

Kohti täysimääräistä osallisuutta

Vammaisten lasten ja nuorten osallisuuden rakentuminen
peruskoulussa Helsingin sanomien mielipidekirjoituksissa
ja lehtiartikkeleissa vuosien 1990-2016 aikana

Anna-Maria Hietala
Pro gradu-tutkielma
Sosiaalityö
Lapin yliopisto
Kevät 2018

SISÄLLYS

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 1 |
| 2 | OSALLISUUS JA YHDENVERTAISUUS | 6 |
| 2.1 | Vammaisuus ja syrjinnän historia | 6 |
| 2.2 | Vammaisuus ja postmoderni aika | 10 |
| 2.3 | Rakenteellinen sosiaalityö ja inklusio..... | 13 |
| 2.4 | Sosiaalityö ja osallisuuden tukeminen..... | 15 |
| 3 | KOULU SOSIAALISENA INSTITUUTIONA..... | 19 |
| 3.1 | Koulutuksellinen tasa-arvo ja lähikouluperiaate..... | 19 |
| 3.2 | Eriyisopetuksen käytännöt..... | 22 |
| 3.3 | Kaikille yhteinen koulu ja inklusio | 27 |
| 3.4 | Perheen merkitys..... | 31 |
| 4 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA MENETELMÄLLISET VALINNAT | 34 |
| 4.1 | Tutkimustehtävä..... | 34 |
| 4.2 | Laadullinen tutkimus | 35 |
| 4.3 | Aineisto | 36 |
| 4.4 | Aineistona mielipidekirjoitukset ja lehtiartikkelit | 37 |
| 4.5 | Aineiston käsittely ja analyysi..... | 37 |
| 5 | OSALLISUUDEN RAKENTUMINEN PERUSKOULUSSA..... | 39 |
| 5.1 | Lama-aika ja segregaatio 1990-luvulla | 39 |
| 5.1.1 | Inklusion edistäminen | 42 |
| 5.1.2 | Vähäiset resurssit ja asenteet | 45 |
| 5.2 | Erilaiset näkemykset ja integraatio 2000-luvulla..... | 47 |
| 5.2.1 | Resurssit ja näkökulmat | 51 |
| 5.2.2 | Inklusion esteet ja hidasteet | 53 |
| 5.3 | Ihmisoikeudet ja inklusio 2010-luvulla | 56 |
| 6 | TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET | 61 |
| | LÄHTEET | 68 |
| | LIITTEET | 73 |

Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Työn nimi: Kohti täysimääräistä osallisuutta; Vammaisten lasten ja nuorten osallisuuden rakentuminen peruskoulussa Helsingin sanomien mielipidekirjoituksissa ja lehtiartikkeleissa vuosien 1990-2016 aikana

Tekijä: Anna-Maria Hietala

Koulutusohjelma/oppiaine: Sosiaalityö

Työn laji: Pro gradu –työ_x_ Sivulaudaturtyö__ Licensiaatintyö__

Sivumäärä: 72 + 1 liite

Vuosi: 2018

Tiivistelmä:

Tutkielma käsitteli kehitysvammaisten lasten ja nuorten osallisuutta peruskoulussa. Tutkielman tarkoituksena oli kuvata ja tuoda esille kehitysvammaisia lapsia ja nuoria koskevaa osallisuutta peruskoulussa sosiaalitieteellisestä, kasvatustieteellisestä ja yhteiskuntapoliittisesta näkökulmasta ja tutkia, mitä tekijöitä lapsen tai nuoren osallisuuteen peruskoulussa kytkeytyy. Tutkielman pääpaino oli sosiaalitieteellisessä näkökulmassa. Lähtökohtana tutkimuksessa oli Unicefin esittämä huoli siitä, että kehitysvammaiset lapset ovat eriarvoisessa asemassa koulutuksen suhteen riippuen siitä, missä kunnassa he asuvat. Yhtäaikaisesti Suomi on ratifioinut vammaisten ihmisoikeussopimuksen, joka velvoittaa myös kuntia edistämään vammaisten lasten ja nuorten osallisuutta koulussa.

Aineiston tutkielmassa muodostivat Helsingin sanomien sähköisen arkiston kehitysvammaisten lasten ja nuorten osallisuutta peruskoulussa käsittelevät mielipidekirjoitukset ja lehtiartikkelit ajanjaksolta 1990-2016, joita oli yhteensä 81. Tutkielman teoreettisessa osiossa tarkasteltiin, mitä tekijöitä aiheeseen liittyy. Empiirisessä osiossa pyrittiin rakentamaan ymmärrystä pidemmällä aikavälillä kyseiseen ilmiöön ja tarkastelemaan, miten kehitysvammaisten lasten ja nuorten osallisuutta peruskoulussa rakennetaan Helsingin sanomissa. Empiiristä aineistoa analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tulosten mukaan aikaisempia tutkimuksia mukailleen kehitysvammaisten lasten ja nuorten osallisuuden peruskoulussa voidaan aineiston pohjalta katsoa toteutuneen eri vuosikymmenten aikana eri tavoin, johon ovat vaikuttaneet ajalliset ja paikalliset yhteydet, kuten rakenteet sekä yhteiskuntapoliittiset linjaukset. Velvoittavan lainsäädännön puuttuessa opetuksen kehittäminen ja inklusion edistäminen on ollut sattumanvaraista. Aineiston mukaan 1990-luvulla segregatio oli yleistä ja kehitysvammaiset opiskelivat erillisissä erityiskouluissa tai -luokissa. Tultaessa 2000-luvulle inklusion sijasta käytettiin osaksi käsitettä integraatio. Ominaista 2000-luvulle olivat moninaiset mielipiteet inklusiosta. Ihmisoikeusnäkökulma ja inklusiokäsite alkoivat näkyä aineistossa vahvemmin 2010-luvulla sekä kehitysvammaisten lasten ja nuorten näkeminen yhdenvertaisina ja aktiivisina toimijoina. Sosiaalityölle sosiaalihuoltolain mukainen rakenteellinen sosiaalityö tuo velvoitteita ja vammaisia koskeva ihmisoikeussopimus välineitä sekä näkökulmia edistää kehitysvammaisten lasten ja nuorten osallisuutta peruskoulussa kuntien vammaissosiaalityössä sekä koulujen sosiaalityössä. Kehitysvammaisten lasten ja nuorten toimintakyky sekä tarpeet ovat pitkälti yksilöllisiä. Oikeus maksimaalisen potentiaalinsa käyttämiseen ja täysimääräisen osallisuuden tavoitteluun peruskoulussa tarvitaan moniammatillista verkostotyötä sekä yhteistyötä lasten ja nuorten sekä perheen kanssa.

Avainsanat: vammaisuus, kehitysvammaisuus, yhdenvertaisuus, täysimääräinen osallisuus, sosiaalinen asianajo, valtaistuminen, inklusio ja peruskoulu

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi_x_

1 JOHDANTO

Tämän tutkielman tehtävänä on kuvata ja tuoda esille kehitysvammaisia lapsia ja nuoria koskevaa osallisuutta peruskoulussa sosiaalitieteellisestä, kasvatustieteellisestä ja yhteiskuntapoliittisesta näkökulmasta ja tutkia, mitä tekijöitä lapsen tai nuoren osallisuuteen peruskoulussa kytkeytyy. Pääpaino on sosiaalitieteellisessä näkökulmassa. Tutkielman teoreettisessa osiossa tarkastellaan mitä eri näkökulmia aiheeseen liittyy. Tutkielma on narratiivinen ja aineiston siinä muodostavat Helsingin sanomien sähköisen arkiston kehitysvammaisten lasten ja nuorten osallisuutta peruskoulussa käsittelevät mielipidekirjoitukset ja lehtiartikkelit ajanjaksolta 1990-2016. Empiirisessä osiossa pyritään rakentamaan ymmärrystä pidemmällä aikavälillä kyseiseen ilmiöön ja tarkastelemaan, miten kehitysvammaisten lasten ja nuorten osallisuutta peruskoulussa rakennetaan Helsingin sanomien mielipidekirjoituksissa ja lehtiartikkeleissa aikavälillä 1990-2016.

Vammaiset ihmiset ovat olleet historiassa monin eri tavoin marginaalisessa asemassa (esim. Määttä 1999, 18–20; Vehmas 2005, 21–22; Kivirauma 2008, 96; Seppälä 2010, 181–182; Järvikoski & Härkäpää 2011, 35). Tälläkin hetkellä kehitysvammaisten lasten ja nuorten erityisopetuksen käytännöt ja osallisuus toteutuvat kunnissa hyvin eri tavoin, johon Yhdistyneiden kansakuntien lastenjärjestö, Suomen Unicef ry (UNICEF 2013) on ottanut kantaa. Tämä asettaa heidät eriarvoiseen asemaan keskenään (ks. Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014). Opetus voidaan järjestää esimerkiksi ryhmäkooltaan noin 18 oppilaan yleisopetuksen ryhmässä siten, että ryhmään on integroitu kolmesta neljään kehitysvammaista oppilasta (Lehti 2009, 59). Opetus voidaan järjestää myös kokonaan erityiskoulussa eli segregaatiossa (Takala 2011, 20).

Uusliberalismiin ja postmoderniin ajatteluun pohjautuvassa yhteiskunnassa kauas tähyävä suunnitelmallisuus on muuttunut vanhanaikaiseksi. Keskiössä ovat ihmisten yksilölliset valinnat ja markkinoiden vapaus. (Pohjola 2014, 101.) Helena Ahponen (2008) on tutkinut vaikeavammaisten nuorten aikuistumista osana heidän elämänsä kulkuaan. Hänen mukaan lasten ja nuorten elämänsä kulkua ei muodostu omaehtoiseksi ja riippumattomaksi, vaan sen luovat eri viranomaiset ja organisaatiot sen ollessa institutionalisoitu. Tämä koskee hänen mukaansa erityisesti vammaisia lapsia ja nuoria. (Ahponen 2008, 16; ks. Eriksson 2008, 178.) Viime aikoina sosiaalityö on saanut lisää konkreettisia välineitä vammaisia ihmisiä koskevan ihmisoikeussopimuksen sekä velvoitteita muun muassa sosiaalihuoltolakiin (1301/2014) sisällytetyn rakenteellisen sosiaalityön kautta vammaisten ihmisten osallisuuden edistämiseen.

Tutkielmassa osallisuuden ymmärretään rakentuvan inklusion kautta. Inklusio muodostaa keskeisen käsitteen tutkimuksessani ja toimii sen punaisena lankana. Inklusiota edeltää integraatio ja sitä taas segregatio. Segregation, integration ja inclusion tarkoittavat ”eristämistä”, ”yhdistämistä” ja ”mukaan ottamista”. (Teittinen 2003, 9; Takala 2011, 14.) Unescon eli yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede-, ja kulttuurijärjestön (1994) sovitun yhteisen sopimukseen mukaan sillä voidaan viitata myös meille kaikille yhteiseen kouluun, education for all (Unesco 1994, 14). Inklusiotyö kytkeytyy rakenteelliseen sosiaalityöhön niin, että kansalaisten yhteenliittymiä sekä yhteisöllisyyttä hyödynnetään tavoitteellisesti sosiaalisen hyvinvoinnin rakenteiden muodostamisessa (Pohjola 2011, 217). Inklusion kuvataan olevan taustaltaan ideologinen ja täydellistä inklusiota ei voida saavuttaa. (Teittinen 2003, 9; Takala 2011, 16).

Sosiaalityön kansainvälisen liiton määritelmän (IFSW 2014) mukaan sosiaalityöllä pyritään muun muassa edistämään yhteiskunnallista muutosta ja kehitystä sekä yhteisöjen voimaantumista ja valtaistumista. Keskeisiä periaatteita ovat yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus, ihmisoikeudet, kollektiivinen vastuu ja moninaisuuden kunnioittaminen. Tämän tutkielman lähtökohtana on toteuttaa tätä perustehtävää. Näen, että vammaisia lapsia ja nuoria koskevalle inklusiotyölle ja näin osallisuuden edistämiseksi on ajankohtainen tarve. Peruskoulu kaikkien lasten ja nuorten päivittäisenä kohtaamispaikkana ja sosiaalisena instituutiona muodostaa sille keskeisen paikan.

Vammaisuuden tarkastelutavat voidaan jaotella yksilökeskeisiin ja yhteisökeskeisiin lähestymistapoihin. Yhteisökeskeisissä näkökulmissa painottuvat ympäristölliset sekä ihmisoikeudelliset näkökulmat. (Moberg & Vehmas 2015, 51–52). Tässä gradussa painopiste on yhteisökeskeisissä näkökulmissa. Suomen vuonna 2016 ratifioima ja 10. kesäkuuta voimaan astunut YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (27/2016) velvoittaa muun muassa Suomea kehittämään vammaisten henkilöiden täysimääräistä osallisuutta koulussa. Hallituksen esityksessä (HE 284/2014) eduskunnalle liitetyen vammaisten henkilöiden yleissopimukseen ja sen sovittamisesta suomalaiseen lainsäädäntöön viitataan yleissopimuksen tuovan velvoitteita viranomaisille, lisäksi nykytilan arviointiin liittyen nähdään, että yhteiskunnassa rakenteelliset esteet, tiedon puute sekä paikallisen vammaispolitiikan toteutuksen moninaisuus toimivat esteenä sille, että vammaiset henkilöt voisivat käyttää täysimääräisesti heidän yhteiskunnallisia oikeuksiaan, vapauksiaan sekä velvollisuuksiaan jokaisena ikä kautena. Inklusion eli osallisuuden ja sen edistämisen nähdään tutkielmassani rakentuvan laajemmista yhteiskuntapolitiittisista tavoitteista lainsäädännön sekä ihmisoikeussopimusten kautta.

Vammaisten ja erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten osallisuutta koulussa tai koulupolkua on tutkittu enemmän kasvatustieteessä ja erityispedagogiikan alueella (esim. Ahponen 2008; Mikola 2011; Hyytiäinen 2012; Hermanoff 2015). Erityiskasvatukseen liittyvä integraatiokysymys on yksi eniten esillä ollut aihe 1970-luvulta saakka (Moberg 1999, 137). Merja Hyytiäisen (2012, 133) tutkimuksessa todettiin muun muassa, että kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan osalta esikoulu- ja alaluokilla integraation ja inklusion mukaiset ratkaisut toteutuivat, mutta yläluokilla opetukseen liittyvät ratkaisut edustivat integraatiota tai segregatiota.

Sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa vammaisuutta inklusion ja koulun näkökulmasta on tutkittu vähemmän. Anneli Pohjolan ym. (2014) mukaan rakenteellisen sosiaalityön tarve on tullut kuitenkin vahvasti esille yhteiskunnallisessa murroksessa tällä hetkellä. Ideologiset ja poliittiset muutokset hyvinvoinnin jaossa sekä palveluiden määrittämisessä haastavat sosiaalityön sekä tekijöiden toiminnan sisällön ja paikan tutkimuksen ja käytännön piirissä. Rakenteellisen sosiaalityön otteita sekä toisin katsomista vaaditaan sosiaalityöhön kytkeytyvän selontekovelvollisuuden, lisääntyneen eriarvoisuuden ja markkinaperusteisten arvojen voimistumisen myötä. (Pohjola ym. 2014, 10.)

Erityisopetusta koskevaa lainsäädäntöä on uudistettu viime aikoina. Tästä huolimatta, kehitysvammaisten opetuksen sekä muiden vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen on jäänyt vähemmälle huomiolle. (Kontu ym. 2015, 5.) Julkisten investointien kaventaminen sekä tehokkuuden vaatimukset ovat lisäksi virittäneet keskustelua, kenelle koulutusta on hyödyllistä antaa (Rinne 2014, 210). Aihe näyttäytyy ajankohtaisena myös näistä näkökulmista ja näen tärkeäksi aiheen esille tuomisen sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa.

Opettajat ovat monin tavoin pääroolissa kehitysvammaisten opetuksen toteuttamisessa (esim. Pirttimaa ym. 2015, 196–197; Moberg 1999, 153, 157). Vanhempien näkemyksillä koulun muun henkilökunnan lisäksi on myös merkitystä siihen, millaiseksi kehitysvammaisen lapsen tai nuoren peruskoulua koskevat valinnat muotoutuvat (esim. Lehti 2009, 60–61; Hyytiäinen 2012, 136; Kokko ym. 2013, 64; Rinne 2014, 216–217). Tutkielmasani kiinnitetään huomiota kehitysvammaisten lasten ja nuorten osallisuuteen ja opetuksen järjestämisen tapoihin.

Peruskoululain (476/1983) myötä ei ole enää ollut mahdollista vapauttaa oppivelvollisuusikäistä lasta oppivelvollisuudesta. Peruskoululain 32§:ssä määriteltiin oppivelvollisuudesta ja koulunkäyntioikeudesta, että Suomen kansalainen on oppivelvollinen ja li-

säksi, jos vammaista lasta ei voida opettaa yhdeksänvuotisessa peruskoulussa, alkaa oppivelvollisuus tällöin vuotta aikaisemmin ja kestää yksitoistavuotta. Hallituksen esityksen (159/1996) mukaan yhtäaikaaisesti peruskoululain voimaan tuleminen ja kehitysvammalakiin kirjatut muutokset siirsivät keskiasteisesti ja vaikeasti kehitysvammaisten luokkamutoisen harjaantumisopetuksen kehitysvammaisten erityishuollosta annetun lain alta osaksi peruskoulujen tarjoamaa erityisopetusta. Tällöin kehitysvammalain piiriin jäi oppivelvollisuusikäisistä vain vaikeimmin kehitysvammaisille lapsille suunnattu opetus. Kaikkein vaikeimminkin kehitysvammaisten opetus siirtyi osaksi peruskoulujen tarjoamaa erityisopetusta vuonna 1997. (HE 159/1996.) Sosiaalihuollolla on oma historia kehitysvammaisten opetuksen järjestämisessä. Opetuksen siirto sosiaalihuollosta peruskoulujen alaisuuteen on yhtenä tekijänä saattanut vaikuttaa siihen, että sosiaalityön osallistuminen keskusteluihin, jotka koskevat kehitysvammaisten lasten ja nuorten osallisuutta peruskoulussa, ovat jääneet siirron jälkeen vähäiseksi.

Tutkimusaihe linkittyy ajankohtaiseksi sosiaalityössä uudistuneen sosiaalihuoltolain (1301/2014) myötä. Sosiaalihuoltolain 7 §:ssä asetetaan muun muassa velvoite rakenteelliseen sosiaalityöhön ja 8 §:ssä erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden hyvinvoinnin seuraamiseen sekä myös yhteistyöhön eri viranomaisten kesken kunnissa. Koulujen sosiaalityötä koskeva lainsäädäntö on myös uudistunut ja oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) 7 §:n 2 momentin mukaan opiskeluhoitoa toteutetaan etusijassa ennaltaehkäisevästi koko oppilaitosyhteisöä tukien yhteisöllisenä opiskeluhoitona. Koulujen velvollisuudet edistää osallisuutta ovat myös lisääntyneet ja yhdenvertaisuuslain (1325/2014) toisen luvun 6 § edellyttää, että kouluilla on tehtynä yhdenvertaisuussuunnitelma siitä, miten koulu edistää yhdenvertaisuutta toiminnallaan.

Sosiaalityöntekijät työskentelevät toistuvasti eri viranomaisverkostojen rajapinnoilla, jossa työnkuvaksi voidaan katsoa lukeutuvan luontaisesti rajojen avaaminen näissä suhteissa ja kokonaisuuksien hahmottaminen (Vaininen 2011, 80). Tämän myötä tutkielmasani halutaan kiinnittää peruskoulun merkitykseen lapselle tai nuorelle myös hänen myöhemmässä elämävaiheessa. Kehitysvammaisten hoidossa ominaista on ollut suojelujatelu (Grunewald 1971, 20). Vallalla oleva hyvinvoinnin eetos ja käytäntö ovat pohjautuneet siihen, että hyvinvointivaltion pyrkimyksenä on kompensoida toimeentulon puute vammaisuuteen perustuvalla työkyvyttömyyseläkkeellä, eikä vammaisten tarvitse mennä töihin (Teittinen 2015, 77). Tutkimuksen mukaan vammaiset haluavat tehdä töitä, mutta

tiedetään, että heistä lähes jokainen on työkyvyttömyyseläkkeellä (Lämsä 2012, 7). Koulutuksella on merkitystä yksilön näkökulmasta siihen, miten hän työllistyy (Teittinen 2003, 10).

Sosiaalityössä kohdataan kehitysvammaiset lapset ja nuoret sekä heidän perheensä lapsen tai muun muassa nuoren kuntoutusta suunniteltaessa, kunnallisissa vammaispalveluissa ja koulumaailmassa koulujen sosiaalityössä. Tässä tutkielmassa nähdään sosiaalityön, kehitysvammaisten lasten ja nuorten sekä heidän perheidensä kohtaamisissa keskeisenä kumppanuus- ja huolenpitosuhteen (kts. Juhila 2006). Sosiaalityöntekijöiden tavoitteena on kumppanuussuhteessa, jota voi myös luonnehtia osallistavaksi sosiaalityöksi, muun muassa tukea asiakkaita siten, että mahdollisesta marginaalisuudesta huolimatta he saavuttaisivat täysivaltaisen kansalaisuuden (Juhila 2006, 118). Keskeiseksi tekijöiksi tukemisessa nähdään tässä tutkielmassa vammaissosiaalityössä mahdollisuudet tiedon antamiseen, sen lisäämiseen ja näkökulmien avaamiseen kehitysvammaisten lasten ja nuorten perheille osallisuudesta koulussa sekä siihen liittyvistä tekijöistä.

Sosiaalityötä voidaan tarkastella myös huolenpitosuhteen kautta. Siinä lähdetään liikkeelle siitä, että sosiaalityön asiakkaat eivät aina selviä eri tilanteissa ja elämänvaiheissa itsenäisesti ilman apua ja tukea. Seuraavana etappina huolenpitosuhteessa auttamisen ja tukemisen jälkeen on asiakkaiden asioiden ajo (advocacy). (Juhila 2006, 151, 179.) Oppilas ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) velvoitetaan edistämään muun muassa opiskelijoiden vuorovaikutusta ja osallisuutta. Tässä tutkielmassa nähdään, että koulujen sosiaalityöllä on mahdollisuus edistää vammaisten lasten ja nuorten osallisuutta, tukemalla heitä yhdenvertaisina toimijoina koulu yhteisössä. Tämä mahdollistuu kiinnittämällä huomiota syrjiviin käytänteisiin ja kehittämällä toimintamuotoja, jotka edistävät kaikkien oppilaiden osallisuutta ja yhdenvertaisuutta. Tässä tutkielmassa nähdään, että sosiaalityöllä, kokonaisvaltaisella otteella on mahdollista edistää kehitysvammaisten lasten ja nuorten osallisuutta peruskoulussa sekä siten edistää myös heidän hyvinvointia.

2 OSALLISUUS JA YHDENVERTAISUUS

Tässä luvussa käsitellään vammaisuutta ilmiönä historian valossa ja nykyhetkessä, joka on avuksi hahmottaessa vammaisen lapsen tai nuoren asemaa yhteiskunnassa sekä vammaisten henkilöiden omia käsityksiä itsestään ja tulevaisuudestaan. Luvussa avataan myös inklusiota käsitteenä yhteiskuntapoliittisesta ja sosiaalityön näkökulmasta sekä vammaisten lasten ja nuorten osallisuuden edistämistä peruskoulussa sosiaalityön teoreettisesta ja lainsäädännöllisestä näkökulmasta.

2.1 Vammaisuus ja syrjinnän historia

Aila Järvikosken ja Kristiina Härkäpään (2011) mukaan syrjintä ja sorto ovat esillä yleensä vammaisuuteen kytkeytyvissä historian kuvauksissa. Eri yhteiskuntien suhtautumista sen poikkeaviin jäseniin ovat kuvittaneet erilaiset tulkinnat ja ennakkoluulot poikkeavuuden syistä. Vammaisuus tai vajaakuntoisuus on voitu nähdä synnin palkaksi tai pahojen voimien kanssa liittoutumiseksi, mutta myös merkiksi moraalittomuudesta tai laiskuudesta. Asenteiden lisäksi on esiintynyt myös sääliä ja huolenpitoa. Kristityn velvollisuutena on nähty olevan armeliaisuus sekä huono-osaisista huolehtiminen ja muun muassa luostarit ovat toimineet suojapaikan tarjoajina vammaisille ihmisille. (Järvikoski & Härkäpää 2011, 35.)

Paula Määttä (1999) on kuvannut vammaisuuden merkitystä historian valossa ja antiikin ajalla lapsen poikkeavuudella oli taloudellinen vaikutus ja se kosketti koko perhettä. Väivaiseksi leimattiin orvot lapset, leskeksi jääneet äidit, alkoholisoituneet ja vammaiset ihmiset. Lapsen poikkeavuutta tai vammaisuutta ei määritelty lääketieteen ja psykologian avulla. Vain hyvin varakkaat kävivät koulua. Teollinen vallankumous sekä sosiaaliset uudistukset 1800-luvulla siirsivät aikaisemmin kansalaisille kuulunutta vastuuta valtiolle. Syntyi uuden sukupolven asiantuntijoiden luoma institutionalisoitu hoiva ja kasvatusta, joka korvasi vanhempien tehtäviä. Katsottiin, että normaaleiden lasten vanhemmista ei ole kasvattajiksi ja ei siten myöskään vammaisen lapsen vanhemmista. Vanhempien itsensä ajateltiin olevan syy lapsen poikkeavaan kehitykseen. Vammaisille lapsille perustettiin hoito- ja sisäoppilaitoksia sekä kasvatuslaitoksia usein yleisen asutuksen ulkopuolelle. (Määttä 1999, 18–20.)

Lapsen hoidossa 1900-luvulle tultaessa nousi esiin lääketiede, joka tarjosi ratkaisun aikaisemmin luonnollisena nähtyyn lapsikuolleisuuteen. Opetuksen sekä kasvatuksen kentälle 1900-luvulla nousi myös poikkeaville tarkoitettu erityisopetus. Lapsia, jotka eivät pärjänneet koulun tavoitteiden mukaisesti yleisissä luokissa, alettiin siirtää pois niistä.

Lääketieteen kehityskulun myötä vammaisuus käsitteenä medikalisoitui ja se alettiin nähdä erillisenä köyhydestä sekä vaivaisuudesta. (Määttä 1999, 22–23.)

Timo Saloviita (1991) on todennut, että Suomessa kehitysvammaisuutta koskeva tutkimus lisääntyi 1980-luvulla mittavasti. Muualla samanlainen ilmiö oli nähtävillä jo pari vuosikymmentä aikaisemmin. Tekijät, kuten ensisijaisesti vammaisten ihmisten arvostuksen nousu yhteiskunnassa vaikuttivat tähän. (Saloviita 1991, 7.) Simo Vehmas (2005) on käsitellyt ongelmia, joita vammaisuuden historiallinen tutkimus on kohdannut. Näitä ovat muun muassa alkuperäislähteisiin nojautuvan aineiston puute etenkin ennen 1800-lukua, lisäksi vammaisia koskevissa arkistotiedoissa korostuu vammaispalvelujärjestelmien ja instituutioiden kautta viranomaisnäkökulma. Arkistoihin tallentunut tieto on koskenut erityiskouluja ja laitoksia. Vammaisista ihmisistä enemmistö on elänyt kuitenkin laitosten ulkopuolella erityisesti ennen 1900-lukua. Historiallisissa tutkimuksissa vammaiset näyttäytyvät huolto- ja opetustoimien kohteena, eivät yhteisössä toimivina subjekteina. (Vehmas 2005, 21–22; kts. myös Seppälä 2010, 181.) Joel Kivirauman (2008, 5) mukaan vammaisten oma ääni on myös alkanut kuulua osaksi toteutettujen projektien seurauksena sekä näin tuottamaan materiaalia myös tuleville historian tutkijoille.

Kivirauma (2008) ja Leppälä (2014) ovat tarkastelleet muun muassa vammaisuuden historiaa sekä kansalaisasemaa. Kivirauman (2008) mukaan poikkeavien ihmisten ja näin vammaisten lasten ja aikuisten kohtelu on historian saatossa noudattanut ylikansallisia periaatteita. Suomessa on noudatettu samoja periaatteita, kuten kansainvälisestikin. Poikkeavien ja vammaisten ihmisten kohteluun vaikuttavat yhä edelleen ne rakenteet, jotka luotiin aikana, jolloin yksilön nähtiin olevan osa jotain kokonaisuutta, säätyä tai luokkaa, eikä itsellinen toimija. Yleisessä keskustelussa eivät esiintyneet tasa-arvo tai ihmisoikeudet ja lisäksi ne olivat merkitykseltään aikaansa sidottuja. (Kivirauma 2008, 96.)

Heli Leppälä (2014) on kuvannut ajanjaksoa 1940-1987 lakisäätetyn vammaishuollon rakentamisen vuosiksi, joka käsittää keskustelut invalidihuoltolain tarpeesta toisen maailmansodan aattona aina vammaispalvelulain säätämiseen 1980-luvun lopulla. Näinä vuosina Suomeen rakennettiin laaja vammaishuoltojärjestelmä sekä vammaisille suunnattu palveluverkosto. Pääkehityslinjana toisen maailmansodan jälkeen ovat toimineet vammaishuollossa invalidihuolto ja kehitysvammahuolto. Vajaamielisiksi määriteltyjen henkilöiden huoltoa alettiin kehittää 1940-luvulla invalidihuollosta erillään olevana järjestelmänä, jonka keskeisenä tavoitteena oli rakentaa maailmanlaajuinen vajaamielisverkosto. Invalidihuollon julkituotuna tavoitteena oli lisätä työkykyistä kansanosuutta, mutta va-

jaamielishuollossa haluttiin ennemminkin suojella kansakuntaa vajaamielisyyden aiheuttamilta sosiaalisilta ongelmilta ja sen myötä koetulta rotuhygieniseltä uhalta. Vajaamielishuolto alkoi kuitenkin kehittyä kaikesta huolimatta palveluhenkiseksi kehitysvammahuolloksi, jossa kehitysvammaisten ja heidän huoltonsa liittäminen yhteiskuntaan ja sen yleisiin palveluihin koettiin haasteellisena, jota sen voidaan katsoa olevan vielä nykyisyydessäänkin. (Leppälä 2014, 15–16.)

