



# **Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa**

**Juha T. Hakala & Marjaana Leivo**

*Artikkelissa tarkastellaan inklusiivisen kasvatuksen ideologian ja kansallisen koulutuspolitiikan välistä ristiriitaa suomalaisessa peruskoulukasvatuksessa. Tarkastelun aikaperspektiivi on kaksi vuosikymmentä ja sen takaraja on vuosituhaten vaihde. Artikkelin taustalla ovat havainnot, joiden mukaan inklusiivisen kasvatuksen ihanteiden mukainen koulun muutos on Suomessa toteutunut varsin hitaasti, vaikka suomalainen koulutuspolitiikka on periaatteellisella tasolla sitoutunut moniin kansainvälisiin julkilausumiin edistääkseen osaltaan inklusioideologian mukaista koulun kehittämistä.*

## **Tausta, peruskäsitteet ja tavoite**

Vuonna 1993 YK:ssa allekirjoitettiin vammaisten vuosikymmenen päätösjulkilausuma, joka asetti tavoitteeksi täysimuotoisen kouluintegraation järjestöön kuuluvissa maissa. Seuraavana vuonna kaikkiaan 90 maan hallitukset allekirjoittivat Unescon johdolla niin sanotun Salamancan sopimuksen (1994), koulupoliittisen ohjelman, jossa inklusion ja inklusiivisen koulun käsitteet tuotiin ensi kertaa yksilöiden esille. Salamancan julistuksen (UNESCO 1994, 5–14) mukaan sekä integraatiota että inklusiota tulee edistää niin, että yksilöön kohdistuvien vaateiden sijaan olisi tarkasteltava yhteisöön kohdistuvia vaatimuksia. Vastavasti, vammakeskeisyydestä olisi vihdoin siirryttävä vahvuusaluekeskeisyyteen (ks. myös Opetusministeriö 2007, 11). Koulu määriteltiin Salamancan julistuksessa paikaksi, jossa myös erityisen tuen tarpeessa olevat lapset voivat opiskella yleisopetuksen luokissa erityisluokkien sijaan. Inklusio ei siis määrittynyt pelkästään suhteessa erityisen tuen tarpeessa oleviin oppilaisiin, vaan kyse oli hyvin kokonaisvaltaisesti koulun toimintakulttuuriin kohdistuvista muutoksen tarpeista (ks. myös Mietola & Niemi 2014).

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

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

Tarkasteltaessa suomalaisen koulun opetusta ja kasvatusta ohjaavia asiakirjoja esimerkiksi viimeisen reilun vuosikymmenen ajalta, niiden voi kyllä tulkita omaksuneen, ajan hengen mukaisesti, inklusiivisen ajattelutavan. Tämä on näkynyt yhtä lailla erityisopetuksen tulevaisuutta luotaavassa strategiatyössä (Opetusministeriö 2007), vuonna 2011 voimaan tulleessa koulunkäynnin ja oppimisen tukea koskevassa perusopetuslain muutoksessa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 624/2010), uudessa oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1267/2013) kuin vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissakin (Opetushallitus 2014). Tästä kaikesta huolimatta on olemassa myös dokumentteja, joiden perusteella voidaan väittää suomalaisen koulutyön käytännön muuntumisen inklusiiviseen suuntaan olleen suhteellisen hidas prosessi. Esimerkiksi uuden lain (624/2010) toteutuminen pedagogisten dokumenttien osalta näyttää noudattavan ”osallistavan opettajan profiilia” (European Agency for Development in Special Needs Education 2012), mutta kehittämisen tarvetta on edelleen muun muassa pienryhmien ja erityisluokkien melko yleisen käytön suhteen (esim. Thuneberg & Vainikainen 2015). Toisin sanoen, erottelevia rakenteita on kyllä kyetty vähentämään ideologisella tasolla (esim. Isosomppi & Leivo 2015), mutta rajoittavat, poissulkevat laitokset, erityiskoulut ja -luokat ovat edelleen osa suomalaista koulutodellisuutta (Moberg & Savolainen 2015, 81; ks. myös Mietola 2014). Käytännössä maassamme on yhä suhteellisen vähän kouluja, joissa kaikki oppilaat opiskelevat samoissa ryhmissä.

