

Erityisopetus Euroopassa

Teemajulkaisu



Erityisopetus Euroopassa

TEEMAJULKAISU

Tammikuu 2003

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus

yhteistyössä
Euroopan koulutusalan tietoverkon
EURYDICEN
kanssa

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus

Tämän raportin on laatinut Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus yhteistyössä Euroopan koulutusalan tietoverkon Eurydicen kansallisten yksiköiden kanssa. Raportti on julkaistu Euroopan yhteisöjen komission koulutuksen ja kulttuurin pääosaston tuella.

Julkaisun lainaaminen on sallittua, kunhan lähde mainitaan selvästi.

Jotta tiedot olisivat mahdollisimman monen ulottuvilla, raportti on julkaistu sähköisessä muodossa 13 kielellä.

Raportin sähköiset versiot löytyvät Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen Internet-sivuilta osoitteesta www.european-agency.org.

Toimitus: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

ISBN: 87-90591-84-4

Tammikuu 2003

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen yhteystiedot:

European Agency for Development in Special Needs Education

Østre Stationsvej 33

DK – 5000 Odense C Denmark

Puh: +45 64 41 00

secretariat@european-agency.org

Internet: <http://www.european-agency.org>

Brysselin toimisto:

3, Avenue Palmerston

B- 1000 Brussels

Puh.: +32 2 280 33 59

brussels.office@european-agency.org

Sisällys

Esipuhe.....	4
Johdanto	5
1 Erityisopetus Euroopassa: osallistavat poliittiset linjaukset ja käytännöt	7
1.1 Politiikan ja käytännön yleispiirteitä	7
1.2 Erityistarpeiden ja toiminnanvajavuuden määritelmiä	8
1.3 Erityisopetuksen järjestämisuodot	8
1.4 Erityiskoulut	11
1.5 Muita erityisopetuksen järjestämiseen ja osallistamiseen liittyviä aiheita.....	12
1.6 Euroopanlaajuisia kehityssuuntauksia	14
1.7 Loppuhuomioita.....	17
2 Erityisopetuksen rahoitus.....	19
2.1 Rahoitusmallit	19
2.2 Rahoitusjärjestelmät	20
2.3 Tehokkuus, vaikuttavuus, strategiset toimintamallit ja tulosvastuu.....	23
2.4 Loppuhuomioita.....	24
3 Opettajat ja erityisopetus	26
3.1 Osallistaminen ja opettajien tukeminen.....	26
3.2 Erityisopetus opettajien peruskoulutuksessa	30
3.3 Erityisopetuksen täydennyskoulutus	34
3.4 Loppuhuomioita.....	37
4 Tieto- ja viestintäteknikka erityisopetuksessa	39
4.1 Tieto- ja viestintäteknikan ja erityisopetuksen linjaukset	39
4.2 Tieto- ja viestintäteknikan asiantuntijatuki erityisopetuksessa.....	41
4.3 Tieto- ja viestintäteknikka ja erityisopetus opettajankoulutuksessa	45
4.4 Tieto- ja viestintäteknikan käyttötarkoitukset erityisopetuksessa	46
4.5 Loppuhuomioita.....	49
5 Varhainen puuttuminen	51
5.1 Varhaislapsuusiän palvelut ja siirtyminen varhaiskasvatusjärjestelmään.....	51
5.2 Varhaisen puuttumisen tiimit	53
5.3 Perheiden taloudelliset tukimuodot	54
5.4 Loppuhuomioita.....	56
6 Loppusanat	57
6.1 Yhteenvedo	57
6.2 Lisätietoja.....	58
Liite 1 Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen yhdyshenkilöt.....	59
Liite 2 Eurydice-verkon kansalliset yksiköt.....	61

Esipuhe

Tämän julkaisun on laatinut Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus yhteistyössä Eurydice-verkon kansallisten yksiköiden kanssa. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen ja Eurydice-verkon yhteistyö käynnistyi jo vuonna 1999, jolloin kehittämiskeskukselta pyydettiin aineistoa *Key Data on Education in Europe 1999/2000* -julkaisun erityisopetusta koskevaan H-lukuun. Julkaisun uudessa laitoksessa on lisäksi myös tämän tiiviin yhteistyön puitteissa laadittuja mittareita.

Toimiva yhteistyö Eurydice-verkon ja kehittämiskeskuksen verkoston välillä on osaltaan edistänyt tämän *Erityisopetus Euroopassa* -teemajulkaisun laatimista.

Haluamme lausua lämpimät kiitokset Euroopan kehittämiskeskuksen kansallisille yhdyshenkilöille tuesta ja yhteistoiminnasta teemajulkaisun laatimisessa. Kiitämme myös Eurydice-verkon kansallisia yksiköiden ja erityisesti Belgian saksankielisen yhteisön, Kyproksen, Liechtensteinin, Liettuan, Puolan, Slovakian ja Tšekin tasavallan yksiköiden henkilöstöä heidän panoksestaan julkaisun avustamisessa.



Jørgen Greve
Johtaja

Johdanto

Erityisopetus Euroopassa -julkaisu on tiivistelmä Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen kansallisten yhdyshenkilöiden kokoamista seuraavia erityisopetuksen painopistealueita koskevista keskeisistä tiedoista:

- osallistavan koulutuksen poliittiset linjaukset ja käytännöt
- erityisopetuksen rahoitus
- opettajat ja erityisopetus
- tieto- ja viestintätekniikka erityisopetuksessa
- varhainen puuttuminen.

Tietoja on kerätty kehittämiskeskuksen jäsenmaiden toimittamista kutakin aihetta käsittelevistä kansallisista raporteista, kyselyillä sekä eräissä tapauksissa myös käytännön esimerkeistä. Julkaisu on toimitettu kehittämiskeskuksessa, ja avustajina ovat toimineet pääosin kehittämiskeskuksen ulkopuolisten maiden Eurydice-yksiköt. Julkaisuun on kuitenkin otettu mukaan kaikkien Eurydice-verkon kansallisten yksiköiden toimittamia tietoja ja kommentteja.

Julkaisun ensisijaisena tavoitteena on lisätä tietoutta mainituista viidestä avainalueesta eri maissa. Eurydice-verkon kansallisten yksiköiden tehtävän helpottamiseksi niille lähetettiin Euroopan kehittämiskeskuksen jäsenmaiden aiemmin toimittama aineisto.

Haluamme erityisesti kiittää Belgian saksankielisen yhteisön, Kyproksen, Liechtensteinin, Puolan, Slovakian ja Tšekin tasavallan kansallisten yksiköiden henkilöstöä heidän panoksestaan.

Julkaisussa luodaan yleiskatsaus viiteen avainalueeseen eri maissa. Tietoja esitetään erityisen paljon taulukkomuodossa, joka tarjoaa luontevan tavan tehdä yhteenvetoja kuvailevista tiedoista. Tätä esitysmuotoa ei kuitenkaan tule tulkita eri maiden tietojen vertailuksi.

Julkaisussa ei tarkastella erityisopetuksen kysymyksiä minkään yksittäisen määritelmän tai näkemyksen pohjalta. Eri mailla ei ole yhteisesti sovittuja tulkintoja haitan, erityistarpeen tai toiminnanvajavuuden kaltaisista käsitteistä. Lisäksi myös erityisopetuksen tarpeiden määritelmät ja luokitukset vaihtelevat maittain. Tässä julkaisussa pyritään tarkastelemaan kaikkia erityisopetuksen viiden avainalueen käytäntöjä koskevissa keskusteluissa esitettyjä määritelmiä ja näkökulmia.

Luvussa 1 käsitellään *erityisopetusta Euroopassa, osallistavia poliittisia linjauksia ja käytäntöjä*. Luvussa kuvataan kattavasti eri maiden poliittiset linjaukset ja käytännöt, erityistarpeiden ja toiminnanvajavuuden määritelmät, erityistä tukea tarvitseville oppilaille suunnatun opetuksen järjestämisuodot sekä erityiskoulujen ominaisuudet ja tehtävät. Lisäksi siinä käsitellään muita erityisopetuksen järjestämistä ja osallistamista koskevia aiheita ja yleiseurooppalaisia kehityssuuntauksia.

Luvussa 2 luodaan yleiskatsaus *erityisopetuksen rahoitukseen*. Siinä käsitellään eri maissa käytettyjä rahoitusmalleja, rahoitusjärjestelmiä, eri rahoitusjärjestelmien tehokkuutta ja vaikuttavuutta sekä niihin liittyviä strategisia toimintamalleja ja tulosvastuuta.

Luku 3 keskittyy *opettajiin ja erityisopetukseen*. Siinä käsitellään osallistamista ja luokanopettajille suunnattuja tukimuotoja sekä erityisopetusta opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa.

Luku 4 käsittelee *tieto- ja viestintätekniikkaa erityisopetuksessa*. Siinä tarkastellaan eri maiden tieto- ja viestintätekniikkaa ja erityisopetusta koskevia poliittisia linjauksia, erityisopetuksen yhteydessä tarjottavaa tieto- ja viestintätekniistä asiantuntijatukea, tieto- ja viestintätekniikkaa ja erityisopetusta opettajankoulutuksessa sekä tieto- ja viestintätekniikan käyttötarkoituksia erityisopetuksessa.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus

Luvussa 5 keskitytään *varhaiseen puuttumiseen* ja tarkastellaan leikki-ikäisille suunnattuja tukipalveluja ja lasten siirtymistä varhaiskasvatusjärjestelmään, varhaisen puuttumisen tiimien erityispiirteitä sekä perheille tarjottavia taloudellisia tukimuotoja.

Julkaisun viimeisessä luvussa luodaan yleiskatsaus näiden viiden osa-alueen keskeisiin näkökohtiin.

1 Erityisopetus Euroopassa: osallistavat poliittiset linjaukset ja käytännöt

1.1 Poliitiikan ja käytännön yleispiirteitä

Euroopan unionin jäsen- ja ehdokasmaiden poliittisena linjana on erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden integroiminen yleisopetuksen kouluihin ja erilaisten tukimuotojen, kuten tukihenkilöstön, materiaalin, täydennyskoulutuksen ja välineiden tarjoaminen opettajille.

Maat voidaan jakaa kolmeen ryhmään erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden osallistamista koskevan politiikan perusteella:

- Ensimmäiseen ryhmään (*yksiväyläinen* toimintamalli) kuuluvissa maissa kehitetään poliittisia linjauksia ja käytäntöjä, joiden tavoitteena on lähes kaikkien oppilaiden integroiminen yleisopetukseen. Tätä toimintaa tuetaan monenlaisilla palveluilla, jotka on suunnattu pääosin yleisopetuksen kouluille. Tällaista toimintamallia käytetään Espanjassa, Kreikassa, Italiassa, Portugalissa, Ruotsissa, Islannissa, Norjassa ja Kyproksessa.
- Toiseen ryhmään (*moniväyläinen* toimintamalli) kuuluvissa maissa käytetään monia osallistamisen menetelmiä. Niissä tarjotaan lukuisia yleis- ja erityisopetusjärjestelmiä yhdistäviä palveluja. Tähän ryhmään kuuluvat Tanska, Ranska, Irlanti, Luxemburg, Itävalta, Suomi, Iso-Britannia, Latvia, Liechtenstein, Tšekin tasavalta, Viro, Liettua, Puola, Slovakia ja Slovenia.
- Kolmannen ryhmän (*kaksiväyläinen* toimintamalli) maissa on kaksi selvästi erillistä koulutusjärjestelmää. Erityisopetusta tarvitsevat oppilaat sijoitetaan yleensä erityiskouluihin tai -luokille. Valtaosa virallisesti erityisopetuksen piiriin kuuluvista oppilaista ei siis yleensä opiskele yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti yhdessä ikätovereidensa kanssa. Järjestelmistä säädetään (tai ainakin vielä vastikään säädettiin) erillislainsäädännöllä, joten yleis- ja erityisopetusta koskevat eri lait. Sveitsissä ja Belgiassa erityisopetus on varsin kehittynyttä. Sveitsin tilanne on kuitenkin melko monimutkainen: erityiskouluista ja -luokista säädetään erillisellä lainsäädännöllä, joka pätee myös yleisopetuksen luokkien erityispalveluihin. Maassa on myös verraten kehittynyt yleisopetuksen luokkien erityispalvelujärjestelmä, jonka palvelut vaihtelevat kantoneittain.

Yksittäisiä maita on viimeaikaisten linjamuutosten vuoksi toisinaan hankala ryhmitellä osallistamispolitiikan perusteella. Esimerkiksi Saksassa ja Alankomaissa käytettiin vielä äskettäin kaksiväyläistä toimintamallia, mutta nyt niissä ollaan siirtymässä useampia väyliä sisältävään järjestelmään.

Myös osallistamisprosessin kehitysasteet vaihtelevat huomattavasti maittain. Ruotsissa, Tanskassa, Italiassa ja Norjassa selkeää osallistamispolitiikkaa on ryhdytty kehittämään ja toteuttamaan varsin aikaisessa vaiheessa. Keskeiset lainsäädännölliset ratkaisut on tehty jo vuosia sitten, eikä viime vuosina ole enää tapahtunut suuria muutoksia. Useimmissa muissa maissa on meneillään huomattavia lainsäädännön muutoksia, joista muutamia esitellään seuraavassa.

- Joissakin maissa erityisopetusjärjestelmä määriteltiin jo 1980-luvulla yleisopetuksen koulujen resurssiksi. Nykyisin tätä toimintatapaa noudattavat yhä useammat maat, kuten Saksa, Suomi, Kreikka, Portugali, Alankomaat ja Tšekin tasavalta.
- Oppilaiden vanhempien valinnanvapauden lisääminen on johtanut lainmuutoksiin Itävallassa, Alankomaissa, Isossa-Britanniassa ja Liettuassa.

- Erityisopetuksen järjestämisvastuun hajauttamista koskevia säädöksiä on Suomessa (kuntataso), Isossa-Britanniassa, Alankomaissa (kouluklusterit), Tšekin tasavallassa ja Liettuassa. Isossa-Britanniassa paikallinen opetustoimi vastaa yhä useammin resurssien jakamisesta kouluille, jotka puolestaan päättävät itsenäisesti kokonaisbudjettinsa kohdentamisesta oppilaiden erityistarpeiden mukaan – myös huomattavia erityisjärjestelyjä tarvitsevien oppilaiden osalta.
- Erityisopetuksen rahoituksen muutos on ollut merkittävä uudistus Alankomaissa.
- Sveitsissä erityisopetuksen rahoitusta käsitellään poliittisella tasolla: maassa on esitetty nykyisin valaliiton tasolla järjestettävän erityisopetuksen siirtämistä kokonaan kantonien vastuulle.
- Alankomaissa, Itävallassa ja Espanjassa toisen asteen erityisopetusta koskevaa lainsäädäntöä ollaan parhaillaan uudistamassa tai se on äskettäin uudistettu.

1.2 Erityistarpeiden ja toiminnanvajavuuden määritelmiä

Kuten odotettavissa oli, eri maissa käytetään erilaisia määritelmiä ja luokituksia haitoista ja erityisopetuksen tarpeista. Joissakin maissa (esim. Tanskassa) erityistarpeet jaetaan vain yhteen tai kahteen tyyppiin, kun taas toisissa (esim. Puolassa) erityistä tukea tarvitsevat oppilaat on luokiteltu yli kymmeneen eri ryhmään. Useimmissa maissa erityistarpeet on jaettu 6–10 ryhmään. Liechtensteinissa erityistarpeita ei luokitella lainkaan, vaan maassa on määritelty ainoastaan eri tukimuotoja.

Maiden väliset erot liittyvät paljolti hallintoa, rahoitusta ja menettelytapoja koskeviin määräyksiin. Ne eivät heijastele erityisopetuksen tarpeiden esiintymistiheyden tai muotojen eroja eri maiden välillä.

Erityisopetuksen tarpeista keskustellaan lähes kaikissa maissa. Yhä useammat ovat vakuuttuneita siitä, että haitan käsitteen lääketieteellinen määrittely tulisi korvata pedagogisemmalla näkökulmalla: päähuomio kohdistuu nyt toiminnanvajavuuden merkitykseen opetuksen kannalta. Samalla on kuitenkin selvää, että tämä lähestymistapa on mitä haastavin, ja eri maissa ponnistellaankin parhaillaan ajatusmallin käytännön toteutuksen parissa. Toiminnanvajavuuden kuvaamisesta pedagogiselta kannalta keskustellaan joka tapauksessa useimmissa Euroopan maissa.

Näiden keskustelujen yhteydessä yhä useammassa maassa edistetään erityistukea tarvitsevien oppilaiden arviointia opetuksen toteuttamisen perustana. Tämä tapahtuu lähinnä henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien avulla (eri maissa käytetään eri termejä, kuten *yksilöllinen koulutussuunnitelma*).

1.3 Erityisopetuksen järjestämis muodot

Eri maiden erityisopetuksen ja osallistamisen vertailu varsinkin määrällisillä mittareilla on erittäin hankalaa. Tämä koskee erityisesti tilannetta, jossa toisissa maissa tuotetaan suhteellisen tarkkoja tietoja ja toisissa puolestaan vain yleisluonteisia arvioita. Muutamat maat, kuten Ruotsi, Suomi ja Tanska, eivät pysty antamaan tarkkoja lukuja koulutusjärjestelmänsä hajautetun luonteen vuoksi. Joissakin maissa taas eriytettyssä erityisopetuksessa olevien oppilaiden määrästä on olemassa vain arvioita, koska käytännöllisesti katsoen kaikki oppilaat saavat opetusta yleisopetusjärjestelmässä. Koska joillakin alueilla tai yksittäisissä kouluissa voi kuitenkin olla vaihtoehtoja opetustarjontaa, näissä tapauksissa eriytettyssä erityisopetuksessa olevien oppilaiden osuudeksi on arvioitu alle

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus

0,5 prosenttia. Seuraava taulukko antaa joitakin viitteitä erityisopetusta tarvitseville oppilaille suunnatun opetustarjonnan yleistilanteesta.

Taulukko 1.1 *Erityisopetusta tarvitseville oppilaille suunnattu opetustarjonta¹*

	Oppivelvollisuusikäisiä oppilaita	Erityisopetusta tarvitsevien osuus	Eriytetyssä erityisopetuksessa ² olevien osuus	Viitevuosi
Alankomaat ³	2 200 000	2,1 %	1,8 %	1999/2000/2001
Belgia (DE)	9 427	2,7 %	2,3 %	2000/2001
Belgia (F)	680 360	4,0 %	4,0 %	2000/2001
Belgia (NL) ⁴	822 666	5,0 %	4,9 %	2000/2001
Espanja	4 541 489	3,7 %	0,4 %	1999/2000
Irlanti	575 559	4,2 %	1,2 %	1999/2000
Islanti	42 320	15,0 %	0,9 %	2000/2001
Iso-Britannia	9 994 159	3,2 %	1,1 %	1999/2000
Italia	8 867 824	1,5 %	< 0,5 %	2001
Itävalta	848 126	3,2 %	1,6 %	2000/2001
Kreikka	1 439 411	0,9 %	< 0,5 %	1999/2000
Kypros	–	5,6 %	0,7 %	2000/2001
Latvia	294 607	3,7 %	3,6 %	2000/2001
Liechtenstein	3 813	2,3 %	1,8 %	2001/2002
Liettua	583 858	9,4 %	1,1 %	2001/2002
Luxemburg	57 295	≈ 2,6 %	≈ 1,0 %	2001/2002
Norja	601 826	5,6 %	0,5 %	2001
Portugali	1 365 830	5,8 %	< 0,5 %	2000/2001
Puola	4 410 516	3,5 %	2,0 %	2000/2001
Ranska	9 709 000	3,1 %	2,6 %	1999/2000/2001
Ruotsi	1 062 735	2,0 %	1,3 %	2001
Saksa	9 159 068	5,3 %	4,6 %	2000/2001
Slovakia	762 111	4,0 %	3,4 %	2001/2002
Slovenia	189 342	4,7 %	- " -	2000
Suomi	583 945	17,8 %	3,7 %	1999
Sveitsi ⁵	807 101	6,0 %	6,0 %	1999/2000
Tanska	670 000	11,9 %	1,5 %	2000/2001
Tšekin tasavalta	1 146 607	9,8 %	5,0 %	2000/2001
Unkari	1 191 750	4,1 %	3,7 %	1999/2000
Viro	205 367	12,5 %	3,4 %	2000/2001

¹ Tarkempia tietoja eri maiden tilastoista löytyy Euroopan kehittämiskeskuksen verkkosivuston (www.european-agency.org) *National Overviews* -osiosta.

² Tässä julkaisussa käsitteillä ”eriytetyt oppimisympäristöt” ja ”eriytetty erityisopetus” tarkoitetaan erityiskouluja ja kokopäiväisiä (tai lähes kokopäiväisiä) erityisluokkia.

³ Belgian flaaminkielisessä (NL) yhteisössä yleisopetuksen kouluissa on erityisiä koulujen käytännön opetustyötä tukevia opetusohjelmia (esim. huono-osaisille oppilaille ja pakolaislapsille). Koulut saavat nimenomaan tähän tarkoitukseen varattua lisärahoitusta. Näihin kohderyhmiin kuuluvat lapset eivät ole mukana erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden osuudessa. Lukuihin sisältyvät ainoastaan kehitys-, liikunta-, näkö- ja kuulovammaiset oppilaat sekä oppilaat, joilla on vakavia tunne-elämän, oppimis- ja käyttäytymisongelmia.

⁴ Alankomaiden prosenttiosuus on lakien ja määräysten muuttumisen vuoksi laskenut jyrkästi muutaman vuoden takaisesta tilanteesta: jotkin erityiskoulut kuuluvat nyttemmin yleisopetuksen koulujärjestelmään.

⁵ Kansallisen tason tilastoissa ei voida eritellä integroidussa ja eriytettyssä opetuksessa olevia erityisopetusta tarvitsevia oppilaita, sillä monia yleisopetuksessa olevia erityisopetusta tarvitsevia oppilaita ei ole tilastoitu erikseen.

Lähde: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus ja Eurydice-verkko

Eri maiden luvuissa on odotetusti huomattavia eroja. Joissakin maissa erityisopetusta tarvitseviksi rekisteröidään kaikkiaan noin yksi prosentti oppilaista (esim. Kreikka), kun taas toisissa luku on yli kymmenen prosenttia (Viro, Suomi, Islanti ja Tanska). Tällaiset erot erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden osuuden tilastoinnissa kuvastavat lainsäädännön, arviointikäytäntöjen, rahoitusjärjestelyjen ja opetustarjonnan eroja. On selvää, että ne *eivät kuvasta erityistarpeiden esiintymistiheyden eroja* maiden välillä.

Taulukossa on myös tietoa eriytetyissä oppimisympäristöissä eli erityiskouluissa ja -luokilla opiskelevien oppilaiden osuuksista. Vaikka nämä tiedot vaikuttavat yleisesti ottaen kuvaavan nykytilannetta melko luotettavasti, on syytä painottaa, että eriytetyissä oppimisympäristöissä olevien oppilaiden osuudet on laskettu *eri ikäryhmistä* (oppivelvollisuusikä vaihtelee maittain). Kun tarkastellaan kaikkia maita yhdessä, noin kaksi prosenttia kaikista eurooppalaisista oppilaista saa opetusta erityiskouluissa tai kokopäiväisillä erityisluokilla.

Taulukko 1.2 *Eriytetyissä oppimisympäristöissä opiskelevien oppilaiden osuus*⁶

< 1 %	1–2 %	2–4 %	> 4 %
Espanja	Alankomaat ⁷	Belgia (DE)	Belgia (F)
Kreikka	Irlanti	Latvia	Belgia (NL)
Kypros	Iso-Britannia	Puola	Saksa
Islanti	Itävalta	Ranska	Sveitsi
Italia	Liechtenstein	Slovakia	Tšekin tasavalta
Norja	Liettua	Suomi	
Portugali	Luxemburg	Unkari	
	Ruotsi	Viro	
	Tanska		

Kun joissakin maissa erillisiin kouluihin ja luokkiin sijoitettujen osuus on alle yksi prosentti kaikista oppilaista, toisissa osuus on jopa kuusi prosenttia (Sveitsi). Oppilaiden sijoittaminen eriytettyyn erityisopetukseen vaikuttaa olevan etenkin Luoteis-Euroopan maissa yleisempää kuin Etelä-Euroopassa ja Pohjoismaissa. Tässäkin suhteessa eroja on vaikea selittää yksittäisillä politiikan tai käytännön näkökohdilla, vaikka ne saattavat liittyä väestörakenteen erityispiirteisiin. Euroopan maiden integraatiokäytäntöjä ja erityisopetuksen tarjontaa koskevassa tutkimuksessa *Integration in Europe: Provision for Pupils with Special Education Needs* (European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart, 1998)⁸ havaittiin huomattava korrelaatio eriytetyssä erityisopetuksessa olevien oppilaiden osuuksien ja maiden väestötiheyden välillä⁹. Näiden kahden muuttujan välinen korrelaatio oli suhteellisen vahva eli 0,60 (N = 15) ja tilastollisesti merkitsevä tasolla 0,05. Eriytetyssä erityisopetuksessa olevien oppilaiden osuuden varianssista noin 36 prosenttia selittyy tilastollisesti väestötiheydellä.

Suhteellisen vahva korrelaatio saattaa johtua siitä, että harvaan asutuissa maissa oppilaiden sijoittamisesta erillisiin erityiskouluihin aiheutuu selviä haittoja. Ensinnäkin opiskelu eriytetyssä oppimisympäristössä edellyttää näissä maissa pitkiä ja aikaa vieviä koulumatkoja, koska oppilaat joudutaan kuljettamaan toisille paikkakunnille. Lisäksi tähän

⁶ Ks. viite 2.

⁷ Ks. viite 4.

⁸ *Integraatio Euroopassa: Erityisopetuksen tarjonta*. Julkaisun suomenkielinen tiivistelmä löytyy kehittämiskeskuksen julkaisusivuilta (www.european-agency.org).

⁹ Laskelmiin sisältyi erillinen tämän tutkimuksen otokseen verrattujen maiden osajoukko.

liittyy negatiivisia sosiaalisia vaikutuksia: lapset irrotetaan omasta sosiaalisesta ympäristöstään, jolloin omassa lähiympäristössä asuvien tovereiden kanssa vietettävä aika lyhenee. Erityisopetuksen oppimisympäristöt eivät ole harvaan asutuilla alueilla myöskään taloudellisesti kannattavaa. Tiheään asutuissa maissa erityisopetukseen sijoittamisella on vähemmän negatiivisia seurauksia: matkat ovat lyhempiä, negatiiviset sosiaaliset vaikutukset ovat suhteellisen vähäisiä ja sijoittaminen erityisopetukseen voi olla kannattavampaa myös kustannusmielessä.

