



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

KOISTINEN MIIA JOHANNA  
INKLUUSION JA INKLUSIIVISEN PEDAGOGIIKAN TOTEUTTAMISEN  
HAASTEET SUOMESSA

Kasvatustieteen kandidaatintyö  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Intercultural Teacher Education  
2017



Intercultural Teacher Education		Tekijä/Author Miia Koistinen	
Työn nimi/Title of thesis Inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen haasteet Suomessa			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Kandidaatintyö	Aika/Year Toukokuu 2017	Sivumäärä/No. of pages 23
Tiivistelmä/Abstract <p>Kandidaatintutkielmani tavoite on selvittää laadullisen sisällönanalyysin keinoin mitä ovat inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen haasteet Suomessa. Suomessa on ollut pitkään käytössä ns. kaksoisjärjestelmä, jossa yleisopetus ja erityisopetus nähdään kahtena erillään tapahtuvana toimintana. Suomi sitoutui inklusion edistämiseen kansainvälisessä Salamancan sopimuksessa vuonna 1994 (UNESCO 1994), jonka mukaan inklusion päätavoite on päästä eroon oppilaita erottelevista tekijöistä kuten erityiskouluista ja -luokista tuomalla kaikenlaiset oppilaat yleisopetukseen. Inklusiioon liittyy myös vahvasti siirtyminen vammakeskeisyydestä vahvuuskeskeisyyteen.</p> <p>Käytän suurimpina lähteinäni kandidaatintutkiemassani professori Timo Saloviidan, Marjaana Leivon sekä Juha T. Hakalan artikkeleita, jotka käsittelevät inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan etenemistä Suomessa. Inklusion katsotaan edenneen hitaasti Suomessa lukuisten syiden seurauksena. Yleisimpiä inklusion hitaaseen etenemiseen liittyviä syitä artikkelien mukaan ovat inklusion terminologian ymmärtäminen ja omaksuminen, Suomen historiassa tapahtuneet koulutuspoliittiset muutokset ja niiden vaikutukset, kaksoisjärjestelmän tehokkuuteen liittyvät uskomukset, resurssikysymykset ja asenteet. Professori Timo Saloviidan artikkeli ”13 väitettä inklusiota vastaan” toimii tutkimukseni laajimpana lähteenä tutkimuskysymykseen vastatessani.</p> <p>Olen käyttänyt tutkimuksessani Suomen koulumaailmassa etenevää inklusiota tutkivia artikkeleita ja kirjoja. Vaikka inklusiioon liittyvät käsitteet ovat vahvasti kulttuurisidonnaisia, olen hyödyntänyt myös ulkomaisia lähteitä, jotka ovat samassa linjassa Suomen inklusioperiaatteen mukaisesti. Pysin vastaamaan tutkimuskysymykseen artikkeleita hyödyntäen. Tutkimukseni on hyödyllinen valmistuneille ja tuleville luokanopettajille sekä luokanopettajakoulutukseen hakeville, sillä uskon, että inklusion toteutuminen tulevaisuudessa muuttaa opettajan työnkuvaa.</p>			
Asiasanat/Keywords Inklusio, inklusiivinen opetus, integraatio, segregatio			

## Sisältö

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSONGELMA.....</b>	<b>3</b>
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT .....</b>	<b>4</b>
3.1	Segregaatio.....	4
3.2	Integraatio .....	5
3.3	Inklusio .....	6
3.4	Inklusiivinen pedagogiikka.....	7
<b>4</b>	<b>METODOLOGISIA LÄHTÖKOHTIA .....</b>	<b>8</b>
4.1	Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi .....	8
4.2	Analyysi sisällönanalyysin keinoin.....	9
4.2.1	<i>Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa.....</i>	<i>9</i>
4.2.2	<i>13 perustetta inklusiota vastaan.....</i>	<i>12</i>
4.2.3	<i>Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus .....</i>	<i>17</i>
<b>5</b>	<b>YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....</b>	<b>19</b>
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>21</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>23</b>



# 1 JOHDANTO

Jokaisella lapsella on ainutlaatuiset luonteenpiirteet, kiinnostuksen kohteet, kyvyt ja oppimistarpeet. Koulutusjärjestelmät pitäisi suunnitella ja koulutusohjelmat pitäisi toteuttaa siten, että niissä otetaan huomioon näiden luonteenpiirteiden ja tarpeiden suuri vaihtelevuus. (UNESCO 1994, 8.)

Luokanopettajaopiskelijana minua mietityttää miten inklusiivinen pedagogiikka toteutuu nyt koulumaailmassa ja miten se tulee toteutumaan tulevaisuudessa. Inklusion periaate tuotiin ensimmäisen kerran esille vuonna 1981 YK:n vammaisten tunnuksessa “täysi osallistuminen ja tasa-arvo”(YK, 2004). Vuonna 1994 Suomi sitoutui muiden Yhdistyneiden Kansakuntien maiden mukana Salamancan sopimukseen, jossa luetellaan inklusion tavoitteet ja periaatteet (UNESCO 1994, 8). Inklusioon ja inklusiiviseen pedagogiikkaan liittyy vahvasti lähikouluperiaate eli kaikille avoin koulu, jonka mukaan jokaisen oppilaan pitää saada mahdollisuus käydä omaa lähikouluun (Takala 2010, 13). Tällä hetkellä eletään aikaa, jossa erityiskoulut ovat edelleen eristettyinä peruskouluista. Inklusioon liittyvien tavoitteiden toteutuminen on siis vielä kaukana tavoitteesta tämän päivän Suomessa. Koulut ja opetus ovat integraatiovaiheessa, joka on käytännössä vasta välivaihe matkalla kohti inklusiivista pedagogiikkaa ja inklusiota (Takala 2010, 15).

Inklusion periaatteeseen liittyvistä mahdollisuuksista ja haasteista on olemassa useita eri näkökulmia. Joidenkin tutkijoiden mukaan inklusiivisen opetuksen uskotaan oikein toteutuessaan antavan oppilaille valmiudet työskennellä ja opiskella kaikenlaisten oppijoiden kanssa, minkä avulla pyritään ehkäisemään ihmisten luokittelua ja segregatiota. Suomessa ollaan hitaasti edetty kohti inklusiivista opetusta yhteis- ja samanaikaisopetuksen sekä avoimien ja joustavien oppimisympäristöjen avulla (Leivo, M. & Hakala, J.T 2015). Osa tutkijoista ei kuitenkaan usko inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan toimivan todellisuudessa, sillä inklusiivisen pedagogiikan toteuttamiseen liittyy monenlaisia haasteita, kuten Suomessa pitkään toiminut kaksoisjärjestelmä, resurssikysymykset, esteettömyyden mahdollistaminen, monipuolisen oppimateriaalin saatavuuden järjestäminen ja työyhteisön asenteet.

Olen itse todella kiinnostunut erityispedagogiikasta ja sen tuomista opetus- ja oppimismahdollisuuksista. Tutkimusaihe on ajankohtainen ja tutkimuksesta on hyötyä tämänhetkisille luokanopettajille ja luokanopettajaopiskelijoille sekä muille luokanopettajakoulutukseen hakeville, sillä inklusioperiaatteen toteuttaminen saattaa muuttaa opettajan työnkuvaa tule-

vaisuudessa huomattavasti. Erityispedagogiset taidot ovat näin ollen jatkuvasti tarpeellisempia yleisopetuksessa. Tutkimukseni tavoite on tiivistää mitä inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen haasteista tiedetään tällä hetkellä Suomessa.

## 2 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSONGELMA

Tutkimuskysymykseni on:

Mitä haasteita inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan toteuttamiseen liittyy Suomessa?

