



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

JUNNOLA ANNA-KAISA HELENA

KRIITTINEN DISKURSSIANALYYSI PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISTA 2014 JA SIINÄ MUODOSTUVASTA KÄSITYKSESTÄ KOULUSSA TUKEA SAAVISTA OPPILAISTA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Intercultural Teacher Education
2017



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Intercultural Teacher Education		Tekijä/Author Junnola Anna-Kaisa Helena	
Työn nimi/Title of thesis Kriittinen diskurssianalyysi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014 ja siinä muodostuvasta käsityksestä koulussa tukea saavista oppilaista			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro Gradu	Aika/Year 2017	Sivumäärä/No. of pages 85
Tiivistelmä/Abstract <p><i>Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014</i> pohjalta tehdyt opetussuunnitelmat on otettu tänä lukuvuonna käyttöön Suomessa. Ne määrittävät, mitä oppilaat oppivat koulussa, mikä on arvopohja, johon heidän opetuksensa perustuu ja sen, mitä peruskoulun aikana on kaikkein tärkeintä oppia. Opetussuunnitelman perusteet on nyky-yhteiskuntaa kuvaava mutta myös tulevaa yhteiskuntaa muokkaava dokumentti. Sen merkitys on erittäin suuri ja siksi sen tutkiminen on ensiarvoisen tärkeää.</p> <p>Vuonna 2011 astui voimaan kolmiportainen tuki, jonka tarkoitus on edistää inklusiota. Kolmiportaisuudessa on kuitenkin vielä läsnä ”erityisyys”. Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miten uudet opetussuunnitelman perusteet kirjoittaa oppilaista, jotka saavat koulussa tukea tuen eri portailta. Tarkoituksena on tutkia, onko opetussuunnitelman perusteissa epätasa-arvoa tuottavia diskursseja ja tuoda ne esille, jotta niihin voidaan reagoida. Tutkimuksen tehtävä on merkityksellinen, koska opetussuunnitelman perusteet luovat arvopohjan koko peruskoulun kasvatukselle ja opetukselle.</p> <p>Teoriaosuudessa esitän kirjallisuuden pohjalta taustoja normaaliudesta koulujärjestelmässämme, erityispedagogiikan historiasta, inklusiosta sekä opetussuunnitelmasta ja perusopetuslaista sen takana. Käsittelen tutkimusaihetta eri näkökulmista teoriatietoa tarkastellen. Teoriaosuus luo tutkimukselle raamit, joihin diskurssianalyysin tuloksia voidaan peilata.</p> <p>Tutkimuksen metodologisissa lähtökohdissa pohjaan tutkimukseni ja kriittisen diskurssianalyysin teon sosiaaliseen konstruktionismiin ja opetussuunnitelmateoriaan. Kriittisessä diskurssianalyysissä pyritään löytämään ja nostamaan esille yhteiskunnallisia epäkohtia. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta katsottuna tieto on sosiaalisesti ajan saatossa kontruoitua. Opetussuunnitelmateoriassa puolestaan ymmärretään tiedon siirtyvän sukupolvelta toiselle, jos ei anneta mahdollisuutta kyseenalaistaa sitä. Tutkijan positio perustuu näihin näkökulmiin.</p> <p>Analyysin perusteella on nähtävissä, että tuen tarpeet ja tukimuodot ovat ylhäältä määriteltyjä. Oppilaan valta omista tukeen liittyvistä asioista päätettäessä on vähäinen. Tekstistä ilmenee, että tuen tarvitseminen on jotain normaalista poikkeavaa. Tuen tarpeiden ja oppimisvaikeuksien ehkäisemiseen halutaan pyrkiä. Vammat ja sairaudet nähdään vain tietynlaiseen tukeen ja opetukseen liittyvinä asioina.</p>			
Asiasanat/Keywords		Tuen tarpeet, kriittinen diskurssianalyysi, opetussuunnitelman perusteet	

Sisältö

1	JOHDANTO.....	1
2	ERITYISOPETUKSESTA JA INKLUUSIOSTA	4
2.1	Erityispedagogiikan kehittyminen	4
2.2	Kohti inklusiota.....	6
2.3	Kolmiportainen tuki.....	8
3	NORMAALIUDEN KÄSITTEESTÄ	12
3.1	Ihmiskäsitys	12
3.2	Normaalius koulujärjestelmässämme	15
3.3	Diagnoosit osana erityispedagogiikkaa.....	17
4	OPETUSSUUNNITELMA JA LAINSÄÄDÄNTÖ	20
4.1	Perusopetuslaki opetussuunnitelman runkona	20
4.2	Opetussuunnitelmateoriaa	23
4.3	Opetussuunnitelman muodostamisen vaiheita	25
4.4	Opetussuunnitelma vuonna 2016	27
5	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	31
5.1	Sosiaalinen konstruktionismi	31
5.2	Kriittinen diskurssianalyysi	34
5.2.1	<i>Valtasuhteet opetussuunnitelma-analyysissä</i>	<i>34</i>
5.2.2	<i>Diskurssien vaikuttavuus.....</i>	<i>35</i>
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	39
6.1	Tutkimuskysymykset	39
6.2	Dokumentti tutkimusaineistona ja sen rajaaminen tutkimusta varten.....	42
6.3	Aineiston analysointi ja tutkijan positio.....	43
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET	45
7.1	Diskurssi oppilaan asemasta	45
7.2	Diskurssi tuen tarpeesta	50
7.3	Diskurssi tuesta	52
7.4	Diskurssi tasa-arvosta	55
7.5	Diskurssi oppimisvaikeuksista.....	59
7.6	Tutkimustulosten yhteenveto	60
8	TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA.....	61
8.1	Tasa-arvon diskurssi ja valtasuhteet tutkimustuloksissa	61
8.2	Tuen, tuen tarpeiden ja oppimisvaikeuksien diskurssien tarkastelua	63
8.3	Yhteenveto – miten voisimme muuttua?.....	65

9	LUOTETTAVUUS, EETTISYYS JA KEHITYSEHDOTUKSET	69
10	LÄHDELUETTELO	72

1 JOHDANTO

Tänä lukuvuonna, elokuussa 2016, on kouluissa otettu käyttöön uudet opetussuunnitelmat peruskoulun luokilla 1-6. Näiden pohjana toimii *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Perusopetusta uusien opetussuunnitelman perusteiden mukaan ohjaa ”laaja tasa-arvon tavoite ja yhdenvertaisuusperiaate” (Opetushallitus, 2016b, 16). Toukokuussa 2016 on Suomessa myös ratifioitu YK:n yleiskokouksen vuonna 2006 hyväksymä vammaisten oikeuksien yleissopimus (Koski, 2016; United Nations, 2006). Tällä ”yleissopimuksen tarkoituksena on - - edistää vammaisten henkilöiden synnynnäisen arvon kunnioittamista” (Yhdistyneet Kansakunnat, 2014, 107). Niin uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kuin vammaisten oikeuksien yleissopimus pyrkivät tasa-arvon edistämiseen ja sen myötä poistamaan myös luokittelua normaaleihin ja poikkeaviin. Normaaliuden käsitteen havaitsin kuitenkin vaikuttavan vielä yllättävän paljon koulujärjestelmässämme tutkittuani aihetta kandidaatin työssäni. Luokittelujen läsnäolo koulumaailmassa on lisäksi tullut vahvasti esille erityisopettajaksi pätevöittäviä opintoja tehdessäni ja tutustaessani lähemmin eri tukimuotoihin ja erityisopetukseen kouluissa.

Koska aiemmin tekemäni havainnot normaaliuden käsitteeseen liittyen ovat olleet kirjallisuuden ja omiin kokemuksiin perustuvia, halusin saada asialle tutkimuspohjaa. Tietäen uusien opetussuunnitelmien astuvan pian voimaan mielenkiintoni opetussuunnitelman perusteiden tutkimista kohtaan heräsi. Kaikkien oppilaiden tasavertainen kohtelu koulussa ja se, että yhteiskunta hyväksyisi ihmisten todellisen moninaisuuden (fyysisen ja psyykkisen) normaaliutena, ovat minulle tärkeitä arvoja. Myös yhteiskunta tällä hetkellä korostaa inklusiota. Kun ymmärsin, miten suuri vaikutusvalta opetussuunnitelman perusteilla on toimiessaan pohjana kaikelle Suomessa tapahtuvalle opetukselle, halusin tietää, miten niissä on onnistuttu muokkaamaan koulusta entistä inklusiivisempi ja normalisoimaan eri tukimuodot osaksi koulun arkea.

Koulu peilaa meidän yhteiskuntamme kulttuurisia ideaaleja ja arvoja sekä vaikuttaa yksilöiden elämään (Jankko, 2011, 34). Se tekee opetussuunnitelman perusteista erittäin tärkeän asiakirjan. Vaikutus on hyvin laaja, jos ajatellaan, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet aina koskevat kokonaista sukupolvea. Ei ole siis yhdentekevää, mitä diskursseja opetussuunnitelman perusteet pitävät sisällään. Se on vahvasti poliittinen asiakirja, joka ra-

kentuu tradition, tutkimustiedon ja poliittisten suhdanteiden määrittelemänä ja historiallisesti vaihtelevana kokonaisuutena (Rajakaltio, 2011, 40). Diskurssianalyysi opetussuunnitelman perusteista avaa sekä poliittisia asenteita että kertoo, minkälaisia arvoja oppilaille mahdollisesti siirtyy, kun he kulkevat läpi peruskoulun.

”The fact that people have differential access to different identities and practices, connected to different sorts of status and social goods, is a root source of inequality in society. - - Since different identities and activities are enacted in and through language, the study of language is integrally connected to matters of equity and justice.” (Gee, 2010, 30)

Lainauksen keskeinen ajatus on merkittävä ajatellen opetussuunnitelman perusteita, sen vaikutusvaltaa sekä tasa-arvon tavoitetta, johon koulutusjärjestelmämme haluaa tähdätä. Yhteiskunnassa vallitsevan epätasa-arvon perustavanlaatuisen syy on ihmisten erilaiset mahdollisuudet saavuttaa erilaisia identiteettejä ja toimintoja. Nämä ovat puolestaan yhteydessä statukseen ja sosiaaliseen pääomaan. Koska identiteetit ja toiminnot tapahtuvat kielen käytön kautta, kielen käytön tutkiminen on yhteydessä tasa-arvoon. Opetussuunnitelman perusteetkin ovat kielen käyttöä. On siis hyvin merkityksellistä, mitä ja miten asiakirja asiat ilmaisee. Sen tulisi olla poliittisesti neutraali ja lisäksi tasa-arvoa tuottava, mutta kielenkäytössämme on aina diskursseja: sanomamme tai kirjoittamamme asiat eivät ole koskaan täysin neutraaleja (Howell, 2016, 173). Kriittisellä diskurssianalyysillä pyrin löytämään mahdollisia asiakirjaan jääneitä epätasa-arvoa tuottavia diskursseja. Kyseisen analyysitavan tavoite onkin nostaa esille yhteiskunnallisia epäkohtia (Fairclough, 2010; Wooffitt, 2005, 138).

Suomalainen koulutusjärjestelmä pärjää kansainvälisesti hyvin tasa-arvoisuutta mitattaessa. Siitä huolimatta työväenluokkaiset nuoret, etniseen vähemmistöön kuuluvat nuoret ja nuoret, joilla on historia erityisopetuksen piirissä, valitsevat useammin kulttuurisesti vähemmän arvostettuja ammatillisia polkuja kuin keskiluokkaiset, valtaväestöön kuuluvat nuoret. (Lappalainen & Lahelma, 2016, 651) Inklusio on tällä hetkellä merkittävä painopiste kasvatus-tieteen saralla ja Suomessa kolmiportaisen tuen malli on astunut voimaan vuonna 2011 (Perusopetuslaki 24.6.2010/642). Opetussuunnitelman perusteita on hyvä tarkastella oppilaiden näkökulmasta ja tutkia, miten opetussuunnitelma toteuttaa osallisuutta ja inklusiota, sillä ”[o]petuksen järjestäjät eivät voi jättää noudattamatta tätä määräystä tai poiketa siitä” ja ”[o]hjausjärjestelmän normiosan muodostavat perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetukset, opetussuunnitelman perusteet sekä paikallinen opetussuunnitelma ja siihen perustuvat lukuvuosisuunnitelmat” (Opetushallitus, 2016b, 4, 9).

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, mitä diskursseja liittyy tapaan puhua oppilaista, jotka saavat koulussa tukea. Haluan nostaa mahdolliset epäkohdat esille, jotta niihin voitaisiin reagoida, ja jatkossa huomioida kaikki oppilaat tasavertaisina kouluyhteisön jäseninä. Näiden asioiden kriittinen arviointi toimii myös pohjana onnistuneelle inklusiolle. Saadakseni aiheesta monipuolisen käsityksen, tutkin kirjallisuuden kautta normaaliutta koulujärjestelmässä, erityispedagogiikan kehittymistä ja inklusiota sekä perusopetuslakia ja opetussuunnitelman taustaa. Tutkimuksen teossa tutkijan positiota määrittävät sosiaalisen konstruktio- nismien ja opetussuunnitelmateorian aatteet.

2 ERITYISOPETUKSESTA JA INKLUUSIOSTA

Syy erityispedagogiikan kehittymiseen tieteenä juontuu halusta kouluttaa koko ikäluokka ja sen kehitys linkittyy läheisesti koulujärjestelmien kehitykseen (Kivirauma, 1989, 30). Jo 1800-luvulla on tehty erityispedagogista tutkimusta. Vuosisatojen ajan vaikuttanut suunta erityispedagogiikassa on ollut kaikkien ihmisten tasavertaisuuteen tähtääminen. Alun perin haluttiin edistää vammaisten oppilaiden hyvinvointia järjestämällä heille opetusta erityiskouluissa ja nykyään pyritään inklusioon, jossa kaikki oppilaat olisivat samassa ympäristössä oppimassa yhdessä.

2.1 Erityispedagogiikan kehittyminen

Erityispedagogiikan tieteellinen alkuperä on kasvatustieteessä, lääketieteessä ja psykologiassa. (Kivirauma, 1989, 38, 40; Moberg, Hautamäki, Kivirauma, & Lahtinen, 2015, 12). Erityispedagogiikkaa ei vielä tarvittu, kun koulutus oli tarkoitettu vain osalle eli kouluun pääsivät vain he, jotka sinne halusivat ja siihen kykenivät. Oppivelvollisuus koko ikäluokalle merkitsi myös erityispedagogiikan kehitystä, sillä silloin kouluun tulikin oppilaita, jotka eivät oppineet tai käyttäytyneet samaan tapaan kuin muut. (Kivirauma, 1989, 30, 40-41, 52, 58) Oli keksittävä keinoja, joilla saada heidät oppimaan. Tämä oli alku haluun edistää erilaisten, useimmiten vammaisten, oppilaiden hyvinvointia. (Kivirauma, 2010, 100; Moberg ym. 2015, 13)

1800- ja 1900-luvun taitteessa erityispedagogiikan tutkimus sitoutui vahvasti lääketieteeseen, koska suurin osa erityispedagogista tukea tarvitsevista oppilaista vaativat myös lääketieteellistä apua. (Kivirauma, 2010, 100; Moberg ym. 2015, 13) Yhteys psykologiaan luotiinkin 1900-luvun alussa ja ”kasvatustieteen ongelmia pidettiin didaktisina ja pedagogisina” eli ”mitä tulisi opettaa ja miten” (Moberg ym. 2015, 13) Tällöin ajateltiin, että on tietty, oikea, oppimistyyli ja normaali lapsen kehityskulku, ja kun näitä noudatetaan, saadaan parhaat oppimistulokset. Molemmassa, sekä lääketieteessä että psykologiassa, jotka toimivat erityispedagogiikan lähtökohtina, ajatus oli, että yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen ongelmat ovat yksilössä ja kun ne ilmenevät, yksilöön kohdistetaan korjaustoimenpiteitä. (Moberg ym. 2015, 13) Tämä erityispedagogiikan kehityksen pohja ylläpitää vahvasti ajatusta, että on olemassa normaalit ja poikkeavat, joista poikkeavat täytyy korjata.

Erityisopetus on useissa maissa kehittynyt ensin alkaneesta kuurojen ja sokeiden vapaaehtoisesta perusopetuksesta. 1800-luvulla aistivammaisiin erityispedagogiikassa luettiin sokeat, kuurot ja tylsämieliset. Aistivalliskoulut olivat näitä oppilaita varten, koska koettiin, ettei heitä voitu opettaa tavallisessa koulussa. (Moberg ym. 2015, 26-27) 1920-luvulla ryhmästä erotettiin kuitenkin tylsämieliset, sillä silloin kuuromykkäin- ja sokeainkoulut asetettiin Kouluhallituksen valvontaan ja tylsämielislaitokset puolestaan sosiaaliministeriön valvontaan (Harjula, 1996, 48-51).

Laitokset ovat historiallinen keksintö, mutta niitä on löydettävissä yhä edelleen. Erityisluokat tulivat myöhemmin laitosten rinnalle. Perusopetusta antavien koulujen täytyi kehittää tapa selviytyä oppilaiden erilaisuudesta, jota yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset lisäsivät. Winzer (2007, 27), joka on tutkinut asiaa Yhdysvalloissa, luettelee näihin muutoksiin kuuluviksi muun muassa siirtolaisuuden, uuden käsityksen normaalista, oppivelvollisuuden ja rotuhygienian. On helposti huomattavissa, että samat tekijät edelleen vaikuttavat muutoksiin erityispedagogiikassa ja koulutusjärjestelmässä.

Oppivelvollisuuskoulun alkuaikoina älykkyystestit menivät ”opettajan ihmistuntemuksen ja lääkärin tekemän fyysisen tarkastuksen” edelle luotettavuutensa vuoksi ja näin saatiin keino arvioida aiemmin hyvin epävarmaa vammausyyppiä eli tylsämielisyyttä. Oltiin huomattu, että osalla oppilaista oppimisen haasteet eivät liittyneet kuuloon tai puheeseen vaan älyllisen kehityksen heikkouteen ja koettiin tarpeelliseksi erottaa heidät omiksi luokikseen. (Harjula, 1996, 61-66) 1890 perustettiin ensimmäinen tylsämielislaitos Perttulaan ja tästä laitoksesta muodostui hiljalleen pysyvä kehitysvammahuollon muoto (Nygård, 2001, 189).

Vaikka erityisopetusta oli jo alettu järjestää oppivelvollisuuslain myötä, on hyvin todennäköistä, että useat vanhemmat päättivät edelleen olla laittamatta lapsiaan kouluun, jos kokivat, etteivät nämä sovi sinne. Lisäksi erityisopetusjärjestelmä oli vielä muutenkin hyvin puutteellinen ja niinpä oppilaita jätettiin helposti luokalleen. Erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden olot tiukkenivat yhä edelleen vuonna 1935 annetun steriloimisasetuksen myötä. Tästä lähtien kansakoulutarkastajan täytyi ilmoittaa jokainen tylsämielinen tai vähämielinen terveydenhoitolautakunnalle, jotta ”suvunjatkamiskyky” voitiin poistaa. (Mattila, 1999, 325-326)

Kansakoulut olivat niille oppilaille, joiden nähtiin suoriutuvan oppivelvollisuudesta ilman tukitoimia eli yleisesti normaaleina pidetyille lapsille. Poikkeavat lapset sijoitettiin muualle.

(Moberg ym. 2015, 29) Aistivammalaisille muodostettiin täysin erilliset koulut ja ”muut erityistoimia vaativat oppilaat - - vapautettiin oppivelvollisuudesta” (Moberg ym. 2015, 30). Erityiskoulut olivat tiukasti valtion alaisuudessa säätyläisten hoitamana. Laitoksissa vallitsi tiukka kuri ja valvonta. Säätyläisten tavoite oli sivistää kansa ihannekuvansa kaltaiseksi. (Moberg ym. 2015, 27-28)

1940-luvulla, kun kansakoulu oli vihdoinkin alkanut muodostua koko ikäluokan kouluksi, alettiin kehittää erityisopetusta. 1930-40-luvulla ensimmäiset tarkkailuluokat perustettiin apukoulujen rinnalle. Pian vajaakykyisten huoltokomitealla ja kansakoulukomitealla oli molemmilla omat erityisasiantuntijansa, jotka arvioivat erityisopetuksen tarvetta. Varhaisten erityiskoulujen asema kouluyhteisössä oli kuitenkin hyvin huono. (Moberg ym. 2015, 33-34)

Jossain vaiheessa kansakoulusta alkoi muodostua oppikoulun pohjakoulu ja akateemiset vaatimukset lisääntyivät. Tällöin yhä pienemmän poikkeavuudet alkoivat myös paljastua. Ensin esiin nousivat kommunikaatiotaitojen haasteet (puhe, lukeminen ja kirjoittaminen) ja todettiin, että erityiskoulut ja -luokat eivät kuitenkaan olleet aivan sopivia tällaisten oppilaiden tukemiseen. 1940-luvun lopulla uudistuneen erityisopetuksen tarvetta perusteltiin puhehäiriöisillä oppilailta, joiden kohdalla uskottiin, että ennaltaehkäisevä tuki varhaisessa vaiheessa estäisi myöhemmät, vakavammat kehityshäiriöt. Pian tähän erityisopetusta tarvitsevien haasteiden listalle liittyivät lukemis- ja kirjoittamishäiriöt ja niinpä opetusta alettiin antaa luokkamutoisena. Luokassa oli erityisopettaja ja hänellä noin 10 oppilasta, joille opettaja opetti kaikkia opiskeltavia aineita. Nopeasti kuitenkin todettiin, että vain osa-aikainen erityisopetus on tarpeellista. Kun osa-aikaista erityisopetusta alettiin antaa, erityisopetusjärjestelmästä muodostui pitkälti nykyisen kaltaiseksi. (Moberg ym. 2015, 35-36)

2.2 Kohti inklusiota

1960-luvulle saakka instituutiot ja erilliset luokat olivat ainut erityisopetuksen muoto. Hiljalleen kuitenkin alettiin olla huolissaan ihmisoikeuksista, tasa-arvoisuudesta ja yksilöiden kansalaisoikeuksista koulutuksen suhteen. (Winzer, 2007, 32) Tuolloin Yhdysvalloissa John F. Kennedy innosti ihmisiä työskentelemään maaseudulla, jotta maaseutuja saadaan kehitettyä. Samaan aikaan Civil Rights-liike nosti esiin entistä voimakkaammin, ettei kaikkia ihmisiä kohdella tasa-arvoisesti. Nämä asiat käynnistivät sen, että vammautuneet ja kehitys-

vammaiset henkilöt alkoivat tulla esille yhteiskunnassa. 1970-luvulla Yhdysvalloissa Association for Retarded Citizens sai mahdollistettua kaikille lapsille, joilla on vammoja tai sairauksia, ilmaisen ja hyvän koulutuksen. (Collins & Schuster, 2001, 1-2)

Suomessa 1972–77 tapahtunut peruskoulu-uudistus muutti koko suomalaisen järjestelmän arvoja. Koulutuksesta haluttiin yhteiskuntaa sekä alueellista ja sukupuolten välistä tasa-arvoa edistävää toimintaa. Kun koko ikäluokkaa haluttiinkin aiemmasta poiketen opettaa yhdessä kokonaiset yhdeksän vuotta, paineet kasvoivat myös erityis- ja normaaliopetuksen lähentämiseksi. (Sahlberg, 2015, 29) Tällöin muodostettiin erityisopetuksen suunnittelutoimikunta, jonka myötä tehtiin siihen asti mittavin oppivelvollisuuskoulun aikainen ponnistus erityisopetuksen järjestämiseksi. Erityisopetuksesta tuli järjestelmällinen osa koulutoimintaa ja suunnitelmista valtakunnallista koulutuspolitiikkaa. Kantavana voimana oli kansainvälinen ihmisoikeusliike, joka painotti vähemmistöjen oikeuksia ja kritisoi erityisesti aiemmin suosiossa olleita, tiukasti valvottuja laitoksia. (Moberg ym. 2015, 37-38)

Jo peruskoulu-uudistusta tehtäessä haettiin tasa-arvoa ja erityis- ja normaaliopetusta pyrittiin tuomaan lähemmäksi toisiaan. Oli huomattavissa, että erityisopetuksessa käyvistä oppilaista suuri osa oli vähemmistökulttuureihin kuuluvia (Jahnukainen, 2012, 14). Yhdysvalloissa 1970-luvulla muodostui kaksi näkemystä: kannatettiin segregatiota, sillä uskottiin, että näin voitaisiin parhaiten ja tehokkaimmin vastata erityisen paljon tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin, mutta samalla toiset kannattivat integraatiota, sillä ajateltiin segregatian eristävän tietyt oppilaat yhteiskunnan ulkopuolelle (Sontag, 1973, 21-22). Inklusio käsitteenä tuli esille ensimmäisen kerran YK:n Salamancan julistuksessa vuonna 1994 (Iloa, Nivalainen, Peuna, & Torikka, 2015, 8).

Tällä hetkellä yleinen kansainvälinen suunta on kohti inklusiivisempaa opetusta (Bakker & Bosman, 2003, 5; Ruijs & Peetsma, 2009, 67) Täydellinen inklusio haluttaisiin saavuttaa, koska nähdään, että kaikilla ihmisillä, vammaisille tai muuten erityistä tukea tarvitsevilla, on yhtäläinen oikeus tasa-arvoon kuin kaikilla muillakin ihmisillä (Winzer, 2007, 32). Vammaisuuteen liittyy laaja kirjo erilaisia osa-alueita: terveys, koulutus, sosiaalinen hyvinvointi ja työllisyys (Peters, 2007, 117; Stephen, 2001, 233-234). Koulutus on perustavanlaatuisen oikeus kaikille lapsille ja aikuisille ja suurin ongelma vammaisuuden kentällä (Peters, 2007, 117).

Inklusion laajasta suosiosta huolimatta tasapainoilu integraation ja segregatian välillä näkyy edelleen esimerkiksi Euroopan maita vertaillen: vuosina 2002-2004 Espanjassa ja

Norjassa 0,4%:a oppilaista opetettiin erityisissä ympäristöissä ja Hollannissa ja Saksassa 4,8%:a oppilaista opetettiin erityisluokissa (Ruijs & Peetsma, 2009, 68). Erityisluokkia on pidetty paikkana, jossa erityisiä tukijärjestelyjä tarvitseville lapsille voidaan antaa heidän tarvitsemaansa tukea, mutta maailmalta on näyttöä, että kaikkia oppilaita voidaan opettaa onnistuneesti yhteisessä luokassa. Tällaisen järjestelyn on todettu hyödyttävän sekä vammaisia että vammattomia oppilaita. Oppilaiden, joilla on esimerkiksi kehitysvamma, sosiaaliset ja muut taidot kehittyvät nopeampaa tavallisessa luokkaympäristössä ja heillä on enemmän ystäviä. Lisäksi kaikki oppilaat oppivat arvostamaan erilaisuutta ja olemaan luonnollisesti erilaisten ihmisten kanssa. (Stainback, Stainback, East, & Sapon-Shevin, 2000, 361-362, 366) Jos kuitenkin erityisluokat ja -koulut poistetaan kokonaan, vanhemmilta evätään mahdollisuus päättää: he eivät voi enää valita erityiskoulua lapsensa koulutuspaikaksi, vaikka ajattelisivatkin sen olevan paras vaihtoehto omalle lapselleen (Farrell, 2000, 155).

Inklusiota on mahdollisuus toteuttaa usealla eri tavalla: opettamalla kaikkia oppilaita samassa luokassa, muuttamalla sosiaalisia asenteita tai pyrkimällä parempien kasvatuksellisten tulosten saavuttamiseen (Peters, 2007, 118). Kokonaisvaltainen inklusio tarkoittaisi, että *kaikkien* oppilaiden tulisi olla täydellisesti ja aktiivisesti osa kaikkia julkisia kouluja, heitä tulisi arvostaa oman kouluyhteisön jäsenenä ja nähdä kiinteänä osana sitä (Farrell, 2000, 154). Kasvattajien, jotka käsittelevät työssään inklusioon liittyviä asioita, olisi tärkeää olla tietoisia siitä, miten yksittäiset tekijät vaikuttavat oppimiseen ja opettamiseen. Olisi tarpeellista huomata ihmisen psykologinen monipuolisuus. Nämä asiat huomioimalla päästään lähelle inklusiota. (Cooper, 2008, 471)

2.3 Kolmiportainen tuki

Suomessa vuonna 2007 valmistuneen *Erityisopetuksen strategian* (Opetusministeriö, 2007) myötä erityisopetuksen kehittymiselle asetettiin pitkän tähtäimen tavoitteet. Sen uudistaminen oli tarpeellista kansainvälisten linjausten ja julistusten vuoksi. Pyrkimys oli täyttää perusopetuslain 3§:n mukainen määräys järjestää opetus oppilaiden tarpeiden mukaisesti niin, että se tukee tervettä kasvua ja kehitystä. Haluttiin lisäksi tavoitella sitä, että jo koulussa opittaisiin erilaisuuden hyväksymiseen eikä sitä tarvitsisi enää myöhemmin opetella. Tällä tavoin entistä useampi saattaisi päästä mukaan työelämään. (Opetusministeriö, 2007, 3, 10, 21, 54)

Erityisopetuksen strategiassa esitettiin, että käyttöön otettaisiin uusi termi: tehostettu tuki. Sen myötä voitaisiin varhain puuttua oppilaan haasteisiin siirtämättä häntä heti erityisen tuen piiriin, koska tämä ei välttämättä olisi lainkaan tarpeellista. (Opetusministeriö, 2007, 56) Opetusministeriön ehdotusten pohjalta perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelmat muuttuivat 1.1.2011 oppimisen ja koulunkäynnin tuen osalta (Halonen & Wallin, 2010; Opetushallitus, 2011). Muutoksista muodostui kolmiportaisen tuen malli, jossa tuki jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen tuen tarpeiden mukaan. Varhainen puuttuminen nähtiin näillä keinoin helpommin mahdolliseksi kuin aiemmin. Koettiin myös, että muutoksella pystytään ehkäisemään haasteiden kasaantumista, jolloin erityisen tuen tarvetta voidaan vähentää. Tehostetussa tuessa oppiaineita ei vielä yksilöllistetä ja oppilaalle tehdään oppimissuunnitelma. (Opetushallitus, 2011)

Perusopetuslain 30§ (642/2010) mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta kaikkina työpäivinä sekä saada siihen riittävää tukea. Yleistä tukea voi saada jokainen oppilas ilman erillistä pedagogista arviota. Tällöin voidaan oppilaan tarpeen mukaan muun muassa eriyttää sekä antaa tukiopetusta, oppilaan ohjausta tai osa-aikaista erityisopetusta. Kaikki nämä tapahtuvat niin, että oppilas on oman, tavallisen luokkansa jäsen. (Opetusalan Ammattijärjestö) Jos kuitenkin yleinen tuki ei riitä ja tuen tarve on jatkuvaa, oppilaalla on oikeus tehostettuun tai erityiseen tukeen. Näihin tukimuotoihin voi sisältyä muun muassa erityisopetusta erillisessä luokassa tai koulussa, jos se nähdään parhaaksi oppilaan tarpeet huomioon ottaen. (Perusopetuslaki 16 a § (642/2010); Perusopetuslaki 17§ (642/2010)) Erityisen tuen päätös tehdään vasta pitkällisen harkinnan jälkeen silloin, kun koetaan, että muut keinot eivät auta, eli pyritään pitämään kaikki oppilaat yhteisessä, kaikille avoimessa ympäristössä mahdollisimman pitkään ja tällä tavoin ehkäistään syrjäytymistä ja eristäytymistä.