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

Ennen varsinaista tarkastelua määritämme suhteemme inklusiivisen pedagogiikan peruskäsitteisiin. Näemme inklusiivisen, osallistavan opetuksen ja kasvatuksen koko ikäluokan opettamisena siten, että ketään ei vammaan tai muun ominaisuutensa ja erilaisuutensa vuoksi eroteta toisista (ks. Ladonlahti & Naukkarinen 2006; Waitoller & Kozleski 2013). Inklusio ja integraatio esitetään pedagogisessa kirjallisuudessa usein rinnasteisina käsitteinä, sillä molemmissa lähtökohtana on erityistä tukea tarvitsevan oppilaan sijoittaminen tavalliseen ryhmään (Viitala 2004, 132–133). Integraatio-ajattelulla tarkoitamme tässä artikkelissa sellaisia toimenpiteitä, joilla erityisen tuen piiriin kuuluvia oppilaita siirretään väliaikaisesti tai pysyvästi yleisopetukseen (ks. esim. Naukkarinen 2000). Ideaalilanteessa integraation prosessit tähtäävät tai voivat johtaa inklusioon. Nytemmin integraatiosta yksilötason fyysistä sijoittamista kuvaavana käsitteenä on osittain luovuttu, koska se saataan kokea vammaisten henkilöiden joukossa leimaavana tai medikalistisena (esim. Saari 2011, 15, 20). Niin sanottu laaja inklusiokäsite avaa inklusion ideaa paitsi oppilaiden oppimiskyvyn myös sukupuoleen, kulttuuriin ja sosiaaliseen asemaan liittyvinä osallisuuksina (inclusions) ja poissulkemisina (exclusions) (Waitoller & Artiles 2013; Isosomppi & Leivo 2015). Korostamme, etteivät inklusiiviseen pedagogiikkaan liittyvät käsitteet ole yksiselitteisiä. Inklusiivisen opetuksen taustalla olevista arvoista (esimerkiksi oikeudenmukaisuus ja osallistuminen) ollaan kyllä kansainvälisellä tasolla suhteellisen yksimielisiä, mutta se, miten nämä arvot näkyvät koulun arjessa, on vuosien varrella jakanut mielipiteitä. (ks. esim. Ainscow & Ce'sar 2006; Malinen ym. 2009). Erityisesti käsite ”täysi inklusio” erottaa alan tutkijoiden näkemyksiä (Malinen ym. 2009, 352). Tarkastelumme taustalla on

oletus, jonka mukaan inklusiivisen koulun kehittäminen on prosessi (Booth & Ainscow 2002; McMaster 2014). Osittain tästä syystä inklusion käsitteisiin liitetyt merkitykset ovat aina tilannesidonnaisia, tiettyyn kulttuuriin, aikaan ja paikkaan liittyviä ilmauksia (myös Ainscow & Ce'sar 2006).

## **Inklusiolinjausten varovaisuus näkyy normeissa**

Suomen sitouduttua Salamancan sopimukseen maamme kouluviranomaiset joutuivat pohtimaan vakavasti suhdettaan inklusioon. Hallinnollinen reaktio oli epäröivä jopa niin, että Saloviita (2006) määrittelee sen ”vaikenemiseksi”. Joka tapauksessa vuosituhannen vaihteessa voitiin todeta, että keskeisiin suomalaisiin koulutuspoliittisiin ohjelmateksteihin kansainväliset inklusiivisen kasvatuksen ilmaiset olivat siirtyneet hyvin maltillisessa muodossa. Esimerkiksi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2004 todettiin seuraavasti: ”Mikäli oppilaan opiskelu muun opetuksen yhteydessä ei ole mahdollista tai se ei ole oppilaan kehityksen kannalta tarkoituksenmukaista, opetus tulee järjestää osittain tai kokonaan erityisopetuksen ryhmässä” (Opetushallitus 2004, 29). Ilmaisu innoitti Saloviidan epäilemään (2006, 355), että juuri sen varovaisuudesta johtuen voitiin (koulun tasolla) jättää avoimeksi, miten yksittäisen oppilaan etu määritetään erityisopetussiiroissa. Käytännössä opetussuunnitelman väljä tulkinta mahdollisti koulun ammattilaisille jopa täydellisen integraatiosta luopumisen.

Suomalaisen koulutuspolitiikan omaksumaa inklusiolinjausta on syytä etsiä myös istuvien hallitusten koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmista. Huomionarvoista on, että esimerkiksi pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (2007–2012) ei mainita lainkaan inklusion käsitettä, ei myöskään yleisempää ajatusta inklusiivisen koulun kehittämisestä. Kyseisestä suunnitelmasta löytyy sen sijaan runsaasti ilmaisia, joiden voi implisiittisemmin nähdä viittaavan yhtäältä edelleen erilliseen erityisopetukseen, mutta toisaalta myös yleisimpiin inklusiivisen kasvatuksen lähtökohtiin. Toisaalta mainitun hallituksen aikaansaama merkittävä koulutuspoliittinen askel oli se, että erityisopetus uudistettiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmäksi (Lintuvuori 2015) ja Kelpo-kehittämistoimintaan avattiin rahoitushaku (Ahtiainen 2015). Vanhasen toista hallitusta seuranneen Kataisen hallituksen kehittämissuunnitelmasta 2011–2016 ei myöskään löydy mainintaa inklusiosta. Sen sijaan kyseisestä kehittämissuunnitelmasta voidaan kyllä löytää implisiittisempi inklusiivisen koulun kehittämisen idea: ”Perusopetusta kehitetään koko ikäluokalle yhteisenä, tasavertaiset edellytykset turvaavana opetuksena. Koulujen eriytyminen estetään ja jo olemassa olevat ja havaitut erot pyritään tasoittamaan.” (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016, 25–26.)

