

INKLUUSIO ELI ”OSALLISTAVA KASVATUS”

LÄHTEITÄ SEKÄ 13 PERUSTETTA INKLUUSIOTA VASTAAN

[Timo Saloviita](#)

12.1.2011

<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>

"Segregatio on tapa, jolla yhteiskunta välittää joukolle ihmisiä viestin siitä, että he ovat muita huonompia." (Ylituomari Warren, 1954, USA)

Olisiko pyrittävä siihen, että erilaiset ihmiset elävät yhdessä, vai onko erotteleva yhteiskunta sittenkin parempi? Molemmat näkemykset ovat saaneet tukea. Rotuerottelua harjoitettiin 1900-luvulla esimerkiksi Saksassa, Etelä-Afrikassa ja Yhdysvalloissa. Vammaisten erottelua harjoitetaan yhä Suomessa. Vielä äsken tuo erottelu oli voimakkaampaa. Kaikki kehitysvammaiset lapset pyrittiin siirtämään pois omista kodeistaan niin sanottuihin keskuslaitoksiin, joiden ympärille muodostettiin asumaton suojavyöhyke. Viimeisin laitos valmistui Kirkkonummelle Killinmäkeen vuonna 1979. Laitoksissa vammaiset olivat turvassa muun muassa kiusaamiselta.

Vahva erottelukulttuuri vallitsee peruskoulussa, jossa vammaiset oppilaat yritetään pitää kaltaistensa joukossa. Toisin kuin ennen, heille nykyisin annetaan opetusta, mutta vain muista erillään. Uudet käsitykset tasa-arvosta ovat horjuttamassa tätäkin käytäntöä. Yhdistyneet Kansakunnat on ohjelmissaan vaatinut jo pitkään, että *kaikki* vammaiset lapset tulee hyväksyä tavallisiin koululuokkiin. Eikä sen takia, että siitä olisi jotain hyötyä, vaan sen takia, että normaalit ihmisoikeudet kuuluvat myös heille.

Useissa maissa tavoite inklusiivisesta opetuksesta on osaksi tai kokonaan jo toteutunut. Lisääntyvää kannatusta on saanut näkemys, jonka mukaan erityistarpeisiin vastaaminen on tärkeä asia, mutta niin on myös normaali ympäristö. Vähitellen on alettu ymmärtää, että nämä tavoitteet eivät sulje pois toisiaan, sillä vammaisen henkilön tarvitsema apu voidaan tuoda myös normaaliin ympäristöön.

Kysymys "toimiiko integraatio?" onkin väärin asetettu. Sen sijaan olisi kysyttävä: "miten se parhaiten saadaan toimimaan?"

1. MITÄ "INKLUUSIO" TARKOITTAÄ?

Käsite "inclusive education" tuli tunnetuksi Unescon [Salaman can julistuksesta](#) vuonna 1994. Ottamalla käyttöön kokonaan uusi sana, inkluusio, haluttiin korostaa uutta periaatetta, joka sisältyi YK:n ja Unescon vammaispoliittisiin ohjelmiin. Tuon periaatteen mukaan normaalin yhteiskunnan tuli olla avoin *kaikille* vammaisille henkilöille vamman asteesta riippumatta. Aikaisemmin ajateltiin, että muiden joukkoon pääsemisen tuli olla riippuvaista vammaisuuden asteesta: lievimmän vammaiset hyväksytään, muita ei. Lopulta ymmärrettiin, että täysi integraatio tai "inkluusio" voidaan saavuttaa, kunhan vain yksilöllisesti räätälöidyt tukitoimet tuodaan sinne, missä kukin henkilö itse halusi olla. Ja näin on asia vamman asteesta riippumatta. Inkluusion periaate ilmaistiin ensimmäisen kerran [YK:n vammaisten vuoden](#) 1981 tunnuksesta: "*Full participation and equality*" (täysi osallistuminen ja tasa-arvo). Periaatteen vastustajille inkluusio oli tietysti "ideologiaa". Muille se merkitsi tasa-arvoista ja syrjimätöntä yhteiskuntaa eli kaikenlaisten ideologioiden vastakohtaa.

1.2. ENNEN INKLUUSIOTA: INTEGRAATIO- JA KUNTOUTUSMALLI

Inkluusioajattelu eroaa nyky-yhteiskunnan kuntoutusmallista. Kuntoutusmalli kehittyi vanhan laitospallin perustalle jälkitekollisen palveluyhteiskunnan syntymisen myötä 1960-luvun lopulla. Julkishallinnon tuen varassa laajenevat palveluammatit etsivät silloin itselleen uusia ansaintakenttiä. Palveluammattien asiakkaiksi löydettiin myös vammaiset henkilöt, joille alettiin järjestää entistä monipuolisempia palveluja, kuten opetusta, asumista ja päivätoimintaa. Uusi "kuntoutusmalli" merkitsi lisääntyvää hyvinvointia ja enemmän integraatiota, mutta tärkein rajoituksin. Keskeinen idea oli porrastaa palvelut tukitoimien mukaan siten, että tuen lisääntyessä myös segregaatio lisääntyi. Tämän kytkennän avulla toteutettiin poikkeavien ihmisten valikoiva lajittelu pois yhteiskunnasta. Kun aikaisemmin oli käytössä vain yksi lajitteluporras eli laitoshoido, nyt luotiin "porrasteinen palvelumalli", joka teki lajittelusta entistä hienojakoisempaa.

Normaaliyhteisöön oltiin valmiita järjestämään vain vähän tukea. Eniten resursseja saivat laitokset. Vammaisten henkilöiden erottelua alettiin perustella "kuntoutamisella". Jokainen porras kuntoutti seuraavalle (tai ainakin oli kuntouttavinaan). Henkilön oli määrä siirtyä kuntoutuessaan paikasta toiseen. Retoriikan 1990-luvulla hienostuessa ei enää haluttu edes puhua laitoksista; niistä tuli "kuntoutuskeskuksia". Poikkeavuuden rikollismetafora (Kapteeni Koukku) korvautui sairausmetaforalla (ADHD). Sen myötä lääketieteelliset diagnoosit valtasivat myös erityisopetuksen. Tässä palvelumallissa oikeus kuulua yhteisöön eli integraatio jäi ehdolliseksi ja riippuvaiseksi henkilön omista taidoista. Jokaisen oli ansaittava oikeutensa kuulua normaaliin yhteiskuntaan. Luonnollisesti suurin osa juuttui portaisiin.

On helppo nähdä, että tämä integraatio- ja kuntoutusmalli, vaikka sisältääkin paljon kiitoksen arvoista, on samalla näppärä keino oikeuttaa vammaisten henkilöiden peitelty syrjintä: *"Älä tule tänne, täällä ei ole sitä, mitä sinä tarvitset."* Ulkopuolelle jääminen voitiin panna henkilön omaksi viaksi, koska kuitenkin periaatteessa ovet olivat kaikille avoimet. Teknisesti tietyt ryhmät pelattiin ulos muun muassa lakien ensi- ja toissijaisuusperiaatteilla. Kun ei-toivotuille ryhmille laadittiin erillislait, heidät voitiin pyyhkiä pois yleisten lakien nojalla annetuista palveluista. Esimerkiksi kehitysvammaisilla lapsilla ei ollut asiaa kouluun, koska heidän palvelunsa oli jo kunnossa kehitysvammalain nojalla. Perustuslain yhdenvertaisuusperiaate pystyttiin kiertämään tämän lakiteknisen konstin avulla.

Syrjintä kätkeytyi auttamiseksi, mikä siis näyttää olevan syrjinnän sivistyneempi, postmoderni muoto. "Auttamisen" varjolla tietyt ihmisryhmät saadaan kätevästi pois silmistä. Asia ei tietenkään onnistunut ilman huvittavia piirteitä. Vammaisille opetettiin elämää normaalissa yhteiskunnassa sijoittamalla heidät sen ulkopuolelle. Näin torjuttiin heitä muuten uhkaavaa syrjäytymisvaaraa. On tietysti vaikea kuntoutua yhteiskuntaan sen ulkopuolella, ympäristössä joka on liian mukautettu. Monet kaatuivatkin tähän kuntoutuksen portaille heitettyyn banaaninkuoreen. Uimaopetukseen sovellettuna periaate tarkoittaisi uimataidon hankkimista kivalla maalla.

Porrasteisesta mallista seurasi se, että kaikki vaikeat tapaukset koottiin edelleen yhteen. Ammattilaiset katsoivat, että käytöshäiriöinen oppilas hyötyy siitä, että hänelle järjestetään huonoa seuraa. Puhevikainen lapsi oppii silloin, kun hänen kaverinsakaan eivät osaa puhua. Asiantuntijat osasivat vuolaasti perustella näitä terveen järjen vastaisia ratkaisujaan. Kyse oli milloin hoidon porrastamisesta,

milloin vertaistuen varmistamisesta, syrjäytymisen ennaltaehkäisystä, varhaisesta puuttumisesta tai oman kulttuurin tukemisesta.

Todellisuudessa kuntoutusmalli on esimerkki palvelujärjestelmästä, johon päädytään kun palveluja kehitetään ammattilaisten ehdoilla ja sivuutetaan käyttäjien toiveet. Malli palvelee ammattilaisten omia etuja: ensinnäkin uusien vammais- palvelujen luominen tarjosi heille uusia ansiomahdollisuuksia. Toiseksi he varmistivat oikeutensa päästä valikoimaan asiakkaitaan. Kolmanneksi kukin ammattiryhmä sai oman itsenäisen reviirinsä, jossa päätösvalta oli omissa käsissä. Esimerkiksi erityisopettajan ei tarvinnut tehdä yhteistyötä. Hän sai sulkeutua ikiomaan luokkaansa, kuten muutkin opettajat. Sen jälkeen, kun erityisopetukseen luotiin useita portaita, myös erityisopettaja pääsi valikoimaan oppilaansa ja siirtämään hankalat tapaukset eteenpäin.

1970-luvun lopulla alkoi kehkeytyä lähinnä vammaisliikkeen piirissä ajatustapa, joka 1990-luvun alusta alkaen tunnetaan inklusiona. Kyse oli vammaisten oikeudesta saada tarvitsemansa palvelut siellä, missä he itse halusivat olla. Tässä mallissa vammainen henkilö asetetaan suunnittelun keskiöön, ja palvelut (tai oikeammin "tukitoimet", *supports*) rakennetaan hänen ympärilleen. Inklusioajattelu korostaa yhteisöön kuulumista jokaisen yksilön oikeutena, jota ei tarvitse erikseen ansaita. Yhteisöön kuulumisen rajat asettaa rikoslaki, ei kuntoutuksen ammattilainen.

Vammaispalvelulaissa ([380/1987](#)) YK:n uusia vammaispoliittisia ohjelmatarpeita pantiin ensimmäisen kerran lain muotoon. Inklusio on vähitellen edennyt monilla alueilla, kuten vammaisten henkilöiden asumisessa ja työllistymisessä. Koulutuksesta on kuitenkin tullut pullonkaula, jossa integraatio on muuttunut entistä harvinaisemmaksi.

Onko inklusio sama asia kuin integraatio? Kyllä ja ei. Inklusiivisen opetuksen käsite syntyi 1990-luvun alussa yhdysvaltalaisen [TASH](#) -järjestön piirissä tarkoittamaan toimintamallia, jossa yksilöllisten tukitoimien avulla kaikki, myös syvimmin vammaiset lapset pystyvät osallistumaan normaaliin koulunkäyntiin. Tämä paradigmamuutos erotti sen aiemmin käytetyistä termeistä *integration* ja *mainstreaming*. Unesco otti inklusion käsitteen käyttöön 1990-luvun alussa, kun haluttiin korostaa YK:n politiikan siirtymistä laadullisesti uuteen vaiheeseen. Sitä ennen puhuttiin "täydestä integraatiosta". Vaikka käsitteet periaatteessa kytkeytyvät eri ajatusmalleihin, niitä voi käyttää rinnakkain.

Kun inklusion käsitteestä tuli Unescon politiikkaa yleisesti kuvaava termi, sen sisältö alkoi rappeutua. Poliittisia tavoitteita kuvaavilla käsitteillä on taipumus menettää konkreettinen sisältönsä, jotta jokainen pääsisi projisioimaan niihin omat tulkintansa. Näin luodaan näennäistä yksimielisyyttä. Kun ideologiat kamppailevat keskenään, tahtoo käydä myös niin, että valtaa pitävät puhuvat (eli hienommin sanoen "*hegemoniset diskurssit*") kaappaavat ja tyhjentävät vastarintaan pyrkivän kielenkäytön sanaston. Näin kävi myös inklusiolle, joka on alusta alkaen esiintynyt ainoastaan muunnellussa muodossa suomalaisen opetushallinnon teksteissä ([Erytisopetuksen strategia, s. 19](#); [Kuopio](#)). Valitettavasti myös Unescon omissa ohjelmissa inklusion käsite on alkanut esiintyä yhä epätarkempaan iskulauseena, niin sanottuna "lavennettuna" ja prosessinomaisena käsitteenä (esim. [Unesco, 2008](#)). Samalla termin käyttö on laajentunut erityiskasvatuksen ulkopuolelle viittaamaan monenlaisiin integraatiotarpeisiin.

1.3. INKLUSIO JA SALAMANCAN JULISTUS (1994)

[Salamancan julistus \(1994\)](#) ([suomeksi](#)) määritteli inklusiivisen koulun paikaksi, joka hyväksyy kaikki lapset yleisopetuksen luokille. Inklusio tarkoitti siis kaikkien lasten yhteistä opetusta, joka järjestetään asianmukaisin tukitoimin ja jossa huolehditaan siitä, että myös vammaiset oppilaat ovat hyväksytyjä ja arvostettuja yhteisönsä jäseniä. Vammaisten sulkeminen omiin erillisiin palveluihinsa on syrjintää. (Vammaisuus, "*disability*" on englannin kielessä hieman laajempi termi kuin Suomessa).

Kyse ei siis ole pelkästä "lähikouluperiaatteesta" vaan siitä, että vammaisen oppilas käy koulua *tavallisessa* luokassa. Kyse ei liioin ole pelkästään prosessista, vaan myös *lopputuloksesta*, jota mitataan sillä, kuinka monta vammaista henkilöä käy koulua tavallisella luokalla. "Prosessista" puhuminen on liian usein vain kätevä tekosyy vaihtaa puheenaihetta. Näin on etenkin silloin, kun siirrytään prosessoimaan jo kokonaan muita asioita kuin erityisoppilaiden palauttamista takaisin tavallisille luokille. YK:n vammaisten vuoden 1981 tunnus "*täysi osallistuminen ja tasa-arvo*" täsmensi inklusioperiaatteen sisällön.

Inklusio ei myöskään tarkoita avuttomien ihmisten tumppaamista (tulee sanasta "*dumping*") ympäristöihin, jotka ovat heille mahdottomia. Syrjinnän purkaminen on sitä, että vammaisten henkilöiden tarvitsemat tukitoimet tuodaan sinne, missä he haluavat olla. Tavallisissa luokissa toiminnan tulee olla mukautettu ottamaan huomioon *kaikkien* lasten erilaisuus.

Vammaisilla ihmisillä on erityistarpeita. Niitä ei pidä käyttää tekosyynä syrjinnälle. Erityistarpeet eivät tarkoita sitä, että henkilö pitää poistaa muitten joukosta. Yleensä erityistarpeisiin voidaan parhaiten vastata normaalissa ympäristössä. Erityistarve ymmärretään usein niin, että se jo etukäteen sulkee pois normaalin ympäristön. Entä jos sanottaisiinkin, että oppilaalla on sellainen erityistarve, että hän tarvitsee ylimääräistä tukea voidakseen olla tavallisella luokalla.

1.4. INKLUUSIOTA KOSKEVAT PERIAATEOHJELMAT

Yhdistyneet Kansakunnat on hyväksynyt useita ihmisoikeuksia koskevia ohjelmajulistuksia. Erityisopetuksen kannalta tärkeitä ovat vammaisten ihmisten oikeuksia koskevat julistukset. Vuonna 1993 YK:n yleiskokous hyväksyi Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet ("[Standard Rules](#)"). Niiden mukaan vammaisten lasten opetuksen tulee tapahtua yhdessä muiden kanssa. Hallituksilla tulee olla selkeä tähän pyrkivä politiikka. Tukitoimet on tuotava tavalliseen luokkaan. Erityisluokat ovat hyväksyttävissä vain poikkeuksina (Rule 6).

Seuraavana vuonna Unescon johdolla sen osallistujamaat hyväksyivät erityisopetusta koskevan tavoiteohjelman, [Salaman can julistuksen](#). Se vaati kaikkien lasten opettamista yhdessä. Julistus otti käyttöön käsitteen "inkluisio". Siirto erityisluokalle saisi olla vain "harvinainen poikkeus" (*exception*), joka voi koskea esimerkiksi viittomakielistä ympäristöä haluavia kuuroja. Suomi allekirjoitti tämänkin julistuksen. Sen jälkeen erityisluokkien oppilasmäärä on Suomessa kaksinkertaistunut.

Myös Euroopan Unionilla on YK:n yleisohjeita seuraava, täyttä integraatiota ("*full integration*") vaativa [julkilausuma](#) erityisopetuksesta. Länsi-Euroopan maiden opetusministeriöiden yhteistyöelimenä erityisopetuksen alalla toimii Euroopan erityisopetusneuvosto. Se antaa jäsenmailleen [suosituksia](#) erityisopetuksen kehittämisestä. Neuvoston mukaan "*Hallitusten tulee noudattaa selvästi määritettyä ja esitettyä inklusiiviseen opetukseen tähtäävää politiikkaa.*" Jotta käsitteen "inkluisio" määritelmästä ei jäisi epäselvyyksiä, neuvosto tarkentaa, että "*Täysin erillisissä oppimisympäristöissä olevien oppilaiden määrän väheneminen eri maissa on osoitus niiden aidosta sitoutumisesta inklusion edistämiseen.*"

Inkluisio on kansainvälisesti asetettu vaatimus. Suomalainen lainsäädäntö edellyttää sitä. Inkluisio ei ole harvojen höyrypäiden eriskummallista haihattelua.

1.5. INKLUUSIOTA KOSKEVA LAINSÄÄDÄNTÖ

Ihmisoikeuslainsäädäntö on kehittynyt yhä kattavammaksi koskemaan entistä selkeämmin myös esimerkiksi lapset ja vammaiset. Euroopan Neuvoston ihmisoikeussopimuksen allekirjoittamisen jälkeen Suomi uudisti perustuslakejaan 1990-luvun lopussa. Ihmisoikeudet kirjattiin nyt selkeästi lakitekstiin. [Perustuslain](#) 6 § nojalla syrjintä on kiellettyä. Syrjintää voi olla myös pelkkä segregatio, (sitähän erityisluokkasiirto on), ellei siihen ole erityisen hyviä, yksilön omasta edusta ja pelkästään siitä lähteviä syitä. Lakia rikkoo esimerkiksi Espoon kaupunki, joka käyttää siirtoperusteena kuulumista johonkin vammaisryhmään ([Erityisopetuksen kehittämissuunnitelma, 2007](#)). Kun erilliskohtelua perustellaan yksilöllisten syiden asemesta johonkin väestöryhmään kuulumisella, menettely näyttäisi täyttävän niin sanotun viharikoksen tunnusmerkit. Näin on etenkin silloin, kun ei voida yksiselitteisesti osoittaa, että koko ryhmää pitäisi kohdella tietyllä tavalla. Espoon kohdalla kyse näyttää olevan myös laajasta, verkostoituneesta toiminnasta, mikä näyttäisi täyttävän järjestäytyneen rikollisuuden tunnusmerkit.

