



HANNELE PITKÄNEN – HEIDI HUILLA – SIRPA LAPPALAINEN
– SARA JUVONEN – SONJA KOSUNEN

Inklusiokeskustelu Helsingin Sanomissa 2009–2019 – diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta

Hannele Pitkänen – Heidi Huilla – Sirpa Lappalainen – Sara Juvonen – Sonja Kosunen. 2021. INKLUUSIOKESKUSTELU HELSINGIN SANOMISSA 2009–2019 – DISKURSIIVISTA KAMPPAILUA KAIKKIEN KOULUSTA. *Kasvatus* 52 (5), 497–509.

Artikkelissa tutkimme inklusiosta käytyä päivälehtikeskustelua 2009–2019. Lähestymme keskustelua osana yhteisestä koulusta käytyä diskursiivista kamppailua. Tutkimme kamppailua analysoimalla inklusion käsitteellistä muotoutumista, positioita, joista käsin kamppailuun on päässyt osallistumaan, millaisia argumentteja siinä on hyödynnetty sekä millaisiin kategorioihin oppilaita on asetettu Helsingin sanomien artikkeliteksteissä (n=187). Näin vastaamme tutkimuskysymyksiin: miten kamppailua yhteisestä koulusta on käyty julkisessa inklusiokeskustelussa ja ketä varten kamppailussa rakentuva yhteinen koulu on? Tutkimus osoittaa, että inklusiota lähestytään käytännöllisenä kysymyksenä, ja sen eettis-filosofinen lähtökohta jää vaimennetuksi, jolloin inklusiota vastustavista sävyistä on muodostunut keskustelun valtavirta. Samalla kamppailun huomion kohteeksi asettuu erityisoppilaaksi ja maahanmuuttotataustaiseksi kategorisoitu oppilas-yksilö, jonka läsnäolo yhteisessä koulussa käsitteellisty haastavaksi.

Asiasanat: Inklusio, yhteinen koulu, diskursiivinen kamppailu, mediakeskustelu

Johdanto

Ajatus kaikkien koulusta on elänyt pitkään suomalaisessa koulutusajattelussa sekä yhteiskunta- ja koulutuspoliittisessa keskustelussa. Yhtä pitkään on käyty kiistaa siitä, kenelle ja millä tavoin koulun tulisi olla yhteinen. (ks.

esim. Ahonen 2003.) Tässä artikkelissa analysoimme, miten keskustelua yhteisestä koulusta on viime vuosina käyty päivälehtiteksteissä ja ketä varten keskustelussa rakentuva yhteinen koulu on. Tarkennamme analyysimme

erityisesti inklusiosta käytyyn keskusteluun. Teoreettis-metodologisesti tarkastelemme keskustelua diskursiivisena kamppailuna (ks. Välvirronen 1993), eli erilaisin käsitteellisin määrittelyin ja argumentein rakentuvina ja eri positioista käytynä rajanvetoina siitä, millaisin järjestelyin ja kenelle koulu voisi olla yhteinen. Foucault'n (2005a) diskursiivisia käytäntöjä ja valtaa koskevan ajattelun inspiroimina analysoimme i) inklusion käsitteellistä muotoutumista, ii) positioita, joista kamppailuun on voinut osallistua, iii) siinä hyödynnettyjä argumentteja sekä iv) oppilaiden kategorisointeja. Kamppailu näyttäytyi diskursiivisena käytäntönä, joka määrittäessään käsitteitä, argumentoidessaan ja kategorioidessaan toimijoita tuottaa samalla kohteensa ja totuuden kohteesta, josta se puhuu (ks. Foucault 2005a; Välvirronen 1993; Pitkänen 2019).

Päivälehtikeskustelua voidaan tulkita keskeisenä julkisen kamppailun areenana. Medialla on valtaa määrittellä puheenaiheita sekä piirtää julkisuuteen kuvaa todellisuudesta (van Dijk 1995). Päivälehdet eivät siis vain raportoi asiainiloista, vaan osallistuvat sosiaalisen todellisuuden rakentamiseen sekä julkisen mielipiteen muokkaamiseen (Kahma & Kosunen 2016; Kearns, Kearns & Lawson 2013; Seppänen & Välvirronen 2014). Huomioimme kohdistuu siihen, millaista kuvaa inklusiosta Helsingin Sanomat Suomen laajalevikkisimpänä päivälehtenä on viime vuosina tuottanut määrittelemällä ja kuvaamalla inklusiota, nostamalla tietyistä positioista esitettyjä näkökantoja sekä kategorisoimalla oppilaita tietyntalaisein positioihin.

Kohti kaikille yhteistä koulua – historiallisyhteiskunnallinen tarkastelu

Vuoden 1866 kansakouluasetusta voidaan pitää historiallisena merkkipaaluna, johon kirjattiin ajatus koko kansalle tarkoitettusta yhteisestä koulusta (Ahonen 2003, 18). Vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki otti niin ikään

askelen kohti yhteistä koulua määrittäessään oppivelvollisiksi "Suomen kansalaisten lapset". Käytännössä koulusta suljettiin yhä systemaattisesti ulos suuri osa kouluikäisistä: Laki salli vapauttaa "ruumiinvian tai heikon terveyden" tai "heikon käsityskyvyn" omaavat oppivelvollisuudesta, mikäli kunta ei järjestänyt erityisopetusta. (Oppivelvollisuuslaki 1921.) Laki mahdollisti myös sosiaalisen ja alueellisen perustein tapahtuvaa ulosulkeamista aina 1940-luvun lopulle etenkin syrjäseuduilla (Ahonen 2003, 102). Siirtymä sosiaalisesti eriyttävästä rinnakkaiskoulujärjestelmästä peruskouluun 1970-luvulla oli merkittävä askel kohti kaikille yhteistä koulua. Rinnakkaiskoulun jäänteinä säilyneen tasoryhmittelyn poistaminen vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteista vahvisti tätä kehitystä. (Ahonen 2003.)

Keskustelua kaikkien koulusta käytiin pitkään ensisijaisesti yhteiskuntapoliittisena kysymyksenä. Kysymys laajeni 1960- ja 70-luvuilla peruskoulu-uudistuksen ja esiin noussevan integraatiokeskustelun yhteyksissä erityisopetuksen kysymykseksi, jonka myötä segregoivaa koulu- ja luokkamutoista erityisopetusta ryhdyttiin korvaamaan osa-aikaisella erityisopetuksella (Graham & Jahnukainen 2011; Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006). 1980-luvun lopulta alkaen vammaispoliittiset näkökulmat saivat suuremman jalansijan keskusteluissa kaikkien koulusta (Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015). 1970- ja 80-luvuilla tuotiin muutoksia koulutus- ja vammaislainsäädäntöön ja vaikeimmin kehitysvammaisten vapautus oppivelvollisuudesta poistettiin – joskin heidän opetuksestaan vastasi vuoteen 1997 asti sosiaalihuolto. Lievemmin kehitysvammaisten opetus siirtyi 1980-luvun peruskoululain myötä opetustoimen alaisuuteen. (Kauppila, Mietola & Niemi 2018, 4–5.) Kansainväliset linjaukset ja sopimukset, kuten UNESCO:n vuonna 1994 antama Salamancan julistus ja Suomen vuonna 2016 ratifioima YK:n vuoden 2006 vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus ovat ohjanneet järjestämään yhteiskuntaa

vammaisia henkilöitä syrjimättömään ja osallistavaan suuntaan. Samalla ne ovat tuoneet keskusteluun inklusiivisen koulun käsitteen. Inklusiivisen koulun keskeinen lähtökohta on, että yksilöllisiin tarpeisiin vastaavan tuen avulla kaikki oppilaat voivat käydä samaa koulua. (Esim. Jahnukainen 2015.)

