

Tuomas Tervasmäki

# Osallistavasta kasvatuksesta ulossulkemiseen? Diskurssiteoreettinen luenta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 inklusiokäsityksestä

## Kohokohdat

- Diskurssiteoreettinen luenta hahmottelee opetussuunnitelmadiskurssin muotoutumisen ehtoja, pohtii näiden määrittelyiden seurauksia ja avaa nykyistä järjestystä eettisesti kestävämpien koulutuksen käytäntöjen kuvittelulle.
- Tutkimuksen perusteella opetussuunnitelman inklusiokäsityksestä piirtyy epäselvä ja ristiriitainen kokonaisuus. Vaikka opetussuunnitelman arvoperusta ja toimintakulttuuri sisältävät monia osallistavan kasvatuksen piirteitä, segregaaation mahdollistavat merkityksenannot syrjäyttävät erityistarpeita omaavia, kuten kehitysvammaisia oppilaita.
- Näyttääkin paradoksaalisesti siltä, että samaan aikaan, kun inklusio käsitteenä on vähitellen vakiinnuttanut paikkansa koulutuspolitiikan kiinnekohtana, on kehitysvammaisten oppilaiden koulutuksen ohjaus latistunut ja ajautunut marginaaliin valtakunnallisen normiohjauksen tasolla.
- Koulutuspolitiikan toimijoiden tulisi määritellä selkeästi, mitä inklusiolla tarkoitetaan ja mitä sillä tavoitellaan. Opetussuunnitelman inklusiivisuutta ja normiohjauksen yhdenvertaisuutta voisi vahvistaa esimerkiksi omaksumalla vaativan erityisen tuen opetuksen järjestämistä käsitteleviä sisältöjä osaksi opetussuunnitelmaa.

Inklusion käsite nousee suomalaista koulua käsittelevässä julkisessa keskustelussa tasaisin väliajoin paikoin kiivaankin väittelyn koh-

teeksi. Käsitteen merkityssisältö jää näissä debateissa kuitenkin useimmiten määrittelemättä. Inklusion käsite vaikuttaa olevan jä-

sentymätön myös koulutuspoliittisessa ohjauksessa, vaikka Suomi on jo 1990-luvulta lähtien ollut sitoutunut inklusiivisen lähikoulun kehittämiseen.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on analysoida Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 inklusioideologian piirteitä ja pohtia, millaisia seurauksia opetussuunnitelman jäsentämällä koulutuksen ohjauksella voi olla kehitysvammaisten koulutuksen käytännöille. Sovellan aineiston analyysissä laulaista diskurssiteoriaa, joka keskittyy hegemonisen merkityksenannon ja ideologisten piirteiden jäsentämiseen. Tutkimuksessa yhdistyvät koulutuspolitiikan ja yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen tulokulmat.

Analyysissä havaitaan opetussuunnitelman inklusiokäsityksen sisältävän ristiriitaisia piirteitä ja siten mahdollistavan niin inklusiivisia kuin segregoivia koulutuksen käytäntöjä. Näin opetussuunnitelmadiskurssissa määritellyn inklusiivisen sisäpuolen ja ulkopuolelle määritellyn eriarvoistavan diskurssin välinen eronteko hämärtyy. Diskurssiteoreettinen perspektiivi tekee näkyväksi opetussuunnitelman merkityksenannon retoriikkaa ja normatiivista arvoperustaa sekä mahdollistaa näin painottuneen koulutuspolitiikan kriittisen reflektion. Artikkelin päätteeksi ehdotetaan opetussuunnitelman sisältöjen täydentämistä ja perusopetuksen inklusiokäsityksen selkeyttämistä, mikäli halutaan, että opetussuunnitelman normiohjaus on johdonmukaista ja aidosti oppilaiden yhdenvertaisuuteen pyrkivää.

**Asiasanat: inklusio, koulutuksen ohjaus, koulutuspolitiikka, laulaainen diskurssiteoria, yhteiskuntatieteellinen vammaistutkimus**

## JOHDANTO<sup>1</sup>

Inklusio nousee suomalaista koulua käsittelevässä julkisessa keskustelussa tasaisin väliajoin väittelyn kohteeksi. Keskustelu on paikoin varsin latautunutta, ja aihe herättää kannanottoja puolesta ja vastaan. Sen sijaan inklusio-käsitteen merkityssisältö jää näissä debatteissa kuitenkin useimmiten määrittelemättä. Suomalaisessa koulukeskustelussa puhe inklusiosta eli osallistavasta kasvatuksesta jääkin usein opetuksen paikan, työrauhongelmien ja oppimisen käsittelyn tasolle (esim. Honkasilta ym., 2019).

Tämä rajaa inklusiota koskevan keskustelun vain koulunpitoa koskeväksi kysymykseksi. Tällöin sivuutetaan esimerkiksi inklusiivisen kasvatuksen yhteiskuntapoliittinen tausta vammaisten kansalaisjärjestöjen kamppailuissa ihmisoikeuksien ja yhteiskunnallisen osallisuuden vahvistamiseksi (Oliver & Barnes, 2010; Saloviita 2006; 2012). Marianna Papastephanou (2019) onkin esittänyt, että inklusion arkipäiväistynyt ja määrittelemätön käyttö on johtanut inklusion käsitteen hämärtymiseen ja sen käyttöön tilanteissa, jotka ovat kaukana sen alkuperäisestä eetoksesta.

Miten inklusiota sitten tulisi lähestyä, jotta sen yhteiskuntapoliittiset taustat ilmenisivät ja se voitaisiin määritellä tarkemmin? Kansainvälisessä koulutuspoliittisessa keskustelussa inklusio tai osallistava kasvatusta mielletään yleisesti positiiviseksi ilmiöksi ja koulutusjärjestelmän tavoitteeksi (Göransson & Nilholm, 2014; Felder, 2018; Magnússon, 2019). Inklusion käsite liitetään usein osallisuuden

<sup>1</sup>Tämä tutkimus pohjaa osittain kahteen aiempaan tutkimukseen (Tervasmäki 2016; 2018), joissa olen analysoinut POP 2014 -opetussuunnitelman arvoperustaa.

vahvistamiseen ja erilaisten oppilaiden tarpeiden huomioimiseen, mutta alan toimijoilla ja tutkijoilla ei ole vakiintunutta määritelmää käsitteen merkitysisällöstä.

Göransson ja Nilholm (2014) ovat analysoineet inklusion määritelmiä tutkimuskirjallisuudessa. Heidän mukaansa inklusion määritelmät vaihtelevat kapeasti määrittelyistä erityisen tuen tarpeita ja oppilaiden opetuksen paikkaa koskevista kysymyksistä laajempiin jäsenyyksiin, jotka ottavat huomioon kaikkien oppilaiden sosiaaliset ja akateemiset tarpeet ja korostavat yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentamista (Göransson & Nilholm, 2014). Näiden erilaisten inklusiota koskevien näkemysten välillä on jännitteitä, jotka liittyvät yhtäältä inklusion kohteeseen eli kysymykseen, kenet tulisi osallistaa, ja toisaalta inklusion toteuttamiseen eli osallistavan kasvatuksen suhteeseen erityisopetusta kohtaan (Magnússon, 2019). Yksilökeskeistä erityisopetusta on kritisoitu niiden tavasta redusoida erityisen tuen tarpeet yksilön sisäiseksi ominaisuudeksi (Saloviita, 2006). Tällaisten erityisopetusjärjestelyiden nähdään ylläpitävän koulutuksen syrjäyttäviä käytäntöjä, koska ne jättävät huomiotta sosiaaliset ja organisatoriset seikat, jotka väistämättä ovat läsnä kouluympäristössä (Saloviita, 2006; Magnússon, 2019).

Laajan inklusiokäsityksen (Göransson & Nilholm, 2014) piirteitä on omaksuttu myös suomalaiseen koulutuspoliittiseen diskurssiin, mutta verrattain varovaisesti. Opetussuunnitelmien välittämä inklusiivisen opetuksen ohjaus on jäänyt yleiselle tasolle (Hakala & Leivo, 2015), ja kunnat poikkeavat toisistaan merkittävästi siinä, miten he toteuttavat inklusiota perusopetuksen käytännöissä: opetuksen järjes-

tämistävät vaihtelevat osallistavasta lähikoulusta tiukasti erillisiin yleisopetukseen ja erityisluokkaopetukseen (Lempinen, 2018; Lintuvuori, 2019). Kriitikot ovatkin todenneet, että suomalainen inklusioajattelu tarkoittaa lähinnä hyvää opetusta ja että erillinen, segregoiva erityisopetus on pitänyt pintansa Suomessa (Saloviita, 2006; 2012; Hakala & Leivo, 2015).

Eryyksen huolestuttavaa on, että diskurssin tasolla tasa-arvoa edistävä koulu ja koulutuspolitiikka näyttävät vaikenavan vammaisuudesta (Mietola, 2016; ks. myös Kauppila ym., 2018), vaikka suomalainen koulutusjärjestelmä on ollut jo 1990-luvulta sitoutunut kaikkien oppilaiden tarpeet huomioivan lähikoulun kehittämiseen kansainvälisin sopimuksin (Unesco, 1994). Yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien takaamisesta (27/2016, § 24) on säädetty myös YK:n Vammaisten henkilöiden oikeuksien yleissopimuksessa (27/2016), jonka Suomi ratifioi vuonna 2016.

Inklusion ja koulutuspolitiikan välinen suhde vaikuttaa olevan jäsentymätön ja jännitteinen. Kun lisäksi otetaan huomioon käsitteen moninainen ja paikoin ristiriitainen käyttö tutkimuskirjallisuudessa, on tärkeää määritellä, mitä inklusiolla tarkoitetaan koulutuspoliittisissa asiakirjoissa ja mihin sillä pyritään. Tässä artikkelissa jäsenän inklusiota sosiaalisen vammaistutkimuksen näkökulmasta, jolloin sitä määrittää pyrkimys syrjinnän vähentämiseen ja tasa-arvoiseen osallisuuteen. Käytän inklusiota ja osallistavaa kasvatusta toistensa synonyymeina.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on analysoida perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) inklusioideologian piirteitä ja pohtia, mitä seurauksia näin määrittäneellä opetussuunnitelmalla voi olla

kehitysvammaisten koulutuksen ohjaukselle. Kun jäsenän inkluusiota ideologiana, viittaa opetussuunnitelman arvoperusteiseen ja normatiiviseen näkemykseen koulun ja kasvatuksen päämääristä ja käytäntöjen organisoinnista inkluusion toteuttamiseksi (Magnússon, 2019).