Kolmiportaisen tuen mallissa on nähtävillä piirteitä Yhdysvalloissa kehitetystä Response-to-Intervention –mallista. Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 1997) ajoi opetussuunnitelmaa avoimeksi kaikille oppilaille. Tällöin haluttiin erityisesti kiinnittää huomiota siihen, että opetussuunnitelma koskee myös oppilaita, joilla on vammoja. Lisäksi näille oppilaille haluttiin mahdollisuus päästä osaksi osavaltioiden välistä testausta. (IDEA, 1997) No Child Left Behind Act (NCLB, 2001) puolestaan vaati kaikille lapsille yhtäläistä taitotasoa lukemisessa ja matematiikassa vuonna 2013, ja että kaikkia oppilaita testattaisiin samalla tavalla näillä osa-alueilla. IDEA:n ja NCLB:n sisältämät ehdotukset yhdistettiin. IDEA:an (2004) muodostettiin silloin erityinen sääntö koskien tiettyjä oppimisvaikeuksia:

local education agency ei tulisi ottaa huomioon merkittävää eroa oppilaan saavutusten ja älyllisen taidon välillä, mutta se voisi sen sijaan käyttää erikseen määriteltyjä merkittävän eroavaisuuden standardeja arvioinnin tukena. Lisäksi se voisi käyttää apuna prosessia, jossa määritetään, reagoiko oppilas tieteelliseen, tutkimusperustaiseen interventioon eli Response-Intervention (RTI). (Jones, 2008, 3-4, 6) Vuonna 2004, kun IDEA uudistettiin, RTI-mallista tuli vaihtoehtoinen tapa havaita oppilaiden oppimiseen liittyvät vaikeudet. Samaan aikaan osavaltiot määrättiin tehostamaan oppimisvaikeuksien huomaamista ja sen vuoksi RTI-mallista tuli pian suosittu useissa osavaltioissa. (Collier, 2010, 1)

RTI ei keskity pelkästään oppimisvaikeuksiin, vaan sitä voidaan kuvata monitasoisena käytäntönä, joka tukee oppilaita, joilla on haasteita (Collier, 2010, 2). Margaret Searle (2010, 2) kuvaa RTI-mallia kolmejalkaiseksi jakkaraksi, jossa yksi jalka on arviointiprosessi, toinen monitasoinen interventioiden skaala ja kolmas ongelmanratkaisuprosessi. Arviointiprosessi on RTI:n ydin: kasvattajat ja opiskelijat tarvitsevat jatkuvasti tarkkaa tietoa asioiden sujumisesta, jotta osataan reagoida silloin, kun kohdataan haasteita. Tutkimusperusteisten interventioiden tärkeä tehtävä on tukea oppilasta ongelmakohtaisissa. Opettajilla tulisi olla saatavilla skaala erilaisia tutkimusperusteisia apuneuvoja ja -välineitä, jotka auttaisivat tarvittaessa koko luokkaa tai yksittäisiä oppilaita intensiivisesti. Yleensä nämä interventiot on kategorisoitu kolmeen eri tasoon. Interventio aloitetaan, kun havaitaan oppilaan haasteet. Samalla muodostetaan tukitiimi (Intervention Assistance Team tai Student Support Team), jonka tehtävänä on tutkia arvioinnin tuloksia, seurata niitä ja tarkentaa, korjata ja parantaa interventiosuunnitelmia tulosten mukaan. (Searle, 2010, 2-4)

Kolmiportaisuus RTI-mallissa näkyy intervention kolmitasoisuudessa. Ensimmäisellä tasolla (Tier 1) pyritään edesauttamaan oppimista luokassa käyttämällä koko luokkaa koskevia interventioita. Tähän sisältyy muun muassa käyttäytymisen kehittäminen koko koulun ja luokan tasolla sekä selkeä ohjeistus. Toiselle ja kolmannelle intervention tasolle (Tier 2 ja 3) siirrytään, jos joku oppilas ei näytä edistyvän tason 1 tukimuotojen avulla. Tason 2 ja 3 interventiot kohdistuvat tiettyihin yksilöllisiin tarpeisiin, joita oppilaalla on. Näitä interventioita tulisi käyttää yhdessä tason 1 interventioiden kanssa. Tason 2 ja 3 tukimuotoina voidaan edistää käyttäytymistä kohdistetusti, kehittää oppimaan opettelua eli hyödyntää kognitiivisia strategioita (visuaalisuus, verbaalisuus jne.), keskittyä vain kaikkein tärkeimpään ja sen opettamiseen tehokkaasti sekä käyttää erilaisia ainekohtaisia metodeja oppimisen edis-

tämiseksi. (Shores & Chester, 2009, 63-78) Porrastettu tuen järjestämisen malli on siis kansainvälisesti käytössä. RTI:n interventioiden tasoissa ja suomalaisessa tuen kolmiportaisuudessa on havaittavissa yhtäläisyyksiä.

3 NORMAALIUDEN KÄSITTEESTÄ

”Erityisopetuksessa on aina kyse myös siitä, miten koulujärjestelmä ja sen toimijat suhtautuvat erilaisuuteen” (Moberg ym. 2015, 14). Jo vuonna 1994 solmitussa Salamancan sopimuksessa (UNESCO, 1994, 6), jossa osallisina oli yli 90 hallitusta, sovittiin, että tavallisen koulun tulisi ottaa vastaan ”kaikki lapset riippumatta lapsen fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalaisesta, kielellisestä tai muusta statuksesta” (Takala, 2010, 13). Solmittiin siis sopimus inkluusiosta – osallisuudesta ja siitä, että ”kaikilla on yhtäläinen oikeus käydä omaa lähikouluun” (Takala, 2010, 13).

3.1 Ihmiskäsitys

Ihmiskäsitys empiirisen tutkimustiedon kannalta tarkoittaa ”kaikkia niitä tutkimuskohdetta ihminen koskevia edellyttämisiä ja olettamisia, jotka ovat mukana siinä vaiheessa, kun tutkija rajaa kohteensa, asettaa hypoteesinsa sekä valitsee menetelmänsä” (Rauhala, 2015, 18). Tällä tarkoitetaan sitä, että esimerkiksi lääkäri mitatessaan verenkiertoa olettaa tutkittavan olevan ihminen, jolla on verenkierto, tai psykologi tehdessään kielellisiä testejä olettaa tutkittavan olevan kielellinen olento. Yleiskielellä ihmiskäsitykselle on myös väljempi merkitys, jolla voidaan tarkoittaa perusasennoitumista ihmiseen. Perusasennoitumiseen vaikuttavat useat asiat. Näitä ovat muun muassa kulttuuriperinne, teoreettinen tieto ihmisestä, kokemuksen tiedostomattomat sisällöt sekä uskomusten ja ideologioiden tarjoamat arvostukset. Ihmiskäsityksen ensisijainen tehtävä on näyttää, millaisissa olemisen perusmuodoissa ihminen on todellistunut eri aikoina. (Rauhala, 2015, 18, 20)

Ihmiskäsityksiä on olemassa monenlaisia. Ne voidaan jakaa eri ryhmiin: monistiset (materialistiset tai spiritualistiset), dualistiset (paralleliset tai double-aspect käsitykset), pluralistiset ja monopluralistiset ihmiskäsitykset. Monistisissa ihmiskäsityksissä ihmisen olemassaolo ymmäretään yhden olemisen muodon pohjalta. Tavallisimmin tämä on materia ja joskus henki. Dualistisissa ihmiskäsityksissä ajatellaan olevan kaksi erilaista olemisen perusmuotoa: sielu (tai tajunta) ja keho. Dualismin voi jakaa kahteen eri alakategoriaan, sillä kartesiolaisessa dikotomiassa sielu ja keho nähdään täysin erillisinä olemisen muotoina, kun taas kaksi-aspektitulkinassa ajatellaan, että nämä kaksi ovat saman ilmiön kaksi puolta. Pluralistisen ihmiskäsityksen näkemys puolestaan on, että ihminen ilmenee monenlaisina osajärjestelminä, joilla kaikilla on oman rakenteensa ja tehtävänsä. Nykyinen monitieteinen ihmiskäsitys perustuu pluralistiselle ihmiskäsitykselle. Monopluralistinen ihmiskäsitys eroaa

pluralistisesta ihmiskäsityksestä siinä, että ihmisen katsotaan olevan ykseys erilaisuudessa. Ajatus siis on, että ihmisen olemassaolon perusluonteista erilaisuutta ei voida palauttaa yhdestä olemismuodosta toiseen, ja kukin olemismuoto on otettava täysimääräisesti huomioon. Samalla ajatellaan ihmisen olevan kokonaisuus. Tällaisia ihmiskäsityksiä kutsutaan holistisiksi ihmiskäsityksiksi. Vaikka ihmiskäsitykset voikin jakaa karkeasta yllä kuvailtuihin ryhmiin, eivät rajat eri ihmiskäsitysten välillä ole kovin selkeät. (Rauhala, 2015, 26-29)

Kun koulujärjestelmää uudistettiin Suomessa toisen maailmansodan jälkeen, alettiin opetussuunnitelmassa keskittyä oppilaan kokonaisvaltaiseen oppimiseen oppisisältöjen sijaan. Hiljalleen oppikoulun suosio kasvoi ja vanhemmat alkoivat vaatia yhä parempaa ja kokonaisvaltaisempaa peruskoulutusta lapsilleen, jotta voivat turvata näille hyvän elämän. Silloin alettiin kasvatuksen alalla keskittyä yksilön potentiaaliin. Tutkijat olivat sitä mieltä, että yksilön kasvun ja älykkyyden potentiaali on aina riippuvainen siitä, mitä yhteiskunta vaatii ja koulutusjärjestelmät ainoastaan heijastavat näitä rajoituksia tai tarpeita. (Sahlberg, 2015, 26) Tämän aikakauden ihmiskäsitystä voidaan sanoa monopluralistiseksi tai holistiseksi ihmiskäsitykseksi, sillä siinä korostuu kaikkien olemismuotojen täysimääräistä huomioon ottaminen, mutta lapsi nähdään kuitenkin yhtenä kokonaisuutena (Rauhala, 2015, 28).

Kun uudistettu peruskoulu otettiin käyttöön vuodesta 1972 alkaen, oltiin ajateltu, että kaikki eivät voi oppia kaikkea eli taidot kouluttautua eivät ole tasaisesti jakautuneet yhteiskunnassa. Uuden peruskoulun tarkoitus oli auttaa rakentamaan tasavertaisempi yhteiskunta, jossa kaikilla olisi mahdollisuus korkeampaan koulutukseen. Jotta kaikilla voisi olla yhtäläinen mahdollisuus menestymiseen ja oppimisesta nauttimiseen, todettiin, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat tulisi huomioida mahdollisimman aikaisin ja antaa heille heidän tarvitsemaansa tukea. (Sahlberg, 2015, 26-28) Tasavertaisemman yhteiskunnan edesauttamiseksi erityistä tukea tarvitsevien tiluaatiota on peruskoulu-uudistuksessa pyritty muokkaamaan uudellaiseksi. Nykyisen holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen olemassaolon perusmuodot voidaan jakaa kolmeen osaan: tajunnallisuus (psykkis-henkinen olemassaolo), kehollisuus (olemassaolo orgaanisena tapahtumisena) ja situationaalisuus (olemassaolo suhteina todellisuuteen). Ajatellaan siis, ettei ihmistä voi käsittää ilman maailmaa, jossa hän elää. Ihminen kietoutuu maailmaan tiluaationsa kautta. (Rauhala, 2015, 32-33) ”Situaatio eli elämäntilanne on se osa maailmaa, johon yksilö joutuu suhteeseen”, ja se on sen vuoksi aina ainutkertainen (Rauhala, 2015, 33).

Peruskoulu-uudistus ei ollut pelkkä organisaatiomuutos vaan silloin muuttui koko kasvatuksen filosofia. Nyt uskottiin oppilaiden voivan oppia, jos heille vain annettiin oikeanlaisia mahdollisuuksia ja tukea. Ymmärrystä ja oppimista ihmisten moninaisuuden keskellä pidettiin tärkeänä kasvatuksellisenä tavoitteena ja koulut nähtiin pienimuotoisina demokratioina. (Sahlberg, 2015, 30) Vuoden 1996 esikoulun opetussuunnitelman perusteissa lapset nähtiin aktiivisina osapuolina oman persoonallisuuden vahvistamisessa ja kehittämisessä. Uskottiin lapsilla olevan luontainen halu oppia sekä nähtiin heidän pystyvän vahvistamaan ja kehittämään positiivista kuvaa itsestään ja rakentamaan omia sosiaalisia suhteita, aktiviteetteja ja oppimista. (Turunen, Määttä, & Uusiautti, 2012, 593) Holistiseen ihmiskäsitykseen kuuluvassa olemassaolon muodossa, tajunnallisuudessa, ajatellaan mielen ja elämyksen kulkevan yhdessä. Tajunnan on aina lähdettävä näistä perusyksiköistä. Merkityssuhde syntyy, kun mieli asettuu tajunnassa suhteeseen jonkin objektin, asian tai ilmiön kanssa niin, että ymmärrämme sen. (Rauhala, 2015, 35)

Esikoulun opetussuunnitelmien kuva lapsesta muuttui vuonna 2000. Lapset nähtiin edelleen vaikuttavina osapuolina. Heidän yksilöllinen kehityksensä ja tarpeensa muodostivat lähtökohdan esiopetukselle. Erityisesti korostettiin lasten yksilöllistä kehittymistä: erilaiset tarpeet ja mielenkiinnon kohteet tulisi ottaa huomioon aktiviteettien suunnittelussa. Nähtiin parhaaksi tehdä jokaiselle lapselle oma, yksilöllinen suunnitelma, jonka muodostamisessa myös vanhemmat olivat mukana. Kuva lapsista oli, että he ovat kehittymässä ja vielä matkalla kohti tulevaisuutta ja ihmisyyttä. Ajateltiin, että heitä tulisi opastaa olemaan valmiita peruskouluun ja aikuisuuteen, sekä kasvattaa lapsia eettisesti vastuullisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Lapsia pidettiin siis vähemmistön asemassa: heidän ei ajateltu vielä olevan valmiina elämään, ja koettiin heidän tarvitsevan erityiskohtelua. Lapsuus määriteltiin ja standardoitiin aikuisten tekemän tulevaisuuden suunnitelman mukaan. (Turunen et al., 2012, 594-595) Holistisessa ihmiskäsityksessä tajunnallisuuden ajatellaan kehittyvän vanhan kokemustaustan päälle. Vanhaa kokemustaustaa kutsutaan horisontiksi. Tämä toimii ymmärtämysyhteytenä, johon mieli voi organisoitua merkityssuhteiksi. (Rauhala, 2015, 35) Ihmisen tieto siis karttuu jatkuvasti, kun lisää merkityssuhteita voi muodostua aiemmista merkityssuhteista muodostuneen horisontin avulla.

Konnun ja Pirttimaan (2010, 177) tekemä tutkimus osoittaa, että kasvatuksellista suunnittelua lapsille, joilla on vaikeatasoinen kehitysvamma, ohjaa malli normaalista kehittymisestä. Tämä kuvastaa sitä, miten tärkeä ihmiskäsityksen merkitys on. Ihmiskäsitys ja kehitysmallit ohjaavat näkemystämme siitä, miten lapsia tulisi missäkin iässä kasvattaa, ja ylläpitää tällä

tavoin käsitystä normaalista. Nykyaikana korostetun inklusion tarkoitus on, että oppilaita ei enää jaettaisi normaaleihin oppilaisiin ja niihin, joilla on erityisiä tarpeita. Vammat tai muut vaikeudet pitäisi nähdä osana oppilaiden normaalia moninaisuutta (Lakkala, Uusiautti, & Määttä, 2016, 47). Nykyaikaisen holistisen ihmiskäsityksen mukaan kaikilla ihmisillä kehittyy tajunnallisuus. Tässä kaikki ovat siis tasavertaisia. Myös psyykkiset häiriöt ovat merkityssuhteita. Uudet mielen ilmentymät suhteutuvat jo olemassa olemaan kokemuspereeseen. (Rauhala, 2015, 36-37) Kaikkien tajunnallisuus kehittyy siis samalla tavoin: merkityssuhteiden kautta. Erilaisuudessamme olemme itseasiassa samanlaisia. Vaikka opimme eri tavoin ja eri tahtiin, on oppimisen rakenne kaikilla yhtä aikaa erilainen riippuen aiemmista merkityssuhteista muodostuneesta horisontista ja toisaalta samanlainen, kun ajatellaan, että jokainen ihminen samalla tapaa muodostaa merkityssuhteita aiempien merkityssuhteiden päälle.

3.2 Normaalius koulujärjestelmässämme

Roger Slee (2011, 35), inklusiivisen kasvatustieteen professori Lontoon yliopistosta, huomauttaa, että meidän ei tarvitse matkustaa pitkälle törmätäksemme köyhyteen tai syrjimiseen. Ne ovat jatkuvasti nähtävillä (Wilkinson & Pickett, 2010, 25-26). Eri yhteisöissä eri yksilöt ja ryhmät muuttuvat haavoittuvaiseksi ja alttiiksi syrjimiselle. Esimerkiksi vammautuneet ihmiset usein kohtaavat toisia ihmisiä useammin köyhyyttä, koska heitä syrjitään työmarkkinoilla jatkuvasti. He kokevat peittelemätöntä syrjintää ja sortoa muita ihmisiä enemmän. (Slee, 2011, 35)

Opetussuunnitelmauudistusta tarvittiin maailmassa tapahtuneiden muutosten vuoksi (Opetushallitus, 2014, 1). Näitä ovat esimerkiksi ”globalisoitumi[n]en, ilmasto- ja ympäristökykyisy[kset], teknologi[n]en, erityisesti tieto- ja viestintätekniiikan ja verkkoympäristöjen kehity[s], tiedon määrän lisääntymi[n]en, tiedon ja työn luonteen muuto[kset] sekä yhteiskunnan kulttuurisen, kielellisen ja katsomuksellisen monimuotoisuuden kasvu” (Opetushallitus, 2014, 2). Macdonaldin (2003, 143) mukaan post-modernismin ymmärretään keskittyvän erilaisuuteen ja moninaisuuteen. Lisäksi Fullan (2001, ix) huomauttaa, että kun ymmärrämme, että moninaisuus, konfliktit ja vastustus ovat välttämättömiä menestymisen kannalta, voimme saavuttaa läpimurtoja.

Uudessa opetussuunnitelmassa halutaan painottaa moninaisuuden positiivista voimaa ja erilaisten oppilaiden huomioimista sekä kaikkien oppilaiden yksilöllisten vahvuuksien löytämistä (Opetushallitus, 2014, 2). Opetushallituksen esityksen mukaan ”koulu vaikuttaa merkittävästi siihen, millaisen käsityksen oppilaat muodostavat itsestään oppijoina” ja ”suuri osa arvioinnista on opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta” (Vitikka, 2015, 4). Sen vuoksi olisikin erittäin tärkeää, että opettaja pystyisi suhtautumaan jokaiseen oppilaaseen yhtä arvokkaana yksilönä sekä tukemaan oppilaiden kuvaa itsestään ihmisinä, jotka voivat oppia ja kehittyä. Edelleen kuitenkin opetussuunnitelma ymmärretään ohjelmana, jonka valtio on tehnyt, jotta nuorista kasvaisi tulevia yhteiskunnan jäseniä. Tällainen ohjelma ei ole millään tavalla neutraali. Se toimii sosiaalisen valinnan ja kontrollin välineenä. (Lappalainen & Lahelma, 2016, 651) Pystyvätkö uudet opetussuunnitelman perusteet siis muokkaamaan koko koulujärjestelmän täysin uudentlaiseksi?

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa oppiaineiden sisällöt muodostavat kuvan normaalistetusta keskiverto-oppilaasta. Vaikka puhutaan oppilaista yksilöinä, oppilasjoukko nähdään kuitenkin hyvin yhdenmukaisena. (Riitaoja, 2013, 137) Myös uudet opetussuunnitelman perusteet on muodostettu tietynlaisen oppimiskäsityksen pohjalta. Opetusneuvos Eija Kauppinen (2015, 3) kuvaa tähän oppimiskäsitykseen kuuluvaksi kuusi osa-aluetta: oppiaineet ja niiden tavoitteet, oppimisen arviointi, työtavat, oppimisympäristöt, toimintakulttuuri ja laaja-alainen osaaminen. Opetussuunnitelman pohjana olleen oppimiskäsityksen keskeisiä asioita ovat, että oppilas on aktiivinen toimija, hän oppii vuorovaikutuksessa, saa myönteisiä kokemuksia, oppii itseohjautuvuutta ja oppii oppimaan (Kauppinen, 2015, 4). Näistä tehtyjen tarkempien määritelmien pohjalta on muodostettu eri oppiaineiden tavoitteet. Oppimisen edistymistä ja osaamisen tasoa arvioidaan suhteessa tavoitteisiin. Osaamisen tasoa arvioidaan lisäksi 6. vuosiluokan arvioinnin ja päättöarvioinnin kriteereitä apuna käyttäen. Niissä on määritelty vaatimukset hyvän/ arvosanan 8 tason saavuttamiseksi. (Opetushallitus, 2015)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteista kirjoittaessaan Riitaoja (2013, 137) huomauttaa: ”Oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen kuvaukset on laadittu suomalaista valtakulttuuria edustavaa oppilasta ajatellen, jolle toiset ovat alisteisia.” Voisi siis sanoa oppimiskäsityksen muodostavan sen normaalin, jota koulujärjestelmässä tavoitellaan. Numero kahdeksan, jolloin oppimiskäsityksen pohjalta muodostetut tavoitteet on saavutettu hyvin, kuvastaa sitä. Tähän liittyy muun muassa oppilaiden kiinnostuksen herättäminen uuden tiedon raken-

tamiseen ja hankkimiseen, taito toimia vuorovaikutuksessa eri ihmisten kanssa, hyvän itsetunnon ja pystyvyyden tunteen kehittäminen, ilon ja innostuksen herättäminen oppimista kohtaa, oppimaan oppimisen taitojen löytäminen sekä itseohjautuvuuden, vastuullisuuden ja tietoisien toiminnan kehittäminen (Kauppinen, 2015, 5-17). Opetushallitus määrittelee koulun laaja-alaisen osaamisen eli ihmisenä ja kansalaisena kasvamisen muodostuvan ajattelusta ja oppimaan oppimisesta, kulttuurisesta osaamisesta, vuorovaikutuksesta ja ilmaisusta, itsestä huolehtimisesta ja arjen taidoista, monilukutaidosta, tieto- ja viestintäteknologisesta osaamisesta, työelämätaidoista ja yrittäjyydestä, osallistumisesta, vaikuttamisesta ja kestäväen tulevaisuuden rakentamisesta (Opetushallitus, 2016a). Nämä erilaiset taidot koulu haluaa kaikkien oppilaiden oppivan.

Koulutuksenkin Suomessa täytyy perustua Yhdenvertaisuuslaille (Yhdenvertaisuuslaki, 2 §). Vaikka hyvin usein meillä on jonkinlainen oletus siitä, millainen ihminen on, kuten kappaleessa 3.1 Rauhalalta (2015, 18) lainatuissa esimerkeistä tulee ilmi, Yhdenvertaisuuslaki velvoittaa meitä kohtelemaan kaikkia ihmisiä yhdenvertaisesti ja syrjimättä (Yhdenvertaisuuslaki, 1 §). Laissa mainitaan, että koulutuksen järjestäjällä on velvollisuus edistää yhdenvertaisuutta ja ”ryhdyttävä tarvittaviin toimenpiteisiin yhdenvertaisuuden toteutumisen edistämiseksi” (Yhdenvertaisuuslaki, 6 §). Käsitys normaalista ei siis saisi vaikuttaa kaikkien oppilaiden yhdenvertaiseen kohteluun.

3.3 Diagnoosit osana erityispedagogiikkaa

Erityispedagogiikan linkittyminen vahvasti psykologiaan ja lääketieteeseen on tuonut mukanaan diagnoosit, joiden mukaan määritellään, mikä on normaalista poikkeavaa. Lääketieteessä tämä on erityisen tärkeää, jotta poikkeavuudet eli sairaudet voidaan hoitaa. Normaalissa on kuitenkin se haaste, että siitä tulee helposti jotain tavoiteltavaa ja hyvää. Poikkeama normaalista taas aletaan nähdä negatiivisena ja ei niin toivottuna. Koska medikalisaatio on vahvistunut entisestään, diagnoosit kulkevat helposti käsi kädessä erityispedagogisen tuen kanssa. Usein myös diagnooseja tarvitaan, jotta oppilaat saavat esimerkiksi apuohjaajan koulutyön tueksi. Ongelma kuitenkin on, että samalla oppilas määritellään erityiseksi, vaikka käsitys normaalista onkin suhteellista, ajasta riippuvaista ja lähinnä pelkkää yhteiskunnallista valtaa määrittää oman ryhmän arvot oikeiksi. Erityisopetus on tällä tavoin vahvasti osa yhteiskuntaa. (Moberg ym. 2015, 15, 25) Sitä järjestetään ”oppilaille, jotka joku muu on määritellyt poikkeavaksi” (Moberg ym. 2015, 25).

Kun ajatellaan, että ihmistä pitää korjata, kun ympäristön ja hänen vuorovaikutuksessaan on haasteita ja olemukseltaan ei-lääketieteelliset normaalikehityksen poikkeavuudet asetetaan lääketieteen alaisuuteen, voidaan puhua medikalisaatiosta. (Conrad & Schneider, 1992, 151-155, 242) Vaikka medikalisaatio osana erityispedagogiikkaa sai alkunsa jo 1900-luvun alkupuolella, on se hyvin nähtävillä vielä nykypäivänäkin. Nykyajassa näkyvää voimakasta medikalisaatiota kuvaa esimerkiksi erityispedagogiikan osa-alueella usein esille tuleva termi ”ADD”, jonka täsmällisiä fysiologisia oireita ei ole voitu todentaa vaan oireet ovat lähinnä psyykkisesti näkyviä. Vuoden 2002 Lastensuojelun Keskusliiton (Lastensuojelun Keskusliitto, 2002, 438) määritelmä ADD:lle on ”Attention Deficit Disorder eli tarkkaavaisuushäiriö”, mutta vuonna 1986 se määriteltiin näin:

todennäköisesti aivojen välittäjäainepitoisuuksien heikkoudesta johtuva heterogeeninen ryhmä häiriöitä, jotka ilmenevät vaikeutena säilyttää tarkkaavaisuus, kyvyttömyytenä saattaa loppuun aloitetut tehtävät sekä motorisena levottomuutena (Lastensuojelun Keskusliitto, 1986, 715).

Oppilaita, joilla on haasteita oppimisessa tai selkeitä poikkeavuuksia muista oppilaista, tutkitaan ja usein heille annetaan jonkinlainen lääketieteellinen diagnoosi, jotta he voivat saada apua ja tukea koulunkäyntiin. Jos kuitenkin jokin määritellään lääketieteellisesti, on sillä aina sosiaalisia vaikutuksia. Lääketieteelliset ja psykologiset käsitteet ovat osa yhteiskunnallista toimintaa. Määritelmiä tehdessä ei välttämättä huomioida sitä, että ihmiset voivat olla erilaisista taustoista. Erityisluokkien oppilaat usein eroavatkin ikäluokastaan etnisen tai sosiaalisen taustan tai sukupuolen perusteella. Näin on todettu jo 1980-luvulla tehdyssä tutkimuksessa. Tiettyjen oppilasryhmien yliedustukseen erityisopetuksessa ei ole vain yhtä syytä, mutta yksi näistä on ennakkoluuloisuus erilaisuutta kohtaan. (Moberg ym. 2015, 14-15) Sitä, miten normaaliudesta puhutaan nyky-yhteiskunnassa, on siksi erityisen tärkeää tarkastella.