Erityistukea tarvitsevien lasten sijoittamisessa esiintyvät erot voivat toki heijastaa muitakin kuin vain väestötiheyden eroja. Toisissa maissa osallistavilla poliittisilla linjauksilla ja käytännöillä on pitkät perinteet, kun taas toisissa on vasta äskettäin ryhdytty kehittämään osallistavaa politiikkaa. On kuitenkin syytä huomata, että arkisemmilla tekijöillä, kuten väestötiheydellä, saattaa myös olla huomattava merkitys.

1.4 Erityiskoulut

Erityiskoulujen ja -oppilaitosten muuttaminen resurssikeskuksiksi on hyvin yleinen suuntaus Euroopassa. Useimmat maat ilmoittavat, että niissä aiotaan kehittää tai ollaan kehittämässä tai on jo kehitetty resurssikeskusten verkko. Keskusten nimet ja tehtävät vaihtelevat: toisissa maissa niitä kutsutaan tietokeskuksiksi, toisissa taas osaamis- tai resurssikeskuksiksi. Yleensä keskuksille on määriteltä seuraavia tehtäviä:

- koulutustilaisuuksien ja kurssien järjestäminen opettajille ja muille ammattilaisille
- materiaalien ja menetelmien kehittäminen ja levittäminen
- yleisopetuksen koulujen ja oppilaiden vanhempien tukeminen
- yksittäisten oppilaiden lyhyt- tai osa-aikainen tukeminen
- työllistymisen tukeminen.

Joillakin keskuksilla on etenkin tiettyihin kohderyhmiin liittyviä kansallisen tason tehtäviä (erityisesti koskien suhteellisen vähäistä erityistukea tarvitsevia), toisilla puolestaan on laajempia aluetason tehtäviä.

Muutamissa maissa on jo saatu kokemuksia resurssikeskuksista (esim. Itävalta, Norja, Tanska, Ruotsi ja Suomi); toiset taas ovat parhaillaan toteuttamassa järjestelmäänsä (Kypros, Alankomaat, Saksa, Kreikka, Portugali ja Tšekin tasavalta). Joissakin maissa erityiskoulut on velvoitettu toimimaan yhteistyössä oman koulupiirinsä yleisopetuksen koulujen kanssa (Espanja) tai ne tarjoavat avo- tai muita palveluja yleisopetuksen kouluille (Belgia, Alankomaat, Kreikka, Iso-Britannia).

Erityiskoulujen osallistamiseen liittyvä tehtävä on luonnollisestikin vahvasti sidoksissa kunkin maan koulutusjärjestelmään. Jos maassa ei ole juurikaan erityiskouluja, kuten Norjassa ja Italiassa, niiden rakenteellinen rooli on vaatimatonta. Norjassa 20 entistä valtion erityiskoulua on määritetty alueellisiksi tai kansallisiksi resurssikeskuksiksi. Kyproksen vuoden 1999 erityisopetuslaissa säädetään, että jokainen uusi erityiskoulu on rakennettava yleisopetuksen koulun alueelle koulujen välisen yhteydenpidon ja verkostoitumisen helpottamiseksi sekä osallistamisen edistämiseksi mahdollisuuksien mukaan.

Jos maan erityisopetusjärjestelmä on suhteellisen laaja, erityiskouluilla on aktiivisempi rooli myös osallistamisprosessissa, ja erityis- ja yleisopetuksen välinen yhteistyö on avainasemassa. Näissä maissa on kuitenkin esitetty mielipiteitä, joiden mukaan osallistamisprosessi uhkaa erityiskoulujen asemaa (esim. Belgia, Alankomaat ja Ranska). Tämä on suhteellisen laajan erityiskoulujärjestelmän enemmän tai vähemmän välitön seuraus: yhtäältä erityiskoulujen on osallistuttava osallistamiseen tähtäävään yhteistyöhön, toisaalta taas osallistamisprosessi on jo sinänsä suoranainen uhka näille kouluille. Samalla tämä merkitsee sitä, että integraatiota on näissä maissa vaikea toteuttaa, koska yleisopetuksen

koulut ovat ainakin jossain määrin tottuneet siirtämään ongelmansa koulujärjestelmän toisen osan eli erityiskoulujen hoidettaviksi. Sitä paitsi erityisopetusjärjestelmässä toimivat erityisopettajat ja muut ammattilaiset pitävät usein itseään erityisopetuksen tarpeiden asiantuntijoina ja uskovat yleensä täyttävänsä nämä tarpeet kyseenalaistaen siksi koko osallistamisen ajatuksen. Tällaista vakiintunutta tilannetta on erittäin hankala muuttaa.

Muutoksella on erityisopetuksen kannalta kauaskantoisia seurauksia. Tiivistäen voidaan sanoa, että oppilaslähtöisten oppilaitosten on muututtava opettajien, oppilaiden vanhempien ja muiden tahojen tukirakenteiksi tai resurssikeskuksiksi. Niiden uutena tehtävänä on tukea yleisopetuksen kouluja, kehittää materiaaleja ja menetelmiä, kerätä ja välittää tietoa vanhemmille ja opettajille, huolehtia oppilaitosten ja muiden tahojen välisistä yhteyksistä sekä tukea opiskelijoiden siirtymistä opinnoista työelämään. Joissain tapauksissa erityisopettajat ja erityiskoulut järjestävät myös lyhytaikaista apua yksittäisille oppilaille tai pienryhmille.

1.5 Muita erityisopetuksen järjestämiseen ja osallistamiseen liittyviä aiheita

1.5.1 Henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat

Useimmissa maissa erityistä tukea tarvitseville oppilaille laaditaan henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat. Tässä asiakirjassa esitellään yleisopetuksen opetussuunnitelman mukauttamistapoja ja tämän pedagogisen toimintamallin edellyttämiä lisäresursseja sekä sen tavoitteita ja arviointia. Mukauttamisen muodot voivat vaihdella, ja joissain tapauksissa mukauttaminen saattaa jopa merkitä sitä, että jotkin oppilasryhmät vapautetaan tiettyjen yleisopetuksen opetussuunnitelmaan kuuluvien aineiden opiskelusta.

Viime aikoina osallistamista koskevassa keskustelussa on painotettu sitä, että osallistaminen koskee ennen kaikkea koulutusjärjestelmän uudistamista eikä niinkään oppilaiden sijoittamista. Osallistamisen lähtökohtana on kaikkien oppilaiden oikeus osallistua yleisopetukseen. Joissakin maissa (esim. Italiassa) tämä periaate on ilmaistu selkeästi niin käytännössä kuin lainsäädännössäkin, ja niissä pedagogisia toimintamalleja onkin muutettu siten, että yleisopetuksessa tarjotaan enemmän vaihtoehtoja. Erilaiset toimintamallit heijastelevat luonnollisestikin erityisopetuksen nykyistä asemaa kussakin maassa.

Maissa, joissa erityisopetuksen palveluja pyritään järjestämään yleisopetuksen kouluissa, painotetaan näkemystä, jonka mukaan opetussuunnitelman perusteiden tulee koskea kaikkia oppilaita. Opetussuunnitelman yksityiskohtia saattaa olla tarpeen mukauttaa, ja tämä tapahtuu pääsääntöisesti henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien avulla. Maakohtaisista kuvauksista käy ilmi, että henkilökohtaisella oppimissuunnitelmalla on lähes kaikissa maissa keskeinen asema osallistavassa erityisopetuksessa. Yksi tämän hetken euroopanlaajuisista suuntauksista on käyttää henkilökohtaista asiakirjaa, jossa määritetään oppilaan tarpeet, tavoitteet ja menetelmät sekä yksilöidään oppilaan edistymisen arvioinnin pohjana käytettävät yleisopetuksen opetussuunnitelman mukauttamisen aste ja muoto. Lisäksi suunnitelma voi toimia eräänlaisena sopimuksena eri toimijoiden eli oppilaiden vanhempien, opettajien ja muiden ammattilaisten välillä.

1.5.2 Toisen asteen koulutus

Erityistarpeiden ja opetussuunnitelman yhteydessä käsitellään myös erityisopetuksen järjestämistä alemmalla ja ylemmällä toisella asteella. Eri maaraportit osoittavat, että osallistamisprosessi etenee yleensä hyvin ensimmäisen asteen koulutuksessa, mutta toisella asteella alkaa esiintyä huomattavia ongelmia. Kuten hyvin tiedetään, aineiden suurempi erikoistuminen ja toisen asteen koulujen erilainen organisaatio vaikeuttavat merkittävästi erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden integroimista toisen asteen opetuksessa. Lisäksi on todettu, että erityistä tukea tarvitsevien ja muiden oppilaiden välinen ”kuilu” kasvaa tavallisesti iän myötä.

On syytä korostaa useimpien maiden olevan yhtä mieltä siitä, että toisen asteen osallistaminen tulisi nostaa keskeiseksi painopistealueeksi. Erityisiä ongelma-alueita ovat riittämätön opettajankoulutus ja opettajien asenteet.

1.5.3 Opettajien asenteet

Opettajien asenteiden todetaan usein olevan vahvasti sidoksissa heidän kokemuksiinsa (erityistä tukea tarvitsevista oppilaista), koulutukseen, saatavilla oleviin tukimuotoihin sekä muutamiin muihin edellytyksiin, kuten luokkakokoon ja opettajien työaakkaan. Opettajat eivät etenäkään toisen asteen koulutuksessa ole kovin innokkaita ottamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita luokkiinsa, varsinkaan jos näillä on huomattavia tunne-elämän ja käyttäytymisongelmia.

1.5.4 Vanhempien rooli

Useimmat maat ilmoittavat, että vanhemmat suhtautuvat yleisesti ottaen myönteisesti osallistamiseen, ja sama pätee myös koko yhteiskunnan asenteisiin. Vanhempien suhtautuminen riippuu luonnollisestikin paljolti henkilökohtaisista kokemuksista, kuten muun muassa Itävallan ja Kreikan raporteissa todetaan. Niinpä positiiviset osallistamiskokemukset ovat varsin harvassa niissä maissa, joissa palvelut on keskitetty erityiskoulujärjestelmään ja joissa niitä ei ole saatavilla yleisopetuksen kouluissa. Jos yleisopetuksen kouluille annetaan mahdollisuus tarjota näitä palveluja, vanhempien suhtautuminen osallistamiseen muuttuu kuitenkin nopeasti myönteiseksi (Pijl, Meijer, Hegarty, 1997).¹⁰ Myös tiedotusvälineillä voi olla tässä suhteessa keskeinen asema (kuten Kyproksen esimerkki on osoittanut).

Eriytetyn koulujärjestelmän maissa yhä useammat oppilaiden vanhemmat ovat ryhtyneet painostamaan viranomaisia osallistamisen suuntaan (esim. Belgia, Ranska, Alankomaat, Saksa ja Sveitsi). Vanhempien myönteisistä asenteista kerrotaan myös maissa, joissa osallistaminen on yleinen käytäntö (esim. Kypros, Kreikka, Espanja, Portugali, Norja ja Ruotsi). Samalla maat kuitenkin mainitsevat, että tapauksissa, joissa on kyse huomattavista erityistuen tarpeista, vanhemmat (ja oppilaat) suosivat joskus eriytetyssä ympäristössä annettavaa erityisopetusta. Tämä pätee muiden muassa Norjaan ja Ruotsiin, joissa kuurojen lasten vanhemmat haluavat tarjota lapsilleen mahdollisuuden kommunikoida koulutovereidensa kanssa viittomakielellä. Tilanne on huomattavien erityistarpeiden osalta sama myös Suomessa. Espanjassa ja Portugalissa puolletaan myös oppilaiden sijoittamista erityisluokille ja -kouluihin. Eräät vanhemmista ja opettajista katsovat, että erityiskouluilla on enemmän resursseja, osaamista ja tietoa kuin yleisopetuksen kouluilla etenkin toisen asteen koulutuksessa ja huomattavien erityistarpeiden osalta (erityisesti vakavien tunne-elämän ja käyttäytymisongelmien kohdalla).

Vanhempien valinnanvapaus on keskeinen kysymys Alankomaissa, Isossa-Britanniassa, Itävallassa, Liettuassa ja Tšekin tasavallassa, joissa vanhemmat yleensä katsovat, että heillä on lakisääteinen oikeus osallistua lapsensa koulun valintaan. Toisissa maissa taas vanhemmilla näyttää olevan varsin vaatimaton rooli. Esimerkiksi Slovakiassa vanhempien näkemyksiä tulee kyllä kuulla, mutta päätös oppilaan siirtämisestä erityiskouluun kuuluu erityiskoulun rehtorin toimivaltaan.

Belgian flaaminkielisen yhteisön parlamentti hyväksyi kesäkuussa 2002 uuden asetuksen yhtäläisistä koulutusmahdollisuuksista. Tässä uudessa säädöksessä korostuu vanhempien ja oppilaan oikeus ilmoittaa oppilas valitsemaansa kouluun. Vastaavasti kouluille on määritelty erittäin tarkat säännöt siitä, millä perusteella oppilaalta voidaan evätä pääsy haluttuun kouluun. Näissä yleisissä puitteissa erityisopetusta tarvitseviin oppilaisiin sovelletaan erityismääräyksiä. Erityisoppilaan siirron toiseen (yleis- tai erityisopetuksen) kouluun tulee perustua koulun ylläpitäjän selvitykseen, ja siirto voidaan toteuttaa vasta oppilaan

¹⁰ Pijl, S.J., Meijer, C.J.W., Hegarty, S. (eds) (1997) *Inclusive Education, A Global Agenda*, London: Routledge.

vanhempien kuulemisen, koulun ohjauskeskuksen kanssa käydyn neuvonpidon ja saatavilla olevien lisäresurssien kartoittamisen jälkeen. Kielteisen tai siirtopäätöksen tehneen koulun on annettava päätöksestä kirjallinen lausunto oppilaan vanhemmille sekä kunnan tai alueellisen toimielimen puheenjohtajalle; myös vanhemmilla on edustajansa tässä toimielimessä. Missään tapauksessa erityisopetusta tarvitsevan lapsen vanhempia ei voida velvoittaa ilmoittamaan lastaan erityiskouluun.

Jotkin maat, kuten Ranska, ovat nostaneet esiin hajauttamisen vaikutuksen vanhempien suhtautumiseen: niissä uskotaan, että vanhempien vaikutusmahdollisuuksia on helpompi kehittää paikallisella ja aluetasolla, jossa tiivis yhteys vastuullisiin viranomaisiin voi osaltaan edistää myönteistä muutosta. Vaikuttaa siltä, että Ruotsissa yksittäisten oppilaiden tarvitsemaa tukea koskevat päätökset tehdään paikallistasolla ja yhteistyössä opettajien ja vanhempien kanssa. Niinpä maassa onkin päätetty, että kunnat siirtävät osan vastuusta ja päätöksenteosta paikallisille johtokunnille, joissa vanhemmilla on yleensä vahva edustus.

1.5.5 Esteitä

Osallistamisen esteinä voidaan pitää varsin monia eri tekijöitä. Muutamat maat tuovat esiin asianmukaisen rahoitusjärjestelmän merkityksen ja toteavat, että niiden oma rahoitusjärjestelmä ei nykyisellään edistä osallistavia käytäntöjä. Tätä kysymystä käsitellään tarkemmin osiossa 2.1 (s.19).

Rahoitusjärjestelmän lisäksi jo laajan eriytetyn erityisopetusjärjestelmän olemassaolo sinänsä voi haitata osallistamisprosesseja. Kuten edellä on osoitettu, suhteellisen laajan eriytetyn koulujärjestelmän maissa erityiskoulut ja -opettajat saattavat pitää osallistamisprosessia uhkana. Erityiskoulujen henkilöstö pelkää oman asemansa puolesta. Tämä pätee etenkin tiukassa taloudellisessa tilanteessa, jossa jopa erityisopettajien työpaikat saattavat olla vaarassa. Tällaisissa tilanteissa on erittäin hankalaa keskustella osallistamisesta pedagogisin tai normatiivisin argumentein.

Muut tärkeät tässä yhteydessä mainitut tekijät liittyvät yleisopetuksen koulujen riittäviin tukiedellytyksiin. Jos yleisopetuksen oppimisympäristöistä puuttuu asianmukaisia tietoja, taitoja, asenteita ja materiaaleja, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroimista on vaikea toteuttaa. Osallistamisen keskeinen edellytys on opettajien riittävä perus- ja täydennyskoulutus.

Joissakin maissa, kuten Ranskassa, yleisopetuksen koulujen luokkakokoja pidetään osallistamista hankaloittavana tekijänä. Niissä todetaan, että opettajien on muutenkin raskaan työtaakkansa vuoksi erittäin vaikeaa integroida erityistä tukea tarvitsevia oppilaita luokkiin.

1.5.6 Oppilaat

Myös oppilastason tekijöitä on tuotu esiin. Eri maat ovat korostaneet sitä, että joissain tapauksissa (kuurot oppilaat ja oppilaat, joilla on vaikeita tunne-elämän ja/tai käyttäytymisongelmia) osallistaminen on todellinen haaste. Tämä koskee etenkin toisen asteen kouluja.

1.6 Euroopanlaajuisia kehityssuuntauksia

Mitkä kehityssuuntauksukset ovat yhteisiä koko Euroopalle? Onko erityisopetuksessa tapahtunut edistystä? Mitkä ovat keskeiset tulevaisuuden haasteet? Seuraavassa esitellään eri Euroopan maiden tärkeimpiä edistysaskelia viimeksi kuluneiden kymmenen vuoden ajalta.

1.6.1 Kehityssuuntaukset ja edistyminen

1. Maissa, joissa on selkeästi kaksiväyläinen erityisopetusjärjestelmä eli yleisopetuksen järjestelmän rinnalla toimii suhteellisen laaja erityisopetusjärjestelmä, pyritään kehittämään näitä kahta järjestelmää yhdistävää palvelujen jatkumoa. Lisäksi erityiskoulut määritellään yhä useammin yleisopetuksen koulujen resurssikeskuksiksi.
2. Useissa maissa on toteutettu huomattavia lainsäädännön uudistuksia. Tämä koskee etenkin maita, joilla on laaja eriytetyn erityisopetuksen järjestelmä ja joissa on säädetty uusia, yleisopetuksen koulujen erityisopetusta koskevia säädöksiä.
3. Muutamat maat aikovat muuttaa rahoitusjärjestelmäänsä palvelujen osallistavuuden lisäämiseksi. Toisissa maissa taas ollaan entistä tietoisempia asianmukaisen rahoitusjärjestelmän merkityksestä.
4. Vanhempien valinnanvapaus on viime vuosina noussut keskeiseksi kysymykseksi muutamissa maissa. Niissä pyritään luomaan entistä osallistavampia oppimisympäristöjä lisäämällä vanhempien mahdollisuuksia valita lapsensa oppimisympäristö.
5. Useimmissa maissa on jatkettu erityiskoulujen muuttamista resurssikeskuksiksi. Eräissä maissa tätä mallia ollaan parhaillaan käynnistämässä.
6. Henkilökohtaisen oppimissuunnitelman aseman kehittäminen käytännön erityisopetuksessa on yleiseurooppalainen kehityssuuntaus.
7. Eri maissa pyritään siirtymään psykologis-lääketieteellisestä näkemyksestä pedagogisempaan tai vuorovaikutteisempaan suuntaan. Tällä hetkellä tämä tapahtuu kuitenkin pääosin käsitteitä ja näkökulmia muuttamalla. Uusien näkökulmien käytännön toteutusta erityisopetuksessa on vielä tarpeen kehittää.

1.6.2 Haasteita

1. Yleisesti ottaen kouluihin kohdistuvien tulospainoiden ja heikoimpien oppilaiden aseman välinen jännite on kasvussa. Yhteiskunnissa kiinnitetään yhä enemmän huomiota koulutusprosessien tuloksiin. Yksi erityisen selvä esimerkki löytyy Englannista, jossa eri kouluasteiden loppututkintojen ja koko oppivelvollisuuskoulutuksen yleisten päättötutkintojen (16+) koulukohtaisista tuloksista tiedottaminen on herättänyt runsaasti huomiota ja keskustelua. Tiedotusvälineet julkaisevat tulokset eräänlaisina tulostaulukkoina pelkkien pistemäärien mukaisessa paremmuusjärjestyksessä.

Ei tietenkään ole yllättävää, että yhteiskunnat edellyttävät yleensä parempia tuloksia ja etuja. Tämän kehityksen seurauksena koulutuksessa otetaan käyttöön markkina-ajattelu ja vanhemmat alkavat toimia asiakkaina. Kouluista tehdään ”tulostavuuksellisia” ja niitä arvostellaan yhä yleisemmin tulostensa perusteella. On syytä korostaa, että tähän kehityssuuntaukseen liittyy heikoimmassa asemassa olevien oppilaiden ja heidän vanhempiensa kannalta eräitä vaaroja. Ensinnäkin vanhemmat, joiden lapsilla ei ole havaittu erityistarpeita, voivat herkästi päätyä valinnassaan kouluun, jossa ei ole tehokasta ja tuloksellista oppimisprosessia häiritseviä hitaita tai muutoin ylimääräistä huomiota tarvitsevia oppilaita. Vanhemmathan haluavat yleensä valita lapselleen parhaan koulun. Toiseksi koulut suosivat todennäköisesti oppilaita, jotka edistävät parempien tulosten saavuttamista. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat eivät ainoastaan tuo luokkaan vaihtelua, vaan myös alentavat suorituskeskiarvoa.

Nämä kaksi tekijää ovat suoranainen uhka erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Tämä pitää erityisesti paikkansa silloin, kun vanhemmat voivat vapaasti valita koulun ja kun kouluilla ei ole velvollisuutta hyväksyä kaikkia koulupiirin alueella asuvia oppilaita. Tässä mielessä halusta saavuttaa parempia tuloksia ja pyrkimyksestä osallistaa erityistukea tarvitsevat oppilaat saattaa muodostua toistensa vastavoimia. Ongelma edellyttää perusteellista tarkastelua, ja se onkin jo nostettu esiin muutamissa maissa. On odotettavissa, että myös muut seuraavat lähiaikoina niiden esimerkkiä, sillä kyseessä on selvä ristiriitatilanne, joka tulee ratkaista heikoimpien oppilaiden aseman suojaamiseksi.

2. Euroopassa on syytä seurata järjestelmällisemmin yleisopetuksessa olevien erityistukea tarvitsevien oppilaiden asemaa ja heille suunnattujen palvelujen laatua. Seuranta- ja arviointijärjestelmiä on kehitettävä ja koko tulosvastuun kysymystä ylipäänsä tulee edelleen käsitellä erityisopetuksen näkökulmasta. Tälle on erityinen tilaus juuri nykytilanteessa, kun useimmat maat hajauttavat järjestelmiään. Näiden kehityssuuntausten ja niiden seurausten valvomiseksi tulee luoda järjestelmällinen arviointimenettely. Seuranta ja arviointi ovat keskeisiä edellytyksiä ”tulosvastuun” saavuttamiseksi koulutuksessa ja myös ja nimenomaan erityisopetuksessa. Ensinnäkin näin vastattaisiin yhä kasvavaan tarpeeseen lisätä julkisten varojen käytön tehokkuutta ja vaikuttavuutta. Toiseksi koulutuspalveluiden käyttäjät, etenkin erityisopetusta tarvitsevat oppilaat ja heidän vanhempansa, on saatava vakuuttumaan heille suunnattujen palvelujen korkeasta tasosta, mikä koskee myös osallistavaa koulutustarjontaa: tämä puolestaan edellyttää (ulkoista) seurantaa, valvontaa ja arviointia.

Juuri tällä alueella saattaa esiintyä jonkinlaisia jännitteitä. Muutamit maat ovat ilmoittaneet, että osallistamiseen tähtäävä kehitys edellyttää luokittelu- ja arviointimenetelmien vähentämistä. On toki erittäin tärkeää, että varoja käytetään mahdollisimman paljon koulutusprosesseihin (opetukseen, lisäpalvelujen tarjoamiseen jne.) diagnosoinnin, arvioinnin, kokeilun ja käräjäoinnin sijasta. Erityistukea tarvitsevien oppilaiden kehityksen seuraaminen ja arviointi on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää esimerkiksi tarpeiden ja tarjonnan vastaavuuden lisäämiseksi. Lisäksi vanhemmat tulee pitää ajan tasalla lastensa edistymisestä.

3. Osallistaminen on myös keskeinen ongelma-alue toisen asteen koulutuksessa. Sen lähitulevaisuuden haasteita ovat opettajien täydennyskoulutusmahdollisuuksien ja myönteisten asenteiden kehittäminen.
4. Karkea arvio erityistukea tarvitsevien lasten osuudesta eri Euroopan maissa kertoo, että noin kaksi prosenttia kaikista oppilaista saa opetusta eriytyneissä oppimisympäristöissä. Eriytyneissä tai osallistavassa opetuksessa olevien lasten määrässä tapahtunutta kehitystä on vaikea arvioida. Viime vuosina suhteellisen laajan eriytetyn erityisopetusjärjestelmän maissa on kuitenkin havaittu erityiskouluissa opiskelevien oppilaiden osuuksien kasvavan edelleen. Vaikka tarkkoja lukuja ei olekaan saatavilla, voidaan sanoa, että koko Euroopan tasolla ei osallistamispyrkimyksissä ole juurikaan edistytty viimeksi kuluneiden kymmenen vuoden aikana. Luotettavimmat arviot osoittavat eriyttämisen olevan pikemminkin lievässä kasvussa. Joidenkin maiden on vielä toteutettava poliittiset linjauksensa käytännössä. Tästä huolimatta on olemassa myös syytä optimismiin etenkin niissä maissa, joissa eriytyneissä opetuksessa olevien oppilaiden määrä on aiemmin kasvanut merkittävästi mutta jotka nyt toteuttavat lupaavia poliittisia linjauksia.
5. Vastuu on keskeinen kysymys erityisopetuksen alalla. Useimmissa maissa erityisopetuksesta vastaa opetusministeriö tai jokin muu opetusviranomaisen. Joissakin maissa järjestelmään liittyy muitakin ministeriöitä. Ranska ja Portugali ovat hyviä

esimerkkejä maista, joissa erityistä tukea tarvitseville oppilaille suunnatun koulutuksen järjestäminen jakautuu useamman ministeriön vastuulle.

Joissakin maissa tämä vastuunjakko pohjautuu todennäköisimmin perinteeseen, jolla on vahvat historialliset juuret. Vastuunjaon yksi selvä haittapuoli on kuitenkin se, että tällaisessa järjestelmässä koulutuksen uudistamisesta yleensä ja erityisesti osallistamisesta saattaa esiintyä erilaisia näkökulmia. Kun opetushallinnossa mitä todennäköisimmin tapahtuu muutos lääketieteellisestä erityistarpeiden paradigmasta kohti nykyaikaisempia suuntauksia (esim. kohti diagnosoimista, arvioimista sekä järjestämismuotojen pedagogista ja vuorovaikutuksellista suuntausta), muiden alojen ministeriöissä tilanne saattaa olla toinen. Lisäksi vaikuttaa siltä, että erityisopetuksen tarjonnan seuranta ja arviointi sekä sitä koskevien tietojen keruu (esim. itse koulutuksen järjestämismuodoista sekä eri koulumuodoissa olevien oppilaiden määrästä) ovat hankalampia maissa, joissa vastuut ja hallinto jakautuvat eri tahojen kesken.

