



TIMO SALOVIITA

## Erityisopetus ja inkluusio

Saloviita, Timo. 2006. ERITYISOPETUS JA INKLUUSIO. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.

Vallitseva funktionalistinen käsitys peruskoulun erityisopetuksesta näkee sen rationaalisena järjestelmänä, joka toimii erityisoppilaiden parhaaksi. Viime vuosikymmenien aikana kasaantunut empiirinen tutkimustieto on kyseenalaistanut tämän näkemyksen. Monet havainnot sopivat paremmin yhteen rakennesosiologisen selityksen kanssa, jonka mukaan erityisopetus palvelee ennen muuta opettajaprofession valikointi-intressejä. Erityisopetuksen kasvun eräänä selittäjänä voidaan tältä pohjalta nähdä opettajien ammatillisen vallan lisääntyminen, samalla kun poliittiset päättäjät ovat yhä useammin jääneet professionaalisten ratkaisujen legitimoijiksi. Erityisopetus on nähtävästi yleistynyt myös siksi, että koulun monet muut perinteiset valikointitavat, kuten oppivelvollisuudesta vapauttaminen, rinnakkaiskoulujärjestelmä ja tasokurssit on ehditty hylätä oppilaiden yhdenvertaisuuden vastaisina. Erityisopetus on välttänyt tämän kohtalon, koska se on pystytty esittämään erittäin myönteisessä valossa. Erityisopetuksen legitimointia on auttanut koulunkäyntiongelmien lääketieteellistäminen "erityistarpeen" kaltaisten häilyvien diagnoosien avulla. Peruskäsitteiden loogisesti kehämäisen määrittelyn johdosta "erityisopetus" on näyttäytynyt itsestään selvästi parhaana vaihtoehtona oppilaille, joilla on "erityistarpeita". Kouluviranomaisten näennäinen sitoutuminen integraation ja inklusion periaatteisiin on myös lujittanut erityisopetuksen arvovaltaa. Esitetyn analyysin pohjalta esteettömän ja osallistavan koulun tulevaisuuden näköalat Suomessa näyttävät vaatimattomilta.

Asiasanat: erityisopetus, inkluusio, integraatio, osallistava kasvatus, erityiskasvatuksen sosiologia

Suomalaisen erityisopetuksen merkittävin uutinen viime vuosilta on varmaasti erityisopetuksen vuodesta toiseen jatkunut kasvu. Tilastokeskuksen vuosittaisten julkistusten otsikot kuvaavat asiaa: "Erityisopetukseen siirrettyjen määrä yli kaksinkertaistunut 1990-luvun puolivälistä" (2004), "Erityisope-

tusta saavien määrän kasvu jatkui" (2005), ja "Erityisoppilaita yhä lisää" (2006). Kuvio 1 osoittaa, että erityisopetussiirrot ovat viime vuosina kasvaneet puoli prosenttia vuodessa. Tällä vauhdilla erityisoppilaiden määrä ylittää 10 % vuonna 2011 (Tilastokeskus 2006.)

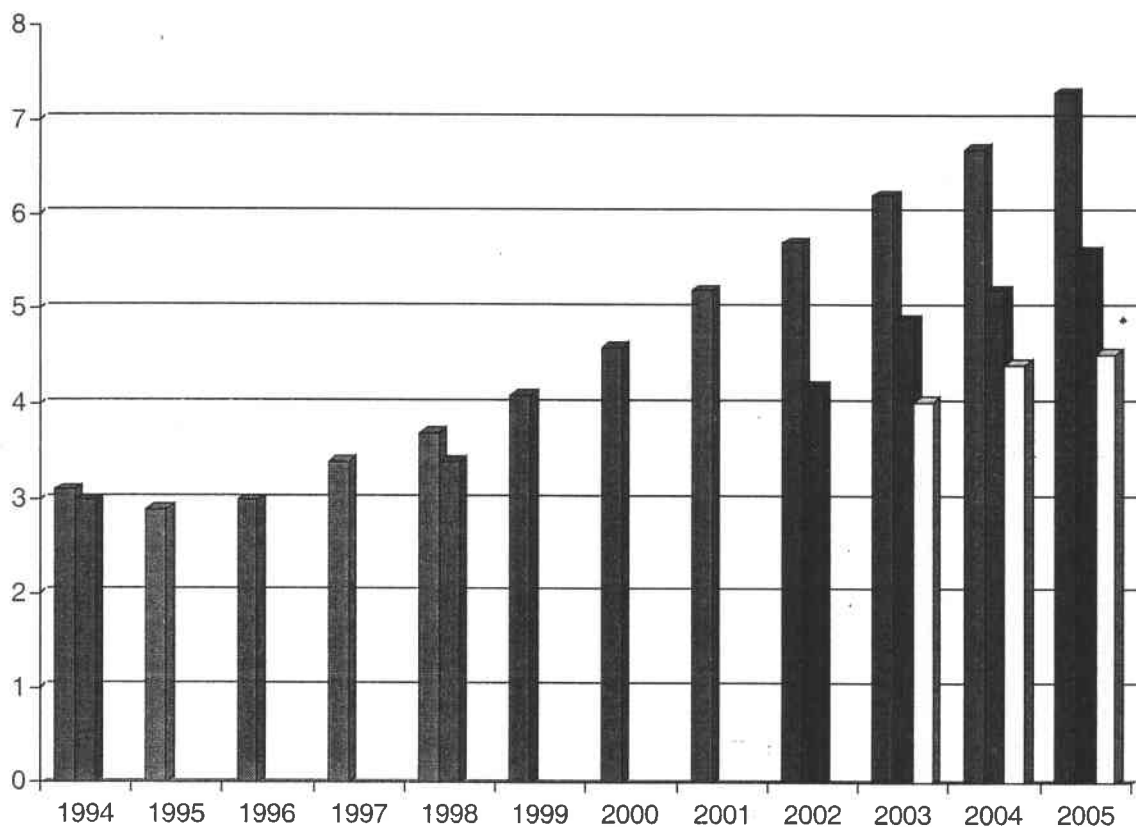
Tähän asti kasvuun on oltu tyytyväisiä.

Erityisopetusta koskevan vallitsevan tulkinnan mukaisesti erityisopetukseen siirretään lapset, jotka sitä tarvitsevat. Mikä siis voisi olla hienompaa kuin että erityistarpeiden kasvaessa on vastaavasti löytynyt myös erityisopetuspaikkoja? Rakennesosiologisesta näkökulmasta voidaan tietysti ihmetellä, eikö kipuraja tule koskaan vastaan. Miten monta oppilasta tavallisilta luokilta voidaan poistaa, ennen kuin voi alkaa puhua rinnakkaiskoulujärjestelmän palauttamisesta?

Vaikka kasvun jatkuminen oli jo herättänyt epävarmoja tunteita, ensimmäiset leivottomuuden merkit ilmaantuivat vasta vuoden 2006 tilastojulkistuksen jälkeen. Tällöin ainakin Matematiikan opettajien ammatti-

järjestö ilmoitti olevansa huolestunut erityisopetuksen kasvusta (Opettaja 2006, 100). Kärsivästä räjähtänyt erityisopetuksen kasvu alkaa nähtävästi vähitellen uhata koko erityisopetusjärjestelmän legitimitettiin, kun ihmiset alkavat pohtia, mistä oikein on kysymys. On kiinnostavaa palauttaa mieleen opetushallinnon virkamiehen arvio erityisopetuksen tulevasta tarpeesta vuonna 1994, jolloin erityisopetus oli kooltaan alle puolet nykyisestä:

”Voidaan sanoa, että erityisopetuksen järjestämisverkosto on valtakunnallisesti kattava ja että jokaisella erityisopetusta tarvitsevalla oppilaalla on mahdollisuus saada hänelle soveltuvaa erityisopetusta – määrällisesti erityisopetusta ei voitane laajentaa” (Virtanen, 1994).



KUVIO 1. Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaitten suhteellinen osuus peruskoulun oppilaista. Korkeimmat pylväät osoittavat kaikkien erityisoppilaitten prosenttiosuuden peruskoulun oppilaista. Keskimmäiset pylväät osoittavat erityisluokalle siirrettyjen oppilaitten suhteellisen osuuden. Matalin pylväsriivi (2003 – 2005) osoittaa niiden oppilaiden suhteellisen osuuden, joiden oppimäärä on ainakin osittain yksilöllistetty. Vuosi 1994 ei ole täysin vertailukelpoinen muiden kanssa (Tilastokeskus 1999, 2002, 2003, 2004, 2005; Virtanen & Ratilainen 1996)

## Erityisopetuksen muodot ja perusoikeusongelmat

Peruskoulun erityisopetuksella tarkoitetaan perusopetuslaissa (L628/1998) kahta eri asiaa, joista toinen on oppilaan perusoikeuksien kannalta ongelmallinen, toinen taas ongelmaton. Kun molemmista käytetään tarkoituksella samaa nimeä, ongelmallisuus tietysti jossain määrin häviää näkyvistä aivan kuin piilottaisi sipulin koululaisen kastikkeeseen.

Erityisopetus voi ensinnäkin tarkoittaa oppilaan käyntejä erityisopettajan luona saamassa yksilöllistä apua esimerkiksi s- tai r-vikoihin tai matematiikan ongelmiin. Tällaisen opetuksen mahdollinen lisääntyminen on tuskin mikään ongelma. Erityisopetuspykälän (17 §) toisessa momentissa puhutaan toisenlaisesta ja varsinaisesta erityisopetuksesta, jossa oppilas muodollisella päätöksellä siirretään erityisopetukseen. Useimmiten hänet sijoitetaan erityisluokalle ja hänen oppimääränsä yksilöllistetään. Juuri nämä kaksi asiaa voivat olla perusoikeusongelmia.

Oppilaan poistaminen tavallisesta luokasta erityisluokalle on perusoikeuslainsäädännössä tarkoitettua erilliskohtelua, joka tietyin ehdoin voi olla jo syrjintää (HE 1993, 44). Kuvio 1 osoittaa, että tämä erityisopetuksen järjestämistapa on kasvamassa. Havainto voi olla monelle yllättävä, onhan jatkuva ammatillinen kampanjointi rummuttanut juuri päinvastaista. On väitetty, että erityisoppilaiden yhä lisääntyvä integrointi tavallisiin luokkiin on pannut opettajien jaksamisen ääri rajoilleen, mistä kerrotaan olevan myös varoittavia esimerkkejä (Koivisto 2002).

