

Tarjonnan organisointi inklusiivisen opetuksen tueksi

Yhteenvetokertomus



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

TARJONNAN ORGANISOINTI INKLUSIIVISEN OPETUKSEN TUEKSI

Yhteenvetokertomus

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus



Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus (kehittämiskeskus; tunnettiin aiemmin nimellä Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus) on riippumaton ja hallinnollisesti itsenäinen organisaatio, joka saa taloudellista ja poliittista tukea jäsenmailtaan ja EU:n toimielimiltä (komissiolta ja parlamentilta).



Teksti on julkaistu Euroopan komission taloudellisella tuella. Julkaisu edustaa vain kirjoittajan näkemyksiä, eikä Euroopan komissio ole vastuussa tämän julkaisun sisältämän aineiston käytöstä.

Yksittäisten henkilöiden tässä asiakirjassa esittämät mielipiteet eivät välttämättä edusta Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen, sen jäsenmaiden tai Euroopan komission virallisia näkemyksiä. Euroopan komissio ei ole vastuussa tämän julkaisun sisältämän aineiston käytöstä.

Toimittajat: Verity Donnelly ja Mary Kyriazopoulou, kehittämiskeskuksen henkilöstöä

Julkaisun lainaaminen on sallittua, kunhan lähde mainitaan selvästi. Selontekoon tulee viitata seuraavasti: Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2014. *Tarjonnan organisointi inklusiivisen opetuksen tueksi – Yhteenvetokertomus*. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus

Jotta tiedot olisivat mahdollisimman monen ulottuvilla, selonteko on julkaistu muokattavassa sähköisessä muodossa ja 22 eri kielellä, sähköinen versio on saatavissa kehittämiskeskuksen verkkosivustolta osoitteesta: www.european-agency.org

ISBN: 978-87-7110-545-2 (sähköinen)

© **European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014**

Sihteeristö
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C, Denmark
Puh.: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brussels Office
Rue Montoyer, 21
BE-1000 Brussels Belgium
Puh.: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



SISÄLLYS

1. TIIVISTELMÄ	5
1.1. Tärkeimmät tulokset	5
2. INKLUUSIO LAATUKYSYMYKSENÄ	7
2.1. Terminologia ja yhteinen käsitys inklusiosta	7
2.2. Lainsäädäntö ja politiikka.....	8
2.3. Seuranta ja arviointi	9
3. YLEISTEN KOULUJEN VALMIUKSIEN VAHVISTAMINEN	11
3.1. Johtajuus ja muutoksenhallinta.....	11
3.2. Opettajankoulutus ja henkilöstön kehittäminen	12
3.3. Resurssikeskusten kehittäminen	12
4. TUEN JA TARJONNAN ORGANISOINTI YLEISISSÄ OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ	14
4.1. Lahestymistavat opettamiseen	14
4.2. Opetussuunnitelma	14
4.3. Arviointi.....	15
4.4. Tuen organisointi	16
5. YHTEISTYÖ JA VERKOTTUMINEN	17
5.1. Yhteisötason tuki.....	17
5.2. Vanhempien osallistuminen.....	18
6. RAHOITUS JA RESURSOINTI	19
7. JOHTOPÄÄTÖKSET JA SUOSITUKSET	21
7.1. Johtopäätökset.....	21
7.2. Suositukset	22
7.2.1. Lapsen oikeudet ja osallistuminen	22
7.2.2. Käsitteellinen selkeys ja johdonmukaisuus.....	23
7.2.3. Tuen jatkumo	23
7.3. Päätelmät	24
8. VIITTEET	25



1. TIIVISTELMÄ

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskuksen (jäljempänä kehittämiskeskus) vuosina 2011 – 2013 toteuttama Tarjonnan organisointi inklusiivisen opetuksen tueksi -hanke tarkasteli seuraavaa avainkysymystä: kuinka tarjonta on järjestetty oppivelvollisuussektorin inklusiivisessa oppimisympäristössä, jotta se vastaisi YK:n vammaisten henkilöiden oikeudet määrittävän yleissopimuksen vammaisiksi identifioimien oppijoiden tarpeisiin (Yhdistyneet kansakunnat, 2006)?

Tämä selonteko kokoa yhteisen hankkeen aikana tarkasteltuja avainkysymyksiä ja esittää sarjan suosituksia tarjonnan ja käytänteiden järjestämisessä kaikkien yleisissä kouluissa opiskelevien oppijoiden, erityisesti vammaisten, tuen parantamiseksi.

Hankkeessa tutkittiin useita aikaisemmissa hankkeissa ensisijaisiksi määriteltyjä keskeisiä teemoja – katsaus tutkimuskirjallisuuteen ja maakohtaisen tiedon kerääminen. Teemat ovat seuraavat:


- **Inklusio laatuksymyksenä.** Kaikkien oppijoiden läsnäolo ja osallistuminen kouluuyhteisöön parantaa oppimiskokemuksen laatua.
- **Yleisten koulujen valmiuksien vahvistaminen erilaisiin tarpeisiin vastaamiseksi.** Keskeinen elementti tässä on asiantuntijuuden tarjonnan kehittäminen yleisten koulujen tuen resurssina.
- **Yhteistyö ja verkostoituminen.** Yhdessä toimiminen lisää yleisissä kouluissa opetuksen tehokkuutta ja usealta eri taholta tulevaa tukea.
- **Rahoitus ja resursointi.** Tuki on kohdennettava joustavilla tavoilla, jotta se vastaisi kaikkien oppijoiden tarpeisiin, vammaiset mukaan lukien.