Sovellan tutkimuksessa laclaulaista diskurssiteoriaa (Laclau & Mouffe, 2014 [1985]; Laclau, 1990; 2005). Teoria tarjoaa poliittiseen filosofiaan perustuvan ja merkityksenannon analyysiin pureutuvan käsitteellisen lähestymistavan, joka mahdollistaa neutraalilta ja konsensusmaiselta vaikuttavan opetussuunnitelmatekstin politisoinnin eli sen normatiivisten ja ideologisten ulottuvuuksien näkyväksi tekemisen.

Pyrkimys käsitteen määrittelyn tarkkuuteen ja johdonmukaisuuteen ei ole triviaali kysymys, sillä käyttämämme sanat ylläpitävät, muovaavat ja luovat todellisia käytäntöjä. Franziska Felderiä (2018) mukaillen esitän käsitteen määrittelyn olevan perustavanlaatuista, sillä se, miten me ymmärrämme inkluusion, määrittää myös toimenpiteet sen saavuttamiseksi. Pyrkimykseni on yhtäältä myös palauttaa inkluusiosta käytävää keskustelua lähemmäs sen yhteiskunnallisia juuria ja sen eettistä eetosta kuin myös selkeyttää inkluusiosta käytävää keskustelua.

## **INKLUUSION JÄNNITTEET KOULUTUSPOLITIIKASSA JA YHTEISKUNTATIETEELLINEN VAMMAISTUTKIMUS**

Inklusiivisen eli osallistavan kasvatuksen tausta on vammaisten ihmisten poliittisessa aktivoitumisessa länsimaisissa 1960–1970-luvuilla. Vammaisliikkeet

kiinnittivät huomion vammaisiin ihmisiin kohdistuvan rakenteellisen ja sosiaalisen syrjinnän muotoihin, jotka estivät heidän täysivaltaista kansalaisuuttaan ja osallisuuttaan yhteiskunnassa (Vehmas, 2005). Samalla vammaisuuden jäsentäminen sosiaalisena ja yhteiskunnallisiin suhteisiin kytkeytyvänä ilmiönä haastoi lääketieteen yksilökeskeisen ja medikalistisen näkökulman vammaisuuteen (Vehmas, 2005; Oliver & Barnes, 2010).

Yhteiskuntatieteellisessä vammaistutkimuksessa vammaisuuden ymmärretäänkin muotoutuvan yksilön, kehon ja yhteiskunnan välisen merkityksenannon kautta. Yksilön vamman tunnustetaan olevan yksilön ominaisuus, mutta vamman merkitys ja yksilön toimintamahdollisuuksien rajoittuminen nähdään ensisijaisesti yhteiskunnallisesti tuotettuina sosiaalisina patologioina – ei yksilön vajavaisuutena tai puutteena (Goodley, 2017). Sosiaalisilla patologioilla, toisin sanoen sosiaalisilla vääryyksillä, viitataan Frankfurtin koulukunnan kriittisessä teoriassa sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta tuottaviin yhteiskunnallisiin käytäntöihin (esim. Ikäheimo, 2009; Särkelä, 2020). Vammaisia henkilöitä koskevia sosiaalisia patologioita voivat olla esimerkiksi (palkka)työn tekemisen epääminen tai itsemääräämisoikeuden ja itsensä toteuttamisen rajaaminen.

Kansalaisoikeuskamppailujen rinnalla ja peruskoulu-uudistuksen yhteydessä kehitysvammaisten koulutusta laajennettiin, ja vuodesta 1985 kaikki kehitysvammaiset ovat kuuluneet oppivelvollisuuden piiriin (Kauppila ym., 2018). 1990-luvulta lähtien inkluusio on vakiintunut osaksi ylikansallisen koulutuspolitiikan käsitteistöä ja se on nähty keskeisenä osana syrjinnän vähentämistä ja hyvinvoivan yhteis-

kunnan rakentamista (Magnusson, 2019). Samaan aikaan koulutuksen ja osaamisen roolia osaavan työvoiman kouluttajana ja siten kansallisen kilpailukyvyn edistäjänä on korostettu. Huippukoulujen ja huippuyksilöiden tavoittelu on vallannut tilaa tasalaatuista ja tasa-arvoista koulutusjärjestelmää painottavalta puheelta (Teittinen, 2006; Silvennoinen ym., 2018).

Jatkuvaan kilpailuun sekä tietokykyjen ja inhimillisten potentiaalien entistä tehokkaampaan hyödyntämiseen perustuvaa koulutuspolitiikkaa onkin arvosteltu sen kapeasta ihmiskuvasta, joka korostaa itsenäistä, pystyvää, joustavaa ja itseohjautuvaa vammautonta yksilöä (Goodley, 2017). Vammaistutkijat ovat kiinnittäneet huomiota näiden vaatimusten sisältämään ableismiin eli normatiivisiin kykyoletuksiin, jotka syrjäyttävät etenkin muista henkilöistä ja tukitoimista riippuvaisia kehitysvammaisia henkilöitä (Campbell, 2008; Kauppila & Lappalainen, 2015; Kauppila ym., 2018). Myös inklusioperiaatetta on kritisoitu siitä, että se on kiinnitetty osaksi kilpailukykyä tavoittelevan koulutuspolitiikan oikeuttamista (Kauppila ym., 2018) ja siten se on menettänyt yhteiskuntaa muuttamaan pyrkivää eetostaan (Graham & Slee, 2008; Magnússon, 2019).

Yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen kautta voidaan analysoida monimuotoisia yksilöiden, ryhmien ja yhteiskunnan välisiä suhteita ja yhteiskunnan normien toiseuttavia ja vammauttavia vaikutuksia. Normit ovatkin usein sekä sisään- että ulossulkevia, ja sen vuoksi osallistamisen ja ulossulkemisen prosesseja tulisi tarkastella toisiinsa kiinnittyneinä (Graham & Slee, 2008). Esimerkiksi yksilön pystyvyyttä ja toimintamahdollisuuksia arvioidaan yhteiskunnassa vallitseviin normeihin peilaten

(Campbell, 2008). Mikäli ihmisenä olemisen moninaisuutta ja erilaisten kehojen toimintaa ei oteta huomioon yhteiskunnallisen elämän organisoinnissa, syntyy syrjäyttäviä yhteiskunnallisia käytäntöjä: vapaalle liikkumiselle fyysisiä esteitä luovaa arkkitehtuuria, toimintakykyoletuksia ihannoivaa koulutusta ja työelämää ja niin edelleen.

Yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen näkökulmasta inklusion käsitteellä on pyritty korvaamaan aiemmin vallalla olleet segregatio-, normalisaatio- ja integraatiodiskurssit, jotka ovat sisältäneet syrjäyttäviä käytänteitä (Saloviita, 2006; Teittinen, 2006; Göransson & Nilholm, 2014). Saloviita (2012) on kuvannut näitä diskursseja vammaispalveluiden näkökulmasta (taulukko 1). Segregatio viittaa laitospäädigmaan, jossa poikkeavat suljetaan laitoksiin ja eristetään yhteiskunnasta. Normalisaatio- ja integraatiodiskurssit viittaavat kuntoutusparadigmaan, jossa yhteiskunnan jäsenyys on ehdollista ja riippuvaista ja tulee mahdolliseksi esimerkiksi erityisopetuksessa tapahtuvan kuntouttamisen kautta. Inklusion nähdään olevan osa tukiparadigmaa, jossa osallistuminen yhteiskuntaan on perusoikeus. Osallistuminen tulee taata yksilöllisin tukitoimin ja muodostamalla ympäristön olosuhteet siten, että ”kaikki voivat olla mukana ja osallistua riippumatta heidän ominaisuuksistaan” (Teittinen, 2006, 361). Näiden lisäksi Saloviita liittyy osallistavaan kasvatukseen yhteisopetuksen ja osallisuuden ilman ehtoja (Saloviita, 2006; 2012).

Kun inklusiota jäsenetään tukiparadigman näkökulmasta, osallistuva kasvatus hahmottuu keinoksi purkaa koulutuksen ja laajemmin yhteiskunnallisten käytäntöjen sisältämiä prosesseja, jotka syrjäyttävät osallisuutta ja kohdistuvat henkilön ominaisuuksiin esimerkiksi vammaisuuden, sosiaalisen

taustan tai etnisen ryhmän perusteella (Saloviita, 2006; Göransson & Nilholm, 2014; Felder, 2018). Tällainen osallistava kasvatusta nostaa keskiöön vastavuoroisuuden pe-

riaatteen, persoonan tunnustamisen, henkilön aktiivisen osallisuuden yhteisössä ja yhteisöön kuulumisen (Felder, 2018).

Vammaisten henkilöiden voidaan perustel-

## Taulukko 1

*Vammaispalvelujen kolme paradigmaa Saloviidan (2012) mukaan*

	<b>Laitosmalli</b>	<b>Kuntoutusmalli</b>	<b>Tukimalli</b>
Taustalla oleva yhteiskunnallinen siirtymä	maataloudesta teolliseen	teollisesta jälkiteolliseen yhteiskuntaan	jälkiteollinen yhteiskunta
Avainsana	<i>segregaatio</i>	<i>integraatio</i>	<i>inkluisio</i>
Vammaisuuden perusmetafora	rikollinen	sairas	kansalainen
Keskeinen haaste	poissulkeminen, "suojeleminen"	kuntouttaminen	tasa-arvo
Vammaisuuden ydinasia	vaurio	toimintavajavuus	osallistuminen
Palvelut	laitoshoito	porrasteinen järjestelmä	yksilölliset tukitoimet
Pätevöityminen normaaliyhteiskuntaan	ei paluuta	ehdollinen paluu kuntoutumalla	osallistuminen ilman ehtoja
Opetus	ei opetusta tai "suojelukasvatus"	erityisopetus	yhteisopetus

lusti ajatella tarvitsevan enemmän tukea voidakseen toteuttaa itseään, tehdä valintoja ja elää mielekästä elämää (Felder, 2018). Oppilaiden tuen tarpeiden moninaisuuden vuoksi ei ole mielekästä pyrkiä tiukasti määrittelemään inklusiivisen koulutuksen käytännön toteutusta ennalta (Lempinen, 2018). Yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen ja ableismin kritiikin hengessä voidaan kuitenkin esittää, että inklusiivisen koulutuspolitiikan tulisi tukea

moninaisia ihmisenä olemisen muotoja ja tasavertaista kansalaisuutta ilman ehtoja esimerkiksi palkkatyöhön osallistumisesta (Goodley, 2017; Campbell, 2008; Kauppila & Lappalainen, 2015; Kauppila ym., 2018).