Vaikka opetusministeriöt ovatkin useimmissa maissa yksin vastuussa erityisopetuksesta, niissä on havaittavissa selkeä ja laaja-alainen suuntaus kohti hajauttamista. Vastuun hajauttaminen vaikuttaa olevan keskeisessä asemassa useissa eri maissa. Esimerkiksi Isossa-Britanniassa, Tšekin tasavallassa ja Alankomaissa hajauttaminen on ensiarvoisen tärkeä aihe erityisopetuksen järjestämisestä käydyssä keskustelussa. Englannissa resursseja ja päätöksentekovaltaa siirretään yhä enemmän lasta lähimpinä oleville tahoille, sillä näin saavutetun joustavuuden lisääntymisen on osoitettu hyödyttävän eniten suurinta mahdollista tukea tarvitsevien oppilaiden joukkoa. Suomessa erityiskoulujen määrä väheni 1990-luvulla kouluhallinnon uudistusten myötä, kun päätöksentekovaltaa siirrettiin kunnille. Paikallisten päättäjien on helpompi vaikuttaa erityisopetuksen järjestämiseen.

Myös muissa Pohjoismaissa eli Ruotsissa, Tanskassa ja Norjassa hajauttaminen on tyypillistä erityisopetukselle. Näissä maissa kunnilla on lakisääteinen velvollisuus järjestää opetusta kaikille kunnan kouluikäisille näiden edellytyksistä riippumatta.

Ranskan raportista käy ilmi vahva hajauttamiskehitys, joka edistää koulutustarjonnan mukauttamista paikallisiin ja alueellisiin oloihin. Lupaavia edistysaskelia voidaan toteuttaa nopeammin paikallisella tai alueellisella tasolla. Tällöin myös vanhempien harjoittama painostus vaikuttaa kehitystä edistävästi.

Valtakunnallisen politiikan linjauksia on selvästi tarpeen mukauttaa erilaisiin alueellisiin oloihin. Tämän toivotaan myös selkiyttävän ja tiivistävän eri vastuutahojen välisiä yhteyksiä.

Vaikuttaakin siltä, että hajauttaminen on erityisopetuksen kannalta keskeinen kysymys ja että vastuun siirtäminen paikallis- ja aluetasolle saattaa hyvinkin edistää osallistavia käytäntöjä.

1.7 Loppuhuomioita

Tässä luvussa on esitetty suppea katsaus Euroopan maiden osallistavien poliittisten linjausten ja käytäntöjen edistymisen keskeisistä piirteistä. Luvun pääkohdat voidaan tiivistää seuraavasti:

➤ **Osallistavat poliittiset linjaukset.** Maat voidaan luokitella kolmeen ryhmään erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden osallistamista koskevan politiikan mukaan:

- (a) Ensimmäiseen ryhmään (*yksiväyläinen* toimintamalli) kuuluvissa maissa kehitetään linjauksia ja käytäntöjä, jotka tähtäävät lähes kaikkien oppilaiden integroimiseen yleisopetukseen. Tällaista osallistamista tuetaan laajalla yleisopetuksen kouluille suunnatulla palvelutarjonnalla.

- (b) Toiseen ryhmään (*moniväyläinen* toimintamalli) kuuluvissa maissa on lukuisia osallistamisen menetelmiä. Niissä tarjotaan erilaisia yleis- ja erityisopetusjärjestelmiä yhdistäviä palveluja.
- (c) Kolmannen ryhmän (*kaksiväyläinen* toimintamalli) maissa on kaksi selvästi erillistä koulutusjärjestelmää. Erityisopetusta tarvitsevat oppilaat sijoitetaan tavallisesti erityiskouluihin tai erityisluokille. Valtaosa virallisesti erityisopetuksen piiriin kuuluvista oppilaista ei tavallisesti opiskele yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti eikä yhdessä muiden ikätovereidensa kanssa.
- **Määritelmät ja luokitukset.** Erityistarpeiden ja haitan määritelmät ja luokitukset vaihtelevat maittain. Eräissä maissa on määritelty vain yksi tai kaksi erityistarpeiden muotoa, kun taas toisissa erityistukea tarvitsevat oppilaat on luokiteltu yli kymmeneen ryhmään. Useimmissa maissa on määritelty kuudesta kymmeneen erilaista erityistarpeiden muotoa.
- **Erityisopetuksen järjestämisuodot.** Erityisopetuksen ja osallistamisen määrälliset mittarit ovat erittäin monimutkaisia. Erityistä tukea tarvitseviksi rekisteröityjen oppilaiden osuus vaihtelee huomattavasti maasta toiseen. Kun toisissa maissa erityistukea tarvitseviksi rekisteröityjen osuus on noin yksi prosentti kaikista oppilaista, toisissa luku on yli kymmenen prosenttia. Maiden väliset erot erityistukea tarvitseviksi luokiteltujen oppilaiden osuuksissa kuvastavat arviointimenetelmien, rahoitusjärjestelyjen ja järjestämisuodoteroja. Ne eivät luonnollisestikaan kuvasta erityistuen tarpeiden esiintymistiheyden vaihteluja eri maissa. Tarkasteltaessa kaikkia maita yhdessä noin 2,1 prosenttia kaikista eurooppalaisista oppilaista saa opetusta joko erityiskouluissa tai (kokopäiväisillä) erityisluokilla.
- **Erityiskoulut.** Erityiskoulujen ja -oppilaitosten muuttaminen resurssikeskuksiksi on Euroopassa erittäin yleinen kehityssuuntaus. Lähes kaikki maat ilmoittavat, että resurssikeskusten verkko on suunnitteilla, kehitteillä tai jo toiminnassa. Tällä on erittäin kauaskantoiset seuraukset erityisopetuksen kannalta. Tiivistäen voidaan sanoa, että erityisopetuksen on siirryttävä oppilaslähtöisistä oppilaitoksista opettajien, oppilaiden vanhempien ja muiden tahojen tukirakenteisiin tai resurssikeskuksiin.
- **Muita aiheita.** Useimmissa maissa hyödynnetään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden henkilökohtaisia oppimissuunnitelmia. Maakohtaisten kuvausten perusteella näyttää siltä, että henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien laatimisella on lähes kaikissa maissa keskeinen asema yleisopetuksen yhteydessä tarjottavassa erityisopetuksessa. Suunnitelma toimii sekä yleisopetuksen opetussuunnitelman mukauttamisen asteen ja muodon ilmaisuna ja selvityksenä että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden edistymisen arvioinnin välineenä. Se voi toimia myös eräänlaisena sopimuksena eri toimijoiden eli oppilaiden vanhempien, opettajien ja muiden ammattilaisten välillä.

2 Erityisopetuksen rahoitus

Rahoitus on osallistamisen perusedellytys. Jos valtio on osallistamisen kannalla, sen on myös mukautettava lainsäädäntönsä ja etenkin rahoitusmääräyksensä tähän päämäärään. Mikäli määräykset ja määritellyt tavoitteet eivät vastaa toisiaan, tavoitteisiin ei todennäköisesti päästä. Tässä mielessä rahoituksella voi olla osallistamisen kannalta ratkaiseva merkitys. Maakohtaiset kuvaukset osoittavat selvästi, että rahoitusjärjestelmä voi estää osallistamisprosessin toteuttamisen.

Joissakin maissa rahoitusta ei ole sidottu oppilaisiin vaan opetusympäristöön. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan siirto erityiskouluun palkitaan. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden pysymistä yleisopetuksen kouluissa tai siirtämistä erityiskouluista yleisopetuksen kouluihin ei kannusteta riittävästi. Tällaisissa järjestelmissä suositaan eriyttämistä osallistamisen kustannuksella.

Eriytetyssä järjestelmässä on sisäänrakennettuna oletus, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen tulee olla erityisopettajien ja muiden erityisopetusalan ammattilaisten vastuulla. Tällaisella vastuunjaolla on lukuisia kielteisiä seurauksia: oppilaan apu kytkeytyy erityisopetusympäristöön, jolloin yhä useampi oppilas sijoitetaan eriytettyihin erityiskouluihin. Tässä tapauksessa erityisopetus on houkutteleva vaihtoehto, sillä se tarjoaa kaikki oppilaan tarvitsemat tukipalvelut.

2.1 Rahoitusmallit

Rahoitusmääräyksiä osalta on syytä tarkastella lukuisia seikkoja. Rahoitusjärjestelmät vaikuttavat koulujen erityisjärjestelyjen joustavuuteen; ne saattavat edellyttää muodollisia tunnistamismenetelmiä, lisätä byrokratiaa, nostaa esiin tulosvastuu- ja budjettikurikysymyksiä, vaikuttaa vanhempien asemaan sekä edistää tarvetta hajauttaa päätöksentekoa. Kaikilla erityisopetuksen rahoitusmalleilla odotetaan olevan tiettyjä myönteisiä vaikutuksia. Esimerkiksi kokonaismäärärahoihin perustuva rahoitus on joustavampaa eikä lisää byrokratiaa ja oppilassidonnainen budjetti puolestaan antaa vanhemmille valtaa, kannustaa tulosvastuuseen ja edistää asianmukaisen opetuksen yhdenvertaista saatavuutta.

Uudet rahoitusjärjestelmät ovat aina eri näkökohtien välisiä kompromisseja. Seuraavassa analysoidaan joitakin näistä näkökohdista.

2.1.1 Rahoitusmallien parametrit

Jokaista uutta rahoitusmallia voidaan kuvailla parametrien avulla. Tässä analyysissä käytetään kahta keskeistä parametria: rahoituksen kohdentaminen (edunsaajat) ja rahoituksen edellytykset (mittarit).

1. RAHOITUKSEN KOHDENTAMINEN

Kohdentaminen on tärkeä parametri osallistamista käsiteltäessä. Periaatteessa varoja voidaan kohdentaa monin eri tavoin. Ensinnäkin ne voidaan jakaa koulutusjärjestelmän asiakkaille eli oppilaille ja/tai vanhemmille. Myös koulut voivat saada rahoitusta, jolloin mallissa on kaksi vaihtoehtoa: erityiskoulut tai yleisopetuksen koulut. Lisäksi varat voidaan kohdentaa kouluryhmille tai muille alueellisille tahoille, kuten koulujen neuvontakeskuksille, tai jakaa kunnille tai alueviranomaisille.

2. RAHOITUKSEN MITTARIT

Tavallisesti mittarit jaetaan kolmeen pääryhmään: *panos*, *suorite* ja *tuotos*.

- *Panosrahoitus* perustuu esimerkiksi kullakin kohdetasolla määritettyyn tarpeeseen, kuten koulun, kunnan tai alueen erityistukea tarvitsevien oppilaiden määrään. Panos voidaan myös määritellä erityisopetuspäätösten määränä, alhaisena suoritustasona, huono-osaisten oppilaiden määränä ja niin edelleen. Keskeistä mallissa on se, että rahoitus perustuu (ilmoitettuihin tai mitattuihin) tarpeisiin.
- Toinen malli eli *suoriterahoitus* perustuu toteutettaviin tai kehitettäviin toimintoihin tai tehtäviin. Rahoitus ei siis perustu tarpeisiin, vaan pikemminkin koulun, kunnan tai alueen tuottamiin palveluihin. Varat jaetaan sillä edellytyksellä, että tiettyjä palveluja kehitetään tai ylläpidetään. Kouluja, kuntia tai alueita kohdellaan tasavertaisesti: rahoitus perustuu oppilaiden kokonaismäärään tai muihin väestömittareihin. Tähän malliin voidaan myös liittää joitakin tuotoksia koskevia ehtoja, mutta rahoitus ei sinänsä perustu tuotokseen (eikä panokseen). Valvonnalla ja rahoituksella voi tässäkin mallissa olla keskeinen asema.
- Kolmannessa vaihtoehdossa varat jaetaan *tuotosten* perusteella: esimerkiksi erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrän mukaan (mitä pienempi määrä, sitä enemmän varoja myönnetään) tai opintosuoritusten perusteella (tuotettu lisäarvo: mitä paremmat suorituspisteet, sitä enemmän varoja). Kuten edellä on todettu, tuotokset voidaan määritellä eri kohdetasoilla.

On selvää, että nämä kolme mallia perustuvat hyvin erilaisille kannustimille. Tarvelähtöiseen panosjärjestelmään sisältyy ajatus tarpeiden olemassaolon tai ilmoittamisen palkitsemisesta, ja tuotoslähtöinen järjestelmä edistää haluttujen tavoitteiden saavuttamista, kun taas suoritteeseen perustuvassa mallissa ei tueta panoksia eikä tuotoksia, vaan pyritään tuottamaan palveluja. Jokaisesta edellä esitetyistä malleista on mahdollista löytää heikkouksia, jotka voivat johtaa odottamattomiin tai ennakoitavissa olleisiin kielteisiin toimintamalleihin. Esimerkiksi tuotostmalli saattaa lisätä heikkotasoisiksi otaksuttujen oppilaiden siirtämistä muihin järjestelmän osiin. Toisaalta alhaiseen suoritustasoon perustuva panosrahoitus puolestaan vahvistaa heikkoa suoritustasoa sinänsä, koska se tuo lisärahoitusta. Suoritteen rahoitus taas saattaa johtaa toimettomuuteen ja jäykkyyteen, koska varat myönnetään joka tapauksessa panoksista ja tuotoksista riippumatta.

Myös eri mittareiden yhdistelmät ovat mahdollisia: esimerkiksi suoriteperusteinen rahoitus voidaan yhdistää tuotosten valvontaan. Tällöin vähäiset tuotokset voivat vastaavasti johtaa seuraavan kauden suoriteperusteisen budjetin mukauttamiseen.

Seuraavassa analysoidaan eri maiden rahoitusjärjestelmiä edellä käsiteltyjen kahden parametrin pohjalta sekä näiden järjestelmien etuja ja haittoja.

2.2 Rahoitusjärjestelmät

Eri Euroopan maissa on käytössä erilaisia erityisopetuksen rahoitusmalleja. Tarkasteltuja maita ei kuitenkaan ole mahdollista luokitella muutamaan selvään ryhmään, sillä useimmissa maissa käytetään samanaikaisesti eri rahoitusmalleja eri erityisoppilasryhmille. Lisäksi vahvasti hajautetun hallinnon maissa rahoituskäytännöt vaihtelevat myös alueittain. Joissakin maissa, kuten Ranskassa ja Portugalissa, erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisestä vastaa useampi ministeriö, mikä voi johtaa myös vaihteleviin erityisopetuksen rahoitusmalleihin. Yksittäisiä maita on mahdotonta luonnehtia yhden yksinkertaisen kaavan tai rahoitusjärjestelmän avulla myös siksi, että integroidun opetuksen palvelujen rahoitus poikkeaa yleensä eriytetyn erityisopetuksen rahoituksesta.

Tämän vuoksi eri rahoitusmallien tarkastelu ei perustu maiden vaan mallien vertailuun. Seuraavissa kappaleissa mainitaan eri maita eri rahoitusmallien yhteydessä. Tarkoituksena ei

ole esitellä mainittujen maiden pääasiallisia rahoitusmalleja, vaan kyseessä ovat esimerkit alueista, joissa esiteltyjä malleja käytetään.

Ensimmäistä mallia käytetään nykyisin maissa, joissa suhteellisen suuri osa oppilaista on sijoitettu eriytettyihin oppimisympäristöihin ja joissa keskushallinto rahoittaa erityiskouluja erityisoppilaiden määrän ja vamman haitta-asteen perusteella. Tätä mallia luonnehditaan tavallisesti erityiskoulutason tarvelähtöiseksi rahoitusmalliksi. Analyysissä käytetyssä teoreettisessa viitekehityksessä tämä malli on *panosmalli*: rahoitus perustuu tarveasteeseen eli hallitukset rahoittavat erityiskouluja niiden tarpeiden pohjalta. ”Tarpeen” mittarina käytetään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrää. Päätöksenteko tapahtuu tavallisesti alueellisissa tai yksittäisten koulujen toimielimissä.

Tällaista erityiskoulutason *panoslähtöistä* rahoitusta käytetään Alankomaissa, Belgiassa, Irlannissa, Itävallassa, Ranskassa, Saksassa ja Sveitsissä. Keskitettyä tarvelähtöistä mallia voidaan käyttää erityiskoulujen rahoituksessa myös maissa, joissa erityiskouluissa tai -luokilla olevien oppilaiden osuus on suhteellisen pieni. Niinpä Espanjan, Kyproksen, Liechtensteinin, Luxemburgin ja ainakin vähäisessä määrin myös Ruotsin keskushallinto rahoittaa erityiskoulujärjestelmän oppilaiden määrän ja toiminnanvajavuuden perusteella.

Toisessa mallissa keskushallinto jakaa varat kunnille kokonaismäärärahoina, joita on voitu mukauttaa kuntien sosioekonomisten erojen perusteella. Tällöin varojen jakamisesta alemmille tasoille vastaavat pääosin kunnat. Ensimmäistä jakovaihetta voidaan luonnehtia *suoritemallin* pohjalta: varat jaetaan kunnille niiden erityistukea tarvitsevien oppilaiden määrästä riippumatta. Toisessa vaiheessa voidaan käyttää tarvelähtöisiä mittareita, mutta muutkin jakoperusteet ovat mahdollisia.

Tällaista erityisopetuksen hajautettua rahoitusmallia painotetaan erityisesti Islannissa, Kreikassa, Norjassa, Ruotsissa, Suomessa ja Tanskassa, joissa erityisopetukseen osoitettujen varojen käytöstä ja määrästä päättävät kunnat. Islannissa, Norjassa, Ruotsissa ja Tanskassa rahoitusjärjestelmä pohjautuu seuraavaan peruseriaanteeseen: mitä enemmän varoja kunnat osoittavat eriyettyyn koulutustarjontaan, kuten erityiskouluille ja -luokille, sitä vähemmän varoja ne voivat käyttää integroidun opetuksen palveluihin. Myös Liettuan päättäjät aikovat lähiaikoina ottaa käyttöön vastaavan järjestelmän.

Tätä mallia käyttävissä maissa, kuten Norjassa ja Tanskassa, koulujen resurssikeskuksilla on yleensä ratkaiseva asema varojen kohdentamisessa.

Kuten edellä on todettu, kunnat voivat käyttää erilaisia mittareita ja menetelmiä jakaessaan varoja kouluille: joissakin maissa tähän käytetään myös *suoritemalleja*. Esimerkiksi eräät Ruotsin kunnat jakavat erityisopetukseen tarkoitettut varat kouluille niiden tarpeisiin katsomatta. Useimmiten tässä prosessin vaiheessa käytetään kuitenkin jonkinlaista tarpeisiin liittyvää mittaria.

Kolmannessa mallissa rahoitusta ei jaeta kunnille vaan ylemmän tason yksiköille, kuten maakunnille, lääneille, kreivikunnille, prefektuureille, kouluklustereille jne. Keskushallinto rahoittaa epäsuorasti erityisopetusta erityisopetuksen järjestämisestä vastaavien tasojen kautta. Tätä mallia käytetään muun muassa Tanskassa (huomattavaa erityistukea tarvitseville oppilaille), Ranskassa (integroituun palveluihin), Kreikassa, Tšekin tasavallassa, Slovakiassa, Puolassa ja Italiassa. Malli on äskettäin otettu käyttöön myös Alankomaissa vähäistä erityistukea tarvitseville oppilaille suunnatussa rahoituksessa. Varat jaetaan suoritteiden perusteella kouluklustereille, jotka koostuvat tavallisista ja erityiskouluista ja saavat erityisjärjestelyihin rahoitusta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrästä riippumatta.

Isossa-Britanniassa erityisopetuksen tarpeisiin kohdistettujen varojen määrästä päätetään ensisijaisesti paikallisen opetustoimen tasolla.

Joissakin maissa rahoitus on oppilassidonnaista eli erityisopetuksen budjetti perustuu toiminnanvajavuuden tyyppiin, ja vanhemmat voivat periaatteessa valita lapsensa koulun. Tätä voidaan luonnehtia oppilastason tarvelähtöiseksi eli panosmalliksi: mitä enemmän oppilaalla on tarpeita, sitä enemmän varoja hänelle osoitetaan.

Oppilassidonnaista budjettimallia käytetään Itävallassa (virallisesti luokitelluille erityisoppilaille), Isossa-Britanniassa (osa lausunnotonemettelyyn perustuvasta rahoituksesta), Ranskassa (SEA-menettely), Tšekin tasavallassa ja Luxemburgissa. Järjestelmä aiotaan ottaa käyttöön myös Alankomaissa huomattavien erityisjärjestelyjen rahoituksessa. Belgian flaaminkielisen yhteisön sosiaaliministeriö kokeilee parhaillaan henkilökohtaisen avustusbudjetin jakamista. Niissä muutamissa tapauksissa, joissa opetusta rahoitetaan tällä tavoin, jotkut vanhemmat käyttävät varoja rahoittaakseen lapsensa tarvitsemia lisäpalveluja yleisopetuksen koulussa.

Muutamissa maissa ainakin osa erityisopetuksen rahoituksesta perustuu näkemykseen tai olettamukseen, jonka mukaan vähäisempiä erityistarpeiden muotoja esiintyy tasaisesti kaikissa kouluissa. Toisissa maissa puolestaan katsotaan, että kaikki yleisopetuksen koulut tarvitsevat jonkin verran nimenomaan erityisopetukseen kohdennettua rahoitusta järjestääkseen erityisoppilaille asianmukaista opetusta. Näissä tapauksissa yleisopetuksen koulujen rahoitukseen sisältyy kiinteä erityisopetuksen määräraha, jota ei ole sidottu yksittäisten koulujen erityisoppilaiden määrään. Tätä mallia – tai ainakin tätä erityisopetuksen rahoitusmallin osaa – voidaan luonnehtia koulutason suoriteperusteiseksi rahoitusjärjestelmäksi. Tällaista vähäisempien erityisjärjestelyjen rahoitusmenetelmää käytetään mm. Itävallassa (koulun oppilaiden kokonaismäärään perustuva kiinteä määräraha) sekä joissain Tanskan ja Ruotsin kunnissa. Alankomaissa tätä suoritemallia käytetään nykyisin vähäisempiä erityisjärjestelyjä tarvitsevien oppilaiden erityisopetuksen rahoittamiseen kouluklustereiden tasolla. Belgian flaaminkielisen yhteisön ensimmäisen asteen yleisopetuksen kouluissa otetaan lukuvuoden 2002–2003 aikana käyttöön oppilasmäärään perustuva erityisopetuksen koordinointiin tarkoitettu lisärahoitusmalli.

Jäsenmaiden erityisopetuksen rahoituksen kuvauksista käy ilmi, että niissä on käynnissä merkittävä rahoitusjärjestelmien uudistus. Joissakin maissa on odotettavissa tai on hiljattain toteutettu merkittäviä muutoksia.

- Alankomaissa uudistetaan perinpohjaisesti sekä suhteellisen vähäisten että huomattavien erityisjärjestelyjen rahoitusta. Koulutason panoslähtöinen malli, jossa erityiskouluja on rahoitettu oppilasmäärän mukaan, korvataan vähäisempien erityisjärjestelyiden rahoituksessa suoritälähtöisellä mallilla eli kouluklustereiden jo toteutetulla rahoitusjärjestelmällä ja oppilastason panosmallilla eli oppilassidonnaisella rahoituksella.
- Liettuassa keskustellaan tällä hetkellä uudesta rahoitusmallista, jossa varat jaetaan eräissä Pohjoismaissa käytössä olevan suoritälähtöisen mallin mukaisesti.
- Liechtensteinin rahoitusjärjestelmää on äskettäin muutettu: erityisopetuksen kustannukset jakautuvat valtion ja kuntien kesken (50 prosentin osuuksin). Muutoksen seurauksena integraation vastustus kunnissa on vähentynyt.
- Tšekin tasavallassa kunkin yleisopetukseen integroidun oppilaan rahoituksesta päättävät alueviranomaiset. Rahoituksen varsinainen määrä riippuu oppilaan tarpeita arvioineen asiantuntijan lausunnosta. Yleensä yleisopetukseen integroiduille oppilaille osoitetaan kuitenkin vähemmän varoja kuin he erityiskouluissa saisivat.
- Itävallassa oppilassidonnaista rahoitusmallia pidetään syypäänä ei-toivottuun luokitteluun ja erityisopetuksen budjettien kasvuun sekä esteenä ennaltaehkäisyyn panostamiselle.
- Saksassa keskustellaan erityisesti hallinnon hajauttamisesta ja koulujen autonomiasta. Yhä useammat ovat sitä mieltä, että hajauttamisella voitaisiin lisätä osallistavia käytäntöjä ja vastuun siirtäminen koulutusjärjestelmän alemmille tasoille voisi edistää integraation lisäämiseen tähtäävää linjausta.
- Irlannin opetus- ja tiedeministeri on hiljattain antanut merkittävän julkilausuman yleisopetuksen kouluissa opiskelevien erityisopetusta tarvitsevien lasten automaattisesta

oikeudesta opetus- ja päivähoitoresursseihin. Lausunnon on katsottu vahvistavan hallituksen sitoumusta edistää mahdollisimman monen erityisoppilaan integroimista yleisopetusjärjestelmään.

- Rahoitusjärjestelmästä keskustellaan parhaillaan myös Belgian flaaminkielisessä yhteisössä, ja uusia poliittisia toimenpiteitä on odotettavissa.
- Sveitsissä käydään poliittisen tason keskusteluja huomattavien erityisopetusjärjestelyjen rahoituksen muuttamisesta. Rahoitusvastuu on ehdotettu siirrettäväksi kokonaisuudessaan opetusviranomaisille, kun rahoituksesta on toistaiseksi vastannut opetusviranomaisten lisäksi myös sosiaalitoimi (esim. sosiaalivakuutus). Tämä merkitsisi myös rahoitusjärjestelmän hajauttamista. Samalla kun ajatus yhdestä opetustoimen rahoittajaviranomaisesta on otettu myönteisesti vastaan, on myös esitetty epäilyjä siitä, voidaanko uudessa järjestelmässä säilyttää nykyinen korkea rahoitusaste.

