

INKLUUSIODISKURSSIT

1. Aluksi

Inkluusio on uusi tapa ajatella koulutuksen järjestämisestä. Se kyseenalaistaa perinteisen kaksoisjärjestelmän, jossa yleisopetus ja erityisopetus ovat omia erillisiä järjestelmiään. Erityiskouluista ja -luokista luovutaan ja koulukasvattajien roolit muuttuvat. Inkluusio kyseenalaistaa perinteisen lääketieteellis-psykologisen näkökulman, joka luokittelee oppilaat ominaisuuksien perusteella kahteen kategoriaan, oppilaiksi ja erityisoppilaiksi. Inkluusio perustuu yhdistyneen järjestelmän filosofiaan, jossa **kaikkien** oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja edellytysten huomioon ottaminen ikätovereiden kanssa yleisopetuksen ryhmässä on tärkeää. Jokaisen oppilaan, ei vain ns. erityisoppilaan, opetus pyritään yksilöllistämään. Taustalla on sosiaalinen malli; kun oppilaan oppimisprosessissa on hankaluuksia, ei kohdisteta toimenpiteitä pelkästään oppilaaseen, vaan pyritään kehittämään oppimisympäristöä, jonka osia sekä oppilas että opettaja ovat. Inklusiivisen koulun kulttuurissa on keskeistä yhteistoiminnallisuus aikuisten välillä ja aikuisten ja oppilaiden välillä sekä oppilaiden yhteistoiminnallinen oppiminen. Tiedollisten tavoitteiden rinnalla kasvatusta suvaitsevaisuuteen ja sosiaalisuuteen on tärkeää. (Ks. mm. Stainback, Stainback & Bunch 1989, Thousand & Villa 1992, Putnam 1995, Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, Schaffner & Buswell 1997, Allan, Brown & Riddell 1998, Bailey 1998, Naukkarinen 2000a.)

Inklusiiossa on kyse yhteiskuntademokratian kehittämisestä. Koulutuksellista tasa-arvoa pyritään vahvistamaan ja yhteiskunnallista syrjäytymistä pyritään ehkäisemään. Inklusioon kuuluu lähikoulu-periaate. Tavoitteena on, että kaikki oppilaat saavat koulutusta lähikoulussa eli koulussa, johon he asuinpaikkansa perusteella kuuluvat. Näin kuhunkin kouluun tulee ns. erityisoppilaita sama määrä kuin heitä on väestössä keskimäärin. Kaikkien oppilaiden koulunkäynti yhteisessä koulussa mahdollistuu paremmin, koska haasteellisempia oppilaita ei ole läheskään niin paljon kuin erityisopetusta byrokraattisesti kasauttavassa koulutuksen kaksoisjärjestelmässä. Lähikouluperiaate mahdollistaa sen, että kouluympäristö ja vapaa-ajan ympäristö vastaavat toisiaan, koska koulun oppilaat asuvat koulupiirin alueella. Sosiaalinen kanssakäyminen ja alueen omaleimaisuuden kehittäminen mahdollistuu luonnollisemmin, kun kaikki oppilaat ovat alueen "paljasjalkaisia" asukkaita. (Mm. Thousand & Villa 1990, Lipsky & Gartner 1996, 1999, Karagiannis ym. 1997.)

Tarkastelen inklusioidiskursseja Dysonin (1999) pohjalta. Tarkoitukseni on hahmottaa inklusiota monitasoisena yhteiskunnallisena kysymyksenä. Dyson (1999) jakaa inklusiokeskustelun neljään diskurssiin: oikeuksia ja etiikkaa painottava diskurssi, tehokkuusdiskurssi, poliittinen diskurssi ja pragmaattinen diskurssi. Hän käsittää eri diskurssit inklusion eri ulottuvuuksina eikä toisiaan paradigmaattisesti poissulkevinä. Dyson (1999) toteaa, että voidaan puhua kahdesta toisiinsa limittyvästä ulottuvuudesta, inklusion perusteulottuvuudesta (oikeuksia ja etiikkaa painottava diskurssi, tehokkuusdiskurssi) ja inklusion toteuttamisulottuvuudesta (poliittinen diskurssi, pragmaattinen diskurssi).