## Opetussuunnitelma osana koulutuspoliittista ohjausta

Suomalaista perusopetusta ohjataan erityisesti Opetushallituksen (POP, 2014) laatimien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kautta. Perusteissa määritellään perusopetusta ohjaavat toimintaperiaatteet, arvot ja koulujen opetus- ja kasvatustyön sisällöt ja luodaan perusteet paikalliselle kunta- ja koulukohtaiselle opetussuunnitelmatyölle. Aiempi tutkimus on kuvailut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (POP, 2014) inkluusiokäsitystä väljäksi ja abstraktiksi (Honkasilta ym., 2019; Pihlaja & Silvennoinen, 2020) ja paikoin jopa ristiriitaiseksi (Tervasmäki, 2016), mutta perusteellisesti opetussuunnitelman inkluusiokäsitystä ja sen määrittämää koulutuksen ohjausta ei kuitenkaan ole analysoitu.

Opetussuunnitelmat ovat osa virallisia koulutuksen toteuttamista koskevia arvovaltaisia linjauksia, joiden määrittelyt kannustavat toimimaan, ajattelemaan, tuntemaan, käyttäytymään ja arvostamaan tietyillä tavoilla sekä tietynlaiseen normatiiviseen järjestykseen perustuen (Simola, 1995; Ball, 2006). Valtakunnallinen opetussuunnitelma voidaan tällöin käsittää yhdeksi valtiollisen ideologian ilmentymäksi, jossa tiivistyy yhteiskunnan kasvatusta ja koulutusta koskevia arvoja ja pyrkimyksiä (Rinne, 1984; Simola, 1995). Opetussuunnitelma toimii ikään kuin idealistisen peilin tavoin kuvaten sitä, mitä oppilaan, opettajan, koulun ja yhteiskunnan toivottaisiin olevan (Saari ym., 2017). Opetussuunnitelman yhteiskunnallisina tehtävinä on yhtäältä välittää arvokkaaksi koettua kulttuuritraditiota ja toisaalta mahdollistaa uuden kulttuurin luominen eli kuroa umpeen eroa

tradition ja muuttuvan yhteiskunnan välillä (Rinne, 1984). Kysymys on myös kansallisen yhtenäisyyden ylläpitämisestä ja raamien luomisesta koulutyölle (Saari ym., 2017).

Opetussuunnitelma onkin väistämättä normatiivinen. Tiettyjen näkemysten korostaminen muodostaa koulutusta jäsentävää diskurssia ja peittää alleen toisenlaisia näkökulmia, arvoja ja käytäntöjä. Opetussuunnitelman laatimisessa käytyjen hegemoniakamppailujen kautta tietyt päämäärät on artikuloitu yhteiseksi, koulua ja koulutusta määritteleväksi arvovaltaiseksi koulupuheeksi (ks. Simola, 1995), joka ilmenee usein konsensuaalisena ja luokseen kutsuvana puheena.

Opetussuunnitelman abstrakti ja konsensusmainen retoriikka onkin yksi keino häivyttää erityisiä ja kiistanalaisia merkityksiä. Näin edistetään hegemonisen järjestyksen muodostumista, sillä totuuksien ja itsestäänselvyyksien tuottaminen on osa "totuuspelejä", joilla pyritään määrittelemään yhtäältä tieto ja objektiivisuus ja toisaalta sallittu ja hyväksytty tapa ajatella, toimia ja olla (Simola, 1995; Ball 2006). Opetussuunnitelmat, kuten muutkin poliittiset linjaukset ja institutionalisoituneet käytänteet, ovat poliittisten arvovalintojen muovaamia ja siten kytköksissä vallankäyttöön sekä toisten mahdollisuuksien ja näkökulmien ulossulkemiseen (ks. Howarth, 2010). Koulutuksen ohjauksen näkökulmasta diskurssin "kieliopin" eli sisäisen logiikan olisi tärkeää olla avoin ja johdonmukainen, jotta väärinkäsityksiltä vältyttäisiin.

## LACLAULAINEN DISKURSSITEORIA TUTKIMUKSEN VIITEKEHYKSENÄ

Laclaulainen diskurssiteoria on jälkistrukturalistinen viitekehys, joka perustuu politiikan teoreetikon Ernesto Laclauin ajatteluun (Laclau & Mouffe, 2014; Laclau, 1990; 2005; ks. Palonen, 2020a). Jälkistrukturalismissa kielen käyttö ja artikulaatio eli merkityksenanto nähdään keskeisenä sosiaalista todellisuutta muokkaavana tekijänä ja vallan muotona, jonka kautta hahmotetaan maailmaa, korostetaan tiettyjä piirteitä ja rajataan ulos toisia (Howarth, 2010; Palonen, 2020b).

Merkityksenanto onkin poliittinen prosessi, jossa käsitteet saavat merkityksensä, kun niitä rinnastetaan toisiin käsitteisiin ja kun niitä erotetaan muista (Finlayson & Valentine, 2002). Merkityksiä tuotetaan diskursseissa, jotka tarkoittavat sosiaalisia ja poliittisia artikulaatiivisia käytäntöjä. Diskurssit muodostavat jaettua tapaa ymmärtää maailmaa muokkaamalla ja jäsentämällä sosiaalisia suhteita esimerkiksi korostamalla tiettyjä arvoja ja normeja ja luomalla identiteetin kuvastoja, joihin sosiaaliset toimijat voivat identifioitua (Laclau & Mouffe, 2014; Laclau, 2005).

Merkityksenannon performatiivisuuden lisäksi toinen diskurssiteorian keskeinen ajatus on maailmaa ja ajatteluamme koskevien näkemysten epätäydellisyys ja muutosalttius eli jälkiperustahakuisuus (Palonen, 2020a; Laclau, 1990). Maailma nähdään erilaisten näkemysten ja ristiriitojen täyttämänä, puutteellisena ja ilman ennalta annettua yhtenäisyyttä. Yhteisiä merkityksiä tuottamalla pyritään luomaan perustoja ja vakautta yhteiskunnalliselle

elämälle. Tämä näkyy esimerkiksi poliittisten ja uskonnollisten liikkeiden toiminnassa niiden tarjotessa ideologiaansa sosiaalisen todellisuuden selkeyttämiseksi. Kysymys on siis myös valtakamppailuista eri toimijoiden ja diskurssien välillä. Vallitsevat kulttuuriset ajattelun perustat kuten identiteetit, yhteiskunnan lait ja normit ovatkin näiden historiallisten valtakampailuiden synnyttämiä.

Tiettyjen ajatusmuotojen vakiintumista vallitsevaksi tavaksi jäsentää sosiaalista todellisuutta kutsutaan hegemoniaksi (Laclau, 1990). Hegemonian muodostaminen tapahtuu vakiinnuttamalla tiettyjä merkityksiä ja ulossulkemalla vaihtoehtoisia merkityksiä yhteiskunnan käytänteissä. Sosiaalinen järjestys onkin aina sosiohistoriallisesti konstruoitu ja ulossulkemiseen perustuva. Siten se on aina vaillinaisen kuvaus sosiaalisesta todellisuudesta ja sen vuoksi altis muutoksille (Laclau & Mouffe, 1985; Laclau, 1990). Hegemonisen ajatusmuodon haastamisesta hyvä esimerkki on edellisessä luvussa kuvattu vammaisten ihmisten poliittinen aktivismi ja vammaisuuden sosiaalinen malli, joka kyseenalaisti vallalla olleen lääketieteellisen diskurssin määrittämän kuvan vammaisuudesta.

Diskurssiteoria tarjoaa kriittisen näkökulman yhteiskunnan diskursiivisesti rakentuneiden normatiivisten käytäntöjen analyysiin. Yhteiskuntatieteellinen vammaistutkimuksen ja diskurssiteorian mielenkiintoinen yhtymäkohta on molempien teorioiden pyrkimys tarkastella yhteiskunnassa vallitsevien ideaalien toiseuttavia ja ulkopuolelleen sulkevia prosesseja. Diskurssiteoriassa sosiaalinen järjestys rakentuu aina suhteessa järjestyksen ulko-



puolelle määritettyyn, jota Laclau (1990) kutsuu konstitutiiviseksi ulkopuoleksi. Koska sosiaalisen järjestyksen ja erityisen merkityksen luominen vaatii erottautumista muista mahdollisista merkityksistä, rakentuu diskurssi väistämättä suhteessa ulossulkemaansa.

Samaan tapaan ableismin teoreetikot kiinnittävät huomion koulutuspolitiikan ideaalisoimiin kykyoletuksiin (Campbell, 2008), jotka korostaessaan kuvaa pystyvistä ja yrittäjämäisestä oppijasta olettavat kaikkien oppilaiden olevan tuottavia, taitavia, oppimaan kykeneviä ja haluavia (Goodley, 2017). Näin syntyy toiseuttava ableistinen normi, joka mahdollistaa normista poikkeamisen, negatiivisen erityisyyden ja normaali–epänormaali-dikotomian varaan rakentuvia kulttuurisia oletuksia (Campbell, 2008; Graham & Slee, 2008). Kykyoletukset osoittavat hyvin, miten ei-toivottuja ja ulosrajattuja ominaisuuksia harvemmin nimetään avoimesti diskursseissa. Tästä syystä koulutuspolitiikan analyysissä on tärkeä kiinnittää huomiota myös siihen, mistä ei puhuta ja mitä ei määritellä, sillä vaikeneminen on vahva ulossulkemisen ja tunnustuksetta jättämisen muoto.