Seurantakäyntien kohteiksi valikoitui viisi paikkaa: Essunga (Ruotsi), Wien (Itävalta), Flensburg (Saksa), Ljubljana (Slovenia) ja Valletta (Malta). Lisäksi näillä paikkakunnilla järjestettiin syksyllä 2013 sarja teemaan liittyviä seminaareja, joissa tarkasteltiin yksityiskohtaisemmin niitä vierailuista esiin nousseita tekijöitä, jotka vaikuttavat tarjonnan järjestämiseen inklusiivisessa oppimisympäristössä, maiden erilaiset tilanteet huomioon ottaen.

1.1. Tärkeimmät tulokset

Hankkeeseen liittyvien kohdekäyntien ja seminaarien perusteella seuraavat seikat todettiin tarpeellisiksi inklusiivisen käytännön kehittämiseksi ja tehokkaan tuen järjestämiseksi yleisten koulujen oppijoille:

- Inklusiivisen opetuksen käsitteiden selkeyttäminen.

- 
-
- Lainsäädäntö ja politiikka, jotka tunnustavat vammaisten henkilöiden oikeudet määrittävän YK:n yleissopimuksen (UNCRPD) ja YK:n lapsen oikeuksien julistuksen (UNCRC – Yhdistyneet kansakunnat, 1989) välisen synergian vammaisten lasten oikeuksien priorisoinnissa ja johdonmukaisen politiikan ja käytänteiden varmistamisessa kaikilla järjestelmän tasoilla.
 - Systeminen näkemys, joka painottaa koulutusjärjestelmän ”osallistamisvalmiuden” kehittämistä kokonaisuudessaan ja kannustaa kestäviin yhteyksiin, yhteistyöhön ja tukeen kaikilla tasoilla ja tasojen välillä (esim. kansallisten ja paikallisten poliittisten päätöksentekijöiden, opetustoimen- ja koulunjohtajien, opettajien, alan muiden ammattilaisten, oppijoiden ja perheiden välillä).
 - Inklusiivinen vastuunkanto, johon kaikki osallistuvat, oppijat mukaan luettuina, ja joka antaa informaatiota poliittiseen päätöksentekoon kaikkien oppijoiden täysipainoisen osallistumisen ja tulosten saavuttamisen, erityisesti alisuoriutumislle alttiiden oppijoiden, varmistamiseksi.
 - Vahva, jaettu johtajuus muutoksen tehokkaaseen hallintaan.
 - Inklusiivista opetusta koskeva opettajankoulutus ja jatkuva ammatillinen kehittäminen, joilla taataan opettajien myönteiset asenteet ja vastuunkanto kaikista oppijoista.
 - Asiantuntijajärjestelmä, jolla on selkeä rooli resurssikeskuksena yleisten koulujen valmiuksien lisäämiseksi ja tarjonnan laadun sekä vammaisille oppijoille pätevien ammattilaisten antaman tuen varmistamiseksi.
 - Kouluorganisaatio, opetuksessa sovellettavat lähestymistavat, opetussuunnitelma ja arviointi, jotka takaavat kaikille tasa-arvoiset oppimismahdollisuudet.
 - Resurssien tehokas käyttö kollegiaalisuuden ja yhteistyön kautta, mieluummin jatkuvalla joustavalla tuella kuin erityisryhmille kohdennetulla rahoituksella.

Näistä ollaan laajalti yhtä mieltä tutkimuskirjallisuudessa ja kehittämiskeskuksen tämänhetkisessä työssä, kuten esim. *Erityisopetuksen pääperiaatteet* (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011), ja myös Tarjonnan organisointi -hankkeen toiminnot.

Yksityiskohtaisempia tietoja tarjoavat hankkeen tulokset (kirjallisuuskatsaus, hankkeenaikaisten kohdekäyntien selonteot, teemaseminaarien aineisto) löytyvät [hankkeen verkkosivustosta](#).

2. INKLUUSIO LAATUKYSYMYKSENÄ

Tarjonnan organisointi -hankkeen käsitteellinen viitekehys tukee tarvetta järjestelmän muuttumiseen vammaisuuden (tarvelähtöisestä) mallista, jossa ongelman katsotaan olevan oppijassa, malliin, joka ottaa huomioon oppijoiden oikeudet koulutuksessa ja varmistaa, että kaikki osallistuvat aktiivisesti oppimisprosessiin. Tämä korostaa tarvetta siirtyä korvaavista lähestymistavoista ja tarjonnan organisoinnista henkilökohtaistettuna tukena tukijärjestelmiin, joilla yleiset koulut tehdään valmiimmiksi vastaamaan kaikkien oppijoiden vaatimuksiin laadukkaasta opetuksesta – ehkäisten mieluummin epäonnistumisia kuin ottamalla käyttöön ”korjaavat” toimenpiteet.

Tämä osio käsittelee inklusiota laatukysymyksenä, johon liittyy kaikkien oppijoiden erilaisiin tarpeisiin vastaaminen.

2.1. Terminologia ja yhteinen käsitys inklusiosta

Termien ”inklusiio” ja ”inklusiivinen opetus” käyttö ja niihin liittyvät merkitykset vaihtelevat suuresti maittain ja myös alueittain saman maan sisällä.