2.3 Tehokkuus, vaikuttavuus, strategiset toimintamallit ja tulosvastuu

Muutamit maat (esim. Itävalta) mainitsevat, että rahoitusjärjestelmä on lisännyt erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrää, kun taas toiset (mm. Alankomaat, Belgia, Liettua ja Saksa) pitävät rahoitusjärjestelmää nykyistä osallistavampien käytäntöjen esteenä. Liechtensteinissa rahoitusjärjestelmää on muutettu osallistavien prosessien edistämiseksi ja ei-toivottujen strategioiden välttämiseksi.

Ensinnäkin tämän tutkimuksen perusteella käy selvästi ilmi, että kielteisiä näkemyksiä esiintyy eniten maissa, joiden rahoitusjärjestelmää voidaan luonnehtia erityiskoulujen suoraksi panosrahoitusmalliksi (mitä enemmän erityiskouluissa on oppilaita, sitä enemmän ne saavat rahoitusta). Muun muassa Itävalta, Alankomaat, Belgian ranskan- ja flaaminkieliset yhteisöt sekä Ranska tuovat esiin opetuslalla esiintyvät vanhempien, opettajien tai muiden toimijoiden erilaiset strategiat. Eri toimijoiden harjoittama taktikointi saattaa johtaa integraation vähenemiseen, luokittelun lisääntymiseen sekä kustannusten kasvuun, jolloin huomattavia summia käytetään opetuksen sijasta esimerkiksi käräjäoikeuteen, diagnosointiin ja niin edelleen. Ei ole mitenkään yllättävää, että nämä maat katsovat myös kuuluvansa ryhmään, jossa eriytyneissä oppimisympäristöissä olevien erityistukea tarvitsevien oppilaiden osuus on suhteellisen suuri.

Jotkin näistä maista ilmoittavat varsin selvästi, että rahoitusjärjestelmällä on kielteinen vaikutus niiden osallistamispolitiikkaan. Muutamissa maissa (esim. Alankomaissa) tämä havainto onkin ollut pääasiallisena syynä erityisopetuksen rahoitusjärjestelmän perusteelliseen uudistukseen.

Myös muut maat kertovat erilaisista strategisista toimintamalleista, jotka voidaan tiivistää seuraavasti:

- vanhemmat haluavat mahdollisimman paljon rahoitusta erityistukea tarvitsevalle lapselleen
- myös yleisopetuksen ja erityiskoulut haluavat saada mahdollisimman paljon rahoitusta
- yleensä koulut kuitenkin ottavat mieluummin rahaa kuin hankalia oppilaita.

Toiseksi voidaan havaita, että järjestelmän myönteisistä vaikutuksista ilmoittavat yleensä maat, joiden järjestelmä on vahvasti hajautettu ja joissa päävastuu erityisopetuksen järjestämisestä on kunnilla. Muiden muassa Islanti, Norja, Ruotsi, Suomi ja Tanska eivät mainitse juuri minkäänlaisia rahoitusjärjestelmiinsä liittyviä kielteisiä sivuvaikutuksia ja ovat ylipäänsä erittäin tyytyväisiä järjestelmiinsä. Järjestelmät, joissa kunnat tekevät päätöksensä koulujen tuki- tai neuvontakeskusten antamien tietojen pohjalta ja joissa eriyettyihin oppimisympäristöihin osoitettujen varojen lisääminen vaikuttaa välittömästi yleisopetuksen

koulujen rahoitukseen, vaikuttavat olevan erittäin tuloksellisia osallistamisen toteutumisen kannalta.

Vahvasti hajautetun järjestelmän maat korostavat kuitenkin kielteisenä puolena sitä, että alueelliset erot voivat olla varsin huomattavia, jolloin myös erityisopetusta tarvitsevien lasten ja heidän vanhempiansa asema saattaa vaihdella alueittain.

Kaiken kaikkiaan hajauttamista pidetään yleensä osallistamisen keskeisenä edellytyksenä. Muun muassa Ruotsi, Ranska ja Norja toteavat tämän enemmän tai vähemmän suorasukaisesti. Juuri tämä argumentti on herättänyt myös Saksassa keskustelua hajauttamisen lisäämisestä.

Myös Itävallan mallin kaltaisilla oppilassidonnaisiin budjetteihin perustuvalla rahoitusjärjestelmillä näyttää olevan omat haittansa. Yleisopetuksen koulut ovat aika ajoin varsin innokkaita ottamaan nämä oppilaat (ja heidän määrärahasensa) suojiinsa voidakseen samalla pienentää luokkiensa kokoa. Todennäköisesti koulut kuitenkin suosivat niitä (määrärahaan oikeutettuja) oppilaita, jotka eivät aiheuta turhan paljon ylimääräistä vaivaa. Lisäksi vanhemmat pyrkivät aina toimimaan lapsensa parhaaksi ja yrittävät siksi saada mahdollisimman paljon erityistuen tarpeiden perusteella myönnettyä rahoitusta.

Oppilassidonnainen määräraha ei siis missään tapauksessa ole suositeltava suhteellisen vähäisten erityisjärjestelyjen rahoitusmallina. Käytännössä oppilassidonnainen määräraha edellyttää erityisen selkeitä myöntämisperusteita. Jos niitä ei pystytä määrittelemään, oppilassidonnaisia määrärahoja ei tule käyttää. Yleisesti ottaen on toivottavaa, että varat käytetään itse erityisopetukseen (osallistavassa ympäristössä) eikä byrokraattiseen toimintaan, kuten diagnosointiin, luokitteluun, muutoksenhakuun ja käräjäoikeuteen.

Mielenkiintoista kyllä, muutamat järjestelmänsä varsin tehokkaana (resursseja ei tuhlaata) pitävistä maista toteavat tämän johtuvan siitä, että arvioinnin, diagnosoinnin ja käräjäoikeuden kustannuksia ei makseta opetustoimen budjetista. Näiden kustannusten sulkemista rahoitusjärjestelmän tarkastelun ulkopuolelle voitaneen pitää hieman naiivina. Tällaiset kustannukset tulisi luonnollisestikin ottaa huomioon arvioitaessa erityisopetuksen rahoitusjärjestelmää. Vaikka jotkin maat eivät katsokaan kyseisten kustannusten kuuluvan opetustoimen budjettiin, tämä ei vielä tee näiden maiden käytännöistä tehokkaita.

Tulosvastuun osalta on syytä huomata, ettei yhdenkään jäsenmaan kouluja ole yleisesti veloitettu raportoimaan, mitä ne ovat saaneet aikaan erityisopetukseen myönnettyllä rahoituksella. Vaikka tarkastukset ovat joissakin maissa varsin yleisiä, niissä selvitetään pääosin koulujen opetusjärjestelyjen ja muiden koulutusasioiden hoitoa ja vain harvoin tämän toiminnan tuotoksia. Tarkastukset keskittyvät siis lähinnä järjestelyjen ja toimenpiteiden luonteeseen ja toteutustapaan eivätkä lainkaan saavutettuihin tuloksiin.

On siis perusteltua todeta, että myös erityisopetuksen arviointi- ja seurantakäytäntöjä eri maissa voitaisiin kehittää. Ensinnäkin on tärkeää taata julkisten varojen tehokas ja tuloksellinen käyttö ja edistää sitä. Lisäksi koulutusjärjestelmien asiakkaille eli erityistukea tarvitseville oppilaille ja heidän vanhemmilleen on syytä osoittaa selvästi, että yleisopetuksessa annettu opetus lisäpalveluineen ja tukimuotoineen on kyllin korkeatasoista. Vaikuttaa siltä, että nimenomaan erityisopetukseen varatut varat, valvontamenetelmät sekä tehokas seuranta ja arviointi ovat erityisopetuksen asianmukaisen rahoitusjärjestelmän luontaisia edellytyksiä.

2.4 Loppuhuomioita

Tässä luvussa on analysoitu lyhyesti useita eri Euroopan maissa käytössä olevia rahoitusjärjestelmiä. Seuraavat keinot näyttävät toimivan hyvin käytännössä:

- Rahoituksen jakoprosessin ensimmäisessä vaiheessa alueita on kohdeltava tasapuolisesti, mutta jako tulee kuitenkin sovittaa alueiden sosioekonomisen rakenteen eroihin. Erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden määrän alueellisesta vaihtelusta ei ole olemassa

näyttöä, kun sosioekonomiset erot on jo otettu huomioon. Niinpä varat voidaan jakaa yksinkertaisesti ensimmäisen asteen opetuksessa olevien oppilaiden kokonaismäärän tai muun väestömittarin perusteella.

- Alueellinen tai paikallinen organisaatio päättää rahojen käytöstä ja yksilöi oppilaat, joille erityispalveluita tulee tarjota. Tällä organisaatiolla olisi hyvä olla myös riippumattomia erityistuen tarpeiden asiantuntijoita sekä edellytykset toteuttaa strategioita ja ylläpitää palveluja erityisopetuksen järjestämiseksi sitä tarvitseville oppilaille. Jos tämän organisaation henkilöstö vielä vierailee säännöllisesti yleisopetuksen kouluissa, niille osoitettujen varojen käyttöä on helppo valvoa.
- Budjetista voidaan jakaa pienehkö kiinteä osuus kaikille kouluille niiden tarpeista riippumatta, koska voidaan olettaa, että kaikkien koulujen on järjestettävä ainakin joitakin palveluja erityistä tukea tarvitseville oppilaille, kun taas suurempi osuus voidaan jakaa joustavasti koulujen kesken riippumattoman tarvearvion perusteella. Tällainen rahoitusmalli vaikuttaa lupaavalta, etenkin jos siihen sisällytetään myös joitakin tuotoslähtöisen rahoituksen elementtejä. Tällöin alhaista tuotostasoa voidaan tarvittaessa käyttää seuraavan kauden budjetin korjaamisen perusteena. Vuotuisissa budjeteissa on kuitenkin tärkeää säilyttää tietty jatkuvuus.
- Vaikuttaa siltä, että osallistamiseen päästään helpommin hajautetussa kuin keskitetyssä mallissa. Keskitetysti päätetyssä suunnitelmassa saatetaan painottaa liikaa mallin organisatorisia piirteitä, jolloin osallistavia toimia ei toteuteta käytännössä. Jossain määrin autonomisilla paikallisilla organisaatioilla saattaa olla paljon paremmat edellytykset muuttaa järjestelmää. Niinpä hajautettu malli on todennäköisesti edullisempi ja tarjoaa vähemmän tilaisuuksia ei-toivottuun taktikointiin. Tästä huolimatta keskushallinnon tulee määritellä selkeästi saavutettavat tavoitteet. Näiden tavoitteiden saavuttamiseen käytettävät keinot voidaan sitten jättää paikallisten organisaatioiden päätettäväksi.
- Keskeinen näkökohta hajautetussa järjestelmässä on tulosvastuu. Koulutusjärjestelmän asiakkailta ja veronmaksajilta yleensäkin on oikeus saada tietää, miten ja mihin varoja käytetään. Seuranta-, tarkastus- ja arviointimenettelyt ovatkin tämän rahoitusjärjestelmän ehdottomia edellytyksiä. Seurannan ja arvioinnin tarve on hajautetussa mallissa vieläkin suurempi kuin keskitetyissä vaihtoehdoissa. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen laadun riippumaton arviointi onkin osalla tällaista mallia.

3 Opettajat ja erityisopetus

3.1 Osallistaminen ja opettajien tukeminen

Luokanopettajat ovat vastuussa kaikista oppilaista ja siten avainasemassa yleisopetukseen integroitujen erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opetustyössä. Yleisopetuksen koulussa luokanopettajat saavat tarvittaessa tukea erityisopettajalta sekä luokassa että sen ulkopuolella.

Tukimuodoissa voidaan havaita selkeä jako yhtäältä maihin, joissa tukea antaa koulun henkilöstöön kuuluva asiantuntija, ja toisaalta niihin, joissa tukea antaa koulun ulkopuolinen asiantuntija. Jälkimmäisessä tapauksessa erityiskoulujen opettajilla on keskeinen asema yleisopetukseen integroitujen oppilaiden ja heidän luokanopettajiensa tukemisessa. Tämä toimintamalli käy yksiin erityiskoulujen yleistyvän resurssikeskussuuntauksen kanssa. On syytä mainita, että joissakin maissa (esim. Ruotsissa) käytetään molempia tukimuotoja.

Tukipalvelut on suunnattu sekä oppilaille että opettajille, mutta niiden ensisijainen kohde on yhä oppilas, vaikka muutamat maat ilmoittavatkin asettavansa luokanopettajien kanssa tehtävän työn etusijalle. Kehitys etenee kohti luokanopettajille tarkoitettua tukea, mutta järjestelmää ei ole vielä toteutettu.

Oppilaille suunnattuja tukipalveluja toteutetaan kouluissa erittäin joustavasti käytössä olevien resurssien ja oppilaiden tarpeiden mukaan. Tukea annetaan sekä luokassa että sen ulkopuolella. Opettajille suunnatun tuen keskeisiä muotoja ovat:

- tiedonvälitys
- oppimateriaalien valinta
- henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien laatiminen
- koulutustilaisuuksien järjestäminen.

Yleisopetuksen koulujen ulkopuoliset koulutuspalvelut voivat myös tarjota erilaisia tukipalveluja oppilaille, opettajille ja vanhemmille. Tukea tarjoavat erityiskoulut, paikalliset, alueelliset tai valtakunnalliset resurssikeskukset, paikalliset opetuksen tukitiimit tai kouluklusterit.

Edellä kuvattu tilanne pätee useimpien maiden osallistaviin oppimisympäristöihin. Erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden tukemiseen ja yleisopetuksen luokanopettajien kanssa tehtävään yhteistyöhön sisältyy kuitenkin muitakin kuin opetukseen liittyviä palveluja. Näitä tukipalveluja ovat pääosin terveydenhuollon henkilöstön ja erilaisten terapeuttien antamat terveystalvet sekä sosiaalipalvelut ja vapaaehtoisjärjestöjen palvelut. Sekä annetun avun että muiden kuin koulutuspalvelujen tarjoajien määrä vaihtelee huomattavasti maittain.

Seuraava taulukko on tiivistelmä luokanopettajille suunnatuista opetuksen tukimuodoista eri maissa. Tiedot kattavat erilaiset yleisopetusluokkien tukemisesta vastaavat asiantuntijapalvelut sekä tukea tarjoavien ammattilaisten erilaiset taustaorganisaatiot.

Taulukko 3.1 Luokanopettajille suunnatut opetuksen tukimuodot

Maa	Ammattiryhmät ja palvelut
Alankomaat	Tukea tarjoavat pääasiassa erityiskoulujen erityisopettajat, jotka kehittävät opetusohjelmia, valmistelevat ja laativat lisääineistoa, työskentelevät yksittäisten oppilaiden kanssa ja hoitavat yhteyksiä vanhempiin yhdessä luokanopettajien kanssa. Tukea voivat antaa myös osallistamiseen perehtyneet yleisopetuksen koulut. Tukimuotoja ovat tietojen välittäminen opettajille, arviointi ja oppimateriaalin toimittaminen. Tukiopettaja voi myös olla yleisopetuksen opettaja, joka auttaa ja tukee nimenomaan yksittäisiä oppilaita.
Belgia	Tukea antavat lähinnä erityiskoulujen ja oppilaanohjauskeskusten erityisopettajat, jotka tarjoavat luokanopettajille tietoa, neuvoja ja tukea. Lisäksi koulujen henkilöstöön kuuluu tukiopettajia, jotka tukevat oppilaita pääasiassa väliaikaisissa vaikeuksissa mutta antavat yhä useammin myös suoraa tukea luokanopettajille ja koko koululle ja pyrkivät koordinoimaan tukipalveluja, työskentelytapoja ja opetusohjelmia.
Englanti ja Wales	Jokaisen koulun henkilöstön keskuudesta on nimetty koordinoija erityisopetukselle. Koordinoijan velvollisuudet on määritelty erityisopetuksen ammattisäännöstyössä (<i>Special Educational Needs Code of Practice, DfES, 2001</i>). Näihin velvollisuuksiin kuuluvat muun muassa palvelujen järjestämisen valvonta, oppilaiden edistymisen seuranta, yhteydenpito vanhempiin ja ulkopuolisiin tahoihin sekä kollegojen tukeminen. Tukea tarjoavat myös ulkopuoliset tahot, kuten opetus- ja terveystoimen erityistukipalvelut, muissa kouluissa työskentelevät kollegat sekä muu paikallisen opetustoimen henkilöstö. Opettajien kanssa työskentelee yhä useammin myös kiertäviä asiantuntijoita, joiden tehtävänä on pikemminkin kehittää koko koulun opetusmenetelmiä ja -strategioita kuin työskennellä varsinaisesti oppilaiden kanssa.
Espanja	Tukea tarjoavat pääosin koulujen henkilöstöön kuuluvat erityistukiopettajat, jotka työskentelevät ensimmäisen ja toisen asteen kouluissa ja tekevät merkittävää yhteistyötä oppilaiden ja opettajien kanssa sekä osallistuvat opetussuunnitelman eriyttämisen ja toteutuksen suunnitteluun. Lisäksi he tukevat oppilaiden perheitä ja tekevät yhteistyötä muiden ammattilaisten kanssa. Oppimista tukevat myös tukiopettajat, joita on kaikissa ensimmäisen asteen kouluissa. Lisäksi tukea voivat antaa paikalliset kasvatuspsykologit, jotka vastaavat oppilaiden arvioinnista, neuvovat opettajia ja muuta koulun henkilöstöä tarvittavissa toimenpiteissä, seuraavat oppilaiden edistymistä ja pyrkivät myös ottamaan oppilaiden perheet mukaan toimintaan.
Irlanti	Tukea voivat antaa koulujen henkilöstöön kuuluvat erityis- tai resurssiopettajat. He huolehtivat oppilaista, joilla on oppimishäiriöitä. Tukea voivat tarjota myös koulujen omat tukiopettajat, joiden päätehtävänä on auttaa oppilaita lukutaitoon tai matematiikkaan liittyvissä vaikeuksissa. Kaikissa ensimmäisen ja sitä seuraavan asteen kouluissa on tukiopettaja. Lisäksi tukea saa opetus- ja tiedeministeriön opettajapalvelun kiertäviltä opettajilta, jotka työskentelevät yksittäisten oppilaiden kanssa sekä luokassa että sen ulkopuolella, neuvovat opettajia opetusmenetelmiä, metodologiaa, ohjelmia ja resursseja koskevista asioista ja tukevat oppilaiden vanhempia. Opetus- ja tiedeministeriön psykologipalvelu tarjoaa yleisopetuksen kouluille arviointi- ja neuvontapalveluja erityisesti oppilaiden tunne-elämän ja käyttäytymisongelmissa sekä oppimisvaikeuksissa.
Islanti	Tukea antaa pääasiassa koulun henkilöstöön kuuluva tukiopettaja. Muita tukipalveluja tarjoavat kunnalliset erityisopettajat, psykologit ja muut asiantuntijat, jotka antavat yleisluonteisia neuvoja opetussuunnitelmasta ja keskeisten aineiden opetuksesta, oppilaanohjausta sekä psykologista apua. Heidän tehtävänsä on tukea opettajia ja rehtoreita päivittäisessä koulutyössä ja koulun kehittämisessä.
Italia	Tukea tarjoavat lähinnä koulujen henkilöstöön kuuluvat erityisopettajat, jotka toimivat

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus

Maa	Ammattiryhmät ja palvelut
	<p>luokanopettajina ja tukevat vanhempien luvalla oppilaita yleisopetuksen kouluissa. Kaikkien oppilaiden kanssa tehtävästä työstä vastaavat luokanopettajien ohella myös tukiopettajat, joiden päätehtäviin kuuluu henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien toteuttaminen. Lisäksi he tukevat oppilaita luokassa; vammaisia oppilaita ei siirretä erillisiin opetusryhmiin, jollei se ole ehdottoman välttämätöntä.</p>

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus

Maa	Ammattiryhmät ja palvelut
Itävalta	Tukea tarjoavat pääosin erityiskoulujen tai opettajapalvelujen erityisopettajat, jotka tukevat sekä luokanopettajia että oppilaita. Luokan- ja erityisopettajat työskentelevät tiiminä ja suunnittelevat ja organisoivat opetustyön yhdessä. Opettajapalvelujen ammattilaiset voivat tarjota lyhytaikaista suoraa tukea yleisopetukseen integroiduille oppilaille, joilla on erilaisia toiminnanvajavuuksia.
Kreikka	Tukea antavat lähinnä erityiskoulujen erityisopettajat, joiden tehtäviä ovat oppilaiden auttaminen, opettajien avustaminen erilaisten oppimateriaalien ja opetussuunnitelman mukauttamisessa, muiden oppilaiden neuvonta sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön edistäminen.
Kypros	Tukea tarjoavat koulun päätoimiset tai osa-aikaiset erityisopettajat sekä erilaiset asiantuntijat, kuten puheterapeutit, joilla on omat vastaanottoajat eri kouluissa. Tarvittaessa tukea antavat myös koulun ulkopuolisiin keskitettyihin palveluihin kuuluvat koulutoimentarkastajat, erityisopetuksen koordinoijat, kasvatustieteen ja psykologian asiantuntijat sekä sosiaali- ja terveyspalvelut.
Liechtenstein	Tukea antavat pääasiassa erityiskoulujen erityisopettajat, jotka tukevat lähinnä oppilaita, mutta myös opettajia ja vanhempia.
Liettua	Tukea tarjoavat lähinnä erityiskouluissa tai kasvatopsykologisissa palveluissa työskentelevät erityisopettajat, koulupsykologit, puheterapeutit ja sosiaalipedagogit. Erityisopettajat antavat luokanopettajille tietoa ja tukevat heitä käytännön opetustyössä, kuten henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien laatimisessa ja oppimateriaalin valinnassa. Tukea voivat antaa myös koulujen omat tukiohjaajat, puheterapeutit ja koulupsykologit. Näitä asiantuntijoita on lähinnä suurien kaupunkien yleisopetuksen kouluissa; maaseudulla asiantuntijoista on yhä pulaa. Paikalliset tai valtakunnalliset kasvatopsykologipalvelut tarjoavat oppilaiden arviointipalveluja ja yleisopetukseen integroitujen oppilaiden ohjausta.
Luxemburg	Tukea antavat lähinnä avohuollon tukiohjauspalvelun (SREA) kasvatuksen ja kuntoutuksen erityisasiantuntijat, jotka vastaavat yhdessä luokanopettajien kanssa oppilaiden suorasta tuesta. Luokkaopetuksen organisoinnista vastaavat aina luokanopettajat.
Norja	Tukea tarjoavat pääasiassa koulujen omat erityisopettajat, jotka toimivat joko osa-aikaisesti tai päätoimisesti yhteistyössä luokanopettajien kanssa. Tukea voi antaa myös luokassa työskentelevä koulunkäyntiavustaja. Kaikki kolme tekevät tiivistä yhteistyötä. Paikalliset koulupsykologipalvelut neuvovat kouluja ja vanhempia oppilaiden tarvitseman opetuksen sisältöä ja järjestämistä koskevissa asioissa. Ne vastaavat myös opettajien päivittäistä opetustyötä koskevasta neuvonnasta.
Portugali	Tukea antavat lähinnä erityisopettajat tai paikallisten tukitiimien tai koulujen omat asiantuntijat. Kansallisen linjauksen mukaan etusijalla on jälkimmäinen vaihtoehto. Tavoitteena on perustaa koordinoituja tiimejä, jotka ohjaavat luokanopettajia, järjestävät tarvittaessa opetuksen tukipalveluja yhteistyössä rehtorin ja koko koulun kanssa, mukauttavat opetussuunnitelmaa yhdessä luokanopettajien kanssa, edistävät opetusmenetelmien ja -strategioiden eriyttämistä, tukevat opettajia ja oppilaita sekä edistävät osaltaan uusien opetusmenetelmien kehittämistä.
Puola	Vammaisten oppilaitten kanssa työskentelevät opettajat saavat tukea kansalliselta psykologiselta ja pedagogiselta tukikeskukselta tai alueellisilta opetusmenetelmakesyksiltä, jotka kurssittavat opettajia. Yleisopetuksen koulujen velvollisuuksiin kuuluu tarjota psykologista ja pedagogista tukea oppilaille, vanhemmille ja opettajille sekä järjestää esimerkiksi tukiohjausta.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus

Maa	Ammattiryhmät ja palvelut
Ranska	Tukea antavat lähinnä eri palvelujen asiantuntijat, jotka tarjoavat yleisopetukseen integroiduille oppilaille lyhyt- tai pitkäaikaista tukea. Lisäksi he auttavat luokanopettajia ja koulun muuta henkilöstöä. Myös erityistukiverkoston erityisopettajat tukevat oppilaita väliaikaisissa tai pysyvissä oppimisvaikeuksissa.
Ruotsi	Tukea antaa pääasiassa koulun henkilöstöön kuuluva erityisopettaja. Koulujen tukipalvelujen järjestämisestä ja rahoituksesta vastaavat kunnat. Tarvittaessa kuntien osaamista tukee valtakunnallinen erityispedagogiikan instituutti.
Saksa	Tukea tarjoavat pääasiassa erityiskouluissa tai sosiaalitoimessa työskentelevät erityisopettajat. Monipuolisiin tukimuotoihin lukeutuvat muun muassa ennaltaehkäisevät toimet, yleisopetuksen koulujen yhteiset koulutushankkeet sekä erityis- ja yleisopetuksen koulujen koulutusyhteistyö. Lisäksi koulujen henkilöstöön voi kuulua tukiopettajia, jotka ovat erikoistuneet lähinnä kielellisiin tai käyttäytymisongelmiin. He työskentelevät oppilaitten kanssa yleensä joko luokassa tai muualla kunkin oppilaan tarpeiden mukaan.
Suomi	Tukea antaa lähinnä koulun oma erityisopettaja. Kunnan koulutoimesta riippuen koko koulua, yksittäisiä opettajia ja/tai oppilaita voivat tukea myös oppilaanohjaaja, koulukuraattori tai kouluterveydenhoitaja. Lisäksi yleisopetuksen koulussa toteutettavan henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatimista varten perustetaan oppilashuoltoryhmä, johon kuuluvat oppilas, hänen vanhempansa, kaikki opettajat sekä muut tarvittavat asiantuntijat. Hyviä oppimisedellytyksiä ja opinnoissa edistymistä turvaa myös ns. oppilastukiryhmä, jossa ovat mukana kaikki ammatillaiset ja koulun rehtori.
Sveitsi	Yleisopetukseen integroituja oppilaita ja heidän opettajiaan tukevat lähinnä erityiskoulujen tai (vähäisempien erityistarpeiden osalta) yleisopetuksen koulujen tukiopettajat, erityisopettajat tai muut asiantuntijat.
Tanska	Tukea tarjoavat lähinnä koulujen omat erityisopettajat, jotka työskentelevät osaa- aikaisesti luokassa yhdessä luokanopettajan kanssa. Jos oppilas tarvitsee jatkuvaa tukea useammassa kuin yhdessä aineessa, hänelle voidaan järjestää pienryhmäopetusta varsinaisen luokkatyöskentelyn lisäksi. Paikalliset kasvatopsykologipalvelut vastaavat oppilaalle järjestettävän tuen määrittelystä, järjestämisestä ja seurannasta tiiviissä yhteistyössä yleisopetuksen koulun kanssa.
Tšekin tasavalta	Tukea antavat pääasiassa erityisopettajat tai muut ammatillaiset, kuten psykologit, jotka neuvovat ja tukevat luokanopettajia ja oppilaiden vanhempia ja antavat suoraa tukea yleisopetukseen integroiduille oppilaille. Tukipalveluja järjestävät erityisopetuskeskukset tai kasvatopsykologiset neuvontakeskukset kunkin oppilaan tarpeen mukaan. Nämä neuvonta- ja ohjauskeskukset vastaavat tuen määrittelystä, tarjoamisesta ja järjestämisestä sekä henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien laatimisesta tiiviissä yhteistyössä luokanopettajan, oppilaan vanhempien ja oppilaan itsensä kanssa oppilaan vammaan ja aktiivisten osallistumisedellytysten mukaan.