Opetussuunnitelman tekstin analyysissä hyödynnän diskurssiteorian viitekehystä ja käsitteistöä: rinnastusten ketjuja<sup>2</sup>, kiinnekohtia, kelluvia merkitysijöitä ja konstitutiivista ulkopuolta. Diskurssi koostuu osista, joita ovat esimerkiksi opetussuunnitelman sanat, käsitteet, arvot ja määritellyt tavoitteet. Osia voidaan rinnastaa toisiinsa tai erottaa toisistaan merkityksenannon eli artikulaation kautta (Laclau &

Mouffe, 2014). Rinnastusten ketju kuvaa diskurssiin merkittyjä osia, jotka on yhdistetty toisiinsa. Esimerkiksi lauseessa ”Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta” (POP, 2014, 18) artikuloidaan rinnastusten ketju perusopetus = tasa-arvo = yhdenvertaisuus = oikeudenmukaisuus.

Merkityksenannon myötä perusopetus-käsitteen merkityssisältö laajenee ja perusopetus ikään kuin täyttyy rinnastusten ketjun osien kantamilla merkityssisällöillä. Merkityksen muutos ei kuitenkaan koske vain perusopetusta ja sen tehtävää, vaan myös osien keskinäiset merkitykset muuttuvat niiden linkittyessä toisiinsa ja niitä jäsennetään jatkossa toisiinsa sidosteisina. Rinnastuksen ketjun käsitteitä olennaisiksi painottaessaan opetussuunnitelmadiskurssi samanaikaisesti rajaa ulkopuolelleen erilaiset epätasa-arvon, eriarvoisuuden ja epäoikeudenmukaisuuden muodot eli muodostaa diskurssin konstitutiivista ulkopuolta.

Diskurssille ominaisia ja usein käytettyjä käsitteitä kutsutaan kiinnekohdiksi (Laclau & Mouffe, 2014). Kinnekohtia on kuvattu analogialla sohvatyynyjen nappihin, sillä sohvatyynyille muotoa antavien nappien tapaan ne tiivistävät diskurssin ominaispiirteitä ja antavat diskurssille muotoa. Samalla ne rajaavat diskurssia ja painottavat kiinnekohtien olevan tavoiteltavia asioita. Suomalaisen peruskouludiskurssin keskeisiä kiinnekohtia ovat olleet esimerkiksi universalismin ja tasa-arvon ideaalit (Ahonen, 2003; Silvennoinen ym.,

<sup>2</sup>Käytän tätä Palosen (2020b) uutta käännoästä *chain of equivalence* -käsitteestä, aiemmin ”yhtäläisyyksien ketju” (vrt. Tervasmäki, 2016; 2018). Käännökset kehittyvät: rinnastaminen kuvaa yhtäläisyyttä paremmin esimerkiksi ristiriitaisten osien kiinnittämistä saman kiinnekohdan yhteyteen.

2018; Tervasmäki, 2018). Joskus keskeisten kiinnekohtien merkityssisällöstä on käynnissä kamppailu eri diskurssien välillä ja ne pyrkivät kiinnittämään sen omaan rinnastusten ketjuunsa. Tällöin ristiriitainen merkityksenanto sumentaa käsitteen tietyn merkityksen, ja sen merkitys lähtee ”kellumaan”. Tällaisia käsitteitä kutsutaan kelluviksi merkitsijöiksi (Laclau, 1990; 2005).

## OPETUSSUUNNITELMAN ANALYYSI

Tämän tutkimuksen aineistona toimii Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POP, 2014). Olen painottanut analyysini opetussuunnitelman yleisosaan<sup>3</sup> (POP, 2014, 9–94), sillä siinä määritellään perusopetuksen arvoperusta ja keskeiset lähtökohdat koulutoiminnan järjestämiselle. Oppiainekohtaisten sisältöjen tulee rakentua yleisosan muodostaman perustan varaan (POP, 2014, 32). Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat: Ensimmäiseksi kysyn, miten inklusiokäsitystä muodostetaan opetussuunnitelmadiskurssissa ja mitkä ovat sen keskeiset ideologiset piirteet. Koska diskurssiteorian mukaan merkityksenanto tapahtuu aina erottautumalla muista merkityksistä, kysyn toiseksi, mitä piirteitä samanaikaisesti rajataan diskurssin ulkopuolelle. Kolmanneksi kysyn, mitä seurauksia näin muodostetulla inklusioidologialla voi olla kehitysvammaisten koulutuksen käytännöille.

Diskurssiteorian lisäksi opetussuunnitelman analyysiani ohjasi yhteiskuntatie-

teellisen vammaistutkimuksen jäsenyys vammaisuudesta sosiaalisesti muotoutuvana ilmiönä ja jaottelu vammaispalveluiden kolmeen paradigmaan. Teoriaohjaava analyysi eteni siten, että ensin analysoin opetussuunnitelmadiskurssin merkityksenantoa sen keskeisiä ja toistuvia kiinnekohtia ja niiden rinnastusten ketjuja jäsentäen. Merkityksenannon logiikan perusteella muodostin kuvaa diskurssin ulkopuolisista piirteistä eli konstitutiivisesta ulkopuolesta.

Jäsentääkseni opetussuunnitelman ilmaisemaa koulutuksen ohjauksen tilaa suhteessa kehitysvammaisten opetuksen aiempiin muotoihin vertasin opetussuunnitelman perusteiden (POP 2014) toiminta-alueittaista opetuksen sisältöjen kuvausta 1980- ja 1990-lukujen kehitysvammaisten opetuksen opetussuunnitelmiin (Kouluhallitus, 1988; Sosiaalhallitus, 1990), jotka laadittiin kehitysvammaisten oppilaiden tullessa oppivelvollisuuden piiriin. Näin pyrin kerimään auki koulutuspolitiikan historiallista muotoutumista ja tekemään näkyväksi sen varrella tehtyjä normatiivisia arvovalintoja, joilla toisenlaisia näkökulmia ja koulutuksen järjestämisen tapoja sivuutetaan.

Tällainen politisoiva uudelleenaktivointi (Howarth, 2010) hahmottelee nykyisen opetussuunnitelmadiskurssin muotoutumisen ehtoja, pohtii näiden määrittelyiden seurauksia ja koettelee niiden tarkoituksenmukaisuutta sekä pyrkii avaamaan nykyistä järjestystä vaihtoehtoisten ja eettisesti kestävämpien koulutuksen käytäntöjen kuvittelulle. Lopuksi yhdistin jäsentämäni kiinnekohdat ideologisiin piir-

<sup>3</sup>Opetushallitus (2020a) uudisti perusopetuksen arviointia koskevan luvun 10.2.2020. Sivuan tätä uudistusta pohdintaluvussa. Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin POP 2014:n yleisosan muodostaman kokonaisuuden analyysiin.

teisiin vammaispalvelujen paradigmojen (Saloviita, 2012) mukaisesti ja laadin opetussuunnitelman diskursiivista kenttää kuvaavan kuvion 1.

Seuraavassa tulosluvussa osoitan aineistoesimerkkien avulla, miten opetussuunnitelmadiskurssissa muodostetaan inklusiokäsitystä ja millaisiin ideologisiin piirteisiin kyseiset merkityksenannot voidaan yhdistää. Teen näkyväksi opetussuunnitelman erontekoja ja sen mahdollistamia koulutuksellisia käytäntöjä (Graham & Slee, 2008), joiden myötä oppilaita voidaan osallistaa inklusion hengessä, integroida osittain tai ulossulkea yhteisöstä.

## INKLUUSIOIDEOLOGIAN MUODOSTUMINEN OPETUSSUUNNITELMATEKSTISSÄ

Opetussuunnitelman perusopetuksen tehtävää avaavassa luvussa esitetään koko opetussuunnitelman ainut maininta inklusiosta, jossa käsite nimetään eksplisiittisesti (POP, 2014, 18): ”Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti. Opetuksen saavutettavuudesta ja esteettömyydestä pidetään huoli.” Lainauksessa inklusion sisältämään merkitysketjuun rinnastetaan opetuksen saavutettavuus ja esteettömyys, mutta muutoin inklusioperiaatteen sisältö jätetään tarkemmin selvittämättä eikä käsitettä mainita enää uudelleen. Opetuksen saavutettavuuden ja esteettömyyden lisäksi opetussuunnitelmatekstistä voidaan kuitenkin löytää monia linjauksia, jotka voidaan liittää tuki-

paradigmaan ja osallistavan kasvatuksen eetokseen, vaikka niitä ei inklusioperiaatteeseen eksplisiittisesti rinnastetakaan. Seuraavassa käyn läpi näitä opetussuunnitelman perusopetuksen järjestämistä kuvaavia osia.

Yksi opetussuunnitelman läpileikkaava kiinne kohta on tasa-arvon ja laaja yhdenvertaisuuden tavoittelu, jotka määrittellään ”suomalaisen yhteiskunnan demokraattisiksi arvoiksi” (POP, 2014, 19) ja keskeisiksi perusopetuksen kehittämistä koskeviksi periaatteiksi (POP, 2014, 16, 19). Yhdenvertaisuus pohjaa lapsen oikeuksiin ainutlaatuisena ja itseisarvoisena ihmisenä. Opetussuunnitelman tasa-arvo ja yhdenvertaisuusajattelussa korostuvat siis sekä yksilölliset oikeudet että yhteisöllinen osallisuus:

*”Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. – – Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia.” (POP, 2014, 15.)*

Opetussuunnitelman arvoperustassa tunnustetaan yhteiskunnan moninaisuus ”lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana” ja oppilaita ohjataan pohtimaan kulttuurisia, sosiaalisia, kielellisiä, uskonnollisia ja katsomuksellisia juuriaan (POP, 2014, 21). Tulkintani mukaan opetussuunnitelman moninaisuus keskittyy erityisesti kielelliseen ja etniseen moninaisuuteen eli monikulttuurisuuden huomioimiseen. Tätä

<sup>4</sup>Sukupuoleen ja moninaisuuteen liittyvien käsitteiden käyttö on kuitenkin jossain määrin epä johdonmukaista. Esimerkiksi tekstissä viitataan yhtäältä yhdenvertaisuuteen ”tyttöjen” ja ”poikien” välillä ja toisaalta ymmärrykseen sukupuolen moninaisuudesta, vaikka edellinen ylläpitää kaksijakoista sukupuolikäsitystä: ”Perusopetus kannustaa yhdenvertaisesti tyttöjä ja poikia eri oppiaineiden opinnoissa sekä lisää tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta.” (POP, 2014, 18.)

tulkintaa korostavat opetussuunnitelman eri kieliä, maailmankatsomuksia ja kulttuurien erityiskysymyksiä käsittelevät luvut (luvut 9–11, POP, 2014, 86–94). Moninaisuuden käsittelyssä yhteiskunnallisista eronteista käsitellään sukupuolten tasa-arvoa ja sukupuoli-identiteetin moninaisuutta<sup>4</sup> (POP, 2014, 28, ks. myös 24, 30): ”Opetus on lähestymistavaltaan sukupuolittietoista.” Muut eronteot kuten yhteiskunnallinen luokka ja vammaisuus jäävät opetussuunnitelman yleisosiossa nimeämättä.