2010-luvun taitteessa ajatus inklusiivisesta koulusta tuotiin suomalaisen perusopetuksen lainsäädäntöön (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010) ja opetussuunnitelmiin (Opetushallitus 2014). Tavoitteeksi asetettiin, että ”oppilas saa opiskella lähikoulussa” (Sivistysvaliokunnan mietintö 2010). Uuden periaatteen katsottiin merkitsevän erityisopetussiirottojen vähentymistä ja erityisoppilaiden sijoittumista yleisopetukseen, mutta oppilaiden sijoittaminen erityisluokkaan tai -kouluun jäi edelleen mahdolliseksi oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioiden. Lainsäätäjien pyrkimyksenä oli kuitenkin, ettei oppilaita eroteltaisi erityis- ja yleisopetuksen oppilaisiin (Hallituksen esitys 109/2009vp) eivätkä erityisopetussiirot olisi pysyviä. Tavoitteena oli ennalta ehkäisevien toimien painottaminen, siirtyminen medikaalisesta puheesta pedagogiseen kielenkäyttöön ja tuen muuttaminen kolmiportaiseksi. Uudistuksen tavoitteena on ollut, että oppilaan siirtyminen tuen tasoilta toiselle käy joustavasti ja tuen keinot muuttuvat jyvämiksi portaalta toiselle noustaessa. (Ahtiainen 2017; Lempinen 2018.)

Yhteistä koulua on siis tavoiteltu suomalaisessa koulutusjärjestelmässä pitkään, viime vuosina lainsäädäntöä ja muita institutionaalisia rakenteita uudistamalla. Tutkimustulosten pohjalta koulutusjärjestelmän yhtenäisyyttä voidaan kuitenkin kyseenalaistaa. Järjestelmä sisältää edelleen moninaisia eriytymistendenssejä (ks. Huilla & Kosunen 2010; Peltola, Niemi & Kosunen 2021) liittyen kouluvalintoihin (Kosunen 2016), koulujen sosioekonomiseen ja etniseen eriytymiseen (Bernelius 2013), oppimistuloksiin (Ouakrim-Soivio, Pulkkinen, Rautopuro & Hilden 2018), koulutussiirottoihin (Kalalahti, Niemi, Varjo

& Jahnukainen 2020) sekä erilaisiin oppilasryhmittelyiden käytäntöihin (Berisha & Sepänen 2015). Näistä viimeiseksi mainittuihin voidaan lukea erityisopetuksen järjestämiseen liittyvät ryhmittelyt: Vaikeimmin kehitysvammaiset lapset opiskelevat edelleen harvoin yleisopetuksen luokissa (Pirttimaa, Rätty, Kokko & Kontu 2015). Viimeaikainen tutkimus on osoittanut, että oppilaiden ryhmittely ja tuki järjestetään kunnissa varsin eri tavoin (Lintuvuori 2019; Pulkkinen, Räikkönen, Jahnukainen & Pirttimaa 2020; Simola ym. 2015). Esimerkiksi tehostetun tuen oppilaista saatetaan muodostaa omia opetusryhmiä, mikä voi tuottaa tasoryhmittelyä vaivihkaa takaisin koulujärjestelmään (Lintuvuori 2019, 131).

Aiemman tutkimuksen mukaan inklusiivisesta koulusta käyty keskustelu käsittelee lähinnä erityisopetusta (esim. Honkasilta, Ahtiainen, Hienonen & Jahnukainen 2019; Wolff ym. 2021). Tarkastelussa sivuutetaan muun muassa erityisyyden risteäminen sukupuolen, etnisen ja sosioekonomisen taustan kanssa (Waitoller & Artiles 2013; Wolff ym. 2021). Lisäksi järjestelmään ja yhteiskunnan rakenteisiin kohdistuvan sosiologisen tarkastelun sijaan huomio kohdistuu sellaisiin yksilön ominaisuuksiin, joiden perusteella hänet määritellään erityiseksi (Smyth 2017; Tomlinson 2017). Aiemmassa tutkimuksessa onkin nostettu haasteeksi inklusiokeskustelun rajautuminen erityisopetuksen toteutuksen kysymykseksi sen sijaan, että asetettaisiin käsitykset erityisestä ja normaalista kriittisen tarkastelun kohteeksi (Florian 2019; Tomlinson 2017). Inklusion käytännön toteutus ”kaikkien kouluna” vaihtelee merkittävästi eri maiden koulutusjärjestelmissä. Selvää kuitenkin on, että se on ilmiö ja tavoite, johon järjestelmät ovat joutuneet reagoimaan. (Schuelka, Johnstone, Thomas & Artiles 2019.) Tässä artikkelissa tarkastelemme, millaiseksi päivälehtikeskustelu inklusiosta suomalaisessa perusopetuksessa rakentuu. Kysymme: miten kamppailua yhteisestä koulusta on käyty julkisessa inklusiokeskustelussa ja ketä varten kamppailussa rakentuva yhteinen koulu on?

Tutkimuksen aineisto ja analyysimenetelmä

Tutkimuksen aineisto koostuu Helsingin Sanomien (HS) inklusiota koskevista artikkeliteksteistä 1.1.2009 ja 30.10.2019 välisenä aikana. Artikkelitekstit käsittävät toimituksellisia tekstejä, pääkirjoituksia ja uutisointeja lehden eri osastoilta, poissulkien mielipidekirjoitukset. Rajauksen alkukohdaksi valitsimme vuoden 2009, jolloin perusopetuslain erityisopetusta koskevan osuuden lainsäädännöllinen valmistelu aloitettiin (Hallituksen esitys 109/2009vp). Aineisto koottiin Helsingin Sanomien Päivälehdessä arkiston hakukoneella hakusanoilla inklu* (51 tulosta), integr* and koul* or integr* and opet* or integr* and oppi* (1201 tulosta), sekä erityisop* or erityislap* or erityisluo* or erityiskou* (1713 tulosta). Käytimme kyseisiä hakusanoja ja niiden yhdistelmiä, sillä aiemman tutkimuksen mukaan ne ilmentävät inklusiokeskustelussa esiintyvää käsitteistöä (esim. Ainscow, Booth & Dyson 2006). Hakutulokset käytiin läpi ensin otsikkotasolla. Mikäli otsikko ei selkeästi rajannut artikkelitekstin tematiikkaa, artikkeli luettiin kokonaan ja varmistettiin sen sijoittuminen tutkimuksen fokukseen. Duplikaatit sekä selkeästi fokuksen ulkopuoliset tekstit, kuten yhteiskunnallista integraatiopolitiikkaa käsittelevät tekstit, poistettiin. Aineistoon rajautui lopulta 187 tekstiä. Artikkeleissa käsiteltiin inklusion tematiikkaa laajasti keskustellen esimerkiksi siitä, millaisten oppilaiden on mahdollista opiskella yleisopetuksen ryhmissä, mitä inklusio edellyttää tai mitä siitä seuraa.

Analyttinen katseemme kohdistui 1) inklusion määritelmiin, 2) argumentaation tapoihin, 3) puhujapositioihin sekä 4) oppilaiden kategorisoinnin tapoihin Foucault'n (2005a) diskursiivisten käytäntöjen analyysin ulottuvuuksien – käsitteet, strategiat, puhujan positiot ja kohteet – suuntaamana. Käsitteet ja strategiat käsittävät Foucault'n (2005a; ks. myös Bacchi & Bonham 2014; Pitkänen 2019) teoreettisessa viitekehityksessä tieteelliset teoriat ja käytetyt argumentit. Subjektin positiot

kuvaavat, mistä positioista on mahdollista puhua. Kohteet kuvaavat ihmistä tiedon kohteena ja sitä, mistä puhutaan.