Teemaseminaareissa asiantuntijat toivat esille tarpeen omaksua inklusiota kohtaan yhteinen näkemys, jossa paino on pikemminkin humanissa kuin teknisessä puolessa, ja ajatus siitä, että elämään valmistautumisen kannalta inklusiivinen opetus on parempi kaikille oppijoille. Pitkät perinteet ovat voitettavissa siten, että siirrytään lääketieteellisestä ajatustavasta kouluihin, joihin kaikki kuuluvat. Inklusiio koskee KAIKKIA oppijoita.

Käyntikohteina olleissa inklusiivisissa kouluissa erityistä tukea tarvitsevat ja/tai vammaiset oppijat eivät ainoastaan olleet läsnä luokissa, he myös osallistuivat ja työskentelivät aktiivisesti omanikäistensä ei-vammaisten kanssa omien saavutustasojensa puitteissa. Kuten Crawford ja Porter ovat todenneet, inklusiivinen opetus voidaan määrittää opetusjärjestelyiksi, joissa opettajat [koulut] neuvoja ja muutakin tukea tarjoten:

- *toivottavat kaikki oppijat tervetulleiksi, kaikessa monimuotoisuudessaan ja ainutlaatuisuudessaan, yleisen koulun luokkaan, naapurikouluun omanikäistensä ei-vammaisten joukkoon;*
- *edistävät osallistumista ja kaikkien oppijoiden voimavarojen kehittämistä mahdollisimman suuressa määrin; ja*
- *edistävät kaikkien oppijoiden osalta arvokkaiden sosiaalisten suhteiden solmimista omanikäisiin ei-vammaisiin ja aikuisiin (2004, s. 8).*

Määrittely vaatii uutta ajattelua ja sen tunnustamista, että moninaisuus, ja erityisesti vammaisuus, ei ole ongelma tai ”häiritsevä” tekijä.



Inklusion on alettava jo varhaisessa vaiheessa – jos lapset kasvavat yhdessä, he oppivat hyväksymään erilaisuutta. Jos lapset lähetetään erillisiin ”erityisluokkiin” tavallisten ryhmien pitämiseksi homogeenisina, voi tarjonnasta tulla kasvavassa määrin hankala asia hallita – sillä on vaikutusta oppijoille tarjottavan tuen laatuun.

Lopuksi on tähdennettävä, että taloudellisen taantuman aikana on ensiarvoisen tärkeää kohdentaa voimavarojen jakaminen niin, että jokaiselle oppijalle turvataan yhtäläinen oikeus laadukkaaseen opetukseen yleisissä oppimisympäristöissä.

Inklusio ei ole keino leikata rahoitusta, vaan väylä, jota kautta kaikille oppijoille varmistetaan laadukkaampi ja tasavertaisempi opetus.

2.2. Lainsäädäntö ja politiikka

Euroopan unionin (EU) perusoikeuskirjan artikla 26 (Euroopan yhteisöt, 2000) on ohjenuorana vammaisten lasten täydellistä osallistamista tukevalle EU:n lainsäädännölle ja poliittisille linjauksille. Tämä on otettu huomioon myös Euroopan vuosien 2010–2020 vammaisstrategiassa (Euroopan komissio, 2010), joka selkeästi tukee vammaisten lasten osallistumista yleiseen kouluopetukseen. Lisäksi se sitoo EU:ta tukemaan, Koulutus 2020 -ohjelman (Euroopan unionin neuvosto, 2009) kautta, jäsenvaltioidensa ponnisteluja poistaa vammaisilta henkilöiltä lainsäädännölliset ja organisationaaliset esteet yleisen koulutuksen ja elinikäisen oppimisen järjestelmiin pääsulle ja taata heille inklusiivinen opetus ja henkilökohtainen ohjaus kaikilla koulutuksen tasoilla.

Yli puolet Tarjonnan organisointi -hankkeessa mukana olevista kehittämiskeskusten jäsenmaista on läpikäynyt merkittäviä muutoksia viime vuosien aikana. Useimmat maat painottavat kaikkien oppijoiden lakisääteistä oikeutta saada opiskella yleisissä kouluissa, jotkut maat sen sijaan antavat vanhemmille oikeuden valita koulut erityistä tukea tarvitseville / vammaisille lapsilleen. Toinen vähäisempi joukko maita soveltaa ”sopivimmalla tavalla” tarjottavaa opetusta, tai oppijoille tarjotaan opetusta, joka on heidän ”tarpeisiinsa ja kykyihinsä parhaiten sopivaa”. Laajalti kuitenkin tunnustetaan, että tukipalveluihin oikeuttaminen lainsäädännön puitteissa on edelleen haasteellista.

Hankkeenaikaisen kohdekäyntien yhteydessä ja teemaseminaareissa asiantuntijat korostivat enemmän tarjonnan laadun kuin määrän merkitystä. Positiivinen kehitys, jota maat osoittavat tämän lähestymistavan omaksumisen helpottamiseksi, käsittää:

- Erityistaitojen ja tietämyksen ylläpitämisen sekä tuen tarjoamisen yleisille kouluille resurssikeskusten (usein entisiä erityiskouluja) ja asiantuntijakeskusten kautta.
- Tukitarpeiden tunnustamisen monien yleistä koulua käyvien oppijoiden osalta (keskittymättä erityisesti kehitysvammaisiin / erityistä tukea tarvitseviin)



varhaisen puuttumisen tarjoamiseksi ja tilapäisten oppimisesteiden voittamiseksi. Tällä tavoin resursseja voidaan hyödyntää tehokkaammin jatkuvan tuen tarjoamiseksi oppijoille, joilla on monitahoisempi tuen tarve.