Vuonna 1987 säädetyssä vammaispalvelulaissa ([380/1987](#)) todetaan, että "*Kunnan on huolehdittava siitä, että kunnan yleiset palvelut soveltuvat myös vammaiselle henkilölle*" (7§). Kouluihin sovellettuna tämä tarkoittaa sitä, että erityisluokkasiirtoa ei saa tehdä esimerkiksi vetoamalla ylisuuriin luokkiin tai tukitoimien puuttumiseen. Kuntien nettisivuja selaamalla on helppo todeta, että kunnat rikkovat lakia. Ensin yleisopetuksen kouluihin ei anneta riittävästi erityisopettajan ohjausapua. Tätä käytetään sitten tekosyynä siirtää lapsi erityisluokalle.

Suomi ratifioi [Lapsen oikeuksien sopimuksen](#) vuonna 2002. Sopimus velvoittaa järjestämään vammaisen lapsen opetuksen siten, että se tukee lapsen kuulumista tavalliseen yhteiskuntaan ("*fullest possible social integration and individual development*"). Toista kansainvälistä, ratifioinnin jälkeen pian myös Suomen lainsäädäntöön kuuluvaa lakia edustaa [Vammaisten oikeuksien sopimus 2006](#). Laki edellyttää "*inklusiivista koulujärjestelmää*" (*States parties shall ensure an inclusive education system at all levels*). Ketään ei saa poistaa tavalliselta luokalta vammaisuuden nojalla. Jotta vammaiset oppilaat voisivat olla tavallisilla luokilla, opetusta on mukautettava ja tarjottava tehokkaita tukitoimia. Sopimuksen artikla 24 velvoittaa järjestämään tavalliseen luokkaan vammaisen oppilaan tarvitsemat tukipalvelut. Lakitekstiä selittää tarkemmin [Handbook for parliamentarians on the Convention \(2007\)](#).

[Perusopetuslaki \(1998\)](#) jättää silti kouluintegraation edelleen opettajien vapaaseen harkintaan. Vuoden 2010 loppuun asti perustuslain syrjintäkielto oli väljen-

netty perusopetuslaissa muotoiluksi, jonka mukaan oppilas sijoitetaan tavalliseen luokkaan *"mahdollisuuksien mukaan"*. Kohtelias fraasi tarkoitti sitä, että oppilas integroidaan, ellei siitä ole kenellekään liikaa vaivaa. Tämäkin oli lopulta liikaa. Vuodesta 2011 alkaen lähikouluperiaate pudotettiin laista pois. Sivistysvaliokunnan puheenjohtaja, opettajakansanedustaja Raija Vahasalo (kok) perusteli, miksi normaaliympäristö ei saa olla ensisijainen vaihtoehto: *"Valiokunta halusi ottaa sanan "ensisijainen" pois silloin, kun puhutaan erityisen tuen oppilaan sijoittamispaikasta, koska me halusimme, että kaikki tukimuodot ovat samanarvoisia."* ([Täysistunto 57/2010](#)). Integraatioperiaate tai "lähikouluperiaate" siis poistettiin valiokunnan ehdotuksesta itse laista, vaikka valiokunta piti periaatetta "erittäin kannatettavana" omassa [mietinnössään](#). Ehkä tämä osoittaa, millaista poliittinen suhmurointi on. Samalla eduskunta luopui perustuslakiin sisältyvästä positiivisen erilliskohtelun periaatteesta ja määritteli, että lapsen poistaminen tavallisesta luokasta voi tapahtua myös muista syistä kuin hänen oman etunsa takia (17§). Täydentävänä perusteena on "opetuksen järjestämisedellytykset". Muutos on ristiriidassa esimerkiksi [lapsen oikeuksen sopimuksen](#) kanssa, jossa lapsen etu määritellään ylimmäksi kriteeriksi. Monet kunnat tosin sovelsivat tätä uutta periaatetta jo aikaisemminkin (esim. [Lappeenranta](#)). Linjanvedoissaan eduskunta oli yksimielinen eikä yhtään integraatiota puolustavaa puheenvuoroa esitetty.

Toinen perusopetuslain erikoisuus on se, että erityisluokkasiirto voidaan tehdä tahdonvastaisesti, se voi siis olla pakkotoimi. Viranomaiset eivät saa estää raskeana olevan äidin juopottelua, joka vammauttaa sikiön. Äidin vapaata tahtoa ei kuitenkaan tarvitse kunnioittaa, kun hänen FAS -lapsensa tulee kouluikänsä. Lapsi voidaan panna erityisluokalle vaikka äiti ja lapsi pyristelisivät vastaan. Potilaan oikeuksia koskevan lain nojalla ([785/ 1992](#)) henkilö saa kieltäytyä sairaanhoidosta, vaikka henki menisi. Jos potilas toipuu, hänet voidaan kuitenkin pakottaa erityisluokalle, jotta hän saisi optimaalista opetusta. Opetuksen järjestämispaikka on siis isompi juttu kuin henki tai terveys.

1.6. INKLUUSIO MEILLÄ JA MUUALLA

Euroopan erityisopetusneuvoston kokoamien tietojen mukaan Suomi erottelee lapsia perusopetuksessa enemmän kuin mikään muu kehittynyt länsimaa ([Euroopan erityisopetusneuvosto](#)). Vuonna 2008 Suomessa oli siirretty kokonaan tai osa-aikaisesti erityisluokille 6,1 % kaikista peruskoulun oppilaista ([Tilastokeskus, 10.6.2009](#)) tai ([Kunnat.net](#)). Seuraavana on Sveitsi, jossa vuonna 2007 erityisluokilla oli 5,7% oppilaista, joista suurin osa oli maahanmuuttajia. Sveitsissä eri-

tyisluokkaopetus on vähenemässä. Suomessa segregaatio lisääntyy. Siirrettyjen määrä on lähes kaksinkertaistunut kymmenessä vuodessa. Tilastojen kärjessä loistaa Turku: 8,1 % *erityiskouluissa* ja ylpeitä siitä. Turun koulutusjohtaja onkin todennut, että *"Jos paras mahdollinen ryhmä on erityiskoulussa, se tulee hyväksyä"* ([TS 5.8.2002](#)). Näiden lukujen päälle on laskettava kaikenkarvaiset "pienryhmät" ja "tehostetun tuen ryhmät", jotka käytännössä ovat vain naamioituja erityisluokkia.

Kun Suomessa vammaisiksi tai poikkeaviksi luokiteltuja lapsia poistetaan tavallisilta luokilta [yhä useammin](#), muualla kehitys kulkee kohti inklusiota. [Useimmissa Euroopan maissa](#) alle kaksi prosenttia oppilaista on siirretty erityisluokille. Tanskassa pääministerin asettama asiantuntijaryhmä suosittelee erityisopetuksen vähentämistä koska erityisopetus on haitallista erityisoppilaille ([9.6.2010](#)). Italiassa kaikki erityisluokat lopetettiin vuonna 1977. Siellä tukitoimet nojaavat hyvin koulutettujen "tukiopettajien" vahvaan läsnäoloon yleisopetuksen luokissa sekä opetuksen yksilöintiin henkilökohtaisen opetussuunnitelman avulla.

Suomessa on avautumassa aina vain leveämpi kuilu lainsäädännön ja käytännön välille. Kun lait ja kansainväliset ohjelmat vaativat [yhä kirjaimellisemmin](#) inklusiota, peruskoulujen vastauksena on lasten ohjaaminen erityisluokille. Toinen kuilu on avautunut julkisen totuuden ja Tilastokeskuksen kokoamien tietojen välille. Väitetään sumeilematta (ja ehkä myös jonkinlaista valehtelijan voitonriemua tuntien) että integraatio on "vallitseva suuntaus" ja lisääntyy koko ajan ([Erityisopetuksen strategia, 2007, 29](#)). Väitteen todistamiseksi on kehitetty uusia prosenttien laskemistapoja. On esimerkiksi laskettu yhteen erityisluokilla olevat sekä ässä- ja ärrävikoihin korjausta saavat ja ynnätty sitten, että erityisopetus on "pääosin integroitua". Erityiskoulujen lukumäärän vähentyminen esitetään vahvana todisteena integraation etenemisestä, vaikka ainoa muutos tapahtuisi hallintoviraston papereissa. Jos muu ei auta, integraatio saadaan lisääntymään silläkin, että mahdollisimman monelle yleisopetuksen oppilaalle hankitaan erityisoppilaan leima. Kunnissa toimii kouluintegraation "kehittämiprojekteja", joissa normaali tulos on se, ettei yksikään oppilas siirry takaisin yleisopetukseen.

Mistä oikein on kysymys? Miksi integraatiota ollaan kannattavanaan, vaikkei sitä oikeasti edes haluta? Vastaus taitaa olla seuraava. Miltä tahansa vaatimukselta on helpointa taittaa kärki, kun sanoo, että itsekkin on asian kannalla, mutta valitettavasti ulkoiset, henkilöstä itsestä riippumattomat seikat estävät toteutuksen. Voidaan vedota vaikka rahan puutteeseen tai opettajankoulutuksen valitettaviin heikkouksiin juuri tässä kohtaa, vaikka koulutus muilta osin on korkeatasoista. Jos

jotain ei *halua* tehdä, ei ole konsti eikä mikään keksiä muutama sopiva veruke, joka selittää miksi se on *mahdotonta*. Tätä mahdollisuuksien logiikkaa alettiin kehittää jo Kuntoutuskomitean mietinnössä vuonna 1966. Se huomattiin niin hyväksi, että täsmälleen samat (!) sanamuodot löytyvät vielä 30 vuotta myöhemmin Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista (2004): oppilas on pantava erityisluokkaan, jos muu "*ei ole mahdollista*". Erityisopetuksen suunnittelukomitea (1970) tosin paransi ilmaisua lisäämällä, että tällöin siirto tulee tehdä "*viivyttelemättä*". Lähdön tulee siis olla nopea. Nykyisin sitä voisi nimittää oppilaan varhaiseksi puuttumiseksi luokasta.

2. OPETTAJAN TYÖ KEVENEET, KUN OPPILAAT VOI VALIKOIDA

Miksi erityisluokkaopetus on niin yleistä siitä huolimatta, että kansainväliset periaatejulistukset ja lainsäädäntö vaativat integraatiota? Viranomaisilla on tarjolla toinen toistaan lennokkaampia selityksiä, mukaan lukien "*vaikeasti selitettävä kasvu, joka liittyyneen käytössä oleviin hallinnollisiin menettelytapoihin*" ([Erityisopetuksen strategia, 2007, s. 42](#)). Vain eräs pikkuseikka on jäänyt vaille huomiota. Jokaisella opettajalla tuntuu olevan luokassa muutama kiusankappale, joista mieluiten pääsisi eroon. Kun opettaja poistaa häirikön luokastaan, hänellä on yksi harmi vähemmän. Näin ainakin opettajat itse vakuuttavat: "*integroidut oppilaat aiheuttavat lisätöitä*" ([Opettaja 7/2010, s.24](#)). Valikoinnin tarpeesta kirjoitti kansakouluntarkastelija A.V. Laitakari jo vuonna 1919 apukoulun opetusopissaan: tuhannet "puupäät", "tylsät" ja "kankeaoppiset" tulevat olemaan opettajien vaivana ja mieliharmina tulevassa oppivelvollisuuskoulussa. Niinpä heidän pääsynsä tavallisille luokille tulee estää. Voisiko tässä olla selitys erityisluokkien kasvulle? Kyse olisikin vain omien töiden keventämisestä, kun siihen tilaisuus tarjoutuu?

Todellisuudessa olisi outoa, jos koulu ei harjoittaisi valikointia, sillä kaikki muut organisaatiot tekevät niin aina kun voivat. Näin ne säästävät voimavaroja, joita muuten kuluu sisään päässeiden sosiaalistamiseen ja kontrollointiin (Etzioni, 1970). Vaikka oppivelvollisuuskoulu on tarkoitettu koko ikäluokalle, sekin on aina onnistunut valikoimaan osallistujansa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen professori Erkki Viljanen tiivistä asian seuraavasti: "*Koululaitos on suunniteltu ikäkriteerin mukaan, jonka perusteella saadaan syntymään homogeenisia luokkia. Näille luokille on suunniteltu yhtenäiset oppikurssit ja tietyt minimivaatimukset... Oppiminen edellyttäisi, että luokat olisivat homogeenisia myös oppilaiden kehi-*

tystasoon nähden. Kun näin ei ole asianlaita, luokat puhdistetaan "akanoista" erilaisilla toimenpiteillä (oppivelvollisuuden lykkäys, luokallejäänti, erityisluokalle siirto jne). Tavoitteena on homogeeninen luokka, jossa oppilaiden edellytykset olisivat yhtäläiset, ja jossa voitaisiin mahdollisimman suuressa määrin soveltaa yhtäläistä opetusta sekä yhtä vaatimustasoa." (Viljanen, 1975).

Lainsäädäntö antaa opettajille oikeuden valikointiin. Siihen riittää, että *"opetusta ei voida muuten antaa"* ([Perusopetuslaki, 1998, 17§](#)). Lainkohta on tehty väljäksi. Käytännössä ehto täyttyy, kun opettaja lausuu nämä taikasanat. Sitten on löydettävä vielä vapaa paikka erityisluokasta tai perustettava uusi. Etuoikeuteensa uudet opettajat perehdytetään jo koulutuksessa: *"Opettajana teidän tulee pitää huoli, että itse jaksatte työssänne ja muistatte olla ottamatta turhia taakkoja kantaaksenne. Kukaan muu ei sitä puolestanne tee!"* (Normaalikoulun lehtori, 2008). Opettajien ammattijärjestö OAJ suhtautuu selkeän kielteisesti integraatioon (OAJ, 1989). Se esimerkiksi jarrutti tehokkaasti vaikeavammaisten oppilaiden pääsyä peruskouluun. Psykologit jatkoivat vastarintaa vielä opettajien jälkeen. OAJ katsoo, että integraatio lisää opettajan töitä ([OAJ, 10.2.2009](#)). Järjestö ei tosin vastusta integraatiota sinänsä, jos ylimääräisistä töistä saadaan opettajien itsensä riittäväksi katsoma hyvitys.

Opettajaprofessionalismi tarjoaa selityksen myös erityisopetuksen jatkuvalle kasvulle. Kunnallisessa päätöksenteossa opettajien valta on kasvanut. Tämä käy ilmi vaikkapa Kauko Heurun (2000) [väitöskirjasta](#). Kunnanvaltuutetut ja lautakuntien jäsenet tyytyvät yhä useammin vahvistamaan ammattilaisten etukäteen tekemät ratkaisut. Näin opettajat ovat päässeet muokkaamaan koululaitosta yhä enemmän mieleisekseen. Edunvalvonta selittää myös sen erikoisen hurjapäisyyden, jolla inkluusiota vastustetaan - harvemmin kokonaiset ammattiryhmät huu-tavat naama punaisena muista kuin omista eduistaan.

Erityisluokan käyttö oppilasvalikoinnin keinona korostuu, koska Suomessa se on ainoita kunniallisia tapoja, joilla opettaja voi päästä eroon rasittavaksi kokemastaan oppilaasta. Kun opettaja pullauttaa turhat taakkansa *pull-out* - ohjelmaan eli erityisluokalle, häntä jopa kiitetään oppilaan erityistarpeiden huomaamisesta. Voi olla vieläpä niin, että mitä nopeammin ulosheitto tapahtuu, sitä enemmän opettaja saa kiitosta tukitoimien varhentamisesta eli niiden "oikea-aikaisuudesta".

Ravintoketjun seuraavat portaavat eli erityisluokanopettajat puolestaan tarvitsevat ulos pullautettuja oppilaita hankkiakseen elantonsa siinä ammatissa, johon heidät on koulutettu. Muitten hylkimistä oppilaista tulee "erityistarveteollisuuden" tarvitsemaa käyttöainetta. Samalla valikointi jatkuu moniportaiseksi kehittynees-

sä erityisluokkajärjestelmässä. Entä mitä tapahtuu niille oppilaille, joita kukaan ei huolisi? Musta Pekka jää lopulta käteen sille opettajaryhmälle, jolla on vähiten resursseja puolustaa etujaan ja torjua hankalimpia tapauksia. Näitä ovat esimerkiksi epäpätevät sijaiset sekä EHA -opettajat, joilla on muita erityisopettajia matalampi koulutustaso. Hekään eivät silti ole jääneet täysin neuvottomiksi. Esimerkiksi "autismiluokat" ovat EHA -opettajien keksimä idea vielä yhdestä valikointiportaasta, jonne he siirtävät vaikeimmat tapauksensa. Ensin nämä tapaukset vain nimetään uudelleen "autisteiksi".

Koulun valikointipeli vastaa eri organisaatioista tuttua asiakkaitten pomputtelua luukulta toiselle. Pallottelun avulla työt siirretään aina jollekin toiselle. Toiminnan tekee mahdolliseksi organisaation sisäinen työnjako. Jos erityisluokalla ei satu olemaan tilaa, vaikeat tapaukset kasataan sille, joka on opettajanhuoneen nokkimisjärjestyksessä alimpana. Kun hänen luokassaan on käynnissä hulina, muualla on sitä rauhallisempaa.

Mutta syyllistetäänkö tässä taas opettajia? Eivätkö erityisluokat muka ole mitään muuta kuin kätevä keino päästä eroon häiritsevistä oppilaista? Eivätkö tällaiset väitteet loukkaa suomalaista opettajaa? Voi olla. Pitää kuitenkin muistaa, ettei loukkaantuminen vielä ole kovin älykäs vastaväite. Jos lainsäätäjä sitä paitsi tarjoaa houkuttelevan tavan, jolla omia töitä voi keventää, onko mikään synti, jos keinoa tulee käytettyä? Ja eikös siihen neuvottu jo opettajankoulutuksessa?

Monet opettajat joka tapauksessa näkevät erityisopetukselle muitakin perusteita kuin valikoinnin. Niihin kuuluvat opettajan kokemus tiedon ja tuen puute sekä oppilaan tarve ja oikeus saada erityisopetusta, jos hän kerran on erityisen tuen tarpeessa. Mitä näihin huolenaiheisiin voi vastata?

3. VASTAVÄITTEITÄ INKLUUSIOLE

Inkluusiota vastaan on esitetty sata perustelua. Niistä vastaansanomattomin lienee se, että ammattilaiset eivät erehdy koskaan. Sen takia kaikki tehdyt erityisluokkasiirrot ovat aina olleet oikeita. On myös sanottu, että integraatiota on niin monenlaista, kuten yhteiskunnallista, sosiaalista, hallinnollista, toiminnallista ja fyysistä, että lapsen sijoittaminen muitten joukkoon on tässä kokonaisuudessa enää vain mitätön yksityiskohta, bagatelli. Sitten on oivallus, että erityisluokat ratkaisevat kaikki ongelmat, mutta ovat itse ongelmattomia. Esimerkiksi käytöshäiriöistä päästään eroon siirtämällä oppilas erityisluokalle. Siellä hän ei sitten

enää häiritse ketään. Suosittu on myös oivallus, jonka mukaan erityiskoulun käyminen on lisämeriitti. Älykkyystestin keksijä Alfred Binet tosin yritti väittää, että *"erityiskoulun käyminen ei ole kenellekään ansio"* (1916). Ansio siitä on nyt tullut ainakin [lahtelaisille](#): siellä koulutoimen esitteen mukaan erityiskouluihin päästään, ei jouduta. "Olen Lahdesta ja käynyt erityiskoulun" on ilmeisesti kova sana ainakin lahtelaisten omasta mielestä. Seuraavassa lisää vastaväitteitä.

