

# 1. Kohti oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää

*Sekä Suomessa että kansainvälisesti erityisopetusjärjestelmän kehittämistä viime vuosikymmeninä ovat ohjanneet tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvu ja pyrkimys edistää inklusiivista kasvatusta. Nämä kaksi tekijää ovat myös tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Inklusiivisen kasvatuksen edistäminen ja näin myös perusopetuksen laajentaminen vähitellen kattamaan koko ikäluokan ovat johtaneet tilanteeseen, jossa oppilaiden tuen tarpeet ovat yhä moninaisempia. Näihin vastattaessa myös erityisopetuksen tarjonta ja erityisopetusta saavien oppilaiden määrä ovat vähitellen kasvaneet. Tämä luku käsittelee suomalaisen erityisopetusjärjestelmän laajentumista erillisistä erityiskouluista ja -ryhmistä kohti oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää, jossa painottuvat varhainen tuki ja oppilaan tuen järjestäminen yleisopetuksen yhteydessä. Aluksi luomme historiallisen katsauksen erityisopetuksen järjestämiseen ennen vuotta 2000. Tässä tiiviissä historiakatsauksessa sovellamme Sakari Mobergin (2002) esittämää suomalaisen integraatiokehityksen aikakausijaottelua erillisen erityisopetuksen, vähiten rajoittavan ympäristön ja yhteisen koulun tavoittelun kausiin. Luvun pääpaino on viimeisimmän, vuonna 2000 alkaneen*

*kauden kuvauksessa, jonka olemme nimenneet erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen siirtymisen kaudeksi. Kuvaamme, millaiset tekijät johtivat erityisopetusjärjestelmän muutokseen 2000-luvun alussa ja millä tavoin järjestelmää uudistettiin. Tarkastelemme myös sitä, mitä uudistuksista seurasi. Lopuksi pohdimme suomalaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen nykytilaa ja tulevaisuuden kehityssuuntia.*

## **Erityisopetuksen järjestämisen historialliset kaudet**

*Erillisen erityisopetuksen kausi.* Koulutussosiologisessa kirjallisuudessa (esim. Antikainen 1986) esitetyt koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eli kvalifointi, valikointi ja varastointi näyttäytyvät historiallisessa kehityksessä erityisen vahvoina tukea tarvitsevien oppilaiden kohtelussa. Kuten aiemmissa aiheita käsittelevissä katsauksissa (Jahnukainen 2021; Kivirauma 2002) on todettu, peruskoulua edeltävä rinnakkaiskoulujärjestelmä jo itsessään sisälsi elementtejä, jotka erottelivat oppilaita erilaisille koulutusreiteille. Lisäksi sekä ennen kansakoulujärjestelmää että pitkään sen jälkeen tukea tarvitsevien oppilaiden koulutus järjestettiin lähes yksinomaan erillisenä erityisopetuksena erityiskouluissa, -laitoksissa ja -luokissa. Peruskoulusiirtymää edeltävistä erityisopetuksen toimintamalleista keskeisimpiä olivat apukoulut, joiden vahva asema kesti aina 1980-luvulle saakka. Vaihtoehtona vammaisoppilaille aivan oppivelvollisuuden säätämisen alusta eli vuodesta 1921 aina vuoteen 1985 oli myös koulunkäynnistä kokonaan vapauttaminen (ks. Jahnukainen 2021).

*Vähiten rajoittavan ympäristön kausi.* Erillisestä erityisopetuksesta vähemmän rajoittaviin oppimisympäristöihin on siirrytty pienin askelin. Kehitykseen ovat vaikuttaneet kansainväliset yhdenvertaisuutta korostavat humanitääriset ajattelutavat, esimerkiksi YK:n ihmisoikeuksien julistus ja normalisaatioperiaate, ja yleisemmin vammaisuuteen liittyvien käsitysten muutos. Osin kehityksen taustalla ovat myös paljon huomiota saaneet tutkimukset, joissa erillisen erityisopetuksen vaikutukset asetettiin kyseenalaiseksi

(Dunn 1968; ks. myös Moberg 2002). Käytännössä siirtymä eteni aluksi suurempien kaupunkien perustamina puhehäiriöisten pienryhmäopetuksena ja lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten oppilaiden lukuneuvolatoimintana, jotka madalsivat kynnystä erillisen erityisopetuksen ja tavallisen luokkaopetuksen välillä (Kivirauma 2002). Erityisopetuksen suunnittelukomitea (KM 1970) esitti lisättäväksi myös tunne-elämältään häiriintyneille ja sosiaalisesti sopeutumattomille suunnattua osa-aikaista tarkkailuklinikkamuotoista erityisopetusta luokkamuotoisen opetuksen rinnalla. Peruskouluun siirryttäessä tämänkaltaisten joustavampien tukimuotojen tarve kasvoi ja laaja-alaisten erityisopettajien antamasta osa-aikaisesta erityisopetuksesta kehittyi erityisopetuksen suurin osa-alue (Jahnukainen 2006; Kivirauma 2002). Rinnalle jäi kuitenkin edelleen luokkamuotoinen erityisopetus, muun muassa tarkkailuluokat yleisopetuksen yhteydessä, sekä verraten vahva erityiskoulujen verkosto. Erityiskoulujen ja niissä opiskelevien oppilaiden määrä lähtikin johdonmukaiseen laskuun vasta 1990-luvun aikana.