Tutkimuksessa on vain yksi kysymys, sillä inklusio ja inklusiivinen pedagogiikka muodostavat yhdessä laajan aihepiirin. Tutkimuksen tavoite on selvittää laadullisen sisällönanalyysin keinoin mitkä tekijät ovat vaikuttaneet inklusion etenemiseen hidastavasti Suomessa. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat -osassa määrittelemäni käsitteet toimivat tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä. Koska inklusiivinen pedagogiikka liittyy vahvasti inklusioon koulumaailmassa, olen rinnastanut näitä käsitteitä tutkimuksessani. Tutkin kandidaatintutkielmassani kirjoja, Internet-lähteitä ja artikkeleita. Näiden lähdemateriaalien avulla olen tutkinut inklusiota ja inklusiivista pedagogiikkaa sekä niihin liittyviä käsitteitä monipuolisesti. Käsitteitä määritellessäni käytän oppikirjoja sekä Internet-lähteitä, ja tutkimuskysymyksiini vastaan akateemisten artikkeleiden perusteella. Tutkimuskysymykseen vastatesani tarkastelen lähdemateriaalia kasvatus- ja opetusalan perspektiivistä. Käsitteitä muodostaessani pyrin hyödyntämään mahdollisimman monia oppikirjoja, jotta tutkimuksessani annettu tieto antaisi laajan yleiskäsityksen määritelmistä.

Vastaan tutkimuskysymykseen käyttäen artikkeleita, jotka keskittyvät analysoimaan miksi inklusioperiaatteen eteneminen on ollut hidasta Suomessa. Tuon vastauksessani esille tietoa myös inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan alkuperästä. Artikkeleita ja tutkimuksia inklusioon liittyen löytyy maailmanlaajuisesti ja käsitys inklusion merkityksestä vaihtelee eri puolilla maailmaa, joten keskityn tutkimuksessani suomalaisten kirjoittamiin artikkeleihin. Tavoitteeni on vastata tutkimuskysymykseen uusimpien artikkeleiden ja tutkimustiedon avulla, jotta tieto olisi mahdollisimman ajan tasalla. Suurimpina lähteinä tutkimuskysymykseen vastatessani olen käyttänyt tutkija Timo Saloviidan, Marjaana Leivon sekä Juha T. Hakalan artikkeleita. Aloitan tutkimukseni käsitteiden määrittelystä, jonka jälkeen tarkastelen artikkeleita ja vastaan tutkimuskysymykseen. Tämän jälkeen siirryn johtopäätöksiin ja pohdintaan.

### 3 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Tämä kappale koostuu tutkimuksessa käytetyistä käsitteistä ja niiden määrittelystä. Tarkastelen käsitteitä eri lähteistä ja esittelen niiden välisiä suhteita. Tutkimukseni ydinkäsitteitä ovat segregaatio, integraatio, inklusio ja inklusiivinen pedagogiikka. Kaikki edellä luetellut käsitteet liittyvät vahvasti tutkimusaiheeseen. Valitsemani käsitteet ovat määritelty koulu- maailmaan liittyvinä, koska osa käsitteistä saa uusia merkityksiä erilaisissa aihepiireissä. Segregaatio, integraatio ja inklusio voivat toteutua muuallakin kuin koulukontekstissa. Määrittellessäni segregatiota käsitteelen samalla inklusioideologian historiaa ja alkuperää. Tutkimukseen liittyvät käsitteet eivät ole yksiselitteisiä, joten niihin ei löydy yhtä oikeaa määrittelytapaa.

Inklusioon ja inklusiiviseen pedagogiikkaan liittyvät termit ovat lainattu suoraan englannin kielestä. Segregaatio eli “eristäminen” on alkuperäiseltä sanaltaan *segregation*, integraatio eli “yhdistäminen” on *integration* ja inklusio eli “mukaan ottaminen” on *inclusion*. (Takala 2010, 8.) Integraatio ja inklusio ovat käsitteinä määritelty eri tavoin eri puolilla maailmaa. Kumpaakaan ei ole määritelty virallisesti, minkä takia niiden käsitykset vaihtelevat. (Moberg 2015, 85.)

#### 3.1 Segregaatio

Voiko koulu sanoa, että me otamme vain tavallisia, tyypillisesti kehittyneitä lapsia? (Takala 2010).

Segregatiolla tarkoitetaan tilannetta, jolloin oppilas ei opiskele ollenkaan yleisopetuksessa, vaan hän opiskelee erityisluokassa tai –koulussa. Segregatiolla tarkoitetaan lyhyesti eristämistä, mikä on edelleen arkipäivää Suomen koulumaailmassa. (Takala 2010, 14.)

Mobergin ym. (2015) mukaan segregatian juuret ovat syvällä Suomen historiassa. 1900-luvun alussa vammaiset ja muut poikkeaviksi luokitellut ihmiset segregoitiin eli eristettiin laitoksiin, sillä kyseistä käytäntöä pidettiin sivistyneen kansakunnan merkinä. (Moberg 2015, 36-40.) Laitosten rinnalle syntyivät erityisluokat, joiden määrä kasvoi vuosien 1880-1925 välisenä aikana ja niiden perustamista puolusteltiin näkökulmalla, jonka mukaan erityisluokkien avulla yhteiskuntaa voitaisiin suojella poikkeavilta ihmisiltä. Oppivelvollisuuslaki tuli Suomeen vuonna 1921, mutta se ei juuri muuttanut poikkeavien oppilaiden opetusjärjestelyjä Vammaisia suljettiin pois edelleen ja vapautettiin oppivelvollisuudesta. (Moberg ym.



2015, 34.) Takala (2010, 14, HE 1996 mukaan) Suomessa otettiin käyttöön peruskoululaki vuonna 1985, jonka mukaan oppivelvollisuudesta vapauttaminen estettiin. Kuitenkin vaikeasti kehitysvammaiset otettiin koulutoimenpiiriin vasta 1997.

Segregaatiosta puhuttaessa voidaan käyttää myös sanoja *desegregatio* ja *nonsegregatio*. Desegregatio pyrkii vaikuttamaan koulujen ja laitosten tehottomuuteen, ja nonsegregatio tavoittelee kaikille yhteistä koulua, josta ei suljeta ketään ulkopuolelle. (Moberg ym. 2015, 81.) Segregaatiosta pyritään integraatioon, jossa oppilas siirtyy yleisopetukseen osittain tai kokonaan (Takala 2010, 16).

### 3.2 Integraatio

Takalan (2010) mukaan integraatiossa lapsi on ensin erityisopetuksessa, josta hänet siirretään myöhemmin osittain tai kokonaan yleisopetukseen. Integraatio käsitetään välivaiheeksi matkalla inklusiota. Oppilaalla on aina erityisoppilaan status, vaikka hänet saatetaan kokonaan integroida yleisopetuksen ryhmään. (Takala 2010, 15.) Integraatio keskittyy siihen, mitä kasvatusympäristölle ja yhteisölle tulisi tehdä yksilön muuttamisen sijaan. Pohjoismaissa integraation ja inklusion ero on enemmän akateeminen kuin käytännöllinen. (Moberg ym. 2015, 85.)

On olemassa fyysistä ja sosiaalista integraatiota. Fyysinen integraatio tarkoittaa pelkkää oppilaiden samaan tilaan sijoittamista. Integraation määritelmän perimmäisen ajatuksen mukaan ainoastaan fyysinen integraatio ei ole riittävä, vaan integraation toteutumiseksi tarvitaan lisäksi sosiaalinen integraatio. (Takala 2010, 16.) Sosiaalisella integraatiolla tarkoitetaan kaikkien osallistujien välillä vallitsevaa hyvää vuorovaikutusta, joka tukee osallistujien kehittymistä ja kaikkien hyväksymistä. Toimiva integraatio koostuu yhteenkuuluvuudesta ja toimista opetusjärjestelyistä. (Moberg ym. 2015, 82.) Integrointiin tarvitaan vähintään kaksi erillään olevaa osakomponenttia. Jotta integrointi voi toteutua, täytyy olla ensin segregointia. Erityis- ja yleisopetukseen liittyvän integraation lähtökohtana voi olla desegregatio tai nonsegregatio. (Moberg ym. 2015, 82.) Mobergin ym. (2015) teoksen mukaan Suomessa on kaksi eri diskurssia liittyen integraatio-inklusion. Ensimmäisen diskurssin mukaan integraatio on toteutunut, sillä erityisopetusta järjestetään ensisijaisesti tavallisessa luokassa. Toisen diskurssin mukaan opettajakunta hyväksyy integraatioideologian, mutta näkee sen toteuttamisessa mahdottomuuden. (Moberg ym. 2015, 86.) Integraation toteutuksessa täydellisesti ollaan jo inklusiossa (Takala 2010, 16).