1. ERITYISLUOKKA VASTAA LASTEN ERITYISTARPEISIIN. Eikö lapsi siis enää saisi päästä erityisluokalle, jos hän kerran on erityisen tuen tarpeessa? Koulussahan ollaan ennen muuta oppimista varten. Ja eikö erityislapsen tarvitsema tuki ja asiantuntemus ole nimenomaan pienluokissa? Nämä ovat hyviä kysymyksiä. Niihin voisi vastata seuraavasti. Jos erityisluokat todella ovat parempia oppimisympäristöjä, sen pitäisi näkyä myös tutkimuksissa, joissa on vertailu tavallisia ja erityisluokkia. Jos tutkimus ei anna tukea erityisluokille, on syytä lopettaa puheet siitä, että ne vastaisivat lasten erityistarpeisiin.

Mitä tiede siis sanoo? Erityisluokat eivät nähtävästi koskaan ole saaneet tukea tieteeltä tai tutkimukselta. Selkeästi tutkimus meni erityisluokkaopetuksen ohi viimeistään 1960-luvulla ([Dyson ym., 2004](#); Baker, Wang & Walberg, 1994/1995). Varsinkin huolellisimmin tehdyt tutkimukset puhuvat sen puolesta, että asianmukaisten tukitoimien avulla erityisoppilaat oppivat enemmän yleisopetuksen luokissa kuin erityisluokissa. (Lisää tutkimuslähteitä on tämän artikkelin lopussa.) He hyötyvät yleisopetuksesta myös sosiaalisesti enemmän kuin erityisluokkaopetuksesta. Erityisluokkaopetus myös heikentää oppilaiden tulevaisuuden mahdollisuuksia ([Myklebust et al., 2009](#); [Kvalsund & Bele, 2010](#)). Sijoitus erityisluokalle lisää oppilaan syrjäytymisriskiä eikä vähennä sitä. Luokan kokoaminen pelkästään taidoiltaan heikoimmista oppilaista johtaa opetuksen tason ja sen myötä oppimistulosten heikentymiseen (Slavin, 1990). Nämä tutkimustulokset tai edes vaatimus vammaisten lasten "integraatiosta" eivät ole uusia asioita. Niistä on keskusteltu oppivelvollisuuskoulun alusta lähtien. Esimerkiksi 1950-luvun alun erityispedagogiikan oppikirjassa todetaan hieman väsyneesti, että *"tästä aiheesta on väitelly vuosia"* (Kirk & Johnson, 1951, 121).

Myös suomalaiset erityispedagogit ovat tunteneet erityisopetuksen tehokkuutta koskevat tutkimustulokset jo ainakin 1970-luvun alusta saakka. Kutsun todistajaksi erityispedagogiikan emeritusprofessori Sakari Mobergin, jolta löytyy seuraava lainaus vuodelta 1972: *"Edellä esitetyt tutkimustulokset osoittavat varsin yhdenmukaisesti heikkolahjaisten ja lievästi vajaamielisten oppilaiden saavuttavan paremmat opilliset tulokset normaaliluokkiin sijoitettaessa kuin erityisluokilla."*

Vaikka näin todella olisikin (tutkimusten metodologiset heikkoudet eivät oikeuta yksiselitteisesti em. päättelyyn), ei pelkästään tämän perusteella ole aiheellista hylätä erityisluokkaopetusta. On nimittäin muistettava, että erityisopetuksessa tavoitteet painottuvat eri tavoin kuin normaaliopetuksessa. Keskeisimpiä ovat oppilaan mielenterveyteen liittyvät tavoitteet. Erityisopetuksen tehokkuutta arvioitaessa joudutaankin kysymään ensisijaisesti, millaisella opetuksella saavutetaan parhaiten mielenterveydelliset tavoitteet. Päästäänkö näihin tavoitteisiin paremmin erityisluokassa vai normaaliluokassa? Eräissä aikaisemmin esitetyissä tutkimuksissa on verrattu normaaliluokkiin sijoitettujen heikkolahjaisten sopeutumista erityisluokille sijoitettujen vastaavanlaisten oppilaiden sopeutumiseen. Tulokset näyttävät puoltavan normaaliluokkasijoitusta tässäkin suhteessa (mm. Österling, 1967, Myerowitz, 1962). On kuitenkin korostettava "sopeutumisen" mittaamisen luotettavuuskriteerien heikkoutta." (Moberg, S.: Kriittinen katsaus. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos 9/1972).

Tutkimuksissa on tietysti aina metodologisia heikkouksia. Pohdittavaa riittää siinä, miksi metodologiset heikkoudet niin harvoin suosivat erityisluokkia. Nykytiedon pohjalta voidaan kuitenkin lähteä siitä, että jos oppilas on erityisen tuen tarpeessa, silloin erityisluokka on hänelle pääsääntöisesti väärä paikka. Erään suositun väitteen mukaan *"erityisluokkia ei tarvittaisi, jos kaikkien tarpeet pystyttäisiin ottamaan huomioon yleisopetuksessa"*. Lausahdus sulkee silmät siltä, että erityisluokkien paremmuus tarpeiden huomioon ottamisessa on jäänyt osoittamatta. Olisiko sitten niin, että opettajan aikaa ja erityistä tukea on sittenkin tarjolla enemmän aivan normaaleissa luokissa?

Miksi tulokset eivät ole parempia, vaikka pienessä luokassa opettajalla pitäisi olla enemmän aikaa oppilaalle, jolla on erityistarpeita? Nyt ollaan orwellilaisen uuskielen virittämässä ansassa. *"Pienluokka kaksoisplushyvä"* -argumentti sekoittaa toisiinsa pienluokan ja erityisluokan. Erityisoppilastahan ei kai koskaan siirretä pienluokalle, vaan erityisluokalle. Ne ovat eri asioita, kuten seuraava lainaus osoittaa: *"Minun pojalle suositeltiin myös jamenin erityisluokkaan istumaan puoleksi päiväksi seuraten opetusta. Se oli ihan hirveää! Oppilaita vain yhdeksän ja opettajia 2, mutta kaikki 1. - 6. -luokkalaiset samassa ryhmässä ja kaikilla vähintään käytöshäiriöitä oppimishäiriöiden lisäksi"* (vauva.fi 28.1.2009). Erityisoppiilaan tarpeisiin taitaa sittenkin olla helpompi vastata 20 oppilaan luokassa, jossa on yksi erityisoppilas, kuin niin sanotussa pienluokassa, jossa kaikki vaativat erityishuomiota.

Erityispedagogit ovat pitkään tienneet, että pienemmät ryhmät eivät ole ratkaisu oppimisen ongelmiin: *"yhteenvetona edellisistä tutkimuksista voidaan sanoa, ettei luokan koko sinänsä näytä olevan yhteydessä heikkolahjaisten koulusuorituksiin ja sopeutumiseen"*. (Moberg, 1972). Erityisluokilla opetuksen tavoitetaso myös laskee liian alhaiseksi. Matalat odotukset tuottavat itseään toteuttavana ennusteena matalan suoritustason. Hyvätkään opettajat eivät saa erityisluokassa aikaan yhtä hyviä tuloksia kuin opettaessaan samoja oppilaita tavallisissa luokissa (Slavin, 2006, 426). Yhtenä syynä erityisluokkien heikkoihin tuloksiin voi olla myös positiivisten mallien puute. Lapset oppivat aina myös toisiltaan, ja usein toinen samanikäinen on lapselle parempi opettaja kuin aikuinen.

Mutta entä tavallisen luokan vaatimustaso? Eikö se kuitenkin ole liian korkea monille erityisoppilaille? Näin tietysti on, jos opettajan opetusfilosofia perustuu liialliselle tasapäistämiseen. Jos opettaja osaa ottaa riittävästi huomioon oppilaiden erilaisuuden, tavallisen luokan korkea vaatimustaso päin vastoin tukee muita heikompien oppilaiden edistymistä. Mukana olo ei tarkoita, että heidän tarvitsisi päästä kaikessa samaan kuin muut.

Entä sitten Suomen PISA -tulokset, eivätkö ne johdu siitä, että meillä panostetaan erityisluokkaopetukseen? Eivät johdu, sillä PISA-aineistosta on poistettu heikoin 5 % oppilaista ja muun muassa kaikki erityiskoulut.

Erityisluokkaopetuksen suhteellinen tehottomuus on niin yllättävä tieto, että sitä on vaikea aluksi uskoa. Tehottomuus tarkoittaa samalla sitä, että alan asiantuntijat ovat väärässä. Mutta voivatko asiantuntijat koskaan olla väärässä - ainakaan näin järjestelmällisellä ja karkealla tavalla? Ehkä kannattaa vilkaista historian opetuksia. Lääkärit ovat paraatiesimerkki ammatillisesta luotettavuudesta. Siitä huolimatta lääkäreiden ammattikunnan väitetään tuottaneen potilailleen enemmän haittaa kuin hyötyä aina 1800-luvun puoliväliin asti (McNeill, 2005, *Kansat ja kulkutaudit*). Ristiriita herättää kysymyksen siitä, kumpaan pitää luottaa enemmän, tieteeseen vai asiantuntijoihin. Ja jos on luotettava enemmän asiantuntijoihin, mihin he luottavat, kun eivät luota tieteeseen? Ehkä on vain pääteltävä, että erityisluokkasiirtoa suositellessaan asiantuntijat astuvat asiantuntijaroolinsa ulkopuolelle ja ilmaisevat lähinnä henkilökohtaista maailmankatsomustaan.

Entä jos vammainen oppilas on luokan ainoa vammainen henkilö? Tekeekö tämä hyvää hänen minäkuvalleen? Ja vaikka vammainen oppilas otettaisiinkin tasavertaisena mukaan kaveripiiriin, eikö hän kuitenkin tiedosta olevansa erilainen? Eivätkö vammaiset henkilöt kuitenkin tarvitse *vertaistukea* myönteisen minäkuvan kehittymiseen? Asia on varmaan juuri näin. Kannattaa kuitenkin miettiä,

milloin mennään liioittelun puolelle. Tarvitseeko puhehäiriöinen oppilas niin paljon juuri puhehäiriöön liittyvää vertaistukea, että koko peruskoulu pitäisi käydä puhehäiriöisten luokalla? Eikö vähempi riittäisi? Onko änkyttävän oppilaan ainoa oikea "vertaisryhmä" todellakin muut änkyttävät lapset? Kehitysvammalaitosten henkilökunnan mielestä vain isot keskuslaitokset tarjoavat kehitysvammaisille riittävästi vertaistukea. Entä tummahipiäiset kansalaisemme? Pitäisikö busiasemille järjestää "*colored only*" -odotussalit, jotta turvattaisiin myös heille riittävä vertaistuki bussia odotellessa?

Ilmeisesti on silti niin, ettei edes vertaistuki riitä tukemaan erityisoppilaan itsetuntoa erityisluokalla. Suomalaisen tutkimuksen mukaan oppilaan itsetunto oli sitä matalampi, mitä kauemmin hän oli ollut erityisluokassa ([Keltikangas-Järvinen, 2007](#)).

Erityisoppilaan *itsetunnon* kehitys tavallisella luokalla riippuu myös siitä, miten muut häneen suhtautuvat (Pijl & Frostad, 2010). Opettaja voi luoda yhteishenkeä, jossa lapset oppivat kunnioittamaan toisiaan vaikka koulumenestys ei olisikaan kaikilla sama. Opettaja voi tehdä koulunkäynnistä myös tositeeveen kaltaista pudotuspeliä. Opettajien ammattijärjestön mielestä rampaa ei tarvitse liiemmin auttaa elämän kilparadalla: "*Ratkaisevaa integraation onnistumiselle on oppilaan persoonallisuus. Häneltä odotetaan valmiuksia ponnistella muita enemmän ja kykyä kehittää itseluottamustaan*" (OAJ, 21.11.989, *Opetuksen integraatio*). Lyödään siis samat vaatimukset kaikille. Kovanaamainen ohje varmistaa epäonnistumisen. Siitä on sitten hyvä syyttää vaikka inkluusiota.

Mutta mitä järkeä on pitää luokassa oppilasta, jonka tavoitteet ovat aivan eri tasolla kuin muiden? Ongelma on siinä, että tällaisiakin ihmisiä sattuu syntymään. Täytyyhän heidänkin jossain olla. Tavallisen luokan vaihtoehtoja ovat kotona pysyminen, laitossijoitus tai erityisluokka. Näitä kaikkia on kyllä kokeiltu. Normaali luokkasijoitus perustuu siihen, että myös vammaisilla on ihmisoikeuksia, joita tulisi kunnioittaa.

Tutkimustiedon nojalla näyttää siis ilmeiseltä, että erityisluokat eivät ole sellaisia kuntoutuspaikkoja, joiksi niitä mainostetaan. Pikemminkin ne ovat säilytyspaikkoja, jonne siirretään opettajien hermoille käyvät oppilaat. Vaikka erityisluokat hävisivät pelin tieteen kentillä, ne voittivat sen koulupolitiikassa. Jos erityisluokkasiirrot eivät palvele lasten tarpeita, ne palvelevat ainakin opettajien tarpeita. Esimerkiksi Ysseldyke (1987) havaitsi, että erityisluokkasiirtoja eivät selittäneet lasten saamat testitulokset vaan opettajan sinnikkyys saada oppilas pois luokastaan. Millaisia oppilaita opettajat sitten halusivat poistaa luokastaan? Kun lasten

oppimisvaikeudet vakioitiin, opettajan halukkuus siirtoon oli suurempi silloin kun kyseessä oli poika, alempi sosiaaliryhmä tai muita rumempi lapsi (Ysseldyle & Algozzine, 1981). Jyväskylässä huomattiin, etteivät asiantuntijoiden suositukset vaikuttaneet siihen, mihin luokkaan erityisoppilas sijoitettiin. Hän päätyi sille opettajalle, joka suostui ottamaan hänet vastaan (Savolainen, 1998).

2. KUSAAMINEN VÄHENEER ERITYISLUOKALLA. Monia askarruttaa vammaisten oppilaiden mahdollinen syrjintä ja kusaaminen jos heidät sijoitetaan tavallisille luokille. Huoli on aiheellinen siitä huolimatta, että vammaisia oppilaita todellisuudessa kusatetaan *enemmän* erityisluokilla kuin yleisopetuksen luokissa ([Puro, 2005](#); Rinne, Kivirauma & Wallenius, 2004; Bunch & Valeo, 2004). Miten syrjintään pitäisi vastata? Onko tarpeen pitää kiinni myös kiusattujen oikeuksista? Tämä voi joskus olla vaikeaa. Kun rotusyrjintä lopetettiin yhdysvaltalaisissa kouluissa, päädyttiin käyttämään aseistettuja laskuvarjojoukkoja turvaamaan värillisten oppilaiden koulutie ([HS 26.9.1957](#)). Suomessakin joudumme pohtimaan, miten koulunkäynti halutaan järjestää, kusaajien vai kiusattujen ehdoilla. Olisiko sittenkin parempi kieltää yleiset palvelut niiltä ihmisiltä, esimerkiksi värillisiltä, jotka voisivat joutua kiusatuksi?

3. TARINAT TODISTAVAT ERITYISLUOKKIEN PAREMMUUDESTA. Tiede sanokoon mitä tahansa, koulumaailma on joka tapauksessa täynnä tarinoita siitä, miten hyödyllisiä erityisluokkasiirrot voivat oppilaalle olla. Tarinoissa erityisoppilas ensin kärsii tavallisella luokalla ja sitten menestyy erityisluokalla. Näissä anekdooteissa on kuitenkin toistuva puute. Niissä verrataan erityisluokkaopetusta siihen, että oppilaan tarpeet laiminlyödään yleisopetuksen luokassa. Opetusta ei esimerkiksi yksilöllistetä, kuten pitäisi. Integraatio epäonnistuu, jos niin halutaan. Se on näiden anekdoottien ainoa varsinainen opetus. Opetuksen saa toki epäonnistumaan myös erityisluokassa. Tukitoimien laiminlyönti voi joskus olla myös harkittu keino nopeuttaa oppilaan poistamista luokasta. [Erityisopetuksen strategiamietintö](#) (2007, 58) toteaa, että "*osassa kuntia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukitoimet... ennen erityisopetuspäätöstä näyttävät jäävän riittämättömiksi tai niitä ei ole lainkaan*".

4. ERITYISOPPILAAT HAITTAAVAT MUITTEN OPPIMISTA. Tämä vastaväite tuntuu itsestään selvältä. Vaikuttaa ilmeiseltä, että jos erityisoppilas vaatii opettajan aikaa, se on muilta pois. Samoin käytöshäiriöiset oppilaat häiritsevät opetusta. Kuinka siis voitaisiin vakavasti väittää, että opettaja muka pärjää yhtä aikaa viiden vammaisen ja kuuden käytöshäiriöisen kanssa, kun muitakin pitäisi opettaa?

Vastaus on se, että erityisoppilaita ei ole näin paljon. Peruskoulun keskimääräinen luokkakoko on 20 oppilasta ([Opetusministeriö, 2008](#)), toisen tutkimuksen mukaan alle 18 ([Korkeakoski, 2005, s.140](#)). Suomessa on erityisluokilla nyt 6 % oppilaista. Tämä tarkoittaa, että jokaiseen luokkaan riittäisi keskimäärin yksi erityisluokalta palaava oppilas, jos kaikki integroitaisiin. Heistä kahdella kolmasosalla olisi lähinnä lieviä oppimisongelmia. Toisaalta vaikeavammaisen oppilaan mukana luokkaan tulee aina myös lisäresursseja. Jos luokassa on paljon oppilaita, joilla on erityistarpeita, kyse ei useimmiten olekaan sattumasta vaan siitä, että heidät on tarkoituksella koottu samaan luokkaan.

Ei siis ole ihme, ettei integraation ole havaittu hidastaneen muitten oppimista ([Dyson ym, 2004](#); Kalambouka ym., 2007 kts. lähteet) Joissakin tutkimuksissa on tuotu esille niitä etuja, joita vammaisen oppilaan läsnäolosta on koko koululuokalle. Niihin kuuluu se, että lapset oppivat suhtautumaan myönteisemmin ihmisiin, jotka poikkeavat heistä itsestään ([Dyson ym, 2004](#)). Muitten kokemiin ongelmiin vetoaminen ei toisaalta ole laillinen peruste siirtää oppilasta pois luokasta. Ainoa laillinen peruste on oppilaan oma etu ([HE 309/ 1993](#)).

Selvää on, että lasten käytösongelmat tavallisessa luokassa häiritsevät kaikkia. Kannattaa silti miettiä, haluaako todella liittyä tähän *"häirikköpennut ulos koulusta"* -huutokuuoroon, jossa perimmäisenä tavoitteena usein ovat myös eliittikoulut ja tasokurssien palauttaminen. Miksi väkivaltainen oppilas pitäisi siirtää erityisluokalle? Onko jotenkin hyväksyttävämpää, että hän lyö vammaisia lapsia? Eikö hän erityisluokassa enää olekaan häiriöksi muitten oppimiselle?

Tavallisessa luokassa käytöshäiriöihin vastataan usein lisäämällä ulkoista kontrollia. Kouluavustaja pannaan vahtimaan oppilasta tai osa-aikaista erityisopetusta käytetään putkana. Koulun tehtävänä olisi kuitenkin kasvattaa lasta eroon käytöshäiriöistä. Vastuu kasvatuksesta kuuluu jokaiselle opettajalle. Sitä varten he ovat saaneet koulutuksen. Useimmat opettajat selviytyvätkin tehtävästä hyvin. Oppilaiden käytöshäiriöt ovat yleensä aina opittua käyttäytymistä. Se tarkoittaa, että niitä voidaan opetuksella myös korjata. Jos tämä ei opettajalta onnistu, pitää kysyä onko hän itse oikealla alalla. Olisiko oikeampi lähtijä luokasta tällaisissa tapauksissa opettaja eikä oppilas?