3.2 Erityisopetus opettajien peruskoulutuksessa

Luokanopettajia pidetään kaikissa maissa sinä ammattiryhmänä, jolla on pääasiallinen vastuu kaikkien oppilaiden opettamisesta. Niinpä heidän on saatava asianmukaiset tiedot ja taidot voidakseen vastata oppilaiden erilaisiin tarpeisiin. Tämän vuoksi on tärkeää tarkastella, miten erityisopetusta käsitellään luokanopettajien peruskoulutuksessa.

Kaikki maat mainitsevat, että luokanopettajien peruskoulutukseen sisältyy jonkin verran erityistukea tarvitsevia oppilaita käsitteleviä pakollisia opintoja. Tämä on nähtävä myönteisenä seikkana opettajien yksilöllisiä tarpeita koskevan vastuun kannalta. Koulutus laajentaa tulevien opettajien tietopohjaa ja tarjoaa ainakin jonkinlaista perustietoutta työelämässä kohdattavien oppilaiden tarpeiden moninaisuudesta. Aineistosta saa kuitenkin sen käsityksen, että tämä koulutus on usein liian ylimalkaista, epämääräistä tai riittämätöntä ja käytännön harjoittelu on suppeaa eikä koulutus välttämättä täytä tulevien opettajien ammatillisia tarpeita.

Pakollinen erityisopetusta käsittelevä koulutus vaihtelee suuresti kestoaltaan, sisällöltään ja järjestämismuodoiltaan. On selvää, että opettajien peruskoulutuksessa ei voida edes pyrkiä kattamaan opettajien tarpeiden koko laajaa kirjoa. Selvää on kuitenkin myös se, että opettajien peruskoulutuksen sisältöerot kuvastavat jossain määrin eri maiden osallistamispolitiikan eroja. Vaikuttaa siltä, että erityisopetusta käsitellään peruskoulutuksessa kolmella eri tavalla:

- tuleville opettajille tarjotaan kaikissa maissa yleisluonteista tietoa, josta näyttää kuitenkin olevan hyötyä vain rajallisesti
- joissakin maissa tarjotaan erikoistumisopintoja, jotka näyttävät takaavan paremmat tiedot erityistarpeista, vaikka niiden sisällössä ja laajuudessa onkin varsin huomattavia eroja eri maiden välillä
- muutamissa maissa, kuten Alankomaissa, Norjassa, Englannissa ja Walesissa, erityisopetus on kaikissa aineopinnoissa käsiteltävä läpäisyaihe.

Eräissä maissa (Tšekin tasavallassa, Suomessa, Saksassa, Slovakiassa ja Espanjassa) varsinaista erityisopettajakoulutusta järjestetään myös peruskoulutuksena.

Myös monissa muissa maissa on esitetty rinnakkaisen erityisopetuksen peruskoulutuksen järjestämistä.

Seuraava taulukko on tiivistelmä luokanopettajien peruskoulutuksessa tarjotuista erityisopetuksen koulutusmahdollisuuksista eri maissa. Tiedot koskevat pääosin ensimmäisen ja alemman toisen asteen yleisopetuksen opettajiksi opiskelevien koulutusta.

Taulukko 3.2 Luokanopettajien peruskoulutukseen sisältyvä pakollinen erityisopetuksen koulutus, sen laajuus ja pääpiirteet

Maa	Laajuus ja pääpiirteet
Alankomaat	Erityisopetuksen tarpeita käsitellään koko yleisen koulutusohjelman ajan. Koulutukseen sisältyy myös erityistukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen johdantokurssi.
Belgia	Peruskoulutukseen sisältyy yleisluonteisia tietoja ja perustietoutta erityisopetuksesta. Opetusharjoittelu ajoittuu viimeiseen opiskeluvuoteen. Peruskoulutuksen suorittaneilla opettajilla odotetaan olevan erityiskoulussa työskentelyyn tarvittava osaaminen tai yleisopetuksen integroitujen oppilaiden opettamisen edellyttämät tiedot ja taidot.
Englanti ja Wales	Opettajankoulutusohjelmaan sisältyy erityisopetuksen tarpeisiin liittyviä osaamisalueita. Opettajien ammattipätevyyden perusteissa määritellään erityisopetusta koskevan koulutuksen vähimmäisvaatimukset, joihin sisältyvät yleisopetuksessa käytettävät erityisopetuksen tarpeiden tunnistamisen, arvioinnin ja huomioon ottamisen laaja-alaiset menetelmät.
Espanja	Opettajiksi opiskelevat voivat suorittaa joko (1) peruskoulutuksena kolmivuotisen erityisopetuksen koulutusohjelman tai (2) yleisen opettajankoulutusohjelman, johon sisältyy 80 tunnin laajuinen oppimisvaikeuksia ja erityistarpeita käsittelevä kurssi. Yliopistot voivat vapaasti päättää koulutusohjelmiansa sisällöstä edellä mainitun vähimmäistuntimäärän puitteissa, johon sisältyy sekä akateemisia teoriaopintoja että opetusharjoittelua.
Irlanti	Peruskoulutukseen sisältyy 30 tunnin yleisopintokokonaisuus sekä vähintään kahden viikon opetusharjoittelu erityisopetusympäristössä. Koulutuksessa keskitytään tarkkailuun ja arviointiin.
Islanti	Peruskoulutukseen sisältyy vuoden kestävä 30 tunnin laajuinen erityisopetuksen kurssi.
Italia	Peruskoulutuksessa annetaan kaikille opiskelijoille yleistietoja erityisopetuksen tarpeista.
Itävalta	Tuleville luokanopettajille tarjottujen erityistarpeita käsittelevien opintojen laajuus riippuu liittovaltion yhdeksässä provinssissa toimivien kasvatustieteellisten akatemioiden omista opetussuunnitelmista. Opintojen laajuus vaihtelee useista viikoittaisista luennoista erityisprojekteihin ja koko osallistavan pedagogian kirjon kattavaan valinnaiseen lisäkoulutukseen. Useimpien akatemioiden opetusharjoittelun voi suorittaa integroiduissa luokissa ja samanaikaisopetuksessa.
Kreikka	Peruskoulutukseen sisältyy erityisopetusta ja oppimisvaikeuksia käsitteleviä kursseja sekä vierailuja erityiskouluihin. Opettajien peruskoulutuksen opetussuunnitelmaa ei säännellä keskushallinnon ohjeilla tai määräyksillä, vaan yliopistoilla on oikeus päättää opetussuunnitelmistaan itsenäisesti. Volosin kaupungissa sijaitsevaan Thessalian yliopistoon on perustettu uusi laitos, jossa koulutetaan erityisopettajia.
Kypros	Peruskoulutusta tarjotaan yliopiston nelivuotisessa koulutusohjelmassa. Siihen sisältyy yksi pakollinen ja yksi vapaaehtoinen erityisopetusta käsittelevä opintokokonaisuus, jotka täydentävät muita peruskoulutuksen kursseja erityistarpeita ja kasvatustenelmiä koskevilla perustiedoilla. Myös jo työelämässä olevia opettajia kannustetaan osallistumaan kursseille ja seminaareihin.
Liettua	Pedagogisissa korkeakouluissa suoritettavaan opettajien peruskoulutukseen sisältyy 2–4 opintoviikkoa erityisopetusta. Toisen asteen opinnot suorittaneet opiskelijat voivat myös suorittaa yliopistollisen perustutkinnon erityisopetuksen koulutusohjelmassa ja jatkaa opintojaan maisteritason koulutusohjelmassa.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus

Maa	Laajuus ja pääpiirteet
Luxemburg	Kaikkien esi- ja ensimmäisen asteen opettajien peruskoulutukseen sisältyy informaatiota erityisopetuksesta. Koulutukseen kuuluu myös vuoden mittainen opetusharjoittelu, joka suoritetaan toisen opiskeluvuoden aikana.
Norja	Opettajien peruskoulutuksen yleiset pedagogiset opinnot sisältävät puolen vuoden laajuiset erityisopetuksen opinnot. Kaikki opettajaopiskelijat osallistuvat erityisopetuksen ja tukipalvelujen johdantokursseille.
Portugali	Peruskoulutukseen sisältyy vuoden kestävä 60 tunnin laajuinen erityisopetuskurssi, jolla käsitellään oppilaiden erilaisuutta, erityistarpeita, opetussuunnitelmien mukauttamista ja tukipalveluja.
Ranska	Peruskoulutukseen sisältyvät 42 tunnin laajuiset opinnot käsittelevät vammaisten, sairaiden tai muutoin ongelmaisten oppilaiden opettamista.
Ruotsi	Erityisopetus on opettajien peruskoulutuksen painopistealue, joka sisältyy yhteisiin kasvatustieteellisiin kursseihin. Lisäksi opiskelijat voivat valita erikoistumiskursseja, joiden laajuus ja sisältö vaihtelee muiden kurssien tapaan korkea-asteen oppilaitoksittain.
Saksa	Opettajiksi opiskelevat voivat suorittaa joko (1) peruskoulutuksena suoritettavan erityisopettajakoulutuksen, joka muodostuu 4,5 lukuvuoden eli 9 lukukauden laajuisista yliopisto-opinnoista sekä kahden vuoden opetusharjoittelusta koulussa tai (2) yleisen luokanopettajien peruskoulutuksen, johon sisältyy erityisopetuksen tarpeita koskevia opintoja.
Slovakia	Opettajien peruskoulutus muodostuu 10 lukukauden laajuisista päätoimisista tai osa-aikaisista opinnoista, jotka tähtäävät ammatilliseen osaamiseen. Erityisopettajakoulutusta tarjotaan yhtenä peruskoulutuksen muotona. Opiskelijat valitaan pääsykokeella.
Suomi	Esiopetuksen ja ensimmäisen asteen luokanopettajien koulutuksessa on yliopiston mukaan 1,5–2 opintoviikon laajuiset erityisopetuksen opinnot, joihin sisältyy luentoja, harjoituksia ja kouluvierailuja. Alemman toisen asteen opettajilla koulutusta on yksi opintoviikko, joka muodostuu pääosin luennoista. Yliopistosta riippuen tarjolla olevaan vapaaehtoiseen koulutukseen voi esi- ja ensimmäisen asteen opettajien koulutuksessa sisältyä 15 opintoviikkoa ja alemman ja ylemmän toisen asteen opettajien koulutuksessa 1–2 opintoviikkoa erityisopetuksen opintoja. Joissakin yliopistoissa tutkinto-opiskelijat voivat myös valita erityisopetuksen pääaineekseen, jolloin he saavat valmistuessaan suoraan erityisopettajan pätevyuden.
Sveitsi	Opettajien peruskoulutuksen tulee muiden osa-alueiden lisäksi sisältää kasvatustieteen kursseja, joilla käsitellään myös erityisopetuksen aiheita. Opettajankoulutuksen laajuus on kolme vuotta, ja se vastaa kansainvälisen koulutusluokituksen (ISCED) tasoa 5. Koulutuksen sisältö vaihtelee oppilaitoksittain.
Tanska	Peruskoulutukseen sisältyy 40 tunnin erityisopetuskurssi, joka on tavallisesti valinnainen. Sen tavoitteena on perehdyttää opiskelijat erityistarpeisiin ja niistä johtuvien vaikeuksien ehkäisemiseen ja lievittämiseen.
Tšekin tasavalta	Ensimmäisen asteen opettajien peruskoulutuksessa erityisopetuksen opintoja tarjotaan kaikille luokanopettajille. Opintojen laajuus vaihtelee yliopistoittain: yleensä opetusta on 2–3 luentoa viikossa 1–2 lukukauden ajan. Koulutukseen sisältyy myös yleistietoja toiminnanvajavuuksista. Alemman ja ylemmän toisen asteen opettajien peruskoulutukseen ei tavallisesti sisälly erityistarpeita koskevia opintoja kuin joissakin yliopistossa. Sisällöltään tämä koulutus muistuttaa ensimmäisen asteen opettajien opintoja. Lisäksi tarjolla on 10 lukukauden laajuinen yliopistollinen koulutusohjelma, jonka suorittaneet saavat erityisopettajan pätevyuden. Myös tästä ohjelmasta valmistuneet

Maa	Laajuus ja pääpiirteet
	voivat toimia luokanopettajina.

3.3 Erityisopetuksen täydennyskoulutus

Erityisopetuksen täydennyskoulutus on tarkoitettu opettajille, jotka haluavat työskennellä erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden kanssa joko erityis- tai yleisopetuksen kouluissa.

Koulutusta tarjotaan yleensä peruskoulutuksen jälkeen. Esimerkiksi Belgiassa, Italiassa ja Ranskassa opettajat voivat aloittaa lisäkoulutuksen heti peruskoulutuksen jälkeen, kun taas toisissa maissa koulutukseen hakeutuvilta edellytetään yleisopetuksen järjestelmässä hankittua työkokemusta, ja useimmissa näistä maista työkokemukselle on jopa määrätty vähimmäiskesto. Muun muassa Alankomaissa, Itävallassa, Saksassa ja Tanskassa on tarjolla molemmat vaihtoehdot.

Täydennyskoulutus on pakollista vain muutamassa maassa; useimmissa maissa sitä järjestetään valinnaisena, ja sitä pidetään yleensä erittäin suositeltavana. Maissa, joissa täydennyskoulutus on pakollista, se on pääosin muun muassa erilaisiin vammoihin, kuten näkö- tai kuulovammoihin, liittyvää erikoistumiskoulutusta. Muissakin maissa opettajia kannustetaan osallistumaan syventävään koulutukseen, ja se on käytännössä työllistymisen, pysyvän työsuhteen ja uralla etenemisen edellytys. Lisäksi asiaa voidaan tarkastella toisestakin näkökulmasta: erikoistuneiden opettajien palkkakehitys tai ammatillinen eteneminen kannustavat osallistumaan täydennyskoulutukseen. Esimerkkejä tästä ovat Alankomaat, Belgian ranskan- ja flaaminkieliset yhteisöt, Kreikka, Ranska ja Saksa.

Sekä pakollisen että vapaaehtoisen täydennyskoulutuksen laajuus vaihtelee huomattavasti eri maissa. Jatkotutkintoon johtava koulutus saattaa olla vuoden mittaista erikoistumiskoulutusta, jossa keskitytään yksittäiseen toiminnanvajavuuteen, tai laajempaa 2–4 vuoden erikoistumiskoulutusta.

Useimmissa maissa järjestetään sekä yleisluonteista että yksittäisiin toiminnanvajavuuksiin erikoistunutta koulutusta. Erikoistumisaste näyttää olevan korkeimmillaan Luxemburgissa ja Saksassa.

Seuraava taulukko on tiivistelmä opettajien erityisopetuksen täydennyskoulutuksesta eri maissa. Se kattaa seuraavat edellytykset: työkokemusta ja sen kestoa koskevat vaatimukset, perusta (pakollinen vai vapaaehtoinen) ja laajuus sekä opiskelumuodot.

Taulukko 3.3 Opettajien täydennyskoulutus

Maa	Edellytykset, perusta, koulutusmuoto
Alankomaat	Työkokemus on toivottavaa, mutta sitä ei edellytetä. Täydennyskoulutus on vapaaehtoista, kestää osa-aikaisesti suoritettuna kaksi vuotta ja sisältää teoreettisia opintoja ja opetusharjoittelua, joissa keskitytään eri vammoihin ja erityisopetuksen erilaisiin tehtäviin ja toimiin. Käytännössä erityiskouluissa työskentelevien opettajien edellytetään osallistuvan täydennyskoulutukseen. Koulutuksen suorittaneiden palkka on hieman tavallista korkeampi, ja heidän katsotaan olevan pätevämpiä työmarkkinoilla.
Belgia	Työkokemusta ei edellytetä. Täydennyskoulutus on vapaaehtoista. Se sisältää 240 tuntia yleisopetusta 1–2 vuoden aikana ja useamman vuoden ajalle jakautuvan 420 tunnin opetusharjoittelun. Koulutus muodostuu opetusmenetelmiä ja opetussuunnitelmien mukauttamista koskevasta yleistiedosta sekä erikoistumisopinnoista, joissa käsitellään yksittäisiä toiminnanvajavuuksia (esim. näkö-, kuulo- ja kehitysvammat) ja tekniikoita, kuten viittomakieltä. Vaikka koulutus onkin vapaaehtoista, useimmat erityiskoulut edellyttävät opetushenkilöstönsä suorittavan sen ensimmäisten työvuosiensa aikana.
Englanti ja Wales	Erityisopettajakoulutus edellyttää yhden vuoden työkokemusta. Erikoistumiskoulutus on pakollista kurojen ja näkövammaisten oppilaiden opetukseen erikoistuville erityisopettajille. Kaikki muu erityisopetusalan ammatillinen täydennyskoulutus on vapaaehtoista, vaikkakin monet alalla toimivat suorittavat virallisia koulutusohjelmia, jotka johtavat tavallisesti yliopistotutkintoon tai korkea-asteen diplomiin (esim. autismin kirjoon kuuluviin häiriöihin tai yksittäisiin oppimisvaikeuksiin keskittyvät ohjelmat). Lisäksi lähes kaikki osallistuvat lyhyille epävirallisille kursseille ja koulutustilaisuuksiin.
Espanja	Työkokemusta ei edellytetä, sillä täydennyskoulutuksen voi suorittaa osana peruskoulutusta. Täydennyskoulutus on suunnattu joko erityisopetuksessa tai yleisopetuksen kouluissa työskenteleville ensimmäisen asteen opettajille, joille kolmivuotinen koulutus on pakollinen. Siihen sisältyy oppimisvaikeuksia ja toiminnanvajavuuksia käsittelevää yleiskoulutusta, minkä lisäksi kuulovammaisten oppilaiden opettajille järjestetään erikoistumiskoulutusta.
Irlanti	Täydennyskoulutus edellyttää kahden vuoden työkokemusta. Koulutus on vapaaehtoista ja kestää yhden vuoden. Siihen sisältyy resurssiopettajille ja erityisluokanopettajille tarkoitettua yleisluonteista koulutusta. Tukiopettajille on tarjolla yleisluonteista oppimisvaikeuksia käsittelevää koulutusta, ja kiertäville opettajille ja kuulovammaisten opettajille järjestetään erikoistumiskoulutusta. Toisen asteen erityisluokan- ja resurssiopettajille ollaan toteuttamassa yksivuotista kurssia.
Islanti	Täydennyskoulutus edellyttää kahden vuoden työkokemusta. Koulutus on vapaaehtoista ja kestää 1–2 vuotta. Siihen sisältyy yleisluonteista oppimisvaikeuksia ja opetussuunnitelman perusteiden mukauttamista käsittelevää koulutusta. Lisäksi tarjolla on näkö- ja kuulovammoihin ja muihin erityisaloihin keskittyvää vapaaehtoista jatkokoulutusta.
Italia	Työkokemusta ei edellytetä. Erityisopettajien on suoritettava pakollinen yksivuotinen yliopistokurssi, joka muodostuu teoreettisista erikoistumisopinnoista ja opetusharjoittelusta. Teoreettiset opinnot suoritetaan yliopistossa ja opetusharjoittelu paikallisessa koulussa. Kurojen ja sokeiden oppilaiden opettajille ja muuta lisäerikoistumista varten on tarjolla yhden lukukauden kestäviä vapaaehtoisia kursseja.
Itävalta	Työkokemusta ei edellytetä kaikissa tapauksissa. Täydennyskoulutus ei ole sinänsä pakollista, mutta työnantajat suosivat opettajia, joilla on myös erityisopettajan pätevyys. Täydennyskoulutukseen sisältyy erikoistumisvaihtoehtoja, jotka antavat pätevyden opettaa näkö-, kuulo-, liikunta- tai puhevammaisia oppilaita, vakavasti käyttäytymisongelmaisia oppilaita sekä sairaalassa olevia oppilaita.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus

Maa	Edellytykset, perusta, koulutusmuoto
Kreikka	Täydennyskoulutus edellyttää viiden vuoden työkokemusta. Koulutus on pakollista, kestää 1–2 vuotta ja on tarkoitettu ensimmäisen asteen opettajille. Opiskelijat valitaan pääsykokeella, ja koulutus keskittyy oppimisvaikeuksiin. Näkö-, kuulo- ja liikuntavammoja käsittelevä erikoistumiskoulutus on vapaaehtoista. Toisen asteen opettajat voivat osallistua 40 tunnin koulutusilaisuuksiin, joissa annetaan yleistietoa erityisopetuksesta.
Kypros	Työkokemusta ei edellytetä. Täydennyskoulutusohjelmia ei ole lainkaan tarjolla Kyproksessa, vaan erikoistuvat opiskelijat voivat opiskella ulkomailla. Kaikkia kasvattajia kuitenkin kannustetaan osallistumaan paikallisiin vapaaehtoiisiin erityisopetuksen koulutusseminaareihin ja kursseille, jotka eivät johda jatkotutkintoihin.
Liettua	Työkokemusta ei edellytetä kaikissa tapauksissa. Yksittäisiä toiminnanvajavuuden muotoja käsittelevää erikoistumiskoulutusta ja -harjoittelua järjestetään yliopistotasolla. Täydentävää erityisopetuksen erikoistumiskoulutusta on tarjolla myös kaikille ammatissa toimiville opettajille.
Luxemburg	Työkokemusta ei edellytetä kaikissa tapauksissa. Täydennyskoulutus on vapaaehtoista ja kestää vuoden. Siihen sisältyy pakollisena valitun toiminnanvajavuuden mukaista erikoistumiskoulutusta.
Norja	Täydennyskoulutus on vapaaehtoista ja kestää opintojen päätoimisuudesta tai osa-aikaisuudesta riippuen 1–4 vuotta. Koulutus on tarkoitettu ensimmäisen ja toisen asteen opettajille ja sisältää erityisopetustyötä, ennaltaehkäisyä ja neuvontaa käsitteleviä yleis- ja erikoistumisopintoja.
Portugali	Täydennyskoulutus edellyttää kahden vuoden työkokemusta. Koulutus on pakollista, kestää kaksi vuotta ja sisältää sekä teoreettisia yleis- ja erikoistumisopintoja että opetusharjoittelua. Koulutus on pakollinen kaikille erityisopettajille, ja sitä järjestetään useilla eri erikoistumisaloilla.
Puola	Työkokemusta ei edellytetä. Täydennyskoulutus on laaja-alaista ja kattaa viisivuotisen erityisopettajan maisterintutkinnon tai maisterintutkinnon suorittaneille opettajille suunnatut kolmen lukukauden laajuiset jatko-opinnot, joiden päätarkoitus on valmistaa opettajia opetustyöhön. Kolmantena vaihtoehtona ovat kahden lukukauden laajuiset opinnot maisterintutkinnon (ja valmistavat opinnot) suorittaneille opettajille, jotka aikovat hakeutua tai työskentelevät jo yleisopetukseen kokonaan tai osittain integroitua vammaisia oppilaita opettavissa kouluissa.
Ranska	Työkokemusta ei edellytetä, mutta se on suositeltavaa mukautetun opetuksen ja osallistavan toiminnan todistukseen tähtäävään koulutukseen pääsemiseksi. Täydennyskoulutus on vapaaehtoista, kestää kaksi vuotta ja sisältää seitsemän vaihtoehtoista oppilaiden erilaisiin vaikeuksiin keskittyvää kokonaisuutta. Koulutus sisältää sekä yleisluonteista koulutusta että valitun toiminnanvajavuuden mukaista erikoistumiskoulutusta ja muodostuu teoreettisista opinnoista ja opetusharjoittelusta.
Ruotsi	Työkokemusta ei edellytetä, ja erityisopetus sisältyy jo opettajien peruskoulutukseen. Täydennyskoulutuksessa käsitellään tietynlaista erityistukea tarvitsevien oppilaiden opettamista koskevaa käytännön tietoa sekä tukiopettajien strategioita. Henkilöstökoulutus on pakollista kaikille opettajille.
Saksa	Täydennyskoulutus edellyttää kahden vuoden työkokemusta. Koulutus on pakollista, kestää kaksi vuotta ja sisältää erikoistumiskoulutusta kahdessa pääaineessa, kuten oppimisvaikeudet ja kehitysvammat tai näkövammat ja käyttäytymisvaikeudet.
Slovakia	Työkokemusta ei edellytetä. Opiskelijat valitaan pääsykokeella, täydennyskoulutus

Maa	Edellytykset, perusta, koulutusmuoto
	kestää neljä lukukautta, ja sen voi suorittaa päätoimisesti tai osa-aikaisesti. Erityiskouluissa työskenteleville opettajille järjestetään eri toiminnanvajavuuksia käsittelevää erikoistumiskoulutusta, johon sisältyy pedagogista ja ammatillista osaamista. Sama koskee yleisopetuksen kouluihin integroitujen oppilaiden opettajia.
Suomi	Työkokemusta ei varsinaisesti edellytetä, mutta sitä käytetään opiskelijoiden valintaperusteena. Täydennyskoulutus on pakollista, se kestää 1–1,5 vuotta (35 opintoviikkoa) ja koskee kaikkia opettajia esiasteelta ylemmälle toiselle asteelle ja sisältää näkö-, kuulo-, liikunta- tai psyykkisesti vammaisten oppilaiden erityisluokanopettajille suunnattuja erikoistumisopintoja. Tukiopettajille järjestetään pakollista yleisluonteista koulutusta.
Sveitsi	Työkokemusta ei edellytetä. Täydennyskoulutus on pakollista ja kestää päätoimisena kaksi vuotta (osa-aikaisesti opiskellen pidempään). Erikoistumis- tai lisäkoulutusta suositellaan kaikille, mutta etenkin näkö- ja kuulovammaisten opettajille.
Tanska	Diplomiin johtavissa opinnoissa edellytetään kahden vuoden ja maisteritason opinnoissa viiden vuoden työkokemusta koulutyöstä. Työkokemusta ei vaadita lyhyille kursseille. Täydennyskoulutus on vapaaehtoista ja vaihtelee laajuudeltaan 40 tunnista 1,5 vuoteen. Siihen sisältyy yleisaineita ja erityisopetusta käsitteleviä erikoistumisaineita.
Tšekin tasavalta	Työkokemusta ei edellytetä. Täydennyskoulutus on pakollista ja kestää 2–3 vuotta. Erikoistumiskursseihin sisältyy yleis- ja erikoistumisaineita sekä erikoistumisharjoittelua opettajan valinnan mukaisella toiminnanvajavuuden alalla, esim. oppimisvaikeudet, kielelliset häiriöt jne.