### 3.3 Inkluisio

Yhdessä elämisen edellytys on ihmiskäsitys, joka myöntää jokaisen yksilön mittaamattoman arvon ja yhteiselämän oikeudet. Oleellista on, kuinka ymmärrämme erilaisuutta ja miten osaamme kohdata sitä. (Ikonen ym. 2015.)

Inklusiossa oppilas on täysin mukana yleisopetuksessa ja jos tarvetta tukitoimille on, tuodaan ne sinne missä oppilas opiskelee. (Takala 2010, 16.) Elliot, Doxey & Stephenson (2012) määrittelevät inklusion tarkoittavan yksilöllisyyden sekä oman ja muiden kulttuurien arvostamista ja kunnioittamista, toisten ihmisten toiminnan huomioon ottamista ja ymmärtämistä. Inklusion katsotaan myös olevan keskeistä hyvälle opetukselle sekä se edellyttää joustavien oppimiskokemusten mahdollistamista ja toteuttamista. Inklusioon kuuluu myös eri toimintatapojen ja käytäntöjen reflektointi, oppilaiden ja kouluyhteisön tarpeiden tunteminen. Inkluisio tarkoittaa koulun muuttamista oppilaille sopivaksi niin, että ketään ei eristettäisi. (Elliot ym. 2012, 12.) Kaikkien lasten yhtäläinen kunnioitus on molempien, sekä osittaisen että täyden inklusion ajattelun lähtökohta (Moberg ym.2015, 114.)

Koulumaailmassa tapahtuvaan inklusioon liittyy vahvasti lähikouluperiaate. Takalan (2010) mukaan lähikouluperiaate tarkoittaa oppilaan oikeutta käydä lähikouluun. Tällöin kaikki oppilaat ovat osallisena opetusta samassa tilassa. Oppilaat, jotka tarvitsevat enemmän tukea saavat sen järjestettynä omaan luokkatilaansa. (Takala 2010, 13.)

Inklusiosta voidaan kansainvälisesti keskustella kovana, pehmeänä tai tyhmänä inklusiona. Kovalla inklusiolla viitataan puhasoppiseen inklusioon, jossa oppilas on yleisopetuksessa ja häntä tuetaan asianmukaisesti. Pehmeässä inklusiossa oppilaan tuen tarpeet ovat otettu huomioon parhaalla mahdollisella tavalla yleisopetuksessa, mutta oppilas tarvitsee joissain tilanteissa tukea muualla. Tyhmällä inklusiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa oppilas on yleisopetuksen luokassa ilman tarvittavia tukitoimenpiteitä. (Takala 2010, 17.)

Inkluisio käsitetään eri tavoin eri maissa. Esimerkiksi Intiassa sillä voidaan edelleen tarkoittaa tyttöjen, köyhien ja vammaisten oikeutta käydä koulua. Inkluisio voi väärin toteutettuna myös lisätä segregatiota. Inklusion toteutuessa huonosti oppilas on siirretty yleisopetukseen ilman riittäviä tukitoimenpiteitä. (Takala 2010, 16.)

### 3.4 Inklusiivinen pedagogiikka

Inklusiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan osallistavaa opetusta ja kasvatusta. (Elliot ym. 2012, 14). Inklusiivisen opetuksen taustalla on Salamancan julistus (1993) ja Yhdistyneiden Kansakuntien yhteissopimus (1994) lasten oikeuksista. (UNESCO, 1994). Molemmat sopimukset ovat vaikuttaneet Suomen koulutuspolitiikkaan, lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin 1990-luvulta lähtien. Asiakirjat pyrkivät valmistamaan lapsia elämään vapaassa yhteiskunnassa sekä käsittelemään erilaisten tarpeiden tunnistamista ja ymmärtämistä. (Elliot ym. 2012, 14.) Lakkalan (2008) mukaan inklusiivinen opetusote pohjautuu erilaisuuden pedagogiikkaan, jossa opetussuunnitelma mukautuu ja joustaa oppilaiden tarpeiden mukaan. Opetus pyrkii käyttämään mahdollisimman monia oppilaille sopivia ohjausmenetelmiä ja ryhmittelemään oppilaita eri tavoin. Oppilaiden tuotokset vaihtelevat ja opetuksen toteutustavat ovat moninaisia. (Lakkala 2008.) Moberg ym. (2015) toteavat inklusiivisen pedagogiikan tarkoittavan yhä useissa maissa vammaisten kouluttamista yhdessä muiden lasten kanssa. Inklusiivinen opetus voidaan kuitenkin nähdä myös laajempänä kokonaisuutena, jonka tavoitteena on tukea oppilaita erilaisuuden kohtaamisessa. Inklusiiviseen kouluun ja opetukseen liittyy vahvasti periaate, jonka mukaan ketään ei syrjitä liittyen henkilön etnisyyteen, rotuun, sosiaaliseen taustaan, uskontoon, sukupuoleen tai vammaisuuteen. (Moberg ym. 2015, 91.) On erittäin tärkeää, että koko kouluyhteisö sitoutuu vahvasti inklusiiviseen opetustapaan, jotta inklusion onnistuisi. Yhteinen tavoite vaatii paljon ennakkovalmisteluja ja yhteistoimintaa. (Takala 2010, 16.)

## 4 METODOLOGISIA LÄHTÖKOHTIA

### 4.1 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi

Käytän tutkimuksessani laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta. Tutkimukseni viitekehys muodostuu tutkimuksen käsitteistä, ja tutkimuksen teoreettinen osuus ja viitekehys tarkoittavat tutkimuksessa samaa asiaa. KvaliMOTV (2017, Eskola & Suoranta 2000 mukaan) teoreettinen viitekehys tarkoittaa tutkimuksen aineistosta kerättyä kokoelmaa, jota kirjallisuus tai muu kirjoitettu aineisto edustaa. Tutkimukseni viitekehys koostuu inkluusiota tutkivista kirjoista ja artikkeleista saadusta aineistosta.

Laadullisesta tutkimuksesta ei ole yhtä virallista määritelmää. Tuomen (2009) mukaan laadullisessa tutkimuksessa viitekehysten tarkoitus on kuvata käsitteitä ja niiden välisiä merkityksiä. Viitekehys voidaan jakaa käsitteenä kahteen osaan: tutkimusta ohjaavaan metodologiaan ja asioihin, jotka tutkittavasta on löydetty aiemmin. (Tuomi 2009, 18-19.) Vastaan tutkimusongelmaani laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan puhua joko tutkimusongelmasta tai -tehtävästä. Joidenkin näkemysten mukaan tutkimusongelman voidaan nähdä liittyvän myös määrälliseen tutkimukseen, sillä siinä etsitään vastausta ongelmaan. (Tuomi 2009, 92.)

Laadullisessa analyysissä on tärkeää valita valitun aineiston kiinnostavin aihe ja rajata se hyvin. Kaikki ylimääräinen materiaali mitä aineistosta löytyy, täytyy jättää seuraavaan tutkimukseen. Laadullisesta analyysistä on monenlaisia kuvauksia, mutta yleisesti analyysiin liittyy vahvasti tutkimuksen luokittelu, teemoittelu ja aineiston yhteenvedon laatiminen. Tuomi & Sarajärvi (2009, Laine n.d mukaan) kiinnostus tutkimusaihetta kohtaan tulee näkyä tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimustehtävästä tai -ongelmasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Sisällönanalyysi on analyysimenetelmä, jota käytetään yleisesti laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysiä voidaan soveltaa monenlaisiin tutkimuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Sisällönanalyysissä analysoidaan dokumentteja, joita voivat olla esimerkiksi kirjat, lehdet, artikkelit, puhe, dialogi tai muu vastaavat kirjalliset asiakirjat. Dokumentit käydään läpi sisällönanalyysissä järjestelmällisesti ja objektiivisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.)