Suomalaisen vammaishuollon kehityslinjat voidaan luokitella kolmeen vaiheeseen. Ensimmäiseksi 1940-1950-luvuilla huoltopolitiikassa painottuivat yhteiskunnan rationalisointi ja sosiaalisten ongelmien ennaltaehkäisy, jossa vammaiset ihmiset nähtiin erityisryhmäksi yhteiskunnan reunamilla tai sen ulkopuolella, ketkä tietynlaisilla erityisillä toimenpiteillä pyrittiin integroimaan omalle paikalleen yhteiskunnassa. Talous ja elinkeinonolämän rakenteelliset muutokset ravistelivat 1960-lukua ja ideologisen muutoksen myötä vammaispolitiikassa esille nousivat kuntoutusajattelu ja sosiaalisten oikeuksien laajentaminen. Yleiseksi tavoitteeksi hyväksyttiin vammaishuollon toimenpiteissä yksilön edun ajaminen yhteiskunnallisen hyödyn sijasta. Vammaispolitiikassa 1970-1980-luvulla painottui normalisaation periaate ja tarkoituksena oli saada mahdollisuuksien mukaan vammaisten elinolosuhteet mahdollisimman ”normaaleiksi”. Tarpeellisenä koettiin yleisten palvelujärjestelmien avaaminen vammaisille sekä tasa-arvoisen kansalaisaseman turvaaminen osallistumismahdollisuuksia lisäävillä tukitoimenpiteillä. (Mt. 285–286.)

Leppälän (2014) mukaan Saloviita (2005, 50–56) on jakanut suomalaisen vammaishuollon historian ja sitä ohjaavat periaatteet 1940-1950-luvun osalta laitosparadigmaksi, 1960-luvun kuntoutusparadigmaksi, 1970-luvun tukiparadigmaksi. Saloviita (2005) on Leppälän (2014) mukaan kuvannut vajaamielishuoltoa koskeneen laitosjärjestelmän rakentamisen olleen tulosta pääasiassa teollistumiskehityksestä. Tällöin laitosrakentaminen tuli ajankohtaiseksi maatalousvaltaisen elinkeinojärjestelmän myötä paikallisyhteisöjen hajaantuessa ja näin vammaisten perinteisen hoivaympäristön kadotessa. Tähän Leppälä (2014) on kiinnittänyt huomiota tutkimuksessaan ja liittänyt vajaamielis- ja invalidihuollon osalta vammaishuollon järjestämiseen liittyvät suunnitelmat osaksi 1930-luvulla käynnistynyttä huoltopolitiikan ”modernisoimisen” projektia. Sen avulla pyrittiin eroon vanhoillisena ja passiivisena pidetystä köyhäinhoitoajattelusta, kansakunnan rappeutumisesta ja sosiaalisia ongelmia ennaltaehkäisevällä huolto-ohjelmalla, joka voidaan nähdä osana ajan mukaista ruotsalaista keskustelua. (Mt. 286.)

Simi Lintonin (1998) on kuvannut kielen välittävän passiivisuutta ja uhriutumista, joka edistää vammaisia koskevia stereotypioita. Vakiintuneita käsityksiä ovat muun muassa

se, että ihmiset, joilla on jokin vamma, ovat muita riippuvaisempia, lapsenomaisia, passiivisia, herkkiä, onnettomia ja vähemmän toimivaltaisia, kuin ne ihmiset, joilla ei ole vammaa. (Linton 1998, 25.) Heikki Seppälä on määritellyt kehitysvammaisuutta ja käsitteenä kehitysvammaisuus on epämääräinen sekä laaja-alainen ja tämän vuoksi ongelmallinen. Samanlainen leimallinen diagnoosi annetaan hyvinkin erilaisille ihmisille. Yhdistävien tekijöiden määrä on sitä suppeampi, mitä laajempi on erilaisuuden kenttä. Ainoaksi yhdistäväksi tekijäksi kehitysvammaisuudessa voidaan katsoa olevan merkittävästi väestön keskiarvoa alempi suorituskky, joka todennetaan testein älykkyydosamäärää mittaamalla. (Seppälä 2010, 180–181.)

Vammaisuus voidaan käsittää yksilön elimelliseksi vaurioksi tai yhteisön käytänteiksi tai näistä molemmista tekijöistä muodostuvaksi tilaksi, joka voi jättää vammaiset henkilöt ulkopuoliseksi jostain keskeisestä inhimillisen hyvinvoinnin ulottuvuudesta. Vammaisuus on tila, joka muodostuu yksilöllisten ominaisuuksien sekä yhteisöllisten käytänteiden kohtaamisesta. (Vehmas 1999, 103, 120.) Paula Määtän (1981) mukaan vammaisuuden kriittinen raja määräytyy osaksi ihmisen elinyhteisön mukaan ja on sopimuksenvainainen asia. Aikana, jolloin vain muutamat osasivat lukea, lukutaidottomuus ei sijoittanut ihmistä vammaisten joukkoon. (Määttä 1981, 16.)

Sakari Moberg ja Simo Vehmas (2015) jaottelevat eri aikakausina vallalla olleet käsitykset aikajärjestyksessä yksilökeskeisiin sekä yhteisökeskeisiin lähestymismalleihin. Asiantuntijajärjestelmään kytkeytyy paternalismi, jolloin aiheeseen kytkeytyvän tiedon sekä ammattitaidon portinvartijat päättävät, kuinka ilmiötä tulee käsitellä ja hoitaa. Uskonnollisessa maailmassa papistolla on valta, lääketiedettä hallinnoivat ensisijaisesti lääkärit. Vammaisten itsemääräämisoikeus on molemmissa esimerkeissä heikkoa ja heidät nähdään passiivisina ammattilaisten hyväntahtoisen avun kohteina. Odotettu muutos erilaisuuteen liittyviin lähestymistapoihin on yhteisökeskeinen näkökulma niin vammaispolitiikassa, kuin erityisopetuksessakin. (Moberg & Vehmas 2015, 51–52.)

Moberg ja Vehmas (2015) ovat määritelleet yksilökeskeisen ja yhteisökeskeisen vammaisuuden tarkastelutavat ja niiden seuraukset. Yksilökeskeisiä tapoja ovat uskonnollis-moraalinen, biomedikaalinen ja toiminnallis-pedagoginen lähestymistapa. Yhteisökeskeisiä tarkastelutapoja ovat ympäristölliset ja ihmisoikeudelliset lähestymistavat. Uskonnollis-moraalisessa tarkastelutavassa tavoitellaan uskonnollisin ja yliluonnollisin keinoin poikkeavan tilan poistamista, parantamista, kompensoimista tai sielun pelastusta. Biomedikaalisessa tarkastelussa käytetään lääketieteen toimintakeinoja sekä teknologian keinoja ja pyritään poikkeavan tilan poistoon, kompensoimiseen tai parantamiseen. Toiminnallis-

pedagogisessa tavassa keinoina ovat kuntoutus, terapia tai opetus, joiden avulla tavoitellaan toimintakyvyn parantamista. Ympäristöllisessä lähestymistavassa keinona ovat fyysisen ympäristön muutokset, joilla tavoitellaan ympäristön esteiden poistamista ja ympäristön hallinnan lisäämistä. Ihmisoikeudellisen lähestymistavan keinoina toimivat poliittiset, taloudelliset tai sosiaaliset toimenpiteet, kuten asenteiden, ajattelutapojen, sekä sosiaalisten rakenteiden, kuten kouluun liittyvien sekä yksilön ja sosiaalisen ympäristön keskinäisen vuorovaikutuksen muuttaminen. Tavoitteena ihmisoikeudellisilla keinoilla on sosiaalisten sekä poliittisten oikeuksien turvaaminen, täyden osallisuuden takaaminen sekä yhteiskuntaan integroituminen. (Moberg & Vehmas 2015, 53.)

2.2 Vammaisuus ja postmoderni aika

Perustuslain (11.6.1999/731) perusoikeuksia käsittelevän toisen luvun 6§:n 1 momentin mukaan lain näkökulmasta ihmiset ovat yhdenvertaisia. Lain 6§:n 2 momentin mukaan ilman asianmukaista perustetta ketään ei saa asettaa eri asemaan sukupuolen, alkuperän, iän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, vammaisuuden, mielipiteen, terveydentilan tai henkilöön liittyvällä muunlaisen syyn perusteella. Perustuslain 16 § takaa myös sivistykselliset oikeudet jokaiselle.

Vammaispoliittisen ohjelman (2012-2015) mukaan 2000-luvulla on alettu painottaa vammaisten henkilöiden oikeuksia ja näkökulman myötä painopiste on siirtynyt vammaispolitiikassa toimenpiteisiin, joiden myötä pyritään varmistamaan heidän osallisuus ja yhdenvertaisuus yhteiskunnassa. Yhteiskuntaa on siis kehitettävä sen mukaan, että jokaisella on mahdollisuudet toimimiseen ja elämiseen yhdenvertaisesti muiden joukossa. Suomi on YK:n, Euroopan unionin sekä Euroopan neuvoston jäsenvaltio sekä niiden myötä sitoutunut kehittämään yhteiskuntaa, joka on kaikille avoin ja syrjimätön. (Vampo 2010–2015, 20.)

Sakari Mobergin ja Hannu Savolaisen (2015, 89) mukaan muun muassa YK:ssa syksyllä 2006 hyväksytty vammaisia henkilöitä koskeva yleissopimus rinnastetaan ihmisoikeussopimukseen. Se velvoittaa nykyisin Suomea edistämään vammaisten oikeuksia (esim. HE (284/2014)). Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen (27/2016) 24. artiklan mukaan sopimusosapuolet tunnustavat, että vammaisilla henkilöillä on oikeus koulutukseen. Sopimusosapuolet varmistavat tämän oikeuden syrjimättä sekä sen toteutumisen yhdenvertaisten mahdollisuuksien pohjalta osallistavalla koulutusjärjestelmällä

kaikilla sen tasoilla ja elinikäisen oppimisen. Vammaisille henkilöille sopimuksen osapuolet mahdollistavat elämänhallinnan ja sosiaalisen kehityksen taitojen oppimisen helpottaakseen heidän yhdenvertaista ja täysimääräistä osallistumistaan yhteisöön ja koulutukseen. Artiklassa 24. b kohdassa mainitaan muun muassa, että elinikäisen oppimisen tarkoituksen mukaan vammaisille henkilöille tulee mahdollistaa lahjakkuutensa, persoonallisuutensa, luovuutensa sekä henkisten ja ruumiillisten kykyjen kehittäminen mahdollisimman pitkälle.

Yleissopimuksen (27/2016) Artiklan 24 b kohdan mukaan muun muassa elinikäisen oppimisen tarkoituksena on mahdollistaa vammaisten henkilöiden tehokas osallistuminen vapaaseen yhteiskuntaan. Sopimusosapuolet sitoutuvat oikeutta toteuttaessaan muun muassa b kohdan mukaan, että vammaiset henkilöt pääsevät yhdenvertaisesti muiden kanssa elinyhteisöissään kattavaan, maksuttomaan ja laadukkaaseen ensimmäisen ja toisen asteen koulutukseen. Tämän saavuttamiseksi kuuluvat toimet, joita ovat muun muassa vammaisten henkilöiden yksilöllisten tarpeiden mukaiset kohtuulliset mukautukset ja tuensaaminen yleisessä koulutusjärjestelmässä, joka koetaan tarpeelliseksi helpottaakseen tehokasta kouluttautumista ja, että yksilölliset tehokkaat tukitoimet toteutetaan ympäristöissä, jotka antavat mahdollisuuden opillisen ja sosiaalisen kehityksen maksimoimiseen täysimääräisen osallisuuden tavoitetta mukailien.

Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strategisessa ohjelmassa, Ratkaisujen Suomi (2015) hyvinvointia ja terveyttä käsittelevän luvun mukaan hallituksen yhdeksi kärkihankkeeksi kohdentuu osatyökykyisille väylien etsiminen työelämään, muun muassa edistämällä vammaisten ja osatyökykyisten henkilöiden mahdollisuuksia työllistyä avoimille työmarkkinoille (2015, 22). Hannu Vesalan ym. (2015) kehitysvammaisten ihmisten työllisyystilannetta 2013-2014 käsittelevän raportin mukaan ammatillisen koulutuksen ja iän nähtiin vaikuttavan kehitysvammaisten itsensä tämän hetkiseen palkkatyössä olemiseen, omaan halukkuuteen työllistyä sekä arvioituihin mahdollisuuksiin työllistyä. Palkkatyössä sillä hetkellä olevat olivat muun muassa nuorempia ja heillä oli muita useammin ammatillinen koulutus, iältään nuoremmat ja he, jotka omasivat ammatillisen koulutuksen, arvioivat muita useammin omaavan mahdollisuudet saada palkkatyötä ja he kuvasivat olevansa myös itse tähän halukkaita. Todennäköisemmin on iän sijasta kyseessä sukupolviero ja nuoremmille sukupolville on ollut enemmän mahdollisuuksia ammatilliseen koulutukseen sekä koulutuksen kautta on saatu tietoa uraan liittyvistä mahdollisuuksista.

sista muidenkin kuin työkeskuksen tai avotyötoiminnan suhteen. Henkilön käydessä ammatillisen koulutuksen on lähiympäristön suhtautuminen voinut myös muuttua ja palkkatyösuhde on nähty vaihtoehtona. (Vesala ym. 2015, 54.)

Käytännössä yhdenvertaisuuden sekä osallisuuden toteutumisessa on yhä puutteita. Esteinä vammaisten ihmisten täysimääräiselle yhteiskunnallisten oikeuksien, vapauksien ja velvollisuuksien käytölle jokaisena ikävuotena ovat yhteiskunnallisiin asenteisiin ja rakenteisiin kytkeytyvät esteet, tiedon puute sekä paikalliset eroavaisuudet vammaispolitiikan harjoittamisessa. Vammaispolitiikan yhdeksi haasteeksi nostetaan vammaisten koululaisten sekä opiskelijoiden osalta koulutus ja opiskelu, jossa keskeisimmät tekijät koulunkäyntiä ja opiskelua koskien liittyvät elinikäiseen oppimiseen ja opiskeluun yhdessä muiden kanssa. (Vampo 2012–2015, 21, 30.)

Kivirauma (2015) on tarkastellut sitä, mikä vaikutus koululla on vammaisten identiteetin rakentumiseen heidän koulukokemuksiensa kautta. Hänen mukaansa aineistosta voi nostaa esille yhden teeman, joka näyttäytyy teimana läpi kaikkien sukupolvien ja se on kiusaamisen kokemus. Hänen tulkintansa mukaan erilaisuuden sekä vammaisuuden kohtaaminen on yhä edelleen vammaisuutta lisäävä kuin lieventävä tapahtuma. Aineistosta nousee myös esiin, että suomalainen koulujärjestelmä rakenteellisista muutoksista huolimatta ei ole juurikaan muuttunut siinä, miten se kohtaa vammaisuuden. Kiusaamisen kokemukset liittyivät sekä yleisopetukseen, että erityisopetukseen. (Kivirauma 2015, 146.)

Kivirauma (2015) on päätenyt tutkimuksessaan myös siihen, että eri sukupolvilla on joi-tain eroja siinä, miten koulusta syntyneet kokemukset vaikuttavat identiteettiin. Koulutuksen merkityksen pohdinta vähenee. Sen sijalle on tullut oman identiteetin ja paikan pohdinta. Voidaan nähdä myös siirtyminen uhrin asemasta aktiivisen kansalaisen suuntaan. Koulussa tarjottua vammaisen identiteettiä ei enää oteta itsestään selvänä vastaan, vaan se kyseenalaistetaan avoimesti. Koulun asema ja sen merkitys lasten ja nuorten identiteetin rakentumisessa on pienentynyt. Sen ohelle ja yli on muodostunut muunlaisia so-sialisaatioon liittyviä tekijöitä. Vammaisten näkökulmasta se on hyvä asia, sillä jos koulu ei tarjoa myönteisen identiteetin rakennusvälineitä, voi ne löytää muualtakin, kuten mediasta, nuorisokulttuurista tai vammaisliikkeen parista. (Mt. 150–151.)

Vammaisia koskevat kansainväliset sekä kansalliset periaatteet yhdenvertaisuudesta ja vammaisten oikeuksista hyväksytään laajasti. Moraalisella tasolla oikeudet ovat tunnustettuja, mutta arkipäivän todellisuus osoittaa, että elämä ei ole ihanteiden mukaista. Usein taustalla vaikuttaa käsitys vammaisuudesta lääketieteellisenä ominaisuutena, jolloin

poikkeavuus muodostaa perustelut syrjiville päätöksille. Siitä huolimatta, että useat nuoret suhtautuvat vammaisuuteensa positiivisesti, on heidän vaikea päästä osalliseksi nuorille tavallisista asioista. Fyysiset ympäristöt ovat muodostettu esteettömiksi, mutta asenneilmapiiri on vaihtunut hitaasti. Vammaisuus on este toisien nuorien joukkoon pääsemiseen, työnsaantiin ja joskus myös koulutukseen. (Ahponen 2008, 204–206.)

2.3 Rakenteellinen sosiaalityö ja inklusio

Inklusio sana on lähtökohdiltaan poliittinen. Sen on suomennettu tarkoittavan muun muassa mukaan ottamista, yhteensulautumista ja sisällyttämistä. Inklusion väistämättömän vastapuolen muodostaa ulkopuolisuus. Inklusio-käsitteen käyttäminen ilman sen kontekstualisointia ei mahdollista sen suhteuttamista yhteiskunnassa vallitsevaan yleiseen kään eetokseen eli yleiseen ymmärrykseen siitä mikä on hyvää ja mikä huonoa. Ennen inklusio-käsitteen kontekstualisointia tai sen tarkastelemista on siis kiinnitettävä huomiota siihen mikä on sen tarkoitus ja näkökulma sekä huomioitava, ettei täydellistä inklusiota voida saavuttaa. (Teittinen 2003, 9.) Risto Eräsaari (2005) on artikkelissaan myös määritellyt inklusiota ja eksluusiota. Inklusio voi viitata esimerkiksi johonkin kuulumiseen, jäsenyyteen, osallistumiseen, huolehtimiseen, asumiseen, olemiseen. Eksklusio eli pääsemättömyys yhteiskuntaan ja sen instituutioihin määrittyy sosiaalisesti ongelmaksi ja muodostaa muun muassa aikakauden puheenaiheen. Inklusiota ei nähdä ainoastaan valinnaisena kriteerinä tai normina ja tämän vuoksi osallistumattomuus ja kuulumattomuus pitävät sisällään aina jonkin roolin tai mahdollisuuden kuulua johonkin. (Eräsaari 2005, 259.)

Koulutuksen voidaan katsoa olevan inklusion väline, jonka kautta jo koulun aloittamishetkestä saakka pyritään muodostamaan polkua työyhteiskuntaa tukevaksi ja myös yksilöitä hyödyntämään yhteiskuntaa. Yksilön näkökulmasta koulutus myötävaikuttaa merkittävästi ja yleensä ratkaisevasti ammatteihin pääsemistä erityisesti jälkitekollisissa läntisissä maissa, joissa vähän koulutusta sekä työvaltaiset ammatit ovat vähentyneet. (Teittinen 2003, 10.)

Sosiaalihuoltolain (1301/2014) 3 §:n kolmannen momentin mukaan erityistä tukea tarvitsevilla henkilöllä sekä asiakkaalla tarkoitetaan muun muassa henkilöä, kenellä on erityisiä vaikeuksia saada sekä hakea tarvitsemiaan sosiaali- ja terveystalveluita kognitiivisen tai psyykkisen vamman tai sairauden johdosta. Lain 8§:n mukaan yhteistyössä kunnallis-

ten viranomaisten on seurattava ja edistettävä erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden hyvinvointia ja ehkäistävä epäkohtien syntymistä sekä poistettava niitä. Viranomaisten, jotka ovat vastuussa erityisestä tuesta, on välitettävä tietoa asiakkaiden kohtaamista sosiaalisista ongelmista ja ovat velvollisia antamaan asiantuntija-apua muille viranomaisille, kuin myös kunnan asukkaille ja kunnassa toimiville yhteisöille. Erityistä huomiota tulee kiinnittää erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden toivomuksiin ja tarpeisiin, kun kehitetään ja annetaan palveluja.

Sosiaalihuoltolain (1301/2014) 7 §:n mukaan rakenteellisella sosiaalityöllä huolehditaan sosiaalista hyvinvointia sekä sosiaalisia ongelmia koskevan tiedon välittymisestä sekä sosiaalihuollon asiantuntemuksen hyödyntämisestä, kun edistetään hyvinvointia ja terveyttä. Osana rakenteellista sosiaalityötä ovat muun muassa lain 7 §:n toisen momentin mukaan toimenpide-ehdotukset ja tavoitteelliset toimet ehkäistäessä sekä korjatessa sosiaalisia ongelmia ja kehittäessä kunnan asukkaiden asuin- ja toimintaympäristöä. Kolmannen momentin mukaan sosiaalihuollon asiantuntemuksen saattaminen osaksi kunnassa muilla toimialoilla tapahtuvaa suunnittelua ja yhteistyötä yksityisten palveluntuottajien kanssa sekä järjestöjen kanssa kehitettäessä paikallista sosiaalityötä ja muuta palvelu- ja tukivalikoimaa. Lain vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista (3.4.1987/380) 6 §:n mukaan kunnan viranomaisten sekä sosiaalilautakunnan on seurattava ja edistettävä vammaisten henkilöiden elinoloja ja pyrittävä ehkäisemään toiminnallaan epäkohtien syntyä ja esteiden poistamista, jotka ovat rajoitteena vammaisen henkilön osallistumiselle ja toimintamahdollisuuksille. Kunnan on huolehdittava 7 §:n mukaan siitä, että vammaiselle henkilölle soveltuvat myös sen yleiset palvelut.

Pohjola ym. (2014) ovat nähneet, että rakenteellisen sosiaalityön tarve on tullut vahvasti esille tämän hetkisessä yhteiskunnallisessa murroksessa. Tähän vaikuttavat kansalliset sekä globaalit muutosprosessit. Ideologiset ja poliittiset muutokset hyvinvoinnin jaossa sekä palveluiden määrittämisessä haastavat sosiaalityön sekä tekijöiden toiminnan sisällön ja paikan tutkimuksen ja käytännön piirissä. Rakenteellisen sosiaalityön otteita sekä toisin katsomista vaaditaan sosiaalityöhön kytkeytyvän selontekovelvollisuuden, lisääntyneen eriarvoisuuden ja markkinaperusteisten arvojen voimistumisen myötä. (Pohjola ym. 2014, 10)

Pohjola (2011) on määrittänyt sosiaalityön rakenteellisia toimintafunktioita. Hän on jaotellut sosiaalityön tehtävät rakenteellisena toimijana neljään eri keskeiseen alueeseen, joita ovat tietotyö, strategiatyö, inkluusiotyö sekä oikeudenmukaisuustyö, jotka kytkeytyvät toisiinsa ja sosiaalityön muihinkin toiminta-alueisiin. Tietotyö käsitetään tiedon

tuottamiseksi sosiaalisista olosuhteista, hyvinvointiin- sekä pahoinvointiin liittyvistä tekijöistä ja palveluiden toimivuudesta sekä kohtaamisesta. Merkitseväksi nousee monipuolinen tietoperusta rakenteellisen työn tukemiseksi. Pelkästään tiedon tuottaminen ei riitä, vaan tiedon tuottamisen lisäksi tarvitaan julkisuustyötä, jolloin tieto välitetään kansalaisille ja päättäjille. Sosiaalisten hyvinvointipalveluiden ja sosiaalityön suunnitelmallisen edistämisen, yhteiskuntapoliittisiin linjauksiin ja lainsäädäntöön vaikuttamisen voidaan katsoa olevan strategiatyötä. (Pohjola 2011, 215–216.)

Inklusiivisyys kytkeytyy rakenteelliseen sosiaalityöhön siten, että kansalaisten yhteenliittymiä sekä yhteisöllisyyttä hyödynnetään tavoitteellisesti, kun kehitetään sosiaalisen hyvinvoinnin rakenteita. Tällöin on kyse kansalaisten osallisuuden sekä yhteisyyden edistamisestä sekä yhteisöissä mahdollistuvan sosiaalisen tuen rakentamisesta ja kansalaisten hyväksymisestä osallisina mukaan hyvinvointirakenteiden muovaamiseen. Sosiaalinen oikeudenmukaisuustyö kytkeytyy yhteiskunnallisen moraalien ja arvokeskustelun vahvistamisesta laajalti yhteiskuntapolitiikassa sekä hyvinvointityössä. Painopisteeksi muodostuu rakenteellisessa työssä ihmisten perus- ja sosiaalisten oikeuksien huomioimisesta kattavasti yhteiskunnallisessa toiminnassa, päätöksenteossa sekä palveluissa. (Mt. 217.)

Yhteiskunnan yleisiin rakenteellisiin tekijöihin kuuluvat sellaiset tekijät, jotka aiheuttavat osalle kansalaisista syrjäytymisen valtavirrasta tahtomattaan ja ilman omaa syytä, keskiöstä ulkopuolelle. Näitä tekijöitä ovat alhainen koulutustaso, pitkäaikaistyöttömien määrä, korkea työttömyysaste, suuret tuloerot, asunnottomuus ja puutteelliset asumisolosuhteet. Erilaiset leimaamis- ja syrjintäprosessit muodostavat ilmiön yhteisön tasolla ja tällöin syrjinnän syynä on syrjinnän kohteena olevien henkilöiden erilaisuus. Leimaamisen ja syrjinnän taustalla voi olla erilaisia tekijöitä, kuten vammaisuutta, pitkäaikaistyöttömyyttä, köyhyyttä, etninen tausta tai maahanmuuttajan status. Mikrotason syrjäytymisilmiöstä puhuttaessa viitataan sillä siihen, kun syrjäytymisen syy on ensisijaisesti yksilöllinen. Tällöin sillä viitataan erilaisista syistä tapahtuvaan tarkoituksenmukaiseen vetäytymiseen tai yhteisöihin sopeutumattomuuteen liittyviin tekijöihin. (Järviskoski & Härkäpää 2011, 148–149.)

2.4 Sosiaalityö ja osallisuuden tukeminen

Sosiaalihuoltolain (1301/2014) 1§:n ensimmäisen momentin mukaan lain tarkoituksena on muun muassa eriarvoisuuden vähentäminen sekä osallisuuden edistäminen ja yhteis-

työn parantaminen kunnassa muiden toimijoiden sekä sosiaalihuollon kesken muun muassa edellä mainitun tavoitteen saavuttamiseksi. Lain 4 §:n kuudennen momentin mukaan asiakkaan etua arvioitaessa tulee kiinnittää huomiota siihen, miten erilaiset ratkaisut ja keinot parhaiten turvaavat muun muassa toivomuksia, taipumuksia ja muunlaisia valmiuksia vastaavan koulutuksen ja tien työelämään sekä osallisuutta edistävän toiminnan.

Kirsi Juhila (2006) on määritellyt sosiaalityötä kumppanuussuhteena. Tämä tarkoittaa sitä, että asiakas ja sosiaalityöntekijä toimivat rinnakkain. Sosiaalityötä, joka perustuu kumppanuussuhteeseen, toiseen tietoon ja erot lähtökohdakseen ottaen, voidaan kuvata osallistavaksi (participatory). Sosiaalityöntekijät tulevat tällöin osallistetuiksi asiakkaan kautta hänen tietoihinsa ja sosiaalityöntekijöiden tavoitteena on tukea asiakkaiden elämänpoliittisia ratkaisuja siten, että se tarjoaisi heille mahdollisesta marginaalisuudesta huolimatta täysivaltaisen kansalaisuuden. Osallistavassa sosiaalityössä täysivaltainen kansalaisuus muodostaa keskeisen lähtökohdan ja tavoitteen. Sosiaalityön interventioista osallistavan sosiaalityön tekemisen keskeisin väline on valtautuminen, englanniksi empowerment. Voidaan puhua myös voimavaraistumisesta, voimaantumisesta, valtauttamisesta ja valtautumisesta. (Juhila 2006, 103, 118, 120.)

Malcolm Paynen (2014) mukaan valtaistaminen (empowerment) ja sosiaalinen asianajo (advocacy) mahdollistavat sosiaalityöntekijöitä antamaan apua ja rakentamaan liitoksia, jotta ihmiset saavuttaisivat paremman ymmärryksen ja saisivat muutoksen aikaiseksi heidän elämässään. Valtaistamisella pyritään auttamaan asiakkaita valtaistumaan päätöksentekoon ja toimintaan heidän omassa elämässään vähentämällä sosiaalisia tai persoonallisia esteitä käyttämällä olemassa olevaa valtaa, kasvattamalla heidän kapasiteettiaan ja itseluottamusta käyttäen valtaa sekä siirtämällä valtaa ihmisille, joilla sitä ei ole. Sosiaalinen asianajo pyrkii edustamaan heikompiosaisten asiakkaiden etua suhteessa vahvempiin yksilöihin ja sosiaalisiin rakenteisiin. Sosiaalinen asianajo edustaa ihmisiä kahdella eri tavalla, puhuu heidän puolestaan, toimii tulkkinä ja esittää ne valtaa omaaville. (Payne 2014, 294.)