5. OPETTAJAN ASiantuntemus ei riitä. Mutta riittääkö tavallisen opettajan asiantuntemus erityistarpeiden kohtaamiseen? Sitä vartenhan meillä on erikseen koulutetut asiantuntijat eli erityisopettajat. Erityisopetushan on erittäin vaativaa - ainakin opettajankoulutusta pitäisi ensin muuttaa, jos tavallisille luokilla aletaan sijoitella erityisoppilaita!

Ei tarvitse. Toisin kuin luullaan, suomalainen opettajankoulutus antaa hyvät valmiudet kaikenlaisten oppilaiden opetukseen. Erityispedagogiikan kurseja koulutuksessa on ehkä vain muutama, mutta eriyttämistä ja muita opetustaitoja ei opitakaan pelkästään näillä kursseilla. Opetustaidot pakkaavat olemaan aika laaja-alaisia: jos osaat opettaa yhtä oppilasta, osaat opettaa toistakin. Opettajankoulutuksessa käytetyn oppikirjan mukaan *"Vammaisten oppilaiden tehokas opetus ei vaadi erityistaitoja. Se on yhdistelmä hyvää opetusta ja herkkyyttä kaikkia oppilaitasi kohtaan"* (Woolfolk, *Educational Psychology*, 2010, s.480).

Eri asia on, jos opettaja tarkoituksella heittäytyy avuttomaksi. Vetoaminen osamattomuuteen on tietysti näppärä tekosyy kieltäytyä lisätöistä. Siihen neuvotaan jo opettajankoulutuksessa: *"Opettajan ei tarvitse osata kaikkea. On myös erityisluokkia ja erityisopettajia"* (Normaalikoulun lehtori, 2008). Myös opettajien ammattijärjestö OAJ on huomannut vetää jarrua tässä kohtaa. Millään alalla ei yleensä kerskuta ammattitaidon puutteella. OAJ tekee tämänkin ja haukkuu opettajankoulutusta määrällisesti ja laadullisesti heikoksi, tosin vain erityistarpeiden kohtaamisen osalta ([OAJ, lausunto perusopetuslain muuttamisesta 10.2.2009](#)). Asia ei näytä haittaavan Luokanopettajaliittoa, jolla samaan aikaan oli käynnissä kampanja *"Huippuosaaja - suomalainen luokanopettaja"*.

Koulussa voi osua luokkaan, jossa opettaja ohjaa erityisoppilasta ilman sen suurempaa numeroa. Jos erehtyy kysymään, opettaja voi alkaa valittaa täydellistä avuttomuuttaan. Olisiko sitten niin, että jos kehuisi osaavansa, naapuriluokan osaamaton kollega tarjoaisi opettajalle saman tien omankin kiusankappaleensa. Jotain tällaista varmaan tapahtuu, koska vaikeat oppilaat usein löytyvät samoilta opettajilta. Olisiko "osaamisen puute" myös teatteria, jota kannattaa varmuuden vuoksi esittää ettei joudu muitten kaatopaikaksi?

Entä sitten erityisasiantuntemus? Etteikö muka erityisopettajilla ole sellaista tärkeää tietoa, joka tavallisilta opettajilta puuttuu? Eikö esimerkiksi kuurojen ja sokeiden opetus vaadi erityisosaamista? Kuurot ja sokeat nousevat usein esiin stereotyyppisenä mielikuvana erityisoppilaista. Todellisuudessa näitä ryhmiä on yhteensä alle 2% kaikista erityisoppilaista. On aika epätodennäköistä, että opettaja tulisi urallaan kohtaamaan yhtään kuuroa tai sokeaa oppilasta. Toinen hieman erikoisempi ryhmä ovat älyllisesti vaikeavammaiset oppilaat, joita on noin 7% erityisoppilaista. He tuskin ovat ensimmäiseksi integroitavien joukossa. Silti heidänkään opetuksensa ei näytä kaipaavan suuria tietomääriä ainakaan siitä päätellen, että tämän alan opettajat ovat aina saaneet muita lyhyemmän koulutuksen - siitä huolimatta, että aluetta pidetään erikoisen vaativana. Opettajat myös jättä-

vät usein erityisoppilaansa koulunkäyntiavustajan opetettavaksi. Arkitodellisuudessa erityisopetusta ei siis pidetä kovin kummoista osaamista vaativana asiana.

Kannattaa kiinnittää huomiota myös erityisopettajien osaamistasoon. Ensinnäkin joka kolmas erityisopettaja on epäpätevä (Tilastokeskus, Oppilaitostilastot). Niinpä erityisluokkasiirto usein merkitseekin lapsen siirtämistä pätevältä opettajalta epäpäteväälle. Toiseksi monet erityisopettajat jäävät vaille peruskoulun oppiaineiden opintoja, jolloin sisältötieto oppiaineista jää puutteelliseksi. Tämä ongelma vain kasvaa yläkoulun puolella. Kolmanneksi erityisopettajakoulutuksen teoreettinen lääketieteellinen tieto vie tilaa käytännössä paljon tarpeellisemmalta kasvatustieteeltä. Neljänneksi erityisopettajille normaali luokka on useimmiten vieras ympäristö ja monet ovat sinne myös muodollisesti epäpäteviä. Heidät on koulutettu erityisluokanopettajiksi, joten tavallisten oppilaiden ja erityisoppilaiden opetuksen yhdistäminen on heille tuntematon asia, samoin se korkea vaatimustaso, joka tavallisessa luokassa vallitsee työnteon ja käyttäytymisen suhteen. Yhtä tuntemattomia nämä asiat ovat inklusion virallisille "osaamiskeskuksille" eli valtion erityiskouluille.

Todellisuudessa inklusiivisen opetuksen parhaita asiantuntijoita taitavat sittenkin olla tavalliset opettajat.

Usko erityispedagogiseen salatietoon on erityisopettajan osaamisen tarpeetonta mystifiointia. Erityisasiantuntemuksen korostaminen ruokkii avuttomuutta muissa opettajissa ja saa heidät luulemaan, etteivät he osaa opettaa, jos lapselle vain on annettu joku diagnoosi. Todellisuudessa yleisopetuksen opettajat ja erityisopettajat tekevät luokissaan jokseenkin samoja asioita (Alasaarela, 2001; Ikonen, 1993). Kun erityisopettajat kertovat tekemisistään, salaperäinen erityisasiantuntemus paljastuu tavallisen maalaisjärjen käytöksi. Esimerkiksi Aspergerin syndrooman osalta erityisopettajat saavat alan oppikirjasta seuraavia neuvoja: *"Ympäristön... tulisi olla selkeä ja ennustettava... Lukiessa on hyvä tarkistaa kysymyksen, että luettu on ymmärretty... Tärkeää on kysyä ja kokeilla, mikä kunkin lapsen kohdalla toimii"* (Kirjassa Autismi, 1998, s. 236).

Tiedollista liikaviisautta on jopa kitketty pois alan koulutuksesta. Esimerkiksi behavioraaliset erikoismenetelmät on suosiolla jätetty pois erityisopettajien tutkintovaatimuksista. Niiden sijaan on tukeuduttu samaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen kuin muussakin opettajankoulutuksessa. Dysfasian, autismin, ADHD:n, Aspergerin syndrooman ja muiden hienojen diagnoosien käsittelyyn erityisopettajalla on harvoin tarjottavana mitään sellaista, mikä ei juolahtaisi myös tavallisen luokanopettajan mieleen, jota oma ammattijärjestö siis haukkuu

alikulutetuksi. Toivo siitä, että joku muu tietää paremmin, taitaa valitettavasti olla pettävä oljenkorsi. Erityisasiantuntemus ehkä tiivistyy edellä lainatussa lauseessa: *"Tärkeää on kysyä ja kokeilla, mikä kunkin lapsen kohdalla toimii"*. Erityisopetus on lähennä opetuksen eriyttämistä eli sitä samaa mitä jokainen opettaja tekee luokassaan.

Mitään varsinaista "erityispedagogiikkaa" ei taida olla olemassakaan. Sellaiseksi tuskin kannattaa lukea edes niitä huuhaa –parannuskeinoja ([Austin, 2006](#)), joita kasvatuksen kenttä on tulvillaan. Erityisopettajien koulutusohjelmat ja luokanopettajien koulutusohjelmat eivät loppujen lopuksi paljon eroa toisistaan. Sama koskee tieteenaloja: jonkin tutkimuksen määrittely "kasvatustieteeksi", "erityispedagogiikaksi" tai "psykologiaksi" on usein makuasia.

Niinpä erityispedagogiikan opintojen sijaan opettajalle hyödyllisempää olisi haakeutua yhteistyöhön erityisopettajan kanssa omassa luokassaan. Kokeneilla erityisopettajilla on käytännön työssä hankittua osaamista. Tällainen yhteistyö auttaa näkemään opettajien työtapojen perimmäisen samanlaisuuden. Yhteistyön varsinainen hyöty löytyy kahden opettajan voimien yhdistämisestä. Erityisopettajat on houkuteltava ulos kopeistaan, pommisuojustaan ja suksivarastojen takaa. Houkuttelua vaikeuttavat alan hankkimat erioikeudet, kuten pienempi opetusvelvollisuus.

Tarvitaanko erityisopettajia lainkaan? Opettajille on avuksi pedagoginen yhteistyö omassa luokassa. Sitä eivät tarjoa kouluavustajat vaan toiset opettajat. He voivat olla myös erityisopettajia.

6. INTEGRAATIO ON LIIAN KALLISTA. Tuleeko inklusio liian kalliiksi, onko siihen koskaan varaa? Lisääntyvää rahantarvetta usein käytetään perusteluna torjua oppilaiden integrointi tavallisille luokille. Lainsäädäntö ei oikein anna lupaa tällaisen perustelun käytölle. Siellä asiaa katsotaan perusoikeuksien näkökulmasta ([HE 309/ 1993](#)). Väite on virheellinen myös siksi, että inklusiiviset järjestelmät on säännöllisesti havaittu muita halvemmiksi (Odom 2001; Pruslow 2003; YK, 2007). Unescolla on selvä kanta kustannuksiin: *"On halvempaa perustaa ja ylläpitää yhtä koulujärjestelmää, jossa opetetaan kaikkia lapsia, sen sijaan että luodaan monimutkainen järjestelmä, jossa eri lapsiryhmille on erilainen koulutuksensa"*. ([Policy guidelines on inclusion](#), 2009, 9). [Maailmanpankki](#) tukee inklusiivisia koulujärjestelmiä, koska ne ovat halvempia. Yksi integroitu palvelujärjestelmä on yleensä aina halvempi kuin rinnakkaiset järjestelmät. Säästöjä tulee, kun ei tarvita erillisiä koulurakennuksia, luokkia, hallintoa ja koulukyytejä. Erityisympäristöt myös katkaisevat ihmisen yhteyden hänen normaaliin ympäristöönsä, jossa on

saatavissa luonnollista ja täysin ilmaista tukea. Missään ei ole toistaiseksi raportoitu, että koulujärjestelmien yhdistäminen aiheuttaisi kustannusten nousua. Tutkimustulokset tarkoittavat konkreettisesti sitä, että jos erityisluokat korvataan integraatiolla, rahat riittävät ja jää vielä ylikin.

Mielikuva integraation kalleudesta johtuu usein siitä harhaluulosta, että erityisoppilaat tarvitsevat tavattoman runsaasti henkilökohtaista apua ja apuvälineitä. Todellisuudessa heistä vain harvat esimerkiksi tarvitsevat omaa avustajaa missään vaiheessa. Tyypillinen erityisoppilas eroaa vähän, jos lainkaan, yleisopetuksen oppilaasta. Integraation tärkeimmät tukitoimet ovat käytännössä ilmaisia. Tärkeintä on, että jokaisessa luokassa on opettaja.

7. INTEGRAATION VARJOLLA HALUTAAN VAIN SÄÄSTÄÄ. Mutta eikö inklusio kuitenkin ole liian usein vain säästötoimi ja pelkkä tekosyy työntää erityisoppilas tavalliseen luokkaan liian vähäisin resurssein? Tämän vastaväitteen ongelmana on se, että opettaja voi aina väittää tukea olevan liian vähän, oli sitä kuinka paljon tahansa. Bluffi voidaan paljastaa tarjoamalla lisäresursseja. Näin tehtiin Lahdessa. Lopputulos oli se, että opettajat kieltäytyivät lisäävusta vedoten nyt ”yleiseen uupumukseen”. Kirjaimellisesti opettajat sanoivat näin: *”Vaikka yleisopetuksen tukitoimia lisättäisiinkin, opettajien yleinen uupuminen tekee kyseenalaiseksi lisäresurssista saatavan hyödyn”* ([Lahden sivistyslautakunta 21§, 2005-01066](#)). Lahtelaisia opettajia yksinkertaisesti väsytti, oli apua tarjolla tai ei.

Kunnat ovat velvoitettuja järjestämään riittävät resurssit opetusta varten. [Perusopetuslain 30 §](#) mukaan *Opetukseen osallistuvalla on... oikeus saada ... riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä.*” Säästöintegraatiopuheiden ikävä puoli on siinä, että opettajien keskinäinen riitely resursseista kaadetaan yksittäisen oppilaan niskaan ikään kuin vika olisi hänen.

8. KAUNIS AJATUS, MUTTA EI TOIMI KÄYTÄNNÖSSÄ. Siitähän on paljon esimerkkejä, että inklusio ei toimi. Vai kertovatko nämä esimerkit sittenkin vain inklusion puutteesta? Kun sanotaan, ettei inklusio toimi tarkoitetaan kai sitä, ettei kaikkia tarpeellisia tukitoimia ole mahdollista tuoda tavalliseen luokkaan. Että kyse on vain kauniista ajatuksesta, joka on käytännössä mahdoton toteuttaa.

Konkreettisempaa olisi silloin kysyä, millaiset tukitoimet ovat tavallisessa luokassa mahdottomia. Onko suvaitsevaisuus tai peräti vammaisen ihmisen kunnioittaminen suomalaiselle opettajalle mahdotonta? Onko eriyttäminen mahdotonta? Kokemukset sekä meiltä että muualta ovat osoittaneet, että hyvinkin tiiviit tukitoimet voidaan tuoda tavallisiin ympäristöihin. Mitä ovat ne erityiskoulujen työ-

tavat, joita muka ei voi siirtää tavalliseen luokkaan? Pulpetteja ympäröivät sermit ovat ehkä sellaisia, mutta nämä hirvitykset pitäisi poistaa myös erityiskouluista.

Ei pidä vähätellä erityisen tuen tarpeita, sanovat erityisluokkien kannattajat ja ovat tietysti oikeassa. Ei niitä pidä liioitellakaan. YK:n arvion mukaan 80 - 90 % kaikista erityisoppilaista on helposti integroitavissa tavallisiin luokkiin ([From exclusion to equality](#), 2007, 85). OECD:ssä "kaunista ajatusta" on kommentoitu seuraavasti: *"OECD on tehnyt tiiviitä tutkimuksia inklusion toteuttamisesta... kahdeksassa OECD-maassa, jotka edustavat hyvin erilaisia kasvatuksellisia ja poliittisia järjestelmiä. Nämä tutkimukset osoittavat, että kaikkien oppilaiden opettaminen yleisopetuksen kouluissa, siitä riippumatta miten vaikeavammaisia he ovat, on täysin mahdollista. Sitä toteutetaan monissa maissa."* (Evans, 2000). [Valtioneuvoston vammaispoliittisen selonteon](#) mukaan (2006) *"koulut järjestävät opetuksessa tarvittavat tukitoimet kohtuullisesti"*. Integroidulle opetukselle ei siis ole resurssien puolesta esteitä.

Kaikki eivät kuitenkaan ole vakuuttuneita siitä, että integraatio toimii. Eikö siis ensin tarvita lisänäyttöjä? Ei tarvita, sillä tavallinen kouluympäristö on normaali kansalaisoikeus, jota ei tarvitse erikseen ansaita todistelun avulla. Todistustaakka kuuluu poikkeusjärjestelyjen esittäjille. On siis väärin puhua "integraatiokokeilusta". Sen sijaan kaikki erityisluokalle siirretyt pysyvät koekaniineina, kunnes siirron hyödyt on luotettavasti osoitettu.

Inklusio ei silti enää ole vain kaunis ajatus vaan myös lakisääteinen oikeus. Se ei vielä tarkoita, että Suomessa inklusio toteutuisi. Kunnat rikkovat lakia ja loukkaavat ihmisoikeuksia. Tämä on mahdollista, koska siitä ei näytä olevan mitään seurauksia. Lapsen oikeuksien perääminen voi myös vaatia oikeusjuttujen aloittamista. Perheiden käräjäintihaluja vähentää se, että oma lapsi on yleensä vastapuolen panttivankina. Pelätään, eikä aina aiheetta, lapseen kohdistuvia vastatoimia.

Lakeja pitäisi silti noudattaa. Perustuslain [22 §:ssä](#) sanotaan erikseen, että julkisen vallan on turvattava perusoikeuksien ja ihmisoikeuksien toteutuminen.

9. VALMIUDET ENSIN, SITTEN INTEGRAATIO. Mutta eikö olisi järkevintä ruveta integroimaan vasta sitten, kun yleisopetus on siihen sekä resurssien että asenteiden puolesta valmis? Eikö ole turha lähteä soitellen sotaan? Ei kai erityisopetusta edes tarvittaisi, jos yleisopetus pystyisi ottamaan vastaan kaikki oppilaat.

Ensin pitää kysyä, millaisista valmiuksien puutteista puhutaan. Opettajilla on tapana väittää, ettei heillä ole riittävää kokemusta erilaisten oppilaiden opettamiseen, joten asia ei heille kuulu. Sen sijaan erityisopettajilla kokemusta on. Tähän voi vastata, että kokemukset vaihtelevat monessa muussakin asiassa. Työntekijän kuuluu tehdä ne asiat, jotka hänen töihinsä kuuluvat, riippumatta siitä sattuuko työtoverilla mahdollisesti olemaan enemmän kokemusta. Yleisopetus ei tule koskaan valmiiksi integraatioon, jos opettajat voivat jatkuvasti siirtää kiusakappaleiksi kokemansa oppilaat muualle. Valmiuksia ja osaamista alkaa syntyä silloin, kun asiat täytyy kohdata. Integraatiota opitaan tekemällä sitä.

Miksi tarvittavia asioita ei sitten opita jo opettajankoulutuksessa? Kyllä ne opitaankin. Jokainen valmistuva opettaja saa riittävät valmiudet eriyttää opetustaan. Hänelle ei kuitenkaan voi antaa reseptikirjaa jokaista eri tapausta varten. Jos valmiuksilla tarkoitetaan opettajien asenteita, vastaväitteessä on enemmän pohjaa. Ongelmana on vain se, että asenteiden muutosta saa epäilemättä odotella aina helvetin jäätymiseen asti. Suomessa ei olisi vielä kukaan peruskoulua, jos olisi jääty odottamaan oppikoulunopettajien asennemuutosta. Sitähän ei ole tapahtunut vielä kukaan.

Pitäisikö siis yhtäkkiä ja ilman valmistautumista siirtää kaikki oppilaat erityisluokilta tavallisille luokille? Mitä siitäkin tulisi? On syytä palauttaa mieleen, että Suomi allekirjoitti Salamancan julistuksen vuonna 1994. Tähän mennessä inklusion toteuttamista on valmisteltu jo yli 15 vuotta. Niiden kuluessa tilanne on vain pahentunut. Mikähän olisi kohtuullinen aikataulu, jos ei vielä kukaan saa aloittaa?