*Yhteisen koulun tavoittelun kausi.* Erityisopetuksen järjestelmän hienosäätö alkoi sen jälkeen, kun yhtenäiseen peruskoulujärjestelmään oli asteittain 1970-luvun aikana siirrytty kaikissa kunnissa, peruskoulun alkuvaiheen tasokurssijärjestelmä oli lakkautettu vuonna 1985 ja oppivelvollisuudesta kokonaan vapauttamisesta oli luovuttu (ks. Jahnukainen 2021). Kouluhallituksessa valmisteltiin kaikille erityisopetuksen osa-alueille omat opetussuunnitelmansa. Järjestelmätason integraatio eteni asteittain: syksystä 1985 lievästi ja keskiasteisesti kehitysvammaiset lapset siirtyivät sosiaalitoimesta perusopetukseen, ja vihdoin syksystä 1997 myös vaikeimmin vammaiset oppilaat siirtyivät opetustoimen piiriin (Jahnukainen & Korhonen 2003). Järjestelmätasolla suomalainen ”kaikkien koulu” toteutui ainakin symbolisessa mielessä, vaikkakin perusopetuksen sisäisin erillisjärjestelyin. Kehityskultua kohden inklusiivisempaa toimintakulttuuria vahvisti vielä vuoden 1998 perusopetuslaki (Perusopetuslaki 1998). Tuolloin esiteltiin ensimmäisen kerran henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) ja erityisopetukseen otetun

tai siirretyn oppilaan opetuksen eli niin sanotun kokoaikaisen erityisopetuksen järjestäminen *mahdollisuuksien mukaan* myös yleisopetuksen yhteydessä. Jälkeenpäin onkin arvioitu (Jahnukainen 2006), että tämä muutos teki näkyväksi suuren määrän yleisopetuksessa jo aiemmin olleita oppilaita, jotka tällä tavoin saivat erityisoppilaan statuksen. Tämä vaikutti osaltaan erityisopetuksen oppilasmäärän voimakkaaseen kasvuun 2000-luvun alussa ja edelleen Erityisopetuksen strategian (Opetusministeriö 2007) laadintaan.

## **Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen siirtyminen**

### *Erityisopetusta kehittämään ohjanneet tekijät 2000-luvulla*

Uuden vuosituhanen alussa Suomessa oli käynnissä useita erityisopetuksen käytänteiden kehittämiseen tähtäviä hankkeita, kuten Laatia opetukseen, tukea oppimiseen (LaTu 2002–2004), Erilaiset oppijat, yhteinen koulu (2004–2006) sekä Seudullisten palvelujen kehittäminen erityisopetuksessa (Alpo 2005–2008) (Ahtiainen 2017; Oja 2012). Hankkeisiin osallistuivat joko yksittäiset koulut tai opetuksen järjestäjät. Osallistujamäärät vaihtelivat 24:n ja 80:n välillä, eli toiminta ei ollut kovin systemaattista eikä laajamittaista verrattuna kuntien lukumäärään, joka vuonna 2008 oli 415. Hanketoiminta kokosi yhteen erityisopetuksen ja kasvatusalan ammattilaisia sekä tarjosi ympäristön, jossa oli mahdollista jakaa tietoa ja vertailla paikallistason käytänteitä (Ahtiainen 2017). Tämä käynnisti prosessin kohti 2010-luvulla voimaan tulleita erityisopetuksen uudistuksia (Thuneberg ym. 2013).

Keväällä 2005 Suomen suurimmat kunnat edustajineen päättivät lähestyä opetusministeriötä kirjelmällä, jossa ne ilmaisivat huolensa erityisopetuksen tilasta ja nostivat esille tarpeen kehittää tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta (Ahtiainen 2017; Thuneberg ym. 2013). Kirjelmän seurauksena opetusministeriö pyysi kuntia tekemään paikallisen kartoituksen ja laatimaan

sen pohjalta raportin kehittämistarpeista. Erityisopetuksen uudistuksen kannalta merkittävässä roolissa olivat elokuussa 2006 opetusministeriölle luovutetussa valmiissa raportissa esitetyt toimenpide-ehdotukset: lainsäädännön uudistaminen, rahoituksen kehittäminen, koulutuksen hallinnon selkiyttäminen, opetussuunnitelman perusteiden kehittäminen, tilastointi sekä henkilökunnan koulutus ja ammatillinen osaaminen (Ahtiainen 2017; Raportti 2006).

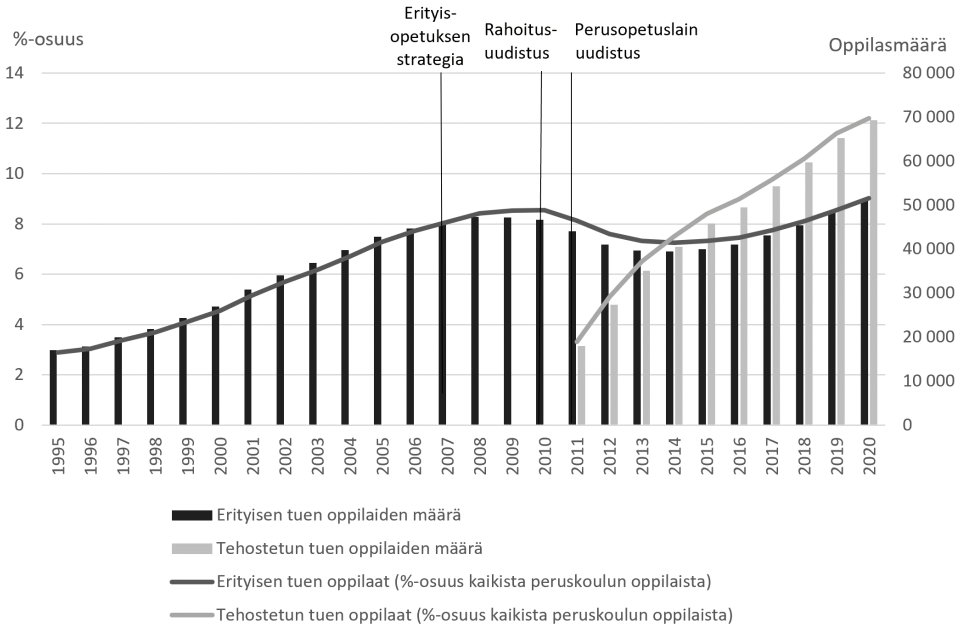
Suurten kuntien ja opetusministeriön välinen koulutuspoliittinen keskustelu liikautti muutosprosessin lopullisesti eteenpäin. Ministeriö asetti ohjausryhmän laatimaan ehdotuksen esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen pitkän tähtäimen kehittämissstrategiaksi (Opetusministeriö 2007). Ohjausryhmän jäsenet edustivat useita tahoja. Opetusministeriön opetusneuvosten ohella mukana oli asiantuntijoita Opetushallituksesta, Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:sta, Suomen Kuntaliitosta, Valtakunnallisesta vammaisneuvostosta, Helsingin kaupungin opetusvirastosta, Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksesta, Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta sekä Hämeenlinnan kaupungin opetustoimesta. Työskentelyn edetessä ohjausryhmä keskusteli tulevan strategian sisällöstä myös useiden sidosryhmien, kuten Aineenopettajaliiton, Erilaisten oppijoiden liiton, Tilastokeskuksen, Etelä-Suomen lääninhallituksen, Haukkaran koulun, Ruskeasuon koulun, Auroran sairaalakoulun, Niilo Mäki Instituutin ja Kuurojen liiton kanssa. Asiantuntijoiden määrän sekä heidän edustamiensa tahojen perusteella voidaan todeta, että erityisopetuksen strategian valmistelutyö oli moniäänistä ja huomioi useita näkökulmia.