Käytännössä sosiaalityö on pitkälle muovautunut ja se myös käsitetään asiakas- tai yksilökohtaisena työnä. Pelkästään yksilökohtaiseen työhön pohjautuva sosiaalityö ei ole yksinään sosiaalisesti kestävä. Asiakastyö kaipaa tuekseen ehkäisevän ja rakenteellisen työn vahvistamista, jotta voidaan ennakoida yhteiskunnallisia ongelmia ja niiden edellyttämiä palveluita. Asiakkaan tilanteen hahmottaminen ja hänen tarpeista nouseva ohjautuminen on keskeistä, mutta lisäksi sosiaalityössä on keskeistä nähdä myös yksittäistä asiakasta etäämmälle. Yksilösidonnaisen ja reaktiivisen asiakaslähtöisyyden tilalle voisi

tuoda kansalaislähtöisyyden, jossa eetoksen muodostaa yhteiskunnassa laajemmin toteutuva sosiaalinen oikeudenmukaisuus. Rakenteelliseen tehtävään sosiaalityössä kytkeytyy keskeisesti sosiaalisten- ja perusoikeuksien toteutuminen. Tavoitteeksi parhaimmillaan muotoutuu tällöin mahdollisuuksien politiikan luominen kaikille, joka pohjautuu yhdenvertaisuuden, tasa-arvon, universaalisuuden, solidaarisuuden sekä hyvinvointivastuun periaatteille. (Pohjola 2011, 208–209, 214–215.)

Liisa Hokkanen (2014, 52) on todennut, että rakenteellisessa sosiaalityössä keskeisiä ovat asianajon taidot. Sosiaalinen asianajo on yksi sosiaalityön perustehtävistä. Sosiaalityöntekijän toimijuus painottuu sosiaalityön asianajotyössä. Asiakkaat ovat vaihtelevasti mukana asianajon käytännöissä. Sosiaalista asianajoa voidaan tarkastella toimimisen prosessina ja toiminnan lopputuloksena. Asianajon voidaan katsoa olevan sosiaalityön orientaatio, jossa asiakkaan tai ryhmän elämäntilanne suuntaa sosiaalityön prosessia, missä muutetaan asiakkaan tilanteeseen oleellisesti vaikuttavia järjestelmää, rakenteita ja ympäristöä sekä toiminnan käytäntöjä. Asiakkaan toimijuus ja sen pysyminen ovat keskeinen osa asianajoa. (Hokkanen 2013, 55, 74–75.)

Juhila (2006) on nimennyt yhdeksi sosiaalityön ulottuvuudeksi myös huolenpitosuhteen. Suhteen lähtöasetelmana toimii se, että sosiaalityön asiakkaat eivät jokaisessa tilanteessa ja jokaisessa elämänvaiheessa eivät selviä itsenäisesti, vaan ovat tuen ja avun tarpeessa. Hän käsittääkin asiakkaiden asioidenajon (advocacy) auttamisen sekä tukemisen jälkeen seuraavaksi etapiksi sosiaalityössä huolenpitosuhteessa. (Juhila 2006, 151, 179.)

Huolenpitotehtävän kautta sosiaalityötä tarkastellessa apua tulee tarjota myös heille, keiden on kohtuutonta vaatia läsnäoloa asianajoprosessissa tai myöskään toimintaa pyytämässä. Eettisesti oikeanlaisena sosiaalityönä voidaan toisten tai toisen puolesta toimimista pitää silloin, kun asianosaisten elämäntilanne ei anna hänelle tai heille mahdollisuutta, kykyjä, halua, uskallusta tai taitoa kohentaa omaa asemaansa, vaikka siihen olisi oikeus tai tarve. (Hokkanen 2014, 53–54.) Sosiaaliseen asianajoon ei sisälly ainoastaan asiakkaiden ja sosiaalityöntekijöiden yksilö- tai kollektiivitoimijuus vaan se käsittää myös yhteistyön siitä kiinnostuneiden yksilö- ja kollektiivitoimijoiden kanssa. (Hokkanen 2013, 85.)

Syrjäytymistä sekä sosiaalista osallisuutta tarkasteltaessa huomiota ei kiinnitetä vain yksilöihin ja sosiaalisiin ryhmiin, vaan lisäksi yhteisöihin sekä yhteiskuntaan. Inklusiolla eli sosiaalisella osallisuudella tarkoitetaan yhteiskunnan sellaisia rakenteellisia olosuhteita ja käytäntöjä, joissa ihmisten riskit syrjäytymiselle ovat pienet ja mahdollisuudet osallistumiseen hyvät. Ihmiset pääsevät tällöin erilaisiin suhteisiin, organisaatioihin tai

rakenteisiin, jotka muodostavat päivittäisen elämän pohjan. Huomion kohteena ovat lisäksi osallistumismahdollisuuksien yhdenvertaisuus, tasa-arvoinen kohtelu sekä oikeudet. (Järvikoski & Härkäpää 2011, 147.)

Antti Alila ym. (2011) ovat todenneet, että osallisuus nähdään keskeisenä tekijänä yksilön hyvinvoinnille, vaikka kovin helppo ei ole esittää selviä kausaalisia yhteyksiä niiden välille. Melko suuri yksimielisyys vallitsee kuitenkin siitä, että sosiaaliset verkostot ja osallisuus toimivat suojaavina tekijöinä erilaisia disorganisaatioilmiöitä, kuten rikollisuutta, huumeita sekä hyvinvointivajeita ja syrjäytymistä vastaan. (Alila ym. 2011, 13.)

3 KOULU SOSIAALISENA INSTITUUTIONA

Tässä luvussa tarkastellaan inklusion näkökulmasta koulutukseen liittyviä taustoja ja nykytilaa, kuten koulutuksen taustalla olevaa tasa-arvon ideologiaa ja lähikouluperiaatetta sekä muita koulua koskevia lainsäädännöllisiä velvoitteita edistää yhdenvertaisuutta. Lisäksi käsitellään erityisopetuksen käytäntöjä, kuten erityistä tukea sekä pidennettyä oppivelvollisuutta ja henkilökohtaisen opetuksen ja kasvatuksen suunnitelmaa (HOJKS). Luvun lopussa määritetään inklusiota koulussa ja koulun sekä perheen merkitystä vammaisen lapsen ja nuoren kouluun liittyvissä valinnoissa.

3.1 Koulutuksellinen tasa-arvo ja lähikouluperiaate

Markku Jahnukaisen ym. (2015) mukaan yhtenäiskoulu-uudistus toteutettiin vuosina 1972-1977 ja se tarkoitti perusteellista ajattelutavan muutosta. Koulutuksen kautta eli siirtymällä yhtenäiskouluun haluttiin edesauttaa alueellista, yhteiskunnallista sekä sukupuolten välistä tasa-arvoa. Yhtenäiskoulun myötä alettiin opettaa koko ikäluokkaa yhdessä entisen neljän vuoden sijasta koko yhdeksän vuotta ja tämä toi paineita myös erityisopetuksen sekä normaaliopetuksen lähentämiseksi. (Jahnukainen ym. 2015, 18.) Mari-Paoliina Vainikainen ym. (2015, 107) ovat todenneet, että yhdeksänvuotisen peruskoulun päälinjauksena on ollut 1960-1970-luvulta alkaen tarjota kaikille lapsille ja nuorille yhtäläiset mahdollisuudet oppimiseen, riippumatta heidän sosioekonomisesta taustastaan ja asuinpaikastaan, sisällyttäen ajatuksen tarvittavien tukitoimien järjestämisestä tavoitteen toteutumiseksi.

Sirkka Ahosen (2003) on kirjassaan kirjoittanut siitä, että päättäjät muovasivat 1990-luvulla peruskoulua merkittävästi. Valtakunnallisesti säädely yhteisen koulun periaate, jonka mukaan kaikki kouluiän saavuttaneet käyvät kotiaan läheisintä yhtä ja samaa koulua, hylättiin luopumalla koulupiirijaosta. Uusien koululakien kokoelma, joka astui voimaan vuonna 1999, toi liike-elämän periaatteet kouluun. Koulujen normiohjaus pieneni 1990-luvun alkupuolella säädettyjen lakien vuoksi. Normit toiminnalla vaihtelivat tämän jälkeen kunnittain sekä edellytykset kouluittain. Toisena 1990-luvun alkupuolen vaikea lama toi esille taloudellis-yhteiskunnallisissa rakenteissa tapahtuneen taustaltaan ideologisen muutoksen. Yhteiskunta muuttui yhä eriarvoisemmaksi sekä turvattommaksi. Muutokset muodostivat haasteen koulutuspolitiikalle. (Ahonen 2003, 158–159, 196.) Mira Kalalahti (2012) ja Janne Varjo (2007; 2012) ovat artikkelissaan käsitelleet myös

muun muassa koulujen normiohjauksen pienentymistä ja todenneet, että paikallisten viiranomaisten tehtävänä on ollut etsiä keinot, miten kansalliset tavoitteet saavutetaan, jotka ovat säädetty opetussuunnitelman perusteissa. (Kalalahti 2012, 39 & Varjo 2007; 2012, 39.)

Risto Rinteen (2001) mukaan koulutusratkaisut poikkeavat uuden uusliberalistisen koulutuspolitiikan myötä merkittävästi entisestä sosiaalidemokraattisesta mallista. Koulutuspolitiikassa uusliberalismiin pohjautuen jokainen lapsi tai nuori on vastuussa omasta onnestaan ja onnistumisistaan sekä onnistumattomuudestaan. Perinteisessä mielessä tasa-arvon näkökulma voidaan sivuuttaa ja julkisen vallan tehtäväksi jää huolehtia yhteiskunnan heikompiosaisista minimiresurssein. (Rinne 2001, 96–97.) Viime vuosina erityisesti on alettu hakea säästöjä koskien julkisia investointeja hyvinvointivaltion kaventumisen myötä koskien koko kansan kattavaa koulutusta ja koulutukselta on alettu myös vaatia tuloksellisuutta ja tehokkuutta. Keskustelua on syntynyt myös siitä, kenelle koulutusta on kannattavaa antaa ja kenelle ei. (esim. Rinne 2014, 210.)

Erityisopetuksen strategian (2007) mukaan yhteiskunnan erilaisissa kehitysvaiheissa osa lapsista ja nuorista on jäänyt ja useissa maissa jää yhä edelleen ulkopuolelle koulutuksesta. Koulutuksesta syrjäytyminen voi olla kytköksissä perheen köyhyyteen, vammaisuuteen tai erilaisiin oppimisvaikeuksiin, lapsen tai nuoren sairauteen, pakolaistaustaan tai muihin vastaaviin syihin. Tähän on pyritty vaikuttamaan kansainvälisillä sopimuksilla ja julistuksilla. Näiden keskeisen yhteisen sisällön muodostavat tunnustukset siitä, että kaikilla, vaikeimmin vammaisillakin lapsilla ja nuorilla on oikeus opetukseen. (Erityisopetuksen strategia 2007, 10.)

Erityisopetuksen valtakunnallinen ohjaamis- ja kehittämisvastuu on jakautunut Suomessa opetusministeriölle ja opetushallitukselle. Osaamista on myös erityisopetuksen alueella valtion erityiskouluissa, sairaalakouluissa ja koulukodeissa. Euroopan unioniin kuuluvat maat ovat kokonaan itsenäisiä koulutuksen suhteen ja unionilla ei ole erityistä yhteistä koulutuspolitiikkaa. Euroopan unioniin kuuluvien maiden yhteistyötä erityisopetuksen sarakkeella koordinoi European Agency for Development in Special Needs Education. Tämän tehtävänä on kerätä eri maiden erityisopetusta käsittelevää tietoa ja kehittää yhteisiä suuntauksia sekä virikkeitä opetuksen ja koulutuksen kehittämiseksi. Tavoitteena näyttää yhtenäisesti olevan erityiskouluissa syntyneen osaamisen vieminen laajalti kaikkien koulujen käytettäväksi sekä tuen antaminen tavallisiin kouluihin inklusion edistä-

miseksi. Pikkuhiljaa koulujen asema on muuttumassa segregatiota toteuttavista erityislaitoksista inklusiota edesauttaviksi osaamiskeskuksiksi. (Erityisopetuksen strategia 2007, 12–13, 15–16.)

Enemmistö Ruotsissa, Norjassa, Tanskassa ja Irlannissa erityisen tuen tarpeen oppilaista opiskelee tuetusti lähikoulujen oppilasryhmissä. Vaikeimminkin vammaisten sekä sairaidenkin integrointia koetetaan myös koko ajan tehostaa. Vastuuta opetuksen ja erityisen tuen järjestämisestä on entistä selvemmin siirretty kunnille. Jokaisessa maassa inklusiivinen opetus on koulutuksen kehittämisen keskeinen ajatus. Eri maat korostavat sitä, että lähikouluperiaatteen toteutuminen ei mahdollistu ilman riittävää paikallistason osaamista. Suomessa ja Ruotsissa erityisen tuen arvioinnissa asiantuntijatoiminta on muodoltaan sekä periaatteiltaan samankaltaista. Lapsen erityisen tuen suunnitteluun ja seurantaan huoltajat muun muassa osallistuvat aktiivisesti. Melkein jokaisessa koulussa toimii moniammatillinen oppilashuoltoryhmä. (Mt. 14–15.)

Koulutuksellisen tasa-arvon mahdollistaminen jatkossa ja Suomen eteneminen kohti Unescon (1994) kansainvälisesti sovittuja inklusion tavoitteita vaikuttivat vuoden 2011 lakimuutokseen, jonka yksi painopiste oli lähikouluperiaatteen vahvistaminen (Vainikainen ym. 2015, 107). Lakimuutos vuonna 2011 liittyy perusopetuslain (21.8.1998/628) muutokseen (642/2010), jossa käsitellään oppimisen ja koulunkäynnin tukea, kuten yleistä, tehostettua ja erityistä tukea. Perusopetuslain (21.8.1998/628) 2 luvun 6§:n 1 momentin mukaan kunnan tulee järjestää opetus siten, että matkat ovat oppilaille mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä huomioiden asutuksen, koulujen sekä muiden opetuksen järjestämispaikkojen sijainti ja liikenneyhteydet. Lain 6§:n 2 momentin mukaan kunta näyttää oppivelvolliselle ja muulle tässä laissa tarkoitettua opetusta saavalle 1 momentin mukaisen lähikoulun tai toisen soveltuvan paikan, jossa tämän lain 4 §:n 1 ja 2 momentin mukaisesti annetaan opetusta sellaisella oppilaan omalla kielellä, jolla kunta on velvollinen opetusta järjestämään.

Oppilas ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) ensimmäisen luvun 3§:n 2 momentin mukaan ensisijaisesti opiskeluhuoltoa toteutetaan ennaltaehkäisevästi koko oppilaitosyhteisöä tukevana yhteisöllisenä opiskeluhuoltona. Lain ensimmäisen luvun 3§:n 3 momentin mukaan opiskeluhuoltoon kuuluvat koulutuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukaiset opiskeluhuolto ja opiskeluhuollon palvelut ja näitä ovat kuraattori- ja psykologipalvelut ja koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palvelut. Lisäksi kolmannessa luvussa pykälässä 4 ja 1 momentissa määritetään, että laissa yhteisölliseksi opiskeluhuol-

loksi käsitetään toimintakulttuuri ja toimet, joiden avulla edistetään koko oppilaitosyhteisössä opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia, sosiaalista vastuullisuutta, terveyttä, vuorovaikutusta ja osallisuutta ja myös opiskeluympäristön terveellisyyttä, esteettömyyttä ja turvallisuutta. Koko opiskeluhuoltoon kuuluvat toimijat toteuttavat yhteisöllistä opiskeluhuoltoa.

Yhdenvertaisuuslain (1325/2014) ensimmäisen luvun 1§:n mukaan lain tarkoituksena on ehkäistä syrjintää, edistää yhdenvertaisuutta sekä tehostaa oikeusturvaa syrjinnän kohteeksi joutuneen osalta. Lain toisen luvun 6§:ssä koulutuksen järjestäjälle annetaan velvollisuus edistää yhdenvertaisuutta. Sen mukaan koulutuksen järjestäjän ja tämän ylläpitämän oppilaitoksen tulee arvioida, miten yhdenvertaisuus toteutuu heidän toiminnassaan ja aloitettava tarpeelliset toimenpiteet yhdenvertaisuuden toteutumisen edistämiseksi. Edistämistoimenpiteiden tulee olla tehokkaita, tarkoituksenmukaisia ja oikeasuhtaisia huomioiden oppilaitoksen toiminnallinen ympäristö, voimavarat ja muunlaiset olosuhteet. Koulutuksen järjestäjän tulee huolehtia siitä, että oppilaitoksella on suunnitelma tarpeenmukaisista toimenpiteistä yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Näitä edistämistoimenpiteitä koskien on koulutuksen järjestäjän ja sen ylläpitämän oppilaitoksen varattava oppilaille sekä heidän huoltajille, opiskelijoille tai heidän edustajille mahdollisuus tulla kuulluksi.

Yhdenvertaisuuslain (1325/2014) kolmannen luvun 10§ mukaan välitöntä syrjintää on se, kun jotakuta kohdellaan epäsuotuisammin henkilöön liittyvän syyn perusteella, kuin jotakuta muuta on kohdeltu, kohdellaan tai vertailukelpoisessa tilanteessa kohdeltaisiin. Lisäksi kolmannen luvun 15§:n mukaan muun muassa koulutuksen järjestäjän on tehtävä asianmukaiset ja tarpeelliset kohtuulliset mukautukset kussakin tilanteessa, jotta vammaisen henkilö voi yhdenvertaisesti muiden kanssa saada koulutusta.

3.2 Erityisopetuksen käytännöt

Raija Pirttimaan ym. (2015) mukaan viimeisten vuosikymmenten aikana vaikeimmin kehitysvammaisten lasten osalta opetus on uudistunut hitaasti. Lakimuutokset ja kehittämistyö ovat sadan vuoden aikana lisänneet fyysistä integraatiota. Täydellisestä segregaatista on siirrytty opetuksessa osittaisen integraation vaiheeseen, jolle ominaista on normalisaatioperiaate ja kuntoutusajattelu. Normalisaatioperiaatteella tässä tarkoitetaan lasten koulunkäynnin järjestämistä mahdollisimman lähellä tavanomaista. Kouluintegraation toteu-

tuminen on yksilöllistä ja on riippuvainen pitkälti oppilaasta, perheen ja yksittäisen koulun aloitteesta. Tähän voivat vaikuttaa myös opettajien kokemukset ja koulutus. Kunnille ja opettajille normiohjauksen riippumattomuus ja löyhä säätely antavat autonomian sekä vapaudet kehittää koulua. Vastapuolena voi olla se, että vuodesta toiseen jatketaan siten kuin omassa koulutuksessa on opittu ja koulussa kehittyneiden käytänteiden tavalla. (Pirttimaa ym. 2015, 196–197.)

Sakari Moberg ja Hannu Savolainen (2015) ovat todenneet, että integraation hitaaseen edistymiseen vaikuttaa erityisesti se, että laki ei velvoita koulutuksen järjestäjää tiukasti fyysisen integraation toteuttamiseen. On olemassa myös muita tekijöitä, jotka ovat hidastaneet kehitystä käytännön koulutyössä. Osa näistä tekijöistä liittyy kouluorganisaation, sen historiaan ja rakenteisiin. Osa näistä syistä liittyy asiaan kytkeytyvien ammattiryhmien asenteisiin ja on olemassa lisäksi myös joitain pedagogisia esteitä. (Moberg & Savolainen 2015, 96.)

Sakari Mobergin (1999) tutkimus opettajien käsityksistä integraatiosta mukaan luokanopettajat ovat kriittisempiä integraatiota kohtaan, kuin erityisopettajat. Integraation tavoittelu nähdään ryhmissä vain muutoksena, jota on helppo tutuissa rutiineissa vastustaa kuin mitä muuta tahansa muutostakin. Kasvatukselliset erityistarpeet, määrä ja laatu, kuten vamman vaikeusaste ja tyyppi vaikuttavat opettajien arvioihin integraation toimivuudesta. Johtopäätöksensä hän toteaa, että integraatiokehityksessä opettajat ovat ratkaisevassa asemassa. Konkreettisesti oppilaiden kasvatuksellisten erityistarpeiden kohtaamisesta vastaavat opettajat arvioivat mieluummin integraatiota opetuksellisesta kuin yhteiskuntapoliittisesta näkökulmasta. Huolenaiheeksi muodostuvat, kuinka hyvin oppilaiden kasvatukselliset tarpeet sekä yksilölliset edellytykset voidaan ottaa huomioon ja miten heidän ammattitaitonsa vaihtoehtoisissa ratkaisuihin riittää. Tilanteessa, jossa vaikeasti opetettavia tai hankalia oppilaita ei siirretä pois luokista, nostavat yleisopettajat esille epäilykset resurssien, taitojen ja koulutuksen puutteista. (Moberg 1999, 139, 153, 157.)

Valtion tarkastusviraston perusopetuksen erityisopetusta käsitelleellä tarkastuksella (2013) pyrittiin selvittämään Suomessa erityisopetukseen liittyviä järjestelyjä ja vaikutuksia sekä millä tavoin perusopetuslain yleinen tavoite tukea ikäkauden ja edellytysten mukaisesti kaikkien oppilaiden kasvua sekä kehitystä toteutuu. Tarkastuksen tuloksena oli, että erityisopetusta ei ole tarjottu eri puolilla maata tasavertaisesti eikä eri ikäryhmille. Oppilaiden saama tuki samankaltaisiin oppimisvaikeuksiin vaihteli kunnissa. Erot saattoivat olla joissakin tapauksissa suhteellisen suuria. Tarkastusviraston mukaan tukijärjestelmää tulisi kehittää ja kuntien välisiin eroihin paneutua, jotta oppilaiden oikeus saada

tukea toteutuisi koko maassa tasavertaisesti. Esille nousi myös se, että erityisoppilaiden kokoaikainen integrointi laskee selkeästi yläkouluun siirryttäessä. Tarkastusviraston mukaan yläkoulussa kehittämiskohteeksi, integraatiota tukevaksi nousevat aineenopetusjärjestelmä ja pedagogiset käytännöt, jotta tavoite erityisopetuksen toteuttamisesta yleisopetuksen ryhmässä mahdollistuisi entistä paremmin. (Erityisopetus perusopetuksessa 2013, 7–8.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan nykyisin kolme tuen tasoa oppimisessa ja koulunkäynnissä muodostuvat yleisestä tuesta, tehostetusta tuesta ja erityisestä tuesta. Oppilas voi saada yhtäaikaisesti vain yhden tasoista tukea. (OPS 2014, 61.) Perusopetuslain (24.6.2010/642) 17§:n 1 momentin mukaan erityisen tuen muodostavat erityisopetus ja lain nojalla annettu muu tuki. Erityisopetus järjestetään oppilaan etu sekä opetuksen järjestämisedellytykset huomioiden muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokassa tai muussa soveltuvassa paikassa. Lain 17§:n 4 momentin mukaan päätös erityisestä tuesta voidaan tehdä ennen esi- tai perusopetuksen alkamista tai esi- tai perusopetuksen aikana ilman sitä edeltävää pedagogista selvitystä ja oppimisen tehostetun tuen antamista, mikäli psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella käy ilmi, että oppilaan opetusta ei sairauden, vamman, kehitysviivästymän tai tunne-elämän häiriön tai muun vastaavan erityisen syyn vuoksi voida muutoin antaa. Lain 17§:n 2 momentin mukaan erityisen tuen tarpeellisuus tulee tarkistaa toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä. Erityisen tuen päätöksessä on määrättävä oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkittamis- sekä avustajapalvelut ja muut 31 §:ssä tarkoitettut palvelut sekä tarvittaessa 1 momentissa tarkoitettu oppilaan opetuksen poikkeava järjestäminen. Lain 3 momentti (30.12.2013/1288) velvoittaa moniammatilliseen yhteistyöhön.

Erityisen tuen päätöksen toimeenpano edellyttää, että oppilaalle on laadittava HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Tämä on kirjallinen suunnitelma koskien oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista ja sisällöistä, pedagogisista menetelmistä, oppilaan tuen ja ohjauksen tarpeista sekä opetusjärjestelyiden käytöstä. Kuntoutussuunnitelmaa tai muita suunnitelmia voidaan hyödyntää HOJKS:in laatimisessa huoltajien luvalla. (OPS 2014, 67.)

Erityinen tuki järjestetään yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden parissa. Päätös pidennetyistä oppivelvollisuudesta tehdään yleensä ennen oppivelvollisuuden alkua. Lapselle tehdään silloin lisäksi päätös erityisestä tuesta. Lapselle laaditaan HOJKS esiopetusta aloittaessa. Lapsella on oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna oikeus

saada esiopetusta. Pidentetyn oppivelvollisuuden piirissä olevalla lapsella tämä oikeus alkaa sen vuoden syyslukukauden alussa, jolloin lapsi täyttää viisi vuotta. Oppilas, joka saa erityistä tukea, opiskelee joko oppi-aineittain tai toiminta-alueittain. Oppiaineittain opiskeleva oppilas opiskelee eri oppiaineissa joko yleisen tai yksilöllistetyn oppimäärän mukaan. Mikäli tavoitteet, jotka ovat asetettu perusopetukselle, eivät lapsen vammaisuuden tai sairauden vuoksi ole mahdollisia tavoittaa yhdeksässä vuodessa, alkaa oppivelvollisuus vuotta perusopetuslaissa säädettyä aikaisemmin. Oppivelvollisuuden voidaan katsoa päättyvän, kun perusopetuksen oppimäärä on saavutettu tai pidentetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvan oppilaan oppivelvollisuuden alkamisesta on mennyt 11 vuotta. (OPS 2014, 65–66, 70.)

Raisa Ahtiainen ym. (2012) mukaan valtakunnallisella yleiseen, tehostettuun sekä erityiseen tukeen liittyvällä kehittämistoiminnalla on ollut tehtävänä tukea kansallista koulutuspolitiikkaa (Ahtiainen ym. 2012, 3). Elina Kontun ym. (2015) ovat todenneet, että haastavimpana reuna-alueena erityisessä tuessa on niin kutsuttu vaativa erityinen tuki, jonka kehittäminen on jäänyt vähäiseksi muun kehittämistoiminnan ohella. Vaativan erityisen tuen käsite syntyi VETURI-hankkeen tarkoituksia varten, jolla haluttiin kuvata sen kohderyhmää. Termistö ei ole perusopetuksen normiston mukainen käsite ja tarkoituksena ei ole siitä luoda sellaista. Erityisen tuen vaativampia interventioita voivat tarvita lapset sekä nuoret, joilla on esimerkiksi autismin kirjon diagnoosi, kehitysvammaisuutta, moni- tai vaikeavammaisuutta tai vakavia psyykkisiä pulmia. (Kontu ym. 2015, 5.)

Vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden asioista ovat päättämässä monet eri tahot. Kohderyhmän oppilaiden oppimisen, koulunkäynnin sekä kuntoutumisen edistämiseksi tehdään usein monialaisia ja poikkihallinnollisia toimia. Pysyvien muutosten ja näiden vakiinnuttaminen edellyttävät usean toimijatason toiminnan päämäärätietoista työstämistä yhtäaikaaisesti. Edellytyksenä on pidemmän aikavälin moninäkökulmainen tutkimustyö vaativan erityisen tuen järjestämisen, rakenteiden, menetelmien kehittämiseksi ja rohkeiden sekä luovien ratkaisujen ja kokeileminen opetustyön käytännöissä sekä muutokset muun muassa opettajankoulutuksen sisältöihin ja opiskelijamääriin. (Mt. 5.)

Tiina Kokon ym. (2013) mukaan vaativan erityisen tuen kehittämishankkeessa (VETURI) tutkittiin opettajien näkemyksiä HOJKS:n laatimiseen liittyvistä tekijöistä ja esiin nousi usein tai hyvin usein oppilaan tuen tarve, määrä ja laatu. Vastajat näkivät myös oman koulutuksensa usein tai hyvin usein tärkeässä roolissa. Keskeisiä taustalla vaikuttavia muita tekijöitä HOJKS:in laatimisessa nähtiin myös perusopetuksen opetussuunni-

telman perusteet sekä oppilaan omat tavoitteet. Hyvin keskeisinä nähtiin huoltajien näkemykset ja niillä oli enemmän merkitystä, kuin esimerkiksi taloudellisilla resursseilla, terveydenhuollon, muiden opettajien tai sosiaalitoimen ammattilaisten näkemyksillä. (Kokko ym. 2013, 30.)

Henri Pesosen ym. (2015) mukaan tutkittaessa miten lakiuudistus on vaikuttanut vaativaa erityistä tukea antavien opettajien työhön, todettiin, että voimakkaimmin lakimuutoksella on ollut merkitystä niiden opettajien työhön, joiden oppilailla oli muu kuin syväksi tai vaikeaksi arvioitu kehitysvamma. Opettajat kokivat, että opettajien keskinäinen yhteistyö, samanaikaisopetus sekä integraatiomyönteisyys kasvoivat. Integraation toteutus säilyi kuitenkin melko ennallaan. Yhdessäolo rajoittui oppilaiden kesken juhliin, tapahtumiin, välitunteihin. (Pesonen ym. 2015, 163, 168–169.)

Kokon ym. (2013) mukaan kansallisen kyselyn tuloksesta nähtiin, että erityisen tuen piirissä olevien lasten opettajat sekä muu henkilökunta toimivat työssään eri tieteenalojen tai tahojen asiantuntijoiden kanssa, kuten lääketieteen, pedagogiikan ja terapian. Vastajat kokivat lisäksi, että he tarvitsevat erittäin paljon myös niin kutsuttua ei-pedagogista tukea, kuten psykologien, toimintaterapeuttien ja sosiaalityöntekijöiden, opettaessaan oppilaitaan. Kyselyn mukaan moniammatillinen yhteistyö siirtymävaiheissa voi olla osaksi suunnittelematonta. Hyötyä tässä tilanteessa voisi olla asiakirjasta, jossa kartoitetaan ja selvitetään oppilaan pidemmän tähtäimen suunnitelmia, erityisesti nivelvaiheissa ja eri toten aikuisuuteen siirtymistä. Opinto-ohjaajia ei tuotu esille yhteistyökumppaneina, eikä heidän osallistumistaan juuri osattu vaatiakaan. Opinto-ohjaajien rooli korostuu kuitenkin siirryttäessä kouluasteella eteenpäin. (Kokko ym. 2013, 62–63.)