Charlotte ja Delmar ovat Olsonin (2009, 16) haastatteleimia oppilaita, jotka ovat saaneet erityisopetusta kouluaikanaan. Charlotte koki olevansa erilainen ja leimattu lukihäiriöiseksi muun muassa sen vuoksi, että hän joutui käymään oppilaiden tukikeskuksessa (verrattavissa erityisopetukseen erillisessä erityisopetusluokassa). Delmar, joka ei pärjännyt tavallisessa koulussa, koki puolestaan erityiskoulun pelastukseksi. Tavallinen koulu oli hänelle turhautumisen ja negatiivisen palautteen paikka, jossa hän koki aina vain kuulevansa, että parempi kaikille, jos hän ei tule kouluun. Erityiskoulussa puolestaan häntä kannustettiin, autettiin taistelemaan koulun läpi ja kerrottiin, että hän voi päästä koulun läpi ja pärjätä. (Olson, 2009, 16) Tukijärjestelmä ja erityiskoulut voivat siis toimia oppilaiden hyväksi. Jos oppilas

kokee olevansa erilainen ja täysin joukkoon kuulumaton tavallisessa koulussa, mutta erityiskoulussa kokee, että hänellä on paikka ja merkitys tässä maailmassa, eikö silloin erityiskoululla ole aika tärkeä inklusiivinen merkitys? Tällaista inklusiota voisi sanoa Lown (1997, 77) kuvailemaksi pehmeäksi inklusioksi: huomataan, että tuki on tarpeellista ja sitä on tarjolla yleisopetuksessa, mutta on myös hyväksytty, että joskus tuen tarpeeseen voidaan parhaiten vastata muussa ympäristössä. Toisaalta kuitenkin hyvin toimiva inklusio varmistaisi sen, että jokainen erilainen ihminen olisi hyväksytty jokaiseen kouluun ja ympäristöön. Ideaali tilanne olisi kova inklusio, jossa oppilaan kaikkiin tarpeisiin kyettäisiin vastaamaan yleisopetuksen puolella ja sen lisäksi oppilas vielä kokisi olevansa tasa-arvoinen, osallinen luokan ja yhteiskunnan jäsen (Low, 1997, 77).

Lown (1997, 77) kuvaamassa kolmen inklusion, kovan, pehmeän ja tyhmän, mallissa tyhmissä inklusiossa erityistarpeet tiedostetaan, mutta niitä ei haluta nimittää erityisiksi ja niin ollen niitä ei millään tavalla huomioida. Tärkeää on siis se, että erilaiset tarpeet neutraalisti todetaan ja niitä tuetaan, mutta samalla ymmärretään ja hyväksytään ihmisten erilaisuus. Riitaojan (2013, 145) mukaan erojen inklusio on mahdollista vain, jos ”erot, joita inklusoidaan, ovat olemassa” eli Lown tapaan Riitaoja ottaa esille, että meidän tulisi huomata olemamme erilaisia. Jos erilaisuuden ja normaalin välistä eroa ei enää olisi, inklusio menettäisi merkityksensä (Riitaoja, 2013, 145). Silloin edistäisimme tyhmää inklusiota, jolloin ihmisten erilaisia tarpeita ei huomioida. *Erityisopetuksen strategia* (Opetusministeriö, 2007, 55) puhuu siitä, kuinka lähikouluperiaatteen ja kaikille avoimen, inklusiivisen ympäristön toteutuminen vaatii paikallista osaamista. Koulujen johtajien ja opettajien tulisi omata riittävät taidot oppilaiden erilaisuuden hyödyntämiseen niin, että se toimisi oppimisen voimavarana, opetusta osattaisiin eriyttää ja monipuolistaa sekä erityistarpeet huomattaisiin ja niihin osattaisiin antaa riittävää tukea (Opetusministeriö, 2007, 55).

4 OPETUSSUUNNITELMA JA LAINSÄÄDÄNTÖ

Suomessa jokainen lapsi seitsemän vuotta täytettyään on oppivelvollinen (Perusopetuslaki, 25 §), ja jokainen kunta on velvollinen järjestämään perus- ja esiopetusta oppivelvollisuusikäisille kunnan asukkaille (Perusopetuslaki (1288/1999) 4 §). Perusopetuslaki (Perusopetuslaki, 3 §) määrää, mitä opetukseen tulee sisältyä. Sen tavoite on "tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja" (Perusopetuslaki, 2 §). Opetuksen tulisi edistää tasa-arvoa ja sivistystä sekä "turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella". (Perusopetuslaki (1136/2003) 1 §) Perusopetuslaki ja -asetus sekä tavoitteet ja tuntijaon määrittävä valtioneuvoston asetus toimivat opetussuunnitelman laatimisen pohjana. Opetussuunnitelman tärkeä tehtävä onkin valtakunnallisten ja paikallisten tavoitteiden esilletuonti ja toteutuksen varmistaminen. (Opetushallitus, 2016b, 9) Nimensä mukaisesti *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: Määräykset ja ohjeet 2014:96* antaa määräykset ja niiden rinnalla ohjeita opetuksen tasa-arvoiseen toteuttamiseen.

4.1 Perusopetuslaki opetussuunnitelman runkona

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 (Opetushallitus, 2016b, 3) vaikuttavat seuraavat lakipykälät: perusopetuslaki (628/1998) 14 §, 16 a ja 17 a § (642/2010), 22 ja 29 § (1267/2013), perusopetusasetus (852/1998) 10, 11 ja 14 §, oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) 13 ja 24 § sekä valtioneuvoston asetus (422/2012) 13 §. Opetus järjestetään näiden mukaan niiden elinten päättämänä, jotka pykälissä on erikseen määritetty. Lisäksi ne toimivat opetussuunnitelmatyön runkona. Jokainen yllämainittu lakipykälä on pyritty ottamaan huomioon opetussuunnitelmaa tehtäessä. (Opetushallitus, 2016b, 3)

Perusopetuslain 14§:ssä määritellään valtioneuvoston tehtäväksi päättää opetussuunnitelman tuntien jaotteluista eri oppiaineiden välillä sekä yleisistä valtakunnallisista tavoitteista. Opetushallituksen vastuulla on puolestaan ainekohtaiset tavoitteet ja keskeiset sisällöt, kodin ja koulun yhteistyö sekä oppilashuolto. (Perusopetuslaki, 14 §)

Oppilaan arvioinnin tarkoitus määritetään Perusopetuslain 22§:ssä. Sen tarkoitus on ohjata oppilasta ja kannustaa opiskelemaan ja kehittämään edellytyksiä itsearviointiin. Arvioinnin tulisi olla monipuolista. Opintasuoritusten arvioinnista ja opinnoissa etenemisestä määrää

asetus ja opetushallitus. Opetushallituksen tehtävä on päättää myös todistuksiin merkittävistä tiedoista, eikä oppilasta saa jättää vuosiluokalle ilman, että huoltajalla on tilaisuus tulla kuulluksi. (Perusopetuslaki, 22 §)

Perusopetusasetuksen 10 § määrää, että oppilaalle ja hänen huoltajilleen on annettava riittävän usein tietoa opintojen etenemisestä ja oppilaan käyttäytymisestä koulussa. Lukuvuoden päätteeksi on annettava todistus, jossa näkyy, mitä oppilas on opiskellut sekä sanallinen tai numeroarvio käyttäytymisestä ja siitä, miten kussakin aineessa on saavutettu asetetut tavoitteet. Opetushallitus päättää, "mitkä oppiaineet voidaan arvioida yhdessä". (Perusopetusasetus, 10 §) Jos oppilas suoriutuu lukuvuoden arvioinnissa kaikista oppiaineista vähintään välttävästi, Perusopetusasetuksen 11 §:n mukaan hänet saa siirtää seuraavalle vuosiluokalle, mutta jos jokin aineista on hylätty, hänelle täytyy antaa mahdollisuus osoittaa saavuttaneensa hyväksyttävät tiedot ja taidot opetukseen osallistumatta. Tämä voi tapahtua myös kesän aikana. Jos erillisessä kokeessa tulee ilmi, ettei oppilas ole saavuttanut hyväksyttyä taitotasoa, hänet voidaan jättää vuosiluokalle. Näin voidaan tehdä myös, jos sitä pidetään oppilaan yleisen koulumenestyksen vuoksi tärkeänä. Opetushallituksella on kuitenkin valta päättää, "milloin suorituksen hylkääminen jossakin aineessa ei aiheuta vuosiluokalle jäämistä". (Perusopetusasetus, 11 §)

Perusopetusasetuksen 11 §:n mukaan opetussuunnitelmassa on mahdollista mainita, ettei eri oppiaineissa ole välttämätöntä edetä vuosiluokkiin jaetun oppimäärän mukaan. Tällöin edetään oppilaan oman opinto-ohjelman mukaisesti noudattaen opetussuunnitelmassa määrättyjä opintokokonaisuuksia, joiden suorittaminen hyväksytysti on edellytyksenä seuraavalle vuosiluokalle siirryttäessä. Yhdeksännellä luokalla oppilas pysyy kunnes saa päättötodistuksen tai eroaa koulusta. (Perusopetusasetus, 11 §) Perusopetusasetuksen 14 §:ssä täsmennetään, että näistä säädöksistä voidaan opetushallituksen erillisellä luvalla poiketa lisäopetuksessa, vieraskielisessä opetuksessa, ulkomailla järjestettävässä opetuksessa tai muille kuin oppivelvollisille annettavassa opetuksessa. Opetussuunnitelmassa tulee määrätä esiopetuksen ja maahanmuuttajien valmistavan opetuksen arvioinnista. (Perusopetusasetus, 14 §)

Perusopetuslain 16 § ja 17 § määrittävät koulussa annettavia tukimuotoja. Jos oppilas tarvitsee säännöllistä tukea koulun käynnissä, hänelle tulee tehdä pedagoginen arvio "moniammatillisessa yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa". Pedagogisen arvion perusteella hänelle voidaan antaa tehostettua tukea. Tehostetun tuen oppimissuunnitelma laaditaan yhdessä "oppilaan, huoltajan sekä tarvittaessa oppilaan muun laillisen edustajan

kanssa" ja siihen sisältyy laissa määriteltyjen tukimuotojen käyttöä sekä tarvittavia pedagogisia järjestelyjä. (Perusopetuslaki, 16 a §) Kun oppilaalle annetaan erityisen tuen päätös, hänelle tulee tehdä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS, joka toteutetaan samaan tapaan kuin oppimissuunnitelman laadinta. Suunnitelma tarkistetaan tarvittaessa, vähintään kerran lukuvuodessa, niin, että se täsmää oppilaan tarpeisiin. (Perusopetuslaki, 17 a §)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa käsitellään opetussuunnitelmaakin koskevia opiskeluhooltoon liittyviä asioita. Koulutuksen järjestäjän velvollisuus on laatia yhteistyössä henkilöstön, opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa sekä halutessaan kahden tai useamman oppilaitoksen kanssa yhteinen oppilaitoskohtainen opiskeluhoルトosuunnitelma. Siinä tulee näkyä arvio huollon kokonaistarpeesta ja käytettävissä olevista huoltopalveluista, toimenpiteet yhteisöllisen opiskeluhoillon edistämiseksi ja tukitoimien järjestämiseksi, yhteistyön järjestäminen opiskelijoiden, huoltajien sekä muiden opiskelijoiden hyvinvointia tukevien tahojen kanssa, suunnitelma opiskelijoiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimenpiteet huoltosuunnitelman toteuttamiseksi ja seuraamiseksi. Opetushallitus määrää opetussuunnitelman perusteissa opiskeluhoルトosuunnitelman laatimisesta. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 13 §) "Kodin ja oppilaitoksen yhteistyön sekä opiskeluhoillon keskeisistä periaatteista ja opetustoimeen kuuluvan opiskeluhoillon tavoitteista päätetään osana opetussuunnitelman perusteita tai muussa määräyksessä" lain mukaisesti. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos kehittää opiskeluhoルトopalveluja yhdessä Opetushallituksen kanssa. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 24 §)

Perusopetuslain 29 §:n mukaan kouluun on kiellettyä tuoda esineitä, joiden hallussapito on muutenkin laissa kiellettyä, tai joilla vaarantaa oman tai toisten turvallisuuden. Opetuksen järjestäjällä on velvollisuus tehdä suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi ja valvoa sen toteutumista. Siihen sisältyy myös ohjaus kurinpitokeinojen ja kasvatuskeskustelun käyttämisestä. Opetushallinnon puolestaan täytyy antaa tästä määräys opetussuunnitelman perusteissa. Opetuksen järjestäjän tehtävä on hyväksyä järjestyssäännöt, jotka edistävät "koulun sisäistä järjestystä, opiskelun esteetöntä sujumista sekä kouluyhteisön turvallisuutta ja viihtyisyyttä". Nämä oikeudet ja velvollisuudet koskevat jokaista oppilasta, jotka osallistuvat lain mukaiseen opetukseen tai toimintaan. Niin koulussa kuin koulumatkallakin tapahtuneesta häirinnästä tulee ilmoittaa sekä siihen syyllistyneen että sen kohteen lailliselle edustajalle. (Perusopetuslaki (1267/2013) 29 §)

Opetushallituksen tulee hyväksyä opetussuunnitelman perusteet, jotka perustuvat näihin yllä kuvattuihin lakipykäliin, ja ne otetaan käyttöön luokilla 1.-6. 1.8.2016, 7. luokalla 1.8.2017, 8. luokalla 1.8.2018 ja 9. luokalla 1.8.2019.

4.2 Opetussuunnitelmateoriaa

William F. Pinarin (2004, 2) mukaan opetussuunnitelmateoria on monitieteistä kasvatuksellisten kokemusten tutkimista. Opetussuunnitelmateoriaan vaikuttavia tieteenaloja ovat humanistiset tieteet, taiteet ja yhteiskuntatieteet. Koska opetussuunnitelmateoria tutkii kasvatuksellisia kokemuksia, se on kriittinen nykyaikaista koulunuudistusta kohtaan. (Pinar, 2004, 2) Pinar (2004, 2) kirjoittaa, että kasvatukselliset kokemukset eivät ole sitä, mihin poliitikot yleensä haluavat panostaa - he haluavat keskittyä testituloksiin. Poliitikot hallitsevat sitä, mitä tulisi opettaa eli he päättävät opetussuunnitelmasta, ja tällöin vaarana on liiallinen keskittyminen tulosten saantiin. Opetussuunnitelman ja opetuksen muutos on hidas prosessi. Meidän täytyy analysoida mennyttä, analysoida omia kokemuksiamme menneestä ja osata kuvitella tulevaisuus, jotta voimme kehittää nykyisyyttä. (Pinar, 2004, 2, 4)

Opetussuunnitelmateoriassa keskitytään niihin käsitteisiin, malleihin ja diskursseihin, jotka koskevat koulun ja yhteiskunnan suhdetta sekä opetussuunnitelman kehittämistä ja toteutusta koulussa (Deng, 2016, 76-77). Mitä kysymyksiä opetussuunnitelmateorian tulisi sitten osoittaa, kysyy Michael Young (2013, 101) artikkelissaan. Hän pitää lähtökohtana asioita, joita oppilaiden on milläkin kouluasteella oikeus oppia. Yksiselitteistä vastausta siihen, mitä nämä asiat ovat, ei kuitenkaan ole. Yhteiskunnat muuttuvat ja sen vuoksi jokaisen sukupolven on pohdittava sitä uudelleen, vaikka kasvattajien tehtävänä onkin siirtää aiemmilta sukupolvilta tullut tieto seuraaville sukupolville. Opetussuunnitelman tehtävä ei kuitenkaan ole siirtää tietoa suoraan sukupolvelta sukupolvelle vaan rakentaa aiemmin opitun tiedon päälle ja kehittää uutta. Sillä tavoin kehitymme sekä yhteiskuntana että yksilöinä. (Young, 2013, 101-102)

Aiemmin opetussuunnitelmaa pidettiin ”pyhän” lähteenä. Tätä ajatusta on hiljalleen maallistettu yliopiston ja kouluaineiden pohjaksi. Useat kriitikot eivät kuitenkaan ole hyväksyneet ajatusta ”pyhästä” ja tiedon rakentamisesta aiemman tiedon päälle vaan uskovat ihmisen synnynnäisiin kykyihin. Tällainen oppilas-keskeinen ajattelutapa on lähtöisin Rousseaulta ja teksteistä, joihin Dewey on vaikuttanut. Ajatuksena siinä on, että vain jos meidät

vapautetaan ”pyhän” ja muiden menneisyyden tradition siirtämiseltä, meidän todellinen potentiaalimme tulee esille. (Young, 2013, 102)

Deweyn näkemyksen mukaan oppiaineiden sisältöjen ei tarvitse olla pysyviä, muuttumattomia, valmiita ja lapsen kokemuksen ulkopuolella olevia, eikä oppilaiden kokemusten tarvitse olla erillään oppiainesisällöistä, itsestään selviä tai muista riippumattomia. Oppilaiden kokemukset ovat tärkeitä kasvun kannalta ja auttavat lapsia ymmärtämään erilaisia kokemuksia, jotka tulevat esille akateemisissa opinnoissa. Oppiaineiden sisällöt puolestaan ovat tärkeä muoto ihmisen kokemuksen täydellistämistä, ja näin toimivat oppilaiden synnynnäisten, raakojen kokemusten kehittäjinä. Oppilaiden kokemusten ja oppiaineiden sisältöjen välillä ei tarvitse olla rajaa. (Deng, 2016, 79)

Opetussuunnitelmateorian tehtävä on nousta kahden eri ajattelumallin yläpuolelle. ”Pyhästä” perinnöstä täytyisi ottaa tiedon varastoimisen idea ja ymmärtää, että ”pyhyiden” eksklusiivisuudella on tarkoitus: tarkoitus on löytää totuus. Tämä totuus on itseasiassa avoin kaikille, joilla on valmiudet nähdä vaivaa ja jotka saavat tukea heidän sitoumuksessaan. Vaiwannäkö ei kuitenkaan ole ainut asia, joka erottaa ne, jotka edistyvät oppijoina, niistä, jotka eivät edisty. Opetussuunnitelmateorian tulisi siis huomata ne rajoitteet, jotka rajaavat opetussuunnitelmaa ja tarkastella sitten tämän pedagogisia seuraamuksia. (Young, 2013, 103) Normaaliuden käsite on sellainen perintö, jota kannamme mukamme. Näemme lapsen sen mukaan, miten käsitykset lapsuudesta, kasvujärjestyksestä ja kehityksen tasoista normaalia lasta kuvaavat. Käsitys siitä, mikä on normaalia, muuttuu sukupolvesta toiseen, mutta se sekä säännöt ja normit ovat historiallisesti muodostettuja ja toimivat kulttuurisena käsityksenä siitä, millainen lapsi on ja miten hänen tulisi elää. (Popkewitz, 2009, 303)

Niitä asioita, jotka rajaavat opetussuunnitelmaa ja vaikuttavat opetukseen kouluissamme, voimme mahdollisesti löytää uusista opetussuunnitelman perusteista diskurssianalyysin avulla. Opetussuunnitelmateoria näyttää, mitä on nykyajan historia. Se näyttää, mitä pidetään ”luonnollisena”: miten on luonnollista nähdä, ajatella ja toimia nykyaikana ja miten se on historiallisesti muodostunut. (Popkewitz, 2009, 314) Perinteinen opetussuunnitelmateoria antaa mallit ja puitteet opetussuunnitelmalle vastata yhteiskunnan tarpeisiin. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että opettajat eivät ole pelkästään opetussuunnitelman implementoijia vaan myös sen kehittäjiä. Lisäksi täytyy kriittisesti tarkkailla yhteiskunnallisia ja institutionaalisia prioriteetteja ja huomioida myös sosiaaliset ja poliittiset asiat opetussuunnitelmaa kehittäessä. (Deng, 2016, 82).

Opetussuunnitelma kasvatustieteellisenä tutkimusalueena ja teoriana on saksalaista ja anglo-amerikkalaista perintöä (Autio, 2002, 11; Seikkula-Leino, 2011, 72). Suomessa opetussuunnitelma on käsitteenä elänyt noin sadan vuoden ajan. 1909 on tehty ensimmäiset opetussuunnitelma-nimiset asiakirjat kansakoulua sekä aistivalliskouluja varten. (Malinen, 1985, 16-17) 1980-luvulla alettiin tehdä paikallisia opetussuunnitelmia kansallisten tavoitteiden pohjalta. Opetussuunnitelman määrittely on kuitenkin vaihdellut erittäin paljon eri aikakausina. Opetussuunnitelman perusteita sovelletaan paikallisesti ja niissä on näkyvillä koulutuksen ajankohtaiset ilmiöt, paikalliset tavoitteet, toimintatavat, valtasuhteet ja resurssit. (Holappa, 2007, 15-16)

Sana "curriculum" eli opetussuunnitelma tulee latinan sanasta kilparata tai kilpailu. Kasvatuksessa opetussuunnitelma tarkoittaa niitä asioita, joita lasten ja nuorten täytyy tehdä ja kokea kehittääkseen taitoja, joita he tarvitsevat aikuiselämään kuuluvien tehtävien suorittamiseen. (Bobbitt, 2005, 11) Macdonald (2003, 140) kuitenkin kuvaa opetussuunnitelmaudistuksen tekoa "curriculum"-sanankäytön alkuperäisen merkityksen mukaan kilpailuksi, jossa kilpailaan siitä, mitä opetussuunnitelmaan valitaan, mitkä ovat työtavat, ketkä ne toteuttavat ja missä mittakaavassa sekä mikä on lopputulos. Haasteet opetussuunnitelman uudistuksessa ovat oikeastaan pohdintaa siitä, mitä varten kasvatusta tai koulutusta tehdään ja kenen tieto on kaikkein arvokkainta: opettajien, vanhempien, oppilaiden vai opetussuunnitelmaa määrittelevien viranomaisten (Macdonald, 2003, 140).

4.3 Opetussuunnitelman muodostamisen vaiheita

Opetussuunnitelma voidaan määrittellä kahdella eri tavalla: se on skaala kohdistettuja ja kohdistamattomia kokemuksia, jotka tuovat esille yksilön taitoja tai se on jatkuvasti kohdistettuja koulutuskokemuksia, joita koulu käyttää saavuttaakseen kehittymistä. Jos opetussuunnitelma määrittellään niin, että siihen kuuluu sekä kohdistettuja että kohdistamattomia kokemuksia, saavutetaan koko ihmisten kykyjen ja tiedon kirjo. (Bobbitt, 2005, 11) Saksalaista perinnettä noudattaen opetussuunnitelma on Suomessakin pyritty muodostamaan oppiaineiden ja -sisältöjen mukaan. Tähän malliin sisältyy muun muassa aikataulutus sekä koulun ohjelmien hallinta. (Seikkula-Leino, 2011, 72-73) Opetussuunnitelmaudistuksen onnistumiseen vaaditaan visioita ja rakenteita, jotka tukevat prosessia (Heinonen, 2005, 21-22). Jos keskitytään pelkästään strategioihin eli oppiaineisiin, pedagogiikkaan ja oppimiskulttuuriin, on erittäin vaikea saavuttaa halutut muutokset (Seikkula-Leino, 2011, 74).

1945 hallitus muodosti alakoulun opetussuunnitelmakomitean. Silloin fokus keskeisenä pidetyistä oppimääristä siirtyi tavoitteiden, kasvatuksen prosessin ja arvioinnin kuvailemiseen. Komitea muokkasi merkittävästi koulutuksen lähtökohtia Suomessa: se laittoi alulle ajatuksen koulun tehtävästä pyrkiä kouluttamaan ihmisiä kokonaisvaltaisiksi yksilöiksi, joilla on sisäinen motivaatio kouluttaa itseään lisää. Kasvatuksen sisältö muodostettiin tämän pohjalta viiteen temaattiseen, oppiaineiden rajat ylittävään osa-alueeseen, joiden pohjalta muodostui malli peruskoulun opetussuunnitelmakomitealle vuonna 1970. Vuoden 1945 opetussuunnitelmakomitea perusti opetussuunnitelmauudistuksen laajoihin tutkimuksiin. 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen jälkeen merkittävä opetussuunnitelmauudistus tehtiin 1994, jolloin koulut ja kunnat otettiin aktiivisiksi osapuoliksi opetussuunnitelman uudistamisessa ja toimeenpanossa. (Sahlberg, 2015, 21-22, 45)

Vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksen pohjana suurelta osin toimi Macdonaldin osakkuus-malli (Seikkula-Leino, 2011, 70). Tässä on nähtävillä jo vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksessa aloitettu prosessi ottaa koulut ja kunnat mukaan opetussuunnitelmien tekkoon. Osakkuuden idea on alun alkaen kehittynyt 1980-1990-luvuilla suosioon nousseesta "bottom-up"-mallista (Fullan, 2001, 19, 27, 53; Macdonald, 2003, 141), jonka tarkoitus oli nostaa opettajat keskeiseen asemaan osana opetussuunnitelmauudistusta ja antaa heidän tuoda esille omat näkemyksensä tarvittavista muutoksista. Aiemmin suosiossa ollut "top-down"-malli oli ongelmallinen. Siinä opettajien vaikutusvalta oli minimoitu opetussuunnitelmaa koskien ja opetussuunnitelman tekijät olivat itsenäisesti muodostaneet opetussuunnitelman sisällön yhdeksi systemaattiseksi kokonaisuudeksi, jolloin tavoitteet oli mahdotonta käytännössä saavuttaa. "Bottom-up"-mallissa kuunneltiin opettajia, mutta opettajien täysin itsenäisesti muodostama opetussuunnitelma tuotti omat hankaluutensa. (Macdonald, 2003, 141)

Uudessa osakkuus-mallissa opetussuunnitelman uudistajat, tutkijat, hallinnolliset osapuolet ja vanhemmat osallistuivat kaikki opetussuunnitelman uudistamiseen (Seikkula-Leino, 2011, 70). Tämän onnistumiseen vaadittiin koulujen yhteistyötä, opettajien ammattitaidon kehittämistä ja oppilaan ja yhteisön tarpeista huolehtimista. (Macdonald, 2003, 142) Tarkoituksena oli lisätä eri alojen ja eri ihmisten yhteistyötä ja näin saada selville yhteiskunnan tarpeet. Uudistus onnistuu kaikkein todennäköisimmin silloin, kun siinä käytetään sekä päätöksenteon keskittämistä että hajauttamista ja sen tekemisessä on osallisena opettajia. Vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistus perustui näihin käytänteisiin. (Seikkula-Leino, 2011, 73-74)

1970-luvun opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen tapahtunut koulutuksellinen muutos Suomessa voidaan jakaa kolmeen kymmenen vuoden sykleissä kulkevaan vaiheeseen:

- 1980-1990: uudistetaan opettamisen ja oppimisen teoreettisia ja metodologisia lähtökohtia
- 1990-2000: kehitytään verkostoitumisen ja itsesäädellyn muutoksen kautta
- 2000-nykypäivä: edistetään stuktuurien ja hallinnon tehokkuutta (Sahlberg, 2015, 42).

Peruskoulu-uudistuksen jälkeen huomio kiinnittyi tiedon ja opetuksen käsitteiden muodostamiseen: miten nämä näkyvät koulun käytännöissä ja peruskoulun filosofiassa. Toisessa vaiheessa Suomalaisen koulutuksen hallinnointi vapautui ja koulut alkoivat itsenäisesti verkostoitua keskenään ja yksilöt tehdä yhteistyötä. 2000-luvulla huomio on kiinnittynyt julkisen sektorin tuottavuuden kehittämiseen ja tähän on antanut lisäpontta vuonna 2001 ja 2008 ilmestyneet PISA-tulokset. (Sahlberg, 2015, 42)

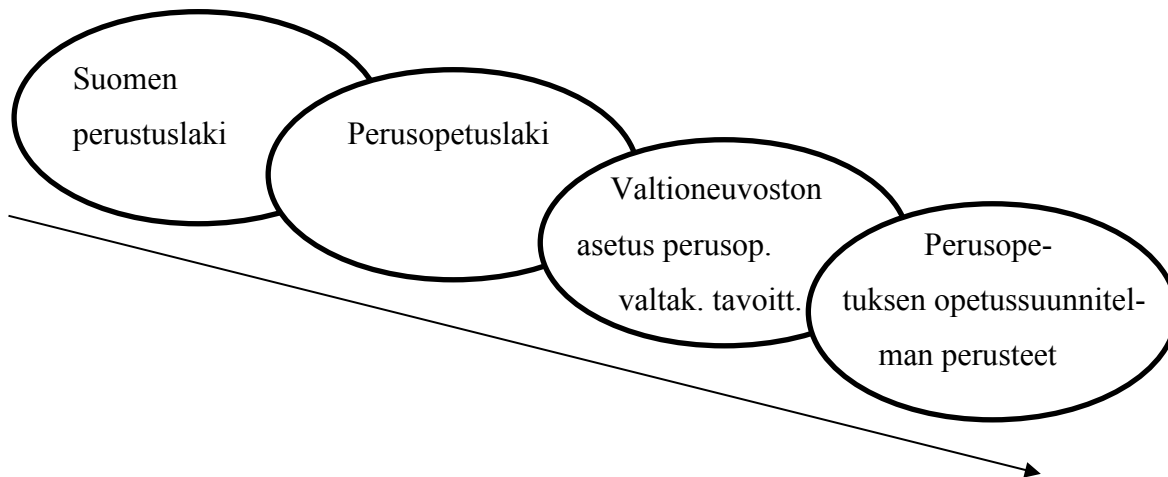
4.4 Opetussuunnitelma vuonna 2016

Vuosien 2012–2013 aikana tapahtui useita perustemuutoksia: valtioneuvoston asetus muutti asetuksia koskien tavoitteita ja tuntijakoa, perusopetusasetuksessa muuttuivat eri vuosiluokkien vähimmäistuntimäärät, perusopetuslakiin tuli muutoksia työrauhaa koskien sekä opiskeluhuoltolaki muuttui (Halinen, Kauppinen, Sinko, Jääskeläinen, & Holappa, 2014, 5; Halonen & Wallin, 2010). Kaikki nämä muutokset vaikuttavat siihen, että yhteiskunnassa ja työelämässä tarvitaan erilaista osaamista. Tämän vuoksi opetuksen, pedagogiikan ja toimintakulttuurin oli muututtava. (Halinen ym. 2014, 8-9)

Suomessa opetuksen järjestäjän tulee lain mukaan hyväksyä opetussuunnitelma, joka on laadittu "yhteistyössä sosiaali- ja terveydenhuollon toimeenpanoon kuuluvien tehtäviä hoitavien viranomaisten kanssa" (Perusopetuslaki, 15 §). Lisäksi opetuksen järjestäjällä on velvollisuus huolehtia kodin ja koulun yhteistyöstä sekä oppilashuollon järjestämisestä opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti (Perusopetuslaki, 15 §). Opetussuunnitelmauudistusta vuonna 2016 käyttöön tulevien opetussuunnitelmien osalta on johtanut opetusneuvos Irmeli Halinen (Halinen, 2013). Opetussuunnitelman merkitys perustuu Perusopetuslain 30 § 1 mom.: "Opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista

opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä."