Opetusministeriö julkaisi Erityisopetuksen strategian marraskuussa 2007. Strategiassa ilmaistiin perusteluineen tarve erityisopetuksen kehittämiseksi. Matka vuosituhaten taitteessa käynnistyneistä hankkeista erityisopetuksen strategian laadintaan vuonna 2007 näyttäytyy pitkäjänteisenä koulutusjärjestelmän kehittämisenä, joka ulottuu yli useamman hallituskauden (Ahtiainen 2015; Ahtiainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2021; Thuneberg ym. 2013). Ministeriön asettama ohjausryhmä nojasi

strategiaan kirjaamissaan perusteluissa etenkin erityisoppilaiden määrän suureen kasvuun edellisten kymmenen vuoden aikana sekä kuntien välillä ilmeneviin eroihin oppilaille tarjottujen tukitoimien järjestelyissä. Muiden muassa tilastoteknisten tekijöiden, kehittyneen diagnosoinnin sekä erityispedagogisen tutkimuksen tuottaman uuden tiedon nähtiin vaikuttaneen erityisoppilaiden määrän kasvuun (Opetusministeriö 2007). Seuraavaksi kuvaamme tarkemmin, millä tavoin erityisopetusta saavien oppilaiden määrät perusopetuksessa ovat muuttuneet viimeisten vuosikymmenten aikana.

### *Erityisoppilaiden määrän kasvu*

Erityisen tuen oppilaiden eli ennen vuotta 2011 erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden määrä kasvoi tasaisesti 1990-luvun lopulta aina vuoteen 2010 saakka, jolloin erityisopetuksen rahoitusjärjestelmä uudistettiin (kuvio 1). Erityisopetuksen tarjonnan kasvu 2000-luvun alussa näkyi nimenomaan yhdeksänvuotista oppivelvollisuutta suorittaneiden oppilaiden osuuksissa, sillä pidennettyä, 11-vuotista oppivelvollisuutta suorittaneiden oppilaiden osuuksissa muutokset olivat hyvin vähäisiä (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014a). Erityisopetuksen tarjonnan kasvu näkyi esimerkiksi siten, että 2000-luvulla perusopetuksen aloittaneista erityistä tukea saavien osuus oli kaikilla luokka-asteilla suurempi kuin vanhemmissa ikäryhmissä (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014c). Kaikissa ikäryhmissä erityisopetuksen tarjonta painottui selvästi ylempiin luokka-asteisiin (Kirjavainen ym. 2014c). Erityisopetuksen tarjonnan kasvun lisäksi myös kuntien väliset erot erityisopetuksen tarjonnassa kasvoivat vuosina 2001–2010 (Kirjavainen ym. 2014a). Nämä erot selittyivät niin perusopetuksen toimintaympäristöjen, esimerkiksi yläkoulun oppilaiden osuuden, ja erityisopetuksen järjestämistapojen eroilla kuin kuntien erilaisella rahoitustilanteella (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014b).

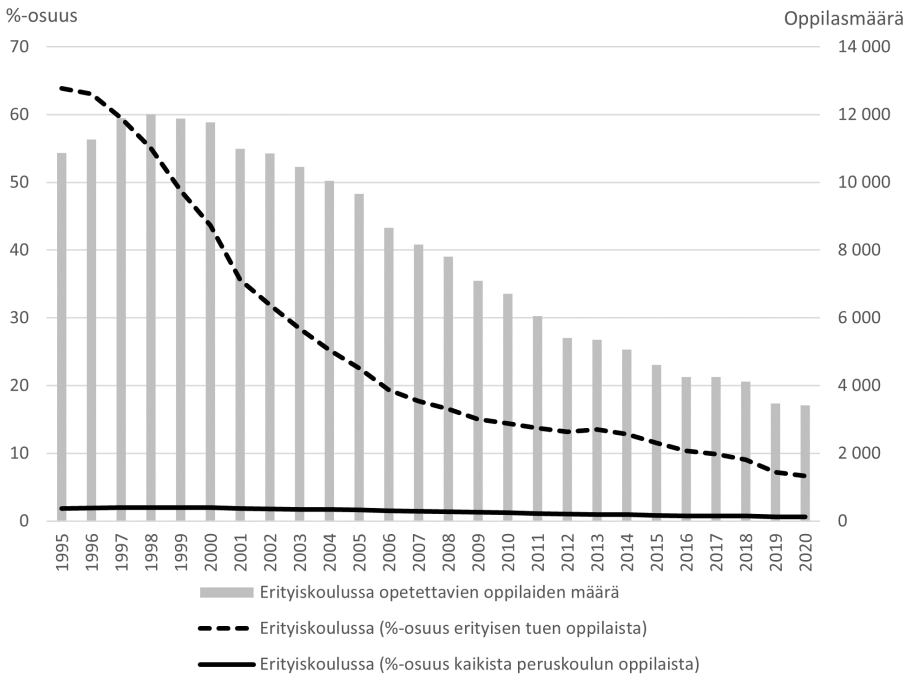


**Kuvio 1.** Oppimisen ja koulunkäynnin tukea saaneiden oppilaiden määrä ja osuus vuosina 1995–2020 (Suomen virallinen tilasto 2021)