Olemme kirjoittaneet tämän artikkelimme siitä perusoletuksesta, jonka mukaan poliittisen valtaeliitin luonnostelema koulutuksellinen tahtotila suodattuu tavalla tai toisella myös opetusta ja koulutusta sääteleviin virallisiin linjauksiin ja ohjelmapapereihin. Näin on käynytkin, mutta sillä erolla, että käytännön koulutyötä säätelevät normit näyttävät Suomessa muodostuneen astetta kanta-aottavammiksi nimenomaan inklusiivisuuden suhteen. Tähänkin on olemassa selitys. Jälkikäteen on tulkittavissa, että esimerkiksi vuoden 2007 Erityisopetuksen strategia (Opetusministeriö 2007) syntyi yhtäältä ratkaisuksi globaaliin inklusiopaineeseen (esim. UNESCO 1994), mutta toisaalta se oli myös pyrkimys ratkaista valtakunnallisesti kestävämmäksi muodostunut ja tilastoista ilmennyt erityisopetusvirtojen paisuminen (esim. Lintuvuori 2015). Kyseisellä strategialla haluttiin selvästikin purkaa vuosikymmenien aikaista kaksoisjärjestelmää, mutta myös yleisemmin kehittää opetusta. Erityisopetuksen strategian (Opetusministeriö 2007) mukaan ”opetuksen järjestämisen lähtökoh-

ta on oppilaiden opetuksen järjestäminen yleisopetuksessa aina, kun se on mahdollista.” Yhä edelleenkin voimassa oleva erityisopetuksen strategia painottaa siis lähikouluperiaatetta, jonka mukaan “heterogeenisten oppilasryhmien opettaminen on kaikkien opettajien tehtävä.” (Opetusministeriö 2007, 21.)

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

Lähtöleveysuuden kannalta huomionarvoista on, että esimerkiksi vuoden 2016 elokuussa käyttöön otettavissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) inklusion käsitettä ei edelleenkään konkreettisesti avata. Perusopetusta pyritään kyllä kehittämään ”inklusioperiaatteen mukaisesti” (Opetushallitus 2014, 18), mutta suunnitelma sinällään jättää sen toteuttajalle yhä edelleen paljon vapausasteita tulkita kyseistä ”periaatetta”. Inklusiivisen pedagogiikan suhteen uuden opetussuunnitelman teksti on vain vähän velvoittava. Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) kyllä viitataan inklusioideologian keskeisiin pyrkimyksiin, kuten eriarvoistumisen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen sekä sukupuolten tasa-arvon edistämiseen, mutta konkreettiset keinot ja toiminnan aste jätetään toteuttajan vastuulle. Samansuuntaisiin tulkintoihin ovat tulleet myös Salminen ja Annevirta (2014, 344) Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita 2004 ja niihin vuonna 2010 tehtyjä muutoksia ja täydennyksiä analysoidessaan. Heidän analyysinsä osoitti, että näiden asiakirjojen tekstien välittämä opetuksen ohjaus on erittäin väljää ja keskittyy esimerkiksi kuvailemaan oppilaan tuen kolmiportaista mallia, mutta jättää opetuksen ja oppimisen teoriataustan ja selkeän ohjauksen varsin vähäiseksi.

## **Kaksoisjärjestelmä hidasti inklusiivista ajattelua**

Oman sävyensä inklusiivisen koulukasvatuksen omaksumiseen tuovat syvälle painuneet asenteet, jotka ovat ankkuroituneet suomalaisen koulutyön historiaan. Monien muiden maiden tavoin Suomen koululaitoksessa on vuosikymmenien ajan noudatettu kaksoisjärjestelmää, jossa erityisopetus ja yleisopetus on nähty toisistaan erillisinä toimintoina. Kaksoisjärjestelmässä oppilaita on tarkasteltu ns. medikalisaatio-ajattelun ja diagnoosikeskeisen ajattelun lähtökohdista, jolloin heitä on luokiteltu yleisopetuksen oppilaiksi tai erityisoppilaiksi, normaaleiksi tai poikkeaviksi (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 14–15). Erityisopetuksessa on Kivirauman (2015) mukaan ollut kyse ennen kaikkea siitä, miten koulujärjestelmä ja siinä toimivat ovat suhtautuneet erilaisuuteen, mutta myös siitä, millainen on erilaisuuden ja normaalin välinen suhde. Kaksoisjärjestelmän merkitystä arvioitaessa on tärkeää huomata, että tämä suhde määrittyy aina kulttuurisesti. Se on myös riippuvainen ajasta ja paikasta. Esimerkiksi oppilaita, joita 1900-luvun puolivälin suomalaisessa kansakoulussa pidettiin

normaaleina, olisi ohjattu 2000-luvun alun peruskoulussa erityisopetukseen. (Kivirauma 2015, 16.)

Rinnakkaisjärjestelmää on perusteltu Suomessa vuosikymmeniä muun muassa sillä, että se on vastannut parhaiten oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Järjestelmän puitteissa toteutettu erityisopetus on puolestaan näyttäytynyt myönteisenä keinona toteuttaa koulutuksellista tasa-arvoa, jolloin se on ensisijaisesti ymmärretty oppilaan oikeutena saada yksilöllistä oppimisen tukea (esim. Järvinen & Jahnukainen 2008; Mietola & Niemi 2014). Toisaalta, muitakin näkemyksiä on esitetty. Erityisopetus on käsitetty myös koulujärjestelmän sisäisenä valikoinnin ja erottelun välineenä sekä yksilön poikkeavuutta korostavana, jopa leimavana käytäntönä (ks. Niemi 2014). Käytännössä järjestely on tarkoittanut myös sitä, että koulujen oppilaat, oppilaiden vanhemmat ja opettajakunta ovat vuosikymmenien aikana omaksuneet kaksoisjärjestelmän osaksi hyvinkin vallitsevaa koulukulttuuria. Tämä asenteellinen kytkentä on niin voimakas, että väitämme kaksoisjärjestelmän näkyvän Suomessa kuntien koulujen ohella yhä edelleen sekä opetushallinnossa, opettajankoulutuksessa kuin tiedeyhteisöissäkin yhtenä, niiden toimintaa ohjaavana, inklusiivisen ideologian edistymistä hidastavana tekijänä.

