset tavoitteet ja kuinka ne saavutettaisiin.
8. Henkilökunnan valmentaminen yllättäviin ad hoc tilanteisiin, joissa tarvitaan
nopeita ongelmaratkaisutaitoja.
9. Oikeus integroida yhteisölliset palvelut koulussa ja koulun lähipiirissä.
10. Oikeus ja mahdollisuus käyttää avukseen teknologiaa.

Oppilaan tarpeiden jatkuva (dynaaminen) arviointi on tärkeä osa opetussuunnitelman ja opetuksen tavoitteita suunniteltaessa ja toteutettaessa. Erityisopettajat tekevät kokoai-
kaista yhteistyötä yleisopetuksen opettajien kanssa tiiminä, jonka johtajana toimii rehto-
ri. Erityisopetus ja sen henkilökunta tarjoavat palvelujaan yleisopetuksen piirissä yleis-
opetuksen koulutusohjelmissa. Varmistetaan, että lapset, joilla on erityistarpeita saavat
tarvitsemansa tuen koulussa ja yhteisössä. Lapsen yhteisölliset ja inhimilliset palvelut
on järjestettävä koulussa. Muutokset luokassa ovat yhtä tärkeitä kuin virkamiestasolla ja

vaativat kaikkien kasvattajien yhteistyötä ja vastuun jakamista. Tätä prosessia voidaan kuvata monilla termeillä kuten ryhmätyö, yhteistoiminnallisuus ja tiimiytyminen. (Sage 1997, 109–110.) Hyvän rungon inklusiivisen koulun organisointiin ovat kehittäneet inklusion uranuurtajat Karagiannis, Stainback ja Stainback (1997, 3–4; 1996/2000; ks. myös Naukkarinen 2001). Inklusiivisen koulutuksen osatekijöitä ovat heidän mukaansa:

1. Organisaationaalinen osatekijä

- * tukiverkoston luominen
 - ☒ yhteistyötiimit
 - koulutaso, koulupiiritaso, kuntataso, hallintotaso
 - ☒ yksilöiden toisilleen antaman tuen mahdollistaminen kouluyhteisössä
 - ☒ koulun lähiympäristö mukaan

2. Menettelytapoihin liittyvät osatekijä

- * yhteistoiminnallinen konsultaatio ja tiimiytyminen
 - ☒ moniammatillinen yhteistyö - koulun henkilökunta ja muut asiantuntijat yhdessä suunnittelevat ja toteuttavat kaikkien oppilaiden opetuksen kaikille yhteisessä oppiympäristössä

3. Opetuksellinen osatekijä

- * yhteistoiminnallinen oppiminen
 - ☒ koulussa pyritään luomaan ilmapiiri, jossa kaikki oppilaat saavuttavat yksilöllisen oppimistasonsa
 - ☒ heterogeeninen ryhmäytyminen, vertaistutorointi, erilaiset joustavat oppimisryhmät

Inklusion periaatteiden mukaisen organisaation uudistuksen nopeutumisen ja onnistumisen kannalta on tärkeää, että uudistustalkoisiin osallistuttaisiin sekä koulutasolla, mutta myös kouluhallinnon kaikissa portaissa. Inklusiivinen koulu-uudistus vaatii koko kouluorganisaation yhdistämistä ja sulautumista yhteiseksi yhteisöksi eikä ainoastaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen ”pakkoavioliitto”. Pelkästään määräämällä, että kaksiosainen koulujärjestelmä on yhdistettävä, epäonnistuvat koulujen uudistuspyrkimykset usein. Virkamiesten itsekkin tulisi uskoa, että yhdistäminen on sekä suotavaa ja myönteistä. Poliittiset päättäjien ja virkamiesten velvollisuuksiin kuuluu tukea koulu-uudistusta olemalla osallisina oppivassa organisaatiossa ja tukemalla muutosta. Näin voidaan myös hallinnollisten menetelmien avulla edistää inklusiota. Muutosprosessi koskee koko koulujärjestelmää ja koko kouluyhteisöä. Kouluyhteisön tehtävänä on toimia tukiverkkona tasapuolisesti sekä opettajille että kaikille oppilaille. Ystävällinen ja kannustava ilmapiiri on voimavara, jonka avulla löydetään lisää jokaisen yhteisön jäse-

nen piilossa olleita taitoja ja erityisosaamista. (Sage 1997, 105, 107; Rimpiläinen & Bruun 2007, 14–16; ks. Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2007.)

3.1.3 Yhteistoiminnallinen, osallistava kasvatusta – avain inklusiioon

Yhteistoiminnallinen oppiminen eli yhdessä oppiminen on avainasemassa, kun pyritään toteuttamaan käytännössä inklusiivista eli osallistavaa kasvatusta. Yhdessä oppiminen auttaa luomaan esteetöntä vuorovaikutteista opetusta, joka stimuloi kaikkien (monenlaisten) oppilaiden aktiivisuutta ja osallistumista luokassa ja ryhmässä.

Opetusalan sanavarastoon yhteistoiminnallinen oppiminen (cooperative learning) alkoi vakiintua 1970-luvun lopulla. Suomeen yhteistoiminnallinen oppiminen levisi huomattavasti myöhemmin eli vasta 1990-luvun puolivälistä 2000-luvulle, jolloin suomenkieliset yhteistoiminnalliset oppaat²⁹ lisääntyivät. Yhteistoiminnallista oppimista voidaan pitää yhteisenä nimityksenä pedagogisille toimintatavoille, joiden lähtökohtana on tieteellisin perustein³⁰ organisoida suuri heterogeeninen opetusryhmä pienemmiksi jokaisen oppilaan oppimista ja kasvatusta tukeviksi ryhmiksi. Kun perinteisen luokan perähtäinen organisaatio muuttuu yhteistoiminnallisessa ryhmätyössä rinnakkaisiksi prosesseiksi, auttaa se purkamaan perinteisessä opetuksessa piilo-opetussuunnitelman luomia odotusrakenteita ja tekee tilaa oppilaiden aktiiviselle toiminnalle. Yhteistoiminnallisen oppimisen avulla parannetaan oppimisen laatua ja pyritään vastaamaan koulukriisin ongelmiin. (Sahlberg & Sharan toim. 2002, 10–12, 368; Saloviita 2006, 9, 20–21, 77, 165.) Yhteisöllinen oppimiskulttuuri on tehokkain keino saada aikaan kaikkiin tilanteisiin kriittisen ajattelun avulla ymmärrystä ja ongelmaratkaisutaitoja (Moilanen 2007, 101; Freire 2005).

Yhteistoiminnallinen oppiminen ei onnistu, jos sitä ei suunnitella yhteistoiminnallisuuden periaatteiden mukaisesti, vaan sitä pyritään toteuttamaan samoin ehdoin kuin perin-

²⁹ Laajimmat suomalaiset oppaat ovat: Sahlberg ja Sharan (2002) toim. *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja* Saloviita (2006) *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatusta*. Molemmat sisältävät tekstejä alan kansainvälisiltä uranuurtajilta ja suomalaisten opettajien kokemuksia yhteistoiminnallisista koulukokeiluista.

³⁰ Kansainvälistä ja suomalaista tutkimustietoa yhteistoiminnallisesta oppimisesta ja sen vaikutuksesta oppilaisiin ja koko koulukulttuuriin ovat koonneet esimerkiksi Sharan ja Sahlberg (2002, 385–403) ja Saloviita 2006, 135–148). Niiden mukaan kaikki edellä esittelemäni (kahdeksan) menetelmä tuottivat parempia oppimistuloksia kuin perinteisen mallin kilpailukeskeinen ja yksilöllinen oppimistapa.

teistä ryhmätyötä, Useilla opettajille (myös tutkijalla) on ikävien kokemusten aiheuttamia kauhukuvia epäonnistuneesta ryhmätyötilanteista, jotka saattoivat päättyä meluun ja kaaokseen (Tilannetta valaiseva esimerkki Saloviita 2006, 24).³¹ Ryhmän vuorovaikutus ja viestintä vaativat siis tiettyjä edellytyksiä, jotta päädyttäisiin todella yhteistoimintaan ja yhdessä oppimiseen. Tärkeimmät edellytykset onnistuneelle yhteistyölle ovat kaikkien ryhmän yksilöiden sitoutuminen yhteistyöhön ja toistensa kunnioittaminen ja tukeminen. (Pennington 2005, 61, 62, 101.) Voidakseen onnistua ryhmätyössä opettajan on opittava ymmärtämään ryhmäprosesseja. Hänen on esimerkiksi huomioitava luokan sisäinen työnjako ja usein hyvinkin voimakkaasti toisistaan poikkeavat statuserot. (Saloviita 2006, 25–26; Moilanen, P. 2007, 104; Cohen, Lotan, Whitcomb, Balderrama, Cossey & Swanson 2002, 139–141; 25–26; Sapon-Shevin, Ayers & Duncan 2002, 210.)

Perinteistä opettajaa saattaa yhteistoiminnallisessa luokassa alkuvaiheessa häiritä se, että yhteistoiminnallisesti toimiva luokka on tulvillaan vuorovaikutusta ja siellä on harvoin niin hiljaista kuin saattaa olla opettajajohtoisessa luokassa (Kagan & Kagan 2002, 25). Opettajan on opittava ymmärtämään milloin kysymyksessä on innokkaasta oppimistapahtumasta johtuva iloinen puheensorina ja milloin taas on kysymys opetusta häiritsevistä käyttäytymisistä ja miten siihen tulee puuttua (Saloviita 2006, 24–26; Sapon-Shevin, Ayers & Duncan 2002, 209–211).

Perinteisesti koulumaailmassa on edelleen voimakkaasti esillä ja arvostetaan tiettyjä älyllisiä lahjoja. Opettajan tulisi luopua tällaisesta ajattelutavasta ja hyödyntää opetuksessaan moniälykkyyden teoriaa (multiple intelligences). Sen mukaan opettaja voi korostaa oppilaille, ettei kukaan ole hyvä kaikessa, mutta jokainen on hyvä jossakin ja että kaikkien oppilaiden lahjoja tarvitaan yhdessä oppimisessa. (ks. Saloviita 2006, 124; Sapon-Shevin, Ayers & Duncan 2002, 209; Heikkilä 1982, 19.) Lahjakkuus- ja luovuustutkijoiden teorioiden mukaan moniälykkyyden teorian näkökulmasta ympäristöllä ja ohjelmilla voidaan vaikuttaa lapsen motivaatioon, tunteisiin ja persoonan monipuoliseen kehitykseen myönteisesti (ks. Khatena 1986, 64–65; Heikkilä 1972; Heikkilä 1982, 22–

³¹ Painajaisunelta tuntuneessa ryhmätyöskentelyssä osa oppilaista saattaa jäädä *vapaamatkustajiksi* Niitä ovat esimerkiksi laiskottelijat, hiljaiset vetäytyjät tai oppimisvaikeuksista kärsivät ja hitaat oppilaat, jotka saattavat syrjäytyä ryhmästä ja osa heistä ikävystyy ja alkaa häiriköidä luokassa. Joitakin oppilaista pidetään luokan fiksuina (smart) yksilöinä, joten heillä on eniten arvovaltaa ja ryhmätyö jätetään helposti heidän harteilleen. Kysymyksessä on *hyväksikäyttöefekti*, eikä se välttämättä innosta ns. fiksuja oppilaita ponnistelemaan kaikin voimin. Joskus joku yksilö saattaa ponnistella yksin saadakseen päätökseen itselleen tärkeän tehtävän, johon hän ei usko muiden ryhmän jäsenten pystyvän. Tätä voidaan nimittää *sosiaalisiksi kompensatioksi*.

25; Guilford 1950, 444; Guilford 1968, 77–78; 13; Bach 1973; 16, 24–25; Raudsepp 1984; Uusikylä 1992, 41–43; Uusikylä 1991, 1992, 1999 ja 2003; Kansanen & Uusikylä 2002; Nygård & Pöyhtäri 1996, 43–53). Esitetyn teorian avulla voidaan myös luopua perinteisen koulun pyrkimyksestä muokata oppilas tiettyyn mallioppilasmuottiin (Giroux & McLaren 2001, 204; Moilanen 2007, 98–102).

Opetus nähdään yhteistoiminnallisen oppimisen mallissa luovana prosessina, jossa oppilaiden luonnolliset tarpeet otetaan huomioon ja oppiminen tapahtuu: tekemällä, liikkumalla. Samalla oppilaita rohkaistaan (varsinkin hiljaisia) olemaan vuorovaikutuksessa keskenään ja keskustelemaan toistensa kanssa. (Saloviita 2006, 54.) Tästä näkökulmasta vertaistuki on koko kouluyhteisössä yhteistoiminnallisuuden tärkeä voimavara. Keskeisintä on, että ryhmällä/tiimillä on yhteiset tavoitteet ja rakenteet ja että jäsenten välillä tapahtuu merkityksellistä verbaalista ja nonverbaalista vuorovaikutusta. (Pennington 2005, 8–9.)

Yhdessä oppiessa jokaisen oppilaan työpanos on yhtä tärkeä ja kaikki osallistuvat tasa-arvoisesti ryhmän toimintaan ja päätöksen tekoon. Näin tuetaan kaikkien yksilöiden osallistavaa kasvatusta ja heidän sosiaalisten taitojen kehittymistä niin, että he oppivat huomioimaan ja tukemaan toistensa yksilöllisiä tarpeita. Työtapa on kiitelty erityisesti siitä, että se auttaa luomaan myönteistä yhteenkuuluvuuden ja ystävyyden henkeä sekä opettajien että oppilaiden keskuudessa ja tekee oppimisesta iloisen asian. (Peterson 1997, 279; Saloviita 2006, 10–11, 124; Falvey, Forest, Pearpoint & Rosenberg 2002, 29; Sapon-Shevin, Ayres & Duncan 2002, 209; Rimpiläinen & Bruun 2007, 30; Kaupila 2007, 155–158.) Yhteistoiminnallisuutta ei voi ajatella kapea-alaisesti nykyaikana luotuna uutena opetusmenetelmänä, vaan sen filosofiset taustat löytyvät kaukaa historiasta³² (Sahlberg & Sharan 2002, 10; Saloviita 2006, 9, 165.) Kasvatuksen historiassa on vuosisatojen kuluessa esiintynyt edistyksellisiä ajatuksia lapsikeskeisestä oppimisesta, luovasta leikistä sosiaalisuuden kehittäjänä ja yhdessä oppimisen hyödyllisyydestä, kun

³² Eurooppalaiset kasvatustilafilosofit *1600-luvulla* Johann Amos Comenius (Leinonen 2001, 103–132). *1700-luvulla* esimerkiksi: Jean-Jacques Rousseau (Bardy 2001, 133–154), Johann Pestalozzi (Hämäläinen) 2001, 185–202) ja Friedrich Fröbel (Helenius 2001, 233–242). Heidän lapsikeskeisen ja osallistavan kasvatuksen ajatuksensa vei Yhdysvaltoihin eurooppalainen Charles Parker *1800-luvun lopulla*. Hänen seuraajansa oli Chicagon yliopistossa lapsikeskeisen kasvatuksen tunnetuin edustaja John Dewey (1859–1952). (Sutinen 2001 353–369; Saloviita 2006, 20; Dewey 1959/1900; Dewey 1999/1929; Bruhn 1973/1974, 28–33; Bruhn 1963/1964, 323–337; Hytönen 1992, 21–33; ks. Nygård ja Pöyhtäri 1996, 66.). *1900-luvun* lapsikeskeisen kasvatuksen uranuurtaja ranskalainen Freinet (1896–1966) näki (samoin kuin Dewey) oppimisen sosiaalisena tapahtumana. (Hytönen 192, 34–39, 161).

lapset opettavat toisiaan. Nykyiselle koulun yhteistoiminnallisille pyrkimyksille sysäys on saatu 1800-luvulta, kasvatustieteilijä John Deweyn ideoista ja yhteistoiminnallisen oppimisen vuorovaikutusta lisäävistä käytännön kokeilusta motolla ”learning by doing”. Deweyn (1916/1966) demokratiaa edustavissa kouluissa toteutui yhteisöllisyys ja positiivinen keskinäisriippuvuus, joten Deweyn voidaan ajatella tarkoittaneen demokratia käsitteellään pääpiirteiltään samaa kuin nykyisin ymmärretään ilmaisulla yhteistoiminnallisuus. Hänen tavoitteensa oli luoda hyvin toimivia ryhmiä. (Saloviita 2006, 21; ks. Sharan & Sharan 2002, 157–159, 368–369.)

Koulun rakenteilla on taipumus säilyä pitkään muuttumattomina ja koulukokeilut jäävät useimmiten kapea-alaisiksi, eivätkä siksi tuota merkittävää uutta pedagogista toimintaa. Hyvät ideat jauhautuvat rikki ”vanhan koulun” rakenteissa ja toimintakulttuurissa. Kokeilujen tulisikin olla ajatusperspektiiviltään riittävän laajoja ja yhteiskunnan muutokseen syvästi kytkeytyneitä. (Aaltola & Hakala 1994, 47; ks. Nygård & Pöyhkäri 1996, 151; Naukkarinen 2005.) Tilanne ei ole 2000-luvulla juurikaan muuttunut, vaan hyvä idea – inkluusio – on jauhautumassa rikki ”vanhan koulun” rakenteissa: opettaja-keskeinen ja yksilöllinen oppiminen ovat edelleen säilyttäneet asemansa yleisimpänä opetusmuotona ja yhteistoiminnallinen ryhmätyö on juurtunut hitaasti koulun opetusmenetelmäksi. Opettajien johtava keskustelurooli on säilyttänyt asemansa eikä se jätä paljoa tilaa oppilaan kielelliselle vuorovaikutukselle ja osallistumiselle luokan toimintaan. (Jackson 1968/1990; Leiwo, Kuusinen, Nykänen & Pöyhönen 1987, 172–176; Lahdes 1969; Sahlberg & Sharan 2002, 15; Shachar & Sharan 2002, 329; Kohonen 2002, 358–359; Naukkarinen 2005; Saloviita 2006, 21.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen uranuurtajat ovat sitä mieltä, että koulujen organisatorakenne tulisi muuttaa kilpailuhenkisestä ja yksilökeskeisestä massatuotantorakenteesta yhteistoiminnalliseksi, ryhmäperustaiseksi rakenteeksi (yhteistoiminnallinen koulu), jonka yhteisöllisyyttä lujittaa keskinäinen positiivinen riippuvuus (Johnson & Johnson 2002, 101; Johnson & Johnson 1992, 58; Sahlberg & Leppilampi 1994, 66–86). Opettajan tehtävänä on rakentaa ryhmätyötilanne, jossa hän varmistaa tasaisen osallistumisen, jolloin kukaan ei jää ulkopuoliseksi. Näin yhteistoiminnallisissa ryhmissä lapsia voidaan auttaa kehittämään myönteisiä sosiaalisia taitojaan (Pennington 2005, 101; ks. Saloviita 2006, 73–74).

Miten edellä esitetyt hienot periaatteet voidaan toteuttaa koulun arjessa haastavissa ja heterogeenisissä luokissa? Miten aloitteleva opettaja valitsee luokkatilanteeseensa sopivan yhteistoiminnallisen menetelmän sen laajasta tarjonnasta? Helppo alku yhteistoiminnalliselle kokeilulle löytyy Saloviidan (2006) mukaan Kaganin esittelemistä *yhteistoiminnallisista rakenteista* (Sahlberg & Sharan 2002, 24–47.) Opettajan kannattaa aloittaa helpoimmista yhteistoiminnallisista menetelmistä ja pienestä ryhmäkoosta eli parityöskentelystä, jossa perustaitoja harjoitellaan niin kauan, että niistä tulee rutiineja. Seuraavassa vaiheessa voidaan opetella uusia yhteistoiminnallisia menetelmiä yksi rakenne kerrallaan ja vähitellen kokeilla myös suurempia ryhmiä. Näin siirrytään vähitellen yhä korkeampia kognitiivisia taitoja kehittäviin ja vaativimpiin rakenteisiin³³ ja toimintamalleihin.

Kun opettaja alkaa hallita ja ymmärtää miten erilaiset rakenteet eli vuorovaikutuksen ketjut ja ryhmädynamiikka vaikuttavat oppimistuloksiin, voi opettaja saada, erilaisia rakenteita yhdistämällä, aikaan tiettyjä akateemisia, kognitiivisia ja sosiaalisia tuloksia (Pennington 2005, 93–95; Saloviita 2006, 32–33, 55, 80; Sahlberg & Sharan 2002, 369, 380–382; Kagan & Kagan 2002, 24–31). Opettaja voi analysoida Kagan ja Kagan (2002) kehittämän PIES-analyysin (Positive interdependence, Individual accountability, Equal participation ja Simultaneous interaction) avulla toteutuivatko hänen käyttämiesä rakenteiden avulla yhteistoiminnallisen oppimisen vaatimukset. Positiivinen keskinäinen riippuvuus toteutuu, vain jos oppilas on saanut pariltaan tietoja, joita voi esitellä toisille. Yksilöllinen vastuu todentuu sillä, että jokainen joutuu raportoimaan oppimaansa. Yhtäläinen osallistuminen varmistuu sillä, että jokainen vuorollaan kertoo, kuuntelee ja raportoi. Suora vuorovaikutus toimii silloin, kun tehtävä vaatii keskustelua ryhmässä. Edellä esitetyt peruseriaatteet on sisäänrakennettu lähes kaikkiin yhteistoiminnallisiin rakenteisiin (Saloviita 2006, 51; Kagan & Kagan 2002, 39.)

Yksi yhteistoiminnallinen menetelmä, kuten esiin tuomani Kaganin (2002) kehittämä rakenteellinen malli, ei edusta yhteistoiminnallista oppimista kokonaisuudessa, vaan se on yksi osa laajasta pedagogisesta kokonaisuudesta. Eri suuntaukset eivät sulje pois toisiaan eivätkä kilpaile keskenään, vaan ne täydentävät toisiaan ja tarjoavat runsaan

³³ Rakenteiden jaottelu Kaganin (2002) mukaan. 1. Ryhmän muodostamisen rakenteet 2. Omaksumisrakenteet 3. Ajattelutaitorakenteet 4. Informaation jakamisen rakenteet 5. Vuorovaikutustaitojen rakenteet (Saloviita 2006, 80–107; Kagan, 2002.).

kokoelman yhteistoiminnallisia menetelmiä, joita opettajan tulisi pyrkiä ymmärtämään kokonaisvaltaisesti, niin ettei yksi yhteistoiminnallinen periaate nousisi liian hallitseväksi ja tekisi opetustilanteesta yksipuolista. Muita, myös suomalaisissa oppaissa esiteltyjä, menetelmiä ovat tiimioppimista (Student Teams Achievement Divisions) edustava *STAD-menetelmä* (Slavin 2002, 48–65), Slavin ja Madden (2002, 66–82) kehittämä *Yhteistoiminnallinen laskemaan, lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen, Palapelimenetelmä* (Clarke 2002, 83–100), *Yhdessä oppiminen* (Johnson & Johnson 2002, 101–118), *Yhteistoiminnallinen ongelmaratkaisu* (Johnson & Johnson 2002, 119–136, *Kompleksiopetus* (Cohen, Lotan, Whitcomb, Balderrama, Cossey & Swanson 2002, 137–154) ja *Ryhmätutkimus* (Sharan & Sharan 2002, 155–174.)

On hyvä ymmärtää, että yhteistoiminnalliset mallit eivät ole mitään irrallisia tekniikkoja, vaan ne ovat välineitä ja tarkoitettu opettajalle työkaluiksi hänen halutessa kehittää mahdollisimman tehokasta tiedollista, taidollista ja sosiaalista oppimista pienryhmissä ja luokassa. Tärkeää on opetuksen ohessa huolehtia yksilön laadukkaasta inhimillisestä kasvusta. (Sahlberg & Sharan 2002, 15; Kohonen 2002, 351–352; Freire 2005.) Tässä tehtävässä ovat yhä ajankohtaisia Lahdeksen (1980) luettelemat hyvän opettajan tunnusmerkit: herkkyys, empaattisuus, ihmissuhdetaidot, ihmisystävyyys, sosiaalisuus, vastuuntunne ja persoonallisuuden eheys. Hänen mukaansa erilaiset opettajapersoonallisuudet rikastuttavat kasvatusta ja pitävät yllä kehitystä. (Lahdes 1980, 367.) Yhteistoiminnallisessa luokassa on opettajien jatkuvasti havainnoitava oppilaita ja oppimisympäristöä, joten Aebelin (1991) ohje on paikallaan, ”Opettajalla täytyy olla silmät nähdä, korvat kuulla, näin hän pystyy avaamaan myös oppilaittensa silmät ja korvat” (Aebli 1991, 26).

Yhteistoiminnallisuus on osa koulun toimintakulttuuria, jonka taustalla vaikuttavat yhteisön jäsenten arvot, uskomukset, odotukset ja perinteet. Yhteistoiminnallisuuden omaksuminen osaksi koulun toimintakulttuuria vaatii kulttuurin muutosprosessia, joka ei onnistu vain hallinnollisilla päätöksillä ja käskyillä, vaan se vaatii, varsinkin opettajilta, mutta myös koko koulu yhteisöltä ”yhteen hiileen puhaltamista” ja kaikkien yhteisön jäsenten määrätietoista työtä ja pyrkimystä yhteistoiminnalliseen kulttuuriin. Yhteisen todellisuuden rakentaminen vaatii aikaa, puhumista, kuuntelemista, toisten mielipiteiden kunnioittamista. Opettajat onnistuvat parhaiten oppilaiden keskinäisen yhteistoiminnallisuuden ja osallistuvan kasvatuksen kehittämisessä, kun he voivat kokea kannustavaa

kollegiaalisuutta työyhteisössä. (Sahlberg & Sharan 2002, 382–383; ks. Rimpiläinen & Bruun 2007, 30; Nikkola 2007, 62–63.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmät perustuvat monitieteelliseen tutkimukseen ja niiden pääperiaatteiden lähtökohdat ovat muotoutuneet filosofisten, psykologisten, kasvatuksellisten ja sosiaalipsykologisten teorioiden pohjalta. Useat sen menetelmät korostavat vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoja ja tukeutuvat lähinnä ryhmadynamiikan tai sosiaalipsykologian koulukuntien teorioihin. (ks. esim. Johnson 1991; Pennington 2005). Joissakin taas lähtökohtana saattavat olla sosiaalisen statuksen teorit, konstruktivisen oppimisen teorit ja sisäisen motivaation teorit. (Sahlberg & Sharan 2002, 369; ks. Sharan & Sharan 2002; Sharan 1990; Cohen, Lotan, Whitcomb, Balderrama, Cossey & Swanson 2002; Nikkola 2007, 62–63.)

Jokaista menetelmää on arvioitu ja tieteellisesti tutkittu käytännön ja teorian vuorovaikutuksessa, ja niitä on edelleen kehitetty saatujen tulosten avulla. Tutkimusten mukaan yhteistoiminnalliset menetelmät ovat tehokkaampia kuin perinteiset opetusmenetelmät sekä oppilaan opettamisen ja oppimisen että kasvatuksen ja kasvun kannalta. Heterogeeninen luokka on kaikkien lapsien kannalta hyvä vaihtoehto, eivätkä lahjakkaat oppilaat kärsi yhteistyöstä heikkojen oppilaiden kanssa, vaan molemmat osapuolet hyötyvät yhdessä oppimisesta: lahjakkaat opettaessaan ns. erityisoppilaita oppivat asiat paremmin ja syvällisemmin ja ns. erityisoppilaat pääsivät parempiin oppimistuloksiin lahjakkaiden vertaistuen avulla kuin perinteisessä luokkaopetuksessa. (Johnson & Johnson 1989; Rimpiläinen & Bruun 2007, 11–12. Naukkarinen 2005.)

Suurimmat myönteiset vaikutukset tutkimuksissa todettiin olevan oppilaitten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Myös suhtautuminen vammaisiin ja poikkeaviin alkoi kehittyä ja sosiaalinen vuorovaikutus ja hyväksyntä lisääntyä, kun luokassa alettiin käyttää yhteistoiminnallista ryhmätyötä. Yhteistoiminnallisella oppimisella on tutkimusten mukaan myös psykologisia vaikutuksia. (Slavin 2002; Johnson & Johnson 1992, 63–64, 71–74; ks. Rimpiläinen & Bruun 2007). Yhdessä oppimisen on todettu lisäävän oppilaiden itsetuntoa, koulumyönteisyyttä, oppimismotivaatiota, epätsekkyyttä, itsekontrollia ja myönteistä suhtautumista oppimiskokemuksiin (Saloviita 2006, 135–139; Sharan & Sahlberg 2002, 385–403; Moilanen 2007, 103). Kun eri-ikäiset oppijat joutuvat nykyisin elämässään kohtaamaan yhä enemmän yllättäviä tilanteita ja epävarmuutta, auttaa

positiivisesti kehittynyt subjektiivisuus ymmärtämään kuinka olisi hyvä toimia erilaisissa uusissa ja haastavissa tilanteissa (Moilanen 2007, 103).

3.2 Inklusio, yhteiskunta ja sosiaalistuminen

John Deweyn esittämä yhteisöllinen, yhteiskuntaan valmiuksia antava, lapsikeskeinen opetus jäi Yhdysvalloissa ja Euroopassa 1930-luvulta aina 1960-luvulle asti kouluissa liikemaailmasta omaksutun yksilö- ja kilpailukeskeisen kehityksen ja mallin jalkoihin (Saloviita 2006, 21; Miettinen 1994, 58–63, 83–84). Myös nykyisin ajanhenki korostaa liikemaailmasta omaksuttuja kovia arvoja, joiden vaikutukset ilmenevät talouden ylivaltana niilläkin elämänalueilla, jotka eivät ole perusluonteeltaan taloudellisia: kasvatukseen, perhe-elämään, koulutoimeen ja opettajakoulutukseen. Kilpailun vallitessa on vaarana unohtaa kasvatuksen keskeisimmät merkitykset tasa-arvo, oikeudenmukaisuus ja sivistys. Tasa-arvoideologiasta on siirrytty kohti markkinoistuvaa koulua, joka aiheuttaa jakautumista hyvä- ja huono-osaisiin ja syrjäytymistä, jopa suoranaista pahoinvointia. Koulussa negatiivisesti leimautunut on vaarassa joutua myös aikuisena yhteiskunnassa syrjäytymiskierteeseen. (Värrä 2007, 28–31; Webb-Johnson, 2002, 57; Väyrynen 2001, 17, 19–20). Värrä (2007) pohtiikin ollaanko oppilaista kasvattamassa markkina-kansalaisia? (Värrä 2007, 28.)

Opettajat ovat kaikkina aikoina olleet uskollisia valtiohallinnon ohjaamalle koulutuspolitiikalle, kyseenalaistamatta sen arvolähtöpohjaa. Velvollisuudentuntoinen ja nöyrä opettajuusmalli on lujassa koulumaailmassa ja opettajakoulutuskin saattaa johtaa perinteisen opettajuuteen, vaikka opettajan tulisi nykyisten kasvatustieteellisten käsitysten mukaan olla yhteiskuntavaikuttaja/kansalaisvaikuttaja. Kasvattajan tehtävässään opettajalla on oikeus esiintyä itsenäisenä pedagogisena ajattelijana ja kasvatuksen ammattilaisena, jolla on velvollisuus puolustaa lapsen parasta ja inhimillistä kasvua ja samalla auttaa häntä sosiaalistumaan yhteiskuntaan. Opettaja saa myös rohkeasti kyseenalaistaa rahatalouden ja valtion koulutuspolitiikan kouluun kohdistamat tulosvaatimukset ja kylmäksi muuttuneen kilpailuyhteiskunnan hyötymoraaliin perustuvat hyvinkin ristiriitaiset haasteet koululle ja oppilaille. (Värrä 2007, 28–37.)

Toisaalta kasvatuksen ammattilaisena opettajan olisi pystyttävä aikaisempaa paremmin vastaamaan nopeasti muuttuvan yhteiskunnan esiin tuomiin ongelmiin. Opettajan tehtäviin ei kuulu enää vain kulttuuriperinnön siirtäminen uudelle sukupolvelle, vaan hänen olisi pystyttävä tarkastelemaan ja kehittämään koulua osana yhteiskuntaa (Hakala 1999, 11). Esimerkiksi hänen tulee pystyä kohtaamaan yhä lisääntyvää erilaisuutta, ristiriitoja, epävarmuutta jopa kouluväkivaltaa. Nykytodellisuus vaatii pedagogis-yhteiskunnallisen ajattelun valmiuksia. Yhteiskunnasta tuleviin muutospaineesiin on opettajienkin paras vastata yhteisvoimin – tarvitaan tilaa yhdessäoppimiseen, joka vaatii uudenlaisia ajattelu- ja toimintamalleja. Todelliseen uudistumiseen ei aina löydy rohkeutta. (Rasku-Puttonen 2007, 12–13.)

Inklusiivinen (yhteistoiminnallinen) kasvatustapa ei tarjoa yhtä ainoaa ja oikeaa vastausta kuinka kaikki oppilaat pärjäisivät hyvin (”get up”) ja eläisivät ikuisesti onnellisina, mutta se tarjoaa mahdollisuuden muuttaa opetus mahdollisimman tarkoituksenmukaiseksi kaikille oppilaille. Tähän pyritään yhteistoiminnallisesti kaikkia mahdollisia voimavaroja käyttäen ja samalla lisätään kaikkien oppilaiden oppimismahdollisuuksia ja elämäntaitoja. Kauaskantoisena päämääränä on tukea oppilaiden valmistautumista elämään. (Webb-Johnson, 2002, 57; Väyrynen 2001, 17, 19–20.)

Deweyn (1957) mukaan koulukäynti on kylläkin valmistautumista elämää varten, mutta koulu ei ole irrallinen saareke, vaan siellä opitaan asioita myös tätä päivää varten ja tätä yhteiskuntaa varten - eletään huikean ihanasti tätä päivää. Koska koulu on osa elämää, tulee sen olla sekä yksilön kasvun että koko yhteiskunnan kehityksen väline, niin että lapset ja nuoret kytkevät itsensä yhteiskunnan jatkuvuuden prosessiin (Saloviita 2006, 152, 167; Aaltola 1994, 49–50; Dewey 1957, 36). Deweyn (1957) ajatuksiin perustuen, myös inklusiivinen eli osallistava oppiminen korostaa kaikkien lasten tasa-arvoa ja demokratiaa, jota opetellaan jo koulussa käytännön tasolla, ottamalla kaikki tasavertaisesti mukaan kaikkeen luokan toimintaan. Näitä opittuja taitoja sovelletaan myöhemmin koulun ulkopuolella yhteiskunnan aktiivisina jäseninä. Saloviidan (2006) näkemyksen mukaan, ”Yhteistoiminnallisuus ei rajoitu oppimiseen, vaan elämä kokonaisuudessaan on yhteistoiminnallinen projekti” (Saloviita 2006, 11).

Demokraattisen yhteiskunnan perushyveisiin kuuluu, että ihmiset elävät rinnakkain. Inklusiivinen kasvatustapa vastustaa lasten erottamista yhteisön ulkopuolelle. Yhdessä op-

piminen lisää sosiaalista yhteenkuuluvuuden, ystävyyden ja keskinäisen hyväksymisen kehittymistä. Kun ennakkoluulot ja pelot toisten taustaa ja vammaisuutta kohtaan voiteaan, vähentää se koulukiusaamista ja kehittää oppilaiden välisiä ystävällisiä suhteita ja lisää sosiaalista yhteenkuuluvuutta. (ks. Putman 1993; Sapon-Shevin, Ayres & Dunchan 2002; Jylhä 1998.) Yhteistoiminnallisissa työtavoissa saavutetut sosiaaliset taidot ovat erinomainen silta ja pääoma siirryttäessä koulu yhteisöstä rakentamaan yhteistoiminnallista ja demokraattista yhteiskuntaa. Esteetön ja osallistava koulu antaa hyvät eväät oppilaan sosiaalistumiselle ja antaa oppilaalle myös entistä parempia keinoja estää syrjäytymistä, kun on hänen vuoronsa siirtyä kehittämään esteetöntä ja osallistavaa yhteiskuntaa. Koulussa erilaisuutta kunnioittamaan oppineet lapset osaavat parhaiten huolehtia vuorollaan myös siitä, että ”syntyy aikuisten yhteiskunta, joka on arvokas, miellyttävä ja harmoninen” (Saloviita 2006, 166–167; ks. Dewey 1957, 36).

4 KANSAINVÄLISEN ”INKLUUSIOLIIKKEEN” TAUSTAA JA KEHITYSKULKUJA

Ihmisoikeuksiin perustuvaan yhteiskunnalliseen ja koulutukselliseen tasa-arvoon on aktiivisesti pyritty jo vuoden 1948 kansainvälisestä ihmisoikeusjulistuksesta lähtien. Silti törmäämme jatkuvasti koulutuksellista tasa-arvoa loukkaaviin ongelmiin sekä Suomessa että maailmanlaajuisesti. Nykyisin koulun eri asteilla esiintyvät koulutusongelmat johtuvat usein siitä, että kilpailua korostavassa yhteiskunnassa tasa-arvoon ja lapsen inhimilliseen kasvuun perustuva pedagogiikka joutuu törmäyskurssille kansallisten standardien kanssa. Niiden päätavoitteet ovat yleensä selkeästi poliittisia (päättäjille tietoa antavia välineitä) ja niiden tavoitteena on nostaa oppilaiden tavoitetasoa ja lisätä koulun tehokkuutta ja arvostusta. Tällaisen mallin on havaittu useissa maissa lisäävän eri koulujen keskeistä kilpailua, sillä usein arviointitulokset julkaistaan lehdissä ja vanhemmat ja suuri yleisö voivat vertailla koulujen välisiä tuloksia. Näin kouluja kilpailutetaan keskenään ja syntyy hyvin menestyviä, vanhempien suosimia elitistisiä kouluja ja huonosti menestyviä, alhaisen statuksen kouluja, joihin valikoituu vain huonommin menestyvät oppilaat. (Watkins 2007, 24, 32; Meijer 2003, 15; ks. Oravakangas 2005, 81–83.)