Erityisopetuksen tarjonnassa oli nähtävissä jo ennen 2010-luvun uudistuksia selviä muutoksia erityisopetuksen järjestämispaikassa: yleisopetuksen ryhmissä opettavien erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus kasvoi ja erityisryhmissä opettavien osuus väheni (Kirjavainen ym. 2014c). Kuviossa 2 on esitetty erityiskoulussa opettavien oppilaiden määrä ja osuus vuodesta 1995 vuoteen 2020. Kuten kuvioista on nähtävissä, erityiskoulussa opettavien oppilaiden määrä on vähentynyt selvästi 2000-luvun alusta vuoteen 2020. Myös erityiskoulussa opettavien oppilaiden osuus erityisen tuen oppilaista on vähentynyt. Kun vuonna 1995 tuo osuus oli noin 64 prosenttia ja vuonna 2000 noin 44 prosenttia, oli osuus vuoteen 2010 mennessä vähentynyt noin 14 prosenttiin (kuvio 2). Näin suuri muutos selittyy pitkälti sillä, että samanaikaisesti erityisen tuen oppilaiden määrä kasvoi

huomattavasti (Kirjavainen ym. 2014c). Kuntien väliset erot erityisopetuksen tarjonnassa 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä tulivat esille myös opetuksen järjestämispaikassa, vaikkakin nämä erot pienenevät jonkin verran vuosikymmenen lopussa

(Kirjavainen ym. 2014a).



**Kuvio 2.** Erityiskoulussa opettävien oppilaiden määrä ja osuus vuosina 1995–2020 (Suomen virallinen tilasto 2021)



## Kahta polkua myöten kohti muutosta

2000-luvulla on tunnistettavissa kaksi polkua, joiden kautta suomalaista erityisopetusjärjestelmää kehitettiin systemaattisesti. Toisaalta toimintaa kunnissa ja kouluissa pyrittiin ohjaamaan rahoitusta uudistamalla, ja toisaalta sitä ohjattiin tukijärjestelmää kehittämällä.

Vuonna 2010 erityisopetuksen rahoitusjärjestelmä uudistettiin poistamalla yhdeksänvuotista oppivelvollisuutta suorittavista erityisoppilaista aiemmin maksettu korotettu valtionosuus. Vuosi tämän jälkeen perusopetuslakia uudistettiin ja siirryttiin uuteen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmään. Kuvaamme seuraavaksi tarkemmin näitä kahta uudistusta.

### *Rahoitusjärjestelmän uudistaminen*

Oleellinen osa erityisopetusjärjestelmää on sen rahoitus. Erityisopetusta voidaan rahoittaa monin eri perustein, esimerkiksi oppilasmäärän, opetuksen järjestämipaikan tai tarjolla olevien palveluiden perusteella (Harr, Parrish & Chambers 2012). Riippumatta siitä, millainen rahoitusjärjestelmä on, se sisältää aina jonkinlaisia kannustimia, jotka vaikuttavat myös opetusjärjestelyihin. Tämän vuoksi erityisopetusta uudistettaessa on tärkeää tarkastella samanaikaisesti myös rahoitusjärjestelmää (Parrish & Harr-Robins 2011). Suomessa 2010-luvun erityisopetusjärjestelmän uudistukseen sisältyi myös rahoituksen uudistaminen.

Ennen uudistusta kunnan saama valtionosuus määräytyi erityisoppilaiden määrän perusteella. Valtionosuus yhdeksänvuotista oppivelvollisuutta suorittavista erityisoppilaista oli 1,5-kertainen ja pidennettyä oppivelvollisuutta suorittavista oppilaista 2,5- tai 4-kertainen oppilaan vamman vaikeustason perusteella (HE 174/2009). Tällaisen erityisoppilasmäärään perustuvan rahoitusjärjestelmän on todettu voivan kannustaa opetuksen järjestäjiä siirtämään oppilaita erityisopetuksen piiriin (Cullen 2003). Kuten edellä tuli esille, 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä erityisopetuksen tarjonta kasvoi Suomessa selvästi. Erityisopetuksen

rahoitusjärjestelmä oli yksi tekijöistä, joiden arvioitiin olevan tämän kasvun taustalla (HE 174/2009).

Vuoden 2010 rahoitusjärjestelmän uudistuksen jälkeen siirryttiinkin pääasiassa väestöpohjaiseen rahoitukseen, eli perusopetuksen rahoitus määräytyi uudistuksen jälkeen kunnan perusopetusikäisen väestön mukaan. Erityisopetuksen rahoitusjärjestelmän uudistus oli osa laajempaa kunnan peruspalvelujen valtionosuusjärjestelmän uudistusta, jonka tavoitteena oli yksinkertaistaa valtionosuusjärjestelmää (HE 174/2009). Erityisopetuksen rahoituksen uudistuksella haluttiin kuitenkin myös poistaa aiempaan järjestelmään sisältynyt taloudellinen kannustin siirtää oppilaita erityisopetukseen. Korotettu valtionosuus yhdeksänvuotista oppivelvollisuutta suorittavista oppilaista poistettiin. Sen sijaan pidennettyä oppivelvollisuutta suorittavista oppilaista maksettava korotettu valtionosuus säilyi uudistuksen jälkeenkin.

