



Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970–2016 – erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen

Meri Lintuvuori, Jarkko Hautamäki & Markku Jahnukainen

Artikkelissa kuvataan perusopetuksen tukijärjestelmän muutoksia normiteksteihin, erityisopetuksen tilastointeihin sekä aiempaan tutkimukseen pohjaten. Erityisopetuksellisen tuen määritelmät ja tilastointitavat ovat muuttuneet, mutta yleisenä päätelmänä on tukea saavien määrän suhteellinen lisäys erityisesti peruskoulujärjestelmään siirtymisen myötä. Tarkastelu kohdistuu myös muuttuviin tilastointeihin, joihin vaikuttavat voimassa olevan lainsäädännön, resurssien ja opetushallinnon tiedontarpeiden lisäksi myös kansainvälinen koulutuspolitiikka ja ylikansallisten toimijoiden tiedontarpeet. Artikkelissa kuvataan, kuinka tukijärjestelmää on normimuutosten kautta kehitetty tukemaan yhä laajenevaa osaa perusopetuksen oppilaisista.

Johdanto

Peruskouluun siirryttäessä erityisopetus kytkettiin uuteen koulujärjestelmään alusta asti suunnitellusti ja komiteatyönä tehty valmistelu kuvattiin erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan osamietinnöissä I ja II (Kivirauma 2015, 39; KM 1970, 1971). Perusopetuksen aikana erityisopetusjärjestelmää on uudistettu useaan otteeseen ja muun muassa peruskoululaki (L 476/1983), perusopetuslaki (L 628/1998) ja viimeisimmän reformin yhteydessä laki perusopetuslain muuttamisesta (L 642/2010) ovat osaltaan määritelleet tukijärjestelmää uudelleen. Vuodesta 2011 alkaen tukijärjestelmää on kutsuttu oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmäksi (L 642/2010; OPH 2014). Lakimuutoksen tavoitteena oli muun muassa lisätä mahdollisuutta varhaiseen tukeen, parantaa tuen saannin joustavuutta sekä lisätä toimijoiden yhteistyötä (HE 109/2009, 16–20).

Tuki käsitetään nykyisin kolmen tuen tason kautta: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (OPH 2014, 61–76). Muutoksen yhteydessä perusopetuslakiin (L 642/2010, 16§) määriteltiin oppilaan oikeudeksi tukiopeus ja osa-aikainen erityisopetus. Edellä kuvatut, kuten kaikki muutkin tuen keinot oppimäärien yksilöllistämistä ja kokoaikaista erityisopetusta lukuun ottamatta, kuuluvat kaikille tuen tasoille. Tuen tarpeen kasvaessa tarjotun tuen intensiteettiä ja käytettyjen tuen muotojen määrää lisätään. Yleistä tukea annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä, eikä sen aloittaminen edellytä erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. Sään-

nöllistä tukea ja useita tukimuotoja oppimisessa ja koulunkäynnissään tarvitsevalle oppilaalle annetaan tehostettua tukea, joka perustuu pedagogiseen arvioon tuen tarpeista niin oppilaan, huoltajan kuin koulun näkökulmasta. Tehostetulla tuella tavoitellaan oppilaiden systemaattisempaa ja joustavampaa tukemista ennen mahdollista erityistä tukea. Saatu tehostettu tuki perustuu oppimissuunnitelmaan. (OPH 2014, 63–65.) Tehostettua tukea annetaan normien mukaan muun opetuksen yhteydessä (OPH 2014, 63) ja esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus ja tukiopetus ovat merkittävässä osassa tuen toteuttamista (SVT 2017a; Thuneberg ym. 2013, 68–72). Molemmat edellä mainitut tukimuodot tulivat osaksi tukijärjestelmää jo peruskouluun siirryttäessä (Kivirauma 1989, 114–115, 132; KM 1970, 121–125). Mikäli oppilas tarvitsee kokonaisvaltaisempaa tukea, annetaan hänelle erityistä tukea, jonka aloittaminen perustuu pedagogiseen selvitykseen ja sen pohjalta tehtyyn viralliseen erityisen tuen päätökseen. Hallintolain mukaan tehdyssä päätöksessä määritellään muun muassa oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, oppimäärien mahdollinen yksilöllistäminen tai muut opetusjärjestelyt. Erityinen tuki perustuu oppilaalle tehtävään henkilökohtaiseen opetuksen järjestämisestä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS). (L 628/1998; OPH 2014, 65–72.)

Tukijärjestelmässä elää kerrostuneesti rinnakkain eri aikakausille tyypillisiä tuen muotoja erillisistä erityiskouluista aina erilaisiin muun opetuksen yhteydessä tarjottaviin tehostetun tuen tukijärjestelyihin ja yleiseen tukeen. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmään siirryttäessä perusteltiin (HE 109/2009, 20), että ”tarkoituksena on vahvistaa lähikouluperiaatteen toteutumista”, jolloin oppilaan tarvitsema tuki järjestettäisiin lähtökohtaisesti siinä opetusryhmässä, joka hänelle osoitettaisiin myös ilman tuen tarvetta. Periaate oli lähes vastaava kuin peruskouluun siirtymistä valmisteltaessa vuonna 1970, jolloin erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan osamietinnössä esitettiin, että kaikkien oppilaiden koulunkäyntiä on harkittava ensisijaisesti yleisessä koulussa tarvittavin tukitoimenpitein (KM 1970, 116). Komiteamietintö sisältää paikoin myös hyvin saman tyyppisiä tuen kuvauksia kuin mihin nykyisellä tehostetulla tuella viitataan. Esimerkiksi otsikon ”Normaaliluokilla opiskelevien poikkeavien oppilaiden opetus” alla todetaan seuraavasti: ”Tällöin on edellytettävä, että heitä autetaan tehostetun opetuksen yksilöllistämisen avulla. Samanaikaisesti voidaan tarvittaessa käyttää erityisopettajan antamaa yksilöllistä erityisopetusta.” (KM 1970, 125–127). Kerrostuneesta tukijärjestelmän luonteesta johtuen tässä artikkelissa perusopetuksen tukijärjestelmää, sen muutoksia ja tilastointeja kuvataan perusopetuksen alusta nykypäivään.

Tutkimuksen tavoite, toteutus ja aineistot

Artikkelissa on kaksi päälinjaa. Ensimmäinen tavoite on kuvata perusopetuksen tukijärjestelmän muutosta peruskoulun alkua ajoilta nykypäivään. Toinen tavoite on kuvata järjestelmän kehitystä kuvaavien erityisopetuksen tilastointien muutosta vastaavana aikana. Tukijärjestelmän kehityksen tarkastelu pohjautuu pääosin erityisopetusta sääteleviin normeihin sekä erityisopetuksen tilastointeihin vuosilta 1979/80–2016, tilastojen keruun dokumentteihin ja tilastoinnin metatietoihin. Lisäksi kuvauksessa tukeudutaan koulutuspoliittisiin dokumentteihin, kuten erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan osamietintöihin I ja II (KM 1970, 1971) ja Hallituksen esitykseen Eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta (HE 109/2009), sekä aiempaan tutkimukseen. Tavoitteena on kriittisen aikasarja-analyysin keinoin piirtää kuva kerrostuneesta oppimisen ja koulunkäynnin tuen nykyjärjestelmästä ja kuvata kuinka tukijärjestelmää on normimuutoksilla kehitetty tukemaan yhä laajenevaa osaa perusopetuksen oppilaista. Dokumenttiaineistosta löytyviä, eri aikakausille tyypillisiä

järjestelmän ja sen tilastoinnin ominaisuuksia, on taulukoitu ja luokiteltu järjestelmää kuvaavaan aikasarja-analyysiin ja siitä saatuihin aiempiin tuloksiin tukeutuen (Lintuvuori 2010, 2015; Lintuvuori, Jahnukainen & Hautamäki 2017).

Järjestelmän kehityksen rinnalla tarkastellaan järjestelmän tilastoinnin kehitystä, sen muutoksia ja taustalla vaikuttaneita tekijöitä vuonna 1979/80 kerätystä ensimmäisestä koko koulujärjestelmän kattavasta erityisopetuksen tilastointista alkaen (Tilastokeskus 1981). Tilastointien laajuus on vaihdellut eri vuosina eikä niitä ole tehty vuosittain (esim. Lintuvuori 2010). Tukea saavia oppilaita on eri vuosikymmeninä myös määritelty tilastoyksiköiksi erilaisin luokituksin ja painotuksin, millä on vaikutuksensa normien ja tilastojen pohjalta tehtyyn tukijärjestelmän kuvaukseen. Tilastojen pohjalta tehtyä kuvausta ja oppilasmäärien kasvua käytetään kuitenkin argumentoinneissa ja esimerkiksi perusteluna järjestelmän edelleen kehittämisen ja reformien taustalla. Näin voidaan tulkita tapahtuneen edellisen reformin yhteydessä erityisoppilaiden määrän jatkuvasti kasvaessa 2000-luvun alkuvuosina (HE 174/2009, 40; Kirjavainen ym. 2014, 165). Tilastotietoja käytetään tutkimuksessa ja koulutuspolitiikassa niin kansallisella kuin kansainvälisellä tasolla (esim. Koivula 2017; Laukkanen 2011; Simpura & Melkas 2013, 43–44; 131–146) ja siksi ei ole merkityksentöntä mitä tilastot kuvaavat tai mitä niiden tulkitaan kuvaavan.