## 4.2 Analyysi sisällönanalyysin keinoin

Tässä kappaleessa tarkastelen professoreiden kirjoittamia artikkeleita, jotka keskittyvät tutkimaan inklusiota ja inklusiivisen pedagogiikan hitaan etenemisen syitä Suomessa. Olen jakanut artikkelit alaotsikoihin, joiden alle olen koonnut artikkeleista inklusioon ja inklusiiviseen pedagogiikkaan liittyvät haasteet. Artikkeleiden myötä tulee myös ilmi, mitä asioita inklusio toteuttaminen edellyttää toimiakseen oikein. Aloitan Hakalan ja Leivon artikkelista osassa 4.2.1 ja etenen Saloviidan artikkeliin osassa 4.2.2. Esittelen lopuksi osassa 4.2.3 lyhyesti artikkelia, jossa Suomi on mukana kansainvälisessä vertailussa inklusion etenemiseen liittyen.

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

Leivo, M., & Hakala, J.T (2015) kirjoittavat artikkelissaan “Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa” inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen olevan haasteellinen tehtävä, joka edellyttää tiivistä yhteistyötä kouluyhteisöltä, opettajilta ja oppilailta. Inklusio ei tarkoita artikkelin mukaan vain erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaita sekä heidän opiskelu- ja opetusjärjestelyjen uusimista, vaan kyse on koko koulusta ja toimintakulttuurin muutoksesta.

Suomessa vasta 1990-luvun lopulla koko ikäluokka saatiin peruskoulujärjestelmään ja uusi peruskoulun opetussuunnitelma otettiin käyttöön vuonna 1994. Näiden tapahtumien seurauksena voidaan artikkelin mukaan tulkita, että inklusion tavoitteet eivät ehtineet mukaan koulutuspoliittisiin muutoksiin. Vuoden 1994 Salamancan sopimuksen jälkeen Suomen hallinnollinen reaktio inklusioideologiaa kohtaan oli epäröivä, jonka seurauksena inklusiivisen kasvatuksen käsitteet ja ilmaisut siirtyivät koulutuspoliittisiin teksteihin hyvin maltillisesti. Opetusalan käsitteiden omaksumisen hitaus on ollut yksi inklusion onnistumisen hidade. Käsitteet integraatio ja inklusio löytyivät Salamancan sopimuksen jälkeen pedagogista asiakirjoista, mutta olivat käytössä lähinnä vain hallintoportilla. Artikkelin mukaan käsitteet ja merkitykset, jotka liittyvät inklusioon ovat aina tilannesidonnaisia: ne ovat osa kulttuuria, aikaa ja paikkaa.

Opetussuunnitelmissa inklusiioon ja sen tavoitteisiin viitattiin aiemmin niin, että tulkinta jäi koulun ammattilaisille väljäksi, mikä saattoi mahdollistaa kokonaan integraatiosta ja inklusiosta luopumisen. Inklusion periaatteeseen viitataan edelleen vuoden 2016 opetus-suunnitelman perusteissa, mutta konkreettiset keinot ja metodit jätetään toteuttajan päätettäväksi. Inklusiivinen ajatustapa voidaan nähdä monissa suomalaisissa opetusta ohjaavissa asiakirjoissa ja dokumenteissa: esimerkiksi vuosien 2007-2014 aikana toteutetuissa erityisopetuksen strategiassa, koulunkäynnin ja oppimisen tukea koskeva perusopetuslain muutoksessa, oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa ja opetussuunnitelman perusteissa. Vaikka ideologisella tasolla Suomessa onkin onnistuttu osittain vähentämään oppilaita erottelevia tekijöitä, ovat erityiskoulut ja -luokat edelleen arkipäivää.

Suomen koulujärjestelmässä on pitkään vallinnut kaksoisjärjestelmä, joka on haastavaa syrjäyttää pitkään kestäneiden käytänteiden ja asenteiden vuoksi. Artikkelin mukaan kaksoisjärjestelmä näkyy edelleen yhtenä inklusion edistymisen hidastavana tekijänä. Järjestelmää on puolusteltu Suomessa, sillä sen on uskottu vastaavan parhaiten oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. Kaksoisjärjestelmällä tarkoitetaan kahta erillään tapahtuvaa opetustoimintaa: erityis- ja yleisopetusta. Kaksoisjärjestelmässä oppilaat ovat luokiteltuina joko normaaleiksi tai poikkeaviksi, ja järjestelmän merkitys riippuu aina ajasta, kulttuurista ja paikasta. Esimerkiksi Suomessa 1950-luvulla oppilaat, joita pidettiin normaaleina, olisi ohjattu 2000-luvun alussa erityisopetukseen. Artikkelissa mainitaan myös, kuinka Suomi kehittyi agraariyhteiskunnasta myöhään teollisuusyhteiskunnaksi, mikä on vaikuttanut mahdollisesti poikkeavuuden aikaa vievään rekonstruointiin ja asenteiden muutoksen hitauteen. Muuttuneet taloudelliset tekijät ovat myös vaikuttaneet inklusion hitaaseen etenemiseen. Esimerkiksi kunnissa vallitsee tälläkin hetkellä resurssipula, jonka seurauksena erityisen tuen oppilaita on laitettu yleisluokkiin ilman tukitoimenpiteitä. Muutamia vuosia sitten kunnat saivat erityisopetukseen siirretyistä oppilaista valtionapua, joka yllytti kuntia tekemään siirtoja aina tilaisuuden tullen, tämä vaikutti osittain tilastojen nopeaan kasvuun.

Asenteet ovat artikkelin mukaan yksi suurimmista inklusion toteutumisen hidasteista. Yleisesti ottaen opettajat, joilla on kokemusta työstä erityisoppilaiden kanssa ajattelevat inklusiivisen pedagogiikan olevan tavoittelemisen arvoinen päämäärä. Artikkelin mukaan suurimpia ongelmia inklusion toteuttamisessa on koulujen tarjoama riittämätön aika opettajan työn uudelleen jäsentämiseen. Koulutuspolitiikassa on viime vuosina tapahtunut muutoksia, mutta esimerkiksi vuonna 2011 käyttöön otettua kolmiportaisen tuen mallia ei voida pitää

alkuperäisenä inklusioperiaatteen toteutuspyrkimyksenä. Kolmiportainen tuki on kuitenkin muuttanut erityisopetuksen ja tavallisen opetuksen käytäntöjä sekä tuonut myös muutoksia kielenkäyttöön. Kolmiportaisen tuen mallin tuomat käsittemuutokset ovat monimutkaistaneet myös tilastojen tulkintaa, mikä vaikeuttaa inklusiotilanteen seuraamista ja kehitystä. Aiemmin erityisopetuksella viitattiin tilastoissa lähinnä erityisluokkaan ja -kouluun, mutta nyt puhutaan kolmiportaisen tuen järjestelmästä, johon kuuluvat on yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Artikkelin mukaan inklusiivisen pedagogiikan etenemistä ei voida tulkita tilastoista, sillä siihen liittyy niin monia tekijöitä.

Inklusion toteutumiseksi keskeisiä edellytyksiä ovat esimerkiksi yhteinen visio, tuki, sijoitus, pedagoginen johtajuus, lähiyhteisön hyväksyntä, lähiyhteisössä osallisena oleminen, yksilöllinen opetussuunnitelma ja opetusjärjestelyt. Jos näitä edellytyksiä ei ole olemassa, pääsevät inklusion varjopuolet artikkelin mukaan enemmän esille ja toiminnan hyödyt katoavat.