Opetushallitus, joka on valtion keskushallinnon opetusministeriön alainen, on Jankon (Jankko, 2011, 34) mukaan muuttunut ajan saatossa asiantuntijavirastoksi ja sillä on nyt ”keskeinen asema yleissivistävän koulutuksen hallinnossa ja ohjauksessa”. Säädöshierarkiaa voidaan kuvata seuraavalla tavalla:



Kuva 2. Säädöshierarkia (Jankko, 2011, 38)

Suomen perustuslaki siis määrittelee, mitä perusopetuslaissa tulee olla. Valtioneuvoston asetus operusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista perustuu puolestaan perusopetuslain pykäliin. Asetuksen pohjalta muodostetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Perusteasiakirja on Opetushallituksen määräys, jonka pohjalta paikalliset opetussuunnitelmat tehdään. Opetuksen järjestäjällä on vastuu paikallisen opetussuunnitelman laatimisesta. (Opetushallitus, 2016b, 9)

Seikkula-Leino (2011, 70) määrittää opetussuunnitelman kaikkein tärkeimmäksi dokumentiksi, jonka kautta yhteiskunta tuo esille kasvatukselliset vaatimuksensa. Opetussuunnitelmaudistuksessa halutaan tehdä muutoksia yhteiskunnassa ja nämä muutokset nousevat ideologisista ja poliittisista tavoitteista. Kasvatukselliset liikkeet nousevat sen pohjalta, mikälainen tieto on yhteiskunnan mukaan tärkeää ja kuka milläkin hetkellä on vallassa yhteiskunnassa. (Seikkula-Leino, 2011, 73) Opetussuunnitelma siis heijastaa niitä diskursseja ja valtasuhteita, joita yhteiskunnassamme vallitsee, ja toisaalta voi muuttaa niitä. Se kertoo yhteiskunnan nykytilasta, ajatuksista ja maailmankuvasta. Sen vaikutus on myös laaja, sillä kaikki ikäluokat tästä eteenpäin tulevat omaksumaan näitä diskursseja omakseen seuraavaan

opetussuunnitelmauudistukseen saakka, jos opettajat noudattavat opetussuunnitelmaa opetuksessaan. Opetussuunnitelmassa on kyse päätösten teosta: päätetään erilaisista rakenteista, kuka on vastuussa erilaisista tehtävistä ja prosesseista, mitkä ovat tavoitteet ja seuraukset tulevaisuudessa (Macdonald, 2003, 140). Kun opetussuunnitelma on valmis, opetusmateriaaleja tehdään opettajille sen pohjalta ja koko kouluorganisaatio johdatetaan opetussuunnitelman käyttöön ottoon (Seikkula-Leino, 2011, 74). Opetussuunnitelmalla on mahdollisuus muokata siis melko radikaalistikin ajatuksiamme maailmasta.

2010-luvun opetussuunnitelmauudistuksen ytimeksi otettiin entistä parempi kasvuyhteisö ja oppimisympäristö, "joka edistää koulutyön mielekkyyden kokemusta, vahvistaa oppilaan minuutta ja kykyä toimia toisten kanssa, edistää laaja-alaisen osaamisen kehittymistä ja huolehtii hyvästä osaamisen tasosta" sekä "luo edellytyksiä kestäväan elämäntapaan" (Halinen ym. 2014, 12). Muutokset koskivat arvoperustaa, tehtävää, oppimiskäsitystä, pedagogiikkaa, oppimisen arviointia, laaja-alaista osaamista, toimintakulttuuria, koulutyön käytännön järjestämistä, vuosiluokkakokonaisuuksia ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Erityishuomioina mainitaan muun muassa, että oppimisen tulisi tapahtua vuorovaikutuksessa toisten kanssa, oppilaille tulisi olla osallistumis- ja vaikutusmahdollisuudet, tietoa tulisi rakentaa ja osaamista jakaa yhteisöllisesti ja kouluyhteisön ja jokaisen oppilaan kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista tulisi huolehtia. Työtavoissa mainitaan eriyttäminen, eheyttäminen ja yhteisöllisen oppimisen tukeminen. (Halinen ym. 2014, 13-17) Tavoitteet ovat Valtioneuvoston asetuksen (422/2012) määrittelemät: kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen, tarpeelliset tiedot ja taidot, sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen (Halinen, 2014). Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen pohjittaminen käytännössä jää koulujen tehtäväksi. Opetushallitus on pyytänyt erikseen opetuksen järjestäjiltä palautetta opetussuunnitelman perusteista. OPS 2016 -verkkosivustolla on ollut kolme kertaa avoinna perusteiden eri osia, jotta halukkaat ovat voineet kommentoida niitä. Lisäksi keskeisiltä sidosryhmiltä on pyydetty viralliset lausunnot opetussuunnitelman perusteista. (Halinen ym. 2014, 30)

Opetussuunnitelman perusteet on jaettu 15 kappaleeseen. Ensimmäiset 12 kappaletta ovat yleisiä osioita, jotka koskevat jokaista luokkaa ja koulua. Seuraavat kolme osiota ovat ainekohtaisia kappaleita, joissa käsitellään vuosiluokkien 1-2, 3-6 ja 7-9 oppiainekohtaiset sisällöt ja tavoitteet. Tässä tutkimuksessa tarkastelen erityisesti yleisiä osioita "Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri" ja "Oppimisen ja koulunkäynnin tuki" sekä ainekohtaisista kappaleista osioita "Ohjaus, eriyttäminen ja tuki".

”Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri”-kappale eli kappale 4 käy läpi toimintakulttuurin merkitystä ja kehittämistä ja niitä ohjaavia periaatteita, oppimisympäristöjä ja työtapoja, opetuksen eheyttämistä ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia sekä paikallisesti päätettäviä asioita. Toimintakulttuuriin merkitys on perusopetuksen yhtenäisyyden toteuttaminen. Tavoitteena on luoda toimintakulttuuri, joka edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa. Oppimisympäristöillä ja työtavoilla pyritään edistämään ergonomiaa, ekologisuutta, esteettisyyttä, esteettömyyttä, akustisia olosuhteista, sisäilman laadua, viihtyisyyttä, järjestystä, siisteyttä sekä lisätä oppimisen iloa ja onnistumisen kokemuksia. (Opetushallitus, 2016b, 6, 26, 29-30)

Kappaleessa 7 eli ”Oppimisen ja koulunkäynni tuki” käsitellään tuen järjestämistä koskevia periaatteita, kolmiportaisen tuen järjestämistä, perusopetuslaissa säädettyjä tukimuotoja ja paikallisesti päätettäviä asioita. Siinä selvitetään, miten tehdä esimerkiksi pedagoginen arvio, jotta oppilas voi saada tehostettua tukea, tai pedagoginen selvitys erityisen tuen saamiseksi. Lisäksi erityiseen tukeen liittyen kerrotaan pidennetystä oppivelvollisuudesta ja toiminta-alueittain opettamisesta. Pidennetty oppivelvollisuus tarkoittaa, että oppilaalle voidaan tehdä päätös käydä koulua 11 vuodessa, jos ajatellaan, että hän ei voi saavuttaa perusopetukselle säädettyjä tavoitteita yhdeksässä vuodessa. Toiminta-alueittain opettaminen puolestaan on opetusta oppiainejaon sijaan viiden eri toiminta-alueen kautta: motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot. (Opetushallitus, 2016b, 6, 70-71) Päätös opettaa oppilasta toiminta-alueittain voidaan tehdä, jos ”todetaan, ettei oppilas kykene opiskelemaan edes oppiaineiden yksilöllistettyjä oppimääriä” (Opetushallitus, 2016b, 71).

Ainekohtaisissa osioissa jokaisen oppiaineen tavoitteiden ja sisältöjen jälkeen on kappale, jossa kuvataan oppiaineeseen sisältyvä ”Ohjaus, eriyttäminen ja tuki”. Näissä kohdissa kuvataan, miten kullakin vuosiluokkakokonaisuudella (1-2, 3-6 tai 7-9) oppilaita pyritään kyseisessä oppiaineessa tukemaan, miten opetusta eriytetään ja minkälaisissa asioissa oppilaita ohjataan.

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Viime vuosina koulujärjestelmään liittyvissä keskusteluissa on usein noussut esille inklusio. Inklusio tarkoittaa sitä, että jokainen saa osallistua ja oppia yhdessä. Se tarkoittaa todellista osallisuutta, jossa jokainen osapuoli saa aktiivisena tekijänä olla mukana. Siinä valitsee sosiaalinen oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja demokratia. (Florian, cop. 2014, 149) Mielenkiintoista on, mitä ja miten uusi, vuoden 2016 elokuussa käyttöön otettu *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (Opetushallitus, 2016b)* puhuu erityispedagogiikasta, normaaliudesta, erityisyydestä ja lasten yksilöllisestä kohtaamisesta. Koska olen tutkinut normaaliuden käsitettä jo aiemmin ja näkökulmani kaikille yhteisestä, inklusiivisesta koulusta on muodostunut melko kriittiseksi, päätin lähteä tutkimaan normaaliutta opetussuunnitelmassa kriittisen diskurssianalyysin kautta. Kasvatuksen tutkiminen on kuitenkin erittäin haastava kenttä. Se on hyvin moniulotteista, sillä kasvatusta on tärkeä vaikuttaja useaan eri elämän osa-alueeseen, kasvatukselliset aktiviteetit (kasvatukselliset tavoitteet, tulokset ja prosessit) ovat monimutkaisia, kasvatuksen tutkimus on kohtuullisen uusi tieteenala ja kasvatusta ei kuulu ainoastaan kouluympäristöön. (Freebody, 2011, 2) Tutkimuksen teoriatutkimuksena käytän opetussuunnitelmateoriaa ja sosiaalista konstruktionismia kasvatuksen moniulotteisuuden huomioon ottamiseksi.

5.1 Sosiaalinen konstruktionismi

Sosiaalinen konstruktionismi on sosiologinen aate, jonka yksiä merkkiteoksia on Bergerin ja Luckmannin *Social Construction of Reality* (1971; Segre, 2016, 93). Se pohjautuu ajatukselle, että elämämme todellisuus on sosiaalisesti rakennettu todellisuus. Koska kyseessä on sosiaalisesti eli sosiaalisten kanssakäymisten muokkaama ja luoma todellisuus, kieli liittyy olennaisesti sen muodostumiseen. (Segre, 2016, 94) Sosiaalisen konstruktionismin mukaan ihminen on kielellinen olento, ja tietäminen liittyy aina toisten tekemiin tulkintoihin ja sosiaalisiin sopimuksiin (Willman, 2001, 64). Aate sopiikin siis hyvin kriittisen diskurssianalyysin lähtökohdaksi, jossa keskiössä on käytetyn kielen analysointi.

Bergerin ja Luckmann (1971, 207) huomauttavat, että kielen sosiologia on erittäin merkityksellinen tiedon sosiologialle, ja puolestaan objektiivisuuden ja institutionaalisuuden tutkimuksessa molemmat ovat olennaisia. Koko heidän teoksensa perusajatus on, että todellisuus on sosiaalisesti konstruoitu ja tiedon sosiologia analysoi prosessia, jolla tämä tapahtuu.

Yhteiskunta muodostuu objektiivisesta ja subjektiivisesta todellisuudesta. (Berger & Luckmann, 1971, 13, 149) Bergerin ja Luckmannin (1971, 56) mukaan objektiivinenkin tieto on tietoa, joka on siirtynyt sukupolvelta sukupolvelle ja muodostunut historiallisesti ja sosiaalisesti tuotettuna kognitiivisen konstruktion kautta. Tätä kognitiivisesti konstruoitua tietoa ylläpitää ja muokkaa hallitseva ryhmä omien mielenkiintojensa ja ideologioidensa pohjalta. Yhteiskuntakin on subjektiivinen todellisuus, mutta kun sosialisointia kautta ihmisiä saadaan osaksi yhteiskuntaa, aiemmin subjektiivisesta todellisuudesta tulee yleisesti hyväksytty todellisuus. (Segre, 2016, 95) Bobbitt (2005, 9) esittää, että nykyisen opetussuunnitelman runko on muodostunut jo 1800-luvulla. Vaikka se on aikojen kulussa muuttunut, se on muuttunut pelkästään yksityiskohdiltaan, mutta ei perusteiltaan. Olemme perineet sen tähän päivään saakka. (Bobbitt, 2005, 9)

Toinen sosiaalisen konstruktion käsittelijä on Burkart Holzner. Hänen näkemyksensä mukaan näitä Bergerin ja Luckmannin kuvaamia todellisuuksia on useita: opiskelijalla saattaa olla erilainen todellisuus kuin esimerkiksi jollain asiantuntijalla tai tieteilijällä. Näitä todellisuuksia pidetään kuitenkin tosina ja paikkaansa pitävinä. (Segre, 2016, 96-97) Me olemme esimerkiksi sosiaalisesti konstruoineet, että meidän todellisuudessamme normaaleja ovat ihmiset, joilla on kaksi kättä, kaksi jalkaa, yksi pää, kaksi silmää ja niin edelleen. Englanniksi tästä voidaan käyttää nimitystä "able-bodied". Pidämme sitä normaalina. Eräs lyhytelokuva (Disability Rights Commission, 2006) kuitenkin loistavasti herättelee tällaisesta maailmankuvasta: Mitä jos kaikki olisikin toisin? Mitä jos valtaosa ihmisistä olisikin sokeita tai kuulovammaisia ja normaalia olisi nimenomaan se, että on joku vamma? Me "able-bodied" olimme silloin niitä poikkeavia ja vähemmistö. Asiat toimisivatkin niiden ihmisten ehdoilla, joilla on vammoja.

Jo antiikin Kreikan Spartassa on surmattu vammaisia lapsia tai keskeytetty raskauksia ja Platon näki valtion edun mukaiseksi, että "epämuodostuneet" lapset surmataan. (Mattila, 1999, 11; Vehmas, 2005, 34-39) Myöhemmin 1900-luvulla kehitysvammaisia steriloidtiin ympäri maailman. Suomessa sterilointi kiellettiin vasta 1970-luvulla. Tällä pyrittiin ehkäisemään "huonon" geeniperimän leviämistä. (Vehmas, 2005, 68-70) Lisäksi kehitysvammaisilta ja perinnöllisiä tauteja sairastavilta kiellettiin avioliitot 1920-luvun avioliittolain uudistusten yhteydessä ja "poikkeavat yksilöt" suljettiin laitoksiin (Mattila, 1999, 259-267, 272, 279, 282). Esimerkkejä yrityksistä poistaa erilaisuutta yhteiskunnasta on useita.

1950-luvulla, kun DNA-molekyylin rakenne ja koodi saatiin selville, huomio kiinnittyi ihmisen geenistön tarkkailuun ja mahdolliseen seulontaan sekä sen myötä manipulointiin. (Mattila, 1999, 12) Nykyisin kunnilla on Suomessa velvollisuus tehdä seulontatutkimus raskaana oleville naisille lapsen terveydentilan tarkistamiseksi. Jos seulonnassa todetaan jokin poikkeavuus, vanhemmilla on mahdollista keskeyttää raskaus. (Jong & Wert, 2015, 46) Suomessa Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tilastojen mukaan myöhäiset raskaudenkeskeytykset ovat lisääntyneet seulontatutkimuslain voimaantulon jälkeen ja perusteena näissä on yleisimmin "sosiaaliset syyt". Gissler, joka on ollut yhtenä osapuolena tekemässä tilastoreporttia raskaudenkeskeytyksistä vuodelta 2009, kertoo myöhäisten aborttien ja lasten, joilla on Down-syndrooma, syntyvyyden korreloivan keskenään. (Heino, Gissler, & Soimula, 2010; Vehmas, 2005, 194-195; YLE Uutiset, 2012) Markus Kaski, Anja Manninen, Pekka Mölsä ja Helena Pihko (2001, 117) kuvailevat sitä eettistä dilemmaa, minkä ultraäänikuvat ja seulontatutkimukset tuovat: toisaalta siinä ei ole mitään pahaa, että pyritään kaikin puolin tukemaan sairastunutta ja on vähintäänkin oikein lapsen vanhemmille saada tietää, jos heidän lapsellaan on joku hätä. Valikoivan raskauden keskeytyksen viestinä on kuitenkin helpposti se, että vammaisia ei hyväksytä yhteiskunnan tasavertaisiksi jäseniksi (Kaski ym. 2001, 117).

Edellä kuvatut vuosisatoja kestäneet erilaiset yritykset poistaa vammaisuus yhteiskunnasta kuvaa hyvin samaa, mitä sosiaalinen konstruktionismi painottaa: me olemme sosiaalisissa kanssakäynneissä, sukupolvelta sukupolvelle siirtäneet ajatusta siitä, että vammaisuus on jollain tapaa poikkeavaa, hankalaa ja kallista. Pidetään hyväksyttävänä sitä, että vammaista lasta odottava nainen keskeyttää raskauden, koska se tulee yhteiskunnalle kalliiksi ja perheelle haasteelliseksi. Tässä myös diskurssit, kielen käyttö ja valtasuhteet ottavat tärkeän paikan: lääkäri, jolla on usein valtasuhde potilaaseen, voi ehdottaa raskauden keskeytystä, tai kahvipöytäkeskusteluissa saatetaan pohtia, mitä kukakin tekisi, jos oma raskaana oleva sikiö todettaisiin geeniperimältään poikkeavaksi. Lääkäriin vallasta ja siihen liittyvästä diskursseista on useita esimerkkejä historiasta. 1920-luvulla muokattaessa kehitysvammaisia ja muita erilaisia ihmisiä koskevia avioliittolakeja asiantuntijoina nojaututtiin lääkäreihin. Heidän näkemyksensä perusteella luotiin laki, jossa kiellettyjä olivat avioliitot niiden kanssa, joilla on jokin perinnöllinen tauti, esimerkiksi epilepsia, tai kehitysvamma. (Mattila, 1999, 257-259) Holznerin näkemys on, että tietomme muodostuu sen ympärille, mitä näemme, mutta se, mitä näemme, on sosiaalisesti konstruoitu (Segre, 2016, 97).

5.2 Kriittinen diskurssianalyysi

Kriittinen diskurssianalyysi tutkii diskurssien sosiaalisia ja kulttuurisia kehityksiä erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä (Jorgensen & Phillips, 2002, 60-64). Diskurssianalyysi liikkuu puheen, tekstin ja yhteiskunnan tutkimisen makrotasolta mikrotasolle ja takaisin. Se mahdollistaa teoreettisia ja metodologisia välineitä, joilla voi kriittisesti tutkia sosiaalisia ongelmia, valtaa ja epätasa-arvoa. (Keller, 2016a, 14) Van Leeuwen (2008, 5) mukaan kaikki esitykset maailmasta ja siitä, mitä siellä tapahtuu, vaikka ne olisivat hyvinkin abstrakteja, tulisi tulkita esityksenä sosiaalisista käytännöistä.

Diskursseilla tarkoitetaan niitä sääntöjä, joiden mukaan kieltä käytetään yhteiskunnassa. Englannin arkikielessä "discourse" tarkoittaa "yksinkertaista keskustelua, keskinäistä sananvaihtoa eri ihmisten välillä" (Keller, 2016a, 5). Diskurssi on tapa sanoa, tehdä ja olla, jolla itse kukin haluaa tulla ymmärretyksi, ja se on usein kontekstiriippuvaista. Se, että meillä on mahdollisuus muodostaa erilainen kuva itsestämme tilanteesta riippuen, on lähtökohta epätasa-arvoon yhteiskunnassa. Koska käytämme kieltä eri identiteettien luomiseen, kielen tutkiminen liittyy läheisesti tasa-arvoon. (Gee, 2010, 30) Diskurssit luovat valtasuhteita ja toisaalta ne, joilla on enemmän valtaa, muodostavat diskursseja. Toisin kuin muissa diskurssien tutkimusmetodeissa, kriittisessä diskurssianalyysissä keskitytään laajemmin toimintoihin, jotka muodostavat diskursseja. (Wooffitt, 2005, 66, 138) Diskurssit elävät keskinäisen kommunikoinnin kautta ja sopivat hyvin myös sosiaalisen konstruktionismin ajatukseen siitä, että todellisuutemme on sosiaalisesti luotu.

5.2.1 Valtasuhteet opetussuunnitelma-analyysissä

Yksi kriittisen diskurssianalyysin syntyyn ja sanan "diskurssi" nykyiseen merkitykseen suuresti vaikuttaneita nimiä on Michel Foucault (Jorgensen & Phillips, 2002, 64; Keller, 2016a, 8). Hänen mukaansa ihmisyyden on tullut tietoiseksi itselleen diskurssien kautta. Diskurssit määrittävät, mitä sanotaan ja sen mitä jätetään sanomatta. Asioiden välillä, joita ajattelemme, mutta jätämme sanomatta, ja niiden, jotka sanomme ääneen, on ero. Sanomamme ja kirjoittamamme asiat eivät ole koskaan täysin vapaa-ehtoisesti sanottuja tai neutraaleja. (Howell, 2016, 173) Tämä johtuu diskursseista ja valtasuhteista, joiden tutkimiseen Foucault on erityisesti keskittynyt. Hänen päätutkimuskohteensa on valtasuhteiden vaikutus arkipäiväisissä tilanteissa, kuten yksilön ja instituutioiden välillä (Howell, 2016, 174).

Foucaultin näkemyksen mukainen tutkimusote on mielenkiintoinen *Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteita 2014* (Opetushallitus, 2016b) tutkittaessa erityispedagogiikan näkökulmasta, kun pohdistaan, miten fyysiset, opiskeluun vaikuttavat vammat tai muut oppimisen haasteet yhteiskunnassamme nähdään. Opettajilla ja opetussuunnitelman laatijoilla on valtasuhde oppilaisiin. Oppilaista vähemmistöön ja erityistä tukea tarvitsevien erityisryhmään kuuluvat oppilaat, joilla on opetukseen jollain tapaa vaikuttava vamma tai muu oppimisen haaste. Foucaultin ajatus on kuitenkin, että valta ei ole läsnä ainoastaan alistettaessa vaan on läsnä yhteiskunnan eri tasoilla ja päivittäisessä kommunikoinnissa. Valta on muuttuva asia ja toimii diskurssien kautta. Diskurssit puolestaan antavat sanoille merkityksiä ja rakentavat ymmärrystä ja ajatuksia. (Howell, 2016, 175-176)

Koska sosiaaliset diskurssit muodostavat kuvan meistä itsestämme, on hyvin haasteellista alkaa tarkastella erilaisia elettyjä todellisuuksia. Voi nimittäin olla, että se todellisuus, jota elämme, osoittautuukin institutionaalisen diskurssin tulokseksi. (Saukko, 2003, 76) Vaikka opetussuunnitelmaa tehtäessäkin ollaan, mitä luultavammin, pyritty kirjoittamaan se mahdollisimman objektiivisesti ja neutraalisti, on hyvin mahdollista, että se sisältää useita institutionaalisia diskursseja.

5.2.2 Diskurssien vaikuttavuus

Norman Fairclough kriittisen diskurssianalyysin kehittäjänä on saanut inspiraationsa Michel Foucaultin ajatuksista (Blommaert & Bulcaen, 2000; Curtis, 2014; Ni, 2012). Hän pitää kriittisen diskurssianalyysin tehtävänä löytää, miten epäkohdat ja konfliktit tulevat esille diskursseissa (Fairclough, 2010, 10-11; Wooffitt, 2005, 138). Fairclough (2010, 26), kuten Michel Foucaultkin, on sitä mieltä, että valtaerot ja valtasuhteet eivät koske pelkkiä luokkaeroja yhteiskunnassa vaan myös aikuisten ja nuorten välillä olevia valtasuhteita, työskentelevien ja eläkkeellä olevien välillä olevia ja niin edelleen.

Vaikka kriittisen diskurssianalyysin alla on useita eri lähestymistapoja, kaikista näistä on löydettävissä viisi yhteistä tekijää:

1. sosiaaliset ja kulttuuriset prosessit nähdään osittain kielellisesti diskursiivisina
2. diskursseja pidetään luotuina, mutta ne myös luovat valtasuhteita
3. kielen käyttöä analysoidaan empiirisesti sen sosiaalisessa kontekstissa

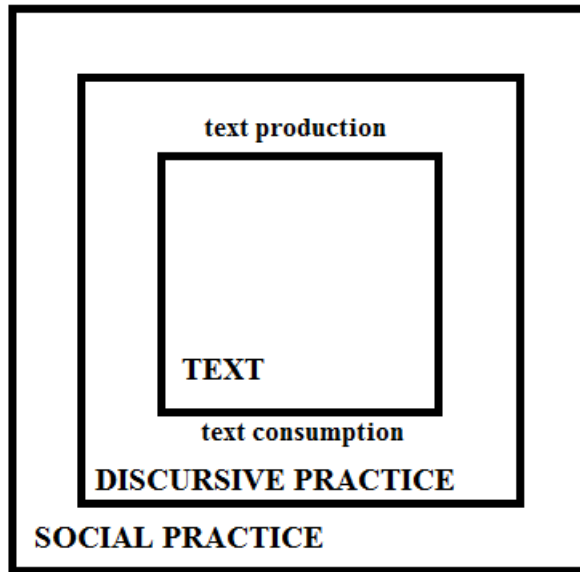
4. diskurssien ajatellaan toimivan ideologisesti

5. tehdään kriittistä tutkimusta (Jorgensen & Phillips, 2002, 60-64)

Näiden viiden yhteisen tekijän mukaan diskursiiviset toiminnot ovat siis sellaisia, joiden kautta tekstiä tuotetaan, luetaan ja ymmärretään. Sosiaalinen maailma muodostuu ja muokautuu näiden toimintojen kautta.

Kriittisen diskurssianalyysin tarkoitus on nostaa esille sosiaalisiin ja kulttuurisiin asioihin liittyvä kielellinen diskursiivisuus (Fairclough, 2012, 9-10). Diskurssi on dialoginen suhde, joka sekä luo, muodostaa että toistaa sosiaalisia malleja (Jorgensen & Phillips, 2002, 60). Siihen liittyy olennaisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käytetty kieli, jonka systemaattiseen tutkimiseen kriittinen diskurssianalyysi keskittyy. Lisäksi kriittisen diskurssianalyysin mukaan diskurssit vaikuttavat epätasaisten valtasuhteiden muodostumiseen sosiaalisissa ryhmissä. Näitä voidaan kutsua ideologisiksi vaikutuksiksi. Sana "kriittinen" diskurssianalyysin edessä tulee siitä, että kriittisen diskurssianalyysin tavoite on paljastaa diskurssien merkitys epätasa-arvoisten valtasuhteiden ylläpidossa. Toiveena olisi saada näihin epätasa-arvoisiin suhteisiin muutos yhteiskunnassa. Kriittisyyden ja epäkohtien paljastumiseen tähtäävyyden vuoksi kriittinen diskurssianalyysi ei ole poliittisesti neutraali tutkimustapa. (Fairclough, 2012, 9; Jorgensen & Phillips, 2002, 60-64) Tässä tutkimuksessa halutaan ottaa kantaa normaaliuteen ja siihen, miten erilaisia ihmisiä koulussa kohdataan. Koulu rakentuu tietynlaisen normaaliuden käsitteen ympärille (Vehmas et al., 1998, 203). Oletuksena on, että opetussuunnitelma todentaa tätä.

Fairclough keskittyy erityisesti tarkkaan tekstin analyysiin. Tarkoituksena on paljastaa diskursiivisia prosesseja, jotka toimivat kielen kautta teksteissä (Jorgensen & Phillips, 2002, 66). Opetussuunnitelman diskurssianalyysiin Faircloughin tarkka tekstianalyysi sopii erityisen hyvin. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia myös sosiaalisia prosesseja, koska tekstit yksin eivät anna kuvaa tekstien ja sosiaalisten prosessien välisistä suhteista (Jorgensen & Phillips, 2002, 66). Näkemystensä pohjalta Fairclough on muodostanut kriittisen diskurssianalyysin mallin:



Kuva 1: Faircloughn kriittisen diskurssianalyysin "Three-dimensional Model" (Fairclough, 1992, 73).