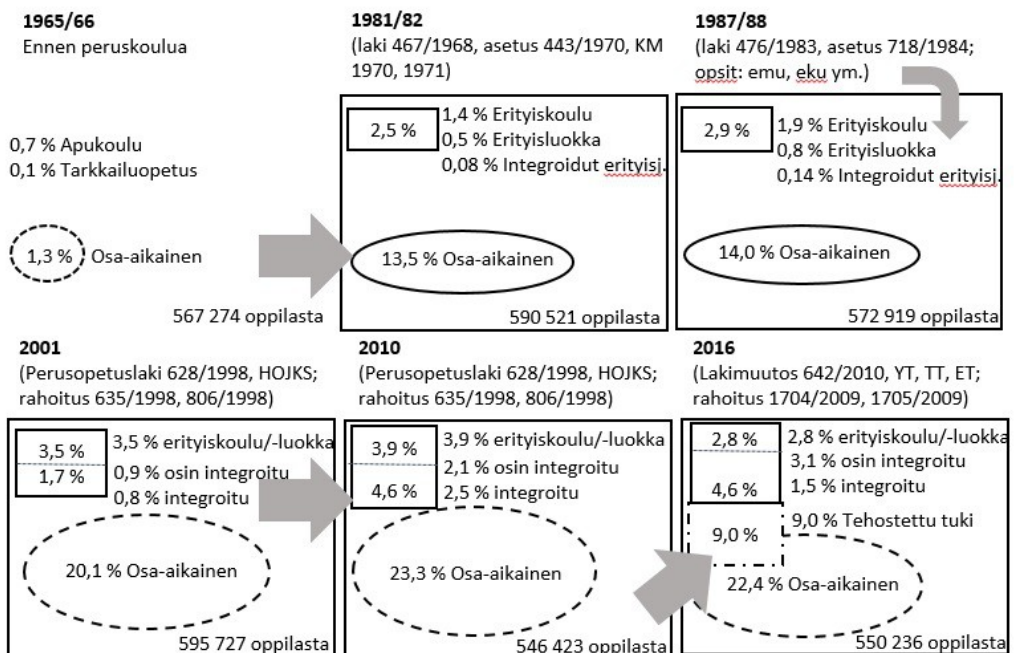
Tilastoinnin kehittämiseen ja muutoksiin vaikuttaa kulloinkin voimassa olevan lainsäädännön, resurssien ja opetushallinnon tiedontarpeiden lisäksi myös kansainvälinen koulutuspolitiikka ja ylikansallisten toimijoiden tiedontarpeet. Kansainvälisesti vertailukelpoisen tiedon tuottaminen ei ole yksinkertaista ja viimeisin laajempi selvitys tehtiin Eurostatin johdolla (European Commission 2012a). Suomen erityisopetustilastoinnin muutoksia tarkastellaan erityisopetustilastointeja tuottavien ylikansallisten toimijoiden vaikutusten näkökulmasta. Pääaineistona ovat Suomen tilastojen tiedonkeruun dokumentit (1979–2016) sekä Euroopan Komission CIRCABC-tietokannasta (<https://circabc.europa.eu>) löydettävissä olevat Eurostatin dokumentit UOE-tiedonkeruuseen (UOE data collection on formal education) ja erityisesti erityisopetuksen tilastointien kehittämiseen liittyen (2007–2014). Lisäksi täydentävänä aineistoa käytetään muiden ylikansallisten toimijoiden omia kuvauksia tehdystä erityisopetuksen tilastoinnin kehittämistyöstä.

Erityisopetusjärjestelmän historiallisia kehityslinjoja on tutkinut eritoten Kivirauma (esim. 1989; 2015; Kivinen & Kivirauma 1986, 1989; Kivirauma & Ruoho 2007). Erityisopetuksen määrällisen kehityksen kuvauksia ja tulkintoja hieman rajatummilla aikaväleillä ovat tehneet myös esimerkiksi Jahnukainen (esim. 2006, 2011), Kirjavainen, Pulkkinen ja Jahnukainen laajan valtiontalouden tarkastusviraston erityisopetuksen tuloksellisuustarkastuksen aineiston pohjalta (esim. 2014), Lintuvuori (2010, 2015), Merimaa (2011), Saine (2011) ja Saloviita (2006). Inklusion näkökulmasta määrällistä kehitystä ovat tarkastelleet Hakala ja Leivo (2015). Tässä artikkelissa aineiston analyysin yhteydessä tukeudutaan aiemman tutkimuksen tuottamaan kuvaan ja pyritään tunnistamaan perusopetuksen aikaisista tukijärjestelmän osa-alueista oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmälle tyypillisten tukimuotojen taustoja. Samalla kuvataan normimuutosten kautta tehtyjä ratkaisuita ja tuen laajentumista yhä suuremmalle osalle perusopetuksen oppilaita.

Tuen tarjonnan tavoiteltu laajentaminen perusopetuksen normimuutoksissa

Tuen tarjonnan painopiste ja laajuus ovat vaihdelleet peruskoulun aikana. Kuviossa 1 havainnollistuu kulloisellekin ajalle tyypillinen tukijärjestelmä sellaisena, kuin se tilastojen

ja normien kautta on kuvattavissa. Kuviossa on pyritty tulkinnalliseen yleiskuvaan, mutta on huomioitava, että luvut eivät ole varauksitta suoraan vertailukelpoisia, koska lukujen taustalla olevat tilastotekniset ja määritelmälliset tekijät, järjestelmää säätelevät normit ja tukijärjestelmä ovat muuttuneet (ks. esim. Jahnukainen 2006, 2011; Kirjavainen ym. 2014; Kivirauma 2015; Lintuvuori 2010, 2015). Kuvion avulla käydään läpi eri aikakausia tukijärjestelmän osalta ja havainnollistetaan kuinka tehtyjen normimuutosten ja tavoitteellisen kehittämisen seurauksena tukijärjestelmä on laajentunut koskemaan yhä suurempaa osaa perusopetuksen oppilaita. On syytä huomioida, että tilastotiedot kuvaavat järjestelmää vain siinä määrin kuin ne on luotu sitä kuvaamaan. Erityisopetustilastoihin poimitaan vain sovitut tiedot. Yleisemminkin tilastot kuvaavat tarjottua tukea, eli tilastoyksiköksi tullaan vasta kun tukea saadaan ja tarpeelliset päätökset on tehty. Tilastoinnin ulkopuolelle myös jää osa siitä tuesta, jota perusopetuksessa annetaan ja esimerkiksi yleinen tuki on niin vaikeasti rajattavissa, että sitä ei tilastoida kuin osa-aikaisen erityisopetuksen kautta. (Ks. esim. Lintuvuori 2015, 66–67.)



Kuvio 1. Erityisopetuksen ja oppimisen ja koulunkäynnin tuen vaiheita perusopetuksen aikana (huom. järjestelmän muuttuessa myös tilastoinneissa on tapahtunut muutoksia kuvatulla aikavälillä) (Kivinen & Kivirauma 1986, 298; Kivirauma 1989, 135; Lintuvuori 2010, 2015; SVT 2011, 2017; Tilastokeskus 1982, 1989, 2003).

Kansakoulun aikana erityisopetus oli vähäistä ja vasta peruskouluun siirtymisen valmistelu 1960-luvulla merkitsi kasvukauden alkua (Kivirauma 1989, 134–140). Peruskoulujärjestelmään siirtymisellä oli erityisopetuksen määrällisen kehityksen kannalta keskeinen merkitys. Leimallisinta ajalle on osa-aikaisen erityisopetuksen kasvu ja erityisopetus laajenikin ennen kaikkea uusien toimintamuotojen ja kohderyhmien ansiosta (kuvio 1). (Kivirauma 1989, 134–140; Tilastokeskus 1981.) Peruskouluun siirtymistä valmisteltaessa erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan komiteamietinnössä nostettiin esille kuntoutuskomitean

esittämän pohjalta jo edellä mainittu periaate siitä, että erityisopetus tulee järjestää yleisen koululaitoksen kiinteänä osana ja kaikkien oppilaiden osalta on harkittava koulunkäyntiä ensisijaisesti yleisessä koulussa tarvittavin tukitoimenpitein (KM 1970, 116). Tämä Kivirauman (1989, 68) normaalisuusperiaatteeksi nimeämä periaate johti osa-aikaisen erityisopetuksen suunnitelmalliseen laajentamiseen. Peruskoulun tasa-arvotavoite oli osa-aikaisen erityisopetuksen kannalta olennainen ja yhtenäiskoulu loi myös paineita erityisopetuksen ja yleisopetuksen lähentämiseksi. Osa-aikaisella erityisopetuksella vastattiin myös alueelliseen tasa-arvoon ja tuki laajennettiin maaseudulle. Kaikkien 400 kunnan vastuulle tuli ensikertaa järjestää tukea sitä tarvitseville, joko luokkamuotoisen tai osa-aikaisen erityisopetuksen keinoin. Tukea tarvittiin, jotta lähes koko ikäluokkaa voitiin opettaa yhdessä yhdeksän vuotta. Osa-aikainen erityisopetus edusti vähemmän leimaavaa ja poissulkevaa tukea, joka oli nimenomaan osa-aikaista ja sen pääpaino oli ennaltaehkäisevä. (Kivinen & Kivirauma 1989, 68–72; Kivirauma 1989, 113–116; 2015, 37–41; ks. myös Kivirauma & Ruoho 2007.) Peruskoulun myötä uutena tukimuotona tuli myös tukiopetus ja samalla osa-aikaisen erityisopetuksen osuus turvattiin määräämällä, että siihen tuli käyttää vähintään puolet erityisopetukseen käytetyistä tunneista (A 718/1984, 46§; Kivirauma 1989, 114–115, 132).