Perusopetuksen arvoperustassa määritellyt tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden ideaalit luovat perustaa perusopetuksen yhteisöllisen ja holistisen toimintakulttuurin rakentamiselle. Kokonaisvaltaisuus tulee esiin myös siten, että opetussuunnitelman arvoperustaan ja toimintakulttuuriin tehdään viittauksia oppimisen arviointia, oppimisen ja koulunkäynnin tukea sekä oppilashuoltoa koskevilla luvuilla (POP, 2014, 47–85). Toimintakulttuurin toivotaan muodostavan turvallisen ”oppivan yhteisön”, jossa kunkin yksilön monipuolisen kehityksen nähdään rakentuvan yhteisön dialogisissa ja vastavuoroisissa suhteissa (POP, 2014, 27, 79).

Toiminnan perustelu rakentuu yksittäisen oppilaan oikeuksien ja kuulluksi tulemisen kautta, mutta yhteisöllinen toimintakulttuuri ja yhteinen tekeminen ovat läsnä erottamattomasti (POP, 2014, 17, 28, 34, 79). Jokaisen oppilaan osallisuus yhteisön jäsenenä ja toimijana korostuu (POP, 2014, 24, 35). Yksilön ja yhteisön monipuolinen oppiminen edellyttävät toisiaan, sillä vain siten vastuullisuus, eettisen pohdinta ja empatia voivat rakentua (POP, 2014, 15–17). Tätä keskinäisriippuvuutta ja vastavuoroisuutta kuvaa seuraava kat-

kelma (POP, 2014, 22): ”Koulu yhteisö ohjaa ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen. – – Oppilaat kasvavat huomaamaan ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon tärkeyden.”

Toimintakulttuurin kuvauksissa on monia laajan inklusiokäsityksen mukaisia yhteisöllisiä ja eettisiä, tunnustussuhteita edistäviä osia. Osallisuuden ja toimijuuden määrittelyt eivät jää vain koulu yhteisön tasolle, vaan niiden nähdään liittyvän laajemmin demokraattiseen kansalaisuuteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen (POP, 2014, 18–20, 24, 28). Yhteiskunnallisen ja yksilöllisen hyvinvoinnin vastakohtana puolestaan nähdään ihmisoikeuksien vastaisuus (POP, 2014, 21), eriarvoisuus ja syrjäytyminen (POP, 2014, 18, 40), joka nimetään eksplisiittisesti uhaksi (POP, 2014, 15): ”Oppimisesta syrjäytyminen merkitsee sivistyksellisten oikeuksien toteutumatta jäämistä ja on uhka terveelle kasvulle ja kehitykselle.” Näin opetussuunnitelmassa myös julkilausuen hahmotellaan konstitutiivista ulkopuolta, joka pyritään välttämään osallisuutta ja tasa-arvoista koulutusta tukemalla.

Kehitysvammaisten oppilaiden koulutuksen järjestämisen näkökulmasta oppimisen ja koulunkäynnin tuen muotoja kuvaava luku (POP, 2014, 61–76) on keskeinen, sillä kehitysvammaiset oppilaat tarvitsevat tukimuotoja keskimääräistä enemmän. Tulkintani mukaan tuen muotoja kuvaava kolmiportainen tuki pyrkii luomaan pääosin heterogeenisen oppivan yhteisön ja inklusiivisen toimintakulttuurin, sillä jo yleinen tuki mahdollistaa tukiope- tuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen ja tuen tarpeiden lisääntyessä myös tehostettu tuki määritellään annettavaksi ”muun

opetuksen yhteydessä joustavin opetusjärjestelyin” (POP, 2014, 63, 73).

Inklusion mukaista merkityksenantoa muodostetaan edelleen korostamalla yksilöllisten tarpeiden ja tukitoimien huomioimista (POP, 2014, 61): ”Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen merkitsee yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja sekä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista.” Lisäksi opetukseen osallistumisen edellyttämien tukipalveluiden ja apuvälineiden tulee olla maksuttomia kaikilla tuen tasoilla, mikä vahvistaa osallistavaa eetosta (POP, 2014, 74). Luvusta löytyy myös integraatioon ja segregatioon rinnastuvia piirteitä, joita käsitteleen seuraavassa osiossa.

### **Osallistavaa kasvatusta horjuttavat sisällöt**

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muodoista erityistä tukea voidaan antaa, mikäli tehostetun tuen antamisen muodot eivät riitä (POP, 2014, 65–67). Tehtäessä erityisen tuen päätös määrittellään oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mikä voi tarkoittaa erityisluokkaopetusta. Opetuksen yksilöllistä järjestämistä kuvaavassa HOJKSissa tulee nimetä yleisopetuksen yhteistyöluokka ja kuvata suunnitelma oppilaan opiskelusta siinä luokassa (POP, 2014, 68), mikä viittaa osa-aikaiseen integraatioon. Tuen muodoissa määrittellään myös mahdollisuus siirtää oppilas kokonaan yleisopetuksen ulkopuolelle, mikäli oppilaan etu sitä edellyttää (POP, 2014, 61): ”Tuki annetaan oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa erilaisin joustavin järjestelyin, ellei oppilaan etu tuen antamiseksi välttämättä edellytä oppilaan siirtämistä toiseen ope-

tusryhmään tai kouluun.”

Oppilaan opetuksen järjestäminen erityiskoulussa ja vakinainen erityisluokkaopetus esimerkiksi kehitysvammaisuuden perusteella muistuttavat erityisopetuksen historiallisesta rakentumisesta, ja ne ovat ideologisesti segregoivia opetuksen järjestämistapoja (Saloviita, 2006; 2012; Kivirauma ym., 2006). Täysivaltaisen yhteiskunnallisen jäsenyyden ja yhdenvertaisen osallisuuden näkökulmasta segregoivat käytänteet eriarvoistavat ja ehdollistavat oppilaiden osallisuutta koulu yhteisössä ja yhteiskunnassa.

Myös vammaisuudesta vaikeneminen on osallistavaa eetosta vastaan. Koko opetussuunnitelmasta löytyy ainoastaan yksi maininta vammaisuudesta, ja se on terveystieto-oppiaineen opettavien sisältöjen kuvauksessa, jossa se mainitaan terveyden edistämisen sisällöissä:

*”Terveystieteen edistämisen sisällöissä otetaan huomioon kulttuurin terveyttä edistävä merkitys ja kulttuurinen herkkyys, kestävä elämäntapa, kansalaisten yhdenvertaisuus ja osallisuus sekä ihmisoikeuksien kunnioittaminen. Sisällöt käsiteltäessä otetaan huomioon eri näkökulmia kuten lapsuus ja lasten oikeudet, vanhuus, vammaisuus tai pitkäaikaissairaus.” (POP, 2014, 400–401.)*

Sitä, että vammaisuutta käsitellään ainoastaan terveystieto-oppiaineen yhteydessä, on vaikea tulkita muuten kuin medicalisaatioon ja kuntoutusparadigmaan kytkeytyvänä, jolloin määrittävänä tekijänä on integraatio ja ehdollinen osallisuus yhteiskunnassa. Muutoin vammaisuudesta vaikeneminen on opetussuunnitelman segregoiva ulottuvuus, mikä viittaa laitosp-

paradigmaan. Tällöin vammaisuus käsitetään lähinnä epätoivottavana vauriona ja vammaiset pyritään eristämään normaaliyhteiskunnasta laitoksiin.

### **Toiminta-alueittaisen opetuksen sisältöjen kapeus ja kykyoletusten idealisointi**

Opetussuunnitelman kykyoletuksia korostavat piirteet tulevat puolestaan vahvimmin esiin toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen kuvailussa. Toiminta-alueittain järjestettävä opetus on tarkoitettu kehitysvammaisille tai vakavasti sairaille oppilaille, joiden opetus on perusteltua järjestää oppiainejaon sijaan toiminta-alueittain (POP, 2014, 71). Sen piiriin kuuluvat oppilaat määritellään virkkeellä, josta tulee selväksi, että kyseessä todella on viimesijainen vaihtoehto:

*”Opetus järjestetään toiminta-alueittain vain kun todetaan, **ettei oppilas kykene opiskelemaan edes oppiaineiden yksilöllistettyjä oppimääriä.**” (POP, 2014, 71, lihavointi lisätty)*

Lainauksessa on terävä sävy, mutta se voi olla vahvistava tehokeino, jolla pyritään estämään oppilaan toimintakyvyn aliarvioiminen. Oppimäärän yksilöllistämistä koskevassa alaluvussa todetaankin, että oppimisen tavoitetaso tulee määrittää oppilaan edellytysten mukaisesti, mutta tavoitteet riittävän haastaviksi, ja oppimäärän opiskelusta vapauttamiseen tulee olla ”erityisen painavat syyt” (POP, 2014, 69–70). Tästä huolimatta ”kykene edes” ilmaisen käyttö voidaan tulkita myös vähätellynä, joka kohdistuu oppiaineperustaisen opetuksen ulkopuolelle määriteltyihin oppi-

lasiin. Tällöin se viittaa koulutuksen konstruoiman ongelman – kykyoletuksien saavuttamattomuuden – psykologisointiin yksilön kantamaksi epätoivottavaksi puutteeksi.

Toiminta-alueittaista opetuksen järjestämistä eli motoristen taitojen, kommunikaatiotaitojen, sosiaalisten taitojen, kognitiivisten taitojen ja päivittäisten taitojen opetuksen sisältöjä kuvataan 1,5 sivun verran (POP, 2014, 71–72). Kunkin taidon sisältöjä kuvataan yhden kappaleen verran. Sisältöjen kuvauksen suppeus asetuu yhdenvertaisen koulutuksen ohjauksen näkökulmasta kyseenalaiseen valoon, kun sitä verrataan oppiaineperustaisen opetuksen sisältöihin, joita määritellään 351 sivun verran (POP, 2014, 95–445). Tavoitteiden ja sisältöjen kapea kuvaus vaikuttaa myös arvioinnin käytänteisiin, sillä opetuksen arvioinnin tulee perustua opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin (POP, 2014, 48).