Anneli Hermanoff (2016) on tutkinut kehitysvammaisten nuorten toisen asteen opintoihin liittyviä ammatillisia jatko-opintopolkuja peruskoulun jälkeisessä elämässä. Nuorten tavoitteet näyttäytyivät tutkimuksessa oman elämän sekä koulutuksen ja työn suhteen yksilöllisinä. Opiskelujen kautta kehitysvammaiselle nuorelle tulee mahdolliseksi saavuttaa itsensä näköinen hyvä elämä. Peruskoulujen ja ammatillisten oppilaitosten opetuksen sekä ohjaamisen keskiöön tulisikin laittaa kehitysvammaisten nuorten osallisuuden ja toimijuuden tukeminen. Hänen mukaansa koulun sekä opettajan aktiivisuus ja hyvä oppilaiden tunteminen edesauttavat kehitysvammaisen nuoren opiskelua ja siirtymävaiheita koulutuksessa. Kehitysvammaistenkin opetus on kasvavien inklusiivisten opetusjärjestelyiden myötä muuttumassa jaettuun opettajuuteen yhden opettajan mallista ja se tulisi ottaa huomioon perusopetuksen opinto-ohjauksessa. Hänen mukaansa merkitystä on myös opettajan omalla aloitteellisuudella myönteisen oppimisilmapiirin myötä ja muita tärkeitä

tekijöitä oppimispolun muodostamisessa perus- ja jatkokoulutuksessa ovat oppilaiden yksilöllisten tarpeiden sekä vahvuuksien tiedostaminen ja oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Moniammatillinen yhteistyö koulun johdon lisäksi ovat voimakkaita taustalla vaikuttavia tekijöitä suunniteltaessa menestyksellisesti kehitysvammaisten nuorten oppimisympäristöjä. (Hermanoff 2016, 186–187.)

Aino Äikkään (2012) mukaan inklusion toteuttamiseksi on ajattelu- ja toimintatapojen muututtava. Inklusion toteutumisen mahdollistaa laaja sitoutuminen siihen eri yhteiskunnan toiminnan tasoilla. Inklusiota tukeva yksi tekijä on moniammatillinen yhteistyö. Tämän lisäksi yhteistyöhön sekä inklusion suunnitteluun sekä keskusteluun on otettava mukaan vammaisen henkilön perhe mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Yhteiskunnallisen inklusion yksi keskeinen tavoite on työllistyminen toisen asteen koulutuksen jälkeen. (Äikäs 2012, 11.)

3.3 Kaikille yhteinen koulu ja inklusio

Yk:n aloitteesta 1990-luvulla nousi esiin maailmanlaajuisesti kaikille yhteisen koulun tavoittelu. Tämä on rohkaissut jokaista maata edistämään koulujärjestelmiään inklusiivisemmiksi Education for all (EFA) strategiallaan sekä velvoittanut maita tähän julkilausumien sekä kongressiraporttien kautta. Keskeisimmät näistä ovat Salamancan julistus (Unesco 1994) erityisopetuksen toimintatavoista, käytännöistä sekä periaatteista ja Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet (YK 1993) sekä Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus vuodelta 2006. (Moberg & Savolainen 2015, 88.)

Federico Mayorin (1994) mukaan Espanjassa, Salamancan kaupungissa yli 300 osallistujaa, 92 maata ja 25 kansainvälistä organisaatiota tapasivat heinäkuun 7. päivä vuonna 1994 edistääkseen kaikille koulutuksen tavoitetta sitoutumalla edistämään inklusiivista koulutusta, mahdollistaen kaikille lapsille yhteisen koulun erityisesti myös heille, joilla on tarve erityispetukseen. (Unesco 1994.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetusta kehitetään inklusioperiaatetta noudattaen. Perusopetuksen tehtäviin lukeutuu osallisuuden ja kestävä elämäntavan edistäminen sekä kasvaminen demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen. Perusopetus kasvattaa oppilaita ihmisoikeuksien kunnioittamiseen, tietämiseen ja puolustamiseen. Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä nähdään tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistäminen. (OPS 2014, 18.)

Integraatioajattelun taustalla tutkimustuloksia voimakkaammin on vaikuttanut yhdenvertaisuutta ja oikeuksia koskevan ajattelun muuttuminen kaikkia, myös vammaisia ihmisiä koskien. Pohjoismaissa 1960-luvulla syntynyt normalisaatioperiaate ohjaa vammaisten palvelujen tuottamista ja tarjontaa. Yhä useammin erillinen kouluympäristö koetaan sosiaalista syrjäytymistä edistävänä sekä diskriminoivana. Tämän myötä integraatioajattelulle on muodostunut moraalinen pohja, jolloin integraatio nähdään moraalisesti oikeana. (Moberg & Savolainen 2015, 79.)

Marjatta Takalan (2011) mukaan inklusiota on edeltänyt integraatio ja sitä taas segregatio. Alkuperäiset sanat ovat segregation, integration ja inclusion sekä tarkoittavat ”eristämistä”, ”yhdistämistä” ja ”mukaan ottamista”. Eri tavoin vammaisille ihmisille alettiin järjestää opetusta, mutta erillistä opetusta, joka oli heille suunnattua. Vammaiset näin eroteltiin eli segregoitiin muista. Tätä opetusta rahoittivat yksityiset hyväntekeväisyysjärjestöt, kirkko tai muu taho yhteiskunnan sijasta. Yhä nykyisinkin useita lapsia tai nuoria ei oteta lähikouluun, jota perustellaan eri tavoin. Lapsia kuvataan liian haastavina, koetaan, että lähikoulu ei ole heille hyväksi, he kuormittavat liikaa opettajaa, vahingoittavat muiden opetusta sekä vievät ajan kaikilta ja antavat koko luokalle hankalan leiman. On kuitenkin tilanteita, jolloin lapselle paras paikka on jokin muu, kuin yhden opettajan hallinnoima iso luokka. Se voi löytyä sairaalakoulusta tai pienestä turvallisesta erityisluokasta. Se voi muodostua myös tavallisesta luokasta, jossa oppilas saa säännöllistä laaja-alaista erityisopetusta ja oppilaalle on järjestynyt henkilökohtainen avustaja sitä tarvitessaan. Kokonaan segregoidussa järjestelyssä lapsi saa opetuksensa kokonaan erityisluokalla tai –koulussa, jolloin hän ei osallistu ollenkaan yleisopetukseen. (Takala 2011, 14–16.)

Integraatiota yleisesti kuvaava malli on se, jolloin oppilas on erityisluokalla, mutta osallistuu eli integroidaan joillekin oppitunneille tavallisen luokan opetukseen. Oppilaan opetus tapahtuu pääasiallisesti pienessä ryhmässä ja hänellä on erityisoppilaan status. Mikäli katsotaan parhaaksi, oppilas voidaan integroida myös kokonaan yleisopetuksen ryhmään. Oppilaalla voi myös olla erityisopetuksen tarve eli erityisen tuen päätös joko yhdessä tai useammassa aineessa, mutta opetus voidaan tukitoimin järjestää yleisopetuksessa. Integraatio voidaan jakaa oppikirjojen mukaan fyysiseen ja sosiaaliseen integraatioon. Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan ainoastaan samassa tilassa olemista. Integraation määritelmän perimmäisen olemuksen mukaan se ei ole kuitenkaan riittävää. (Takala 2011, 15–16.)

Koulun yhtenä tavoitteena on valmentaa lasta yhteiskuntaa varten ja tämän vuoksi lapselle on hyväksi käydä sitä siellä, missä sitä käyvät hänen muutkin ikätoverinsa. Tärkeänä voidaan pitää mahdollisuutta samanlaiseen opetukseen, mallioppimista sekä tilaisuutta rakentaa suhteita samanikäisiin kavereihin. Integraation ja inklusion toteutumisessa keskeistä on ennakkovalmistelut ja yhteistyö. Koko kouluyhteisöltä vaaditaan sitoutumista siihen, että jokainen on tervetullut kouluun. Integraation täydellinen toteutumisen jälkeen ollaan inklusiossa. Inklusio perustuu ihmisten keskinäiseen tasa-arvoon ja on myös voimakkaasti ideologinen. Oppilas inklusion toteutuessa aloittaa lähikoulussa ja saa sinne tarvitsemansa tukitoimet. Kaikki oppilaan tarvitsema tuki annetaan lähikoulussa ja hänen luokassa. Tämän päivän koulussa inklusio on tavoiteltava tila. Suomalaisissa kouluissa kaikki edellä kuvatut periaatteet ovat käytössä. Osa lapsista on segregoidussa opetuksessa, osa taas kokonaan tai osaksi integroituna ja osa opiskelee täysin tuetusti yleisopetuksen puolella. (Mt. 15–17.)

Mobergin (1999) mukaan integraation päämäärä ei ole erilaisten oppijoiden sijoittaminen fyysisesti samaan ryhmään, mutta fyysinen yhdessä oleminen koulussa edes auttaa eri osapuolten mahdollisuuksia yhteisiin toimintoihin, sosiaalista integraatiota koulussa ja myöhemmin aikuiselämässä koulun jälkeen. Sosiaalisen integraation edistäminen on keskeinen tavoite kouluaikana. (Moberg 1999, 138.) Timo Saloviita (1999, 13) on kirjoittanut meille kaikille yhteisestä koulusta ja nähnyt, että erityisopetusta ei voida pitää paikkana. Hänen mukaansa se on tukitoimi, joka on mahdollista järjestää myös tavallisella luokalle. Äikkään (2012) näkemyksen mukaan koulutuksen, ja työllistymisen suhteen sekä yhteiskunnallista inklusiota tavoiteltaessa tulisi yksilöllistämisen toteutua jo alakoulusta saakka. Lapsilla ja nuorilla tulisi olla aito osallistumisen mahdollisuus koulunkäyntiin lähikoulussaan. Lähikouluperiaatteen lähtökohtana on, että jokainen lapsi saa opiskella kodin lähetyvillä. (Äikäs 2012, 146–147.)

Hyytiäisen (2012) tutkimuksesta kävi ilmi, että inklusio periaatteena toteutuu hyvin varhaiskasvatuksessa, jolloin kaikki lapset lähialueelta olivat alueen päivähoidossa. Vaikeasti vammaisten lasten esiopetus järjestettiin myös luonnollisena jatkeena päivähoidossa ja tapa näytti vakiintuneen. Osallistavan opetuksen periaatteet eivät enää toteutuneet yhtä selkeästi, kun siirryttiin perusopetuksen ala- ja yläluokille. Tähän voi vaikuttaa yhtenä tekijänä opetussuunnitelmien erilaiset painopistealueet. Taide- ja taitoaineet painottuvat esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa. Ala- ja yläluokilla taas opetussuunnitelmat ovat enemmän vaativampia ja ne painottuvat tietopohjaisiin aineisiin, joka vaikuttaa siihen, että erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat eivät enää jatka yhteisen varhaiskasvatuksen

jälkeen yleisopetuksessa perusopetuksen alaluokilla. Tällainen suuntaus tukee segregatiota. (Hyytiäinen 2012, 134.)

Vaativan erityisen tuen kehittämishankkeessa (VETURI) tehdyssä kansallisessa selvityksessä kävi ilmi, että fyysinen integraatio toteutuu yli 60% vastaajien kouluista tämän tarkoittaessa sitä, että yleisopetuksen ja erityisopetuksen tilat ovat yhteiset tai lähellä toisiaan. Oppilaat ovat siis pääsääntöisesti yleisopetuksen kanssa samoissa tiloissa, kun taas viidesosa on samassa koulussa, mutta muista oppilaista erillään. Tutkimuksesta käy myös ilmi, että 12% erityisen tuen piirissä olevista oppilaista on täysin erillään muista koululaisista. (Kokko ym. 2013, 64.) Toimivat opetusjärjestelyt sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus muodostavat todellisen integraation, mutta näiden onnistumisen mittana voidaan pitää koulun jälkeistä yhteiskunnallista integraatiota. Vain fyysinen yhdessäolo tai yhdessä toimiminen eivät käsitteinä kuvaa integraation todellista olemusta, mutta ne voivat edesauttaa sen kehittymistä. (Moberg & Savolainen 2015, 81–83.)

Susanna Lehti (2009) on todennut sillä hetkellä Espoon olevan Suomessa pääkaupunkiseudun edistyksellisin kunta, koskien kehitysvammaisten oppilaiden opetusjärjestelyitä. Kehitysvammaiset oppilaat ovat vuodesta 2005 opiskelleet tavallisella luokalla Espoon Auroran koulussa. Tällöin ensimmäisen ryhmäintegraatioluokan muodostivat 14 oppilaan yleisopetuksen luokka, johon lukeutuivat neljä kehitysvammaista lasta. Huoltajat ovat voineet valita kahdesta eri vaihtoehdosta, joko ryhmäintegraatiomuotoisen opetuksen tai erityisopetuksen. (Lehti 2009, 59.)

Lapsena vammautuneiden ja syntymästä lähtien vammaisten lasten koulutuksen järjestäminen on sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation näkökulmasta on keskeisimpiä osa-alueita yhteiskunnan palveluissa. Vammaisten ihmisten täyden osallistumisen ja tasa-arvon tavoittelussa koulutuksesta muodostuu merkittävä väline. Koulutuksen kautta vammaisille, kuten muillekin tulisi kehittyä ominaisuudet, kuten riittävät perus- ja ammatilliset taidot, ammattitaito, omatoimisuus ja muista riippumattomuus, kyky sosiaaliseen vuorovaikutukseen kaikkien sekä vammattomien, että vammaisten kanssa ja kyky sekä taito vaikuttaa ja osallistua itseään koskevien asioiden suunnitteluun ja päätöksentekoon. (Määttä 1981, 131–132.)

Marjatta Mikolan (2011) mukaan yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset haastavat perusopetusta muuttumaan, jotta se kykenee vastaamaan oppilaiden sekä yhteiskunnan tarpeisiin. Monikulttuurisuus, teknologian muutokset, yhteiset globaalit ongelmat ratkaisuihin sekä inklusiivisen koulun tavoite ja oppimiskäsityksen muuttuminen tuovat perusopetukselle uusia tehtäviä. Koulussa tarkastelun kohteeksi tulevat omat toimintatavat

sekä oppimisen ja opetuksen käsitykset. Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset yltävät koulutuspolitiikasta myös opettajan työhön ja sen luonteeseen sekä luokkahuoneen tapahtumiin. (Mikola 2011, 18–19.)

3.4 Perheen merkitys

Tavoite sosiaalipolitiikassa on muuttunut eristävästä laitoshuoltomallista kehitysvammaisten hyväksymiseen tavallisen yhteiskunnan jäseniksi. Vielä 1960-luvulla tarjottiin perheille hoidollisten ongelmien ratkaisemiseksi kehitysvammaisen lapsen laitoshoidoa. Laitoshoidon rinnalle alettiin 1970-luvulla kehittää palvelujärjestelmiä, joiden tarkoituksena oli tukea kehitysvammaisten kotona hoitamista. (Saloviita 1991, 14–15.) Ennen kouluikää lapset, joilla on oppimisvaikeuksia tai jokin vamma toimivat sekä elivät muiden vammattomien lasten joukossa. Vanhemmat ovat voineet tehdä positiivisia huomioita siitä, mitä ikätovereiden joukkoon liittyminen tuo tullessaan. Jokainen tarvitsee oman ikäisten seuraa. Jokainen lapsi tarvitsee elääkseen menetyksellisesti yhteisössä, kokemusta siinä elämisestä. Jokaisen lapsen tulee myös oppia elämään yhdessä vammaisten lasten kanssa. Toisaalta Saloviita (1999) kirjoittaa siitä, että miten vanhemmat päätyvät sijoittamaan lapsensa sellaiseen ympäristöön, joka on tarkoitettu poikkeavia ja erilaisia ihmisiä varten. Vanhempien tarjotessaan lastaan tavalliseen päiväkotiin, musiikkikerhoon tai liikuntaryhmään, vastaanotto ei aina ole positiivinen. Tällöin painajaisen kasvaessa turvallinen ratkaisu on päätyä sijoittamaan lapsi sellaiseen ympäristöön, joka on tarkoitettu erilaisia ja poikkeavia ihmisiä varten. Usein vastaanotto on ystävällinen tällaisessa paikassa ja se vahvistaa vanhempien päätöstä. (Saloviita 1999, 9, 13, 21).

Vanhemmat ja muut lähellä olevat aikuiset sortuvat usein liialliseen suojeluun ja huolenpitoon ja asenne voi olla itsenäistä pärjäämistä vähättelevä. Asenteiden taustalta voi löytyä todellinen avun tarve, mutta myös vanhempien yhä kokeman syyllisyyden ja ahdistuneisuuden luomaa ylihuolehtivuutta. Nuoruusajan kehitykselle on myös ominaista irtautuminen lapsuuden tunnesiteistä sekä uusien vuorovaikutusmallien kehittäminen ja kokeilu suhteessa vanhempiin, tilanteesta voi kuitenkin muodostua vammaiselle nuorelle ylivoimainen. Vanhemmilta nuoren sopeutumisprosessin onnistuminen vaatii ymmärrystä koskien sitä, että toisella vuosikymmenellä oleva lapsi on ensisijaisesti omaa identiteettiään ja etäisyyttä vanhemmistaan ottava nuori ihminen, joka tarvitsee kodin ulkopuolella olevien toisien nuorten seuraa ja läheisiä suhteita. Useissa yhteyksissä on todettu, että selkeimmin vammaisen nuoren sopeutumattomuus on yhteydessä vanhempien heihin

kohdistamiin asenteisiin, kuin vammaan sinänsä. Vanhemmilta vaaditaankin luottamusta nuoren mahdollisuuksiin. (Määttä 1981, 52–53.)

Tutkimuksen mukaan opetusta pääsääntöisesti ohjaa oppilaan tuen tarve, sen määrä sekä laatu. Keskeiseksi opetusta ohjaavaksi tekijäksi ilmenee oppilaan tulevaisuuden tavoitteet. Yhtä paljon merkitystä ei ole esimerkiksi koulun opetussuunnitelmalla tai perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla. Vanhempien näkemykset sekä tutkimustieto jäävät pienemmälle huomiolle kuin esimerkiksi opettajan oma osaaminen. Enemmän merkitystä huoltajien näkemyksillä oli kehitysvammaisten oppilaiden opettamiseen kuin niiden oppilaiden, joilla oli tuen taustalla psyykkiset oireet tai autismin kirjo. Taloudelliset resurssit ja mahdollisuudet eivät näyttäytyneet merkityksellisinä tekijöinä opettajille heidän opetusta suuntaavina tekijöinä, kun taas keskeisiä olivat opettajan oma erityisosaaminen sekä koulutus. Opetukseen vaikuttivat koulun käytännöt. (Kokko ym. 2013, 64.)

Ahponen (2008) mukaan aina vanhemmillakaan ei välttämättä ole näkemystä siitä, mikä heidän lapselleen olisi parasta. Vaihtoehdot myöhemmässä vaiheessa kapenevat, jos merkittävä oppiaine tippuu pois. Vaikeavammaiselle nuorelle itselleen valinta on haasteellinen, koska hänen tulisi kyetä valitsemaan sopiva ammatti vammansa näkökulmasta, johon hänellä olisi myös työllistymismahdollisuudet. (Ahponen 2008, 18.) Hyytiäisen (2012, 136) tutkimuksesta kävi ilmi, että vaikeasti vammaisen lapsen kuntoutuksessa ja kouluun liittyvien asioiden hoitamisessa vanhempien rooli painottui. Vanhemmilla esiintyi kuitenkin myös pelkoa siitä, ettei yhteiskunnassa ymmärretä erityisyyttä.

Äikkään (2012) tutkimuksessa nuoren aikuisen elämä näyttäytyy useiden merkitysten kautta. Toisella puolella erilaisten maailmojen välillä voivat olla vaikeavammaisten segregoidut ympäristöt, toisella puolella taas yhteiskunnan eri ympäristöt, jotka eivät ole vielä kykeneväisiä vastaanottamaan sen jokaista jäsentä. Elämästä voi rakentua monimerkityksellistä myös siten, että ulospäin vaikeavammaisen elämä voi vaikuttaa ongelmakeskeiseltä, mutta henkilö ei välttämättä koe itse ongelmakeskeisyyttä elämässään. Nuoren aikuisen oma kokemus vammaisuudesta tai kehitysvammaisuudesta voi muodostua hyvin toisenlaiseksi, kuin ammattilaisten tai vanhempien tavat tarkastelevat vammaisuutta. (Äikkäs 2012, 144.)

Susanna Lehden (2009) mukaan Suomessa kehitysvammaisen oppilas tavallisella luokalla on harvinaisuus. Vanhempien verkosto käynnisti Espoossa ryhmäintegraatio-opetuksen. Opetusmuodossa integroitiin 3-4 kehitysvammaista samalle yleisopetuksen luokalle. Erityisluokissa ongelmaksi koettiin opetusryhmien suuri ikäjakauma ja heterogeenisyys sekä vuosittainen luokkien uudelleen järjestely ja vammattomien lasten mallin

puuttuminen. Huolenaiheeksi muodostui myös opetuksen vaatimustaso, jota jossain määrin pidettiin alhaisena, vanhempien erityisopettajien liittyvästä arvostuksesta huolimatta. Vanhemmat kokivat mahdolliseksi ja jopa todennäköiseksi, että harjaantumisloukka erityisopettajan kanssa olisi voinut muodostaa tehokkaamman oppimisympäristön akateemisten taitojen kannalta. Siitä huolimatta tehtiin tiedostettu päätös, että lapsen tulevaisuuden näkökulmasta sosiaalisten taitojen kehittyminen sekä ikätovereiden joukkoon kuuluminen ovat painavampia arvoja. (Lehti 2009, 60–61.)

Opetusmuoto on menestyksellinen perheiden näkökulmasta. Vammaiset lapset oppivat, kehittyvät sekä viihtyvät koulussa. Vammaisten lasten suhteet vammattomiin lapsiin vaihtelevat kullekin lapselle luonteenomaisesti muodostuen toisilla tiiviiksi ja toisilla löyhiksi. Syrjintää tai kiusaamista ei ole esiintynyt tai tilanteet on kyetty selvittämään ilman ongelmia. Keskinäiset suhteet vammaisilla ovat muodostuneet vahvoiksi. Perheissä, kuten useimmissa vammaisperheissä, katsotaan pitkälle tulevaisuuteen sekä uskotaan, että lujat keskinäiset suhteet kantavat nuoruudessa ja aikuisuudessa. Joillekin lapsista koulu on lähikoulu. Tästä näyttää muodostuvan merkittävä lisäetu lapsen sekä perheen näkökulmasta. Voidaan kuvata sitä yksinkertaistettuna siten, että kun vammaisen perheenjäsenen ei ole tuijottelun kohde, vaan ennemminkin tuttu kaveri koulusta. Tasa-arvon näkökulmasta olisi keskeistä, että opetusmuodon oppilaaksi otto kävisi tulevaisuudessa virallisia reittejä pitkin. Samaan aikaan on siis pyritty huolehtimaan siitä, että opetusmuoto olisi virallisesti koulutoimen järjestämä, mutta tämä ei ole kokonaan onnistunut. (Lehti 2009, 69–70.)

Berit Lagerheimin (1992) on todennut, että se, miten vanhemmat kykenevät kohtaamaan sekä tyydyttämään lapsensa tarpeet ovat riippuvaisia paljolti ympäristöstä ja yhteiskunnasta. Tekijät, jotka helpottavat vanhempien asemaa vahvistaen heidän voimavaroja auttavat heitä oman lapsensa auttamisessa. Tekijät, jotka vaikeuttavat ja rajoittavat heidän asemaa, heikentää heidän voimia ja näin myös mahdollisuuksia auttaa omaa lastaan. Lapsi- ja vammaisperheiden tarpeet vaikuttavat myös heidän elämäänsä ympäristöön ja yhteiskuntaan. (Lagerheim 1992, 208.) Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien komitean loppupäätelmissä (2011) suositeltiin muun muassa, että vammaisten lasten vanhempia tuettaisiin antamalla heille opinto-ohjausta sekä parantamaan myös opettajien valmiuksia opettaa vammaisia lapsia. Lisäksi edistämään vammaisten lasten yhdenvertaista opetusta yleisopetuksessa. (Committee on the Rights of the child 2011, 10.)

4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA MENETELMÄLLISET VALINNAT

Luvussa neljä käsitellään tämän tutkimuksen tehtävää, lähestymistapaa ja tutkimuksen aineistoa sekä sen analysointitapaa.

4.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata ja tuoda esille kehitysvammaisia lapsia ja nuoria koskevaa osallisuutta peruskoulussa sosiaalitieteellisestä, kasvatustieteellisestä ja yhteiskuntapoliittisesta näkökulmasta ja tutkia, mitä tekijöitä lapsen tai nuoren osallisuuteen peruskoulussa kytkeytyy. Pääpaino on sosiaalitieteellisessä näkökulmassa. Teoreettisessa osiossa tarkastellaan mitä näkökulmia aiheeseen liittyy. Empiirisessä osiossa tarkastellaan Helsingin sanomien lehtiartikkeleita aikavälillä 1990-2016, jotka käsittelevät kehitysvammaisten osallisuutta peruskoulussa. Aineiston avulla pyritään rakentamaan ymmärrystä ilmiöön pidemmällä aikavälillä ja tarkastellaan, mitä kehitysvammaisia koskevista osallisuudesta koulussa on kirjoitettu kyseisellä aikavälillä ja miten osallisuutta käsitellään kirjoituksissa.

Tutkimuksen pääkysymys on:

Miten kehitysvammaisten lasten ja nuorten osallisuutta peruskoulussa rakennetaan Helsingin sanomien artikkeleissa aikavälillä 1990-2016?

Tutkimuksen alakysymyksenä ovat:

1. Millaisia näkökulmia kehitysvammaisten lasten ja nuorten osallisuuteen kytkeytyy?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat lasten ja nuorten osallisuuteen?
3. Miten osallisuuden rakentumiseen vaikuttavat eri vuosikymmenet?

Opettajat ovat monin tavoin pääroolissa kehitysvammaisten opetuksen toteuttamisessa. (esim. Pirttimaa ym. 2015, 196–197; Moberg 1999, 153, 157). Tutkimusten mukaan myös vanhempien näkemyksillä koulun muun henkilökunnan lisäksi on merkitystä siihen, millaiseksi kehitysvammaisen lapsen tai nuoren koulupolku muotoutuu. (esim. Rinne 2014, 215–216; Kokko ym. 2013, 64; Hyytiäinen 2012, 136; Lehti 2009, 60–61).

Yhteiskuntapoliittiset linjaukset, kuten lait ja ihmisoikeudet vaikuttavat siihen, miten osallisuutta edistetään. Sosiaalityön kansainvälisen määritelmän (IFSW 2014) mukaan sosiaalityöllä pyritään muun muassa edistämään yhteiskunnallista muutosta ja kehitystä sekä yhteisöjen voimaantumista ja valtaistumista. Keskeisiä periaatteita ovat yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus, ihmisoikeudet, kollektiivinen vastuu ja moninaisuuden kunnioittaminen. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on toteuttaa tätä perustehtävää. Näen, että kehitysvammaisia lapsia ja nuoria koskevalle inklusiiviselle ja näin osallisuuden edistämiseksi on ajankohtainen tarve. Peruskoulu kaikkien lasten ja nuorten päivittäisenä kohtaamispaikkana ja sosiaalisena instituutiona muodostaa sille keskeisen paikan.

4.2 Laadullinen tutkimus

Tutkielmani on laadullinen ja narratiivinen, jossa yhdistyvät teoreettinen tutkimus ja empiirinen tutkimus eli kyseessä on teoriasidonnainen tutkimus. Hannu L. T. Heikkisen (2015, 164–165) mukaan tutkimuksen viisi validointiperiaatetta muodostuvat historiallisesta jatkuvuudesta, refleksiivisyydestä, dialektisuudesta, toimivuudesta ja havahduttavuudesta. Tutkielmassani pyrin noudattamaan näitä periaatteita siten, että pyrin tuomaan esille tutkimuskohteen ajalliset sekä paikalliset yhteydet, kirjoitan tutkimuksessa auki omat sidokset ja esiympäristöni tutkimusaiheeseen ja pyrin kuvaamaan tutkimuksen kohdetta moniäänisesti. Anita Saaranen-Kauppinen ja Anna Puusniekan (2006) mukaan tutkimuksen moniäänisyys voi lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Tutkielmani moniäänisyydellä pyrin parantamaan tutkimuksen luotettavuutta ja saamaan ilmiöstä laajemman kuvan.