Helsingin Sanomat (27.05.09) julkaisi ”ranking-listan”, joka kilpailutti kaikki Suomen lukiot kevään (2009) ylioppilaskirjoitusten tulosten perusteella.³⁴ ”Ranking-lista” on julkaistu useissa muissakin lehdissä ja internetissä³⁵ ja niiden julkaiseminen on herättänyt Suomessa samanlaisia reaktioita ja ongelmia kuin vastaavat ”ranking-listat” useissa muissa Euroopan maissa. (ks. edellinen kappale). Seuraavassa esittelen otteita Helsingin Sanomissa käydyistä, aihetta käsittelevistä keskusteluista:

Suomessa pääkaupunkiseudulla tänä vuonna eliittilukioihin pääsyyn vaadittiin jopa yli yhdeksän keskiarvoa ja muissakin lukioissa nostettiin keskiarvorajaa huomattavasti. (Helsingin Sanomat 13.06.09/A14). Koulujen kilpailuttamisen ja arviointitulosten seurauksena koituu sekä peruskoulun ja lukioiden rehtorille ja opettajille paineita siitä, onko heidän koulunsa hyvässä vai huonossa maineessa. Helsingin Sanomien artikkelissa (27.05.09/A5 ja etusivu) tuli esille keskenään hyvin ristiriitaisia mielipiteitä koulukohtaisten arvioiden julkaisemisen hyvistä ja huonoista puolista. Voimakkaita mielipiteitä puolesta ja vastaan ovat esittäneet

³⁴ Aikaisemmin lukioiden vertailulistat on julkaistu vuosina 2008 ja 1994.

³⁵ Lupa tähän toimintaan on saatu korkealta tasolta eli korkeimman hallinto-oikeuden päätökseen perustuen.

valtaa omaavat johtohenkilöt politiikassa, liike-elämässä ja kasvatuksen alalla. Joidenkin koulujen rehtorit yhdessä ylioppilaiden kanssa iloitsevat ja juhliivat kouluissaan menestymistään ja näkyvät mediassa. ”Häntäpään” koulujen rehtorit selittelevät huonoa menestystään ja stressaantuvat – jopa sairastuvat paineiden alla. Huonosti menestyneiden koulujen oppilailta on vaarana leimautua negatiivisesti. (Helsingin Sanomat 27.05.09/A5).

Kasvatuksen näkökulmasta tulosten julkaiseminen aiheuttaa aina arvostelua väärästä, pinnallisesta ja leimaavasta mittaamisesta. Pahimmassa tapauksessa rehtorit voivat joutua vilppisyytösten kohteeksi. (Helsingin sanomat 31.05.09/A5). Pääministeri Matti Vanhasen mielestä kilpailua ja mittausta korostavan koulutuspolitiikan näkökulmaa ei voi nyky-yhteiskunnassa välttää. Lukioita kannattaa laittaa riviin. Viimeistä pitää tukea ja ensimmäistä kannustaa”. (Helsingin Sanomat 29.05.09/A5). Opetusministeri Henna Virkkusen mielestä meillä ei ole koulutuspoliittista käyttöä kouluja vertailevalle tiedolle, eikä intressiä asettaa lukioita paremmuusjärjestykseen. (Helsingin Sanomat 27.05.09/A5).

Edellä esitetyt koulutuksellista eriarvoisuutta suosivat käytännöt kertovat sekä uusista haasteista, että vanhoista ongelmista, jotka ovat yhä tänäkin päivänä ajankohtaisia. Tässä tutkimuksessa pyrin perustelemaan inklusiota ratkaisumallina pyrittäessä, ihmisoikeuksia puolustavassa hengessä, järjestämään kaikille oppilaille tasavertaista, hyvää opetusta ja koulutusta koko hänen koulupolkunsa ajan, ammatilliseen koulutukseen asti. Inklusioliikkeen synty ja kehitys eivät ole putkahtaneet esiin kuin tyhjästä, vasta 1980-luvulla, vaan ne kytkeytyvät kiinteästi ihmisoikeuksien kehittämisprosessiin. Sen filosofien juurien voidaan ajatella yltävän kauas historiaan,³⁶ sillä ihmisoikeuksien, ja samalla inklusion kehittymiselle suotuisaa ja kasvuvoimaista maata, ovat muokanneet historian kuluissa filosofisista normeista kehittyneet ihmisoikeuksia ja tasa-arvoa koskeneet julistukset ja sopimukset.³⁷ (ks. Scheinin 1995, yleisjohdanto; Levin 2001, 7, 17 – 19; Lampinen, Opetusministeriön verkkolehti 2009; Ihmisoikeudet/wikipedia.)

Tutustuminen YK:n yleissopimusten kehitykseen ja sisältöihin osoittaa, että ihmisoikeudet (ja viime vuosikymmeninä myös inklusio) on yhteiskunnassa tiedostettu, mutta ne edistyvät hitaasti ja ristiriitojen keskellä. Kaikki nykyiset, yli sata kansainvälistä ihmisoikeusasiakirjaa, perustuvat vuoden 1948 Ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julis-

³⁶ Ihmisoikeuksien kehittäminen on saanut alkunsa eri kulttuurisiin ja uskonnollisiin perinteisiin kuuluviin ajattelijoiden piirissä. Valtion johtajien ja juristien myötävaikutuksella nämä ihmisoikeusajatuksukset ovat muuttuneet normeiksi ja niitä on sisällytetty lainsäädäntöihin, jotka ovat mahdollistaneet kaikkien yksilöiden oikeuksien suojelun.

³⁷ Varhaisin tunnettu kirjallinen ihmisoikeussopimus ”Magna Charta” on vuodelta 1215. Ihmisoikeuksia puolustivat esimerkiksi John Loche, Rousseau ja Hobbes. Tärkeitä asiakirjoja ovat olleet Englannissa Petition of Rights (1628) ja Bill of Rights (1689) ja Westfalenin rauhansopimus (1648), Ranskan ihmisoikeuksien julistus (1789), Yhdysvaltain itsenäisyysjulistus (1776) sekä Bill of Rights (1791) ja orjuuden poistamiseen liittyvä Wienin kongressin sopimus (1815).

tukseen.³⁸ (Levin, 2001, 8; Hannikainen, Kortteinen, Lång, Parkkari, Pentikäinen, Scheinin ja Suikkari 1995, 24–28.) Vaikka jäsenmaat sitoutuivat toimimaan vuoden 1948 yleissopimuksen mukaisien päämäärien saavuttamiseksi, eivät sopimukset silloin vielä yksilöineet ihmisoikeuksia eivätkä olleet virallisesti sitovia, siksi niitä alettiin täydentää. Oikeudellisesti velvoittava sopimus hyväksyttiin kuitenkin vasta vuonna 1966. (Scheinin 1995, yleisjohdanto; Lampinen, Opetusministeriön verkkolehti 2009; Levin 2001, 21). Ratifioitujen asiakirjojen ihmisoikeuksien toteutumista, yhä uusia ihmisryhmiä koskien, valvotaan nykyisin käytännössä virallisten, sekä kansainvälisten että kansallisten, valvontaorganisaatioiden ja komiteoiden avulla. (ks. ihmisoikeudet.net/ykn-ihmisoikeussopimukset-ja-niiden – valvonta.)

Inklusion kannalta ratkaisevia tarkennuksia ovat *vuoden 1975, Vammaisten oikeuksien julistus* ja varsinkin sen artiklat 3–6 ja 10, joissa vaaditaan vammaisten oikeutta normaaliin, ihmisarvoiseen elämään. Artiklassa 10 painotetaan, ”Vammaisia on suojeltava kaikkea syrjintää, loukkaavaa ja alentavaa hyväksikäyttöä, säännöksiä ja kohtelua vastaan” (Hannikainen, Kortteinen, Lång, Parkkari, Pentikäinen, Scheinin & Suikkari 1995, 503–504; Lång 1995, 482). Vammaispoliittista keskustelua ja vammaisten olosuhteiden parantumista on radikaalisti nopeuttanut se, että YK julisti vuodet 1983–1992 vammaisten vuosikymmeneksi. Sen teema, ”täysi osallistuminen ja tasa-arvo”, on aktivoinut ja voimaannuttanut (empowerment) myös vammaiset ajamaan omia etujaan. Euroopan neuvosto hyväksyi vammaispoliittisen kokonaisuohjelman, joka perustui YK:n vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskeviin yleisohjeisiin (Standard Rules, 1993). Samalla YK:n yleiskokous velvoitti hallituksia edistämään integraatiota kouluissa (Saloviita 2006, 150–151; Lampinen 2009; Lång 1995, 482; wikipedia.org/Vammaispolitiikka).¹ Euroopan neuvosto kirjasi tavoitteiksi seuraavat teemat:

- vammautumisen ehkäiseminen tai toimintavajavuuden poistaminen, sen pahenemisen estäminen ja sen seurausten lieventäminen
- täysipainoisen ja aktiivisen elämään osallistumisen turvaaminen oman yhteisön jäsenenä

³⁸ Yhdistyneiden kansakuntien peruskirja, Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus, (Universal Declaration of Human Rights) allekirjoitettiin 1945, ja se hyväksyttiin YK:n yleiskokouksessa 10.12.1948. Samana vuonna siihen liittyi 51 maata. Vuonna 2006 tilastojen mukaan YK:n jäsenmaita oli 192.

- vammaisten henkilöiden auttaminen siten, että he voivat elää omia toiveitaan vastaavaa elämää

Salamancassa (Unescon kokous 1994) perinteinen termi *integraatio* korvattiin tähän asti vältellyllä termillä, *inclusion*. *Inclusive education* eli *osallistavan kasvatuksen* vaatimus tarkoittaa kaikkien oppilaiden oikeutta käydä koulua tavallisilla luokilla ikätoveriensä kanssa. Radikaalia oli varsinkin se, ettei erityiskouluja ja erityisluokkia enää tarvittaisi. (ks. Saloviita 2006, 151). Viimeisin YK:n vammaisten oikeuksia puolustava yleissopimus (2006) perustuu vuonna 2003 annettuun Malagan julistukseen *Kohti täyttää osallistamista kansalaisina*, jossa jäsenmaita velvoitettiin entistä tehokkaammin paneutumaan erityisesti herkästi haavoittuvien ja syrjäytymisvaarassa olevien ryhmien ihmisoikeuksien turvaamiseen vammaisten ihmisten itsenäisyyttä, valinnanvapautta ja elämänlaatua ja lisäämällä yhteiskunnassa tietoisuutta vammaisuudesta osana ihmisten moninaisuutta. Tämän prosessin seurauksena allekirjoitettiin 13.12.2006 YK:n *yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista* (Conventions on the Rights of Persons with Disabilities). (Lampinen 2009; Vammaisten ihmisoikeudet 2009; ks. Saloviita 2006, 152.)³⁹ Vuoden 2006 YK:n yleissopimuksessa inkluusiota ja vammaisen osallistamista edistävät teemat näkyvät kautta linjan (Opetusministeriön verkkolehti, Lampinen 2009):

- henkilöiden synnynnäisen arvon, yksilöllisen itsemääräämisoikeuden, mukaan lukien vapaus tehdä omat valinnat ja riippumattomuuden kunnioittaminen,
- yhdenvertaisuus, täysimääräinen ja tehokas osallistuminen ja osallisuus yhteiskunnassa, erilaisuuden kunnioittaminen ja vammaisten henkilöiden hyväksyminen osana ihmisten moninaisuutta ja ihmiskuntaa,
- mahdollisuuksien yhdenvertaisuus, esteettömyys ja saavutettavuus,
- miesten ja naisten välinen tasa-arvo ja vammaisten lasten kehittyvien kykyjen ja sen kunnioittaminen, että heillä on oikeus säilyttää identiteettinsä.

³⁹ Yleissopimuksen oli vuonna 2009 maaliskuussa allekirjoittanut 139 maata - Suomi ensimmäisten joukossa 30.03.07 ja yleissopimus astui voimaan 03.05.08.

4.1.1 Kohti inklusiota Euroopassa

Pyrkiessäni kuvaamaan inklusion kehitysvaiheita Euroopassa kuluvan vuosikymmenen aikana, hyödynnän Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (European Agency for Development in Special Needs Education, perustettu 1996) jäsenmaistaan⁴⁰ keräämää ja analysoimaa vertailevaa tutkimustietoa. Kehittämiskeskuksen jäsenmaiden erityisopetuksesta ja inklusiosta kerätty tutkimustieto perustuu yksityisten toimittajien kokoamiin tiedotteisiin, julkaisuihin, raportteihin ja verkkosivustoihin, mutta kerätyn tutkimustiedon kokoaminen ja analyysi on tehty tutkijaryhmissä useiden tutkijoiden ja asiantuntijoiden yhteistyön tuloksena. Lähdeviittauksissani viitataan julkaisujen ja raporttien toimittajaan tai toimittajiin. Järjestön kaikkea toimintaa ohjaavat keskeiset kansainväliset ihmisoikeusjulistukset ja -sopimukset.⁴¹ (European Agency 2009, esipuhe; Watkins 2003, 20.)

Kehittämiskeskuksen tarkoituksena on kuvata erityisopetuksen tilannetta kaikkialla Euroopassa mahdollisimman luotettavasti ja ajankohtaisti. Sen tutkimuksien tarkoituksena ei ole vertailla, esimerkiksi tilastollisin luvuin tai muuten seikkaperäisesti eri maiden integraatiokehitystä, vaan tavoitteenani on lähinnä tuoda esille Euroopan kehittämiskeskuksen jäsenmaiden tutkimustulokset, jotka tarjoavat jäsenmailleen tietoa hyvistä inklusiivisista käytännöistä. Kansainvälinen yhteistyö antaa eri maille mahdollisuuden oppia toisiltaan vaihtamalla keskenään tietoa ja aiheeseen liittyviä erilaisia kokemuksiaan. (European Agency 2009; Watkins 2003, 20–21; European Agency, esipuhe 2009; Meijer & Walther-Muller 2002, 8.)

Päätavoitteina järjestöllä ovat *erityisopetuksen laadun kehittäminen* sekä pitkäkestoisen ja laajan kehittämissyhteistyön aikaansaaminen sen jäsenmaiden välillä. Nämä päämääränsä saavuttaakseen, se pyrkii edistämään jäsenmaissaan koulutuspolitiikkaa ja käytäntöjä, joissa huomioidaan monenlaisten oppilaiden tarpeet. Toiminnassaan Kehittämis-

⁴⁰ Alankomaat, Belgia (flaamin ja ranskankielinen yhteisö), Espanja, Irlanti, Islanti, Iso-Britannia, Italia, Itävalta, Kreikka, Luxemburg, Norja, Portugali, Ranska, Ruotsi, Saksa, Suomi, Sveitsi ja Tanska. Latvia, Liettua ja Viro ja Tsekin tasavalta osallistuvat toimintaan tarkkailijoina.

⁴¹ Kehittämiskeskus on jäsenmaitensa opetusministeriöiden perustama ja se saa niiltä myös taloudellista ja poliittista tukea. Järjestö on saanut laajan luottamuksen kaikissa Euroopan johtavissa toimielimissä. Kehittämiskeskus tekee saumatonta yhteistyötä keskeisten kansallisten ja kansainvälisten organisaatioiden kanssa. Se pyrkii täydentämään ja tukemaan EU:n, OECD:n, Unescon, Euroopan neuvoston ja Pohjoismaiden neuvoston toimintaohjelmia, usein näiden järjestöjen pyynnöstä.

keskus painottaa erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden yhtäläisiä mahdollisuuksia esteettömään ja laadukkaaseen koulutukseen vammattomien rinnalla. Kehittämistyön edistämiseksi se pyrkii tunnistamaan eri maiden poliittiset linjaukset ja niiden mukaisesti toteutetussa käytännössä esiintyvät vahvuudet ja heikkoudet. Järjestö näkee tärkeäksi tehtäväkseen välittää tietoa toiminnastaan avainasemassa oleville kohderyhmille, poliittisille päättäjille, alan asiantuntijoille ja ammattilaisille, joilla on valtaa vaikuttaa erityisopetusalan poliittisiin linjauksiin ja käytäntöihin eurooppalaisella, kansallisella ja alueellisella tasolla. (Meijer & Walther-Muller 2002, 1–10; European Agency 2009; Greve 1998, esipuhe; Watkins 2003, 20–21.) Järjestön esittämät tiedot ja suositukset poliittisista linjauksista pohjautuvat suurelta osalta sen keräämiin laajoihin, jäsenmaistaan tehtyihin teemahankkeisiin⁴². Kerättyä tietoa analysoimalla se on saanut tietoa, kuinka erityisopetus tulisi järjestää niin, että se pystyisi tukemaan tuloksellisesti erityisopetusta tarvitsevien oppijoiden integroitumista yleisopetuksen oppiympäristöihin. (Meijer 1998, 15; European Agency 2009, esipuhe; Meijer & Walther-Muller 2002, 1–4, 12–13; Watkins 2003, 20–21.)

Jäsenmaistaan keräämiensä tietojen perusteella kehittämiskeskus on todennut, että kaikissa Euroopan maissa osallistava kasvatus eli kaikille tarkoitettu koulu on keskeisin lähtökohta, jotta erityistä tukea tarvitseville henkilöille voitaisiin taata yhdenvertaiset oikeudet kaikilla elämänalueilla (yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa, työelämässä ja sosiaalisissa suhteissa). Osallistujamaissa on myös tiedostettu, että osallistava opetus edellyttää muutoksia perinteisessä ja jäykässä koulutusjärjestelmässä, sillä kyetään vastaamaan oppijoiden erilaisiin ja varsin moninaisiin tarpeisiin, edellytyksenä on integraation toteuttamisen mahdollistava, joustava kouluorganisaatio. (Meijer, Soriano & Watkins, 2003, 7, 11–15, 144; European Agency 2009; Meijer 1998, 144, 162; Watkins 2003, 20–21.)

⁴² Hankkeissa on käytetty lukuisia eri tutkimusmenetelmiä (kyselyjä, tilastoja, maakohtaisia kirjallisuuskatsauksia tai eri maiden asiantuntijoiden kokemusten vaihtoa varten järjestettyjä tapaamisia, tapaustutkimuksia jne.) ja laadittu niiden perusteella painettuja julkaisuja, sähköisiä raportteja ja aineistoja. Kukin teemahanke on keskittynyt yhteen merkittäväksi katsottuun osallistavan kasvatuksen osa-alueeseen.

4.1.2 Inklusion poliittisia linjauksia ja pääperiaatteita

Vaikka eri jäsenmaissa integraatiokäytännöt poikkeavat toisistaan, on niistä mahdollista johtaa joiltakin osa-alueilta osallistavan politiikan pääperiaatteita ja kuvata teemahankkeissa esiin nousseita poliittisia linjauksia. Kehittämiskeskuksen selvityksen mukaan näin kerätyn tiedon avulla voidaan luoda toimiva perusta osallistavan kasvatuksen kehittämiseksi Euroopassa. (Meijer ja Walther-Muller 2002, 6–10.)

Kaikissa Euroopan maissa onkin jo pyritty toteuttamaan tai ollaan parhaillaan toteuttamassa inklusiivista, osallistavaa opetusta, edistää politiikkaa. Teemahankkeissa nousi esiin kolme koulutuspoliittisesti osallistavan koulutuksen edistämisen kannalta merkittävää osa-aluetta: *osallistaminen, rahoitus ja opetuskäytännöt*. Inklusion toteutuminen on liian usein jumittunut hallinnon tasolle asiakirjojen teksteihin yleviksi ajatuksiksi eikä niiden toteutumista käytännön koulutyössä ole riittävästi tai ollenkaan tuettu. Inklusiivisesti ajattelevat ja inklusiota toteuttavat opettajat tekevät usein työtään uuvuttavan muutosvastarinnan paineissa, saamatta selkeää tukea koulunsa rehtoreilta, kollegoiltaan tai kunnan päättäjiltä. (Meijer 1998, 158–159; Meijer, Soriano & Watkins, 2003, 11–13.)

Kehittämiskeskus katsookin, että ohjaus kaikilla hallinnonportilla on inklusiivisen politiikan toimeenpanon kannalta ensiarvoisen tärkeää. Ei riitä, että ainoastaan opettajat ovat inklusiivisia, vaan hallitukset sekä kuntien koulupiirien tasolla toimivat päättäjät ja koulujen rehtorit ovat keskeisessä asemassa, kun kansallista inklusiivista politiikkaa muunnetaan käytännön toimiksi koulun arjessa. Johtotehtävissä toimivina heillä on vaikutusvaltaa, ja heitä tulee ylemmiltä tahoilta tukea ja ohjata selkeästi esitetyillä linjauksilla. (Meijer & Walther-Muller 2002, 16–21; Watkins 2003, 8, 13–16; ks. luku 3.1.1.)

Kaikkien osallistujamaiden hallitusten tulee asettaa selvästi määritelty ja esitetty osallistamiseen tähtäävä politiikka tavoitteeksi omassa koulutuslainsäädännössään. Näin luodaan suotuisat olosuhteet osallistamista edistävälle kehitystyölle ja prosesseille. Erityisesti korostetaan yhteistä lainsäädäntöä, joka kattaa kaikki oppivelvollisuuskoulutuksen osa-alueet. Osallistavan opetuksen toteuttamisprosessin edistämiseksi käytännössä, hallitusten tulee entistä seikkaperäisemmin selvittää kaikille koulutusyhteisön jäsenille, mihin tällä politiikalla pyritään. Kansallisen tason politiikan muotoilussa tulee ottaa

huomioon kansainväliset poliittiset linjaukset ja aloitteet – etenkin Euroopan laajuiset linjaukset ja aloitteet. Näin tarjotaan erityisopetusta tarvitseville oppijoille tilaisuus hyödyntää kaikkia tarjolla olevia voimavaroja ja mahdollisuuksia. (Watkins 2003, 8, 15–17.)

Koulutuspolitiikan tulee ottaa jokaisen erityisopetusta tarvitsevan oppijan tarpeet huomioon kaikkien koulustrategioiden suunnittelussa, rahoituksessa, laatimisessa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Sen tulee joustavasti huomioida myös paikalliset olosuhteet ja huolehtia osallistamispolitiikan vaiheittaisesta kehittämisestä: lyhyellä aikavälillä sitä kehitetään osaksi yleistä politiikkaa, keskipitkällä aikavälillä osallistaminen sulautetaan osaksi yhteistä politiikkaa ja pitkällä aikavälillä osallistamisesta tulee itsestänselvyys kaikissa koulutuspolitiikan linjauksissa ja strategioissa. Kansalliset ja paikallistason opetus-, terveys-, ja sosiaalitoimen päättäjät laativat yhdessä poliittisia linjauksia ja suunnitelmia tukeakseen aktiivisesti moniammatillista toimintatapaa esiopetuksessa, oppivelvollisuuskoulutuksessa, työelämään siirtymisvaiheessa sekä oppivelvollisuuden jälkeisessä koulutuksessa ja etenkin korkeakouluasteella. (Watkins 2003, 7–8.)

4.1.3 Osallistavaa opetusta edistäviä strategioita ja toimintamalleja

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen keräämät maakohtaiset tapausesimerkit sisältävät, usein vuosien kehityksen tuloksena saatua, koeteltua tietoa ja kokemuksia kuinka kouluissa tulisi kehittää osallistavaa opetusta. Tässä väläyksiä muutamista asiaa valaisevista esimerkkitaapauksista (Meijer, Soriano ja Watkins 2003, 29–32):

Espanjassa on koettu, että mitä vahvempi yhteisvastuullisuuden ilmapiiri oppilaitoksessa vallitsee sitä parempia ovat oppimistulokset. *Sveitsin* raportissa painotetaan, että joustavat tukijärjestelmät erityisopettajien ja muiden opettajien tiimiopetus tarjoavat monia etuja: oppilaat saavat tukea omassa luokassaan ja samalla muillekin oppilaille tarjoutuu mahdollisuus saada tukea erityisopettajilta. Molemmat opettajat hyötyvät ammatillisesti ja voivat tukea toisiaan hankalissa tilanteissa. Myös *Kreikka* on samoilla linjoilla Sveitsin kanssa: yhteistyö ja luokan dynamiikka samanaikaisopetusta toteuttavissa luokissa paranee vähitellen ja samalla luokan suhtautuminen tilanteeseen tulee yhä myönteisemmäksi. Positiivista on, ettei luokanopettaja jää yksin. *Malta*n raportissa vakuutetaan, että parhaimmillaan koulun yhteistoiminnallisuus parantaa koko koulun henkilöstön ja kaikkien oppilaiden (myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden) vuorovaikutusta ja osallistumista. (Malta). *Iso-Britannia* taas tuo esille koulujen johtajien hyvien johtamistaitojen merkitystä koulun kehittämisessä. *Portugali* pitää tärkeänä demokraattista johtajuutta, jossa johtoryhmä ja pedagoginen työryhmä suunnittelevat ja vastaavat koulun kehittämisestä.

Kouluyhteisöjen kyky toimia yhteistyössä ja tämän yhteistyön avulla löytää uusia keinoja vastata erityistuen tarpeisiin, onkin usein nähty keskeisenä edellytyksenä erityisoppilaiden integroitumiselle yleisopetuksen oppiympäristöihin, ”Oppilaitosten tulisi ottaa käyttöön ajatusmalli koko kouluyhteisöstä yhtenä kokonaisuutena (whole school-malli)” (Meijer, Soriano & Watkins 2003, 29).

Seuraavat toimintamallit on todettu tuloksellisiksi ja toimiviksi osallistavassa opetuksessa: *Yhteistoiminnallinen opetus*, jossa koko kouluyhteisö ja muut alan ammattilaiset työskentelevät yhdessä, on toimiva tapa kehittää koko kouluyhteisön ja varsinkin erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opiskelu- ja sosiaalisia taitoja. *Yhteistoiminnallinen oppiminen*, jossa vertaistuki ja -opetus ovat keskeisellä sijalla oppimisessa, edistää kaikkien oppilaiden kognitiivista, affektiivista (sosioemotionaalista) oppimista ja kehitystä. Toisiaan tukevat oppilaat hyötyvät yhdessä oppimisesta etenkin heterogeenisessä luokassa. (Meijer & Walther-Muller 2002, 1–2, 16–30; Watkins 2003, 16; Meijer, Soriano & Watkins 2003, 18–20; ks. edellä luku 3.1.3.)

Ei-toivotun käyttäytymisen vähenemiseen on todettu *yhteistoiminnallisen ongelmaratkaisun* olevan tehokas keino, varsinkin silloin, kun opettajalla on vaikeuksia integroida luokkaansa sosiaalisesti tai käytökseltään ongelmaisia lapsia. Positiivisen vahvistamisen ja negatiivisen sammuttamisen lisäksi oppilaiden kanssa sovitut yksiselitteiset säännöt ja rajat ovat osoittautuneet toimiviksi menetelmiksi. Erilaisuutta opitaan parhaiten kohtaamaan ja käsittelemään eritasoisesti muodostetuissa ryhmissä. Joustava heterogeeninen ryhmäjako, täsmälliset tavoitteet, vaihtoehtoiset oppimisväylät ja opetusmenetelmät edistävät osallistavaa opetusta. Osallistamisen onnistumisen kannalta on tarpeen hajauttaa luokka välillä myös pienryhmiin. Järjestelyjen tulee kuitenkin olla luontevia ja joustavia, eikä erityistä tukea tarvitsevia pitäisi jatkuvasti pitää erillisenä ryhmänään, vaan luokka olisi hyvä jakaa tarpeen mukaan myös yhteistoiminnallisesti toimiviin, heterogeenisiin pienryhmiin. (Meijer & Walther-Muller 2002, 1–2, 16–30; Watkins 2003, 16; Meijer, Soriano & Watkins 2003, 18–20; ks. luku 3.1.3.)

Tuloksellinen opetus ja yksilöllinen suunnittelu vaikuttavat kaikkien oppilaiden ja samalla erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opintosuoritusten paranemiseen, silloin kun heidän koulutyötään järjestelmällisesti suunnitellaan, valvotaan ja arvioidaan. Opetus-

suunnitelmaa voidaan mukauttaa kunkin yksilön tarpeisiin sopivaksi ja hänelle voidaan laatia henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS). (Meijer & Walther-Muller 2002, 1–2, 16–30; Watkins 2003, 16–17; Meijer, Soriano & Watkins 2003, 21–23; ks. luku 3.1.3.)

Vaikka edellä esitetyt periaatteet toimisivat luokassa, voivat osallistavan opetuksen esteeksi osoittautua ns. näkymättömät tekijät. Viime kädessä osallistavan opetuksen onnistumiseen vaikuttavat merkittävästi opettajien asennoituminen erityisopetusta tarvitseviin oppijoihin ja heidän kykynsä tukea oppijoiden mielekkäitä sosiaalisia suhteita. Erityisopetusta tarvitsevien myönteiset suhteet muiden oppilaiden kanssa auttavat heitä integroitumaan luokkaan. (Meijer & Walther-Muller 2002, 11; Watkins 2003, 16, 18; ks. luku 3.1.3.)

Rehtorin inklusiiviseen näkemykseen perustuva johtamistyyli on tutkimustulosten mukaan osallistavan opetuksen onnistumisen kannalta ratkaiseva tekijä, sillä rehtorin työkuvaan kuuluu käynnistää koulussaan osallistamista edistäviä uudistuksia ja projekteja. Näihin kuuluvat strateginen ohjaus, tiimityön kehittäminen opetuksessa ja hänen tulee valvoa, että nämä uudistukset kehittävät osallistavaa opetusta ja edistävät sen olennaisia periaatteita. Käytännön kehittymisen kannalta on tärkeää, että rehtorilla on melko vapaasti mahdollisuus osoittaa taloudellisia voimavaroja omien päätösten tueksi. (Meijer & Walther-Muller 2002, 9–10, 13–16; Watkins 2003, 18–19; Meijer, Soriano & Watkins 2003, 30; ks. luku 3.1.3.)

Osallistavan opetuksen onnistumisen kannalta on kiinnitettävä huomio myös eri maiden rahoitusmalleihin. Kehittämiskeskus on analysoinnissaan tullut siihen tulokseen, että osallistaminen onnistuu paremmin hajautetussa rahoitusmallissa kuin keskitetyssä rahoitusmallissa mallissa. Lisäksi erityisopetusta tarvitsevien oppijoiden kannalta myönteisiin tuloksiin pääseminen edellyttää toimivia koulutustarjonnan ja rahoituksen seuranta- ja arviointijärjestelyjä. (Meijer 2003, 24–25.)

Tarkastetun aineiston perusteella seuraavat varojen jakotavat edistävät tuloksellisesti osallistamista (Meijer & Walther-Muller 2002, 12–13):

- Hajautetut rahoitusmallit, joiden avulla paikalliset organisaatiot voivat tukea toimivia käytäntöjä.
- Hajautettu malli on todennäköisesti edullisempi ja kykenee paremmin vastaamaan paikallisväen tarpeisiin kuin keskitetty malli.
- Joustavat rahoitusjärjestelyt, joiden ansiosta koulut voivat käyttää varoja yksilöimiinsä tarpeisiin ja vaatimuksiin kansallisen politiikan puitteissa.

Seuraavien koulutuspoliittisten periaatteiden toteuttamisen on todettu edistävän osallistavan koulutuksen tavoitteita merkittävästi. (Watkins 2003, 10–11, tiivistetty versio):

- Otetaan vanhemmat mukaan lastensa kasvatukseen täysivaltaisina kumppaneina.
- Organisaatioiden ja koulujen tulee poistaa opetussuunnitelman toteuttamista vaikeuttavia oppimisen ja arvioinnin esteitä. ”Haitan” käsitettä painottava näkemys tulee korvata laajemmalla pedagogisella näkökulmalla, jossa huomioidaan myös oppijoiden oppimisvalmiudet ja oppimisympäristö.
- Arvioinnin tulee tukea erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opiskelua. Tämä tavoite saavutetaan parhaiten henkilökohtaisen oppimissuunnitelman (HOPS, Suomessa HOJKS) avulla.
- Koulutuspolitiikassa on otettava huomioon asennetekijät ja pyrittävä kehittämään strategioita ja voimavaroja, joiden avulla saadaan aikaan positiivisia kokemuksia poikkeavia oppilaita kohtaan ja samalla asenteetkin heidän opettamista kohtaan muuttuvat myönteisemmiksi. Näin edistetään myönteisiä asenteita koulutuksessa.
- Kannustetaan kaikkia opettajia ottamaan vastuuta kaikista oppilaista näiden yksilöllisistä tarpeista riippumatta.
- Järjestetään opettajille ja muille henkilöstöryhmille erilaisia joustavia koulutusmahdollisia ja -väyliä.
- Valjastetaan tieto- ja viestintäteknikan mahdollisuudet koulutuksen eriarvoisuuden vähentämiseen ja opetuksen integroimisen tukemiseen vastaamalla oppijoiden yksilöllisiin erityistarpeisiin.

4.1.4 Inklusiivinen arviointi tuloksellisen osallistamisen keskeisin edellytys

Edellisiin teemojen lisäksi Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen edustajisto on kiinnittänyt huomiota (virallisesti ensi kerran vuonna 2004) inklusiota koskevissa keskusteluissa ja kirjallisissa julkaisuissa aikaisemmin taka-alalle jääneisiin ongelmiin, joita esiintyy kaikkien maiden perinteisissä arviointijärjestelmissä. Keskeisenä pohdinnan kohteena oli, miten päästä Inklusiota toteuttavissa oppiympäristöissä perinteisestä ongelma-keskeisestä, pääosin lääketieteeseen pohjautuvasta arvioinnista, koulutuslähtöiseen ja vuorovaikutteiseen arviointiin. Raportin tulokset pohjautuvat kehittämiskeskuksen laajaan, eri alojen asiantuntijoista muodostetun työryhmän (23 jäsenmaata ja 50 arviointiasiantuntijaa) hankkeeseen ja siitä tehtyyn raporttiin. (ks. Meijer 2007, esipuhe.)

Kyseisen raportin laatimisen tärkein syy oli luoda selkeä kuva eri maiden arviointipolitiikasta, mutta sen tavoitteena ei ole vertailla keskenään osallistujamaiden tietoja niiden politiikasta ja käytännöistä, eikä maiden järjestelmiä arvoteta. Kuvailen seuraavassa niitä ajatuksia, joita edellä mainittu arviointiraportti sisältää (ks. Watkins 2007, 1–60.)

Raportissa todetaan, että arviointi on keskeisin osa pedagogista prosessia ja toisaalta hallinnollinen toimi: se perustuu kunkin maan hallitsevaan politiikkaan, jota taas ovat muokanneet kansallinen lainsäädäntö ja kansainväliset oppilas-, oppimis- ja opetuskäsitteet. Kasvatuksen kentällä ja koko yhteiskunnassa on jo pitkään vaikuttanut kansainvälinen inklusiivinen kasvatusnäkemys, joka on asettanut kaikki maat haasteiden eteen. Inklusio on jatkuvasti muuttuva ja kehittyvä, itseään korjaava kasvatusprosessi ja tämän prosessin keskeisenä osana myös perinteinen arviointipolitiikka ja käytännöt ovat joutuneet muutosvaatimusten kohteiksi. Kun käsitys erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisesta on muuttunut, on koulutustavoitteidenkin painopiste siirtynyt ja on alettu ymmärtää pelkkään ”testaamiseen” perustuvien arviointinäkemysten heikkoudet. Osallistujamaissa koettiin yleisesti, että vammaan keskittyvän lääketieteellisen arviointimalli lisää oppilaiden erottelua, kun taas koulutuksellisen arvioinnin avulla katsottiin olevan mahdollisuus edistää onnistunutta inklusiota, koska siinä huomioidaan myös oppilaan vahvuudet ja sovelletaan arviointia suoraan opetuksen ja oppimisen edistämiseen. Näiden näkökulmien lisäksi nousi myöhemmin keskusteluissa tärkeälle sijalle lainsäädäntö, joka ohjaa koulujen ja opettajien arviointikäytäntöjä.

Kaikissa jäsenmaissa keskustellaan arviointiraportin selvityksen mukaan myös siitä, miten arviointijärjestelmästä saataisiin aidosti inklusiivisempi – tuloksellista opetusta ja oppimista tukevaa - sillä arvioinnin tulee edistää inklusiivisuutta eikä estää sitä. Yleistavoitteena oli tarkastella miten arvioinnin linjaukset ja käytännöt voivat tukea tuloksellista opetusta ja oppimista. Osatavoitteiksi asetettiin tietämuskannan kerääminen osallistujamaiden hyvin onnistuneesta, innovatiivisista, arviointipolitiikasta ja siihen perustuvista käytännöistä, joiden pohjalta voitaisiin laatia inklusiivisia arviointisuosituksia ja -ohjeita oppiympäristöjä varten.

Kaikki osallistujamaat ovat joutuneet harkitsemaan ja arvioimaan järjestelmänsä painotuksia ja kuinka arviointeja tulisi toteuttaa. Arvioinnin kohteena ei tule olla vain oppilas, vaan tärkeänä nähdään arvioida koko koulutusjärjestelmän toimivuutta ja tehokkuutta. Kaikki maat ovat yksimielisiä siitä, että arviointeja tulisi kehittää niin, että niiden avulla voitaisiin parantaa kaikkien oppilaiden – myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden – saavutuksia ja saatua tietoa voitaisiin antaa käytettäväksi eri kohderyhmille ja eri tarkoituksiin. Arviointiraportissa korostetaan, että arvioinnissa tulisi painottaa luokanopettajan tekemää jatkuvaa arviointia, joka keskittyy opetuksen ja oppimisen tarpeisiin eikä suosittaisi ulkopuolisten tahojen arviointia, joka keskittyy alkuarvioinnin ”pysähtyneeseen” diagnosointiin liittyvän tukitarpeen tunnistamiseen ja resurssien jakoon.