Toiminta-alueittaisen opetuksen sisältöjen kapeus on silmiinpistävä, sillä juuri kehitysvammaiset tarvitsisivat enemmän tukea oppimiseensa (Felder, 2018). Toiminta-alueittainen opetus ja opetuksen eriyttäminen eivät ole kuitenkaan uusia asioita, vaan kehitysvammaisten koulutuksen ohjaukselta on jäsennetty opetussuunnitelmatasolla 1980-luvulta saakka. Peruskoulun harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 1986 (Kouluhallitus, 1988) määriteltiin lievästi ja keskiasteisesti kehitysvammaisten opetusta kattavasti, yhteensä 258 sivun verran. Opetus oli jäsennetty oppiaineittain, ja esimerkiksi äidinkielen opetusta kuvattiin oppilaiden moninaisuus tunnistaen, mutta yhteisiä sisältöjä eriyttämään ohjaten (Kouluhallitus, 1988, 53): ”Useimmilta kehitysvammaisilta oppilailta puuttuu edellytykset saavuttaa lukemaan ja

kirjoittamaan oppimisen taito. Lukemisen ja kirjoittamisen valmiusharjoitukset sopivat kuitenkin kaikille, koska ne palvelevat muidenkin alueiden tavoitteita.” Tämän jälkeen valmiusharjoituksia, kuten aistihavaintojen, kielellisen ymmärtämisen ja käsitteellisen ajattelun opetuksen sisältöjä, kuvattiin noin 20 sivun verran (Kouluhallitus, 1988, 53–72). Näin opetuksen toteuttamista jäsennettiin käytännönläheisin harjoituksin.

Vaikeavammaisten oppilaiden koulutusta puolestaan ohjattiin Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2: Toiminta-alueet ja tavoitteet -dokumentissa (Sosiaalihalitus, 1990). Tässä opetussuunnitelmassa edelleen POP 2014:ssä käytettävät toiminta-alueittaisen opetuksen osa-alueet nimettiin ja niiden sisällöt määriteltiin perusteellisesti tutkimuskirjallisuuteen nojautuen. Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman pituus on 335 sivua, josta esimerkiksi ”sosiaaliset taidot” -toiminta-alueen sisältöä ja opetuksen toteuttamista käsitellään yli 40 sivun verran (Sosiaalihalitus, 1990, 117–161). Sosiaalisten taitojen kehityksen erityispiirteitä kuvaillaan opetussuunnitelmassa esimerkiksi tukiparadigman avulla ja osallistavan kasvatuksen piirteitä ilmentävään tapaan:

*”Vaikeavammaisen lapsen sosiaalista kehitystä ohjaavat samat lainalaisuudet kuin ei-vammaisenkin lapsen kehitystä. Heillä on esim. samat perustarpeet kuin muillakin lapsilla, vaikka he eivät voikaan ilmaista niitä samalla tavoin. – – Heillä on mm. tarve kokea hellyyttä ja turvallisuutta, ymmärtää ja tulla ymmärretyksi, tulla hyväksytyksi, olla yhdessä muiden lasten kanssa ja kuulua osana johonkin ryhmään, – –, tarve saada tehdä valintoja.” (Sosiaalihalitus, 1990, 121.)*

*tus, 1990, 121.)*

Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2 -dokumentin perusteellisuus tutkimusviitteineen on jo itsessään ja muihin perusopetuksen opetussuunnitelmiin verraten huomattava. Erityisen silmiinpistävää on ero POP 2014:n toiminta-alueittaisen opetuksen kuvaukseen. Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma tarjoaa monipuolisen käsikirjan toiminta-alueittaisen opetuksen teoriaan, suunnitteluun ja toteutukseen. Nykyinen opetussuunnitelma puolestaan näyttää jättävän kaiken vastuun opetuksen sisällön suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista paikallisen opetussuunnittelutyön ja käytännön toteutuksesta vastaavien opettajien varaan.

Edellä esitetyt toiminta-alueittaista opetusta määrittävät piirteet – vähättelevä asenteellisuus, opetussisältöjen kapeus ja niiden räikeä epäsuhta verrattuna yleisopetukseen sisältöihin – muodostavat oppiaineperustaiseen osaamiseen perustuvaa ableismia eli kykyoletusten idealisointia. Opetussuunnitelmadiskurssissa nämä osat rinnastuvat segregaaation kiin-nekohtaan. Toisin sanoen, opetussuunnitelmassa on sisältöjä, jotka korostamalla kykenevää ja oppivaa kehoa erottelevat oppilaita eriarvoisiin ryhmiin heidän biologisten ja kognitiivisten ominaisuuksiensa perusteella.

## Inklusion ristiriitaiset ulottuvuudet

Vaikka opetussuunnitelman perusteiden yleisosa sisältää monia osallistavaan kasvatukseen kiinnitettäviä sisältöjä, eivät ne määrittele diskurssin inklusiokäsitystä kokonaisuudessaan. Opetussuunnitelman inklusioideologiassa näyttää artikuloivan kolme erityisopetuksen historian paradigmaa: tukiparadigma muun muassa tasa-arvoisen ja yhteisöllisen toimintakulttuurin

kiinnekohtien kautta, kuntoutusparadigma medikalistisen vammaisuuskäsityksen ja osittaisen integroinnin myötä sekä laitosparadigma vammaisuudesta vaikenemisen, vakinaisen erityisopetuksen ja kehitysvammaisille eriytettyjen oppisisältöjen puuttumisen kautta. Nämä tutkimuksen tulokset on pelkistetty seuraavaan opetussuunnitelman inklusiokäsityksen ulottuvuuksia kuvaavaan taulukkoon.

## Taulukko 2

*Inklusion, integraation ja segregaatien piirteet opetussuunnitelmassa*

<b>Kiinnekohta</b>	<b>Kelluva merkitsijä</b>	<b>Rinnastusten ketjut</b>	<b>Ideologiset piirteet</b>
Inklusio	Inklusioperiaate	Sosiaalinen inklusio: mm. tasa-arvo ja yhdenvertaisuus; opetuksen saavutettavuus; osallisuus yhteisöissä; keskinäisriippuvainen ja vastavuoroinen toimintakulttuuri; syrjinnän vastaisuus; yksilölliset tukitoimet...	Tukiparadigma; täysivaltainen yhteiskunnan jäsenyys
Integraatio	Inklusioperiaate	Osittainen integrointi; medikalistinen vammaisuuskäsitys	Kuntoutusparadigma, integraatio; ehdollinen yhteiskunnan jäsenyys
Segregaatio	Inklusioperiaate	Vakinaisen erityisluokkaopetus; vammaisuudesta vaikeneminen; kehitysvammaisille eriytettyjen oppisisältöjen puuttuminen; oppiaineperustaisen osaamisen kykyoletus	Laitosparadigma, segregaatio; eristäminen yhteiskunnasta

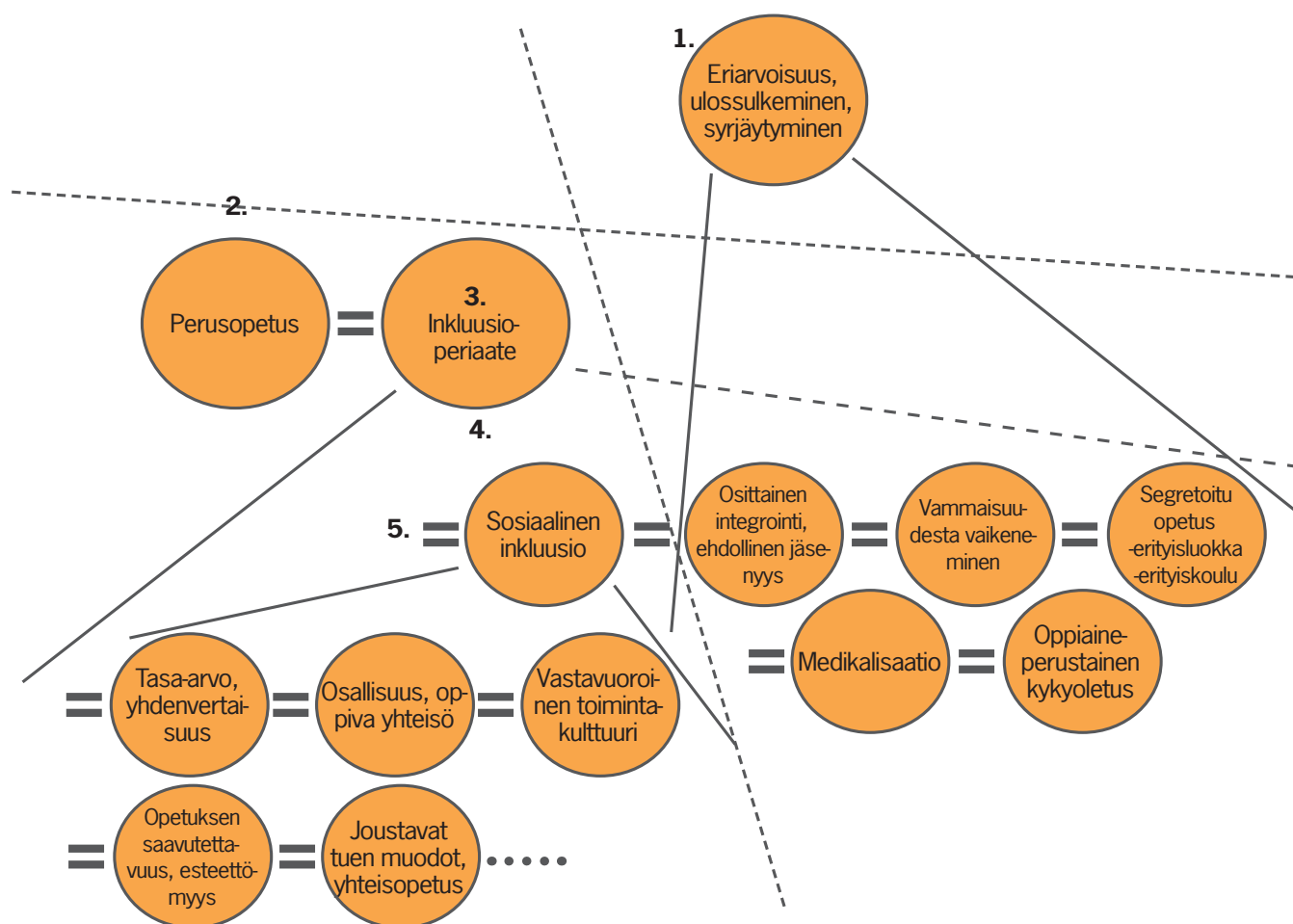


Tulokset viittaavat ristiriitaisen merkityksen rakentumiseen ja inklusion käsitteen merkityksen hämärtymiseen. Kuvio 1 havainnollistaa inklusiokäsityksen muodostumista opetussuunnitelmadiskurssissa diskurssiteorian viitekehyttä soveltamalla.