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

Jälkikäteen voidaankin tulkita vuoden 1994 opetussuunnitelman olleen eräänlaista ensimmäistä, ettei inklusiivista ajattelua soviteta helposti suomalaiseen peruskouluun. Yksi ilmeinen syy inklusiivisen pedagogiikan hitaan liikkeelle lähdön ongelmaan oli se, että vasta 1990-luvun lopulla Suomessa koko ikäluokka oli saatettu peruskoulujärjestelmän piiriin. Tuolloin vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat siirtyivät sosiaali- ja terveyssektorilta opetustoimen alaisuuteen (Jahnukainen 2003, 501). Myöhemmistä inklusiiviseen ajatteluun merkittävästi liittyvistä muutoksista Jahnukainen (2015, 7) on nostanut esille lähinnä kaksi. Ensinnäkin, erityisoppilaista eli erityisopetukseen otetuista tai siirretyistä oppilaista maksetusta korotetusta valtionosuudesta luovuttiin vuoden 2010 alusta (Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta 1704/2009). Tilalle tuli väestöpohjainen (kunnan 6–15-vuotiaiden määrä) laskettu arvo, joka pyrki huomioimaan erityisopetuksen tarpeen kuntakohtaisesti. Ainoastaan pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvista oppilaista kunnalle myönnetään korotettua rahoitusta (Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 79–80). Toiseksi, kaksoisjärjestelmä muutettiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmäksi, jossa erityisopetukseen ottamisen ja siirtämisen tilalle tuli kolmiportainen tuen järjestelmä. Muutosten rinnalla on kaiken aikaa nähtävissä myös opetus- ja kasvatustieteen käsitteistön omaksumisen hitaus.

Jälkikäteen arvioituna inklusioon sitoutumista kouluissa voidaan katsoa vaikeuttaneen esimerkiksi sen, että integraatio ja inklusio eivät Suomessa edenneet termeinä – saati inklusiivisena ideologiana – juurikaan hallintoportaita alemmille tasoille. Käsitteet oli kyllä poimittavissa keskeisistä kouluhallinnon asiakirjoista, mutta vain poikkeustapauksissa ne päätyivät opettajien ja rehtorien tietoisuuteen varsinaisessa merkityksessään. Esimerkiksi

integraation käsite otettiin suomalaisen koulun viralliseen käyttöön jo 1990-luvulla (Saloviita 2012), mutta se ei lainkaan viitannut esimerkiksi luokka- tai koulumuotoisen erityisopetuksen vähentämispyrkimyksiin. Esille ottamamme ristiriita on vain esimerkki, mutta sen olemassaoloa voidaan ymmärtää esimerkiksi siitä lähtökohdasta, että yksinomaan inklusion käsite saa alan tutkijoidenkin piirissä edelleen erilaisia tulkintoja (ks. Malinen ym. 2009). Erot näiden tulkintojen välillä liittyvät esimerkiksi Mietolan ja Niemen (2014, 69) mukaan siihen, miten keskeisenä inklusion edistämässä nähdään lähikouluperiaatteen toteuttaminen. Erilaiset, erityisyyttä koskevat negatiiviset mielikuvat näyttävät hallitsevan yhä arjen merkityksenantoa huolimatta siitä, että kouluissa on selvästikin pyritty ravistautumaan irti erityisyyden leimaavasta kulttuurista (Mietola 2014).

## **Vaikeasti tulkittavat tilastot**

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

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

Inklusiivisuuden näkökulmasta positiivista kehitystä alkoi näkyä tilastoissa vuoden 2011 erityisopetuksen lakimuutoksen jälkeen – nimittäin, erityistä oppimisen tukea saaneiden osuus kaikista peruskoululaisista alkoi pienentyä (Lintuvuori 2015, 52). Käytännössä

tämä johtui siitä, että erityisopetukseen otettuja ja siirrettyjä peruskoulun oppilaita alettiin rinnastaa erityistä tukea saaneisiin oppilaisiin. Inklusiotarkastelun näkökulmasta ongelmata tontta tämäkään ei tosin ollut, sillä oppimisen tukea saaneiden oppilaiden kokonaisuus näytti vain kasvavan. Syynä oli se, että nyt laskettiin yhteen – uusien termien mukaisesti – tehostetun ja erityisen tuen oppilaat. Kansallisen kehityksen yksi silmiinpistävä ominaispiirre oli myös se, että oppimisen tukea saaneiden oppilaiden osuudet vaihtelivat sekä alueellisesti että sukupuolittain. (Heiskala 2014.) Lintuvuori (2015, 50) tosin huomauttaa, että tilastoinnin pidempää aikasarjaa tarkasteltaessa nähtävissä oleva kasvu ei aina ole oppilasmäärien kasvua. Muutosten taustalla saattoi olla edelleen laskentatavan muutoksia, mutta myös rahoitusjärjestelmän ja lainsäädännön muutoksia, kolmiportaisen tuen järjestelmä ja erityisesti sen arvioinnin ja seurannan uudelleenmäärittely, mutta myös riittävän varhain aloitetun tuen puuttuminen (Pulkinen & Jahnukainen 2015, 81).