Osittain integraatioväitteet johtuvat ehkä siitä, että erityisluokkien rinnalla myös tavallisten luokkien sisällä tehdyt erityisopetussierrot ovat lisääntyneet, kuten kuvioista 1 voidaan nähdä. Käsitys integraation lisääntymisestä on kuitenkin virheellinen, sillä näitä oppilaita ei ole siirretty mistään ulkopuolelta tavallisille luokille, vaan heille on ainoastaan annettu erityisoppilaan status oman luokkansa sisällä. Lisääntyvästä integraatiosta voi-

si puhua vasta, jos erityisluokalle siirrettyjen oppilaitten suhteellinen osuus alkaisi vähentyä.

Erityisluokkasiirtojen ohella toinen perusoikeuksien kannalta ongelmallinen seikka on oppimäärien yksilöinti. Se voi sulkea lähes kaikki ovet jatko-opintoihin, kun peruskoulun normaali oppimäärä jää suorittamatta. Oppimäärien yksilöintiä on lainsäädäntöteitse helpotettu sillä, että yksilöinti ei enää nykyisin poista yleistä jatko-opintokelpoisuutta. Esimerkiksi vanhemmat on tällöin helpompi taivuttaa asian puolelle. Totuus paljastuu vasta kun käy ilmi, että oppilaitoksilla on täysi oikeus valita oppilaiskenet haluavat.

Oppimäärien yksilöintiin liittyy vakava kasvatuksellinen lisäongelma. Kun opetustavoitteet on vapautettu, opettajan näköpiiristä katoavat ne normatiiviset tavoitteet, joihin oppilaan tulisi pyrkiä. Jää opettajan harkintaan, mitä hän uskoo oppilaan voivan oppia. Tämä johtaa tyypillisesti tavoitetason romahkamiseen ja on nähtävästi tärkeä syy siihen, että erityisopetuksen suhteelliset oppimistulokset ovat niin heikkoja kuin ovat (Baker ym. 1994/1995; Weinstein 1996).

Valitettavasti myös oppimäärien yksilöinti näyttää olevan reippaassa kasvussa, kuten kuvioista 1 käy ilmi. Vaikka yksilöinti on monissa tapauksissa välttämätöntä, on silti syytä huolestua perusoikeuksia uhkaavasta kehitystrendistä myös tällä suunnalla.

## Erityisluokkaopetuksen hegemoninen tulkinta ja sen kritiikki

Perinteinen ja hallitseva funktionalistinen tulkinta erityisopetuksesta on luettavissa esimerkiksi erityispedagogiikan oppikirjoista ja virallisista opetussuunnitelmista. On olemassa oppilaita, jotka ovat erityisopetuksen tarpeessa. Erityisopetuksen tarve viittaa oppilaan sisäisiin ominaisuuksiin. Tällainen oppilas ei pysty täysin mitoin hyötymään normaalista opetuksesta. Kun hänet sijoitetaan

erityisopetukseen, hän saa sellaista opetusta, joka on sovitettu hänen tarpeittensa mukaisesti. Oppilaan saama hyöty on silloin mahdollisimman suuri.

Perinteinen selitys on luonteeltaan individualistinen, sillä siinä erityisopetuksen tarve löytyy yksilön sisältä. Perinteinen selitys on myös hyvää tarkoittava, sillä sen mukaan erityisopetussiirroissa ajatellaan oppilaan parasta, hänen etuaan. Kyse on positiivisesta erilliskohtelusta.

Erityispedagogiikalle ominainen individualismi on kuitenkin vain yksi mahdollinen selitystapa, kun tarkastellaan yksilön ja ympäristön ominaisuuksien sopimista yhteen. Tarjolla on myös vaihtoehtoinen, sosiologinen selitys, vaikka sitä näkee harvoin esitettävän. Otan yksinkertaisen esimerkin. Kun pyörätuolia käyttävä henkilö ei mahdu kulkemaan ovesta, meillä on kaksi selitysmahdollisuutta. Voimme ensinnäkin väittää, että vika on henkilössä itsessään ja kyse on yksilön patologiasta. Koska henkilö on liikuntavammainen, hän ei pyörätuoleineen mahdu ovesta. Voimme tämän nojalla ehdottaa ratkaisuksi henkilön kuntouttamista. Kun kävelytaidot on saavutettu, henkilö voi käyttää ovea muiden lailla.

Mutta meillä on toinenkin selitysmahdollisuus. Voimme kiinnittää huomiota toiseen tosiseikkaan ja sanoa, että pyörätuoli ei mahdu ovesta, koska ovi on liian kapea. Nyt kyse onkin rakennuksen patologiasta ja ratkaisu ongelmaan löytyy oviaukon leventämisestä. Kun ensimmäisessä ratkaisumallissa avainkäsitteenä oli henkilön kuntoutuminen, ratkaisuna on nyt ympäristön tekeminen esteettömäksi (*universal design*).

Molemmat kausaaliselitykset ovat omalla tavallaan oikeita. Niiden erot perustuvat siihen, mitä tosiseikkoja valitaan johtopäätösten teon pohjaksi. Perimmältään valinta tosiseikkojen välillä perustuu siihen, mitä oikeastaan haluamme. Jos meitä tyydyttää ratkaisu, jossa liikuntavammainen jää ulkopuolelle, meitä varmasti miellyttää enemmän ongelman individualistinen tulkinta.

Jos taas haluamme myös liikuntavammaisen henkilön ovesta sisään, kiinnitämme huomiota oveen ja valitsemme rakenteellisen selityksen. Perimmältään on kyse arvoista tai intresseistä. Individualistinen selitys on ainoa mahdollinen, jos halutaan pitää kiinni opettajan oikeudesta poistaa luokasta haluamansa oppilaat. Erityispedagogiikan individualismi on siten väistämätön osa sen arvomaailmaa. Kyseessä tuskin on vain viaton halu välttää liian monien selitysten aikaansaamaa kaaosta, kuten alan puolustuspuheenvuorossa on ehdoteltu (Vehmas 2005, 92).

Vallitseva erityispedagoginen tulkinta korostaa siis yksilön patologiaa. Oppilaalla sanotaan olevan sellaisia ominaisuuksia, että hänen oikea paikkansa ei ole tavallisessa luokassa. Jos käännämme näkökulman rakenteelliseksi, voimme puolestaan väittää, että vika onkin koulussa eikä oppilaassa. Ratkaisuna on tällöin opetuksen muuttaminen esteettömäksi siten, että koulu pystyy ottamaan vastaan heterogeenisen oppilasjoukon.

Tulemme nyt toiseen erityisopetuksen itseymmärryksen osatekijään, nimittäin hyvänsuopaisuuteen. Erityispedagogiikan itseymmärryksen mukaan erityisopetus on tehokkainta mahdollista opetusta erityisoppilaille ja erityisopetus on siksi rationaalinen osa koulujärjestelmää. Tätä selitystä vastaan kuitenkin puhuu jo se, että peruskoulun erityisopetus ei historiallisesti ole syntynyt vertailevan empiirisen tutkimuksen pohjalta. Se on yksinkertaisesti luotu normaalin koulunkäynnin korvikkeeksi niille oppilaille, joita ei ole huolittu yleisopetukseen.

Jos yritetään löytää empiiristä tukea erityisopetuksen väitetylle tehokkuudelle, joudutaan yllättymään. Sellaista tukea ei tahdo löytyä. Niinpä viralliset raportit, joihin on yritetty koota myönteisiä tuloksia, joutuvat tehtäilemaan positiiviset arvionsa käytännössä tyhjistä. Esimerkiksi sopii Opetushallituksen julkaisema kokoomateos "Erityisopetuksen tila" johtopäätöksineen (Blom ym. 1996). Sen vinoutuneet johtopäätökset ovat vuorostaan siirtyneet koulutuksen arviointi-

neuvoston raporttiin (Korkeakoski 2005, 35).

Empiirisen kasvatustieteen piirissä on kauan oltu selvillä siitä, että erityisoppilaat oppivat erityisluokilla jonkin verran vähemmän kuin tavallisilla luokilla. Myös psykologiset ja sosiaaliset tulokset ovat heikompia erityisluokilla kuin tavallisilla luokilla (kat-sauksia mm. Baker ym. 1994/1995; Halvor-sen & Sailor 1990; Saloviita 2006). Erityis-luokkaopetuksen tehottomuus nähtävästi johtuu vaatimustason putoamisesta ja posi-tiivisten roolimallien puutteesta erityisluokil-la. Erityisluokkien sijoittelu koulutalossa ker-too usein jo ulkonaisestikin siitä, että kyse on toisarvoisesta toiminnasta. Tällaisilla vies-teillä on epäilemättä vaikutusta myös erityis-opettajien omaan motivaatioon ja näkemyk-seen työnsä arvosta. Tulokset ovat saman-suuntaisia kuin ne, jotka on saatu tasoluokit-telun vaikutuksista alimpien tasoryhmien oppimiseen (Slavin 2006, 281).

Yhä uudelleen toistuvat empiiriset ha-vainnot erityisopetuksen tehottomuudesta kumoavat erityispedagogiikan itseymmär-ryksen erityisopetuksesta rationaalisena ja hyvänsuopaisena järjestelmänä. Kun kyse ei olekaan oppilaiden positiivisesta erilliskoh-telusta, erityisopetus joutuu ristiriitaan myös lasten perusoikeuksien kanssa. Koska erityis-opetusta usein perustellaan myös toisten op-pilaiden edulla, on jälleen yllättävää todeta, että vertailututkimusten mukaan normaali-en oppilaitten koulunkäynti ei näytä kärsi-vän erityisoppilaitten mukanaolosta (katsa-us: Dyson ym. 2004). Mistä siis erityisopetuk-sessa on kysymys? Sen vaikutuksia koskevat tulokset johtavat etsimään uusia selityksiä.