Kristina Rolinin (2006, 8) mukaan pyrkimyksenä humanistisilla ja yhteiskuntatieteillä on ymmärtää selittämisen ja ennustamisen sijaan. Heikkinen (2015, 158) kuvaa, että postmodernin tiedonkäsityksen myötä objektiivisuuden vaatimus tutkimuksessa on muuttunut. Hänen mukaansa tieto on aina jonkun tietoa, jonka elämä koostuu tietyistä sosiaalisesta ja fyysisestä ympäristöstä, joka on jonkun elämäntoveri tai lapsi sekä elänyt tietynlaista elämää. Johanna Hurtig ja Merja Laitinen (2003) kirjoittavat kantaa ottavasta tutkimuksesta, jossa muuan muassa korostuvat eettiset kysymykset ja arvosidonnaisuus, jolloin heidän mukaansa on tärkeä kirjoittaa auki tutkimusprosessissa tehdyt valinnat. (Hurtig & Laitinen 2003, 105). Tutkielmani aiheen valintaan ja esiympäristöni ovat vaikuttaneet omat kokemukset kehitysvammaisen tyttärentäni vanhempana sekä myös vertaisryhmissä jaetut kokemukset ja sosiaalialan opintojen kautta saatu tieto ja näkemys yhteis-

kunnallisista yhteyksistä. Huolta aiheuttavat tällä hetkellä eriarvoistavat käytännöt kunnissa koskien kehitysvammaisten lasten osallisuutta ja yhdenvertaisuutta. (Unicef 2016). Tämä asettaa heidät eriarvoiseen asemaan keskenään (kts. Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014)).

Olli Mäkisen (2006, 64) mukaan erityisryhmät ja lapset muodostavat aina haasteen tutkimukselle. Heitä ei saisi sulkea pois tutkimuksista, koska tällöin epäkohtia ei saada muutettua ja ongelmat jäävät vaille selvitystä. On myös niinkin, että eri marginaaliryhmät eivät itse kykene huolehtimaan aina oikeuksistaan, vaan se jää jonkun toisen tehtäväksi. Eriarvoisuus voi syntyä ”rakenteista”, jota ei aina edes nähdä.

4.3 Aineisto

Tutkimukseni on narratiivinen ja aineisto koostuu Helsingin sanomien lehtikirjoituksista vuosien 1990-2016 aikana, joissa käsitellään kehitysvammaisten lasten ja nuorten osallisuutta peruskoulussa. Aineiston hain Helsingin sanomien sähköisestä arkistosta hakusanoilla ”vammat koulut”, ”vammat inkluusio”, ”kehitysvammat koulut”, ”kehitysvammat erityisopetus”, ”vammat erityisopetus”, ”erityisoppilait” ja ”erityisoppilaskoulu”. Tämän jälkeen kävin aineiston läpi ja tutkimukseen valikoitui 81 kirjoitusta, joissa käsitellään kehitysvammaisten lasten ja nuorten osallisuutta peruskoulussa.

Kirjoituksista suurin osa (41) oli kirjoitettu mielipidepalstalla, toiseksi eniten kotimaa-palstalla (20) muita palstoja olivat kaupunki (12), ihmiset (1) ja urheilu (1). Vammaisten osallisuudesta ja kouluinkluusiosta kirjoitettiin viisi kertaa vuosien 1990-2016 aikana Helsingin sanomien pääkirjoituksessa.

Enemmistö kirjoituksista (38) on toimittajan tai henkilön nimellä kirjoitettuja. Aineistossa on kolme nimetöntä kirjoitusta. Näissä kirjoituksissa pääsääntöisesti kirjoittajan tausta ja sidonnaisuus jää lukijalle avautumatta. Toiseksi eniten aiheeseen kantaa ovat ottaneet kasvatustieteiden asiantuntijat ja erityispedagogiikan asiantuntijat (25). Kirjoituksista noin kuudesosa (13) on vanhempien kirjoittamia ja yksi vanhemman kirjoitus on julkaistu Helsingin sanomien pääkirjoituksena. Muu asiantuntija-asema on noin joka yhdeksännellä kirjoittajalla. Muuta asiantuntijaa edustavat psykologi, vammaisliiton edustajat, Aivovaurioiden yhdistyksen edustaja, filosofian tohtori, kansanedustajat, sosiaalityöntekijät ja erikoistoimintaterapeutti. Aineiston analysoinnissa käytän sisällönanalyysi-

sia. Aineistoa on tarkoituksella analysoitu siten, että esille ei ole nostettu henkilöitä heidän omilla nimillään tai kuvattu tarkemmin heidän taustojaan. Tämä siitäkkin syystä, että kenenkään yksittäisen henkilön julkilausumat eivät ole olleet aineistossa yliedustettuina.

4.4 Aineistona mielipidekirjoitukset ja lehtiartikkelit

Heikkisen (2015, 149) mukaan kertomuksesta syntyy inhimillisen elämän perusmuoto, mihin kokemus elämästä luontaisesti kiertyy. Haluttaessa ymmärtää ihmisiä sekä heidän toimintaa, on luonnollista tehdä tutkimusta kertomalla sekä kertomuksia tutkimalla. Tarinoiden luotettavuutta tulee hänen mukaansa kuitenkin arvioida, eikä niitä hyväksytä sellaisenaan. Vilma Hännisen (2015, 171) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa on mahdollista käyttää tyypiltään erilaisia aineistoja. Tähän tutkimukseen valikoitui Helsingin sanomien mielipidekirjoitukset ja lehtiartikkelit aikavälillä 1990-2016.

Aineiston keräysvaiheessa punnitsin Helsingin sanomissa esiintyvien kirjoitusten luotettavuutta kyseisen ilmiön tutkimisessa. Tutkimuksessa tiedostetaan, että kaikki mielipidekirjoitukset eivät välttämättä päädy lehteen saakka ja kaikki lehteen päätyvät kirjoitukset ovat valikoituja. Aineistosta nostetaan esille yksittäisiä keskeisimpiä kirjoituksia ja sen lisäksi pyritään kokoamaan kirjoituksia sisällönanalyysin avulla etsien yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia sekä tiivistämään aineistoa ja ymmärtämään ilmiötä pidemmällä aikavälillä siinä ajallisessa sekä paikallisessa kontekstissa, kun se kulloinkin esiintyy.

Tässä tutkielmassa oletetaan, että kirjoittajat antavat luvan käyttää tutkimuksellisiin tarkoituksiin kirjoituksiaan, koska ovat sen julkisesti esittäneet. Aineistoni analysointivaiheessa pyrin anonymisoimaan henkilöiden-, koulujen ja tarkkojen asuinalueiden tiedot, siitä huolimatta, että mielipide- ja lehtiartikkeleista suurin osa on julkaistu omalla nimellä. Seuraavassa luvussa tarkastelen tarkemmin aineistoa ja sen analysointia.

4.5 Aineiston käsittely ja analyysi

Tutkimukseni aineiston analysoinnissa käytin sisällön analyysia. Helvi Kyngäs, Satu Elo, Arja Pölkki, Maria Kääriäinen ja Outi Kanste (2011, 139) ovat todenneet, että sisällön analyysi käsitetään yleisesti menettelytavaksi, jonka avulla on mahdollista analysoida dokumentteja systemaattisesti sekä objektiivisesti. Sen avulla voidaan kuvata tutkittavaa ilmiötä. Anneli Sarajärven ja Jouni Tuomen (2009, 91, 103) mukaan sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä ja sitä voidaan soveltaa kaikessa laadullisessa tutkimuksessa.

Tavoitteena sisällönanalyysissä on muodostaa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä tiivistetty sekä yleistetty kuvaus. Menetelmänä käytän aineistolähtöistä sisällön analyysia, koska minulla ei ole ennakkokäsitystä siitä, mitä lehtiartikkelit sisältävät. Sarajärven ja Tuomen (2009, 112) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä vastaus tutkimustehävään saadaan yhdistelemällä käsitteitä. Analyysitapa pohjautuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa eteneminen tapahtuu empiirisestä aineistosta käsitteellisempään näkemykseen tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä.

Aineiston analysoinnin aloitin lukemalla lehtiartikkeleita aikajärjestyksessä. Sarajärven ja Tuomen (2009, 93) mukaan aineisto tulee ensin koodata ja sen jälkeen voi siirtyä luokitteluun, teemoitteluun ja tyypittelyyn. Tyypittelyä seuraa vaihe, jolloin voi pohtia, etsiikö aineistosta samankaltaisuutta vai eroavaisuuksia. Ensimmäisellä lukemiskerralla rajasin aineistosta pois kaikki kirjoitukset, jotka eivät koskeneet kehitysvammaisten lasten ja nuorten osallisuutta koulussa. Lopulliseen aineistoon valikoitui 81 kirjoitusta. Koodasin kirjoitukset niiden taustalla olevien kirjoittajien perusteella kasvatustieteen ja erityispedagogiikan asiantuntijoihin, toimittajiin sekä vanhempain. Koodasin kirjoitukset myös sen perusteella, millä palstalla ne oli julkaistu ja luokittelin kirjoitukset eri vuosikymmeniin.

Aineistoa lukiessa siitä erottuivat kolme eri teemaa, joiden kautta oli mahdollista rakentaa vastauksia tutkimusongelmaan. Näitä olivat inklusiovastainen sekä myönteinen puhe ja resurssit. Etsin aineistosta eroavaisuuksia ja samanlaisuuksia. En löytänyt sellaisia eroavaisuuksia, että olisin selkeästi voinut rakentaa erilaisia näkökulmia esimerkiksi taustalla olevien kirjoittajien mukaan. Hahmotin selkeimmäksi tavaksi etsiä samanlaisuuksia ja lähestyä sekä pelkistää aineistoa tarkastelemalla sitä eri vuosikymmenten perusteella, jolloin kirjoituksille oli paikannettavissa myös ajallinen konteksti. Tämän päätöksen jälkeen lähdin tiivistämään aineistoa etsien jokaisesta kirjoituksesta teeman, jota se edusti. Päätin myös häivyttää taustalla olevat kirjoittajat analyysistä pois ja raportointiosuudessa käyttää suoria sitaatteja kirjoituksista elävöittämään tuloksia.

5 OSALLISUUDEN RAKENTUMINEN PERUSKOULUSSA

Tässä luvussa analysoidaan kolmen eri aikakauden mukaista kehitysvammaisten lasten ja nuorten osallisuutta sekä siihen liittyviä tekijöitä Helsingin sanomien kirjoituksissa aikavälillä 1990-2016.

5.1 Lama-aika ja segregatio 1990-luvulla

Aineistossa esillä ovat 1990-luvulla erityisoppilaiden asema ja huoli erityisopetuksen oppilasmäärän kasvusta, vammaisneuvoloiden lakkauttaminen, perusoikeusuudistus sekä valtion päätäntävällän siirto kunnille, perusopetuslainsäädännön uudistus ja vaikeavammaisten opetus ja pahoinpitelytapaukset koulussa. Inklusiota halutaan pääsääntöisesti edistää, mutta 1990-luvun vaikeasta taloudellisesta tilanteesta johtuen resurssit nähdään usein tälle esteenä.

Parannusta kaivataan vuonna 1990 erityisopetusta saavien oppilaiden asemaan. Lääni- ja kuntatasolla erityisopetuksen asiantuntijat pelkäävät, että voimassa oleva järjestelmä lokeroi tavallisen peruskoulun ulkopuolelle jäävät. Erityisopetuksen parissa ovat liikunta- ja kehitysvammaiset sekä normaaliin kouluun sopeutumattomat ja näkö- ja kuulovammaiset. Keskeisenä pidetään sitä, että erityisopetus sulautetaan yleisopetukseen. Ruotsinkielisillä alueilla nähdään erityisopetuksen olevan järjestetty onnistuneesti normaaliopetuksen yhteydessä. Pohdintaan nostetaan myös mitä opetuksessa tavoitellaan, korkeita oppimistuloksia vai muunlaisia arvoja, johon voitaisiin päästä paremmin yhteisopetuksessa.

Erityisluokan oppilaiden määrän kasvuun kiinnitetään huomiota vuoden 1990 kirjoituksessa.

”Oppilaiden erilaisuus ei tulevaisuudessa vähene. Toisaalta yleisopetus voi muuttua ottamaan huomioon yksilöllisiä eroja nykyistä paremmin. Erityisopetus integroituisi siten yhä enemmän yleisopetukseen.”

Erityisluokan oppilas – tutkimuksen tulokset vuonna 1991.

”Erityisoppilaat tarvitsevat nykyistä yksilöllisempää opetusta ja ohjausta kouluissa sekä monipuolisempia väyliä ammatiin, ilmenee tiistaina julkistetusta Erityisluokan oppilas-tutkimuksesta. Kuntoutussäätöön tekemän tutkimuksen mukaan erityisluokkien oppilaat ovat suorituskyvyltään hyvin kirjava joukko, ja heillä on myös erilaiset valmiudet jatko-

koulutusta ja työelämää varten. Osa oppilaista voisi parempien väliaikaisten tukimuotojen avulla selviytyä ilman pysyvää erityisluokkasiirtoa. Jotkut erityisluokkien oppilaista voisivat tukiopetuksen avulla aiempaa joustavammin siirtyä takaisin yleisopetukseen. Osa oppilaista, erityisesti neurologisesti poikkeavat, tarvitsevat puolestaan enemmän yksilöllistä kuntoutusta ja opetusta, jotta voitaisiin välttää heidän kehityksensä taantuminen.”

Segregaatioon liittyen aineistossa vuonna 1992 käsitellään vaikeavammaisten opetuksen siirtymistä koululaitoksen alaisuuteen.

”Osa vaikeasti kehitysvammaisia lapsia ei saa vielä minkäänlaista kouluopetusta, ilmenee kehitysvammaisten tukiliiton tekemässä selvityksessä. Selvityksen koonnut xxxx toteaa, että niiden lasten kohdalla, jotka eivät saa lainkaan opetusta, vallitsee laitontilanne. Oppivelvollisuudesta ei voi vapauttaa. Xxxx mukaan kouluissa jo olevat lievemmin kehitysvammaiset ovat muokanneet asenteita niin, että vaikeimminkin vammaiset varmasti pärjäävät. Muutamissa kunnissa vaikeimmin kehitysvammaisten kouluopetus on jo järjestetty.”

Lievästi kehitysvammaisten lasten opetusta käsitellään vuoden 1992 kirjoituksessa.

”Vuonna 1985 toteutettu lievästi kehitysvammaisten siirto ei kuitenkaan tapahtunut niin onnellisten tähtien alla kuin kirjoittaja antaa ymmärtää. Kuntien huolellisesta valmistelusta huolimatta henkilöstön lisätarvelaskelmat osoittautuivat täysin riittämättömiksi. Vasta usean vuoden ja huomattavien määrärahalisäysten jälkeen päästiin lasten vanhempia tyydyttävään tilanteeseen.”

Vanhemmille vuonna 1992 on aiheutunut huolta siitä, että sosiaalitoimen alaiset vammaisneuvolat ovat järjestetty hallinnollisesti uudelleen. Vanhemmat (200) ovat allekirjoittaneet vetoomuksen kaupunginhallitukselle. He kokevat, että kouluikäisen kehitysvammaisen lapsen kuntouttamisesta ja sen puutteesta ei kukaan kannu vastuuta. Kouluviraston ja terveystieteiden viraston, joka vastaa kuntoutuksesta, yhteistyö ei ole toimivaa. Vanhemmat kokevat tarpeelliseksi, että kuntoutus vakiinnutetaan koulutoimen alaisuuteen osaksi opetusta. Se kasvattaa lapsen mahdollisuuksia pärjätä elämässä mahdollisimman itsenäisesti, kuin vain vamman mukanaan tuomissa rajoissa on mahdollista. Nämä rahat palautuvat vanhempien näkemyksen mukaan monin kertaisesti myöhemmässä vaiheessa takaisin.

Aineistossa vuonna 1993 viitataan tilastokeskuksen vuoden 1987-1988 tietoihin ja todetaan, että kehityksessä viivästyneistä tai kehitysvammaisista peruskoululaisista 76 prosenttia kävi kyseisinä vuosina erityiskoulua ja 10 prosenttia oli erityisluokalla. Täysin peruskoulun ulkopuolella oli noin kuusi prosenttia lapsista. Normaaliluokkaa kävi kaksi

prosenttia lapsista. Vammaisten omaisten keskuudessa vaatimukset erottelemisen lopettamisesta kasvoivat 1990-luvulla. Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n näkemyksen mukaan lievästi kehitysvammaisetkin lapset tuli sijoittaa erityiskouluihin- tai luokkiin.

Aiheena vuonna 1996 ovat vammaisten lasten pahoinpitelyt koulussa. Opettajia epäillään vammaisten oppilaiden pahoinpitelyistä. Kirjoituksessa nähdään, että vammaisten integroiminen tavallisiin kouluihin sekä yhteiskuntaan ei vielä takaa sitä, että heidän kanssaan osattaisiin olla ja vammaisuudesta huolimatta ajatellaan, että heidän tulisi mielellään sopeutua koulujärjestykseen. Kirjoituksessa kerrotaan julkisuudessa esitetystä vaatimuksesta lisätä kontrollia. Opettajien osalta tulisi kiinnittää enemmän huomiota valintakriteereihin sekä vammaisten lasten avustajien tulisi olla koulutettuja ja luonteeltaan sopivia, ei kouluttamattomia tilapäistyöntekijöitä.

Kantaa otetaan vuonna 1996 käsittelyn alla olevaan peruskoululain muutosehdotukseen ja vaaditaan erityisopetuksen laadun valvonnan tehostamista ja kerrotaan vaikeavammaisten odottaneen kauan jo parempaa opetusta. Heille vaaditaan tasavertaisia oikeuksia. Vanhemmat kertovat epäkohdista, miten peruskoululain muutosehdotus toteutuessaan syrjisi vammaisia sulkemalla vaikeimmin vammaiset normaalista koulusta ulos. Tämän katsotaan lisäävän vammaisten kaltoinkohtelun riskiä. Kirjoituksessa nähdään vakavia puutteita vammaisten lasten opetuksessa ja vaaditaan valvonnan tehostamista. Vammaisten koululaisten hyvinvointiin toivotaan myös varoja avustajien palkkaamiseksi. Vanhempien näkökulmasta pohditaan vammaisten lasten oikeusturvaa ja koskemattomuutta sekä sitä, miten vanhempien tulisi voida kaikissa tilanteissa luottaa kouluun sekä siellä työskenteleviin opettajiin, kun he antavat lapsensa koulun kasvatettavaksi sekä opetettavaksi.

Vammaisten kaltoinkohtelusta vuonna 1996 nähdään, että ikävät tapahtumat ovat tuoneet mukanaan jotain myönteistä. Eduskuntaan on menossa koulutusta koskevaa lainsäädäntöä, joissa säädetään myös vammaisten lasten koulunkäynnistä. Kirjoituksen mukaan, eduskuntaan menossa oleva perusopetuslakiehdotus jatkaa kuitenkin ajattelumallia, jossa vammaiset lapset käyvät koulua pääsääntöisesti erityisluokissa tai erityiskouluissa.

Kirjoituksessa vuonna 1996 käsitellään vammaisten koulutuksellista asemaa yhteiskunnassa.

”Yleisesti hyväksytty periaate vammaisten aseman parantamisesta on tarjota yhteiskunnan palvelut vammaisille ja muille kansalaisille saman lainsäädännön ja organisaation puitteissa. Tämä on lähtökohtana myös eduskunnassa käsiteltävässä lakiehdotuksessa,

jonka mukaan vaikeimmin kehitysvammaisten oppivelvollisuusikäisten lasten opetus siirretään ensi vuoden elokuussa kehitysvammaisten erityishuollosta peruskouluun. Keskiasteisesti ja vaikeasti kehitysvammaisten lasten opetus on järjestetty peruskouluopetuksena jo vuodesta 1985. Olennaista on järjestää opetus oppilaan iän, edellytysten ja peruskoululainsäädännön mukaisesti. Lakiesityksessä kunnat päättävät paikalliset olosuhteet huomioon ottaen, mihin kouluun vaikeimmin kehitysvammainen lapsi sijoitetaan. Opetus voidaan järjestää esimerkiksi oppilaan oman tai toisen kunnan peruskouluun kuuluvalla erityisluokalla taikka oman kunnan tai toisen kunnan erityiskoulussa. Lisäksi laki mahdollistaa sen, että nykyisistä erityishuoltopiirin kuntayhtymän opetusyksiköistä voidaan muodostaa opetusministeriön luvalla peruskoulu. Tärkeimmistä, eli opetuksen laadusta vastaa ensisijaisesti koulun ylläpitäjä eli kunta tai kuntayhtymä. Mikäli lainsäädäntöä ei noudateta, lääninhallitus voi puuttua kunnan tai kuntayhtymän menettelyyn.”

Perusopetuslainsäädännön uudistamisen yhteydessä 1990-luvulla käsittelyssä ovat vuonna 1998 erityisopetusta koskevat ryhmäkoot. Vaikeavammaisten osalta siitä säädettiin vuonna 1998 oikeudellisesti sitovasti. Opetusministeriö kirjoituksen mukaan suunnitelti uutta esitystä siitä, että kaikkien erityisopetuksessa olevien ryhmäkoko olisi kymmenen oppilasta. Kuntaliitto riitautti esityksen. Yhteisymmärrys löytyi kuitenkin siitä, että pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien oppilaiden ryhmäkoko olisi enintään kahdeksan oppilasta. Vaikeimmin kehitysvammaisten osalta kuusi oppilasta. Yleisopetuksen ryhmässä 20 oppilasta, silloin kun vammaisen henkilö on integroitu ryhmään.

5.1.1. Inklusion edistäminen

Kirjoituksissa 1990-luvulla esiintyy myös inklusiomyönteisyyttä. Monissa muissa maissa nähdään vammaisten koulunkäynnin yleistyneen tavallisilla luokilla ja muissa maissa sitä on perusteltu vammaisten oikeuksilla sekä yhteisestä opetuksesta saatujen hyvien tulosten pohjalta. Onnistumiseen nähdään vaikuttavan tukimuotojen siirtäminen tavallisiin luokkiin. Tavallisilla luokilla opiskelun nähdään vähentävän kaltoinkohtelun riskiä ja opetustulokset olevan parempia. Vuoden 1994 kirjoituksen mukaan lakiin olisi tehtävä muutos, joka asettaisi vammaisten lasten opetuksen normaaliluokkien yhteydessä ensisijaiseksi tavoitteeksi ja vanhempien näkemystä tulisi asiassa korostaa. Tämä nähdään vammaisten oikeutena. Ihmisoikeuksilla viitataan kirjoituksessa Yk:n yleiskokoukseen (1993) ja päätökseen, jonka mukaan kouluviranomaiset ovat velvollisia järjestämään vammaisten henkilöiden opetuksen tavallisilla luokilla sekä Salamancan julistukseen (1994), jonka mukaan koulujen tulisi ottaa kaikki lapset vastaan riippumatta fyysisestä, älyllisestä, emotionaalista, kielellisestä tai jostain muusta tilasta.

Muita perusteluita 1990-luvulla ovat kirjoituksissa sosiaalinen mallioppiminen, jolloin vammaiset lapset oppivat terveiltä lapsilta. Terveiden lasten nähdään myös oppivan vammaisuudesta. Kirjoituksessa vuonna 1994 tuodaan esille, miten häiritsevästi käyttäytyvä oppilas on sijoitettu tavalliselle luokalle ei-vammaisten oppilaiden joukkoon. Käytöksessä tapahtui kouluvuoden aikana selkeä myönteinen muutos. Oppilas alkoi keskittyä koulutyöhön, luokan lapset hyväksyivät hänet joukkoonsa ja hänelle kehittyi ystävyys-suhteita. Syrjinnäksi vammaisen lapsen siirtämistä erityiskouluun tai luokalle voidaan kirjoituksen mukaan pitää silloin, kun se on vastoin hänen omaa tahtoaan tai vanhempien tahtoa.

Käytännön esimerkki vammaisten lasten ja nuorten opetuksen järjestämisestä 1990-luvun alkupuolella on vuoden 1993 kirjoituksessa, jossa koulu on useamman kunnan yhteinen.

”Koulukeskukseen on nousemassa 574 oppilaalle suunniteltu xxxx koulu. Taloon tulee 15 luokan ala-asteen koulu, yhdeksän luokan mukautetun erityisopetuksen koulu sekä kahdeksan luokan harjaantumiskoulu. Harjaantumiskouluun otetaan myös syvästi ja vaikeasti vammaisia oppilaita. Kaikki lapset käyttävät yhteisiä ruokailutiloja ja liikuntasalia sekä tekniikan ja kotitalouden opetustiloja.”

Vammaisten katsotaan testaavan asenteita kirjoituksessa vuodelta 1994. Vammaiset lapset ja nuoret käyvät tavallista koulua ja osallistuvat luokkatovereidensa mukana myös liikuntatunneille. Vaihtoehtona on järjestää myös soveltavaa opetusta, jos osallistuminen ei terveydellisistä syistä onnistu. Tällöin helpotetaan yksittäisiä tehtäviä tai käytetään ryhmittelyjä tai laaditaan yksilöllinen opetussuunnitelma vammaiselle.

Kirjoituksissa inkluusiota koskevat näkemykset 1990-luvulla vaihtelevat ja esteitä sekä mahdollisuuksia nähdään olevan olemassa. Erilaisista näkökulmista huolimatta kirjoituksissa esitetään käytännön esimerkkejä inkluusion edistämisestä. Esimerkissä vuonna 1995 kirjoitetaan valtion säästämistä.

”Rehtori xxxx mukaan valtion säästöissä on se hyvä puoli, ettei vammaisia lapsia enää eristetä kalliisiin erityiskouluihin. ”Täälläkin on vammaiset ja niin sanotut normaalit ovat eri luokissa, mutta oppilaat tapaavat välitunneilla ja ruokalassa.” Seuraavana tavoitteena on sijoittaa osa vammaisista lapsista normaaliin luokkaan. Xxxx mukaan hyvää ajatusta lykkää pelko resurssien katoamisesta.”

Kirjoituksessa tuodaan esille, että osa vanhemmista on tullut seuraamaan ensimmäisenä päivänä tunnin alkua ja hillitsemään ensimmäisen päivän levottomuutta. Vammaisen lapsen vanhemman mukaan vammaisen lapsen koulunkäynti on pitkälle kiinni vanhempien aktiivisuudesta ja kunnan resursseista. Kirjoituksessa nähdään kuntoutussuunnitelman ja

suosituksen avustajasta edesauttavan sekä kuvataan tuntemuksia opetukseen järjestämiin liittyen.

”Onneksi ei tarvinnut tapella, täällä tajuttiin lapsuuden merkitys kuntoutumisessa. Näillä lapsilla sulkeutuu joka päivälle ovia, joita ei enää aikuisena voi saada auki”

Inklusioesimerkissä vuonna 1996 nähdään, että inklusion edistäminen voi olla myös sitä, että erityiskoulu on osana isompaa kompleksia, jota osana on erityiskoulun lisäksi ala-aste sekä yläaste. Kirjoitus korostaa, että erityiskouluja tarvitaan. Tämä nähdään hyvänä sosiaalisten kontaktien sekä osa-aikaisen integraation kannalta ihanteellisena. Erityiskoulussa on oppilaita 49 ja heitä varten on erityiskoulutettuja opettajia yhdeksän sekä yksitoista työnsä hallitsevaa avustajaa. Toiminta-ajatuksena on tarjota vammaiselle lapselle onnellinen ja turvallinen vaihe hänen kehityksessä antamalla hänelle mahdollisuus oppia omien oppimisedellytysten tahdissa niitä asioita, joita myöhemmässä elämänvaiheessa tulevat olemaan hänelle tärkeitä. Kirjoituksessa kuvataan kiinteää yhteydenpitoa koulupäivän aikana yhteistyö- ja kuntoutustahoihin sekä oppilaiden vanhempiin. Kuntoutus on integroitu osaksi koulupäivää, jolloin vanhempien ei tarvitse enää koulupäivän jälkeen kuljettaa terapiaoihin. Koulussa oppilaille on päivän aikana oikeus tasa-arvoisiin ystävyyssuhteisiin, kuten toivomuksen mukaan vapaa-aikoinakin. Kirjoituksen mukaan nykyisen sekä tulevan lainsäädännön puitteissa huoltajilla on mahdollisuus valita, järjestetäänkö lapsen opetus tukitoimenpiteiden avulla normaaliluokassa vai käyttääkö lapsi oikeuttaan opiskella erityisluokassa tai koulussa.

Esimerkki inklusion edistämisestä on kirjoitettu vuonna 1998 ja koulun kuvataan olevan meidän koulu kaikille lapsille. Oppilaiden tarpeet moninaisuudessaan ovat huomioitu eri tavoin. Koulua käydään ihmettelemässä läheltä ja kauempaakin. Koulun tiedetään edustavan täysin uudenlaista koulusuunnittelua. Tavallisten oppilaiden lisäksi koulua käyvät maahanmuuttajat ja useat erityisoppilaat, joilla on erilaisia oppimisvaikeuksia. Kouluun kuuluu kolme EHA-luokkaa, joissa lievästi kehitysvammaiset saavat harjaantumisopetusta. Syvästi kehitysvammaiset ovat omassa ryhmässä päiväkodin yhteydessä. Erityisoppilaita, kenellä on oppimisvaikeuksia, on sijoitettuna myös 3-5-lasta avustajan kanssa yleisluokille. Heidän tukena toimivat kouluavustajat ja henkilökohtaiset opetussuunnitelmat. Jokaisessa luokassa on siis opettajan lisäksi avustaja, jotta luokka voi edetä opetussuunnitelman mukaan. Koulu haluaa antaa myös lahjakkaille oppilaille mahdollisuuden edetä nopeammin. Koulun johtajuus on jaettu kolmen eri opettajan kesken asiantuntijuuden mukaan. Johtaja hoitaa tehtävänsä 2,5-3-vuotta ja sen jälkeen hänen tilalle valitaan

uusi. Kaikki kolmea johtajaa ei kuitenkaan vaihdeta kerralla. Johtajat ovat myös hyvin tyytyväisiä järjestelyyn.