- Kaikkien oppijoiden opettamisen samassa paikassa – tarkoituksena pyrkiä luomaan joustavia oppimisyhteisöjä, joilla on valmiudet vastata monenlaisiin tukitarpeisiin (ja yhteydet useisiin paikallisiin tukipalveluiden tarjoajiin).
- Opettajien ja koulunjohtajien valistamisen inklusiivisessa oppimisympäristössä työskentelemisessä vaadittavan pätevyyden kehittämisestä.
- Vanhempien kanssa toimimisen, jotta he voivat vakuuttua yleisissä oppimisympäristöissä (vastakohtana erityisopetukselle) tarjottavan tuen laadusta ja yleisopetuksen hyödyistä.
- Tuen jatkumisen varmistamisen jatko-opintoihin / korkeampaan koulutukseen, harjoitteluun ja työelämään siirtymisen jälkeen.

Lisäksi sekä YK:n lapsen oikeuksien julistus UNCRC (artiklat 23(3), 28 ja 29(1a)) että YK:n vammaisten henkilöiden oikeudet määrittävä yleissopimus UNCPRD (artikla 24) tulee ottaa huomioon sen varmistamiseksi, että lainsäädäntöön ja linjauksiin sisällytetään sekä ikä että vammaisuusaste maiden siirtäessä painopistettä inklusion tarkoitusta koskevasta keskustelusta **koko koulutusjärjestelmään, joka johtaa tasavertaisempaan ja oikeudenmukaisempaan yhteiskuntaan.**

2.3. Seuranta ja arviointi

Kansallisessa koulutuspolitiikassa yleensä määritetään maan koulutusjärjestelmän tavoitteet, mukaan lukien vammaisille oppijoille kohdennettu tarjonta. Alueet, kunnat ja koulut ovat vastuussa tavoitteiden toteuttamisesta ja omista toimintasuunnitelmistaan kansallisiin tavoitteisiin pääsemiseksi. Seurantaan käytettävät laatuindikaattorit saattavat johtua opetussuunnitelmista ja/tai koulutusjärjestelmän monilta eri tasoilta saaduista tutkimukseen pohjautuvista todisteista. Joissain maissa seurantajärjestelmä (tarkastukset) arvioi oppilaitosten pyrkimykset varmistaa, että oppijat yltyvät asetettuihin oppimista ja kehitystä koskeviin tavoitteisiin sekä tuloksiin laajemmassa merkityksessä, mukaan lukien se, missä määrin tarjonta on ”inklusiivista”.

Hankkeen teemaseminaareissa asiantuntijat huomauttivat, että jotkut vastuujärjestelmät arvottavat koulutustarjonnassa näkemyksiä, jotka eivät välttämättä vastaa inklusion vaatimuksia. Esimerkiksi testien tai tulosorientoituneiden lähestymistapojen painottaminen ei välttämättä tue inklusiivista käytäntöä. Näin ollen on kehitettävä tehokkaita ja inklusiivisia tapoja seurata ja arvioida tarjontaa sekä varmistaa, että poliittiset päätöksentekijät, tarkastajat, koulujen johtajat jne. saavuttavat yhteisymmärryksen onnistumisen ja



laadun määrittämisessä (oppijan omat tavoitteet huomioon ottaen). Kaikkien sidosryhmien tulee kiinnittää huomiota kysymyksiin, jotka on esitettävä tarjonnan laatua seurattaessa ja arvioitaessa, jotta järjestelmät palkitsisivat varhaisessa vaiheessa annetun tuen ja tarjonnan.

Maat harjoittavat tiedonkeruuta yhä lisääntyvässä määrin, ja vaikka tämä kerätty tieto hyödyttää suunnitelmia ja kehittämistyötä (erityisesti, kun halutaan taata tasavertaisuus ja tukkia saavutuksiin liittyviä ”aukkoja”), sen ei pitäisi muodostua tärkeimmäksi liikkeellepanevaksi voimaksi.

Lopuksi on vielä syytä todeta, että tarkastuksien ja arviointien tulee painottua varhaiseen puuttumiseen – ei vikoihin tai väärin tekemisiin – ja tarjota tukea kouluille, jotta ne voisivat lisätä valmiuksiaan vastata kaikkien oppijoiden tarpeisiin.

3. YLEISTEN KOULUJEN VALMIUKSIEN VAHVISTAMINEN

Tämä osio käsittelee tehokkaita tapoja vahvistaa yleisen koulusektorin valmiuksia inklusiivisuuteen ja asiantuntijasektorin potentiaalin käyttöönottoon voimavarana.

3.1. Johtajuus ja muutoksenhallinta

Muutoksen on lähdettävä meistä itsestämme, omista instituutioistamme. Kuten Essungan koulun henkilöstö totesi, ”ainoa asia, jonka voimme muuttaa, on työskentelytapamme”.