Muotoillaan vastaväite sitten näin: *"Kannatan inklusiota, mutta ainoastaan silloin, kun siihen on tarvittavat resurssit. Muuten lapsesta tehdään inklusioidologian pelinappula."* Kuulostaa moraalisesti ylevältä. Vielä ylempää olisi kai puolustaa lapsen laillisia oikeuksia. Jos integraation edellytykset puuttuvat, oikea ratkaisu ei ole lapsen poistaminen, vaan puutteiden korjaaminen. Sehän ei ole vaikea asia. Yleensä valmiuksien puute on itse aiheutettua. Näin lapsesta on tavallaan tehty segregaatioideologian pelinappula.

Mitä resursseja sitten tarvitaan? Jos luokassa on opettaja, siellä on jo paikalla opetuksen tärkein resurssi. Harvoin tarvitaan mitään muuta. Opettajien vaatimukset lisäresursseista pakkaavat valitettavasti menemään mahdottomuuksiin. Esimerkiksi luokkakokojen pienentämistä vaaditaan, koska *"integraatio on mahdotonta nykyisissä jättiluokissa"*. Näitä väitteitä ei tietenkään hiljennä se, että opetusministeriön selvityksessä Suomesta ei löydetty jättiluokkia ([Opetusministeriö, 2008:5](#)). OAJ korostaa, ettei se vastusta integraatiota sinänsä, vaan

ainoastaan puutteellisin tukitoimin tehtyä "säästöintegraatiota". Kun siis ensin on heitetty pois pesuvesi, lapsikin voidaan heittää perässä. Näin lapsi kuitenkin menee pesuveden mukana. Parempi olisi palauttaa pesuvesi.

10. INTEGRAATIO OLISI RATKAISTAVA AINA TAPAUSKOHTAISESTI. Pitäisikö muka inklusiota kannattaa aina ja kaikessa puhtaasti ideologisin perustein? Eikö ratkaisu kuitenkin pitäisi tehdä tapauskohtaisesti: toisille inklusio sopii ja toisille ei? Eikö siis ole turha tehdä inklusiosta mustavalkoista "joko - tai" -asiaa?

Vastaväite sekoittaa keskenään moraaliset arvot ja hyödyn. Samalla logiikalla voisi kysyä, pitääkö myös sukupuolten mahdollinen tasa-arvo ratkaista aina tapauskohtaisesti, katsoen kenelle se sopii ja kenelle ei? Onko sitäkään syytä ajaa puhtaasti ideologisin perustein ja mustavalkoisesti, seurauksista piittaamatta?

Oikeusperiaatteet tuntevat erään poikkeuksen täysin yhtäläiseen kohteluun, nimittäin positiivisen erilliskohtelun ([HE 309/ 1993](#)). Muita heikommassa asemassa olevien ryhmien asemaa voidaan parantaa erilliskohtelun avulla niiden tosiasiallisen tasa-arvon turvaamiseksi. Olisiko tässä pelastus erityisopetukselle? Esimerkiksi erityisluokkien pienet ryhmäkoot olisivat osoitus erilliskohtelusta, joka koituisi yksilön omaksi parhaaksi.

Ehdotus joutuu heti vaikeuksiin. Vaikka väitetään, ettei erityisopetus enää nykyisin ole syrjintää, todellisuus jaksaa yllättää aina uudelleen. Psykologiliiton keskustelupalstalla nimimerkki "äiti" ihmetteli äskettäin, *"miksi erityisopetus järjestetään ikkunattomassa pommisuojoissa?"*. Muuan opiskelija muisteli kouluaikojaan seuraavasti: *"Erityisluokka sijaitsi koulussamme suksivaraston takana. Luokassa, jossa oli todettu asbestia ja normaali opetus oli sieltä kyseisestä syystä lopetettu"*. Entä sitten tämä Nasse-sedän tapaus: *"Biologian opettaja siirrettiin tarkkailuluokan opettajaksi liiallisen ryyppäämisen vuoksi; kuinkakohan laillista tämä on?"* Erityisopetukseen joutumisella myös uhkaillaan oppilaita. Miten se on mahdollista, jos kyseessä on vain ylimääräisten etujen tarjoaminen?

Mutta ovatko nämä liian valikoituja lainauksia? Tuskinpa. Kaikki peruskoulun käyneet osaavat kertoa muutaman halventavan nimityksen, joita erityisluokkien oppilaista käytettiin. Kun heitä ensin kutsutaan idiooteiksi, tyhmiksi ja häiriköiksi, ja sitten ajetaan pois muitten joukosta, ensimmäiseksi ei tule mieleen positiivinen erilliskohtelu. Tuskinpa opettaja tavallisessa luokassa menisi pakkosyöttämään Tabascoa oppilaille ([Tabasco -skandaali](#) 1996). Vaikka tapaus oli ääriesimerkki, se osoittaa, että "erityisen tuen tarve" voi olla myös fyysinen turvallisuusriski.

Erityiskohtelun hyödyt henkilölle itselleen on aina voitava osoittaa ([HE 309/1993](#)). Tämä on oikeusturvakysymys, sillä oppilaan etu on ainoa lain hyväksymä peruste erityisluokkasiirrolle. Miten hyötyjen osoittaminen voisi tapahtua? Amerikkalainen L.M. Dunn ehdotti vuonna 1973 seuraavaa ratkaisua. Oppilas siirretään ensin vain kokeeksi erityisluokalle, tietysti hänen itsensä ja perheen suostumuksella. Hänen edistymistään arvioidaan luotettavin keinoin. Tuloksia verrataan oppilaan aiempaan menestykseen yleisopetuksessa, jossa on ollut tarpeeksi tukitoimia sekä integraatiolle myönteinen opettaja. Jos siirto ei tuota merkittävää lisähyötyä oppilaalle, hänet palautetaan takaisin yleisopetukseen. Vaikuttaa hienolta, mutta onko näin koskaan tehty? ”Tapauskohmainen” harkinta taitaa sittenkin jäädä vain komeaksi puheeksi. Yleisopetuksen tukitoimet ovat yleensä olemattomat (Naukkarinen, 1999) eikä siirtoihin liity seuranta. Siirron jälkeen entinen opettaja ei useinkaan enää kuule oppilaastaan mitään. Paluuta ei tavallisesti edes ajatella mahdollisuutena. Erityisluokka on kuin katiska: sinne on helpompi mennä kuin päästä sieltä pois.

Entä jos oppilas itse haluaa erityisluokalle? Silloin pitää kysyä minkä takia. Miksi kukaan haluaisi siirtyä erityisluokalle, jos saa hyvää opetusta tavallisella luokalla? Jos ei saa, eikö asia pitäisi korjata? Tai onko niin, että oppilaan parhaat kaverit ovat jo erityisluokalla, missä ei kuulemma tarvitse tehdä mitään? Tämäkään syy ei oikein taida riittää erityisluokkasiirron perusteeksi.

Positiivinen erilliskohtelu on valitettavasti melkein aina vain kiertoilmaus syrjinnälle. Ainahan heikkoja on sorrettu vain heidän omaksi parhaakseen. Imperialismi oli alempien rotujen sivistämistä, kehitysvammalaitokset palvelivat ”laitoshuollon tarvetta” ja naisten opiskelu yliopistossa oli heille itselleen haitallista. Olisiko sittenkin parempi, että kaikkia kohdeltaisiin samalla tavalla ja jätettäisiin tämä ylenpalttinen ”auttaminen” kokonaan pois? Siihen liittyy toinenkin ongelma: jos otamme vakavasti väitteet pienluokkien paremmuudesta, miksi vain erityisoppilaille tarjotaan tämä etu?

11. TÄRKEÄÄ ON OPETUKSEN LAATU EIKÄ SEN PAIKKA. Eikö tärkeintä kuitenkin ole se, että kaikki saavat itselleen sopivaa opetusta missä sitä sitten onkin tarjolla? Vastaavia kysymyksiä on muitakin. Miksi kaikkia vammaisia ei panna laitoksiin? Mitä väliä muka on osoitteella, tärkeämpää kai on se, että jokainen saa tarvitsemansa hoidon? Entä väitetty romanien syrjintä ravintoloiden ovilla. Ei kai tärkeintä voi olla se, missä romanit ruokailevat, vaan se, että he saavat vatsansa täyteen - omissa romaniruokaan erikoistuneissa paikoissaan?

Nämä perustelut aliarvioivat osoitteen merkityksen. Paikka ei ole neutraali asia, eikä etenäkään se paikka, minne kootaan poltinmerkin saaneet ihmiset. Erottelu kantaa viestiä siitä, että erotellut ovat muita huonompia. Rotuerotteluyhteiskunnat ovat aina väittäneet, ettei paikalla ole merkitystä. Esimerkiksi mustien erottelua USA:ssa perusteltiin iskulauseella *"separate but equal"*. Ylituomari [Warrenin](#) (1954) päätös asiasta oli seuraava: *"We conclude that in the field of public education the doctrine of 'separate but equal' has no place. Separate educational facilities are inherently unequal."* Paikka on tärkeä, mutta niin on myös opetuksen ja hoidon laatu. Integraatio parantaa niitäkin.

12. EIKÖ PITÄISI TUNNUSTAA MYÖS INKLUUSION KIELTEISET PUOLET? Inklusion hyviä puolia on hehkutettu, mutta eikö tasapuolisuuden nimessä tulisi puhua myös kielteisistä? Ainahan asioilla on vähintään kaksi puolta. Kun inklusiosta lähdetään etsimään kielteisiä puolia, sekoitetaan moraaliset arvot ja ei-moraaliset hyödyt. Inklusio on tasa-arvokysymys, ja sellaisiin sovellettuna hyötyajattelu tuottaa hassunkurisia tuloksia. Pitäisikö esimerkiksi naisten tasa-arvoisuuden haittapuoliksi katsoa miesten menettämät edut. Pitäisikö siis myöntää, että sukupuolten yhdenvertaisuus ei ole pelkästään hyvä asia? Tai tulisiko romanien pääsy ravintolaan estää, jos keittiössä kukaan ei ole saanut monikansallista kokkikoulutusta eikä osaa valmistaa kunnollista, suolalla ja pippurilla maustettua romanosoppaa?

Inklusiota on syytetty pienen porukan kannattamaksi äärisuuntaukseksi. Silloin unohdetaan, että se on osa kansainvälistä lainsäädäntöä, YK:n virallinen linja ja Suomen valtion allekirjoittama periaate. Inklusiota on myös syytetty suvaitsemattomuudesta. *"Miksi ei hyväksytä lapsen vammaisuutta, miksi kaikki täytyy panna samaan muottiin?"* Näin kivahti eräs fysioterapeutti, kun vaikeavammainen lapsi integroitiin tavalliseen luokkaan. Niin miksi? Terapeutin mielestä vaikeavammaisten piti olla poissa muitten silmistä. Jos vammainen oli muiden joukossa, se oli jo hänen vammaisuutensa kieltämistä.

Joensuulaiset erityispedagogiikan professorit ovat kehittäneet seuraavan vasta-vaiteen: *"inklusio-ideologiaa äärimmilleen vietynä voidaan aiheellisesti kritisoida yksilöistä juontuvien ongelmien huomiotta jättämisestä"* (Holopainen & Savolainen, 2008, *Pedagoginen hyvinvointi*). Inklusio ei tosin ole mikään ideologia, mutta olisiko tämä liian helppo vastaväite? Luultavasti mikä tahansa asia, vaikkapa terveyskasvatus, "äärimmilleen vietynä" aiheuttaa ongelmia. Inklusiota onkin usein kekseliäästi vastustettu kysymällä miten muka integroidaan tavalliseen

luokkaan akuutissa psykoosissa oleva väkivaltainen oppilas, johon lääkkeet eivät tehoa. Kun tämä ei onnistu, inklusiivinen ajattelu on siten osoitettu virheelliseksi.

Inklusio, kuten muutkin tasa-arvo-asiat aiheuttavat myös ongelmia. Erityisluokat ratkaisevat niistä muutamia. Kun oppilas sulkee oven takanaan ja siirtyy erityisluokkaan, opettajan ei enää tarvitse ainakaan hänestä huolehtia. Jos oppilas kuitenkin jää luokkaan, integraation aiheuttamat lisätyöt kaatuvat opettajan niskaan. Eikä niistä makseta erikseen. Lisää ongelmia voi seurata, jos rehtori ei järjestä luokkaan apua, vaan opettajaparka jätetään yksin. Tästäkin umpikujasta pelastaa se, että oppilas poistetaan luokasta. Mutta eikö ongelmana tällöin ole pikemminkin rehtori kuin inklusio? Olisiko niin, että inklusio joutuu syntipukiksi myös silloin, kun todelliset syylliset ovat jossain muualla?

13. INTEGRAATIO UUVUTTAO OPETTAJAN. Opettajan työtaakka on jo nykyisellään raskas ja inklusio teettää lisätöitä. Monet opettajat ovat jo muutenkin jaksamisensa äärirajoilla ja hakeutuvat muihin ammatteihin. Lisäksi koulujen ongelmat lisääntyvät: oppilaat ovat yhä vaikeampia, luokkakoot ovat yhä suurempia, opettajiin kohdistuva väkivalta yhä yleisempää ja erityisoppilaat täyttävät tavalliset luokat. Tuttuja väitteitä tiedotusvälineistä.

Varmasti on niin, että jotkut oppilaat ovat opettajan kannalta työläämpiä kuin toiset. Kiusankappaleista eroon pääseminen taas helpottaa opettajan töitä. Tässä on epäilemättä selitys erityisluokkien suosiolle. Ei ole kuitenkaan näyttöä siitä, että juuri tämä oppilaskohtainen vaihtelu aiheuttaisi opettajissa erityistä uupumista. Poikkeuksena ovat joidenkin oppilaiden vakavat käytösongelmat. Useimmissa tapauksissa "lisätyö" taitaa olla suhteellista: kyse on siitä, mitä opettaja katsoo työhönsä kuuluvaksi ja mitä ei. Erityisesti kai ne työt pakkaavat ramaisemaan, joista helposti pääsisi myös eroon. Sellaiset työt alkavat pian tuntua ylimääräiseltä hyväntekeväisyydeltä. Ehkä kyse lopulta onkin enemmän viitsimisestä kuin jaksamisesta.

Prof. Viljanen (1975) totesi opettajien ihanteeksi homogeenisen luokan, jossa kaikkia voisi opettaa samassa tahdissa. Todellisen maailman heterogeenisissa luokissa opettajan on aina jaettava huomiotaan, koska oppiminen ei tapahdu samassa tahdissa. Miten suuri ongelma eritahtinen opetus on? Monen mielestä jo yksi erityisoppilas luokassa sekoittaa pakan. Eritahtinen opetus tuntuu silti onnistuvan muissa yhteyksissä. Esimerkiksi koulun alkaessa tilanne on usein se, että puolet luokasta osaa lukea ja toinen puoli ei. Pienten kyläkoulujen yhdysluokissa voi olla parikymmentä oppilasta neljältäkin luokka-asteelta, ja opetus sujuu silti.

Arvelu inklusion tuomista lisätöistä pelottaa suomalaisia opettajia ehkä myös sen takia, että mielikuvat "erityisoppilaiden" todellisesta määrästä ovat liian korkeita. Oletetaan virheellisesti, että "integraatio" toisi jokaiseen luokkaan useita vaikeita tapauksia, kun todellisuudessa useimpiin ei riittäisi ainuttakaan, vaikka kaikki erityisluokat lakkautettaisiin. Kuvitellaan myös, että kaikki erityisoppilaat ovat hyvin vaikeita tapauksia. Näinkään asia ei ole. Puolet nykyisistä erityisoppilaista istui vain jokunen vuosi sitten tavallisissa luokissa ilman sen kummempia tukitoimia.

Laajassa kyselytutkimuksessa ei saatu näyttöä integraatiota harjoittavien opettajien uupumisesta ([Talmor, Reiter & Feigin, 2005](#)). Tässäkin tilanteessa muut asiat ilmeisesti vaikuttavat opettajan väsymiseen enemmän kuin itse oppilas. On esimerkiksi tärkeää saada tukea omalta työyhteisöltä. Tuen saaminen ei aina ole itsestään selvää. Toiset opettajat voivat pitää petturina sellaista opettajaa, joka suostuu integraatioon. Tällainen opettaja murtaa epävirallista normia, jolla työsuoritusta rajoitetaan. Esimerkiksi kuuluisissa Hawthorne -kokeissa havaittiin, että työyhteisöt pyrkivät hillitsemään innokkaimpia jäseniään ([Elton Mayo](#)). Muuan opettaja kertoikin varmuuden vuoksi harrastavansa integraatiota salassa työtovereiltaan.

Opettajat eivät ole niin uupuneita, kuin edunvalvontajärjestöt väittävät. Todellisuudessa opettajat eivät ole sen uupuneempia kuin muutkaan. Edunvalvontajärjestöjen toimenkuvaan tietysti kuuluu valittaa töitten raskautta ja pientä palkkaa. Ei kai sellaista ammattijärjestöä olekaan, joka kehuisi oman alan töitä helpoiksi mutta hyväpalkkaisiksi. Opettajankoulutus on yksi yliopistojen suosituimpia koulutusohjelmia, mikä osoittaa sen, että opettajan ammatti on tavoiteltu. Opettajat vaihtavat ammattia muita aloja harvemmin. Tätä on vaikea selittää, jos ammattijärjestöjen väitteet kurjasta palkasta ja äärimmäisestä rääkistä pitäisivät edes osittain paikkansa. Ammattijärjestöjen valitusvirsi on silti tuottanut tulosta. Esimerkiksi Vanhasen II [hallitusohjelmassa](#) todetaan, että "*opettajan työn houkuttelevuutta parannetaan*" - ikään kuin tämä olisi suurikin ongelma.

Opettajan työ on henkisesti yhtä kuormittavaa kuin mikä tahansa muu ihmissuhdetyö. Siinä on toisaalta sellaisia hyvinvointitekijöitä, joita ei ole kaikissa muissa ammateissa. Koulujen olosuhteet eivät liioin ole menneet huonompaan suuntaan vaan parempaan. Peruskoulun luokkakoko kuuluu maailman alhaisimpiin ja luokkakoot ovat pysyvän tuntuisesti laskusuunnassa. Näyttöä oppilaitten käytöshäiriöiden lisääntymisestä ei liioin ole, vaikka diagnoosit ovatkin lisääntyneet. Tieto opettajien lisääntyneestä halukkuudesta vaihtaa ammattia oli uutisankka ([STT](#),

[14.11.2008](#)). Mariikka Almiolan [väitöskirja](#), johon uutisessa viitattiin, ei edes käsitellyt asiaa. Opettajat päinvastoin pysyvät työssään muita ammattiryhmiä selvästi paremmin ([HS, 28.10. 2007](#)). Opettajat ovat useammin innostuneita kuin stressaantuneita työstään ([Hakanen](#)). He ovat myös yksi vähiten sairastavia ammattiryhmiä ([Opettaja 4/2009](#)). Edunvalvojen ontuva selitys asiaan on se, että muut ammattiryhmät ovat pinnareita. Opettajiin kohdistuva väkivalta on samaten harvinaista verrattuna muihin asiakastyötä tekeviin ammatteihin. Esimerkiksi [sosiaalityöntekijöihin](#) kohdistuu [opettajiin](#) verrattuna kolme kertaa useammin fyysistä väkivaltaa.