Artikkelin mukaan inklusiota tavoiteltaessa muutos lähtee koulun toimintakulttuurista. Pelkkä hallinnollinen päätös ei saa kouluja muuttumaan inklusiivisiksi, vaan toiminta vaatii koko yhteisön osallistumisen kehitykseen. Artikkelin myös painottaa, kuinka tärkeä tehtävä on koulun pedagogisella johtajalla ja hänen johtamistyyllillään. Pedagogisen johtajan tulisi olla hyvin sitoutunut inklusiivisiin arvoihin. Yksittäiset opettajat eivät voi saada aikaan inklusiota, vaan sen onnistumiseen tarvitaan kaikkien opettajien ja työyhteisön omistautumista yhdessä. Inklusiivisen osaamisen uskotaan artikkelin mukaan vahvistuvan kokemuksella ja opettajien välisellä yhteistyöllä. Tällä hetkellä erityisopettajien ja muiden opettajien yhteistyö on vähäistä. Yhteistyötilanteet voisit tuoda uusia ajatuksia inklusiivisuuden parantamiseksi. Erityisopettajien ja luokanopettajien tulisi yrittää oppia toisiltaan, jotta olisi helpompaa integroida erilaisia oppilaita samaan opetustilanteeseen. Kouluyhteisön on oltava vahvasti sitoutuneita edistämään inklusiivisuutta yhdessä ja vastustamaan segregaatiota, johon oppilailla on vaarana joutua. Inklusion onnistumiseksi olisi myös tärkeää, että siirryttäisiin vammakeskeisyydestä oppilaiden vahvuusaluekeskeisyyteen. Artikkelissa myös korostetaan, että inklusion periaatteisiin kohdistuva kritiikki on ymmärrettävää, jos inklusion keskeiset edellytykset eivät toimi yhdessä odotetusti. (Leivo & Hakala 2015.)

#### 4.2.2 13 perustetta inklusiota vastaan

Erityistarve ymmärretään usein niin, että se jo etukäteen sulkee pois normaalin ympäristön. Entä jos sanottaisiinkin, että oppilaalla on sellainen erityistarve, että hän tarvitsee ylimääräistä tukea voidakseen olla tavallisella luokalla? (Saloviita 2011).

Saloviidan (2011) artikkelin ”osallistava kasvatus - lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan” mukaan vammaisten ja muuten poikkeaviksi luokiteltujen ihmisten erottelun jatkuu edelleen Suomessa. Vammaiset yritetään pitää kaltaistensa joukossa, mikä näkyy selvästi peruskoulujärjestelmässä. YK on vaatinut jo pitkään ohjelmissaan, että kaikki vammaiset lapset tulee hyväksyä tavallisiin luokkiin. Yhdistyneet kansakunnat eivät ole asettaneet tätä tavoitteeksi vain sen takia, että sen takana olisi jokin tietty motiivi, vaan koska normaalit ihmisoikeudet kuuluvat myös vammaisille. Saloviita painottaa, että inklusio on kansainvälisesti asetettu vaatimus, eikä keksittyä fiktiota. Joissakin maissa inklusiivinen opetus on osittain tai kokonaan toteutunut sekä on käsitetty, että vammaisen tarvitsema apu voidaan tuoda myös normaaliin ympäristöön. Saloviita (2011) toteaa inklusion käsitteen esiintyvän epätarkasti suomalaisen opetushallinnon teksteissä ja jopa Unescon omissa ohjelmissa (esim. Unesco 2008) inklusio ilmenee lavennettuna käsitteenä. Näiden seurauksena myös inklusion ja integraation käsite-erot ovat haastavasti selitettävissä. Saloviita korostaa, kuinka inklusiossa ei ole kyse pelkästä lähikouluperiaatteesta. Inklusion tavoite on saada vammaisen oppilas osaksi tavallista luokkaa. Inklusio ei kuitenkaan tarkoita ihmisten sijoittamista sellaisiin ympäristöihin, jotka ovat heille mahdottomia. Vammaisen oppilaan sijoittaminen tavalliseen luokkaan edellyttää tarvittavia tukitoimenpiteitä, jotta voidaan ottaa huomioon kaikkien lasten erilaisuus. Saloviidan mukaan kunnat rikkovat lakia Suomessa, sillä niiden kuuluisi Vammaispalvelulain mukaan huolehtia kunnan yleisten palvelujen soveltuvuudesta vammaisille henkilöille. Saloviita kritisoi myös tapaa, miten erityisen tuen tarpeesta puhutaan. Erityisen tuen tarvetta ei pidä vähätellä, mutta ei liioitellakaan. Saloviita painottaa, kuinka integraation ja inklusion toimivuudesta ei tarvita lisänäyttöjä, sillä yhteinen kouluympäristö on kansalaisoikeus. Suomessa rikotaan lakia ja loukataan ihmisoikeuksia niin kauan, kun teolle ei ole seurauksia.

Saloviita toteaa artikkelissaan, kuinka Suomi erottelee lapsia perusopetuksessa Euroopan erityisopetusneuvoston tietojen mukaan eniten länsimaista. Saloviita (2011, Tilastokeskus 2009 mukaan) vuonna 2008 Suomessa oli siirretty erityisluokille osa-aikaisesti tai kokonaan 6,1 % oppilaista. Segregaatio lisääntyy Suomessa tilastojen mukaan. Saloviidan mukaan lukuihin on lisättävä myös pienryhmät ja tehostetun tuen ryhmät, jotka ovat todellisuudessa



myös erityisluokkia eri nimityksillä. Muissa Euroopan maissa erityisluokalle siirrettyjä on noin 2 % kaikista oppilaista. Suomen lainsäädäntö ja käytäntö eivät toimi odotetusti. Mitä enemmän inklusiota vaaditaan, sitä enemmän lapsia ohjataan erityisluokille Suomessa. Tilastokeskus ei vastaa Saloviidan mukaan julkista totuutta, sillä inklusioperiaatteen käsitteitä käytetään eri tavoin. Integraation väitetään lisääntyvän, sillä erityiskoulujen lukumäärät ovat vähentyneet. Saloviidan mukaan integraation on väitetty lisääntyvän esimerkiksi leimaamalla yleisopetuksen oppilaita erityisoppilaisiksi. Kunnissa järjestetyissä ”integraatioprojekteissa” yleisin tulos on se, että oppilas jää erityisluokalle. Integraatiota ollaan siis kannattavinaan, mutta tuloksia ei nähdä. Saloviidan mukaan ihmisten tyypillinen perustelu on, että tuetaan integraatioperiaatetta, mutta ulkoiset, itsestä riippumattomat asiat estävät integraation ja inklusion toteuttamisen. Artikkelin mukaan siis todellisuudessa ihmiset eivät halua tehdä ja toteuttaa integraatiota ja sillä perusteella keksivät perusteita, joilla selittää inklusion mahdottomuutta. Näitä ovat esimerkiksi rahanpuute tai opettajakoulutuksen antamien valmiuksien riittämättömyys.

Saloviita pohtii vaihtoehtoja, miksi erityisluokkaopetus on niin yleistä Suomessa. Viranomaiset eivät asiaa osaa selittää. Saloviidan mukaan opettajat saattavat olla ongelman ydin. Aina kun luokassa on häirikkö, halutaan hänestä päästä eroon, jonka seurauksena on yksi harmi vähemmän. Saloviita viittaa erään opettajan mainintaan vuonna 2010 Opettaja-lehdessä, kuinka integroidut oppilaat aiheuttavat lisätöitä. Saloviita vertaa kommenttia vuoden 1919 apukoulun opetusoppiin, jonka mukaan puupäitten ja kankeaoppisten pääsy tavallisille luokille tulee estää, sillä he ovat muuten opettajien päänvaivana oppivelvollisuuskouluissa. Tavoitteena oli tuolloin homogeeninen luokka, jotta yhtäläistä opetusta ja vaatimustasoa voitaisiin soveltaa kaikille. Saloviidan mukaan lainsäädäntö mahdollistaa opettajien oikeuden valikointiin. Erityisluokkien käyttö on Suomessa yleistä, sillä se koetaan kunnialliseksi tavaksi päästä eroon häiriköistä. Saloviidan mukaan opettaja nähdään näissä tapauksissa usein hyvässä valossa, sillä he ovat huomanneet erityistuen tarpeen. Saloviita huomauttaa, että myös erityisopettajat tarvitsevat erityisoppilaitaan voidakseen toteuttaa ammattiaan.