Aineiston jäsentämisessä hyödynsimme Atlas.ti 8 -ohjelmistoa. Ensin analysoimme aineistossa esiintyviä inklusion eksplisiittisiä käsitteellisiä määritelmiä ja kuvauksia. Tarkastelimme, miten inklusio-termi on käsitteellistynyt tutkimusajanjaksolla, ja kuinka yhteistä koulua koskevaan diskursiiviseen kamppailuun on osallistuttu käsitteellisillä määrittelyillä (Foucault 2005a; Väliverronen 1993). Tämän jälkeen analysoimme keskustelijoiden asemia ja käytettyjä argumentteja. Käsitteiden, argumenttien eli kamppailun strategioiden ja puhujapositioiden analyysien avulla haimme vastausta kysymykseen, miten kamppailua yhteisestä koulusta on käyty julkisessa inklusiokeskustelussa (Foucault 2005a; van Dijk 1995).

Paikansimme aineistosta 21 puhujaa-asmaa, joita yhdistelemällä hahmottui seitsemän positiota. Vastaavasti argumentteja paikannettiin yli kaksisataa, joista valtaosa vastustavia tai varauksellisia, neljäsosa inklusiota puolustavia. Argumentit koodattiin tarkempaa analyysia varten kymmenen puolustavan ja vastustavan koodin alle. Koodeja yhdistelemällä hahmottui kolme puolustavaa ja kolme vastustavaa argumentaatioperustetta. Perusteet eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan niitä hyödynnetään usein toisiaan tukien argumentoinnissa. Viimeisenä analysoimme oppilaita koskevia kategorisointeja vastaten kysymykseen, millainen oppilas asettuu inklusiokeskustelun kohteeksi (Foucault 2005a) ja kenelle keskustelussa rakentuva koulu on yhteinen. Aineiston yli kaksisataa oppilaita määrittelevää kohtaa koodattiin 15 koodin alle. Näitä yhdistelemällä hahmottui kaksi pääkategoriaa, joihin oppilaita päivälehtikeskustelussa pääsääntöisesti sijoitettiin.

Inklusion käsite kamppailussa

Läpi tutkimusajanjakson inklusion tematiikkaa on useimmiten käsitelty ilman tarkempaa inklusion käsitteen määrittelyä.

Temaattisesti keskeisiä inklusiokeskustelun esiintulopaikkoja ovat olleet artikkelit, joissa on käsitelty erityisopetuksen lakimuutosta ja erityisopetusta, erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ja perheen näkökulmia, koulun työrauhaa, koulujen eriytymistä, ryhmäkokoja ja ryhmittelykäytäntöjä, opettajuutta sekä koulutuksen taloutta ja kunnallispolitiikkaa. Näitä teemoja käsiteltiin esimerkiksi otsikoilla: *Jokaisella oppilaalla on nyt oikeus varhaiseen tukeen*, (HS 15.12.2011), *Erytyislapselle iso ryhmä voi olla liikaa* (HS 14.4.2019), *Riehuja rikkoo koulurauhan* (HS 14.10.2012), *Suomalaiset haluavat kouluihin lisää pienryhmiä* (HS 21.3.2019), *Painin ei pitäisi kuulua työhöni* (HS 14.12.2017) ja *Kunnat paikkaaneet koulutussäästöjä* (HS 26.9.2017). Tutkimusajanjaksolla itse inklusion käsite esiintyy ensimmäistä kertaa vuonna 2013 (HS 5.5.2013), ja harvakseltaan sen jälkeen (HS 31.5.2014; 3.2.2015), kunnes vuodesta 2017 alkaen vakiinnuttaa paikkaansa keskustelussa. Vuosien 2017 ja 2019 välisenä aikana ilmestyi valtaosa kaikista inklusion käsitteellä eksplisiittisesti operoivasta tekstistä. Käsitteenä inklusion rinnalla tai synonyymina on läpi tutkimusajanjakson käytetty integraation termiä (esim. HS 16.3.2009; 14.10.2012; 21.3.2019).

Käsitteellisesti inklusio jäsentyy aineistossa keskeisesti opetuksen sijaintia ja järjestämisen tapaa koskevana praktisena kysymyksenä, jota raamittavat lainsäädännön määrittämä lähikouluperiaate ja kolmiportaisen tuen malli. Inklusio määrittyy tällöin kaikkien oppilaiden opetuksen järjestämisenä lähikoulussa ja erityisesti sen "yleisryhmiksi" tai "tavalliseksi" määritetyissä luokissa (esim. HS 31.5.2014; 26.9.2017; 17.5.2018; 14.4.2019). Inklusio näyttäytyy samalla toimenpiteenä, jossa erityisopetusta ja -tukea saavat oppilaat "siirretään" (HS 21.3.2019; 14.4.2019; 9.5.2019), "integroidaan" (HS 17.5.2018; 29.5.2018; 21.3.2019), "sulautetaan" (HS 29.5.2018; HS 18.9.2019) erityiskoulusta lähikouluun ja erityisluokilta tai pienryhmistä yleisopetukseen tavallisina pidettyihin

opetusryhmiin. Inklusio ymmärretään näin keinona ottaa "erityistä tukea tarvitsevat oppilaat" (HS 19.10.2019) mutta myös "taustaltaan erilais[et] oppila[at]" (HS 3.2.2015) "mukaan opiskelamaan muiden koululaisten kanssa" yksilöllisesti tuettuina (HS 19.10.2019; ks. myös esim. 5.5.2013; 29.8.2019). Praktisissa määritelmässä oppilas otetaan mukaan ulkopuolelta, jolloin samalla oppilas rakentuu herkästi inklusiotoimenpiteiden kohteeksi. Samalla oppilaaseen kohdistuu sopeutumisen ja kuntoutumisen vaateita sen sijaan, että koulu lähtökohtaisesti mukautuisi oppilaiden erilaisiin tarpeisiin (ks. myös Graham & Jahnukainen 2011; Tomlinson 2017).

Praktisen määritelmän lisäksi inklusiota käsitteellistetään myös eettis-filosofisena kysymyksenä. Tällöin inklusioperiaatteen mukaisesti toimivaa koulua määritetään "esteetömänä" (HS 5.5.2013), "kaikille avoimena" (HS 17.5.2018) ja "kaikille yhteisenä" (HS 7.8.2019) kouluna, josta/johon ketään ei lähtökohtaisesti siirretä tai suljeta ulos. Yhteisen koulun ja siihen kuulumisen arvo ja oikeus sisältyy tällöin inklusion käsitteeseen. Inklusion eksplikoidaan esimerkiksi tarkoittavan, "että kaikilla on oikeus kuulua samaan luokkayhteisöön riippumatta rajoitteista ja poikkeavuuksista" (HS 21.5.2018) ja siten inklusio sisällyttää jokaisen ehdoitta. Tutkimusamme keskustelussa ja erityisesti sen inklusiota koskevissa määritelmässä tämä kaikille yhteisen koulun arvopohjainen idea ja päämäärä jää selkeästi varjoon inklusion käsitteellistämisen painottuessa opetuksen (ja oppilaan) fyysisen sijainnin kysymykseen ja ymmärrykseen inklusiosta erityisopetuksen käytännön toteutuksen mallina. Kuten edellinen sitaatti tuo esiin, myös arvoperusteisissa määritelmässä helposti ajaututaan tekemään normalisoivia ja poissulkevia kategorisointeja. Tämä kuvaa, kuinka keskustelua käydään harvoin "rajoitteiden" ja "poikkeavuuden" määrittämistä, ja useammin siitä, kuka voidaan ottaa osaksi osaksi yhteistä koulua (ks. myös Florian 2019; Tomlinson 2017).