Raportissa mukaan summatiivisen arvioinnin toteuttaminen inklusiivisessa oppiympäristössä tuottaa ongelmia, sillä sen tavoitteena on joko vertailla oppilaan tämänhetkistä oppimistasoa aikaisempaan tasoon tai usein myös sen avulla verrataan yksittäisten oppilaiden tuloksia toisiinsa. Summatiivinen arviointi antaa tietoa ”loppuraportteihin” vanhemmille tai muille tahoille ja oppimistuloksia koskeviin arvosanoihin ja sen arvioinnin avulla tunnistetaan onnistumiset ja epäonnistumiset asetettuihin oppimistavoitteisiin nähden. Summatiivisella arvioinnilla ei välttämättä saada opettamisen ja oppimisen kannalta tärkeää formatiivista palautetta ohjaamaan myöhempiä opetusohjelmia.

Raportissa pidetään ensiarvoisen tärkeänä sitä, että erityistarpeiden tunnistamiseen osallistuvan tiimin tulee olla hyvin monialainen ja siinä ovat erityisasiantuntijoiden rinnalla täysivaltaisina kumppaneina opettajat, vanhemmat ja oppilaat. Alankomaiden raportissa korostetaan, että opettajat ovat koulutuksen asiantuntijoita, vanhemmat käytännön asi-

antuntijoita ja itse oppilas on tärkeä osallinen tarpeittensa arvioinnissa. He kaikki antavat tärkeää tietoa arvioinnin eri vaiheissa, minkä vuoksi he voivat osallistua myös arvioimiseen.

4.2 Inklusion nykytilanne ja kansainväliset visiot

Kansainvälisen inkluusiokirjallisuuden esille tuomat näkökulmat (ks. luku 3) inklusion kehittämistä edistävästä poliittisista ja koulutuksellisista strategioista ja ominaisuuksista ovat suurelta osin yhdensuuntaisia Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen raporteista ja kirjallisuudesta esiin nousseiden näkökulmien kanssa. (ks. edellä käsillä oleva luku 4). Yhteiset tavoitteet selittyvät sillä, että maailmanlaajuisesti monet maat ovat allekirjoittaneet useimmat YK:n vammaisten oikeuksia puolustavat yleissopimukset⁴³ ja näin ollen ne ovat sitoutuneet toteuttamaan myös viimeisimpien yleissopimuksen päätavoitetta: *kohti täyttä osallistamista*.

Kaikissa allekirjoittajamaissa ollaan yksimielisiä siitä, että inklusiivisia muutoksia on tehtävä kunkin maan kouluorganisaatiossa aina hallinnon ylimmiltä portailta luokkatason opetuskäytäntöihin asti, koskien myös opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Päätäjienkin on sitouduttava muutosprosessiin ja tuettava opettajia heidän inklusiivisissa pyrkimyksissään. Kansainvälisenä tavoitteena kouluissa pyritään kehittämään koko kouluyhteisön yhteisöllisyyttä ja vertaistukea, joihin liittyvät saumattomasti yhteistoinnallinen opetus ja oppiminen. (ks. luvut 3 ja 4.)

Vaikuttaisi johdonmukaiselta, että oppiympäristöjen inklusiivisen kehittämispyrkimysten seurauksena yksiselitteisesti syntyisi käytännössäkkin innokas pyrkimys integroida kaikki erityistä tukea tarvitseviksi diagnosoidut oppilaat yleisopetukseen. Tästä taas seuraisi automaattisesti erityisopetuksen ja yleisopetuksen asteittainen yhteensulautuminen käytännön tasolla. Integraatio/inkluisio ja erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistäminen ovat kuitenkin yhä ongelmallisia, sillä osallistamispyrkimyksistä huolimatta, ei integraatio/inkluisio ole edistynyt käytännön tasolla Euroopassa viimeisien vuosikymmenien aikana – päinvastoin oppilaiden sijoittaminen erillisiin erityisryhmiin

⁴³ Vuoden 2006 vammaisten oikeuksien sopimuksen allekirjoitti 139 maata eri puolilla maailmaa.

on lievässä nousussa. (Meijer 1998, 16, 145–146; Meijer, Soriano & Watkins 2003, 10, 16; ks. luku 3.1.1.)

Tutkimuksien mukaan verrattaessa vuoden 1992 tuloksia vuoden 1986 raportteihin ja edelleen vuoden 2003 raportteihin, tilanne ei ole vieläkään yleisesti ottaen merkittävästi muuttunut. Esimerkiksi erityisopetusta tarvitseviksi luokiteltujen oppivelvollisuusikäisten osuus vaihtelee yhä alle yhdestä prosentista yli kymmeneen prosenttiin.⁴⁴ Erillisessä erityisopetuksessa (erityiskoulut ja erityisluokat) olevien oppijoiden määrän keskiarvo on koko Euroopassa noin 2 %. (Meijer 1998, 16, 145–146; Meijer, Soriano & Watkins 2003, 10, 16; Meijer 2003, 10; ks. edellä luku 3.1.1.)

Vaikkei erillisessä erityisopetuksessa olevien oppilaiden tilastollinen määrä anna kuvaa erityisopetuksen laadusta, kertoo se kuitenkin integraation edistymisestä: mitä enemmän oppilaita on erillisessä erityisopetuksessa, sitä alhaisempi integraation kehitysaste – ja toisaalta mitä vähemmän oppilaita on erillisessä erityisopetuksessa, sitä korkeampi on integraation toteuttamisaste tutkimuskohteen maissa. Tästä voidaan vetää johtopäätös, että täysin erillisessä (eriytetyissä) oppimisympäristössä olevien oppilaiden määrän väheneminen joissakin maissa on osoitus niiden aidosta sitoutumisesta osallistamisen edistämiseen (integraatioon/inkluisioon). (Meijer 1998, 16, 145–146; Meijer, Soriano & Watkins 2003, 10, 16; ks. edellä luku 3.1.1.)

Jäsenmaiden koulutusjärjestelmien koulutustarjonta on hyvin kirjavaa. On maita, joissa on selvästi kaksi erillistä järjestelmää: tavalliset ja erityiskoulut ja -luokat (kaksiväyläinen toimintamalli), kun taas on maita, joissa kaikki tai miltei kaikki erityispalvelut on integroitu normaalijärjestelmän piiriin (yksiväyläinen toimintamalli). Kolmannen ryhmän muodostavat maat, joissa käytetään monia osallistumisen menetelmiä (moniväyläinen toimintamalli).⁴⁵ Eri maiden välillä on suuria eroja inkluisioiden kehittämisasteessa,

⁴⁴Eriytetyissä erityisopetuksessa olevien osuus vuonna 2001: alle 1 % Espanja, Kreikka, Kypros, Islanti, Italia, Norja, Portugali, alle 2 % Alankomaat, Irlanti, Iso-Britannia, Itävalta, Liechtenstein, Liettua, Luxemburg, Ruotsi, Tanska. alle 4 % Belgia (DE), Latvia, Puola, Ranska, Slovakia, Suomi (3,7 %), Unkari, Viro. Yli 4 %, Belgia (F), Belgia (NL), Saksa, Sveitsi, Tsekin tasavalta.

⁴⁵ Sveitsissä ja Belgiassa on käytössä kaksiväyläinen malli. Yksiväyläinen toimintamalli on käytössä Espanjassa, Kreikassa, Italiassa, Portugalissa, Ruotsissa, Islannissa, Norjassa ja Kyproksessa. Moniväyläiseen ryhmään kuuluvat: Tanska, Ranska, Irlanti, Luxemburg, Itävalta, Suomi, Iso-Britannia, Latvia, Liechtenstein, Tsekin tasavalta, Viro, Liettua, Puola, Slovakia ja Slovenia.

laadussa ja sen toteutumisessa käytännössä. Tulevaisuuden kannalta positiivista on kuitenkin se, että kaikissa jäsenmaissa keskitytään aktiivisesti etsimään keinoja, joiden avulla osallistamispolitiikka saataisiin siirtymään käytännön tasolle ja nopeuttamaan inklusioprosessia kouluissa. Ruotsissa, Italiassa ja Norjassa selkeää osallistamispolitiikkaa on toteutettu tuloksellisesti jo kauan, eikä näissä maissa enää tapahdu suuria muutoksia. Maissa, joissa aiemmin on toteutettu kaksiväyläistä toimintamallia, ollaan nyt siirtymässä useampia väyliä sisältävään järjestelmään, esimerkiksi Saksassa ja Alankomaissa. Useissa moniväyläistä järjestelmää toteuttavissa maissa ollaan taas siirtymässä vaiheittain kohti yksiväyläistä mallia. Monissa maissa on menneillään lainsäädännön uudistuksia, joiden avulla pyritään tukemaan inklusion edistymistä käytännössä. (Mejer 2003, 7–8, 15.)

Eri maiden nykyiset koulutusjärjestelmät, niiden politiikka ja käytännöt, ovat kehittyneet hitaasti kunkin maan oman kulttuurin ja olosuhteiden muokkaamina ja poikkeavat paljon toisistaan. Tästä johtuen inklusion kehittämisen lähtökohdatkin ovat eri maissa eri tasoilla. Inklusio ei ole muuttumaton ilmiö, sen kehittämisen myötä kaikissa maissa käsitykset, politiikka ja käytännöt muuttuvat koko ajan. (Watkins 2007, 15–18.) Maissa, joissa integrointi on alkuvaiheessa ja vähäisempää, voi tavallisten koulujen opettajille erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden tukeminen olla vielä melko uutta. Näissä kouluissa resursointi ja opettajien informointi koulutuksellisesta tarjonnasta tulisi olla etusijalla. Maissa, joissa integraatio on jo pitemmällä ja toteutunut laajemmin, tarvitaan spesifiempää tietoa. Niissä heterogeenisyys on ilmeisempää ja eriyttäminen nähdään tehokkaana, mutta yhä haasteellisena keinona. (Soriano 1999, 89.)

Myös erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden luokittelut ja käytetyt määrittelyt vaihtelevat maittain. Kun joissakin maissa erityistarpeet luokitellaan vain yhteen tai kahteen luokkaan, niin joissakin maissa oppijat saatetaan luokitella jopa kymmeneen eri ryhmään. Suomessa ei ole laillista luokittelua, mutta vakiintuneen käytännön mukaan oppilaiden erityistarpeet jaetaan yhdeksään eri ryhmään. Yhä useammat maat ovat vakuuttuneita siitä, että haitan käsitteen lääketieteellinen määrittely tulisi korvata pedagogisemmalla näkökulmalla. Useimmissa maissa erityisoppilaille tehdään oppijan yksilöllisiin tarpeisiin perustuva henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS, Suomessa HOJKS), joka perustuu nykyisin ensisijaisesti oppilaan vahvuuksiin eikä, kuten perinteisesti, oppilaan vaikeuksiin ja heikkouksiin. Opetussuunnitelma sisältää tavallisesti yleisopetuk-

sen opetussuunnitelman toteuttamistavat ja siihen tarvittavat lisäresurssit, opetuksen tavoitteet sekä opetuksessa käytetyn pedagogisen menetelmän arviointiperusteet. (Meijer 1998, 50–51, 133; Meijer, Soriano & Watkins, 2003, 8, 12; Watkins 2007, 18; ks. luku 3.1.1.)

Maiden välillä on kansainvälisesti näkyvissä myös yhteisiä piirteitä. Kouluja ja koulujärjestelmiä pyritään muuttamaan inklusiivisiksi sen sijaan, että perinteisen mallin mukaan pyrittäisiin muuttamaan oppilaita kouluun sopiviksi. Kaikissa maissa ollaan sitä mieltä, että yhteistoiminnallinen opetus on tehokkain tapa vähentää oppimisympäristöissä oppimisen esteitä sekä tuloksellisin tapa opettaa erityistä tukea tarvitsevia ja samalla kaikkia oppilaita. Tutkimustulokset osoittavat, että tukemalla kaikkien oppilaiden yksilöllisiä tarpeita edistetään myös kaikkien oppilasryhmien koulutuksen onnistumista, eikä vain erityistä tukea tarvitsevien koulutusta: erityistä tukea tarvitsevan etu on myös muiden oppilaiden etu. (Watkins 2007, 15.)

Kehittämiskeskuksen tutkimusanalyysi on vuosien varrella tarkentunut ja muuttanut inklusion kehittämisen kannalta tärkeiden teemojen painopisteitä. Samalla se on jatkuvasti selkeyttänyt inklusion poliittisia linjauksia. Viime aikoina se on nostanut esille aikaisemmissa kansainvälisissä tutkimuksissa taustalle jääneitä ongelmia ja näkökulmia, joiden huomioimatta jättäminen on esteenä osallistavan opetuksen kehittymiselle. Tutkimustulosten mukaan tulevaisuudessa tulisi kiinnittää yhä enemmän huomiota osallistamista tukevaan lainsäädäntöön ja politiikkaan, joiden avulla kussakin maassa voitaisiin tukea ja valvoa inklusion toteutumista käytännön koulutyössä. Ajankohtaisena haasteena korostetaan päättäjien vastuuta keskittyä valvomaan, että inklusion muutokset eivät jää teorian tasolle, vaan ne todella siirtyvät koulun käytännön tasolle. Lisäksi kehittämiskeskus painottaa, että kaikilla, joilla on koulujärjestelmän kehittämiseen vaikutusmahdollisuuksia, on vastuu lisätä osallistavaa kasvatusta käytännössä. Tärkeinä kehitettävänä teemoina ja visioina kehittämiskeskus pitää seuraavia näkökulmia: *opettajan tukeminen, rahoitus ja arviointi*. (Watkins 2007, 36, 53.)

Opettajan tukeminen. Erityisopetuksen kehittämiskeskus näkee opettajan tukemisen olevan ratkaiseva tekijä, ”sydänasia” (Soriano 1999, 11), kun erityisoppilaita pyritään integroimaan tavanomaisen koulujärjestelmän piiriin. Tutkimusten mukaan opettajan tukemisessa ovat keskeisinä kehittämiskohteina: työolot, opettajien ilmaisemat tarpeet,

tukemisen menetelmät, toteutuksen muodot ja opettajakoulutus. Opettajan tuki käsitteenä on laaja ja samalla koulutusprosessin ydinasia. Kun tuetaan opettajaa, on todellisuudessa kyse erityisopetusta tarvitsevan oppilaan tukemisesta. Useimmissa maissa pääpaino on edelleen oppilaan tukemisessa. Tähän tavoitteeseen päästään epäsuorasti alan erityisammattilaisten ja luokanopettajien yhteistyön avulla ja kehittämällä opettajien ammatillista tietämystä ja taitoja. Tärkeää on myös, että koko koulu yhteisö yhdessä miettii, miten parannetaan luokkahuonetyöskentelyä ja miten koko koulu yhteisö yhteistyössä voisi tukea tuloksellisesti tätä tavoitetta. Opettaja on väistämättä, kuten edellä on usein tullut esille, avainasemassa, sillä hänen asemansa antaa hyvät mahdollisuudet vaikuttaa ja saada aikaan inklusiivinen muutos luokassaan. (Soriano 1999, 6, 11–17, 93; Meijer & Walther-Muller 2002, 10, 21, 24, 35; Meijer 2003, 30, ks. luku 3.1.3.)

Hyödyllisiksi menettelytavaksi opettajien tukemisessa on todettu täydennyskoulutusjaksojen järjestäminen. Täydennyskoulutuksen hajautetussa mallissa vahvuutena on se, että siinä voidaan nopeasti reagoida yksittäisten opettajien tukemiseen. Keskitetyssä koulutusmallissa taas vahvuutena on se, että siinä on mahdollisuus kohdata kaikki opettajat kokonaisvaltaisesti ja tasavertaisesti. Molemmissa malleissa ongelmana on koulutuksen laadun varmistaminen. Opettajan tukemisen kannalta koulutuksen uudistaminen ja kehittäminen on erittäin ajankohtainen ja kiireellinen tekijä. (Soriano 1999, 63.)

Rahoitus on kehittämiskeskuksen selvityksen mukaan yksi merkittävimmistä osallistamista edistävästä tekijöistä. Jos varoja ei kohdenneta selkeiden edistävän politiikan mukaisesti, ei osallistamista todennäköisesti pystytä toteuttamaan. Erityisesti hajautetussa mallissa paikallisten päättäjien, koulujen ja oppijoiden vanhempien yhteistyössä erityisopetuksen laadun seuranta-, arviointi- ja tulosvastuujärjestelyiden pitää olla läpinäkyviä ja niiden tulee taata yhä paremman palvelutoiminnan tulosvastuullisuus. On valvottava myös, että rahoitus tukee osallistavaa kasvatusta, eikä sitä käytetä suurelta osin lääketieteelliseen diagnosointiin ja erityistä tukea tarvitsevan oppilaan leimaamiseen, kuten perinteisesti on tehty. Ei siis riitä, että kerrotaan mihin rahat on käytetty, vaan selvityksessä tulee käydä ilmi millaista konkreettista toimintaa rahoituksella on saatu aikaan. (Meijer, Soriano & Watkins 2003, 25; Meijer & Walther-Muller 2002, 158; Meijer 1999, 158.)

Arviointi. Kaikissa maissa ollaan siirtymässä vanhasta kapea-alaisesta arvioinnista – ulkopuolisen ammattilaisen toteuttamasta yhden hetken tilannetta kuvaavasta pysäytyskuvasta – kohti jatkuvia prosesseja ja laajempisisältöisiä inklusiivista arviointimenetelmiä. Inklusiiviset arviointimenetelmät tarjoavat aikaisempaa paremmin opetusta hyödyntäviä välineitä opettajien käyttöön. Niissä korostetaan oppilaan arvioinnin lisäksi koko oppilaan oppimiskentän arviointia: oppimista, toimintakykyä, sosiaalisia suhteita, yhteyksiä vertaisryhmiin. Inklusiivisessa arvioinnissa päätöksenteko perustuu useista toiminnallisista lähteistä kerättyyn tietoon ja osaaminen osoitetaan tietyn aikavälin tietoina – ei yhden ajankohdan arviointitulosten läpileikkauksena. (Watkins 2007, 15, 40–47, 59.)

Muuttuneet käsitteet. Myös käsite inklusio on muuttunut, eikä se koske vain niitä oppilaita, joiden erityisen tuen tarve on tunnistettu, vaan se koskee nykyisin myös syrjäytymisvaarassa olevia oppilaita. Näin kehittämiskeskuksen arviointihankkeessa painopiste on siirtynyt perinteisestä oppilaaseen keskittyneestä arviointimallista oppilaan oppimisen erityisiin tarpeisiin. Malli antaa mahdollisuuden tukea kaikkia oppilaita heidän yksilöllisissä tarpeissaan eikä keskity vain erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin. (Watkins 2007, 15, 40–47, 59.)

Useissa maissa kaikkien oppilaiden oppimistulosten ja saavutusten arvioinnissa ja vertailussa painotetaan yhä yhteisiä tavoitteita (standardeja). Oppilaiden arvioinnissa käytettävien standardoitujen ulkoisten testien avulla pyritään saamaan mahdollisimman luotettavia mittaustuloksia niin, että niitä voitaisiin verrata kansallisiin tavoitteisiin. Nämä tavoitteet koskevat kaikkia oppilaita edellytyksiin katsomatta. Tämän tyyppiset arvioinnit eivät välttämättä tuo esille opetuksessa ja oppimisessa tarvittavaa, oppilasta hyödyttävää tietoa, vaan niissä arvioidaan useimmiten sitä, missä määrin oppilaat ovat tavoittaneet standardien määrittämät oppimistavoitteet. Arviointien toteuttaminen tiukkojen standardien pohjalta on uhka erityistä tukea tarvitseville oppilaille. (Watkins 2007, 23–29.)

Inklusiivisen arvioinnin näkökulmasta myös ylioppilaskokeet edustavat standardikokeita ja ovat joutuneet arvioinnin kohteeksi. Avainkysymykseksi nousee kuinka kansallisia arviointikokeita tulisi kehittää niin, että ne saataisiin kaikille oppilaille sopiviksi, sillä inklusiiviset arviointijärjestelmät tähtäävät erottelun ja leimautumisen ehkäisemiseen.

Kaikkien arviointien tulee tähdätä moninaisuudesta ”iloitsemiseen” tunnistamalla ja kunnioittamalla kaikkien oppilaiden yksilöllisiä saavutuksia ja oppimistuloksia. (Watkins 2007, 29–32, 46.)

Kaikissa osallistujamaissa kyseenalaistetaan arviointijärjestelmiä pohtimalla (Watkins 2007, 27):

- Tuottavatko ne tietoa, jota voidaan hyödyntää yleisessä koulutuspoliittisessa päätöksenteossa?
- Johtavatko ne myönteisiin vai kielteisiin vaikutuksiin yksittäisten oppilaiden kohdalla?
- Tukevatko ne inklusiota vai ylläpitävätkö ne erottelua?

Tavoitteena onkin tehokkaiden ja yleisopetukseen sopivien jatkuvien ja formatiivisten arviointijärjestelmien luominen, joiden avulla kouluille ja luokanopettajille voitaisiin tarjota työvälaineet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimistulosten arviointiin sekä muiden oppilaiden mahdollisen erityistuen alustavaan tunnistamiseen. Tunnistamisen tulisi tähdätä oppilaan tukemiseen yleisopetuksessa eikä keskittyä siihen, millaista erillistä erityisopetusta oppilas saattaisi tarvita. (Watkins 2007, 27, 37, 48.) Alankomaiden raportissa painotetaan, ”Arviointitiimien tarkoituksena ei ole oppilaan vajavuuksien mahdollisimman kattava tulos, vaan arvioinnin tulisi alusta asti painottaa opetusta hyödyttäviin päätöksiin” (Watkins 2007, 34).

Erytisopetuksen kehittämiskeskuksen keräämien ja analysoitujen tietojen mukaan inklusiiviset arviointimenettelyt ovat opettajille ja muille alan ammattilaisille olennaisen tärkeitä. Ne ovat kaikkien oppilaiden onnistunutta oppimista edistävä väline. Koulujen kehityssuunnitelmien pitäisikin sisältää selkeät periaatteet jatkuvasta arvioinnista. Eri jäsenmaiden innovatiiviset inklusiiviset arviointikäytännöt on tarkoitettu esimerkiksi kaikille oppilaille soveltuvista hyvistä arviointikäytännöistä, jotka ovat samalla Euroopan tason suosituksia ja periaatteita. Niiden avulla kehitetään ja tuetaan inklusiivista arviointipolitiikkaa ja käytäntöjä. Arviointi motivoi oppilasta, jos hän saa palautetta onnistumisestaan ja saa osallistua konkreettisesti omaan jatkuvaan arviointiinsa. Samalla oppilas saa välineitä oman oppimisprosessinsa ymmärtämiseen. (Watkins 2007, 12, 48, 60.) Islannin raportissa todetaan, ”On tärkeää, että inklusiivinen arviointijärjestelmä nähdään osana koulun yleistä inklusiiokehitystä” (Watkins 2007, 41, 42).

Yhteenvetona Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen tutkimustuloksista voi tehdä johtopäätöksen, että tärkeintä osallistavan koulun kehittämistyössä on keskittyä inklusion laadun tarkkailuun ja sen jatkuvaan parantamiseen. Osallistavan koulujärjestelmän kehittäminen vaatii kaikilta koulujärjestelmän kehittämisestä vastuussa olevilta osapuolilta inklusiivista näkemystä, jolloin tavoitteena on ensi sijassa kaikkien, myös syrjäytymisvaarassa olevien, oppilaiden tehokas ja laadukas opettaminen.

Salamancan julistuksessa (Unesco 1994) tiivistetään miksi inklusiivista koulujärjestelmää on järkevää kehittää kansainvälisesti ja maakohtaisesti (ks. Watkins 2007, 15):

Inklusiivista opetusta tarjoavat koulut ovat avain asemassa pyrittäessä torjumaan syrjiviä asenteita, luotaessa vastaanottavia yhteisöjä ja inklusiivista yhteiskuntaa sekä pyrittäessä toden teolla luomaan koulujärjestelmää, joka tarjoaa opetusta kaikille. Lisäksi ne tarjoavat tehokasta opetusta suurimmalle osalle lapsista ja parantavat koko koulujärjestelmän tehokkuutta ja viime kädessä jopa sen kannattavuutta.

5 INKLUUSIO ERITYISOPPILAAN MAHDOLLISUUTENA

Laajalti sekä erityisopetuksen että yleisopetuksen asiantuntijoiden piirissä ollaan sitä mieltä, että perinteinen koulukulttuuri ja oppiympäristö vaativat inklusiivisia muutoksia, varsinkin oikeutta yhdessä oppimiseen, jotta ne voisivat vaikuttaa positiivisesti erityisoppilaiden (erityistä tukea tarvitsevien) ja samalla kaikkien oppilaiden kehittymiseen ja kasvuun. Käsitteet voidaan eri havainnoitsijoiden omista lähtökohdista käsin kuitenkin ymmärtää hyvin erilailla. Käsite *inklusiivinen koulu-uudistus* saattaa merkitä toisille sarjaa mekaanisia toimenpiteitä, kun taas inklusiiofilosofian mukaisesti sitä käytetään kuvaamaan tarvetta muuttaa koulut yhteisöiksi, jotka luopuisivat stereotypisoinnasta oppilaitaan ja vastaisivat aikaisempaa inhimillisemmin ja vaikuttavammalla tavalla kaikkien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Inklusion asiantuntijat pitävät kaikkien oppilaiden aktiivista ja tasaista osallistumista luokkahuoneen toimintoihin yhtenä selkeimpänä inklusion toteutumisen merkinä. (Biklen 1992, 188; Biklen 2001, 75; Kirk, Gallaher & Anastasiow 1993, 44–47, 73–75; Stainback & Stainback 1997; Saloviita 1999; Saloviita 2006, 49, 50, 73, 77, 116, 126, 165.)⁴⁶

Jos koulu-uudistuksessa keskitytään vain mekaaniseen organisointiin, erityisopetuksen ja yleisopetuksen ja niiden voimavarojen yhdistämiseen, voi käydä niin, että yksityisen oppilaan todelliset tarpeet jäävät huomioimatta. Silloin eivät ammatti-ihmisten tarkatkaan suunnitelmat (esimerkiksi HOJKS) ja sovitut yksityiset toimenpiteet, kuten vammaisten integrointi yleisopetuksen luokkaan, heidän vahvuuksiensa ja tarpeittensa huomioiminen, eikä edes oppilaan koulupäivän tarkka organisointi, kohtaa oppilaan näkökulmasta hänen henkilökohtaisia tarpeitaan. Mekaanisen organisoinnin lisäksi on vielä tärkeämpää uudelleen arvioida ja reflektoida koulujen ilmapiiriä ja kulttuuria sekä niiden taustalla vaikuttavia arvojamme koskien koulutuspolitiikkaa, uskomuksiamme ja asenteitamme lapsien kohtaamisessa ja kasvatuksessa. Aittola ja Pirttilä analysoivat jäykkiä organisaatioita lyhyesti, mutta sitäkin selkeämmin, ”Hallinto on väline, tekniikka vallankäyttöä. Byrokratia ei ota kantaa arvoihin” (1989, 34–41; ks. myös Kosonen 2007, 31). Pelkällä järkevällä organisaatiolla ja kylmällä mekaanisella tekniikalla ei

⁴⁶ ks. myös: Moberg 1999, 137–141; Hautamäki, Lahtinen, Moberg ja Tuunainen 2001, 154, 178–179, 250; Väyrynen 2001, 15–26; Stainback ja Stainback 1997, esipuhe; Karagiannis, Stainback ja Stainback 1997, 3, 15–26; Stainback ja Stainback 1997, 385–386; Iverson 1997, 297; Sapon-Shevin 1997; Sharon ja Sharon, 2002, 155–157.)

voida ratkaista inhimillisen elämän kysymyksiä (Skrtic 1991, 51–54, 178–179; Kosonen 2007, 31–33; Stainback & Stainback 1997; Biklen 1992, 188; Kohonen 2002, 351–352; Saloviita 1999b, 172–173; Nikkola & Rähä 2007, 9, 14–16, 19).⁴⁷

Useat tutkijat näkevät kasvatuksen kentällä ilmenevien ristiriitaisten tulkintojen ja käytäntöjen taustalla vaikuttavan kaksi vastakkaista tieteellistä diskurssia; voidaan puhua jopa paradigman tasoisesta tieteellisestä vastakkain asettelusta.⁴⁸ Erityispedagogiikan tieteellinen diskurssi eli ”psykomedikaalinen” paradigma on 1900-luvun alusta 1960-luvulle asti hallinnut kasvatuksen kenttää. Tämän jälkeen nousivat sen haastajiksi yhteiskuntatieteellisesti painottuneet sosiaaliset diskurssit. Vaikka psykomedikaalisen paradigman negatiivisesti leimaavat käsitteet, esimerkiksi vammainen, poikkeava ja erityisoppilas, ovat joutuneet vähitellen väistymään alan kirjallisuudesta 1960-luvun uuden paradigman tieltä, ovat ne pitkän historian aikana ehtineet juurtua syvälle kentän käytäntöihin. Skrtic (1991) päätyy analyysiin, jonka mukaan uuden paradigman edustajat voittivat ideologisen taistelun, mutta hävisivät taistelun kentällä (Skrtic 1991, 51). Psykomedikaalisen ja sosiaalisen (inkluusiivisen) paradigman välillä käydään yhä taistelua. Ihmisiä segregoidaan ja syrjäytetään, usein eniten oppilaan kouluvuosien aikana. (Stangvik 1998, 154; Skrtic 1991, 51–54, 206–207; Murto 1999, 36; Vehkakoski 1999, 94–100; Kivirauma 2001, 167, 175–181; Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 10–11; Väyrynen 2001, 16, 21; Saloviita 2001, 149–163–164; Peterson & Hittie 2003, 11, 16.)

Vastakkaisten paradigmojen toisistaan eroavat näkökulmat auttavat analysoimaan kasvatustilannetta ja yksityisen oppilaan asemaa koulussa. Kun inkluusiota toteuttavan koulun vaikutukset asetetaan vastakkain segregatiota toteuttavan koulun negatiivisten vaikutusten kanssa, tulevat inkluusion positiiviset asenteet yhä selvimmin esille. (Stangvik 1998, 154; Skrtic 1991, 51–54; Kivirauma 2001, 167, 175–181.) Koska inkluusion tärkeimpänä tavoitteena on tukea oppilaan oppimismahdollisuuksia sekä

⁴⁷ ks. myös: Stainback ja Stainback 1997, esipuhe; Karagiannis, Stainback ja Stainback, 1997, 3, 10–11; Sagen, 1997, 109–110; Schaffner ja Busswell 1997, 49, 60–61; Väyrynen, 2001, 16–18; Oksanen 1999, 23–238; Saloviita 2001, 162.

⁴⁸ Voidaan puhua jopa paradigman tasoisesta ongelmasta, koska sekä tieteellinen diskurssi että paradigma määrittävät säännöt, joiden mukaan tiedettä on harjoitettava: mitkä asiat kuuluvat tai eivät kuulu niihin ja miten niihin kuuluvat asiat tulee esittää. Kunakin aikana tiede seuraa vallalla olevaa yhtä ns. normaaliparadigmaa, jolla on myös omat valtatieteen muokkaamat käsitteensä. Paradigmat korvautuvat uusilla tieteellisen vallankumouksen kautta, joka on usein jopa vuosikymmeniä kestävä prosessi. (Kuhn 1970, 43–65; Kalela 2000, 43; Kivirauma 2001, 167).

tasa-arvoista ja aktiivista osallistumista yhteisönsä toimintaan, on loogista päätellä, että *inkluusio on erityisoppilaan*⁴⁹ *uusi mahdollisuus*. Tähän päämäärään pyritään kaikkia voimavaroja käyttämällä ja oppimisen esteitä poistamalla tai vähentämällä. Inklusiivisessa koulussa pyritään vähentämään oppimisen esteitä, jotka voivat liittyä myös oppilaan taustaan.⁵⁰ Moberg (1999, 147) viittaa Halvorsen ja Sailorin (1990) integraation/inkluusion esteiden pääryhmiin, joiksi he analysoivat: 1) asenteelliset tekijät, 2) hallinnolliset tekijät, 3) lainsäädännölliset tekijät ja 4) pedagogiset tekijät. (Murto 2001, 52; Väyrynen 2001, 18 – 19; Stainback & Stainback 1997, 384–385; Moberg 1999, 145; Saloviita 2006, 36, 46–47, 182.)

Perinteinen opettajajohtoinen ja segregoiva koulu, joka keskittyy lähinnä oppilaan puutteisiin, kohtaa huonosti oppilaan yksilöllisyyden tutustumatta oppilaaseen kokonaisvaltaisesti ja huomioimatta hänen todellisia tarpeitaan. Silloin oppilaan persoona jää takalalle ja opettajalta jää näkemättä oppilaan vahvuudet ja lahjakkuudet. Tällainen oppimisympäristö vahvistaa segregoivia toimenpiteitä luokassa, esimerkiksi oppilaan siirtämistä erityisluokkaan tai ryhmään. Inklusiivisessa koulussa kaikkien oppilaiden, myös erityisoppilaiden, opetuksen lähtökohdaksi on oppilaan hyvä tuntemus, jolloin on mahdollisuus löytää oppilaan piiloisetkin vahvuudet. Inklusiivinen opetus on oppilaslähtöistä, jolloin oppilaan omat mielipiteet ja toiveet, jopa hänen unelmansa, huomioidaan hänen oppimistapahtumassaan. Näin hänet halutaan liittää lujemmin luokkayhteisöön, eikä häntä haluta poistaa luokasta. (Tomlinson 1982; Stangvik 1998, 154; Skrtic 1991, 51–54; Kivirauma 2001, 167, 175–181; Stainback & Stainback 1997; Väyrynen 2001, 26–27; Murto 2001, 49; Kirk, Gallaher & Anastasiow 1993, 121–123.)⁵¹

Useiden tutkimusten mukaan segregoivat ympäristöt ovat haitallisia sekä akateemisesti, sosiaalisesti että ammatinvalinnan kannalta ja ne myös vieraannuttavat lapsia ikätovereistaan aiheuttaen negatiivista suhtautumista vammaisiin (Dunn 1963/1973; Ferguson & Asch 1989, 125; Väyrynen 2001, 16, 20, 21; Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 4, 6; Saloviita 1999, 10–16, 26; Moberg 1999, 137; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001).

⁴⁹ vammaisen, poikkeavan, erityistä tukea tarvitsevan oppilaan jne.

⁵⁰ sosiaalinen status, sukupuoli, vammaisuus, uskonto, kieli, rotu, kasvattajan asenteet jne.

⁵¹ ks. myös: Iverson, 1997, 297–311; Falvey, Givner ja Kimm, 1997, 117, 123; Stainback ja Stainback, 1997, 193, 199; O'Brien ja O'Brien, 1997, 43–44; Vehkakoski, 1999, 95; Moberg, 1999, 138–139, 145; Vehmas, 1999, 106, 117.)

Vammaisten puheenvuoroissa on tullut usein esille, kuinka he ovat kipeästi kokeneet, että segregoivassa luokassa heidän erilaisuutensa on koettu heidän henkilökohtaisena sisäisenä ongelmana ja häiritsevänä poikkeavuutena. Tällaisessa ilmapiirissä kasvattajien odotukset heidän oppimisensa suhteen ovat olleet usein alhaiset, eikä poikkeavaksi leimatulla itselläkään ole suuria odotuksia itsensä eikä tulevaisuutensa suhteen, vaan hän kokee itsensä huonoksi ja hänen minäkuvansa on negatiivinen. (Murto 2001, 3, 31, 51–52; Oliver 1990, 1–9; Järvilehto 1995, 106–109; Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 6; Biklen 1992, 78, Putman, 1993; Saloviita 2006, 143). Segregointi johtaa usein myös oppilaan syrjäytymiskiarteeseen. Väyrynen (2001) viittaa *International Consultive Forum on Education for All 2000* -raporttiin, jonka mukaan maailmanlaajuisesti tulevaisuuden uhkana on jatkuvasti kasvava syrjäytyneiden ja syrjittyjen joukko (damaging). Myös mediassa on jatkuvasti esillä syrjäytyminen vakavana yhteiskunnallisena ongelmana. (Väyrynen 2001, 15; ks. myös Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 6; Moberg 1999, 137; Saloviita 2006, 166; Peterson & Hittie 2003, 11.).

Tuettu inklusio ja vuorovaikutus auttavat ystävyuden, vertaistuen ja positiivisten asenteiden kehittymistä. Oppilaat oppivat olemaan empaattisia ja oppivat suhtautumaan myönteisesti ikätoveriensa erilaisuuteen. Koulussa, joka toivottaa tervetulleeksi kaikki oppilaat ja arvostaa erilaisuutta (moninaisuutta) vallitsee myönteinen ja kannustava ilmapiiri. Tällaisessa ympäristössä erityisoppilas saa onnistumisen kokemuksia, jotka vahvistavat erityisoppilaan positiivista minäkuvaa. Näin hän voimaantuu sekä löytää opettajan ja luokkatoveriensa kannustamana itsestään uusia taitoja ja lahjoja ja luottamus omaan osaamiseen kasvaa. (Murto 2001, 33, 45–48; Stainback & Stainback 1997; Johnson & Johnson 2002; Saloviita 2006, 139, 152–155; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98–100; Putman 1993 (1–14); Sapon-Shevin, Ayres & Dunchan 2002, 65–80; Peterson & Hittie 2003, 40; Biklen 1992, 54, 129.)⁵²

⁵² ks. myös Karagiannis, Stainback ja Stainback 1997, 4; Schaffner ja Buswell 1997, 52–53; Saloviita 1999a, 15; Johnson ja Johnson 1992/1990, 57–84.