Joka hetkessä, jossa kieltä käytetään, on siis kommunikatiivinen tapahtuma, jossa on kolme osiota: teksti, joka voi ilmetä puheena, kirjoituksena, kuvana tai näiden yhdistelmänä, diskurssi, joka sisältää kielen tuottamisen ja sisäistämisen, sekä sosiaalinen tapahtuma. Fairclough (1992, 63-64, 72-73) huomauttaa, että kielen analysointiin sisältyy aina diskurssien analysointia ja toisin päin. Kuitenkin nämä kaksi ovat eri asioita, kuten mallista voi nähdä, ja ne tulisi analyttisesti erottaa toisistaan. Diskurssien analysoinnissa keskitytään siihen, kuinka kirjoittaja käyttää jo olemassa olevia diskurseja tekstiä tuottaessaan, ja kuinka lukija käyttää diskurseja tekstin ymmärtämiseen. Tekstin analysoinnissa puolestaan keskitytään tekstin muotoseikkoihin kuten sanastoon, kielioppiin ja lauserakenteeseen, ja näiden kautta diskurssit tulevat esille kielellisesti. (Jorgensen & Phillips, 2002, 68-69)

Diskurssit voivat olla joko sanoja tai kuvia, ja ne vaikuttavat sosiaalisten identiteettien, suhteiden, tiedon sekä merkitysten muodostumiseen. Fairclough käyttää diskurssia kolmessa eri merkityksessä: kielen käyttö sosiaalisessa merkityksessä, kielen käyttö tietyllä osa-alueella (esimerkiksi poliittinen diskurssi) tai tapa ja näkökulma, jolla puhutaan tietyistä kokemuksista. (Jorgensen & Phillips, 2002, 66-67) Metodologiassa voidaan nähdä tasoja, joilla liikutaan kriittistä diskurssianalyysiä tehdessä. Tasot ovat seuraavat:

Taso 1: Keskity sosiaaliseen epäkohtaan sen semioottisesta näkökulmasta (semioosi = sosiaalisen prosessin elementti, jolla on dialektinen yhteys muihin (Fairclough, 2012, 11)).

Taso 2: Tunnista esteet, jotka estävät sosiaalisen epäkohdan esilletulon.

Taso 3: Pohdi, tarvitseeko sosiaalinen järjestys sosiaalista epäkohtaa.

Taso 4: Tunnista vaihtoehtoiset keinot esteiden ylitsepääsemiseksi. (Fairclough, 2012, 13)

Näistä ensimmäinen kohdistuu jo tutkimusaiheen valitsemiseen: kriittisessä diskurssianalyysissä valitaan aihe, joka ottaa esille sosiaalisen epäkohdan. Seuraavaksi pohditaan, mikä tavassa, jolla sosiaalinen ympäristömme on organisoitu, estää epäkohdan paljastumisen. Tällöin täytyy analysoida sosiaalista järjestystä eli tekstejä, jotka tuovat esille dialektisia suhteita. Lisäksi kysytään, tarvitseeko sosiaalinen järjestys kyseistä sosiaalista epäkohtaa. Tasolla neljä negatiivinen kriittisyys muutetaan positiiviseksi ja pyritään tunnistamaan mahdollisuuksia nykyisten sosiaalisten prosessien sisältä sosiaalisen epäkohdan esilletuomiseksi. (Fairclough, 2012, 13-14)

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Koska *Peruopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* (Opetushallitus, 2016b, 15) kerrotaan perusopetuksen perustuvan käsitykselle, että jokainen oppilas on ”ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on” ja ”[j]okaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä”, on tärkeää tutkia, todentavatko opetussuunnitelman perusteet tätä arvoperustaa. Diskurssianalyysin perusajatus on, että sanat, joita valitaan käyttää ja tapa, jolla asiasta puhutaan, muokkaa sitä, miten me näemme ja ymmärrämme maailmaa (Willig, 2014, 341). Perusteiden arvoperustassa mainitaan, että ”tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate ohjaavat perusopetuksen kehittämistä. Opetus edistää osaltaan taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa” (Opetushallitus, 2016b, 16). Jotta tasa-arvon tavoite toteutuisi, myös diskurssien tulisi olla sen mukaisia. Kriittistä diskurssianalyysiä tehtäessä erityisen tärkeää on tutkimusaineiston valinta ja sen rajaaminen sopivaksi tutkittavaksi kohteeksi (Willman, 2001, 77). Tutkimusaineisto valikoitui jo tutkimusaihetta päätettäessä, mutta sen rajaaminen tapahtui prosessinomaisesti koko dokumenttia silmäillen. Ensimmäiset havainnot tehtiin jo tutustuessa aineistoon, mutta analyysi tarkentui, kun se oli rajattu tarkemmin tutkimuksen kohteeksi. Kriittinen diskurssianalyysi on kokoelma erilaisia menettelytapoja, jotka eroavat muista tavoista siinä, että painoarvoa annetaan sosiaalisille kysymyksille (Fairclough, 2012, 19).

6.1 Tutkimuskysymykset

Voidaan sanoa, että oikeastaan jokaisen koulutukseen liittyvän asiakirjan pohjana on jonkinlainen moraalista, taloudellista ja sosiaalista hyvinvointia tavoitteleva näkemys (Freebody, 2011, 3). Kieli, jota käytämme, sisältää diskursseja. Nämä vaikuttavat siihen, miten koemme todellisuuden ja miten käyttäydymme. Kieleen sisältyvät peruskategoriat, joita käytämme itsemme ymmärtämiseen ja kulttuurin ja identiteetin luomiseen. (Willman, 2001, 66) Sen tulkinnassa tarkoituksena on kuvata, miten esimerkiksi kuva tukea tarvitsevistä oppilaista muodostuu ”tietyissä kontekstissa tapahtuvan toiminnan ja siihen liittyvien tulkintojen kautta” (Willman, 2001, 66). Usein tiedostamattomista lähtökohdista määritellään opetussuunnitelman kautta koulun opetuksen ja kasvatuksen sisältö, ja siirretään ne, esimerkiksi sukupuolisdonnaisuus tai ajatukset vallankäytöstä, silloin seuraaville sukupolville (Rajakallio, 2011, 40).

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa puhutaan vielä erityistä tukea tarvitsevista oppilaista (Opetushallitus, 2004, 25). Riitaojan (2013, 350) tutkimuksessa ilmeni, että erityisen poikkeavina kyseisessä opetussuunnitelmassa pidettiin muun muassa erityisoppilaita: ”Heistä puhuttiin opetussuunnitelmateksteissä ja koulun arjessa ikään kuin erilaisuus ja siihen liittyvä poikkeavuus olisi heidän pysyvä ominaisuutensa eikä jotakin, mitä heihin koulun kontekstissa tuotetaan.” Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden sisällysluettelossa voi jo huomata merkittävän muutoksen: nyt kirjoitetaan eri tukimuodoista, ei ryhmästä ”tukea tarvitsevia oppilaita” (Opetushallitus, 2004, 25). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014* kappaleessa ”Perusopetuksen arvoperusta” korostetaan oppilaiden kohtaamista yksilöinä ja osallisuuden merkitystä. Lisäksi siinä mainitaan useaan kertaan oppilaiden tukeminen. Näiden huomioiden perusteella voisi päätellä, että tukimuodot koskevat kaikkia oppilaita tasapuolisesti ja jokainen oppilas saa tarvitsemaansa tukea koulu-uransa eri vaiheissa, koska jokainen tarvitsee jotain tukea jossain elämänsä vaiheessa. Vaikutelma on, että enää ei leimata oppilaita heidän saamansa tuen perusteella, sillä huomioidaan kaikkien oppilaiden olevan erilaisia ja saattavan tarvita tukea.

Vaikka uusissa opetussuunnitelman perusteissa ei puhutakaan otsikkotasolla ”erityistä tukea tarvitsevista oppilaista”, siellä on kuitenkin läsnä kolme eritasoista tukimuotoa (yleinen, tehostettu ja erityinen). Anna-Leena Riitaoja (2013, 135) kirjoittaa, että vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden ”kuva koulusta, opetuksesta ja oppilaasta” on ”steriili, kontekstiton ja näennäisesti ristiriidaton”. Tärkeää on huomata Riitaojan käyttämä sana ”näennäisesti”. Voisiko myös vuoden 2014 opetussuunnitelma olla näennäisesti yksilökeskeinen, leimaamaton ja kaikkien oppilaiden osallisuutta edistävä? Onko vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteisiin onnistuttu muuttamaan esimerkiksi käsitys erityisen erilaisista, joka vielä vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa vallitsee?

”Tutkimuksellisesti tulkittuna opetussuunnitelma ei ole neutraali tai objektiivinen tieto-, taito- ja asennekokouma totuuksia kansa- tai ihmiskunnan parhaaksi, vaan siistin virkamiestyön pinnan alle se on sidoksissa usein ristiriitaiseen, jännitteiseen ja vastakohtaisuuksia sisältävään yhteiskunnallis-poliittiseen valtataisteluun.” (Rajakaltio, 2011, 40)

Edellä kirjoitetun sitaatin lisäksi Rajakaltio (2011, 40) sanoo opetussuunnitelman heijastavan vallitsevaa kulttuuria ja yhteiskuntaa. Sen vuoksi juuri opetussuunnitelman perusteiden tutkiminen on merkittävää. Kriittisellä diskurssianalyysillä pyrin selvittämään diskursseja,

joilla puhutaan oppilaista, joihin eri tukimuotoja on kohdistettu. Tutkimuskysymykseni siis ovat:

1. Minkälainen kuva oppilaista, jotka saavat tukea eri tuen tasoilla, muodostuu *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014*?

Lisäksi teoriataustaa apuna käyttäen tutkin:

2. Mikä vaikuttaa opetussuunnitelman perusteissa muodostuneisiin diskursseihin?

Haluan erityisesti saada selville, muodostaako opetussuunnitelma kuvan erillisestä ryhmästä oppilaita, jotka saavat tukea, vai koskeeko kuvaus kaikkia oppilaita. Tarkoitukseni ei siis ole luoda tätä kuvausta koulussa tukea saavista oppilaista. Toiveeni sen sijaan on, että kuvaus oppilaista, joille annetaan tukea koulussa, koskee kaikkia oppilaita ja toteuttaa siten yhdenvertaisuuslakia (Yhdenvertaisuuslaki) ja YK:n yleismaailmallista ihmisoikeusjulistusta (Yhdistyneet Kansakunnat, 1948), joihin *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014:kin* (Opetushallitus, 2016b, 14) koulut velvoittaa, sekä vammaisten henkilöiden oikeuksista tehtyä yleissopimusta (Yhdistyneet Kansakunnat, 2014), joka astui Suomessa voimaan 10.6.2016 (Ulkoasiainministeriö, 2016):

”Koulutuksen järjestäjän ja tämän ylläpitämän oppilaitoksen on arvioitava yhdenvertaisuuden toteutumista toiminnassaan ja ryhdyttävä tarvittaviin toimenpiteisiin yhdenvertaisuuden toteutumisen edistämiseksi (Yhdenvertaisuuslaki, 6 §).”

”Tässä yleissopimuksessa tunnustetuista oikeuksista ja vapauksista nauttiminen taataan ilman minkäänlaista sukupuoleen, rotuun, ihonväriin, kieleen, uskontoon, poliittisiin tai muihin mielipiteisiin, kansalliseen tai yhteiskunnalliseen alkuperään, kansalliseen vähemmistöön kuulumisen, varallisuuteen, syntyperään tai muuhun asemaan perustuvaa syrjintää.”(Yhdistyneet Kansakunnat, 1948, 14 artikla)

”Sopimuksella vahvistetaan kaikkien ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kuulumisen myös vammaisille henkilöille ja heille taataan mahdollisuus nauttia näistä oikeuksista ja vapauksista täysimääräisesti ilman syrjintää.” (Suomen YK-liitto, 2015, 4)

Kriittisessä diskurssianalyysissä ei ainoastaan keskitytä kuvailemaan tällä hetkellä vallalla olevia todellisuuksia vaan myös selittämään ne: ne voivat olla struktuurien, mekanismien tai valtasuhteiden seurausta (Fairclough, 2012, 9). Pyrkimyksenä on siis selvittää, miten oppilaita, joita eri tukimuodot koskevat, puhutaan, sekä ymmärtää, mikä näihin diskursseihin vaikuttaa.

6.2 Dokumentti tutkimusaineistona ja sen rajaaminen tutkimusta varten

Kriittisen diskurssianalyysin tekoon ei ole vain yhtä tapaa, mutta erittäin tärkeitä osia ovat teoreettisen viitekehyksen luominen sekä analysoitavien tekstien ja analyysitapojen valinta. Vaikka kriittisessä diskurssianalyysissä keskitytään yhteen dokumenttiin, se tarvitsee kontekstiin suhteuttamisen vuoksi toisia tekstejä rinnalleen. (Keller, 2016b, 94; Vaara & Tienari, 2010, 3-4) Koska vuonna 2016 syksyllä käyttöön tulevat opetussuunnitelman perusteet on tällä hetkellä ajankohtainen ja uusimpia diskursseja toisintava, on se päätutkimuskohteena. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet toimivat kuitenkin tukena pohdittaessa diskurssien muodostumista ja siihen vaikuttavia asioita. Diskurssianalyysissä keskitytäänkin mieluiten valmiiden tutkimusaineistojen tutkimiseen, jotta tutkijan oma vaikutus aineiston syntyyn on mahdollisimman pieni tai tässä tapauksessa kokonaan poissuljettu (Willman, 2001, 77).

Faircloughn kolmiulotteista mallia käytettäessä analyysimetodina analyysin tulisi keskittyä tekstin kielellisiin muotoseikkoihin, tapoihin, joilla teksti on tuotettu ja jolla se luetaan sekä laajempaan sosiaaliseen ympäristöön, johon teksti kuuluu. Tekstin ja diskursiivisten käytänteiden tutkiminen ovat kaksi eri osa-aluetta. Diskursiivisten käytänteiden tutkiminen painottuu siihen, kuinka tekstin kirjoittajat ylläpitävät tai tukeutuvat jo voimassa oleviin diskursseihin luodakseen tekstiä ja kuinka lukijat käyttävät näitä samoja diskursseja tulkitessaan tekstiä. Tekstin analyysi puolestaan keskittyy tekstin muotoseikkoihin (esim. sanasto, keilioppi, lauserakenteet), joiden kautta diskurssit voi kielellisesti huomata. Kommunikatiivisen dokumentin analysointiin kuuluu diskurssien analysointi, jotka tulevat esille tekstiä tuottaessa ja tulkitessa, tekstin muotoseikkojen analysointi ja sen pohdinta, tuottaako teksti uusia vai muokkaako nykyisiä diskursseja, ja mikä niiden vaikutus on laajempaan sosiaaliseen ympäristöön. Päätaavoite kriittisessä diskurssianalyysissä on löytää yhteys kielen käytön ja sosiaalisten käytänteiden väliltä. Siinä pyritään saamaan selville diskursiivisten käytänteiden rooli sosiaalisten rakenteiden ja muutosten ylläpidossa. Jokainen kommunikatiivinen tilanne on eräänlainen sosiaalinen hetki, joka muokkaa, muodostaa tai haastaa diskurssien järjestystä. (Jorgensen & Phillips, 2002, 68-70) Koska tässä tutkimuksessa ei tutkita vuoden 2014 opetussuunnitelman vaikutuksia oppilaisiin, yhteys kielen käytön ja sosiaalisten käytänteiden välillä on hypoteettista ja sen pohdinta perustuu aiempiin havaintoihin erilaisten yhteiskunnallisten diskurssien vaikutuksista.

Dokumentin rajaaminen tutkimusaineistoa varten tapahtui prosessinomaisesti tutustumalla dokumenttiin. Aluksi luin *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014* yleiset osat ja tarkastelin niitä aiheeni näkökulmasta. Tämän jälkeen etenin ainekohtaisiin teksteihin lukien niistä yleiset, oppiaineita koskevat kohdat kuten tuen järjestämisen ja eriyttämisen, kuvauksen oppiaineen päätehtävistä sekä yleiset arvioinnin osiot. Koska tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti oppilaisiin, jotka saavat koulussa jonkinlaista tukea, päätin keskittyä tarkastelemaan ainekohtaisista teksteistä osioita ”Ohjaus, eriyttäminen ja tuki” sekä yleisistä teksteistä osioita ”Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri” ja ”Oppimisen ja koulunkäynnin tuki”, joista ilmenee koulutusta koskevia yleisiä periaatteita sekä puhutaan erityisesti eri tukimuodoista ja samalla myös erityisopetusta saavista oppilaista. Lisäksi havaitsin dokumenttia tarkastellessani joitain aiheeni kannalta keskeisiä, vähemmän tai enemmän toistuvia termejä, joiden käyttöä tutkin koko dokumentin osalta saadakseni kuvan, minkälaisissa yhteyksissä näitä kyseisiä termejä käytetään.

6.3 Aineiston analysointi ja tutkijan positio

Kriittisen diskurssianalyysin vaatiman poliittisen kannan vuoksi lähestyin aineistoa kriittisesti tutkien sanoja ja tapoja, joilla puhutaan eri tukimuodoista ja oppilaista, jotka niitä käyttävät tai joiden avuksi niitä käytetään. Erityistä huomiota kiinnitin siihen, miten sanoja käytetään tai miten näitä oppilaita ja tukimuotoja kuvataan. Diskurssianalyttisesti tutkimusta tehdessä täytyy tiedostaa diskurssien voima ja diskurssianalyttikko uskoo sosiaalisen ja kokemuksellisen maailman olevan diskursiivisesti rakennettu. (Willig, 2014, 341)

Sosiaalisen konstruktionismin mukaan kulttuurinen ja sosiaalinen todellisuutemme on muodostunut sosiaalisten toimien seurauksena, joita yhdessä toistetaan ja pidetään yleisinä totuuksina. Sosiaaliset toimet siis muovaavat sitä, mitä pidetään yleisesti hyväksyttynä ja todellisena eli objektiivisena. (Segre, 2016, 93-94) Tutkimuksessa opetussuunnitelmaa tarkastellaan opetussuunnitelmateorian ja sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta, jossa objektiivista todellisuuttamme pidetään historiallisesti ja sosiaalisten kanssakäymisten tuloksena muotoutuneena todellisuutena. Lisäksi sosiaalisen konstruktionismin mukaan lähtökohtana on, että opetussuunnitelmassa sanotut asiat vaikuttavat siihen, miten maailmamme näemme. Pyrkimys on huomata ne asiat, joita me sosiaalisesti konstruomme ja joita emme osaa kriittisesti tarkastella, koska pidämme niitä yleisesti hyväksytyinä totuuksina.

Aloitin analyysin luomalla yleiskatsauksen opetussuunnitelman perusteisiin, jotta oli mahdollista saada yleiskuva dokumentista. Ajatus siitä, mitä halusin tutkia, oli ollut jo pitkään selvä, mutta tutkimuskohteiden ja kysymysten tarkentaminen oli tässä vaiheessa tärkeää, jotta dokumentin tarkempi analysointi oli mahdollista (Walton, 2011, 120). Tutkimuskysymysten perusteella valitsin tutkimuskohteeksi kysymysten kannalta valideimmat osiot opetussuunnitelman perusteista. Analysoin nämä osiot tarkemmin kiinnittäen huomiota sanavalintoihin, lauserakenteisiin ja asiayhteyksiin, joissa koulussa tukea saavista oppilaista puhutaan (Willig, 2014, 343). Keskiössä tekstin analyysiä tehdessä olivat muun muassa valtasuhteet, joita sanavalinnat ja lauserakenteet ylläpitävät. Organisoin kielen diskursseihin, jotka ovat opetussuunnitelmalle kulttuurisesti spesifejä ja jotka riippuvat sen sosiaalisesta, historiallisesta ja kulttuurisesta kontekstista. Tarkoituksena oli ymmärtää diskursiivisen muodostumisen prosesseja ja niiden sosiaalisia seurauksia. (Willig, 2014, 342)

Kriittinen näkökulma analyysiin saadaan, kun etsitään yhteiskunnallisten diskurssien ylläpitämiä valtasuhteita ja kiinnitetään huomiota vallan luomaan epätasa-arvoon (Willig, 2014, 342). Opetussuunnitelmassa tästä esimerkkinä toimii opettaja-oppilas-suhde. Tällöin tarkastellaan, onko opettajalla valtasuhde oppilaaseen vai ovatko he tasa-arvoisia sekä miten kolmiportaisen tuen eri portailla olevien oppilaiden suhde on opettajaan tai niihin oppilaisiin, jotka eivät saa tukea tuen eri portailla. Tekstin analyysin seuraava vaihe oli asioiden muodostaminen diskursseiksi eli diskurssien tarkempi lajittelu löydetyistä materiaalista ja niiden nimeäminen (Walton, 2011, 124-125).

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Jo lukiessa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014* alkoi muodostua kuva toistuvista teemoista. Läpi asiakirjan on tiettyjä linjoja, joilla eri asioista puhutaan, ja toisaalta on niitä asioita, jotka ovat ristiriitaisia keskenään. Diskurssianalyysin tekijän ei tulekaan kiinnittää niinkään huomiota yksityiskohtiin vaan rakenteisiin, jotka toistuvat ja muodostavat yhteyksiä toisten asioiden kanssa (Gee, 2010, 128). Lisäksi kriittisessä diskurssianalyysissä pyritään löytämään syitä eri diskurssien takana: miten ne ovat muodostuneet tai muodostuvat ja vaikuttaako siihen valtasuhteet, struktuurit tai mekanismit (Fairclough, 2012, 9). Näiden ajatusten pohjalta alkoi yksityiskohtien tarkempi analysointi ja tekstissä olevat diskurssit selkeytyivät. Analyysin kautta löydettiin viisi diskurssia, jotka valottavat *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014* kuvaa oppilaista, jotka saavat jonkinlaista tukea koulussa. Nämä ovat diskurssit oppilaan asemasta, tuen tarpeesta, tuesta, tasa-arvosta ja oppimisvaikeuksista.

7.1 Diskurssi oppilaan asemasta

Opetussuunnitelman perusteissa tulee selkeästi ilmi, että perusopetuslaki on pohja, jolle opetussuunnitelma perustuu. Valtasuhteissa perusopetuslaki on korkeimmalla. Opetussuunnitelman perusteissa vedotaan usein perusopetuslakiin:

”Perusopetuslaissa säädettyjä tukimuotoja”,

”perusopetuslain mukaan” ja

”Perusopetuslain mukaan” (Opetushallitus, 2016b, 61, 65)

Opetusministeriö laatii, mitä perusopetuslakiin tulee. Opetusministeriöllä on siis valtasuhde opetushallitukseen, joka on muodostanut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallituksen valtasuhde opettajiin, oppilaisiin ja huoltajiin tulee puolestaan näkyviin opetussuunnitelman lauserakenteissa, joissa käytetään ehdottomia lauseita ja käskymuotoja:

”On huolehdittava”,

”[o]petus ja kasvatus tulee järjestää” ja

”[t]ässä luvussa määrätään” (Opetushallitus, 2016b, 61, 62, 77).

Seuraavana valtajärjestyksessä on useassa kohdassa opetuksen järjestäjä. Opetushallitus määrittelee, mitä opetuksen järjestäjän tehtäviin kuuluu, mutta opetuksen järjestäjällä on puolestaan usein päätäntävalta siitä, mitä opettajien tai oppilaiden tulee tehdä:

”Opetuksen järjestäjän päättämä toimielin, viranhaltija tai työntekijä hankkii” ja

”[e]rityisen tuen antamiseksi opetuksen järjestäjän tulee tehdä kirjallinen päätös” (Opetushallitus, 2016b, 66, 67)

Edellä olevat lainaukset kuvaavat myös sitä, kuinka opetushallitus määrittelee, minkälaisen valta-aseman opetuksen järjestäjä puolestaan saa. Opetussuunnitelmatyön keskittyminen yhä enemmän virkakoneistolle on kansainvälinen suunta. Opetussuunnitelmat on viety pois niiden luonnollisesta ympäristöstä eli koulusta ja opettajan työstä, jolloin valta ei ole siellä, missä kasvatus- ja opetustyö tehdään. (Rajakaltio, 2011, 40)

Opettajat ja muut asiantuntijat tai ammattihenkilöt ovat päättäjien alapuolella. Opettajien onkin todettu aikaisemmissa tutkimuksissa kokevan opetussuunnitelma ”ylhäältä hallinnosta tulevaksi, koulun toimintaa etäältä ohjaavaksi asiakirjaksi” (Rajakaltio, 2011, 163). Opettajat kuitenkin päättävät puolestaan oppilaiden asioista. Opettajat sekä muut ”tuen ammattihenkilöt” muun muassa havaitsevat ja arvioivat oppilaan tuen tarpeet sekä suunnittelevat ja toteuttavat tuen. Esimerkkinä tästä toimii pedagogista arviota eli asiakirjaa, joka tulee tehdä ennen oppilaan siirtoa tehostettuun tukeen, koskevat säädökset:

”Oppilaan opettaja tai opettajat yhdessä laativat kirjallisen pedagogisen arvion. Tarvittaessa arvion laatimisessa käytetään myös muita asiantuntijoita.

Kirjallisessa pedagogisessa arvioissa kuvataan

- oppilaan vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet, oppimisvalmiudet sekä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet

- arvio siitä, millaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöön liittyvillä, ohjauksellisilla, oppilas-huollollisilla tai muilla tukijärjestelyillä oppilasta voidaan tukea

- arvio tehostetun tuen tarpeesta.” (Opetushallitus, 2016b, 63-64)

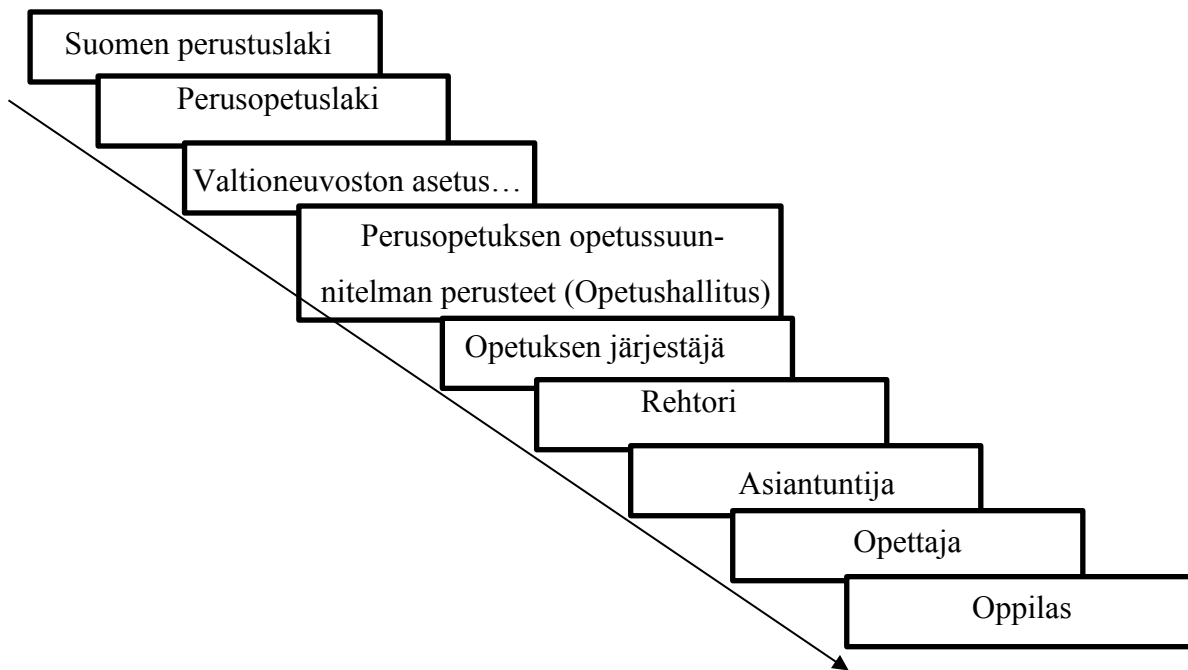
Edellä kuvattu malli toistuu opetussuunnitelman perusteissa: opettajat ja heidän valitseman asiantuntijat päättävät oppilaan tarpeista ja niistä tukimuodoista, joita hän tarvitsee. Oppilaan ja huoltajan näkemykset on pyritty huomioimaan pedagogista arviota ja selvitystä tehdessä, kun on valittu säädöksiin ensimmäiseksi kohdaksi ”oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne koulun, oppilaan sekä huoltajan näkökulmista” (Opetushallitus, 2016b, 63). Koska oppilaan ja huoltajien kuuleminen mainitaan tässä kerran, mutta sitten jätetään mainitsematta, annetaan kuitenkin ymmärtää, ettei oppilasta tai huoltajia tarvitse

muissa asioissa kuulla. Opettaja-oppilas tai asiantuntija-oppilas valtasuhde on tällöin olemassa, sillä opettajille ja asiantuntijoille annetaan valta päättää oppilaan tarpeista ja niistä keinoista, jotka oppilasta parhaiten auttaisivat, ilman, että häntä kuullaan enää alkupuheenpuheen jälkeen.