### **Rakennesosiologinen selitys erityisopetukselle**

Kun erityisoppilaaksi luokiteltu lapsi sulkee takanaan tavallisen luokan oven, on varmuu-della tapahtunut ainakin yksi asia, nimittäin oppilasvalikointi. Oppilas on valikoitu yh-deltä luokalta toiselle. Organisaatiososiologit katsovat, että valikointi on organisaatioille

hyödyllistä kahdesta syystä. Jos organisaatiot pystyvät tehokkaasti valikoimaan jäseniään, ne säästävät toisaalta sosiaalisiaatiokustan-nuksissa, toisaalta kontrollointikustannuksis-sa (Etzioni 1970, 102). Tämän takia kaikille sosiaalisille organisaatioille on etua jäsenten-sä valikoinnista, ja ne kaikki tekevät sitä enemmän tai vähemmän.

Peruskoulun kaltaisille organisaatioille valikointi on kuitenkin ongelmallinen asia. Peruskoulun lainsäädännöllinen tehtävä on tarjota opetusta koko ikäluokalle, mikä peri-aatteessa estää valikoinnin. Peruskoulun laa-ja kattavuus aiheuttaa kuitenkin sen, että kou-lun oppilasaines on hyvin monenkirjavia. Tämä luo erityisiä paineita oppilasvalikoin-tiin. Paineita lisää edelleen se yleinen havain-to, jonka mukaan 5% oppilaista aiheuttaa 95% kaikista vakavista häiriöistä (Etzioni 1970, 102; Horner ym. 2005, 362). Jos tämä joukko saataisiin valikoitua pois, säästyttäi-siin monilta harmeilta.

Periaatteessa "valikoimaton" oppivelvol-lisuuskoulu on todellisuudessa aina valikoi-nut oppilaitaan. Alun perin tärkein valikoin-titapa oli ulkoinen valikointi, jolloin osa op-pilaista ei lainkaan päässyt koulun penkil-le. 1920- ja 1930 -luvulla oppivelvollisuudes-ta vapauttaminen ja oppivelvollisuuden hil-jaa sallittu laiminlyöminen olivat yleisiä (Ki-virauma 1989). Ulkoinen valikointi harvi-naistui vähitellen, kun lainsäädäntö asteit-tain tiukkeni. Se korvautui tällöin lisäänty-västi organisaation sisäisellä valikoinnilla, mikä tarkoitti aiemmin koulun ulkopuolelle jätettyjen oppilaiden sijoittamista erityisluo-kille. Tämä prosessi vietiin päätökseen vasta vuonna 1999, jolloin koko ikäluokka oli lo-pulta oppivelvollisuuskoulun sisällä (Virta-nen 2001, 56).

Rakennesosiologinen tulkinta näkee kou-lujen erityisopetuksen yksinkertaisesti tapa-na valikoida heikoimmat oppilaat pois häi-ritsemästä opettajien työskentelyä. Opet-tajan työ helpottuu, kun hänen ei tarvitse pa-neutua sosiaalistamaan ja opettamaan han-kalan tuntuisia tapauksia. Opettajien vali-

kointitarvetta osoittavat Opettajien Ammatijärjestön äärimmäisen kielteiset kannanotot kouluintegraatiosta (OAJ 1990). Opettajien ehdottoman kielteinen asennoituminen integraatioon on kuitenkin myytti. Jos lue-taan Mobergin (2001, 90–91) kyselytutki-muksen prosenttijakautumia, voidaan panna merkille, että peräti 34 % opettajista katsoi, että ”vammaisten lasten täysiaikainen opiskelu yleisopetuksessa merkitsee oikeudenmukaisuutta kaikille oppilaille”.

Miten käy tavalliselta luokalta pois valikoitujen oppilaiden? Erityisopettajan virkojen perustaminen oppivelvollisuuskouluun on luonut ammatillisen kentän, ”erityistarveteollisuuden”, joka pystyy käyttämään hyväkseen ja suoranaisesti tarvitsee muitten hylkäämiä tapauksia. Tarve oppilasvalikointiin jatkuu silti vielä erityisopetuksen sisälläkin. Havaitsimme laajan kotimaisen aineiston pohjalta, että erityisopettajien mielestä keskimäärin yli puolet heidän erityisluokillaan olevista oppilaista oli ”väärässä paikassa”, ja opettajat halusivat siirtää heidät pois omasta luokastaan (Saloviita ym. 2006). Tutkimustulos osoittaa, kuinka laajaa on erityisopettajien kokema tarve valikoida edelleen heille valikoituneita oppilaita.

Erityisopetuksen sisäinen valikointi tuli mahdolliseksi, kun erityisopetukseen luotiin useita portaita. 1900-luvun alussa tarjolla olivat vain apukoululuokat, jolloin oppilas oli mahdollista siirtää joko sinne tai jättää koulun ulkopuolelle. Kun tarkkailukoulut yleistyivät 1950-luvulta alkaen, apukoulun opettajat pystyivät siirtämään käytökseltään hankalimmat tapauksensa tarkkailukouluun. 1980-luvulla erityisoppilaitten valikointi vapautui kahleista, kun kiinteistä erityisluokkanimikkeistä luovuttiin uuden peruskoululain myötä (Peruskoululaki 476/1983). Valikointiportaat lisääntyivät sen jälkeen tuntuvasti. Tuli mahdolliseksi siirtää apukoululuokilta oppilaita ”harjaantumisopetus ykköseen”. Sieltä oli mahdollista valikoida hankalimmat tapaukset ”harjaantumisopetus kakkoseen”. Tästä tuli vähäksi aikaa umpiperä, joka

ei voinut enää valikoida. Harjaantumisopettajat saivat kuitenkin luotua uuden erityisluokkatyyppin, autismiopetuksen, joka monissa kunnissa antoi heille mahdollisuuden vuorostaan päästä eroon hankalimmista oppilaistaan. Näiden erityisluokkatyyppien rinnalle kehittyi vielä MBD-, dysfasia-, ADHD- ja muita luokkia, jotka loivat lisää kuntakoh-taisia valikointiportaita. Yleisopetuksen hylkäämät oppilaat joutuvat erityisopetuksen sisäisen työnjaon luomaan valikointipeliin. Tässä pelissä hankalimmat tapaukset valikoituvat opettajille, joiden ammatillinen koulutustaso on alhaisin ja valinnanvapaus siten pienin. Näitä ovat harjaantumisopettajat (EHA), joilta pätevyysasetuksessa ei vaadita muiden lailla maisterin tutkintoa sekä sopeutumattomien opettajat (ESY), joista noin puolet on muodollisesti epäpäteviä (Vainio-mäki 2001).

Oppimäärien yksilöinti on myös eräs valikoinnin muoto. Se keventää opettajan työtä, kun hänen ei enää tarvitse miettiä, miten oppilas pidetään muun luokan mukana.

### **Miksi erityisoppilaitten määrä kasvaa?**

Erityisopetuksen kasvun syitä on ihmetelty ja monenlaisia selityksiä on esitetty. Ehdotettuihin selityksiin kuuluvat diagnoosien tarkentuminen, laman vaikutukset perheisiin, nuorison kurittomuuden yleinen kasvu, koulujen luokkakokoon kasvu ja jopa Tšernobylin ydinlaskeuman vaikutukset.

Integroitujen erityisoppilaiden määrän on selitetty kasvaneen sen takia, että koulu-laitos on niin voimakkaasti alkanut sitoutua kouluintegraation ihanteisiin. Tämä selitys kuitenkin ontuu jo sen takia, että todellisuudessa virta käy tavallisilta luokilta erityisluokille, kuten kuvio 1 osoittaa. Opetusviranomaiset eivät liioin ole missään vaiheessa asettaneet erityisoppilaitten integraatiota koulun tavoitteeksi. Pääministeri Matti Vanhasen hallituksen ohjelmassa vuodelta 2003 tällainen tavoite tosin esitetään: ”erityistä tu-

kea tarvitsevien lasten mahdollisuutta integroitua tavalliseen kouluopetukseen edistään kaikilla varhaiskasvatuksen ja koulutuksen tasoilla". Tavoite ei ole kuitenkaan siirtynyt opetusministeriön kehittämissuunnitelmaan (Opetusministeriö 2004), jossa sen sijalla korostetaan poikkeavuuksien aikaista tunnistamista. Integraatiotavoitetta ei liioin löydy Opetushallituksen antamista Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2004). Sen kysymyksiä herättävään kielenkäyttöön palataan tuonnempana.

Integroitujen erityisoppilaitten määrän kasvu selittyy yksinkertaisesti valtionapulainsäädännön muutoksen avulla, kuten olen aiemmin todennut (Saloviita 2005). Vuodesta 1999 lähtien erityisoppilaaksi siirto on taannut kunnille korotetun valtionavun oppilaasta, vaikka tätä ei olisikaan siirretty erityisluokalle. Aikaisemmin korotuksen sai vain erityisluokalle siirretyistä (L 705/1992; L 635/1998). Kyse on siis yksinkertaisesti valtionosuuksilla pelaamisesta. Lainsäädännössä on tehty muitakin muutoksia, jotka ainakin osaltaan selittävät erityisopetuksen kasvua. Oppilaitten siirtämistä erityisopetukseen on helpotettu tekemällä se hallinnollisesti yksinkertaisemmaksi. Vuonna 1991 oli jo poistettu säädös, jonka mukaan vanhempien vastustaessa asia siirtyi automaattisesti lääninhallituksen päätettäväksi. Vuonna 1998 päätösvalta siirrettiin monijäseniseltä elimeltä kunnan harkinnan mukaan yhdelle ainoalle henkilölle (L 628/1998).

On epäiltävää, voivatko syyt erityisopetukseen kasvuun löytyä siitä, että lapset olisivat nykyisin sairaampia kuin aikaisemmin. Tällaisesta ei ole mitään näyttöä. Lasten diagnosointi on tosin lisääntynyt, mutta tämä voi johtua muistakin syistä, kuten muuttuneista diagnoosikäytännöistä. Ainoa lasten mielen-terveysongelmia seurannut luotettava suomalainen vertailututkimus osoitti, että vanhempien ja opettajien arvioimina lasten ongelmat eivät olleet lisääntyneet vuosien 1989 ja 1999 välillä. Mielen-terveyspalvelujen käyttö

oli kuitenkin lisääntynyt (Sourander ym. 2004). Opettajat ovat haastattelussa yleensä sitä mieltä, että lasten käyttäytymishäiriöt ovat "viime aikoina" lisääntyneet. Valituksen uskottavuutta heikentää se, että samaa on nähtävästi väitetty kaikkina oppivelvollisuus- koulun vuosikymmeninä 1920-luvulta alkaen (Syväoja 2004, 130).

