

Inkluusio ja oppilaan osallisuus – kasvatustieteen ja koulutusoikeuden näkökulmia

Inklusiivinen koulutus on keskeinen periaate niin kansainvälisissä ihmisoikeussopimuksissa kuin suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Tämä väitöstutkimus tarkasteli inklusion ja oppilaan osallisuuden oikeudellisia ja kasvatustieteellisiä taustoja erityisesti suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, kehittäen monitieteistä ymmärrystä inklusiosta ihmisoikeusperustaisessa viitekehyksessä erityisopetuksen näkökulmasta. Lisäksi tutkimus selvitti oppilaiden näkemyksiä ja osallisuutta inklusiivisessa koulutuksessa sekä teoreettisesti että empiirisesti. Tulokset osoittavat, että inkluusio on moniulotteinen prosessi, jossa akateeminen ja sosiaalinen ulottuvuus kietoutuvat yhteen ja oppilaan osallisuus on keskeisessä roolissa. Haasteena on tasapainon löytäminen valtakunnallisen sääntelyn ja paikallisen täytäntöönpanon välillä, jotta koulutus vastaisi kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Lopulta oppilaiden omat kokemukset kertovat, miten inkluusio toteutuu käytännössä.

Teksti Mirva Poikola

Inkluusio suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on ollut jo vuosia kasvatustieteellisen tutkimuksen keskeinen kohde, mutta se on herättänyt myös vilkasta keskustelua mediassa, erityisesti koulutuspoliittisen päätöksenteon yhteydessä. Keskustelun taustalla on usein korostettu inklusion ideologista luonnetta, jolloin inklusiivisen koulutuksen oikeudellinen velvoittavuus kansainvälisten sopimusten nojalla on jäänyt vähemmälle huomiolle.

Inklusion täytäntöönpanoa oikeudellisesta näkökulmasta tarkasteltaessa

keskeisiä asiakirjoja ovat YK:n lapsen oikeuksien sopimus (LOS, 1989) sekä vammaisten henkilöiden oikeuksien sopimus (VHOS, 2006), jotka Suomi on ratifioinut vuosina 1991 ja 2016. Inklusion toteuttamisen keskeisiä oikeudellisia velvoitteita ovat oikeus yhdenvertaisuuteen (LOS 12 art.; VHOS 5 art.; PL 731/1999, 6 §), osallisuuteen (LOS 12 art.), lapsen edun ensisijaisuuteen (LOS 3 art.) sekä oikeus inklusiiviseen koulutukseen (VHOS 24 art.).

Sopimusten täytäntöönpanoa valvovat komiteat ohjaavat jäsenvaltioita

yleiskommenteilla ja kokoavilla päätel- millä. Esimerkiksi VHOS-komitean 4. yleiskommentin mukaan inklusion toteuttaminen edellyttää koulutus- järjestelmän uudistamista ja esteiden poistamista, mikä vaatii muutoksia koulutuksen sisältöihin, opetusmene- telmiin, rakenteisiin ja strategioihin. Vaikka valtiolla on vastuu lainsäädän- nöstä ja resurssien riittävydestä, Suo- men koulutusjärjestelmä on keskittynyt enemmän akateemiseen ulottuvuuteen, jättäen sosiaalisen inklusion vähem- mälle huomiolle. Vuonna 2023 lapsen oikeuksien komitea ilmaisi huolensa siitä, ettei inklusiota ole toteutettu täysimääräisesti, erityisesti sosiaalisen inklusion esteiden vuoksi.

Koulukulttuurit, joissa oppimisen ja koulunkäynnin tuki on riittämätön- tä, on kasvatustieteen tutkimuksis- sa nostettu esiin merkittävänä esteinä inklusion toteutumiselle. Sen sijaan inklusiivisen opetuksen edistämises-

sä keskeisiä tekijöitä ovat opettajien ja koulun johtajien myönteiset asenteet sekä yksilölliset ja eriytetyt opetusme- netelmät. Opettajien rooli ja asenne on tunnistettu ratkaiseviksi inklusion onnistumiselle. (Subban ym., 2022; Dell’Anna ym., 2021; Kart & Kart, 2021).