### ***Tuen järjestelmän uudistaminen***

Erityisopetuksen strategian laadinnan aikaan opetuksen järjestäminen jäsennettiin yleis- ja erityisopetuksen kautta (Ahtiainen, Lintuvuori, Hienonen, Jahnukainen & Hautamäki 2017). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) tuen muodot oli kuvattu kahden pääotsikon alla: *Opiskelun yleinen tuki* ja *Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus*. Näistä ensin mainittu opiskelun yleinen tuki oli tarjolla kaikille oppilaille. Toiseen tuen muotoon oli sisällytettynä erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden opetus sekä opetuksen järjestäminen toiminta-alueittain. Osa-aikainen erityisopetus määriteltiin tuolloin osaksi tätä jälkimmäistä tuen osa-alueetta, ja sitä kuvattiin annettavan oppilaalle tilanteessa, jossa tukiopetuksen ei enää koettu riittävän. Osa-aikainen erityisopetus ei kuitenkaan edellyttänyt erityisopetuspäätöstä. Lisäksi osa-aikainen erityisopetus luokitui yhdeksi mahdolliseksi tukimuodoksi myös erityisopetukseen otetuille tai siirretyille oppilaille eli oppilaille, joilla oli erityisopetus päätös. (Opetushallitus 2004.)

Erityisopetuksen strategiassa tuen järjestelmän uudistamista perusteltiin sillä, että aiemmin oppilaan tuen tarpeisiin oli pyritty vastaamaan erityisopetuksen tarjoamin keinoin myös silloin, kun toimivin ratkaisu olisi voinut olla tukitoimien käynnistäminen riittävän varhain yleisopetuksessa (Opetusministeriö 2007). Lisäksi varsin ison osan oppilaista nähtiin sijoittuvan ikään kuin harmaalle vyöhykkeelle yleisopetuksen ja erityisopetuksen välille, jossa oikeanlainen tuki ei tavoittanut heitä. Näille oppilaille ei siis laadittu erityisopetus päätöstä, ja samaan aikaan heidän opintonsa eivät sujuneet tarvittavien tukitoimien puuttuessa (Opetusministeriö 2007). Yleis- ja erityisopetuksen välinen jyrkähkö raja alkoi siis muodostua ongelmalliseksi.

Ratkaisuksi tuolloin vallinneeseen tilanteeseen ehdotettiin varhaisen tuen käytäntöjen vahvistamista ja ennaltaehkäisevää toimintaa (Opetusministeriö 2007). Työkaluksi tavoitteen saavuttamiselle esitettiin tuen järjestelmän muuttamista kolmivaiheiseksi siten, että yleisen tuen keinojen käydessä riittämättömiksi voitaisiin oppilaalle antaa tehostettua tukea (Thuneberg ym. 2013). Tuen järjestelmässä yleisestä kohti erityistä tukea siirryttäessä oli siis kyse käytössä olevien tukimuotojen asteittaisesta määrällisestä ja laadullisesta vahvistamisesta (Thuneberg ym. 2014; Thuneberg ym. 2013). Erityisopetuksen strategia (Opetusministeriö 2007) määritteli tehostetun tuen keinoiksi kaikki yleiset tukikäytännöt mukaan lukien tukiopeutus, eriyttäminen ja samanaikaisopetus sekä osa-aikainen erityisopetus.

Tuen järjestelmän laajentaminen kattamaan kolme erillistä vaihetta toi mukanaan myös vaateen eri vaiheissa tarjottujen tukimuotojen systemaattisesta kirjaamisesta (Thuneberg ym. 2013). Tehostetun tuen tuli perustua pedagogiseen arvioon ja erityisen tuen pedagogiseen selvitykseen. Näin tuen tarpeen määrittelyssä käytettävää kieltä pyrittiin ohjaamaan kohden pedagogista sanastoa aiemman lääketieteen diagnostisen kielen sijaan (Thuneberg ym. 2014). Lisäksi käsitteellisesti strategiatekstissä painotettiin inklusiota, jonka tavoittelussa muun muassa lähikouluperiaatetta pidettiin tärkeänä (Ahtiainen 2017). Opettajien välisen yhteistyön lisääminen, samanaikaisopetus sekä moniammatillisen

yhteistyön vahvistaminen mainittiin työtapoina, jotka edistävät tavoitteiden toteutumista (Ahtiainen 2017; Ahtiainen ym. 2021; Thuneberg ym. 2014).

Tukeakseen uusien käytänteiden ja käsitteiden käyttöönottoa opetusministeriö ohjasi rahoitusta opetusalan ammattilaisille useista kanavista (Ahtiainen 2017; Oja 2012). Näkyvin ja kenties tunnetuin toiminnan kehittämisen muoto oli KEhittäminen, Laatu ja PerusOpetus (Kelpo) -kehittämistoiminta vuosina 2008–2012 (Ahtiainen ym. 2012; Oja 2012). Kelpo-hankkeen osallistujina olivat ensisijaisesti kunnalliset opetuksen järjestäjät, joista se tavoittikin lähes kaikki (Oja 2012). Hanke oli merkittävässä roolissa Erityisopetuksen strategiassa esitettyjen tavoitteiden jäsentelyssä jo ennen kuin lopulliset päätökset muutoksista syntyivät (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010) ja nykyinen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmä otettiin käyttöön (Ahtiainen 2017; Ahtiainen ym. 2012).

## **Muutosten jälkeen – mitä uudistuksista seurasi?**

Olemme edellä kuvanneet 2010-luvun alussa perusopetuksen erityisopetusjärjestelmään tehtyjä rakenteellisia uudistuksia, jotka ovat avanneet tien kohti oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää. Tuolloin kahta reittiä perusopetuksen piiriin kuljetetut uudistukset ovat johtaneet muutoksiin niin käsitteellisellä tasolla kuin tuen tarjonnassa ja opettajien työnkuvassa.

Perusopetuslakia uudistettaessa ja siirtymävaiheessa uuteen tuen järjestelmään korostui, että tuen suunnittelussa ja järjestämisessä tulee huomioida oppilaan oikeus varhaiseen tukeen ja koulun mahdollisuudet tukea oppilasta. Tämän rinnalla haluttiin lisätä pedagogisen arvioinnin merkitystä. (HE 109/2009.) Uudistusta tarkastelevissa tutkimuksissa on havaittu oppimisen ja koulunkäynnin tukeen siirtymisen lisännen suunnitelmallisuutta ja pedagogisen näkökulman huomioimista tuen järjestämisessä (Pesonen, Ojala, Itkonen & Kontu 2015; Pulkkinen & Jahnukainen

2015). Samanaikaisesti dokumentointitarve näyttäisi kasvaneen, mistä on koitunut sekä myönteisiä että kielteisiä seurauksia. Vaikka uudistuksen on nähty vahvistaneen oppilaiden oikeutta tukeen, dokumentointi vaikuttaisi lisänneen opettajien hallinnollista työtä (Pesonen ym. 2015). Hallinnollisen työn lisääntyminen on vienyt aikaa varsinaiselta opetustyöltä, ja tämän on koettu heikentäneen etenkin osa-aikaisen erityisopetuksen saatavuutta (Pulkkinen & Jahnukainen 2015).