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

*TAULUKKO 1. Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat vuonna 2014 (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus 2014).*

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

koulun erityisopetustilastot sisältävät nykyisin tietoja lähinnä tehostetusta ja erityisestä tuesta. Yleistä tukea saaneista oppilaista saadaan tietoa tarkastelemalla osa-aikaista erityisopetusta saaneiden määrää. Osa-aikaista erityisopetusta oppilas voi puolestaan saada kaikilla tuen asteilla. Esimerkiksi lukuvuonna 2013–2014 osa-aikaista erityisopetusta sai 122–891 suomalaisoppilasta, lukuvuonna 2012–2013 kaikkiaan 120 200 oppilasta ja edellisenä lukuvuonna 2011–2012 jälleen edellisvuotta vähemmän, eli 116 300 oppilasta. Osa-aikaisen erityisopetuksen määrä on siis lisääntymään päin huolimatta siitä, että perusopetuksen oppilasmäärä ei samaan aikaan ole juurikaan muuttunut. (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus 2013; Erityisopetus 2014.)

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

Aivan erityinen ongelma tilastojen tulkinnassa kietoutuu erityisopetuksen termistön muutokseen. Vuosien varrella eri tavoin vaihdelleet nimikkeet (esimerkiksi EMU, ESY, EHA) ja erityisoppilaan nimityksen poistaminen virallisista dokumenteista ei tee inklusioideologian etenemistä koskevia tulkintoja, myöskään tilastojen valossa, lainkaan helpommaksi. Niemen (2014) mukaan tämä muutos ei ole myöskään parantanut haasteellisten oppilaiden asemaa. Edelleen, poikkeava-normaali -jaotteluun lähtökohdiltaan perustuvat termimuutokset eivät näytä saaneen aikaan todellista muutosta koulun arjen normaali-poikkeava -jaottelussa. Tätä nykyä poliittisesti korrektiin ”erityisten tarpeiden” luokkaan näytetään liitettävän lukuisia vamma-, sairaus-, häiriö- ja vaikeusmääritelmiä. (Niemi 2014, 353.) Käytännön seuraus tästä kaikesta on, että *erityistä tukea ja tehostettua tukea tarvitseva oppilas* saattaa edelleen leimautua negatiivisesti sekä peruskoulussa että myös myöhemmin ammatillisessa koulutuksessa. Niemi (2014, 353) huomauttaakin, että virallisesta koulutuspolitiikan kielestä (ja myös: tilastoista) poistettujen ja medikalistisen diskurssin mukaiset luokitukset ja lyhenteet elävät yhä edelleen kouluissa ja oppilaitoksissa.

## Johtopäätöksiä

Sekä tuoreen tutkimuksen että olemassa olevien tilastotietojen pohjalta voidaan todeta, että poikkeavuuden rekonstruointi on Suomessa ollut hidas kulttuurinen prosessi, joskaan ei niin hidas kuin pelkästään tilastoja tulkitseminen voisi olettaa. On oletettavaa, että prosessin hitauden taustalta on löydettävissä muitakin syitä kuin edellä esille ottamamme. Täytyy esimerkiksi muistaa, että siirtymä agrariiyhteiskunnasta teollisuusyhteiskunnaksi ja siitä jälkiperäiseen yhteiskuntaan tapahtui Suomessa myöhään ja vieläpä niin, että ajanjaksot limityivät lähelle toisiaan. On tutkijoita (esim. Aukee 2013), jotka ovat nähneet tietynlaisen ”yliherkkyyden” poikkeavuutta kohtaan nousseen tästä yhteiskunnallisesta muutosprosessista ja olevan juuri siksi yhä edelleen vahvasti läsnä nykyisessä arvomaailmassamme. Kun poikkeavuus meilläkin vähin erin muuntuu jälkiperäiseksi ”inklusiiviseksi erilaisuudeksi”, oletamme seurauksen muistuttavan esimerkiksi Espanjan, Italian ja Ruotsin jo yli vuosikymmen sitten omaksumaa niin sanottua yksiväyläistä toimintamallia. Käytännössä erityisopetuksessa sovellettu kaksoisjärjestelmä on näissä maissa kadonnut ja tilalle on tullut pyrkimys oppilaan yksilöllisten tarpeiden kohtaamiseen, toisin sanoen palvelujen tuominen



yleisopetuksen luokkiin (esim. European Agency for Development in Special Needs Education 2003).