5.1 Yksilöllisyyden kohtaaminen opetuksessa

Opettajan on tarpeellista tiedostaa, että lapsen identiteetti muodostuu ryhmän jäsenenä. Ryhmän jäsenet, opettaja mukaan lukien, ovat hänelle peilejä, joista hän näkee itsensä ja konstruoi kuvaa itsestään heidän palautteensa mukaan. Positiivinen palaute vahvistaa ja negatiivinen palaute heikentää hänen itsetuntoaan. Yksilö voi kokea erilaisuutensa yhteisön vaikutuksesta joko voimavarana tai puutteena. Perinteinen koulu on pyrkinyt lääketieteellisesti luokittelemaan ja legitimoimaan oppilaan erilaisuuden poikkeavuudeksi ja muuttamaan heidän persoonaansa. (Murto 1999, 33–38; Nikkola 2007, 62–65; Kivirauma 2001, 70; Faucault 1980, 24; Oliver 1990; Emanuelson 2001, 129; Biklen 1992.) Uudistuvassa koulussa, konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaisesti, pyritään päinvastoin auttamaan yksilöä ymmärtämään itseään ja suhtautumaan positiivisesti omaan subjektiivisuuteensa sekä tunnistamaan oman oppimisensa ehtoja ja mahdollisuuksia. (Järvilehto 1995, 106–109; Rasku-Puttonen 2007, 15–16; Moilanen 2007, 101–103.)

Seuraavat kaksi esimerkkitapausta kuvastavat sitä, kuinka sama oppilas voidaan nähdä lääketieteellisestä ja sosiaalisesta näkökulmasta hyvin erilaisina yksilöinä.⁵³ Lääketieteellisestä näkökulmasta vaikeavammaisen Shauwntell kuvataan yksilönä näin (Stainback & Stainback 1997, 144–145):

- Hän on 22-vuotias.
- on henkisesti kehitysvammainen.
- hänellä on kuulovamma
- hänellä on näkövamma
- hänellä on vakavia levottomuuskohtauksia (seizure disorder)
- hän ei osaa pureskella ruokaansa ja hänellä on joskus myös nielemisvaikeuksia
- hän ei osaa käydä itsenäisesti vessassa
- hän ei osaa suullisesti kommunikoida
- hänellä ei ole luotettavaa kommunikointimenetelmää
- hänellä on pakkoliikkeitä (self-stimulates)
- hänen älykkyysiäkseen on määritelty 17–20 kuukautta
- hän rakastaa Fisher-Price -leluja

⁵³ ks. vastaavia esimerkkitapauksia: Murto 2001, 37, Biklen 2001, 61–79; 30–52; Biklen 1992; Teittinen 1995, 13–21; Sapon ja Shevin 1997, 255; Bishop, Jubala, Stainback ja Stainback 1997, 161–164.

- o hän rakastaa musiikkia: ”Row, Row, Row Row Your Boat”; ”Three Blind Mice”; ”London Bridge”

Sosiaalisesta näkökulmasta hänen vanhempansa ja ystävänsä kuvailevat ja näkevät, että Shauwntell on (Stainback & Stainback 1997, 144–145):

- o Hän on 22-vuotias
- o Hän asuu omassa kodissaan ystäviensä ja huonetoveriensa kanssa
- o opiskelee Coloradon yliopistossa
- o osallistuu vapaaehtoisesti yliopistoalueen toveripiirin toimintaan (campus and community)
- o Työskentelee yliopiston vapaa-aikakeskuksessa
- o matkustaa Meksikoon, Kaliforniaan ja Floridaan talvi- ja kesälomilla
- o nauttii vapaudesta ajelemalla ympäriinsä omalla autollaan
- o on kasvamassa omaksi persoonakseen, jolla on omat kiinnostuksen kohteet ja unelmansa
- o hänellä on poikaystävä
- o puhuu avoimesti huolenaiheistaan
- o on kasvamassa aikuiseksi, joka ei ole vanhempiensa pikku tyttö

Shauwntellin vanhemmat, erityispedagogiikan professorit Jeffrey L. Strully ja Cindy Strully, kyselevät kuinka on mahdollista, että samasta henkilöstä voidaan puhua näin eri lailla? (Strully & Strully 1997, 145). Hänen ystäviensä arviot Shauwntellistä olivat hänen vanhempien mielestä osuneet oikeaan, koska he olivat jo kauan tunteneet Shauwntellin ja olleet hänen tukena, kun taas ammatti-ihmiset tapasivat Shauwntelliä, kuten muitakin asiakkaitaan, harvoin ja vain vähän aikaa. Lisäksi ammatti-ihmisillä on taipumus uskoa siihen, että vammaisen täytyy ensin parantaa lääketieteellisen kuntoutuksen ja terapioiden avulla, ennen kuin hänet voidaan integroida tavalliseen luokkaan. Shauwntellin vanhemmat sanovat, että jos he olisivat odottaneet niin kauan, että Shauwntell olisi hyväksytty tavalliseen luokkaan, ei hän olisi ikänä voinut toteuttaa unelmiaan, eikä hän olisi saanut ystäviä. (Strully & Strully 1997, 143–144.)

Seuraavassa esimerkkitapauksessa esittelen ensiksi tutkijan esiyymmärrykseen eli perinteiseen *lääketieteelliseen malliin* perustuvat havainnot ja kuvaukset tutkijan luokkaan integroidusta Matista, joka oli hänen oppilaanaan vuosiluokilla 1–4 :

Matilla on ADHD -oireyhtymä, johon liittyvät karkea- ja hienomotoriset vaikeudet, käyttäytymis- ja vuorovaikutusongelmat sekä lukivaikeudet. Lisäksi Matti on mukautettu matematiikassa. Äidin painostuksen tuloksena Matti saa opiskella peruskoulun ekaluokalta lähtien yleisopetuksen luokassa. Hän saa osa-aikaista erityisopetusta ja runsaasti tukiopetusta sekä äidinkielessä että matematiikassa. Yksin luokkaansa ”luotsaava” luokanopettaja kokee, ettei hänellä ole tarvittavia erityistaitoja voidakseen riittävästi tukea Mattia hänen vaikeuksissaan. Myös iso ja erittäin haastava luokka, ilman tarvittavia resursseja, uuvuttaa opettajaa, joka on vasta opettelemassa inklusiivisia ja yhteistoiminnallisia menetelmiä. Matilla on muutama ystävä luokassa, mutta useat oppilaat välttelevät Mattia, eivätkä haluaisi häntä mukaan ryhmäänsä, leikkeihinsä eikä ystäväkseen. Kirjalliseen kyseelyyn omista taidoistaan Matti kirjoittaa: ”Olen huono, huono, huono . . .”

Tutkijan esiymmärryksen muuttuessa, lääketieteellinen lähestymistapa vaihtui vähitellen ns. hermeneuttisessa kehässä *sosiaalisesti lähestymistavaksi*. Sosiaalisesta näkökulmasta tutkija näki Matin erilaisten ”silmälasiens” läpi kuin aikaisemmin lääketieteellisestä näkökulmasta. *Sosiaalisesta näkökulmasta* Matin opettajana tutkija kuvaa häntä näin:

Matti on lukivaikeudestaan huolimatta kielellisesti lahjakas (laaja sanavarasto) ja hän menestyy hyvin englannin kielessä. Hienomotorisista vaikeuksistaan huolimatta Matti on luova ja taiteellinen. Hänen piirroksensa ja maalauksensa ovat rikkasäältäöisiä yksityiskohtia tulvillaan ja voimakas värien käyttö on lumoavaa. Matin suullinen ilmaisutaito ja kauniilla kirjakielellä esittämät viisaat aforismit tunneilla saavat luokkayhteisön ihmetellen ja hiljaa kuuntelemaan häntä., Äidin ja opettajan sinnikkään yhteistyön tuloksena Mattia ei segregoida erityisopetukseen. Seuraava kertomus amerikkalaisesta Ericista kuvaa hyvin myös Matin tilannetta: ”Lopetettuaan koulunsa hänellä oli toiminnallisia ja sosiaalisia taitoja, koska hänellä oli ollut mahdollisuus käydä koulua, jossa käytettiin jossakin määrin inklusiivisia menetelmiä. Jos hän olisi joutunut jäämään segregoituun ympäristöön, hänellä ei olisi näitä taitoja (Sapon ja Shevin 1997, 157).” Opiskelu yleisopetuksen luokassa mahdollisti Matille pääsyn jatko-opintoihin ja hän valmistui aikuisena hyvään ammattiin.

Opettajakoulutuksessa painotetaan nykyisin erityisesti sitä, että opettajan ammatti on muuttunut yhteiskunnallisen muutoksen seurauksena. Se vaatii vuorovaikutustaitoja ja on ensi sijassa ihmissuhdetyötä. On tärkeää ymmärtää, että koulun ilmapiiri ja ihmissuhteet perustuvat suurelta osin opettajien vuorovaikutustaitoihin eli taitoon kuunnella ja keskustella toistensa ja oppilaan kanssa. Avoin ja luottavainen ilmapiiri tukee sekä oppilaan sosiaalista että emotionaalista kehitystä ja toimii osaltaan lasta suojaavana tekijänä. Opettajalta ja koko kouluyhteisöltä edellytetään uudenlaista ajattelua ja työkäy-

täntöjensä reflektointia,⁵⁴ sillä yhä lisääntyvä erilaisuuden kirjo koulussa vaatii taitoa kohdata ja tukea hyvinkin erilaisia yksilöitä, ja on ratkaiseva tekijä kaikkien oppilaiden hyvän oppimisen ja kasvatuksen kannalta. (Rasku-Puttonen 2007, 17 Kohonen 2002, 350, 356, 358; Peterson & Hittie 2003, 3; Välijärvi 2007, 59.)

Osallistavan (inklusiivisen) koulun erityisenä laatuna ja vahvuutena nouseekin esiin se, että se pyrkii vastaamaan huomattavasti paremmin kuin perinteinen koulu jokaisen oppilaan yksilöllisiin erityistarpeisiin. Onnistuakseen mahdollisimman hyvin tässä tehtävässä opettajan on nähtävä vaivaa voidakseen oppia tuntemaan, nimenomaan oppilaansa näkökulmasta, hänen todelliset henkilökohtaiset lahjansa ja tarpeensa. Oppilaan syvempien ajatusten ja toiveiden ymmärtäminen vaatii opettajalta rauhallista läsnäoloa ja kuuntelemisen taitoa, jota opettaja voi kehittää harjoittelemalla.⁵⁵ (Hongisto 2000, 107–109). Taitavan kuuntelun avulla opettajan ja oppilaan välille voi parhaassa tapauksessa syntyä suorastaan intuitiivinen keskinäinen ymmärrys- ja luottamussuhde. (Dunderfelt 2001, 54–56). Opettajan yhä syvenevä oppilaan tuntemus auttaa häntä vastaamaan tehokkaammin ja positiivisilla keinoilla oppilaan asettamiin opetuksellisiin ja kasvatuksellisiin haasteisiin. (Nikkola 2007, 62; Nikkola & Räihä 2007, 19; Suutarinen 2007, 53–55; Kallio 2007, 118–119; Rasku & Puttonen, 2007, 13–18; Moilanen 2007, 102–104; Peterson & Hittie 2003, 48.)

Hyväksi työvälineeksi ja opettajan tueksi on kehitetty Amerikassa IEP -ohjelmia (Individualized Education Plans (ks. esimerkiksi Peterson & Hittie 2003, 97–110 ja Schaffner 1997, 55) ja Suomessa vastaava HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (ks. esimerkiksi Tilus, 1999; Booth & Aiscow 2005, 15).⁵⁶ HOJKSissa tulee tarkkaan kirjata oppilaan erityistarpeet, heikkoudet, vahvuudet, lähita-

Norris, Aspland, MacDonald, Schostack ja Zamorskin (1996, 70; ks. myös Oksanen 1999, 242) väittävät, suomalaisten opettajien reflektointia koskevan raportin ja analyysin perusteella, etteivät suomalaiset opettajat yleensä reflektoi. Sen mukaan opettajat viittasivat puheissaan vain harvoin harkittuun ja järjestelmälliseen prosessiin, jonka tarkoituksena olisi oman ammattikäytännön ja ammattitaidon arviointi ja kehittäminen. Puhuessaan refleктоivansa opettajat viittaavat siihen, että he pyrkivät toimimaan joustavasti, rationaalisesti ja pyrkivät oppimaan kokemuksistaan. Todelliseen muutokseen tarvittaisiin vielä tulkinnallinen ja kriittinen taso. Tätä väittämää vahvistaa oma kokemukseni eräässä opettajien koulutustilaisuudessa, jossa oli läsnä noin kaksi sataa opettajaa. Luento oli dialoginen ja opettajat osallistuivat siihen innokkaasti, mutta kun luennoitsija pyysi apua, kuinka määrittäisi käsitteen reflektio, ei kukaan opettajista osannut vastata kysymykseen, eikä lopulta luennoitsija itsekään.

⁵⁶ HOJKSin laatiminen erityisopetukseen siirretyille, myös yleisopetuksen luokkaan integroiduille, oppilaille on tullut Suomessa pakolliseksi vuonna 2000. (Ikonen, O. 2000, 47).

voitteet ja pitkäntähtäimen tavoitteet sekä seuranta, arviointi ja mahdolliset tukitoimet. HOJKS -asiakirja sisältää paljon vanhemmilta ja oppilaalta sekä eri alan asiantuntijoilta saatua tietoa, joka nopeuttaa ja helpottaa koulutyötä arjen ongelmissa ja oppilaan kohtaamisessa. (Ikonen, 2000, 47–55; Tilus 1999.)

Amerikassa on kehitetty henkilökohtaisen opetussuunnitelmien (IEP; Suomessa HOJKS) rinnalle erittäin tuloksellisiksi osoittautuneita epävirallisia prosesseja. Niiden avulla saadaan tärkeää tietoa oppilaan omista ajatuksista, toiveista ja unelmistaan tulevaisuutensa suhteen, joita hän ei ole rohjennut virallisuontoisimmissa opetussuunnitelmakokouksissa tuoda julki. Näitä MAPS -malleja (Making Action Plans) ovat esimerkiksi *Circles of Friends and Path* (ks. Pearpoint, Forest & O'Brien 1997, 67–86) ja *MAPS – A Student-Central Planning Process* (ks. esim. Peterson & Hittie 2003, 115–120, Schaffner 1997, 56–57 ja Biklen 1992, 167–172). Amerikkalaisten MAPS -mallien suomennettujen versioiden soveltaminen koulun käytännöissä on lisääntymässä myös Suomessa (ks. esim. Saloviidan suomennos 1999, 87–125).

Seuraavassa esittelen MAPS -ohjelmien pääperiaatteita ja toimintamalleja. Ennen MAPS -kokoontumista ryhmän johtaja huolehtii, että ympäristö luo kodikkaan ja vapautuneen ilmapiirin (esimerkiksi kasvatusten ryhmitetyt mukavat tuolit, jotain naposteltavaa jne.). Lapsen turvallisuutta lisää sekin, että hän voi vanhempiensa tai huoltajiensa lisäksi valita kokoukseen hänelle tärkeän, läheisen ihmisen, esimerkiksi kummin, läheisen sukulainen tai parhaan kaverin. Kokousta varten on varattava riittävästi aikaa (noin kaksi tuntia), jotta saataisiin kiireettömästi keskustella ja paneutua lapsen asioihin. Puheenjohtajan lisäksi tarvitaan kirjuriina toimiva avustaja. Avustaja piirtää ja kirjaa kaikki esittämänsä kysymykset ja vastaukset isoon fläppitauluun värikkäillä tusseilla. Avustaja esittää esimerkiksi seuraavantapaisia kysymyksiä:

- Millainen on lapsen historia?
- Mitä unelmia lapsella on tulevaisuudestaan?
- Mitä painajaisunia lapsella on tulevaisuudestaan?
- Kuka lapsi on?
- Mitkä ovat lapsen vahvuudet, kyvyt ja lahjakkuudet?
- Mitkä ovat lapsen tarpeet?

- Mitä toimintoja hänen tulisi itsessään kehittää saavuttaaksensa unelmasa tai välttääkseen painajaisunensa toteutumisen?

Kysymyksiin vastaamiseen voivat osallistua kaikki ryhmän jäsenet, mutta tärkeintä on antaa lapselle itselleen mahdollisuus vapaasti puhua hänelle tärkeistä asioista. Lapsen omat mielipiteet tulee ottaa vakavasti. Edellä kirjattuihin kysymyksiin saadut vastaukset auttavat kasvattajaa kehittämään oppilaan toimintasuunnitelmaa lapsen tarpeita huomioiden. Opettaja oppii myös ymmärtämään syvemmin, miten saisi oppilaan osallistumaan tehokkaammin kaikissa ympäristöissä. Jatkuvan arvioinnin avulla saadaan tietoa: mitä opettaa, kuinka opettaa ja missä vaiheessa opetuksessa on tehtävä muutoksia ja mikä on todellinen ongelma? (ks. esimerkiksi Peterson & Hittie, 2003, 48, 261–269; Saloviita 1999, 87–125; Biklen 1992, 168–172.)

5.1.1 Erilaisuus luokan rikkautena

Luova ja inklusiivinen koulu kunnioittaa erilaisuutta ja ottaa sen huomioon jo opetussuunnitelmaa tehdessään. Ei riitä, että opetussuunnitelmassa mainitaan vain yleisellä tasolla, että kaikki olemme erilaisia, vaan opetussuunnitelmassa pitää näkyä myös miten opetetaan todellisissa tilanteissa huomaamaan, hyväksymään ja kunnioittamaan erilaisuutta sen koko kirjossaan. Sekä opettajan että oppilaiden käytös on näkymätön, mutta sitäkin vaikuttavampi viesti, jonka avulla oppilaat tulkitsevat ja vaistoavat herkästi hyväksytäänkö heidät yhteisöön kuuluviksi. Jos oppilas kokee, ettei häntä hyväksytä yhteisön jäseneksi hänen erilaisuutensa vuoksi, sellaisena kuin hän on, hän kokee olonsa jatkuvasti epämuikavaksi. (Sapon & Shevin 1997, 255; Biklen 2001, 73; Biklen 1992; Peterson & Hittie 2003, 48; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 100.)

Yhteisön jäsenenä emme saa kuitenkaan vältellä ja yrittää teeskennellä ettemme huomaa erilaisuutta. Lasten rohkaiseminen olemaan huomaamatta erilaisuutta ei ole toivottavaa, sillä lapset ovat erittäin kiinnostuneita esimerkiksi kirjojen kuvien yksityiskohdista ja huomaavat varmasti, että oppikirjan toisella sivulla Tittelintuurella (Rumpelstiltskin) on hattu päässään, ja seuraavalla sivulla hänellä ei ole hattua. Samoin he yhtä varmasti huomaavat, että luokkakaverit ovat erilaisia: on isompia ja pienempiä oppilaita; pyörätuolia käyttäviä; tukan, silmien ja ihon värit vaihtelevat eri oppilailta tai jollakin saattaa

olla isot hörökorvat. Jotkut oppilaat ovat puheliaita ja toiset hyvin hiljaisia. (ks. Sapon & Shevin, 1997, 255–256; ks. myös Peterson & Hittie, 2003, 250, 323; Biklen, 1992; Biklen, 2001.)

Yhteistoiminnallisen luokan toisiaan tukevassa ja myönteisessä ilmapiirissä perinteisesti negatiivisesti koettakin erilaisuus voidaan kokea luokan rikkautena. Isot hörökorvat voidaan muuntaa myönteisesti koettaviksi ”erikoiskorviksi” (Kilpeläinen 1978, 11–15). CP -vammaisen oppilaan pakkoliikkeet voidaan luokan yhteisen kokemuksen vahvistamana, nähdä kauniina sekä puhevikaista ja änkyttävää oppilasta opetellaan kuuntelemaan keskittyneesti, että saataisiin selvää hänen arvokkaista ajatuksistaan (Murto, 1999, 49). Vammaisen ei tarvitsekaan kokea olevansa pyörätuoliin sidottu. Hän voi pitää nykyaikaista pyörätuoliaan uskollisena ystävänä – kulkuneuvona, jota hän osaa käyttää taitavasti ja hän saattaa olla jopa aktiivisempi kuin monet vammattomat henkilöt. (Vehkakoski 1999, 93; Stainback 1997, 157; Oliver 1990, 54; Vehmas 1999, 107; katso esimerkkitapauksia esim. Bishop, Jubala, Stainback & Stainback 1997, 155–164; Biklen 2001, 63; Biklen 1992.)

Jos lasten kanssa ei avoimesti keskustella luokan oppilaiden erilaisuudesta, saavat oppilaat sellaisen käsityksen, ettei erilaisuus ole hyväksyttävää. Silloin asia jää pinnan alle ja tulee esille kuiskutteluna ja kiusoitteluna. Seurauksena saattaa olla kiusatun syrjäytyminen ryhmästä. Kasvattajan tehtävänä on tuoda esiin, rohkeasti mutta tahdikkaasti tutussa ja tuetussa ilmapiirissä sen tosiasian, että me ihmiset olemme monin tavoin erilaisia. Rohkaisemme lasta läheisten kontaktien avulla saamaan kokemuksia erilaisuudesta ja tällä tavoin autamme häntä muuttamaan käsityksiään ja ymmärrystään erilaisuudesta. (Sapon & Shevin 1997, 258; Schaffner & Buswell 1997, 52–53; Biklen 2001, 73–77; Biklen 1992; Murto 2001, 46; Peterson & Hittie 2003, 332–333; Naukkarinen ja Ladonlahti 2001, 99.)

Rodulliset erot. Amerikassa etninen ja rodullinen kirjavuus on ollut arkipäivää jo pitkään yhteiskunnassa ja koulussa, siksi Sapon ja Shevin (1997, 256) viittaa Ramseyen (1987) vaatimukseen, että koulussa tulisi ottaa vastuuntuntoisesti huomioon opetus suunnitelmissa lasten erilaisuus. Myös Suomessa ulkomaalaisten määrä kouluissa on lisääntynyt, joten seuraavat Ramseyen (1987) esittämät monikulttuuriset näkökohdat olisi

hyvä huomioida myös Suomessa opetuksen suunnittelussa. Ne auttavat myös opettajia ajattelemaan inklusiivisesti ja havainnoimaan että heidän tulisi:

1. auttaa oppilaita kehittämään ja luomaan itsestään positiivinen kuva rotunsa, sukupuolensa, kulttuurinsa, yhteiskuntaluokkansa ja identiteettinsä suhteen ja arvostamaan yhteisön jäseniä, jotka ovat erilaisista ryhmistä kuin hän itse.
2. auttaa lapsia näkemään itsensä osana suurempaa yhteisöä ja olemaan empaattisia samaistumalla toisen ryhmän edustajiin.
3. vahvistaa kunnioitusta ja hyväksyntää ihmisiä kohtaan, joilla on erilaiset elämäntavat.
4. vahvistaa lapsia mahdollisimman varhain avoimuuteen ja olemaan kiinnostuneita toisistaan, halukkuutta ottaa kaikki mukaan ja tehdä yhteistyötä.
5. vahvistaa kehittämään realistista kuvaa nyky-yhteiskunnasta ja kehittää yhteiskunnallista vastuuta ja huolta niistäkin, jotka eivät kuulu omaan perheeseen tai ryhmään.

Tutustuminen eri rotuihin tulisi olla luontevasti ja myönteisesti esillä toistuvasti ja elämyksellisesti lauluissa, leikeissä, kertomuksissa ja taiteessa. Oppilaita on ohjattava kunnioittavassa ilmapiirissä huomaamaan eri rotujen piirteitä ja eroja omaan rotuunsa verrattuna. On hyvä opettaa huomaamaan, että me kaikki olemme erilaisia, vaikka olimme samaa rotua. Heterogeenisessä luokassa jatkuvasti vaikuttava vuorovaikutus vaikuttaa laajojen tutkimusten mukaan myönteisesti etnisten ryhmien välisiin suhteisiin, käsityksiin ja asenteisiin. (Sharon & Sharon 2002; Sapon & Shevin 1997, 257–258; Peterson & Hittie 2003, 250.) *Kulttuurilliset erot*. Jokaisella oppilaalla on oma kulttuuritaustansa. Jopa luokassa, jota pidämme homogeenisenä, on oppilailla suuria eroja kulttuuritaustoissaan. Opetuksessa tulisi korostaa, että jokaisen oppilaan kulttuuritausta on arvokas ja ansaitsee kunnioitusta – kulttuurien erilaisuus rikastuttaa luokkaa. (Sapon & Shevin 1997, 258–259; Väyrynen 2001, 14; Peterson & Hittie 2003, 71; Biklen 1992.)

Erilaiset perheet. Nykyisin perheitä on hyvin monenlaisia, siksi opettajan on hyvä opettaa, että kaikenlaisissa perheissä voidaan rakastaa ja antaa tukea toisille. Opettaja voi käytöksellään ja sanoillaan osoittaa, että erilaiset perheet ovat yhtä arvostettuja. (Sapon & Shevin 1997, 260; Peterson & Hittie 2003, 71–72.) *Sukupuolieroavaisuudet*. Opettajan tulee tiedostaa ja kunnioittaa sukupuolieroavaisuuksia. Hän kuitenkin ei saisi rajoittaa joitakin persoonallisuuden piirteitä vetoamalla lapsen sukupuoleen. Kun opettaja

sallii ja rohkaisee oppilaita osallistumaan erilaisiin toimintoihin ja harrastuksiin yli sukupuolirajojen, samalla hän toteuttaa integroivia strategioita. Koska seksuaaliset normit eri kulttuureissa eroavat merkittävästi toisistaan, on opettajan syytä olla varovainen, ettei olisi rasisti pyrkiessään olemaan antiseksuaalinen. (Sapon & Shevin 1997, 260–261; Peterson & Hittie 2003, 71–72.)

Uskonnolliset erot. On tärkeää, että opettaja suhtautuu kunnioittavasti eri uskontoja edustaviin lapsiin. Vaikka opettajan ja oppilaan uskontojen periaatteet eroaisivat suurestikin toisistaan, on opettajan oltava hienotunteinen ja kunnioitettava eri uskontojen tapoja ja juhlapäiviä sekä annettava lapsille mahdollisuus keskustella niistä luokassa. Näin ennakkoluulot karisevat, vaikka kaikki pitäisivätkin kiinni oman uskontonsa periaatteista. (Sapon & Shevin 1997, 262; Peterson & Hittie 2003, 71–72.)

Stereotyyppien ja diskriminoinnin kyseenalaistaminen. Opettajan tulisi pyrkiä kyseenalaistamaan oppilaiden stereotyyppistä ihmiskuvaa (Sapon & Shevin 1997, 266). Oppilaiden kehityksen kannalta on tärkeää, että he kokevat saavansa olla erilaisia ja voivansa tehdä asioita erilailla – eikä aina tietyn muotin mukaan. Jos oppilaat uskovat voivansa vaikuttaa asioiden kulkuun jo peruskoulu aikanaan, on suuri todennäköisyys, että heistä kasvaa aikuisia, jotka kykenevät muuttamaan asioita rakentavasti ja lisäämään erilaisuuden hyväksyntää yhteiskunnassa. (Sapon & Shevin 1997, 268; Biklen 2001, 73; Peterson & Hittie 2003, 329, 333, 340.)

Opettajan vaikutusmahdollisuudet kehittää suvaitseva ja erilaisuutta kunnioittava oppimisympäristö ovat suuret. Oppiakseen kohtaamaan yhä paremmin oppilaiden erilaisuutta, opettajan on kyseenalaistettava omaa käyttäytymistään ohjaavia arvoja ja uskomuksia erilaisuudesta. Tunnistamalla oman henkilökohtaisen historiamme, kasvatuksemme ja ympäristömme vaikutusta uskomuksiimme ja asenteisiimme voimme ymmärtää ja muuttaa lähimmäisiämme vahingoittavia asenteitamme. (Sapon & Shevin, 1997, 269; Väyrynen, 2001, 28; Peterson & Hittie, 2003, 48; Moberg 1999, 142–143.) Erilaisuutta ylistäessään opettaja ei saa painottaa pelkästään erilaisuutta, vaan hänen on korostettava myös sitä, että me kaikki olemme monella tavalla samanlaisia (Sapon & Shevin 1997, 265; Saloviita 2006, 122–124; Peterson & Hittie 2003, 320–323, 333.)

5.1.2 Kaikkien oppilaiden voimavarat käyttöön

Inklusiivisessa kasvatusympäristössä oppiminen on keskittynyt oppilaiden vahvuuksiin, mielenkiintoon ja tarpeisiin. Kuinka opettajan tulisi toimia kehittääkseen ja ohjatakseen opetusta ja oppimista siten, että koko luokan voimavarat saataisiin syvemmin hyödyntämään erityisoppilasta ja koko luokkaa? Inklusiivinen malli ei anna mitään nopeaa ratkaisumenetelmää, mutta se tarjoaa (Falvey, Givner & Kimm 1997, 117–136) seuraavia arjessa koeteltuja pitkän aikavälin keinoja tehokkaan yhteistoiminnallisen opetuksen kehittämiseksi:

Kehitä oppiva yhteisö. Opettajalla on tärkeä rooli kehittää myönteinen oppiva yhteisö, jossa halutaan oppia tuntemaan kaikki ryhmän jäsenet ja opitaan työskentelemään yhdessä. Yhteisön kehittäminen olisi aloitettava mieluummin ensimmäisenä kouluvuotena, koska silloin opitaan käyttäytymismallit ja -säännöt. (Falvey, Givner & Kimm 1997, 117–118; Cohen, Lotan. Whitcomb, Balderrama, Cosseu & Swansson 2002, 145–146; Peterson & Hittie 2003, 88.) Opettajan vaikutus on ratkaiseva myös oppimistapahtuman aikana. Opettajan vastuulla on, että hänen muodostamansa oppiva ympäristö toimisi oppimistapahtuman aikana niin tehokkaasti, että kyseisen päivän oppimissuunnitelma ja tavoitteet saavutettaisiin mahdollisimman hyvin. Motivoimalla oppilaita oppilaiden innostus ja keskittymiskyky pysyy yllä ja häiritsevä käyttäytyminen saadaan minimoitua. (Falvey, Givner & Kimm 1997, 118; Cohen, Lotan. Whitcomb, Balderrama, Cosseu & Swansson 2002, 139–148; Kohonen 2002, 353; Kagan & Kagan 2002, 37; Saloviita 1999, 202–214; Saloviita 2006, 40–41.)

Positiivinen oppimisilmasto. Opettajan tärkeimpiin tehtäviin kuuluu kehittää oppiympäristö, joka viestittää oppilaille sen olevan tavallinen ja turvallinen. Turvallisuus on oppimisen kannalta tärkeää, sillä jos oppilas ei luota siihen, että ympäristö on tukea antava ja hoitava, hän ei tunne oloaan mukavaksi eikä opi tällaisessa tilanteessa tehokkaasti. Rakentamalla mielekäs fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö voidaan kehittää oppilaiden tiedollisia ja sosiaalisia taitoja. Kun fyysinen ympäristö on järjestetty ja päivän rutiinit ovat hallinnassa, onnistuu opetuskin parhaalla mahdollisella tavalla ja epäonnistumiset on minimoitu. (Falvey, Givner & Kimm 1997, 118; Moberg 1999, 138–139; Cohen, Lotan. Whitcomb, Balderrama, Cosseu & Swansson 2002, 142–144; Kagan & Kagan 2002, 41; Sharan & Sahlberg 2002, 393.)

Yhteiset sosiaaliset käyttäytymissäännöt ovat tärkeä askel yhteisöä rakentavassa prosessissa. Inklusiivisen kasvatuksen kannalta on tärkeää, että oppilaat voivat osallistua käytännössä demokraattisiin prosesseihin ja heille tarjotaan mahdollisuus arvioida kuinka hyvin he ovat yksilöinä ja yhteisönä onnistuneet toteuttamaan sosiaalista sopimusta. Sosiaalisen sitoumukseen olisi hyvä kuulua seuraavia asioita (Falvey, Givner & Kimm, 1997, 118):

- 1) sääntöjä kuinka suhtautua toiseen henkilöön inhimillisesti, kunnioittavasti, kannustavasti ja auttavaisesti.
- 2) sääntöjä kuinka toimia myönteisellä ja tuottavasti hyödyllisellä tavalla oppimistapahtuman aikana
- 3) opettajan tehtävänä on löytää tapoja ja muuttaa (translate) sosiaaliset sitoumukset rutiineiksi.

Rutiineja tulisi toistaa ja harjoitella niin kauan, että oppilas sisäistäisi säännöt. Häiriökäyttäytyminen on usein turhautumisen seurausta ja sitä voidaan yllä esitettyjen menetelmien avulla sammuttaa. Taas positiivisia piirteitä vahvistamalla häiriökäyttäytyminen vähenee ja oppilas kokee oppimisen mielekkääksi ja hänen piiloisilla lahjoillaan on mahdollisuus tulla esiin. (Falvey, Givner & Kimm 1997, 118; Cohen, Lotan, Whitcomb, Balderrama, Cosseu & Swansson 2002, 145–146; Saloviita 1999a, 202–214; Saloviita 2006, 55–61.)

Inklusiivinen arviointi alkaa jo opetussuunnitelman ja toimintasuunnitelman tekovaiheessa. Sekä koko ryhmälle että yksityiselle oppilaalle laadittava opetussuunnitelma vaatii kasvattajalta yksityisten oppilaiden erityistarpeiden, vahvuuksien (lahjakkuuden) ja oppimistyylien tuntemusta sekä lisäksi laajaa ja syvää oppilaantuntemusta, jatkuvasti havainnoimalla hänen työskentelyään ja oppimistapahtumaa luokassa ja muissa oppiympäristöissä. Hyvin suunniteltu arviointi, opetussuunnitelma ja opetus kiinteänä keskenään dynaamisena ja vuorovaikutteisena prosessina, parantaa koko luokan viihtyvyyttä ja tehokasta oppimista ja johtaa asetettuun toimintakulttuurin muutokseen. (Falvey, Givner & Kimm 1997, 119–120; Cohen, Lotan, Whitcomb, Balderrama, Cosseu & Swansson 2002, 147–150; Kolu 1997, 49–75.)

Erilaiset taidot ja lahjakkuudet. Oppilaat ovat luokassa hyvin heterogeenisiä. Joillakin on selviä ulospäin näkyviä lahjoja: on esimerkiksi nopeita laskijoita ja lukijoita, hyviä piirtäjiä tai hyviä kilpaurheilijoita. Joillakin on myös muita näkyvämpiä heikkouksia: kuulovamma, pyörätuoli, puhehäiriö. Kaikilla oppilailla eikä vain niillä, joilla ne ilmevät selvästi, on kuitenkin vahvuuksia ja heikkouksia. Luokassa tulisi kunnioittaa ja hyödyntää moniulotteisia lahjakkuuden ja älykkyyden eri muotoja sekä erilaista osaamista. Joillakin sekä vahvuudet että heikkoudet saattavat olla niin piilevinä, että opettaja tarvitsee hyvää oppilastuntemusta, tarkkaa havainnointia ja monipuolista arviointia saadakseen selville oppilaan tarpeet ja voidakseen tukea häntä. Perinteinen koulu perustuu oppilaiden keskeiselle kilpailulle, jolloin oppilaat ovat hyvin tietoisia oppilaiden ”status-asetelma” eli paremmuusjärjestyksestä kouluaineissa, vaikkei opettaja itse aina tiedosta tätä. Cohen, Lotan, Whitcomb, Balderrama, Cosseu ja Swansson (2002, 140) ovat sitä mieltä, että perinteinen asetelma on hyvin paradoksaalinen, sillä vaikka siinä teoriassa pyritään edistämään tasa-arvoa, niin käytännössä siinä rikkaat rikastuvat ja köyhät köyhtyvät. (Falvey, Givner & Kimm 1997, 120–121; Biklen 1992, 139–141; Cohen, Lotan, Whitcomb, Balderrama, Cosseu & Swansson 2002, 137–143; Saloviita 2006, 22, 122–124.)

Eräs opettaja halusi etsiä ratkaisua luokan ”status-ongelmaan” ja laajentaa oppilaiden mieltämää kilpailuasetelmaa suvaitsevampaan suuntaan sekä koskemaan myös niitä taitoja ja harrastuksia, joita lapsilla oli koulun ulkopuolella. Hän julkaisi luokan ”keltaiset sivut”, joille hän listasi oppilaiden nimet ja heidän itsensä esittämät erityistaitonsa ja tavan miten he halusivat tarjota apua luokkakavereille. Kaikilla löytyi erityistaitoja ja jokainen vuorollaan taitojensa mukaan auttoi toistaan. Kaikkien itsetunto kasvoi myös ”heikkojen” oppilaiden arvostus nousi ja vuorovaikutus lisääntyi. Näin luokassa ei vain ollut nimellisesti integraatio, vaan integroiduttiin toiminnan kautta ja stereotyyppinen ajattelutapa, jossa vain muutamat valitut luokassa ovat fiksuja kavereita ”smart”, menetti merkityksensä. (Sapon & Shevin 1997, 263–264.)

Hyvää ja kaikkien oppilaiden itsetuntoa kohottavaa vuorovaikutusta voidaan lisätä luokassa hyödyntämällä kaikkien oppilaiden voimavaroja esimerkiksi seuraavalla kaikille oppilaille esitetyllä kyselyllä (Sapon & Shevin 1997, 264–265):

- Mitkä ovat kolme asiaa, joissa olet todella hyvä?

- Mitkä ovat kolme asiaa, joissa tarvitset apua?
- Kerro muutama esimerkki miten voit tarjota apua luokkakavereille.
- Missä asioissa tarvitset apua?
- Millaista apua tarvitset?

Näiden kysymysten avulla opettaja ja oppilaat huomaavat, että jokaisella oppilaalla on taitoja ja lahjoja, mutta jokainen tarvitsee myös vuorollaan apua joillakin alueilla. Luokasta voi tulla vertaistuen yhteisö, jos opettaja vahvistaa oppilaita kunnioittamaan erilaisuutta ja tarjoaa oppilaille monipuolisia mahdollisuuksia nähdä toisensa monella tavalla. Keskinäistä kilpailua korostava opetus vahingoittaa sekä heikkoja että lahjakkaita lapsia. (katso myös: Schaffner & Buswell 1997, 63; Cohen, Lotan, Whitcomb, Balderrama, Cosseu & Swansson 2002, 138, 139, 142–143; Järvinen 2002, 263; Peterson & Hittie 2003, 129–130.)