Oppilaan heikko asema tehdessä häntä koskevia päätöksiä tulee esille tehostettuun ja erityiseen tukeen liittyvien asioiden lisäksi silloin, kun opetussuunnitelman perusteissa puhutaan opetuksen ja kasvatuksen järjestämisestä:

”Opetus ja kasvatustulee järjestää yhteistyössä huoltajien kanssa niin, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea.” (Opetushallitus, 2016b, 62)

Kuten pedagogisen arvion säädöksissä, usein opetussuunnitelman perusteissa puhutaan huoltajan ja oppilaan kuulemisesta samassa yhteydessä. Yllä kuvatussa otteessa oppilasta ei kuitenkaan nosteta huoltajan rinnalle lausetasolla. Lauseen keskiössä on oppilas, ja pyrkimys on tehdä opetus ja kasvatustulee oppilaalle yksilölliseksi. Siitä, mikä on oppilaan kehitystason ja tarpeiden mukaista, puolestaan päättää koulu ja huoltaja. Opetussuunnitelman perusteiden kappaleessa seitsemän mainitaan useasti, että asiat tehdään ”huoltajan luvalla”. Muodostuu siis selkeä kuva, että huoltaja päättää oppilaan asioista. Huoltajalla on luontaisesti valtasuhde oppilaaseen, sillä hän toimii kasvattajana, mutta kun tehdään oppilasta koskevia päätöksiä, olisi mahdollista huomioida myös oppilaan oman mielipiteen kuuleminen. Edelleen kuitenkin Opetushallituksella on suurin päätäntävalta lakipykäliin vedoten, sillä se päättävät, mitkä asiat tehdään huoltajan luvalla, mitkä koulun ja mitkä oppilaan. Tästä voidaan muodostaa sivulla 43 näkyvää Jankkon säädöshierarkiaa mukaileva valtajärjestyskaavio:



Kuva 3. Hierarkinen valtasuhteiden järjestys koulutusjärjestelmässä

Vaikka oppilaan ja huoltajan kuulemista pedagogista arviota tai selvitystä tehtäessä ei ole opetussuunnitelman perusteissa mainittu, tuen seurannasta ja arvioinnista puhuttaessa korostetaan oppilaan mielipiteen merkitystä mainitsemalla ensin ”oppilaan ja huoltajan kanssa tehtävä arviointi” ja vielä erikseen ”oppilaan itsearviointi” (Opetushallitus, 2016b, 65, 68) Lisäksi kappaleessa, jossa keskitytään toiminta-alueittain opettamiseen, oppilas on keskiössä:

”Opetuksen suunnittelun lähtökohtana ovat oppilaan vahvuudet”,

”oppimisympäristö kehitetään - - oppilasta motivoivaksi”,

”[o]ppilaan yksilölliset tavoitteet - - kuvataan HOJKSissa kullekin toiminta-alueelle”,

”[t]avoitteet asetetaan siten, että ne ovat saavutettavissa olevia ja oppilaalle mielekkäitä”,

”[o]petus suunnitellaan ja toteutetaan yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa” ja

”[o]ppilaalle turvataan mahdollisuus käyttää itselleen tarkoituksenmukaisia tapoja kommunikoida” (Opetushallitus, 2016b, 71, 72)

Yllä olevia lauseita lukiessa on hyvin selvää, että oppilas on tasavertaisena ja tärkeänä osana opetuksen suunnittelua silloin, kun opetetaan toiminta-alueittain. Jotta oppilasta aletaan opettaa toiminta-alueittain, hänen täytyy kuitenkin olla ”[v]aikeimmin kehitysvammai[nen]”

tai ”muulla tavoin vammai[n]en tai vakavasti saira[s]” (Opetushallitus, 2016b, 71). Vaikka kaikki oppilaat tarvitsevat *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014* arvoperustan mukaan ”kokemusta siitä, että koulu yhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään”, sekä pidetään tärkeänä ”kokemus[ta] osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia” (Opetushallitus, 2016b, 15), se otetaan erikseen esille opetusta ja oppimisympäristöjä koskevissa teksteissä ainoastaan puhuttaessa toiminta-alueittain opettamisesta. Kyseisessä kohdassa käytetään passiivia ”kehitetään”, ”kuvataan” ja ”asetetaan”, jolloin ei määritellä, kuka asettaa tai kehittää vaan annetaan mahdollisuus myös oppilaalle osallistua. Se, että toiminta-alueittain opettamisesta kertovassa kappaleessa kuvataan näin selkeästi oppilaan osallisuus oman opetuksensa ja koulu yhteisönsä kehittämiseen, ja muissa ainekohtaisissa opetukseen liittyvissä kappaleissa puolestaan ei, antaa kuvan, että vain tämä erityinen, pieni ryhmä tulee kuulluksi. Tosin tämäkin ryhmä on lääketieteen valikoima määritelmillä vaikeimmin kehitysvammainen, muulla tavoin vammaisen tai vakavasti sairas.

Vammaisuus eri muodoissa (”kehitysvammaisten oppilaiden”, ”kuulovammaisille”) mainitaan koko *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* yhdeksän kertaa. Se tulee esille seuraavissa asiayhteyksissä:

Suomen perustus- ja yhdenvertaisuuslaki

Vammaisten henkilöiden oikeuksien sopimus

Erityisen tuen päätös

Pidennetty oppivelvollisuus

Toiminta-alueittain järjestettävä opetus

Opetukseen osallistumisen edellyttämät palvelut ja apuvälineet

Viittomakieliset

Terveystiedon ainekohtaiset osa-alueet 7-9-luokkalaisten

Kappaleessa 1 ”Opetuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet” huomautetaan vedoten perustus- ja yhdenvertaisuuslakiin, että muun muassa vammaisuuden vuoksi oppilasta ”ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan” (Opetushallitus, 2016b, 14). Lisäksi mainitaan, että Suomi on sitoutunut erilaisiin kansainvälisiin sopimuksiin, joista yksi keskeinen on Vammaisten henkilöiden oikeuksien sopimus (Opetushallitus, 2016b, 15). Seuraavan kerran vammat ja sairaudet tulevat esille kappaleessa 7.4.2. Siinä kerrotaan mahdollisuudesta tehdä erityisen tuen päätös jo ennen esi- tai perusopetuksen alkamista, jos ”ilmenee, että

oppilaan opetusta ei vammaan, sairauden - - taikka muun vastaavan erityisen syyn vuoksi voida antaa muuten” (Opetushallitus, 2016b, 67). Kappaleessa 7.4.5 ilmaistaan, että päätös pidennetystä oppivelvollisuudesta voidaan tehdä lapsen vammaisuuden tai sairauden vuoksi ja sanotaan lisäksi, että ”[p]idennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvat vaikeasti vammaiset lapset” (Opetushallitus, 2016b, 70). Kappaleessa 7.4.6 vaikeimmin kehitysvammaisille tuodaan esille mahdollisuus oppiainejaon sijaan saada opetusta toiminta-alueittain opettamalla. Näin voidaan toimia myös muulla tavoin vammaisten tai vakavasti sairaiden oppilaiden opetuksen kohdalla. Myöhemmin kuulo- tai puhevamman vuoksi velvoitetaan järjestämään opetukseen osallistumisen edellyttämät palvelut ja apuvälineet. Lisäksi perusopetuslaki vaatii järjestämään opetusta kuulovammaisille tarvittaessa viittomakielellä. Viittomakielisiä koskevan äidinkielen opetussuunnitelman jälkeen vammaisuutta ei mainita enää kuin kerran 7-9-luokkalaisten terveystiedon ainekohtaisissa osa-alueissa. Siinä kehoitetaan käsittelemään sisältöjä ”Terveys, yhteisöt, yhteiskunta ja kulttuuri” eri näkökulmia, muun muassa vammaisuus tai pitkäaikaissairaus, huomioon ottaen. (Opetushallitus, 2016b, 71, 74, 87, 400) Vammaisuus ja sairaudet tavallaan unohdetaan muusta opetussuunnitelmasta. Oppilaita, joilla on vammoja tai sairauksia, halutaan kohdella syrjimättä ja heille mahdollisimman hyvät tukikeinot antaen, mutta heidät lokeroidaan tässä vain tietynlaiseen opetukseen kuuluvaksi ryhmäksi, jossa muun muassa vaikeasti kehitysvammaiset jo pelkän opetussuunnitelman perusteella kuuluvat pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin. Vammaisten kuulemisesta tai heidän huomioimisesta opetuksessa ei puhuta oikeastaan ollenkaan.

Läpi opetussuunnitelman perusteiden on valtasuhteita luovia diskursseja, joissa oppilaan asema omista asioista päätettäessä jää heikoksi, vaikka oppilas ja hänen oppimisensa pyritäänkin pitämään keskiössä. Erityisesti oppilasta, jolla on jokin vamma tai sairaus, ei kuulla tai huomioida opetuksen järjestämistä koskevissa päätöksissä. On etukäteen päätetty tietyt raamit, joissa vammautunut, kehitysvammainen tai jollain tapaa sairas oppilas voi toimia. Tässä on pyritty ajattelemaan oppilaiden parasta, mutta päätöksen siitä tekevät aikuiset eli Opetushallitus, opetuksen järjestäjä, opettajat, asiantuntijat tai vanhemmat useassa tapauksessa ilman, että oppilasta olisi välttämätöntä kuunnella.

7.2 Diskurssi tuen tarpeesta

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa puhutaan useasti ”tuen tarpeesta”:

”Tuen tarpeen mukaan räätälöidyt oppimisympäristöt”,

”ehkäistään tuen tarpeen syntymistä” ja

”[o]ppilaiden yksilöllisen tuen tarpeet huomioidaan” (Opetushallitus, 2016b, 30, 382).

”Tarve” Kielitoimiston sanakirjan mukaan on ”fyysinen t. henkinen tila, jossa koetaan tietoisesti t. tiedostamatta jnk välttämättömän, tarpeellisen, halutun t. toivotun asian puutetta” tai ”puute jstak välttämättömästä t. tarpeellisesta; se että jtkak tarvitaan” (Kotimaisten kielten keskus, 2016). Kun puhutaan oppilaan tuen tarpeesta, annetaan siis ymmärtää, että oppilailla on jonkun ”välttämättömän, tarpeellisen, halutun tai toivotun asian puutetta” eli on välttämättömän puute tuesta. Vaikka puhutaan *oppilaan* tarpeista, usein kuitenkin muiden päätettävänä on se, mitkä nämä oppilaan tarpeet ovat, kuten aiemmin kuvatuissa oppilaan asemaan liittyvissä esimerkeissä tulee ilmi. Opetuksen järjestäjä arvioi muun muassa oppilaan ”eriytymisen tuen tarpeen” asiakirjojen perusteella, jotka oppilaan opetuksesta vastaavat opettajat sekä ”oppilashuollon ammattihenkilö[t] moniammatillisena yhteistyönä” ovat tehneet (Opetushallitus, 2016b, 66).

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan tukiopetuksen olevan ”eriyttämisen muoto”, joka ”tulee aloittaa heti, kun oppimisvaikeudet on havaittu” ja ”[e]nnen kuin oppilaan menestyminen oppiaineessa tai aineryhmässä arvioidaan heikoksi” (Opetushallitus, 2004, 24). Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa puolestaan kirjoitetaan ”[o]ppilaalla, joka on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai muutoin tarvitsee oppimisessaan lyhytaikaista tukea,” olevan ”oikeus saada tukiopetusta” (Opetushallitus, 2016b, 72). Näissä opetussuunnitelman perusteissa tukiopetus on laajennettu suuremmalle ryhmälle oppilaita: kaikille niille, jotka tarvitsevat lyhytaikaista tukea. 2004 on tukiopetusta saanut vasta sitten, kun oppimisvaikeudet on havaittu. 2014 mainitaan sana ”tarvitsee”, joka viittaa jälleen termiin ”tuen tarve”. Vaikka tukiopetus on vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa kohdennettu oppilaille, jotka tarvitsevat ”oppimisessaan lyhytaikaista tukea”, myöhemmin kuitenkin kerrotaan, että ”[a]loitteen tukiopetuksen antamisesta oppilaalle tekee ensisijaisesti opettaja, sen voi tehdä myös oppilas tai huoltaja” ja, että ”[j]okaisen opettajan tehtävänä on seurata - - mahdollista tuen tarpeen ilmenemistä” (Opetushallitus, 2016b, 73). Joten, vaikka tukiopetus on periaatteessa tarkoitettu kaikille oppilaille, jotka kokevat sitä tarvitsevansa, on opetussuunnitelman perusteissa edelleen vahvasti läsnä ajatus siitä, että opettaja määrittelee, milloin oppilaalla on tuen tarvetta.

Oppimisympäristöt ja työtavat –otsikon alla kirjoitetaan, että ”[e]riyttämällä myös ehkäistään tuen tarpeen syntymistä” (Opetushallitus, 2016b, 30). Tällä lauseella tuen tarpeesta tehdään negatiivissävytteinen asia. Jos pyrkimys on ”ehkäistä tuen tarpeen syntymistä”, on tuen

tarve jotain ei-toivottua. Se asettaa oppilaat, jotka tukea tarvitsevat, eri asemaan toisten kanssa. Koska opettaja opetussuunnitelman perusteiden mukaan myös määrittelee, mitkä oppilaan tuen tarpeet ovat tai onko hänellä niitä, on vaarana luokitella ja eriarvoistaa oppilaita. Tuen tarpeiden lisäksi puhutaan muun muassa oppilaiden ”erityistarpeista”, jotka ovat ”kehitykse[stä], elämäntilantees[ta] ja kulttuuri[sta]” johtuvia (Opetushallitus, 2016b, 133, 401). Jos oppilaita tulisi joka tapauksessa kohdata yksilöllisesti ja jokaista tulisi tukea heidän tarvitsemallaan tavalla, on ristiriitaista, että mainitaan oppilaiden ”erityistarpeet”.

Opetussuunnitelman perusteissa puhutaan siis tuen tarpeista, joita pyritään välttämään, sekä oppilaiden erityistarpeista, jotka voivat johtua kehityksestä, elämäntilanteesta ja kulttuurista. Sanavalinta ”erityistarpeet” luo kuvan jostain poikkeuksellisesta, jota muilla ei ole, vaikka kuitenkin mainitaan, että ”[t]uen tarpeiden arviointi ja tarvittavan tuen antaminen kuuluvat kaikkiin kasvatus- ja opetustilanteisiin” (Opetushallitus, 2016b, 62). Lisäksi oppilaan tuen tarpeista useassa kohdassa voi päättää opettaja, jolloin opettaja myös päättää, ketkä oppilaat ovat niitä, joilla on tuen tarvetta ja ketkä eivät. Tässä nousee kuitenkin ihmisoikeudellinen kysymys siitä, kenen oikeus tällöin turvataan: oppilaan, opettajan vai vanhemman. Nämä kolme eivät välttämättä aina ole linjassa toistensa kanssa ja sekä oppilaalla, opettajalla että vanhemmalla voi olla erilainen näkemys siitä, mitkä tuen tarpeet ovat, ja mikä on oppilaalle parhaaksi. (Farrell, 2000, 155)

7.3 Diskurssi tuesta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kerrotaan perusopetuslakiin vedoten, että ”[o]ppilaalla on - - oikeus” saada eri tukimuotoja:

”Oppilaalla on perusopetuslain mukaan oikeus saada oppimisensa tueksi tukiovetusta ja osaaikaista erityisopetusta myös osana erityisopetusta (Opetushallitus, 2016b, 66).”

Kun puhutaan ”oikeudesta”, annetaan positiivinen mielikuva. Oppilaat voivat vaatia tukea itselleen, jos eivät sitä saa. Kielitoimisto määrittää sanan ”oikeus” seuraavasti: ”jllek yksilölle (oikeusjärjestyksen mukaan) kuuluva etu t. valta tehdä jtk” (Kotimaisten kielten keskus, 2016).

Sekä oppimissuunnitelmassa tehostetun tuen aikana että henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS) puhutaan siitä, miten tuki oppilaalle annetaan. Näissä asiakirjoissa tulee opetussuunnitelman perusteiden mukaan mainita, ”sen mukaan kuin oppilaan opetuksen ja tuen järjestäminen edellyttää”, ”huoltajan tarjoama tuki” ja

”oppilashuollon ja muiden asiantuntijoiden antama tuki” (Opetushallitus, 2016b, 65, 68). Jos siis oppilaalla ilmenee sellaisia haasteita koulunkäynnissä, että hänelle tehdään tehostetun tai erityisen tuen päätös, hänen ympärillään olevat ihmiset alkavat antaa hänelle tukea. Asiakirjoissa jätetään mainitsematta keinot, joilla oppilas voisi itse edistää koulunkäyntiään. Tuki nähdään ulkopuolelta tulevana apuna. Sitä antaa opettaja, huoltaja, oppilashuoltoryhmän jäsenet tai muut asiantuntijat (Opetushallitus, 2016b, 68). Tuen järjestäminen heijastelee valtasuhdetta, jossa oppilas on autettava osapuoli ja aikuiset auttajia. Lisäksi tukimuotoina ovat ”tulkitsemis- ja avustajapalveluiden, muiden opetuspalveluiden [sekä] apuvälineiden ja kuntoutuspalveluiden järjestäminen” (Opetushallitus, 2016b, 65). Tässä puolestaan tuki on apuvälineitä ja avustajapalveluita. Kun näissä yhteyksissä ei mainita oppilaan omia keinoja olleena, on vaarana, että tuki nähdään pelkästään ulkopuolelta tulevana apuna ja apuvälineinä. Se on jotain annettua, jota ilman oppilas ei pärjää. Herää kysymys, huomioiko opetussuunnitelman perusteet sitä, että oppilasta voisi ohjata myös tukemaan itseään, eli muis-tetaanko oppilaan itsenäisyydestä huolehtiminen ja oppilaan oma potentiaali.

Avustajan tehtävänä on ”ohja[ta] ja tuke[a] oppilasta” ja tämä tapahtuu ”opettajan tai muiden tuen ammattihenkilöiden ohjeiden mukaisesti” (Opetushallitus, 2016b, 74). On hieman epäselvää, mitä ”tuen ammattihenkilöt” käytännössä tarkoittaa. Tässä yhteydessä eli kappaleessa ”Opetukseen osallistumisen edellyttämät palvelut ja apuvälineet” tarkoitetaan todennäköisesti henkilöitä, joilla on ammattitaito esimerkiksi pyörätuolien, eri lukuvälineiden tai psykologian ymmärrykseen. Vuoden 2015 opetussuunnitelman perusteissa annetaankin usein ymmärtää, että tuki on jotain erityistä, vain tietyille oppilaille annettavaa, vaikka lähtökohtaisena ajatuksena niissä onkin, että kaikki todella olisivat samalla viivalla:

”Oppilailla on yhdenvertainen mahdollisuus saada ohjausta sekä tukea kehitykseensä ja oppimiseensa sekä yksilöinä että ryhmän jäseninä.” (Opetushallitus, 2016b, 27)

”Toiminnassa otetaan huomioon yhteisön jäsenten yksilöllisyys ja tasa-arvoisuus sekä yhteisön tarpeet.” (Opetushallitus, 2016b, 27).

Muun muassa tehostettuun tukeen liittyen kuitenkin kirjoitetaan:

”Oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on pedagogiseen arvioon perustuen annettava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti (Opetushallitus, 2016b, 63).”

Lisäksi aiemmin on käytetty seuraavaa lausetta:

”Kun oppilaalla on tuen tarvetta, kodin ja koulun yhteistyön merkitys korostuu.” (Opetushallitus, 2016b, 62)

Näistä kahdesta viimeisestä esimerkistä tulee mielikuva, että tuki on erityinen asia, jota tarvittaessa aletaan poikkeukselliseen toimenpiteisiin eli muun muassa lisätään yhteistyötä kodin ja koulun välillä tai oppilaalle tehdään tehostetun tai erityisen tuen päätös.

Sanaa ”tuki” käytetään opetussuunnitelman perusteissa useissa erilaisissa asiayhteyksissä: ”tukioppilas”, ”opetus, ohjaus, oppilashuolto, tuki”, ”tukitoimet”, ”tukimuodot” ja ”oppilashuollon tuki”. Tuki voi siis merkitä henkistä tukea, se voi merkitä erilaisia tukimuotoja oppilaan oppimisen kehittämiseksi tai se voi tarkoittaa oppilasta, joka toimii jonkinlaisena esimerkkinä nuoremmille oppilaille. Kuitenkin usein puhutaan muista oppilaista erottuvasta joukosta oppilaita, joilla on tuen tarpeita, tuen tarpeen välttämistä ja siitä, että oppilaita, joilla on tuen tarpeita, pyritään erityisellä tavalla ohjaamaan.

Matematiikkaan liittyvässä kappaleessa ”Ohjaus, eriyttäminen ja tuki” kirjoitetaan poikkeuksellisesti:

”Tarjottava tuki antaa oppilaille mahdollisuuden kehittää taitojaan niin, että myönteinen asenne ja kyvykkyyden tunne vahvistuvat. Oppilaille tarjotaan sopivia välineitä oppimisen tueksi ja heille tarjotaan mahdollisuuksia oivaltaa ja ymmärtää itse.” (Opetushallitus, 2016b, 242)

Tässä tukea ei yhdistetä ryhmään oppilaita, joilla on tuen tarpeita, vaan se on selkeästi kaikille läsnä oleva mahdollisuus. Puolestaan erityistä tukea voidaan antaa vain tietyille oppilaille:

”Erityistä tukea annetaan niille oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muuten.” (Opetushallitus, 2016b, 65)

Edellä oleva lause kuvaa tuen päämäärää koulussa: halutaan, että jokainen kasvaa, kehittyy ja oppii tietyllä tasolla asioita.

”Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta oppilaan tarvitsemasta, perusopetuslain mukaan annettavasta tuesta.” (Opetushallitus, 2016b, 65)

Erityinen tuki perustuu oppilaan tarpeisiin, kuten muukin tuki, ja nämä tarpeet asiantuntijaryhmä määrittää pedagogisessa selvityksessä. Lisäksi tässä nostetaan esille oppilaan tarvitsema, mutta perusopetuslain mukaan annettavasta tuki, jolloin perusopetuslaki määrittelee sen, millaista tukea oppilaalle voidaan ja tulee antaa. Tuesta puhutaan lisäksi sekä vaikeuksia ehkäisevänä että vaikeuksia seuraavana toimenpiteenä:

”Tukiopetus tulee aloittaa heti, kun oppimiseen tai koulunkäyntiin liittyvät vaikeudet on havaittu, jotta oppilas ei jäisi pysyvästi jälkeen opinnoissaan. Tukiopetuksella voidaan ehkäistä vaikeuksia ennakolta.” (Opetushallitus, 2016b, 72)

Diskurssi tuesta on siis hyvin moniulotteinen. On epäselvää, tarkoitetaanko tuella jotain erityistä asiaa, jota saavat oppilaat, jotka eivät muuten pärjää koulussa, vai onko se kaikkien oppilaiden perustarve kuten tukioppilastoiminnan voisi ajatella olevan. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa Riitaoja on huomannut saman ristiriitaisien puhetapojen haasteen: ”Peräkkäiset lauseet saattavat olla keskenään jännitteisiä ja jopa ristiriitaisia” (Riitaoja, 2013, 134). Tällöin on vaikeaa ymmärtää, mitä asialla on oikeasti tarkoitettu (Riitaoja, 2013, 134). Tuen moniulotteisuudesta huolimatta useassa kohdassa vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa tuen tarve nähdään erityisenä, ei-toivottuna asiana. Eikö jokainen oppilas kuitenkin tarvitse joskus jonkinlaista tukea, kun sen määritelmä on yhtä laaja kuin opetussuunnitelman perusteet antavat ymmärtää? Tuen tarvetta itsessään voitaisiin pitää jokaisen kouluun tulevan oppilaan perustarpeena, mutta koulutuksen yleisenä, kaikkia oppilaita koskevana tavoitteena olisi mahdollista pyrkiä tuen tarpeiden vähentämiseen jokaisen oppilaan kohdalla oppilaiden itsenäistymisen edistämiseksi.

7.4 Diskurssi tasa-arvosta

Suomalainen koulujärjestelmä on ollut vuoteen 2011 mennessä kolmessa peräkkäisessä PISA-tutkimuksessa oppimistulosten osalta yksi maailman tasa-arvoisimmista, jos tarkastellaan poikien ja tyttöjen välisiä eroja. Lisäksi Koulutus ja tutkimus -kehittämissuunnitelman 2003–2008 mukaan koulutusratkaisut Suomessa rakentuvat koulutuksellisen tasa-arvon periaatteelle. Myös perusopetuslaki painottaa tasa-arvoa. Koulutuspoliittisesti tasa-arvo tarkoittaa sitä, että oppimistuloksissa ei ole vaihtelua tyttöjen ja poikien, väestöryhmien tai alueiden välillä. (Jankko, 2011, 30-31) Tasa-arvo keskittyy siis oppimistuloksiin. Tämä näkökulma tasa-arvoon tulee selvästi esille vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa. Esimerkiksi eri tukimuodot nähdään tasa-arvoisina, sillä näin voidaan saavuttaa tasavertaisia oppimistuloksia.

Vaikka opetussuunnitelman perusteissa pyritään välttämään erilaisia ihmisiä määrittäviä termejä puhumalla esimerkiksi oppilaista, joilla on tuen tarpeita sen sijaan, että puhuttaisiin ”erityistä tukea tarvitsev[ista] oppila[ista]” kuten vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2004, 28), siellä mainitaan kuitenkin esimerkiksi ”kielellisesti taitavat oppilaat”:

”Kielellisesti taitavia oppilaita ohjataan haastavampien tehtävien, materiaalien ja tekstiympäristöjen pariin (Opetushallitus, 2016b, 105).”

Kun koulussa kielissä hyvin pärjäävät oppilaat määritellään ”kielellisesti taitaviksi oppilaisiksi”, luodaan erillinen ryhmä, johon vain tietyt oppilaat kuuluvat. Ari Haasio (2015, 33) kuvailee toiseutta (otherness) Baumaniin viitaten tilana, ”jossa jokin taho, yhteiskunta tai esimerkiksi tietty ihmisryhmä, määrittää toiset pois yhteisöstä heidän erilaisuutensa vuoksi” ja hänen mukaansa ”[t]oiseus on ulkopuolelle jäämistä, erilaisuutta tai poikkeavuutta suhteessa johonkin toiseen”. ”Kielellisesti taitavat oppilaat” ovat erillinen ryhmä, joka jättää ulkopuolelleen ja jossa tämä ryhmä erotetaan muista oppilaista jollain tapaa poikkeavaksi.

Opetussuunnitelman perusteiden alussa puhutaan tasa-arvosta vedoten eri lakeihin ja sopimuksiin. Silloin esillä ovat myös ihmiset, joilla on kehitysvammoja, muita vammoja tai sairauksia. Tämän jälkeen nämä ihmiset mainitaan seuraavan kerran erityiseen tukeen liittyvissä teksteissä, pidennetyn oppivelvollisuuden kappaleessa, toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa ja opetukseen osallistumisen edellyttämässä palveluista ja apuvälineistä puhuttaessa. Lisäksi kuulovammat mainitaan kieliosiossa viittomakielen kohdalla ja terveystiedossa 7-9-luokalla ainesisällöissä mainitaan ”vammaisuus[den]” käsittely (Opetushallitus, 2016b, 401)

Koska vammat ja sairaudet ovat läsnä opetussuunnitelman perusteissa, mutta jätetään huomiotta hyvin suuressa osassa opetussuunnitelman perusteita, lukijalle annetaan viesti, että oppilaat, joilla on vammoja ja sairauksia, kuuluvat erityisen tuen, pidennetyn oppivelvollisuuden, toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen ja palveluiden ja apuvälineiden alle. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan, että ”[o]petuksessa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi” (Opetushallitus, 2004, 28). Vaikuttaa siltä, että tämä sama ajatus on siirtynyt vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteisiin, vaikka se on siinä jätetty kirjoittamatta auki.

Jos eri tukijärjestelyt eivät auta oppilasta tarpeeksi, jotta hän pystyisi saavuttamaan keskeiset tavoitteiden sisällöt hyväksytysti, oppiaine voidaan yksilöllistää. Tähän liittyen kuitenkin selvennetään, että yksilöllistäminen täytyy tehdä harkiten:

”Esimerkiksi kieli- ja kulttuuritausta, poissaolot, motivaation puute, puutteellinen opiskelutekniikka tai käyttäytymisen haasteet eivät sellaisenaan voi olla syynä oppimäärän yksilöllistämiseen, vaan oppilasta tulee tukea näissä asioissa.” (Opetushallitus, 2016b, 69)

Listasta asioita, jotka eivät ole syitä oppimäärän yksilöllistämiseen, puuttuu muun muassa vamma tai sairaus. Samanlainen henkilöiden, joilla on jokin henkinen tai fyysinen vamma

tai sairaus, piilodiskriminointi toistuu opetussuunnitelman perusteissa. Vammat ja sairaudet jätetään huomattavan usein mainitsematta. Kun korostetaan ihmisten erilaisia piirteitä, nostetaan puolestaan esille eri ikäkausien tai kulttuurien tuomat erot:

”[Oppiva yhteisö] rohkaisee kokeilemiseen ja antaa tila eri ikäkausille ja oppijoille tunnusomaiselle toiminnallisuudelle, luovalle työskentelylle, liikkumiselle, leikille ja elämyksille.” (Opetushallitus, 2016b, 27)

”Monipuoliset työtavat - - tukevat eri ikäkausille ominaista luovaa toimintaa.” (Opetushallitus, 2016b, 30)

”Kulttuuritraditioihin tutustutaan, erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista keskustellaan rakentavasti ja luodaan uusia tapoja toimia yhdessä.” (Opetushallitus, 2016b, 28)

”Uskonnon eri oppimäärien opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet ja taustat kuten kielitaito ja kulttuuritausta.” (Opetushallitus, 2016b, 136)

Lisäksi toistuvasti korostetaan sukupuolten tasa-arvoa:

”Oppiva yhteisö edistää arvoillaan ja käytänteillään sukupuolten tasa-arvoa ja tukee oppilaita oman identiteetin rakentumisessa (Opetushallitus, 2016b, 28).”

”Työtapojen valinnassa kiinnitetään huomiota myös sukupuolittuneiden asenteiden ja käytänteiden tunnistamiseen ja muuttamiseen (Opetushallitus, 2016b, 30).”

”Työtapojen valinnassa kiinnitetään huomiota musiikkikulttuurin ja musiikin opetuksen mahdollisten sukupuolittuneiden käytäntöjen muuttamiseen (Opetushallitus, 2016b, 424).”

Kulttuureja ja kieliä koskevat erot ovat esillä myös vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa ja vuoden 1985 opetussuunnitelmassa oppilaiden välisinä eroina mainitaan ainoastaan sukupuolten tuomat erot (Riitaoja, 2013, 117, 126).