Mihin positioihin valta määritellä yhteistä koulua paikantuu

Yhteisestä koulusta käytävään diskursiiviseen kamppailuun on tutkimusajanjaksolla osallistuttu erilaisista positioista käsin esitetyin argumentein, eli kamppailussa hyödynnettävin strategioin. Aineistosta oli paikannettavissa opettajaprofession, ammatillisen edunvalvonnan, tutkijan, median, viranhaltijan, poliittisen päätöksentekijän sekä perheen positiot. Eniten argumentteja esitetään opettajaprofession ja sen jälkeen ammatillisen edunvalvonnan positioista. Opettajaprofession positioista inklusiota tarkastellaan omien kokemusten ja koulun arkisen toiminnan näkökulmasta. Kannat inklusioon jakautuvat laajasti voimakkaan puolustamisen ja vastustamisen skaalalle (esim. HS 15.2.2011; 29.4.2012; 14.12.2017).

Opettajaprofession positio ei ohjaa keskustelua yhteen suuntaan, vaan näyttää sitoutuvan pikemmin kunkin toimijan omiin kokemuksiin, arvoihin ja mielipiteisiin. Siitä huolimatta kuulluimpana positiona siihen paikantuu merkittävää valtaa. Ammatillisen edunvalvonnan positioista käsin inklusiota on harvoin suoranaisesti puolustettu mutta ei myöskään vastustettu (vrt. HS 31.5.2013). Nämä argumentit ovat usein varovaisen ehdollisia kuten "integroinnin tavoitteet ovat sinänsä positiiviset" (HS 27.9.2012), mutta huolestuneisuutta nostattaa esimerkiksi opetusryhmien koko, tuki-toimien riittävyys ja opettajien jaksaminen (esim. HS 29.2012; 21.3.2019).

Myös tutkijat ovat osallistuneet inklusiota koskevaan keskusteluun. Puhujat ovat koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen tasa-arvon teemojen kanssa työskenteleviä erityispedagogiikan, kasvatustieteen ja koulutussosiologian tutkijoita. Tutkijan positioista esitetyt kannanotot ovat pääsääntöisesti kaikkien yhteistä opetusta puolustavia (HS 15.2.2011; 5.5.2013; 4.3.2015) tai neutraaliin sävyyn esitettäviä kuvauksia (HS 4.11.2011). Tästä positioista käsin ei argumentoida tukea tarvitsevan oppilaan automaattisen eksklusion puolesta.

Mediapositiosta käsin keskusteluun osallistutaan ennen kaikkea huolestunein äänenpainoin ja affektiiviseen sävyyn. Helsingin Sanomat on mediapositiostaan osallistunut kamppailuun paitsi määrittämällä, millaisia juttuja kirjoitetaan, miten ja kenen ääntä halutaan kuulla, myös esimerkiksi toteuttamalla erityisopetusta koskevia mielipidekyselyitä. Niiden ja muiden analyysiensa perusteella HS on päättänyt kantamaan huolta esimerkiksi siitä, "kuinka psyykkisesti sairaat lapset tuhoavat koulurauhan monissa luokissa" (HS 15.10.2012) ja kuinka "osa lapsista joutuu sinnittelemään pitkään väärässä paikassa" (HS 14.12.2017). Mediassa opettajia kuvataan huolestuneina muuttuneesta tilanteesta ja inklusion vaikutuksesta koulun arkeen (HS 16.3.2009; 14.12.2017; 31.5.2018) jopa niin, että kyselynsä vedoten HS kirjoittaa opettajien vaativan "koko inklusion purkamista" (HS 18.9.2019).

Viranhaltijan positioista esitellään usein inklusion toimeenpanoa, taloudellisia seikkoja ja sääntelyä (esim. HS 27.9.2009; 9.10.2011; 2.7.2018; 18.2019). Myös poliittisia toimijoita on otettu keskusteluun mukaan. Poliittiset toimijat esittävät kannanottoja, jotka noudattavat pääsääntöisesti puolueidensa oletettuja linjoja. Esimerkiksi perussuomalaisten äänellä on todettu, että "[e]rityisoppilaita ei pidä väkisin integroida normaaliluokkiin" ja "[m]aahanmuuttajataustaiset oppilaat on hajautettava eri kouluihin" (HS 25.5.2015; ks. myös HS 28.9.2018). Kokoomusnuorten äänellä on haluttu ottaa "[o]petuksessa tasoryhmät käyttöön ja erityisoppilaat erilleen" (HS 11.9.2013). Inklusiota ovat HS:n artikkeleissa puolustaneet SDP:n ja Vihreiden edustajat (HS 31.8.2011; 15.10.2012). Vasemmistoliitto asemoituu puolustamaan ministerin äänellä "linjausta, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat otetaan mukaan opiskelemaan muiden koululaisten kanssa" (HS 19.10.2019).

Perheiden ääntä aineistossa ovat edustaneet vanhemmat, vanhempainyhdistykset ja lapset. Lasten ääni on harvoin esillä, mutta kuultujen lasten näkökulma yhteiseen

kouluun on positiivinen ja hyväksyvä: yhteisessä "koulussa on kiva olla" (HS 31.5.2014). Vanhempien näkökulmat ovat puolestaan vaihtelevia. Varauksettoman positiivisesti inklusiioon suhtaudutaan harvoin (HS 31.5.2014). Useammin HS on nostanut esiin vanhempien huolta tavallisiin luokkiin sijoitetuista erityislapsistaan. Eräs äiti kuvaa esimerkiksi "inklusioperiaatteen" mukaista isoihin opetusryhmiin sijoittamista "ihmiskokeena", josta "hinnan maksavat erityislapsset ja heidän vanhempansa" (HS 14.4.2019; ks. myös 10.9.2011; 14.12.2017). Kyse on myös tavasta ja resurssista, joilla inklusiio toteutetaan: "[l]apsilähtöisesti ajatellen vai vain rahaa ja säästöjä tehden muka kauniin ajatuksen verukkeella" (HS 14.12.2017). Vanhempainyhdistyksen teettämän kyselyn mukaan kyse ei ole siitä, että vastaajat haluaisivat "palata vanhaan keskitettyyn malliin, vaan moni toivoisi enemmän resursseja" (HS 31.5.2018).

Kamppailua argumentaation keinoin

Tässä luvussa erittelemme tarkemmin, millaisin argumentein eli diskursiivisin strategioin kamppailua yhteisestä koulusta on käyty. Inklusiota puolustetaan 1) yhdenvertaisuuteen liittyvin perustein, 2) pedagogisin perustein ja 3) resurssiperustein. Sitä vastustetaan 1) niin ikään resurssihin liittyvin perustein, 2) pedagogisin perustein sekä 3) opettajan voimavaroihin ja osaamiseen vedoten.

Puolustavissa argumenteissa vedotaan ensiten inklusion sisältämään yhdenvertaisuuden periaatteeseen. Sen mukaisesti koulun tulisi kohdella jokaista oppilasta tasaveroisesti ja ottaen huomioon kunkin oppilaan tarpeen. Kyse on siitä, "että kaikille taataan tasa-arvoiset mahdollisuudet. Naisten, värillisten, vammaisten oikeudet – taustalla on sama ajattelu" (HS 21.5.2018). Yhdenvertaisuuteen vetoavissa argumenteissa kritisoidaankin luokitte-
lua normaaleihin ja poikkeaviin ja sen perusteella tapahtuvaa, "moraalisesti arveluttavaa" (HS 6.9.2009) ja syrjivää lasten "eristämistä" (HS 5.5.2013; 11.11.2014) erityiskouluihin tai

-luokkiin sekä "koulukuntoisuuden" rajaamista (HS 15.10.2012). Uutisartikkeleissa todetaan esimerkiksi, että "koululla ja yhteiskunnalla ei ole oikeutta ryhtyä diskriminoimaan ihmisiä" (HS 29.4.2012). Lähikoulua ja sinne tuotua tukea pidetään jokaisen lapsen oikeutena, ja yhdenvertaisuutta tukevana käytäntönä (HS 14.12.2017; 14.4.2019; 7.8.2019).