Osa-aikaisen erityisopetuksen tulo kentälle oli ylhäältä alas toteutettu uudistus ja erityisopettajien kanta oli aluksi kielteinen. Sopu syntyi vasta kun rajattiin, että yhtäaikaaisesti sai opettaa vain 1–5 oppilasta eikä luokkamuotoista opetusta saanut olla. (Kivirauma 1989, 115–118; 2015, 40.) Erityisopettajien koulutus lisääntyi peruskouluun siirryttäessä, joka mahdollisti tuen tarjonnan lisäämisen ja selittää osaltaan oppilasmäärän kasvua (Kivirauma & Ruoho 2007, 290–291). Erityisopettajien määrä kasvoi 514 opettajasta lukuvuonna 1965/66 kaikkiaan 3 405 opettajaan lukuvuonna 1988/89 (Kivirauma 1991, 38–39). Opettajien määristä ei enää kerätä kokonaistilastointeja vuosittain, mutta opettajatiedonkeruun perusteella vuonna 2005 osa-aikaista erityisopetusta antoi 1 556 opettajaa ja kaikkiaan erityisopettajia oli 5 150 (Kumpulainen & Saari 2005, 24). Vuonna 2013 erityisluokanopettajia ja erityisopettajia oli yhteensä 5 478, joista osa-aikaisen erityisopetuksen opettajia 2 118 (Kumpulainen 2014, 75). [1]

Lukuvuonna 2015–2016 osa-aikaista erityisopetusta sai kaikkiaan 122 200 oppilasta, eli 22 prosenttia perusopetuksen oppilaista. Osuus on pysynyt 20–23 prosentissa koko 2000-luvun ajan. (SVT 2017a.) Pidemmällä aikavälillä vertailua vaikeuttaa se, että tilastointiperiaatteita muutettiin vuosina 2001 ja 2002. Uusi takautuva, tarkemmin vuoden toteumaa kuvaava tilastointitapa, jossa myös 10 käyntikerran vähimmäisvaatimuksesta luovuttiin sekä tilastoinnin päällekkäisyyden rajausta poistettiin, toi tilastoissa näkyväksi yhteensä 37 000 osa-aikaista erityisopetusta saavaa oppilasta vuosien 1998 ja 2002 tilastointien välillä (ks. Jahnukainen 2006, 124–125; Lintuvuori 2010, 47–49). Onkin oletettavaa, että nykyisin tilastointiperiaattein laskettuna osa-aikaisen erityisopetuksen tarjonta olisi jo aiemmin ollut hieman laajempaa kuin miltä se rajatummin laskentaperiaattein näyttäytyy (kuvio1). Osa-aikaisen erityisopetuksen tarve tai ainakaan tarjonta ei näiden tilastojen mukaan ole siis merkittävästi kasvanut uuden tehostetun tuen tason tultua yleisen ja erityisen tuen väliin. Osa-aikaista erityisopetusta saaneiden oppilaiden määrä on kuitenkin vaihdellut eri vuosina perusopetuksen oppilasmäärän vaihdellessa. Lukuvuoden 2004–2005 huippuvuonna osa-aikaista erityisopetusta sai 7 700 oppilasta enemmän kuin viimeisimmässä tilastoinnissa 2015–2016. (SVT 2017a.) Osa-aikaista erityisopetusta antavien opettajien määrä on sen sijaan kasvanut opettaja tiedonkeruun mukaan noin 550 opettajalla vuosien 2005 ja 2013 välillä (Kumpulainen & Saari 2005, 24; Kumpulainen 2014, 75). Laskel-

miin tuo kuitenkin epävarmuutta muun muassa opettajien määriä kuvaavien kokonaistilastointien puuttuminen.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmällä ja tehostetulla tuella haettiin vahvistusta mahdollisimman varhaiseen ja joustavaan tukeen, jota tarjottaisiin ennen mahdollista erityistä tukea (HE 109/2009, 16–20). Oppimissuunnitelmaan kirjattua tukea tilastoidaan tehostetun (ja erityisen) tuen osalta (ks. Lintuvuori 2015, 64–65; SVT 2017a) ja tätä kautta tarkasteltuna yhteensä 75 prosentilla osa-aikainen erityisopetus kuuluu annettuun tehostettuun tukeen ja esimerkiksi tukiopetus vastaavasti 57 prosentilla oppilaista. Lukuvuonna 2015–2016 noin 60 prosenttia osa-aikaisesta erityisopetuksesta annettiin yleisen tuen osana, 28 prosenttia tehostetun ja 12 prosenttia erityisen tuen osana (SVT 2017a). Osa-aikaista erityisopetusta koskevien suhteellisen muuttumattomien tilastotietojen valossa näyttäisikin siltä, että nykyisellään tehostetun tuen nimikkeen alle tilastoituvat oppilaat olisivat vastaavanlaisin tuen tarpein todennäköisesti saaneet esimerkiksi osa-aikaista erityisopetusta jo ennen lakimuutoksen voimaan tuloa 2011. Tästä näkökulmasta tuen piiriin ei varsinaisesti siis ole tullut noin 50 000 uutta tehostetun tuen oppilasta vuoden 2011 jälkeen (SVT 2017a), vaan tuen tason nimeäminen on tuonut tukea saavat oppilaat näkyväksi tilastoissa (kuvio 1).

Toisaalta myös osa-aikaisen erityisopetuksen tilastointiin liittyy väljyyttä tarkkojen rajaavien dokumenttien puuttuessa (ks. Lintuvuori 2015, 66–67), jolloin esimerkiksi eri ajankohdille tyypillisten toimintamuotojen vaihtelu saattaa vaikuttaa tilastoituihin määriin, kuten pienryhmäopetuksen ja samanaikaisopetuksen painotusten vaihtelu eri ajankohtina. Myös kuntien välisellä osa-aikaisen erityisopetuksen tarjonnan suurella vaihtelulla saattaa olla vaikutusta esimerkiksi koettuun resurssien puutteeseen (esim. OAJ 2017, 12–13; Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 101–102). Osa-aikaista erityisopetusta saavien oppilaiden osuus vaihteli kunnittain 0 ja 54 prosentin välillä kunnan oppilasmäärään nähden lukuvuonna 2015–2016 (SVT 2017a). Osuuksiin liittyen tulee kuitenkin huomioida, että pienissä kunnissa jo pienet oppilasmäärien vaihtelut vaikuttavat osuuksiin paljon, jolloin yhdenkin opettajan työpanos saattaa nostaa osuuden suureksi. Oppilasmääriin ja osuuksiin voi vaikuttaa rajaavien asiakirjojen puuttuessa osin myös kuntien tekemät tulkinnot siitä, mikä kaikki lasketaan osa-aikaiseksi erityisopetuksesi esimerkiksi yhteis- ja samanaikaisopetus-tilanteissa (ks. esim. Lintuvuori 2015, 66–67).

1980-luvulla erityisopetusta paljolti määritteleväksi tekijäksi tulivat erityisopetuksen ryhmäkohtaiset opetussuunnitelmat, joiden lyhenteitä (esim. EMU, EKV, EHA) käytettiin niin tilastoinnissa kuin esimerkiksi oppikirjoissa erilaisia oppilasryhmiä kuvaamaan (Kouluhallitus 1987a, 1987b, 1987c). Lyhenteiden käyttö hallinnollisessa kielessä kuin kouluisakin oli varsin pysyvää, jota kuvaa esimerkiksi se, että lyhenteitä käytettiin ammatillisessa oppilaitoksessa oppilaista puhuttaessa vielä lukuvuonna 2008–2009 (Niemi 2014, 353–354). Opetussuunnitelmat määrittelivät oppilaan saaman tuen ja kokoaikainen erityisopetus olikin lähinnä erityisluokilla ja erityiskouluissa tapahtuvaa (kuvio 1). Apukoulu ja tarkkailuluokka käsitteistä luovuttiin lainsäädännöntasolla ja yläasteen tasokurssijärjestelmä poistettiin tasa-arvon vastaisena (Happonen 1998, 117; Kivirauma 2015, 41; L 476/1983). Syksyllä 1985 voimaan astunut peruskoululaki (L 476/1983; A 718/1984) vahvisti erityisopetusta peruskoulun osana ja muun muassa oppivelvollisuudesta vapauttamisesta luovuttiin (Happonen 1998, 113; L 476/1983). Samalla tapahtui osittainen kehitysvammaisten lasten opetuksen siirtäminen sosiaalitoimesta koulutoimen piiriin (L 476/1983). Vasta vuonna 1997 perusopetuksesta tuli kaikkien opetusta, kun myös vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetus siirrettiin koulutoimen tehtäväksi (L 1368/1996; ks. myös Jahnukainen & Korhonen 2003).