Opetus on yksi onnistuneeseen kansantalouteen johtavista avaintekijöistä, ja johtamisen laatu vaikuttaa olevan yksi sen kulmakivistä. Taipale toteaa, että: ”... rehtoreiden työ on muuttumassa yhä haastavammaksi, mikä luo paineita kehittää johtajuusjärjestelmää ja -koulutusta kokonaisuudessaan” (2012, s. 42). Kohdevierailut ja seminaarit korostavat erityisesti tarvetta ”yksin jääneiden rehtoreiden” tukemiseen.

Johtajuus on ensiarvoisen tärkeä tekijä laadukkaan tuen tarjoamisessa oppijoille.

Kaikki hankkeenaikaiset vierailut osoittivat johtajuuden tärkeyden positiivista koulukulttuuria, oppijoiden kunnioittamista ja joustavaa monimuotoisuuteen vastaamista kehitettäessä. Kaikilla käynneillä voitiin todeta tiimityön, jaetun johtajuuden sekä kiinteiden suhteiden olevan muita onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä, yhdessä vanhempien kanssa tehtävän tiiviin yhteistyön ohella.

Menestyneiden koulujen johtajat tukevat ammatissa kehittymistä, esimerkiksi siten, että ajattelua ja käytäntöjä kehitetään tutkimuksista saatujen tulosten hyödyntämisen kautta. Tärkeää on, että opettajat kokevat saavansa tukea. Kuten eräs itävaltalainen opettaja huomautti: ”On erittäin tärkeää tietää, että voin aina tarvittaessa kysyä joltain. Tunnen oloni turvalliseksi.” Henkilöstölle annettavan tuen on tultava ”opettajan ympärillä olevan tiimin kautta”, jotta tietoa voidaan jakaa ja rakentaa osaamista tarjoamalla välineet erilaisiin tarpeisiin ja tilanteisiin.

Kaikille oppijoille kohdennettu tehokas tarjonta vaatii selkeää painottumista oppimiseen, kaikkien saavutusten tunnustamiseen (ei pelkästään akateemisen menestyksen) ja erityisesti järjestelmiin, joissa oppijat voivat ilmaista näkemyksensä ja vaikuttaa päätöksiin, niin koulun osalta kuin omassa oppimisessaankin. Voimavarojen luova käyttö, esim. verkostoja kehittämällä, on yksi lisäesimerkki hankevierailujen yhteydessä esille nostetusta inklusiivisesta johtamisesta.

Muita lähestymistapoja tarjonnan organisoimiseen/hallinnoimiseen ovat joustavat ja monimuotoiset oppijaryhmät, koulupäivien tai lukukausien jatkaminen, joustava ajankäyttö tavallisissa luokissa sekä luokkaympäristön sovittaminen.



Johtajien on lisäksi tarpeen tarkastella omaa työtään, sillä he ovat vastuussa vanhempia, oppijoita ja paikallisyhteisöä kohtaan.

3.2. Opettajankoulutus ja henkilöstön kehittäminen

Opettajankoulutuksella on keskeinen rooli asenteiden, tietämyksen ja taitojen kehittämisessä. **Opettajien on pystyttävä kantamaan vastuu kaikista oppijoista – ei siirtää sitä muulle henkilöstölle.** Heidän on huolehdittava lapsista, aloittaen niistä perustarpeista, joita kaikilla lapsilla on, mieluummin kuin ajatella lisäresursseja. Rekrytoinnissa on lähdettävä sen ymmärtämisestä, että opettajan työhön kuuluu huolehtia kaikista oppijoista.

Opettajien peruskoulutus ja jatkuva ammatillinen itsensä kehittäminen tulee toteuttaa yhteisöllisesti koulujen välillä ja instituutioiden ulkopuolella, jotta sekä koulujen että opettajien itsensä kehittäminen voitaisiin varmistaa. Opettajien kouluttajat ja työvoima laajemminkin tarvitsee myös ohjausta ja jatkuvaa tukea.

Lisää työtä tarvitaan sen tutkimiseksi, kuinka koulutus ja harjoitus voivat kehittää luottamusta, lisätä valmiuksia vastata moninaisiin tarpeisiin sekä kehittää laadun osatekijöitä, kuten sitoutumista, luottamusta, hyväksyntää ja kunnioitusta.

Hankeseminaareissa edustajat kysyvät: kuinka voimme kannustaa jo valmiiksi erittäin päteviä ihmisiä ”oppimaan”, pohtimaan ja hyväksymään epä tietoisuus? He totesivat, että sekä alhaalta että ylhäältä tuleva tuki on tarpeen, ”objektiivisten ulkopuolisten” (esim. käytäntöyhteisöissä) avulla.

Opettajat tarvitsevat taitoja arviointiin ja työkalujen käyttöön, esim. oppimisen formatiiviseen arviointiin ja itsearviointiin. Heidän on tiedettävä mitä he arvioivat ja miksi, ja olla paremmin perillä oppimisen erilaisista tarpeista ja henkilökohtaistamisesta – ”keskiverron tavoittelemisen” ei käy. Opettajat tarvitsevat myös taitoja uusien tekniikoiden käyttämiseen inklusion tukemiseksi ja parempiin tuloksiin pääsemiseksi.

Yhteistyö, ammatillinen verkottuminen ja henkilöstötiimien välinen vuoropuhelu on olennaisen tärkeää henkilökohtaisten ja kollektiivisten valmiuksien kehittämisen kannalta.