Tutkimusten valossa vaikuttaa siltä, että uudistuksen mukanaan tuoma painotus varhaiseen tukeen on siirtänyt vastuuta tuen arvioinnista ja järjestämisestä yhä enemmän luokan- ja aineenopettajille, mikä on muuttanut erityisopettajien roolia (Paloniemi, Pulkkinen, Kärnä & Björn 2023; Pulkkinen & Jahnukainen 2015). Uudistuksen tavoitteena oli myös lisätä opettajien yhteistyötä, johon kuitenkin liittyy käytännön haasteita. Mielekäs ja vuorovaikutteinen yhteistyö eri opettajaryhmien, esimerkiksi erityis- ja luokanopettajien, välillä vaatii vielä kehittämistä (Paju, Kajamaa, Pirttimaa & Kontu 2022). Vaikka oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteitä on saatu toimimaan, inklusiivisen perusopetuksen tavoittaminen vaatii vielä resursointia ja koulutusta esimerkiksi yhteisopettajuudessa sekä pedagogisessa ajattelussa (Honkasilta, Ahtiainen, Hienonen & Jahnukainen 2019; Paju ym. 2022).

Erityisopetustilastoja tarkasteltaessa näyttää siltä, että siirtyminen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmään on kaiken kaikkiaan laajentanut tuen tarjontaa perusopetuksessa (Pulkkinen, Kirjavainen & Jahnukainen 2020). Perusopetuslain uudistuksessa käyttöön otettiin tehostettu tuki, jota saaneiden oppilaiden osuus näyttää jatkuvasti kasvaneen vuodesta 2011 (kuvio 1). Uudistuksen tavoitteena oli lisätä varhaista tukea ja pysäyttää näin erityistä tukea saavien oppilaiden osuuden kasvu. Välittömästi vuoden 2010 jälkeen erityisen tuen oppilaiden osuudessa tapahtuikin pieni notkahdus. Vuonna 2010 toteutettu rahoitusjärjestelmän uudistus näytti vähentäneen erityisen tuen oppilaiden osuutta hieman enemmän kuin vuonna 2011 toteutettu perusopetuslain uudistus (Pulkkinen 2019). Erityisen tuen tarjonnan

vähentäminen ei ollut kuitenkaan pysyvää, sillä vuoden 2015 jälkeen erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus on taas kääntynyt kasvuun (kuviot 1).

Erityisopetuksen uudistamista ovat jo pitkään ohjanneet inklusiivisen kasvatuksen periaatteet ja pyrkimys järjestää oppilaiden tarvitsema tuki yleisopetuksen yhteydessä. Myös oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmään siirtymisessä tavoitteena oli vahvistaa yleisopetuksen yhteydessä tarjottavaa tukea (HE 109/2009). Jo ennen tätä uudistusta erityiskouluissa opetettavien oppilaiden osuus oli vähentynyt, ja uudistuksen jälkeen kehitys on jatkunut (kuviot 2). Kunnissa ja kouluissa tuen painopistettä siirrettiin varhaiseen tukeen, mikä näkyi resurssien uudelleenkehittämisenä ja erityisryhmien vähentymisenä (Pulkkinen & Jahnukainen 2015).

Uudistus toi mukanaan myös odottamattomia seurauksia tuen tarjontaan. Vaikka tehostettu tuki oli oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmässä tarkoitettu annettavaksi joustavasti ja ensisijaisesti yleisopetuksen yhteydessä, perustettiin uudistuksen jälkeen joihinkin kouluihin erillisiä ryhmiä myös tehostetun tuen oppilaille (Lintuvuori 2019; Pulkkinen & Jahnukainen 2015). Tehostetun tuen ryhmät ovat esimerkiksi oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteistä, jotka jäävät virallisen tilastoinnin ulkopuolelle (Lintuvuori 2019). Tuen tarjonnan tarkastelu pelkästään tilastojen avulla sisältää myös muita rajoituksia, sillä tilastot eivät kuvaa oppilaiden tuen tarpeita tai sitä, millaista tukea oppilaat ovat saaneet (Lintuvuori 2019; Pulkkinen ym. 2020). Lisäksi tuen järjestelmän muuttuessa myös tilastointi muuttuu, mikä vaikeuttaa pitkän aikavälin tilastollisia vertailuja (Lintuvuori 2019).

Vaikka siirtyminen oppimisen ja koulunkäynnin tukeen onkin tuonut monia muutoksia suomalaiseen erityisopetusjärjestelmään, käytänteet muuttuvat hitaasti ja uudistusten toteuttaminen vie aikaa. Lisäksi uudistukset toteutuvat harvoin sellaisina kuin ne on lakiin kirjattu (Pulkkinen 2019; Pulkkinen & Itkonen tämän teoksen luvussa 3). Opetuksen järjestäjien resurssissa ja kyvyissä ottaa käyttöön uusi oppimisen ja koulunkäynnin tuen

järjestelmä on ollut eroja, ja se näkyy kuntien ja koulujen välisinä eroina uuteen tuen järjestelmään siirtymisessä (Lintuvuori 2019; Pulkkinen 2019; Thuneberg ym. 2014). Vaikka ennen 2010-luvun erityisopetuksen uudistuksia huolena olivatkin kuntien väliset erot erityisopetuksen tarjonnassa (Opetusministeriö 2007), eivät uudistukset ole poistaneet näitä eroja.