Kuvion yläreunassa on kuvattu konstitutiivinen ulkopuoli (1). Se esittää opetussuunnitelma-diskurssin ulkopuolelle rajattuja ilmiöitä, jotka uhkaavat perusopetuksen inklusioperiaatteen ja tasa-arvoisen koulutuksen toteuttamista.

### Kuvio 1

*Opetussuunnitelman inklusioideologian diskursiivinen kenttä (Laclau, 2005, 130–131, kuvioita soveltaen)*



Kuvion selitteet:

1. Konstitutiivinen ulkopuoli – diskurssin ulkopuolelle rajattu sisältö
2. Diskurssin dikotominen raja
3. Kelluva merkitys
4. Partikulaari sisältö, joka pyrkii täyttämään kelluvaa merkitystä
5. Rinnastusten ketju

Inklusioperiaate (3) on opetussuunnitelman keskeinen käsite, ja sitä täyttämään pyrkivät kiinnkohdat ja rinnastusten ketjut (5) kuvataan avautuen merkitsijän saatevarjon alle. Inklusioperiaatteen merkitsijän yhteyteen on sosiaalisen inklusion kiinnkohdan lisäksi kuitenkin rinnastettu myös integraation ja segregaaation kiinnkohdat, jotka ovat yhteensopimattomia suhteessa sosiaalisen inklusion normatiivisen perustaan. Integraation ja segregaaation kiinnkohdat rinnastuvat myös konstitutiiviseen ulkopuoleen eli eriarvoisuuden diskurssiin, mikä paradoksaalisesti tekee eriarvoisuudesta ja ulossulkemisesta opetussuunnitelmadiskurssin sekä ulkoisia että sisäisiä osia.

Lopputulemana opetussuunnitelman inklusiokäsitykseen *sisältyvät* ja *eivät sisälly* eriarvoisuus ja ulossulkeminen. Inklusioperiaatteen merkityksestä käydään siis kamppailua eri diskurssien välillä, joten sen merkitys lähtee kellumaan ja sumentuu epäselväksi. Tätä kuvaa saatevarjon oikeanpuoleisen rajan katkoviiva. Kuviossa tätä paradoksaalisuutta kuvaa myös opetussuunnitelmadiskurssin sisä- ja ulkopuolta määrittävän dikotomisen rajan (2) hälventyminen. Opetussuunnitelman inklusiokäsitys on ristiriitainen ja monitulkintainen.

## POHDINTA

Tämän tutkimuksen perusteella opetussuunnitelman inklusiokäsityksestä piirtyy ristiriitainen kokonaisuus. Tulokset syventävät ja täydentävät aiemman tutkimuksen havaintoja (Pihlaja & Silvennoinen, 2020; Tervasmäki, 2016), joiden mukaan opetussuunnitelman arvoperusta ja toimin-

takulttuuri sisältävät monia piirteitä, joita osallistavan kasvatuksen tutkimuskirjallisuudessa korostetaan (mm. Saloviita, 2006; 2012; Felder, 2018). On kuitenkin ongelmallista, ettei tukiparadigman inklusiokäsityksen mukaisia osia eksplisiittisesti kytketä inklusioperiaatteeseen. Lisäksi opetussuunnitelman osittaisen integraation ja segregaaation mahdollistavat sisällöt liudentavat osallistavan kasvatuksen merkityksen epäselväksi ja monitulkintaiseksi.

Esittämäni diskurssiteoreettinen luenta on jäljittänyt opetussuunnitelman inklusioidologiaa ja sen ristiriitaisen merkityksenannon rakentumista. Tällä tavoin se on tehnyt näkyväksi poliittista merkityksenantoa ja retorisia keinoja, joiden välityksellä koulutuspolitiikan dokumenteissa voidaan rakentaa yhtäältä johdonmukaista koulutuksen ohjausta ja toisaalta päätyä sekavaan ja ristiriitaiseen normiohjaukseen. Inklusioperiaatteen abstraktius ja määrittelyn monitulkinnallisuus voivat olla merkki esimerkiksi siitä, ettei käsitteen käytöstä ole ollut yksimielisyyttä opetussuunnitelman laatijoiden keskuudessa (ks. Ball, 2006) tai että he eivät ole halunneet ottaa vahvaa kantaa inklusion soveltamiseen.

Tällainen päättämättömyys tuottaa kuitenkin merkittäviä ongelmia ja epäselvyyksiä, mikä tuskin on ollut opetussuunnitelman laatijoiden tavoite. Kun inklusion tai minkä tahansa muun opetussuunnitelman keskeisen käsitteen merkityssisältö jätetään avoimeksi, on sitä mahdollista lukea perinteen ja jo olemassa olevien käytänteiden – kuten yleisopetuksen ja erillisen erityisopetuksen – ylläpitämisen näkökulmasta (Graham & Slee, 2008; Saloviita, 2006; 2012).

Nykyinen inklusiokäsityksen jäsen-

tymättömyys hajottaakin opetussuunnitelman normiohjauksen johdonmukaisuutta ja jättää opetuksen toteuttajat painimaan sen kanssa, mitä inklusiolla tarkoitetaan ja mitä heiltä vaaditaan sen toteuttajina. Ei olekaan yllätys, että kunnat ja koulut tulkitsevat opetussuunnitelman abstraktia inklusiokäsitystä toisistaan poikkeavilla tavoilla paikallista opetussuunnitelmaa laatiessaan (Lempinen, 2018; Lintuvuori, 2019). Osa kunnista on omaksunut inklusiivisen eetoksen, kun taas toisissa kunnissa inklusioperiaate on kääntynyt ilman resursseja toteutetuksi säästöintegraatioksi tai segregoivan erityisopetusjärjestelmän ylläpitämiseksi. Lisäksi havainnot uusista erottelun muodoista, kuten kokoaikaisista tehostetun tuen opetusryhmistä, ovat huolestuttavia (Lintuvuori, 2019).

Opetus- ja kulttuuriministeriö on käynnistänyt Oikeus oppia -kehittämishojelman (2020–2022), jonka tavoitteena on edistää erityisesti tasa-arvoisia oppimis-edellytyksiä varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Yksi kehittämissuunnitelman työryhmän tehtävistä on selkeyttää inklusiokäsitystä ja kehittää tutkimukseen perustuvia inklusiomalleja (Vitikka ym., 2021). Työryhmän väliraportissa (Vitikka ym., 2021) käsitellään inklusiota perusopetuksessa ja tuodaan esiin, ettei inklusiota käsitettä käytetä perusopetuslainsäädännössä lainkaan. Kirjoittajat tulkitsevat kuitenkin ”inklusiivisen näkemyksen välittävän” (Vitikka ym., 2021, 34) perusopetuslain pykälissä 3, 6 ja 17.

Tulkintani perusopetuslain inklusiiv-

visuudesta poikkeaa kirjoittajaryhmän näkemyksestä. Lainkohdan (628/1998, 3 §) mukaan ”[o]petus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä”. Mielestäni kysymyksessä on määritelmä hyvästä opetuksesta, joka ei ota kantaa opetuksen järjestämispaikkaan tai oppilaiden osallisuuteen, eikä se näin ollen sisällä inklusiivisen eetoksen piirteitä. Pykälässä 6 (628/1998) opetuksen paikaksi linjataan ”lähikoulu tai muu soveltuva paikka”. Vaikka lähikoulun voidaan ajatella kytkeytyvän osaksi inklusiivista eetosta, sen ensisijaisuus ja normittavuus jäävät laimeiksi. Pykälä 17 (628/1998) puolestaan viittaa erityisopetuksen järjestämispaikan valinnassa oppilaan etuun ja opetuksen järjestämisedellytyksiin, mikä mahdollistaa niin inklusiiviset kuin segregoivat opetuksen käytännöt (ks. Saloviita 2006), samaan tapaan kuin opetussuunnitelman perusteet.

Jääkin nähtäväksi, miten koulutuksen ohjauksen reunaehdot määritellään tulevaisuudessa ja millainen inklusiokäsitys silloin on käytössä koulutuksen ohjauksen dokumenteissa. Vuosien 2020–2021 opetussuunnitelman uudistukset, kuten perusopetuksen arviointiluvun uusiminen ja päättöarvioinnin kriteerien yksityiskohdainen laajentaminen, näyttävät paikoin kaventavan perusopetuksen inklusiivista toimintakulttuuria ja vahvistavan normatiivisia kykyoletuksia<sup>5</sup>.