Opettajilla on tapana väittää, että "viime vuosina" lasten käytöshäiriöt ovat lisääntyneet ja yhä enemmän erityisoppilaita integroidaan tavallisille luokille. Esimerkiksi opettaja-tv:n kuukauden opettaja 5/09, [Juha Juopperi](#), sai vuoronsa parkaista: *"Jokaiselle opelle pitäisi saada henkilökohtainen luokka-avustaja. Lähi-kouluperiaatteen ja intergraatio (sic!)/inkluisio-systeemien vuoksi luokkatyöskentely yksin lasten kanssa alkaa jo olla mahdotonta."* Pitää ehkä muistuttaa, että nuorison sukupolvesta toiseen jatkuva turmeltuminen on lähinnä ikaikainen vitsi eikä tieteellinen fakta. Myös totuus erityisoppilaiden "lisääntyvästä inklusiosta" on jokaisen helppo tarkistaa ([Tilastokeskus, 10.6.2009.](#)) Tilastokeskuksen numerosarjat osoittavat, että inkluisio on jokaisena tilastovuotena *vähentynyt*. Kunta-kohtaisia lisätietoja löytyy [Wera-raportointipalvelusta](#).

4. YKSI TODELLINEN JA 12 TEKOSYYTÄ?

Voisiko olla niin, että pelko todellisista tai kuvitelluista lisätöistä olisikin opettajien ainoa varsinainen peruste vastustaa inklusiota? Muut 12 syytä olisivat sitten pelkkiä tekosyitä, joihin opettajilla itsellään tosin on houkutusta uskoa myös oikeasti. Onhan toki mukavampi ajatella, että opettajan mieliharmin poistaminen luokasta olisi parasta myös tälle itselleen.

Näin ajatellen tekosyiden röykkiö on kyllä valtava. Suosituimman selityksen mukaan opettaja ei osaa eikä jaksaa. Jotta tämä tuntuisi uskottavalta, pitää liioitella "erityisoppilaan" poikkeavuutta. Väitetään, että opetuksen eriyttäminen on niin vaikeaa, ettei tavallinen opettaja sitä osaa tehdä. Muissa ammateissa ei olla yhtä tarkkoja. Psykologit terapoivat sairaita ja terveitä, nuoria ja vanhoja. Sama eläinlääkäri hoitaa sekä kissoja että koiria, ja nyt liikutaan jo eri eläinlajeissa. Nykyisin ihmisten erilaisuudesta ei enää haluta tehdä suurta numeroa. Paitsi koulumaailmassa, missä lääketieteellisiä leimoja käytetään yhä tiuhemmin. Koulun käytän-

nöt ovat myös sukupuolittuneita. Leimasimen varressa on tavallisesti nainen, leimaaminen taas kohdistuu etenkin poikiin.

Erityisopetuksen uskottavuutta rakennetaan hiljaisella rinnastuksella sairaanhoitoon: erityisoppilas on "potilas", joka tulee saamaan erityisosaamista vaativaa "hoitoa" erityisluokalle. Sairausmetafora herättää myönteisiä mielikuvia osaamisesta ja huolenpidosta siitä huolimatta, että "lääkäreistä" kolmasosa on muodollisesti epäpäteviä. Metafora luo mielikuvan sairaanhoidolle ominaisesta tiiviistä kytkennästä taudin ja hoidon välillä. Metafora vie kuitenkin harhaan, sillä erityisopetuksessa diagnoosin ja hoidon välinen yhteys on enimmäkseen mielikuvituksen tuotetta. Voidaan kyllä sanoa, että dysfasiaoppilas tarvitsee dysfasiaopetusta, mutta kyse on vain alkusoinnusta, koska mitään dysfasiapedagogiikkaa ei ole olemassakaan. Vastaava illuusio syntyy sanapareista "erityisoppilas" ja "erityisopetus". Sanamagian turvin erityisopetus muuttuu ihmelääkkeeksi. [Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet](#) (s. 27) toteaa, että *"Jos oppilaan opiskelu muun opetuksen yhteydessä ei ole mahdollista... opetus tulee järjestää erityisopetuksen ryhmässä"*. Entä jos opetus ei ole mahdollista erityisopetuksen ryhmässä? Tällainen vaihtoehto on ilmeisesti kokonaan poissuljettu asia. Erityisopetuksessa kaikki on mahdollista, siellä *"tapahtuu ihmeitä"*. Erityisluokissa ei ole edes kaappeja, kuten käy ilmi seuraavasta uutisesta: *"Kerran oppilas meni koulun remontin aikana kaappiin ja kaappi kaatui. Sillä kertaa ei käynyt kuinkaan, mutta tapaus vauhditti oppilaan pääsyä erityisluokalle"* ([Opettaja, 7/2010, 24](#)).

Hyvänsuopaisuutta huokuva ideologinen puhe ei silti pysty piilottamaan kaikkea. Tyyllilajista on helppo horjahtaa. Maallikko ihmettelee, miksi asiantuntijat haluavat sijoittaa käytösongelmaisen lapsen huonoon seuraan eli sopeutumattomien luokalle. Kansanviisaushan sanoo, että seura tekee kaltaisekseen. No, ehkä kansanviisaus erehtyy. Vaikeampaa on ymmärtää, että "positiivinen erityiskohtelu" vaatii ympäristökseen koulun kellarin tai varaston. Kiiltokuva repeytyy lopullisesti, kun ammattilaisten suusta alkaa tulla niin sanottua "vihapuhetta", joka ei aina rajoitu edes näyttämön taakse, kuten oppilashuoltoryhmiin (Naukkarinen, 1999) tai opettajien keskustelupalstoille. Sitä esiintyy avoimesti painetussa sanassa (*"häiriköt on kannettava ulos luokista ja suut tukittava"*) ([Opettaja, 50, 2007](#)). Ehdoton huippu oli takavuosina erityisopettajien tutkintovaatimukseen kuulunut, Kouluhallituksen hyväksymä oppikirja *"Sielullisesti poikkeavat lapset"*, jossa erästä vammaisryhmää suoraan verrattiin eläimiin: *"muistuttavat ihmisen muotoisia apinoita"* (Saari, 1968, 46).

Näyttää siis siltä, että inklusiossa vastakkain on kaksi hyvää asiaa: toisaalta opettajien sinänsä hyväksyttävä toive hieman keveämmistä työpäivistä, toisaalta koulun velvoite kohdella kaikkia lapsia tasa-arvoisesti. Voisiko ratkaisuna olla se, että opettajien hyvinvointia tuetaan muilla tavoin kuin nipistämällä lasten oikeuksista?

5. MITEN INKLUUSIO EI AINAKAAN ONNISTU?

Jos joku pedagoginen ratkaisumalli saa suosiota opettajien keskuudessa, voi olla aika varma, että se myös vähentää opettajan töitä. Tämähän on tietysti pelkäämään inhimillistä. Oppikoulunopettajat torjuivat lähes sadan vuoden ajan tyttöjen ja poikien yhteisopetuksen. Kyse ei ollut sovinismista vaan siitä, että yhteisopetuksen pelättiin aiheuttavan lisätöitä. Nykyisin suosituimpia ehdotuksia inklusion tukitoimiksi ovat luokkakoon pienentäminen ja avustajat. Ja eivätkös nekin näytä ennen muuta keventävän opettajan töitä. Mutta ovatko ne hyviä keinoja tukemaan inklusiota? Vastaus on kyllä, mutta meillä nämä tiet on jo kuljettu loppuun.

1. Luokkakoon pienentäminen. Luokkakoon pienentäminen on opettajien suosikkiratkaisu melkein joka asiaan ([Opettaja, 1-2, 2006](#)). On jäänyt huomaamatta, että Suomessa luokkakoot ovat jo nyt pieniä ([Opetusministeriö, 2008:5](#)). Se ei kuitenkaan ole nostanut Suomea inklusion kärkimaaksi, päinvastoin. Luokkakoon pienentäminen ja inklusio eivät selvästikään ole yhteydessä toisiinsa. Paitsi ehkä käänteisesti: kun luokkakoot ovat pienentyneet, inklusio on vähentynyt. Todellisuudessa voisi olla parempi hieman suurentaa luokkakokoja, jotta luokkaan saadaan edes osaksi aikaa kaksi opettajaa. Juuri näin on tehty muualla. Siihen on päädytty myös kotimaisissa integraatiohankkeissa. Tutkimukset eivät ole antaneet tukea pienten luokkakokojen edulliselle vaikutukselle. Kuten Sakari Moberg jo kauan sitten (1972) totesi: *"Yhteen vetona edellisistä tutkimuksista voidaan sanoa, ettei luokan koko sinänsä näytä olevan yhteydessä heikkolahjaisten koulusuorituksiin ja sopeutumiseen."* Myöhemmät tutkimukset eivät ole johtopäätöstä horjuttaneet.

2. Lisää kouluavustajia. Kouluavustajien lisääminen nykyisestään ei enää edistä integraatiota. Vuosina 1996 - 2006 avustajien määrä kaksinkertaistui. Siitä huolimatta erityisluokkasiirrot samaan aikaan tuplaantuivat. Avustajia käytetään luokissa jo täysin väärin tehtäviin ([Michael Giangreco](#)). Avustajat ovat tarpeellisia, mutta vain fyysiseen avustamiseen. Opetuksen tulisi kuulua opettajille. Usein avustajat liimautuvat oppilaaseen niin, että lapsi eristyy muista luokkatovereista.

Tiukka vartiointi jatkuu jopa välitunnilla. Avustajat voivat vammauttaa lasta auttamalla ja ohjaamalla häntä liikaa. *"Kaikki turha apu estää lapsen kehitystä"*, sanoi [Maria Montessori](#). Kouluavustajien haitallisuudesta on paljon tieteellistä näyttöä (esim Webster ym., 2010). Suurin osa kouluavustajista pitäisi korvata erityisopettajilla, kuten on tehty Italiassa. Siellä on enemmän erityisopettajia kuin avustajia. Meillä asia on päinvastoin.

3. Opettajankoulutuksen parantaminen. Kolmas suosikki inklusion tukikeinoksi on opettajankoulutuksen kehittäminen. Väitetään, että nykyinen opettajankoulutus ei anna tarpeeksi eväitä juuri erilaisuuden kohtaamiseen, vaikka muilta osin hyvää onkin. Moite on turha. Opettajankoulutus antaa hyvät eväät erilaisuuden kohtaamiseen. Kaikkia vammaisuuden lajeja ei tietenkään näe opetusharjoittelussa, mutta ei tarvitsekaan. Eihän autokoulussakaan ajeta kaikkia automerkkejä. Kun osaat ajaa yhtä, osaat ajaa toistakin. Ajotaitojen lailla myös opetustaidot ovat luonteeltaan yleisiä. Jos olet saanut suomalaisen opettajankoulutuksen, osaat opettaa hyvin erilaisia oppilaita, myös erityisoppilaita.

Asenteet ovat tietysti eri juttu. Opettajankoulutus saattaa jopa vahvistaa kielteisiä asenteita poikkeavia oppilaita, kuten vammaisia tai maahanmuuttajia kohtaan. Opiskelijat kertovat, että lehtorit neuvovat olemaan avuttomia: *"kaikkea ei tarvitse osata, on myös erityisopettajia"*.

6. MITEN INKLUUSIO ONNISTUU?

Inklusion toteuttaminen vaatii koko yhteiskunnan tasolla ennen kaikkea poliittista tahtoa. Opettajiin kohdistunut moralisoiva maanittelu on osoittautunut tehottomaksi. Pelkästään puhumalla opettajia ei suostutella heidän mielestään "ylimääräisiin" töihin. Opettajat korkeintaan myöntävät, että ajatus on kaunis, mutta valitettavasti mahdoton. Muutoksen aikaansaamiseen tarvitaan lainsäädäntöä, joka estää tai vaikeuttaa oppilaiden siirtämisen erityisluokille. Jos suoria siirtoajoituksia ei saada aikaan, tärkein väline on erityisopetuksen valtionapua koskeva lainsäädäntö. Opettajat ovat saaneet aikaan lainsäädännön, joka on tukenut erityisluokkasiirtoja ja tarjonnut koulutuksen maksajille eli kunnille rahapalkintoja siirtojen hyväksymisestä.

1. YHTEISKUNNAN TASO. YK:n ohjelmissa perusedellytyksenä inklusion toteuttamiselle nähdään valtioiden **poliittinen sitoutuminen** yhteisopetukseen ja sellaisen lainsäädännön luominen, jolla tämä käytännössä turvataan. Euroopan eri-

tyisopetusneuvosto on todennut erityisen tehokkaaksi inklusion edistämisen keinoksi erityisopetuksen [rahoitusmallit](#). Jos kunnat saavat kokonaisrahoituksen puitteissa itse päättää erityisopetuksen laajuudesta, seurauksena on enemmän inklusiota. Jos taas kunta saa jokaisesta erityisluokkasiirrosta lisää valtionosuutta, seurauksena on erityisluokkasiirtojen kasvu, kuten Suomessa on tapahtunut. Kunnat ovat saaneet vuoden 1998 jälkeen lisää rahaa myös integroiduista erityisopetussiirroista. Tuloksena ei silti ollut siirtojen vähentyminen, vaan sekä integroidun että segregoidun erityisopetuksen kasvu eli leimaamisen ja segregaaation kaksoiskierre. Vuoden 2010 alusta valtionosuuslainsäädäntöä lopulta muutettiin (katso [HE 174/2009](#)) niin, että erityisopetuksen kustannukset otetaan huomioon valtionosuuspohjissa, mutta vanha yksilökohtainen lisäraha poistettiin. OAJ luonnollisesti vastusti muutosta. Eipä ihme: on helppo ennustaa, että muutos tulee kääntämään erityisopetusluvut laskusuuntaan, kun erityisopetuksesta aiheutuva lisälasku tulee kuntien itsensä kannettavaksi.

Opetusministeri Maija Rask tarjosi keskinäisen kiihkoilun vastapainoksi kultaista keskitietä integraation ja segregaaation välillä ([3.5.2006](#)). Kultainen keskitie on erikoinen tavoite silloin, kun kyse on ihmisoikeuksista, mutta sitä voi ehkä pitää välitavoitteena. Mitä se tarkoittaisi? Koska erityisluokkasiirtoja on nyt 6 %, kultainen keskitie olisi varmaan jossain kolmen prosentin tienoilla. Kolme prosenttia merkitsisi vielä kolminkertaista segregaaation astetta pohjoismaiseen tasoon verrattuna. Tuohon lukuun päästäisiin helposti, jos erityisopetuksen rahoituslainsäädäntöä muutetaan niin, että yksilöön sidotusta valtionavusta luovutaan. Kolmeen prosenttiin (noin 17 000 lasta) mahtuisivat hyvin ne muutamat erikoistapaukset, jotka ehdottomasti olisi pidettävä poissa muitten joukosta. Siihen mahtuisivat myös kuurot peruskoululaiset, joita on vajaat neljäsataa. Heistäkään kaikki eivät halua olla erityisluokilla.

2. KOULUN TASO. Koulun kokoinen yksikkö voi jo kulkea vastavirtaan suhteessa yleiseen kehitykseen, vaikka yksittäiselle opettajalle se ehkä on mahdotonta. Tärkein inklusion tukitoimi sijaitsee opettajan korvien välissä ja on täysin ilmainen. Se on **sitoutuminen kaikkien lasten yhdenvertaisuuteen** riippumatta heidän yksilöllisistä ominaisuuksistaan. Inklusion toteuttaminen yksittäisissä kouluissa on kiinni rehtorin luomasta ilmapiiristä sekä opettajien omasta tahdosta, ei ulkopuolisesta rahoituksesta. Kuinka monen koulun tavoitteenasettelussa tuodaan esiin sitoutuminen *kaikkien* lasten hyvään opetukseen YK:n ohjelmien esittämässä hengessä?

Koulujen integraatiohankkeet ovat valitettavan usein lähinnä symbolisia. Järjestetään yhteisiä oppitunteja tai kierrätetään erityisoppilaita taitoaineiden tunneilla. Seistään vaikka päällään kunhan ei tarvitse toteuttaa itse integraatiota eli palauttaa erityisoppilaita pysyvästi tavallisille luokille. Tällaiset hankkeet eivät vapauta erityisopettajia yleisopetuksen käyttöön ja yleensä ne vain hämmentävät oppilaita. Jos koulu haluaa toteuttaa inklusiota, sen pitää ryhtyä **lakkauttamaan erityisluokkia**. Tämä voi alkaa jäädyttämällä ensin siirrot erityisluokille. Samalla luokattomat erityisopettajat lisäävät samanaikaisopetusta ja vähentävät yksityisopetusta. Näin he pääsevät konkreettisesti tukemaan yleisopetuksen opettajia. Pienentyneet erityisryhmät lakkautetaan jakamalla kunkin luokan oppilaat kahdelle tai kolmelle tavalliselle luokalle. Tämä vapauttaa erityisopetuksen resurssit yleisopetuksen käyttöön. Kaikki tämä vaatii opettajilta yhteistyötä sekä valmiutta työskennellä moniopettajaisessa luokassa. Juuri sitä on inklusio siunauksineen ja kirouksineen on.

3. LUOKKAHUONEEN TASO. Luokahuoneen tasolla inklusiivisia työtapoja ei tarvitse hakea kaukaa. 1990-luvun suomalainen peruskoulu oli huomattavan inklusiivinen nykyiseen verrattuna. Katse siis tiukasti kiireettömään menneisyyteen! Ainoastaan vaativammissa tapauksissa tarvitaan lisätoimia. Niitä koskevia neuvoja kannattaa mieluiten hakea sieltä, missä inklusio on edennyt pisimmälle, ei siis valtion erityiskouluista, kuten Erityisopetuksen strategiamietintö (2007, 13) suosittelee.

Tieto ja kokemus heterogeenisen luokan opettamisesta on karttunut. Nykyisin tiedetään, miten inklusiivinen opetus onnistuu. Siihen ei tarvita lisäresursseja, mutta kylläkin resurssien siirtoa erityisluokista tavallisille luokille. Inklusion keinovalikoimassa ensimmäinen asia on esteetön opetus (*universal design*). Se tarkoittaa opetuksen järjestämistä alun perin kaikille sopivaksi, jolloin yksilöllisen eriyttämisen tarve vähenee tai poistuu.

Euroopan erityisopetusneuvosto on esittänyt kolme keskeistä esteettömän opetuksen muotoa ([Key principles in special needs education, 2003](#)). Niistä ensimmäinen on **samanaikaisopetus**, joka tarkoittaa sitä, että erityisopettajat tulevat tavallisiin luokkiin muitten opettajien tueksi. Vain harvoin läsnäolon täytyy olla jatkuvaa. Useimmiten riittää, että erityisopettaja on luokassa päivittäin jollakin tunnilla ja monesti riittää viikoittainen vierailu. Tähän tarvittavat resurssit ovat kouluilla jo pääosin olemassa. Vähentämällä liian laajaksi paisunutta kouluavustajien joukkoa saadaan lisäresursseja erityisopettajan virkojen perustamiselle. Esi-

merkiksi Italiassa samanaikaisopetus on inklusion toteuttamisen keskeinen väline.

Toinen esteettömän opetuksen keino on **yhteistoiminnallinen ryhmätyö**, joka antaa runsaasti mahdollisuuksia lapsikeskeiseen työskentelyyn, eriyttämiseen, vertaistuen käyttöön ja myönteisen ilmapiirin kehittämiseen luokassa. Kolmas keino on osaava **luokan johtaminen** siten, että opettaja hallitsee keinot myös käyttäytymisongelmien hallintaan. Tämäkään ei ole salatieta. Ohjeet löytyvät opettajien ammattikirjallisuudesta. Opettajan ei tarvitse jäädä päivittelemään käyttöshäiriöitä, hän voi poistaa niitä.