Toiseksi inklusiota puolustetaan pedagogisin perustein, joissa hyödynnetään oppimiseen tai kasvatukseen liittyviä argumentteja. Ylipäänsä pedagogisissa puoltavissa argumenteissa erityisluokkien katsotaan heikentävän oppimistuloksia ja johtavan alisuoriutumiseen opinnoissa (HS 4.3.2015; 12.2.2010). Tämän ytimessä on ajatus, että yhteinen opetus hyödyttää kaikkien oppilaiden oppimista, tai kuten aineistossa esitetään "[n]iin sanotut tavislapset kasvattavat tuen tarpeessa olevia lapsia tuhat kertaa enemmän kuin yksikään aikuinen" (HS 14.12.2017; ks. myös 14.10.2010). Vastavuoroisesti "[y]hteisessä oppimisessä lahjakkaampi voi auttaa muita ja oppia itse paremmin kuin pelkästään kuuntelemalla opettajaa" (HS 21.5.2018; ks. myös 31.5.2014):

Koulussa kokeillaan mallia, jossa erityisoppilaat osallistuvat samaan opetukseen kuin muut. Siksi kuudennen luokan matematiikan tunnilla on yli 30 oppilasta ja kaksi opettajaa. Opettajilla ei ole aihetta moitteeseen: tunneilla on rauhallista ja eritasoiset oppilaat hyötyvät toistensa tuesta. "Ikätovereiden tuki on nostanut monia heikompia laskijoita suosta". (HS 14.10.2010.)

Kolmas ja vähiten käytetty puolustus on resurssiperuste, joka sisältää taloudellisiin seikkoihin liittyviä argumentteja. Artikkeleissa uutisoidaan esimerkiksi, että:

Erityisoppilaat kulkevat tällä hetkellä pitkin poikin Espoota. Jatkossa on tarkoitus, että erityisoppilaat ovat omilla kotikouluissaan, jolloin kuljetuksista voitaisiin luopua. [...] Yhden oppilaan koulukuljetuskustannukset ovat noin 5 000 euroa vuodessa ja linja-autollakin noin 400 euroa, joten säästöä kertyy noin 300 000 euroa. (HS 5.8.2014.)

Toisaalta viranhaltijan positiosta käsin usein kiistetään, että inklusiio olisi säästökeino. Pikkemmin sen nähdään mahdollistavan uudenlaisen resurssien jaon mallin, jossa oppilaiden

erityisluokkaopetuksesta ja kuljetuskustannuksista säästävät rahat sijoitetaan esimerkiksi opettajien koulutukseen ja ryhmäkokojen pienentämiseen (HS 10.11.2010; 10.9.2011; 8.5.2014; 21.5.2018).

Inklusiota vastustavia tai varauksella esitettyjä argumentteja esiintyy lähes nelinkertainen määrä verrattuna puolustaviin. Resurssihin liittyvin ja pedagogisin argumentein on yleistä puolustamisen lisäksi myös vastustaa inklusiota. Puutteelliset resurssit ovat vasta-argumenteista yleisin. Artikkeliteksteissä saavat runsaasti tilaa näkemykset, joissa kaikille yhteistä opetusta lähikoulussa pidetään hyvänä ajatuksena, mutta sen toteuttamiseen ei ole riittäviä resursseja, kuten rahaa, soveltuvia tiloja tai pienryhmä- ja tukiopetuksen järjestämisen mahdollisuuksia. Eräs opettaja kertoo 26 oppilaan luokallaan olevan ”kaksi erityisen tuen lasta, kaksi tehostetun tuen lasta, muutama mielenterveydeltään hauras, kolme suomea opettelevaa ummikkoo ja ’ne normaalit vaahteramäeneemeliit’” ja pitää lisättyjä resursseja, kuten erityisopettajia ja avustajia ”satuhahmoina” (HS 14.12.2017). Toinen toteaa, että ”ajatus inklusiivisesta opetuksesta on kaunis, mutta” sen ”nimissä tehdään leikkauksia ja säästöjä”, mikä ”syventää ongelmia ihan pirusti” (HS 9.5.2019).

Toiseksi inklusiota vastustetaan pedagogisin perustein, jolloin integroitavaksi määrittyvä oppilas käsitteellistyy koululle taakaksi kuormittaen muita oppilaita sekä opettajia ja heidän osaamistaan. Tällöin tavallisiin luokkiin integroidut ”erityisoppilaat” (HS 16.3.2009; 29.6.2017) häiritsevät opetusta ja samalla vievät muilta oppilailta oikeuden oppia ja saada opetusta (HS 20.11.2016; 14.12.2017; 21.5.2018). Yhteisen opetuksen ei siten katsota palvelevan luokan etua, eikä usein myöskään ”häiriköivää oppilasta” itseään (HS 14.4.2019). Yhteisen opetuksen riskiksi koetaan, että yksi tai muutama yksittäinen oppilas vie koko luokan huomion (esim. HS 16.3.2009; 20.11.2016; 14.12.2017; 21.5.2018; 12.1.2019; 11.3.2019). Tämän katsotaan mahdollisesti johtavan siihen, että

vanhemmat ja myös opettajat ryhtyvät ”karsasta[maan] kouluja, joissa on paljon maahanmuuttajia” tai rauhattomuutta (HS 8.5.2011; ks. myös 29.4.2012; 14.12.2017):

Ne, jotka yleisopetuksen ryhmässä odottavat omaa paikkaa, ovat usein ’nukkujia’, jotka eivät häiritse mutta eivät myöskään kykene osallistumaan opetukseen. Toinen vaihtoehto on, että erityisen tuen oppilaat käytöshäiriöiden tai turhautumisen vuoksi häiritsevät tunteja ja vievät valtaosan luokanopettajan ajasta. (HS 14.12.2017.)

Pedagogisin perustein inklusiota vastustetaan myös vetoamalla erityisoppilaaksi määritellyn lapsen tarpeeseen ja etuun. Pienryhmään tai erityisluokkaan sijoittamista sekä niihin sidottua henkilökohtaista ohjausta pidetään eksklusoitavan oppilaan etuna (HS 6.9.2009; 10.9.2011; 31.5.2013; 14.12.2017). Tästä näkökulmasta inklusiio uhkaa näiden oppilaiden oikeuksien ja etujen toteutumista. Eräässä artikkelissa esitetään, että ”[v]älillä tehdään sellaisia integraatiopäätöksiä, jotka eivät ole lapsen edun mukaisia. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat hyötyisivät monesti pienryhmässä opiskelusta.” (HS 12.1.2019.) Pienryhmän katsotaan vastaavan paremmin erityiseksi määriteltyjen oppilaiden tarpeisiin ja nostavan lapsen itsetuntoa (HS 14.12.2017; 14.4.2019). Inklusioperiaatteen mukaista sijoittamista isoihin opetusryhmiin kuvataan erityisen tuen oppilaan heitteillejättönä (HS 31.5.2018). Tällöin inklusion ei katsota palvelevan ”ketään. Ei lasta, muita oppilaita eikä varsinkaan opettajia.” (HS 14.4.2019):

Integraation ajatus on lähtökohtaisesti hyvä. Kaikille oppilaille yleisopetuksen ryhmässä oppiminen ei kuitenkaan ole se tapa, jolla oppii parhaiten. (HS 6.8.2019.)