1990-luvun koulutuspoliittisessa murroksessa hallintoa hajautettiin laajasti ja kunnallinen itsehallinto lisääntyi valtion ohjauksen supistuessa (esim. Simola ym. 2017, 51–54). Osana kaikkia hallinnonaloja koskevaa ohjaus- ja säätelyjärjestelmän muutosta uudistettiin myös koulutuksen rahoitusjärjestelmä (L 705/1992), joka oli pysynyt rakenteeltaan suurin piirtein saman sisältöisenä 1970-luvulta vuoteen 1992 (Pernu 1996, 25–27). Vuonna 1993 voimaan tullessa laskennallisuuteen perustuneessa rahoitusjärjestelmässä (L 705/1992) taloudellinen päätösvalta siirtyi merkittävässä määrin kunnille. Valtionosuudet myönnettiin tehtäväkohtaisesti, mutta kuntien oli mahdollista määritellä resurssien kohdentamisen periaatteet ja koulutuspalveluiden organisointitapa. Keskeisin ohjausinstrumentti oli opetussuunnitelma, johon liittyvää normiohjausta vähennettiin, mikä mahdollisti koulujen opetuksen erilaistumisen. (Kivirauma 2015, 41–42; Pernu 1996, 25–27, 32–33.) Muutokset merkitsivätkin Kivirauman (2015, 41) mukaan peruskoulun tasa-arvotavoitteiden tietoista purkamista. Valtionosuus määräytyi tuntikehysten mukaan riippumatta siitä, kuinka paljon tuntikehystä todellisuudessa käytettiin. Tuntikehysjärjestelmän sitovuuden poistaminen olikin Juvan (1994, 23) mukaan merkittävin muutos opetuksen kannalta, sillä samalla poistui myös tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen määrälliset kiintiöt. Kiintiöt olivat perustuneet siihen, että vanhassa järjestelmässä valtionosuus oli korvamerkittyä ja kohdistui aina tietyn toiminnon kustannuksiin, joka kannusti tuen järjestämiseen (Juva 1994, 25–26).

Vuonna 1999 astuivat voimaan niin uusi perusopetuslaki (L 628/1998) kuin laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (L 635/1998), joiden myötä erityisoppilaiden integrointi laajamittaisemmin tuli sekä mahdolliseksi että myös tavoitteeksi. Erityisopetukseen otetun tai siirretyn oppilaan oli mahdollista opiskella osin tai kokonaan integroituna yleisopetuksen ryhmässä, mikä hälvensi rajaa myös yleis- ja erityisopetuksen välillä. Samalla mahdollistui myös yksittäisen oppiaineen oppimäärän yksilöllistäminen. Vuosien 2001 ja 2010 välillä erityisopetuksen oppilasmäärän kokonaiskasvusta (15 878) yhteensä jopa 94 prosenttia selittyy osin tai kokonaan yleisopetuksen ryhmään integroitujen erityisoppilaiden yhteismäärän kasvulla ja erikseenkin laskettuna kokoaikaisesti yleisopetuksen ryhmään integroitujen oppilaiden määrän kasvu selittää 58 prosenttia kasvusta (SVT 2011; Tilastokeskus 2003 ks. myös Kirjavainen ym. 2014; Lintuvuori 2010). Vuonna 1999 voimaan tulleilla normeilla tukijärjestelmää laajennettiin siis koskemaan uutta ryhmää oppilaita ja erityisluokilla sekä erityiskouluissa opiskelevien oppilaiden määrä pysyi suhteellisen vakaana (kuvio 1).

Valtionosuusjärjestelmää uudistettiin jälleen 2009 (L 1704/2009), minkä myötä erityisopetus ei enää ole korotuksen perusteena (ks. Pulkkinen & Jahnukainen 2015). Lain valmistelussa tuotiin ilmi, että aiempi laskentatapa on saattanut kannustaa siirtämään ja luokittelemaan oppilaita erityisoppilaksi (HE 174/2009, 40; ks. myös Kirjavainen ym. 2014, 165; Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 79–82). Vuonna 2007 julkaistun erityisopetuksen strategian myötä alkoi siirtymä artikkelin alussa kuvattuun oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmään, jonka kehittämiseen kunnat ottivat osaa jo ennen normimuutosten voimaan tuloa (esim. Thuneberg ym. 2013).

Tilastoinnin muuttuvat luokitukset – normimuutosten ja ylikansallisten toimijoiden vaikutus

Tukijärjestelmän ja sitä ohjaavien normien muuttuessa myös tilastointia on muutettava kuvaamaan uutta järjestelmää (ks. esim. Lintuvuori 2015). Tilastointien kehittämiseen vai-

kuttavat kansallisen koulutuspolitiikan lisäksi myös kansainvälinen koulutuspolitiikka tiedonkeruineen ja painotuksineen. Seuraavaksi erityisopetustilastointien kehitystä kuvataan ensiksi muutettujen luokitusten ja toiseksi ylikansallisten taustavaikuttajien näkökulmasta perusopetuksen vuosikymmenillä. Erityisopetusta ei ole tilastoitu vuosittain, vaan tilastoja on kerätty laajemmin neljä kertaa 1980-luvulla, kaksi kertaa 1990-luvulla ja vasta vuodesta 2001 alkaen vuosittain (ks. Lintuvuori 2010, 40–43).

Tilastoissa erityisopetusta tai osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat on jaettu eri vuosina eri määritelmien mukaisesti esimerkiksi erityisopetuksen perusteen mukaan (kuvio 2). Peruskouluun siirryttäessä vammauustyypit olivat tilastoinnin yläkäsitteinä ensimmäisessä koko koulujärjestelmän kattavassa erityisopetuksen tilastoinnissa lukuvuodelta 1979/80. Oppilaat luokiteltiin vammaustyypiryhmiin, mutta tilastoinnissa korostettiin, että samaan ryhmään sisältyi erilaatuisia ja vaikeusasteiltaan erilaisia vammoja. (Tilastokeskus 1981, 2–5.) Siirryttäessä erityisopetuksen organisointiin erillisten opetussuunnitelmien kautta otettiin ne myös tilastoinnin luokittelevaksi perusteeksi vammaustyypien rinnalle lukuvuonna 1987/88 (Tilastokeskus 1989, 10–12). Vuoden 1998 perusopetuslain myötä tilastointia muutettiin vuonna 2001. Erityisopetuksen oppilaiden integrointi yleisopetuksen ryhmiin tuli laajamittaisemmin mahdolliseksi ja oppilaat luokiteltiin erityisopetuksen ensisijaisen perusteen mukaan (Tilastokeskus 2003). Perustetta kuvattiin diagnoosi- ja häiriöpohjaisella luokituksella samaan tapaan kuin vammaustyypiluokituksessa aiemmin. Ensisijaisen perusteen luokittelussa alkoi ilmetä ongelmia ja siitä luovuttiin viimeisimmän tilastointimuutoksen yhteydessä vuonna 2011 (ks. Lintuvuori 2010, 80–87; 2015, 72). Siirryttäessä oppimisen ja koulunkäynnin tukeen tehtiin tilastoinnissa periaatteellinen muutos ja ensimmäistä kertaa perusopetuksen aikana tilastoinneissa ei enää luokitella erityisoppilasta tai erityisopetuksen perustetta kuvaavaa tietoa, vaan tukea saavat oppilaat tilastoidaan tarjotun tuen näkökulmasta (kuvio 2; ks. myös. Lintuvuori 2015, 64–65).

<p>1979/80–1983/84</p> <p>Vammaustyyppi (Lääketieteellinen diagnoosi – häiriö)</p>	<p>1987/88–1998</p> <p>Erityisopetuksen opetussuunnitelma (EMU, EHA...) + vammaustyyppi</p>	<p>2001–2010</p> <p>Siirtopäätöksen peruste (Lääketieteellinen diagnoosi – häiriö)</p>	<p>2011–</p> <p>Oppilaalle tarjottu tuki</p>
--	--	--	--

Kuvio 2. Erityisopetuksen perusteen luokitukset tilastoinneissa 1979–2016 (SVT 2011, 2012; Tilastokeskus 1981, 1989, 2003).