Koulun heikentyneistä edellytyksistä puhuttaessa on viitattu luokkakokojen jatkuvaan kasvuun. Siitäkään ei ole näyttöä. Vuonna 2004 Suomen peruskoulujen luokkakokoon keskiarvo oli 17,8 oppilasta ja keskihajonta 4,8 (Korkeakoski 2005). Vuonna 2000 vastaava luku oli yläasteella 19,9 oppilasta, mikä oli alempi kuin OECD-maiden keskiarvo 23,6 (OECD 2002). Uskottavampaa on, että peruskoulun luokkakoot ovat vähitellen pienentyneet.

Edellä on luonnosteltu rakennesosiologinen tulkinta erityisopetuksesta kouluorganisaation valikointimekanismina. Tämä uusi teoreettinen viitekehys antaa mahdollisuuksia tarkastella erityisopetuksen kasvun syitä entistä laajemmin. Rakennesosiologisen tulkinnan mukaan oppilasvalikointi on eräs opettajaprofession ammatillisista intresseistä. Tämän nojalla voidaan esittää hypoteesi, että oppilasvalikointi on sitä suurempaa, mitä suurempi on opettajaprofession vaikutusvalta kouluorganisaatiossa. Hypoteesi saakin empiiristä tukea, sillä erityisopetussiirtojen kasvu on tapahtunut rinnan opettajaprofession vallan lisääntymisen kanssa.

Ojala (1997, 155) toteaa Kuntasuomi 2004 -aineiston pohjalta, että 1990-luvun alussa koulujen itsenäisyys suhteessa kuntaan lisääntyi. Koulujen toimintavapauden kasvu merkitsi opettajien vallan lisääntymistä suhteessa kuntahallintoon ja sen luottamushenkilöihin. Karila (1998, 14) vahvisti saman kehityksen kunnallishallintoa koskevassa väitöskirjassaan. Hän totesi, että peruspalveluja tuottavat suuret professionaaliset ammattiryhmät olivat saaneet lisääntyvästi sitä valtaa, joka aikaisemmin oli kuulunut poliittiselle ohjaukselle. Toinen asemiaan li-

sännyt ryhmä olivat keskushallinnon virkamiehet. Heuru (2000, 382–383) korostaa väitöskirjassaan vallan liukumista kuntien keskushallinnon virkamiesten suuntaan tulosjohtamisen ja managerismin oppien mukaisesti, samalla kun poliittiset johtajat ovat muuttuneet yhä enemmän päätösvallan käyttäjistä kunnan toiminnan legitimojiksi.

Rakennesosiologiselta pohjalta voidaan ennustaa, että suhteellisesti suurimmat erityisopetusluvut ovat siellä, missä keskushallinnon virkamieskunta on voimakkain ja pystyy siten tehokkaimmin ajamaan opettajaprofession yhteisiä tavoitteita kunnan organisaatioissa. Tämäkin hypoteesi näyttää todentuvan, sillä keskimäärin suurimmat erityisopetusprosentit löytyvät isoista kaupungeista, joissa opetusvirastot ohjaavat koulu-toimen suunnittelua (Tilastokeskus 2001).

## Valtio ja erityisopetus

Opettajaprofession valikointi-intressi on ehkä yksinkertaisin tapa selittää sekä erityisopetuksen kehitystä että sen kasvua. Valtiovalta ei ole asettanut tälle prosessille esteitä, mikä johtunee ainakin kahdesta syystä.

Ensinnäkin opettajaprofession vaikutusvalta ulottuu myös valtiovallan elinten sisälle. OAJ on vahva vaikuttaja lainsäädäntötyössä. Ammattikunnan vaikutusvalta näkyy myös siinä, että opetusministeriö tai Opetushallitus eivät ole halunneet korostaa erityisoppilaitten integraatiota koulupoliittisina tavoitteina. Tällainen tavoitteenasettelu on jäänyt puhtaasti poliittiselle ja symboliselle tasolle, joita edustavat hallitusohjelmat, eduskunnan valiokuntien lausunnot (Sivistysvaliokunnan mietintö 3/1998 vp; Valtiovarainvaliokunnan lausunto 18/1998 vp) tai YK:n ja Unescon ohjelmajulistuksiin osallistuminen (Unesco 1994; YK 1994).

Toiseksi valtiovallan ei ole tarvinnut huolestua asiasta niin kauan kuin erityisopetuksen perustuva erottelu on koettu luonteeltaan legitimiiksi. Tämä ei sinänsä ole mikään itsestään selvä asia, sillä oppilaan siirtäminen

erityisopetukseen on erilliskohtelua eli segregatiota. Perusoikeuslainsäädännön kannalta erilliskohtelu on syrjintää, ellei sitä voi erikseen perustellen pitää oikeutettuna (Hallituksen esitys 309/1993 vp, 44). Olennaista on, voidaanko erottelu perustella perusoikeusjärjestelmän kannalta hyväksyttävällä tavalla. Perustelulle asetettavat vaatimukset ovat lainsäätäjän mukaan "korkeat".

Tämä perusoikeussäädös ei kuitenkaan erityisopetuksen osalta ole ollut ajankohtainen, sillä erityisopetuksen koettu legitimitetti on ollut erittäin vahva. Juuri tämän takia on ollut mahdollista jopa purkaa niitä hallinnollisia esteitä, joita erityisopetussiirroille on aikaisemmin asetettu. Erityisluokkasiirtoa koskevan päätöksen tekee nykyisin usein yksi henkilö, tavallisesti rehtori. Vanhemmilla on asiaan valitusoikeus. Lainsäätäjän vaatimat erittäin hyvät perustelut voivat supistua opettajan ilmaisemaan mielipiteeseen, että oppilas on "erityisopetuksen tarpeessa".

Erityisopetussiirrot vaikuttavat omalaatuiselta heikkoudelta suomalaisissa perusoikeuskäytännöissä, sillä niissä erottelu lakkaa olemasta syrjintää pelkän professionaalisen kannanoton perusteella. Nimellisesti erityisopetussiirto perustuu lapsen omaan etuun. Koulun ei kuitenkaan tarvitse näyttää toteen lapsen edun toteutumista siirtojen yhteydessä. Siirto voidaan tehdä pakkotoimenpiteenä vastoin lapsen ja perheen tahtoa. Näin siis toteutuu sosiaalisen poikkeavuuden kontrollointi jälkiteollisessa yhteiskunnassa.

## Miten erityisopetus legitimoituu?

Tähän mennessä esitetyn analyysin mukaan erityisopetus ei ole rationaalinen järjestelmä, joka perustuu erityisoppilaiden omaan etuun, vaan kyseessä on opettajaprofession ammatillisten etujen pohjalta syntynyt muodostuma, joka on kasvatuksellisesti jopa haitallinen ja ristiriidassa kansalaisten yhdenvertaisuuden kanssa. Erityisopetus edustaa kompromissia, jossa poikkeavat lapset on yhden-



vertaisuuden nimissä päästetty koulun sisäpuolelle, mutta suljettu siellä omiin ryhmiinsä. Sosiologinen selitys ei välttämättä aina vastaa opettajien omaa subjektiivista kokemusta toiminnastaan. Tämä ei kuitenkaan ole sen pätevyyden ehto.

Suomessa rakennesosiologisen näemyksen melko ymmärrettävänä kohtalona on ollut jäädä keskustelun ja huomion ulkopuolelle myös erityispedagogien omassa piirissä. Kyseessä on silti johtopäätös, joka on ollut maailmalla aika yleinen viime vuosikymmenten ajan (esim. Tomlinson 1982; Bart 1984; Bogdan & Kugelmass 1984; Sleeper 1995; Lipsky & Gartner 1997; Clark ym. 1998; Skrtic 1999; Thomas & Loxley 2001; Brantlinger 2006).

Rakennesosiologisen analyysin mukaan erityisopetus hankkii elinvoimansa siitä, että se palvelee voimakkaiden ammattiryhmien etuja. Seuraavaksi asettava tehtävä voisi olla ymmärtää, miten erityisopetus kytetään ideologisella tasolla legitimoimaan, kun se keran ei voi nojautua järjestelmän todennettavissa olevaan rationaalisuuteen.

Legitimiteetin yleisenä perustana on kansalaisten luottamus yhteiskuntajärjestyksen rationaalisuuteen ja asiantuntijoiden sanaan. Perimmältään legitimitieteissä on siten kyse professionaalisen virkamieskunnan vahvoista asemista. Erityisopetuksen legitimitietettä joudutaan silti tuottamaan myös sanallisesti ja teoreettisten käsitysten avulla. Seuraavassa tarkastelen, miten erityisopetuksen legitimiisyys pääosin rakentuu "kuntoutusmalliksi" kutsumani teoreettisen rakennelman sisältämille metaforille ja reifikaatioille.

### **Kuntoutusmalli, integraatio ja sairausmetafora**

Vielä viisikymmentä vuotta sitten erityisopetus oli melko avoimesti syrjivää. Apukoulun oppilaisiin suhtauduttiin halveksivasti, ja lainsäädännössäkin voitiin ylimielisesti puhua siitä, miten opetus oli joillekin lapsille hyödytöntä tai jopa vahingollista (Kansakoululaki 247/1957). Nyt tilanne on toinen. Viisikymmenluvun jälkeen on syntynyt kokonaan uudenlainen teoreettinen malli erillis-kohtelun oikeuttamiseksi. Olen käyttänyt siitä nimitystä kuntoutusmalli (Saloviita 2001, 2002). Mallin lähtökohdat olivat YK:n sosiaalisen neuvoston vuonna 1952 laatimissa ohjelmissa. Suomessa näitä uusia ajatuksia esitteli vuoden 1966 Kuntoutuskomitea, joka haltioituneesti näki niissä "uudenlaisen käsityksen ihmisoikeuksista ja ihmisarvosta" (Kuntoutuskomitea 1966, 9-19).