Inklusiivisen koulutusjärjestel- män rakentuminen Suomessa

Tässä väitöskirjassa tarkasteltiin suo- malaisen koulutusjärjestelmän ink- lusiivisuuden rakentumista kolmen toisiaan täydentävän kehyksen avulla (Kuvio 1): lainsäädännöllinen kehys, kunnallinen kehys sekä pedagoginen kehys. Oppilaiden oikeuksien näkökul- masta keskeisin tekijä on osallisuus, joka vahvistaa inklusiota. Lainsäädän- nöllinen kehys voidaan nähdä koulutuk- sen kansallisena kontekstina, kunnalli- nen kehys paikallisena kontekstina ja pedagoginen kehys opettajien yksilölli- senä kontekstina. Yhdessä nämä kolme



Kuvio 1. Suomalaisen koulutusjärjestelmän inklusion rakentuminen.



Kuvituskuva: Freepik.

kehystä vaikuttavat oppilaiden päivittäisiin koulukokemuksiin sekä suoraan että epäsuorasti, erityisesti opettajien työn kautta.

Uloimpana kehyksenä toimii lainsäädännöllinen kehys, joka määrittää esimerkiksi oppilaan oikeuden perusopetukseen ja oppimisen tukeen. Suomen perustuslaki (PL 731/1999) velvoittaa julkista valtaa edistämään yhdenvertaisuutta ja turvaamaan yksilön perusoikeudet, ja näin ollen myös pedagogisen kehyksen näkökulmasta perustuslaki asettaa opettajille juridisen vastuun ja rajoittaa heidän pedagogista harkintavaltaansa luokkahuoneessa. Kunnallinen kehys taas koskee inklusion paikallista toteutusta koulutuksen järjestäjän tasolla. Se käsittää muun muassa resurssien kohdentamisen, opetussuunnitelmien laatimisen ja opettajien täydennyskoulutuksen. Pedagoginen kehys liittyy opettajan henkilökohtaiseen ammattitaitoon, joka kattaa sekä ammatillisen kelpoisuuden että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pedagogisen autonomian (ks. myös Takala ym., 2023). Paikalliset päätökset ja pedagoginen kehys

vaikuttavat merkittävästi oppilaiden osallisuuteen ja heidän mahdollisuuksiinsa saada tarvitsemaansa tukea koulussa.

Inklusiivisen koulutuksen kehykset ja osallisuuden tasot (kuviossa 1) osoittavat, että osallisuus ei ainoastaan tue inklusiota, vaan inklusiio myös valmista oppilaita aktiiviseen osallistumiseen yhteiskunnassa. Suomalaisen koulutusjärjestelmän keskeinen haaste syksyllä 2025 voimaan tulevassa lainsäädäntöuudistuksessa onkin yhdistää tehokkaasti akateeminen ja sosiaalinen inklusiio niin oppilasryhmien kuin yksittäisten oppilaiden tarpeisiin. Lisäksi on tärkeää arvioida, milloin selkeä lainsäädännöllinen kehys on tarpeen ja missä määrin päätöksentekoa tulisi jättää paikalliselle tasolle tai opettajien autonomian varaan. Inklusiivisen koulutuksen kehittämisessä olennaista onkin tasapainon löytäminen valtakunnallisen sääntelyn ja paikallisen täytäntöönpanon välillä.

Inklusiiviseen koulutukseen liittyvät oikeudelliset velvoitteet

Ensimmäinen osatutkimus, ”Inkluu-



Kuvituskuva: Freepik.

sion oikeudellinen ja kasvatustieteellinen perusta Suomessa” (Poikola ym., 2022), käsitteli inklusiiviseen koulutukseen liittyviä oikeudellisia velvoitteita Suomessa. Tutkimuksessa käsiteltiin inklusion monitulkintaisuutta ja kontekstisidonnaisuutta YK:n lapsen oikeuksien sekä vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevien sopimusten valossa, lisäksi tarkasteltiin kasvatustieteellistä tutkimuskirjallisuutta.