Erityisluokkaa voidaan myös puoltaa. Erityisluokalla pienryhmässä opiskelun katsotaan vuoden 1999 kirjoituksessa antavan lapselle onnistumisen kokemuksia päinvastoin, että olisi aina viimeinen tai aina hieman tietämätön. Erityisluokan katsotaan vaikuttavan positiivisesti lapsen itsetuntoon. Erityisluokan katsotaan voivan toimia tämän ohella rinnakkaisluokkana, jolloin luokat on sijoitettu vierekkäin ja yhteistyö niiden välillä vilkasta. Erityisluokalle pääsemistä osan vanhemmista kuvataan kokevan lottovoitoksi. Erityisluokkia voisi olla myös enemmän, jotta oppilas voisi käydä lähikoulua. Ihanteena nähdään työpari työskentely luokanopettajan ja erityisopettajan välillä.

”On lapsia, jotka ovat aloittaneet koulun erityisluokalla, olleet kokeilemassa isossa ryhmässä työskentelyä ja onnistuneetkin kohtuullisesti siellä, mutta vanhempien mielestä erityisluokka on kuitenkin parempi vaihtoehto.”

Parhaimmaksi keinoksi vuoden 1999 kirjoituksessa esitetään kaikille yhteisen koulun edistämiseksi kehittää erilaisia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä keinoja, minkä avulla jokainen voi olla yhteisessä koulussa. Kirjoituksessa nähdään koulun sekä opettajien tarvitsevan tämän hetkistä enemmän erityispedagogista osaamista sekä sosiaalista tukea. Kouluja tulisi kannustaa siirtymään odottavasta yhteistyöstä aktiiviseen sekä vanhempia myönteisesti tukevaan yhteistoimintaan. Yhteisöllisiä toimintamuotoja tulisi kirjoituksen mukaan kehittää, lähtökohtana opettajien välisen yhteistyön edistäminen sekä päätyen oppilaiden keskinäisen tukemisen opetteluun.

5.1.2 Vähäiset resurssit ja asenteet

Aineistossa resurssien puute on erityisesti 1990-luvulla esiintyvä teema, joka liittyy lama-aikaan ja säästöihin. Kirjoituksessa vuodelta 1994 opetusalan budjettisopimusten katsotaan olevan järkyttävä tapahtuma ja vanhempien tulisi nousta sitä vastustamaan. Pelätään, että lapset jäävät ilman opettajaa ja vammaiset, häiriköt sekä vilkkaat ja hitaasti oppivat laitettaisiin samoihin ryhmiin.

”OAJ:n mukaan budjettisupistukset merkitsisivät lähes 100000 lapsen ja nuoren jäämistä ilman vakituista opettajaa.”

Perusoikeusuudistusta käsitellään vuoden 1995 kirjoituksessa. Valtio on siirtänyt vastuun kunnille näiden oikeuksien toteutumisesta. Yhtäaikaisesti se on leikannut kuntien valtionosuuksia, joka on vaikuttanut niiden mahdollisuuksiin selviytyä tehtävästä. Valtionosuudet eivät ole korvamerkittyä rahaa, joten kunnissa palvelut voidaan asettaa rahan jaon yhteydessä tärkeysjärjestykseen. Uhkana nähdään, että säästöt kohdistuvat lastensuojelulapsiin, kehitys- ja vaikeavammaisten sekä alkoholistien palveluihin. Julkisuuden katsotaan riittävän sen valvomiseen, että rahat käytetään kunnissa oikein.

”Elokuun alussa toteutettu perusoikeusuudistus turvaa monen kansalaisen perusoikeudet vain juhlapuheissa ja paperilla, arvioidaan Kunnallisalan kehittämissäätöjen eilen julkistetussa tutkimuksessa.”

Kuntien päätäntävaltaa kuvaa aineistossa kirjoitus vuodelta 1990, jonka mukaan vammaisten ja sopeutumisvaikeuksista kärsivien lasten koulut ovat jäämässä ainoina samoihin tiloihin eräissä kaupungissa. Ala-astetta ollaan lakkauttamassa ja kouluun on jäämässä vain erityisluokkia. Koulun johtaja pelkää, että oppilaiden kehitys kärsii, kun yhteys muihin peruskoululaisiin lakkaa. Ylitarkastaja opetushallituksesta ei näe perusteita toiminnalle, mutta opetushallituksella ei nähdä olevan enää juuri vaikutusvaltaa kuntiin.

Erityisoppilaan paikkaa koulumaailmassa hahmotetaan 1990-luvun kirjoituksissa. Kirjoituksissa inklusiota ja kaikille lapsille yhteistä koulua halutaan edistää, mutta sille asetetaan ehtoja tai nähdään sitä vaikeuttavia tekijöitä resursseihin liittyen, kuten opettajien koulutuksen puutteellisuus, pätevien erityisopettajien sekä koulunkäyntiavustajien puute. Osassa kirjoituksia inklusion nähdään olevan ainoastaan säästötoimenpide. Ryhmäkojen pienentäminen nähdään tärkeäksi. Kirjoituksissa vilahtaa myös samanaikaisopettajuuden käsite. Erityisopettajilla nähdään olevan koulutushalukkuutta, jos vain maksaja löytyy. Inklusion tilalta käytetään integraatio käsitettä ja avaintekijöinä sen toteutukseksi kirjoituksessa vuodelta 1999 katsotaan olevan asiantunteva avustaja, integraatioon valmennettu opettaja, yhteistyötahto koko koulussa sekä tuki ja konsultoiva erityisopettaja ohjaamaan, opastamaan sekä tutkimaan.

Vuoden 1991 kirjoituksessa otetaan kantaa opettajien asemaan.

”Tutkituista erityisluokista löytyi älyllisesti niin hyvän keskitason oppilaita kuin lieviä kehitysvammaisiakin. ”Opettajille täytyy kyllä nostaa hattua, kun he pystyvät hoitamaan opetuksen”, sanoo xxx. ”opettajat ovatkin avainasemassa erityisopetuksen kehittämässä, siksi he tarvitsevat lisää koulutusta ja resursseja.””

Kirjoittajan näkemys vuonna 1999 erityisoppilaan paikasta lähikoulussa.

”Oppilaan paras paikka on lähikoulun yleisopetuksen ryhmä vasta sitten, kun koko koulun yleinen asenne on myötämielinen ja kaikki opettajat ovat motivoituneet vastaanottaamaan erilaisen oppijan (jolle on lisäksi osoitettu asiantunteva avustaja). Oppilastovereiden suvaitsevaisuutta edistetään ja tarkkaillaan, vanhemmatkin on valmennettu ja heitä arvostetaan tasa-arvoisina kasvatuskumppaneina.”

Kuntien taloudelliset haasteet näkyvät vuoden 1999 kirjoituksessa opettajan ja rehtorin sekä kunnan viranomaisen kuvailemana. Opettaja tuo kirjoituksen alussa esille 1980-luvulla alkanutta työuraansa.

”Kun aloitin, siellä oli tyhjää tilaa, johon toimitettiin puutarhakalusteita. Hissiä ei ollut. Jouduimme retuuttamaan lapsia yläkerrasta alakertaan ja päinvastoin siten, että toinen tarttui lasta käsistä ja jaloista. Nyt sitä ei enää jaksaisi.” ”Tilanpuute oli huutava, ja kesän aikana neuvoteltiin tiloista. Kunta toimitti meille pömpelin, joka on ollut työmaaparakkina. Kunnan miehet ovat käyneet ihmettelemässä, mutta ei parakista koulu-tai päiväkotitiloiksi ole.” ”Tänä vuonna oppilasmäärä lisääntyi viidenneksellä. Yksi ehdotus oli, että opetus olisi siirretty käytävälle. Siihen emme suostuneet.” ”Ei tässä siitä ole kysymys, että kehitysvammaiset olisivat eriarvoisessa asemassa. Kaikkia koulurakennusten laadullisia tarpeita emme pysty tyydyttämään.”

5.2 Erilaiset näkemykset ja integraatio 2000-luvulla

Inklusion ideologia ja sen edistäminen, peruskoulua koskeva lainsäädäntö sekä tutkimuksellinen tieto pedagogisesti parhaista ratkaisuista ja sen lisäämisen tarve, vaatimus yksilöllisten valinnanmahdollisuuksien lisäämisestä ja kuntoutusnäkökulma näkyvät 2000-luvun kirjoituksissa. Kirjoitetaan myös koko peruskoulua koskevasta uudistamistarpeesta. Erityisoppilaiden siirtämisellä tavallisiin luokkiin taustalla nähdään olevan ajatus tasa-arvoisesta koulusta. Tällä ideologialla katsotaan olevan pitkät juuret ja Pohjoismaissa siitä katsotaan puhutun jo kolmekymmentä vuotta. Ihmisoikeusnäkökulma alkaa nousta aikaisempaa vuosikymmentä enemmän esille. Huolta kannetaan 1990-luvun mukaisesti edelleen erityisopetuksen kasvusta ja kuntien tavasta järjestää erityisopetusta sekä inklusiosta puhutaan myös integraationa. Kuntien säästötoimet näkyvät opetuksen järjestämisessä ja tähän keskusteluun kantaa ottavat asiantuntijat, koulun edustus ja vanhemmat. Inklusiovastaisuus kytkeytyy edelleen 2000-luvulla voimakkaasti resursseihin ja kuntien nähdään käyttävän inklusiota säästökeinona verhoten se hyvään tarkoitukseen.

Inklusion puolesta puhujat vetoavat 2000-luvulla aikaisemman 1990-luvun tapaan vammaisten lasten osalta sosiaalisten taitojen parempaan kehittymiseen sekä koululaisten suvaitsevuuksien yleiseen kasvamiseen ja erilaisuuden kohtaamisen oppimiseen. Kirjoituksessa vuodelta 2007 pohditaan näitä asioita.

”Kun koko oppivelvollisuus suoritetaan erityisympäristössä, eivät erityisoppilaan valmiudet aina kehity parhaalla mahdollisella tavalla. Asianmukaisin tukitoimin yleisopetuksen luokalla opiskelevalla vammaisella erityisoppilaalla on monessa tapauksessa paremmat mahdollisuudet omaksua normaalin vuorovaikutuksen keinoja, ja selviytyä täten paremmin muun muassa ammatillisista opinnoista ja työelämästä. Kokemukset xxxx ja xxxx kouluista, joissa sovelletaan ryhmäintegraation mallin mukaista opetusta, osoittavat, että alakouluikäiset lapset sopeutuvat yleensä ongelmitta kehitysvammaisiin luokkatovereihin, kun kohtaaminen on päivittäistä ja kehitysvammaiset oppilaat osa omaa luokkaa ja kouluyhteisöä.”

Inklusion katsotaan vuonna 2000 vaativan toteutuakseen erityisopetuksen palvelujen tarjoamista tavallisten koulujen yhteydessä, jolloin ei tarvittaisi erillisiä erityiskouluja. Oppilas opiskelisi vahvoja aineitaan yleisopetuksen luokassa. Kirjoituksen mukaan toteutuakseen se edellyttäisi huolellista asiaan paneutumista, koulujen suunnittelua, ryhmäkokojen pienentämistä, opettajien kouluttamista, yhteistyötä kuntoutuksen ja oppilaan perheen kanssa, koulunkäyntiavustajia, apuvälineitä sekä tukea antavia palveluja. Tukitoimien saatavilla olo olisi taattava kunnissa, mutta ne ontuvat. Nähdään, että erityiskouluja ei voida lakkauttaa suunnittelematta.

Vanhempien aktiivisuus näyttyy aineistossa 1990-lukua enemmän. Aikaisemman vuosikymmenen perusteluihin lisätään, että vammaisen lapsen tulee päästä ikäistensä joukkoon. Kirjoituksessa vuodelta 2000 käsitellään aihetta vanhempien näkökulmasta.

”Vammaisen lapsen perhe ei voi vapaasti valita lapselleen sopivinta koulumuotoa, vaan päätöksen tekevät kouluviranomaiset. Kaikki vanhemmat eivät ole tyytyväisiä siihen, että vammaiset lapset ”eristetään” omiin kouluihinsa, koska myöhemmin elämässä kaikkien olisi pärjättävä samassa yhteiskunnassa. Kun perheeseen syntyy vammaisen lapsi, vanhemmat käyvät läpi masennuksen, pettymyksen, syyllisyyden, epätietoisuuden ja ahdistuksen, ja vasta ajan myötä heidän suhtautumisensa voi muuttua positiiviseksi. Jotta vammaisten lasten perheiden taakka olisi kevyempi ja vammaisuuteen liittyvä mystiikka häviöksi, vammaisten ihmisten on saatava elää lapsesta saakka samassa ympäristössä muiden kanssa.”

Vanhemman kokemuksena vuonna 2001 on, että nuori on erityisryhmään osallistuessaan kerrankin tuntenut kuuluvansa johonkin ja tämän nähdään kantavan pitkälle. Paras tapa taata lapsille miellyttävä ja antoisa koulukokemus, on antaa vanhempien valita. Kaverien vähäisyyttä vanhempi pitää pienimpänä haasteena, mitä normaaliluokkaan integrointi olisi tuonut. Erityiskoulussakaan käyntiä vanhempi ei näe helpoksi, mutta siitä on selvitty

ammattitaitoisten ja työhönsä sitoutuneiden opettajien tuella. Ajatusta kaikille yhteisestä koulusta pidetään kauniina. Kirjoituksessa vuonna 2004 kuvataan vammaisten lasten oppimista toisten lasten mallista vanhempien arkikokemuksena.

Kirjoituksessa vuonna 2000 kerrotaan, että tutkimukset osoittavat, että erityiskouluissa viihdytään, mutta sosiaaliset taidot jäävät heikommiksi. Yhteisen opetuksen hyötyihin liittyen vuonna 2004 tuodaan 1990-luvun inklusiomyönteisten perusteluiden lisäksi kehittyneempien opetusmenetelmien mahdollisuus, erityisopettajien mahdollisuus ohjata myös luokalla olevia tavallisia lapsia ja huomioida myös jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet. Kirjoituksessa kuntoutuksellinen näkökulma on, että kehitysvammaiset ovat aikaisempaa taitavimpia laadukkaan varhaiskuntoutuksen sekä kuntouttavan päivähoiton johdosta. Laajana näkökulmana inklusion puolesta puhuen kirjoituksessa vuodelta 2007 todetaan, että tarpeellisin tukitoimin yleisopetuksen luokalla opiskelevalla vammaisella erityisoppilaalla on useassa tilanteessa paremmat edellytykset omaksua normaalin vuorovaikutuksen keinoja sekä tulevaisuudessa selviytyä paremmin esimerkiksi ammatillisista opinnoista ja työelämästä.

Inklusioon liittyvissä näkemyksissä 2000-luvun alussa katsotaan, että joillekin sopii koulun käyminen tavallisella luokalla lähellä kotia. Joku toinen taas hyötyy erityisluokalle pääsystä. Yhtä selkeää ratkaisua ei nähdä olevan. Epäkohtana esitetään vuoden 2004 kirjoituksessa, että nykyisin tukea saa vain erityisluokalle. Tämä käytäntö ohjaa lapset erityisluokkiin. Integroidun opetuksen ei nähdä vaativan merkittäviä taloudellisia lisäpanostuksia, koska tuki erityisluokasta siirretään yleisopetukseen. Tämän nähdään toteutuvan erityisesti silloin, kun integraatio tapahtuu ryhmämuotoisesti mahdollistaen yhtäaikaisesti vertaistuen.

Vuoden 2002 kirjoituksessa kuntien nähdään nyt tavoittelevan yhä enemmän erityisopetusta tarvitsevien lasten sijoittamista tavallisille luokille kahdesta syystä. Näitä ovat perusopetuslaissa oleva pykälä lähikouluun liittyen, jonka mukaan opetus on järjestettävä mahdollisuuksien mukaan lähikoulussa. Lain mukaan oppilaalle tulee miettiä ensisijaisesti perusopetuslain mukaan opetusta tavallisessa ryhmässä. Erityisoppilaita halutaan siirtää vuoden 2002 kirjoituksessa nykyistä enemmän tavallisille luokille. Kirjoituksessa tuodaan esille, että olisi hienoa, jos ne oppilaat, jotka hyötyvät tavallisessa luokassa opiskelusta, voisivat aloittaa omassa lähikoulussaan. Kirjoituksen mukaan oppilaalle tulee ensisijaisesti miettiä perusopetuslain mukaan opetusta tavallisessa ryhmässä ja tätä eräissä kaupungissa lähdetään toteuttamaan. Lähikoulun puolesta puhuu myös se, että lasta ei

irroteta lähialueesta, jossa ovat kaverit sekä tuttu koulu. Kirjoituksen mukaan pääkaupungissa on 2000 1.-9.lk ja heistä noin kymmenen käy koulua tavallisella luokalla. Suunnitelman toteuttamiseksi on tehty tukipaketti, jotta koulut saavat erityisopettajia, tarvikerahaa erityismateriaaleihin sekä jokaiselle ala-asteen koululle vähintään yhden kouluavustajan. Opettajille luvataan täydennyskoulutusta sekä työnohjausta. Opettajien näkemyksen mukaan suunnitelmaa olisi tullut testata ensin yhden suurpiirin alueella. Opettajat ovat olleet huolissaan taitojensa ja voimiensa riittävydestä. Monet ovat tuoneet esille sitäkin, että tavalliset oppilaat ja niin kutsuttu normaaliopetus jää erityisoppilaan vuoksi liian vähälle huomiolle. Erityislapsilta tulee voida myös edellyttää, että he oppivat käyttäytymään ryhmässä.

Peruskoulun yleistä kehittämistarvetta käsitellään vuoden 2002 kirjoituksessa. Peruskoulun katsotaan kaipaavan uudistusta ja koululaitoksen tulisi välittää innostusta osaamisesta ja itseluottamuksesta, jossa jokaisella on oma paikka. Elämyksien tai koulutuksen kautta näitä ei katsota saavutettavan, eikä lisäämällä avustajaresursseja. Peruskoulun tulevaisuutta visioidaan eräessä kirjoituksessa.

”Jääköön peruskoulu, tulkoon se kaikki moninaisuus täydellä leveydellään; inkluusiot, yksityiskoulut, erikoistuneet luokat ja muun muassa käden taidot uudelleen kunniaan. Koulun joustavuus, sisäisen ja organisatorisen eriyttämisen keinoin annetaan kaikille koululle mahdollisuus.”

Integrointi etenee vuoden 2003 kirjoituksen mukaan eri tahdissa kolmessa suuressa kaupungissa eli erityisoppilaiden sijoittaminen tavallisille luokille. Tavallista koulua käyvien joukossa Helsingissä ja Vantaalla on muun muassa lievästi kehitysvammaisia sekä näkövammaisia lapsia. Espoossa kehitysvammaisia lapsia ei juurikaan ole mukana. Espoon tilanteeseen on tulossa muutosta pikkuhiljaa. Ennen myönteistä päätöstä Helsingissä neuvotellaan rehtorin kanssa otetaanko erityisoppilas kouluun. Vantaalla on jokaisessa koulussa erityisoppilaita.

Kirjoituksessa vuodelta nähdään, että erityisoppilaat tarvitsevat yksilöllisiä ratkaisuja.

” Vammaisen tai oppimisvaikeuksista kärsivän lapsen sysääminen yleisopetukseen avustajan kanssa ilman muita erityisjärjestelyitä on tietenkin edesvastuutonta. Inkluusiota ei saisi toteuttaa näin, vaan luokanopettajan avuksi tarvitaan myös kuntoutuksesta vastaavien henkilöiden, perheen ja erityisopettajan tai erityisopettajan tukea.”

Kirjoituksessa vuodelta 2006 tuodaan esille hyvä kokemus ryhmäintegraatioluokasta, jossa kehitysvammaiset ja vammattomat lapset opiskelevat yhdessä samassa luokassa. Luokan 14 oppilaasta 4 on vammaista lasta. Heillä on oma opetussuunnitelmansa ja kolme avustajaa. Luokan ensimmäisenä päivänä oppilaille kerrottiin luokassa olevan lapsia, keiden oppiminen kestää muita kauemmin. Sen kummempaa numeroa ei asiasta tehty. Luokka saatiin vanhempien aloitteesta. Espoon kaupunki valmistelee vakiinnuttaa ryhmäintegraation käytännöksi. Eräässä koulussa oli kuitenkin luovuttu vammaisten ja vammattomien lasten opettamisesta samalla luokalla. Syynä oli resurssipula ja se, että vain harvat kehitysvammaiset sopivat yleisopetuksen ryhmään. Ylemmillä luokilla vammaiset eivät pysyneet mukana lukuaineissa. Joissakin kouluissa kehitysvammaiset ja autistiset lapset ovat omissa erityisluokissaan, mutta heitä integroidaan yleisopetuksen tunneille lasten taitojen ja lähtökohtien mukaan.

Vuoden 2007 kirjoituksessa käsitellään erityisopetusta ja sen mukaan erityisopetukseen liittyvät yhä harhakäsitykset, joiden katsotaan edelleen olevan vallalla. Tieteellistä näyttöä siitä, että oppimistulokset olisivat erityisluokilla parempia kuin annettaessa erityisopetusta yleisopetuksessa ei katsota olevan. Kirjoituksessa nähdään erityisesti vammaisten osalta, jotka edustavat pysyvää perusopetuksen perusydintä, valinnanmahdollisuuksien puutteen olevan todellinen puute. Luokkamuotoinen erityisopetus on heille yleensä ainoa vaihtoehto.

5.2.1. Resurssit ja näkökulmat

Kuntien säästöjen laillisuutta epäillään kirjoituksessa vuodelta 2005.

”Ainakin erityisopetuksen järjestämisen osalta kaupungin suunnittelemat säästöt lähenevät laittomuutta. ”Nyt koulunkäyntiavustajat aiotaan poistaa sellaisiltakin luokilta, joilla on integroitua oppilaita. Tilanne on opettajan kannalta melko toivoton, jos hän joutuu yksin huolehtimaan yli 30 oppilaan luokasta, jossa on vaikka neljä integroitua erityisoppilasta ja lisäksi toiset neljä huonosti suomea osaavaa maahanmuuttajaa”.”

Koulujen vähäisiä resursseja ja pätevien opettajien puutetta kuvataan vuoden 2004 kirjoituksessa. Kunnat toteuttavat säästötoimena erityisoppilaiden siirtoa tavallisiin luokkiin ja ilman avustajaa. Tukiopetusta ei ole riittävästi ja oppilailta puuttuvat henkilökohtaiset opetussuunnitelmat. Inklusio ei voi olla kirjoituksen mukaan säästökeino, vaan sen tulee perustua erityisoppilaille hyvän oppimisympäristön yksilölliseen arviointiin.

Vanhempien huoli jatkuu säästötoimia ja koulua koskien, tätä käsitellään kirjoituksessa vuonna 2000.

”Suurimmat ongelmat koulunkäynnissä liittyvät koulunkäyntiavustajiin. Koska kunnat käyttävät työllistämistukea avustajien palkkaamiseen, avustajat ovat usein epäpäteviä ja vaihtuvat usein. Lyhyen työsuhteen takia avustajia ei perehdytetä tarpeeksi työtehtäviin”

Koulujen lakkauttamiset ja rutiinivaihdokset huolestuttavat vanhempia. Vuoden 2006 kirjoituksen mukaan kaupungissa suunnitellaan inklusioon perustuvan koulun lakkauttamista ja samalla kodinomaisen oppimisympäristön riistämistä yli kolmeltakymmeneltä kehitysvammaiselta lapselta. Huolta kannetaan siitä, miten päättäjien tulisi ymmärtää, että kehitysvammaisen mahdollisuudet vuorovaikutteiseen toimimiseen ympäristön kanssa ovat rajoittuneet, koska heillä ei ole vaadittavia kykyjä kohdata erilaisia vaatimuksia ja odotuksia sosiaalisissa tilanteissa. Se tarkoittaa sitä, että oudossa koulupaikassa kehitysvammaisessa lapsessa voi syntyä avuttomuuden ja syrjäytymisen tunne. Kirjoituksessa nähdään, että kehitysvammaiset tiedostavat huomion kohteena olemisen, mutta eivät itse siihen kykene vastaamaan. Nämä kokemukset voivat vaikuttaa haitallisesti lapsen persoonallisuuden yleiseen kehitykseen ja aiheuttaa itseluottamuksen puutetta sekä erilaisia psyykkisiä häiriöitä. Kehitysvammaisten pujuuttaminen voi koitua yhteiskunnalle todella kalliiksi.

Vuoden 2007 kirjoituksessa todetaan, että rutiinivaihdokset vaativat vammaiselta lapselta paljon sopeutumisaikaa suhteessa terveisiin lapsiin. Huoli paikantuu siihen, että erityisopetusta ollaan siirtämässä uuteen kouluun. Kirjoituksen nostetaan esille, että koulun vaihdos on iso muutos ja aiheuttaa vahvoja pelkotiloja.

”Vanhemmat marssivat koulusäästöjä vastaan. Marssilla haluttiin osoittaa mieltä luokkakokojen suurentamista, koulunkäyntiavustajien vähentämistä vastaan sekä kritisoida koulujen lopettamista.”

Aineistossa 2000-luvulla jatkuvat avustajaresurssien vähäisyyteen liittyvät kirjoitukset ja avustajia käytetään muun henkilökunnan paikkaamisessa. Opiskelun mahdollistamiseksi nähdään tarvitsevan henkilökohtaista avustajaa. Huolta tuodaan vuoden 2000 kirjoituksessa siitä, että kukaan ei pidä ääntä valtakunnallisella tasolla vammaisten opetusjärjestelyistä. Kirjoituksen mukaan vanhemmat kokevat, että lapsen koulunkäynti ei suju hyvistä suunnitelmista huolimatta. Koulujen karun todellisuuden nähdään vievän pohjan moniammatillisesti laaduilta strategioilta. Tämän nähdään vaikuttavan siltä, että lapset ja vammaiset lapset eivät ole kovinkaan arvotettuja jäseniä yhteiskunnassa.

Luokanopettajien liiton edustajan taholta vuodelta 2002 pohditaan opetuksessa säästämisen tulevan kalliiksi.

”Erityisopetuksen tarve on räjähtänyt 1990-luvun laman jälkimaininkina päättäjien käsiin. Erityisopetuksen vastaavien hallintovirkamiesten muuttunut näkemys erityisopetuksen järjestämistavasta on mielenkiintoisesti osunut ajallisesti yhteen erityisopetustarpeen voimakkaan lisääntymisen kanssa. Opettajien näkemystä ei ole kuunneltu. Monissa kunnissa koulutoimen keskeiseksi erityisopetusstrategiaksi on valittu integraatio tai inklusio, siis erityisoppilaiden opetus osana yleisopetuksen ryhmiä. Rahoitusta ei ole kuitenkaan lisätty, joten luokkakoot ovat useimmiten kohtuuttomia tavoitteisiin nähden.”

OAJ:n kyselyn mukaan vuonna 2002 kerrotaan, että ryhmäkokoja ei ole pienennetty, vaikka oppilaita on siirtynyt normaaliopetukseen.

”Hälyttävintä tietoa on, että koulunkäyntiavustajien rooli on hämärtynyt. Avustajat saattavat opettaa integroituja oppilaita jopa yksin ja eri tilassa.”

Inklusioikysymystä on yritetty myös ratkoa vuoden 2002 kirjoituksen mukaan siten, että päätäntävalta on siirretty rehtorille. Tällä toimenpiteellä on haluttu tulla vastaan niitä, jotka ovat tulkinneet, että koulut velvoitettaisiin ottamaan vastaan ilman valmiuksia erityisoppilaiden tavalliselle luokalle. Tällöin rehtori päättää eräällä paikkakunnalla siitä, ottaako koulu erityisopetusta tarvitsevan oppilaan tavalliselle luokalle. Opetustoimen mukaan jokaisessa koulussa on erityisopetusta ja kukaan ei voi sanoa, että koulussamme ei sellaista anneta.

5.2.2 Inklusion esteet ja hidasteet

Opettajien vastustus näyttäytyy kirjoituksessa vuodelta 2000 virallisen tahon edistäessä inklusiota. Opettajat kokevat toimet vain säästötoimenpiteiksi, joka aiheuttaa monenlaista sekaannusta ja lisää työtaakkaa. Virallinen taho perustelee toimia sillä, että se haluaa seurata aikaansa ja näyttää esimerkkiä muille, mutta myös siksi, että erityisluokkien määrä on kasvussa. Opettajien vastalauseet eivät synny välinpitämättömyydestä oppilaiden parasta kohtaan tai muutosvastarinnasta. Opettajat katsovat, että ihanteelliset periaatteet toteutuvat vain riittävin edellytyksin. Uudistus ei anna heidän näkemyksen mukaan selkeitä ja vakuuttavia lupauksia.

Vuoden 2002 kirjoituksessa luokanopettajien liiton edustajan taholta pohditaan, että jos yhteisopetus ei ole riittävän tasokasta, on se kaikkien näkökulmasta huono asia. Lisäksi myös muita oppilaita ja erityislahjakkaita oppilaita sekä heidän etua, jos opettajan aika menee erityisoppilaiden kanssa.

”Pahimmillaan kouluun turhautuneista lahjakkaistakin oppilaista tulee häirikköjä, kun myönteistä tapaa päteä ei ylisuurissa ryhmissä löydy. Yhden syrjäytyneen yhteiskunnalle aiheuttama lisälasku kirjoitetaan suurissa summissa. Koulutoimen säästöt maksetaan myöhemmin kohonneina sosiaalimenoina moninkertaisesti takaisin. Luokanopettajan työn nykyisissä jopa yli 30 oppilaan ryhmissä on erittäin vaativaa, sanoisinpa lähes ylivoimaista, vaikka luokassa ei olisi yhtään erityistä tukea vaativaa oppilasta. Ns. erityisoppilaksi luokiteltavat oppilaat vaativat usein saman ajan kuin 5-10 ”normaalioppilasta.”