Lopuksi on syytä mainita, että opettajille järjestetään kaikissa maissa pääosin vapaaehtoista henkilöstökoulutusta kouluissa, resurssikeskuksissa tai oppilaitoksissa. Henkilöstökoulutus on hyvin joustavaa ja vaihtelee huomattavasti maittain. Se on yksi yleisimmistä ja hyödyllisimmistä yleisopetukseen integroitujen oppilaiden luokanopettajille suunnatuista tukimuodoista.

3.4 Loppuhuomioita

Tässä luvussa on esitetty yleiskatsaus erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskenteleville opettajille suunnatusta tuesta ja koulutuksesta. Seuraavat seikat on syytä tuoda esille:

➤ *Osallistaminen ja opettajien tukeminen*

- (a) Luokanopettajat ovat ammattilaisia, jotka ovat vastuussa kaikista, myös erityistä tukea tarvitsevista oppilaista. Tarvittaessa luokanopettajia tukevat lähinnä yleisopetuksen kouluissa toimivat erityisopettajat, jotka voivat kuulua joko koulujen omaan tai ulkoisten palvelujen (esim. erityiskoulujen) henkilöstöön. Erityisopettajien lisäksi monissa maissa toimii tukiopettajia, jotka tukevat oppimisvaikeuksisia oppilaita sekä muuta henkilöstöä.
- (b) Tuki keskittyy edelleen varsinaiseen oppilaiden kanssa työskentelyyn. Nimenomaan opettajille suunnattu tuki on vielä pikemminkin suuntaus kuin vakiintunutta toimintaa, vaikkakin sitä pidetään keskeisenä tavoitteena. Opettajille suunnatun tuen muotoja ovat yksittäisten oppilaiden erityistarpeita koskevien tietojen välittäminen, oppimateriaalin valinta, henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatiminen sekä koulutustilaisuuksien järjestäminen.

➤ *Erityisopetus opettajankoulutuksessa*

- (a) Kaikki opettajat saavat jonkinlaista pakollista erityisopetusta käsittelevää koulutusta peruskoulutuksensa aikana. Koulutus on kuitenkin usein liian ylimalkaista, epämääräistä tai riittämätöntä, eikä siihen sisälly riittävästi tulevien opettajien tarpeiden mukaista käytännön harjoittelua.
- (b) Erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opettajiksi haluavien on osallistuttava täydennyskoulutukseen, jota järjestetään tavallisesti peruskoulutuksen jälkeen. Useimmissa maissa täydennyskoulutus on vapaaehtoista mutta erittäin suositeltavaa.
- (c) Jotkin maat katsovat täydennyskoulutuksen kuuluvan lähinnä vapaaehtoisena järjestettävään henkilöstökoulutukseen. Henkilöstökoulutuksen keskeinen piirre on joustavuus, ja se vaikuttaa olevan yksi hyödyllisimmistä erityistukea tarvitsevien oppilaiden luokanopettajille suunnatuista tukimuodoista.

4 Tieto- ja viestintäteknikka erityisopetuksessa

Tieto- ja viestintäteknikan käyttö on tällä hetkellä erittäin näkyvästi esillä lähes kaikkien Euroopan maiden ja itse Euroopan unionin poliittisissa ohjelmissa. Euroopan unionin *eEurope-toimintasuunnitelmassa* (2000) hahmotellaan tietoyhteiskuntaan siirtymisen edellyttämiä toimia ja korostetaan erityisesti koulutuksen keskeistä asemaa tietoyhteiskunnan toteuttamisessa. OECD:n tutkimus *Learning to Change: ICT in Schools* (2001) osoittaa selvästi, kuinka tieto- ja viestintäteknikka tulee muuttamaan kouluja ja oppilaiden oppimiskokemuksia.

Tieto- ja viestintäteknikan käyttöä erityisopetuksen ympäristöissä ei kuitenkaan ole aina otettu huomioon näissä korkean tason suunnitelmissa, ja osalla erityistä tukea tarvitsevista oppilaista, heidän perheistään ja opettajistaan onkin usein vaikeuksia saada käyttöönsä asianmukaisia tietoteknisiä ratkaisuja. Niinpä tieto- ja viestintäteknikan saatavuuden takaaminen kaikille oppilaille kaikkialla Euroopassa edellyttääkin erityisstrategioita ja -toimia.

Tässä luvussa pyritään tarjoamaan taustatietoja eri maiden tilanteesta, tunnistamaan niiden erityisopetuksen tekniikkaan liittyviä kehityssuuntauksia sekä hahmottamaan keskeisiä kysymyksiä ja valottamaan niiden mahdollisia vaikutuksia politiikan ja käytännön avainalueilla.

4.1 Tieto- ja viestintäteknikan ja erityisopetuksen linjaukset

Tieto- ja viestintäteknikan poliittiset linjaukset ovat yleensä erityisiä kansallisen tason kannanottoja erityisopetuksen tekniikkaan liittyvistä periaatteista, aikomuksista, keinoista, tavoitteista ja aikatauluista. Tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöön liittyvän kansallisen politiikan lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteet määräävät opettajien ja oppilaiden käyttöön osoitetun laitteisto- ja ohjelmistorakenteet. Linjauksilla ja resursseilla on myös välitön vaikutus opettajille suunnatun teknisen koulutuksen, tuen ja tiedon saatavuuteen. Kansallisen tason tieto- ja viestintäteknisissä linjauksissa voidaan nähdä seuraavat viisi osa-aluetta:

1. infrastruktuuri (laitteistot, ohjelmistot ja Internet-yhteydet)
2. käyttäjätuki
3. koulutus
4. yhteistyö/tutkimus
5. arviointi.

Näille eri osa-alueille voidaan antaa erilaisia merkityksiä ja painotuksia. Seuraavassa taulukossa esitellään eri maiden tieto- ja viestintäteknikkaa koskevaa politiikkaa.

Taulukko 4.1 Tieto- ja viestintäteknikkaa koskeva politiikka Euroopan maissa

Politiikan osa-alue	Esiintyvyys
Yleiseen – ei nimenomaan erityisopetusta koskevaan – tieto- ja viestintäteknikan politiikkaan sisältyy em. viittä aluetta koskevia selvityksiä ja tavoitteita.	Alankomaat, Belgia, Espanja, Irlanti, Islanti, Iso-Britannia, Italia, Itävalta, Kreikka, Kypros (kehitteillä), Luxemburg, Norja, Portugali, Puola, Ranska, Ruotsi, Saksa, Suomi, Tanska, Tšekin tasavalta
Yleinen tieto- ja viestintäteknikan politiikka kattaa myös tekniikan ja sen käytön avulla saavutettavat yhtäläiset koulutusmahdollisuudet.	Belgia (flaaminkielinen yhteisö), Islanti, Norja, Ruotsi, Suomi, Tanska
Tieto- ja viestintäteknikka on sisällytetty koulutuspolitiikan osa-alueena kaikkia, myös erityisopetusta tarvitsevia oppilaita koskeviin koulujen opetussuunnitelmiin.	Belgia (flaaminkielinen yhteisö), Irlanti, Islanti, Iso-Britannia, Itävalta, Kypros (vain toisen asteen ja erityiskouluissa), Norja, Puola, Ranska, Ruotsi, Tšekin tasavalta
Politiikan toteuttamisesta vastaavat eri tahot.	Alankomaat, Belgia, Espanja, Irlanti, Islanti, Iso-Britannia, Italia, Itävalta, Kreikka, Luxemburg, Norja, Portugali, Ranska, Ruotsi, Saksa, Suomi, Sveitsi, Tanska
Yleistä tieto- ja viestintäpolitiikkaa arvioidaan eri tavoin.	Alankomaat, Belgia (flaaminkielinen yhteisö), Espanja (aluetasolla), Irlanti, Iso-Britannia, Itävalta, Kreikka, Norja, Portugali, Ruotsi, Suomi, Sveitsi, Tanska
Tieto- ja viestintäteknikka sisältyy omana osa-alueenaan vammaisia ja erityisopetusta koskevaan kansalliseen politiikkaan ja lainsäädäntöön.	Kypros, Portugali, Slovakia
Politiikkaa toteutetaan ja arvioidaan kansallisella tasolla erityisten tieto- ja viestintäteknikan hankkeiden avulla.	Liettua, Norja, Tšekin tasavalta
Linjauksilla on välitön vaikutus opettajille suunnatun teknisen koulutuksen, tuen ja tiedon saatavuuteen.	Alankomaat, Belgia, Espanja, Irlanti, Islanti, Iso-Britannia, Italia, Itävalta, Kreikka, Kypros, Luxemburg, Norja, Portugali, Ranska, Ruotsi, Saksa, Suomi, Sveitsi, Tanska, Tšekin tasavalta

Useimmat maat ovat yhtä mieltä siitä, että asianmukaisilla tieto- ja viestintäteknikan käyttömahdollisuuksilla voidaan vähentää koulutuksellista eriarvoisuutta ja että tekniikkaa voidaan käyttää tehokkaasti osallistavan koulutuksen tukemiseen. Toisaalta tieto- ja viestintäteknikan rajallisten tai epätarkoituksenmukaisten käyttömahdollisuuksien voidaan katsoa vahvistavan erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden kaltaisten ryhmien koulutuksellista eriarvoisuutta. Eri maiden koulutusjärjestelmiä uhkaavaa digitaalista kuilua (OECD, 2001) voidaan pitää erityisen merkittävänä juuri erityisopetusallalla.

Aineiston perusteella päättäjien tieto- ja viestintäteknikkaan liittyvänä tehtävänä on

- edistää opettajien tieto- ja viestintäteknikan käytön perus- ja erikoistumiskoulutusta
- taata kaikille oppilaille riittävä laitteisto- ja ohjelmistoinfrastrukturi
- edistää tutkimusta, innovaatiota sekä tietojen ja kokemusten vaihtoa
- lisätä koulutusyhteisön ja koko yhteiskunnan tietoisuutta tieto- ja viestintäteknikan erityisopetukselle tarjoamista eduista.

Nämä tavoitteet voidaan saavuttaa yleisillä tai nimenomaan erityisopetukseen kohdistuvilla poliittisilla linjauksilla, hankkeilla tai ohjelmilla.

Voidaan esittää, että erityisopetuksen linjausten ja ohjelmien tieto- ja viestintäteknistä painopistettä on syytä muuttaa. Aiemmin niissä on keskitytty luomaan edellytyksiä (laitteita ja asiantuntemusta koskeva infrastruktuuri) tekniikan tehokkaalle käytölle erityisopetuksen ympäristöissä. Yhä useammat maat näyttävät nyt tarkastelevan tieto- ja viestintäteknikan käytön varsinaista tarkoitusta erityisopetuksessa eli sen tavoitteita ja päämääriä eikä yksinomaan käytön edellytyksiä. Tällaisen painotuksen avulla voitaisiin täsmentää asianmukaisen infrastruktuurin kehittämistä koskevaa keskustelua, mutta ennen kaikkea se suuntaisi huomion siihen, miksi ja miten tieto- ja viestintäteknikkaa on tarpeen mukauttaa mahdollisimman hyvin erilaisiin opetusympäristöihin.

Painopisteen muutos auttaisi myös merkittävästi keskittämään huomion tieto- ja viestintäteknikan käyttöön oppimisen välineenä eri ympäristöissä pikemminkin kuin pelkkään tekniikan käytön oppimiseen. Tieto- ja viestintäteknikka voidaan aidosti sisällyttää erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opetussuunnitelmaan vasta, kun on ymmärretty kaikki sen käyttömahdollisuudet oppimisen välineenä. Tämä puolestaan saattaa edellyttää nykyistä asiantuntevampaa poliittista ohjausta.

4.2 Tieto- ja viestintäteknikan asiantuntijatuki erityisopetuksessa

Eri maat tukevat tieto- ja viestintäteknikan käyttöä erityisopetuksessa monin eri tavoin, kuten erilaisten palvelujen, keskustusten, resurssien ja henkilöstön avulla. Tukimuotojen valintaa eivät ohjaa pelkästään poliittiset linjaukset vaan myös eri maiden nykyiset tukikäytännöt ja -palvelut.

Seuraavassa taulukossa kuvataan erityisopetuksen ympäristöissä tarjottuja tukipalveluja.

Taulukko 4.2 Erityisopetuksen tekniikan asiantuntijatuen muodot

Tukimuodot	Käytössä
Tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöön keskittyvien kansallisten yksikköjen tarjoama tuki	Irlanti, Islanti, Iso-Britannia, Norja, Ruotsi, Sveitsi
Erityisopetuksen opettajille ja oppilaille suunnatut tukipalvelut	Belgia (flaaminkielinen yhteisö), Iso-Britannia, Ruotsi, Tanska
Resurssikeskukset, joista opettajat saavat neuvoja, materiaaleja ja tietoja	Espanja, Irlanti, Islanti, Iso-Britannia, Kreikka, Liettua, Luxemburg, Norja, Portugali, Ranska, Ruotsi, Saksa (jotkin osavaltiot), Suomi, Tanska, Tšekin tasavalta
Erityiskoulujen järjestämä asiantuntijatuki	Kypros
Kansallisten ja/tai alueellisten asiantuntijatyöryhmien tarjoama tuki	Itävalta, Portugali
Erityiset Internet-sivustot ja sähköiset verkostot	Alankomaat, Belgia (ranskankielinen yhteisö), Espanja, Irlanti, Islanti, Iso-Britannia, Italia, Itävalta, Kreikka, Luxemburg, Norja, Portugali, Ranska, Ruotsi, Saksa, Suomi, Sveitsi, Tanska
Koulujen omat tukipalvelut	Alankomaat, Belgia, Espanja, Irlanti, Islanti, Iso-Britannia, Italia, Itävalta, Kreikka, Kypros (kehitteillä), Luxemburg, Norja, Portugali, Ranska, Ruotsi, Saksa, Suomi, Tanska,

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus

Tukimuodot	Käytössä
	Tšekin tasavalta*

* Useimmat maat mainitsivat, että yksittäiset koulut ovat voineet nimetä asiantuntijoita ATK-koordinoijiksi mutta tällä henkilöstöllä ei välttämättä ole erityisopetuksen asiantuntemusta.

Eri maiden tukirakenteet vaikuttavat muodostavan varsin joustavan mutta yhtenäisen kokonaisuuden, jossa opettajille on yleensä tarjolla erilaisia vaihtoehtoja. Koulujen omaa tukipalvelua pidetään ensiarvoisen tärkeänä luokanopettajien työssä, mutta tällä osa-alueella näyttää vielä olevan kehitystarpeita.

Seuraavissa kahdessa taulukossa esitellään eri maiden näkemyksiä nykyisten järjestelmiensä heikkouksista ja vahvuuksista.

Taulukko 4.3 Erityisopetuksen teknisen tuen heikkouksia

Havaitut heikkoudet	Asian esille tuoneet maat
Politiikan toteuttamisvastuun hajanaisuus	Itävalta, Kypros
Tieto- ja viestintätekniiikan etujen ja mahdollisuuksien ymmärtämistä vaikeuttavat poliittisen ja toteutuksesta vastaavien tasojen asenteet	Kypros, Portugali, Sveitsi
Koulujen ja oppilaiden tarpeita ja vaatimuksia koskevien tietojen puute hankaloittaa poliittisten aloitteiden tekemistä	Alankomaat
Eri palvelujen järjestämisuotojen rahoituksen rajallisuus tai rahoituksen kohdentaminen tarpeisiin katsomatta	Alankomaat, Irlanti, Iso-Britannia, Itävalta, Kypros, Ranska
Opettajien erikoistumiskoulutuksen puute; koulutusvalintojen vähäinen joustavuus	Espanja, Irlanti, Itävalta, Kreikka, Saksa, Suomi, Sveitsi, Tšekin tasavalta
Erikoislaitteistojen ja -ohjelmistojen rajallinen saatavuus	Alankomaat, Belgia (flaaminkielinen yhteisö), Espanja, Itävalta, Kypros, Liettua, Portugali, Saksa
Erityisopetuksen tieto- ja viestintätekniiikan kansallisen tason virallisen tukirakenteen puuttuminen	Belgia (flaaminkielinen yhteisö), Islanti, Kypros, Liettua
Asiantuntija-avun saatavuuden alueelliset erot (mukaan lukien palvelujen keskittyminen yhdelle alueelle, esim. pääkaupunkiseudulle)	Espanja, Irlanti, Iso-Britannia, Itävalta, Kreikka, Kypros, Norja, Portugali, Ranska, Saksa, Tanska
Erikoistietoresurssien rajallinen saatavuus (etenkin verkossa)	Alankomaat, Kreikka, Kypros, Portugali
Opettajien maantieteellinen eristyneisyys	Portugali
Erityisopetuksen teknisiä sovelluksia koskevan tutkimustiedon puute	Belgia (flaaminkielinen yhteisö), Liettua, Norja, Ruotsi, Tšekin tasavalta

Taulukko 4.4 Erityisopetuksen teknisen tuen vahvuuksia

Havaitut vahvuudet	Asian esille tuoneet maat
Erityisopetuksen tieto- ja viestintätekniiikan tavoitteiden sisällyttäminen yleiseen koulutuspolitiikkaan aloitettu	Liettua, Tšekin tasavalta
Paikallistason toteutus, jossa pystytään tunnistamaan tarpeet ja kohdentamaan resurssit niiden mukaisesti	Espanja, Norja, Portugali, Ruotsi, Tanska
Opettajille perustetut tukirakenteet	Belgia (flaaminkielinen yhteisö), Espanja, Irlanti, Ruotsi, Tanska
Tieto- ja viestintätekniiikan sisällyttäminen oppilaiden henkilökohtaisiin oppimissuunnitelmiin	Kypros (mahdollisuuksien mukaan), Portugali, Suomi
Mahdollisuus hakea viranomaisilta tarveharkintaista lisärahoitusta tieto- ja viestintätekniiikkaan	Irlanti, Kypros, Norja, Ranska
Teknisen henkilöstön suuri osuus	Kreikka
Internetin tarjoama maailmanlaajuinen tietojen saatavuus	Alankomaat, Belgia, Espanja, Irlanti, Islanti, Iso-Britannia, Italia, Itävalta, Kreikka, Kypros, Luxemburg, Norja, Portugali, Ranska, Ruotsi, Saksa, Suomi, Tanska
Erityishankkeet ja -aloitteet	Irlanti, Islanti, Itävalta, Kypros, Kreikka, Liettua, Norja, Portugali, Ruotsi, Tšekin tasavalta
Politiikan perusteena oppilaiden oikeus hyödyntää tieto- ja viestintätekniiikkaa	Norja
Erityisopetuksen tekniikkaa edistävä vammais- ja erityisopetuslainsäädäntö	Iso-Britannia (SENDA, 2001)

Joissakin tapauksissa voidaan havaita, että tukimahdollisuuksien vahvuusiksi on usein mainittu tekijöitä, jotka kohdistuvat nimenomaan edellä tunnistettuihin mahdollisiin heikkouksiin (ks. taulukko 4.3). Heikkoudet ovat siis usein toistaiseksi puutteellisia osa-alueita pikemminkin kuin jo luotujen rakenteiden vajavuuksia.

Yleisesti korostetaan sitä, että tekniikan käyttöä erityisopetuksen ympäristöissä tukevat asianmukaiset rakenteet ovat monille opettajille aivan yhtä tärkeitä kuin asianmukaiset laitteistot ja ohjelmistotkin. Useimmat maat nostavat tämän seikan esiin tavalla tai toisella.

Asianmukainen tuki on ensiarvoisen tärkeää yksittäisille opettajille, jotka haluavat käyttää tieto- ja viestintätekniiikkaa vastatakseen oppilaiden yksilöllisiin oppimistarpeisiin. Seuraavissa taulukoissa esitellään tekniikan käyttöä vaikeuttaviksi tai edistäviksi nähtyjä tekijöitä.

Taulukko 4.5 Yksittäisten opettajien tieto- ja viestintätekniiikan erityisopetuskäyttöä vaikeuttavat tekijät

Vaikeuttavat tekijät	Asian esille tuoneet maat
Opettajien epävarmuus tieto- ja viestintätekniiikan soveltamisessa erityisopetuksen ohjelmiin ja	Belgia (flaaminkielinen yhteisö), Espanja, Islanti, Iso-Britannia, Liettua,

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus

Vaikeuttavat tekijät	Asian esille tuoneet maat
opetussuunnitelmiin	Norja, Portugali, Saksa, Tšekin tasavalta
Koulun sisäisen ja koulujen välisen tietojen ja kokemusten vaihdon puute	Alankomaat, Itävalta, Kypros, Liettua, Ranska, Saksa, Sveitsi, Tanska
Erikoislaitteistojen ja -ohjelmistojen ja/tai niiden päivitysten rajallinen saatavuus kouluissa	Espanja, Irlanti, Islanti, Itävalta, Kreikka, Kypros, Liettua, Norja, Portugali, Ranska, Ruotsi, Saksa
Asiantuntijatuen ja -tiedon heikko saatavuus koulutasolla	Belgia (flaaminkielinen yhteisö), Irlanti, Islanti, Kreikka, Kypros, Liettua, Norja, Saksa, Tšekin tasavalta
Erityisopetuksen tieto- ja viestintäteknikkaa ei ole sisällytetty selvästi koulujen kehittämissuunnitelmiin	Belgia (flaaminkielinen yhteisö), Kypros, Liettua, Saksa, Tanska
Oppilaiden tieto- ja viestintäteknisten vaatimusten arviointijärjestelyjen puute	Iso-Britannia, Kypros, Liettua
Koulujen organisaatorakenteen jäykkyys	Kypros (nähtävissä vain yleisopetuksen kouluissa, ei erityiskouluissa), Norja, Portugali
Ikä- ja sukupuolisidonnaiset tekniikan käytön esteet	Itävalta, Tanska, Tšekin tasavalta
Yleinen ja erityisesti tekniikkaan liittyvä muutosvastarinta	Liettua, Portugali, Saksa, Tanska
Tieto- ja viestintäteknikan henkilöstökoulutuksen rajallinen saatavuus tai saavutettavuus	Espanja, Irlanti, Liettua, Norja, Ranska, Ruotsi, Saksa, Suomi
Henkilöstökoulutuksen rajallinen sisäänotto/osallistumisaste	Irlanti, Tanska
Koordinoimattomien tuki-, tieto- ja neuvontaresurssien aiheuttama sekaannus	Irlanti, Iso-Britannia, Kypros
Erityisopetusta tukevien asiantuntijoiden (esim. psykologien) teknisen asiantuntemuksen ja/tai mielenkiinnon puute	Norja, Portugali
Opettajilla rajalliset mahdollisuudet soveltaa tutkimustuloksia	Ruotsi
Tieto- ja viestintäteknikan kokonaisvaltaiseen toteuttamiseen kykenevien erityisopettajien rajallinen määrä	Liettua, Tšekin tasavalta

Taulukko 4.6 Yksittäisten opettajien tieto- ja viestintätekniiikan erityisopetuskäyttöä edistävät tekijät

Edistävät tekijät	Asian esille tuoneet maat
Koulujen selkeät erityisopetuksen tekniikan linjaukset	Irlanti
Koulun johtajien tuki ja sitoutuminen	Islanti, Itävalta, Kypros, Norja
Tieto- ja viestintäteknikkaan pohjautuvien aineiden sisällyttäminen erityisopetuksen opetussuunnitelmiin	Liettua, Tšekin tasavalta
Asianmukaisten erikoislaitteistojen ja -ohjelmistojen sekä käyttäjätuen saatavuus koulu- ja luokkatasolla	Espanja, Irlanti, Islanti, Kreikka, Norja, Ruotsi, Tšekin tasavalta
Opettajien teknistä varmuutta lisäävän erikoistumiskoulutuksen saatavuus	Espanja, Irlanti, Iso-Britannia, Kypros, Norja, Tšekin tasavalta
Asiantuntijatiedon ja muiden opettajien menetelmien tarjoamat esimerkit	Alankomaat, Espanja, Norja, Portugali, Ruotsi, Tanska, Tšekin tasavalta
Opettajien tiimityö sekä kokemusten ja osaamisen vaihto	Espanja, Kypros, Ruotsi, Saksa, Tanska
Opettajien kasvava motivaatio ja kyky käyttää tekniikkaa joustavasti	Islanti, Kreikka, Kypros, Liettua, Portugali, Ruotsi, Saksa, Tanska
Tieto- ja viestintätekniiikan käytön myönteiset vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin ja/tai motivaatioon	Belgia (flaaminkielinen yhteisö), Irlanti, Liettua, Norja, Ranska, Ruotsi, Saksa, Tanska
Tieto- ja viestintätekniiikan kotikäytön lisääntyminen vanhempien keskuudessa ja koko yhteiskunnassa	Belgia (flaaminkielinen yhteisö), Kreikka, Kypros, Ruotsi, Suomi, Tanska
Tieto- ja viestintätekniiikan mahdollistamat uudet opetusstrategiat ja tietoisuus näistä mahdollisuuksista	Belgia (flaaminkielinen yhteisö), Kypros, Luxemburg, Portugali, Ranska, Ruotsi
Tieto- ja viestintätekniiikan eduista tiedottaminen kaikilla koulutuksen järjestämistasoilla (mukaan lukien päättäjät)	Belgia (flaaminkielinen yhteisö), Kypros, Liettua, Norja, Ruotsi
Erityisopetuksen tekniikan kaikkien tukimuotojen alueellinen koordinointi	Iso-Britannia

Opettajille voidaan tarjota erikoistekniikan käyttäjätukea kansallisella, alueellisella, paikallisella, koulun tai vertaistalossa. Monitasoisilla järjestelyillä voidaan toki taata joustavat tieto-, neuvonta- ja käyttötukipalvelut, mutta samalla niihin liittyy myös hajautetun vastuun, rahoitusvaikeuksien sekä palvelutarjonnan koordinoinnin mahdollisista puutteista johtuvia ongelmia. Opettajien ja oppilaiden tarpeiden ja vaatimusten selvittämiseen perustuva tuen koordinointi ja tehostaminen vaikuttaakin olevan erittäin tärkeää.