Kolmas keskeinen vastustava peruste on vedotta opettajien jaksamiseen ja osaamiseen. Kaikkien opettamisen samassa ryhmässä esitetään ”uuvuttavan”, ”kuormittavan” ja ”vievän opettajien voimavarat” (HS 14.12.2017; 11.3.2019). Eräässä artikkelissa opettajien todetaan ”nähtävän” (HS 28.9.2012). Opettajien äänellä esitetään myös, että opettajilla ei ole riittävä osaamista kohdata monimuotoisia ryhmiä:

Opettajat uupuvat, kun he ovat ainoita paikalla olevia aikuisia. Opetusta pitäisi eriyttää hyvin monenlaisten taitojen mukaan. Osa opettajista kokee, että oma koulutus ei anna tähän eväitä. Myös byrokraatia väsyttää. (HS 14.12.2017.)

Oppilas kamppailun keskiössä

Analysoimme toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti, ketä varten kamppailussa rakentuva yhteinen koulu on. Analysoimme näin ollen kuka ja ketkä ovat oppilaita, jotka asettuvat kamppailun kohteeksi, ja joiden kuulumisesta yhteiseen kouluun kiistellään. Tarkastelimme, miten oppilaista uutisartikkeleista kirjoitetaan ja keille yhteiseen kouluun osallistuminen asettuu mahdolliseksi ja keille vaikeaksi, ellei mahdottomaksi. Erotimme analyysissämme useampia oppilaskategorioita, kuten haastavasti käyttäytyvä, erilaisista sosiaalisista taustoista tuleva ja kieleen liittyvä haaste. Kategorioissa oli paljon päällekkäisyyttä ja havaitsimme, että keskustelua hallitsee kaksi isompaa kategoriaa: erityiseksi ymmärretty ja maa-hanmuuttotaukainen oppilas, joiden kuuluminen yhteiseen kouluun asettuu ongelmalliseksi. Avaamme seuraavaksi, millaisena nämä oppilaat uutisartikkeleissa kohteistuvat.

Eriytyisen tuen tarpeiseksi määrittävä oppilas näyttäytyy inkluusiokeskustelussa usein erityiskoulusta tai -luokasta tavalliseen kouluun tai luokkaan siirrettynä tai "sulautettavana"; normaaleina tai "taviksina" kuvattujen oppilaiden joukkoon kuljetettavana erityisenä lapsena (HS 14.12.2017; 29.5.2018). Vaikka erityisyyteen liitetään paikoin lievempiä, esimerkiksi oppimisen vaikeuksiin liittyviä, kategorisoitunteja (HS 27.9.2009) ja erityisopetussiirtojen yleisemmiksi syiksi esitetään kielenkehityksen häiriöistä johtuvat oppimisvaikeudet, lievät kehitysviivästymät ja esimerkiksi liikuntavamma (HS 16.3.2010), keskeisimmän huomion saavat aggressiiviset ja väkivaltaiset lapset, jotka "riehuvat" (HS 14.10.2012) ja "häiriköivät" (HS 16.3.2009; 20.11.2016; 23.3.2017; 31.5.2018). Psykkisen hoidon tarpeesta ja siihen pääsyn vaikeudesta puhutaan usein samassa yhteydessä (HS 30.1.2009; 8.9.2013;

27.1.2015) ja pohditaan ratkaisuja tilanteeseen, jossa "psykkisesti sairaat lapset tuhoavat koulurauhan" (HS 15.10.2012) normaaleiksi määrittäviltä lapsilta ja opettajilta. Aineistossamme tämän oppilasjoukon katsotaan vievän opettajan huomion vieden muilta oikeuden oppimiseen ja turvaan (esim. HS 8.5.2011; 14.10.2012; 29.4.2012; 25.11.2016; 14.12.2017). Esimerkiksi OAJ:n kantana todetaan seuraavaa:

Emme halua jättää yhtään lasta heitteille, mutta tällä hetkellä ryhmästä poistaminen on ainoa nopea keino reagoida häiriköintiin. Häiriköivä lapsi tai lapset palaavat kuitenkin heti takaisin. (HS 20.11.2016.)

Ainoaksi toimivaksi keinoksi määrittäyty tällöin eksklusio: poistaminen luokasta (HS 20.11.2016) tai toisaalla tasoryhmittely (HS 19.9.2011; 12.1.2019). Tukea tarvitsevien rauhottomien oppilaiden uutisoidaan aiheuttavan jopa "hätähuudon" opettajissa (HS 19.7.2013), erityisesti kun uutisointiin nousee haastava ja väkivaltainen käytös koulussa. Keskustelussa ylliedustettuna on näin ollen erityisen haastavasti käyttäytyvä erityisen ja usein myös tehostetun tuen oppilas, jota kuvataan varsin voimakkain sanamuodoin. Uutisissa harvat väkivaltaisesti käyttäytyvät oppilaat rinnastetaan automaattisesti erityistä tukea tarvitseviksi oppilaiden: "suurimman osan aiheuttaa pieni joukko erityisoppilaita" (HS 8.9.2013; 30.1.2009), joista suurin osa vielä erikseen nimitetään "autisteiksi" (HS 3.3.2010; 8.9.2013).

Näissä uutisoinneissa tehdyistä rinnastuksista seuraa, että erityistä ja tehostettua tukea tarvitsevat oppilaat määrittävät homogeenisenä joukkona ja automaattisesti koulutyötä uhkaavana häiriönä. Jos erityistä ja tehostettua tukea tarvitseva oppilas määrittäyty lähtökohdaisesti haastavaksi (HS 28.9.2012; 25.11.2016; 14.12.2017; 31.5.2018), asettuu suuri osuus kaikista oppilaista haasteeksi yhteiselle koululle. Vuonna 2018 erityistä ja tehostettua tukea saavien osuus oli lähes 20 prosenttia (Tilastokeskus 2019). Tuen tarve muodostuu uutisoinnissa tulkintamme mukaan usein stigmani. Uutisoimalla esimerkiksi, että "peräti

96 prosenttia suomalaisista haluaisi kouluihin lisää pienryhmiä, jos oppilaalla on vaikeuksia oppimisen kanssa” (HS 21.3.2019) rakennetaan kuvaa oppimisen tuen tarpeisista oppilaista lähtökohtaisesti yleisopetuksen luokkaan kuulumattomina.

Tukea tarvitsevien oppilaiden lisäksi maahanmuuttajiksi nimetyt oppilaat näyttävät haasteellisena vastinparina tavalliseksi pidetyille oppilaille (HS 16.3.2009; 19.7.2013; 12.1.2019). Maahanmuuttajataustaisiksi nimetyt oppilaat tulevat aineistossa selvästi esiin, vaikka sana ei ollut haun kohteena aineistoa koottaessa. Nämä oppilaat määritellään itsestään selvästi haastavaksi ja mahdollisia erityistoimia tarvitseväksi homogeeniseksi joukoksi, ja siihen luettavia yksilöitä kuvataan räikeimmillään huonosti suomea taitaviksi ummikoiksi (HS 14.12.2017). Vain harvoissa artikkeleissa huomioidaan, että maahanmuuttotausta ei tee oppilaista yhtenäistä ryhmää (HS 29.3.2016).