Mallin ensimmäinen tärkeä piirre oli keskeisen metaforan vaihtuminen. Kun aikaisemmin poikkeavasti käyttäytyvät henkilöt rinnastuivat lähinnä rikollisiin, kuntoutusmallissa keskeiseksi metaforaksi nousi sairaus. Tämän mukaisesti poikkeavan käyttäytymisen kontrollointi ei ollut ensisijaisesti eristämistä vaan sairaalle henkilölle annettua hoitoa. Vaikka poikkeavasti käyttäytyvä henkilö edelleen suljettiin ulkopuolelle, kyseessä ei enää ollut yhteiskunnan suojeleminen vaan henkilön oma etu. Poissulkeminen oli kuntoutuksellinen toimenpide ja sisälsi asiantuntijatiedon soveltamista henkilön omaksi parhaaksi. Kun entinen malli nojautui poikkeavan käyttäytymisen ulkoiseen kontrollointiin ja ruumiin rankaisemiseen, uusi kuntoutusmalli merkitsi "sielun" parantamista ja pyrkimystä siihen, että henkilö oppisi itse kontrolloimaan omaa käyttäytymistään. Tämä muutos rinnastuu Foucaultin analyysiin rangaistusjärjestelmän kehityksestä 1800-luvun Euroopassa (Foucault 1980).

Kuntoutusmallin toinen keskeinen tekijä oli porrasteinen kuntoutusjärjestelmä. Sitä edeltänyt rikollismetaforaan perustunut poikkeavuusparadigma tunsu lähinnä vain yhden portaan, vankilan tai siihen rinnastuvan laitoksen, esimerkiksi kehitysvammalaitoksen. Palveluyhteiskunnan kehityksen myötä saatiin valikoima uusia palvelutasoja laitoksen ja normaaliyhteiskunnan väliin. Erityisopetuksessa näitä tasoja ovat laitos, erityiskoulu, erityisluokka, osa-aikainen erityisluokka, klinikkaopetus ja integroitu erityisopetus tavallisella luokalla.

Kolmas keskeinen asia oli integraation periaate. Tämä tarkoitti sitä, että henkilö tuli sijoittaa niin korkealle portaalle palvelujen asteikossa kuin suinkin mahdollista. Palvelujen portaat kuntoutuivat henkilöä aina seuraavalle tasolle. Kun henkilö oli täysin kuntoutettu, hän oli ansainnut paikkansa yhteiskuntakelpoisena kansalaisena. Poissulkeminen oli siis ainoastaan ehdollista ja suhteessa henkilön poikkeavuuden asteeseen. Erityisopetuksen osalta Reynolds (1962) piirsi kuuluisan mallinsa, jossa erityisopetuksen alemmille portaille siirryttiin tarpeen mukaan, mutta paluu tapahtui niin nopeasti kuin suinkin. Mallia esittelivät Suomessa ensimmäiseksi Ahvenainen ja Moberg (1982, 57).

Kouluviranomaiset ja asiantuntijat eivät ole väsyneet korostamasta sitä, että integraatio on erityisopetuksen johtava periaate, jota varsinkin ylimmät kouluviranomaiset pyrkivät määrätietoisesti ajamaan (esim. Blom ym. 1996, 593). Ensimmäisen kerran integraatioajatus luultavasti esitettiin Kuntoutuskomitean mietinnössä (1966):

"Komitea katsoo, että vammaisten lasten peruskoulu on tarkoituksenmukaista ja mahdollista järjestää kiinteänä osana yleistä koululaitosta. Tämän mukaisesti olisi kunkin lapsen kohdalla ensisijaisesti harkittava koulunkäyntiä tavallisessa kansakoulussa tarvittaessa järjestämällä kuljetus ja majoitus sekä myös erityisopetusta joissakin aineissa. Ellei tämä ole mahdollista, opetus olisi järjestettävä normaalin kansakoulun erityisluokalla sekä viime sijassa kotiopetuksen muodossa tai sisäoppilaitoksena toimivassa erityiskoulussa."

Tämän jälkeen ilmaisu "ellei tämä ole mahdollista" onkin seurannut viranomais-tekstejä nykypäivään asti. Hallituksen peruskoululakeja koskevilla esityksillä maininta säilyi vuoteen 1997, jolloin se huomattiin poistaa. Opetushallituksen laatimissa Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa se on edelleen mukana. Voimme lukea perusteiden uusimmasta laitoksesta seuraavaa: "Mikäli oppilaan opiskelu muun opetuksen yhteydessä ei ole mahdollista tai se ei ole oppilaan kehityksen kannalta tarkoituksenmukaista,

opetus tulee järjestää osittain tai kokonaan erityisopetuksen ryhmässä." (Opetushallitus 2004, 27)

Mikä teki tästä ilmaisusta retorisesti niin mainion, että se on lunastanut paikkansa vuosikymmenestä toiseen? Syitä on useita. Ensinnäkin ilmaisu "ellei tämä ole mahdollista" jätti avoimeksi kysymyksen siitä, pitääkö erityisopetussiiirrosta olla kyse lapsen edusta vai riittääkö siirtoon jokin muu asia. Se väljensi siten ammattilaisten harkintavaltaa, vieläpä tavalla, joka näyttäisi olevan perusoikeusjärjestelmän vastainen. Lain mukaan ainoastaan henkilön oma etu voi oikeuttaa erilliskohtelun (HE 309/1993, 44). Ilmaisu siirsi myös todistamisen taakan (*onus probandi*) virheellisesti sille osapuolelle, joka halusi lapsen normaaliympäristöön. Erityisopetuksen hyödyllisyyttä taas ei tarvinnut todistaa, vaan erityisopetus oli aina mahdollista.

Vielä tärkeämpää oli ilmaisun sisältämä muistutus, että integraatiosta voitiin niin hahmottaa aina myös luopua. Tällöin oli jopa syytä pitää kiirettä: "mikäli edellinen järjestely ei riitä, on oppilaille viivyttämättä järjestettävä opiskelumahdollisuus erityisluokalla" totesi Kuntoutuskomitea (1966, 116). Lopuksi – ja tämä lienee tärkeintä – ratkaisulta asiassa jäi ammattilaisille. Juuri ammattilaiset saivat päättää, mikä kulloinkin oli mahdollista ja mikä ei.

YK:n alkuperäisen kuntoutusmallin tervehdä lähtökohtia vuonna 1952 olivat monitasoiset kuntoutuspalvelut ja pyrkimys ammatillisin toimin palauttaa vammaiset henkilöt normaaliin yhteisöön. Edellä on kuvattu, miten tämän mallin ajatuksia on käytetty hyväksi ammattilaisvallan rakentamisessa ja legitimoinnissa koulutuksen alueella, jolloin alkuperäiset pyrkimykset saattoivat kääntyä jopa päinvastaisiksi. Integraatiosta puhuminen ei velvoittanut käytännössä mihinkään. Näin integraation periaate itse asiassa vaihtui kaksinaismoraaliseksi integraatioideologiaksi, eli keinoksi perustella erottelu puhtaasti näennäisellä sitoutumisella integraatioperiaatteeseen.

### Diagnoosit ja medikalisaation syveneminen

Kuntoutusmalli on perusluonteeltaan lääketieteellinen. Lääkäreitten professionaalinen valta on tunnetusti laaja ja yleensä myös hyvin perusteltavissa, sillä sairaanhoidossa liikutaan usein elämän ja kuoleman kysymyksissä. Muitten alojen professionaaleilla onkin ollut houkutus jäljitellä sairaanhoitoa esikuvana. Näin lääkinnällisen kuntoutuksen rinnalle on saatu myös ammatillinen, sosiaalinen, psykologinen ja kasvatuksellinen kuntoutus.

Keskeinen tekijä erityisopetuksen menestyksessä oikeuttamisessa on ollut erityisopetuksen lääketieteellistäminen kuntoutusmallin tarjoaman perusmetaforan pohjalta. Sen ytimenä on yksilön patologisointi. Ongelmien esiintyessä vika löytyy aina yksilöstä. Erityisopetuksen medikalisointi on syventynyt muodin mukaan nopeasti vaihtuvien pseudolääketieteellisten diagnoosien avulla, jotka yleistyivät 1980-luvun alusta lähtien.

Erityiskasvatuksen diagnoosien pseudotieteellisyys piilee siinä, että monet suositut diagnoosit ovat epämääräisiä kehäpäätelmiä, joissa käyttäytymisestä päätellään diagnoosi, minkä jälkeen diagnoosin avulla selitetään käyttäytymistä. Monia uusia nimikkeitä, kuten MBD, ADHD, ADD, dysfasia ja Aspergerin syndrooma voi pitää kehitysvammadiagnoosin hajoamistuotteina. Ne ovat tulleet korvaamaan tätä vanhentuvaa ja sisällöltään erittäin halventavaa nimikettä. Niille kaikille on yhteistä sama epämääräisyys ja harkinnanvaraisuus kuin kehitysvammadiagnoosillekin, jossa huomattavan suuri osa tapauksista aina sijoittui harmaalle rajavyöhykkeelle.

Uusien diagnoosien käyttö on tehnyt erityisopetuksesta vähemmän leimaavaa kuin aikaisemmin. Sen sijaan, että luokasta poistettava lapsi olisi entiseen tapaan tyhmä tai pahantapainen, hänen voitiin sanoa kärsivän dysfasiasta tai pienestä orgaanisesta aivotuominnan häiriöstä. Medikalisaation avulla pystyttiin alentamaan vanhempien perinteistä vastarintaa lastensa erityisopetussiirtoja

kohtaan. Tämän ansiosta myös muita kuin työväenluokan lapsia on entistä enemmän voitu siirtää aiemmin hyvin proletaarisesti värittyneeseen erityisopetukseen. Siitä huolimatta koulutetuimmat perheet edelleen pysyvät muita tehokkaammin vastustamaan lastensa erityisluokkasiirtoja. Kivirauma, Klemelä ja Rinne (2006) havaitsivat, että ylimmän sosiaaliryhmän perheet saivat muita perheitä useammin lapsensa integroituun erityisopetukseen.