Tässä artikkelissa esille ottamamme kysymykset osoittavat osaltaan myös sen, että tilastot ovat, paitsi haastavia, myös omiaan vääristämään todellisuutta. Kun tarkastellaan erityisopetuksen oppilasmäärien muutoksia viimeisten puolentoista vuosikymmenen aikana, huomataan, että oppilasmäärien muutokset eivät aina johdu erityisopetuksen oppilasmäärän kasvusta, vaan esimerkiksi erilaisista tilastointitavoista tai alan käsitteistön muutoksista. Muutokset voivat johtua myös muuttuneista normeista, koulujärjestelmän muutoksista tai jopa yleisemmistä yhteiskunnallisista ilmiöistä. Tilastot eivät myöskään aina kerro erityisopetukseen siirron todellista syytä tai tarvetta. Arvioitaessa suomalaisen koulun inklusiokehitystä on huomattava esimerkiksi se, että vuoden 2010 jälkeen Tilastokeskus luopui täysin siihen saakka käyttämästään syy-luokittelusta. Muutoksen taustalla oli erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kasvanut määrä, josta johtuen erityisopetustarpeen taustalla olevan pääsyyn löytäminen koettiin ongelmalliseksi, toisinaan jopa mahdottomaksi. Toisaalta, tilastoja voidaan lukea myös niin, että lapset ja nuoret eivät sinällään ole muuttuneet, mutta toimintaympäristö ja erilaisuuteen suhtautuminen (asenteet) ovat kyllä muuttuneet. On edelleen muistettava, että moni oppilas, joka 1970-luvulla ei erityispiirteinen olisi saanut osakseen erityiskohtelua, luokiteltaisiin 2000-luvun suomalaiskoulussa ehdottomasti poikkeavaksi. Erityisesti oppilaat, joilla on käyttäytymiseen, keskittymiseen ja motivaatioon liittyvää tuen tarvetta, ovat Jahnukaisen (2003) mukaan niitä oppilaita, joiden luokittelu erityisen tuen tarpeen oppilaisiksi riippuu koulun ja opettajien toleranssista ja suhtautumisesta erilaisuuteen (myös Jahnukainen 2003, 503–504).

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

Entä mikä on ollut muuttuneiden taloudellisten tekijöiden suhde inklusiokehitykseen? Miten on tulkittava esimerkiksi monien Suomen kuntien tämänhetkinen resurssipula, jonka johdosta erityisen tuen oppilaita on todistetusti sijoitettu yleisopetuksen ryhmiin ilman riittäviä tukitoimenpiteitä? Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta (1704/2009) astui voimaan vuoden 2010 alusta. Uusi valtionapulaki poisti yksilökohtaisen ja korotetun val-

tionavun erityisluokkasiirroilta ja ainoastaan pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvista oppilaista kunta saa korotetun valtionavun. Vielä muutama vuosi sitten kunnille maksettu korotettu valtionapu saattoi selittää osaltaan erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrän kasvua – se houkutteli siirtoihin ja jopa valtionavun kalasteluun. Saloviidan (2006) mukaan korotettua valtionapua voitiin maksaa myös sellaisista erityisluokkasiirroista, joissa lapsi ei siirtynytäkään erityisopetukseen, vaan jäi kokoaikaisesti entiselle luokalleen. Tilastoihin hänet merkittiin ”kokonaan integroiduksi”. Yhdymme tässä artikkelissa esimerkiksi Pulkkisen ja Jahnukaisen (2015, 80) tulkintaan, jonka mukaan erityisoppilasta aiemmin saatu korotettu valtionosuus ohjasi kuntia luokittelemaan oppilaita erityisoppilaisiksi. Jokainen tulkinnanvarainen siirto heijastui tilastoihin ja vaikeuttaa inklusioajattelun etenevän objektivistista arviointia.

## **Muutos lähtee koulun toimintakulttuurista**

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

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

Muutoksen siemen on asenteissa. Useat inklusiotutkimukset osoittavat, että opettajat, joilla on kokemusta erityisoppilaiden opettamisesta suhtautuvat myönteisemmin inklusiivisuuteen ja monenlaisten lasten yhdessä opettamiseen kuin ne opettajat, joilla on vähän tai ei ollenkaan tätä kokemusta. (esim. Avramidis & Kalyva 2007; Isosomppi & Leivo 2015; McMaster 2014). Tätä silmällä pitäen Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (European Agency for Development in Special Needs Education 2012) on laatinut ”Inklusiivisen opettajan profiilin”, joka määrittää inklusiiviseen kasvatukseen liittyvät jokaisen opettajan ammatilliseen osaamiseen liittyvät arvot ja osaamisalueet (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, 20–21.) Profiilissa näkyvät osallistavan opettajan

arvot ovat oppijoiden moninaisuuden arvostaminen, kaikkien oppijoiden tukeminen, yhteistyö muiden kanssa sekä henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen. Yhdymme niiden inklusiotutkijoiden näkemykseen (esim. Ainscow, Dyson & Weiner 2014; Eskelä-Haapanen 2011; Takala 2010), joiden mukaan jokaisella opettajalla tulee olla sisäistetty käsitys inklusiivisesta koulusta, mutta myös näkemys oppijoiden moninaisuudesta.