4.3 Tieto- ja viestintätekniiikka ja erityisopetus opettajankoulutuksessa

Opettajien kouluttamista tieto- ja viestintätekniiikan tulokselliseen käyttöön tulee tarkastella sekä peruskoulutuksessa että jatkuvan henkilöstökoulutuksen muotona. Seuraavassa taulukossa luetellaan eri maiden erityisopetuksen tekniikan koulutusjärjestelyjä.

Taulukko 4.7 Tieto- ja viestintätekniiikka ja erityisopetus opettajankoulutuksessa

Koulutusmuoto	Käytössä
Yleinen tieto- ja viestintätekniiikka on kiinteä osa opettajien peruskoulutusta.	Alankomaat, Belgia, Espanja, Irlanti, Islanti, Iso-Britannia, Italia, Itävalta, Kreikka, Kypros, Liettua, Luxemburg, Norja, Portugali, Ranska, Ruotsi, Saksa, Suomi, Tanska, Tšekin tasavalta
Erityisopetuksen tarpeisiin suunnattu tieto- ja viestintätekniiikan käyttäjäkoulutus kuuluu opettajien peruskoulutukseen.	Itävalta, Tšekin tasavalta*
Opettajien henkilöstökoulutukseen sisältyy yleisiä tieto- ja viestintätekniiikan kursseja.	Alankomaat, Belgia, Espanja, Irlanti, Islanti, Iso-Britannia, Italia, Itävalta, Kreikka, Kypros, Liettua, Luxemburg, Norja, Portugali, Ranska, Ruotsi, Saksa, Suomi, Tanska
Opettajien henkilöstökoulutuksessa erikoistutaan tieto- ja viestintätekniiikan käyttöön erityisopetuksessa.	Espanja, Irlanti, Iso-Britannia, Itävalta (alueellisia eroja), Kreikka (etäopetus), Kypros (uusi koulutusohjelma kehitteillä), Liettua, Ranska, Ruotsi, Saksa (osavaltioiden välisiä eroja) ja Tanska

* Tšekin tasavallassa yliopistot ja niiden tiedekunnat voivat laatia koulutusohjelmansa täysin itsenäisesti, ja vaikka virallisia ohjeita tieto- ja viestintätekniiikan sisällyttämisestä opettajien erityisopetusta koskevaan koulutukseen ei ole, se on kuitenkin tehty mahdolliseksi.

Koulutuksen tulee kaikissa koulutusmalleissa pyrkiä auttamaan opettajia sisällyttämään tieto- ja viestintätekniiikkaa päivittäiseen opetustyöhönsä yleensä ja erityisesti oppilaiden henkilökohtaisiin oppimissuunnitelmiin. Opettajien teknistä koulutusta tulee ensisijaisesti joustavoittaa ja räätälöidä opettajien yksilöllisiin tarpeisiin. Lisäksi tekniikan käyttäjäkoulutuksessa tulee aina käsitellä metodologiaa, didaktiikkaa ja oppimisjärjestelyjä siten, että teorian ja käytännön välille luodaan selkeä yhteys.

Erityisopetuksen tieto- ja viestintätekniiikkaa tulee painottaa erikoistumisvaiheessa niin erityisopettajien kuin tietotekniseen tukeen erikoistuneiden opettajienkin koulutuksessa. Riittämätön erityisopetuksen koulutus merkitsee yleisesti ottaen sitä, että opettajilta on kohtuutonta edellyttää tieto- ja viestintätekniiikan tuloksellista käyttöä erityisopetuksessa, jos he eivät ole saaneet erityisopetuksen koulutusta.

4.4 Tieto- ja viestintätekniiikan käyttötarkoitukset erityisopetuksessa

Tieto- ja viestintätekniiikkaa käytetään erityisopetuksessa monenlaisiin tarkoituksiin, kuten

- opetusvälineenä
- oppimisvälineenä
- oppimisympäristönä
- viestintävälineenä
- hoidon apuvälineenä
- diagnosoinnin apuvälineenä
- hallinnollisena työvälineenä.

Lisäksi tieto- ja viestintäteknikka avaa huikeat mahdollisuudet kehittää räätälöityjä (tai sovellettuja) apuvälineitä liikunta-, aisti- tai kehitysvammoihin liittyviin tarpeisiin.

Eri maat ovat nostaneet esiin monenlaisia ajankohtaisia aiheita, jotka vaikuttavat tieto- ja viestintäteknikan käyttöön erityisopetuksessa. Jokaisessa maassa on omat erityisaiheensa ja painotuksensa, mutta niiden toimittamasta aineistosta voidaan tunnistaa joukko yhteisiä aihepiirejä ja niihin liittyviä näkökohtia: infrastruktuuri (laitteistot, ohjelmistot ja Internet-yhteydet), yhteydet kasvatustieteeseen ja pedagogiaan, opettajatason näkökohdat ja oppilastason näkökohdat. Seuraavissa taulukoissa luetellaan erityisopetuksen tieto- ja viestintäteknikan käyttötarkoituksiin liittyviä näkökohtia.

Taulukko 4.8 Infrastruktuuri – laitteistot, ohjelmistot ja Internet-yhteydet

Taustatekijät	Asian esille tuoneet maat
Asianmukaisten tietoteknisten resurssien saatavuus koulu- ja oppilastasolla: laitteistot, ohjelmistot, Internet-yhteydet ja käytön rahoitus	Belgia, Espanja, Islanti, Iso-Britannia, Itävalta, Kreikka, Kypros, Norja, Portugali, Ranska, Ruotsi, Saksa, Suomi, Tanska
Tarpeiden mukaan sovellettavien tai suunniteltujen laitteistojen saatavuus	Islanti, Kypros, Norja, Saksa
Oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin soveltuvien ohjelmistojen saatavuus	Espanja, Islanti, Itävalta, Kreikka, Kypros, Norja, Ruotsi
Erialaista erityistukea tarvitseville oppilaille suunnitellun Internet-aineiston saatavuus	Kreikka, Kypros, Norja, Ruotsi

Taulukko 4.9 Yhteydet kasvatustieteeseen ja pedagogiaan

Taustatekijät	Asian esille tuoneet maat
Tieto- ja viestintäteknikan kehittäminen kaikkien oppilaiden opettamisen pedagogisena apuvälineenä	Kypros, Norja, Ruotsi, Saksa
Tekniikan tuloksellista opetuskäyttöä ja hyviä opetuskäytäntöjä koskevan tiedon levittäminen	Belgia (flaaminkielinen yhteisö), Espanja, Islanti, Iso-Britannia, Kypros, Liettua, Norja, Ruotsi
Kansallisten opetussuunnitelman perusteiden vaatimuksiin mukautetut tieto- ja viestintäteknikan käyttötavat	Islanti, Kreikka, Kypros
Tieto- ja viestintäteknikan tarjoama lisäarvo erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimiskokemuksiin	Belgia (ranskankielinen yhteisö), Espanja, Kypros, Liettua, Ranska, Ruotsi
Tieto- ja viestintäteknikan käyttö tietyn pedagogisen näkemyksen tukemiseen (esim. kaikille yhteinen koulu)	Kypros, Ruotsi
Tieto- ja viestintäteknikasta muodostettu erityisopetuksen kiinteä osa-alue; kukin koulu määrittelee omien oppilaidensa tarpeisiin parhaiten soveltuvat tekniikan käyttötavat	Saksa

Erityisopetuksen ympäristössä tieto- ja viestintäteknikan tavoitteena voidaan pitää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista asianmukaisesti räätälöidyn teknisen infrastruktuurin avulla. Asianmukaisen teknisen infrastruktuurin

järjestäminen puolestaan edellyttää oppimisen ja opettamisen pääperiaatteiden huomioon ottamista sekä yksilöllisten oppimistyylien ja -menetelmien tunnistamista.

Taulukko 4.10 Opettajatason näkökohdat

Taustatekijät	Asian esille tuoneet maat
Riittävä infrastruktuuri ja korkeatasoisen tekniikan oppimateriaalin saatavuus eivät vielä takaa tieto- ja viestintäteknikan tuloksekasta käyttöä kouluissa.	Alankomaat, Belgia, Espanja, Kreikka, Kypros, Irlanti, Islanti, Iso-Britannia, Italia, Itävalta, Luxemburg, Norja, Portugali, Ranska, Ruotsi, Saksa, Suomi, Tanska
Opettajien puutteellisiin tieto- ja viestintäteknisiin tietoihin ja taitoihin liittyy erilaisia ongelmia.	Alankomaat, Belgia, Espanja, Irlanti, Islanti, Iso-Britannia, Italia, Itävalta, Kreikka, Kypros, Liettua, Luxemburg, Norja, Portugali, Ranska, Ruotsi, Saksa, Suomi, Tanska
Erityisopetuksen tieto- ja viestintäteknisten valmiuksien riittävä käsittely opettajankoulutuksessa tulee varmistaa (perus- ja henkilöstökoulutus).	Alankomaat, Belgia, Espanja, Irlanti, Islanti, Iso-Britannia, Italia, Itävalta, Kreikka, Kypros, Luxemburg, Norja, Portugali, Ranska, Ruotsi, Saksa, Suomi, Tanska
Koulutuksen tulee kaikissa koulutusmalleissa pyrkiä auttamaan opettajia sisällyttämään tieto- ja viestintäteknikkaa jokapäiväiseen opetustyöhönsä ja oppilaiden henkilökohtaisiin oppimissuunnitelmiin.	Belgia (flaaminkielinen yhteisö), Ranska, Ruotsi, Saksa, Tanska
Erikoisalan henkilöstökoulutukseen ottamiseen ja siihen osallistumiseen sekä uusien opetusmenetelmien käyttöönottoon liittyy erilaisia asenteita.	Belgia (saksankielinen yhteisö), Kypros, Tanska
Tieto- ja viestintäteknikan käyttöön koulun kehittämisessä ja johtamisessa on kiinnitettävä huomiota.	Belgia (flaaminkielinen yhteisö), Kypros, Saksa
Riittämätön erityisopetuksen koulutus on yleinen ongelma.	Irlanti, Kypros
Erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opettajilla on vaikeuksia saada asiantuntijatietoja.	Alankomaat, Belgia (ranskan- ja saksankieliset yhteisöt), Espanja, Irlanti, Islanti, Iso-Britannia, Italia, Itävalta, Kreikka, Kypros, Luxemburg, Norja, Portugali, Ranska, Ruotsi, Saksa, Suomi, Tanska

Tieto- ja viestintäteknikan tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntäminen erityisopetuksessa edellyttää opettajien ulottuvilla olevan asiantuntijatiedon lisäämistä ja erityisopettajia tukevien ammattiryhmien välisen suunnitelmallisen yhteistyön kehittämistä. Tieto- ja viestintäteknikan käyttö koulun kehittämis- ja johtamistyössä on syytä suunnitella ja toteuttaa huolella. Erityisopetuksen teknisiä tukipalveluja tulee kehittää, ja myös opetusjärjestelyjä tulee edistää antamalla opettajille ja muille ammattilaisille aikaa ja mahdollisuuksia tehdä yhteistyötä, jonka avulla ammatilliset ohjaus- ja neuvontapalvelut voidaan tuoda mahdollisimman lähelle työpaikkaa.

Taulukko 4.11 Oppilastason näkökohdat

Taustatekijät	Asian esille tuoneet maat
Oppimaan oppimisen, elinikäisen oppimisen ja sähköisen etäopetuksen kaltaisten käsitteiden yhä laajempi käyttö edellyttää perinteisten opetusmenetelmien merkittävää muutosta sekä kaikkien oppilaiden että heidän kanssaan työskentelevien ammattilaisten kannalta.	Belgia (flaaminkielinen yhteisö), Itävalta, Kreikka, Kypros, Liettua, Luxemburg, Ruotsi, Saksa
Eri tukimuotojen tarjonta ei ole aina riittävää tai alueellisesti tasapuolista.	Irlanti, Islanti, Iso-Britannia, Kreikka, Ruotsi
Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat törmäävät Internetissä tiedon esitysmuodon esteisiin niin tason, sisällön kuin kielenkin osalta.	Itävalta, Kreikka, Kypros, Ranska

Tieto- ja viestintätekniiikan eri muodot ovat jo monien erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden käytössä, mutta tämä ei päde vielä kaikkiin oppilaisiin. Asianmukaisen infrastruktuurin, asiantuntijatuon ja teknisesti osaavien ja kokeneiden opettajien takaamat yhtäläiset tekniikan käyttömahdollisuudet muodostavat päämäärän, jonka eteen on yhä tehtävä töitä kaikkialla Euroopassa.

4.5 Loppuhuomioita

Seuraavat esiin tuodut näkökohdat kaipaavat vielä lähempää tarkastelua:

- Kaikkien maiden toimittamasta aineistosta nousee esiin keskeisenä tendenssinä eri maiden yksimielisyys tulevaisuuden painopistealueista.
- Voidaan esittää, että erityisopetuksen linjausten ja ohjelmien tieto- ja viestintätekniiikan painopistettä on syytä muuttaa. Aiemmin niissä on keskitytty luomaan edellytyksiä (laitteisto- ja osaamisinfrastruktuuri) tekniikan tehokkaalle käytölle erityisopetuksen ympäristöissä. Maiden toimittamat tiedot viittaavat siihen, että niissä on ryhdyttävä painottamaan tieto- ja viestintätekniiikan käyttötarkoitusta erityisopetuksessa eli sen tavoitteita ja päämääriä eikä yksinomaan sen käytön edellytyksiä. Tällaisen painotuksen avulla voitaisiin täsmentää asianmukaisen infrastruktuurin kehittämistä koskevaa keskustelua, mutta ennen kaikkea se suuntaisi huomion siihen, miksi ja miten tieto- ja viestintätekniiikkaa on tarpeen mukauttaa mahdollisimman hyvin eri opetusympäristöihin. Painopisteen muutos auttaisi myös merkittävästi keskittämään huomion tieto- ja viestintätekniiikan käyttöön oppimisen välineenä eri ympäristöissä pikemminkin kuin pelkkään tekniikan käytön oppimiseen. Tieto- ja viestintätekniiikka voidaan aidosti sisällyttää erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opetussuunnitelmaan vasta, kun on ymmärretty kaikki sen mahdollisuudet oppimisen välineenä.
- Tieto- ja viestintätekniiikan perusinfrastruktuurin eli korkeatasoisten laitteistojen ja ohjelmistojen merkityksen korostamisen lisäksi muita keskeisiä näkökohtia ovat selkeän, näyttöön perustuvan tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön kehittäminen ja sen käytännön toteutuksen edellyttämien taitojen ja osaamisen takaaminen opettajille.
- Vaikuttaa siltä, että tieto- ja viestintätekniiikan erityisopetuskäytön teorian kehittämistä voidaan edistää järjestämällä eri toimijoille (oppilaille ja heidän perheilleen, opettajille, tukihenkilöstölle ja tutkijoille) kansallisia ja kansainvälisiä yhteistyömahdollisuuksia. Lisäksi on tuotu esiin mahdollisuus vahvistaa virtuaaliyhteistyötä henkilökohtaisilla

tapaamisilla ja vaihdolla. Erityisopetuksen ja tieto- ja viestintätekniiikan asiantuntijoiden henkilökohtaiset yhteydet ja vaihto vahvistavat myös tekniikan käyttömahdollisuuksia niin viestintä- kuin opetusvälineenäkin.

- Lopuksi: huolimatta siitä, että kansallisella ja kansainvälisellä tasolla on tietoa tieto- ja viestintätekniiikan käytöstä erityisopetuksessa, sisällöltään, muodoltaan ja painotukseltaan oikeanlaista tietoa ei aina ole saatavilla, vaan sitä tulee edelleen tuottaa ja levittää. On ensiarvoisen tärkeää, että kaikille soveltuvan tiedon esteettömän välittämisen periaatteita sovelletaan nykyisten tietojen lisäksi myös jatkossa tuotettavaan tietoon. Teknisen kehityksen ja koulutuspolitiikan linjausten ja toteutuksen tulee perustua tarkkaan tietoon erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden ja heidän opettajiensa tieto- ja viestintätekniiikan käyttötarpeista.

5 Varhainen puuttuminen

Varhaisen puuttumisen käsite muodostuu kahdesta toisiinsa läheisesti liittyvästä tekijästä: lapsen iästä ja itse toiminnasta. Toiminta voi alkaa heti lapsen synnyttyä tai koulunaloitusikää edeltävien lapsuusvuosien aikana. Varhaisen puuttumisen voidaan katsoa kattavan kaikki lapselle ja hänen perheelleen suunnatut sosiaaliset, lääketieteelliset, psykologiset ja kasvatukselliset toimenpiteet, joilla pyritään vastaamaan lapsen kehitysviivästymään tai sen riskiin liittyviin erityistarpeisiin (Euroopan erityisalojen kehittämiskeskus, 1998).

Tätä aihepiiriä koskevissa tutkimuksissa korostetaan selkeän tavoitteiden asettelun merkitystä määriteltäessä varhaisen puuttumisen tarkoitusta eli varhaista diagnosointia, uusien ongelmien ennaltaehkäisyä sekä lapsen ja hänen ympäristönsä kannustamista tarpeen mukaan. Tässä yhteydessä on syytä nostaa esiin kolme keskeistä seikkaa: varhainen puuttuminen koskee varhaislapsuutta (lähinnä syntymästä kolmanteen ikävuoteen), joten sitä ei pidä sekoittaa varhaiskasvatukseen; varhainen puuttuminen merkitsee moniammatillista lähestymistapaa, johon liittyy useita yhteistyössä toimivia ammattikuntia; lisäksi siihen liittyy ympäristönäkökulma eli toiminnassa keskitytään lapsen lisäksi myös hänen perheeseensä ja yhteisöönsä (Peterander, 1996).

Eri maiden tilanteet vastaavat yleisesti ottaen näitä määritelmiä ja tavoitteita, mutta niihin sisältyy maakohtaisia eroja.

5.1 Varhaislapsuusiän palvelut ja siirtyminen varhaiskasvatusjärjestelmään

Varhaisen puuttumisen alkamisajankohta määräytyy sen mukaan, missä iässä lapset siirtyvät koulutusjärjestelmän piiriin. Useimmissa maissa nämä palvelut huolehtivat lapsista syntymästä kolmanteen ikävuoteen, ja joissakin maissa lapsia seurataan tiiviissä yhteistyössä kasvatusjärjestelmän kanssa aina kuudenteen ikävuoteen asti.

Kasvatuksellisesta näkökulmasta tämä on erittäin tärkeä näkökohta, koska se liittyy tukitoimiin tai kasvatuksellisiin toimenpiteisiin ryhtymiseen heti, kun niiden tarve havaitaan tai kun tarpeesta ilmoitetaan.

Useissa maissa lapset siirtyvät koulutusjärjestelmään kolmi- tai nelivuotiaina, ja joissakin maissa koulutusjärjestelmään voidaan siirtyä aikaisemminkin. Ennen ensimmäisen asteen koulutuksen alkamista lapset voidaan sijoittaa erilaisiin varhaiskasvatuksen ympäristöihin eli erilaisiin yksiköihin, joissa tarjotaan kaikkia lasten ennen oppivelvollisuuskoulutusta tarvitsemia palveluja. Nämä varhaiskasvatussyksiköt ovat varsin erilaisia. Niiden suurimmat erot liittyvät henkilöstön pedagogisiin pätevyysvaatimuksiin sekä taustaorganisaatioon, joka voi olla opetustoimi tai jokin muu palvelu. Ne voidaan ryhmitellä seuraavasti:

- Ensinnäkin eri maissa on *erilaisia päivähoitopaikkoja*, jotka eivät yleensä kuulu opetusministeriön toimialaan ja joiden henkilöstöllä ei välttämättä ole pedagogista pätevyyttä.
- Päivähoitopaikkojen rinnalla voi toimia muita *koulujärjestelmän ulkopuolisia varhaiskasvatuksen yksiköitä*, joihin lapset tulevat hyvin varhaisella iällä ja josta he siirtyvät ensimmäisen asteen opetukseen. Päivähoitopaikkojen tavoin nämä yksiköt eivät yleensä kuulu opetustoimeen, vaikka lasten kanssa työskentelevällä henkilöstöllä onkin pedagoginen pätevyys.
- Lisäksi leikki-ikäisille on myös *kouluja*, jotka toimivat suoraan opetusviranomaisten alaisuudessa ja joiden opetushenkilöstöltä edellytetään pedagogista pätevyyttä.

Seuraava taulukko kuvaa eri maiden tilannetta.

Taulukko 5.1 Oppivelvollisuuskoulutusta edeltävät varhaiskasvatuksen ympäristöt

	Päivähoito/lastentarhat	Varhaiskasvatuksen yksiköt	Koulut
Syntymästä	Espanja, Kreikka, Kypros, Liettua, Tšekin tasavalta	Norja, Tšekin tasavalta	Liettua
3 kk	Alankomaat, Belgia, Englanti, Espanja, Irlanti, Italia, Luxemburg, Ranska, Saksa, Sveitsi, Tanska		Espanja
6 kk		Suomi, Tanska	
1 v	Saksa	Italia, Ruotsi	Islanti, Latvia, Viro
2–2,5 v			Belgia (ranskan- ja flaaminkieliset yhteisöt), Ranska**, Tšekin tasavalta
3 v		Itävalta, Portugali, Puola, Saksa, Slovakia	Belgia (saksankielinen yhteisö), Englanti, Italia, Kypros, Portugali
4 v		Sveitsi	Alankomaat, Irlanti, Kreikka, Luxemburg
5 v			Saksa*

* Muutamissa osavaltioissa lapset voivat aloittaa koulun viisivuotiaina, mikäli he ovat emotionaalisesti, kognitiivisesti ja fyysisesti koulukypsiä.

** Keskeisillä koulutusalueilla.

Lähteet: Eurydice ja kansalliset aineistot

Useimmissa maissa vanhemmilla on oikeus valita perheelle parhaiten soveltuva varhaiskasvatuksen yksikkö. Tämä voi kuitenkin olla ongelmallista, jos yksikkö on yksityinen tai ei sijaitse perheen kotipaikkakunnalla. Käytännössä valinnanvapautta rajoittaa myös se, että valittu laitos voi evätä lapsen hakemuksen tai ilmoittaa, ettei sillä ole lapsen tarvitsemia resursseja, tai yksikköön voi olla jonotuslista, kuten Alankomaissa, Englannissa, Islannissa, Itävallassa, Liettuassa, Norjassa, Portugalissa, Saksassa ja Sveitsissä.

Joissakin maissa, kuten Alankomaissa, Englannissa, Espanjassa, Islannissa, Norjassa, Ruotsissa ja Saksassa, vammaiset lapset ovat etusijalla varhaiskasvatuksen yksiköiden valinnoissa, vaikka heille ei tarjotakaan erityisjärjestelyjä. Maissa, joissa oppivelvollisuuskoulutus alkaa viidentenä ikävuotena, vammaiset lapset aloittavat usein koulunkäynnin 2,5- tai kolmivuotiaina.

Tšekin tasavallassa pyritään järjestämään ennen ensimmäisen asteen koulutusta kaikille lapsille esiopetusta, jota tarjotaan erityistä tukea tarvitseville lapsille joko tavallisissa tai erityislastentarhoissa. Erityistapauksissa esiopetukseen voidaan ottaa myös alle kolmivuotiaita. Erityisopetusta tarvitsevilla lapsilla on oikeus saada erityistä asiantuntija-apua ja kasvatuksellista tukea.

Joissakin Saksan osavaltioissa esiopetusjärjestelmä kuuluu kokonaan sosiaaliministeriön toimialaan. 3–6-vuotiaat lapset voivat käydä lastentarhaa, ja oikeus lastentarhapaikkaan on äskettäin laajennettu koskemaan kaikkia lapsia.

Italiassa vammaisilla lapsilla on oikeus osallistua varhaiskasvatukseen muiden lasten kanssa. Tukea antavat erityisopettajat sekä paikallisen terveystieteiden ammattilaiset, ja eri koulutusasteiden välinen jatkuvuus tulee taata.

Ruotsissa kaikilla lapsilla on oikeus päivähoidon, ja erityistä tukea tarvitsevilla on oikeus saada erityistukea.

Monissa maissa lasten varhainen ottaminen varhaiskasvatuksen piiriin korostaa varhaisen puuttumisen palvelujen ja tiimien sekä erilaisten varhaiskasvatuksen yksiköiden välisen koordinaation merkitystä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa tehdyn työn jatkuvuuden varmistamisessa, jotta voidaan välttää iästä tai hallinnollisista seikoista johtuvat katkokset palveluissa. Tämä merkitsee myös sitä, että tiedot ja taidot välitetään lapsesta seuraavaksi huolehtiville tiimeille.

5.2 Varhaisen puuttumisen tiimit

Varhaisen puuttumisen tiimien osalta on syytä käsitellä kolme seikkaa: niiden tehtäviä tai toimintoja, kokoonpanoa ja malleja.

Maiden raporttien mukaan varhaisen puuttumisen tiimien päätehtävä on tukea ensisijaisesti lasta ja toiseksi hänen perhettään. Varsinaiset toimenpiteet päätetään sekä lapsen että hänen perheensä tarpeiden pohjalta.

- *Perhetyö* on toiminnan olennainen osa-alue, johon sisältyy muun muassa tiedon välittämistä, perehdyttämistä ja ohjausta, tukea ja koulutusta.
- *Lapsityö* on erittäin monitahoista niin sisällöltään kuin järjestämisuodoiltaan. Siihen sisältyy lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen, ennaltaehkäisevät toimet ja koulutusjärjestelmään siirtymistä edistävä kasvatustyö. Erilaiset tukitoimet valitaan lapsesta huolehtimisen kokonaisvaatimusten mukaan.

Nämä toimenpiteet on ymmärrettävä lapsen itsenäistymisen edistämisen näkökulmasta – lasta autetaan auttamaan itseään. Tällainen lähestymistapa pyrkii välttämään ohjelmia, joita lapsi ja hänen perheensä pitävät ulkoapäin annettuina ja jotka ovat varsin etäällä heille tärkeistä asioista. Varhaisen puuttumisen alalla toimivien ammattilaisten mukaan parhaisiin tuloksiin päästään, kun sekä lapsen että hänen vanhempiansa tarpeet ja kiinnostuksen kohteet otetaan huomioon. Monet varhaisessa puuttumisessa käytetyt menetelmät noudattavat tätä periaatetta, joka merkitsee sitä, että työn on perustuttava lapsen mahdollisuuksiin eli siis kykyihin ja edellytyksiin pikemminkin kuin vajavuuksiin, joille ei voi mitään.

Eri maiden asiantuntijat mainitsevat lukuisia tukitoimia, joissa tarpeet otetaan huomioon mutta jotka ovat myös riippuvaisia paikallis- tai aluetason resursseista.