Huomionarvoista on, että maahanmuuttotausta kietoutuu uutisoinnissa vahvasti yhteen erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kategorian kanssa (HS 24.5.2012; 12.10.2018; 12.1.2019). Ne yhdessä muodostavat erityistapauksina ymmärretyn joukon. Eräs opettaja kertoo: ”Luokallani on useita ulkomaalaistaustaisia oppilaita ja omalla opintosuunnitelmallaan eteneviä. Koko ajan pitää miettiä, miten erikoistapausten kanssa toimitaan.” (HS 16.3.2009.) Sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden että maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kohdalla kirjoitetaan paljon prosenttiosuuksista ja numeerisista määristä, jotka kuvaavat kuinka paljon näitä oppilaita on tai kuinka paljon yhteiseen kouluun mahtuu (HS 7.2.2010; 29.4.2012; 3.6.2012; 12.10.2018; 12.1.2019). Kamppailua käydäänkin uutisoinnissa käsittelemällä erityisesti maahanmuuttotaustaisten oppilaiden ”ihanteellista” osuutta koulujen oppilasmääristä (HS 7.2.2010). Näin Helsingin Sanomissa muodostetaan kysymys siitä, kuinka paljon ’maahanmuuttotaustaisia’ oppilaita yhteinen koulu kestää.

Maahanmuuttotaustaisista oppilaista uutisoidessa esillä on myös artikkeleita, joissa kulttuurinen monimuotoisuus näyttäytyy päinvastoin myönteisenä. Näissä uutisissa ääneen pääsevät erityisesti lapset. Tällöin uutisoidaan, että ”maahanmuuttajien suuri määrä luokassa ei vaikuta oppimiseen” ja ”on mukavaa, kun luokalla on monista maista oppilaita” (HS 29.4.2012), eivätkä lapset ”kiinnitä huomiota toistensa taustaan” (HS 7.2.2010). Erityisen tuen oppilaiden osalta myönteisiksi tulkitsemamme artikkelit liittyvät esimerkiksi ADHD-oppilaiden potentiaaliin (HS 26.5.2016; 9.5.2019) ja yhteen uutiseen Down-lapsen onnistuneesta osallistumisesta yleisopetukseen (HS 31.5.2014). Nämä myönteisiksi tulkitsemamme uutiset ovat vähemmistössä. Merkille pantavaa on myös, että vammaisista oppilaista uutisoidaan inklusion yhteydessä varsin vähän: uutisointi keskittyy käyttäytymisen ja suomen kielen osamisen haasteiden kysymyksiin.

Johtopäätökset

Tässä artikkelissa on tarkasteltu inklusion ympärillä käytävää päivälehtikeskustelua diskursiivisena kamppailuna kaikille yhteisestä koulusta. Kysyimme, miten kamppailua on käyty, ja ketä varten keskustelussa muotoutuva yhteinen koulu on. Michel Foucault’n (2005a) diskursiivisten käytäntöjen analyysia käsitteiden, strategioiden, subjektin positioiden ja kohteiden ulottuvuuksilla soveltaen olemme tarkastelleet sitä, kuinka HS:n artikkeliteksteissä tuotetaan mahdollisuuksia ja rajoja sille, mitä ja miten inklusiosta voidaan puhua ja ajatella erilaisia käsitteellistyksiä ja argumentteja käyttäen. Siten analysoimamme argumentit eivät edusta vain neutraalina pidettäviä mielipiteitä tai käsityksiä inklusiosta, vaan niillä on osallistuttu sen todellisuuden tuottamiseen, jossa on tehty rajaa sille, millä ehdoin ja kenelle koulu voi olla yhteinen. Olemme samalla nostaneet esiin niitä positioita, joista käsin Helsingin Sanomat on antanut paikan osallistua tähän määrittämissä kamppailuun.

Käsitteisiin ja argumentteihin kohdistuneen analyysin pohjalta keskeinen havaintomme on, että inklusio rakentuu artikkeliteksteissä ensisijaisesti praktisena kysymyksenä ja toimenpiteenä, joka koskee oppilaiden kouluun ja luokkiin sijoittamista ja tuen järjestämistä. Inklusio näyttää näin ollen yhä samastuvan lähtökohtaisesti erilaiseen taustafilosofiaan pohjautuvaan integraatioon (Graham & Jahnukainen 2011; Kivirauma ym. 2006). Näin inklusion eettis-filosofinen idea osallisuudesta ja kuulumisesta jää kamppailun reunoille – tästä näkökulmasta käytävän keskustelun pohjalta inklusio olisikin kenties vaikeampaa haastaa.

Yhteisen koulun idea on elänyt pitkään suomalaisessa kouludiskurssissa (ks. Ahonen 2003). Samalla suomalaisen kaikkien koulun historia on ollut sisällyttämisen ja ulossulkeamisen jatkuvaa jännitteisyyttä. Eri yhteiskunnallishistoriallisissa tilanteissa ja aikoina on käyty rajanvetoa siitä, kenelle koulu on yhteinen. Esimerkiksi oppivelvollisuuden alussa raja vedettiin ”suomen kansalaisten lasten” keskuudessa kohtaan, jossa lapsi joko asui harvaanasutulla seudulla tai tuli määritetyksi ”tylsämielisenä” (Oppivelvollisuuslaki 1921, 1§). Nykyinen perusopetuslaki (1998, 15§) ei sulje ulos, vaan määrittää oppivelvollisiksi kaikki ”Suomessa vakinaisesti asuvat lapset”. Tutkimassamme keskustelussa kamppailua kuitenkin edelleen käydään sen kysymyksen äärellä, millaisin järjestelyin ja edellytyksin oppilas voi yhteiseen opetukseen osallistua ja kuulua.

Yhteiseen kouluun kuulumisen mahdollisuudesta keskustellaan erityisesti kahden oppilaskokouksen kohdalla: erityisen (ja tehostetun) tuen tarpeen ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden. Tästä suuresta joukosta oppilaita muotoutuu aineistossamme homogeeninen ja usein hyvin kriittisin sanamuodoin esitetty haaste yhteisen koulun toteuttamiselle. Samalla vaietaan useista muista sosiaalisista kategorioista, joiden risteyksissä on raportoitu aiheutuvan haasteita kouluissa sekä oppilaille että koulun aikuisille. Aineistossamme

erityisen tuen tai maahanmuuttotaustaisten oppilaiden haasteiden yhteiskunnallisia yhteyksiä ei tarkastella juuri lainkaan. Esimerkiksi köyhyyden ja eriarvoisuuden kysymykset eivät nouse lainkaan esiin inklusiokeskustelussa, vaikka aiemmasta tutkimuksesta tiedetään, että sekä perheen sosioekonominen asema (Kosunen, Bernelius, Seppänen & Porkka 2020) että maahanmuuttotausta vaikuttavat lasten mahdollisiin koulutuspolkuihin (Kallalahti ym. 2020). Samoin sosioekonomisen ja etnisen eriytymisen tiedetään vaikuttavan koulujen mahdollisuuksiin tuottaa hyviä oppimistuloksia (Bernelius 2013). Lisäksi sekä sosioekonominen asema että sukupuoli näkyvät merkityksellisinä oppimistuloksiin vaikuttavina tekijöinä tilastollisissa tarkasteluissa (OECD 2019; Salmela-Aro & Chmielewski 2019). Aiempia tutkimustuloksia vahvistaen (Waitoller & Artiles 2013; Wolff ym. 2021) tutkimassamme diskursiivisessa käytännössä laajempiin yhteiskunnan rakenteellisiin seikkoihin ja koulun risteäviin eriytymistendensseihin kiinnittyvät haasteet ja eriarvoisuus tulevatkin hiljennetyiksi samalla kun ongelma paikannetaan inklusiokeskustelun keskiössä olevaan ja yksilöllistettyyn ”häiriöoppiläseen” ja joukkoon erityisiksi määriteltyjä oppilaita (ks. Foucault 2005b; Tomlinson 2017). Samalla ratkaisujen katsotaan löytyvän koulun sisältä, oppilaiden käytöksestä sekä opettajien ja koulujen käytännöistä rakenteellisten ratkaisujen sijaan (ks. myös Florian 2019).