Inklusio perustuu uskoon, että erilaisuus on arvostettua ja koetaan koko luokan yhteisenä voimavarana. Yhteistoiminnallisella, suoralla vuorovaikutuksella, on sähköistävä vaikutus myös passiivisiin oppilaisiin: jokaisen yksilön, myös erityisoppilaan, voimavarat otetaan luokan käyttöön ja ne hyödyntävät koko luokkaa ja enenevässä määrin parantavat kaikkien oppilaiden osallistamista ja oppimismahdollisuuksia (Saloviita 2006, 116.)

Inklusio hyödyttää sekä vammaisia että vammattomia saavuttamaan ikätoveriensa ryhmässä myönteisiä asenteita, akateemisia sekä sosiaalisia lahjoja ja lisäksi se valmentaa yhteiskuntaan. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 4; Väyrynen 2001, 19; Saloviita 2006, 46–49, 65.). Karagiannis, Stainback & Stainback (1997, 11) viittaavat Vandercookin, Fleethamin, Sinclairin & Tetlien (1988) ajatuksiin:

Inklusiivisessa luokassa oppilaat ”rikastuvat” (hyötyvät) mahdollisuudesta oppia toinen toiseltaan, kasvavat huolehtimaan toisistaan ja saavuttavat asenteita, lahjoja ja arvoja, jotka ovat tarpeellisia edistämään yhteiskunnallista inklusiota kaikkien kansalaisten kesken.

5.1.3 Ystävyys inklusiivisen kasvatuksen syvin olemus

Jos koulu ei pysty kohtaamaan erilaisuutta ja toivottomaan tervetulleeksi kaikkia lapsia, ei oppilaiden kesken pääse syntymään joukkoon kuulumisen tunnetta, joka luo otollisen maaperän ystävyiden syntymiselle. Opettajan on tärkeää tiedostaa, että ystävyys on useimmiten ihmiselle ”ykkösasia” ja sekä lasten että aikuisten on melko mahdotonta onnistua opiskelussaan, työssään ja harrastuksissaan ilman ystävyttä. (Strully 1997, 142; ks. Saloviita 1999, 194; Saarinen 1999, 260, 271.)

Useat oppilaat ja varsinkin vaikeavammaiset tarvitsevat tuettua ystävyysverkostoa, sillä tutkimusten ja kokemuksen mukaan vain harvoilla vammaisilla ihmisillä on todellisia ystäviä (Saarinen 1999, 268–269; Ferguson ja Asch 1989, 126–127). Useiden vammaisten ainoita ystäviä ovat heidän ammattiauttajansa. Koulu ei tunnu arvostavan ystävyiden merkitystä, eikä ole tavoitteissaan ja kasvatukseen kiinnittänyt tarpeeksi huomiota ystävyiden tärkeänä voimavarana oppimisessa ja lapsen kasvussa. Strully ja Strully (1997, 146) painottavat, ”Ilman ystävyttä ei voi tapahtua todellista koulu- ja yhteiskunta inkluusiota”.⁵⁷ Strully ja Strully (1997, 147–148) ehdottavat seuraavia keinoja ystävyiden kehittämiseksi:

- 1) Ihmissuhteiden kehittymisen kannalta on tärkeää, että ollaan tekemisissä tavallisissa paikoissa tavallisten ihmisten kanssa. Ihmisten täytyy tehdä työtä ihmissuhteittensa kehittämiseksi.
- 2) Kasvattajan on nähtävä, että jokaisella ihmisellä on lahjoja, taitoja ja muuta panostettavaa mitä voidaan käyttää ystävyiden kehittämiseksi.
- 3) Ystävyys tulee ja menee, se muuttuu, on yllätyksellinen (arvaamaton). On kadoksissa ja siitä on vaikeaa saada otetta.
- 4) On osattava erottaa muut ihmissuhteet ja ystävyysuhteet toisistaan. Ammattiauttajat ja vapaaehtoiset auttajat ovat tarpeellisia ja arvokkaita omalla paikallaan, mutta eivät välttämättä aina ole samalla ystäviä.
- 5) Ystävyys perustuu vapaaehtoisuuteen. Ystävyys ei ole ostettavissa.
- 6) Ystävyys vammaisten kesken on luonnollisesti myös tärkeää, vaikka tässä yhteydessä korostetaan, miten tärkeää vammaisen on ystävyystä myös ei-vammaisen kanssa.
- 7) Useat ihmiset haluavat mielellään erilaisia ystäviä kaikilta elämänalueilta.

⁵⁷ Lukemissani inkluusiota käsittelevissä kirjoissa hyvin harvoin korostetaan ystävyttä ja sen tukemisen tärkeyttä oppilaiden oppimisen ja onnistuneen inkluusiivisen kasvatuksen kannalta.

- 8) Ystävyyssuhteet ovat koulu yhteisön ”sydämenasia”. Ystävyys on elämämme tärkein osa-alue, siksi sen kehittämiseksi kannattaa käyttää aikaa ja nähdä vai-
vaa.

Vaikka ystävyyttä ei voi pakottaa, sen kehittymistä voidaan rohkaista, hoitaa ja tukea. Seuraavia tuetun ystävyyden menetelmiä on sovellettu tuloksellisesti kaiken ikäisille, niin vammaisille kuin vammattomille henkilöille. (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback 1997, 156–166; ks. Saloviita 1999, 194–199; Ferguson & Asch 1989, 126–140):

1. *Läheisyys välineenä.* ”Ponnahduslautana” ystävyyteen nähdään fyysinen läheisyys, joka toteutuu parhaiten vammaisten ja vammattomien opiskellessa samoilla luokilla, heidän yhteisillä koulumatkoillaan ja heidän osallistuessaan iltapäivisin ja viikonloppuisin samoihin harrastuksiin esim. käydessä yhdessä samassa kerhossa, teatteriesityksissä tai vain viettämällä ”rentoa yhdessäoloa” (ks. Saarinen, 1999, 260, 268–269; Schaffner ja Buswell, 1997, 53; Murto, 2001, 46–47; Loijas, 1994, 66).

2. *Mahdollisuus vuorovaikutukseen.* Vaikka läheisyys on tärkeää ystävyyden syntymisen kannalta, ei se pelkästään ole riittävä tae ystävyyden kehittymiselle. Ystävyyden kehittyminen vaatii jatkuvaa sosiaalista kanssakäymistä vammaisten ja vammattomien välillä. Parhaiten se onnistuu, jos käytetään vaihtelevia opetusmenetelmiä, joissa huomioidaan, että lapset saavat olla mahdollisimman paljon vuorovaikutuksessa oppimista-
pahtumassa. (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback 1997, 156–157; ks. Saloviita 1999, 196,199; Saloviita 2006, 154; Saarinen 1999, 269.)

3. *Kehitä tiedostettu ja erilaisuutta kunnioittava ystävyyssuhde.* Kun sosiaalinen integraatio on saavutettu, on seuraavaksi tärkeää tukea ystävyyden kehittymistä vahvistamalla lasten tietoisuutta ystävyyden tärkeydestä kaikkien lasten kesken. Rohkaistakseen ystävyyden tiedostamista ja arvostamista eräs luokanopettaja kehitti yhdessä oppilaitensa kanssa opintojakson ystävyyden merkityksestä. Tässä muutamia lasten ajatuksia opettajan tekemän raportin mukaan (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback, 1997, 160):

- Ystävillä on hauskaa yhdessä. He keskustelevat vaikeuksistaan keskenään.
- Ystävä on paikalla ja auttaa sinua kun tarvitset apua.

- Ystävä piristää sinua kun olet allapäin.
- Ystävillä on samanlaisia ja erilaisia kiinnostuksen kohteita.
- Ystävät ovat lojaaleja toisiaan kohtaan ja auttavat ja tukevat toisiaan.
- Ystävät voivat ”hengaila” koulussa ja missä tahansa vapaa-aikanaan.
- Ihminen tarvitsee vähintään yhden ystävän selviytyäkseen tänä päivänä.
- Ystävyys on paras asia mitä voit koskaan saavuttaa koko elämäsi aikana.
- Ystävyuden kehittämiseksi sinun on rakennettava pitkäaikainen ihmis-suhde, jota et saa rikkoa.

Näiden oppilaiden opettaja huomasi, että keskustelemalla ystävydestä ja yhteisöön kuulumisesta oppilaat alkoivat luokassaan huolehtia toinen toisistaan ja tukivat entistä paremmin niitä oppilaita, jotka usein jäivät yksin ruokatunneilla ja välitunneilla. Rakentamalla kannustavan ja erilaisuutta arvostavan yhteisön opettaja onnistui kehittämään yhteisön tietoisuutta ystävyuden tärkeydestä ja mahdollisuuksista. (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback, 1997, 159–161.) Yhteisöön voidaan perustaa myös ystäväpiiri (a circle of friends) oppilaan läheisimmistä luokkakavereista ja sen avulla helpottaa ja tukea ystävyysuhteiden kehittymistä koulussa ja vapaa-aikana (Pearpoint, Forest & O'Brien 1997, 74–78; ks. Saarinen 1999, 271; Biklen 1992, 168–172).

4. *Ystävyys on myös kemiaa.* Van der Kliff ja Kunc (1994, 392) korostavat, että ystävydessä on yksi kolmasosaa läheisyyttä ja kaksi kolmasosaa kemiaa. Joskus ystävyys syntyy, kun henkilöillä on paljon yhteistä ja taas toisinaan juuri päinvastaisessa tilanteessa, kun henkilöt ovat jopa hyvinkin erilaisia. Esimerkiksi ujo ja rohkea voivat ihas-tua toisiinsa ja täydentää toinen toistaan ja ystävydestä hyötyy kumpikin osapuoli. Vaikka vanhemmat ja kasvattajat eivät voi valita lastensa ystäviä he voivat huomioida vuorovaikutuksen ja kasvatuksen mahdollisuudet. (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback 1997, 163; ks. Saloviita 1999, 197; Saarinen 1999, 266.)

5. *Anna aikaa; ystävyyttä ei voi pakottaa.* Seuraava esimerkkitapaus osoittaa, että ystävyuden kehittyminen saattaa joskus vaatia pitkän ajan ja paljon kärsivällisyyttä. (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback 1997, 162–163; ks. myös Saloviita 1999a, 197):

Mai oli viidesluokkalainen vammainen, joka osallistui aktiivisesti luokan toimintaan, muttei opettajan yrityksistä huolimatta ollut onnistunut ystävyystymään

luokkatoveriensa kanssa kuten opettaja ja vanhemmat olisivat toivoneet. Muut vammat luokassa olivat ystäväystyneet opettajan ja oppilaiden tuella nopeasti vammattomiin luokkatovereihinsa. Rohkaistakseen Maita ystäväystymään opettaja ehdotti, että Mai siirtyisi luokkansa ystäväystyä tukevaan ryhmään. Eräs oppilas kirjoitti vastauksen Main puolesta, jossa hän ilmoitti, että hänellä oli tällä hetkellä tarpeeksi ystäviä välitunnilla, mutta ehkä asia kiinnostaisi joskus myöhemmin. Mai tarvitsi aikaa ystäväystensä syntymiseksi ja ajallaan, tosin pitkän ajan kuluessa, hän ystäväystyi luokkakaverinsa Hollyn kanssa. Heidän ystäväystyttään ei voitu järjestellä eikä pakottaa, mutta se syntyi pitkän yhdessä olon ja vuorovaikutuksen seurauksena heidän ystäväystensä vähitellen kasvoi ja on jatkunut jo kauan.

6. *Ystäväystyttä on monenlaista.* Ystäväystyttä on monenlaista ja se vaihtelee tilanteen mukaan. Lyhytaikaisen ystäväystyden osoittaminen, vaikkapa ystäväystllinen tervehdys tai oikean tien neuvominen, on aika helppoa ja yksinkertaista eikä edellytä, että asianomaiset olisivat ystäviä keskenään. Paljon monimutkaisempia ja taitoja vaativia ovat tilanteet, joissa kaveria autetaan läksyjen teossa. Hänestä huolehditaan psyykkisesti ja fyysisesti ja näin halutaan osoittaa tiedostettua ystäväystyttä tietyille kaverille. Tällaisen ihmissuhteen joko tietoisena päämääränä tai tiedostamattomana seurauksena on usein lyhyt- tai pitkäaikainen ystäväystyys. (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback, 1997, 163; Saarinen 1999, 261–262.)

7. *Opeta taitoja, joilla voidaan tukea vuorovaikutusta.* Ei ole itsestään selvää, että oppilaalla olisi valmiuksia ja taitoja voidakseen ystäväystyä. Tietoisuus siitä, että vuorovaikutustaitojen harjoittelun avulla moni vammaisen tai muuten kommunikointivaikeuksista kärsivä on rohkaistunut ja saanut ystäviä. (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback, 1997, 164–167; ks. Saloviita 1999, 198; Saarinen 1999, 260, 267, 269.)

8. *Mene pois tieltä.* Ystäväystysuhteet syntyvät parhaiten vapaa-aikana, kun lapset ja nuoret viettävät aikaansa ilman vanhempien, opettajien ja ammatti-auttajien valvovaa katsetta. Usein vanhemmat saattavat jopa tulla ystäväystyden kehittymisen esteeksi ”pomottamalla” ja tekemällä mielettömiä sääntöjä ja aikatauluja, jotka rajoittavat ja keskeyttävät alkavan ystäväystysuhteen syntymistä. Vanhempien tärkeä tehtävä on opettaa, auttaa ja tukea ystäväystysuhteiden kehittymistä, mutta yhtä tärkeää on, että he osaavat mennä pois tieltä, kun ystäväystyys sattumalta löytyy ja kukoistaa. (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback 1997, 166–167; ks. myös Saloviita, 1999, 198–199.)

Monet vanhemmat sanovat, että heidän on pitänyt päättää valitsevatko he laadukkaasti opetuksen erityisluokassa vai ystäväystyden tavallisessa luokassa (Strully & Strully 1997,

153). Inklusion uranuurtajat ja asiantuntijat painottavat, että monien tutkimustulosten valossa inklusiivisessa luokassa on mahdollista saavuttaa molemmat tavoitteet, sekä laadukas opetus että ystävyys. Heidän mielestään ilman ystävyyttä on mahdotonta saada laadukasta opetusta, sillä ystävyyssuhteet ovat laadukkaan opetuksen edellytys. Erityisluokkien opetus ei heidän mielestään täytä laadukkaan opetuksen vaatimuksia, koska erityisluokissa on vaikea saada samanikäisiä vammattomia ystäviä. Ystävyys on tärkeintä mitä tarvitsemme keskinäisessä vuorovaikutuksessamme, sillä se saa meidät tuntemaan, että kuulumme yhteisöön, emmekä vain ole yhteisössä. (Putman 1993, 8; Strully & Strully 1997, 153–154; Bishop, Jubala, Stainback & Stainback, 1997, 155–156, 167–168.)

Bishop, Jubala, Stainback ja Stainback (1997, 155–156) viittaavat Grenot-Scheyerin (1994) kirjallisuuskatsaukseen, jonka mukaan lasten ystävyyttä pidetään arvokkaana, koska se kehittää lasten vuorovaikutustaitoja. Varsinkin ns. poikkeaville oppilaille ystävät toimivat kognitiivisten, sosiaalisten ja kielellisten taitojen välittäjänä samalla, kun se tarjoaa lapselle huolenpitoa ja hyvinvointia. Lapsuudessa kehittyneet ystävyyssuhteet luovat myös pohjan virallisille (formal), epävirallisille (informal) ja intiimeille ystävyyssuhteille (Putman 1993, 8). Ystävyudessa hyvinkin erilaisia lahjoja omaavat henkilöt voivat täydentää toisiaan. Esimerkiksi kognitiivisesti lahjakkaan henkilön taidot voivat olla arvokasta oppia kehitysvammaiselle, ja vastalahjaksi hän saa jotain sellaista, jota häneltä itseltään puuttuu, esimerkiksi hän oppii käytännön taitoja ja ystävyyttä. (ks. Strully & Strully, 1997, 142; Saloviita, 1999, 194; Saarinen, 1999, 260, 271.)

5.2 Erityisoppilaasta tavalliseksi oppilaaksi

Perinteisesti toimivassa (psykologislääketieteellinen näkökulma) koulussa katsotaan, että oppilaiden erilaisille ominaisuuksille on määriteltävä tietyt normaaliuden rajat. Nämä rajat ylittävien oppilaiden ajatellaan olevan erityisopetuksen tarpeessa – erityisoppilaita. He ovat usein oppilaita, jotka häiritsivät liiaksi ja ovat esteenä tavallisen luokan harmoniselle opetustilanteelle tai ovat muuten ”liian outoja” (Murto 2001, 33; Oliver, 1990, 58). Kuhnin (1970) mukaan kasvatuksen kenttää hallitsevan lääketieteellisen määrittelyn mukaisesti liian erilaiset oppilaat diagnosoidaan epänormaaleiksi ja erilaisuus muunnetaan poikkeavuudeksi. Oliverin (Oliver 1990, 12, 15, 22; Oliver 1996, 38)

mukaan poikkeavuus (vammainen) voidaan katsoa kulttuurillisesti luoduksi ja sosiaalisesti rakennetuksi. Vehmaksen (1999, 104) mukaan medikaalista mallia toteuttava yhteisö vammauttaa liian erilaisiksi kokemiaan jäseniään. Vaikka kasvatuksen alalla on teoriassa siirrytty sosiaaliseen erilaisuuden määrittelyyn, on käytännön tasolla yhä valalla lääketieteellinen/psykomedikaalinen lapsia luokitteleva malli. (Kivirauma 2001, 169, 174; Biklen 2001, 129; Biklen 1992; Bogdan & Kugelmass 1989, 173–191; Oliver 1990, 58; Zola 1977, 41–67; Stainback & Stainback 1997, 6; Saloviita 2001, 144–149; Murto, 1999, 37; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 160–163.)

Stangvik (1998) pitääkin psykomedikaalisen mallin (käyttäen termiä ”puutemalli”) ja sosiaalisen mallin välisen eron tiedostamista olennaisena mahdollisuutena uuden lähestymistavan ja teorian muodostumiselle. Kun uusi paradigma törmää vanhaan paradigmaan se tuottaa herkempää tietoisuutta ja reflektiivista ajattelua. Tarvitaan sosiaalista analyysiä, joka johtaa perinteisen koulutuksen, koulujärjestelmän organisoinnin ja arvojen uudelleen arviointiin sekä uusiin ajattelumalleihin ja lopulta uuden teorian muodostumiseen. (Stangvik, 1998, 147.) Sosiaalisella teorialla onkin tärkeä merkitys, eikä se saisi jäädä kirjaviisaudeksi, vaan sosiaalisen teorian muodostuksessa erityisoppilaan (vammaisen) omat kokemukset ja tarpeet tulisi huomioida. Uuden teorian ymmärtäminen tulisi siirtyä myös koulun arkeen. Uuden paradigman mukaan erityisoppilaan vaikeuksia ei pidä nähdä vain oppilaan henkilökohtaisena ja pysyvänä tragediana, vaan erityisoppilas tulisi nähdä sosiaalisesta näkökulmasta, kehityskykyisenä aktiivisena oppijana, jonka oppimisvalmiuksia voidaan lisätä sosiaalisen ja kasvatuksellisin intervention avulla. Käytännössä erityisoppilaan kohtaamisessa ei saisi enää keskittyä vammaisuuden kategorioihin, vaan oppilaan henkilökohtaisiin tarpeisiin. Seurauksena olisi myös sosiaalisen syrjinnän vähentyminen. (Stangvik 1998, 147–148; Kivirauma 2001, 178–179; Oliver 1990, 10, 11, 130–131; Putman 1993, 11; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 157–163.)

Useiden tutkijoiden mukaan perinteisesti toimivissa kouluissa yhä tarkentuva oppilaiden lääketieteellinen diagnosointi synnyttää jatkuvasti uusia erityisoppilaiden ryhmiä ja erityisoppilaisiksi leimattujen määrä Tilastokeskuksen tietojen mukaan kasvaa kiihtyvällä

vauhdilla.⁵⁸ Pienetkin erot ns. normaalista katsotaan poikkeavuudeksi. Eniten lisääntyy niiden määrä, joilla on perusteena tunne-elämän häiriö ja sosiaalinen sopeutumattomuus (Tilastokeskus 2008). Heidän leimautumisensa erityisoppilaiksi voidaan useissa tapauksissa ajatella johtuvan opettajan vaikeudesta kohdata haasteellisen oppilaan erilaisuus. Ongelmaan tarjoaa ratkaisun luokanopettajan tai erityisopettajan painostus heidän halutessaan poistaa ongelmia aiheuttava oppilas luokasta. Heidän sinnikkyytensä palkitaan, ja lääkäri tai psykologi (usein opettajan toiveita toteuttaen) diagnosoi oppilaan ja hänet siirretään erityisopetukseen.⁵⁹ Näin perinteinen koulu tuottaa erityisoppilaita ja toteuttaa edelleen lääketieteellistä paradigmaa, jossa lääketieteellä on valta luokitella oppilaita. (Saloviita 2001, 148–149; Oliver 1990, 117, 128; Kivirauma 1999, 209–211; Kivirauma 2001, 170–174.)

Muutos vanhasta (behavioristiseen tietoon perustuvasta) psykomedikaalisesta paradigmasta uuteen (konstruktivistiseen tietoon perustuvaan) sosiaaliseen paradigmaan, on perinteisessä koulussa (erillinen yleisopetus ja erityisopetus) tapahtunut pääosin vain symbolisella tasolla⁶⁰, vaihtamalla vanhat negatiivisesti latautuneet käsitteet uusiin vähemmän leimaaviin käsitteisiin. Vaikka käsite *erityisoppilas* on muutettu käsitteeksi *erityistä tukea tarvitseva oppilas*, on käsite *erityisoppilas* juurtunut syvälle kasvatuskentän kielenkäyttöön. Se on yhä käytössä mediassa, koulun arjessa sekä alan kirjallisuudessa ja leimaa oppilaita negatiivisesti. Vaikka erityisoppilaaksi leimatun ongelmat olisivat varsin pieniä, samaistetaan käsite *erityisoppilas* usein käsitteeseen *vammainen*. Perinteisessä koulussa erityisoppilaan vaikeudet nähdään hänen henkilökohtaisina ongelmina, jotka estävät hänen oppimistaan ja sosiaalistumistaan luokkaan – ennen kaikkea erityisoppilaan nähdään, kuten jo satojen vuosien ajan, häiritsevän normaalien oppilaiden opetusta. (Oliver 1990, 28, 81; Biklen 1992; Murto 2001; Saloviita 2001, 159; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Lahtinen 2001, 157, 192.)

⁵⁸ Tilastokeskuksen viimeisempien (2008) tietojen mukaan runsas 8 % peruskoululaisista on siirretty syksyllä 2008 erityisopetukseen. Erityisopetukseen siirrettyjen määrä on kaksinkertaistunut kymmenen vuoden aikana.

⁵⁹ Eräs opettaja sanoi rehtorille ja työtovereilleen, että häiriköivä oppilas pitää siirtää hänen luokastaan erityisopetuksen luokkaan - tai muuten hän jää sairaalomalalle. Toisen opettajan luokassa sama oppilas ei ollut häirikkö, hän ei erottautunut joukosta, vaan oli tavallisen luokan, tavallinen oppilas.

⁶⁰ Todellisuutta ja käsitteitä mytologisoimalla kätketään tiettyjä tosiasioita, jotka paljastaisivat ja selventäisivät tiettyjen ihmisten asemaa yhteiskunnassa. Aidon dialogin avulla tällaiset myytit on mahdollista purkaa. (Freire 2005, 89).

Sosiaalisen paradigman mukaan toimivassa inklusiivisessa koulussa ongelmien ei katsota liittyvän oppilaan henkilökohtaisiin puutteisiin, eikä niiden katsota olevan lääketieteellisesti määriteltävissä, vaan useat ongelmat ovat ympäristön aiheuttamia eli sosiaalisesti luotuja. Sosiaalisen paradigman sisältämä sosiaalinen konstruktivismi mahdollistaa lääketieteellisesti ja sosiaalisesti konstruoidun erityisoppilaskäsitteen dekonstruoinnin tavalliseksi oppilaaksi. Tässä prosessissa vika oppilaasta itsestään siirtyy ympäristön ja koulun vaikeudeksi kohdata erilaisuutta sekä erilaisia yksilöitä ja samalla erityiskäsite menettää merkityksensä ja erityisoppilaasta tulee tavallinen oppilas. (Oliver 1990, 4, 10; Saloviita 199, 171; Naukkarinen, 1999, 182, 183, 199; Vehkakoski, 1999, 88–92; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 161–163.)

Inklusiivisessa (sosiaalinen näkökulma) koulussa erilaisuus nähdään normaalina ja erilaiset oppilaat koetaan positiivisena haasteena ja rikkautena sekä teorian että käytännön tasolla. Koulun keskeiseen haasteeseen, yksilöllisyyden kohtaamiseen, on inklusiivisessa koulussa mahdollista vastata jakamalla opetus- ja kasvatusvastuu opettajakollegoiden ja muiden ammatti-ihmisten kanssa. Erilaisten oppilaiden tarpeet voidaan huomioida erilaisin inklusiivisin menetelmin, joita ovat esimerkiksi: yhteistoiminnallisuus, vertaistuki, samanaikaisopetus, joustavat ryhmät, vaihtelevat opetusmenetelmät, haasteellisille oppilaille kehitetyt oppimismenetelmät ja tuetun ystävyuden kehittäminen. Erilaisuus/poikkeavuus on normaali tila ja tavallista yhteiskunnassa (Durkheim 1982, 14; Kivirauma 2001, 171). Tästä näkökulmasta jokainen oppilas on myönteisessä mielessä poikkeava ja erilainen – ainutlaatuinen persoona ja ensi sijassa ihminen (Biklen 2001, 57, 67; Biklen 1992; Peterson & Hittie 2003; 190; Murto 1999, 45; Loijas 1994, 199–201).

6 POHDINTA

6.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Filosofishermeuttisessä tutkimuksessani olen saanut vastauksia tutkimustehtäviini koko tutkimuksen ajan (ks. luku 1.1.1). Päätymättömässä hermeneuttisessa kehityksessä, kokonaisuuden ja yksityiskohtien vuorovaikutuksessa, ovat kapea-alaiset ja stereotyyppiset käsitykseni inklusiosta, segregaatista ja integraatiosta sekä erityisoppilaasta laajentuneet ja tarkentuneet teorian ja käytännön dialogissa. Jokaisessa pääluvussa käsiteltävänä olleeseen osakysymykseen saaduista vastauksista pyrin tässä luvussa luomaan yhteenvetona kokonaiskuvan. Osakysymykset tulevat esille myös tutkimuksen pääotsikossa. (Puolimatka 1996, 21; Lapintie 1983, 8–12; Siljander 1988, 15–117; Gadamer 2005, 29; Nikander 2005, 249.) Keskeisiksi tutkimuskysymyksiksi nousivat: Millä laisten pedagogisten kehityslinjojen kautta inklusio on historian kuluissa syntynyt ja mikä on nykyisen koulun suhde inklusioon? Miten toteutettuna inklusiivinen kasvatustall on paras vaihtoehto niin, että se tarjoaisi erityisoppilalle laadukkaan ja hyvän kasvatuksen ja koulutuksen? Millaisia haasteita inklusion toteuttaminen aiheuttaa perinteisesti toimiville kouluille? (ks. luku 2.2).

Tutkimukseni edetessä osoittautuivat, aluksi yksiselitteisiksi ja tutun turvallisiksi kokemani, tutkimuskohteenani olevat käsitteet vähitellen moniselitteiseksi ja keinotekoisesti luoduiksi niin, että niiden aikaansaamat käytännöt alkoivat näyttää ongelmallisilta. (Lapintie 1983, 8–12). Historiallis-hermeneuttinen näkökulma ja yhä syvenevä filosofinen analyysi (ks. luku 2) auttoivat ymmärtämään, kuinka tutkimuskohteenani olevat kulttuurilliset ilmiöt ja käsitteet ovat muotoutuneet historiallisen tapahtumien jatkumon lopputuloksiksi, niin että sekä mennyt että nykyinen – myös tuleva – ovat läsnä nykyhetkessä. Historiallisen tajunnan muuttuessa tutkijalle on avautunut myös tuore näkökulma kohtaamiinsa tutkimuksen filosofisiin ongelmiin. Uusi ymmärrys voi palvella nykyisyyttä ja mahdollistaa myös tähyämisen tulevaisuuteen. Ajatus historian ajankohtaisuudesta sopiikin erityisesti historiallis-hermeneuttiseen tarkasteluun. (Tähtinen 1993, 7, 10, 106; Varto 2005, 36–63; Oesch 2005, 13; Rauhala 2005, 108–109, 152; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 236; Naukkarinen 1999b, 188–189, Freire 2005.)

Historiallinen analyysin avulla syveni ymmärrykseni siitä mitkä tekijät ovat vaikuttaneet poikkeaviin/vammaisiin suhtautumisen kehittymiseen nykyiseen muotoonsa. (ks. luku 2.2 ja 5.2) Esimerkiksi negatiivisesti leimaavat käsitteet *poikkeava/vammainen* ja muut siihen liittyvät ihmisarvoa loukkaavat käsitteet⁶¹ ovat vähitellen historian kulussa, sosiaalisessa prosessissa muuttuneet, ja ne on pyritty 1950-luvulta lähtien korvaamaan käsitteellä *erityisoppilas*. Ongelmaksi jäi kuitenkin se, että käsite erityisoppilaskin leimasi edelleen kohdettaan negatiivisesti. Myöskään yritykset muuttaa *erityisoppilas*-käsite *erityistä tukea tarvitseväksi* tai *tukea tarvitseväksi* eivät ole onnistuneet syrjäyttämään käsitettä erityisoppilas, joka on juurtunut syvälle koulun käytäntöihin. Käsite erityisoppilas tulee yhä esille opettajien kielenkäytössä⁶² ja myös virallisissa teksteissä. (Ladonlahti ja Pirttimaa 1999, 45; Naukkarinen 1999, 193; katso esimerkiksi Tilastokeskus 2008; Virtanen 6 Miettinen 2007, 92.) Myös erityisoppilas käsitteen syrjäyttänyt ADHD -lapsi ja muut halventavat ”kerakemuhennoskäsitteet” (Saloviita 2002, 91) leimaavat yhä kielteisesti oppilaita. (Saloviita 2009c, 25; Tuomainen, Myllykangas, Elo & Ryyänen 1999, 24; Kivirauma 1999, 213; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 157–164; ks. Michelsson, Saresma & Virtanen 2000.)

Pelkästään nimilappuja vaihtamalla (Saloviita 2001, 159; Kivirauma 1999, 213) ei ole pystytty nostamaan poikkeavien/vammaisten statusta. Kun historian kuluissa ihmisten luokittelu liitettiin köyhyyteen ja vaivaisuuteen, niin nykyisinkin erityisopetukseen siirretään tai otetaan eniten alempien yhteiskuntaluokkien lapsia. (Tuomi 1998, 98; Karpinen ja Savioja 2007, 146–147; Kuusinen 1991, 47–56.) Heidän diagnosoinnissaan korostuu yhä lasta negatiivisesti leimaava sairaus/vamma tai muu normaalisuudesta poikkeavaksi katsottu ominaisuus (Murto 1992, 4; Moberg 1982, 22; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 32–36; Ladonlahti ja Pirttimaa 1999, 41, Naukkarinen 1999, 193; Vehkakoski 2006, 52–59, 62). Ihmisarvoa kunnioittavat ideologiat, kristinusko, tiede ja humanismi, eivät ole saaneet muuttumaan taikauskoista ja myyttistä kuvaa vammaisista/poikkeavista, vaan ne ovat siirtyneet sukupolvien ketjussa meidän

⁶¹ esimerkiksi 1800-luvulla käsitteet raajarikkoiset, heikkomieliset, mielisairaat, tylsämieliset, hourut ja mielettömät, 1900-luvun alussa lapset jaettiin normaaleihin ja epänormaaleihin, joita olivat häiriintyneet, älyllisesti jälkeenjääneet, idiootit, imbesillit. Poikkeavuuden syiksi katsottiin esimerkiksi älyn puute, yleinen tylsyys, laiskuus ja kotien kykenemättömyys kasvattaa lapsiaan. Muita nimittelyjä olivat: tylsä, puupää, pöljä ja kankeaoppiminen. Vielä 1960-luvulla olivat käytössä lääketieteellistä puutetta korostavat käsitteet: aivovaurio-lapsi, raajarikkoinen, vajaaliikkeinen, puhevikainen tai puhehäiriöstä kärsivä.

⁶² Eräs erityisopettaja piti alustusta ja väitti, että erityisoppilaskäsitteestä on luovuttu, eikä hän enää käytä sitä. Kuitenkin hänen alustuksensa tekstissä esiintyi käsite erityisoppilas. Vastaavista tapauksista tutkijalla on useita päiväkirjamerkintöjä.

nykyajan ihmisten tajuntaan. Myyttisiä ja negatiivisia käsityksiä poikkeavista on havaittavissa yhä 2000-luvulla. Tosin retoriikka voi olla humanistista, mutta käytännöt ovat yhä kontrolloivia ja syrjiviä. (Vehkakoski 2006; Määttä 1999, 17–18; Murto 1992, 4; Vuolle 1993, 15; Järvikoski 1984, 6; Tomlinson 1982, 75.)

Sekä *perinteinen aikakausi* (1500-luvulle asti), *professionalistinen aikakausi* (1600-luvulta 1900-luvun alkuun) ja (1900-luvun alussa alkanut) *medikalisaation aikakausi* ovat kietoutuneet toisiinsa eikä niitä voida ajallisesti tarkasti rajata. (ks. luku 2.2). Nykyisessä medikalisaatioon perustuvassa kulttuurissa ja toimintamalleissa on voimassa edelleen kaikkien näiden valta-asemastaan kilpailevien aikakausien periaatteita (Määttä 1999, 17–18; Ferguson 1987; Seppälä 2007, 220–221; Teittinen 2003, 13). 1960-luvulla esiin nousut, nykyisiin tiedekäsityksiin perustuva, sosiaalinen malli on suurelta osin jäänyt medikalisaation jaloissa teorian tasolle koulun toimintakulttuurissa. (Naukkari-nen 2005, 11, 32, 84, 97–98).

Medikalisaation vahvistaessa asemiaan, 1900-luvun alussa, omaksuivat opettajat ja ammattiauttajat työhönsä lääketieteellisen mallin, sillä seurauksella, että poikkeavuutta alettiin katsoa enemmän lääketieteellisenä kuin pedagogisena ongelmana. (ks. luku 2.1.3 ja 2.2). Lääkärien, psykologian ja kasvatuksen ammattilaisten toimesta alettiin perustaa erityiskouluja ja -luokkia. Lääketiede yhdistettynä professionaalisuuden toimintamalliin loi valtasuhteen, jossa korostui virkamiesten ammatillinen erityisosaaminen, ja vanhempien pätevyys lastensa kasvattajina ja parhaina asiantuntijoina kyseenalaistettiin: asiakkaalla oli ongelma ja ammattiauttajalla oli valmis vastaus asiakkaan ongelmaan (Illich 1977, 11). Näin vanhemmat ajautuivat opetetun/opitun avuttomuuden kehälle (Caplan 1977, 69–91; Määttä 1999, 14–15, 19–25; Ferguson & Ferguson 1987; Tuomainen, Myllykangas, Elo & Rynänen 1998, 11–14; Saloviita 2009c, 33–34).

Vammaisten/poikkeavien jättämistä kansakoulun ulkopuolelle perusteltiin sillä, että yhteiskuntaa haluttiin suojella vammaisilta ihmisiltä (Tuunainen & Nevala 1989, 30–73; Murto 2001, 35, Ihatsu 1995, 36–73). Älyn korostaminen johti siihen, että oppilaat alettiin jakaa normaaleihin eli kykeneviin ja epänormaaleihin eli kykenemättömiin. Normaalialia oli se mikä läheni keskiarvoa. Älykkyystestien avulla ruvettiin erottelemaan jyvät akanoista. Sama periaatteen mukaisesti toimittiin myös peruskouluun siirryttäessä 1970-luvulla: poikkeavien uskottiin, kuten kaikkina aikakausina, häiritsevän normaalien

lapsien kasvua ja tehokasta oppimista. Näin erillinen erityisopetus vahvisti yhä asemaansa. Nykyinen käytössä oleva luokittelumalli (Tilastokeskus 2008) muistuttaa, kielen käyttöä lukuun ottamatta, pääpiirteissään ensimmäistä Alfred Binet 1900-luvun alussa kehittämää luokittelumallia. Erityisopetuksella on edelleen valta diagnosoida ja luokitella oppilaita lääketieteellisesti ja siirtää heidät erityisopetukseen. (Vehmas 1999, 103; Ihatsu 1995, 38–44, 82–83; Binet 1918; Kivirauma 1999, 207; Tomlinson 1982, 45–47; Rauste von Wright, von Wright & Soini 2003, 30; Jylhä 2007, 211; Naukkarinen 2005, 11, 44, 88, 97.)

Uuden sosiaalisen mallin mukaan vammaisten/poikkeavien ensisijaisen paikan katsottiin olevan yleisopetuksen luokassa, kun taas erityisopetukseen siirtojen tulisi olla harvinaisia ja tarkkaan perusteltuja poikkeustapauksia. Vuoden 1966 Kuntoutuskomitean päätöksellä jäi ovi erityisopetukseen kuitenkin raolleen, kun mietintöön jätettiin mahdollisuus, ”jos opetus normaaliluokassa ei ollut mahdollista olisi opetus järjestettävä erityisluokassa” (Saloviita 2009c). Tämä pakolause siirtyi myös pysyvästi tuleviin Perusopetuslakiin (1998) ja Opetussuunnitelman perusteisiin (1994, 2004) ja jätti opettajille mahdollisuuden valita joko oppilaan integroinnin tavalliseen luokkaan tai siirron erityisluokkaan. Yhä tarkentuva lääketieteellinen määrittely (ks. esimerkiksi Michelsson, Saresma & Virtanen 2000; Ikonen & Virtanen 2007, 51–63) ja opetussuunnitelmien pakolauseen mahdollistama ”porsaanreikä” (Saloviita 2009c) ovat kasvattaneet erityisoppilaisiksi diagnosoitujen määrän nopeaa kasvua ja siirrot erityisopetukseen ovat samaa vauhtia lisääntyneet (Tilastokeskus 2008; Keskipohjanmaa 26. 10. 09; Ihatsu 1995, 72–74; Saloviita 1999, 151; Saloviita 2001, 151–154; Biklen 2001, 59; Naukkarinen 2005, 88).