Erityisopetustilastot ovat menneinä vuosikymmeninä saaneet vaikutteita eri ylikansallisten toimijoiden suosituksista ja tilastoinneista, mutta ovat pysyneet varsin kansallisista lähtökohdista nousevina toisin kuin valtaosa Suomen tilastoinnista esimerkiksi talouden ja ympäristön osalta, joita ohjaa pitkälti Euroopan unionin säädökset (esim. Simpura & Melkas 2013, 42; 57; 88–89). Unesco, OECD ja EU keräävät koulutustilastoja yhteisen tiedonkeruun kautta. UOE-tiedonkeruun yhteydessä kerätään tiedot myös erityisopetusta saavista oppilaista muihin lukuihin sisältyvänä tietona, mutta varsinaista erityisopetuksen tilastoa ei tällä hetkellä kerätä (UOE manual 2016). Edellisten toimijoiden kanssa yhteistyötä erityisopetuksen tilastointiin liittyen tekee myös Euroopan komission rahoittama, mutta riippumaton organisaatio The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (jäljempänä European Agency) (European Agency... 2016; ks. myös Koivula 2017). Suo-

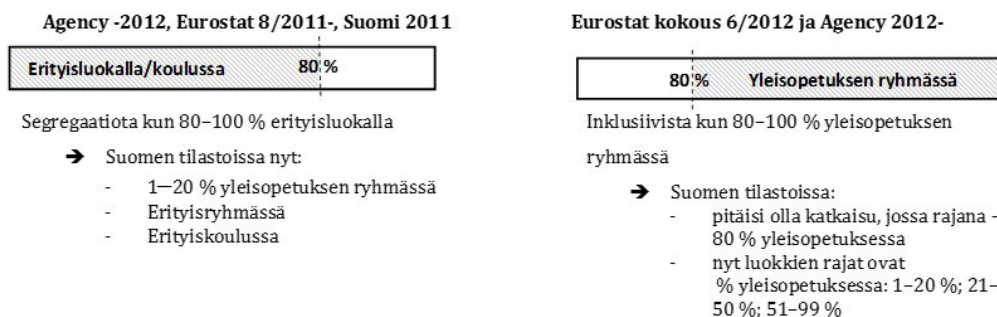
men erityisopetuksen tilastoinnin kehittämiseen ja määritelmiin ovat eri vuosikymmeninä osaltaan vaikuttaneet juuri edellä mainitut ylikansalliset toimijat siten, että 1970-luvulla keskeisin toimija oli Unesco, 1990-luvulla OECD ja 2010-luvulla EU ja European Agency.

Unescon 1970-luvulta asti kehittämän ja sekä 1997 että 2011 päivitetyn laajasti käytössä olevan kansainvälisen ISCED (International Standard Classification of Education) koulutusluokituksen lisäksi Unesco on vaikuttanut Suomen erityisopetustilastointien määrittelyihin 1970-luvun lopulla (Unesco 2012; Tilastokeskus 1980, 1981). Vuoden 1979/80 erityisopetustilaston (Tilastokeskus 1981, 1) suunnittelun lähtökohtana on ollut Unescon vuonna 1975 laatima erityiskoulutuksen kansainvälistä tilastointia koskeva suositus (Unesco 1975). Suositus on toiminut vain suunnittelun pohjana, sillä Suomen tilastoinnissa Unescon väljiä määrittelyjä on täsmennetty (Tilastokeskus 1981, 1). 1990-luvulla kansainvälisiä erityisopetustilastoja kehitettiin OECD:n (CERI/SENDDD) johdolla. OECD keskittyi ylikansallisesti vertailukelpoisen luokittelun ja indikaattorien kehittämiseen (European Commission 2012b, 28–30). OECD:n tiedonkeruussa kukin maa sijoitti omat kansalliset erityisopetuksen kategoriansa kolmeen kansainväliseen kategoriaan (disabilities, difficulties ja disadvantages). Määrittelyä Suomessa tehtiin Opetushallituksen ja Tilastokeskuksen yhteistyönä ja ensimmäiset tilastotiedot OECD:lle toimitti Opetushallitus Erityisopetuksen tila -selvityksen tietojen pohjalta koskien lukuvuotta 1994/95 (Blom ym. 1996; Rautanen 2014). Sen jälkeen tiedot on toimittanut Tilastokeskus ja viimeisin tiedonkeruu oli vuonna 2009 koskien lukuvuotta 2006/2007. Suomen tilastointia kehitettäessä vuonna 1998 pyrittiin OECD:n tietotarpeet huomioimaan mahdollisimman hyvin. (Rautanen 2014.) Vuonna 1999 voimaan tulleen Perusopetuslain (L 628/1998) myötä tilastoja uudistettiin normeja vastaavaksi vuonna 2001. Tällä kertaa kansainväliset luokitukset eivät vaikuttaneet tehtyihin ratkaisuihin yhtä paljon kuin edellisellä kerralla, vaan muutokset pohjautuivat normimuutoksiin. (Rautanen 2014.) Suomen erityisopetustilastot ovat olleet vertailukelpoisia keskenään välillä 2001–2010 ja edelleen vuodesta 2011 alkaen (ks. Lintuvuori 2010, 2015; SVT 2017a). Viimeisin tilastointimuutos tehtiin perusopetuslain muutosten (L 642/2010) yhteydessä, jolloin otettiin samalla huomioon European Agencyn määritelmät erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksen järjestämispaikkaan liittyen (European Agency... 2016; SVT 2017b).

Kansainvälisesti vertailukelpoisten tilastovertailuiden tuottaminen on vaikeaa. Tilastot kerätään pääosin kansallisista lähtökohdista (esim. Simpura & Melkas 2013, 50) ja osin tästä on seurauksena se, että tilastoista ei kovin helposti saada tuotettua vertailukelpoista tietoa, vaikka siihen erilaisin toimin pyritään. Vuodesta 1999 alkaen erityisopetustilastoja kerännyt European Agency onkin esimerkiksi päättynyt pääosin keräämään tiedot maiden omien määritelmien mukaisesti ja liittänyt tietoihin maiden antamat kuvaukset tietojen osuudesta (esim. European Agency... 2016, 20–22; 2017; European Commission 2012b, 24–28). Vuonna 2007 Eurooppa-neuvosto asetti tavoitteeksi selvittää erityisopetukseen liittyvän indikaattorin kehittämisen mahdollisuutta yhdeksi kuudestatoista koulutukseen liittyvästä indikaattorista, joilla seurattaisiin kehitystä kohti Lissabonin strategian tavoitteita koulutuksen osalta (European Council 2007, 7–9). Neuvoston näkemyksen mukaan data olisi saatavilla, mutta määritelmät, koostumus, lähteet, kustannukset ja muut relevantit tekniset asiat tulisi selvittää. Seuraavaksi indikaattorin kehitystyötä kuvataan lyhyesti esimerkkinä sekä ylikansallisesti vertailukelpoisen tiedon tuottamisen vaikeudesta, että Suomen tilastointiin sisällytetyn, EU:n kansainvälisillä erityisopetusvertailuilla perustellun raja-arvon määrittelystä (SVT 2017b) ja kansainvälisten määritelmien vaihtuvuudesta.

Euroopan komission raportissa (European commission 2008, 132–138) havainnollistetaan kuinka aiemmin tilastoja keränneiden European Agencyn ja OECD:n SENDDD projektin keräämät tilastot eivät ole helposti vertailukelpoisia eri maiden välillä. Selvittääkseen, kansallisvaltioiden mahdollisuuksia erityisopetuksen tilastointien toimittamiseen mahdollisimman vertailukelpoisessa muodossa UOE-tiedonkeruussa sekä indikaattorin tuottamisen mahdollisuutta, Eurostat loi kyselyn kartoittamaan tilannetta eri maissa. Kartoitus pohjautui aiempaan erityisopetusjärjestelmistä kerättyyn tietoon (Eurydice network, European Agency, OECD SENDDD/OECD-CRELL, DG Employment study ja UOE data collection). (European Commission 2011, 5–24.) Kartoitukseen poimittiin European Agencyn määritelmistä rajaus segregaatiolle: ”Segregation refers to education where the pupil with special needs follows education in separate special classes or special schools for the largest part (80% or more) of the school day.” (kuvio 3). Lisäksi SENDDD projektin ylikansalliset kategoriat otettiin selvityksen pohjaksi. (European Commission 2011, 21–25.) Selvityksen pohjalta todetaan, että segregatio indikaattorin tuottaminen voisi olla mahdollista ja se olisi todennäköisesti toimivampi kuin inklusiota kuvaava indikaattori (European Commission 2012a, 1). Raportissa todetaan, että 22 kyselyyn vastanneista maista olisi mahdollista tuottaa tilastotietoa edellä kuvatun määritelmän mukaisesti. Suomi ilmoitti, että tiedot on mahdollista toimittaa vuodesta 2012 alkaen, sillä kyseinen raja-arvo oli juuri lisätty erityisopetuksen tilastointiin vuoden 2011 tilastointimuutoksen yhteydessä European Agencyn määritelmään pohjaten (kuvio 3). (European Commission 2012b, 27; Rautanen 2014.)

Vuonna 2012 Eurostatin selvityksen tuloksissa (European Commission 2012a, 1–5) todettiin, että erityisopetustilastointien lisääminen UOE-tiedonkeruuseen olisi mahdollista. Tuloksissa perustellaan myös segregatio indikaattorin olevan perustellumpi kuin yritys kuvata inklusiota. Yhdessä kohtaa kokouksen agendaan määritelmä on kuitenkin mielenkiintoisesti kääntynyt toisin päin – kuvaamaan inklusiota: ”As to the segregated vs inclusive settings, the objective cut-off value (inclusive when students spend at least 80% of their time in mainstream classes) may be implemented by 22 countries [--] It is therefore recommended to introduce this definition and make further guidelines as to its practical implementation.” (European Commission 2012a, 4) (kuvio 3). Käännöstä ei selitetä mitenkään ja edelleen vedotaan niihin 22 maahan, jotka ilmoittivat pystyvänsä toimittamaan tietoja nimenomaan segregatiota kuvaavan määritelmän mukaisesti. (European Commission 2012a, 1–5). Käännöksen merkitystä tai syytä ei todennäköisesti ole löydettävissä dokumenteista, sillä Eurostatin laaja selvitys ei johtanut kuitenkaan erityisopetuksen lisäämiseen UOE-tiedonkeruuseen ja indikaattorin muodostamiseen, vaan asia jätettiin pöydälle Eurostatin resurssien vähyyteen vedoten (European Commission, 2012a, 1; 2013, 15).