Erityisoppilaan opiskeluun tavallisessa luokassa otetaan kantaa jälleen vuonna 2004. Näkemyksen mukaan erityisoppilas pärjää sekä viihtyy tavallisessa luokassa vain, jos luokan opettaja sekä oppilaat ovat valmiit vastaanottamaan erityisoppilaan joukkoonsa, vanhemmat ovat tukemassa koulua ja lapsi saa tarvittaessa erillisen avustajan tai muuta tukea. Erityisoppilaan sijoittaminen tavalliselle luokalle ei välttämättä tarkoita säästöjä, vaan se voi tuoda myös lisämenoja. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan pärjää tavallisella luokalla.

Vuonna 2002 otetaan kantaa kirjoituksen mukaan vuosikymmeniä jatkuneeseen keskusteluun.

”On ällistyttävää, miten opettajat ja vanhemmat vastustavat erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden sijoittamista tavallisille luokille samoin perustein, joilla he noin kaksikymmentä vuotta sitten vastustivat vammaisten opetuksen siirtämistä sosiaalitoimelta opetus-toimen alaisuuteen. Silloin oikeus opetukseen ulotettiin koskemaan kaikkia lapsia heidän kunnostaan tai sairauksistaan huolimatta. Monenlaiset vammaisten hoitolaitokset ja laitostokoulut haluttiin vähitellen lakkauttaa ja sijoittaa lapset peruskoulun yhteydessä toimiville erityisluokille tai erityiskouluun. Kaikilla piti olla oikeus oppia joutumatta kauas kotoaan, saada tutustua erilaisiin lapsiin ja hyötyä myös mallioppimisesta. Monet vanhemmat olivat kauhuissaan ja pelkäsivät, että heidän lapsestaan tehtäisiin ”muiden pelle”, että häntä pilkattaisiin ja ettei hän olisi terveiden joukossa yhtä onnellinen kuin täysin vertaistensa parissa hoitolaitoksen koulussa. Joidenkin mielestä vaikeimmin vammaisten opetus oli paitsi turhaa työtä ja rahan tuhlausta myös suorastaan lapsen rääkkäystä. Opettajat pelkäsivät erityisluokkalaisista koituvia valvontaongelmia ja häiriöitä. He epäilivät myös, että niin liikunta-, aisti- kuin kehitysvammaistenkin itsetunto kärsisi, kun he välitunneilla tai muissa yhteisissä tilaisuuksissa vertaisivat itseään muihin.”

”Vähitellen yhä useammat erilaisista vammoista tai häiriöistä kärsivät pääsivät päivähoitoon ja opetukseen kotipaikkakunnallaan tarvittaessa kouluavustajan hoivissa. Pian monet vanhemmatkin alkoivat vaatia lapsilleen opetusta lähikoulussa tavallisella luokalla erilaisin apuvälinein ja ratkaisuin tuettuna. Nyt yhä useammat kunnat pyrkivät sijoittamaan erityisopetusta tarvitsevia lapsia tavallisille luokille kahdesta syystä. Perusopetuslain mukaan oppilaan opetus on pyrittävä järjestämään mahdollisuuksien mukaan hänen lähikoulussaan, ettei hän joudu eroon ystävistään ja tutusta ympäristöstä. Lisäksi erityisopetuksen tarve kasvaa niin nopeasti, ettei uusia kouluja tai luokkia pystytä perustamaan tarpeeksi. Vastustajat puolustavat erityiskoulujen ja luokkien etuja samoin väittein kuin aikanaan laitostokouluja. Opettajat vetoavat perehtymättömyyteensä ja suuriin opetusryhmiin. Jos erityisoppilas saa tarvitsemansa opetuksen, muut kärsivät tai päin-

vastoin. Kaikkia erityisopetuksen tarvitsijoita ei tietenkään voida sijoittaa tavallisille luokille, mutta osalle se on varmasti tietyin edellytyksin hyvä ratkaisu. Yhdennetty eli integroitu opetus ei kuitenkaan sovi keinoksi säästää rahaa.”

Vuoden 2002 kirjoituksessa katsotaan, että luokkakokoja tulisi pienentää sekä koulun saada rahaa kouluavustajien ja erityisopettajien palkkaamiseen. Näiden toimien jälkeen nähdään vasta mahdolliseksi opettaa erilaisia lapsia yhdessä ja erikseen sekä jokaisen saavan tarvitsemansa tukimäärän ja heidän hyötyvän keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Kouluissa, jotka ovat toimineet jo näin pidempään, ovat opettajat hyötäneet yhteistyöstä toisen ammattilaisen kanssa.

Opettaja kertoo vuonna 2004 omasta työstään.

”Minullakin on ollut ja on edelleen oppilaina maahanmuuttajia, dyfaatikoita, hahmotushäiriöisiä, mielenterveysongelmaisia sekä muuten vaan oppimiskyvyltään erilaisia lapsia. Avustajaa en ole luokkaani koskaan saanut. Nyt näyttää siltä, että luokkakoot vain kasvavat, ja avustajat on jo nyt karsittu minimiin. Olen ihan ääri rajoilla. Olen ollut opettajana sentään yli 20 vuotta, mutta nyt alkaa tuntua, että en osaa tätä. En selviydy tästä.”

Virallinen taho vastaa erityisopetuksessa oleviin ongelmiin ja toteaa vuonna 2004 vasta toimena perustavansa työryhmän ja toiminnan käynnistyvän 2005, jonka tarkoituksena on tutkia, miten kunnat erityisopetusta järjestävät. Selvityksen pohjalta on tavoitteena laatia valtakunnallinen ohjeistus erityisopetuksen järjestämisestä. Huolissaan ollaan opettajien uupumisesta ja siitä, että tutkimuksen (WHO) mukaan suomalaiset nuoret pitävät eurooppalaisista nuorista vähiten koulusta.

Vuoden 2006 kirjoituksessa ihmetellään erään koulun rehtorin lausuntoa siitä, että vain harvat kehitysvammaiset sopivat yleisopetuksen ryhmään ja he eivät pysy ylemmillä luokilla mukana lukuaineissa. Kirjoittajan mukaan jokaiselle oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetussuunnitelma, jossa määritellään tavoitteet kokonaisuutena ja eri aineissa. Jokaisen oppilaan kohdalla täytyy miettiä tarkoin, miten juuri tämän oppilaan kohdalla opetus järjestetään ja on selvää, että joidenkin kohdalla erityisluokka voi olla paras vaihtoehto.

Vuoden 2006 kirjoituksessa todetaan, että YK-kokous on lähellä yksimielisyyttä vammaisten oikeuksien julistuksessa.

”Vaikka joka kymmenes maailman ihmisistä on jollain tavalla vammainen, vammaisten oikeuksia säätelevää kansainvälistä lainsäädäntöä ei toistaiseksi ole ollut olemassa. Mikään ihmisoikeussopimus ei ala vaikuttaa heti. Silti asioiden täytyy muuttua vähitellen, jos tämä tulee nyt voimaan.” ”Suomessa puhutaan paljon ja tehdään vähän.””

Vanhemmille halutaan tuoda tiedoksi vuoden 2007 kirjoituksessa, että integraatiossa voidaan nähdä neljä muotoa: fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Lisäksi, että kaikkien erityislasten onnistumisia ja oppimistuloksia ei voi eikä tarvitse koulussa mitata Pisatutkimuksella.

Kirjoituksessa vuonna 2008 todetaan, miten erityisopettajat ovat kolmen vuoden ajan ihmetelleet erityisopetuksen sulauttamista yleisopetukseen. Erityiskouluja lakkautetaan tiheään. Luokanopettajien jaksamisesta ollaan huolissaan. Erityisopetusta hoidetaan kunnissa väliaikaisin keinoin, kuten palkkaamalla koulusosionomeja. Erityisopetuksen asiantuntijat ja pätevät opettajat karkaavat suurista asutuskeskuksista voidakseen tehdä koulutuksen mukaista työtä muualla. Tähän syynä nähdään olevan se, että kuntien saama valtionosuusjärjestelmä suosii erityisoppilaiden määrän kasvattamista ja kunta saa erityisopetukseen siirretyistä oppilaista korotettua oppilaskohtaista valtionosuutta ja valvovan tahon puuttuessa määrää voidaan kasvattaa entisestään. Huolta kirjoituksessa kuvataan siitä, että kunta voi laittaa rahat, vaikka hyppyrimäen kunnostukseen. Rahantekokoneena toimivat erityisoppilaat sekä heidän huoltajansa eivät kuitenkaan kykene puolustamaan omia oikeuksiaan.

5.3 Ihmisoikeudet ja inklusio 2010-luvulla

Kirjoituksissa osallisuuteen ja ihmisoikeuksiin sekä ympäristöön liittyvät teemat alkavat painottua 2010-luvulla. Inklusiovastainen ja resursseihin liittyvä puhe vähenee. Vanhemmat tai koulun edustajat eivät ole yhtä aktiivisia, kuin 2000-luvulla. Inklusion edistämisen nähdään olevan kaikkien vastuulla. Vuoden 2010 kirjoituksessa katsotaan, että yhä liian monissa kouluissa on erityisluokkia, jotka toimivat segregoidusti erillisinä yksikköinä, vaikka yhteisopettajuudesta ja erityisoppilaiden opettamisesta yleisopetuksessa on hyviä oppimistuloksia. Kysytään, että onko tämä järkevää tai inhimillistä erityisluokan oppilaiden oppimisen ja sosiaalisten taitojen kehittymisen tai opettajan jaksamisen kannalta.

Aineiston aikaisempien vuosikymmenten kirjoituksissa on inklusiomyönteisyyteen liittyen kirjoitettu mallioppimisesta ja sosiaalisten taitojen kehittymisestä. Inklusiomyönteiseen puheeseen ja aikaisempia vuosikymmeniä mukaillen kirjoituksissa esitetään myös, että luokkatoverit oppivat ymmärtämään erilaisuutta. Vuoden 2014 kirjoituksessa käsitellään kasvatusta ja kehitysvammahuollon historiaa.

”Tehokkain tapa saada lapsi omaksumaan elämässä tarvittavia taitoja ja kehittymään mahdollisimman hyvin puutteista huolimatta on antaa lapselle mahdollisuus kasvaa pienestä pitäen osana yhteisöään. Normaalissa päiväkodissa kehittyneellä lapsella on huomattavasti suuremmat mahdollisuudet jatkaa esikouluun ja tavalliseen kouluun kuin erikseen eristetyssä tilassa kasvaneella lapsella. Suurin osa lapsen kehityksestä tapahtuu mallioppimisen kautta. Normaalissa tilassa kasvava lapsi imee itseensä lähiympäristön mallit ja toteuttaa ne. Eristetyssä tilanteessa kasvava lapsi tekee samoin, mutta opittu malli ei toimikaan erityisryhmän ulkopuolella. Kehitysvammahuollossa on jo vuosia oivallettu virhe, joka tehtiin sijoittamalla lapsia laitoksiin. Nyt laitoksia puretaan ja tarvittavat palvelut toteutetaan mahdollisimman pienellä eristämällä. Tavoitteena saada vammaiset lapset kasvamaan ja elämään yhdessä terveiden lasten kanssa”

Yhteistä vastuuta erityisoppilaiden integroimisesta korostetaan vuoden 2010 kirjoituksessa.

”Uusi perusopetuslaki ei poista lähikouluperiaatetta, mutta se antaa kyllä opetuksen järjestäjille tulkinnanvaraa sen suhteen, mitkä oppilaan tarpeet ovat ja mikä on opetuksellinen kokonaistilanne yksittäisen oppilaan opetusta järjestettäessä. Pelkkä halu kaikille yhteisen koulun järjestämiseen ei riitä, jos kunnissa ei anneta tarpeeksi taloudellista tukea tarvittavan kasvatushenkilökunnan palkkaamiseksi. Ryhmien kokojen pienentämiseen mahdollisesti varattujen rahojen tulisi olla korvamerkittyjä, eikä niitä saisi käyttää kunnan talouden paikkaamiseen. Integraation tavoitteena on normalisaatio, asenteiden muokkaus sekä sosiaalisen integraation edistäminen. Tärkeä näkökulma integraatiossa onkin se, että kasvattajalla ja kasvatettavalla on velvollisuutensa ja oikeutensa. Oppilaalla oikeus tukitoimiin. Opettajalla velvollisuus yksilöllistää ja eriyttää opetusta opetustavoitteiden ja arvioinnin kohdalla. Vaikka erityisopetuksessa on yhteisopettajuuden mallilla ja erityisoppilaiden opettamisesta yleisopetuksesta saatu hyviä oppimistuloksia, on liian monissa kouluissa edelleenkin erityisluokkia, jotka toimivat segregoiduisti omina yksiköinä”

Kirjoituksessa vuonna 2011 puhuttaa erityisoppilaiden siirron hidastaminen yleisopetukseen ja erityisluokkien lopettaminen sekä vaikeuksien kasaantuminen niistä kärsivien lasten ja yleisopetuksen opettajien päälle. Esitetään, että koulut voisivat kehittää pikkuhiljaa uusia pedagogisia ratkaisuja koskien erityistä tukea tarvitsevien lasten koulunkäyntiä ja tukea. Virkamiehelle kaiken nähdään vaikuttavan vain niin helpolta ja siistiltä.

Muistokirjoituksessa vuodelta 2012 kuvataan henkilöä, joka toimi kehitysvammaisten koulutuksen puolesta puhujana ja toimi sitkeästi sitä edistääkseen. Oppimisvelvollisuudesta vapauttamista henkilö piti ihmisoikeuksien loukkauksena ja hän taisteli sinnikkäästi säännöksen poistamiseksi koululainsäädännöstä. Uudistus toteutui 1980-luvun puolivälissä ja seuraavalla vuosikymmenellä myös vaikeasti kehitysvammaiset pääsivät osalliseksi koulunkäynnistä.

Vammaisten ihmisoikeuksien julistukseen liittyen vuoden 2013 kirjoituksessa tuodaan esille, että vammaisilla on oikeus mahdollisimman täysipainoiseen sekä tavalliseen elämään. Heillä nähdään olevan oikeus toimia ja elää omassa lähiympäristössä. Tämä liitetään oikeuteen käydä lähikoulua tuetusti omien kavereiden sekä sisarusten kanssa ja mahdollisuutta opetella tärkeitä sosiaalisia taitoja. Osallistavan koulun ideologian katsotaan myös tähtäävän tähän, jonka mukaan jokaisella on oikeus käydä koulua omassa lähikouluunsa. YK:n tahtotilana on integroida vammaiset osaksi yhteiskuntaa. Kuntien nähdään ohjaavan syrjässä asuvia vammaisia lapsia kauaskin erityisluokille YK:n tahtotilan vastaisesti.

Uutena näkökulmana inklusioon tuodaan vuoden 2013 kirjoituksessa kiusaamisen vähentämiseen liittyvä kokemus, jonka mukaan luokassa, jossa on liikunnallisesti tai henkisesti lahjoilta selkeästi poikkeava lapsi, ei ole kiusaamista tai ainakaan sellaista ei havaittu, mutta normaalissa luokassa on lähes säännönmukaisesti yksi tai kaksi lasta, joita jollain tavalla syrjitään.

Suomen Unicef vaatii vuonna 2013 vammaisten lasten aseman kohentamista.

”Suomen Unicef vaatii vammaisten lasten aseman kohentamista. Järjestön mukaan vammaiset lapset ovat eriarvoisessa asemassa riippuen siitä, missä kunnassa he asuvat. Suomi ei ole ratifioinut vammaisten ihmisoikeussopimusta vaikka on allekirjoittanut sen. Suomen Unicef vaatii vammaisten lasten aseman parantamista. Heidän oikeutensa eivät järjestön mukaan toteudu Suomessa. YK:n lastenjärjestö Unicef julkaisi kansainvälisen lasten hyvinvointiin liittyvän vuosiraporttinsa. Maailman lasten tila -raportin teemana on tänä vuonna vammaisten lasten asema. Jos vammaissopimus ratifioitaisiin, se edellyttäisi kunnilta selkeitä toimenpiteitä ja kaikki lapset pitäisi nostaa tasa-arvoiseen asemaan. ”Vammaisella lapsella pitää olla samanlaiset osallistumisoikeudet, ja lapsen etu pitää yhtä lailla harkita vammaisen lapsen kohdalla”. Suomessa vammaiset lapset esimerkiksi opiskelevat paljon omilla erityiskouluissaan. Vaikka järjestely olisikin perusteltu, se aiheuttaa xxxx mukaan vammaisten syrjäytymistä ja näkymättömyyttä yhteiskunnassa. Hän muistuttaa, että lapset ovat tulevaisuuden päättäjiä. ”Jos he näkisivät vammaisia omassa ympäristössään, niin kaikkien olisi helpompi ottaa vammaiset mukaan ja nähdä heidät.”.”

Avustajakysymys on jälleen esillä vuonna 2014 ja esitetään näkemys siitä, että erityisluokille pitäisi turvata vakituiset avustajat. Kouluavustajien määrää ollaan eräällä koululla vähentämässä ja kouluilla joudutaan miettimään, miten he tulevat toimeen neljällä avustajalla kuuden pienluokan kesken. Huolta kannetaan oppimisesta, työrauhasta, opettajan jaksamisesta sekä siitä, miten oppimiselle ja työrauhalle käy. Pohditaan, pystyykö opettaja yksin kantamaan vastuuta kymmenen oppilaan luokasta, jossa oppilailla voi olla

oppimisvaikeuksia, kehitysviivästymää, autismin kirjon häiriöitä, tunne-elämän vaikeuksia tai käyttäytymisen hallinnan vaikeuksia. Vaihtuvalle avustajalle ei koeta muodostuvan käsitystä oppilaiden tarpeista, eikä heillä nähdä olevan auktoriteettia. Kirjoituksessa ta-
loustilanteen nähdään olevan tiukka, mutta avustaja-asiassa ei kannattaisi säästää. Kaik-
kien edun mukaista kuvataan olevan, että erityisoppilaat käyvät peruskoulun kunnialla ja
pääsevät jatko-opintoihin ja sen jälkeen menevät työelämään.

*”Avustaja ei ole pelkästään ylimääräinen käsipari, vaan erityisopettajan välttämätön työ-
pari. Avustajien vähentäminen tarkoittaa sitä, että yhdellä luokalla voi olla monta avus-
tajaa: joku silloin, toinen tällöin ja välillä ei ketään. Oppilaille ei ole samantekevää, keitä
aikuisia luokassa on. Tutulta ja turvalliselta aikuiselta pystyy pyytämään ja ottamaan
apua vastaan”*

Kirjoituksessa vuodelta 2015 esitetään näkemys, että pienluokka on voinut tuntua todel-
lisesti hyvältä ratkaisulta oppilaalle ja pienluokissa on tehty myös hyvää työtä. Kuiten-
kaan pätevien erityisopettajien puute, pienluokkien leimaavuus sekä tutkitusti huonom-
mat oppimistulokset ei tee niistä selkeästi parasta vaihtoehtoa ja kyseessä katsotaan ole-
van myös ihmisoikeusasia. Opettajan koulutuksen lähtökohtaan liittyvän näkemyksen
mukaan nyt vallitsevan yksilökeskeisyyden sijaan lähtökohtana tulisi olla ryhmässä ole-
misen kokemus ja erilaisuuden hyväksymisen kokemukset. Tämän asian oivaltaminen
auttaisi opettajia kehittämään opetusta.

OAJ:ta moititaan vuonna 2015 siitä, että se kampanjoi pienempien luokkien puolesta.
Joidenkin näkemyksen mukaan työrauha hoituu hyvällä opetuksella. Toisen kirjoituksen,
vastineen mukaan erityisopetuksen ei kuitenkaan katsota paranevan erityisopettajia syyli-
listämällä. Näkökulman mukaan työrauhan vaalinta voi kuitenkin käydä vaikeaksi, kun
opetusryhmässä on monia, joiden tunne-elämä on sekaisin, kielelliset taidot vajavaiset tai
kehitys on viivästynyt. Erityisopetusta oli vastineen mukaan ennen vähemmän, kun eri-
tyisoppilaat niputettiin tyhmiksi, joista ei tarvinnut välittää. Oppilaita ei myöskään siirretä
erityisluokille yhden opettajan käskyllä, vaan yhteistyössä monen asiantuntijan kanssa.

Uusi valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 asiakirja saa
vuonna 2016 arvostelua osakseen. Kehitysvammaiset oppilaat jätetään siinä taas kirjoj-
ituksen mukaan sivuraiteelle, koska kehitysvammaisten opetuksen tavoitteet ja sisällöt on
supistettu kahden sivun linjauksiksi. Yleisopetuksen vuosiluokkien 1-9 sisältöjä sekä ta-
voitteita määritellään noin 350 sivun verran. Kirjoituksessa vedotaan Suomen allekirjoit-
tamaan YK:n vammaisten oikeuksia koskevaan yleissopimukseen, jonka mukaan opetus-
järjestelmän tulee vahvistaa kunnioitusta ihmisoikeuksia sekä inhimillistä monimuotoi-
suutta kohtaan. Kirjoittaja vetoaa yleissopimukseen ja näkemyksen mukaan vaikeaksi jää

hahmottaa sitä, miksi vammaisuus jätetään opetussuunnitelmassa käsittelemättä. Opetussuunnitelman nähdään luovan perustan, jolle kunnissa koulukohtainen opetuksen suunnittelutyö pohjautuu. Koulutusjärjestelmän valtakunnallisessa ohjauksessa perusopetussuunnitelmalla nähdään olevan hyvin keskeinen asema koulutuksen yhdenvertaisen toteutumisen takaamisessa.

Opetushallituksen vastineessa vuoden 2016 kirjoitukseen nähdään, että yksi opetussuunnitelma kaikille on paras tapa edistää inklusiota. Pidennetty oppivelvollisuus ja toiminta-alueittain järjestettävä opetus koskevat oppilaita, kenen kognitiivinen taso on heikompi. Tällöin opetuksen kuvataan rakentuvan oppilaan vahvuuksille. Yksilölliset tavoitteet sekä arviointi kuvataan oppilaan henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa. Kirjoituksessa tuodaan opetushallituksen olevan mukana myös Veturi-hankkeessa, jonka kohteena ovat vaativaa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat.

Kirjoituksessa vuodelta 2014 kuvataan ”Meille kaikille yhteistä koulua” Pohjois-Suomesta. Sosiaali- ja terveysministeriön alainen vammaisneuvosto on palkinnut kunnan koulun rehtorin ja opettajat inklusion esimerkillisestä toteuttamisesta. Lähes kaikki kunnan erityisoppilaat sijoitettiin perusopetuksen ryhmiin sen jälkeen, kun erityiskoulu lopetettiin ja muutettiin tavalliseksi. Erityisluokkaan jäi muutama vaikeasti kehitysvammainen. Luokanopettaja kertoo ottaneensa haasteen vastaan ja vuoden sujuneen yllättävän hyvin. Kehitysvammaiselle lapselle on muodostunut vuoden aikana oikea koululaisen identiteetti. Luokkatoverit ovat myös oppineet ymmärtämään erilaisuutta.

”Olisipa minunkin sisareni, jolla on Down oireyhtymä, voinut aikoinaan opiskella xxxx lähikoulussa. Hänelle ei muodostunut kunnan kaveripiiriä, kun hän joutui käymään erityiskoulua xxxx”, koulun palkitsemistilaisuudessa ollut kunnanjohtaja xxxx kertoo.”

6 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkielman lähtökohtana oli tieto siitä, että kehitysvammaiset lapset ja nuoret ovat eriarvoisessa asemassa koulutuksen suhteen ja tähän vaikuttaa asuinpaikkakunta (Unicef 2013; ks. Erityisopetus perusopetuksessa 2013, 7-8.) Tutkielman aineisto myötäilee tätä käsitystä. Tutkimusmetodi vastasi melko hyvin odotuksia ja aineisto täydensi tutkielman teoreettista osiota kuvaamalla ilmiötä enemmän käytännön tasolla. Tutkielman analysoinnissa tarkoituksena oli käyttää aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 117) ovat kirjoittaneet, että teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan ilmiöstä jo etukäteen tiedettynä. Analysointiprosessin jälkeen huomasin soveltaneeni teoriaohjaavaa sisällönanalyysia käyttäessäni analysoimisessa tutkimuksen teoriassa käytettyjä käsitteitä segregatio, integraatio ja inklusio. Resurssinäkökulma korostui paljon aineistossa, vaikka itse teoreettisessa osiossa sekä aikaisemmissa tutkimuksissa se jäi vähemmälle huomiolle. Kehitysvammaisten lasten ja nuorten osallisuuden peruskoulussa voidaan aineiston pohjalta katsoa toteutuvan hyvin eri tavoin, johon vaikuttavat eri vuosikymmenten ajalliset ja paikalliset yhteydet, kuten rakenteet sekä yhteiskuntapoliittiset linjaukset.

Aineiston valossa 1990-lukua voidaan tarkastella eri näkökulmista. Kunnissa on kamppailtu talouden ja laajentuneen vastuun kanssa järjestää palveluita kuntalaisille. Yhtä aikaisesti vanhemmat ovat kohdanneet arjen karua todellisuutta, jossa vammaisen lapsen tai nuoren asema on todentunut perheissä pahoinpitelytapauksina. Vammaisten lasten ja nuorten opetuksen siirtyminen koulun alaisuuteen on myös vaikuttanut siten, että vanhemmat ovat kantaneet huolta siitä, että kokonaisvastuuta ei kanna kukaan. Koulussa säästötoimet ovat näkyneet epäpätevinä erityisopettajina ja kouluavustajina ja epäilyinä siitä, että inklusio on vain säästötoimenpide. Samaan aikaan erityispedagogiikan asiantuntijat ovat pitäneet yllä inklusioajatusta ja tuoneet esille huolta erityisopetuksen tilasta ja tarpeesta kehittää sitä.

Vammaisten lasten ja nuorten koulutuksellinen asema parantui ryhmäkokojen säätämisen myötä 1990-luvulla. Perusopetukseen liittyvää lainsäädäntöä uudistettiin 1990-luvulla, joka säilytti kuntien päätäntävällän opetuksen järjestämisen suhteen. Vammaisten asema periaatetasolla ja heidän oikeudet yleisiin palveluihin olivat julkilausuttuja 1990-luvulla, mutta velvoittava lainsäädäntö puuttui ja käytännön toimet vaihtelivat. Inklusiolle löytyi jo paljon perusteita 1990-luvun aikana. Inklusion sijasta puhuttiin integraatiosta, joka

1990-luvulla näyttäytyi pääasiassa fyysisesti samoissa tiloissa olemisena ja osittaisena integraationa esimerkiksi yhteisinä liikuntatunteina tai ruokailuina.

Segregaatio on näyttäytynyt joissakin kunnissa vahvana ja esimerkiksi erityisopetuksen oppilaita koulujen lakkauttamisen yhteydessä ollaan oltu jättämässä kokonaan omaksi erilliseksi yksiköksi, joka on herättänyt huolta myös koulun henkilökunnassa. Erilaisuuteen liittyvä syrjinnän historia ei täten ole kovinkaan kaukana vielä nykyhetkestä. Julkiuus on ollut yksi keino tuoda esille epäkohtia, joka näyttäytyy aineiston kirjoitusten aiheissa 1990-luvulla.

Parhaimmaksi tavaksi edistää kaikille yhteistä koulua nähtiin jo 1990-luvulla yksilölliset sekä yhteisölliset keinot, joiden avulla kaikki voivat opiskella samassa koulussa. Koulun ja opettajien nähtiin myös tarvitsevan enemmän erityispedagogista osaamista ja sosiaalista tukea. Aineistossa 1990-luvulla esitettiin näkemys, jonka mukaan lakiin tulisi tehdä muutos ja opetuksen lähtökohtana tulisi olla lasten opettaminen normaaliluokkien yhteydessä sekä päätäntävalta siitä vanhemmilla. Inklusion edistämiskeinoissa esiintyy yhtäläisyyksiä viimeaikaisiin inklusion edistämiskeinoihin. Perusperusopetuksen opetussuunnitelma (2014) ja oppilashuoltoon liittyvä lainsäädäntö painottavat muun muassa osallisuuden ja yhteisöllisyyden edistämistä sekä lähikouluperiaatetta. Sosiaalisen tuen tarpeet liittyvät tutkimuksen mukaan osaksi opettajien nykyisiä toiveita. Erityisopetuksen käytännöissä yksilöllisiksi keinoiksi määrittäyty perusopetuslain mukainen HOJKS eli henkilökohtaisen opetuksen ja kasvatuksen suunnitelma. Opettajien koulutustarve inklusion edistämiseksi esiintyy tutkimuksissa sekä myös aineistossa jo 1990-luvulla. Tässä tutkielmassa epäselväksi jää, että millaiset ovat opettajien koulutuksessa lähestymistavat inklusioon nykyisin. Aineiston mukaan vanhemmat ovat 1990-luvulla saaneet jo valita jollakin paikkakunnalla vammaisen lapsen koulumuodon ja näin heidän näkemyksille on annettu painoarvoa.

Asenteet aineiston kirjoituksissa näyttäytyvät osittain syrjivänä ja vammaista lasta tai nuorta ei usein nähdä aineiston perusteella 1990-luvulla yhdenvertaisena ja aktiivisena toimijana, vaan enemmän historiassa kuvatun muiden armon sekä toiminnan kohteena. Ahponen (2008) on myös tutkimuksessaan todennut, että asenneilmapiiri on vaihtunut hitaasti ja vammaisuus voi muodostaa esteen toisien nuorien joukkoon pääsemiseen, työnsaantiin ja joskus myös koulutukseen.

Teoria osuudessa ja aineistossa 1990-luvulla käsiteltiin koulutuksellisen tasa-arvon ideologiaa. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että käytännössä vammaisten lasten kohdalla osallisuuden edistämässä enemmän merkitystä on ollut vanhemmilla ja heidän aktiivisuudellaan

sekä kuntien säästötoimilla, joiden kautta on syntynyt tarve kehittää opetusta ja hakea sitä kautta säästöjä. Kuntien säästöissä opettajat ovat joutuneet lujille. Aineisto rajoittuu kuitenkin käsittelemään aihetta 1990-luvulla enimmäkseen pääkaupunkiseudun alueella. Tämä on ollut yksi haaste tutkielman tekemisessä.