Kaikkina aikakausina vammaisten/poikkeavien kasvattaminen ja kouluttaminen on tuottanut vaikeuksia sekä aiheuttanut syrjintää yhteiskunnassa ja koulussa. Historian kehityskuluissa ei asennoitumisessa ole havaittavissa suoraa kehitymislinjaa negatiivisesta asennoitumisesta positiiviseen. Poikkeavien kouluttaminen on aina aiheuttanut monenlaista suhtautumista: vallalla on ollut samanaikaisesti sekä segregoivia että integroivia pyrkimyksiä. (ks. luku 2.1.3) Me nykyajan ihmiset pidämme itseämme moderneina ja avarakatseisina ja ehkä kauhistelemme esihistoriallisena ja perinteisenä aikana tapahtunutta, tuhoamista, eristämistä, turvakotiin sijoittamista ja segregatiota. ”Likinäköisinä”

meiltä jää silloin huomaamatta, että nykyajan tuhoamisena voidaan pitää aborttia⁶³, jonka avulla ongelma poistetaan ennen kuin se on syntynytäkään. Lasten ja nuorten yhä lisääntyvä laiminlyönti ja pahoinvointi⁶⁴ näkyvät lasten huostaanotoissa ja laitoksiin sijoittamisina, sekä pitkinä jonoina psykiatriseen hoitoon/sairaalaan, ja ne ovat verrattavissa entisajan heitteillejättöön. Voimme myös pohtia, onko täysin eettistä segregoida oppilaita erilliseen erityisopetukseen – syrjäytymiskiarteeseen – estämällä heiltä pääsy jatko-opintoihin. (Andersen & Lambert 1972, 44; Saloviita 2009c, 34; Ihatsu 1995, 9–14, 19–29; Tuomi 1998, 98.) Tutkimukset osoittavatkin, että mitä suurempi erityisopetukseen siirrettyjen osuus on koulussa, sitä suurempi on myös koulussa syrjäytymisriski (Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007, 17–18).

Vapaaehtoisryhmien ja yksityisten ihmisten integraatiopyrkimykset eivät kuitenkaan ole menneet hukkaan, vaan heidän ansiostaan vammaisten ihmiskuva ja koulutettavuus ovat historian kuluissa vähitellen muuttuneet positiivisemmiksi. Se näkyy ennen kaikkea yhteiskunnallisen integraatioprosessin kehittymisenä sekä ihmisoikeuksien ja tasa-arvon lisääntymisenä. Koulu on kuitenkin säilynyt erillisenä segregoivana saarekkeenaan. Vaikka kouluhallinto ja erityisopetuksen edustajat väittävätkin, että integraatio on valitseva suuntaus, on kouluintegraatio/inkluisio edistynyt pääosin vain teoriassa makrotasolla, mutta mikrotason perinteisiä kouluorganisaatioita ja niiden käytäntöjä se ei ole pystynyt muuttamaan. (Ikonen & Virtanen, 2007, 275 ja esipuhe; Ihatsu 1995, 9–14; Saloviita 2009c, 6–7; Erityisopetuksen strategia 2007, 29; vrt. Tilastokeskus 2008; Naukkarinen 1999, 249–252; Naukkarinen 2005, 11, 44, 84, 93.)

Useisiin tutkijoihin tukeutuen⁶⁵ päädyn historiallisen katsauksen perusteella siihen johtopäätökseen, että poikkeavuus on kulttuurisidonnaista ja suhteellista. Poikkeavuuden raja on kuin veteen piirretty viiva ja erityisoppilaaksi leimaaminen riippuu erilaisuuden sietokyvystä ja asenteista. Erityisoppilas-käsite voidaankin katsoa luoduksi koulun ja opettajien vaikeudesta kohdata ja opettaa erilaisia oppilaita (Jylhä 2007, 213; Naukkarinen 1999, 178–249.) Tämä vaikeus siirretään oppilaan sisäiseksi ongelmaksi. Näin pe-

⁶³ Poikkeavien sikiöiden seulonta on Suomessa laajempaa missään muussa Pohjoismaassa. Saloviita (2009c) viittaa Meskuksen saamiin tutkimustuloksiin. (Saloviita 2009c, 134).

⁶⁴ Laiminlyönti ja pahoinvointi konkretisoituvat esimerkiksi siinä, että heitä sijoitetaan kodin ulkopuolelle huolestuttavalla kasvuvauhdilla: vuosittainen kasvu 2000-luvulla on ollut 2–3 %. Lapsia ohjataan nykyisin liian usein lastensuojelun asiakkaiksi varhaisen tuen sijasta. (Sauro ja Kempainen Lastensuojelun keskusliitto 2009).

⁶⁵ ks. esim. Moberg 1990, Savolainen ja Tuunainen 1990, Kivirauma & Kivinen 1988, 59, Rinne ja Jauhiainen 1988, 42–43, Vehkakoski 1999, 95, Tuunainen ja Nevala 1989, 164–165 sekä Biklen 2001, 59).

rinteisesti toimiva koulu segregoi ja tuottaa erityisoppilaita. Tästä näkökulmasta erityisopetus voidaan nähdä yleisopetuksen sivutuotteena. (Naukkarinen 1999, 178–186; Saloviita 2002, 77; Emanuelson 2001, 129; Skrtic 1991; Vehkakoski 2006, 65; Oliver 1990; Tuomi 1998, 101; Tomlinson 1982). Kun erityiskäsite asetetaan lähemmän tutkimuksen kohteeksi, se alkaa näyttää kummajaiselta (Saloviita 2002, 78). Saloviita (2002) on analysoinut erityiskasvatuksen erityissanat retoriikan luomiksi kupliksi, jotka voidaan määritellä vain kehämäisesti toistensa avulla. Kehä sulkeutuu, kun oppilas määrittää erityistukea tarvitseväksi erityisoppilaaksi, joka tarvitsee erityisopettajan antamaa erityisopetusta. (Saloviita 2002, 83; 2009c, 24.)

Tutkijalle avautuu yhä laajeneva ja syvenevä näkökulma nykyiseen koulukulttuuriin, kun hän ymmärtää, että kasvatuksen kentällä ilmenevien ristiriitaisten teorioiden, käsitteiden ja käytäntöjen tulkintojen taustalla katsotaan vaikuttavan kaksi vastakkaista tieteellistä paradigmaa (ks. luku 5 ja 5.2): *psykomedikaalinen paradigma* (1900-luvun alusta) ja sen haastajiksi noussut (1960-luvulta lähtien). *sosiaalinen paradigma*. (Stangvik 1998, 154; Skrtic 1991, 51–54, 206–207.) Näiden paradigmojen törmäyskurssi saa aikaan yhä herkempää tietoisuutta ja refleksiivistä ajattelua, ja niiden välisen eron tiedostaminen nähdään keskeisenä mahdollisuutena uuden lähestymistavan ja teoria muodostumiselle. (Stangvik 1998, 147) Näiden paradigmojen välisen kädenväännön voitti perinteinen lääketieteellisen paradigman mukainen malli. Sen edustajilla, erityisopetuksen asiantuntijoilla ja muilla koulunviranomaisilla, on edelleen yhteiskunnan sallimavalta segregoida oppilaita erityisopetukseen. Sosiaalisen mallin vaatimat muutokset näkyvät pääasiassa vain retoriikan tasolla. (Murto 1999, 36; Vehkakoski 1999, 94–100; Kivirauma 2001, 167, 175–181; Rinne & Jauhiainen 1988, 42–43; Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 10–11; Väyrynen 2001, 16, 21; Saloviita 2001, 149–164; Peterson & Hittie 2003, 11, 16; Naukkarinen 2005, 12, 88, 99; Virtanen & Miettinen 2007, 92.)

Myös lasten yksilöllisyys nähdään esitetystä paradigmoista käsin hyvin erilaisien silmälasien läpi. (ks. luku 5.1). Perinteisen psykomedikaalisen paradigman ohjaaman koulun toimintakulttuuri perustuu behavioristiseen opetus-, oppimis- ja ihmiskäsitykseen ja kohtaa huonosti oppilaan yksilöllisyyden. Tutustumatta oppilaaseen kokonaisvaltaisesti se jättää oppilaan persoonan taka-alalle ja keskittyessään oppilaan heikkouksiin opettajalta jää huomioimatta oppilaan vahvuudet ja lahjakkuudet. Tällainen oppimisympäristö

vahvistaa segregoivia toimenpiteitä luokassa ja osa oppilaista saatetaan leimata negatiivisesti, diagnosoimalla heidät erityisoppilaiksi, joiden paikka on erillisessä erityisopetuksessa. Tällaisessa toimintakulttuurissa voidaan puhua *lääketieteellisestä erilaisuudesta*. (Vehkakoski 2006, 60; Foucault 1980; Dunn 1963/1973; Tuomainen, Myllykangas, Elo & Rynnänen 1999; Kivivuori 1992; Biklen, Ferguson & Ford 1989; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 157–164; Ihatsu 1995, 31; Seppälä 2007, 220–221; Naukkarinen 2005, 11–12, 50, 64, 98.)

Ihmisen tutkiminen on vaikeaa ja vaatii monitieteellistä tutkimusotetta. Ihmisen tutkiminen yksipuolisesti lääketieteellisestä näkökulmasta ei anna oikeaa kokonaiskäsitystä ihmisen monisyydestä persoonasta. Lopullista vastausta ei voida saada millään menetelmällä, joten ihmisen mahdollisuuksien ja tulevaisuuden, varsinkin negatiivisten asioiden, ennustaminen on lähes mahdotonta ja siten moraalitonta. (Rauhala 2005, 106–107, 109; Suoninen 1997.) Edelleen nykyaikanakin ovat ajankohtaisia Albert Liliuksen 1920-luvulla kirjoittamat ajatukset kasvattajan mahdollisuuksista hänen todetessaan, ”Lapsen ruumiillisista ominaisuuksista tiedetään yhtä ja toista, mutta sielullisista paljon vähemmän.” Liliuksen mukaan kasvatuksen mahti perustuu taipumusten moninaisuuteen; kenestäkään ei saa joutua epätoivoon, vaan pitää uskoa kasvatuksen mahdollisuuksiin. (Lilius 1920, 37.)

Uusimpien tutkimusten mukaan segregoivat ympäristöt ovat haitallisia sekä akateemisesti, sosiaalisesti että ammatinvalinnan kannalta. Tällaisessa ilmapiirissä sekä kasvattajalla ja oppilaalla on pessimistinen käsitys oppimisensa ja tulevaisuutensa suhteen ja oppilaan minäkuvansa on heikko. Segregointi johtaa usein myös oppilaan syrjäytymiskierteeseen. (Puro 2005, 83, 89; Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2004; Dunn 1963/1973; Väyrynen 2001, 16, 20, 21; Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 4, 6; Saloviita 1999, 10–16, 26.)⁶⁶

Inklusiivisessa, sosiaaliseen paradigmaan perustuvassa koulussa voidaan vastaavasti puhua, nykyisin ajankohtaisesta ja yleiseen kielenkäyttöön nousseesta käsitteestä, *inklu-*

⁶⁶ ks. myös Moberg 1999, 137; Hautamäki, Lahtinen, Moberg ja Tuunainen 2001; Murto 2001, 3, 31, 51–52; Oliver 1990, 1–9; Järvilehto 1995, 106–109; Biklen 1992, 78, Putman, 1993; Saloviita 2006, 143; Saloviita 2009c; 10–11; Naukkarinen 2005, 31–32, 64, 96, 98

siivisesta erilaisuudesta.⁶⁷ Tästä näkökulmasta oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen perustuu positiiviseen sosiokonstruktiivisen oppimiskäsitykseen ja oppilaiden opetuksen lähtökohtana on oppilaan hyvä tuntemus, jolloin on mahdollisuus löytää oppilaan piiloi-setkin vahvuudet ja unelmat. Olisi hyvä palauttaa mieleen Topeliuksen sanat, ”Kaikki suuri on saanut alkunsa nuoruuden unelmista” (Lilius 1920, 102). Inklusiivisen (kon-struktiivisen) opetuksen perustana on optimistinen kasvatuskäsitys. Opetus on oppilas-lähtöistä, jolloin oppilaan omat mielipiteet ja toiveet, jopa hänen unelmansa, huomioi-daan hänen oppimistapahtumassaan ja siten inklusiosta hyötyvät kaikki oppilaat. (Sahlberg 1996, 191–192; Ollikainen 1999; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 139–151; Sapon-Shevin, Ayres & Ducan 2002, 209, 220; Pelkonen 1998, 30–31; Patrikainen 1999; Naukkarinen 2005, 29, 47–48, 59, 89; Saloviita 1999a, 21; Freire 2005.)

Inklusiivisessa koulussa oppilasta ei alun perinkään haluta diagnosoida erityisoppilaaksi eikä siirtää erilliseen erityisopetukseen, vaan hänet halutaan liittää ensimmäisestä kou-luvuodesta lähtien yhä lujemmin luokkayhteisöön. (Tomlinson 1982; Stangvik 1998, 154; Skrtic 1991, 51–54; Kivirauma 2001, 167, 175–181; Stainback & Stainback 1997; Väyrynen 2001, 26–27; Murto 2001, 49; Kirk, Gallaher & Anastasiow 1993, 121–23; Naukkarinen 2005, 63.)

Kuten edellä (ks. myös 5.2) todettiin selventävät päinvastaisten paradigmojen segregaa-tion (lääketiteellinen malli) ja inklusion (sosiaalinen malli) toisistaan eroavat tarkaste-lukulmat oppilaan asemaa koulun toimintakulttuurissa. Vertaamalla niiden vaikutuksia, tulevat segregaa-tion haittavaikutukset ja vastaavasti inklusion positiiviset asenteet yhä selvimmin esille. (Stangvik 1998, 154; Skrtic 1991, 51–54; Kivirauma 2001, 167, 175–181 ks. luku 5.1). Analyysin tuloksena katson, että *inkluisio on erityisoppilaan*⁶⁸ *uusi mahdollisuus*. Sen avulla tuetaan kaikkien oppilaiden, myös erityisoppilaiden optimaalista oppimista ja kehitetään heidän sosiaalisia taitojaan. Näihin tavoitteisiin pyritään kaikkia voimavaroja käyttämällä ja oppimisen esteitä poistamalla tai vähentämällä. Eri-tyisoppilaaksi diagnosointi ole enää tarkoituksenmukaista, kun kaikki oppilaat opiskele-vat yhteistoiminnallisesti tavallisissa luokissa ja joustavissa ryhmissä. Tavallisessa luo-

⁶⁷ Käsitteen *inklusiivinen erilaisuus* ajankohtaisuus ilmenee esimerkiksi siinä, että Tampereen yliopiston Kasvatustieteen päivien (26–27. 11. 09) motto oli *Kasvatus toisin silmin* ja erääksi teemaryhmän ai-heeksi oli valittu *Inklusiivinen erilaisuus*.

⁶⁸ vammaisen, poikkeavan, erityistä tukea tarvitsevan oppilaan jne.

kassa kaikki lapset ovat tavallisia oppilaita. Näin inklusiivisessa muutosprosessissa erilaisuus on normaalia ja erityisoppilas muuttuu tavalliseksi oppilaaksi, jolla on yksilöllisiä tarpeita (Murto 2001, 52; Väyrynen 2001, 18–19; Stainback & Stainback 1997, 384–385; Moberg 1999, 145; Saloviita 2006, 36, 46–47, 182; Vehkakoski 2006, 65; Jylhä 2001, 201; Vehmas 1993, 103; Fadjukoff 2007, 258.)

Tuettu inklusio ja vuorovaikutus auttavat ystävyden⁶⁹, vertaistuen ja positiivisten asenteiden kehittymistä. (ks. luku 3). Oppilaat oppivat olemaan empaattisia ja oppivat suhtautumaan myönteisesti ikätoveriensa erilaisuuteen. Koulussa, joka toivottaa tervetulleeksi kaikki oppilaat ja arvostaa erilaisuutta (moninaisuutta), vallitsee myönteinen, turvallinen ja kannustava ilmapiiri. Yhteistoiminnallisesti toimivassa ympäristössä oppimisvaikeuksista kärsivä tai muuten haastava ja syrjäytymisvaarassa oleva oppilas saa onnistumisen kokemuksia, jotka vahvistavat hänen positiivista minäkuvaansa. Näin hän voimaantuu ja löytää opettajan ja luokkatoveriensa kannustamana itsestään uusia taitoja ja lahjoja sekä luottamus omaan osaamiseen kasvaa. (Murto 2001, 33, 45–48; Stainback & Stainback 1997; Johnson & Johnson 2002; Saloviita 2006, 139, 152–155; Putman 1993 (1–14); Sapon-Shevin, Ayres & Dunchan 2002, 65–80; Peterson & Hittie 2003, 40; Biklen 1992, 54, 129; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98–100; Naukkarinen 2005, 29, 52, 109; Jylhä 2007, 200–210; Kohonen 1999, 27.)

6.2 Tutkijan asemasta tutkimuksessa

Tutkijan olisi pyrittävä mahdollisimman objektiivisesti heijastamaan tutkittavia ilmiöitä ja tutkimuskohteena olevaa maailmaa. Kuitenkin on myönnettävä, että tutkijan tulkinnaan koko tutkimusprosessin ajan vaikuttavat hänen omat subjektiiviset näkemyksensä ja tunteensa. (Hirsijärvi ja Hurme 2000, 19; Rauhala 2005.) Hermeneuttiset tutkijat (esimerkiksi Schleiermacher, Augustinus, Gadamer) pitävät kuitenkin tutkijan omia kokemuksia, hallussa olevia ennakkonäkymiä kohteen kokonaisuudesta, merkityksellisinä ymmärryksen lähtökohtina: niiden avulla tutkija voi astua sisään hermeneuttiseen kehään (Oesch 2005, 17; Tontti 2005, 55, 60–61; Ikonen ja Virtanen 2007, 279). Tutki-

⁶⁹ Oppilaiden tärkeiksi katsomat kouluviihtyvyyttä lisäävät tekijät paremmuusjärjestyksessä: tasapuolinen kohtelu, koulun turvallisuus, luokan yhteishenki, ystävät, opettajien auttaminen, ei kiusaamista, opiskeltavat asiat, työrauha, tieto osaamisesta, arvosanat, mielipiteiden huomiointi ja hyväksyntä (Puro 2005, 87–88, Koulutuksen arviointineuvosto.).

vana, koulumaailmasta havaintoja tekevänä opettajana, olen ollut osa tutkittavaa todellisuutta ja tutkimusprosessia ja saman muutosvaatimuksen alainen kuin tutkimuskohteeni (Hirsijärvi & Hurme 2000, 18; Niikko 1996, 115–119; Raunio 1999, 24–28; Kusch 1986, 57; Rauhala 2005, 75, 152; ks. Kaikkonen & Kohonen 1999, 16).

Schleiermacher (Oesch 2005, 32) korostaa itsestään selvyytensä sitä, että sekä filosofinen kritiikki että tekstikritiikki sisältyvät merkityksellisinä osa-alueina hermeneutiikkaan. Siksi en ole tyytynyt toimimaan vain passiivisena tieteen tulosten soveltajana, vaan olen joutunut tutkimusprosessin eri vaiheissa refleктоimaan myös omaa asennoitumistani ja omiin kokemuksiini perustuvaa opetus- ja kasvatustyöni teoriataustaa (Silajander 1988, 23; Ojanen 1996, 51–59; Schön 1983; Silkelä 1996, 125–133; Kaikkonen & Kohonen 1996, 151.) Tämä prosessi on auttanut minua avautumaan ja mahdollistanut uuden persoonallisen kasvun niin, että käsitykseni ja ymmärrykseni oppimisympäristöstä ja koulukulttuurista ovat vähitellen opettajaurani aikana, varsinkin opiskelun avulla, syventyneet. Prosessin seurauksena olen siirtynyt segregoivasta toimintakulttuurista integraation kautta inklusiiviseen toimintamalliin. Olen aluksi tiedostamattani ja opiskelijana/tutkijana tiedostaen edennyt ns. hermeneuttisella kehällä. Näin olen pyrkinyt yhä syvenevään pedagogiseen ymmärrykseen. Olen myös tiedostanut, että tutkimuksessani omilla tulkinnoillani olen luomassa lukijoille kuvaa teoreettisen tutkimukseni kohteista. Siksi työni argumentointi perustuu teoriakirjallisuudessa esitettyyn, tieteellisesti tutkituun ajanmukaiseen ja mahdollisemman laajaan tutkimustietoon ja niiden dialogiin omien kokemusteni kanssa. (Hirsijärvi & Hurme 2000, 19–23; Kaikkonen & Kohonen 1996, 152–153; Kaikkonen & Kohonen 1999; Puolimatka 1996, 13; Niiniluoto 1997, 27; Naukkarinen 1999; Naukkarinen 2005.)

Kiistanalainen ja voimakkaasti mielipiteitä jakava inklusio on ollut erittäin haastava tutkimuskohde. Kokemani muutosvastarinta on tuntunut usein ahdistavalta ja on osaltaan hidastanut tutkimusprosessia (ks. esim. Niikko 1996, 117–118; Ihatsu 1995, 90–91; Senge 1994, 104; Moberg 2001, 92, 144; Väyrynen 2001, 28; Seppälä 2007, 221–222; Jylhä 2007, 197; Johnson & Johnson 1992, 57–58; Rimpiläinen & Bruun 2007, 21–22; Naukkarinen 2005, 29, 80, 98–99). Toisaalta epäilijöiden ja vastustajien asettamat hankalat kysymykset ovat pakottaneet minut paneutumaan yhä syvemmin inklusioon ja etsimään vastauksia yleisimmin esitettyihin kysymyksiin (ks. esimerkiksi Saloviita

2006, 176–185; Saloviita 2009c, 9–22). Toivon, että kyselijät löytäisivät työni tekstistä mahdollisimman moniin kysymyksiinsä tyydyttäviä vastauksia.

Sekä kirjallisuudesta että koulun arjesta esiin nousseiden esimerkkitapausten avulla olen tuonut esille vammaisten tai muusta syystä erityisoppilaiksi leimattujen oppilaiden ja myös vammaisten tutkijoiden omia ajatuksia ja kokemuksia heidän asemastaan yhteisössään ja yhteiskunnassa. Sekä heidän että omat kokemukseni näen tärkeinä linkkeinä koulun arkeen, sillä, ”Kokemukset ovat kuin ikkunoita, joista elämä pakottaa meidät katsomaan” (Linnasalo 1989, 24).

6.3 Filosofisen tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä

Tiede vaatii subjektiivisten kokemusten satunnaisuuden ylittämistä objektiivisella tiedolla, moni merkityksellisen symbolikielen ylittämistä käsitteiden yksiselitteisyydellä - - Sen mukaan filosofian salaisuus ja ainoa tehtävä on väitelauseiden muotoilemisessa niin tarkasti, että tarkoitettu asia voidaan ilmaista yksiselitteisesti. (Gadamer 2005, 18–19.).

Mahdollisimman eettisesti kestävä ja todenperäisen kuvan luomiseksi koulumaailman nykytilasta olen pitänyt tärkeänä kiinnittää yhä tarkentuvaa huomiota kieleen, merkityksiin ja tulkintaan. Koska ihmisen tajunta on muodostunut suurelta osin historiallisen kielen varaan, olen pyrkinyt historiallis-hermeneuttisiin menetelmin kyseenalaistamaan tuttuja historiallisesti ja sosiaalisesti muodostuneita yhä käytössä olevia käsitteitä, jotka eivät välttämättä enää ole tarkoituksen mukaisia ja saattavat leimata kohdettaan negatiivisesti. (Hirsijärvi & Hurme 2000, 19, 23.)

Olen myös pyrkinyt filosofisin keinoin, yhä tarkentuvien käsitteiden avulla, mahdollisimman yksiselitteisiin väitteisiin ja määritelmiin. Filosofis-hermeneuttinen kysymys on jo itsessään eettinen, jos tutkija pystyy näkemään kysymyksiä, joiden avulla hän voi murtaa ajatteluamme ja tietoamme hallitsevia vakiintuneita, usein suljetuilta ja läpipääsemättömiltä tuntuvia ennakkomieli-piteitämme. (Gadamer 2005, 19, 23.). Tutkimuksissani ennakkoluuloton kysymykseni ja haluni ottaa selvää siitä, ”Kuka on erityisoppilas?”, laajensi vähitellen stereotyyppistä käsitystäni erityisoppilaista ja käsitykseni heidän koulutettavuudestaan muuttui.

Aidon sanan lausuminen on maailman muuttamista. (Freire 2005, 95).

Sosiaalisesti luotujen käsitteiden ja niiden sisäisiin merkityksiin liittyvien näkemysten kritisoiminen ja tarkentuva tulkinta ovat onnistuneet tutkimuksessani parhaiten sosiaalisen konstruktionismin keinoin purkamalla (dekonstruktio) keinotekoisesti luodut käsitteet ja korvaamalla (rekonstruktio) ne uusilla eettisesti kestävämmillä ja tarkoituksen mukaisemmilla käsitteillä. Kouluyhteisössä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi on tärkeää olla yhteinen kieli, jossa käsite ja sen sisäisen merkityksen vaikutus toimintaan kulkevat käsi kädessä ja ovat mahdollisimman yksiselitteisiä. (Vehkakoski 1999, 90–95; Vehkakoski 2006, 12–22; Naukkarinen 2005, 92–93; Saloviita 1999a, 77.)

Vaarana on, että uusien lakien ja asetusten mukaisten opetussuunnitelmien vaatimat pedagogiset muutokset tapahtuvat ainoastaan retoriikan tasolla. Esimerkiksi integraation ja inklusion käsitteet olivat alun perin tarkoitettu kritiikiksi perinteisen koulun segregoivaa ja behavioristista pedagogiikkaa kohtaan. Vähitellen molemmat käsitteet ovat vesittyessään menettäneet kriittisyyttään ja niiden sisältämä koulun uudistusvaatimus on voitu ohittaa pelkästään kirjaamalla koulun toimintasuunnitelmaan kauniita ajatuksia, kuinka koulun toiminta-ajatuksena on erilaisuuden kunnioittaminen, yhteisöllisyys ja yhteistoiminnallisuus. Voidaan jopa mainita inklusion käsite, mutta koulun toimintakulttuuria se ei välttämättä ole muuttanut. (Shapon & Shevin 1999; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 103; Naukkarinen 2005, 89, 92, 107; Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2007; Saloviita 2001, 154–155; Saloviita 2009c; Rimpiläinen & Bruun 2007, 82; Ihatsu 1995, 72; Murto 2001, 41; Kaikkonen & Kohonen 1999, 13.)

Useat inklusiiviset tutkijat korvaavatkin inklusion käsitteen uusilla suomalaisilla käsitteillä, esimerkiksi *kaikille avoin koulu*, *kaikille yhteinen koulu* tai *lähikoulu*, sillä niitä käytettäessä käy selvimmin ilmi, kuin inklusion käsitettä käytettäessä, niiden merkitysisältö ja muutosvaatimukset suhteessa perinteiseen kouluun. Uudet käsitteet tuovat selvästi esiin myös käsityksen, että kaikki lapset kuuluvat yhteen. (Biklen 1992, 54; Saloviita 1999; Ikonen & Virtanen 2007, 68; Jylhä 2007, 197–215; Naukkarinen 2005). Uusin käsite *osallistava koulu* (Saloviita 2006, 11, 132; Virtanen 2007, 68; Naukkarinen 2005; Erityisopetuksen kehittämiskeskus 2007) kuvaa ehkä parhaiten millaiseen koulukulttuuriin ja toimintaan inklusiivisessa koulussa pyritään. Osallistavassa koulussa ei enää puhuta erityisoppilaista, erityistä tukea tarvitsevasta, tukea tarvitsevasta eikä vält-

tämättä edes yksilöllisistä tarpeista. Erityistarpeet muuttuvatkin osallistavuus- ja inkluusioajattelun avulla oppimisen ja osallistumisen esteiksi, jotka taas syntyvät syrjäyttäviä asenteista ja toiminnoista sekä kulttuurisista ja poliittisista menettelytavoista. (Naukkari 1999; Naukkari 2005, 12.)

Hermeneuttinen tutkimusote on kehitetty havaintojen, kokemusten, tunteiden, tekojen ja kaikkien mahdollisten todellisuuden yksityiskohtien tai kokonaisuuden tutkimiseen, siksi se toimii hyvin tutkimuksessani, jossa pyrin ymmärtämään kokonaisvaltaisesti koulukulttuuria ohjaavia kasvatusteorioita ja inhimillistä kasvatustapahtumaa koko laajuudessaan. (Schleiermacher ks. Kusch 1986, 39). Hermeneuttinen tutkimusote sopii hyvin myös inkluusion tutkimiseen, sillä inklusiivinen prosessi on luonteeltaan hermeneuttisen kehän kaltainen, koska molempia kuvataan jatkuvana ja loputtomana kehittämisprosessina, jatkumona, jossa ymmärrys tutkimuskohteista syvenee ja laajenee jatkuvasti. (ks. Naukkari 2005, 100–105.) Hermeneuttisella tutkijalla ei jää tilaa mieli- valtaisille tulkinnoille, koska hermeneuttisen kehän osien (kuten inkluusiossakin) käsittelyä määrää aina kokonaisuutta koskeva teoria, joka voi johtaa tarkentuneeseen ja korjattuun tietoon. Uutta tietoa voidaan soveltaa, ja ymmärtäminen kasvaa, vasta kasvatuksen arkikäytännöissä (esimerkiksi oppiympäristössä) ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Kusch 1986, 39; Siljander 1988, 115–117; Klafki 1976, 35–38; Gadamer 2005, 29, 74–75; Kaikkonen & Kohonen 1996, 15; Kaikkonen & Kohonen 1999a ja 1999b; Naukkari 2005, 91–92, 107.)

Hermeneuttiset tutkijat korostavat, että hermeneuttinen lähestymistapa on kaikille tieteille tärkeä tiedon ymmärtämisen kannalta (Oesch 2005, 19). Historiallis-hermeneuttisessa tutkimuksessa ymmärtäminen tapahtuu tutkijan ennakkoehtojen ns. perinteen varassa (Gadamer 2005, 20; Niiniluoto & Saarinen, 1987, 157–158; Kusch 1986, 116.) Dilthey (Siljander 1988) näkee, ”hermeneutiikan laajasti elämän hermeneutiikkana” tai ”inhimillisen olemassaolon hermeneutiikkana”. Käsitteeseen hermeneutiikka kuuluvat kiinteästi esimerkiksi historiallis-hermeneuttinen ja hermeneuttis-dialektinen ja kriittis-konstruktivinen perspektiivi, jotka kaikki tulevat jossakin määrin esiin myös omassa tutkimuksessani. Tutkimuksessani on etusijalla historiallis-hermeneuttinen lähestymistapa. Se on mahdollistanut historiallisesti luotujen tutkimusilmiöiden ja käsitteiden yhä syvemmän ymmärtämisen. (Siljander 1988, 1–11; Klafki 1976, 35–38.)

6.4 Loppusanat

Tutkimustuloksiini viitaten tarjoan inklusiota ratkaisuna koulun kriisiin ja mahdollisuutena onnistuneeseen erilaisuuden (moninaisuuden) kohtaamiseen ja kaikkien, ei vain erityisoppilaiden, hyvään opetukseen. Inklusiivisessa kasvatuksessa tähän pyritään oppimisen esteitä poistamalla: varhaisen puuttumisen ja osallistavan opetuksen ja kasvatuksen avulla. Tutkimustulosten ja inklusiokokeiluista saatujen kokemusten mukaan tehokkaita opetusmenetelmiä ovat samanaikaisopetus, yhteistoiminnallinen oppiminen ja joustava ryhmäytyminen. Niiden avulla pystytään vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin ja hyvin haastaviinkin tarpeisiin. Inklusion laajeneminen ja toteuttaminen pysyvästi ja sopivalla vauhdilla koko koulujärjestelmän käytäntöihin vaatii osallistavan koulutuksen kehittämisstrategioita, joista tärkeimpiä ovat inklusiiviset muutokset opettajakoulutuksessa, täydennyskoulutuksessa ja lainsäädännössä. Niiden avulla tapahtuisi yleisopetuksen ja erityisopetuksen sulauttaminen yhdistyneeksi järjestelmäksi. (Naukkarinen 2005, 31, 64, 92; Falvey, Givner & Kimm 1997, 117–122; Jylhä 2007, 200, 212; Giangreco, Klononger, Dennis & Edelman 2002, 111–119; Rimpiläinen & Bruun 2007, 30; Salovirta 2009c, 15–26, 49–54.) Samalla vähennettäisiin koko yhteiskuntaa koskevaa koulukiusaamista, kouluväkivaltaa ja yhä lisääntyvää syrjäytymisongelmaa⁷⁰ (Alatupa, Karpinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007, 13–14, 17–20; Puro 83, 89).

Inklusiota voidaan ajatella hyvänä työkaluna, kun halutaan toteuttaa nykyisten oppimis- ja opetuskäsityksien sekä ihmisoikeusjulistusten sisältämiä vaatimuksia koulun arjessa (ks. luku 4), sillä inklusiofilosofia perustuu voimassa oleviin sosiokonstruktivisiin kasvatuseriaatteisiin (Sahlberg 1996, 191–192; Ollikainen 1999; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 139–151; Ikonen & Virtanen 2007, 67; Jylhä 2007, 201; Naukkarinen 1999; Naukkarinen 2005; Unesco 1994). Inklusiivisen toimintakulttuurin avulla nopeutettaisiin käytännön tasolla muutosprosessia perinteisen koulun lää-

⁷⁰ Tutkimusten mukaan vammaisia ja poikkeavia oppilaita kiusataan enemmän erityisluokissa kuin tavallisissa luokissa. Erityisopetuksessa olevat oppilaat kokevat useammin kuin tavallisen luokan oppilaat negatiivisia tunnetiloja ja kärsivät erityisluokka-asemastaan ja kokevat huonommuuden tunteita. Vaikka suurin osa erityisluokan oppilaista viihtyy hyvin koulussa, on huolestuttavaa, että neljännes oppilaista kokee koulunkäynnin ikäväksi ja oman pärjäämisensä koulussa kehnoksi. Nämä tyytymättömät ovat tutkimuksen mukaan syrjäytymisvaarassa. Tämä herättää kysymyksen koulun arjessa vallitsevista toimintamalleista. (Puro 2005, 83, 89).

ketieteeseen perustuvasta (oppilaassa vikaa korostavasta) pedagogiikasta kohti inklusiivisen/osallistavan koulun sosiokonstruktionismiin perustuvaan (oppilaan vahvuuksia korostavaa) pedagogiikkaan. Pienin askelin edistyvässä prosessissa erityisopetus ja yleisopetus sulautuisivat yhteen niin, että ne toimisivat yhteistoiminnallisesti samanaikaisopetuksen periaatetta noudattaen. (ks. Ikonen & Virtanen 2007, 275; Naukkarinen 2005, 64.)

Inklusion toteuttaminen koetaan jopa pelottavana haasteena, sillä sen toteuttaminen vaatii mullistavia muutoksia kaikissa kouluhallinnon portaissa ja koko koulujärjestelmässä luokka tasolle ja opettajaan asti. Inklusio onnistuu parhaiten, jos kaikki osapuolet, joilla on valtaa vaikuttaa lasten kasvatukseen ja koulutukseen, ymmärtävät inklusiofilosofian tärkeimmät pääperiaatteet ja sitoutuvat niiden toteuttamiseen. (ks. luku 3) Ei riitä, että vain yksityiset opettajat ovat inkusiivisia, vaan heitä olisi tuettava erilaisin resurssein. Myös inklusiota toteuttaviin opettajiin usein kohdistuva voimakas muutosvastarinta tulisi jakaa koulun rehtorin johdolla, koko kouluyhteisön kanssa niin, että opettajille luotaisiin edellytykset ja työrauha toteuttaa inklusiivisia pyrkimyksiään luokassaan ja koko kouluyhteisössä. Perinteisesti toimiville opettajille koulun inklusiivinen muutosprosessi vaatii suuria muutoksia heidän opettajan roolissaan, siksi olisi keskittyvä myös heidän tukemiseensa. (Jylhä 2007, 198, 197; Kaikkonen & Kohonen 1999, 14 – 17; Naukkarinen 2005, 93, 103, 107; Saloviita 2009c.) Kouluyhteisö vetoaa usein kiireeseen, kun pedagogiselle keskustelle koulun arjessa jää liian vähän aikaa. Keskusteluun ja toisten kuunteluun käytetty aika ei kuitenkaan mene koskaan hukkaan, sillä kasvatuksen eettinen luonne ja koulun kehittämisen arvopohjan ymmärtäminen vaativat koko kouluyhteisöltä reflektointia ja syvällistä pohdintaa. (Luukkainen 1998, 27, 30–33; Pitkänen 1996, 5; Koro 1998, 134; Kaikkonen & Kohonen 1999, 9; Naukkarinen 2005, 92, 101; ks. Oravakangas 2005, 215; Freire 2005, 97–104.)