2. Oikeuksia ja etiikkaa painottava diskurssi

Diskurssi painottaa inklusiota oikeutena sinänsä tai sosiaalisen oikeudenmukaisuuden muotona ja on osa laajempaa yhteiskunnallista diskurssia. Tämä diskurssi sisältää perinteisen, segregoivan erityiskasvatuksen kriittisen analyysin. Diskurssin perusta on 1950-luvun strukturalistisessa sosiologiassa, joka alkoi problematisoida yleisopetuksen kykyä lisätä yhteiskunnallista sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Ryhdyttiin tarkastelemaan asioita myös siitä näkökulmasta, että kasvatusjärjestelmä pikemminkin tuottaa kuin vähentää sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta.

Tässä diskurssissa segregoiva erityiskasvatus on virallisesti vähäosaisten lasten hyväntekijä, mutta epävirallisesti ajaa yhteiskunnan hyväosaisten etuja ylläpitämällä ja oikeuttamalla vähäosaisten lasten marginalisaatiota. Segregoivaa erityiskasvatusta tarvitaan, koska vähäosaisten lasten kasvattaminen yleisopetuksessa haastaisi yleisopetuksen koulutusjärjestelmän muuttumaan ja vaarantaisi samalla hyväosaisten etuja. Segregoiva erityiskasvatus on myös varmistamassa eri professionaalisten asiantuntijaryhmien (mm. erityisopettajat, lääkärit, psykologit) etuoikeutetun aseman koulutusjärjestelmässä. Dyson (1999, 40) viittaa Abberleyhyn, jonka mukaan segregoiva erityiskasvatus legitimoii vammaisten lasten ja aikuisten kohtelun ”poikkeavina”, poistaa tarpeen kasvatusjärjestelmän muokkaamiseen asiakkaalle sopivaksi ja täten vahvistaa asiakkaiden ”oikeuksia ja etiikkaa painottavassa diskurssissa siirto erityisopetukseen legitimoii lapsen marginalisaation niin, että lapsen yksilöllisyyttä ei tarvitse ottaa yleisopetuksessa huomioon. Tällä tavoin koulutusjärjestelmä ei tämän diskurssin mukaan tue tasa-arvoisen koulun eikä tasa-arvoisen yhteiskunnan saavuttamista, vaan ainoa tapa saavuttaa sosiaalinen oikeudenmukaisuus on inklusiivinen koulutusjärjestelmä. (Dyson 1999, 39-40.)

Suomessa oikeuksien ja etiikan diskurssi näkyy voimakkaasti lähinnä vain virallisessa retorikassa. Esimerkiksi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) on asiakirja, jossa korostetaan kansalaisen oikeuksia ja eettistä suhtautumista koulutukseen ja koulutettavaan. Ja kuten lait yleensäkin, myös Perusopetuslaki (628/1998) ja Perusopetusasetus (852/1998) painottavat oikeuksia ja etiikkaa. Maassamme ei kuitenkaan ole voimakasta, yhteiskunnallista tasa-arvoa ja yhteiskunnallista syrjäytymistä ruotivaa keskustelua. Koulutusjärjestelmän eettisyyden kyseenalaistamista on liian vähän. Tämän voi nähdä osoituksena tietynlaisesta yhteiskuntademokratian kriisistä. Kulttuuriimme ei kuulu käydä jatkuvaa keskustelua siitä, onko oikein, että jotkut oppilaat sijoitetaan yksilöllisten ominaisuuksiensa vuoksi erilleen muista. Hetkittäin keskustelu virkoaa, esimerkkinä Helsingin Sanomien mielipidepalstalla syksyllä 1999 käyty keskustelu erityisluokkien tarpeellisuudesta. Välillä keskustelu taas hiipuu pitkäksi ajaksi. Kulttuurissamme ei myöskään kovin paljoa kyseenalaisteta sitä, toimiiiko yleisopetuksen koulu eettisesti oikein, kun se ei muuta toimintatapojaan ja muuttumattomuutensa vuoksi ei pysty ottamaan huomioon tiettyjen oppilaiden yksilöllisiä tarpeita, vaan oppilaat sijoitetaan segregoituun erityisopetukseen.

3. Tehodiskurssi

UNESCO:n Salamancan julistuksessa (UNESCO 1994) inklusiivisen koulun nähdään olevan hyvä keino kasvattaa lapsia sosiaalisuuteen ja lisäksi inklusio nähdään kasvatuksellisesti perinteistä koulua tehokkaampana ja taloudellisempana kuin segregoitu erityisopetus. Tehokkuusdiskurssi kritisoi myös erityiskasvatusta. Esimerkiksi lukemaan oppiminen ja yle-

säkin erityisluokka ja -kouluopetus on lukuisissa tutkimuksissa todettu huonotehoiseksi ja on paljon tutkimusta, jossa erityisoppilaksi luokiteltujen oppilaiden oppiminen yleisopetuksen koulussa todetaan vähintään yhtä tehokkaaksi kuin erityisopetuksessa oppiminen. Tutkimuksissa ei aina ole voitu havaita, mikä on 'erityistä' erityisopetuksessa: opetuksen tehokkuus ei olekaan noussut erityisopetuksiin myötä. Segregoitu erityisopetus on kallista. Se vaatii oman infrastruktuurinsa, kaksoisjärjestelmän, jossa yleisopetus ja erityisopetus kumpikin tarvitsevat kalliin byrokratian. (Dyson 1999, 40-41.)

Suomessa käydään edelleen keskustelua opetuksen paikan ja laadun suhteesta (ks. mm. Moberg 1998). Kysymyksen asettelu on mm. sellainen, että onko paikka niin tärkeä asia, kunhan opetus vain on laadukasta. Tällöin keskustelua ei käydä oikeuksien ja eettisyyden diskurssin ehdoilla, koska sivuutetaan vaatimus oppilaan **oikeudesta** saada opetusta yleisopetuksen ryhmässä. Heijastumana individualistispainotteisesta, opetusteknologiauonteisesta keskustelusta sivuutetaan myös koulun kehittämisen vaatimus. Ei veloiteta koulua muuttamaan niin, että se pystyisi ottamaan kaikkien oppilaiden yksilöllisyyden huomioon yleisopetuksessa. Opetuksen laadun korostamisen opetuksen paikan kustannuksella voi siten tulkita mm. siten, että opetusteknologinen orientaatio keskittyy lääketieteellis-psykologisen mallin mukaisesti muuttamaan oppilasta. Jos oppilas ei muutu, menee oppilas 'tehokkaammiksi' oletettujen palveluiden luo, esimerkiksi erityisluokkaan. Sosiaalisen mallin kautta tehokkuusdiskurssissa voitaisiin ottaa huomioon opetuksen laadun kehittäminen muuttamatta opetuksen paikkaa eli kehittämällä oppimisympäristöä. Tällöin palvelut pyritään tuomaan mahdollisimman paljon oppilaan luo. (Ks. mm. Creating schools 1995, 14, Allan ym. 1998, Bailey 1998.)

4. Poliittinen diskurssi

Oikeuksia ja etiikkaa painottavan diskurssin ja tehokkuusdiskurssin Dyson (1999) jakaa kuuluvaksi inklusion perustelu-ulottuvuuteen; ne ovat tietyllä tapaa inklusion oikeutusta perustelevia diskursseja. Poliittinen diskurssi ja jäljempänä esittelemäni pragmaattinen diskurssi ovat inklusion toteuttamiseen liittyviä diskursseja. Dysonin (1999) mukaan valtakunnalliset koulutusjärjestelmät ovat yleensä segregoidun infrastruktuurin ympärille rakentuneita, mitä heijastavat koulutuslaitokset, professionalismismi ja lainsäädäntö. Toteuttamisulottuvuudessa on siis kyse siitä, miten segregoidusta järjestelmästä päästään inklusiviseen järjestelmään ja laajemmin ajateltuna, miten kaksoisjärjestelmästä päästään yhdistyneeseen järjestelmään.

Poliittinen diskurssi näkee siirtymisen inklusiiviseen järjestelmään poliittisena tapahtumana. Erityiskasvatuksen ympärillä on monia intressiryhmiä (erityisopettajat, yleisopetuksen opettajat, vanhemmat, ammattijärjestöt, vapaaehtoisjärjestöt, yms.), jotka ovat omaksuneet segregoidun erityiskasvatuksen mallin ja koulutuksen kaksoisjärjestelmän. Tarvitaan yhteiskunnallista poliittista taistelua, jotta segregatiota tukevasta kaksoisjärjestelmästä päästään inklusiota ajavaan yhdistyneeseen järjestelmään. Kyseessä voi olla yksilöiden tai ryhmien suora toiminta tai edustuksellinen toiminta sorretuiksi itsensä tuntevien ryhmien puolesta. Suoran toiminnan lisäksi saatetaan tarvita kriittistä suhtautumista niihin käsitteellisiin rakenteisiin, jotka ylläpitävät segregoivaa kasvatusta. Yhteiskunnallisessa taistelussa segregoidun kasvatuksen kannattajat ja inklusion kannattajat ottavat yhteen. (Dyson 1999, 41-42.)

Suomessa poliittinen diskurssi on ilmennyt lähinnä opettajien ammattijärjestöjen varauksellisen suhtautumisena inklusioon, valtakunnan tason hallinnon symbolisen myötämielisenä suhtautumisena inklusioon ja muutamien yliopistotutkijoiden "kaapista ulos tulemisena" eli inklusion kannattajaksi julistautumisena. Opettajien ammattijärjestön (OAJ) ja Suomen erityiskasvatuksen liiton (SEL) mielestä yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhdistämiskehitys on hyvä asia, kunhan opettajille taataan riittävät resurssit (mm. palkka, koulu- tus) ja oppilaille riittävän tasokas oppiminen. (OAJ 1998, SEL 1999.) Poliittinen diskurssi on ollut melko laimeaa ja taistelua inklusion puolesta ei Suomessa juuri ole. Yksi osoitus taistelun vähäisyydestä ja keskustelun laimeudesta on yliopistojen erityispedagogiikan laitosten ja SEL:n yhdessä laatima konsensuslausuma 29.11.1999, joka julkaistiin Opettaja-lehdessä joulukuussa 1999 (Anon. 1999). Lauselmassa oltiin huolissaan erityisluokkien kasvusta Suomessa, mutta toisaalta painotettiin, että erityisluokkien harkitsematonta lakkauttamista tulee välttää. Lauselman sävy on kaksoisjärjestelmää säilyttävä, sillä siinä erityisluokkaopetus mainitaan yhtenä oppilaan yksilöllisyyden kohtaamiskeinona. Lauselmassa voi nähdä 'paikka ei ole niin tärkeä, kunhan opetus on laadukasta' -tehokkuusdiskurssia. Konsensuslauselman voi tulkita merkiksi siitä, että koska yliopiston erityispedagogiikan laitosten ja erityiskasvattajien ammattijärjestön edut ovat näin yhteneväiset, eivät nämä kaksi tahoa koe paljon tarvetta taistelevaan, toinen toista kyseenalaistavaan argumentointiin.

Muutkaan intressiryhmät eivät ole maassamme merkittävästi kyseenalaistaneet koulutuksen kaksoisjärjestelmää, vaan yhteiskunnallinen diskurssi on pysynyt maltillisesti tutun kaksoisjärjestelmäkehityksen sisällä. Keskustelua käydään periaatteella 'Voiko inklusio toteutua kaksoisjärjestelmässä?' eikä periaatteella 'Miten inklusiota voisi toteuttaa yhdistyneessä järjestelmässä?'. Olemassa oleva tilanne painottuu, visiot eivät. (Ks. Bogdan 1983, Naukkarinen 2000b).

Saloviita (1998) on kuvannut suomalaista keskustelua segregoidusta erityisopetuksesta jaottelemalla keskustelun valtiolliseen legitimaatiodiskurssiin ja professionaaliseen legitimaatiodiskurssiin. Valtiollista legitimaatiodiskurssia Saloviita kuvaa seuraavasti. Kansainväliset asiakirjat (mm. YK 1994, UNESCO 1994) velvoittavat maattamme luopumaan erityisluokista ja sulauttamaan erityisopetus yleisopetukseen. Poliittisella tasolla nämä velvoitteet lisäävät painetta tehdä jotakin. Yksi seuraus on, että poliittisessa keskustelussa päädytään symbolisesti osoittamaan, että velvoitteita pyritään noudattamaan. Lainsäädäntö ja eri poliittiset tahot painottavat, että oppilaan opettaminen yleisopetuksen ryhmässä on aina ensimmäinen vaihtoehto. Lapsi sijoitetaan erityisluokkaan vain kun opetusta ei voida muuten järjestää. Saloviita (1998) kutsuu valtakunnallista diskurssia integraatioideologiaksi: annetaan kuva, että yleisopetuksen ja erityisopetuksen "integraatio on jo toteutunut, koska normaali luokka on aina ensisijainen vaihtoehto (Emt., 189)". Diskurssista saa helposti sellaisen käsityksen, että erityisluokkaopetus on vähentymässä, koska yleisesti suositaan erityisoppilaiden opettamista yleisopetuksen yhteydessä. Kuitenkin maassamme on vielä satoja erityiskouluja, erityisluokkien määrä on viime vuosina ollut kasvussa ja yleisopetuksen luokkaan on pysyvästi sijoitettuja erityisoppilaita vain 8 % erityisopetukseen siirretyistä oppilaista (ks. Happonen 1999).

Saloviitan (1998) mukaan professionaalisisessa legitimaatiodiskurssissa opettajaprofessio käy keskustelua, jossa se näkee yleisopetuksen ja erityisopetuksen integraation periaatteessa hyvänä asiana. Integraatio on hyvä tavoite, mutta se käsitetään kuitenkin loppujen lopuksi "fyysiseksi sijoitusratkaisuksi, joka uhkaa sekä oppilaan että opettajan hyvinvointia (Emt., 189)". Integraation ja inklusion toteutumiseksi täytyy opettajien saada

paljon lisää resursseja. Opettajajärjestöjen painottamat integraation esteet ja resurssivaatimukset ovat niin suuria, että tuntuu, kuin "periaatteessa hyvän asian eteen kasataan niin suuria esteitä, että kaikki lopulta huomaisivat sen käytännössä mahdottomaksi (Emt., 190)".

Kuten valtiollisessa diskurssissa, on professionaalissa diskurssissakin kyse symbolisesta toiminnasta, jolla ei pyritä koulutuksen kaksoisjärjestelmän muuttamiseen yhdistyneen järjestelmän suuntaan.

5. Pragmaattinen diskurssi

Diskurssi painottaa sitä, miten inklusiivinen kasvatus voidaan käytännössä toteuttaa ja siinä on keskeistä mm. kiinnostus kouluun organisaationa. Taustalla on perusoletus, että inklusiivisella koululla on tietyt peruspiirteet, jotka ovat selkeästi erilaiset kuin ei-inklusiivisessa koulussa. Osa diskurssia on inklusiivisen pedagogiikan kehittäminen olemassa olevista oppimis- ja pedagogisista teorioista tai käytännön ohjeiden perusteella. Pragmaattisen diskurssin avulla on luotu tiettyjä malleja, joiden avulla voi toteuttaa inklusiivisen koulun. Tämä diskurssi materialisoituu varsinkin oppaina ja käsikirjoina. Nämä kirjalliset apuvälineet ovat eräänlaista inklusioteknologiaa. 'Oikeanlainen' hallinto- ja koulutason toiminta nähdään tärkeänä, koska se johtaa inklusioon. (Dyson 1999, 42-43.)

Tunnen itse edustavani pragmaattista diskurssia (jota määrävänä pidän kuitenkin oikeuksien ja etiikan diskurssia). Olen (Naukkarinen 1998, 1999, 2000a) hahmotellut oppivaa koulua, joka on malli koulusta, jossa oppilaan yksilölliset tarpeet on mahdollista ottaa huomioon. Oppiva koulu on rakenteeltaan aivan erilainen kuin ns. perinteinen koulu. Ero koulumallien välillä on paradigmatasoinen eli koulukulttuurin perususkomukset poikkeavat toisistaan suuresti. Oppivassa koulussa ongelmatilanne määritellään oppimisympäristön ongelmaksi, perinteisessä koulussa oppilaan ongelmaksi. Oppiva koulu on yhteistoiminnallinen ja siellä vallitsee demokraattinen sosiaalinen kontrolli (jonka yllä pitämisestä oppilaatkin ovat vastuussa), kun taas perinteisessä koulussa vallitsee löyhä yhteisöllisyys ja sosiaalinen kontrolli on autoritaarista.

Oppivan koulun ilmapiiri on oppilaskeskeinen. Oppimiskäsitys on konstruktivistinen (oppilas saa vastuuta oppimisestaan, on subjekti omassa oppimisessaan, opettaja on oppilaan kanssa transaktiivisesti oppimisen ohjaajana), kasvattajan ammatillisuus kriittisesti reflektioiva (kasvattaja arvioi jatkuvasti kriittisesti omaa ja koulun toimintaa) ja ongelmanratkaisu on systeemistä (ongelmatilanteet ratkaistaan muuttamalla oppimisympäristöä). Toiminnan arviointi ja itsearviointi on keskeistä. Perinteinen koulu on opettajajohtoinen. Oppimiskäsitys on behavioristinen (oppilas on objekti, jonka käyttäytymistä säädellään kontrolloidulla opetussuunnitelmalla sekä palkkioilla ja rangaistuksilla, opettaja dominoi ja tarjoaa opittavan aineksen), kasvattajan ammatillisuus teknis-rationaalinen (opettaminen on välineellistä ongelmanratkaisua, temppeja, joita sovelletaan) ja ongelmanratkaisu yksilödiagnostista (oppilas diagnosoidaan poikkeavaksi ja toimenpiteet kohdistetaan ainoastaan oppilaaseen ja oppimisympäristö jää muuttumatta). (Ks. oppivan ja perinteisen koulun vertailu, Naukkarinen 1999, luku 7.)

Pragmaattisen diskurssin hyvänä puolena voi ajatella olevan etäisyyden ottaminen salaliittoteoriasta (ks. mm. Sandow 1994), joka teoriana on usein hedelmätön kehityspessimissään ja kyynisyydessään. Opettajien vastahakoisuutta integraatiota kohtaan ei tällöin tarvitse käsittää jollakin tapaa tietoisena salaliittona inklusiota vastaan, vaan vastustus on mahdollista käsittää opettajien elämismaailmasta (ks. Varto 1992, 23-24) lähtien. Kun me-

nemme sisälle opettajien elämismaailmaan, pääsemme retoriikan taakse. Tällöin voi ajatella, että Saloviidan (1998) professionaalinen legitimaatiodiskurssi saa enemmän lihaa luiden ympärille; voimme tällöin yrittää ymmärtää, mikä on opettajien näkökulma inklusioon ja **miksi** he toimivat symbolisella tasolla. Tällöin yritämme ymmärtää inklusiovastustusta opettajan uskomuksien kautta ja koulukulttuurin muiden rakenteiden kautta.

Dekonstruoin tutkimuksessani (Naukkariinen 1999) perinteisen koulun rakenteet ja uskomukset ja rekonstruoin oppivan koulun rakenteineen ja uskomuksineen. Konstruktionistisesta näkökulmasta voi sanoa, että "yleisopetuksen tila luo ja ylläpitää erityispedagogisten palvelujen tarvetta (Naukkariinen 2000a, 160)". Oppiva koulu on koulu, jossa aikuiset ymmärtävät koulun arkipäivää konstruktionistisesta näkökulmasta. Koulun aikuiset ymmärtävät segregoivan erityisopetuksen tarpeen hyvin paljon koulun vuorovaikutussuhteiden kautta luoduksi ja ylläpidetyksi. Näin he saavat voimia kehitysoptimismiin ja kyynisyyden vähentämiseen, koska he ymmärtävät, että segregoidun erityisopetuksen tarve on mahdollista poisluoda koulun vuorovaikutussuhteita ja sitä mukaa oppimisympäristöä kehittämällä. Konstruktionistinen näkökulma luo edellytyksiä inklusiivisen koulun rakentamiseen. (Naukkariinen 1999, 2000a.)

6. Lopuksi

Dyson (1999) pohtii inklusiodiskurssien suhdetta toisiinsa. Hän esittää kysymyksen, luovatko eri diskurssit tien yhtenäiselle inklusion toteuttamiselle vai rakentavatko ne inklusiota eri suuntiin kaoottisin seurauksin. Jotkut asiantuntijat ovat keskittyneet oikeus- ja etiikkadiskurssiin ja eivät käsittele pedagogisia ja organisaationaalisia käytännön kysymyksiä. Tehokkuus- ja pragmaattisessa diskurssissa tilanne saattaa olla toisin päin; inklusion eettiset perusteet saattavat jäädä käytännönläheisen, opetusteknologisen ja organisaation johtamisstrategiaa painottavan näkökulman alle. Dyson (1999) näkee kaikkien neljän diskurssien yhdistämisen riskialttiina. Hän ehdottaa yhdistämisen sijasta dialogia diskurssien välille.

Dyson (1999) perustaa analyysinsä todellisuuteen, joka on erilainen kuin suomalainen todellisuus. Maassamme tulisi ensin saada aikaan vireä demokraattinen keskustelu inklusion olemuksesta, hyödyistä ja haitoista. Vasta kun selkeästi tiedostamme erilaisten inklusiodiskurssien olemassa olon, voimme alkaa puhumaan näiden diskurssien yhdistämisestä, erillään pitämisestä tai dialogin aikaan saamisesta niiden välille.

Lähteet:

- Allan, J., Brown, S. & Riddell, S. 1998. Permission to speak?: Theorising special education inside the classroom. Teoksessa C. Clark, A. Dyson & A. Millward (toim.) Theorising special education. London: Routledge, 21-31.
- Anon. 1999. Tutkimusvarojakin erityisopetuksen kehittämiseen. Suomen erityiskasvatuksen liitto ja Helsingin, Joensuun, Jyväskylän ja Åbo Akademin erityispedagogiikan laitokset. Opettaja 93(49), 19.
- Bailey, J. 1998. Medical and psychological models in special needs education. Teoksessa C. Clark, A. Dyson & A. Millward (toim.) Theorising special education. London: Routledge, 44-60.
- Bogdan, R. 1983. "Does mainstreaming work?" is a silly question. Phi Delta Kappan 64(6), 427-428.
- Creating schools for all our students: What twelve schools have to say. 1995. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) Inclusive education. World yearbook of education. London: Kogan Page, 36-53.
- Happonen, H. 1999. Erityisopetuksen yleinen tila ja sen muutokset. HOJKS-koulutus 27.10.1999. Opetushallitus. Opetusmoniste.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 1997. Rationale for inclusive schooling. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion. A guide for educators. 2nd printing. Baltimore: Paul H. Brookes, 3-15.
- Lipsky, D. & Gartner, A. 1996. Inclusion, school restructuring, and the remaking of the American society. Harvard Educational Review, 66(4), 762-796.
- Lipsky, D. & Gartner, A. 1997. Inclusion and school reform. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Lipsky, D. & Gartner, A. 1999. Inclusive education: a requirement of a democratic society. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) Inclusive education. World yearbook of education. London: Kogan Page, 12-23.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 136-161.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa. Koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 182-202.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 149.
- Naukkarinen, A. 2000a. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. Kasvatus 31(2), 159-170.
- Naukkarinen, A. 2000b. Palapeli nimeltä inklusio. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 2/2000. Täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylän yliopisto, 16-18.
- OAJ 1998. Ajankohtaista koulutuspolitiikasta 21.10.1998. <http://www.oaj.fi/valvoo/arkisto.htm>.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus.
- Perusopetusasetus 852/1998.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Putnam, J. (Ed.) 1995. Cooperative learning and strategies for inclusion. 2nd ed. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 162-181.
- Sandow, S. 1994. More ways than one: Models of special needs. Teoksessa S. Sandow (Ed.) Whose special need? London: Paul Chapman, 1-11.
- Schaffner, C. & Buswell, B. 1997. Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion. A guide for educators. 2nd printing. Baltimore: Paul H. Brookes, 49-65.
- SEL 1999. Intergaatiokannanotto - kohti yhteistä koulua kaikille. 21.8.1999. Suomen erityiskasvatuksen liitto.

- Stainback, W., Stainback, S. & Bunch, G. 1989. A rationale for the merger of regular and special education. Teoksessa S. Stainback, W. Stainback & M. Forest (toim.) Educating all students in the mainstream of regular education. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 15-26.
- Thousand, J. & Villa, R. 1990. Administrative supports to promote inclusive schooling. Teoksessa W. Stainback & S. Stainback (toim.) Support networks for inclusive schooling. Baltimore: Paul H. Brookes, 201-218.
- Thousand, J. & Villa, R. 1992. Collaborative teams: A powerful tool in school restructuring. Teoksessa R. Villa, J. Thousand, W. Stainback & S. Stainback (toim.) Restructuring for caring & effective education. Baltimore: Paul H. Brookes, 73-108.
- UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education. UNESCO: Paris.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- YK 1994. Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet. Hyväksytty YK:n yleiskokouksen 48. istunnossa 20.12.1993. Sosiaali- ja terveysministeriön monistetta 1994:25. Helsinki.