Nykyään on tavallista sekin, että vanhemmat ovat ensin itse diagnosoineet lapsensa haluamallaan tavalla ja etsivät sitten psykiatrin, joka suostuu vahvistamaan asian. Psykiatrin kanssa käydään neuvotteluprosessi, jossa faktoja venytetään halutun diagnoosin väliin ja monitulkintaisiin ehtoihin. Dokumentaarinen esimerkki tällaisesta neuvotteluprosessista on nähtävissä YLE 1:n ohjelmassa "Levottomat lapset" (Östling 2005).

Medikalisaation ensimmäinen etu erityisopetuksen legitimoinnissa on se, että lapsesta on tullut sairas tai kipeä, kun hän aikaisemmin oli tyhmä tai paha. Medikalisaation toinen etu on, että lasta vastaanottamassa näyttää olevan hyvänsuopa ammattilaisten joukkue, joka tietää mitä pitää tehdä. Ammattilaisten erityistietämys tuotetaan retorisesti sairaalametaforan avulla, jossa jokaista diagnoosia vastaa täsmällinen erityishoito. Erityisluokkien nimissä MBD, ADHD, dysfasia, autismi tuovat mieleen sairaaloiden erikoisosastot. Tällainen tiivis yhteys diagnoosin ja sitä vastaavan opetuksen välillä on kuitenkin puhtaasti kuvitteellista. Itse asiassa erityisopetuksesta on vaikea löytää yhtään omintakeista erityismenetelmää. "Puhtaasti vain erityisopetuksen käytössä olevia menetelmiähän... on varsin vähän", kirjoittaa eräs erityispedagogiikan lehtori, "koska oppiminen noudattaa yleensä samoja, yleisesti tunnettuja lainalaisuuksia myös erityisopetuksessa" (Ikonen 1993, 10). Erityisopetus joutuu siksi ponnistelemaan voidakseen tuottaa edes symbolisia esimerkkejä diagnoosia vastaavasta täsmäopetuksesta. Oppilas pannaan

vaikkapa sermin taakse. Tämä lisäeristäminen tarjoillaan sitten osoituksena autismi-opetuksen erityisasiantuntemuksesta.

Lääketieteellinen metafora erityisopetuksesta on niin vahva, että usein ensimmäinen mielikuva erityisopetuksesta on kuulo- tai näkövammaisten opetus, jossa "erityismenetelmiä" ovat normaalista poikkeavat kommunikaatiotavat. Nämä ryhmät ovat kuitenkin erityisopetukseen siirrettyjen joukossa harvinaisia poikkeuksia. Heitä on alle kaksi prosenttia kaikista erityisoppilaista. Tavallisin ryhmä Tilastokeskuksen luokituksessa on "lievä kehitysviivästymä" (34 %) (Tilastokeskus 2005).

### **Erityistarpeen käsite: yleistetty pseudodiagnoosi**

Erityisluokkasiirtoja olisi nykyistä helpompi perustella, jos kaikilla erityisluokilla olisi diagnostiset nimet ja jokaiselle erityisoppilaalle annettaisiin lääketieteellinen diagnoosi, joka merkitsee hänet vastaavan erityisluokan oppilaaksi. Näin pitkällä ei vielä olla. Erityisluokkasiirtoja voidaan kuitenkin tehokkaasti perustella myös erityistarpeen käsitteen avulla. Erityistarpeen käsitettä voi pitää eräänlaisena yleisdiagnoosina.

Kouluviranomainen voi kertoa vanhemmille, että heidän lapsellaan on "erityistarpeita" ja sen vuoksi lapsi tarvitsee erityisopetusta. Tällainen puhe on retorisesti vakuuttavaa ja korostaa lapsen etua. Tarkemmassa analyysissä osoittautuu, että käytetyt käsitteet ovat sisällöllisesti tyhjiä.

Jos vanhemmat kysyvät, mitä erityistarpeet ovat, heille vastataan, että ne ovat sellaisia tarpeita, joihin parhaiten voidaan vastata erityisopetuksessa. Tämä vastaus tyydyttää yleensä vanhemmat. Jos he kuitenkin tulisivat kysyneeksi, mitä erityisopetus sitten on, vastaus kuuluisi, että se on opetusta, joka palvelee kaikkein parhaiten niitä lapsia, joilla on erityistarpeita. Molemmat vastaukset ovat sinänsä hyviä, mutta niiden yhteistuloksena on se, että erityistarpeet ja erityisopetus vain

määritellään vuorotellen toistensa avulla, jolloin molemmat jäävät todellisuudessa määrittelemättä. Vaikka vanhemmat eivät sitä huomaakaan, kouluviranomaiset tulevat sanoneeksi ainoastaan sen, että erityisopetus on opetusta niille, jotka sitä tarvitsevat ja erityistarpeet vaativat sellaista opetusta, jota ne vaativat (Saloviita 2001, 2002).

Kehämääritelmästä seuraa tautologisesti se, että erityisopetus on tehokasta. Jos erityisopetus palvelee kaikkein parhaiten niitä lapsia, joilla on erityistarpeita, ei enää voi kysyä mielekkäästi, onko erityisopetus tehokasta. Se on tehokasta jo määritelmänsä nojalla. Käsitteiden puhtaasti illusorinen kytkentä tekee erityisopetuksesta siten jo määritelmällisellä tasolla täydellisen ratkaisun lapsen ongelmiin. Kehämäärittelyn avulla myös erityisopetussiirtoon sisältyvä normatiivinen päätöksenteko häviää näkyvistä, ja lapsen poikkeavuudesta tulee objektiivinen tosiasia. Ammatillinen vallankäyttö kätkeytyy tämän reifikaation taakse ja esiintyy nyt pelkkiä faktoja koskevana päätöksentekona (Saloviita 2001, 2002). Thompsonin (1984, 131) käsittein ideologiassa on kyse legitimaatiosta eli oikeuttamisesta, dissimulaatiosta eli vallankäytön kätkemisestä ja reifikaatiosta eli sosiaalisen todellisuuden luonnollistamisesta. Tämä koko paketti on nähtävissä siinä tavassa, jossa erityistarpeen käsite esiintyy opettajaprofession kielenkäytössä.

Erityistarpeen puhtaasti näennäinen määrittely kätkee käsitteen perimmäisen mielivaltaisuuden ja siten samalla erityisopetussiirtojen mielivaltaisuuden. Ysseldyke (1987) havaitsi, että kun oppilashuoltoryhmät määrittivät oppilaiden "erityistarpeita", niiden päätöksiin tuskin lainkaan vaikuttivat oppilaita koskevat testaustulokset. Parhaiten siirtoja selitti päättäväisyys, jolla opettaja ajoi oppilasta ulos luokastaan (Ysseldyke 1987, 259). Siirtopäätös oli myös todennäköisempi, jos kyseessä oli poika, alemman sosiaaliryhmän lapsi ja muita rumempi oppilas (Ysseldyke & Algozzine 1981).

Erityistarpeen objektiivinen määrittely

on todellisuudessa mahdotonta. Sama koskee erityisopetuksen käsitettä. Empiiriset havainnot puhuvat sen puolesta, että luokkamuotoinen erityisopetus on opetusmuodoltaan melko yhtäläistä yleisopetuksen kanssa. Erityispedagogiikan lehtori Ikonen (1993, 10) ei nähnyt niiden välillä mitään oleellisia eroja. Ysseldyke ym. (1987) vertailivat näitä kahta luokkamuotoa toisiinsa ja totesivat: "havaintomme eivät anna paljoakaan tukea käsitykselle, että erityisopetus tarjoaisi jotain sellaista, joka merkitsisi lisäystä yleisopetuksen toimintaan". Alasaarela (2001) havaitsi vastaavan vertailun tuloksena, että pedagogiset erot yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä olivat suurempia kuin niiden välillä. Näiden havaintojen pohjalta jää tietysti ihmettelemään, mitä on se "erityisasiantuntemus", jota erityiskasvatuksen sanotaan edustavan.

Vastaväitteitä voidaan aina esittää, kuten että erityisopetus olisi kyllä määriteltävissä tavalla, joka ei ole tautologinen ja sama voidaan tehdä erityistarpeen käsitteelle. Määrittely-yritykset vain eivät ole päässeet alkua pitemmälle, ennen kuin ne ovat langenneet kehämääritelmään. Esimerkin monisivuudesta mutta toivottomasta yrityksestä tarjoaa Vehmas (2005, 93–98).

Erityisyyden ja erityistarpeen käsitteet kytkeytyvät siis ammatillisten erottelukäytäntöjen oikeuttamiseen. Akateemisen erityisopettajakoulutuksen kautta erityisen idea on laajentunut omaksi tieteenalakseen, erityispedagogiikaksi. Erityispedagogiikka on yhtäältä tavallinen empiirinen kasvatustiede. Toisaalta sen käyttämä erityisyyden käsite muuttaa sen ideologiseksi opiksi, joka perustelee yhteiskunnallisia erotteluprosesseja. Tällaisena erityispedagogiikka rinnastuu vaikkapa sadan vuoden takaisin rotuoppihin. Yhteiskunnallisen funktion ansiosta erityispedagogiikka onkin outo lintu akateemisten tieteenalojen joukossa. Se on moderni rotuoppi, joka jakaa lapset normaaleihin ja poikkeaviin ja antaa tälle jaottelulle pseudotieteellisen perustelun. Erityispedagogii-

kan oppikirjat tosin vaihtelevat suuresti siinä, missä mitassa ne ovat omaksuneet tämän ideologisen lähetystehtävän. Jotkut kirjat pyrkivät tietoisesti irrottautumaan erityisyyden käsitteestä kun taas toiset heittäytyvät mukaan. Erityispedagogien tavanomainen puhetapa on joka tapauksessa voimakkaan ideologinen, mikä näkyy siinä, että puheessa ja kirjoituksessa mieluusti viljellään erityisyyden erilaisia reifikaatioita.