Uudet opettajat tarvitsevat vielä lisäksi roolimalleja/mentoreita sekä jatkuvaa tukea ja ammatillista kehittämistä saadakseen koulun koko henkilöstön pohtimaan ja parantamaan asioita.

3.3. Resurssikeskusten kehittäminen

Monissa hankkeeseen osallistuvissa maissa on havaittavissa yleisten koulujen ja erityiskoulujen välistä lähentymistä tai erityiskouluja kehitetään resurssikeskuksiksi.



Teemaseminaareissa asiantuntijat kysyivät ”mitä resurssikeskukset tekevät toisin?” Jos kyseiset keskukset ovat institutionaalisen ja individuaalisen tuen tarjoamista varten, asiantuntijaosaaminen ja tietämys on ylläpidettävä. Resurssikeskusten henkilöstö tarvitsee vahvaa, jatkuvaa johtajuutta ja tukea, jotta he voivat täyttää uudet roolinsa ja kantaa vastuunsa. Lisäohjausta on tarjottava, jotta resurssikeskusten henkilöstöllä ja tukipalveluja tarjoavilla olisi riittävät valmiudet työskennellä yhdessä yleisten koulujen kollegoiden ja oppijoiden kanssa. Vaikka yleisten koulujen valmiuksien lisäämisen tulee olla niiden uuden roolin keskiössä, on silti selvää, että jotkut oppijat (erityisesti he, joilla on esim. aisteihin liittyvä vamma ja sen myötä monitahoiset tarpeet) tulevat aina tarvitsemaan asiantuntijuutta ja osaavan henkilöstön panosta.

Erityiskoulujen määrä näyttäisi olevan useimmissa maissa vähenemässä, vaikka joissain harvoissa maissa erityiskoulua käyvien oppijoiden määrä onkin kasvussa (usein kyse on monivammaisista oppijoista, joilla on sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyviä erityistarpeita). On kuitenkin paljon esimerkkejä erityiskouluista, jotka ovat liittymässä osaksi alueellista ”inklusioprosessia”, jossa erityiskoulutuksen saanut henkilöstö pystyy työskentemään joustavasti ja auttamaan parempien mahdollisuuksien syntymistä yleisten koulujen sektorilla.

On kuitenkin korostettava sitä seikkaa, että laadukkaiden resurssikeskusten ja tukipalveluiden kehittäminen on riippuvainen asianmukaisesti koulutetusta henkilöstöstä. Vaikka lisääntyneellä yhteistyöllä paikallisyhteisön vapaaehtoisjärjestöjen ja sidosryhmien kanssa on merkittävä rooli johdonmukaisten palveluiden tarjoamisessa oppijoille ja heidän perheilleen, se ei voi korvata kokemusta ja asiantuntemusta.

4. TUEN JA TARJONNAN ORGANISOINTI YLEISISSÄ OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ

Tämä osio käsittelee ”tarjontaa” opetusmenetelmien, -suunnitelmien ja arviointien kannalta sekä tuen tarjontaa yleisissä oppimisympäristöissä.

4.1. Lahestymistavat opettamiseen

Yleisissä oppimisympäristöissä opiskelevien vammaisten oppijoiden opetukseen sovellettavat lähestymistavat ovat samankaltaiset suurimmassa osassa jäsenmaita. Ne käsittävät opetukseen käytettävän lisäajan, pienet ryhmäkoot / yksilöllisen valmennuksen ja tiimiopetuksen tai yhdessä opettamisen (yleisen koulun opettaja opettaa yhdessä erityistä tukea tarvitsevien opettamiseen erikoistuneen opettajan kanssa). Hankkeen aikaisella kohdekäynnillä Essungassa haastatellut opettajat pitivät tätä menetelmää korvaamattomana ammatillisen kehittämisen kannalta ja tunnustivat, että ”kahden opettajan läsnäolo luokassa tehostaa työtä ja pistää todella miettimään sitä, mitä on tekemässä”. Tärkeä osa tätä järjestelyä on, että kaikilla oppijoilla on mahdollisuus opettajiin, jotka ovat tämän alan asiantuntijoita ja joita tuetaan laajentamaan soveltamisalaansa pystyäkseen vastaamaan luokkansa lisääntyneen moninaisuuden mukanaan tuomiin tarpeisiin.

Flensburgissakin käytetään tiimiopetusta ja kumppanuusluokkia hyvällä menestyksellä, painotuksen ollessa asioiden pohdinnassa, tiimityössä ja kommunikaatiossa. Henkilöstön muodostamat tiimit sisäistävät sen, että ovat vastuussa kaikista luokkansa oppijoista.

Joissain vierailukohteina olleissa kouluissa järjestelmää käytetään parantamaan ajankäyttöä ja varmistamaan, että kaikki oppijat ymmärtävät mitä heiltä odotetaan. Opiskelumetodeissa annetaan valmennusta ja oppijoita tuetaan aktiivisempaan oppimiseen. Näiden vertaistuen ohessa käytettävien menetelmien on todettu hyödyttävän kaikkia oppijoita.

Korkeamman tason tukea ja eriytettyjä resursseja ja tehtäviä vaativien oppijoiden on pidettävä mielessä, että eriytyminen on usein pikemminkin opettajakeskeistä kuin oppijan tarpeisiin perustuvaa, se pyrkii sovittamaan oppijat olemassa olevaan järjestelmään sen sijaan, että edesauttaisi ympäristön ja rutiinien muuttamista.