Kuvio 3. Segregaation ja inklusion raja-arvot ylikansallisten toimijoiden tilastoinneissa 2000-luvulla (European Agency... 2016, 2017; European Commission 2011, 2012a, 2012b; SVT 2017b).

EU:n jättäessä erityisopetustilastointien kehittämisen pöydälle OECD ja European Agency jatkoivat toimintaa. Komission dokumenttien mukaan OECD päätti perustaa epävirallisen työryhmän selvittämään metodologiaa erityisopetuksen tilastointiin liittyen (European Commission 2013, 15) ja European Agency jatkoi omaa kansainvälistä tietojenkeruutaan. Vaikka ei ole tiedossa, miksi määritelmä kääntyi Eurostatin agendan yhdessä kohdassa, asialla saattaa olla yhteys siihen, että European Agency on vuodesta 2012 käynnissä olleessa hankkeessa (European Agency Statistics on Inclusive Education - EASIE) halunnut siirtää fokuksen inklusioon ja nykyinen määritelmä on: ”an inclusive setting refers to education where the pupil with SEN follows education in mainstream classes alongside their mainstream peers for the largest part – 80% or more – of the school week.” (European Agency... 2016, 11–13) (kuvio 3). Määritelmä on European Agencyn tiedonkeruussa käytössä huolimatta siitä, että Eurostatin laajassa selvityksessä inklusio indikaattorin tuottamisen todettiin olevan epävarmaa. European Agency toteaa omassakin raportissaan, etteivät kaikki maat pysty toimittamaan tietoja tällä rajauksella ”For a minority of countries, actual data is available to verify the 80 % placement in inclusive settings benchmark. Other countries use proxy indicators for the benchmark in the data collection.” (European Agency... 2016, 22). Suomi on yksi maista, jotka eivät voi toimittaa määrätietoja, vaan kuvaavat tiedot niin sanottuna korvikemuuttujana, jonka katsotaan kuvaavan asiaa taustaselityksineen (European Agency... 2017). Määrätietojen toimittaminen ei ole mahdollista, sillä Suomen tilastoluokituksen pohjalta ei voida laskea oppilasmääriä inklusion kautta tehdyn määritelmän mukaisesti (kuvio 3).

Pohdinta

Peruskoulujärjestelmään siirtymisen jälkeen tukijärjestelmää on muutettu useaan otteeseen ennen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää vuonna 2011. Jokainen laajempi lakimuutos on suunnitellusti ja tavoitteellisesti laajentanut tuen tarjontaa yhä suuremmalle osalle perusopetuksen oppilaita (ks. myös Kivirauma 2015, 44–45). Peruskouluun siirryttäessä tasa-arvotavoite johti osa-aikaisen erityisopetuksen suunnitelmalliseen laajentamiseen ja samalla yleisopetuksen ja erityisopetuksen välistä eroa kavennettiin (Kivirauma 1989, 113–116; 2015, 38–39, 44). Vuoden 1983 Peruskoululain (L 476/1983) myötä muun muassa oppivelvollisuudesta vapauttamisesta luovuttiin ja lievästi ja keskiasteisesti kehi-

tysvammaiset tulivat perusopetuksen piiriin. Vuonna 1999 voimaan tulleiden normien (L 635/1998; L 628/1998) kautta yleisopetuksen ja erityisopetuksen välistä rajaa pyrittiin jälleen kaventamaan mahdollistamalla erityisopetusta saavien oppilaiden osittainen tai kokoaikainen integrointi yleisopetukseen. Integroitujen erityisoppilaiden määrän kasvu kattaa 94 prosenttia erityisopetusta saaneiden oppilaiden määrän kasvusta vuosien 2001–2010 välillä (SVT 2011; Tilastokeskus 2003). Näin tukea laajennettiin koskemaan jälleen uutta ryhmää perusopetuksen oppilaita. Kolmannen kerran yleisopetuksen ja erityisopetuksen välisen rajan kaventamiseen ja varhaiseen joustavaan tukeen tähdättiin siirryttäessä oppimisen ja koulunkäynnin tukeen (L 642/2010) ja tuomalla tehostetun tuen taso yleisen ja erityisen tuen väliin. Tällöin myös tilastoissa tehostettua tukea saavat oppilaat nimettiin näkyväksi. Tehostettua tukea saaviksi oppilaiksi on vuonna 2016 tilastoitu noin 50 000 perusopetuksen oppilasta (SVT 2017a), mutta muiden tilastojen valossa muutos näyttäytyy enemmän hallinnollisena kuin tuen tarpeen tai tarjonnan todellisena kasvuna lukujen osoittamassa määrin.

Erityisopetuksen ja oppimisen ja koulunkäynnin tuen rahoituslait ovat muuttuneet useampaan otteeseen peruskouluun siirtymisen jälkeen (esim. L 705/1992; L 635/1998; 1704/2009). Vuonna 1993 voimaan tulleeseen muutokseen liittyen Pernu (1996, 29) on todennut, että oppilaskohtaisesti määräytyvä rahoitus on saattanut ohjata erityisoppilaiden sijoittumista koskevia päätöksiä. Hän ennakoii, että 1990-luvun lopulle suunniteltu uusi laskentamalli tulisi vähentämään erityisopetukseen liittyviä negatiivisia ohjausvaikutuksia, sillä erityisopetuksessa olevien oppilaiden osalta tunnusluku tulisi olemaan riippumaton opetuksen organisointitavasta. Näin jälleenkäin 1990-luvun lopun rahoitusuudistusta tarkastellessa, voidaan kuitenkin todeta ohjausvaikutuksen oikeastaan vain lisääntyneen, ainakin erityisopetuksiin siirtojen määrän näkökulmasta tarkasteltuna. Sillä osin tai kokonaan yleisopetukseen integroitujen erityisoppilaiden määrä kasvoi huomasti sen jälkeen, kun korotettu valtionosuus oli mahdollista saada myös integroiduille oppilaille, kuten edellä kuvattiin (esim. HE 174/2009, 40; ks. myös Kirjavainen ym. 2014, 165).

Tukijärjestelmän kehitys on kuvattavissa normien ohessa myös tilastojen kautta, jotka tilastollisten rajoitteidensa puitteissa tuottavat toistuvaa suhdannetietoa tietystä ilmiöstä aikasarjana (ks. Lintuvuori 2015). Tilastointien muuttuvat sisällöt ja painotukset tulee kuitenkin huomioida tulkintoja tehtäessä. Osa-aikainen erityisopetus on ollut koko perusopetuksen ajan varsin merkittävässä asemassa suomalaisessa tukijärjestelmässä ja on Suomen järjestelmälle omaleimainen tuen muoto edelleen (esim. Graham & Jahnukainen 2011, 277–278; Kivinen & Kivirauma 1989, 71–72; Kivirauma & Ruoho 2007). On todennäköistä, että nykyisin väljemmin tilastointiperiaattein osa-aikaisen erityisopetuksen volyymi olisi ollut myös tilastoinneissa hieman laajempaa ennen vuosien 2001–2002 tilastointimuutoksia. Osa-aikaisen erityisopetuksen osuus tukijärjestelmässä ei ole juurikaan muuttunut enää 2000-luvulla, joka osin viittaa siihen, että tehostettua tukea saaviksi oppilaita tilastoidut oppilaat ovat saaneet vastaaviin tuen tarpeisiin osa-aikaisen erityisopetuksen tukea myös aiemmin. Nimeämisen jälkeen tehostettu tuki tulee esille tilastoissa ja vaadittujen tukea kuvaavien asiakirjojen laadinta on tehnyt tuesta todennäköisesti suunnitelmallisempaa kuin aiemmin. Tehostettua tukea saavat oppilaat saavat myös muuta tukea, mutta tuen kokonaisuutena ei ole todennettavissa tilastoista. Pääasiallisen tuen muodon stabiilius antaa kuitenkin viitteitä artikkelissa tehdyille johtopäätöksille.