## **Matka jatkuu – oppimisen ja koulunkäynnin tuen nykytila ja tulevaisuus**

Suomalainen erityisopetusjärjestelmä on vuosikymmenten aikana kehittynyt vähitellen erillisestä erityisopetuksesta kohti oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää. Samalla oppilaille tarjottava tuki on siirtynyt yhä enemmän yleisopetuksen yhteyteen ja laajentunut koskemaan aiempaa suurempaa joukkoa perusopetuksen oppilaita. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmä sisältää monia elementtejä, jotka tarjoavat hedelmällisen pohjan inklusiiviselle kasvatukselle. Kehittämistä kuitenkin vielä vaaditaan, jotta tuen järjestelmä saadaan toimimaan käytännössä. Kehittämistyössä ensisijainen vastuu on opetuksen järjestäjillä paikallisella tasolla.

Tämän luvun alussa esittelimme erityisopetuksen historiallisia ajanjaksoja. Selvää on, että tukea tarvitsevien oppilaiden asema oppivelvollisuuskoulussa on parantunut monin tavoin vuosikymmenien aikana, vaikkakin se on usein vaatinut pitkiä poliittisia vääntöjä. Osa uudistuksista, esimerkiksi peruskoulu-uudistus, on koskenut koko ikäluokkaa, ja tukea tarvitsevien oppilaiden tilanteita on tarkasteltu osana kokonaisuutta. Osa sen sijaan on kohdennettu suoraan erityisopetuksen kehittämiseen, esimerkiksi siirtymä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmään.

Vuoden 2019 hallitusohjelmaan oli sisällytetty useita tukea tarvitsevien oppilaiden tilannetta koskevia kehittämistavoitteita. Yksi näistä oli erityisopetukseen ja inklusioon liittyvän lainsäädännön sekä resurssien riittävyyden ja yhdenvertaisuuden tarkastelu (VN 2019). Tähän tarkoitukseen käynnistettiin mittava

Oikeus oppia -kehittämisohjelma (2020–2022), joka sisälsi sekä erityisesti lainsäädäntöön liittyvää laajamittaista kehittämistyötä että kohdennettuja kehittämishankkeita kuntatasolla (Alila, Eskelinen, Kuukka, Mannerkoski & Vitikka 2022).

Vuoden 2019 hallitusohjelmaan sisältyi myös pitkään koulutuspoliittisessa keskustelussa mukana ollut teema eli oppivelvollisuuden kesto (Jahnukainen 2021; Torsti 2021). Hallitusohjelman mukaista oppivelvollisuuslain uudistuksen valmistelua edelsi vilkas keskustelu ja lausuntokierros, joissa erityisopetukseen liittyvät teemat nousivat esiin selvemmin kuin aiemmissa yhteyksissä. Vastakkain olivat erityisesti koko ikäluokan oppivelvollisuuden korottamista kannattavat tahot (Seuri, Uusitalo & Virtanen 2018) ja toisaalta näkemykset, jotka korostivat tarkoituksenmukaisempia kohdennettuja toimia yläkoulun ja toisen asteen nivelvaiheeseen tukea tarvitseville (Johnson & Kiilakoski 2020). Lopputulemana syksyllä 2020 eduskunnassa hyväksytyssä ja 1.8.2021 voimaan tullessa laissa (Oppivelvollisuuslaki 2020) onkin huomioitu molemmat näkökulmat. Oppivelvollisuusikä nostettiin 18 ikävuoteen, mutta samalla velvoitteita tukitoimiin sekä yläkoulussa että toisen asteen nivelvaiheessa lisättiin.

Oppivelvollisuuden laajentamisessa tukea tarvitsevien oppilaiden keskeisiä tukitoimia olivat yläkouluvaiheen tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus sekä nivelvaiheen koulutusten yhtenäistäminen tutkintokoulutukseen valmentavaksi koulutukseksi syksystä 2022 alkaen. Oppivelvollisuusikä korotus ei muuttanut vammaisuuden vuoksi pidennettyä, 11-vuotista oppivelvollisuutta suorittavien tilannetta, mutta se mahdollistaa toisen asteen maksuttoman suorittamisen aina 20 ikävuoteen asti kuten muillakin nuorilla.

Tukea tarvitsevien oppilaiden asema suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on siis vahvistunut askel askeleelta. Vuoden 2020 oppivelvollisuuslaki asettuu selkeänä jatkumona tähän kehityslinjaan ja päivittää erityisopetuksen oppilaiden yhtäläisen oikeuden oppivelvollisuuteen ja toisen asteen koulutukseen. Oikeus oppia -kehittämisohjelman ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen ja inklusion kehittämisestä ja lainsäädännöllisistä



tarkennuksista sekä varhaiskasvatuksessa että esi- ja perusopetuksessa julkaistiin vuoden 2022 lopussa (Alila ym. 2022). Matka siis jatkuu, koulutuspolitiikka ei valmistu lopullisesti koskaan.

## Lähteet

- Ahtiainen, R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 25–42. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-85-1>
- Ahtiainen, R. 2017. Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models: Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 13. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3549-0>
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011: Kehittävän arvioinnin loppuraportti. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2012:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-098-8>
- Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Hienonen, N., Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. 2017. Erityisten nimeäminen ja käsitteet perusopetuksessa – lyhyt historia ja nykytila. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Kasvatusalan tutkimuksia 75. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 119–142.
- 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), article 750. <https://doi.org/10.3390/educsci11110750>
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. 2022. Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta: Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän loppuraportti. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-813-7>
- Antikainen, A. 1986. Koulutuksen tulevaisuus ja koulutuspolitiikka: Koulutus-sosiologiaa tutkielmia ja kirjoituksia. Helsinki: Gaudeamus.
- Cullen, J. B. 2003. The impact of fiscal incentives on student disability rates. *Journal of Public Economics* 87 (7–8), 1557–1589. [https://doi.org/10.1016/S0047-2727\(01\)00203-1](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(01)00203-1)
- Dunn, L. M. 1968. Special education for the mildly retarded – Is much of it justifiable? *Exceptional Children* 35 (1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/001440296803500101>