Esteettömistä ratkaisuista on yleensä hyötyä kaikille. Esimerkiksi yhteistoiminnallisuus tai samanaikaisopetus tarjoavat hienoja mahdollisuuksia kaikille lapsille, myös niin sanotuille "lahjakkaille". Esteetön opetus ei kuitenkaan yksinään riitä kaikille. Silloin on aika ottaa käyttöön inklusion toinen peruskeino, **eriyttäminen**. Eriyttäminen voi koskea tavoitteita, toimintatapoja ja arviointia. Jokainen opettaja kai eriyttää opetustaan jonkin verran. Pidemmälle menevässä eriyttämisessä mukaan tulevat henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS tai HOJKS) sekä tarpeelliset apuvälineet. Tavoitteiden eriyttäminen tarkoittaa sitä, että oppilas voi olla mukana luokassa, vaikka hänen oppimistavoitteensa eivät yltäisi läheskään samaan kuin muiden. Oppimistavoitteiden ei tarvitsekaan olla samoja kaikille. Tämä sinänsä yksinkertainen asia tulee yllätyksenä niille opettajille, jotka ovat tottuneet kaavamaiseen "kaikki oppivat kaiken" eli "*one size fits all*" -ajatteluun. Eriyttämistä on tehtävä varovasti, eli mahdollisimman vähän, mahdollisimman vähän leimaavasti sekä kunnioittaen lapsen ikätasoa.

Eriyttämisellä ei ole alarajaa. Niinpä tavallisessa luokassa voivat opiskella jopa älyllisesti vaikeavammaiset lapset. Näiden lasten todellinen vertaisryhmä eivät ole pelkästään muut vammaiset lapset vaan myös muut *samanikäiset* lapset. On tärkeää, että kaikki lapset voivat osallistua oman ikäryhmänsä mukaiseen toimintaan mahdollisesta vammastaan huolimatta. Apuna voidaan käyttää *osittaista osallistumista* eli samaa asiaa, jonka avulla pikkulapset osallistuvat vanhempiensa kotitöihin. Yläasteen matematiikan tunnilla vaikeavammainen lapsi voi esimerkiksi jatkaa numeroiden harjoittelemista; pelkästään sitä varten ei tarvitse siirtyä erityisluokalle. Edes pitkälle menevä eriyttäminen ei vaadi opettajalta poikkeuksellista ammattitaitoa.

7. SITOUTUMINEN INKLUUSIOON SUOMESSA

1. PUOLUEET. Puolueiden koulupoliittisista ohjelmista inkluusio on ainoastaan [Vasemmistoliiton](#) (2007) sanallisena tavoitteena. [Kokoomuksen](#) ohjelmassa (Risikon työryhmä, 2006) kouluintegraatio esiintyy idealistisena haihatteluna, joka kuitenkin saa pisteitä naiivista vilpittömyydestä. [Vihreä liitto](#) (2002) toistelee perusopetuslain "mahdollisuuksien mukaan" -retoriikkaa. Muut puolueet vaikeavat koko asiasta.

Puolueitten ohjelmat paljastavat selityksen kouluintegraation alamäkeen. Kansalaisyhteiskunnan poliittinen tahto ilmenee puolueitten toiminnassa. Hallintokoneiston tehtävänä on toteuttaa tätä tahtoa. Perusopetuslain muutoksesta kesäkuussa 2010 käyty [eduskuntakeskustelu](#) osoitti, että puolueita ei kouluintegraatio kiinnostanut. Ne päinvastoin riehaantuivat kilpailemaan OAJ:n kumartelussa ja siinä, kuka parhaiten osasi näyttää kaapin paikkaa kouluhäiriköille, jotka kiusasivat opettajia. Eduskunnan jäsenistä noin 10 % oli siviilissä opettajia.

2. EDUSKUNTA JA HALLITUS. Matti Vanhasen II [hallitusohjelmassa](#) 19.4.2007 luvataan näin: *"Varmistetaan integroinnin riittävät tukitoimet. Erityiskoulut ja -luokat säilytetään vaihtoehtoina."* Lauseet on muotoiltu kieli poskessa, sillä niissä ei luvata mitään itse integraatiosta. Integraation tukitoimethan koulussa ovat jo kauan olleet varmistettuja. Sen sijaan vannotaan, että erityisluokat säilytetään. Niinpä integraatiota ei enää edes mainita hallitusohjelmaa tarkentavassa [Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa \(2007-2012\)](#) maahanmuuttajia ja ammatillista opetusta lukuun ottamatta. Sen paikalla on "erityisopetuksen vahvistaminen" sekä "varhainen puuttuminen", mikä kai tarkoittaa sitä, että varmistetaan tiettyjen oppilaiden varhainen puuttuminen yleisopetuksen luokista siirtämällä heidät vahvistamaan erityisopetusta.

Valtiovalta on näyttänyt vihreää valoa erityisopetuksen lisääntymiselle. Erityisopetussiiroja on helpotettu ja niihin on kannustettu myöntämällä siirroista korotettua valtionapua. Kasvu on selitetty lasten lisääntyvällä pahoinvoinnilla ja parantuneella kyvyllä tunnistaa lasten ongelmat (esim. opetusministeri Sarkomaa, Keskisuomalainen 13.12.2008). Erityisopetuksen lisääntymistä on elitetty parhain päin sen sijaan, että sitä olisi pidetty korjausta vaativana ongelmana.

Kesäkuussa 2010 eduskunta hyväksyi joukon erityisopetusta koskevia muutoksia perusopetuslakiin. Vain yksi muutos asetti vähäisiä esteitä erityisluokkasiirroille: siirtopäätös pitää tarkistaa pariin kertaan koulu-uran aikana. Muut muutokset heikensivät oppilaan asemaa: perheiden tietosuoja murrettiin ja opettajat saivat

oikeudet oppilasta koskeviin viranomaisasiakirjoihin, perusopetuslaista poistettiin integraatioperiaate eikä siirtoa enää tarvitse perustella lapsen edulla. Kaksi jälkimmäistä muutosta ovat muun lainsäädännön vastaisia, joten ne jäivät ehkä vain eduskunnan opettajapuolueen voimannäytöksi. Lainmuutoksen yhteydessä yksikään kansanedustaja ei puolustanut kouluintegraatiota. Edustajat olivat huolissaan vain opettajan jaksamisesta.

Lain hyväksymistä edelsi opettajajärjestöjen parjauskampanja, jossa turvauduttiin vanhaan "susi tulee" -huutoon ja uskoteltiin, että uuden lain nojalla erityisluokat lakkautetaan. [Luokanopettajaliitto](#) antoi helmikuussa 2009 lausunnon, jonka mukaan lakimuutos "*uhkaa romuttaa Suomen koululaitoksen*".

3. OPETUSHALLITUS. Perusopetuslain erityisopetuspykälien muutosprosessissa 2009-2010 Opetushallitus lähti vastustamaan opetusministeriön ehdotuksia integraatioperiaatteen korostamisesta lainsäädännössä. Ministeriölle antamassaan [lausunnossa](#) 20.2.2009 Opetushallitus vaati integraatioperiaatteesta luopumista: "*Säännöksissä ei tule asettaa ensisijaiseksi sitä, että erityistä tukea tarvitsevan opetus olisi järjestettävä muun opetuksen yhteydessä*". Sivistysvaliokunnalle antamassaan lausunnossa 19.2.2010 Opetushallitus ehdotti luopumaan lapsen edun ensisijaisuuden periaatteesta ja nostamaan sen rinnalle "opetuksen järjestämisedellytykset". Näillä ehdotuksillaan Opetushallitus seuraili OAJ:n näkemyksiä.

Perusopetuslain muutostyö nojautui [Erityisopetuksen strategiamietintöön](#) (2007). Mietinnön lukeminen tuo mieleen Volter Kilven profeetalliset sanat vuodelta 1917: "*Jos milloin ja missä huomataan jonkin seikan oleva takapajulla tai muuten vinossa, asetetaan komitea pohtimaan, missä se takapajuisuus oikein piilee ja mitä pajunköyhtä sen korjaamiseksi on punottava*". Komiteamietinnön yleisilme heijasti suomalaisen erityisopetuksen uhmakasta sulkeutumista kansainvälisiltä vaikutteilta, kuten Euroopan erityisopetusneuvoston tai YK:n suosituksilta. Niiden asemesta mietinnön kielenkäyttö seuraili varhaisen puuttumisen uusliberaalia puhetapaa, jossa viat löydetään aina yksilöstä.

Vielä 1990-luvulla valtion opetushallinto pystyi kokonaan välttämään edes inklusion mainitsemista, vaikka Salamancan julistus olikin menty allekirjoittamaan. Salamancassa tehdyt lupaukset vaiettiin kuoliaaksi esimerkiksi Opetushallituksen toimittamassa 600-sivuisessa arviointijulkaisussa *Erityisopetuksen tila* (1996). Muutos tapahtui vasta kun huomattiin, että inklusion käsitettä voidaan käyttää myös vesitetyssä muodossa. Tämän jälkeen sana ilmestyi Opetushallituksen järjestämään täydennyskoulutukseen. Kun ilmaisuun totuttiin, se poimittiin jo stra-

tegiatyöryhmän puheenparteen ja nyt, 16 vuotta myöhemmin, Salamanca uskaltaaan mainita jo [opetussuunnitelman perusteissa](#).

Mutta miten käsitellä tätä räjähdysherkkää dynamiittia, inklusiota, erityisopetuksen tavoiteasiakirjassa? Pajunköyden punominen oli tässä tapauksessa helppoa. Työryhmän mielestä Unescon käsite oli *"ongelmallinen"* (s.19). Niinpä se päättyi esittämään oman määritelmänsä. Ongelmasta päästiin eroon kääntämällä termin alkuperäinen merkitys päälaelleen. Mietinnön mukaan inklusio voitiin saavuttaa, *"olipa koulu sitten mikä tahansa"*, kunhan vammaisella lapsella vain oli tilaisuus *"merkitykselliseen oppimiseen"*. Inklusio saa siis tarkoittaa mitä tahansa, kunhan vain ei erityisluokkien lakkauttamista. Komea esimerkki orwellilaisesta *"newspeakista"*.

Strategiamietintö todistelee, että *"kehitys on vähitellen edennyt inklusiivisempaan suuntaan"* (s.13) (vaikka siis erityisluokkasiirrot ovat lisääntyneet). Todisteena inklusiosta on lasten lisääntyvä nimeäminen erityisoppilaiksi (s.29). Mietintö hehkuttaa olemattomia saavutuksia integraation saralla: *"On kuitenkin tärkeää huomata, että erityisopetuksen järjestämisessä oppilaan integrointi kokonaan yleisopetuksen ryhmään on kyseisenä ajanjaksona kasvanut monisatakertaisesti (+ 926,9 %)."* Muiden virheiden lisäksi tässä on laskuvirhe: kasvu on vain yhdeksänkertaista. Lisäys selittyy sillä, että jokainen lapseen lyöty leima toi kunnalle lisää valtionapua vuoteen 2009 asti.

Strategiamietintö esittelee mallin, jossa erityiskoulut eli *"resurssikeskukset"* ohjaavat tavallisia kouluja inklusion toteuttamisessa. Pukki siis pannaan kaalimaan vartijaksi. Pukkien vartijoiksi puolestaan pannaan isommat pukit eli *"valtakunnalliset erityisen tuen osaamiskeskukset"*, toisin sanoen vanhat valtion laitospaikat. Työryhmän ideoimassa mallissa inklusiivinen arvomaailma ja parhaat toimintamallit syntyvät (*yllätys, yllätys!*) suljetuissa laitoksissa, joista ne sitten leviävät normaaliin yhteiskuntaan. Näitä kuivan maan uimakouluja kehutaan mietinnössä *"inklusiota edistäviksi osaamiskeskuksiksi"* (s.13). Totuus kaiketi on se, että erityiskoulut jo pelkällä olemassaolollaan sabotoivat tavallisten koulujen inklusiopyrkimyksiä. Ne vievät muilta kouluilta rahat ja pyrkivät tietysti turvaamaan omat oppilaspaikkansa.

Erikoinen käänne mietinnössä on huoli eräistä vähemmistöistä, kun ottaa huomioon, että erityisluokkasiirrot eivät muuten ole ongelma: *"Myös romani- ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suhteellinen osuus erityisoppilaista on huomattavan suuri. Nämä seikat vaarantavat tasa-arvon toteutumisen"* (s. 58). Opetushallituksen julkaisemassa oppaassa ["Romanilapsen kohtaaminen"](#) (2008) väi-

tetään, että "*erityisluokalle siirto kaksinkertaistaa romanioppilaan syrjäytymisriskin. Se vaikeuttaa jatko-opintoihin hakeutumista*". Miksi erityisopetus äkkiä vaarantaa tasa-arvon, mutta vain romanien ja maahanmuuttajien kohdalla? Yliedustettuina erityisluokilla ovat toki myös pojat, alemmat sosiaaliryhmät ja yksinhuoltajaäitien lapset. Onko niin, että vain romanit ja maahanmuuttajat joutuvat, mutta kantaväestö pääsee erityisluokalle? Opetushallituksen strategiamietintöä arvostelee [lausunnossaan](#) Jyväskylän OKL.

4. ERITYISPEDAGOGIIKAN LAITOKSET. Täysin inklusiivisissa koulujärjestelmissä, kuten Italiassa, erityisopettajat eivät ole omissa luokissaan vaan toimivat "tukiopettajina" (*insegnante di sostegno*) yleisopetuksen luokissa. Heidät koulutetaan luokanopettajista. Tukiopettajat saavat koulutusta erityistarpeiden kohtaamiseen, mutta he eivät varsinaisesti opiskele "erityispedagogiikkaa".

Aikaisemmin myös Suomessa erityisopettajat koulutettiin kokeneista opettajista. Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunta tuomitsi erityisopettajien kouluttamisen omana erilliskoulutuksenaan. Toimikunta piti välttämättömänä, että erityisopettajilla on opettajan peruskoulutus ja tarpeeksi työkokemusta. Uusi tutkintoasetus (530/1978) jätti kuitenkin yliopistoille mahdollisuuden ehdottaa opetusministeriölle koulutuslinjoja. Akateemiset erityispedagogit käyttivät tilaisuutta hyväkseen ja alkoivat laajentaa valtakuntiaan. Täysin erillinen, niin sanottu "uusimuotoinen" erityisopettajien koulutus mainittiin jo erikseen tutkintoasetuksessa [1995](#), mutta ei enää vuonna [2004](#).

Reformia voisi verrata suuronnettomuuteen kuivalla maalla. Vuoden 1973 toimikunta varoitti, että erilliskoulutus johtaa poikkeavuuden ylikorostamiseen ja erityisopettajien erkanemiseen omille teilleen. Nämä pelot toteutuivat. Lisäksi erilliskoulutus tuhosi muitten opettajien luottamuksen omiin kykyihinsä, kun erityinen irrotettiin omaksi spesialiteetiksi. Yleisopetuksen opettajat alkoivat nyt valitella osaamisen puutetta. Teiden eroaminen näkyy suomalaisissa kasvatustieteen oppikirjoissa. Niistä on tavallisesti jätetty pois kaikki oppilaiden erilaisuuteen liittyvä, ikään kuin ilmiötä ei olisi olemassakaan. Selän kääntämiseen riittää perusteluksi se, että "*Pahimmin koulutuksen vaatimusten kanssa törmäilevien oppilaiden tutkimus on jätetty ensisijassa erityispedagogien harteille*" (Rinne ym., 2002, "*Johdatus kasvatustieteisiin*", s. 60).

Erityispedagogiikka ideologiana. Erityispedagogiikka on oppimisvaikeuksiin kohdistuvaa kasvatustieteellistä tutkimusta ja sellaisena samanlainen tieteenala kuin muutkin. Asia muuttuu, kun erityispedagogiikasta tehdään pääaine erityisluokanopettajia kouluttavaan akateemiseen tutkintoon. Erityispedagogiikka muuttuu

silloin ideologiseksi opiksi, joka antaa teoreettiset perustelut koulumaailman erottelukäytännöille. Ideologiana erityispedagogiikka rinnastuu esimerkiksi viime vuosisadan alun brittiläisiin rotuoppeihin. Nekin esiintyivät omana tieteenalanaan, kuten "[tieteellisenä rasismina](#)", joka antoi perustelut rotuerottelulle.

Ideologisen oppina erityispedagogiikkaa sisältää seuraavat kaksi lähtökohtaa: 1) vika on yksilössä ja 2) erityisopetus on vastaus tähän vikaan. Jos nämä olettamukset tapauskohtaisesti pitävät paikkaansa, erityisopetussiirrolle voisi olla perusteensa. Esimerkiksi [Yhdysvaltain tiedeakatemian paneeli \(1982\)](#) linjasi erityisopetussiirtojen tarpeellisuutta juuri näin. Paneelin mukaan lapsi voidaan panna erityisluokalle vain, jos 1) erityistarve on luotettavasti osoitettu ja 2) voidaan osoittaa, että erityisluokka tuottaa tavallista luokkaa parempia tuloksia. Jos ehdot eivät täyty, kyseessä on [syrjintä](#).

Erytispedagogiikan ideologisessa puheessa nämä kaksi seikkaa eivät ole enää tarkistusta vaativia olettamuksia. Ne ovat muuttuneet ennalta annetuiksi totuuksiksi. Retorinen silmänpääntö etenee seuraavasti. Aivan normaalissa puheessa "*erityisoppilas*" tarkoittaa oppilasta, joka on siirretty erityisopetukseen. Ideologisessa puheessa erityisoppilas muuttuu henkilöksi, joka "tarvitsee" erityisopetusta tai jolla on "erityistarpeita". Ideologinen puhe siis kiirehtii myös oikeuttamaan oppilaalle annetun leiman ilman mitään varsinaista näyttöä. Hallintopäätös ja oppilaan todellinen tarve ovat kuitenkin eri asioita. Vastaavasti "*erityisopetus*" tarkoittaa normaalissa puheessa opetusta, jota antaa erityisopettajaksi palkattu henkilö. Ideologisessa puheessa erityisopetus muuttuu erityisoppilaan "auttamiseksi". Siitä tulee opetusta, jota erityisoppilas "tarvitsee". Tässäkin ideologinen puhe tekee ylimääräisen loikan. Jos erityisopetus jo määritelmällisesti "auttaa" ja oppilas sitä "tarvitsee", opetuksen hyödyllisyys on tiedossa jo etukäteen.

1. Erityistarpeet. Mistä tiedetään, että oppilaalla on erityistarpeita? Erityisyys tai poikkeavuus ovat suhteellisia asioita: joku on poikkeavaa tai erityistä vain suhteessa annettuun normiin. Kasvissyöjällä on "erityistarpeita", jos ravintolan ruokalistalla ei ole kasvisruokaa. Jos ravintolan normiannokset sisältävät myös kasvisruokia, vegetaari ei poikke muista asiakkaista. Erityistarve voi siis kadota, kun ympäristöä muutetaan. Voidaan tietysti katsoa, että jossain tilanteessa ympäristön muuttaminen ei ole kohtuuden rajoissa tai edes mahdollista. Pyörätuolilla ei voi satunnaisesti mennä umpimetsään. Tässä tapauksessa on luontevaa sanoa, että henkilöllä on "erityistarpeita".

Ideologinen puhe tuottaa massiivisen määrän erityistarpeita. Se tapahtuu niin, että erityistarve irrotetaan yhteyksistään ja tulkitaan absoluuttiseksi. Normi, joka

tekee oppilaasta poikkeavan, on silloin häivytetty kuvasta. Esimerkki havainnollistaa asiaa. Kun pyörätuoli ei mahdu luokan ovesta sisään, ollaan tekemisissä oven leveyttä koskevan normin kanssa. Ongelmalle on kaksi vaihtoehtoista selitystä: joko ovi on liian kapea tai pyörätuoli on liian leveä. Erityisopetusideologia näkee vain yhden selityksen: pyörätuoli on liian leveä. Oven leveyttä koskeva normi muuttuu oppilaan sisällä olevaksi patologiaksi: *"Ovi ei ole liian kapea. Sinulla on erityistarpeita"*. Tämä on "reifikaatiota": sosiaalinen esineellistyy.