Alan Dysonin (1999) inklusioidiskursien teoriaa hyödyntäen tutkimus käsiteli inklusiivisen koulutuksen käsitteen monimutkaisuutta ja kontekstuaalisen lähestymistavan tarvetta. Inklusion toteutumista Suomessa ja Euroopassa arvioitiin yhdenvertaisuuteen liittyvien oikeudellisten vaatimusten ja koulutuksellisten esteiden poistamisen näkökulmasta. Vaikka Suomessa on edistetty inklusiivista koulutusta, sen tehokas toteutuminen edellyttää selkeää ja vahvaa kansallista strategiaa sekä riittävää ohjausta, resursseja ja ammatillista kehitystä.

Suomessa inklusiivista koulutusta on viime vuosina kehitetty erityisesti Oi-

keus Oppia -työryhmän kehittämistyön pohjalta. Työryhmän loppuraportti (Alila ym., 2022) kokosi yhteen keskeisiä toimintatapoja ja käytäntöjä varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen tuen kehittämiseksi. Kehittämistyön tuloksia on sittemmin hyödynnetty esi- ja perusopetuksen oppimisen tuen lainsäädäntöuudistuksessa, jonka tarkoituksena on osaltaan vahvistaa suomalaisen koulutusjärjestelmän inklusiota (HE 114/2024 vp).

Oppilaiden käsitykset inklusiosta kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden valossa

Toisessa osatutkimuksessa, ”oppilaiden näkemyksiä inklusiivisesta koulutuksesta: kartoittava kirjallisuuskatsaus” (Poikola ym., 2024), tarkasteltiin oppilaiden näkemyksiä inklusiosta empiirisissä vertaisarvioituissa tutkimuksissa vuosilta 2006–2022. Katsauksessa analysoitiin temaattisesti (Braun & Clarke, 2021) 62 tutkimusartikkelia, ja löydökset luokiteltiin kolmeen pääteemaan: asenteet inklusiivista opetusta kohtaan, akateeminen inklusio ja sosiaalinen inklusio.

Tulosten perusteella oppilaiden asenteet inklusiivista koulutusta kohtaan olivat osittain ristiriitaisia. Akateemisen inklusion edistämisessä keskeiseksi tekijöiksi nousivat yksilöllinen ja eriytetty opetus sekä opettajien merkittävä rooli oppimisen tukemisessa. Tehokkaina käytäntöinä korostuivat yksilöllinen tuki, myönteiset opettaja–oppilas-suhteet ja inklusiiviset opetusstrategiat, kun taas haasteina nähtiin tuen ja työrauhan puute. Sosiaalisen inklusion kannalta osallisuus, sosiaaliset suhteet ja luokkailmapiiri olivat keskeisiä inklusiota tukevia tekijöitä. Kuitenkin monet oppilaat kuvasivat koulussa kokeensa pelkoa, ahdistusta ja yksinäisyyttä sekä kiusaamiseen liittyviä kokemuksia, mikä muodostaa merkittävän esteen inklusiolle.

Akateeminen inklusio liittyy erityisesti oppimiseen ja koulumenestykseen, kun taas sosiaalinen inklusio korostaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja vuorovaikutussuhteita. Nämä kaksi ulottuvuutta kietoutuvat toisiinsa ja vahvistavat inklusiivisen koulutuksen kokonaisvaltaista merkitystä. Oppilaan näkökulmasta on tärkeää ymmärtää, että tuen tarvetta voi ilmetä kummassakin ulottuvuudessa – niin oppimisessa kuin sosiaalisissa suhteissa.