### Inklusio eli osallistava kasvatustiede

Vuonna 1994 erityiskasvatuksen kentällä koettiin maanjäristys, jonka keskipisteenä oli Salamancan kaupunki Espanjassa. Siellä pidetyssä kansainvälisessä konferenssissa kokoonkutsujana toimineen Unescon johdolla hyväksyttiin koulupoliittinen ohjelma, jossa inklusion käsite (inclusive education) tuotiin ensimmäisen kerran vaikutusvaltaisella tavalla esille (Unesco 1994). Inklusiolla tarkoitettiin kaikkien lasten oikeutta koulunkäyntiin tavallisilla luokilla erityisluokkien asemesta. Käsitteellä siis julistettiin erityiskoulujen ja erityisluokkien tarpeettomuutta myös niissä tapauksissa, joissa kyse oli vaikeasti vammaisista lapsista.

Miten tähän tultiin? Tapahtumalla oli useita juuria. Yksi niistä oli Yhdistyneiden Kansakuntien piirissä vuosikymmenien ajan tapahtunut kehitystyö. Maailman terveysjärjestön WHO:n piirissä oli vuonna 1974 todettu, että länsimaisen asiantuntijakeskeisen kuntoutusteknologian ja kuntoutuskäytäntöjen vieni kehitysmaihin tuotti huonoja tuloksia. Kustannukset olivat suuria ja palvelujen kattavuus jäi pieneksi (Helander 2000). Uuden toimintamallin lähtökohdiksi määriteltiin kaikenkattavuus, vammaisen henkilön omien, hänen perheensä ja yhteisönsä voimavarojen hyväksikäyttö ja näiden tahojen valtauttaminen (empowerment) sekä toiminnan ja päätöksenteon vieminen yhteisötasolle. Malli sai nimen yhteisöpohjainen kuntoutus eli CBR (community-based rehabilitation) (Helander 2000). Uutta vammais-

poliittista ajattelutapaa kehitettiin YK:ssa edelleen vuoden 1981 vammaisten vuoden ja sitä seuranneen vammaisten vuosikymmenen kuluessa.

Fyysisesti vammaisten ihmisten järjestöt ajoivat voimakkaasti CBR-ideoiden ulottamista myös kehittyneisiin länsimaihin eikä ainoastaan kehitysmaihin. Kyse oli asiantuntijavallan murtamisesta vammaisten henkilöiden käsittelyssä ja heidän itsemääräisyytensä ja kansalaisoikeuksiensa turvaamisesta. Vammaisten vuosikymmenen päätösjulistus eli *Standard Rules* -asiakirja hyväksyttiin YK:n yleiskokouksessa vuonna 1993 (YK 1994). Se tiivistyi uuden CBR-filosofian ajatukset. Tässä julkilausumassa muun muassa vaadittiin kaikkien vammaisten lasten opetuksen järjestämistä tavallisilla luokilla erityisluokkien sijasta. YK:n kaikki jäsenvaltiot, Suomi mukaan lukien, hyväksyivät julistuksen yksimielisesti. Seuraavana vuonna Unesco piti Salamancan kokouksensa, jossa uusi koulupolitiikka sai nimen *inclusive education* (Unesco 1994).

Inklusion käsite oli peräisin yhdysvaltalaisen vammais- ja asiantuntijaliikkeen (TASH, The Association for the Severely Handicapped) piiristä, jossa sitä oli alettu vähitellen käyttää 1980-luvun lopulta alkaen aluksi satunnaisesti, sitten johdonmukaisesti kuvaamaan koulua, joka vastaanottaa ja hyväksyy kaikki oppilaat vammaisuuden asteesta riippumatta (Stainback & Stainback 1984). Tämän pohjoisamerikkalaisen liikkeen lähtökohdat olivat tutkimustyössä, jonka avulla oli saatu yhä selvempi kuva siitä, että erityisluokat olivat vammaisille oppilaille tarpeettomia. Ennen muuta se ammensi amerikkalaisen 1960-luvun kansalaisoikeusliikkeen perinnöstä ja menestyksellisestä taistelusta rotuerottelua vastaan kouluissa. Rotuerottelun purkaminen kouluissa perustui kantaan, jonka mukaan myös opetuksen paikka on tärkeä asia, ja lasten erottelu jonkin tunnusmerkin avulla eri paikkoihin on aina epätasa-arvoista. Rotuerottelun kannattajien häviölle jäänyt iskulause puolestaan oli *separate but equal*.

Salamancan julistuksen maanjärjestykselliset tiedot kantautuivat myös Suomeen. Täällä niihin suhtauduttiin aluksi neuvottomasti. *Inclusive education* merkitsi ankaraa kritiikkiä koko suomalaista erityisopetusjärjestelmää vastaan. Alan ammattilaisten ensimmäinen reaktio olikin täydellinen vaikeneminen. Kun Opetushallitus julkaisi vuonna 1996 laajan erityisopetusta koskevan arviointiteoksen "Erityisopetuksen tila", siinä ei puhuttu sanaakaan YK:n tuoreesta asiakirjasta eikä Salamancan julistuksesta. Inklusiosta oli tullut tabu. Tilanne laukesi vasta 1990-luvun lopulla, kun OECD otti käsitteen vesitetyssä muodossa käyttöönsä (OECD 1997). Koulutussosiologien mukaan suomalainen koulutuspolitiikka irtautui 1980-luvulla Unescon humanismista ja siirtyi seuraamaan OECD:n astetta kovempia koulutuspoliittisia suosituksia (Poropudas & Mäkinen 2001; Rinne ym. 2004). Inklusiokäsitteen omaksuminen tarjoaa havainnollisen esimerkin Suomen koulutuspolitiikan OECD-orientaatiosta.

Inklusion käsite tuli nyt Suomeen OECD:n mukaisena kevytversiona, jossa se yksinkertaisesti samaistettiin vanhan ja vaarattomaksi tehdyn integraation käsitteen kanssa. Inklusio tarkoitti siis vastedes sitä, että yhteisopetukseen periaatteessa pyritään, mutta aina kun tämä ei ole mahdollista, opettaja viivyttelemättä toimittaa oppilaan erityisluokalle. Ei siis enää ollut puhuttakaan erityisluokkien lakkauttamisesta. Nyt inklusio itse asiassa astui erityisopetuksen palvelukseen, sillä siitä kehittyi tuoreen tuntuinen tapa legitimoida erotteluun perustuvaa erityisopetusta. Joulukuussa 2000 Opetushallitus järjesti erityisopetuksen keskeisille toimijoille valtakunnallisen seminaarin, jossa valtion opetusviranomaiset toivat voimakkaasti esille inklusion käsitettä. Siitä toivottiin erityisopetuksen "uutta kehittämiskeskustelua". Käsite siirtyi tuota pikaa kuntien kouluviranomaisten ja erityisopettajien aktiiviseen käyttöön. Käsitteen merkityssisällön sumenemista havainnollistaa vaikkapa Kehitys-

vammaliiton inklusioprojekti, jossa inklusiosta oli tullut "kehittymisen prosessi, jonka avulla pyritään antamaan kaikille paremmat mahdollisuudet osallistua ja oppia" (Kehitysvammaliitto 2006).

Alun perin inklusion käsitteellä tavoiteltiin jotain enemmän. Salamancan julistuksessa (Unesco 1994, viii) sillä tarkoitettiin jokaisen lapsen oikeutta koulunkäyntiin tavallisessa koulussa, jonka tuli mukautua lasten yksilöllisiin tarpeisiin. Koulussa ei siis enää olisi erityisluokkia eikä kahtiajakoa tavallisiin ja erityisoppilaisiin, vaan sen tilalla olisi kaikkien lasten yksilöllinen kohtaaminen. Kyse ei ollut siitä, ettei erityisopettajia tarvittaisi, vaan siitä, että he toimisivat osallistamisen eikä erottelun palveluksessa. Kyse ei ollut liioin siitä, että poikkeaviksi luokitellut oppilaat sijoitetaan tavallisille luokille ilman, että koulu samalla mukautuisi lasten yksilöllisiin tarpeisiin. Koulun pitää päinvastoin muuttua arvomaailmaltaan ja luopua *separate but equal*-filosofiastaan. Samoin sen pitää muuttua toimintatavoiltaan. Osallistavan ja esteettömän koulun tuntomerkkejä on muun muassa voimakas yhteisöllisyys sekä luokissa että koko koulun piirissä (Saloviita 1999).

Integraation ja inklusion käsitteiden välisessä erossa on kyse kahden paradigman välisestä erosta. Integraation käsite liittyy kuntoutusparadigmaan, jossa henkilön liittyminen normaaliyhteiskuntaan nähdään mahdollisena vasta sen jälkeen, kun hän on ensin riittävästi kuntoutunut täyttääkseen normaaliyhteisön vaatimat ehdot. Avainkäsitteitä ovat kuntouttaminen ja ehdollinen paluu. Malli korostaa ammattilaisten valtaa päättää henkilön elämästä. Alkuperäinen inklusion käsite puolestaan liittyy edellä kuvattuun CBR-paradigmaan tai tukiparadigmaan (Saloviita 2001), jossa henkilön kuuluminen tavalliseen yhteiskuntaan on itsestään selvä kansalaisoikeus. Tehtävänä on järjestää henkilölle sellaiset yksilöllisesti suunnitellut tukitoimet, jotka tekevät mahdolliseksi hänen osallisuutensa. Avainkäsitteenä on kansalaisoikeuksien toteutuminen. Kuntoutta-

minen on vain yksi mahdollinen tukitoimi, ei enää kaiken keskus. Erityisoppilaan osallisuutta tavalliseen luokkaan ei nähdä välineenä johonkin muuhun, vaan se on kulttuurinen itseisarvo, tapa elää.

Kuntoutusmalli ja tukimalli voidaan nähdä historiallisena jatkumona, jossa tukimalli oikeastaan jatkaa kuntoutusmallin aloittamaa sosiaalisen poikkeavuuden käsitteen purkamista. Tukimalli joutuu kuitenkin tätä työtä jatkaessaan astumaan ammattilaisten varpaille. Seurauksena on ollut ammatillinen vastaisku, jossa professionaalit ovat hegemoniansa turvin kyenneet määrittelemään uudelleen asemiaan uhkaavan tukiparadigman peruskäsitteet. Tässä muutoksessa inklusion periaate on vaihtunut ammattilaisvaltaa pönkittäväksi inklusioideologiaksi. Sille on käynyt samoin kuin integraation käsitteelle neljäkymmentä vuotta aikaisemmin.