4.2. Opetussuunnitelma

Useissa maissa on alettu osoittaa **joustavuutta opetussuunnitelman sovittamisessa tai vaatimusten vähentämisessä**, mitä voi pitää osoituksena mukautumisesta. Maakohtaiset tiedot sekä vierailut ja seminaarit osoittavat, että jos paino on ensisijaisesti akateemisissa saavutuksissa / kansallisissa standardeissa, se voi olla este inklusion toteutumiselle. Opetussuunnitelmaa uudistavissa maissa painotetaan opetussuunnitelman kehysten saavutettavuutta – mutta myös sen



myöntämistä, että joitakin oppijoita, erityisesti kehitysvammaisia, varten tulee olemaan tarvetta mukauttaa sisältö tai jopa käyttää opetussuunnitelman alueita konteksteina oppimiselle siellä, missä tarjolla olevan tiedon ei katsota olevan asianmukaista/sopivaa.

Joissain tapauksissa raskaaksi laaditun opetussuunnitelman luomat aikataulupaineet saattavat aiheuttaa lisää ongelmia kouluille, sillä opettajat voivat tuntea tarvetta pitää kiinni perinteisistä opetus- ja arviointimenetelmistä, jotka eivät välttämättä ole oppilaskeskeisiä.

4.3. Arviointi

Vaikka useat maat ovat alkaneet siirtyä pois vammaisuuden luokittelemisesta eri kategorioihin, käytäntö on edelleen yleinen. Florian ja kollegat (2006) huomauttavat, että vaikka luokitusjärjestelmät saattavat vaihdella suuresti maiden välillä, vammaisuuden lääketieteellinen malli tavallisesti tukee niitä; vielä aivan äskettäin Koulutusalan yhteiskuntatieteilijöiden asiantuntijaverkosto (NESSE) raportoi, että erilaiset käsitteet eroavuudesta ja normaaliudesta tukevat maiden luokitusjärjestelmiä. Leimaaminen yhtäältä oikeuttaa lisäresurssien kohdentamisen ja varmistaa sen, että muutoksia tehdään; toisaalta se saattaa johtaa ”sosiaaliseen erotteluun ja vääränlaisen identiteetin kehittymiseen” (NESSE, 2012, s. 20).

Jotkut maat käyttävät OECD:n kansalliset rajat ylittäviä luokituksia – A: Vammaisuudet, B: Vaikeudet ja C: Haitat (Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö, 2005) – kun taas toiset käyttävät seuraavaa: Kansainvälinen toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden luokitus.

Toiset maat painottavat yksilöllisiä tarpeita tuen jatkumon ohella. Pyrkiessään vähentämään pitkäkestoiseen, monien eri tahojen suorittamaan arviointiin liittyvää byrokratiaa jotkut maat ovat päätyneet integroituun arviointiin ja suunnitteluprosessiin – jossa kaikki toimijat ovat mukana – koordinoitua tuen tuottamiseksi, erityisesti oppijoille, joilla on monitahoisempia tarpeita.

Arviointia tekee tavallisesti monialainen tiimi / asiantuntijakeskus, joka arviointiprosessissaan usein työskentelee yhteistyössä koulun kanssa (ja vanhempien).

Usein arvioinnin pyytäjiä ovat koulut tai vanhemmat, jotka yhä lisääntyvässä määrin osallistuvat päätöksentekoon.

Koulun tasolla arviointikehitys, joka antaa tietoa opetukseen ja oppimiseen ja jossa oppijat itsekin ovat mukana – kuten kehittämiskeskuksen inklusiivista arviointia koskeva työ (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009) suosittelee – oletettavimmin tukee inklusiivista käytäntöä. Wieniin tehdystä kouluvierailusta laadittu selonteko toteaa, että painon tulee olla siinä, mitä oppijat voivat tehdä, on



parempi kuunnella heidän palautettaan ja kommentoida heidän tekemisiään/suorituksiaan kuin jakaa pisteitä. **Oppijat tarvitsevat pikemminkin yhteisen rakenteen ja periaatteet omaavan joustavan arviointikehyksen kuin yksityiskohtaisen tai ohjailevan kehyksen, joka olettaa yhden mallin sopivan kaikille.**

4.4. Tuen organisointi

Useimmissa maissa on käytössä henkilökohtaistettu opetus-/tuki-/oppimissuunnitelma, ja vaikka niiden nimitykset vaihtelevat, toiminta on laajalti samanlaista. Maat saattavat viitata pedagogiseen tukeen, henkilökohtaistamiseen ja oppimisympäristön merkitykseen ja kaikkien oppijaa koskevien tukipalvelujen koordinoimiseen. Nämä suunnitelmat ovat erityisen tärkeitä opiskeluvaiheesta toiseen siirryttäessä.

Koska koulut pyrkivät parantamaan tarjoamaansa perusopetusta, tiettyä tukitasoa pidetään normina kaikille oppijoille eri vaiheissa opiskeluaikaa, ja yhä lisääntyvässä määrin viitataan ”tuen jatkumoon”, jolla oppijan tarpeisiin pyritään vastaamaan joustavammin.