Erityisluokkajärjestelmä on kehittynyt moniportaiseksi, jossa oppilaat, joita ei haluta minnekään päätyvät lopulta niille opettajille joilla ei ole resursseja puolustaa etujaan. Esimerkkinä näistä ovat erityisopettajia matalammin koulutetut sijaiset ja EHA eli harjaantumisopetuksen opettajat. Saloviidan mukaan valikointimenetelmällä siirretään vastuuta. Saloviita huomauttaa, että ei ole ihme, että omia töitään halutaan keventää, kun lainsäädäntö siihen

tarjoaa mahdollisuuden. Monien opettajien mukaan ei ole kyse vain oppilaiden valikoinnista, vaan myös tiedon ja taidon puutteista. Kyse on myös oppilaan oikeuksista saada tukea erityistarpeisiin - ja tämä toteutuu tällä hetkellä pääasiassa erityisopetuksessa.

Inklusiolle on esitetty useita vastaväitteitä. Sanotaan, että ammattilaiset eivät ole koskaan väärässä, joten erityisluokkasiirrot ovat olleet aina tarpeellisia. Joidenkin mukaan erityisluokka on ratkaisu, esimerkiksi käytöshäiriöinen oppilas ei enää häiritse ketään, kun hänet siirretään muualle. Artikkelin mukaan erityiskoulu voidaan nähdä jopa lisämeriittinä Suomessa, erityiskouluun päästään eikä jouduta. Yksi inklusion hidasteista on ajatus, että erityisluokka vastaa lapsen tarpeisiin paremmin kuin yleisopetuksen luokka. Jos erityisluokat todella olisivat parempia oppimisympäristöjä, pitäisi sen näkyä tutkimuksissa. Tutkimusten mukaan erityisoppilaat oppivat enemmän yleisopetuksessa ja heidän on tutkitusti todettu hyötyvän enemmän yleisopetuksesta myös sosiaalisesti. Erityisluokkaopetuksen on myös todettu heikentävän oppilaiden tulevaisuuden mahdollisuuksia ja syrjäytymisen riski kasvaa. Nämä asiat ovat olleet keskeisiä keskustelunaiheita jo oppivelvollisuuskoulusta lähtien, joten asia ei ole Saloviidan mukaan uusi. Erityisluokkaopetus ei tue myöskään PISA-tuloksia, sillä aineistosta on poistettu kaikki erityiskoulut ja heikoimmat 5 % oppilaista. Suomessa on tehty myös tutkimus, jonka mukaan sitä huonompi itsetunto oppilaalla on mitä kauemmin hän on ollut erityisluokassa. Saloviita rinnastaa erityisluokat säilytyspaikoiksi, ei kuntoutuspaikoiksi. Saloviita toteaa usein artikkelissaan, kuinka opettajat haluavat vain eroon häiriköistä sijoittamalla heidät erityisluokkiin. Erityisluokat palvelevat opettajien, eivät oppilaiden tarpeita. Kiusaamisen myös uskotaan myös yleisesti vähenevän erityisluokalla. Tutkimusten mukaan oppilaita kiusataan todellisuudessa enemmän heidän ollessaan erityisluokalla, kuin yleisopetuksessa. Saloviita toteaa, kuinka koulumaailmassa pyörivät tarinat erityisluokkien menestyksestä hidastavat inklusion etenemistä huomattavasti. Tarinoiden mukaan oppilas on kärsinyt yleisopetuksessa, mutta kärsimys on loppunut hänen erityisluokalle siirron jälkeen. Yksi inklusion vastaväite on, että erityisoppilaiden uskotaan myös haittaavan muiden oppilaiden oppimista ja näin ollen ajatellaan, että hänet on parempi siirtää omanlaistensa joukkoon. Erityisoppilas vaatii opettajalta enemmän aikaa, minkä katsotaan olevan muilta oppilailta pois. Inklusio käsitetään monesti niin, että luokkaan otetaan esimerkiksi 5 vammaista ja 6 käytöshäiriöistä oppilasta, joiden lisäksi luokassa olisi noin 10 muuta oppilasta. Todellisuudessa erityisoppilaita ei ole näin paljon - jos kaikki Suomen erityisluokkien oppilaat integroitaisiin tavallisiin luokkiin, tulisi yhteen 20 oppilaan luokkaan

keskimäärin 1 erityisluokan oppilas. Integraation ei ole havaittu tutkimusten mukaan hidastavan muiden oppimista.

Artikkelissa todetaan, että yleisen käsityksen mukaan ainoastaan erityisopettajat ovat koulutettuja vastaamaan erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeisiin. Saloviidan mukaan kuitenkin myös suomalainen luokanopettajakoulutus antaa valmiudet kaikenlaisten oppijoiden tukemiseen ja opettamiseen, sillä eriyttäminen on osa luokanopettajakoulutusta. Saloviidan mukaan taidottomuuteen vetoaminen on tekosyy lisätoista kieltäytymiselle. Artikkelin mukaan on tyypillistä, että opettajat ottavat esimerkiksi kuurot ja sokeat ja heidän opettamisen monimutkaisuuden. Todellisuudessa kuuroja ja sokeita on 2% kaikista erityisoppilaista. Toinen ryhmä ovat vaikeavammaiset, joita on 7 % kaikista erityisoppilaista. Heidän opettamisensa kuulostaa vaivalta, vaikka heidän opetukseensa ei tarvita alan opettajilta pitkää koulutusta. Todellisuudessa siis erityisopetusta ei pidetä erityisen vaativana asiana. Joka kolmas erityisopettaja on epäpätevä, mikä tarkoittaa sitä, että lapsen erityisluokkasiirto tarkoittaa siirtoa pätevältä opettajalta epäpätevälle. Saloviita toteaa, että erityispedagogisten taitojen puuttuminen ja lapselle annetut diagnoosit ovat tekosyitä, jotka ruokkivat opettajien avuttomuutta. Saloviita uskoo, että erityisopettajalla on harvoin tarjottavana ratkaisuja, jotka eivät tule tavallisen luokanopettajan mieleen.

Resurssiongelmat ovat myös tyypillinen vastaväite inklusion mahdollistamiselle. Todellisuudessa inklusiiviset järjestelmät ovat todettu muita halvemmiksi, sillä yksi järjestelmä katsotaan edullisemmaksi kuin rinnakkaisjärjestelmät, joissa on eri lapsiryhmille eri koulutuksensa. Yleinen harhaluulo on, että erityisoppilaat tarvitsevat erityisen paljon henkilökohdasta avustusta ja apuvälineitä. Vain harvat erityisoppilaat tarvitsevat avustajaa tai apuvälineitä todellisuudessa, tärkeimmät integraation tukitoimet ovat ilmaisia. Väitetään myös, että integraation tärkein tavoite on säästäminen. Säästöintegraatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa erityistä tukea tarvitseva oppilas siirretään yleiseen opetukseen ilman riittävää tukea ja resursseja. Vaikka tukea tarjottaisiin jatkuvasti lisää, väittävät opettajat Saloviidan mukaan tukea aina olevan liian vähän. Riittävien resurssien ja valmiuksien puuttuminen herättää keskustelua.