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

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

Lopuksi, inklusiivisen ajattelun etenemistä arvioitaessa on muistettava, että inklusio on jakanut jo vuosikymmeniä myös asiantuntijoiden mielipiteitä (Pihlaja 2009, 146) ja se tekee sitä myös jatkossa. Näkemyksemme mukaan inklusion kritiikki on kytkeytynyt ensinnäkin Vehmaksen (2009) esittämiin jännitteisiin vammaisuuden määrittelyssä (yksilöllinen, lääketieteellinen vs. sosiologinen selitys) ja toiseksi inklusion edellytyksiin (esim. Mitchell 2008). Ymmärrämme kriitikoita. Jos Mitchellin (2008) esittämää ”The Magic Formula” eli inklusion keskeisiä edellytyksiä (esimerkiksi yhteinen visio, sijoitus, tuki, resurssit, pedagoginen johtajuus, lähiyhteisössä osallisena oleminen, yksilöllinen opetussuunnitelma ja opetusjärjestelyt, lähiyhteisön hyväksyntä) ja olosuhteita ei ole olemassa, inklusio ei voi olla vastuullista ja toimivaa ja näin muodoin sen varjopuolet pääsevät enemmän esil-

le. Ellei saatavilla ole riittäviä tukitoimia, kaikkien oppilaiden opettaminen samassa oppimisympäristössä voi olla jopa vahingollista tai ainakin vastuutonta. Kaiken päätteeksi, on myös edelleen niitä, jotka haikailevat kaksoisjärjestelmää takaisin. Heidän mukaansa koulutuksen järjestämisessä ei tule koskaan korostaa paikkaa, vaan sitä, että oppilaalla on aina mahdollisuus saada parasta mahdollista yksilöllistä kasvun ja oppimisen tukea ja opetusta.

## Lähteet

- Ahtiainen, Raisa 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kontu, Elina, Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 67, 25–42.
- Ainscow, Mel, Dyson, Alan & Weiner, Saira 2014. From Exclusion to Inclusion. A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. [www-lähde]. < [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8169/De\\_la\\_exclusion\\_a\\_la\\_inclusion.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8169/De_la_exclusion_a_la_inclusion.pdf?sequence=2) > [Luettu 28.8.2015].
- Ainscow, Mel & Ce'sar, Margarida 2006. Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education* 21 (3), 231–238.
- Aukee, Ranja 2013. Vanhasta uuteen sosiaalilääketieteeseen. Suomalaisen sosiaalilääketieteen muotoutuminen 1800-luvun lopulta vuosituhannen vaihteeseen. Tampere: *Acta Universitatis Tamperensis* 1825.
- Avramidis, Elias, & Kalyva, Efrosini (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education* 22 (4), 367–389.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel 2002. *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive education (CSIE).
- Eskelä-Haapanen, Sirpa 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1747.
- European Agency for Development in Special Needs Education 2003. *Erityisopetus Euroopassa*. Teemajulkaisu. [www-lähde]. < [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe\\_sne\\_europe\\_fi.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_fi.pdf) > [Luettu 18.8.2015].
- European Agency for Development in Special Needs Education 2012. *Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special needs education.
- Hautamäki, Jarkko & Hilasvuori, Touko 2015. Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kontu, Elina, Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 67, 15–24.
- Heikkinen, Hannu L. T., Jokinen, Hannu & Tynjälä, Päivi 2012. Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. Teoksessa Heikkinen, Hannu L.T. & Tynjälä, Päivi (toim.), *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. Milton Park: Routledge, 3–30.
- Heiskala, Taina 2014. Joka neljäs peruskoululainen saa tukea oppimiseensa. Hyvinvointikatsaus 3. Helsinki: Tilastokeskus. [www-lähde]. < [http://tilastokeskus.fi/artikkelit/2014/art\\_2014-09-29\\_005.html](http://tilastokeskus.fi/artikkelit/2014/art_2014-09-29_005.html) > [Luettu 17.8.2015].

- Helakorpi, Jenni, Mietola, Reetta & Niemi, Anna-Maija 2014. Tasa-arvoisten mahdollisuuksien vuoksi erillään? Erityisluokkien oppilaat koulun sosiaalisissa ja institutionaalisissa järjestyksissä. Teoksessa Gissler, Mika, Kekkonen, Marjatta, Känkänen, Päivi, Muranen Päivi & Wrede-Jäntti, Matilda (toim.), Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot -vuosikirja. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Tampere.
- Isosomppi, Leena & Leivo, Marjaana 2015. Becoming an inclusive teacher at the interface of school and teacher education. 5th ICEEPSY International Conference on Education & Educational Psychology. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 171, 686-694.
- Jahnukainen, Markku 2003. Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuuksien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. *Yhteiskuntapolitiikka* 68 (5), 501–507.
- Jahnukainen, Markku 2015. Johdanto. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kontu, Elina, Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina (toim.), Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 67, 7–11.
- Järvinen, Tero & Jahnukainen, Markku 2008. Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa Autio, Minna, Eräranta, Kirsi & Myllyniemi, Sami (toim.), Polarisoituva nuoruus. Nuorten elinolot -vuosikirja 2008. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 84. Nuorisosaian neuvottelukunnan julkaisuja 38. Sosiaali- ja terveysalan tutkimuskeskus. Helsinki, 140–149.
- Kivirauma, Joel 2001. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Jahnukainen, Markku (toim.), Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täysin uudistettu painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 23–33.
- Kivirauma, Joel 2015. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen, Hannu & Vehmas, Simo (toim.), Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–23.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 26. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Ladonlahti, Tarja & Naukkarinen, Aimo 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.
- Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta 2009. 1704/29.12.2009.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/24.6.2010.
- Lintuvuori, Meri 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kontu, Elina, Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina (toim.), Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 67, 43–76.
- Malinen, Olli-Pekka, Savolainen, Hannu, Engelbrecht, Petra & Xu, Jiacheng 2010. Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus* 41 (4), 351–362.
- McMaster, Christopher 2014. Elements of inclusion: Findings from the Field. *Kairaranga* 15 (1), 42–49.
- Mietola, Reetta 2014. Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 255.
- Mietola, Reetta & Niemi, Anna-Maija 2014. Erityisopetus ja koulutuksellisen inklusion toteutuminen. Teoksessa Pulkkinen, Suvi & Roihuvuori, Johanna (toim.), *Erkanevat*