Sosiaalinen ja akateeminen inklusio suomalaisten oppilaiden kertomana

Kolmannessa osatutkimuksessa, ”Oppilaiden näkemyksiä inklusiivisesta koulutuksesta Suomessa” (Poi-kola ym., arvioinnissa), tarkasteltiin erityisesti suomalaisten 5., 7. ja 8.

luokkalaisten oppilaiden näkemyksiä inklusiosta eläytymismenetelmää (Eskola, 1997, 70; Wallin ym., 2019) hyödyntäen. Osatutkimuksessa yhteensä 79 oppilasta kirjoitti tarinan ennalta annetun kehyskertomuksen pohjalta inklusiivisesta koulunkäynnistä. Analyysimenetelmänä hyödynnettiin refleksiivistä temaattista analyysia (Braun & Clarke, 2021), ja tulokset jaoteltiin akateemisen inklusion ja sosiaalisen inklusion pääteemojen alle.

Tulosten perusteella oppilaat arvosivat oppimisympäristöä, jossa vallitsi hyvä työrauha ja mahdollisuus keskittyä opiskeluun, mutta haasteina koettiin melu, häiritsevä käytös ja tuen puute. Opettajan rooli nähtiin keskeisenä erityisesti ryhmänhallinnan ja oppimisen tuen kannalta, ja oppilaat toivoivat enemmän aikuisen läsnäoloa luokkahuoneeseen, kuten koulunkäynninohjaajia, jotta opettajat voisivat keskittyä opetukseen ja tukea olisi jatkuvasti saatavilla. Sosiaalisen inklusion kannalta tärkeäksi koettiin hyväksytyksi tuleminen ja yhteenkuuluvuuden tunne kouluyhteisössä, ja osallisuuden sekä myönteisen luokkailmapiirin nähtiin edistävän inklusiota. Lisäksi vertaissuhteilla oli merkittävä rooli koulutyössä, erityisesti silloin, kun opettajan tuki oli rajallista.

Vuonna 2023 YK:n lapsen oikeuksien komitea ilmaisi huolensa siitä, ettei inklusio Suomessa toteudu täysimääräisesti, erityisesti oppilaiden sosiaalisen inklusion osalta. Komitea suositteli Suomea kehittämään opetussuunnitelmia, vahvistamaan opettajien osaamista sekä turvaamaan



Kuvituskuva: Freepik.

riittävät resurssit yksilöllisen tuen tarjoamiseksi erityisesti vammaisille lapsille ja lapsille, joilla on oppimisvaikeuksia (Lapsen oikeuksien komitea, CRC/C/FIN/CO/5–6). Elokuussa 2025 voimaan tuleva perusopetuslain uudistus suuntaa katseen kohti uutta oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallia, jonka tavoitteena on turvata oppilaille yhdenvertaiset mahdollisuudet saada tukea oppimiseensa sekä ryhmän jäsenenä että yksilöinä, riittävien resurssien tukemana (HE 114/2024 vp).

Oppilaan osallisuus inklusiivisessa koulutuksessa

Oppimisympäristön mukauttamista kaikkien oppijoiden kasvun ja osallisuuden tueksi korosti jo yli vuosisata sitten John Dewey (2015, 7–11; alkupe räinen vuodelta 1916). Näin ollen inklusio voidaan nähdä jatkuvasti kehittyvänä prosessina, jossa yhdistyvät oppilaiden yksilölliset tarpeet ja yhteiskunnan muuttuvat odotukset (Thomas, 2013; VHOS-komitean yleiskommentti 4, kohta 10). Koulutusjärjestelmän keskeisenä tehtävänä onkin vastata oppilaiden moninaisuuteen mukauttamalla

opetuksen sisältöjä ja menetelmiä.

Tässä väitöstutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden näkemyksiä inklusiosta kahden ulottuvuuden kautta: akateemisen ja sosiaalisen inklusion. Akateeminen inklusio liittyy oppimiseen ja koulumenestykseen, kun taas sosiaalinen inklusio painottaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja vuorovaikutussuhteita. Tulokset osoittavat, että nämä kaksi ulottuvuutta eivät ole erillisiä, vaan ne kietoutuvat toisiinsa ja vahvistavat inklusiivisen koulutuksen kokonaisvaltaista merkitystä.