Suomessa ei olla Saloviidan mukaan valmiita inklusioon, ennen kuin asenteet ja resurssit ovat siihen valmistautuneet. Opettajat väittävät, että heillä ei ole kokemusta erityistä tukea tarvitsevista lapsista, jonka seurauksena on mahdotonta opettaa heitä. Niin kauan, kun opet-

tajilla on valta siirtää oppilaita erityisopetukseen, integraation ei tulla koskaan olemaan valmiita. Saloviita toteaa, että jokainen opettaja koulutetaan eriyttämään opettajakoulutuksessa. Asenteet tosin toimivat osittain vastaväitteenä, sillä Saloviidan mukaan asennemuutosta saadaan odotella ikuisesti, jos se on opettajista kiinni. Saloviita vertaa inklusiota peruskoulujärjestelmään ja sen käyttöönottoon aikoinaan Suomessa: jos oppikouluopettajien asennemuutosta olisi odoteltu, ei peruskoulujärjestelmää olisi koskaan otettu käyttöön. Saloviita kuvailee opettajaa inklusion tärkeimmäksi resurssiksi. Opettajat puhuvat nykyisistä jättiluokista ja niiden mahdottomuuksista, mutta tutkimuksien mukaan Suomessa ei ole jättiluokkia. Joidenkin mukaan inklusiota pitäisi tarkastella tapauskohtaisesti, mutta Saloviidan mukaan kyseinen väite sekoittaa vahvasti moraaliset arvot ja hyödyt. Saloviita rinnastaa ehdotuksen sukupuolten väliseen tasa-arvoon ja mahdottomuuteen toimia tapauskohtaisesti.

“Erottelu kantaa viestiä, että erotellut ovat muita huonompia.” Monet puoltavat ajatusta, että opetuksen laatu on tärkeää, ei paikka. Saloviita tuo esimerkkejä rotuerotteluyhteiskunnasta ja sen aikaisesta ajattelutavasta. USA:ssa mustien erottelua perusteltiin iskulauseella “separate but equal”. Saloviidan mukaan inklusio on tasa-arvokysymys, eikä sen hyötyjä tai haittoja pitäisi joutua perustelemaan. Ei kenenkään tarvitse alkaa esittämään esimerkiksi sukupuolten välisen yhdenvertaisuuden tuomia haittapuolia. Joidenkin mukaan inklusio on äärisuuntaus, jota kannattaa pieni porukka. Todellisuudessa inklusio on osa kansainvälistä lainsäädäntöä, joka on myös Suomen allekirjoittama periaate. Saloviita huomauttaa, että inklusio aiheuttaa myös ongelmia, kuten muutkin tasa-arvoasiat. Monet esittävät inklusiolle vastaväitteenä tilanteen, jossa on äärimmilleen viety tilanne. Esimerkkinä Saloviita käyttää akuutissa psykoosissa olevaa väkivaltaista oppilasta, johon lääkkeet eivät tuki tehoa. Vastaväittäjien mukaan inklusiota ei ole mahdollista toteuttaa, sillä kyseistä oppilasta ei voida integroida. Saloviita huomauttaa, että inklusioajattelun ei ole mahdollista selvittää kaikkia ongelmia, mutta se pystyy ratkaisemaan osan niistä.

Saloviita luettelee artikkelissaan monia eri vastaväitteitä integraatiolle ja inklusiolle, mutta toteaa suosituimmaksi opettajan jaksamisen ja osaamisen. Opettajan työ on jo lähtökohdiltaan raskasta ja inklusio saa sen kuulostamaan mahdottomalta. Eritahtinen opetus nähdään ylitsepääsemättömänä ongelmana useissa lähteissä. Kaikkien erityisoppilaiden oletetaan olevan vaikeita tapauksia, mikä ei todellisuudessa pidä paikkaansa. Saloviita korostaa, että opettajien uupuminen on tutkimuksien mukaan johtunut integraatiokokeiluissa muista syistä, kuin itse oppilaista. Saloviidan mukaan opettajat vaihtavat ammattiaan muita aloja

harvemmin ja opettajakoulutus on erittäin tavoiteltu. Opettajakoulutus on henkisesti kuormittavaa samalla tavalla, kuin muutkin työt, joissa työskennellään ihmisten kanssa. Opettajat ovat myös tutkitusti useammin innostuneita kuin stressaantuneita työstään, ja he ovat yksi vähiten sairastelevista ammattiryhmistä.

Saloviita toteaa artikkelinsa lopussa epäilevänsä, että pelko lisätöistä on ainut todellinen peruste vastustaa inklusiota. Saloviita toteaa myös, että jos näin on, kumoaa pelko kaikki muut yllä luetellut vastaväitteet. Inklusio nähdään yleisesti ottaen kauniina ajatuksena, mutta sen ei uskota toteutuvan käytännössä. Saloviita kyseenalaistaa edellisen väittämän ja epäilee, ovatko suvaitsevaisuus ja vammaisen ihmisen arvostaminen mahdottomuuksia suomalaisille opettajille. Artikkelissa todetaan, kuinka inklusio on saatu toteutumaan myös muualla maailmassa. Saloviita viittaa YK:n arvioihin ja OECD-maiden tekemiin tutkimuksiin, joiden mukaan inklusio on täysin mahdollinen. (Saloviita 2011.)

#### 4.2.3 Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus

Malinen, O.P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., ja Xu, J. (2010) kirjoittavat artikkelissaan *Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus* keskittyvänsä tutkimaan tutkimuksessaan inklusiivista opetusta Suomessa, Kiinassa ja Etelä-Afrikassa. Artikkelit painottuu tarkastelemaan inklusiota kansainvälisesti, mutta olen keskittynyt poimimaan tutkimukseeni Suomeen ja Suomessa tapahtuvaan inklusioon liittyvät huomiot. Tutkimus on toteutettu Itä-Suomen yliopiston erityispedagogiikan yksikön kanssa yhteistyönä. Projektiin kerättiin keväällä 2010 aineistoa itäsuomalaisilta opettajilta. Tutkimuksessa on keskitytty tarkastelemaan inklusiota ja inklusiivista pedagogiikkaa erityisesti opettajien näkökulmista.

Artikkelin mukaan Suomessa vallitsee yhteisymmärrys toimivasta opetuksesta ja oppimisympäristöstä, sekä riittävän tuen saamisesta ja takaamisesta oppilaille. Inklusioon liittyvät tavoitteet ovat kuitenkin suomalaisessa koulumaailmassa jatkuvan keskustelun aiheena. Inklusioperiaate käsitetään usein vain erityispedagogiikkaan liittyvänä kysymyksenä, ja inklusiiviseen opetukseen liittyvä terminologia ja opetustavan toteuttaminen käsitetään eri tavoin Suomessa, mikä hidastaa inklusion etenemistä. Suomen lainsäädännön voidaan sanoa tukevan inklusiota, mutta käytännössä se ei ole vielä toteutunut. Artikkelissa tuodaan ilmi Suomen kaksoisjärjestelmän pitkä historia, joka on vuosikymmenet vaikuttanut kuntien, koulujen ja opettajien käytänteisiin ja asenteisiin. Lainsäädännön näkökulmasta katsottuna

Suomen inkluusiivinen kehitys vaikuttaa toteutuneen osittain, vaikka tilastokeskus näyttää toisenlaisia tuloksia. Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden osuus moninkertaistui vuodesta 1995-2008, jota voidaan selittää osittain vuoden 1998 valtionosuuslailla, jonka mukaan erityisopetukseen siirretyistä oppilaista maksettiin korotettua tukea kunnalle. Artikkelissa todetaan, että viimeisen 30 vuoden aikana suomalainen koulujärjestelmä on päässyt lähemmäksi inkluusiota ja inkluusiivista opetusta. Etenemistä hidastaa kuitenkin eri eturyhmien väliset kiistat inkluusion periaatteisiin liittyen ja se, onko inkluusio tavoiteltavan arvoinen tila. (Malinen ym. 2010.)

## 5 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Inklusioon ja inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen haasteista löytyy erilaisia näkökulmia. Inklusiivisen pedagogiikan katsotaan kaikkien käyttämieni artikkelien mukaan etenevän hitaasti Suomessa. Tutkimuskysymykseen ei ole vain yhtä oikeaa vastausta ja tämän tutkimuksen päätelmät perustuvat tutkimuksessa käytettyjen artikkelien kautta saatuun tietoon.