## Osallistavan kasvatuksen mahdollisuudet

Osallistavan tai inklusiivisen kasvatuksen mahdollisuudet vaikuttavat pelkästään eturyhmien voimasuhteiden valossa heikoilta. Erityisopetuksen kasvun tärkein syy on professioammattien vallan lisääntyminen suomalaisessa yhteiskunnassa. Opettajat pystyvät ulosmittaamaan lisääntynyttä valtaansa muuttamalla koulua mieleisekseen eli yhä valikoivammaksi. Menestykseen on osaltaan vaikuttanut julkisuuden hegemoninen hallinta ammatillisen ideologian avulla, jossa erityisopetus saa professionaalisten etujen mukaisen tulkinnan.

Ilmeisesti ainoastaan opettajaprofessio itse on kyllin vahva horjuttamaan erotteluun perustuvan erityisopetuksen uskottavuutta. Ammattikunnan oma ahneus voi kääntyä sitä itseään vastaan, sillä erityisopetuksen kasvu ei voi jatkua rajattomiin. Enteen tulevasta voi ehkä nähdä sanomalehti Keskisuomalaisen otsikoinnissa, joka yllättäen lyhyeksi hetkeksi irtautui professionaalista ideologiasta ja julisti kuuden palstan yli: "Lapsia voi-

daan ohjata turhaan erityisopetukseen" (Keskisuomalainen 11.8.2006).

## Lähteet

- Ahvenainen, O. & Moberg, S. 1982. Erityisopetuksen toteuttamismallit. Teoksessa S. Moberg (toim.) *Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen*. Jyväskylä: Gummerus, 57–88.
- Alasaarela, E. 2001. Erityistä etsimässä – havainnointitutkimus erityis- ja yleisopetusluokkien oppitunneista. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Baker, E. T., Wang, M. C. & Wahlberg, H. J. 1994/1995. The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership* 52 (1) 33–35.
- Bart, D. S. 1984. The differential diagnosis of special education: managing social pathology as individual disability. Teoksessa L. Barton & S. Tomlinson (toim.) *Special education and social interests*. Lontoo: Croom Helm, 81–121.
- Brantlinger, E. A. (toim.) 2006. Who benefits from special education? Remediating (fixing) other people's children. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. 1996. Yhteenveto ja johtopäätöksiä. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus, 587–609.
- Bogdan, R. & Kugelmass, J. 1984. Case studies of mainstreaming: a symbolic interactionist approach to special schooling. Teoksessa L. Barton & S. Tomlinson (toim.) *Special education and social interests*. London: Croom Helm, 173–191.
- Clark, C., Dyson, A. & A. Millward, A. 1998. *Theorising special education*. London: Routledge.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. 2004. Inclusion and pupil achievement. University of Newcastle. Research Report 578.
- Erityisoppilaiden määrän kasvu huolestuttaa. *Opettaja* 100 (4), 100.
- Etzioni, A. 1970. *Nykyajan organisaatiot*. Suomentaja S. Randell. Helsinki: Tammi.
- Foucault, M. 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Suomentaja E. Nivanka. Helsinki: Otava.
- Hallituksen esitys. 1993. Hallituksen esitys Eduskunnalle perustuslakien perusoikeussäännösten muuttamisesta. Valtioapäivät 1993. He 309/1993.
- 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*. New York: Teachers College Press. Vol. I, 110–172.
- Helander, E. 2000. Guest editorial: 25 years of community-based rehabilitation. *Asia Pasific Disability Rehabilitation Journal* 11 (1) 4–9.
- Heuru, K. 2000. Kunnan päätösvalan siirtyminen. Tampereen yliopisto.
- Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W. & Lewis-Palmer, T. 2005. Schoolwide positive behaviour support. Teoksessa L. M. Bambara & L. Kern *Individualized supports for students with problem behaviours*. New York: Guilford, 359–390.
- Ikonen, O. 1993. Esipuhe. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Eri-lainen oppija 2. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä*. Porvoo: WSOY, 10–11. Kansakoululaki 1957/247.
- Karila, A. 1998. Kuntien talouden ohjaus ja sen muutos. Perinteisestä politiikasta rinnakkaisten ohjausjärjestelmien kokonaisuuteen. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Kehitysvammaliitto. 2006. *Opikse*. Kehitysvammaliiton tuoteluettelo. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985. Turun yliopiston julkaisuja C: 74.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 21, 117–133.
- Koivisto, P. 2002. Onnistuuko erityisoppilaiden sulauttaminen yleisluokkiin? Integraation idealismi ja realismi. *Opettaja* 21 (1), 8–12.
- Korkeakoski, E. 2005. Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 2: tausta ja tulokset. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 9.
- Koulutus 1999:6, 2002:8, 2003:5, 2004:3, 2005.
- Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 705/1992.
- Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 635/1998.
- Lipsky, D. & Gartner, A. 1997. *Inclusion and school reform. Transforming America's classrooms*. Baltimore: Brookes.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 82–95.
- OAJ 1990. Opetuksen integraatio. OAJ:n hallituksen kannanotto 21.11.1989. Helsinki: OAJ.
- OECD. 1997. *Implementing inclusive education*. Paris: OECD.
- OECD. 2002. *Education at a glance. OECD indicators*. Paris: OECD.
- Ojala, I. 1997. *Koulu vapautuu – kuka tekee valinnat?* Rehtorien ja koulunjohtajien arvioita koulutuspalveluista vuonna 1995. (Kunta-Suomi 2004 - tutkimuksia nro 5) Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. 2004. *Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Opetusministeriön julkaisuja 2004: 6*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Oppilaitostilastot 1999, 2002, 2003, 2004, 2005.



- Peruskoululaki 476/1983.  
 Perusopetuslaki 628/1998.  
 Poropudas, O. & Mäkinen, R. 2001. 90-luvun koulutuspolitiikan taustat ja yleispiirteet. Teoksessa R. Mäkinen & O. Poropudas. (toim.) Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:67.  
 Reynolds, M.C. 1962. A framework for considering some issues in special education. *Exceptional Children* 28, 367–370.  
 Rinne, R., Kallo, J. & Hokka, S. 2004. Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastaus. *Kasvatus* 35 (1), 34–54.  
 Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena.  
 Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaattiarinan vaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarienen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 139–166.  
 Saloviita, T. 2002. Erityinen absoluuttisena käsitteenä. Erityispedagogiikan lähtökohtien sosiologista tarkastelua. Teoksessa M. Kuorelahti & T. Saloviita (toim.) Erityiskasvatus ja integraatio. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos. *Research Reports* 74, 75–105.  
 Saloviita, T. 2005. Erityisopetus opettajankoulutuksen sisältöalueena. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjauja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 339–351.  
 Saloviita, T. 2006a. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-Kustannus.  
 Saloviita, T., Moberg, S. & Leskinen, M. 2006. Educational placement of students with special needs: functional abilities of the students and teacher satisfaction at the placement. (Käsikirjoitus)  
 Skrtic, T. M. 1991. Behind special education. Critical analysis of professional culture and school organization. Denver: Love Publishing.  
 Slavin, R. E. 2006. Educational psychology. Theory and practice. 6<sup>th</sup> edition. Boston: Allyn & Bacon.  
 Sleeter, C. E. 1995. Radical structuralist perspectives on the creation and use of learning disabilities. Teoksessa T.M Skrtic (toim.) Disability and democracy. Reconstructing (special) education for postmodernity. New York: Teachers College, 153–165.  
 Stainback, W. & Stainback, S. 1984. A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children* 51, 102–111.  
 Sourander, A., Santalahti, P., Haavisto, A., Piha, J., Ikäheimo, K. & Helenius, H. 2004. Have there been changes in children's psychiatric symptoms and mental health service use? A 10-year comparison from Finland. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 43 (9), 1134–1145.  
 Syväoja, H. 2004. Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866–1977. Jyväskylä: PS-Kustannus.  
 Thomas, G. & Loxley, A. 2001. Deconstruction of special education and constructing inclusion. Buckingham: Open University Press.  
 Thompson, J.B. 1984. Studies in the theory of ideology. Cambridge: Polity Press.  
 Tilastokeskus 1999, 2002, 2003, 2004, 2005.  
 Tilastokeskus 2006. Erityisopetus. <<http://www.stat.fi/til/erop/index.html>> (Luettu 14.10.2006).  
 Tomlinson, S. 1982. A sociology of special education. London: Routledge.  
 Unesco. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain 7–10. June 1994.  
 Vainiomäki, K. 2001. Puheenjohtajan palsta. *Erityiskasvatus* 44 (3), 4.  
 Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Helsinki: Gaudeamus.  
 Virtanen, P. & Ratilainen, A. K. 1996. Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa lukioissa lukuvuonna 1994–1995. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 53–64.  
 Virtanen, P. 1994. Mihin menet erityisopetus?. Teoksessa P. Virtanen (toim.) Viikeri. Helsinki: Opetushallitus, 99–102.  
 Virtanen, P. 2001. Erityishuoltoa ja opetusta koskeva lainsäädäntö. Teoksessa M. Jahnuainen (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 49–66.  
 Weinstein, R. S. 1996. High standards in a tracked system of schooling: for which students and with what educational supports? *Educational Researcher* 25, 16–19.  
 Yhdistyneet Kansakunnat. 1994. Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities. (Adopted by the United Nations General Assembly at its 48th session on 20 december 1993, resolution 48/96).  
 Ysseldyke, J. E. 1987. Classification of handicapped students. Teoksessa M.C. Wang, M.C. Reynolds & H. J. Walberg (toim.) Handbook of special education: Research and practice: Vol 1. Learner Characteristics and Adaptive Education. Oxford: Pergamon Press, 253–271.  
 Ysseldyke, J. E. & Algozzine, B. 1981. Diagnostic classification results as a function of referral information. *The Journal of Special Education* 15, 429–435.  
 Ysseldyke, J. E., Thurlow, M. L., Christenson, S. L. & Weiss, J. 1987. Time allocated to instruction of mentally retarded, learning disabled, emotionally disturbed, and nonhandicapped students. *The Journal of Special Education* 21, 43–55.  
 Östling, T. 2005. Levottomat lapset. Yle TV 1 Dokumenttiohjelmien kuvallinen.