Tässä artikkelissa tarkasteltavana ovat olleet Suomen laajalevikkisimmän päivälehdessä artikkelitekstit, mutta sen teksteissä näkyy pääkaupunkikeskeisyys. Siten näkökulma inklusiioon saattaa olla erilainen kuin muussa lehdistössä. Tulokset kuitenkin kuvaavat sitä, millaista inklusiota koskevaa todellisuutta mediassa on tuotettu. Mediateksteihin päätyneet kannanotot edustavat julkaisukynnyksen ylittävää, inklusiota vastustavaa kantaa. Jatkossa olisi tärkeää tarkastella sitä, miten opettajaprofession edustajat hahmottavat inklusion eettis-filosofisen ulottuvuuden kaikkien lähtökohtaisesta kuulumisesta ja osallisuudesta.

On luultavaa, että kielteisesti latautuneella inklusion käsitteellä julkisen keskustelun ulkopuolella ja sen rinnalla elää käsityksiä ja käytäntöjä, jotka tosiasiallisesti ovat inklusiota sen laajimmassa merkityksessä.

Rahoittaja: Artikkelit on osa Mixed classes And Pedagogical Solutions (MAPS) hanketta (NordForsk 86103). <https://www2.helsinki.fi/en/researchgroups/mixed-classes-and-pedagogical-solutions>

Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasa-päisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Ahtiainen, R. 2017. Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models: Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform. Helsinki: University of Helsinki.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Improving schools, developing inclusion. London: Routledge.
- Bacchi, C., & Bonham, J. 2014. Reclaiming discursive practices as an analytic focus: Political implications. *Foucault Studies* 17, 173–192.
- Berisha, A.-K. & Seppänen, P. 2017. Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: Composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61 (2), 240–254.
- Bernelius, V. 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut. Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden koululinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Helsinki City Urban Facts Research Publications 2013:1.
- van Dijk, T. A. 1995. Power and the news media. Teoksessa D. Paletz (toim.) *Political communication and action*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 9–36.
- Foucault, M. 2005a. Tiedon arkeologia. Suom. T. Kiiheläinen. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. 2005b. Tarkkailla ja rangaista. Suom. E. Niivanka. Helsinki: Otava.
- Florian L. 2019. On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 23 (7–8), 691–704.
- Graham, L. J. & Jahnukainen, M. 2011. Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy* 26 (2), 263–288.
- Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta 109/2009vp.
- Honkasilta, J., Ahtiainen, R., Hienonen, N. & Jahnukainen, M. 2019. Inclusive and special education and the question of equity in education: The case of Finland. Teoksessa M. Schuelka, C. Johnstone, G. Thomas, & A. Artiles (toim.) *The SAGE Handbook on inclusion and diversity in education*. CA: Thousand Oaks.
- Huilla, H. & Kosunen, S. 2020. Inclusion and marginalization of learners in primary education (Finland). Teoksessa Kauko, J., Tatto, M. T. & Menter, I. (toim.) *Bloomsbury education and childhood studies: Articles*. London: Bloomsbury Publishing.
- Jahnukainen, M. 2015. Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society* 30 (1), 59–72.
- Kahma, N., & Kosunen, S. 2016. Eliitti ja elitismi suomalaisissa sanomalehdissä 2000–2014. *Yhteiskuntapolitiikka* 81 (5), 495–505.
- Kalalahti, M., Niemi, A.-M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. 2020. Diversified transitions and educational equality? Negotiating the transitions of young people with immigrant backgrounds and/or special educational needs. *Nordic Studies in Education* 40 (1), 36–54.
- Kauppi, A., Mietola, R. & Niemi, A.-M. 2018. Koulutususkon rajoilla: koulutuksen julma lupaus kehitys- ja vaikeavammaisille opiskelijoille. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen lupaukset ja koulutususkon*. Kasvatustieteiden tutkimuskeskus 2. Kasvatusalan tutkimuksia 79. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 209–240.
- Kearns, A., Kearns, O. & Lawson, L. 2013. Notorious places: Image, reputation, stigma. The role of newspapers in area reputations for social housing estates. *Housing Studies* 28 (4), 579–598.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 21 (2), 117–133.
- Kosunen, S. 2016. Families and the social space of school choice in urban Finland. Helsinki: University of Helsinki.
- Kosunen, S., Bernelius, V., Seppänen, P. & Porkka, M. 2020. School Choice to Lower Secondary Schools and Mechanisms of Segregation in Urban Finland. *Urban Education* 55 (10), 1461–1488.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010.642/24.6.2010.
- Lempinen, S. 2018. Parental and municipal school choice in the case of children receiving support. Turku: Turun yliopiston julkaisuja.
- Lintuvuori, M. 2019. Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II) Where All Students Can Succeed*. PISA, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oppivelvollisuuslaki 1921. 101/15.4.1921.

- Ouakrim-Soivio, N., Pulkkinen, J., Rautopuro, J. & Hildén, R. 2018. Toteutuuko perusopetuksen tasa-arvo? Katsaus oppimistulosten arviointeihin. *Kasvatus* 49 (5), 415–430.
- Peltola, M., Niemi, A.-M. & Kosunen, S. 2021. Inclusion and Marginalization of Learners in Secondary Education (Finland). Teoksessa Kauko, J., Tatto, M. T. & Menter, I. (toim.) *Bloomsbury education and childhood studies: Articles*. London: Bloomsbury Publishing.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Pirttimaa, R., Rätty, L., Kokko, T. & Kontu, E. 2015. Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus ennen ja nyt. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Kasvatusalan tutkimuksia 67, Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Pitkänen, H. 2019. Arviointi, tieto ja hallinta. Peruskoulun paikallisen arvioinnin genealogia. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 50. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pulkkinen, J., Rääkkönen, E., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. 2020. How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education in Finland. *European Educational Research Journal* 19 (4), 364–384.
- Salmela-Aro, K. & Chmielewski, A. K. 2019. Socioeconomic Inequality and Student Outcomes in Finnish Schools. In L. Volante, S.V. Schnepf, J. Jerrim & D.A. Klinger (eds.) *Socioeconomic inequality and student outcomes: Cross-national trends, policies, and practices. Vol.4*. Springer Singapore Socioeconomic Inequality and Student Outcomes. Singapore: Springer, 153–168.
- Schuelka, M.J., Johnstone, C., Thomas, G. & Artiles, A. 2019. *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. London: SAGE Publications.
- Seppänen, J. & Välvirronen, E. 2014. *Mediayhteiskunta*. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H., Seppänen, P., Kosunen, S. & Vartiainen, H. 2015. Oppilasvalikoinnin paluu? Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne and H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Sivistysvaliokunnan mietintö 2010. Hallituksen esitys laiksi perusopetuslain muuttamisesta 4/2010 vp.
- Smyth, J. 2017. Social inclusion. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Tilastokeskus 2019. http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html. Luettu 8.6.2020.
- Tomlinson, S. 2017. *A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability*. London: Routledge.
- UNESCO 1994. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.
- Välvirronen, E. 1993. Diskurssien verkossa. *Joukkoviestimet, julkisuus ja valta*. *Tiedotustutkimus* 16 (1), 22–34.
- Waitoller, F. R. & Artiles, A. J. 2013. A Decade of professional development research for inclusive education: A Critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research* 83 (3), 319–356.
- Wolff, C. E., Huilla, H., Tzaninis, Y., Magnúsdóttir, B. R., Lapalainen, S., Paulle, B., Seppänen, P. & Kosunen, S. 2021. Inclusive Education in the diversifying environments of Finland, Iceland, and the Netherlands: A multilingual systematic review. *Research in Comparative and International Education* 16 (1), 3–21.

*Saapunut toimitukseen 11.6.2020
Hyväksytty julkaistavaksi 7.5.2021*