Suomen koulutusjärjestelmä korostaa paikallista päätöksentekoa, kuten paikallisia opetussuunnitelmia (ks. Ahtainen ym., 2021). Tämä mahdollistaa sen, että ratkaisuja voidaan sovittaa kunkin alueen tai koulun erityistarpeisiin, ja pyritään löytämään kulloiseenkin tilanteeseen parhaiten soveltuvat toimintatavat. Tällainen joustava ja käytännönläheinen lähestymistapa tukee opettajien autonomiaa ja ammattitaitoa. Samalla on kuitenkin olemassa riski, että tutkimusnäyttöön perustuvia menetelmiä ei hyödynnetä, jos niitä ei

pidetä toimivina arjen koulutyössä käytännössä.

Vaikka opetuskäytäntöjen arviointi ja kehittäminen ovat tärkeitä, opettajilla ei aina ole siihen riittävästi aikaa tai resursseja. Lisäksi Suomessa ei ole velvoittavaa täydennyskoulutusta, joka tukisi opettajien jatkuvaa ammatillisen osaamisen kehittämistä. Herääkin kysymys siitä, kuinka varmistetaan, että inklusiiviset käytännöt kehittyvät tutkimusperustaisesti ja yhdenvertaisesti koko koulutusjärjestelmän tasolla.

Opettajien rooli on keskeinen inklusion toteuttamisessa (esim. Lintuvuori & Rämä, 2022, 80–81; Kleeberg-Niepage ym., 2022). He eivät ole pelkästään tiedon välittäjiä, vaan myös oppimisen ja hyvinvoinnin tukijoita. Dewey (2015, 26–27; alkuperäinen vuodelta 1916) korostaa, että koulutuksen tulee huomi-

oida oppilaat sellaisina kuin he ovat, ei vain oletusten tai perinnöllisten ominaisuuksien perusteella.

Inklusion toteutuminen ei riipu pelkästään lainsäädännöstä tai resursseista, vaan edellyttää koko kouluyhteisön sitoutumista ja yhteistyötä. Osallisuus ei siis ole vain velvoite, vaan myös keino parantaa koulutuksen laatua ja edistää yhdenvertaisuutta. Koulun tehtävänä on tarjota kaikille oppijoille parhaat mahdolliset kasvuolosuhteet ja tunnistaa, että oppilaiden potentiaali voi ylittää ne ennakkokäsitykset, jotka aikuisilla heistä on. Osallisuus koulutuksen kehittämisessä tarjoaa heille mahdollisuuden tuoda esiin näkemyksiään ja auttaa aikuisia ymmärtämään koulu-maailmaa juuri oppilaiden kokemusten kautta. Viime kädessä juuri oppilaiden omat kokemukset kertovat, onko inklusio todella onnistunut.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2021). The 21st century reforms (re)shaping the education policy of inclusive and special education in Finland. *Education Sciences*, 11(11), 750.
- Dell’Anna, S., Pellegrini, M., & Ianes, D. (2021). Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 944–959.
- Dewey, J. (2015). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Jefferson Publication. (Alkuperäinen teos julkaistu 1916).
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner (Eds.), *World yearbook of education 1999: Inclusive education* (s. 36–53). Routledge.
- Lansdown, G. (2018). Conceptual framework for measuring outcomes of adolescent participation. UNICEF.
- Lintuvuori, M. & Rämä, I. (2022). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki: Selvitys*

opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2022:6. Haettu: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163896/OKM_2022_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Poikola, M., Hakalehto, S. & Kärnä, E. (2022). Inklusion oikeudellinen ja kasvatustieteellinen perusta Suomessa. *Oikeus* 51(2), 191–224.

Poikola, M., Kärnä, E., & Hakalehto, S. (2024). Students' views of inclusive education: A scoping literature review. *European Journal of Education* 59(4), e12731.

Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., & May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 119, 1038–1053.

Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490.

Lopuista lähteistä tietoa voi kysellä tarvittaessa kirjoittajalta.



Kirjoittaja

Mirva Poikola
KT, tutkijatohtori
erityispedagogiikka
Itä-Suomen yliopisto