Erityispedagogiikan katse on tiukasti rajautunut oppilaan patologiaan, jolloin laajempi oppimisympäristö unohtuu. Tässä mielessä koko tieteenala on vahvasti ideologista. Joskus erityispedagogiset tekstit voivat olla lähellä kuorensa murtaamista. Esimerkiksi oppikirja *"Erityispedagogiikan perusteet"* toteaa aivan oikein, että oppilaalla on erityistarpeita, jos enemmistölle suunnatut järjestelyt eivät hänelle sovi (Kivirauma, 2009, 12). Teos kuitenkin saman tien unohtaa nämä järjestelyt ja niiden osuuden erityistarpeiden tuottamisessa. Oppikirjaan jää seikkailemaan yksilö, jolla on "erityistarpeita". Vika siis löytyy yksilöstä. *"Sinä olet ongelma"*.

2. Erityisopetus. Erityisopetusideologian toinen keskeinen käsite on *"erityisopetus"*. Mistä tiedämme, että erityisopetuksesta todella on apua? Tieteen vastaus olisi oppimistulosten seuraaminen. Ideologia etenee suoraviivaisemmin. Se määrittelee erityisopetuksen oppilaan "auttamiseksi" tai asiaksi, jota erityisoppilas "tarvitsee". Ammatilainen on aina oikeassa. *"Minä olen ratkaisu"*.

Kun erityisyyttä tuottava normi on häivytetty, erityisyys vaatii uutta määrittelyperustaa. Poistettu normatiivinen pohja yritetään korvata siten, että "erityistarve" yritetään nyt määritellä "erityisopetuksen" avulla. On vain niin, että erityisopetuksen ideologinen määritelmä jo valmiiksi nojautuu erityistarpeen käsitteeseen. Tuloksena on siten kehäpäätelmä, joka kehää kiertäessään jää sisällöllisesti tyhjäksi. Useimmat erityispedagogiikan tekstit jäävätkin pyörimään kehään, jossa erityisopetus on sitä, mitä erityisopetusta tarvitseva tarvitsee ja erityistarve on sitä, että tarvitsee sitä, mitä erityistarpeessa olevat tarvitsevat. Tyhjinä kolisevat määritelmät saavat lopulta sisältönsä siten, että asiantuntija nostetaan ratkaisijaksi. Kun määritelmät eivät kerro kuka täyttää erityisoppilaan kriteerit, sen kertoo asiantuntija. Hän sanoo, että tietty oppilas on erityisopetuksen tarpeessa, koska tarvitsee erityisopetusta. Objektiiviset siirtokriteerit on näin korvattu asiantuntijapäätöksellä. Pinnallisesti kuitenkin näyttää siltä, että ratkaisu on objektiivinen, koska normeihin viittaava puhe on poissa. Tässä ideologinen retoriikka on saavuttanut kenties kauneimman voittonsa.

Sairaalametafora. Erityisopetus imee uskottavuutta auktoriteettiuskosta. Auttamisammateista korkein auktoriteetti on lääkäreillä. Kun erityisopetus rinnastuu metaforisesti sairaanhoitoon, se hyödyntää lääketieteen arvovaltaa. Erityisopetuksen kielenkäytössä ovat yleistyneet lääketieteelliset diagnoosit. Erityisluokat rinnastuvat sairaalaosastoihin, joissa annetaan diagnoosin mukaista hoitoa. Erityisopetukseen levinnyt medikalistinen kielenkäyttö luo mielikuvaa vaativasta erikoistiedosta, joka on vain asiantuntijoiden hallittavissa. Nimikkeet "aspergerluokka" tai "dysfasialuokka" ovat hohdokkaampia kuin entinen "apukoulu". Sairaalametafora luo mielikuvan, että oppimisvaikeuden ja sen hoidon välillä olisi samanlainen tiivis yhteys kuin sairauden ja sen hoidon välillä usein aivan oikeasti on.

Akateemisille erityisopettajien kouluttajille poikkeavuuden ja "erityistarpeiden" ylikorostaminen tuovat leivän. Niinpä he mielellään ripustautuvat erityisopettajien perinteisiin työnkuviin. Amerikkalainen erityispedagogiikan emeritusprofessori Norris G. Haring (2000) päätyi toteamaan: *"Historiallisesti erityisopetusta on pidetty edistysaskeleena kasvatuksessa. Todellisuudessa erityisopetus on paradoksaalisesti osoittautunut inklusion esteeksi."* Tämä koskee myös erityispedagogiikkaa akateemisena oppiaineena.

5. OPETTAJAT. Opettajat ovat aina päässeet valikoimaan oppilaitaan. Tarvitaan normaalia korkeampaa työmoraalia, jos erivapautta malittaa olla käyttämättä. Opettajia on integraatiopuheilla yritetty maanitella vapaaehtoisesti luopumaan tästä etuoikeudesta. Menestys ei ole ollut suuri.

Integraatio ei tosin kaikissa tapauksissa ole yksin opettajan päätettävissä. Joskus tarvitaan myös koko koulun tasolla tapahtuvia ratkaisuja. Niinpä inklusion puutteesta ei heti kannata syyttää yksittäistä opettajaa. Opettajan syyllistäminen kannattaa aloittaa vasta sitten, kun hänen suustaan alkaa putoilla tuttuja tekosyitä.

Niitä riittää, kuten on käynyt ilmi. Opettajien kuuluisi tietysti kasvatustieteen ammattilaisina tietää, mitä alan tutkimustieto sanoo erityisluokista ja mitä vaikkapa Salamancan julistuksessa kerrotaan. Asiantuntemus tahtoo kuitenkin tässä kohdalla rakoilla. Näin inklusiota päästään syyttämään omituiseksi fanatismiksi vailla yleistä kannatusta. Opettajilla on tietysti varaa suhtautua tutkimustietoon ja kansainvälisiin julistuksiin niin ylimielisesti kuin haluavat, koska päätösvalta on joka tapauksessa heillä.

Ammattikunta sosiaalistaa uudet opettajasukupolvet hyväksymään työsuorituksen rajoittamisnormit eli valikoimaan pois *"turhat taakat"* sekä tulkitsemaan valikoinnin moraalisesti oikeutettuna, koska *"kukaan muu ei tee sitä puolestasi"*. Tästä huolimatta on aina ollut opettajia, jotka eivät ole halunneet luopua vaikeistakaan oppilaistaan. Myönteinen asenne integraatioon ei ole edes harvinaista opettajien keskuudessa. Erään tutkimuksen mukaan 34 % opettajista oli samaa mieltä siitä, että *"vammaisten lasten täysiaikainen opiskelu yleisopetuksessa merkitsee oikeudenmukaisuutta kaikille oppilaille"* (Moberg, 2001).

Mistä nämä opettajat tulevat? Ilmeisesti on niin, että kaikkien lasten hyväksyminen tarjoaa opettajan työhön myös palkitsevia sisältöjä. Kaikki eivät pidä oikeudenmukaisena oppilaiden poistamista erityisluokille. Tyydytystä tuottaa myös uusien asioiden oppiminen ja ammatillinen kasvu. Ei kannatakaan pitää itsestään selvänä, että oppilaitten valikointi yksinkertaisesti olisi opettajien objektiivisten etujen mukaista. Monet opettajat näkevät asian toisin.

6. VAMMAISEN LAPSEN VANHEMMAT. Kun vanhemmat rakastavat lastaan, he hyväksyvät hänet kokonaisuudessaan ja riippumatta siitä, onko hänellä jokin vamma. Vanhemmat toivovat, että myös muut näkisivät lapsen näin, omana itsenään, ja huomaisivat lapsen ainutkertaisena yksilönä. Kaunis mutta *"mahdoton"* ajatus täydestä integraatiosta on aina toteutunut perheiden sisällä. Vanhempien toiveena on melkein aina myös se, että heidän lapsensa voisi olla hyväksyttynä mukana muitten lasten joukossa. Vanhemmat ovatkin perinteisesti olleet jarruina lastensa erityisluokkasijoituksille (esim. [Laaakkonen, 2006](#)). Toisaalta on ymmärrettävää myös monien vanhempien myönteinen kanta erityisluokkiin. Jos luokanopettaja suhtautuu lapseen kielteisesti, mutta erityisopettaja haluaa lapsen luokalleen, vanhemmat eivät ole tasa-arvoisessa valintatilanteessa.

Kukapa haluaisi lapselleen sellaisen opettajan, joka avoimesti ilmaisee ynseytensä lasta kohtaan? Suuressa hollantilaistutkimuksessa havaittiin, että mitä kielteisemmin yleisopetuksen opettaja suhtautui erityisoppilaaseen, sitä huonompi oli tämän koulumenestys (Veen, Smeets & Derriks, 2010). Suomalaisäiti kirjoitti näin: *"minusta on kamala ajatus, että lapsi joutuu vastahakoisen, kenties jo leipääntyneen opettajan luokalle"* (vauva.fi). Ei luokanopettajan aina tarvitse vakuutella vanhempia erityisluokan eduista, usein riittää kun näyttää hapanta naamaa. Vanhemmilla ei ole psykologisesti varaa ajatella, että heidän lapsensa saisi jotain muuta kuin parasta mahdollista opetusta. [Panttivankisyndrooma](#) on saanut vanhemmat puolustamaan paitsi erityiskouluja, myös esimerkiksi lastensa massakäsitelyä keskuslaitoksissa.

7. KANSALAISYHTEISKUNTA. Inklusion edistymisen suurin este on suomalainen arvomaailma, joka tuntuu tavallista enemmän vierastavan poikkeavuutta. Meillä on maailmanennätys erityisluokkasiirtojen suhteellisessa määrässä. Sellainen meillä on ilmeisesti myös kehitysvammaisten ja mielisairaiden sulkemisessa laitoksiin sekä kehitysvammaisten steriloinnissa. Juutalaiset saivat kansalaisoikeudet Suomessa toiseksi viimeisenä maana Euroopassa, juuri ennen Bulgariaa (Kuparinen, 2008). Vahvuutemme on se, että seulomme poikkeavuudet tehokkaasti ja varhain (eli "oikea-aikaisesti"). Myös poikkeavien sikiöiden seulonta on Suomessa laajempaa kuin missään muussa Pohjoismaassa (Meskus, 2009). Seulonta kohdistuu lähinnä Downin syndroomaan, eikä perusteena enää oikein voi pitää heikkoa elämänlaatua.

Suomalaiseen asenneilmastoon nähtävästi vaikuttaa se, että Suomi oli agraarinen yhteiskunta 1940-luvulle asti eli eurooppalaisittain katsoen myöhään. Teollinen välivaihe oli lyhyt, ja "moniarvoiseen" jälkiteolliseen yhteiskuntaan siirryimme vasta 1960-luvulla. Olemme edelleen meitä ajallisesti vielä kovin lähellä olevien, poikkeavuutta vierastaneiden maatalous- ja teollisuusyhteiskuntien arvoperillisiä.

Ajan myötä kouluintegraatio ja inklusio oletettavasti tulevat saamaan kannatusta meilläkin. Kyseessä on hidas kulttuurinen megatrendi. Muutoksia on havaittavissa jo nyt sekä perheiden että opettajaksi opiskelevan nuorison keskuudessa. Ajatuksessa, jonka mukaan kaikki lapset kuuluvat yhteen, on itsestään selvyydeltä vaikuttavaa moraalista vetovoimaa. Periaatteen voima näkyy siinäkin, että myös vannoutuneet erityiskouluihmiset ovat viime vuosina usein joutuneet pukeutumaan inklusion kannattajiksi, vaikka vielä puhuvatkin kankean oloisesti "inklusioidologiasta" (hieman samaan tapaan kuin aikoinaan neuvostobyrokraatit puhuivat "demokratismista").

8. Katsauksia inklusion vaikutuksia koskeviin tutkimuksiin eri vuosikymmeniltä

Hattie, J. (2009). [Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.](#) London: Routledge.

Meta-analyyseissa yhteensä 150 tutkimusta, joissa oli mukana 29 532 oppilasta. Vertailu tavallisten luokkien ja erityisluokkien välillä osoitti, että erityisoppilaiden tulokset olivat paremmat tavallisilla luokilla ($ES = 0,28$).

Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2004) [Inclusion and Pupil Achievement.](#) University of Newcastle.

"Despite the variety in the scope of the studies reviewed above and their methodologies, the broad general conclusion is that placing pupils with SEN in mainstream schools has no major adverse consequences for the children's academic achievement, behaviour and attitudes and that there can be positive benefits, particularly in relation to mainstream children's attitudes and understanding of disability."

Baker, E. T., Wang, M. C. & Wahlberg, H. J. (1994/1995). The Effects of Inclusion on Learning. [Educational Leadership, 52, 33-35.](#) (kirjallisuuskatsaus perustuu kolmeen meta-analyysiin, jotka käsittelevät inklusion tehokkuutta, yhteensä 73 empiiristä vertailututkimusta).

"The average effect-sizes range from 0.08 to 0.44 (and all are positive), which means that special-needs students educated in regular classes do better academically and socially than comparable students in non-inclusive settings".

Halvorsen, A. T. & Sailor, W. (1990). Integration of students with severe and profound disabilities: a review of research. Teoksessa: R. Gaylord-Ross (toim.) *Issues and Research in Special Education*. Volume I. s. 110 - 172. New York: Teachers College Press.

"The overwhelming majority of research studies conducted over the past ten years provides clear support for integrated environments... Further research on the efficacy of integrated instruction, for all age groups, in comparison to segregated service models, is probably not needed. The case has been made."

Heller, K.A. (1982). Effects of special education placement on educable mentally retarded children. Teoksessa: Heller ym. (toim) [*Placing children in special education*](#). Washington, DC: National Academy of Science Press

"Most of the research falls within the second category - indicating that mainstreamed settings are more effective (or at least less harmful) than segregated classrooms. (s 291)"

Moberg, S. (1972). Kriittinen katsaus älyllisesti poikkeaviin lapsiin kohdistuvien erityisopetustoimenpiteiden vaikutuksia selvittäviin tutkimuksiin. Research Reports 9/1972. Jyväskylän yliopisto: Erityispedagogiikan laitos.

"Edellä esitetyt tutkimustulokset osoittavat varsin yhdenmukaisesti heikkolahjaisten ja lievästi vajaamielisten oppilaiden saavuttavan paremmat opilliset tulokset normaaliluokkiin sijoitettaessa kuin erityisluokilla."

Dunn, L.M.. (1968). Special education for the mildly retarded: is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.

"These results are well known and suggest consistently that retarded students make as much or more progress in the regular grades as they do in special education."

Erityisopetuksen vaikutukset lapsen tulevaisuuteen

Myklebust, J. O. & Båtevik F.O. (2009). Earning a living for former students with special educational needs. Does class placement matter? [*European Journal of Special Needs Education Vol. 24, No. 2*](#), May 2009, 203–212.

"Students schooled in regular classes attain vocational or academic competence and obtain a driving license to a much greater degree than those educated in special classes. In turn, attainment of competence and possession of a driving license increase the chances of finding work with sufficient pay. This is the indirect effect of class placement. However, placement also has a direct effect on economic independence for some subcategories of students. Belonging to a regular class instead of a special class seems to be advantageous for people with rather low functional abilities and for those who do not succeed in attaining competence or obtaining a driving license."

Kvalsund, R. & Bele, I.V. (2010). Students with Special Educational Needs—Social Inclusion or Marginalisation? Factors of Risk and Resilience in the Transition Between School and Early Adult Life. [*Scandinavian Journal of Educational Research*, 54, \(1\)](#) 15–35.

Perustuu 500 oppilaan seuruutietoihin yläkoulusta eteenpäin. Oppilaat olivat olleet yläkoulussa joko tavallisissa luokissa tai 4 hengen erityisluokissa. Tavalliset luokat havaittiin suojaavaksi tekijäksi syrjäytymistä vastaan, kun taas erityisluokkasijoitus todettiin riskitekijäksi, johon liittyi suurempi syrjäytyminen myöhemmin elämässä.

"In general, the former special needs pupils have from attending only mainstream classes and avoiding special classes in upper secondary school significantly increased their chances of social inclusion in larger social networks at the beginning of adult life. This also implies avoiding social marginalization. Hence, teaching and learning in special classes seriously restricts their social competence and social capital and therefore also their cultural capital. Within a resilience perspective social learning in special classes is clearly a risk factor that is strongly counterproductive compared with regular classes in developing the young adults' social capital."

Alatupa S. (toim.) (2007) *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma*. [SITRAn raportteja 75](#).

"Mitä suurempi on erityisopetuksen osuus koulussa, sitä suurempi on myös koulun syrjäytymisriski" (s. 18).

Esimerkki diagnoosiryhmää koskevasta vertailututkimuksesta: Downin syndrooma

Turner, S., Alborz, A. & Gayle, V. (2008). Predictors of academic attainments of young people with Down's syndrome. [*Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 52, \(5\)](#) 380-392.

"During and after the final years of education those in mainstream schools showed greater progress than those with similar intellectual abilities in spe-

cial schools... Mainstream school attendance had a modest beneficial effect... throughout the school career of the children, independently of level of intellectual disability".

Erityisopetuksen vaikutus itsetuntoon

Keltikangas-Järvinen, L. (2007). Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimustulosten valossa. Teoksessa Alastupa, S. (toim.). *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma*. [Sitran raportteja 75](#). Helsinki.

"Erityisopetus ja huono itsetunto kulkivat käsi kädessä. Erityisesti yleinen itsetunto laski, mitä kauemmin oppilas oli ollut erityisopetuksessa, ja se jäi opetuksen loppumisen jälkeenkin matalalle tasolle." (s. 40)

Katsaus integraation vaikutuksista muihin oppilaisiin

Kalambouka, A, Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. [Educational Research, Vol. 49, No. 4](#), December 2007, pp. 365 – 382

"Overall, the findings suggest that there are no adverse effects on pupils without special educational needs of including pupils with special needs in mainstream schools, with 81% of the outcomes reporting positive or neutral effects."

Ruijs, N.M., Van den Veen, I. & Peretsma, T.T.D. (2010). Inclusive education and students without special education needs. [Educational Research, Vol. 52, No 4, 351-390](#).

Hollantilaisen 28 000 oppilaan edustavan otoksen avulla selvitettiin, onko erityisoppilaan läsnäololla haitallinen vaikutus muiden oppilaiden oppimiseen ja sosiaaliseen sopeutumiseen. Vertailu tehtiin monitasoisen regressioanalyysin avulla. Haitallisia vaikutuksia ei havaittu.

Osa-aikaisen erityisopetuksen vaikutus oppimiseen

Markussen, E. (2004). Special education: does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 1 33-48

"An increase in the amount of special education of special needs students in ordinary classes appears to have negative effects on the achievement of formal competence, all other things being equal."

Mitä erityisoppilaat itse sanovat?

Niemi, A-M., Mietola, R. & Helakorpi, J. (2010). Erityisluokka elämänselityksessä. Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelevien vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista. [Sisäasianministeriön julkaisu 1/2010.](#)

"Yhtenä kiinnostavana tuloksena pidämme usean haastateltavamme yhteneväisiä kokemuksia siitä, että he eivät erityisluokkataustallaan ole pärjänneet ammatillisessa koulutuksessa. Näiden nuorten kuvaamana heidän erityisluokalla rakentuneet valmiutensa ja osaamisensa eivät ole vastanneet ammatillisten opintojen vaatimustasoa. Haastateltavat kuvailivat joutuneensa keskeyttämään ammattiopinnot siitä syystä, että peruskoulun erityisryhmissä ei heiltä ollut vaadittu sellaista osaamista, jota taas ammatillisissa opinnoissa pidettiin lähtötasona."