Tutkimuksen luotettavuutta on haastavaa arvioida, sillä Suomessa toteutettavan inklusiivisen pedagogiikan haasteista ei löytynyt laajasti tietoa. Laajimman lähdeaineiston tutkimuksessani muodosti kuitenkin Timo Saloviidan artikkeli ”13 väitettä inklusiota vastaan”, jossa kartoitettiin laajasti inklusion eri haasteita Suomessa. Saloviidan artikkelissa sekä kahdessa muussa käyttämäni artikkelissa oli useita samankaltaisia huomioita, joiden oli todettu hidastavan inklusion etenemistä Suomessa.

Tutkimuskysymykseni oli: ”Mitkä asiat hidastavat inklusion toteutumista Suomessa?” Artikkelit ovat yksimielisiä Suomen kaksoisjärjestelmän ja käsitteiden vähäisen omaksumisen hidastavasta vaikutuksesta inklusion etenemiseen. Kaikkien artikkeleiden mukaan inklusio vaikuttaa näkyvän jokseenkin koulutuspoliittisissa teksteissä, mutta käytännössä inklusio ja inklusiivinen pedagogiikka ei ole Suomessa vielä toteutunut. Saloviidan artikkelin mukaan käsitteiden hidas omaksuminen ja ymmärtäminen johtuvat Opetushallinnon sekä Unescon omista ohjelmista ja niiden ilmaisemasta epäselvyydestä.

Leivon, M. & Hakala, J.T:n (2015) mukaan inklusiota hidastaa myös resurssipula, jonka takia inklusio ei toteudu oikealla tavalla. Oppilaita siirretään erityisopetukseen ilman edellytettyjä tukitoimia. Saloviidan (2011) mukaan resurssipula ei ole todellinen, sillä inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan toteutuessa tavoitellulla tavalla tulee se todellisuudessa halvemmaksi, kuin nykyinen kaksoisjärjestelmä. Saloviidan mukaan inklusion toteutumisen isoin haaste on opettajat ja heidän asenteensa. Opettajat pelkäävät lisätöitä, jonka takia he perustelevat inklusion mahdottomuutta resurssiongelmillä ja riittämättömällä koulutuksella.

Leivon ja Hakalan (2015) mukaan Suomen myöhäinen kehitys teollisuusyhteiskunnaksi vaikuttaa suomalaisten asenteisiin, jonka takia inklusioon ja inklusiiviseen pedagogiikkaan suhtaudutaan epäroivästi. Opettajien ja erityisopettajien vähäinen yhteistyö nähdään myös ongelmalliseksi inklusion etenemiselle. Artikkeleissa mainitaan myös inklusiotilanteen

haastava seuraaminen tilastojen avulla, sillä vuosien aikana tapahtuneet käsittemuutokset koulutuspolitiikassa hankaloittavat tarkkailua.



## 6 POHDINTA

Inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisesta on keskusteltu jo vuosia ja niiden tavoitteisiin suhtaudutaan pääasiassa avoimesti, mutta myös ennakkoluuloisesti Suomessa. Joidenkin tutkimusten mukaan inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan toteuttaminen on mahdollista tiiviillä yhteistyöllä, ja onnistuessaan inklusio voisi edistää oppilaiden suvaitsevaisuutta ja avarakatseisuutta. Oppilaiden ollessa koulun alusta lähtien monenlaisten oppijoiden kanssa saavat he enemmän mahdollisuuksia oppia katsomaan maailmaa ja ihmisiä samanarvoisina. Inklusiivisen pedagogiikan uskotaan onnistuessaan lisäävän oppilaiden ymmärrystä erilaisuuteen liittyen. Inklusiivinen pedagogiikka herättää myös kritiikkiä, eikä inklusioon uskota kaikkien lähteiden mukaan. Jotkut tutkijat puoltavat edelleen kaksijaakoista mallia, jossa erityiskoulut ovat eristettyinä muista kouluista.

Inklusion tämänhetkisestä tilanteesta ja siihen liittyvistä haasteista Suomessa löytyy vain vähän artikkeleita. Tämä voi johtua siitä, että inklusion ei katsota toteutuneen vielä Suomessa. Artikkelit, jotka valitsin tutkimukseen tuovat ilmi keskeisimpiä inklusion haasteita. Tulokset eivät yllättäneet minua, sillä olen itsekin opiskellut aina osana Suomen kaksoisjärjestelmää. Opettajaopiskelijana ymmärrän inklusioon kohdistuvia ennakkoluuloja, sillä väärin toteutettuna se voi aiheuttaa tilanteita, joista on enemmän haittaa kuin hyötyä. Inklusio ja inklusiivinen pedagogiikka ovat kuitenkin mielestäni tavoittelun arvoisia asioita niiden toimiessa oikein. Jotta opettajat ja muu kouluyhteisö sitoutuvat inklusion arvoihin, on tärkeää, että inklusion tavoitteet ymmärretään oikein.

Suomen historialla näyttää olevan suuri vaikutus suomalaisten asenteisiin inklusiota kohtaan artikkeleiden mukaan. Ihmiset vaikuttavat olevan vakuuttuneita siitä, että kaksoisjärjestelmä toimii. Inklusio ja inklusiivinen pedagogiikka ovat kuitenkin osa lainsäädäntöä, joka säätelee koulutuspoliikkaa ja siihen liittyviä muutoksia. Inklusion eteneminen edellyttää suuria muutoksia asenteisiin, jotta inklusiolle annetaan mahdollisuus toteutua. Etenkin inklusioon liittyvä lähikouluperiaate on haastava tavoite, joka edellyttää koulujärjestelmän ja käytäntöjen uusimista. Lähikouluperiaatetta toteutettaessa pitää muistaa ottaa huomioon kaikenlaiset oppijat ja heidän oikeutensa käydä lähikoulua, mutta myös huomoida tilanteet, joissa yleisopetus ei ole edullinen oppilaalle. Pitää myös käsittää, että inklusiokaan ei pysty ratkaisemaan kaikkia koulumaailmaan liittyviä ongelmia.

Tutkimukseni tuo ilmi inklusion etenemisen suurimmat haasteet Suomessa ja uskon, että siinä löytyy paljon mahdollisuuksia syvempää tutkimusta varten. Seuraavissa tutkimuksissa voidaan tutkia inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan tuomia mahdollisuuksia sekä tutkimuksia, joita inklusiivisen pedagogiikan kokeiluista löytyy Suomessa. Inklusiota ja inklusiivista pedagogiikkaa voidaan myös tutkia maailmanlaajuisesti, jolloin siitä voidaan löytää useita eri käsityksiä.

## LÄHTEET

- Elliot, N., Doxey, E. & Stephenson, V. (2012.) *Inklusio*. 8-12. Oppimateriaalikeskus Opik: Kouvola
- Ikonen, O. (2015). Samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden kohtaamiseen. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) *Ainutkertainen oppija*. 2. painos. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen.
- KvaliMOTV. (2017) *Teoria ja tutkimus*. Haettu 03.04.2017 osoitteesta: [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2\\_2.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_2.html)
- Lakkala, S. (2012) Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) *Ainutkertainen oppija*. 2. painos. 210-218.
- Leivo, M., Hakala, J.T. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika* 4/2015. Haettu 20.02.2017 osoitteesta [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=734](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=734)
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015) *Erytispedagogiikan perusteet*. WSOY: Helsinki
- Saloviita, T. (2012) Inklusio eli "osallistava kasvatus". *Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan*. Haettu 10.04.2017 osoitteesta <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Inklusio.pdf>
- Takala, M. (2010) Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. 13-17. Gaudeamus Helsinki University Press: Tallinna.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi: Helsinki.
- UNESCO. (1994). *Salamancan julistus ja Yhdistyneiden Kansakuntien yhteissopimus*. Haettu 23.03.2017 osoitteesta: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- United Nations. (2004). *The International Year of Disabled Persons 1981*. Haettu 06.04.2017 osoitteesta <http://www.un.org/esa/socdev/enable/disidydp.htm>
- Malinen, O-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P. & Xu, J. (2010). *Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus*. *Kasvatus* 41 (4), 351–362. Haettu 15.03.2017 osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/k/0022-927-x/41/4/inklusi.pdf>