Kansainvälisellä koulutuspolitiikalla on myös vaikutuksensa niin tukijärjestelmän kehittämiseen kuin tilastointeihinkin (esim. Kivinen & Kivirauma 1986, 301; OPM 2007; SVT 2017b). Tilastoissa tehdyt luokitusrajaukset vaikuttavat siihen, mitä niiden pohjalta voidaan kuvata niin kansallisesta kuin kansainvälisestä näkökulmasta tarkasteltuna. Tilastointien

muutoksiin vaikuttaneiden ylikansallisten toimijoiden toiminnan tarkastelu perusopetuksen aikana toi esiin mielenkiintoisen seikan Suomen tilastoinneissa käytetystä kansainvälisistä lähtökohdista nousevasta raja-arvosta ja raja-arvojen muutoksista kansainvälisen koulutuspolitiikan painotusten mukaan. Suomen tilastointiin sisällytetyn ja EU:n tiedontarpeilla perustellun 20 prosentin rajan mukaista kansainvälistä tilastojen keruuta ei tällä hetkellä tehdä, vaan ainoana ylikansallisena toimijana erityisopetustilastoja kerää European Agency uuden inklusiota kuvaavan määritelmänsä mukaisesti. Suomen, kuten usean muunkaan maan tilastot, eivät mahdollista lukujen toimittamista tästä näkökulmasta, joka vähentää kerättyjen tietojen vertailtavuutta eri maiden välillä. Yleisesti indikaattorityyppiseen tietoon liittyen pohdimme määritelmien kääntymistä siitä näkökulmasta, että kansallisten tilastointien ei ole mahdollista tai tarkoituksenmukaistakaan reagoida määritelmien heilahteluihin heti, varsinkin, jos ne tehdään vailla laajoja perusteluja indikaattorin raja-arvojen merkityksestä ja vertailtavuudesta. Se, miksi on päädytty kuvaamaan asiaa laajan selvityksen tulosten vastaisesti epävarmemman indikaattorin kautta, olisi mielenkiintoista tietää. Toki, kun kyseessä ei ole EU:n virallinen indikaattori ei virallisia perusteluita välttämättä ole saatavilla. Vain inklusion painottamisen vuoksi kerätyn tiedon kääntäminen tähän muotoon tuntuu tiedon epävarmuuden huomioiden ehkä turhalta, sillä segregaatiomääritelmän kautta olisi ollut mahdollisuus myös inklusio näkökulmaan hieman varmemman tiedon pohjalta. Indikaattorin oli suunniteltu kuvaavan sitä osaa erityisopetusta saaneista oppilaista, jotka määritelmän mukaisesti opiskelivat alle 20 prosenttia niin sanotussa yleisopetuksen ryhmässä.

Kansallisen järjestelmän kuvaamisen tai kansainvälisen vertailun näkökulmasta ei siis ole merkitysetöntä mitä erityisopetustilastoissa tilastoidaan. Määritelmät ja rajaukset vaikuttavat kuvaukseen ja tilastointiperiaatteiden muutokset aikasarjojen jatkuvuuteen. Erityisopetustilastot kietoutuvat koulutuksen ohjausjärjestelmään ja niitä käytetään koulutuspoliittisten päätösten perusteluissa. (Lintuvuori 2015.) Myös katseen suuntaaminen historiaan on tärkeää nykyjärjestelmän tilastolukuja tulkitessa. Useampaan otteeseen esille tulleen tehostetun tuen nimeämisen ja tilastoissa näkyväksi tekemisen, kun voisi tilastolukujen pohjalta suoraan tulkita myös pelkkänä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvuna oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmään siirtymisen jälkeen.

Tulevaisuudessa Suomen erityisopetustilastot ja koulutustilastot yleisemminkin sekä kansainväliset koulutustilastot tulevat käyttämään yhtenä lähteenään Opetushallinnon ylläpitämää oppilaskohtaista rekisteriä (OPH 2017c). Opetushallinto on siirtymässä rekisteripohjaiseen seurantaan koko koulu-uran osalta ja suunniteltu Koski-palvelu kerää yhteen tiedot kunkin oppijan koulutuksesta, opintosuorituksista ja tutkinnoista. Palvelun ensisijaisena tarkoituksena on kerätä tiedot yhteen paikkaan, jolloin eri viranomaisten ei tarvitse kerätä päällekkäistä tietoa ja samalla kansalaisille tarjotaan mahdollisuus omien tietojen katseluun. (OPH 2017a.) Koski-palvelu tulee sisältämään henkilö pohjaiset tiedot peruskoululaisista, joista tällä hetkellä kerätään vain aggregoituja tietoja (paitsi koulutuksen hakuaineistojen tiedot peruskoulun päättäneistä). Tämä tulee mahdollistamaan tietojen yhdisteltävyyden muihin henkilö pohjaisiin aineistoihin ja lisäämään tätä kautta mahdollisuuksia aivan uusien tietojen tuottamiseen.

Rekisterimuotoinen tietojen keruu mahdollistaa paljon niin tukijärjestelmän ja laajemmin myös koulutuksen seurannan, tutkimisen sekä tilastoinnin näkökulmasta. Palvelun on suunniteltu olevan täydessä laajuudessaan käytössä vuonna 2019, mutta käyttöönotto vaatii lainsäädäntömuutoksia ennen toteutumistaan (HE 72/2017; OPH 2017a). Julkisten suunnitelmien mukaan perusopetuksen osalta rekisteriin kerätään tietoja myös oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyen (OPH 2017b). Rekisteriin tehtävät rajaukset ja määritelmät toki

vaikuttavat sitä kautta saatavaan tietoon, joten on toivottavaa, että vähintään nykyisessä tilastoinnissa käytetyt luokitukset tulisivat myös osaksi oppimisen ja koulunkäynnin tuen tietueita. Lisäksi luokituksiin olisi tässä yhteydessä mahdollista tehdä uusia luokkarajoja esimerkiksi inkluusiota kuvaavan indikaattorin raja-arvojen mukaisesti, joka lisäisi vertailtavuutta niiden maiden lukuihin, jotka arvot European Agencylle pystyvät määritelmän mukaisesti toimittamaan.

Viitteet

[1] Vuoden 2016 vastaava Opettajat ja rehtorit Suomessa -tiedonkeruu tavoitti aiempia vuosia huomattavasti vähemmän vastaajia, jonka vuoksi opettajatietoja tältä vuodelta ei ole käytetty tässä tutkimuksessa. Vastausprosentti vuonna 2016 oli vain 66 % (Kumpulainen 2017, 10). Vuonna 2013 peruskoulujen vastausprosentti oli 88,1 prosenttia ja peruskouluasteen erityiskoulujen 92,7 prosenttia (Kumpulainen 2014, 64).

Lähteet

A 718/1984. Peruskouluasetus 12.10.1984.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2016. European Agency statistics on inclusive education (EASIE) Methodology Report [www-lähde]. < <https://www.european-agency.org/sites/default/files/publications/ereports/EASIE/EASIE%20%C2%AD%20Methodology%20Report.pdf> > (Luettu 16.6.2017).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2017. European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) [www-lähde]. < <https://www.european-agency.org/data> > (Luettu 26.2.2017).

European Commission 2008. Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks. This publication is based on document SEC (2008) 2293 [www-lähde]. CIRCABC-tietokanta < <https://circabc.europa.eu> > (Luettu 21.6.2017).

European Commission 2011. European Statistics on Special Needs Education. Progress report [www-lähde]. CIRCABC-tietokanta. < <https://circabc.europa.eu> > (Luettu 21.6.2017).

European Commission 2012a. Working Group Education and Training Statistics ETS-16 – Version 01/06/2012 [www-lähde]. CIRCABC-tietokanta < <https://circabc.europa.eu> > (Luettu 23.2.2017).

European Commission 2012b. Working Group Education and Training Statistics. ETS-16 Annex – Version 01/06/2012 [www-lähde]. CIRCABC-tietokanta < <https://circabc.europa.eu> > (Luettu 23.2.2017).

European Commission 2013. Meeting of the Education and Training Statistics Working Group ETS-20 – Version of 30 August 2013. Minutes. [www-lähde]. CIRCABC-tietokanta < <https://circabc.europa.eu> > (Luettu 23.2.2017).

European Council 2007. A coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training, Council conclusions of 25th May 2007, 2007/C 1083/07 [www-lähde]. < <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/07/st10/st10083.en07.pdf> > (Luettu 21.2.2017).

HE 174/2009 vp. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta, laiksi opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta ja laeiksi eräiden niihin liittyvien lakien muuttamisesta.