Osallisuus on vahvasti opetussuunnitelman perusteissa läsnä oleva arvo, mutta keinoja sen toteuttamiseen on niukasti:

”Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta - - (Opetushallitus, 2016b, 15).”

”Erityistä huomiota kiinnitetään työmuotoihin, joilla lisätään oppilaiden osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta kouluyhteisössä - - (Opetushallitus, 2016b, 40).”

”Sen avulla edistetään oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja osallisuuden toteutumista sekä ehkäistään syrjäytymistä koulutuksesta ja työelämästä (Opetushallitus, 2016b, 150).”

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa painotetaan puolestaan suvaitsevaisuutta (Holm & Londen, 2010, 117). Holm ja Londen (2010, 117) kuitenkin huomauttavat, että suvaitsevaisuus pelkästään ei tarkoita, että eri kulttuureja ja kulttuurillisia eroja oikeasti ymmärretään, huomataan, kunnioitetaan ja vahvistetaan. Koulu opettaa suvaitsemaan toisia ja eroavaisuuksia, mutta ei vaadi opettajilta ja oppilailta stereotyyppien ja ennakkoluulojen

tarkastelua niitä kohtaan, jotka ovat jollain tapaa erilaisia. Pelkkä suvaitsevaisuudesta puhuminen terminä ei tuota kriittistä, monikulttuurista opetusta, joka keskittyy kaikkien oppilaiden sosiaaliseen oikeuteen. (Holm & Londen, 2010, 117) Sama pätee osallisuuteen: siitä puhuminen ei vielä tarkoita, että se todella toteutuisi.

Kun oppiaine yksilöllistetään, oppilaalle tulee ainekohtaisen numeroarvosanan ja sanallisen arvion perään tähti (*). Todistuksen lisätietoja -kohtaan tulee myös maininta, että oppiaine on yksilöllistetty oppilaan kohdalla. (Opetushallitus, 2016b, 70) Tasa-arvoon pyrkivästä diskurssista kertoo se, että halutaan turvata muille oppilaille tasa-arvoinen kohtelu jatko-opintoihin pyrkiessä, sillä tähtimerkinnän saaneella oppilaalla voi olla sama arvosana kuin sillä, joka on opiskellut kaiken opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Tähtimerkinnän tuoma epäkohta on kuitenkin se, ettei tiedetä, mitä tähtimerkintä oikeasti tarkoittaa. Tähtimerkintää tarkastelevat voivat ajatella, että oppilas on tässä aineessa heikko, vaikka hänellä siitä hyvä numero onkin. On kuitenkin mahdollista, että oppilas osaa aineesta jonkin osa-alueen erinomaisesti, jopa paremmin kuin muut ikäsisensä, mutta ei kaikkia osa-alueita tasapuolisesti, kuten opetussuunnitelma vaatii. Hänellä siis saattaa olla tähtimerkintä, mutta on silti erittäin lahjakas niissä asioissa, joita on yksilöllistetyssä oppiaineessaan opiskellut. Jatko-opinnoissa voi tarvita juuri niitä tietoja, joita oppilas on opiskellut yksilöllistetyssä oppiaineessa. Tähtimerkintä voi siis olla leimaava, vaikka sen tarkoitus olisikin varmistaa tasa-arvoinen kohtelu.

Kieli ja kulttuuri, ikä ja sukupuoli ovat hyvin usein esillä opetussuunnitelman perusteissa niin ainekohtaisissa osiossa, tukimuodoissa kuin toimintakulttuurin kuvailussakin. Vammat ja sairaudet ja niiden tuomat erilaiset opetuksessa huomiotavat asiat mainitaan ainoastaan tiettyjen otsikkojen alla. Se, että valitaan puhua iästä, kulttuurista ja sukupuolesta, mutta jätetään vammat ja sairaudet huomiotta, kertoo, että tasa-arvo nähdään sukupuoleen, ikään ja kulttuuriin kohdistuvana asiana, mutta vammat ja sairaudet unohdetaan listalta. Opetussuunnitelman perusteista muodostuu vaikutelma, että oppilaat, joilla on vammoja ja sairauksia, kuuluvat erityisopetuksen piiriin ja on heidän etunsa mukaista, että heistä huolehditaan erityisopetuksen keinoin niin hyvin kuin osataan. Tämä ei edistä inklusioajattelua tai osallisuutta, joista kuitenkin termeinä opetussuunnitelman perusteissa puhutaan useasti.

7.5 Diskurssi oppimisvaikeuksista

Oppimisvaikeudet mainitaan vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa 26:lla sivulla, mutta näistä 19 liittyy kielten opiskeluun ja niiden lisäksi kolme äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Muuten oppimisvaikeuksista puhutaan arviointiin, opinnoissa etenemiseen, tuen järjestämiseen ja osa-aikaiseen erityisopetukseen liittyen. Kuten vammat ja sairaudet, oppimisvaikeudetkin kuuluvat opetussuunnitelmassa vain tiettyihin kappaleisiin, jolloin myös annetaan kuva, että oppimisvaikeudet liittyvät pelkästään tukeen, osa-aikaiseen erityisopetukseen ja kieliin, ei jokapäiväisiin opetustilanteisiin.

Kun oppimisvaikeuksista puhutaan kieliin liittyen, sen suoraan yhteyteen lisätään aina lause kielellisesti lahjakkaita:

”Oppilaat saavat ohjausta ja tukea mahdollisissa kielellisissä oppimisvaikeuksissa, käsitteiden oppimisessa ja ajatusten kielentämisessä. Myös kielellisesti lahjakkaita tuetaan esimerkiksi lukuhaasteiden ottamisessa ja itselleen soveltuvien työtapojen löytämisessä ja tavoitteiden asettamisessa.” (Opetushallitus, 2016b, 288)

Tässä ”tuesta” ja ”tukemisesta” puhutaan sekä kielellisiin oppimisvaikeuksiin että kielellisesti lahjakkaisiin liittyen, mikä laajentaa tuen merkitystä niin, että tuki tarkoittaa oppilaan ohjaamista omalla tasollaan eteenpäin. Kielelliset oppimisvaikeudet ja kielellisesti lahjakkaita ovat siinä mielessä samalla viivalla. Toisaalta kuitenkin tässä puhutaan ”kielellisesti lahjakkaita”, joka on määrittävä termi ja niinpä määrittää tietyn ryhmän ihmisiä tällaisiksi. Nimeäminen sulkee ulkopuolelle ne, ”jotka eivät tule lainkaan nimetyiksi” (Riitaoja, 2013, 145). Vaikka oppilaista, joilla on kielellisiä oppimisvaikeuksia, ei puhuta ”kielellisesti oppimisvaikeuksisina”, se, että toinen ryhmä kuitenkin määritellään jollain termillä, määrittää myös tätä toista ryhmää. Rajan toiselle puolelle jäävät aina nimeämättömät tai epänormaalit eli ne, joita ei nimetty. Erojen tunnustaminen nimittäin vakiinnuttaa ”meidän” ja ”muiden” välisiä eroja. (Riitaoja, 2013, 126, 145) Luodaan eriarvoistavia käsitteitä: oppilaat, joilla on kielellisiä oppimisvaikeuksia, jotka tarvitsevat tukea ja ohjausta, oppilaat, jotka ei tarvitse minkäänlaista ohjausta tai tukea ja kielellisesti lahjakkaita, joita tuetaan.

Kun puhutaan oppimisvaikeuksista, niistä puhutaan jonakin, jota tulisi välttää. Käytetään sanaa ”ehkäistä”:

”Huomiota tulee kiinnittää oppimisen esteettömyyteen sekä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen tunnistamiseen (Opetushallitus, 2016b, 61).” 61

Kun oppimisvaikeuksista kirjoitetaan, että niitä tulisi pyrkiä ennaltaehkäisemään, kerrotaan lukijalle, että oppimisvaikeudet ovat jotain, mitä ei haluta. Oppimisvaikeudet voivat kuitenkin olla jonkin neurologisen sairauden tai vaurion seurausta (Korkeamäki & Nukari, 2014, 6), jolloin oppimisvaikeuksia ei pysty ennaltaehkäisemään. Tässä yhteydessä käytetään vaa-detta: ”tulee kiinnittää” eli ei saa jättää huomiotta oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyä, vaikka sen ennaltaehkäisy voi olla joillekin oppilaille mahdottomuus. Näiden oppilaiden on mahdollisesti opittava elämään omien oppimisvaikeuksiensa kanssa.

Kun oppimisvaikeuksista puhutaan asiana, jota pyritään välttämään, luodaan oppimisvai-keuksista negatiivinen asia. Tällöin oppilaat, joilla oppimisvaikeuksia on, voivat kokea omaavansa epämieluisan ominaisuuden.

7.6 Tutkimustulosten yhteenveto

Esille tulleet tulokset kertovat, millaisia diskursseja opetussuunnitelman perusteet pitävät sisällään koskien oppilaita, jotka saavat tukea koulussa. Oppilaan kuulemisen korostaminen koskien häntä itseään koskevia päätöksiä on vähäistä. Päätökset oppilaan puolesta tekee joku muu. Opetussuunnitelman perusteissa tulee lisäksi ilmi, että myös oppilaan tuen tarpeen voi määritellä joku muu kuin oppilas itse. Tuki puolestaan tulee esille useassa eri muodossa, mutta sitä pidetään asiana, jota ilman oppilaan olisi hyvä tulla toimeen. Tuen tarvetta tulisi siis pyrkiä välttämään.

Opetussuunnitelman perusteissa tulee vahvasti ilmi, että sukupuoleen katsoen ei saa syrjiä ja että kulttuurierot sekä iän tuomat eroavaisuudet tulisi ottaa huomioon opetuksessa. Vam-maisuudesta ja sairauksista puhutaan vai tiettyjen otsikkojen alla. Näiden asioiden vuoksi muodostuu kuva vammaisuuden ja sairauksien kuulumisesta vain tietynlaiseen opetukseen tai oppimisympäristöön. Lisäksi oppimisvaikeudet nähdään negatiivisena asiana ja niitä ha-lutaan pyrkiä välttämään. Kaikkien oppilaiden osallisuutta korostetaan kuitenkin opetus-suunnitelman perusteissa, ja kyseinen sana toistuu asiakirjassa usein. Ajatus oppilaiden tasa-arvoisesta kohtelusta on siis vahvasti läsnä opetussuunnitelman arvopohjassa, mutta se ei kaikkia oppilaita koskien konkreettisesti näy tuesta ja opetuksen järjestämisestä puhuttaessa.

Seuraavassa kappaleessa tarkastelen tutkimustuloksia tarkemmin teorian valossa ja vastaan tutkimuskysymyksiini.

8 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimus toteutettiin kriittisenä diskurssianalyysinä. Analyysin teko perustui ajatukselle, että kieli on asettunut diskursseiksi ”tai tulkinnallisiksi repertuaareiksi” (Willman, 2001, 66). Nämä vaikuttavat siihen, miten koemme todellisuuden. Käytämme niitä myös ymmärtääksemme itsemme. (Willman, 2001, 66) Kriittinen diskurssianalyysi eroaa muusta diskurssianalyysistä siten, että siinä korostetaan sosiaalisten realiteettien olevan ihmisten muodostamia. Nämä realiteetit voivat lisätä ihmisten yhteiskunnallista pahoinvointia. Kriittinen diskurssianalyysi keskittyy myös keinoihin, joilla nykyisiä realiteetteja voi muuttaa hyvinvointia edistäviksi. (Fairclough, 2012, 10)

8.1 Tasa-arvon diskurssi ja valtasuhteet tutkimustuloksissa

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden keskiössä ovat oppilas ja tasa-arvo: ”Perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle” (Opetushallitus, 2016b, 9). Diskurssi oppilaan asemasta valaisee kuitenkin sitä, minkälaisessa valta-asemassa oppilas tulee esille lausetasolla *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014*: hän on alimpana valtajärjestyksessä. Riitaojan (2013, 136) mukaan jo vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa huomio on siirtynyt kasvatuksesta osaamiseen ja kompetensseihin eli yksilöön, jolloin kasvatukseen sisältyvä vallankäyttö ei ole enää yhtä ilmiselvää. Koulutus on kuitenkin edelleen vallankäyttöä, ”mutta valta on pehmeää ja siksi vaikeammin tunnistettavissa” (Riitaoja, 2013, 136). Koska elämme demokraattisessa yhteiskunnassa, on keskeistä, keiden intressit ovat kyseessä: opettajien, vanhempien, viranomaisten, koulutuksen järjestäjän vai yhteiskunnan. Rousseau ja Motesquie ovat jo aikanaan kyseenalaistaneet hierarkisen hallintarakenteen ja olivat sitä mieltä, että hallittujen tulisi pystyä vaikuttamaan niihin päätöksiin, jotka koskevat heitä. (Jankko, 2011, 28) Oppilaita pitäisi siis ehdottomasti kuulla, kun heidän asioistaan päätetään, mutta valitettavan usein tämä jää huomiotta uusissa opetussuunnitelman perusteissa.

Pyrkimys on edistää oppilaan kasvua ja hyvää oloa, mutta tuesta ja tuen tarpeista päättävät kuitenkin opettajat, asiantuntijat ja mahdollisesti huoltajat. Siitä, kuinka paljon oppilaan kuulemisen merkitystä korostetaan, päättää puolestaan opetussuunnitelman perusteet eli Opetushallitus, joka sen on laatinut. Jos siis opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että

oppilaan kuuleminen ”on tärkeää” (Opetushallitus, 2016b, 53) sen sijaan, että oppilasta ”tulee kuulla” (Opetushallitus, 2016b, 37), ei oppilaan kuuleminen ole pakollista. Tällöin jää opettajien vastuulle, miten he tilanteessa toimivat. Heille annetaan mahdollisuus jättää oppilaan mielipide kuulematta, jos he kokevat tilanteen mahdottomaksi. Usein vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa jätetään oppilaan kuuleminen kokonaan mainitsematta esimerkiksi hänen omien tuen tarpeidensa arvioinnissa, tai voidaan sanoa, että tuki ”pyritään järjestämään yhteisymmärryksessä” oppilaan kanssa (Opetushallitus, 2016b, 73). Opettaja voi siis tehdä arviot oppilaan puolesta tätä lainkaan kuulematta, koska kuuleminen ei ole pakollista. Tämä korostaa opettajan ja oppilaan välistä valtasuhdetta, missä opettajalla on valta oppilaaseen nähden (Jansson, 2014, 64). Erityisesti tuen tarpeiden määrittelyssä ja tukimuotojen päättämisessä tulee esille tällainen malli.

Oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu nähdään toimintana, joka ei ole sukupuolisidonnaista ja joka huomio ikä- ja kulttuuritaustojen tuomat erilaiset tarpeet. Tämä kuvaa kehityspsykologian kasvatuksen alalle tuomaan näkemystä siitä, miten lapset kehittyvät ikäkausittain (Moberg ym. 2015, 13), sekä jo vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa vahvasti esille tulevaa arvostusta kansainvälisyyttä ja kulttuuritietoa kohtaan (Riitaoja, 2013, 103). Myös vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa on nostettu esille yksilöiden ja sukupuolten välinen sekä koulutuksellinen ja etninen tasa-arvo (Riitaoja, 2013, 137). Riitaoja (2013, 137) pohtii, yksilöllistetäänkö tasa-arvo tässä niin, että se ei ole enää eriarvoisuuteen liittyvää vaan tasa-arvodiskurssissa on kyse tasa-arvoisesta kilpailusta yksilöiden välillä. Samaa voisi kysyä vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden kohdalla.

Vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa oppilaiden väliset erot on nähty kotien välisinä taloudellisina, poliittisina, koulutuksellisina tai katsomuksellisina eroina ja puolestaan vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa se nähdään ympäristötekijöiden eroina eli toveripiirien, joukkotiedotuksen ja työelämän tuomina eroina (Riitaoja, 2013, 117). ”Erilaisuuden huomioon ottamisesta ei enää puhuta”, kuten vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa, ja ainoana erona mainitaan sukupuoli sekä lisäksi ihmisten välisistä eroista ”viesti erityisopetuksen, elämäkatsomustiedon ja muihin uskontokuntiin kuuluvien opetuksen järjestämistä koskeva velvoite” (Riitaoja, 2013, 117). On nähtävissä sosiaaliseen konstruktio-nismiin perustuva aate, että tieto siirtyy sukupolvelta sukupolvelle sosiaalisesti konstruktioituna (Segre, 2016, 95). Samat ajatukset, jotka ovat valinneet vuosien 1970 ja 1985 opetussuunnitelmien perusteissa, ovat edelleen nähtävillä vuonna 2016 käyttöön tulleissa opetussuunnitelman perusteissa.

Moberg, Hautamäki, Kivirauma ja Lahtinen (Moberg ym. 2015, 25) kirjoittavat, että erityisopetusta järjestetään ”oppilaille, jotka joku muu on määritellyt poikkeavaksi”. Opetussuunnitelman perusteissa ei yleisesti eri oppiaineiden opetukseen liittyen huomioida vammoja ja sairauksia opetuksen järjestämisessä. Nämä asiat kuvaavat hyvin kappaleessa 3.2 tehtyä huomiota: jo hyvin lähellä on olemassa ihmisiä, jotka kokevat sortoa ja köyhyyttä, sillä muun muassa ihmiset, joilla on vammoja tai sairauksia kokevat syrjintää esimerkiksi työmarkkinoilla (Slee, 2011, 35). Jo vuonna 1994 solmittu Salamancan sopimus (UNESCO, 1994) velvoittaa meidät kaikki toimimaan kuitenkin toisin. Meidän tulisi kohdata kaikkia ihmisiä kaikissa tilanteissa tasavertaisesti ja ketään syrjimättä.

Oppilaat, joilla on jokin vamma tai sairaus, huomioidaan heille erikseen tarkoitetun toiminnan alla eli erityisopetuksessa ja toiminta-alueittain opetuksessa. Holm ja Londen (2010, 117) ovat tutkimuksessaan tuoneet esille, että kulttuurinen moninaisuus Suomessa keskittyy etniseen taustaan, uskontoon ja kieleen. Sukupuolta, yhteiskuntaluokkaa, rotua, seksuaalista suuntautumista tai vammoja ei huomioida keskustelussa (Holm & Londen, 2010, 117). Uudessa opetussuunnitelman perusteissa pidetään kuitenkin esillä, että sukupuoleen vedoten ei saa syrjiä. Lisäksi korostetaan iän ja kulttuuritaustan huomioon ottamista opetuksessa. Vaikka muutos laajempaan moninaisuuden huomioimiseen on tapahtunut, opetussuunnitelman perusteissa tulee ilmi ajatus, että oppilaat, joilla on vammoja tai sairauksia, tulisi saada tukea lähinnä erityisen tuen alaisuudessa, pidennettynä oppivelvollisuutena sekä toiminta-alueittain opettamalla. Heitä ei mainita muussa opetussuunnitelmassa osana monipuolista oppilasjoukkoa, jotka kaikki kuuluvat samoihin luokahuoneisiin ja opetustilanteisiin ja vaativat oman monipuolisuutensa vuoksi joukon erilaisia opetusvälineitä ja -tapoja. Kuten vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa, lähtökohdaksi opetussuunnitelman perusteissa on otettu moninäkökulmaisuus, mutta ”se, mitä nämä vaihtoehdot näkökulmat ovat, on jo valikoitunut tiettyjen ehtojen perusteella” (Riitaola, 2013, 107).

8.2 Tuen, tuen tarpeiden ja oppimisvaikeuksien diskurssien tarkastelua

Tuesta puhutaan vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa hyvin monenlaisissa konteksteissa. Alussa kerrotaan, että oppilaalla on oikeus saada tukea perusopetuslain mukaan. Opetussuunnitelman perusteissa tuki nähdään jonakin, mitä annetaan ulkopuolelta eli joko huoltajat, opettajat, avustajat tai apuvälineet voivat antaa tukea oppilaalle. Usein, kun opetussuunnitelman perusteissa puhutaan siitä, että oppilas tarvitsee tukea, ei anneta keinoja siihen,

miten oppilas voisi mahdollisesti tukea itseään vaan kerrotaan, kuka ja mikä voisi tukea oppilasta hänen oppimisessaan. Lisäksi päätöksen siitä, tarvitaanko tukea tai mitkä tukimuodot ovat, tekee oppilaan opettaja ja muut asiantuntijat sekä päätöksenteossa on mukana oppilashuoltoryhmä (Opetushallitus, 2016b, 65, 67). Jo oppilashuollon läsnäolo merkitsee koulu-terveydenhuollon osanottoa päätöksentekoon, mutta lisäksi asiantuntijalausunnoksi usein pyydetään esimerkiksi lääketieteellistä lausuntoa, mikä kuvastaa medikalisaation vaikutusta kouluympäristöön (Conrad & Schneider, 1992, 242; Opetushallitus, 2016b, 68, 80).

Tukea tarvitseva oppilas nähdään sellaisena henkilönä, joka tarvitsee joko apuvälineitä tai auttavia ihmisiä ympärilleen, sillä hän ei pärjää tarpeeksi hyvin ilman näitä. Tukea tarvitseva oppilas on siis autettava henkilö ja se, että oppilas tarvitsee jonkinlaista tukea, nähdään poikkeuksellisenä.

“At the heart of this agenda is the notion that special education might better be viewed as experimental or innovative education than as a separate bureaucracy that serves a few children who are deemed eligible for its services and who are all too often disenfranchised from full membership because of their very eligibility.” (Kleinhammer-Tramill, Burrello, & Sailor, 2013, 16)

Voisiko siis ajatuksena olla, että tuki tai erityisopetus olisikin kokemuksellista ja innovatiivista opetusta sen sijaan, että se on vain valikoiduille oppilaille tarkoitettua opetusta, josta he eivät oikeastaan voi kieltäytyä omien erityistarpeidensa vuoksi? Tällöin muokattaisiin ajattelumallia niin, että jokainen oppilas tarvitsee omat, yksilölliset oppimiskeinot ja ohjausta niiden löytämiseksi, ja tuki ei olisi enää vain muutaman oppilaan poikkeuksellinen tarve.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan joillain oppilailla on tuen tarpeita. Tarve kuitenkin tarkoittaa, että on puute jostain, jota välttämättä tarvitsee. Oppilaiden tarpeet tekstin mukaan määrittää joku muu kuin oppilas itse. Muun muassa opetuksen järjestäjä voi arvioida oppilaan erityisen tuen tarpeen eri asiakirjojen perusteella, jotka hän on saanut opettajilta ja oppilashuollon ammattihenkilöiltä. Riitaoja (2013, 130) kuvaa väitöskirjassaan vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa ilmenevää maahanmuuttajaoppilaiden alisteisuutta. Siinä annetaan ymmärtää, että maahanmuuttajien ja vähemmistöjen asiantuntemusta voidaan käyttää hyödyksi, jotta muut oppivat. Asiantuntija siis päättää, onko tietoa vai ei. (Riitaoja, 2013, 130-131) Tällöin vähemmistöryhmien asiantuntemus määritetään ulkopuolelta: ”Kaikeksi olemassa olevan tiedon ajatellaan olevan määritettävissä samojen, asiantuntijan omien kriteerien perusteella” (Riitaoja, 2013, 131). Tässä, samoin kuin uudessa opetussuunnitelmassa esille tulevassa tuen tarpeiden määrittelyssä, oppilaiden ”tieto voi tulla tunnustetuksi

tiedoksi vain, jos se on riittävän samanlaista” opettajan oman tiedon kanssa (Riitaoja, 2013, 131).

Diskurssi tuen tarpeista siis on, että se on jotain ulkoa määriteltyä, jonka muut voivat oppilaan puolesta nähdä. Vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa on ajatus, että sivistys kuuluu jokaiselle (Riitaoja, 2013, 104). ”Yhtäläistä oikeutta sivistykseen perustellaan ihmisyydellä”, jolloin ihmisuus ja sivistys linkitetään toisiinsa (Riitaoja, 2013, 104). Tämän perusteella sivistys on ihmisyyttä. Oikeudesta tulee silloin velvollisuus. (Riitaoja, 2013, 104) Ulkopuolelta määritellyt tuen tarpeet voivat perustua käsitykselle, joka pohjautuu tähän 1970-luvun näkemykseen. Jos ajatellaan sivistyksen olevan ihmisyyttä, voidaan määritellä toisen ihmisen tuen tarpeet, koska ajatellaan, että ilman näitä tukikeinoja henkilö ei voi saavuttaa sivistystä. Tällöin oikeudesta on tullut velvollisuus. Tuen tarve ei ole silloin oppilaan oma tarve vaan yhteiskunnan tarve saada oppilas sivistyneeksi.

Diskurssi oppimisvaikeuksista kertoo siitä, miten ne oppilaat nähdään, joilla oppimisvaikeuksia ilmenee. Opetussuunnitelman perusteissa kirjoitetaan halusta ehkäistä oppimisvaikeuksia. Oppimisvaikeuksista on tässä muodostettu epätoivottu asia. Ne rinnastetaan peräkkäisiin lauseisiin useaan kertaan kielellisesti lahjakkaiden tukemisen kanssa. Tällöin korostuu kolme ryhmää: oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, kielellisesti lahjakkaat oppilaat ja ne siltä väliltä. Moninaisuus linkittyy erilaisuuksiin, sillä usein ymmärrämme ja annamme merkityksiä ”meille” ja ”meidän kulttuurillemme” vertaamalla sitä muihin, joiden ajatlemme olevan erilaisia (Pesonen & Järvelä, 2015, 30). Nimeäminen tarkoittaa kategorisointia (Riitaoja, 2013, 145). Toisaalta ”[s]e mahdollistaa vähemmistöoppilaan tunnistamisen ja opiskelun tukemisen” (Riitaoja, 2013, 145).

8.3 Yhteenveto – miten voisimme muuttua?

Oppilas nähdään siis vuonna 2016 käyttöön otettujen opetussuunnitelman perusteiden valossa henkilönä, jota aikuisen tulee ohjata kasvuun ja kehittymiseen. Tukea tarvitsevat oppilaat ovat niitä, joiden kohdalla opettajat tai muut asiantuntijat ovat nähneet tuen tarpeita. Näistä tuen tarpeista tai oppimisvaikeuksista pyritään pääsemään eroon. Oppilaalla ajatellaan olevan erilaisia tarpeita ja tapoja toimia iästä, kehitysvaiheesta tai kulttuuritaustasta riippuen ja oppilaat, joilla on vammoja, sairauksia tai oppimisvaikeuksia, nähdään tuen piiriin kuuluvina oppilaina ja heidän tarpeitaan tavallisen, opetussuunnitelman mukaisen ope-

tuksen järjestämisessä ei ole juurikaan huomioitu opetussuunnitelman perusteissa. Nämä havainnot todentavat Jankon (2011, 227) vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteisiin liittyen kuvaamaa epäkohtaa. Se, että suomalainen koulu luonnehditaan yleissivistäväksi, kertoo sen perusopetuslain 2 §:ssä ilmaistusta tavoitteesta: ”Opetuksen tulee edistää sivistystä” (Perusopetuslaki, 2 §). Sivistysvaliokunta määrittelee yleissivistykseen kuuluvaksi tiedolliset valmiudet, eettisen ja esteettisen herkkyyden, kehittyneen tunne-elämän, havainnoimisen ja kommunikoimisen taidon, työnteossa tarpeellisten perustaitojen ja taidon toimia yhteiskunnan jäsenenä. Valiokunta siis kuvaa yleissivistyksen kokonaispersoonalliseksi kehittymisen alueeksi, mutta opetussuunnitelman perusteissa korostuvat tiedolliset tavoitteet. (Jankko, 2011, 227) Tiedolliset tavoitteet aiheuttavat ylhäältä määriteltyjä tuen tarpeita ja kertovat oppimisvaikeuksista, sillä nämä oppilaat eivät saavuta riittävästi niitä tiedollisia tavoitteita, joita opetussuunnitelma vaatii. Jankko (2011, 227) kysyykin: ”Saavutetaanko näin se sivistys, jota lapset ja nuoret tänään tarvitsevat?”

Opetussuunnitelman perusteissa, jotka astuivat voimaan vuoden 2016 elokuussa, on edelleen läsnä käsitys erilaisuudesta ja poikkeavuudesta oppilaiden ominaisuutena, eikä jonain sellaisena, mikä koulun kontekstissa muodostuu. Erityisen poikkeavina nähdään muun muassa ne, joilla on vakavia vammoja tai sairauksia ja joiden ajatellaan tarvitsevan ”rakenteellisia erityisjärjestelyjä ja erityistä huolenpitoa”, kuten vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa. (Riitaoja, 2013, 350) Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteita kuvaillen Riitaoja (2013, 137) vetää yhteen vielä vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissakin nähtävillä olevan näkemyksen:

”- - ensin kuvataan tavoitteiden mukainen oppilas, jonka avulla määritellään normaali. Sitten määritellään ne kategoriat, joiden perusteella osa oppilaista poikkeaa tästä normaaliudesta. Opetussuunnitelmassa eksplisiittisiä kategorioita ovat syntyperä, kieli, katsomus sekä kehityksen ja oppimisen ongelmat, implisiittisiä taas perheongelmat.”

Sahlberg ja Oldroyd (2010, 283-284) kirjoittavat teollisuuden tuomien vaateiden vaikuttavan edelleen koulukulttuuriimme eli koulut Euroopassa ovat kaikki hyvin samalla tavoin organisoituneita. Niiden ei tarvitsisi enää olla sitä. Voisimme keskittyä oppilaiden yksilöllisiin taitoihin ja yksilölliseen kasvatukseen. Tällä hetkellä suunta on kuitenkin kohti lisääntyvää standardoimista. Perustietojen ja -taitojen oppimisen olisi tärkeää pysyä koulun tehtävänä, mutta uusien ajatusten, prosessien ja tuotosten tulisi päästä käytäntöön koulujärjestelmässä.