Inklusion kehittämistyö on ollut hidasta, vaikka se on ollut kansainvälisenä tavoitteena jo yli kolmekymmentä vuotta. Suomessa inklusio on jopa taantuneen viime vuosina. Koulun kehittämistyötä on paljon tutkittu meillä ja kansainvälisesti (Fullan 1992 ja 1994; Hämäläinen & Mikkola 1992; Kohonen & Leppilampi 1992; Kaikkonen & Kohonen 1999; Johnson & Johnson 1992; Lahdes 1992; Naukkarinen 2005) eikä varsinaista viisastenkiveä koulukulttuurin muuttumattomuuteen ja uusien kehittämisprojektien nopeuttamiseen ole löydetty. Usein epäonnistumisen syynä on nähty liian lyhytkestoiset

kehittämisprojektit, jotka jäävät pinnallisiksi eikä synny pysyvää päämäärätietoista muutosprosessia, joka johtaisi syvällisiin pedagogisiin tai koulukulttuurin muutoksiin (Hämäläinen & Mikkola 1992; Kaikkonen & Kohonen 1999, 16; Naukkarinen 2005; Tuomi 1998, 99; Ikonen & Virtanen 2007, esipuhe). Inklusio/yhteistoiminnallisuus ei ole vain lyhytaikainen projekti tai prosessi, vaan se näkyy jatkuvana koulujen ja koulutusjärjestelmien tarkasteluna ja niiden muuttamisena oppilaiden muuttamisen sijaan (Murto 2001, 38; Ballard 1995, 1–2; Udvari-Solner & Thousand 1995, 149–163; Biklen 2001, 55 ks. Biklen 1985; Saloviita 1999, 13; Kaikkonen & Kohonen 1999, 12–17; Moberg 2001, 84; Rimpiläinen & Bruun 2007, 14–16; Naukkarinen 2001, 96, 200; Naukkarinen 2005; Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2007; Naukkarinen 2005).

Jo useiden vuosikymmenien ajan tehtyjen laajojen tutkimusten mukaan kehittämisprojektin tavoitteet saavutetaan parhaiten, jos kehittämisprojekti kestää tarpeeksi kauan ja täydennyskoulutus, on kiinteä osa kehittämisprojektiä. Onnistuessaan koulun kehittämistyön tulisi johtaa toivottuun koulukulttuurin muutokseen. (Tuomi 1998, 100.) Koulutuksen pitäisi alkaa vähitellen ja nopeutua, kun koulutukseen osallistuja alkaa innostua ja kokeilla oppimaansa työssään. Aktiivisen inklusioprojektin tulisi kestää useita vuosia niin, että opettajat voisivat sisäistää rauhassa inklusiofilosofian ja reflektoida ja muuttaa mahdollisia negatiivisia asenteitaan erityisoppilaan koulutettavuudesta.⁷¹ Yhteistoiminnalliset opettajat puolestaan vetävät vähitellen mukaansa myös yhteistyöstä kieltäytyjiä. Liian nopeat ylhäältäpäin tulevat muutosvaatimukset aiheuttavat opettajissa ahdistusta ja muutosvastarintaa.⁷² Kun opettajalta odotetaan asiantuntemusta nopeasti, tuloksena on ylikuormittuminen, avuttomuuden tunteita ja muutosprosessi tuntuu ylipääsemättömän vaikealta. Kouluttajilta ja rehtorilta vaaditaan viisasta suhtautumista ja malttia antaa opettajille tarpeeksi aikaa, että nämä oppisivat luottamaan omaan ammattitaitoonsa ja voisivat olla vastaanottavaisia soveltamaan oppimaansa työhönsä. Teorian ja käytännön vuorovaikutuksessa koko koulu yhteisö kehittyy pienin askelin yhteistoiminnallisuuden avulla yhä inklusiivisemmiksi. (Hämäläinen & Mikkola 1992; Kaikkonen & Kohonen 1999, 13; Naukkarinen 2005, 91–103; Rimpiläinen & Bruun 2007, 6.)

⁷¹ Tutkimustulosten mukaan inklusion kokeilussa mukana olleista opettajista yleensä vain muutama suhtautuu täysin kielteisesti inklusioon. (Naukkarinen 2005).

⁷² Opettajia on useimmiten kontrolloitu ja hallinnollisin keinoin ja ohjeita heille on annettu ylhäältä ja ulkoa päin. Heitä ole myöskään tuettu omien ajatusten esiin tuomisessa koulun kehittämistyössä, vaan on haluttu opettajien keskittyvän sellaisiin kysymyksiin, joita valtion hallinnon kannalta on pidetty tärkeinä. Kysymykset eivät useinkaan ole edistäneet nykytieteeseen perustuvia pedagogisia päämääriä. (Niikko 1996, 109.).

Useissa inklusiokokeiluissa on toisaalta epäonnistuttu, kun on edetty liian pienin askelein. Esteenä saattaa olla myös se, etteivät inklusion tavoitteet ole olleet selkeitä eikä ole uskallettu tehdä tarvittavia muutoksia perinteisestä jäykästä koulujärjestelmästä inklusiiviseen joustavaan järjestelmään. Tutkijat näkevät pahimpana kompastuskivenä sen, että muutosprosessissa koulu tulisi ajatella kokonaisuutena, joka toimii yhteistoiminnallisesti ja erityisopettajien tuki tuotaisiin luokkiin, silloin erityisluokat eivät olisi tarpeellisia. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 34, 36; Väyrynen 2001, 13; Kohonen & Leppilampi 1992, 31–35; Fullan 1992, 85–87; Naukkarinen 1999, 103–104; Naukkarinen 2005; ks. Johnson & Johnson 1989; Rimpiläinen & Bruun 2007, 28–31; Kaikkonen & Kohonen 1999.)

Inklusioprosessissa opettajien roolimuuotos on mullistava, sillä erityisopettajien ja luokanopettajien tulee toimia yhteistyötiimeinä voidakseen toteuttaa luokissa samanaikaisopetusta perinteisen yksinään puurtamisen sijaan. Kukaan projektiin osallistuja ei välttämättä vältty muutokseen pakollisesti liittyvästä ahdistuksesta, sillä opettajan on uskallettava panna koko persoonansa likoon. Konstrukttiivisen oppimiskäsityksen mukaan kysymys on myös vallan ja vastuun suhteesta; opettajien on luovuttava opettajakunnassa sitkeästi istuvasta autoritäärisestä yksintoimimisen ja tiedonsiirron mallista ja heidän on muututtava vastuullisiksi ja tasavertaisiksi yhteistyötiimin jäseniksi. Vastuu oppimisesta jää lopulta oppilaalle, vaikka opettajalla on edelleen vastuu tukea oppilaan oppimisprosessia niin, että oppiminen on mahdollista. (Pelkonen 1998, 22, 33; Koponen 1998, 76; Ojanen 1996, 11; Kujansivu 1999, 25; Naukkarinen 2005, 64, 88, 93; Miettinen 1990, 11–34.)

Koulun johtaja on avainasemassa koulun kehittämisprojektin onnistumisessa. Hänen on hyvä tiedostaa, että muutosprosessiin kuuluu jonkin verran painostusta, mutta ennen kaikkea paljon kannustusta (Fullan 1992 ja 1994; Saloviita 2009c). Kehittämisprojektit ovat paradoksaalisia: toisaalta pelkästään teknisin keinoin muutosprosessi ei onnistu, vaan kehittämisprojekti onnistuu parhaiten koulun kaikkien jäsenien sisäisen uudistumisen (Lahdes 1992, 123) kautta, mikä taas saattaa olla pitkä tie. (ks. myös Hämäläinen & Mikkola 1992 ja Naukkarinen 2005, 13, 41, 93, 103, 107.).

Kasvattajina opettaja on pantu paljon vartijaksi, sillä opettajuuden eettinen näkökulma on tärkeä. Opettaja on ”tulen sytyttäjä”, sillä hän voi antaa oppilaalle ”innostuksen kipinän”, joka voi syttyä oppilaalle ”pysyväksi sisäiseksi tuleksi” ja kannattaa häntä koko hänen elämänsä ajan. Näin opettaja on myös ”tulevaisuuden tekijä”, sillä työllä, jota opettajat tekevät on aina jossain määrin lähtemätön vaikutus lapseen (Luukkainen 1996, 7.) Erilaisten oppilaiden mahdollisuus laadukkaaseen, muiden oppilaiden kanssa yhdenvertaiseen opetukseen, on kiinni opettajan asenteista sekä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta (Pelkonen 1998, 21–22; Freire 2005, 101–102).

Opettajalla on viime kädessä erityisoppilaan mahdollisuuden avaimet, sillä hänen tehtäväkseen lopulta jää koululakien ja -asetusten vaatimien inklusiivisten muutosten toteuttaminen luokissaan käytännön kasvatus työssä. Myös ihmisoikeudet on elettävä todeksi koulun arjessa. (ks. luku 4; Hämäläinen & Mikkola 1992; Naukkarinen 2005; Tuomi 1998, 117; Lampinen 2009; Ikonen & Virtanen 2007, 68–69.) Tällaiseen kehittämisssessiin opettaja tarvitsee uskallusta tutkia ja muuttaa itseään, rohkeutta kokeilla uutta ja tarvittaessa luopua vanhasta. Ennen kaikkea hänen on uskallettava luottaa itseensä ja toisiin kasvattajiin, jotta yhteistyö onnistuisi. Opettajan persoonallisuus nousee tärkeäksi työvälineeksi kasvatuksessa. (Luukkainen 1998, 31; Jylhä 2007, 215; Kaikkonen & Kohonen 1999; Naukkarinen 2005; Saloviita 2009c.)

Inklusion yhteistoiminnallisuudessa on positiivista muutosvoimaa. Ajan myötä opettajan työ kevenee, sillä opettajat voimaantuvat tasavertaisen ja yhteisöllisen vertaistuen avulla. Jakamalla yhdessä kasvatusvastuun he pystyvät yhdessä vastaamaan inklusion haasteisiin huomattavasti paremmin kuin luokassaan yksin puurtava opettaja, mikä taas parantaa myös opettajien itsetuntoa, toistensa arvostusta ja mielenterveyttä. (Hämäläinen & Mikkola 1992, 31–35; Kohonen 1999, 38, 51–54; Johnson & Johnson 1992, 60–73; Lakkala 2008, 197.)

Useimmat inklusiivisissa ja yhteistoiminnallisissa prosessissa mukana olleet opettajat kokevat niiden aiheuttaman muutoksen, oman työnsä ja koulu yhteisönsä kehittämisen kannalta, vaativana mutta myönteisenä kokemuksena eivätkä he enää halua palata perinteiseen opetusmalliin. Myös ”tavallisten” opettajien itsetunto on inklusiivisessä proses-

sisä kasvanut, kun heidän mystilliset⁷³ käsityksensä erityisopetuksesta ja erityisoppilaita ovat karisseet ja he uskovat itseensä sekä tietävät osaavansa opettaa myös ns. erityisoppilaita. Palkitsevana he ovat kokeneet sen, että he ovat kehittämässä ja puolustamassa inhimillistä kasvatusta. (Saloviita 2009c, 22; Saloviita 2009e; Freire 2005, 97–102; Booth & Ainscow 2005, 15; Rimpiläinen & Bruun 2007, 22, 29–32; Väyrynen 2001, 13; Kolu 1997, 50–51, 64–65; Kohonen 1999, 40, 50–53; Kaikkonen & Kohonen 1999a; Kyynäräinen 1999, 69, 70; Naukkarinen 2005; vrt. Uusikylä 2003.)

Päätäjienkään ei ole mielekästä tehdä ratkaisuja, jotka selkeästi vaikeuttavat opettajien ja ammattiauttajien toimintamahdollisuuksia ja työtä niin, että he joutuvat kyseisten ratkaisujen negatiivisten seurausten hoitajiksi.⁷⁴ Päätäjien tulisi luopua tukemasta koulumaailmassa vallalla olevaa koulujen kilpailuttamista, oppilaiden valikointia ja heikoimpien poissulkemista. Heidän tulisi siirtyä poliittisiin ratkaisuihin, jotka pohjautuisivat nykyisiin tiedekäsityksiin eli sosiokonstruktiiviseen oppimis-, opetus- ja ihmiskäsityksiin. Päätäjien vastuulla olisi valvoa, että osallistavan kasvatuksen ja koulutuksen malli toteutuisi koulujärjestelmän kaikilla asteilla. (Salamancan julistus/Unesco 1994; ks. luku 4; Kaikkonen & Kohonen 1999 12–14; YK:n lapsen oikeuksien sopimus 1989/2009; Watkins, A. 2003 ja 2007; Kemppainen & Sauro 2009; Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007, 13–14; Saloviita 2001, 163; Opetussuunnitelman perusteet 2004, 4–9; Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001; Stainback & Stainback 1997; Jylhä 2007, 198; Ikonen & Virtanen 2007, 69; Naukkarinen 2005, 91–93, 107–109.)

Tulevaisuus näyttää pystyvän uusi lakiehdotus (HE 109/2009vp Laki perusopetuslain muuttamisesta) ja sen muotoutumisen taustatyötä tehnyt ja periaatteitaan koulunkentällä (Kelpo-koulutuksen ja -projektien avulla) toteuttava Erityisopetuksen strategian 2007 vastaamaan edellä esitettyihin inklusiivisiin haasteisiin. Sen tavoitteet perustuvat suurel-

⁷³ Saloviidan (2009, c ja 2009e) mukaan erityisopetusta ei saisi mystifioida, sillä erityispedagogiikka ei ole tavallisesta opetuksesta laadullisesti eroava salatiiede. Hän viittaa Woolfolkiin (2010): ”Vammaisten oppilaiden opetus ei vaadi mitään erityistaitoja. Se on yhdistelmä hyvää opetusta ja herkkyyttä kaikkia oppilaita kohtaan.”

⁷⁴ Lastensuojelun Liiton ohjelmapäällikkö Seppo Sauron (Keskipohjanmaa 04.11.09) mielestä Suomi laiminlyö lapsiaan. Myös Lastensuojelun Keskusliiton projektipäällikkö Martti Kemppainen on erittäin huolestunut lasten ja nuorten sijaishuollon jatkuvasta kasvusta ja sen laitospainotteisuudesta (70 % sijoitettu laitoksiin ja vain 30 % koteihin). Julkisen vallan toimenpiteet ovat olleet hänen mielestään täysin riittämättömiä. Esimerkiksi ennalta ehkäisevä työ ja vanhempien tukemista tulisi kehittää, ja näin vähentää sijaishuollon tarvetta. (ks. myös Lastensuojelun Keskusliitto 2009.).

ta osin inklusiivisiin näkemyksiin, joita ovat esimerkiksi osallistava lähikouluperiaate, perusopetuksen laadun kehittäminen, vahva ennaltaehkäisevä opetus- ja kasvatustyö, lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen, pedagogisen kasvatuksen vahvistaminen ja lääketieteellisen lähestymistavan vähentäminen. Sekä lakiuudistuksessa että Erityisopetuksen strategian (2007) raportissa esiintyy kuitenkin hyvin ristiriitaisia tavoitteita. Tarjoaako lakiuudistuksen lause, ”Erityisopetus järjestetään oppilaan edun huomioiden ensisijaisesti muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan muussa soveltuvassa paikassa”, jälleen pakolauseen, johon vedoten oppilaita tulee edelleen virtaamaan erityisopetuksen luokkiin – vai estävätkö lakiuudistuksessa asetetut varhaisen tuen vaatimukset⁷⁵ ja niiden toteutumisen valvonta erillisen erityisopetuksen kasvun?

Vaikka lakiehdotuksessa pitäisi käsitellä ja kehittää sen otsikon mukaisesti perusopetusta kokonaisuudessaan, käsitellään siinä pääasiassa erityisopetuksen kehittämistä ja lisäämistä. Erityisopetuksen valtaa lujitetaan lisäämällä määrällisesti erityisopettajien kouluttamista ja lisäämällä opettajankoulutukseen ja täydennyskoulutukseen erityispedagogiikan tuntimääriä. Inklusiivisesta näkökulmasta nähdään päinvastoin tärkeäksi lisätä kaikkien opettajien ja opettajiksi opiskelevien inklusiivista kouluttamista.⁷⁶

Inklusiivisesti ajattelevat opettajat ja asiantuntijat odottavat mielenkiinnolla kuinka monet hyviltä kuulostavat uudistusehdotukset tulevat käytännössä toteutumaan, mutta samalla he kritisoiivat sekä erityisopetuksen asemaa pönkittävää ”sotaisaa” käsitettä *Erityisopetuksen strategia* (Keskustelu aiheesta teemaryhmässä *Inklusiivinen erilaisuus*,

⁷⁵ *Yleinen tuki* (tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus) on tarkoitettu oppilaalle, jolla on oppimisessaan ja koulunkäynnissään vaikeuksia. *Tehostettua tukea* varten on laadittava oppimissuunnitelma, joka takaa säännöllisen tehostetun tuen perustuu pedagogiseen arvioon. Annettu tehostettu tuki on kirjattava oppimissuunnitelmaan. Tehostettu tuki järjestetään laadultaan ja määrältään oppilaan kehitystason ja yksilöllisten tarpeiden edellyttämällä tavalla. *Erityinen tuki* tulee kysymykseen silloin, jos tehostettu tuki ei riitä. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta tämän lain mukaan annettavasta tuesta. Erityisopetus järjestetään oppilaan edun huomioiden ensisijaisesti muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan muussa soveltuvassa paikassa.

⁷⁶ Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa siirryttiin (ainoana Suomessa) vuonna 2005 osallistavaan (inklusiiviseen) opettajankoulutukseen. Uudistuksessa poistettiin erilliset erityispedagogiikan opintojaksot. Koulutuksessa keskeisenä on oppilaiden moninaisuuden hyvä kohtaaminen. Koulutukseen sisältyy: *kasvatusfilosofiaa*, joka antaa mahdollisuuden pohtia kasvatuksen eettisiä periaatteita - ”herkyyttä kaikkia oppilaita kohtaan”, *kasvatushistoriaa*, *kehityopsykologiaa*, johon sisältyy erityisoppilaiden diagnooseihin tutustuminen, *didaktiikkaa*, jossa yhteistoiminnallisuus ja samanaikaisopetus ovat vahvasti esillä. (Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma; Saloviita 2009d; ks. myös Saloviita 2009c, 26). Jyväskylän yliopiston vuonna 2000 perustamaa inklusiivista professuuria on alusta lähtien hoitanut professori Timo Saloviita. (Naukkari 2005, 109; Saloviita 2009d). Rovaniemen yliopiston Opettajan koulutuslaitoksessa toteutettiin vuosina 2006–2007, Laukkalan väitöskirjaan (2008) liittyvä inklusiivinen toimintatutkimusprosessi. (Laukkala 2008.)

Tampereen Kasvatuspäivät 26.11.2009) ja lain (HE 109/2009vp) sisältämiä esityksiä, jotka vahvistavat erityisopetuksen ammattilaisten valtaa koulussa, eivätkä lisää ”tavallisten” opettajien ja erityisopettajien yhteisöllistä tasa-arvoa. Erityisopetuksen strategian (2007) mietinnössä korostetaan edelleen yksilön vikaa. (Saloviita 2009c, 30–31; 2009d ja 2009e.)

Jokaisella koululla on opetushallinnon tuki, joka antaa mahdollisuuden toteuttaa itsenäisesti inklusiota, sillä jo vuoden 1990 opetussuunnitelman sisällöt sallivat kuntien ja koulujen itsenäisen päätöksenteon toteuttaa omassa koulussaan inklusiota ja sulauttaa (integroida) erityisopetuksen sekä yleisopetuksen luokat keskenään. Haluankin kannustaa yksityisiä opettajia ja kouluja aloittamaan rohkeasti inklusiivista prosesseja koulus- saan tai luokassaan, sillä historiallisen analyysin mukaan usein juuri yksityishenkilöt ja -järjestöt ovat ratkaisevasti edistäneet integraatiota ja parantaneet vammaisten ja poikkeavien asemaa yhteiskunnassa. (ks. esim. Ihatsu 1995, 9–14; Vuolle 1993, 14–15, 19.)

Erityisopettajien ja tavallisten luokanopettajien yhteistyötiimit ja samanaikaisopetus sekä heidän asiantuntijuuden jakaminen ovat arvokas pääoma – yhdessä olemme enemmän (Kolu 1997, 66). Eniten painavat asenteet, ”Se, joka tahtoo, tekee tuloksia – joka ei, keksii selityksiä!” (Luukkainen 1998, 35). Inklusiokaan ei onnistu, jos siihen ei uskota vaan vedotaan puutemalliin, ”meillä ei ole, me emme osaa ja siksi me emme voi”. Inklusio on onnistunut hyvin vähäisinkin resurssien (esimerkiksi kehitysmaissa), kun inklusioon on suhtauduttu myönteisesti ja sitä on lähdetty rohkeasti kokeilemaan asenteella, ”meillä on, me osaamme ja siksi me voimme.” (Väyrynen 2001, 27.) On hyvä tiedostaa, että tärkeimmät tukitoimet ovat ilmaisia (Saloviita 2009c, 17).

Kasvatustapahtuman ja koulun kehittämisen tulee olla syvästi optimistista. ”Kasvatus perustuu toivoon ja se elää uskosta parempaan: ilman toivoa ei ole elämää eikä myöskään kasvatusta. Toivon periaatteen - - tulee ilmetä teoissa.” (Kohonen 1999, 61.) Tällainen suorastaan *utopismi* vaatii järjellistä ja moraalista rohkeutta etsiä, esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisen aidon dialogin avulla, oppilaan parasta. (Tuomi 1998, 112–115; Naukkarinen 2005, 92; Freire 2005, 80, 85).

Koulut, jotka ovat onnistuneet inklusiivisissa/yhteistoiminnallisissa kehittämisprosesseissaan, ovat hyviä malleja, majakoita, ja ne ovat omiaan rohkaisemaan muitakin kou-

luyhteisöjä aloittamaan inklusion kokeilut omassa koulussaan.⁷⁷ (Saloviita 2009c, 27; Väyrynen 2001, 27; Hämäläinen & Mikkola 1992, 40; Kujansivu 1997, 34–35; Kaikkonen & Kohonen 1999, 17; Naukkarinen 2005.):

”Kokemustensa myötä ja vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, ihminen muuttuu ja pystyy myös muuttamaan ympäristöönsä: hän on aktiivinen malli muille” (Hirsijärvi & Hurme 2000, 17).

⁷⁷ Kehittämisprosesseissa mukana olleet opettajat ovat usein luennoitsijoina, kouluttajina ja tutkijoina vaikuttaneet laajasti, jopa valtakunnan tasolla, ympäristöönsä ja muihin kouluihin. Välittämällä tietoa ja kokemuksiaan he ovat tukeneet kouluja ja opettajia, jotka vasta ovat aloittamassa inklusiivista tai yhteistoiminnallista muutosprosessiaan.

LÄHTEET:

- Aaltola, J. & Hakala, J. (toim.) 1994. Pedagogiikka, tiede ja traditio. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 6/1994. Kokkola: Chydenius-instituutti Jyväskylän yliopisto.
- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. I. Metodien valinta ja aineiston keruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aaltola, J. 2001. Tutkimuksen viitekehyksiä ja analyysin polkuja. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aarnos, E. & Meriläinen, M. (toim.) 2007. Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajakoulutuksen haasteet tänään. Valtakunnallinen opettajakoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Vaajakoski: Gummerus.
- Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Juva: WSOY.
- Aittola, T. & Pirttilä, I. 1989. Tieto yhteiskunnassa. Tiedon sosiologinen tarkastelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Aittola, T. & Suoranta, J. (toim.) 2001. Kriittinen pedagogiikka. Teoksessa Giroux, H. A. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Suom. Jyrki Vaittonen. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. (toim.) 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki: Sitra. Tulostettu 14.01.10. URL:<http://www.sitra.fi>
- Andersen, S. & Lambert, F. 1972. Specialpedagogik – Almene Synapukter – en artikelsamling. 1 – 7. Gyldendahl: Danmark.
- Airaksinen, T. 1988. Moraalifilosofia. Juva: WSOY.
- Alston, W. P. 1996. A Realist Conception of Truth. Ithaca: Cornell University Press.
- Arffman, M. & Ylinen, J. 2006. Laadukas opettajankoulutus opettajaopiskelijan

- näkökulmasta. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen. (toim.) Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Kokkolan Yliopistokeskus Chydenia.
Vaajakoski: Gummerus.
- Aristoteles. 2005. Nikomakhoksen etiikka. Teokset. VII. 2. tarkistettu painos. Suom. Simo Knuutila. Helsinki Gaudeamus.
- Bach, E. 1973. Luova ihminen. Keuruu: Otava.
- Bardy, M. 2001. Rousseau'n Emilie ja kantavat kysymykset ihmiseksi kasvamisessa. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia 2. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 133–154.
- Barton, L. & Tomlinson, S. 1984. The Politics of Integration in England. Teoksessa Barton, L. & Tomlinson, S. (toim.) 1984. Special education and social interests, Nichols: New York, 65–80.
- Bauman, Z. 2002. Notkea moderni. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1966. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Alkuteos: The Social Construction of Reality (1994). Suom. Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Biklen, D., Ferguson, D. & Ford, A. 1989. Schooling and disability. Eighty- eight Yearbook of National Society for the Study of Education. Part II. Distributed by University of Chicago Press Chicago, Illinois.
- Biklen, D. 1992. Schooling without Labels. Parents, Educators, and Inclusive Education. Philadelphia: Temple University Press.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Suom. Naukkarinen. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–81.
- Binet, A. 1918. Ajatuksia aikamme lapsista. Alkuperäisteos Les Idees modernes sur les enfants. Suom. Aina Oksala. Helsinki: Otava.
- Bishop, K. D., Jubala, K. A., Stainback, W. & Stainback, S. 1997. Facilitating Friendships. Teoksessa: Inclusion. A Guide for Inclusion. Stainback & Stainback (toim.) Baltimore: Brookes, 155–170.
- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. 1996.

- Erityisopetuksen tila. 2 painos. Arviointi/96. Opetushallitus.
- Bogdan, R. & Knoll, J. 1988. The Sociology of Disability. Teoksessa Meyen, E. L. & Skrtic, T. M. (Eds.) *Exceptional Children and Youth*. Denver: Love, 449–477.
- Bogdan, R. & Kugelmass, J. 1984. Case studies of mainstreaming: A symbolic interactionist approach to special schooling. Teoksessa L. Barton & S. Tomlinson. (toim.) *Special education and social interests*. Nichols: New York, 173–191.
- Broady, D. 1991. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan? Alkuteos. Den dolda läroplanen. Käännös Toimikunta Kämäräinen, P., Neste, M. & Rostila, I. ym. Tampere: Vastapaino.
- Bruhn, K. 1964. Kasvatusopin historian kehityskulkuja. Suomentanut Raili Malmberg. Helsinki: Otava.
- Bruhn, K. 1973/1974. 1900-luvun pedagogisia virtauksia. Suom. Raili Malmberg. Keuruu: Otava.
- Caplan, J. 1977. Lawers and Litigans: A Cult Reviewed. Teoksessa I. Illich, et. al. *Disabling Professions*. London: Marion Boyers, 69–91.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (toim.) 1998. *Theorising Special Education*. London: Routledge
- Cohen, E. G., Lotan, R. A., Whitcomb, J. A., Balderrama, M. V., Cossey, R. & Swanson, P. E. 2002. Kompleksiopetus. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan. (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 137–174.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Alkuteos *The School and Society* (1900). Suom. Kalevi Kajava. Helsinki: Otava.
- Dewey J. 1999. Pyrkimys varmuuteen. Tutkimustiedon ja toiminnan suhteesta. Alkuteos *The Quest for Certainty. Knowledge and Action*. 1929. Suom. Pentti Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.
- Dunderfelt T. 2001. Intuitio ja tunneviestintä. Ihmisten välinen näkymätön yhteys. Toinen painos. Helsinki: Dialogia Oy.
- Dunn, L. M. (toim.) 1963/1973. *Exceptional Children in the Schools*. *Special Education in Transition*. 2nd Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Durkheim, E. 1982. Sosiologian metodisäännöt. Suom. Seppo Randell Helsinki: Tammi.
- Dyson, A., Farrel, P., Polat, H., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. 2004. *Inclusion and Pupil Achievement*. University of Newcastle. Viitattu 28.10.09. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/ACFC9F.pdf>.

- Ekkehard, M. 1996. Pienten askelten ja suurten askelten etiikka. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka, 20–27.
- Erityisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriö. Viitattu 23.01.10.
http://www.minedu.fi/Opm/Tiedotteet/2007/11/Erityisopetuksen_strategia.html?lang=fi
- Eräsaari, R. 2001. Sosiaalipolitiikka inklusion projektina. Risto Eräsaari referoi Veikko Salovaaran 16.11.2000 tieteiden talolla pitämää esitelmää Tulevaisuuden tutkimusseuran julkaisuja. Futuran. Tulostettu 16.01.08.
<http://www.futurasociety.fi/futura.htm/keskustelut>.
- Eskola, A. 2003. Tiedän ja uskon. Helsinki: Otava.
- Eskola, J. (toim.) 1997 Reflektio, realismi, konstruktionismi sekä muita kasvatustieteellisiä teemoja. Kasvatustieteen professori Juhani Jussilalle omistettu juhlakirja hänen 60-vuotis-päivänään. 14.6.1997. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 15. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Eskola, J. 2003/2004. Tutkijan monet valinnat. Teoksessa Eskola, J. & Pihlström, S. (toim.) Ihmisiä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä. Kuopion yliopisto. Kuopio: University Press, 137–160.
- Eskola, J. & Pihlström, S. 2003/2004. Ihmisiä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä.
- Etzioni, A. 1977. Nykyajan organisaatiot. 4. painos. Alkuteos Modern Organizations. Suom. Seppo Randell. Helsinki: Tammi.
- European Congress Adopts Declation about Discrimination 2003. Viitattu 13.01.10.
http://www.disabilityworld.org/09_10_02/news/madrid.shtm/
- European Agency for Development in Special Needs Education. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus) 2009. Viitattu 19.01.09
<http://www.edu.fi/page.asp?path=498,527,6980,15290>
european-agency.org/about-us/agency-identity
- Fadjukoff, P. 2007. Oppimateriaali yksilöllistämisen tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen. Eriäinen oppija – yhteiseen kouluun, 257–291.
- Falvey, M. A. 1997. What Do I Do Monday Morning? Teoksessa: Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Brookes, 117–140.
- Ferguson, P. & Ferguson, D. 1987. Parents and Professionals. Teoksessa Introduction to Special Education. Ed. P. Knoblock. Boston: Little Brown, 346–391.

- Ferguson & Asch 1989. Lessons from life: Personal and parental perspectives on School, childhood, and disability. Teoksessa Schooling and disability. D. Biklen, D. Ferguson & A. Ford. Eighty- eight Yearbook of National Society for the Study of Education. Part II. Chigago: NSSE. University of Chicago Press Chicago, Illinois, 108–140.
- Foucault, M. 1980. Tarkkailla ja rangaista. Alkuteos *Surveiller et punir* (1975). Suom. Jukka Kemppinen. Helsinki: Otava.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tuukka Tomperi. (toim.) Suom. Joel Kuortti. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fullan, M. G. 1992/1990. Henkilöstön kehittäminen – oppilaitoksen kehittäminen. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: VAPK-kustannus, 85–118.
- Fullan, M. G. 1994. Muutosvoimat. Alkuteos: *Change Forces – Probing the Depths of Educational Reform*. 1993. Suom. Tapani Kananoja. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Gadamer, H. - G. 1993. *Truth and Method*. Alkuteos *Mahrheit und Methode* (1960) Second, Revised Edition. Translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. London: Sheed; Ward Ltd.
- Gadamer H. - G. *Hermeneutiikka*. 2004. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. 2. painos. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer H. - G. 2005 (1986) *Vastauksia kritiikkeihin*. Suom. Jaakko S. Tuusvuori. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen. esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino, 211–238.
- Gallaher, S. 1992. *Hermeneutics and Education*. Albany: State University of New York Press.
- Gardner, H. *Multiple intelligencies*. Viitattu 01.2.10.
http://www.newhorizons.org/strategies/mi/front_mi.htm
- Gardner, H. *Multiple intelligencies*. Viitattu 01.2.10.
<http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>
- Gillbert, C. 2001. Touretten oireyhtymä. Oireina tahattomat lihasnykäykset ja äännähdykset. Juva: PS-kustannus.
- Giroux, H. & McLaren, P. 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. Suom. Jyrki Vainonen. Toim. A. Aittola & J. Suoranta, Tampere: Vastapaino.
- Guilford, J. P. 1950. *Greativity*. *American Psychologist* 5 (8), 444–454.
- Guilford, J. P. 1968. *Intelligence, greativity and their educational implications*.

San Diego.

- Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa Tuomela, R. & Patoluoto, I. (toim.)
Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet I. Alkuperäisjulkaisu: Technik und
Wissenschaft als "Ideologie", Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1968,
Suom. Paavo Löppönen, 118–141.
- Hakala J. T. 2001. Menetelmällisiä kokemuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.)
Ikkunoita tutkimusmetodeihin. I. Metodin valinta ja aineiston keruu: Virikkeitä
aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–23.
- Hakala, J. T. 2002. Luova prosessi tieteessä. Helsinki: Gaudeamus.
- Hannikainen, L., Kortteinen, J., Lång, K. J., Parkkari, J., Pentikäinen, M., Scheinin, M.
& Suikkari, S. 1995. Ihmisoikeudet. Sata kansainvälistä asiakirjaa. 2. uudistettu
painos. Ihmisoikeusliitto Ry. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. Erityispedagogiikka 1.
erityispedagogiikka tieteenä. Juva: WSOY.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityiskasvatus.
Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Heikkilä, J. 1972. Luovan ajattelun kehittyminen ensimmäisten lukuvuosien aikana.
Tampereen yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 62.
- Heikkilä, J. 1982. Luovuustutkimuksen lähtökohtia. Turun yliopiston kasvatustieteiden
tiedekunnan selosteita. B: 3. Turun yliopisto.
- Helenius, A. 2001. Kehittävä kasvatus Friedrich Fröbelin kasvatusjärjestelmässä.
Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista
transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen,
kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia 2.
Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 185–202.
- Helminen, M. (toim.) 1995. Ensitiedosta evästä elämänhallintaan.
Helsinki: Lastensuojelun liitto.
- Helsingin Sanomat. 2009. Punkaharju ponkasi ylös lukiovertailussa. Päivälukioitten
menestys kevään 2009 ylioppilastutkinnoissa, 200 parasta keskiarvojen mukaan.
Helsinginsanomat 27.05.09. Kotimaa s. A 5.
- Helsinginsanomat 2009. Lukiopaikka oli tiukemmassa Vantaalla kuin Helsingissä ja
Espoossa. Helsinginsanomat 13.06.09. Kaupunki. s. A 14.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. 3. – 4. painos.
Helsinki: Kirjayhtymä.

- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoffmann, D. 1996. Kasvatus ja moraali. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka, 7–19.
- Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa J. Vuorinen, S. Eloranta & A. Hongisto (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Opetus 2000. PS-kustannus: Jyväskylä, 86–116.
- Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) 2001. Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia 2. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Hytönen, J. 1993. Lapsikeskeinen kasvatus. Juva: WSOY.
- Hämäläinen J. 2001. Johann Heinrich Pestalozzi – luonnonmukaisuuden puolustaja ja sosiaalisen kasvatuksen tieraivaaja. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia 2. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 185–202.
- Hämäläinen, K. & Mikkola, A. (toim.) 1992. Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Ihatsu, M. 1987. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:O 5.
- Ihatsu, M. 1995. Erikseen ja yhdessä: normalisaation kehityslinjat. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. n:o 57. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Ihatsu, I., Ruoho K. & Happonen H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – Utopiaa vai todellisuutta? Teoksessa. Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?, 12–30.
- Ikonen, O. 1999. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Teoksessa Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta, 44–62.
- Ikonen, O. Oppimisvalmiudet ja opetus. 2000. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. 2002. Kohtaamisia koulupolulla. Kasvatuksen ja

- oppimisen tukeminen. Opetus 2000. Keuruu: PS-kustannus.
- Ikonen O. & Virtanen P. 2007. Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämistä. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Illich, I. et.al. 1977. *Disabling Professions*. London: Marion Boyers, 11–39.
- Isomursu, M. - L. 1999. Uusi lainsäädäntö ja perusopetuksen erityisoppilas. *Eryityiskasvatus* 42. vuosikerta 14.4.1999/2. Eryityiskasvatuksen liitto, 16.
- Itkonen, T. 2002. Uusi kieliopas. Tarkistanut ja uudistanut Sari Maamies. 2. painos. Helsinki: Tammi.
- Jackson, P. W. 1968/1990. *Life in classrooms*. Alkuteos 1968. New York: Teachers College Press. University of Chicago.
- Jalava, M. 2006. J.V. Snellman. Mies ja suurmies. Helsinki: Tammi.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1992. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun kehittäminen. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) *Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia* Helsinki: VAPK-kustannus, 57–84.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. 2002. *Ensuring Diversity Is Positivly: Cooperarative Commynity, Constractive Conflict, and Civic Values*. Teoksessa J. S. Thousand, R. A. Villa & A.I. Nevin (toim.) *Creativity and collaborative learning. The practical quide to empowering students, teachers and families*. 2. painos Baltimore: Brookes.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2004 (1993). *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jylhä, I. 1998. Yhdessä ja erikseen. Harjaantumisoppilaiden ja ala-asteen oppilaiden yhteistoiminnallisten ryhmien muotoutuminen sekä sosiaalisen integraation toteuttaminen kuvaamataidon opetuskokeilussa. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja. Kehitysvammaliitto ry: Helsinki.
- Jylhä, I. 1999. Yhteisen oppimisympäristön haasteet Teoksessa: Murto, P. 1999. (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?*, 116–132.
- Jylhä, I. 2007. Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) 2007. *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun*. Juva: PS-kustannus, 197–218.
- Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma. Viitattu 11.02.10 <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/> luokanopettajakoulutus/ops. 2009-2010

- Järvikoski, A. 1984. Kuntoutuksen kehityssuuntaukset. Kuntoutustoiminnan ja sen kehityksen vaikuttavien tekijöiden analyysi. Kuntoutussäätiö. Tutkimuksia 16/1984.
- Järvikoski, A., Härkäpää, K. & Pättikangas, M. 1999. Vammaisen henkilön valtaistuminen – palvelujärjestyksen avulla ja sitä ilman. Teoksessa S. Nouko-Juvonen (toim.) Pyörätuoli-tango. Näkökulmia vammaisuuteen. Tutkimuksia 16/1984, 103–123.
- Järvilehto, T. 1995. Mikä ihmistä määrää? Ajatuksia yhteistyöstä, tietoisuudesta ja koulutuksesta. Oulu: Pohjoinen.
- Järvinen, A. 2002. Yhteistoiminnallisuus alkuopetuksessa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 245–265.
- Kagan, S. 2002. Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Kagan publishing <http://online.com/> Luettu 2.02.10.
- Kalela, J. 2000. Historiantutkimus ja historia. Helsinki: Gaudeamus, 24–47.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1996. Opettajan ammatillinen kasvu ja koulun opetussuunnitelma: Toimintatutkimus. Teoksessa S. Ojanen. (toim.) Tutkiva opettaja 2, 151–166.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 1997. Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A 9. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 1999a. Elävä opetussuunnitelma 2. Opettajien ääniä: Opettajat tutkivat työtään. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A 18. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 1999b. Elävä opetussuunnitelma 3. OK-projektin vaikuttavuuden arviointia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 19. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kallas, K., Nikkola T., Rautiainen M. & Rähä, P. 2007. Integraatiohanke – opetuksen hallinnasta oppimisen ymmärtämiseen. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen. (toim.) Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa. 2006. Vaajakoski: Gummerus.