Kehitysvammaisten oppilaiden koulutuksen ohjauksen ja koulutuksen käytän-

<sup>5</sup>Muutama huomio: POP 2014:ään verrattuna uudessa arviointiluvussa (Opetushallitus, 2020a) on karsittu oppimista tukevan arviointikulttuurin arvoperustan ja yhteisöluonteen kuvausta. Samoin on kavennettu kuvausta oppilaiden erilaisten oppimis- ja työskentelyedellytysten huomioimisesta arviointikäytännöissä. Päättöarvioinnin kriteereissä (Opetushallitus, 2020b) puolestaan määritellään yhtäläiset oppiaineiden tavoitteet ja osaamisen kuvaukset – siis normatiiviset kykyoletukset – arvosanoille 5, 7, 8 ja 9 kunkin tavoitteen osalta. Perusopetuksen arvioinnin muutokset vaativat oman, perusteellisen analyysin.

töjen näkökulmasta puutteet oppiaineiden eriyttämisen ohjeistuksessa ja toiminta-alueittaisen opetuksen tavoitteissa vaativat opettajilta paikallisella tasolla paljon päällekkäistä työtä opetuksen suunnittelussa. Opetuksen sisältöjen kapeus vahvistaa ajatusta siitä, että kehitysvammaisten oppilaiden opetus vaatii erityistä asiantuntemusta ja pitää yllä jakolinjaa yleisopetuksen ja erillisen erityisopetuksen välillä. Esimerkiksi luokanopettajan mahdollisuudet suunnitella ja toteuttaa eriyttävää opetusta kehitysvammaiselle oppilaalle ilman opetuksen ohjausmateriaaleja ovat heikot. Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelmien (Kouluhallitus, 1988; Sosiaalhallitus, 1990) kaltaisilla, laajoilla ja konkretiaa tarjoavilla tukimateriaaleilla edellytykset olisivat todennäköisesti paremmat. Opetusmenetelmien osalta päivitettyjä tutkimusperustaisia tukimateriaaleja on jo saatavilla (esim. Talja & Lisakka, 2020). Tämänkaltaisia, vaativan erityisen tuen opetuksen järjestämistä käsitteleviä sisältöjä voitaisiin ottaa myös esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oleviin opetuksen eriyttämisen ohjeistuksiin ja toiminta-alueittaisen opetuksen kuvauksiin. Tällöin nähdäkseen vahvistettaisiin opetussuunnitelman inklusiivisuutta ja normiohjauksen yhdenvertaisuutta.

Opetussuunnitelman segregoivat piirteet, kuten oppiaineperustaisen osaamisen kykyoletus ja vammaisuudesta vaikeneminen, viittaavat siihen, että ensisijaisina pidetään oppiainemuotoista opetusta sekä subjektia, jolla on tavoitteiden mukainen toimintakyky. Tällainen taloudellisesti itsenäisen ja omatoimisen työmarkkinakansalaisen ihannetta vaaliva eetos esittää kehitysvammaisille oppilaille jul-

man ideaalin, jota luonnehtii sen vaikea tai mahdoton saavutettavuus (Kauppila ym., 2018; Goodley, 2017).

Näyttääkin paradoksaalisesti siltä, että samaan aikaan, kun inklusio käsitteenä on vähitellen vakiinnuttanut paikkansa koulutuspolitiikan kiinnekohtana (Hakala & Leivo, 2015), on kehitysvammaisten oppilaiden koulutuksen ohjaus latistunut ja ajautunut marginaaliin valtakunnallisen normiohjauksen tasolla. Tämän tutkimuksen tulokset herättävät kysymään, onko yhteinen perusopetus ensisijaisesti vain niitä oppilaita varten, jotka kykenevät oppimaan, lukemaan ja suorittamaan oppivelvollisuuden oppiaineiden oppimäärän mukaisesti.

Opetussuunnitelman inklusioideologian ristiriitaisuus osallistuu kehitysvammaisten marginaalisen aseman ylläpitämiseen koulujärjestelmässä ja yhteiskunnassa. Koulujärjestelmä- ja opetussuunnitelmatasolla vammaisten osallisuuden tukemisen ensiaskel olisikin kohdata ja jäsentää vammaisuutta yhteiskunnallisesti tuotettuna ilmiönä (Mietola, 2016). On perusteltua esittää, että koulutuspolitiikan toimijoiden tulisi määritellä selkeästi, mitä inklusiolla tarkoitetaan ja mitä sillä tavoitellaan (ks. Magnússon, 2019; Felder, 2018). Perusopetuksen inklusiokäsitystä tulee selkeyttää, mikäli halutaan, että opetussuunnitelman normiohjaus on johdonmukaista ja pyrkii aidosti oppilaiden yhdenvertaisuuteen.

## LISÄTIEDOT

Tukilinjan ja Suomen Vammaistutkimuksen Seuran myöntämä tutkimusapuraha on tukenut tämän artikkelin kirjoittamista. Kir-

joittaja kiittää vertaisarvioijia arvokkaista kommentteista, erikoisnumeron toimittajia perusteellisesta toimitustyöstä ja Reetta Mietolaa tutkimuksen varhaisen ideapaperin kannustavasta kommentoinnista.

#### Kirjoittajatiedot:

Tuomas Tervasmäki, KM, väitöskirjatutkija, kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto, tuomas.tervasmaki@tuni.fi

## LÄHTEET

- Ahonen, S. (2003). Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Ball, S. (2006). Education policy and social class. The selected works of Stephen J. Ball. Routledge.
- Campbell, F. K. (2008). Refusing able(ness): A preliminary conversation about ableism. *M/C Journal*, 11(3). <https://doi.org/10.5204/mcj.46>
- Felder, F. (2018). The value of inclusion. *Journal of Philosophy of Education* 52(1), 54–70.
- Finlayson, A. & Valentine, J. (2002). Introduction. In A. Finlayson & J. Valentine (Eds.), *Politics and post-structuralism. An introduction*. Edinburgh: Edinburgh university press, 1–20.
- Goodley, D. (2017). *Disability studies. An interdisciplinary introduction*. 2. ed. Sage.
- Graham, L. J. & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory* 40(2), 277–293.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 29(3), 265–280.
- Hakala, J. T. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja Aika* 9(4), 8–23.
- Honkasilta, J., Ahtiainen, R., Hienonen, N., & Jahnukainen, M. (2019). Inclusive and special education and the question of equity in education: The case of Finland. In M. Schuelka, G. Thomas, C. Johnstone & A. Artiles (Eds.). *SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education* (pp. 481–495).
- Howarth, D. (2010). Power, discourse, and policy: articulating a hegemony approach to critical policy studies. *Critical Policy Studies* 3(3–4), 309–335.
- Ikäheimo, H. (2009). Personhood and the social inclusion of people with disabilities. A recognition-theoretical approach. In K. Kristiansen, S. Vehmas & T. Shakespeare (Eds.), *Arguing about Disability. Philosophical perspectives* (pp. 77–92). Routledge.
- Kauppila, A. & Lappalainen, S. (2015). Vammais- ja koulutuspolitiikan risteyksessä rakentuvan kansalaisuuden paradoksi. *Kasvatus* 46(2), 129–142.
- Kauppila, A., Mietola, R. & Niemi, A.-M. (2018). Koulutususkon rajoilla: koulutuksen julma lupaus vaikeavammaisille opiskelijoille. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.), *Koulutuksen lupaukset ja koulutususko. Kasvatustieteiden vuosikirja 2* (s. 209–240). Jyväskylä: FERA.
- Kivirauma, J., Klemelä, K., & Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 21(2), 117–113.
- Kouluhallitus (1988). Peruskoulun harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1986. Valtion painatuskeskus.
- Laclau, E. (1990). *New reflections on the revolution of our time*. London: Verso.
- Laclau, E. (2005). *On populist reason*. London: Verso.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2014) [1985]. *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Lempinen, S. (2018). Parental and municipal school choice in the case of children receiving support. Väitöskirja. University of Turku.
- Lintuvuori, M. (2019). Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 51. Helsingin yliopisto.
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca statement. *International journal of inclusive education* 23 (7–8), 677–690. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>
- Mietola, R. (2016). Keskeneneräistä tasa-arvoa? Koulutuspolitiikassa piiloutuva vammaisuus. *Kasvatus* 47(4), 370–375.
- Oliver, M. & Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion, *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 547–560. <https://doi.org/10.1080/01425692.2010.500088>
- Opetushallitus (2020a). Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. 10.2.2020. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf)

- Opetushallitus (2020b). Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Opetushallituksen määräys OPH-5042-2020. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020_0.pdf)
- Palonen, E. (2020a). Loppumaton kamppailu: Laclau anti-essentialistinen tulkinta identiteeteistä ja demokratiasta: Käännössaate. *Politiikka* 62(2), 173–178. <https://doi.org/10.37452/politiikka.96983>
- Palonen, E. (2020b). Populismien muoto, diskursiivisuus ja retoriikka: analyysi soinnilaisuudesta. *Politiikka* 62(2), 125–145. <https://doi.org/10.37452/politiikka.89431>
- Papastephanou, M. (2019). Inclusion in education and in public debates on education. *Beijing International Review of Education*, 1(2–3), 303–323. <https://doi.org/10.1163/25902539-00102019>
- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020). Inklusio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 45–72). PS-kustannus.
- POP 2014. Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).
- Rinne, R. (1984). Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja 44.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V.-M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus – keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 83–108). Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37(4), 326–342.
- Saloviita, T. (2012). Inklusio eli ”osallistava kasvatusta”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2018). Koulutuspoliittinen tasa-arvo 2000-luvun Suomessa. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.), *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* (s. 93–120). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat*. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Väitöskirja. Tutkimuksia 137. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Sosiaalihanke (1990). *Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2. Toiminta-alueet ja tavoitteet*. Valtion painatuskeskus.
- Särkelä, A. (2020). Tunnustuksen patologiat. Sosiaalisuus ja kritiikki Honnethin tunnustusteoriassa. Teoksessa O. Hirvonen (toim.), *Tunnustuksen filosofia ja politiikka Hegelistä nykypäivään* (s. 115–134). SKS.
- Talja, E. & Iisakka, R. (2020). Tutkimusperustaiset opetusmenetelmät vaativassa erityisessä tuessa -kirjallisuuskatsaus. Osa 1 Opettajajohtoiset menetelmät. TUVET-hankkeen julkaisu 2020. [https://blogs.uef.fi/tuvel-materiaalipankki/wp-content/uploads/sites/107/2020/11/tuvelraportti\\_osa1\\_web.pdf](https://blogs.uef.fi/tuvel-materiaalipankki/wp-content/uploads/sites/107/2020/11/tuvelraportti_osa1_web.pdf)
- Teittinen, A. (2006). Osallistava kasvatusta suomalaisessa koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 37(4), 359–370.
- Tervasmäki, T. (2016). Ideologian jäljillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan poliittinen analyysi. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201610114326>
- Tervasmäki, T. (2018). Tasa-arvoa yksilö vai yhteisö edellä? Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 tasa-arvokäsitys. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.), *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* (s. 123–144). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).
- Vehmas, S. (2005). *Vammaisuus*. Gaudeamus.
- Vitikka, E., Eskelinen, M. & Kuukka, K. (2021). Oikeus oppia. Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmän väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:30. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-897-7>
- Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016. [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2)