- HE 109/2009 vp. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta.
- HE 72/2017 vp. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi valtakunnallisista opinto- ja tutkintorekistereistä.
- KM 1970: Erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan I osamietintö A 16. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KM 1971: Erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan II osamietintö A 26. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koivula, Pirjo 2017. Inklusiivinen opetus yhteisenä tavoitteena. e-Erika (2), 10–12. [www-lähde]. < http://blogs.helsinki.fi/cea-arviointi/files/2017/11/e-Erika_2_2017.pdf > (Luettu 1.11.2017).
- Kouluhallitus 1987a. Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman perusteet 1986. Helsinki: Kouluhallitus.
- Kouluhallitus 1987b. Peruskoulun harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1986. Helsinki: Kouluhallitus.
- Kouluhallitus 1987c. Peruskoulun kuulovammaisten opetussuunnitelman perusteet 1987. Helsinki: Kouluhallitus.
- Kumpulainen, Timo (toim.) 2014. Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Helsinki: Opetushallitus.
- Kumpulainen, Timo (toim.) 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Raportit ja selvitykset 2017:2 Helsinki: Opetushallitus.
- Kumpulainen, Timo. & Saari, Seija (toim.) 2006. Opettajat Suomessa 2005. Helsinki: Opetushallitus.
- L 1704/2009. Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta 29.12.2009.
- L 705/1992. Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 3.8.1992.
- L 635/1998. Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 21.8.1998.
- L 642/2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta 24.6.2010.
- L 1368/1996. Laki peruskoululain muuttamisesta 30.12.1996.
- L 476/1983. Peruskoululaki 27.5.1983.
- L 628/1998. Perusopetuslaki 21.8.1998.
- Lintuvuori, Meri 2010. Erityisopetus muutoksen kynnyksellä. Tilastollinen kuvaus erityisopetusjärjestelmästä ja sen määrällisestä kehityksestä 1970-luvun lopulta vuoteen 2008. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- OAJ 2017. Oppimisen tukipilarit. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki? [www-lähde]. < <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Oppimisen%20tukipilarit> > (Luettu 11.5.2017).
- OPH 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2017a. Koski – Opintasuoritukset ja opiskeluoikeudet kootusti yhdessä palvelussa [www-lähde]. < <http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/koski> > (Luettu 16.6.2017).
- OPH 2017b. KOSKI-palvelun tiedot toteutuksen ensimmäisessä vaiheessa [www-lähde]. < <https://confluence.csc.fi/display/OPHPALV/Koski-palvelun+tiedot> > viimeksi muokattu 2.5.2017 (Luettu 16.6.2017).
- OPH 2017c. Perusopetuksen tutkinto- ja opinto-oikeustiedot viranomaistarpeiden pohjalta [www-lähde]. < <https://confluence.csc.fi/display/OPHPALV/Perusopetuksen+tutkinto-+ja+opinto-oikeustiedot+viranomaistarpeiden+pohjalta> > Viimeksi muokattu 18.3.2016 (Luettu 16.6.2017).

- Rautanen, Riikka 2014. Sähköpostiviesti Meri Lintuvuorelle: vastauksia tilastointimuutok-
sista 27.1.2014.
- SVT 2011. Erityisopetus 2010. Helsinki: Tilastokeskus [www-lähde] <
http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tie_001_fi.html > (Luettu
14.6.2017).
- SVT 2012. Erityisopetus 2011. Helsinki: Tilastokeskus [www-lähde]. <
http://www.stat.fi/til/erop/2011/erop_2011_2012-06-12_tie_001_fi.html > (Luettu
14.6.2017).
- SVT 2017a. Erityisopetus 2016. Helsinki: Tilastokeskus. [www-lähde] <
http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tie_001_fi.html > (Luettu
14.6.2017).
- SVT 2017b. Tiedonkeruu: Järjestäjä- ja oppilaitostason oppilaat ja opiskelijat. Oppilaitosta-
son oppilaat ja opiskelijat 2016 -lomakkeen ohjeet [www-lähde]. <
https://www.stat.fi/keruu/jaop/files/oppilaitostason_ohjeet.pdf > (Luettu 23.2.2017).
- Tilastokeskus 1980. Tilastokeskuksen informaatio kirje: Erityiskoulutustilasto lv. 1979/80.
Koulustilastotoimisto. Kouluhallitus. 28.3.1980. Erityisopetustilasto. Ryhmäkirje R
153 Lääninhallituksille, aloite.
- Tilastokeskus 1981. Erityisopetusta saaneet oppilaat lukuvuonna 1979/80. Tilastotiedotus
KO 1981:7. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 1982. Peruskouluasteella erityisopetusta saaneet oppilaat lukuvuonna
1981/82. Tilastotiedotus KO 1982:13. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 1989. Erityisopetus 1987/88. Tilastotiedotus KO 1989:16. Helsinki: Tilasto-
keskus.
- Tilastokeskus 2003. Oppilaitostilastot 2002. Koulutus 2002:8. Helsinki: Tilastokeskus.
- UNESCO 1975. Special Education, UNESCO: CES/AC. 23/23, Paris, June 1975.
- UNESCO 2012. International Standard Classification of Education ISCED 2011 [www-
lähde]. < <http://www.uis.unesco.org/Education/DOcuments/isced-2011-en.pdf> > (Luettu
20.6.2017).
- UOE manual 2016. UOE data collection on formal education. Manual on concepts, defini-
tions and classifications. VERSION OF 27th of July 2016 [www-lähde]. CIRCABC-tie-
tokanta. < <https://circabc.europa.eu> > (Luettu 2.2.2017).

Kirjallisuus

- Blom, Heikki, Laukkanen, Reijo, Lindström, Aslak, Saresma, Ulla & Virtanen, Pirkko
(toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96. Helsinki: Opetushallitus.
- Graham, Linda & Jahnukainen, Markku 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.
- Hakala, Juha & Leivo, Marjaana 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä
2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9 (4), 8–23.
- Happonen, Heikki 1998. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja
arvioitu tila Suomessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 40.
- Jahnukainen, Markku 2006. Erityisopetuksen tarve ja muutos. Teoksessa Karvonen, Sakari
(toim.) *Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolot
-vuosikirja*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura & Stakes, 119–131.
- Jahnukainen, Markku 2011. Erityisopetuksen laajentumisen tulkintoja. *Puheenvuoro. NMI-
bulletin* 21 (2), 4–7.

- Jahnukainen, Markku & Korhonen, Anu 2003. Integration of students with severe and profound intellectual disabilities into the comprehensive school system: teachers' perceptions of the education reform in Finland. *International Journal of Disability, Development and Education* 50 (2), 169–180.
- Juva, Simo 1994. Näkökohtia koulutuksen perusturvasta. Teoksessa OPM, Koulutuksen perusturva: asiantuntijanäkemyksiä koulutuksen perusturvasta. Helsinki: opetusministeriö, 7–40.
- Kirjavainen, Tanja, Pulkkinen, Jonna & Jahnukainen, Markku 2014. Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus* 45 (2), 152–166.
- Kivinen, Osmo & Kivirauma, Joel 1986. Erikseen ja integroituna: erityisopetus ja -oppilaat suomalaisessa koulujärjestelmässä 1910–1985. *Sosiologia* 23, (4), 295–311.
- Kivinen, Osmo & Kivirauma, Joel 1989. Special education as a part of the school system and as a classification system: the case of Finland in the twentieth century. *Scandinavian Journal of Educational Research* 33 (1), 67–78.
- Kivirauma, Joel 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985. *Annales Universitatis Turkuensis C:74*.
- Kivirauma, Joel 1991. Erityisopettajaksi rekrytoituminen. Uralla etenemistä vai työpaikan vaihtamista? Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A 145.
- Kivirauma, Joel 2015. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen, Hannu ja Vehmas, Simo (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–45.
- Kivirauma, Joel & Ruoho, Kari 2007. Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *Review of Education* 53 (3), 283–302.
- Laukkanen, Reijo (toim.) 2011. Tiedosta käytännöksi – OECD tietoon perustuvan koulutuspolitiikan tukena. Raportit ja selvitykset 2011:20. Helsinki: Opetushallitus.
- 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*. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 43–76.
- Merimaa, Erkki 2011. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisen ja siihen liittyvän lainsäädännön kehitys. Teoksessa Aho, Jaakko 2011. *Koulutus yhteiskunnallisen muutoksen airueena: Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2011*. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura, 171–197.
- Niemi, Anna-Maija 2014. Tuki, tarve, leima, oikeus? Erityisyyden muotoutuminen ammatillisen koulutuksen diskursseissa. *Kasvatus* 45 (4), 349–363.
- Pernu, Marja-Leena 1996. Rahoitusjärjestelmä osana päätöksenteon hajauttamista. Teoksessa Blom, Heikki, Laukkanen, Reijo, Lindström, Aslak, Saresma, Ulla & Virtanen, Pirkko (toim.), *Erityisopetuksen tila. 2 painos. Arviointi 2/96*. Helsinki: Opetushallitus, 25–34.
- Pulkkinen, Jonna & Jahnukainen, Markku 2015. Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kontu, Elina, Thuneberg, Helena & Vainikainen Mari-Pauliina (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 79–105.
- Saine, Harri 2011. Erityisopetukseen osallistuvien määrä kasvaa perusopetuksessa – Mitä on tapahtunut? Teoksessa Aho, Jaakko 2011. *Koulutus yhteiskunnallisen muutoksen*

airueena: Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2011. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura, 198–219.

Saloviita, Timo 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.

Simola, Hannu, Kauko, Jaakko, Varjo, Janne, Kalalahti, Mira & Sahlström, Fritjof 2017. *Dynamics in Basic Education Politics – Understanding and Explaining the Finnish Case*. London: Routledge.

Simpura, Jussi & Melkas, Jussi 2013. *Tilastot käyttöön! Opas tilastojen maailmaan*. Helsinki: Gaudeamus.

Thuneberg, Helena, Vainikainen, Mari-Pauliina, Ahtiainen, Raisa, Lintuvuori, Meri, Salo, Kirsi & Hautamäki, Jarkko 2013. Education is special for all: The Finnish support model. *Gemeinsam leben* 21 (2), 67–78.

KM Meri Lintuvuori on tohtorikoulutettava Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa ja työskentelee Koulutuksen arviointikeskuksessa.

KT Jarkko Hautamäki on erityispedagogiikan emeritus professori ja työskentelee Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksessa.

KT Markku Jahnukainen työskentelee erityispedagogiikan professorina Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, *Education & Society* -yksikössä.