- Kannisto, H. 1987. Ymmärtäminen, kritiikki ja hermeneutiikka. Teoksessa: Niiniluoto, I. & Saarinen, E. Vuosisatamme filosofia. 2. painos. Juva: WSOY, 145–243.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa S. Ojanen. (toim.) Tutkiva opettaja 2, 45–50.
- Kansanen, P. 1997. Onko koulupedagogiikalla tulevaisuutta? Teoksessa: Eskola, J. (toim.). Reflektio, realismi, konstruktionismi sekä muita kasvatustieteellisiä teemoja. Kasvatustieteen professori Juhani Jussilalle omistettu juhlakirja hänen 60-vuotispäivänään 14.6.1997. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 40–64.
- Kansanen, P. ja Uusikylä, K. 2002. Luovuutta, motivaatiota ja tunteita. Opetuksen tutkimisen uusia suuntia. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 1997. Rationale for Inclusive Schooling. Teoksessa: Stainback, W. & Stainback, S. (Eds.) Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Brookes, 3–16.
- Kauppila R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. PS-kustannus: Juva.
- Khatena, M. 1982. Educational Psychology of Gifted. New York: Wiley.
- Kemppainen, M. 2009. Lastensuojelun Keskusliitto.
http://www.lsk.fi/showPage.php?page_id=4&news_id=206, Luettu 4.11.09
- Kilpeläinen, I. 1978. Ilon ja varjon maa. Helsinki: Gummerus.
- Kirk, S. A. & Gallagher, J. J. 1979. Educating exceptional children. Boston: Houghton Mifflin.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J. & Anastasiow, N. J. 1993. Seventh edition. Educating exceptional children. Boston: Houghton Mifflin.
- Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1988. Classification, Selection and Schooling. Special Education University of Turku. Department of Sociology and Political Research, Sociological Studies. Series A 13. Turku.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921 – 1985. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C osa 74. Turku: Turun yliopisto.
- Kivirauma, J. 1999. Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet, 2. painos. Juva: Atena-kustannus, 103–120.
- Kivirauma, J. 2001. Erityispedagogiikka, normaalisuus ja medikalisaatio. Teoksessa

- P. Murto, A. Naukkarinen & A. Saloviita toim. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Gummerus: Jyväskylä, 167–183.
- Kivivuori, J. 1992. Psykokulttuuri. Sosiologinen näkökulma arjen psykologisoitumisen prosessiin. Helsinki: Hanki ja Jää.
- Klafki, W. 1976. Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesamelte Beiträge zur Theorie - Praxis - Diskussion. Weinheim: Beltz.
- Kluth, Diaz-Greenberg, Thousand & Nevin 2002. Teoksessa R. A Villa, J.B. Thousand & A.I. Nevin. 2002. A Guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning. Thousand Oaks: Corvin Press.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1992. Kohti yhteistoiminnallista koulukulttuuria – Koulujohdollinen Koulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa K. Hämäläinen & Mikkola (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: VAPK-kustannus, 31–56.
- Kohonen, V. 1999. Uudistuva opettajuus ja koulukulttuurin muutos OK-projektin päätösvaiheessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Elävä opetussuunnitelma 3. OK-projektin vaikuttavuuden arviointia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 19. Tampere, 37–63.
- Kolu, U. 1997. Opetussuunnitelmien muutos – toimintakulttuurin muutos. Käytännön toteutuksia Pyynikin koulussa likivuonna 1995–1996. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittämisestä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 19, 49–75.
- Koppinen, M. - L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Porvoo: WSOY.
- Korkeakoski, E. 2005. Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 3: Syventävät artikkelit. Koulutuksen arviointijulkaisuja 10. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Verkkojulkaisu, pdf.
- Kosonen, P. A. 2007. Valintakokeet – hallintoa ja tekniikkaa vai tutkimuspohjaista asiantuntemusta. Teoksessa Rähä, P. & Nikkola T. (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Juva: PS-kustannus, 25–41.
- Kuhn, T. 1970. The structure of Scientific Revolutions. 2.painos. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuikka, M. 1991. Johdatus kasvatuksen historian tutkimukseen. Keuruu: Otava.

- Kujansivu, A. 1997. Tesoman yläasteen OK-projektin alkuvaiheen toteutuksen arviointia. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Elävä opetussuunnitelma Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 19. Tampere: Tampereen yliopisto, 25–48.
- Kujansivu, A. 1999. Tesoman ylä-asteen OK-projektin yhteistoiminnallisuuden kehittyminen lukuvuonna 1994 – 1998. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Elävä opetussuunnitelma 3. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 19. Tampereen yliopisto, 23–36.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Prometheus. Oulu: Pohjoinen.
- Kuusinen, J. 1991. Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. Kasvatus 1 – 1991. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 47–56.
- Kyynäräinen, K. 1999. Ryhmätutkimus yhteistoiminnallisen oppimisen työtapana: kokemuksia oppilaiden työskentelystä ja opettajien kasvusta OK-projektissa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.). Elävä opetussuunnitelma 2. Tampereen yliopiston opettajanvalmistuslaitoksen julkaisuja A 18. Tampere: Tampereen yliopisto, 59–72.
- Laaksola, H. 2005. Pääkirjoitus: Koulua ei voi tulosmitata. Opettaja 2005/24, 5.
- Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) 1999. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 2. painos. Juva: Atena-kustannus.
- Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. 1999. Erityispedagogiikan kohderyhmät tieteenalan määritelmässä, tutkintovaatimuksissa ja opinnäytetöissä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas toim. Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 2. painos. Juva: Atena-kustannus, 40–52.
- Lahdes, E. 1969. Peruskoulun opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1980. Peruskoulun uusi opetusoppi. Keuruu: Otava.
- Lahdes, E. 1992. Koulun sisäisen uudistumisen tie. Teoksessa Teoksessa K. Hämäläinen & Mikkola (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: VAPK-kustannus, 119–131.
- Laitakari, A. 1918. Heikkokykyiset ja tylsämieliset lapset. Niiden kasvatus ja apukoulu. Porvoo: WSOY.
- Laki peruskoululain muuttamisesta HE 109/2009vp. 2009. Eduskunta – valtiopäiväasiakirjat. <http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/la-112-2009-p.shtml>.

- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajakoulutuksessa. Acta universitatis lapponiensis 151. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Lammenranta, M. 1993. Tietoteoria. Tampere: Gaudeamus.
- Lampinen, J. 2009. Ihmisoikeudet – paluu velvollisuuksiin, ei paluuta keskiajalle. Opetusministeriön verkkolehti. Viitattu 4.11.09. wikipedia.org/Vammaispolitiikka.
- Lapintie, K. 1983. Johdatus tieteenfilosofiaan. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajanvalmistuslaitos. Julkaisu no 7.
- Lastensuojelun Keskusliitto 2009. Viitattu 4.11.09 http://www.lsk.fi/showPage.php?page_id=4&news_id=206,
- Laurinen, L. (toim.) 1998. Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Juva: WSOY.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1992. Koulutuspolitiikka. Juva: WSOY
- Leino, A - L. & Leino, J. 1995. Kasvatustieteen perusteet. 5. uudistettu painos Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leinonen, M. 2001. Elinikäisen oppimisen idea J.A. Comeniuksen pansofisessa ajattelussa. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia 2. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 103–132.
- Leiwo, M., Kuusinen J. Nykänen, P. & Pöyhönen M.- R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3. Jyväskylän yliopisto.
- Levin, L. 2001. Ihmisoikeudet. Kysymyksiä ja vastauksia. 3. painos. Suom. Taina Dahlgren Suomen UNESCO-toimikunnan julkaisuja nro 80. Ihmisoikeusliitto ry:n julkaisusarja nro 8. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Lilius, A. 1920. Kouluiän sielunelämä nykyaikaisten tutkimusten mukaan. 2. painos. Suomentanut Aarne Anttila. Porvoo: WSOY.
- Lindqvist, M. 1990. Auttajan varjo. Helsinki: Otava.
- Linnasalo, A-L. 1989. Vaivainen vaihtoehto. Jyväskylä: Gummerus.
- Loijas, S. 1994. Rakas rämä elämä. Vammaisten nuorten elämänhallinta ja elämänkulku. Stakes, Raportteja 155. Jyväskylä.
- Loijas, S. 1995. Vammautuneen nuoren elämänhallinta. Teoksessa M. Helminen.

- (toim.) Ensitedosta evästä elämänhallintaan. 1995. Helsinki: Lastensuojelun liitto.
- Lujala, E. 1999. Historian tutkimuksesta paikallisen päivähoiton vaiheisiin.
Teoksessa: I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala.
(toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä.
Jyväskylä: Gummerus, 56–72.
- Luukkainen, O. (toim.) 1998. Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden
mahdollisuudet. Juva: WSOY.
- Luukkainen, O. 1998. Esipuhe. Teoksessa O. Luukkainen. (toim.) Tulevaisuuden
tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY.
- McKnight, J. 1977. Professionalized Service and Disabling Help. Teoksessa I. Illich,
et.al. Disabling Professions. London: Marion Boyers, 69–91
- McWilliam, E (a). & Jones (b), A. 2005. (a) An unprotected species? (b) On teachers
as risky subjects. Queensland. British Educational Research Journal. Vol. 31/2005.
University of technology, Australia; University of Auckland,
New Zealand, 109–120.
- Meijer, C. 1998. (toim.) Integration in Europe: Provision for Pupils with Special
Educational Needs. Trends in 14 European Countries. Published by European
Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C. 1999. (toim.) Financing of Special Needs Education. A seventeen-country
Study of the Relationship between Financing of Special Needs Education and
Inclusion. Published by European Agency for Development
in Special Needs Education.
- Meijer, C. & Walther-Muller, P. 2002. (toim.) Inclusive Education and Classroom
Practices. Final report (Primary Education). (European Agency for Development
in Special Needs Education). Sähköinen versio tulostettu 5.03.09.
<http://www.European-agency.org/publications/ereports/inclusive/education>,
- Meijer, C. 2003. (toim.) Osallistavat oppimisympäristöt ja opetuskäytännöt.
Yhteenvetoraportti. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. Sähköinen versio
tulostettu 13.05.09.
<http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-fi.pdf>,
- Meijer, C. 2005. (toim.) Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary
Education. Summary report. European Agency for development in Special Need
Education. Sähköinen versio tulostettu 13.05.09.

- <http://www.european-agency.org>,
- Meijer, C, Soriano, V. & Watkins, A. (toim.) 2006. Erityisopetus Euroopassa. (Osa 2). Perusopetuksen alempien luokkien jälkeinen koulutustarjonta. Teemajulkaisu. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. (European Agency Development in Special Needs Education). Sähköinen versio tulostettu 13.05.09)
<http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs/education-europe-volume-2/Thematic-FI.pdf>.
- Meyen, E. L. & Skrtic, T. M. (eds) 1988. Exceptional Children and Youth. Denver: Love.
- Michelsson K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen, P. 2000. MBD ja ADHD. Diagnosointi, kuntoutus ja sopeutuminen. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Miettinen, R. 1994. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Moberg, S. 1982. Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien lasten sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Tutkimuksia 17. Jyväskylän yliopisto opettajanvalmistuslaitos. Jyväskylä.
- Moberg, S. 1990. Erityiskasvatuksen erityisyys. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus (2), 4, 241–245.
- Moberg, S. 1999. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen A. & Vehmas, S. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 2. painos. Atena kustannus: Juva, 136–158.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.
- Moilanen, P. 2007. Toimintapätevyyden kehittyminen luokanopettajakoulutuksen haasteena. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen. toim. Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius.
- Monk, R. & Raphael, F. 2004. Suuret filosofit. Suomenkielisen laitoksen toimikunta: Mikko Salmela, Olli Loukola, Anne-Maria Latikka ja Iiro Kuuranne. Helsinki: Otava.
- Murto, P. 1992. Saako vammaisen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylän

- yliopiston täydennyskoulutuskeskus: Oppimateriaaleja 10. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Murto, P. (toim.) 1999. Yhteinen koulu kaikille. Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopistontäydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen. Opetus. 2000. Jyväskylä: Gummerus.
- Mäki, U. 1987. Tieteellinen realismi ja marxismi. Teoksessa: Niiniluoto, I. & Saarinen, E. Vuosisatamme filosofia. Juva: WSOY, 74–110.
- Määttä, P. 1981. Vammaiset – suuri vähemmistö. Mitä on hyvä tietää vammaisuudesta. Jyväskylä: Gummerus.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Gummerus.
- Naukkarinen, A. 1999 a. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmaratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Väitöskirja.
- Naukkarinen A. 1999 b. Kurinalaisuutta ja taakansiirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa: Ladonlahti T., Naukkarinen A. & Vehmas S. (toim.) 1999. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 2. painos. Juva: Atena-kustannus, 182–202.
- Naukkarinen, A. 2000. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. Kasvatus 2, 159–170.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.
- Naukkarinen, A. 2001. Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, kouluintegraatio ja inklusiivinen koulu. Teoksessa: J. Kari, P. Moilanen & P. Rähkä (toim.) Opettajan taipaleelle. Kirjapaino ER-paino. KY: Jyväskylä, 121–146.
- Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityisopetuksen koulun yhdistymisen prosessista. Moniste 5/2005. Helsinki: Opetushallitus.

- Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita 2007. Yhteinen koulu kaikille. Viitattu 19.1.2009.
<http://www.edu.fi/pageLast.asp?path=498,527,6980,8393,72843>
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen. (toim.) Tutkiva opettaja 2, 31–43.
- Niemi, V. 1982. Vammaisuustutkimuksen kehitysvaiheita. Teoksessa Kari Tuunainen (toim.) Erityispedagogiikan tutkimus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto. Juva: Pohjoiskarjalan kirjapaino, 15.
- Niiniluoto, I. & Saarinen, E. (toim.) 1987. Vuosisatamme filosofia. Toinen painos. Juva: WSOY.
- Niiniluoto, I. 1997. Johdatus tieteenfilosofian. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 2003. Totuuden rakastaminen. Tieteenfilosofisia esseitä. Helsinki: Otava.
- Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajakoulutuksen opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa Rähkä, P. & Nikkola, T. Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Juva: PS-kustannus, 61–105.
- Nores, T. (toim.) 1987. Inhimillinen kasvu. Herätteitä yksilöllisiin ja yhteisöllisiin pohdintoihin. Helsinki: Otava.
- Norris, N., Asplund, R., MacDonald, B., Schostock, J. & Zamorski, B. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmaudistuksesta. Arviointi 11/96. Opetushallitus.
- Nouko-Juvonen, S. 1999. Pyörätuolitango. Näkökulmia vammaisuuteen. Helsinki: Edita.
- Nygård, U. & Pöyhtäri, V. 1996. Matkalla luovuuteen. Avointen työtapojen ja luovan ilmapiirin vaikutus kakkosluokkalaisten kouluviihtyvyyteen, sosiaalisuuteen, aktiivisuuteen, omatoimisuuteen ja luovuuteen. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Kokkolan Chydenius-Instituutti. Jyväskylän yliopisto.
- OECD 1997. Implementing inclusive education. Paris: OECD.
- Oesch, E. 2005. Hermeneutiikka tiedonalueiden järjestelmässä – ”Sydämen sanasta” ymmärtämisen kehälle. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 13–34.
- Ojakangas, M. 1998. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Tutkijaliiton julkaisuja 85. Helsinki.
- Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja

- koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Helsingin Yliopisto.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajan koulutuksessa muutuhulluus vai kasvatusreformin kulmakivi. Teoksessa S. Ojanen. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 5–61.
- Oliver, M. 1990. *The Politics of Disablement*. England: MacMillan.
- Oliver, M. 1996. *Understanding Disability. From theory to Practice*. England: MacMillan.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus
- Oravakangas, A 2003. Koulun tulosähy. Kasvatusfilosofinen analyysi koulun tuloksellisuuden problematiikasta suomalaisessa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus.
- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikasta suomalaisessa yhteiskunnassa. Chydenius-Instituutin tutkimuksia N:o 2. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus. Kasvatustieteen väitöskirja.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys ja tiedonkäsitysopettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. *Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pelkonen, M. 1998. Uuteen huomiseen. Teoksessa O. Luukkainen. (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Juva: WSOY.
- Peltonen, A. Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet. 1979. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuusseuran julkaisuja 113.
- Pennington, D. C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Gaudeamus. (Alkuteos 2002.)
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 2004.
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852. Viitattu 13.01.10.
www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852.
- Perusopetuslaki. 1998. Suomen säädöskokoelma 628/1998.
- Peterson, M. 1997. *Community Learning in Inclusive Schools*. Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. 1997. *Inclusion. A Guide for Educators*. Baltimore: Brookes.
- Peterson, J. M. & Hittie, M. M. 2003. *Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners*. Boston: Allyn & Bacon.

- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pitkänen, P. 1996. Arvo-osaaminen hyvän elämän taitona. Platon ja aikamme arvokasvatuksen haasteet. Teoksessa. Pitkänen, P. (toim.) 1996. Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab, 28–37.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1989. Discourse and Social Psychology. London: Sage Publication.
- Puolimatka, T. 1996. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Puro, E. 2005. Erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden kouluviihtyvyys. (toim.) E. Korkeakoski ym. Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 3: Syventävät artikkelit. Koulutuksen arviointijulkaisuja 10. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Verkkojulkaisu tulostettu 13.01.10.
- Putnam, J. 1993. The movement toward teaching and learning in inclusive classrooms. Teoksessa J. Putnam Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classrooms Baltimore: Brookes, 1–14.
- Raudepp, E. 1984. E. Luovuus. Keuruu: Otava.
- Ranta-Knuutila, J. J. 1967. Sotavammaisten huolto Suomessa. Porvoo: WSOY.
- Rauhala, L. 1987. Ihmistutkimuksen ja sovellutuksen lääketieteellistyminen. Teoksessa: T. Nore (toim.) Inhimillinen kasvu. Keuruu: Otava.
- Rauhala, L. 2005. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyyseja ja sovelluksia. Alkuperäinen teos Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. (Fitty 41, Sufi 8, Tampere 1993.) Helsinki: Yliopistopaino.
- Raunio K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. (toim.) Kekäläinen, A. 2007. Värikkäät oppilaamme – Inklusio, tiimityö ja oppimistyylit Kuopion Pirtin koulussa.

- Helsinki: Opetushallitus.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 128.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004. Johdatus kasvatustieteisiin. 5. uudistettu painos. Juva: WSOY.
- Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, O. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus
- Räihä, P. & Nikkola T. (toim.) 2007. Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Juva: PS-kustannus.
- Räihä, P. 2007. Vakava-hanke mahdollistaa opettajan ammattiin aiempaa laajemman rekrytointipohjan. Teoksessa Räihä, P. & Nikkola T. (toim.) 2007. Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Juva: PS-kustannus, 229–245.
- Sage, D. D. 1997. Administrative Strategies for Achieving Inclusive Schooling. Teoksessa: Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Brookes, 105–116.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuskeskus.
- Sahlberg P. & Sharan, S. 2002. Johdanto. Teoksessa. P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 10–22.
- Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Saloviita, T. 1999a. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena.
- Saloviita T. 1999b. Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa. Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 2. painos. Juva: Atena-kustannus, 162–181.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita, Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.). Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–166.
- Saloviita, T. 2002. Erityinen absoluuttisena käsitteenä: erityispedagogiikan lähtökohtien sosiologista tarkastelua. Teoksessa Kuorelahti, M. & Saloviita, T.

- (toim.) Erityiskasvatus ja integraatio. Juhlakirja: prof. Sakari Moberg 60 v. Research N:O 74. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2008. Työrauha luokkaan. Löydä oma toimintamallisi. Juva: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2009a. (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseksi. Juva: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2009b. Inclusive Education in Finland: A thwarted development. Zeitschrifts Inclusion. Luettu 12.8.2009.
<http://www.inklusiononline.net/index.php/inklusion/viewArticle/18/29>.
- Saloviita, T. 2009c. Inklusio eli "osallistava kasvatus". Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan, luettu 25.10.09.
<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>
- Saloviita, T. 2009d. Antaako opettajakoulutus liian vähän tietoa erityiskasvatuksesta? Kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 4/2009, 359–363.
- Saloviita, T. 2009e. Eikö luokanopettajilla muka ole eväitä erityisoppilaiden opetukseen? [Esitelmä] Tampereen Kasvatustieteen päivillä teemaryhmässä – Inklusiivinen erilaisuus. 27.11.2009.
- Sapon & Shevin, M. 1997. Celebrating Diversity, Creating Community: Curriculum that Honours and Builds on Differences. Teoksessa: Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Brookes, 255–270.
- Sauro, S. 2009a. Keskipohjanmaa 4.11.09.
- Sauro, S. 2009b. Lastensuojelun Keskusliitto. Luettu 4.11.09
http://www.lsk.fi/showPage.php?page_id=4&news_id=206,
- Savolainen, H. & Tuunainen, K. 1990. Erityispedagogisen tutkimuksen uudet tavoitteet. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 21, 4, 252 – 260.
- Schaffner, C. B. & Buswell, E. 1997. Ten Critical Elements for Creating Inclusive and Effektiv School Communities. Teoksessa: Stainback, S. & Stainback, W. Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Brokes, 49–66.
- Scheinin M. 1995. Yleisjohdanto teoksessa L. Hannikainen, J. Kortteinen, K. J. Lång, J. Parkkari, M. Pentikäinen, M. Scheinin & S. Suikkari. (toim) Ihmisoikeudet. Sata kansainvälistä asiakirjaa. 1995. 2. uudistettu painos. Ihmisoikeusliitto Ry. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sharan, S. & Sahlberg, P. 2002. Tutkimustietoa yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 38–43.
- Sharan, Y. & Sharan, S. 2002. Ryhmätutkimus. Teoksessa. P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja* Helsinki: WSOY, 155–174.
- Senge, P. M., Kleiner A., Roberts C., Ross R.B. & Smith B. J. 1994. (toim.) *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organization* Paperback Ed. New York: Doubleday.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 55. University of Oulu.
- Sintonen, M. 1987. Positivismi. Teoksessa: Niiniluoto, I. & Saarinen, E. *Vuosisatamme filosofia*. 2. painos. Juva: WSOY.
- Skrtic, T. 1991. *Behind the Special Education. A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing.
- Slavin, R. E. 2002. Tiimioppiminen ryhmässä. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja* Helsinki: WSOY, 48–65.
- Sorioano, V. 1999. (toim.) *Teacher Support. Organisation of Support for Teachers Working with Special needs in Mainstream Education. Trends in 17 European Countries*. Published by European Agency for Development in Special Needs Education.
- Stainback, S. & Stainback, W. 1997. *Inclusion. A Guide for Educators*. Baltimore: Brookes.
- Stangvik, G. 1998. *Conflicting perspectives on learning disabilities*. Teoksessa B. Clark, A. Dyson, & A. Millward. (toim.) *Theorising Special Education*. London: Routledge.
- Strully, J. L. & Strully, C. 1997. *Friendship as an Educational Goal: What We Have Learned and Where We Are Headed*. Teoksessa *Inclusion. A Guide for Educators*. Baltimore: Brookes, 141–154.
- Suoninen, E. 1996. ”Tietysti sitäkin, mutta toisaalta”. *Perheterapeuttinen identiteettineuvottelu*. *Janus* 4 (2), 131–156).
- Suoninen E. 1997. *Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä*. *Acta Universitas. Tamperensis* 580.

- Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tampereen yliopisto.
- Suoranta, J. 1997. Konstruktivismi ja realismi kasvatustieteissä. Teoksessa Eskola, J. (toim.) Reflektio, realismi ja konstruktionismi sekä muita kasvatustieteellisiä teemoja. Kasvatustieteen professori Juha Jussilalle omistettu juhla kirja hänen 60-vuotispäivänään. 14.6.1997, 7–37.
- Sutinen A. 2001. John Deweyn ja George H. Meadin kasvatusfilosofinen ajattelu symmetria- ja asymmetria- keskustelun valossa – alustavia huomioita kasvatuksen transformaation luonteesta. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) 2001 Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia 2. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 353–369.
- Swiss Federal Statistical Office. Special Needs Education by Numbers. Viitattu 23.02.10. <http://www.educa.ch/dyn/69392.asp>
- Söder, M. 1984. The Mentally Retarded: Ideologies of Care and Surplus Population. Teoksessa L. Barton, & S. Tomlinson (toim.). 1984. Special education and social interests. Nichols: New York, 15–34.
- Taylor, C. 1995. Autenttisuuden etiikka. Alkuteos The Ethics Of Authenticity. (The Malaise of Modernity 1991). Suom. Timo Soukola. Helsinki: Gaudeamus.
- Teittinen A. 2003. Perusopetuksen inklusiopolitiikan lähtökohtia. Kotu-raportteja 2/2003. Helsinki: Kehitysvammaliiton tutkimusyksikkö Kotu. Kehitysvammaliitto ry.
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (Eds.), 1994/1995. Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Tilastokeskus. 2008. Erityisopetus. Viitattu 12.10.08, 26. 10. 09 ja 17.01.10. <http://www.stat.fi/til/erop/index.html>
- Tilus, P. (toim.) 1999. HOJKS – henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7: 1999. Jyväskylä.
- Toiskallio, J. 1993. Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus. Opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmetafyysisessä kulttuurissa. Turun yliopiston julkaisuja C99. Turun yliopisto.
- Toiskallio, J. 2001. Postmoderni pedagogiikka – Kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.)

- Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia 2. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 445–470.
- Tomlinson, S. 1982. A sociology of special education. Routledge & Kegan Paul: London.
- Tomlinson, S. 1987. Critical theory and special education. CASTME Journal (7), 33–41.
- Tontti, J. (toim.) 2005. Tulkinasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Tuomainen, R., Myllykangas M., Elo, J. & Ryytänen, O. - P. 1999. Medikalisaatio aikamme sairaus. Tampere: Vastapaino.
- Tuomela, R. & Pataluoto, I. (toim.) 1976. Yhteiskuntatieteiden yhteiskunnalliset perusteet I. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, M. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki. Opettaja muutoksen puristuksissa. Teoksessa O. Luukkainen. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY.
- Tuisku, P. 2000. Keskustelun kiemurat – Miten selviytyä niistä ja kehittyä? Teoksessa Vuorinen, J. , Eloranta, S. & Hongisto, A. (toim.) 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. 2000. Opetus 2000. PS-kustannus: Jyväskylä, 43–63.
- Tuunainen, K. (toim.). 1982 Erityispedagoginen tutkimus Suomessa. Pohjoiskarjalain Lastensuojelun Keskusliitto. Joensuu.
- Tuunainen K. & Nevala A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tähtinen, J. 1993. Askel menneisyyteen – näkökulmia kasvatuksen historialliseen tutkimukseen. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:14. Turun yliopisto.
- Tähtinen, J. 2001. Ellen Key – uuden kodin, lastentarhan ja koulun ja yhteiskunnan asianajajana. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia 2. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 103–132.

- Unesco 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain 7. – 10. June 1994. Viitattu 4.05.09
<http://www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanc/>; <http://www.european-agency.org/about-us/european-key-documents/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- Unesco 1993. The Dakar Framework for Action Education for All: Meeting our Collective Commitments. Viitattu 4.5.09.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240e.pdf>
- Uusikylä, K. 1991. Lahjakkuuden määrittelemisestä kasvatuksen kannalta. Kasvatus 4 – 1991. Suomen kasvatustieteellinen aikakauslehti. 22. vuosikerta, 299–305.
- Uusikylä, K. 1992. Lahjakkuus ja kasvatus. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Opetusmoniste No 2.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. Juva: WSOY.
- Uusikylä, K. 2003. Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. PS-kustannus. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. & Piirto J. 1999. Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Opetus 2000. Juva: Atena.
- Vammaispolitiikka. Viitattu 10.09.09.
<http://fi.wikipedia.org/wiki/Vammaispolitiikka>.
- Vammaisten ihmisten oikeudet 2009. Viitattu 10.09.09.
ykn_ihmisoikeussopimukset_ja_niiden_valvonta/un.org/disabilities
- Van der Klift, E., & Kunc, N. (1994). Beyond benevolence: Friendship and politics of help. In J. S. Thousand, R. A. Villa & A. I. Nevin (Eds.), Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 391–401.
- Watkins, A. (toim.) 2003. Erityisopetuksen pääperiaatteet. Suosituksia päättäjille. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. Odense, Tanska.
 Sähköinen versio tulostettu 13.05.09
<http://www.european.http://www.european.agency.org/publications/agency/ereports/key-principles-in-special-needs-education/key-principles-fi.pdf>
- Watkins, A. (toim.) 2007. Arviointi inklusiivisessa oppiympäristössä. Keskeisiä kysymyksiä päättäjille ja alan ammattilaisille. Euroopan erityisopetuksen

- kehittämiskeskus. Odense, Tanska. Sähköinen versio tulostettu 13.05.09.
<http://www.european.agency.org/publications/agency/ereports/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice/Assesment-FI.pdf>
- Vehkakoski, T. 1999. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & Vehmas (toim.). Poikkeava vai erityinen? Erityisopetuksen monet ulottuvuudet. Juva: Atena, 88–102.
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja tekstissä. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research: 297. Jyväskylän yliopisto.
- Vehmas, S. 1999. Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen – Yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena-Kustannus, 103–120.
- Villa, R. A. & Thousand, J. S. 1997. Student Collaboration: An Essential for Curriculum Delivery in the 21 st Century. Teoksessa: Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Brookes, 171–192.
- Villa, R.A., Thousand, J. B. & Nevin, A. I. 2002/2004. A Guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning. Thousand Oaks: Corvin Press.
- von Wright, G. H. 1987. Katsaus filosofian tilaan Suomessa. Teoksessa: Niiniluoto, I. & Saarinen, E. Vuosisatamme filosofia. Juva: WSOY, 244–253.
- Vuolle, T. 1989. Raajarikosta osallistujaksi – hyväntekeväisyydestä valtion valvontaan. Vammaistenlasten ja nuorten tukisäätiö – Ruskeasuon koulu 100 vuotta. Porvoo: Uusimaa Oy.
- Vuolle T. 1993. Paikallisesta hyväntekeväisyydestä valtion vallaksi. Jyväskylä: Studia Historica Jyväskyläläisiä.
- Vuorinen, J., Eloranta, S. & Hongisto, A. (toim.) 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. 2000. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Väljjarvi, J. 2007. Opettajan työn reunaehtojen ja edellytysten tarkastelua. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius. Vaajakoski: Gummerus, 53–67.
- Värri, V. - M. 2007. Miksi opettajankoulutuksesta tulisi kehittyä kriittinen kasvatusajattelun arena? Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.)

- Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006.
Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius. Vaajakoski: Gummerus.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot.
Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.)
Inklusion haaste koululle, 12–29.
- Wetherell, M. & Potter, J. 1992. Mapping the Language of Racism. Discourse
the Legimation of Exploitation. Corn Wall: Harvester Whealsheaf.
- Zola, I. K. 1977. Healthism and Disabling Medicalization. Teoksessa I. Illich, et. al.
Disabling Professions. London: Marion Boyers, 41–67.
- Yhdistyneet kansakunnat. 1993. “Standard Rules on the Equalization of Opportunities for
Persons with Disabilities”. Adopted by the United Nations General Assembly
at its 48 th sessions on 20 Desember 1993 (resolution 48/96).
- YK:n Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. 1948. Viitattu 29.03.09.
Acrobat Reader – YK – ihmisoikeuksien – julistus (1).pdf
- YK:n Kaikkinaisen rotusyrjinnän poistamista koskeva kansainvälinen yleissopimus
1965. Viitattu 29.03.09.
Acrobat Reader – YK – Rotusyrjinnän – poistava – sopimus (1). pdf
- YK:n Kansalaoikeuksia ja poliittisia oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus.
1966. Viitattu 29.03.09.
Acrobat reader - YK – KP – sopimus (1).pdf
- YK:n Taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen
yleissopimus. Viitattu 29.03.09.
Acrobat Reader – YK – Taloudellisia – sosiaalisia – sivistyksellisiä –
oikeuksia koskeva – yleissopimus (1). pdf.
- YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista 1989. Viitattu 29.03.09.
Acrobat Reader – YK – Yleissopimus – lapsen – oikeuksista (2).pdf
- Yrjönsuuri M. 1996. Tiedon rajat. Johdatus tietoteoriaan. Työryhmä Erkki Toivanen ja
Jaana Yrjönsuuri. Helsinki: Kirjapaja.

LIITE 1 - TUTKIJAN HISTORIALLISTIS-HERMENEUTTINEN KEHÄ/SPIRAALI

Hermeneutiikan keskeisimpänä periaatteita on hermeneuttisen kehän periaate, jossa kokonaisuus määrittää osia ja osat puolestaan kokonaisuutta. Gadamerin mukaan hermeneuttinen kehä on ontologinen kuvaus ymmärtämisen etenemisestä spiraalimaisena prosessina, ei niinkään menetelmällinen kehä. (Gadamer 1979/1993, 261; Gadamer 2004, 29). Hermeneuttinen kehä on jossakin määrin harhaanjohtava, sillä kyseessä ei ole umpeutuva kehä, vaan sulkeutumaton spiraalimainen prosessi, mikä merkitsee sitä, ettei ymmärtäminen ole koskaan täydellistä. (ks. luku 1.1.1.).

Näen, että ns. hermeneuttinen kehäni on monikerroksinen prosessi, jossa ymmärryksen kehittymiseen ovat vaikuttaneet monet tekijät ja siinä tulevat esiin kaikki kolme Siljanderin esittämää erilaista merkitystä: 1) Tiedonmuodostusprosessi, jossa ei ole absoluuttista alkua, vaan esiymmärrys on aina kaiken uuden ymmärtämisen taustalla. Esiymmärrys taas muuttuu ja korjautuu sitä mukaa kuin ymmärtäminen ja tulkinta etenevät. 2) Kehä etenee osien ja kokonaisuuden välisenä dialektisena suhteena: sen osia ei voi ymmärtää ilman kokonaisuutta, mutta myös osien tulkinta vaikuttaa kokonaisuuden tulkintaan. 3) Kohtien 1) ja 2) perusteella on ymmärrettävää, tulkintojen ja käsitteiden määrittelyn keskeneräisyys. Tällöin käsitteitä ei voi tarkasti määritellä ennen tutkimusta, vaan tutkimus johtaa usein määritelmien ja käsitteiden muuttumiseen. (Siljander 1988, 115 – 119.).

Hermeneuttisen lähestymistavan avulla pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan koulun toimintakulttuuria ja sekä selventämään sen sosiaalisesti luomia käsityksiä ja merkityksiä. Seuraavalla sivulla ns. hermeneuttisen kehän eli spiraalin avulla kuvaan kuinka tutkimuksessani olen, ensin tiedostamattani (1970- ja 1980-luvuilla) ja myöhemmin (1990- ja 2000-luvuilla) opiskelun ja käytännön vuorovaikutuksessa tiedostaen, pyrkinyt jatkuvasti ja vähitellen ymmärtämään mitä koulutuksen ja kasvatuksen kentällä tapahtuu. Vähitellen minulle selvisi mitkä opetus- ja oppimisteoriat ja ihmiskäsitykset ovat ohjanneet koulukulttuurin muodostumista opettajan urani eri aikakausina. Ymmärsin myös, että koulukulttuuria ovat ohjanneet myös kunakin aikakautena vallalla olleet poliittiset ja yhteiskunnalliset valtasuhteet. Kapea-alainen esiymmärryksen tutkimuskohteistani on muuttunut ja tarkentunut ns. hermeneuttisella kehällä, sen vähitellen laajentuessa ja syvetessä.

Ns. erityisoppilaiden kohtaaminen ja opetus nousivat kohdallani vähitellen jatkuviksi arjen ongelmiksi, joita lähdin ratkaisemaan opiskelun avulla. Vallalla olevan koulukulttuurin ja esiymmärryksen kyseenalaistumiseen ja uuden tarkentuneen ymmärryksen muodostumiseen ovat vaikuttaneet esimerkiksi vuorovaikutus ja keskustelut opettajieni, ohjaajieni ja toisten oppijoiden kanssa. Jatkuva opiskeluni ja siihen liittyvä dialogi alan lähdekirjallisuuden ja käytännön vuorovaikutuksessa ovat olleet keskeisellä sijalla tiedon uudistumis- ja korjaantumisprosessissani.

TUTKIJAN HERMENEUTTISEN KEHÄN HAHMOTUS

Kehien sisään kirjoitetuissa teksteissä: a) vallalla oleva koulukulttuuri, b) joka kyseenalaistuu tutkijan hermeneuttisessa prosessissa:

