

Mitä erityinen tarkoittaa?

Käsite ”erityinen” on koulumaailmassa luonut oman sanaperheensä: erityistarve, erityisopetus, erityisopettaja. Näihin käsitteisiin liittyvät mielikuvat määräävät tavan, jolla erityisopetusta koulumaailmassa ymmärretään ja oikeutetaan. ”Erityisen” käsite kuuluu kuitenkin niihin sanoihin, jotka kätkevät sisäänsä yllätyksiä. Yleiskäsitteenä se tarkoittaa poikkeamista siitä, mikä on normaalia. Erityisopetuksesta puhuttaessa sana on alkanut saada myös muita sisältöjä. Lainsäädännössä siihen liitetään jopa outoja määritteitä. Erityispedagogiikassa se on repeytynyt irti suhteestaan ”normaaliin” ja alkanut merkitä absoluuttista erityisyyttä. Tämä reifikaatioksi kutsuttu ilmiö on antanut erityispedagogiikalle tieteenä sinänsä vieraan ideologisen latauksen. Lisäksi se on tuottanut joukon käytännön kummallisuuksia.

Teksti Timo Saloviita

Erityinen lainsäädännössä: mysteeri

Jokainen opettaja osaa nopeasti antaa oman määritelmänsä sanoille ”erityisoppilas”, ”erityistarve” ja ”erityisopetus”. Sanojen viralliset määritelmät löytyvät koululainsäädännöstä. Perusopetuslaki toteaa, että ”erityisen tuen päätös” on tehtävä, jos ”opetusta ei voida antaa muuten” (Perusopetuslaki 17 § 4. mom.). Lapsen erityisyys on lain mukaan sitä, että hänelle ei voida antaa samaa, normin mukaista opetusta kuin muille. Muotoilu jättää paljon avoimeksi mutta sisältää tärkeimmän: oppilas on ”erityinen”, jos opetuksen järjestäjä niin päättää.

Kun oppilas on ’diagnosoitu’ erityisoppilaaksi, hänet on virallisesti todettu kelpoiseksi saamaan erityisopetusta. Myös erityisopetus on lainsäädännössä määritelty, tosin hieman yllättävällä tavalla. Erityisopetus on erityisopettajan

antamaa opetusta (Perusopetusasetus 1 § 1. mom.). Ratkaisevaa on siis opettajan virka-asema, ei opetuksen sisältö. Opettajat ehkä sanoisivat, että tavallinen opetus ja erityisopetus eroavat toisistaan sisällöllisesti, kun taas virkaniemi on pelkkä muodollisuus. Näin ei kuitenkaan lain mukaan ole.

Erityinen kasvatustieteissä: poikkeavuus

Erityisopettajien koulutuksessa käytetyt oppikirjat tarjoavat lainsäädäntöä syvällisempiä tulkintoja siitä, mikä erottaa yleisen ja erityisen. Löysin kirjahyllystäni parikymmentä suomalaista tai pohjoisamerikkalaista erityiskasvatuksen perusoppikirjaa. Vaikka teosten julkaisuvuodet kattoivat yli puoli vuosisataa, niiden määritelmässä erityisestä ei ollut suuriakaan eroja. Perusmääritelmän mukaan ”erityisyys” on lapsen poikkeamista normaalista niin paljon,



Kuvituskuva: Unsplash.

että tarvitaan tavallisesta poikkeavia menetelmiä eli ”erityisopetusta” (esim. Kirk & Johnson, 1951). Kirjojen määritelmät sopivat yhteen sen kanssa, mitä perusopetuslaki asiasta sanoo. Kun ”opetusta ei voida antaa muuten”, se tapahtuu lapsen poikkeavuuden takia, ja silloin tarvitaan erityisopetusta.

Erityinen kasvatustieteissä: käsitteen absolutisointi

Monet erityiskasvatuksen kirjat lisäävät, että erot normaalin ja erityisen välillä ovat suhteellisia ja liukuvia. Esimerkiksi Charles Telford ja James Sawrey toteavat kirjassa *Exceptional Individual* (1981), että oppilaan erityisyys ei ole mitään täsmällistä, vaan riippuu 1) opetustavoista, 2) kulttuuriarvoista, 3) sosiaalisista tarpeista ja jopa 4) poliittisista paineista. Ne kaikki vaikuttavat siihen, mikä kulloinkin on normaalia ja mikä erityistä. ”Erityisyys” voi siis vaihdella: mikä yhdelle opettajalle, koululle tai ajanjaksolle on erityistä

voi toiselle olla normaalia. Tällainen erityisen suhteellistaminen on epäilemättä järkeenkäypää. Jos se, mikä on ”normaalia” voidaan lukea vallitsevista normeista, myös erityinen on niistä riippuvaista.

Erityisen suhteellistaminen avaa kuitenkin pelottavan näköalan, sillä se herättää erityisopetuksen oikeuttamista koskevan kysymyksen. Kun opetuksen järjestäjä päättää, että ”opetusta ei voida antaa muuten”, onko hän silloin pakko-raossa, vai toimiiko hän vain epämääräisten kulttuuriarvojen, sosiaalisten tarpeiden tai peräti poliittisten paineiden ohjauksessa? Jos erityisopetuspäätös on vain ”sosiaalinen konstruktio”, siitä voidaan oikeutetusti olla monta mieltä.

Ajatus ”erityisen” suhteellisuudesta ei olekaan kelvannut ihan kaikille oppikirjoille. Se veisi maton alta, jos tavoitteena on korostaa opetuksen järjestäjän auktoriteettia ja päätösten objektiivisuutta. Joistakin erityispedagogiikan

oppikirjoista löytyykin 'erityisen' määritelmiä, joissa sanan yhteys 'normaaliin' katkaistaan. Daniel Hallahan ja James Kaufmann määrittelevät kirjassa *Exceptional Children* (1991) seuraavasti:

“- - *exceptional children are those who require special education - - if they are to realize their full human potential.*” (s. 6)

“*Special education means specially designed instruction that meets the unusual needs of an exceptional child.*” (s. 8)

Näissä määritelmässä ei enää puhuta normaalista, vaan erityisyys määritellään viittaamalla toiseen erityiseen. Näin se, mikä on erityistä, irtoaa suhteesta normaaliin ja muuttuu absoluuttiseksi. Tuloksena on tällöin klassinen kehäpäätelmä, jossa käsitteitä määritellään vuorotellen kehässä toinen toisillaan. Määritelmälauseiden salakavaluus tuntuu olevan siinä, että kehäpäätelmä laukeaa vasta, kun molemmat lauseet otetaan yhtä aikaa käyttöön. Jos käytetään vain yhtä, säilyy vaikutelma, että ainakin toinen käsite on sidottu normeihin.

Kun erityisen yhteys normaaliin on näin katkaistu, havaitaan myös toinen erikoisuus. Määritelmistä nimittäin seuraa, että erityisopetus on aina hyödyllistä (“*Special education - - meets the - - needs of an exceptional child*”). Johdtopäätös on looginen tautologia, mutta monet oppikirjat ottavat siitä kaiken irti. Ne käyttävät sellaisia voitonriemuisia sanoja kuin ”optimaalinen”, ”maksimaalinen” tai ”täysi inhimillinen potentiaali” korostaessaan erityisopetuksen etevämmyyttä.

Absoluuttisen ”erityisen” ongelmia

”Erityisen” absolutisointi ei johdu vain huonosta harkinnasta. Tällainen puhe-tapa on luultavasti kasvattanut suosio-taan myös sen takia, että sillä sementoi-daan opetuksen järjestäjän arvovalta. Absoluuttinen erityisyyden käsite on oksymoron, itsessään ristiriitainen käsite ja tuo sen takia mukanaan uusia ristiriitoja. Tässä niistä muutama:

- oppilaita ei todellisuudessa voi suoraviivaisesti jakaa normaaleihin ja poikkeaviin, sillä rajat ovat häilyviä;
- opetusmenetelmiä ei voi järkevästi jakaa yleisiin ja erityisiin, eikä lakiteksti edes sellaista yritä;
- lakitekstin ilmaisu siitä, että ”ope-tusta ei voida antaa muuten”, on mystinen;
- kuntien erot erityisoppilaiden mää-rässä johtuvat viranomaistulkinnan mukaan siitä, että oppilaiden tar-peissa on kuntarajan mukaan kul-kevia eroja, mikä ei ole järkevä se-litys;
- erityisopetussiirtojen nousukäyrä johtuu viranomaistulkinnan mu-kaan siitä, että lapsilla on yhä enem-män erityistarpeita, mikä kuulostaa omituiselta;
- kun erityisopetuksen valtionapua heikennettiin 2010, erityisen tuen tarve notkahti. Virallisesti se johtuu tilapäisestä erityistarpeiden vähe-nemisestä, mikä kuulostaa oudolta yhteensattumalta;
- erityispedagogiikan oppikirjoissa erityisopetus on jotain erityistä, la-

kitekstissä kysymys on opettajan virkanimikkeestä;

- jos erityisopettaja ja opettaja toimivat täsmälleen samalla tavalla, toisen opetus on silti erityisopetusta ja toisen tavallista opetusta.

Hämmennyksen aiheita riittää, ja monella niistä on myös seuraamuksia. Kun erillinen erityisopettajien koulutus alkoi vuonna 1979, opettajat alkoivat kokea pelonsekaista kunnioitusta heille tuntemattomiksi jääneitä erityismenetelmiä kohtaan. Erityisopettajat taas vaivautuivat, jos heiltä kysyi, mitä ne ovat. ”Puhutaan selkeästi ja jaetaan asiat pieniin osiin”, he saattoivat pakon edessä sanoa. Jyrkkä kahtiajako on siten aiheuttanut asiantuntemuksen katoamista: tavalliset opettajat eivät luota itseensä, kun rinnalla on erityisosajien ammattikunta. Laki kuitenkin sanoo, että kyse on vain virkanimikkeestä, ei siitä, mitä opettaja todellisuudessa tekee.

Reifikaatio

Sopimuksenvaraisten asiantilojen, kuten ”erityisen”, tulkitseminen ei-sopimuksenvaraisiksi on saanut sosiologeilta oman nimen. Peter Berger ja Thomas Luckmann omistivat ilmiölle kirjansa ”Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen” (1967). He totesivat, että ihmisillä on taipumus esineellistää ja absolutisoida käsitteitä. Käsitteet jäykistyvät käytössä niin, että se, mikä todellisuudessa on sopimuksenvaraista, alkaakin tottumisen vaikutuksesta näyttää luonnonilmiöltä. He kutsuivat tätä käsitteiden reifikaatioksi eli esineellistymiseksi. Kirjoittajat toteavat, että kielenkäytössä syntyy eräänlainen valetodellisuus,

kun kielelliset konstruktiot alkavat elää omaa elämäänsä.

Myös erityisopetuksen diagnoosit ovat reifikaatioita. Kun lapsi saa diagnoosin ”kehitysvammainen”, vanhemmat kertovat helpotuksen tunteesta, kun asia on saanut nimen. Kyse ei kuitenkaan ole yhtä objektiivisista faktoista kuin alkuaineiden taulukossa. Kehitysvammadiagnoosilla on kyllä biologinen pohja, mutta siihen liittyy myös sopimuksia. Niissä on kuluneiden sadan vuoden aikana tapahtunut niin suuria muutoksia, että 1900-luvun alun kehitysvammaiset olivat pääosin jo eri joukkoa kuin nykyiset. Älykkyysrajat ovat radikaalisti siirtyneet alas ÄO-rajasta 85 pistemäärään 70, älykkyystestit ovat muuttuneet ja adaptiiviset taidot lisätty määritelmään. Vanhempien helpotus diagnoosin absoluuttisuudesta voi siten olla illuusio. Kirjailija Märta Tikkanen kertoo kirjassa ”Sofian oma kirja” (1982) suuresta helpotuksen tunteesta, kun hänen tyttärensä sai diagnoosikseen MBD. Myöhemmin MBD poistui kokonaan virallisesta tautiluokituksesta.

Kohtuulliset mukautukset ja vammaisuuden sosiaalinen malli

Kehämäärittelystä päästään irti, kun erityisyys ymmärretään kuten pitää, eli poikkeamana siitä, mitä pidetään normaalina. Silloin päästään oppikirjoisakin esiintyneeseen ajatukseen, että erityistarpeet ovat tarpeita, joihin normaali yleisopetus ei pysty vastaamaan. ”Erityistarve” viittaa ristiriitaan yksilön tarpeiden ja ympäristön vaatimusten välillä. Jos koulu edellyttää lukutaitoa, joka oppilaalta puuttuu, hänellä on



Kuvituskuva: Unsplash.

erityistarpeita suhteessa vaadittuun. Käsitteen avaaminen tällä tavoin tuo esille myös sen, että ristiriidan ratkaisemiseen ei ole vain yhtä vaan kaksi tai kolme erilaista tapaa. Ristiriitaa voi lähteä ratkaisemaan muuttamalla yksilöä, ympäristöä tai molempia.

Erityiskasvatuksen oppikirjat eivät ole kokonaan unohtaneet ympäristöä. Ne kertovat, että tavallinen opetus voi joustaa niin, että normaalista poikkeava oppilas voikin pysyä alkuperäisessä luokassaan. Kun ympäristön esteettömyyttä lisätään, normaalisuuden rajat avartuvat. Tällöin henkilön erityistarpeet katoavat joko osittain tai kokonaan.

Radikaali vammaisliike on mennyt ympäristön muutosvaatimuksissa vielä pidemmälle, aina liioitteluun asti. Näin tekee brittiläinen Michael (Mike) Oliver postmoderniin ajatteluun tukeutuvassa ”vammaisuuden sosiaalisessa mallissa” (Oliver, 1990). Erityisyyttä ei silti voi kokonaan poistaa, kuten mal-

lin kannattajat haluavat. Se tarkoittaisi koko maailman esteettömyyttä, mikä on mahdotonta. Metsään voidaan rakentaa polku pyörätuolille, mutta koko metsää ei voi tasata. Kielenkäyttöön onkin tullut ilmaisu ”kohtuulliset mukautukset”. Terve järki asettaa rajat kaikkein hurjimmille teorioille, jotka haluavat tyystin hävittää erityisen ja normaalin välisen rajan.

Integraatio

Erityistarpeen käsite liittyy myös kysymykseen kouluintegraatiosta: voiko ympäristö joustaa niin paljon, että yleiset ja erityiset tarpeet voidaan kohdata samassa tilassa? Edellä siteeratut Kirk ja Johnson totesivat vuonna 1951, että ”tästä aiheesta on väitelty jo vuosia”. Integraation kannattajat katsoivat tuolloin, että oli ”epätervettä eristää vajaamielisiä lapsia erityisluokkiin” (s. 121). Toisella puolella maapalloa oltiin integraatioasioissa liikkeellä yhtä varhain. Vuonna 1936 Neuvostoliiton

Kommunistisen Puolueen keskuskomitea katsoi, että lasten leimaaminen tylsämieliseksi oli ”pedologinen perversio”, joka läntisten älykkyystestien myötä oli tunkeutunut neuvostopuutarhaan (pedologia tarkoitti pedagogiikkaa). Stalin määräsi sulkemaan joukon apukouluja, joiden lukumäärä oli räjähtänyt. Samalla tiukennettiin apukouluun siirtämisen ehtoja (Körge-
saar, 1988).

Ajatus lasten yhteisopetuksesta ei ole uusi. Erityisopetusta on aina pitänyt erikseen perustella, ja tähän tarkoitukseen reifikaation kokenut erityisen käsite on sopinut erittäin hyvin. Modernit aatteet esteettömyydestä ja kohtuullisista mukautuksista ovat joissakin

maissa vähentäneet sen käyttötarvetta. Erityisopetuksen perusongelmana Suomessa tuntuu pysyvän se, että oppilaiden erilaisuus on pakotettu yksinkertaiseen ja kankean byrokraattiseen muottiin. Erilaisuuden ongelmaa on ratkaistu siirtämällä asian hienosäätö eli päätösvalta yksityiskohdista ruohonjuuritasolle. Lukuisista yrityksistä huolimatta osat eivät silti ole loksahaneet kohdilleen, ja tilanne on johtanut Opetushallituksen ja opettajien hiljaiseen sotaan. Opettajien näkökulmasta Opetushallitus jatkuvasti painostaa opettajia hyväksymään integraation ja inklusion. Valtiovallan näkökulmasta opettajat käyttävät väärin heille annettua päätösvaltaa, kun erityisopetukseen siirretään yhä enemmän oppilaita.

Lähteet

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. Gaudeamus. (Alkuteos: *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, 1967).
- Hallahan, D. P. & Kaufmann, J. M. (1991). *Exceptional Children. Introduction to Special Education*. Prentice-Hall.
- Kirk, S. A. & Johnson, G. O. (1951). *Educating the Retarded Child*. Houghton Mifflin Company.
- Körge-
saar, J. L. (1988). On the development of special and remedial education in the Soviet Union. *International Journal of Special Education*, 3(1), 1–19.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan Education.
<https://doi.org/10.1007/978-1-349-20895-1>
- Perusopetusasetus 852/20.11.1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
- Perusopetuslaki 628/24.6.2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Telford, C. W. & Sawrey, J. M. (1981). *Exceptional Individual*. 4th Edition. Prentice-Hall.



Kirjoittaja

Timo Saloviita
professori emeritus (kasvatustiede), Jyväskylän yliopisto,
Opettajankoulutuslaitos
timo.saloviita@jyu.fi

Kirjoittajan kuva: Ulla Lehtinen.