Inklusion eli osallisuuden edistämisen ja meille kaikille yhteisen koulun ajatus on ollut alkutekijöissään tarkastellessa aineistoon perustuvaa erityisoppilaiden sijoittumista koulussa 1990-luvun vaihteessa, jonka mukaan enemmistö erityisoppilaista on opiskellut erityiskoulussa. Tutkimusten mukaan nykyisinkin vielä noin 12 % oppilaista opiskelee edelleen segregaatiossa eli kokonaan erillään muista koululaisista (ks. Kokko ym. 2013, 64.)

Keskustelu inklusiosta on ollut 2000-luvulla vilkasta ja moniäänistä sekä näkökulmaista. Perustelut vammaisten osallisuuden eli inklusion edistämiseksi ovat saaneet tukea tutkimuksesta ja käytännön kokemuksista. Keskusteluun osallistuivat edellisen vuosikymmenen mukaisesti virallinen taho ja erityispedagogiikan asiantuntijat, koulun edustus ja opettajat sekä vanhemmat. Vanhemmat olivat aktiivisia. Ihmisoikeusnäkökulma alkoi nousta kirjoituksissa.

Kuntoutukseen ja siitä nousevaan näkökulmaan liittyen 2000-luvulla käsiteltiin varhaiskasvatuksesta saatuja hyviä kokemuksia siitä, että kaikki lapset ovat samassa päiväkodissa. Koettiin, että osallisuus kehittää ja kuntouttaa sosiaalisia taitoja, joka voi tarkoittaa parempaa tulevaisuutta. Tiedettiin, että erityiskoulussa viihdytään, mutta sosiaaliset taidot jäävät heikoksi. Inklusion toteuttamiseen liittyen esitettiin, että se voi hyödyttää kaikkia oppilaita tuoden lisää resursseja luokkiin ja sen ei nähdä vaativan suuria taloudellisia panostuksia.

Postmoderniin aikaan liittyen aineistossa alettiin kaivata koulutusta koskevia yksilöllisiä valintoja, erityisesti vanhempien taholta. Nähtiin, että kehitysvammaisten oppilaiden tarpeet ovat yksilöllisiä. Vammaisten lasten osallisuutta ja oikeutta olla ikätovereiden joukossa myös painotettiin. Nähtiin, että inklusio vähentäisi vammaisuuden mystiikkaa ja siten perheiden taakkaa. Äikäs (2012) ja Ahponen (2008) ovat myös tutkimuksissaan kuvanneet tarvetta yksilöllisten valinnanmahdollisuuksien lisäämiseen.

Huolta esiintyi yhä erityisoppilaiden määrän kasvusta ja erityisopetuksen tilasta sekä valtionosuusjärjestelmästä ja rahoituspolitiikasta, joka ruokki kunnissa erityisoppilaaksi ottamista. Aineiston käytännön esimerkit kertovat, että moniäänisestä keskustelusta huolimatta inklusiota edistettiin eri tavoin monissa kunnissa 2000-luvulla. Opettajat ja heidän edustajat vastustivat edelleen inklusiota. Sen nähtiin olevan säästötoimenpide. Opetta-

jista osa koki olevansa ääri rajoilla. Oppilaita oli siirretty erityisopetuksesta yleisopetukseen lisäämättä resursseja. Huolta kannettiin opettajien jaksamisesta. Nähtiin myös, että muut oppilaat voivat kärsiä yhteisopetuksesta.

Virallinen taho on pyrkinyt edistämään inklusiota eri keinoin vuosikymmenten aikana ja esimerkiksi perusopetuslainsäädäntöön on sisällytetty lähikouluperiaate, mutta ei kuitenkaan velvoittavassa mielessä. Lähikouluperiaatteen toteutus ja inklusion edistämisen käytännön toimet kunnissa ovatkin vaihdelleet. Virallinen taho toi huolta opettajien uupumisesta sekä erityisoppilaiden määrän kasvusta ja käynnisti 2000-luvulla valtakunnallisen selvityksen erityisopetuksen tilasta.

Aineistossa ihmisoikeusnäkökulma alkoi korostua yhä enemmän 2010-luvulla ja inklusiovastaiset kirjoitukset vähenevät. Kirjoittelu ei ole kovin vilkasta ja etenkin vanhempien aktiivisuus vähenee. Kirjoituksissa esiintyy osallisuuden teema ja ympäristön merkitys. Nähdään, että kehitysvammaiset lapset ja nuoret kehittyvät parhaiten ympäristön malleista. Sosiaalinen mallioppiminen on kirjoituksissa teemana jo 1990-luvulla. Inklusion edistämisen nähdään olevan kaikkien vastuulla. Vammaisilla lapsilla ja nuorilla nähdään pääsääntöisesti 2010-luvulla olevan oikeus toimia aktiivisina ja yhdenvertaisina toimijoina. Katseet tutkimuksessa ja aineistossa kääntyvät vammaishuollon historiaan ja toimenpiteisiin, jota tarkastellaan kriittisestikin (ks. Leppälä 2014). Kehitysvammahuollon historiassa nähdään olevan jo tiedossa, että kehitysvammaisten lasten sijoittaminen laitoksiin oli virhe. Tuen ja palveluiden nähdään olevan tehokkainta järjestää normaalien palveluiden yhteydessä. Eristämisen nähdään vievän normaalin kasvun ja kehityksen edellytykset. Huolta kannetaan siitä, että edelleen on olemassa erityisluokkia, jotka toimiva erillisinä yksikköinä. Niiden inhimillisyys kyseenalaistetaan jo kaikkien kannalta.

Unicef kantaa huolta eriarvoisuudesta ja näkee, että vammaisten lasten asemaan vaikuttaa se, missä kunnassa he asuvat. Unicef näkee, että erityiskoulussa opiskelu aiheuttaa syrjäytymistä. Huolta kannetaan myös siitä, että perusopetuslaki antaa tulkinnan varaa päättäjille ja väärissä päättäjälimissä segregoidut ratkaisut voivat lisääntyä. Teoriaosuudessa käsiteltävä nykylainsäädäntö velvoittaa kuitenkin ihmisoikeussopimuksen lisäksi esimerkiksi viranomaista kohtelevaan yhdenvertaisesti ja kouluja tekemään yhdenvertaisuussuunnitelman, joka on myös yksi tapa tehdä yhdenvertaisuustoimia näkyväksi ja ottaa keskusteluun.

Koulumaailman käytännön esimerkeissä integraatiosta edetään 2010-luvulla inklusioon ja vammaisia lapsia ja nuoria opiskelee yleisopetuksen ryhmissä. Nähdään, että kaikille yhteisen koulun järjestämiseksi tarvitaan riittävää taloudellista tukea, kuten vakituisia

avustajia. Opettajia edustavan tahon nähdään edelleen puoltavan pienluokkia. Opettajien vastustus inklusiota kohtaan vähenee 2010-luvulla, mutta opettajat vetoavat edelleen vähäisiin resursseihin ja oppilaiden moninaisiin haasteisiin, jotka he käytännön tasolla kohtaavat. Resurssikysymys on aineistossa esillä 1990-luvulta 2010-luvulle saakka. Vammaisten ihmisoikeussopimus tuo veloitteen kunnille antaa riittävät resurssit vammaisten lasten ja nuorten opetuksen järjestämiseksi. Pätevien opettajien lisäksi avustajaresurssit ovat yksi keskeinen tekijä ja osa sopimuksen mukaisia kohtuullisia mukautuksia ja osallistumisen mahdollistamista.

Vammaiset ihmiset ovat olleet historiassa monin eri tavoin marginaalisessa asemassa (esim. Määttä 1999, 18–20; Vehmas 2005, 21–22; Kivirauma 2008, 96; Seppälä 2010, 181–182; Järvikoski & Härkäpää 2011, 35) ja tämä näkyy kirjoituksissa. Kunnat ovat saaneet itse päättää opetukseen liittyvästä toiminnasta melko pitkälle (esim. Ahonen 2003, 158–159). Aikaisempaan tutkimukseen liittyen myös tässä tutkielmassa vaikuttaa aineiston pohjalta siltä, että kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen monimuotoisuuden perusoikeusuudistuksesta huolimatta on vaikuttanut yhtenä vahvana tekijänä se, että päätäntävalta on ollut kunnilla eikä velvoittavaa lainsäädäntöä edistää osallisuutta ole ollut. Tätä kuvaa myös aineistossa esiintyvä perusoikeusuudistusta käsittelevä kirjoitus vuodelta 1995, jossa kuvataan korvamerkittyjen rahojen poistumista ja kuntien päätäntävalta siitä, mihin rahat käytetään sekä pelkoa siitä, että säästöt kohdistuvat heikommassa asemassa oleviin.

Pohjola (2011, 217) kytkee inklusiotyön rakenteelliseen sosiaalityöhön siten, että kansalaisten yhteenliittymiä sekä yhteisöllisyyttä hyödynnetään tavoitteellisesti, kun kehitetään sosiaalisen hyvinvoinnin rakenteita sekä edistetään muun muassa osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Sosiaalityön mahdollisuudet edistää vammaisten lasten ja nuorten osallisuutta ovat tällä hetkellä aikaisempaa paremmat vammaisten ihmisoikeussopimuksen myötä. Sosiaalityössä kohdataan kehitysvammaiset lapset ja nuoret sekä heidän perheensä. Sosiaalityön tehtävänä on antaa tietoa heille koulutusmahdollisuuksista sekä tukea valintojen tekemisessä yhtenä toimijana. Sosiaalihuoltolaki velvoittaa monialaiseen yhteistyöhön sekä rakenteellisiin epäkohtiin puuttumista. Koulun henkilökunnalla on myös velvoite monialaiseen yhteistyöhön. Tällä hetkellä monissa kunnissa rakennetaan uusia kouluja entisten ollessa esimerkiksi huonokuntoisia. Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten näkökulmaa ja osallisuuden edistämistä on tärkeää tuoda näkyviin.

Opettajat ovat tuoneet esille tutkimusten mukaan tarvitsevansa niin kutsuttua ei-pedagogista tukea erityisesti siirtymävaiheissa ja opettajat ovat ilmaisseet yhdeksi ammattikunnaksi sosiaalityöntekijät (Kts. Kokko ym. 2013). Näen, että sosiaalityön yhtenä tehtävänä on tarjota tukea opettajille ja koulun henkilökunnalle inklusion edistämiseksi ja mahdollistamiseksi sekä toimia aktiivisesti osana monialaista verkostotyötä erityisesti siirtymävaiheissa peruskoulun aikana. Monialaisen verkostotyön merkitys ja yhteistyö perheen kanssa painottuu lainsäädännössä sekä on nähty myös aikaisemmissa tutkimuksissa keskeiseksi osallisuuden eli inklusion edistämiseksi (esim. Kontu 2015, 5; Äikäs 2012, 11; Hermanoff 2016, 187).

Tämän tutkielman tehtävänä oli kuvata ja tuoda esille kehitysvammaisia lapsia ja nuoria koskevaa osallisuutta peruskoulussa sosiaalitieteellisestä, kasvatustieteellisestä ja yhteiskuntapoliittisesta näkökulmasta ja tutkia, mitä tekijöitä lapsen tai nuoren osallisuuteen peruskoulussa kytkeytyy. Pääpaino oli sosiaalitieteellisessä näkökulmassa. Tutkielman teoriaosuudessa käsiteltiin muun muassa hankkeita, joilla on pyritty kehittämään erityisopetusta sekä seuraamaan erityisopetuksen lainsäädännöllistä uudistusta. Huolimatta vuosikymmeniä kestäneestä keskustelusta inklusion edistämisen ympärillä ja erityisopetuksen kehittämisestä, jää kehitysvammaisten lasten ja nuorten osallisuuden edistäminen eli vaativan erityisen tuen piiriin kuuluvien oppilaiden opetuksen ja osallisuuden kehittäminen aineiston valossa hajanaiseksi, kuten myös aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu. (esim. Kontu yms. 2014) Vasta vammaisten ihmisoikeussopimus on aktivoanut kehittämistyötä ja tuonut lainsäädännöllistä velvoittavuutta. Edistystä inklusion suuntaan voidaan kuitenkin katsoa tapahtuneen aineiston perusteella 1990-luvulta 2010-luvulle erityisesti yhteiskuntapoliittisissa linjauksissa sekä asenteissa.

Teoriaosuudessa käsiteltiin yhteiskuntapoliittisia tavoitteita, joissa on kiinnitetty huomiota vammaisten henkilöiden työllistymiseen liittyviin tekijöihin. Kirjoituksissa yhdesäolon koulussa nähtiin edistävän suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden hyväksymistä sekä lasten olevan tulevaisuuden päättäjiä. Osallisuuden edistämällä peruskoulussa voi olla vaikutusta pidemmällä aikavälillä vammaisten henkilöiden työllistymiseen. Koulutus on myös yksi inklusioväline eli keino edistää osallisuutta työmarkkinoilla (ks. Teittinen 2003). Henkilön käydessä ammatillisen koulutuksen on lähiympäristön suhtautuminen voinut myös muuttua ja palkkatyösuhde on nähty vaihtoehtona (ks. Vesala ym. 2015, 54).

Suomi allekirjoitti vammaisten ihmisoikeussopimuksen 2006. Gradun aineisto päättyy vuoteen 2016, jolloin Suomi ratifioi sopimuksen (ks. yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016). Osallisuuden edistämisen ei voida katsoa olevan enää mielipide

tai resurssikysymys vaan ihmisoikeus. Käsitellessä vammaisia lapsia ja nuoria koskevaa osallisuutta peruskoulussa, on tärkeää ymmärtää sen taustalle lukeutuvan lapsia ja nuoria kenen toimintakyky ja tarpeet vaihtelevat sekä ovat osittain yksilöllisiä. Tämä on hyvä huomioida myös inklusiota koskevissa keskusteluissa. Tärkeää on valinnan mahdollisuuksien lisääminen paikallistasolla ja sitä kautta yksilöllisten valintojen tekeminen tarpeiden mukaan. Monialaisen yhteistyön merkitys korostuu koulutukseen liittyvissä valinnoissa ja osallisuuden edistämisessä. Jatkotutkimusaiheena voisi olla kehitysvammaisten lasten ja nuorten osallisuuden edistymiseen peruskoulussa liittyvä tutkimus sekä vammaisten lasten ja nuorten oman äänen ja kokemusten esille tuominen aiheeseen liittyen.

LÄHTEET

- Ahonen, Sirkka. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Vastapaino. Tampere.
- Ahponen, Helena 2008: Vaikeavammaisen nuoren aikuistuminen, yksilöllinen ja erilainen elämäntilanne. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 94. Kelan tutkimusosasto. Vammalan kirjapaino Oy. Helsinki.
- Ahtiainen, Raisa & Beirad, Maria & Hautamäki, Jarkko & Hilasvuori, Touko & Lintuvuori, Meri & Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina & Österlund, Inger 2012: Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki.
- Alila, Antti & Gröhn, Kari & Keso, Ilari & Volk, Raija 2011: Sosiaalisen kestävyyskäsitteiden mallintaminen. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2011:1. Helsinki.
- Committee on the Rights of the child 2011: Fifty seventh session. Concluding Observations Finland. Consideration of reports submitted by States parties under article 44 of the Convention. YK, United nations.
- Eriksson, Susan. 2008. Erot, erilaisuus ja elinolot, vammaisten arkielämä ja itsemäärääminen. Helsinki. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 3.
- Erytisopetuksen strategia 2007: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Yliopistopaino.
- Erytisopetus perusopetuksessa 2013: Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 8/2013. Tarkastajat: Tanja Kirjavainen, Jonna Pulkkinen. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Eräsaari, Risto 2005: Inklusio, eksklusio ja integraatio sosiaalipolitiikassa. Kiistakysymysten kartoitusta. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti, Janus 13 (3), 252-267.
- Grunewald, Karl 1971: Psykiskt utvecklingsstörda barn, ungdomar, vuxna. 1969 Albert Bonniers Förlag AB. Suomentaneet Annikki Paasonen, Eeva-Riitta Rantala. Kustannusosakeyhtiö Otavan syväpaino. Helsinki.
- Heikkinen, Hannu L. T. 2015: Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, Raine & Aaltola, Juhani (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. PS-kustannus. Bookwell Oy. Juva, 149-167.
- Hermanoff, Anneli 2016: ”Mukava mennä iloisella mielellä”. Narratiivinen tutkimus kehitysvammaisten nuorten toisen asteen opinnoista. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Hokkanen, Liisa 2013: Asiakaskansalaisen toimijuus sosiaalityöllisessä asianajossa. Teoksessa Merja Laitinen & Asta Niskala (toim.): Asiakkaat toimijoina sosiaalityössä. Hansaprint Oy. Vantaa, 55-86.
- Hokkanen, Liisa 2014: Autetuksi tuleminen, Valtaistavan sosiaalisen asianajon edellyttämät toimijuudet. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Hurtig, Johanna & Laitinen, Merja 2003: Kantaaottavuus tutkimuksen eettisenä kysymyksenä. Teoksessa Pohjola, Anneli (toim.): Eettisesti kestävä sosiaalitutkimus. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja c. Työpapereita 47. 87-110.
- Hyytiäinen, Merja 2012: Integroiden, segregoiden ja osallistaen. Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle. Itä-Suomen yliopisto. Joensuu.

- Hänninen, Vilma 2015: Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Valli, Raine & Aaltola, Juhani (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. PS-kustannus. Bookwell Oy. Juva, 168-184.
- (IFSW)The International Federation of Social Workers 2014: Global Definition of Social Work. <http://ifsw.org/policies/definition-of-social-work/>. Viitattu. 20.6.2016.
- Jahnukainen, Markku & Pösö, Tarja & Kivirauma, Joel & Heinonen, Hanna 2015: Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Markku, Jahnukainen (toim.): Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Osuuskunta Vastapaino. Tampere, 15-54.
- Juhila, Kirsi 2006: Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Järvikoski, Aila & Härkäpää, Kristiina 2011: Kuntoutuksen perusteet. Wsoy pro Oy. 5. uudistettu painos, Helsinki.
- Kalalahti, Mira & Varjo, Janne 2012: Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39-55.
- Kivirauma, Joel 2008: Poikkeavat oppilaat kansakoulun marginaalissa ennen oppivelvollisuuskoulua. Teoksessa Kivirauma, Joel (toim.): Muuttuvat marginaalit, näkökulmia vammaistutkimukseen. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 1/2008. Helsinki, 82-98.
- Kivirauma, Joel 2015: Vammaisuus ja koulutus sukupolvikokemuksena. Vammaisten oppilaiden koulukokemuksia 1930-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa: Kivirauma, Joel (toim.): Vammaisten elämä ja elämäkerta, tulkintoja vammaisuudesta 1900-luvun Suomessa. Suomen Vammaistutkimuksen Seura ry. Kynnys ry. Riika. 101-153.
- Kokko, Tiina & Pesonen, Henri & Polet, J & Kontu, Elina & Ojala, Terhi & Pirttimaa, Raija. 2013: Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma tai autismikirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus. Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto.
- Kontu, Elina & Pirttimaa, Raija & Ojala, Terhi & Kokko, Tiina & Rätty, Lauri & Lassinpelto, Olli-Pekka & Pesonen Henri 2015: Vaativan erityisen tuen tutkimus- ja kehittämishanke VETURI vuosina 2012-2015. Loppuraportti opetus- ja kulttuuriministeriölle.
- Kyngäs, Helvi & Elo, Satu & Pölkki, Tarja & Kääriäinen, Maria & Kanste, Outi 2011: Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede* 2011, 23 (2), 138-148.
- Lagerheim, Berit 1992: Tervettä puhetta lapsen vammaisuudesta. Wsoy. Porvoo, Helsinki.
- Linton, Simi 1998: Claiming disability. Knowledge and identity. New York University press. New York. London.
- Lehti, Susanna 2009: Ryhmäintegraation toteutusta Espoossa. Teoksessa Saloviita, Timo (toim.): Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. 1.painos. PS-kustannus. Jyväskylä. 59-70.
- Leppälä, Heli 2014: Vammaisuus hyvinvointivaltiossa. Invalideiksi, vajaamielisiksi tai kehitysvammaisiksi määriteltyjen kansalaisasema suomalaisessa vammaispolitiikassa 1940-luvun taitteesta vuoteen 1987. Turun yliopiston julkaisuja, sarja c-osa 394. Painosalama oy. Turku.
- Lämsä, Anna-Liisa 2012: Vammaisten ja pitkäaikaissairaiden nuorten aktiivinen osallisuus. Kansallinen raportti. Eurofound. Suomi.
- Malcolm, Payne 2014: Modern social work theory. 4th edition. Palgrave Macmillan. China.

- Mikola, Marjatta 2011: Pedagogista rajankäyntiä koulussa, Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Editors, Timo Saloviita Department of Teacher Education, University of Jyväskylä. Pekka Olsbo, Sini Tuikka Publishing Unit, University Library of Jyväskylä. Jyväskylä University Printing House. Jyväskylä 2011.
- Moberg, Sakari 1999: Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Ladonlahti, Tarja & Naukkarinen, Aimo & Vehmas, Simo (toim.): Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Toinen painos. Atena Kustannus. Wsoy Juva, 136-161.
- Moberg, Sakari & Vehmas, Simo 2015: Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa Moberg, Sakari & Hautamäki, Jarkko & Kivirauma, Joel & Lahtinen, Ulla & Savolainen, Hannu & Vehmas, Simo (toim.): Erityisedagogiikan perusteet. 3. Uudistettu painos. PS-kustannus. Bookwell Oy. Juva, 47-74.
- Moberg, Sakari & Savolainen, Hannu 2015: Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, Sakari & Hautamäki, Jarkko & Kivirauma, Joel & Lahtinen, Ulla & Savolainen, Hannu & Vehmas, Simo (toim.): Erityisedagogiikan perusteet. 3. Uudistettu painos. PS-kustannus. Bookwell Oy Juva, 75-102.
- Määttä, Paula 1981: Vammaiset, suuri vähemmistö. Mitä on hyvä tietää vammaisuudesta. K.J. Gummerus Oy. Jyväskylä.
- Määttä, Paula 1999: Perhe asiantuntijana, Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Atena Kustannus. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Mäkinen, Olli 2006: Tutkimusetiikan abc. Gummerus Kirjapaino Oy, Vaajakoski.
- (OPS) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: Määräykset ja ohjeet 2014/96. Opetushallitus.
- Pesonen, Henri & Ojala, Terhi, Itkonen, Tiina & Kontu, Elina 2015: Miten vaativa erityinen tuki toteutuu? Teoksessa Jahnukainen, Markku & Kontu, Elina & Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina (toim.): Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä, 163-177.
- Pirttimaa, Raija & Rätty, Lauri & Kokko, Tiina & Kontu, Elina 2015: Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus ennen ja nyt. Teoksessa Jahnukainen, Markku & Kontu, Elina & Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina (toim.): Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä, 179-200.
- Pohjola, Anneli 2011: Rakenteellisen sosiaalityön aika. Teoksessa Pohjola, Anneli & Särkelä, Riitta (toim.): Sosiaalisesti kestävä kehitys. Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto ry, Helsinki. Fram, Vaasa, 207-224.
- Pohjola, Anneli & Laitinen, Merja & Seppänen, Marjaana 2014: Rakenteellinen sosiaalityö aikakauden haasteena. Teoksessa Pohjola, Anneli & Laitinen, Merja & Seppänen, Marjaana (toim.): Rakenteellinen sosiaalityö. Sosiaalityön tutkimuksen vuosikirja. Painettu Eu:ssa, 9-13.
- Pohjola, Anneli 2014: Sosiaalisesti kestävä kehitys ja talous. Teoksessa Särkelä, Riitta & Siltaniemi, Aki & Rouvinen-Wilenius, Päivi & Parviainen, Heikki & Ahola, Eija Hyvinvointitalous (toim.): SOSTE, Suomen sosiaali ja terveys ry. Aleksigroup/Trio-Offset, 98-106.
- Puusniekka, Anna & Saaranen-Kauppinen Anita 2006: KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html. Viitattu 10.11.2017
- Ratkaisujen Suomi 2015: Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Edita Prima.

- Rinne, Risto 2001: Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Mitä tilastot kertovat Suomesta? Teoksessa Jauhiainen, Arto & Rinne, Risto & Tähtinen, Juhani (toim.): Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatustieteellinen seura. Painosalama Oy. Turku, 91-137.
- Rinne, Risto 2014: Koulutus investointina tulevaisuuden hyvinvointiin. Teoksessa Särkelä, Riitta & Siltaniemi, Aki & Rouvinen-Wilenius, Päivi & Parviainen, Heikki & Ahola, Eija (toim.): Hyvinvointitalous. SOSTE, Suomen sosiaali ja terveysty ry. Aleksigroup/Trio-Offset, 210-228.
- Rolin, Kristina 2006: Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen perinteet. Teoksessa Hallamaa, Jaana & Launis, Veikko & Lötjönen, Salla & Sorvali, Irma (toim.): Etiikkaa ihmistieteille. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Hakapaino Oy. Helsinki, 108-123.
- Saloviita, Timo 1991: Kehitysvammaisen perheessä. Yliopistopaino. Jyväskylä.
- Saloviita, Timo 1999: Kaikille avoimeen kouluun, erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Atena Kustannus. Gummerus Kirjapaino oy, Jyväskylä.
- Sarajärvi, Anneli & Tuomi, Jouni 2009: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu laitos. Tammi, Helsinki.
- Seppälä, Heikki 2010: Hoivan ja asumisen välimaastossa. Pohdintoja kehitysvammaisuuden kaksista kasvoista. Teoksessa: Teittinen, Antti (toim.): Pois laitoksista! Vammaiset ja hoivan politiikka. Gaudeamus. Helsinki, University Press. *Palmenia-sarja* 68, 180–198.
- Takala, Marjatta 2010: Inkluisio, integraatio ja segregatio: Takala, Marjatta, (toim.): Erityispedagogiikka ja kouluikä. *Palmenia sarja* 72. Hakapaino. Helsinki.
- Teittinen, Antti 2003: Perusopetuksen inklusiopolitiikan lähtökohtia. Kehitysvammaisuuden tutkimusyksikkö. Kotu-raportteja 2/2003. Kirjapaino Keili Oy. Helsinki.
- Teittinen, Antti 2015: Miksi vammaiset syrjäytyvät työelämästä? Rakenteellinen näkökulma. Teoksessa Kivirauma, Joel (toim.): Vammaisten elämä ja elämäkerta: Tulkintoja vammaisuudesta 1900-luvun Suomessa. Kynnys ry. Helsinki, 75-100.
- Unesco 1994: The Salamanca statement and framework for action on special needs education 1994: Adopted by world conference on special needs education: access and quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. United Nations, Educational, Scientific and Cultural organization. Ministry of Education and Science Spain. Printed in UNESCO.
- Unicef 2013: Lausunnot ja kannanotot. Suomen Unicefin lausunto valtioneuvoston ihmisoikeusselontekoon. <https://www.unicef.fi/unicef/tyomme-suomessa/lausunnot-ja-kannanotot/23042014/>. Viitattu 20.11.2017.
- Vainikainen Mari-Pauliina & Thuneberg, Helena & Mäkelä, Tiina 2015: Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa Jahnukainen Markku & Kontu, Elina & Thuneberg, Helena (toim): Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia (osa 67).
- Thuneberg & Mari-Pauliina Vainikainen (toim.) Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylän yliopistopaino. 107-133.
- Vaininen, Satu 2011: Sosiaalityöntekijät sosiaalisen ammattilaisina. Sosiaalityöntekijöiden ja yhteistyökumppaneiden käsitykset sosiaalitoimiston sosiaalityöntekijöiden ammatillisesta toiminnasta 2000-luvun alussa. Akateeminen väitöskirja. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto.
- (Vampo) Suomen vammaispoliittinen ohjelma 2010-2015: Vahva pohja osallisuudelle ja yhdenvertaisuudelle. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja 2010:4. Yliopistopaino. Helsinki.

- Vehmas, Simo 1999: Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen, Yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa Ladonlahti, Tarja & Naukkarinen, Aimo & Vehmas, Simo (toim.): Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 2. painos. Atena Kustannus. Wsoy. Juva. 103-122.
- Vehmas, Simo 2005: Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Gaudeamus. Helsinki.
- Vesala, Hannu T. & Klem, Simo & Ahlstén, Marika 2015: Kehitysvammaisten ihmisten työllisyystilanne 2013-2014. Kehitysvammaliiton selvityksiä 9. Reports of Finnish Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Kehitysvammaliitto ry.
- Äikäs, Aino 2012: Toiselta asteelta eteenpäin. Narratiivinen tutkimus vaikeavammaisen nuoren aikuisen työllistymisestä ja koulutuksesta. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto. Joensuu.

Liitteet

Hallituksen esitys eduskunnalle vammaisten henkilöiden oikeuksista tehdyn yleissopimuksen ja sen valinnaisen pöytäkirjan hyväksymisestä sekä laeiksi yleissopimuksen ja sen valinnaisen pöytäkirjan lainsäädännön alaan kuuluvien määräysten voimaansaattamisesta ja eduskunnan oikeusasiamiehestä annetun lain muuttamisesta. (HE 284/2014).

Hallituksen esitys Eduskunnalle laeiksi peruskoululain ja kehitysvammaisten erityis-
huollosta annetun lain muuttamisesta (159/1996)

OHL Oppilas ja opiskelijahuoltolain (1287/2013).

POL Perusopetuslaki (21.8.1998/628).

Peruskoululaki (476/1983).

PerL Perustuslaki (11.6.1999/731).

SHL Sosiaalihuoltolaki (1301/2014).

YhdenvertL Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014).

VammaistukiL Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista (3.4.1987/380).

Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sen lisäpöytäkirja (27/2016).