- HE 109/2009. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta.
- HE 174/2009. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta, laiksi opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta ja laeiksi eräiden niihin liittyvien lakien muuttamisesta.
- Harr, J. J., Parrish, T. & Chambers, J. G. 2012. Special education. Teoksessa H. F. Ladd & E. B. Fiske (toim.) *Handbook of research in education finance and policy*. New York, NY: Routledge, 573–590.
- Honkasilta, J., Ahtiainen, R., Hienonen, N. & Jahnukainen, M. 2019. Inclusive and special education and the question of equity in education: The case of Finland. Teoksessa M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas & A. J. Artiles (toim.) *The Sage handbook of inclusion and diversity in education*. London: Sage, 481–495. <https://doi.org/10.4135/9781526470430>
- Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetuksen tarve ja muutos. Teoksessa S. Karvonen (toim.) *Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolot -vuosikirja. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 71. Nuorisoasiain neuvottelukunta Nuora, julkaisuja 35*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta & Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes, 119–131.
- Jahnukainen, M. 2021. Erityisopetus ja oppivelvollisuus: Kansakoulun marginaalista yleisopetuksen yhteyteen. *Koulu ja menneisyys* 58, 38–65. <https://doi.org/10.51811/km.100380>
- Jahnukainen, M. & Korhonen, A. 2003. Integration of students with severe and profound intellectual disabilities into the comprehensive school system: Teachers' perceptions of the education reform in Finland. *International Journal of Disability, Development and Education* 50 (2), 169–180. <https://doi.org/10.1080/1034912032000089666>
- Johnson, P. & Kiilakoski, T. 2020. Oppivelvollisuuden laajentaminen 2021? Arviointia uudistuksen kestävydestä ja vaikuttavampia vaihtoehtoja. Selvitys 30.10.2020. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto. [https://ek.fi/wp-content/uploads/2020/11/Oppivelvollisuusuudistus\\_raportti\\_Final\\_ok.pdf](https://ek.fi/wp-content/uploads/2020/11/Oppivelvollisuusuudistus_raportti_Final_ok.pdf). (Luettu 5.11.2021.)
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014a. Erityisopetuksen järjestämisen muutokset kunnissa 2000-luvulla. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja* 42 (3), 306–323.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014b. Erityisoppilaiden osuuskuntakohtaiseen vaihteluun vaikuttaneet tekijät vuosina 2001–2010. *Yhteiskuntapolitiikka* 79 (6), 619–630. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504152687>
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014c. Perusopetuksen

- erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus* 45 (2), 152–166.
- Kivirauma, J. 2002. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. täydennetty painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 23–33.
- KM. 1970. Erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan 1. osamietintö. Komiteamietintö A 16. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/24.6.2010.
- Lintuvuori, M. 2019. Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 51. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5327-2>
- Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. täydennetty painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34–48.
- Oja, S. 2012. Mitä on kehkeytymässä? Teoksessa S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–31.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Määräykset 1–3/011/2004. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet\\_2004.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf). (Luettu 4.11.2021.)
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-444-3>
- Oppivelvollisuuslaki 2020. 1214/30.12.2020.
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. 2022. Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 66 (3), 427–440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E. & Björn, P. M. 2023. The work of special education teachers in the tiered support system: The Finnish case. *Scandinavian Journal of Educational Research* 67 (1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983649>
- Parrish, T. & Harr-Robins, J. 2011. Fiscal policy and funding for special education. Teoksessa J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (toim.) *Handbook of special education*. New York, NY: Routledge, 363–377.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Pesonen, H., Ojala, T., Itkonen, T. & Kontu, E. 2015. Miten vaativa erityinen tuki toteutuu? Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*.

- Kasvatusalan tutkimuksia 67. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 163–177. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-85-1>
- Pulkkinen, J. 2019. Reforming policy, changing practices? Special education in Finland after educational reforms. *Tutkimuksia* 34. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7771-9>
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2015. Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Kasvatusalan tutkimuksia* 67. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 79–105. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-85-1>
- Pulkkinen, J., Kirjavainen, T. & Jahnukainen, M. 2020. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastojen valossa: Tuen tarjonta luokka-asteittain, ikäryhmittäin ja sukupuolen mukaan vuosina 2011–2018. *Yhteiskuntapolitiikka* 85 (3), 301–309. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020061042656>
- Raportti. 2006. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetuksen järjestämisen uudistaminen osana yhtenäistä perusopetusta. Kohti laatua ja joustavuutta. Suurten kuntien sihteeristö. 18.8. 2006. Julkaisematon raportti.
- Seuri, A., Uusitalo, R. & Virtanen, H. 2018. Pitäisikö oppivelvollisuusikä nostaa 18 vuoteen? Taustaraportti. Katsaus talouspolitiikasta 2017. Helsinki: Talouspolitiikan arviointineuvosto. [https://talouspolitiikanarviointineuvosto.fi/wp-content/uploads/2018/01/Seuri\\_Uusitalo\\_Virtanen\\_2018.pdf](https://talouspolitiikanarviointineuvosto.fi/wp-content/uploads/2018/01/Seuri_Uusitalo_Virtanen_2018.pdf). (Luettu 5.11.2021.)
- Suomen virallinen tilasto. 2021. Oppimisen tuki. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop\\_2020\\_2021-06-08\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html). (Luettu 4.11.2021.)
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hilasvuori, T. 2014. Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change* 15 (1), 37–56. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9213-x>
- Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo, K. & Hautamäki, J. 2013. Education is special for all – the Finnish support model. *Gemeinsam Leben* 21 (2), 67–78.
- Torsti, P. 2021. Yhteinen ja pakollinen vai erillinen ja valinnainen? Toisen asteen oppivelvollisuus uudistus osana sadan vuoden kamppailua ja jatkumoa. *Koulu ja menneisyys* 58, 154–179. <https://doi.org/10.51811/km.107370>
- VN. 2019. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Osaava ja osallistava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161931>. (Luettu 1.9.2020.)