Aineistossa mainitaan neljä mahdollista tukimuotoa. Tukea voidaan järjestää *kotona, avohoitoklinikoilla tai päiväsairaaloissa, varhaisen puuttumisen palveluissa tai varhaiskasvatuksen yksiköissä*, kuten päiväkodeissa, lastentarhoissa tai esikouluissa.

Kaikki maat mainitsevat erityisesti leikki-ikäisten *kotipalvelut*, ja suuntaus näyttääkin olevan kohti kotipalvelujen ensisijaisuutta hoitomuotona. Alankomaissa varhaisen puuttumisen tukipalveluja tarjottiin pitkään erityiskesköksissä, joissa lapset viettivät päivänsä tai joissa he saattoivat jopa asua. Nykyisin varhaisessa puuttumisessa pyritään tarvittavien kotipalvelujen järjestämisellä takaamaan lapsille mahdollisuus olla perheensä parissa.

Tukea voidaan järjestää myös *varhaisen puuttumisen palveluissa*, joihin lukeutuvat eri toiminnanvajavuuksiin erikoistuneet keskuksat. Sekä varhaisen puuttumisen palvelut että *avohoitoklinikat tai päiväsairaalat* sijaitsevat mahdollisimman lähellä lapsen kotia. Saksassa on kuitenkin sen liittovaltioluonteen vuoksi erilaisia järjestelmiä. Joissakin osavaltioissa varhaisen puuttumisen palveluja tarjoavat lääketieteellisesti painottuneet pediatriet

sosiaalikeskukset, mutta useimmissa tapauksissa niitä järjestävät varhaisen puuttumisen erityiskeskukset, jolloin puolet tukipalveluista järjestetään keskuksessa ja puolet kotona.

Liettuassa terveystoimeen kuuluvilla erityispalveluilla on keskeinen asema.

Espanjassa lääketieteellisiä palveluja tarjotaan lähinnä vastasyntyneille ja lapsille, jotka tarvitsevat pitkäaikaista sairaalahoitoa. Vuodesta 2000 alkaen on painotettu ensisijaisesti tuen järjestämistä kotona tai varhaiskasvatuksen yksiköissä.

Tšekien tasavallassa varhaisen puuttumisen palveluja tarjoavat myös vapaaehtoisjärjestöt.

Kuten useat maat ovat maininneet, tukipalveluja voidaan järjestää myös *varhaiskasvatuksen yksiköissä*. Tällaista tukimuotoa painotetaan erityisesti maissa, joissa lapset aloittavat koulun erittäin varhain.

Tukea tarjoavat varhaisen puuttumisen tiimit, jotka keskittyvät sekä lapseen että yksiköissä työskentelevään henkilöstöön, minkä lisäksi tukiprosessissa ryhdytään myös valmistamaan lapsen siirtymistä kotimaansa koulutusjärjestelmään.

Puolan käytäntö, jossa on sekä lapsille että heidän perheilleen tarkoitettuja varhaistukiluokkia, poikkeaa muista. Luokat voivat kokoontua lasten kotona tai erityispedagogisissa yksiköissä, ja jokaisella luokalla on pari kolme vähintään kolmivuotiaasta lasta ja heidän vanhempansa.

Mikään edellä mainituista vaihtoehdoista ei ole yksinomainen, vaan niiden erilaiset yhdistelmät ovat mahdollisia lapsen iän ja tarpeiden mukaan. Esimerkiksi Italiassa tukea voidaan järjestää kunkin lapsen tilanteen mukaan kotona, päiväsairaaloissa, varhaiskasvatuksen yksiköissä ja vakavammin vammaisille lapsille myös erityispalveluina. Kaikki toimenpiteet edellyttävät aina vanhempien lupaa ja mukanaoloa.

Kaikki maat ilmoittavat tiimien olevan kokoonpanoltaan moniammatillisia eli ne muodostuvat eri ammattiryhmistä ja osaamisaloista. Huomattavimmat erot maiden välillä näyttävät liittyvän kasvatusalan ammattilaisten osuuteen tiimeissä sekä ongelmiin koordinoinnissa ja ammattilaisten välisen yhteistyön varmistamisessa.

Eri tiimien organisaatiomuodoissa esiintyy kolmenlaisia malleja:

- Paikallisessa ja hajautetussa mallissa palvelujen järjestämisestä ja koordinoinnista vastaavat paikallisviranomaiset (kunnat). Tämä malli on käytössä lähinnä Pohjoismaissa.
- Asiantuntijamallissa lapsia ja heidän perheitään tukevat pitkälle erikoistuneet varhaisen puuttumisen palvelut ja yksiköt, jotka kuuluvat lähinnä sosiaali- tai terveysviranomaisten toimialaan, vaikka myös opetustoimi voi olla mukana toiminnassa. Tämä malli on käytössä esimerkiksi Ranskassa ja Saksassa.
- Kolmatta mallia voidaan kutsua monipalvelumalliksi. Se perustuu eri paikallis-, alue- tai jopa kansallisen tason palvelujen väliseen yhteistyöhön ja sopimiseen. Opetustoimi on tässä mallissa täysipainoisesti mukana. Mallia käytetään muun muassa Portugalissa.

5.3 Perheiden taloudelliset tukimuodot

Tietojen välittäminen perheille on erittäin tärkeä tehtävä, josta tulee huolehtia mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tietojen on oltava selkeitä, ymmärrettäviä ja tyhjentäviä. Tiedonvälitykseen sisältyy lukuisia näkökohtia: tiedot voivat käsitellä havaittuja tai mahdollisia *ongelmia*, niiden laajuutta, tukiprosessia ja sen rajoituksia.

Lisäksi vanhemmille tulee tiedottaa heidän oikeuksistaan sekä palvelujen rahoitukseen suunnatusta *taloudellisesta tuesta*. Monissa maissa perheet ovat oikeutettuja erilaisiin sosiaali- tai terveystoimen jakamiin taloudellisiin tukiin. Yleensä taloudellisen tuen muotoihin lukeutuu korotettu *lapsilisä* (lapsilisan perusosaan ovat oikeutettuja kaikki lapsiperheet). Tukisummat vaihtelevat huomattavasti vanhempien tulojen ja ennen kaikkea lapsen vamman haitta-asteen ja avuntarpeen mukaan. Pohjoismaissa ylimääräistä tukea myönnetään perheille

vanhempien tuloihin katsomatta. Lisäksi esimerkiksi Itävallassa taloudellinen tuki voi korkeimmillaan olla 1 531,54 euroa kuussa lapsen vamman haitta-asteen ja erityishoidon tarpeen mukaan (50 tunnista yli 180 tuntiin kuussa).

Taloudellinen tuki voi myös kattaa lapsen hoidosta vanhemmille aiheutuvat *lisäkustannukset*. Joissakin maissa, kuten Saksassa, nämä kustannukset korvaa terveystoimi tai vakuutusyhtiö, joka myös määrää tuen suuruuden lapsen hoitotarpeen mukaan. Lisäksi monet maat mainitsevat lapsen vaikeuksista aiheutuviin kustannuksiin tarkoitetun taloudellisen tuen. Näihin sisältyvät sekä lapsen päivittäisissä toiminnoissa (esim. liikkumisessa, matkustamisessa ja asumisessa) että opetuksessa tarvittavat tekniset apuvälineet, jotka ovat kaikissa maissa ainakin osittain ilmaisia. Esimerkiksi Luxemburgissa ylimääräinen avustus on elinikäinen. Alankomaissa tällaisista lisäkustannuksista vastaavat kunnat, ja perheet voivat myös hakea ns. *asiakassidonnaista määrärahaa* kotiaavun ja -sairaanhoidon järjestämiseen.

Muihin taloudellisen tuen muotoihin lukeutuu suoraan perheelle maksettava tuki: sitä myönnetään esimerkiksi vanhemmalle, joka jää joksikin aikaa (enintään kahdeksi vuodeksi) kotiin hoitamaan lasta syntymän jälkeen lapsen erityistarpeen vuoksi. Tätä pidetään eräänlaisena palkkana tai ansionmenetykskorvauksena kotiin jäävälle vanhemmalle, joka näin säilyttää myös oikeutensa sosiaalietuuksiin, kuten sairausvakuutukseen. Tämänäyttypisiä tukimuotoja käytetään Pohjoismaissa, Saksassa ja Luxemburgissa. Tšekin tasavallassa lapsensa hoitamisen vuoksi työelämän ulkopuolella tai osa-aikatyössä olevat vanhemmat ovat oikeutettuja vanhempainrahaan aina lapsen seitsemänteen ikävuoteen asti.

Useimmissa maissa perheiden etuuksiin kuuluvat myös *verovähennykset*, joissa otetaan huomioon se, että vammaisten lasten perheillä on yleensä suuremmat menot kuin muilla perheillä. Verovähennykset on sidottu toiminnanvavuuteen, ja niihin sovelletaan samoja ehtoja kuin korotettuun lapsilisään. Näiden etuuksien myöntäminen edellyttää esimerkiksi Belgiassa 66 prosentin ja Kreikassa 67 prosentin fyysistä tai psyykkistä toiminnanvavuutta.

Lisäksi vanhemmille on tarjolla *asuin-* ja *työoloihin* liittyviä etuuksia. Esimerkiksi Italiassa vammaisten lasten perheillä on etusija julkisen sektorin vuokra-asuntojonossa. Jos vanhemmat työskentelevät julkisella sektorilla, heitä myös suositaan toimipaikan valinnassa, jotta he voivat työskennellä mahdollisimman lähellä kotiaan; lisäksi heillä on etusija työpaikkasiirroissa, ja he ovat myös oikeutettuja kolmeen palkalliseen vapaapäivään kuukaudessa (laki 104/92). Myös Kyproksessa julkisen sektorin työntekijöille annetaan etusija toimipaikan valinnassa. Kaikki maat mainitsevat myös ilmaiset matkat tai matkalennukset.

Viimeisenä yksittäisenä tukimuotona voidaan mainita *tukiperheet*. Tällaista tukea järjestetään joko julkisella tai yksityisellä sektorilla. Tätä tukimuotoa ei ole kaikissa maissa, mutta sen kysyntä on kasvussa etenkin vakavasti vammaisten lasten perheissä. Tukiperheet valitaan huolella. Tukiperheet, jotka eivät ole perheen sukulaisia, hoitavat lasta tietyn ajan kerrallaan, esimerkiksi yhtenä päivänä, viikkona tai viikonloppuna, jonka aikana vanhemmat voivat levätä, viettää aikaa keskenään tai keskittyä vammaisen lapsen sisaruksiin. Palvelu on yleisesti käytössä Alankomaissa, Norjassa, Ruotsissa ja Tanskassa, ja sitä käytetään erityistapauksissa myös Islannissa, Italiassa, Luxemburgissa, Ranskassa ja Saksassa. Sitä tarjotaan myös resurssien mukaan Englannissa ja Walesissa. Liettuassa tällaista perhetukea tarjoavat ainoastaan yksityis palvelut.

Lisäksi on olemassa muitakin tukimuotoja, joiden kaikkien tavoitteena on keventää vanhempien taakkaa. Joissakin maissa lapset voidaan sijoittaa sijaisperheeseen lyhyeksi ajanjaksoksi. Myös erilaiset organisaatiot voivat huolehtia lapsista loma-aikoina tai järjestää erilaista toimintaa.

5.4 Loppuhuomioita

Varhainen puuttuminen kattaa kaikki lapselle ja hänen perheelleen suunnatut toimenpiteet, joilla pyritään vastaamaan lapsen kehitysviivästymään tai sen riskiin liittyviin erityistarpeisiin.

- Varhainen puuttuminen koskee varhaislapsuutta, eikä sitä pidä sekoittaa varhaiskasvatukseen. Onnistunut siirtyminen varhaisen puuttumisen palveluista koulutusjärjestelmään edellyttää varhaisen puuttumisen palvelujen ja opetustoimen välisen toimivan yhteistyön varmistamista.
- Varhaiseen puuttumiseen liittyy moniammatillisuus: työhön osallistuu eri ammattialojen edustajia, joiden tulee tehdä yhteistyötä. He voivat työskennellä eri viranomaisten palveluksessa, kuten sosiaali-, terveys ja opetustoimessa, joten vastuunjako ja tehtävien koordinointi on välttämätöntä.
- Varhaisen puuttumisen tiimit eivät enää keskity pelkästään lapseen, vaan ottavat huomioon myös perheen ja yhteisön.
- Perheiden on saatava selkeää ja laaja-alaista tietoa lapsensa ongelmista sekä erilaista tukea. Perheiden taloudellinen tukeminen on mitä ilmeisimmin välttämätön tukimuoto, jotta vanhemmat selviävät lapsensa erityistarpeiden aiheuttamista kustannuksista.

6 Loppusanat

Erityisopetus on yleensä ja etenkin erityisoppilaiden yleisopetukseen integroimisen yhteydessä hienotunteisuutta edellyttävä aihepiiri, jonka tarkastelussa on tarpeen ottaa huomioon eri maiden erilaiset olot, voimavarat ja historia.

Kaikki maat pyrkivät järjestämään oppilaille parasta mahdollista koulutusta oman tilanteensa mukaisesti ja ovat täysin sitoutuneita takaamaan kaikille oppilaille yhtäläiset ja korkeatasoiset koulutusmahdollisuudet.

6.1 Yhteenveto

Tässä julkaisussa on käsitelty eri maiden kansallisissa raporteissaan esiin tuomia keskeisiä näkökohtia, jotka koskevat viittä eri painopistealuetta.

6.1.1 Osallistavat poliittiset linjaukset ja käytännöt

Eri maiden välillä voidaan havaita eroja (a) osallistamispolitiikassa (laaja-alainen integroiminen, lukuisat vaihtoehdot järjestämisuodot tai selvästi erilliset yleis- ja erityisopetusjärjestelmät) ja (b) erityistarpeiden ja haitan määritelmässä ja luokituksissa sekä erityistä tukea tarvitseviksi rekisteröityjen lasten määrässä (yhdestä yli kymmeneen prosenttiin) ja eriytettyssä erityisopetuksissa olevien oppilaiden osuudessa (vajaasta yhdestä yli viiteen prosenttiin).

Euroopassa on myös nähtävissä yhteisiä kehityssuuntauksia, joita ovat (a) erityiskoulujen muuttaminen resurssikeskuksiksi ja (b) yleisopetukseen integroitujen erityistukea tarvitsevien oppilaiden henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien kehittäminen.

6.1.2 Erityisopetuksen rahoitus

Aineisto näyttää osoittavan, että erityisopetuksen rahoitus on yksi merkittävimmistä osallistamista määrittävistä tekijöistä. Jos varoja ei kohdenneta selkeiden politiikan linjausten mukaisesti, osallistamista ei todennäköisesti pystytä toteuttamaan käytännössä. Rahoitusmekanismeilla voidaan myös selittää yleisten politiikan linjausten ja käytännön organisaation ja toteutuksen välisiä ristiriitoja. Rahoitusta voidaan jopa pitää yhtenä osallistavien käytäntöjen kehittämisen merkittävimmistä taustatekijöistä.

Kritiikkiä esiintyy eniten maissa, joiden rahoitusjärjestelmää voidaan luonnehtia erityiskoulujen suoraksi panosrahoitusmalliksi (mitä enemmän erityiskouluissa on oppilaita, sitä enemmän ne saavat rahoitusta). Nämä maat tuovat esiin opetuslalla esiintyviä vanhempien, opettajien ja muiden toimijoiden erilaiset strategiat, jotka saattavat johtaa integraation vähenemiseen, luokittelun lisääntymiseen sekä kustannusten kasvuun.

Järjestelmän myönteisistä vaikutuksista ilmoittavat yleensä maat, joiden järjestelmä on vahvasti hajautettu ja joissa päävastuu erityisopetuksen järjestämisestä on kunnilla tai aluetasolla. Järjestelmät, joissa kunnat tekevät päätöksensä koulujen tuki- tai neuvontakeskusten antamien tietojen pohjalta ja joissa eriytettyihin oppimisympäristöihin osoitettujen varojen lisääminen vaikuttaa välittömästi yleisopetuksen koulujen rahoitukseen, vaikuttavat olevan erittäin tuloksellisia osallistamisen toteutumisen kannalta.

6.1.3 Opettajat ja erityisopetus

Luokanopettajat ovat vastuussa *kaikista*, myös erityistä tukea tarvitsevista oppilaista. Tarvittaessa heille järjestetään tukea jossain muodossa. Nimenomaan opettajille suunnattu tuki on useimmissa maissa vielä pikemminkin suuntaus kuin vakiintunutta toimintaa, ja tuki keskittyy edelleen varsinaiseen oppilaiden kanssa työskentelyyn.

Opettajat saavat kaikissa maissa vaihtelevassa määrin yleisluonteista erityisopetusta käsittelevää koulutusta peruskoulutuksen osana. Erityisopettajan pätevyyyteen johtava täydennyskoulutus on useimmissa maissa vapaaehtoista. Henkilöstökoulutus puolestaan vaikuttaa olevan joustavaa ja tarjoavan hyödyllistä tukea luokanopettajille.

6.1.4 Tieto- ja viestintäteknikka

Eri maiden toimittamassa aineistossa korostetaan sitä, että erityisopetuksen linjausten ja ohjelmien tieto- ja viestintäteknikan painopistettä on syytä muuttaa. Painopisteen tulisi kohdistua tekniikan käytön tavoitteisiin ja päämääriin erityisopetuksessa eikä yksinomaan sen käytön edellytyksiin. Painopisteen muutos auttaisi myös merkittävästi keskittämään huomion tieto- ja viestintäteknikan käyttöön oppimisen välineenä eri ympäristöissä pikemminkin kuin pelkkään tekniikan käytön oppimiseen.

Tätä voitaisiin edistää lisäämällä erityisopetusalan toimijoiden ja tieto- ja viestintäteknikan asiantuntijoiden välisiä yhteistyömahdollisuuksia.

On tärkeää, että *kaikille* soveltuvan tiedon esteettömän välittämisen periaatteita sovelletaan nykyisten tietojen lisäksi myös jatkossa tuotettavaan tietoon.

6.1.5 Varhainen puuttuminen

Tuloksetkas varhainen puuttuminen perustuu (a) varhaisen puuttumisen ja kasvatus- ja koulutuspalvelujen toimivaan yhteistyöhön, (b) hyvin koordinoituihin ja yhteisvastuullisiin moniammatillisiin tiimeihin, (c) lapsen ja koko perheen ja yhteisön ammattimaiseen huomioon ottamiseen sekä (d) selvän ja laaja-alaisen tiedon välittämiseen vanhemmille kaikissa heidän lapsensa liittyvissä asioissa sekä tarvittavien tukipalvelujen ja taloudellisen tuen järjestämiseen.

6.2 Lisätietoja

Tarkempia ja kattavampia tietoja yksittäisten maiden tilanteista ja/tai tässä julkaisuissa käsitellyistä osa-alueista löytyy Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen Internet-sivuston (www.european-agency.org) eri osioista, jotka sisältävät kansallisia katsauksia (*National Overviews*), kehittämiskeskuksen julkaisuja (*Agency Publications*) ja maakohtaisia sivuja (*National Pages*). Lisäksi sivustossa on uusi Euroopan erityisopetusta käsittelevä osio (*Special Needs Education in Europe*), josta löytyvät Belgian saksankielisen yhteisön, Kyproksen, Liechtensteinin, Puolan, Slovakian ja Tšekin tasavallan Eurydice-yksikköjen laatimat kansalliset raportit.

Yksityiskohtaisia tietoja eri maiden yleisopetuksen tilanteesta ja järjestelmästä sekä tässä raportissa käsitellyistä aiheista löytyy Eurydice-verkon Internet-sivustosta osoitteesta www.eurydice.org. Sivusto sisältää myös vertailevia tutkimuksia eri aiheista, kuten vieraiden kielten opetuksesta, tieto- ja viestintäteknikan sisällyttämisestä opetukseen ja opettajankoulutuksesta, sekä kattava Euroopan maiden koulutuksen rahoitusta käsittelevä raportti, joka sisältää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kouluille osoitettuihin erityisjärjestelyihin keskittyvän luvun. Eurydice-verkon Eurybase-tietokanta (www.eurybase.org) sisältää yksityiskohtaista tietoa eri maiden koulutusjärjestelmistä, ja maakohtaisiin kuvauksiin sisältyy myös erityisopetusta käsittelevä luku.

Liite 1 Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen yhdyshenkilöt

Alankomaat

Sip Jan PIJL
Instituut voor Orthopedagogiek

s.j.pijl@ppsw.rug.nl

Belgia (flaaminkielinen yhteisö)

Theo MARDULIER
Department of Education, Secretariaat-generaal

theo.mardulier@ond.vlaanderen.be

Belgia (ranskankielinen yhteisö)

Thérèse SIMON
EPESCF

therese.simon@skynet.be

Espanja

Victoria ALONSO GUTIÉRREZ
Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
Julkaisun avustaja: Marisa HORTELANO ORTEGA

victoria.alonso@educ.mec.es

marisa.hortelano@educ.mec.es

Irlanti

Peadar McCANN
Inspectorate, Department of Education

maccannp@educ.irlgov.ie

Islanti

Bryndis SIGURJÓNSDOTTÍR
Borgarholtsskóla

brysi@ismennt.is

Iso-Britannia

Felicity FLETCHER-CAMPBELL
National Foundation for Educational Research

f.f-campbell@nfer.ac.uk

Italia

Paola TINAGLI (vt.)
Ministry of Education

paola.tinagli@istruzione.it

Itävalta

Irene MOSER
Pädagogisches Institut des Bundes

irene.moser@aon.at

Kreikka

Konstantinos KARAKOIDAS
Department of Special Needs Education, Ministry of National Education
Julkaisun avustaja: Venetta LAMPROPOULOU

t08deal@ypepth.gr

v.lampropoulou@upatras.gr

Luxemburg

Jeanne ZETTINGER
Service ré-éducatif ambulatoire

srea@pt.lu

Norja

Gry HAMMER NEANDER
Norwegian Board of Education

Gry.Hammer.Neander@ls.no

Portugali

Vitor MORGADO
Department for Basic Education

vitor.morgado@deb.min-edu.pt

Ranska

Pierre Henri VINAY
Nel SAUMONT
Centre National d'Études et de Formation pour l'Enfance Inadaptée

cnefei-diradj@education.gouv.fr
brex@cnefei.fr

Ruotsi

Lena THORSSON
Specialpedagogiska institutet

lena.thorsson@sit.se

Saksa

Anette HAUSOTTER
IPTS 22 - BIS Beratungsstelle für Integration

a.hausotter@t-online.de

Suomi

Minna SAULIO
Opetushallitus

minna.saulio@oph.fi

Sveitsi

Peter WALTHER-MÜLLER
Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SCH)

peter.walther@szh.ch

Tanska

Poul Erik PAGAARD
Danish Ministry of Education

poul.erik.pagaard@uvm.dk

Liite 2 Eurydice-verkon kansalliset yksiköt

Eurydice-verkon Euroopan yksikkö

Eurydice European Unit

Avenue Louise 240 B-1050 Brussels

(<http://www.eurydice.org>)

Kansalliset Eurydice-yksiköt

Euroopan unioni

Alankomaat

Eurydice Eenheid Nederland

Afdeling Informatiediensten D073

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen

Postbus 25000 - Europaweg 4

2700 LZ Zoetermeer

Belgia

Unité francophone d'Eurydice

Ministère de la Communauté française

Direction générale des Relations internationales

Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002

1080 Bruxelles

Vlaamse Eurydice-Eenheid

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Departement Onderwijs

Afdeling Beleidscoördinatie

Hendrik Consciencegebouw 5 C 11

Koning Albert II – laan 15

1210 Brussel

Agentur Eurydice

Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft

Agentur für Europäische Programme

Quartum Centre

Hütte 79 / Bk 28

4700 Eupen

Julkaisun avustaja: Leonhard Schiffers

Espanja

Unidad de Eurydice

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa

c/General Oraá 55

28006 Madrid

Julkaisun avustajat: Javier Alfaya ja Alberto Alcalá

Irlanti

Eurydice Unit
International Section
Department of Education and Science
Marlborough Street
Dublin 1

Iso-Britannia

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ

Eurydice Unit Scotland
The Scottish Executive Education Department
International Relations Branch
Area 1-B (CP), Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Julkaisun avustajat: John Mitchell ja Douglas Ansdell

Italia

Unità di Eurydice
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – c/o INDIRE
Via Buonarroti 10
50122 Firenze

Itävalta

Eurydice – Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – Abt. I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien

Kreikka

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction of European Union
Mitropoleos 15
10185 Athens
Julkaisun avustaja: Antigoni Faragoulitaki

Luxemburg

Unité d'Eurydice
Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CEDIES)
280, Route de Longwy
1940 Luxembourg

Portugali

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (DAPP)
Av. 24 de Julho 134
1350 Lisboa

Ranska

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale
Délégation aux relations internationales et à la coopération
Centre de ressources pour l'Information internationale
110, rue de Grenelle
75357 Paris

Suomi

Eurydice-yksikkö
Opetushallitus
Hakaniemenkatu 2
PL 380
00530 Helsinki

Ruotsi

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
10333 Stockholm

Tanska

Eurydice's Informationskontor i Danmark
Institutionsstyrelsen
Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 25 D
1220 København K

EFTA/ETA-maat

Islanti

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Sölvholsgata 4
150 Reykjavik

Liechtenstein

National Unit of Eurydice
Schulamnt
Herrengasse 2
9490 Vaduz

Norja

Eurydice Unit
Norway Ministry of Education,
Research and Church Affairs
P.O. Box 8119 Dep. - Akersgaten 44
0032 Oslo

EU:n ehdokasmaat

Bulgaria

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre, International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Knjaz Dondukov Bld
1000 Sofia

Kypros

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia

Latvia

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Department of European Integration & Co-ordination of International Assistance Programmes
Valnu 2
1050 Riga

Liettua

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius

Malta

Education Officer (Statistics)
Eurydice Unit
Department of Planning and Development
Education Division
Floriana CMR 02

Puola

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw

Julkaisua on avustanut Eurydice-yksikkö yhteistyössä opetus- ja urheiluministeriön kanssa.

Romania

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest

Slovakian tasavalta

Slovak Academic Association for International Co-operation
Eurydice Unit
Staré grunty 52
842 44 Bratislava

Slovenia

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Office for School Education of the Republic of Slovenia
Trubarjeva 5
1000 Ljubljana

Tšekien tasavalta

Eurydice Unit
Institute for Information on Education – ÚIV/IEE
Senovážné nám. 26
11006 Praha 06
Julkaisun avustajat: Stanislava Brožová ja Květa Goulliová (kansallinen Eurydice-yksikkö)
sekä Zuzana Kaprová (opetus-, nuoriso- ja urheiluministeriö)

Unkari

Eurydice Unit
Ministry of Education
Szalay u. 10-14
1054 Budapest

Viro

Eurydice Unit
Ministry of Education
Tallinn Office
11 Tonismägi St.
15192 Tallinn