- koulutuspolut – Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla. Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL) ry, 66–83.
- Mitchell, David 2008. *What Really works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Moberg, Sakari & Savolainen, Hannu 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen, Hannu & Vehmas, Simo (toim.), *Erytispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–102.
- Mäkinen, Marita 2013. Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education* 35, 51–61.
- Naukkarinen, Aimo 2000. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. *Kasvatus* 31 (12), 159–170.
- Niemi, Anna-Maija 2014. Tuki, tarve, leima, oikeus? Erytisyyden muotoutuminen ammatillisen koulutuksen diskursseissa. *Kasvatus* 45 (4), 349–363.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2011. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 20*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö 2007. *Erytisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. 1287/30.12.2013.
- Pihlaja, Päivi 2009. Erytisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus* 49 (2), 146–157.
- Pulkkinen, Jonna & Jahnukainen, Markku 2015. Erytisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutoksen jälkeen. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kontu, Elina, Thunberg, Helena & Vainikainen, Mari-Paoliina. (toim.), *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 67, 79–105.
- Saari, Aija 2011. Inklusion nosteet ja esteet liikuntakulttuurissa. Tavoitteena kaikille avoin liikunnallinen iltapäivätoiminta. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 174.
- Salminen, Jaanet ja Annevirta, Tiina 2014. Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kelle ja miksi? *Kasvatus* 45 (4), 333–348.
- Saloviita, Timo 2006. Erytisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Saloviita, Timo 2012. Inklusio eli “osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. [www-lähde].< <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> > [Luettu 25.8.2015].
- Seppälä-Pänkäläinen, Tarja 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. *Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 364.
- Suomen virallinen tilasto. *Erytisopetus 2010*. Helsinki: Tilastokeskus. [www-lähde].< [http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop\\_2010\\_2011-06-09\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tie_001_fi.html) > [Luettu 18.8.2015].
- Suomen virallinen tilasto. *Erytisopetus 2013. Liitetaulukko 8. Osa-aikaista erityisopetusta saaneet peruskoulun oppilaat lukuvuodesta 2001–2002 lukuvuoteen 2012–2013*. Hel-

- sinki: Tilastokeskus. [www-lähde] < [http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop\\_2013\\_2014-06-12\\_tau\\_008\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop_2013_2014-06-12_tau_008_fi.html) > [Luettu 27.8.2015].
- Suomen virallinen tilasto. Erityisopetus 2014. Liitetaulukko 3. Tehostettua tukea saaneet peruskoulun oppilaat 2011–2014 . Helsinki: Tilastokeskus. [www-lähde] < [http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop\\_2014\\_2015-06-11\\_tau\\_003\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tau_003_fi.html) > [Luettu 27.8.2015].
- Suomen virallinen tilasto. Erityisopetus 2014. Liitetaulukko 5. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan. Helsinki: Tilastokeskus. [www-lähde] < [http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop\\_2014\\_2015-06-11\\_tau\\_005\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tau_005_fi.html) > [Luettu 27.8.2015].
- Suomen virallinen tilasto. Erityisopetus 2014. Liitetaulukko 8. Osa-aikaista erityisopetusta saaneet peruskoulun oppilaat lukuvuodesta 2001–2002 lukuvuoteen 2012–2013. Helsinki: Tilastokeskus. [www-lähde]. < [http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop\\_2014\\_2015-06-11\\_tau\\_008\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tau_008_fi.html) > [Luettu 18.8.2015].
- UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science. [www-lähde] < <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf> > [Luettu 27.8.2015].
- Takala, Marjatta 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus.
- Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina. 2015. Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kontu, Elina, Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina (toim.), Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67, 135–162.
- Waitoller, Federico R. & Artiles, Alfredo J. 2013. A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research* 83 (3), 319–356.
- Waitoller, Federico R. & Kozleski, Elizabeth B. 2013. Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education* 31, 35–45.
- Vehmas, Simo 2009. Special needs: a philosophical analysis. *International Journal of Inclusive Education* 14 (1), 87–96.
- Viitala, Riitta 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa Viitala, Riitta & Pihlaja, Päivi (toim.), Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 131–152.
- YK 2014. Convention on the rights of persons with disabilities. [www-lähde]. < <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> > [Luettu 25.8.2015].

***KT, YTM Juha T. Hakala toimii professorina Jyväskylän yliopiston Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa.***

***KT, EO Marjaana Leivo toimi yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa.***