Meidän pitäisi uskaltautua käyttämään laajempia ja yhä useammin erilaisia opetus- ja työkentelymetodeja, jotka edistävät yhteistyötä, luovuutta sekä keskittyvät oppilaiden yksilöllisiin taitoihin. Tulisi myös oppia ja opettaa tekemään virheitä ja oppia niistä. (Sahlberg & Oldroyd, 2010, 283-284) Voisimme siis uskaltautua muuttamaan koko koulukulttuuria. Oppilaat, joilla on erilaisia vammoja tai vaikeita neurologisia haasteita, voitaisiin ottaa jokaiseen luokkaan, kun luokat olisivat sellaisia, että heille olisi mahdollista tulla niihin. Erityiskouluissa on jo nyt käytössä erilainen rytmitys kuin muissa kouluissa, enemmän henkilökuntaa ja pienemmät luokat. Kun nämä keinot olisivat käytössä kaikki kouluissa, voisimme edistää inklusiota ja silloin todella kaikki oppilaat voisivat olla niitä tukea tarvitsevia ja saavia oppilaita koulussa. Haasteena tässä ovat tosin resurssit. Emme voi kuitenkaan pelkillä sanoilla lisätä inklusiota, joten jos haluamme edistää sitä, meidän tulisi toimia sen mukaisesti.

Vaikka resurssit ovat merkittävä tekijä inklusion edistämisessä, tärkeä pohja inklusiolle on ajatustavan muutos. Tämä prosessi on jo alkanut, kuten opetussuunnitelman perusteista voi huomata, kun tavoitteena korostetaan tasa-arvon edistämistä. Tarkastelemalla kriittisesti diskursseja, joita itse luomme tai ylläpidämme, voimme edistää jo merkittävästi koulun arvopohjaa.

”Tavalliset koulut, jotka ovat inklusiivisesti suuntautuneita, ovat kaikkein tehokkaimpia tapoja kamppailtaessa syrjiviä asenteita vastaan, luotaessa myönteisiä yhteisöjä, rakennettaessa inklusiivista yhteiskuntaa ja tavoiteltaessa koulutusta kaikille; lisäksi tavalliset koulut tuottavat tehokasta koulutusta suurimmalle osalle lapsia ja parantavat koko koulutussysteemin tehokkuutta ja lopulta hinta-hyöty-suhdetta.” (Ilola ym. 2015, 11; UNESCO, 1994, ix)

Kuten Salamancan sopimuksessa tulee esille, tavalliset, inklusiivisesti suuntautuneet koulut ovat kaikkein tehokkaimpia syrjivien asenteiden poistamiseen. Oman ajattelun kriittinen tarkastelu on alku tälle, mutta myös resurssit tarvitaan. Mitä meidän siis tulisi tehdä, jotta näkisimme kaikki oppilaiden tuen tarpeet moninaisuutena, ei enää erilaisuutena, ja että saisimme oppilaiden äänen kuuluviin kaikissa tilanteissa? Marjatta Mikola (2011, 30-33) kuvaa viisi reittiä inklusioon:

1. pyrkimys tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen
 - ajatustavanmuutos koko yhteiskunnassa
2. erilaisuuden kohtaamisen siirtyminen medikalisaatiosta sosiaaliseen malliin
 - erilaisuuden näkeminen luonnollisena osana ihmisyyttä

3. kouluorganisaation ja kouluyhteisön kehittäminen

- osallistavan opetuksen periaatteiden, käytäntöjen ja koulukulttuurin kehittämistä ja ylläpitoa joka tilanteessa

4. opettajan työn muutos yhteiskunnalliseen professionaalisuuteen

- opettajan työn verkostoitumista ja yhteistyön tekemistä eri ammattiryhmien kanssa

5. oppimisen ja osallistumisen reitti

- pyritään yhteisössä madaltamaan ja purkamaan oppimisen ja osallistumisen esteitä sen sijaan että pidettäisiin lähtökohtana oppilaiden erityistarpeita.

Näiden asioiden saavuttamiseksi tarvitaan kaikkien kollektiivista osallistumista, sillä suunnan muutos pitää sisällään suuria, koko yhteiskuntaa ja rakenteita koskevia ajattelutavan muutoksia. Tärkein tehtävä on kuitenkin omien ajatusten ja sen johtaman toiminnan kriittinen tarkastelu ja muuttaminen inklusiivisempaa suuntaan, jossa oppilaat ovat kaikki *erilaisia*.

9 LUOTETTAVUUS, EETTISYYS JA KEHITYSEHDOTUKSET

Eettiset kysymykset ovat aina esillä tutkimusta tehdessä. Alkuun täytyy miettiä, miksi tutkia juuri tätä aihealuetta ja kuka siitä hyötyy tai/ja kuka häviää, jos tutkimusta tehdään. Seuraavaksi tulee pohtia, mikä on kaikkein vastuullisin keino toteuttaa tutkimus. (Brinkmann & Kvale, 2008, 266) Jotta tässä tutkimuksessa saataisiin kuva yhteiskunnallisesta näkemyksestä koulussa tukea saavista oppilaista, pohdin aluksi oppilaiden haastattelemista. Oppilaiden haastattelussa haasteena on kuitenkin se, että haastattelemalla heitä kyseisestä aiheesta on suurena vaarana luoda heille näkemys siitä, että he ovat jotenkin poikkeavia. Lopulta päädyin tutkimaan uusia opetussuunnitelman perusteita pääasiallisesti niiden yhteiskunnallisen merkityksen vuoksi, mutta näin pystyin myös välttämään haastattelujen negatiivisen vaikutuksen oppilaisiin.

Koska tutkimusaineisto oli julkinen asiakirja, tutkimusetiikkaa ei tarvinnut miettiä haastatteluvien ja kyselyyn vastaajien kannalta (Thomas & Hodges, 2013, 87). Eettiset kysymykset nousivat kuitenkin tutkimuskysymystäni asettaessa ja tutkimusta kirjoittaessa. Koska halusin saada selville mahdollisesti tiettyjen oppilaiden kohtaamaa epätasa-arvoa tai erilaisuutta, täytyi läpi tutkimuksen olla hyvin tarkkana, etten itse luo olematonta epätasa-arvoa tai erilaisuutta tai vahvista sellaista diskurssia kirjoituksissani, vaikken nyt kohdannutkaan oppilaita haastattelutilanteissa. Sanavalinnat täytyi valita tarkkaan ja tutkimuskysymyksen ja -aiheen asettelu oli erittäin haasteellista saattaa loppuun. Tutkimus ei nimittäin koske pelkästään tutkimusaineistoa ja tutkijaa, vaan se voi koskea koko yhteiskuntaa (Brooks, te Riele, & Maguire, 2016, 22). Tässäkin tutkimuksessa tulee suhtautua kunnioittaen kaikkiin osapuoliin, joihin tutkimus voi vaikuttaa. Vaikka näkökulmani on kriittinen opetussuunnitelman perusteita kohtaan, tulee minun silti olla kunnioittava kaikkia kohtaan, joita tutkimus koskee, ja kiinnittää huomiota siihen, etten omalla kriittisyydelläni luo epätasa-arvoa (Brooks et al., 2016, 24-25). Tutkimusta tehdessä tulee kysyä muun muassa: mitkä ovat tutkimuksen vaikutukset ja miten tutkijan rooli vaikuttaa tutkimukseen (Brinkmann & Kvale, 2008, 267).

Tutkijan täytyy tiedostaa omat arvonsa ja ajatuksensa aiheeseen liittyen ja pyrkiä välttämään niiden vaikutusta tutkimuksen tekoon (Thomas & Hodges, 2013, 86). Kriittisen diskurssi-analyysin lähtökohtana on kuitenkin ajatus siitä, että tutkimusaineistoa lähestytään kriittisesti jotakin yhteiskunnallista epätasa-arvoa tarkastellen (Willig, 2014, 342). Koska analyysi tutkimuksessa on tulkinnallista ja on mahdotonta täysin poistaa tutkijan henkilökohtaisten

näkemyksen vaikutus tutkimustuloksiin, pyrin olemaan analyysissäni mahdollisimman läpinäkyvä ja tuomaan esimerkinomaisesti tulkitsemani kohdat myös lukijan tarkasteltavaksi. Mahdollistaakseni ajatusteni läpinäkyvyyden, avasin tutkijan position ennen tutkimuksen tekoa. Tutkimusta tein tämän näkemyksen kautta ja pyrin löytämään vastauksia siihen, miten oppilaat, jotka koulussa käyttävät joitain tutkimustoja tai joita tuetaan jollain tapaa, tuodaan esille vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa.

Vaikka näkökulmani oli kriittinen, kiinnitin huomioita erilaisten näkökulmien etsimiseen asiakirjasta ja niiden läpikotaiseen tarkasteluun. Dokumentin analyysin jälkeen löydettyjä havaintoja täytyy tarkastella ja varmistaa, että tarkasteltavat kohdat saavuttavat täyden merkityksensä (Keller, 2016c, 130). Erityisen tarkkaavainen tällaisessa tutkimuksessa täytyy olla, ettei luo tekstistä sellaisia piilomerkityksiä, jotka tukevat omia intressejä, mutta joita ei voida tietää olevan olemassa. Tutkimuksen ollessa tärkeä itselle on vaarana myös asioiden liioittelu (Thomas & Hodges, 2013, 86). Jotta pystyin tarkistamaan omien tulkintojeni pitävyyttä, etsin aiempia tutkimuksia, joissa käsiteltiin opetussuunnitelman perusteita eri vuosikymmeniltä, ja katsoin, ovatko niissä tehdyt havainnot linjassa omieni kanssa. Koska asiat, joita kriittisellä diskurssianalyysillä tutkitaan, ovat usein hyvin moniulotteisia, on erityisen tärkeää, että tuodaan esille useita eri näkökulmia, ja että tutkijan tulkintoja tuetaan tekstillä ja loogisilla argumentaatioketjuilla (Vaara & Tienari, 2010, 5). Tulokset tulee yhdistää asioihin, joita tiedetään kontekstista, sosiaalisista prosesseista ja muista tekijöistä, jotka vaikuttavat tutkimuskohteeseen (Keller, 2016c, 132).

Tutkimustulosten luotettavuutta on vaikea arvioida kvalitatiivisen tutkimuksen kentällä, eikä niitä tulisi käyttää vakion määrittäjänä. Luotettavuuden varmistamiseksi tällaisessa tutkimuksessa tulee kiinnittää huomiota kysymysten, aineistonkeruun, analyysin ja tulkinnan johdonmukaisuuteen. (Keller, 2016c, 132) Pystyäkseen johdonmukaisesti käsittelemään aineistoa täytyi jatkuvasti pitää mielessä niin tutkijan positio kuin aiempi teoretieto aiheeseen liittyen sekä tutkimukseni päämäärä.

Tämä tutkimus sai tietoa lähinnä opetussuunnitelman perusteiden luomista diskursseista oppilaista, jotka saavat jonkinlaista tukea koulussa. Jotta voitaisiin nähdä yhteiskuntamme tai koulumaailmamme todellinen, arjessa näkyvä kuva, olisi tärkeää saada tutkimusaineistoa oppilailta, opettajilta ja muulta koulun henkilökunnalta. Lisäksi olisi mielenkiintoista haastatella Opetushallituksen niitä jäseniä, jotka ovat olleet mukana uusien opetussuunnitelman perusteiden kokoamisessa ja nähdä, ovatko heidän oman puheensa diskurssit linjassa sen

kanssa, mitä opetussuunnitelman perusteet antavat ymmärtää. Tutkimusta voisi jatkaa myös perusopetuslain tutkimiseen. Tällöin nähtäisiin, kuinka suuri vaikutus perusopetuslailla todella on opetussuunnitelman perusteisiin ja minkä verran on puolestaan merkitystä opetussuunnitelman perusteiden laatijoiden henkilökohtaisilla näkemyksillä.

10 LÄHDELUETTELO

- Autio, T. (2002). *Teaching Under Siege: Beyond the Traditional Curriculum Studies and/or Didaktik Split*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Bakker, J. T. A., & Bosman, A. M. T. (2003). Self-image and peer acceptance of dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 5.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1971). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. England: Penguin University Books.
- Blommaert, J., & Bulcaen, C. (2000). Critical discourse analysis. *Annual Review of Anthropology*, 29, 447-466.
- Bobbitt, F. (2005). Scientific method in curriculum-making. Teoksessa: D. J. Flinders, & S. J. Thornton (toim.), *The Curriculum Studies Reader* (2. painos, s. 9-16) Taylor & Francis e-Library. Haettu: https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=QNPxIMjwS-FAC&oi=fnd&pg=PR1&dq=the+curriculum+studies+reader&ots=AU_REZ015W&sig=3iwkaWW3L8m5iQBIu47YH3CXC_M&redir_esc=y#v=onepage&q=the%20curriculum%20studies%20reader&f=false
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2008). Ethics in qualitative psychological research. Teoksessa: C. Willig & W. Stainton-Rogers (toim.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. (s. 263-279) SAGE Publications Ltd.
doi:10.4135/9781848607927

- Brooks, R., te Riele, K., & Maguire, M. (2016). Ethical Theories, Principles and Guidelines. Teoksessa: K. te Riele (toim.), *Ethics and Education Research*, (s. 18-43). London: SAGE Publications Ltd. doi:10.4135/9781473909762
- Collier, C. (2010). *RTI for Diverse Learners : More than 200 Instructional Interventions*. Thousand Oaks, Calif: Corwin.
- Collins, B. C., & Schuster, J. W. (2001). Some thoughts on the history of rural special education: A first hand account. *Rural Special Education Quarterly*, 20(1), 22.
- Conrad, P., & Schneider, J. W. (1992). *Deviance and Medicalization. From Badness to Sickness*. Philadelphia: Temple University Press.
- Cooper, P. (2008). Like alligators bobbing for poodles? A critical discussion of education, ADHD and the biopsychosocial perspective. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3), 457-474. Wiley-Blackwell. doi:10.1111/j.1467-9752.2008.00657.x
- Curtis, R. (2014). Foucault beyond Fairclough: From transcendental to immanent critique in organization studies. *Organization Studies*, 35(12), 1753-1772.
doi:10.1177/0170840614546150
- Deng, Z. (2016). Bringing curriculum theory and didactics together: A deweyan perspective. *Pedagogy, Culture and Society*, 24(1), 75-99.
doi:10.1080/14681366.2015.1083465
- Disability Rights Commission (Producer), & Disability Rights Commission. (2006, 22.10.2006). *Clip from "Talk"*. [Video/DVD]

- Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. Teoksessa: J. P. Gee, & M. Handford (toim.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (s. 9-20). Oxon: Routledge. doi:10.4324/9780203809068
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse analysis : The Critical Study of Language* (2. painos). London: Routledge.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162. doi:10.1080/136031100284867
- Florian, L. (2014). *The Sage Handbook of Special Education* (2. painos). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Freebody, P. (2011). Education as social and cultural practice. Teoksessa: P. Freebody (toim.) *Qualitative Research in Education*, (s. 1-15). SAGE Publications Ltd. doi:10.4135/9781849209670
- Fullan, M. (2001). *Change Forces: The Sequel*. Bridgeport: George H. Buchanan.
- Gee, J. P. (2010). *An Introduction to Discourse analysis*. Taylor & Francis e-Library: Routledge. doi:10.4324/9780203847886
- Haasio, A. (2015). *Toiseus, tiedontarpeet ja tiedon jakaminen tietoverkon "pienessä maailmassa" : Tutkimus sosiaalisesti vetäytyneiden henkilöiden informaatiokäyttäytymisestä*. Tampere: Tampere University Press.
- Halinen, I. (2013, 25.9.2013). *Miten ja miksi suomalaiset opetussuunnitelmat muuttuvat?* [Video/DVD] Tampereen yliopisto: Otavan Opiston Tapahtumataltioinnit.

- Halinen, I. (2014). *Miksi ja miten suomalaiset opetussuunnitelmat muuttuvat*. Opetushallitus.
- Halinen, I., Kauppinen, E., Sinko, P., Jääskeläinen, L., & Holappa, A. (2014). *Opetussuunnitelmasta opettajille: Mikä muuttuu ja miksi?*. Educa: Opetushallinto.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta, (2010).
- Harjula, M. (1996). *Vaillinaisuudella vaivatut : Vammaisuuden tulkinnat suomalaisessa huoltokeskustelussa 1800-luvun lopulta 1930-luvun lopulle*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Heino, A., Gissler, M., & Soimula, A. (2010). *Raskaudenkeskeytykset 2009*. (Tilastoreportti No. 27). Terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Heinonen, J. (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit: Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Helsingin yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257. Haettu: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=f15082fc-1327-485b-adb9-3e944a74129c%40sessionmgr102&vid=1&hid=101>
- Holappa, A. (2007). *Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla : Uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa*. Oulu: Oulun yliopiston kirjasto.
- Holm, G., & Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in finland: Education for whom? *Intercultural Education*, 21(2), 107-120.
doi:10.1080/14675981003696222

Howell, K. E. (2016). Michel foucault. Teoksessa: K. E. Howell (toim.), *An Introduction to the Philosophy of Methodology*, (s. 168-182). Lontoo: SAGE Publications Ltd.

doi:<http://dx.doi.org/10.4135/9781473957633>

Ilola, H., Nivalainen, K., Peuna, K., & Torikka, A. (2015). Ammatillinen erityisopettajan-koulutus inkluusiota edistämässä - mahdollisuuksia ja haasteita. Teoksessa: M. Hirvo-nen (toim.), *Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen*, (s. 8-19). Jyväskylä: Suom.

Yliopistopaino Oy, Juvenes Print. Haettu: [http://www.theseus.fi/bitstream/han-dle/10024/96197/JAMKJULKAISUJA2032015_web.pdf?sequence=1](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/96197/JAMKJULKAISUJA2032015_web.pdf?sequence=1)

Jahnukainen, M. (2012). *Lasten erityishuolto ja -opetus suomessa* (13. täysin uudistettu painos). Tampere: Vastapaino.

Jankko, T. (2011). *Vuoden 2004 perusopetuksen tavoitteiden määrittäminen hallinnon ta-pahtumaketjussa suomessa vuosina 1993-2004 : Tavoitteiden arvosisältö ja ymmär-rettävyys*. Tallinna: Tallinna Ülikool.

Jansson, N. (2014). *Discursive Practices in Organizational Change*. Oulu: Oulun yliopis-ton kirjasto.

Jones, C. J. (2008). *Curriculum-Based Assessment : The Easy Way to Determine Respon-se-to-Intervention*. Springfield: Charles C Thomas.

Jong, A., & Wert, G. M. W. R. (2015). Prenatal screening: An ethical agenda for the near future. *Bioethics*, 29(1), 46-55. Wiley Blackwell. doi:10.1111/bioe.12122

Jorgensen, M., & Phillips, J. P. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. SAGE Publications Ltd. doi:<http://dx.doi.org/10.4135/9781849208871>

- Kaski, M., Manninen, A., Mölsä, P., & Pihko, H. (2001). *Kehitysvammaisuus* (1. painos). Juva: WS Bookwell Oy.
- Kauppinen, E. (2015). *Käsitys oppimisesta koulun käytännöissä: Oppimiskäsityksen kuvaus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Keller, R. (2016a). Approaches in discourse research. Teoksessa: R. Keller (toim.), *Doing Discourse Research: An Introduction for Social Scientists* (s. 5-69). London: SAGE Publications Ltd.
doi:<http://dx.doi.org/10.4135/9781473957640.n2>
- Keller, R. (2016b). Doing discourse research. Teoksessa: R. Keller (toim.), *Doing discourse research: An introduction for social scientists* (s. 89-107). London: SAGE Publications Ltd. doi:<http://dx.doi.org/10.4135/9781473957640>
- Keller, R. (2016c). From Detailed Analysis to Overall Results. Teoksessa: R. Keller (toim.), *Doing discourse research: An introduction for social scientists* (s. 129-134). London: SAGE Publications Ltd. doi:10.4135/9781473957640
- Kivirauma, J. (1989). *Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1985*. Turku: Turun yliopisto.
- Kivirauma, J. (2010). Erityisopettajaksi kouluttautuminen ennen erityisopettajakoulutusta. *Kasvatus & Aika*, 4(4)
- Kleinhammer-Tramill, J., Burrello, L. C., & Sailor, W. (2013). Special education: A critical perspective on reframing public policy for students with disabilities. Teoksessa: L. C. Burrello, W. Sailor & J. Kleinhammer-Tramill (toim.), *Unifying Educational Systems: Leadership and Policy Perspectives* (s. 1-20). New York: Routledge.

Kontu, E. K., & Pirttimaa, R. A. (2010). Teaching methods and curriculum models used in Finland in the education of students diagnosed with having severe/profound intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 175-179.

Korkeamäki, J., & Nukari, J. (2014). *Nuorten & aikuisten oppimisvaikeudet : Moniammatillinen ohjaus ja tuki*. Helsinki: Kuntoutussäätiö.

Koski, S. (2016). Vammaisten oikeuksien yleissopimuksen ratifiointi. Haettu: https://www.eduskunta.fi/FI/tietoeduskunnasta/kirjasto/aineistot/kotimainen_oikeus/LATI/Sivut/vammaisten-oikeuksien-yleissopimuksen-ratifiointi.aspx

Kotimaisten kielten keskus. (2016). Kielitoimiston sanakirja. Haettu: <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>

Lakkala, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all?: Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 46-56.

Lappalainen, S., & Lahelma, E. (2016). Subtle discourses on equality in the Finnish curricula of upper secondary education: Reflections of the imagined society. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 650-670.

Lastensuojelun Keskusliitto. (1986). Teoksessa: Runsaas R. (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus suomessa* (9. painos). Jyväskylä: Gummerus Oy.

Lastensuojelun Keskusliitto. (2002). Teoksessa: Jahnukainen M. (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus suomessa* (11. painos). Juva: WS Bookwell Oy.

- Low, C. (1997). Is inclusivism possible? *European Journal of Special Needs Education*, 12(1), 71-79. doi:10.1080/0885625970120107
- Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-149. doi:10.1080/00220270210157605
- Malinen, P. (1985). *Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Mattila, M. (1999). *Kansamme parhaaksi : Rotuhygienia suomessa vuoden 1935 sterilointilakiin asti*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Mikola, M. (2011). *Pedagogista rajankäyntiä koulussa : Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., & Lahtinen, U. (2015). *Eryityspedagogiikan perusteet* (3. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ni, Y. (2012). Positioning dilemma and application in norman fairclough's views on critical discourse analysis. *Mass Communication Research*, (110), 1-42.
- Nygård, T. (2001). *Erilaisten historiaa: Marginaaliryhmät suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Olson, K. (2009). *Wounded by school: Recapturing the joy in learning and standing up to old school culture*. New York: Teachers College Press.
- Opetusalan Ammattijärjestö. Kolmiportainen tuki. Haettu: <http://www.oaj.fi/cs/oaj/kolmiportainen%20tuki3>

Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala:

Vammalan kirjapaino Oy. Haettu: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Opetushallitus. (2011). Tietoa tuen järjestämisestä. Haettu: http://www.oph.fi/saadokset_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tieto_tuen_jarjestamisesta

[set_ ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tieto_tuen_jarjestamisesta](http://www.oph.fi/saadokset_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tieto_tuen_jarjestamisesta)

Opetushallitus. (2014). *Muistio: Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.

Opetushallitus. (2015). Miten oppiaineosuudet laaditaan? Haettu:

http://www.oph.fi/ops2016/tiekartta/miten_oppiaineosuudet_laaditaan

Opetushallitus. (2016a). *Laaja-alainen osaaminen* Opetushallitus.

Opetushallitus. (2016b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: Määräykset ja ohjeet 2014:96* (4. painos). Helsinki: Next Print Oy.

Opetusministeriö. (2007). *Erityisopetuksen strategia: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47*. Valtioneuvosto: Yliopistopaino. Haettu: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. 20.12.2013/1287

Perusopetusasetus. 20.11.1998/852

Perusopetuslaki. 21.8.1998/628

Pesonen, J., & Järvelä, M. (2015). *Multiculturalism as a challenge in contemporary Finnish picturebooks: Reimagining sociocultural categories*. Tampere: Uvenes Print.

- Peters, S. (2007). Inclusion as a strategy for achieving education for all. Teoksessa: L. Florian (toim.), *The SAGE Handbook of Special Education* (s. 117-130). Trowbridge: The Cromwell Press Ltd.
- Pinar, W. F. (2004). *What is Curriculum Theory?*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum.
- Popkewitz, T. S. (2009). Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: The reason of reason. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 301-319.
doi:10.1080/00220270902777021
- Rajakaltio, H. (2011). *Moninaisuus yhtenäisyydessä : Peruskoulu muutosten ristipaineissa*
- Rauhala, L. (2015). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Riitaoja, A. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa : Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ruijs, N., & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0 : What can the world learn from educational change in finland?*. New York: Teachers College Press.
- Sahlberg, P., & Oldroyd, D. (2010). Pedagogy for economic competitiveness and sustainable development. *European Journal of Education*, 45(2), 280-299.
doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01429.x
- Saukko, P. (2003). *Doing Research in Cultural Studies*. SAGE Publications Ltd.
doi:<http://dx.doi.org/10.4135/9781849209021>

- Searle, M. (2010). *What Every School Leader Needs to Know about RTI*. Alexandria, Va: Assoc. for Supervision and Curriculum Development.
- Segre, S. (2016). Social constructionism as a sociological approach. *Human Studies*, 39(1), 93-99. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10746-016-9393-5>
- Seikkula-Leino, J. (2011). The implementation of entrepreneurship education through curriculum reform in finnish comprehensive schools. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 69-85. doi:10.1080/00220270903544685
- Shores, C., & Chester, K. (2009). *Using RTI for School Improvement : Raising Every Student's Achievement Scores*. Thousand Oaks, Calif: Corwin.
- Slee, R. (2011). *Foundations and Futures of Education : The Irregular School : Exclusion, Schooling and Inclusive education*. Florence, US: Routledge.
- Sontag, E. (1973). Considerations for serving the severely handicapped in the public schools. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 8(2), 20-26.
- Stainback, S., Stainback, W., East, K., & Sapon-Shevin, M. (2000). Inclusion and the development of a positive self-identity by persons with disabilities. Teoksessa: S. Stainback, & W. Stainback (toim.), *Inclusion: A Guide for Educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stephen, L. P. (2001). Disability policy in the united states: Policy evolution in an inter-governmental system. Teoksessa: D. Cameron, & F. Valentine (toim.), *Disability and Federalism: Comparing Different Approaches to Full Participation* (s. 231-263). Queen's University.

- Suomen YK-liitto. (2015). *YK:N yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja*. Somero: Sälekarin Kirjapaino Oy. Haettu: http://www.autismiliitto.fi/files/2017/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf
- Takala, M. (2010). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa: M. Takala (toim.), *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä* (s. 13-20). Helsinki: Gaudeamus.
- Thomas, D., & Hodges, I. (2013). Research ethics and ethics reviews. Teoksessa: I. Hodges (toim.) *Designing and Managing Your Research Project: Core Skills for Social and Health Research* (s. 83-104). Lontoo: SAGE Publications Ltd.
doi:10.4135/9781446289044
- Turunen, T. A., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). Forty years of finnish pre-school education: The development of curricula between 1972 and 2000. *Curriculum Journal*, 23(4), 585-599.
- Ulkoasiainministeriö. (2016). Suomi sitoutui vammaisten henkilöiden oikeuksista tehtyyn yleissopimukseen ja sen valitusmenettelyyn. Haettu: <http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentid=346189>
- UNESCO. (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO.
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. New York: United Nations Head Quarters.
- Vaara, E., & Tienari, J. (2010). Critical discourse analysis. Teoksessa: A. J. Mills, G. Durpos & E. Wiebe (toim.), *Encyclopedia of Case Study Research* (s. 245-247). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. doi:<http://dx.doi.org/10.4135/9781412957397>

- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice : New tools for critical analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Vehmas, S. (cop. 2005). *Vammaisuus : Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehmas, S., Ladonlahti, T., Naukkarinen, A., Ahvenainen, O., Hiitola, B., Holopainen, E., . . . Virtanen, P. (1998). *Poikkeava vai erityinen? : Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena.
- Vitikka, E. (2015). *Oppimisen arviointi uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Walton, C. (2011). Doing Discourse Analysis. Teoksessa: E. Lyons & A. Coyle (toim.), *Analysing Qualitative Data in Psychology* (s. 117-130). SAGE Publications, Ltd. doi:10.4135/9781446207536
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2010). *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*. London: Penguin UK.
- Willig, C. (2014). Discourses and discourse analysis. Teoksessa: U. Flick (toim.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 341-353). London: SAGE Publications Ltd. doi:10.4135/9781446282243
- Willman, A. (2001). *Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat : Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä*. Oulu: Oulun yliopiston kirjasto.

Winzer, M. A. (2007). Confronting difference: An excursion through the history of special education. Teoksessa: L. Florian (toim.), *The SAGE Handbook of Special Education* (1. painos, s. 21-33). Trowbridge: The Cromwell Press Ltd.

Wooffitt, R. (2005). *Conversation Analysis and Discourse Analysis*. SAGE Publications Ltd. doi:<http://dx.doi.org/10.4135/9781849208765>

Yhdenvertaisuuslaki.1325/2014

Euroopan ihmisoikeussopimus, (1948).

Yhdistyneet Kansakunnat. (2014). *Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista* [Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. Helsinki: Suomen hallitus.

YLE Uutiset. (2012). **Myöhäiset abortit kasvussa - down-lapsia syntyy yhä vähemmän.**

Haettu: http://yle.fi/uutiset/myohaiset_abortit_kasvussa_-_down-lapsia_syntyy_yha_vahemman/5664597

Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118.