Yhteistyöhön perustuva lähestymistapa on osoittanut tehokkuutensa vierailukohteina olleissa kouluissa, joissa eri alojen opettajat ja muut alan ammattilaiset työskentelevät yhdessä. Erityisopettajat, ohjaajat, valmentajat, terveydenhuollon ammattilaiset ja sosiaalityöntekijät esimerkiksi voivat muodostaa ”verkon” tukea tarvitsevan oppijan ympärille. **Tehokas tiimityö lisää mahdollisuutta havaita tuen tarve – ja kohdentaa tuki – mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.**

Muita oppijoille tarjottavia tukia on yhteydenpitoa koskeva tuki (esimerkiksi viittomakieli, pistekirjoitus, merkit), jota usein tarjotaan yhdessä erityisen apuvälinetekniikan/laitteiden ja asiantuntija-avun/matkapuhelimen kautta annettavan opetuksen kanssa. Monissa maissa käytetään myös koulunkäyntiavustajia. Vierailu Maltalla osoitti, että avustajien käyttöönotto vaatii huolellista hallintaa, jotta oppijat eivät tulisi siitä riippuvaisiksi. Koulunkäyntiavustajat näkevät roolinsa osana tiimiä, joka työllään tukee luokan kaikkia oppijoita, ei ainoastaan vammaisia oppijoita.

Erityisesti oppijoille, joilla on monitahoisempia tarpeita on välttämätöntä ylläpitää henkilöstötiimien tarjoamaa asiantuntijuutta, jolloin voidaan varmistaa, että heillä on käytössään asianmukaiset resurssit ja erityisvälineet sekä myös laadukas opetus, jossa hyödynnetään tietämystä ja kokemusta erityistarpeista.



5. YHTEISTYÖ JA VERKOTTUMINEN

Tämä osio käsittelee yhteistyöjärjestelmiä ja verkostoitumista, jotka tarjoavat monen toimijan taholta tulevan tuen oppijoille erottamattomana osana heidän opetustaan.

5.1. Yhteisötason tuki

Tarjonnan organisointi -hankkeeseen liittyvät kouluvierailut osoittivat, miten tärkeitä paikallisilta poliitikoilta ja koulutushallinnolta tukea saavat koulut ovat. Kaikilla hankkeenaikaisilla vierailuilla paikallisyhteisön avainhenkilöt osoittivat aitoa sitoutumista oppijoiden hyvinvoinnin edistämiseen. Näiden ihmisten rooleihin kuuluu kyseenalaistaa joitain niistä keinoista, joilla asiat ennen hoidettiin ja luottaa koulujen johtajien päätöksentekoon, vaikka siihen sisältyisikin riskejä. Yhteisössä vahvat sidosryhmien väliset suhteet ovat luoneet lujan tukiverkon sen koulun ympärille, joka on ollut avainasemassa tuomassa muutosta.

Yhteisössä monelta eri taholta tulevien tukipalvelujen on toimittava läheisessä yhteistyössä koulujen – ja vanhempien – kanssa siten, että oppimisympäristöjen välinen tuki on johdonmukaista. Lapsen ja vanhemmat tunteva henkilökunta voi tarjota tukea sekä oppimisympäristössä että yhteisössä. ”Lääketieteellisestä” mallista pois siirtymisen tukemiseksi terveydenhuollon perinteisesti tarjoamat palvelut voidaan sijoittaa kouluihin tai paikallisiin keskuksiin, joihin tulee olla esteetön pääsy ja jotka parantavat eri alojen ammattilaisten välistä yhteydenpitoa. Kaikissa malleissa lapsen on oltava koordinoitavien palvelujen ”keskiössä”, ja palvelujen tulee tukea sekä kouluja että perheitä. Näin totesi eräs tarkastaja Flensburgin vierailun yhteydessä:

... vammaisen lapsi on tukiorganisaation keskipiste, ja palvelut ovat satelliitteja, jotka kiertävät rataansa oppijan ympärillä. Kaikki yhteisön toimijat tekevät jatkuvaa yhteistyötä ja tapaavat toisiaan säännöllisesti, tarjotakseen vammaisille lapsille parasta mahdollista tukea.

Seminaareissa osallistujat toivat esille sen, että toimijoiden ja muiden – esimerkiksi vapaaehtoisryhmien – välinen koordinaatio on avaintekijä, joka tarjoaa tukea kouluille/opettajille, jotka puolestaan voivat tukea lasten kokonaisvaltaista kehitystä. Tukipalvelujen tulee tukea ympäristön muutosta, ei ainoastaan yksilön muutosta.

Toimijoiden yhteensaattamista varten tarvitaan lujittamisajanjakso yhteisten puitteiden rakentamiseksi (esim. yhteinen arviointi, yhteiset rahoituksen painopisteet, yhteinen ammatillinen kehittäminen), sekä yhteinen seuranta.

Kulttuuri, ammatilliset konstruktio ja odotukset on jaettava toimijoiden kesken,



ja monialaiset ja pedagogiset lähestymistavat tulee yhdistää, jotta resurssit voidaan käyttää parhaalla mahdollisella tavalla.

5.2. Vanhempien osallistuminen

Vanhempien osallistuminen lastensa opetukseen on keskeinen tekijä luottamuksellisen suhteen luomisessa koulujen ja perheiden välille.

Hankevierailujen yhteydessä kävi selväksi, että yhteistyö vanhempien kanssa on oppijoiden tukemisessa aivan olennaista, sillä vanhemmat ovat lapsiensä tärkeimmät tukijat.

Hankevierailuilla tehdyissä haastatteluissa vanhemmat korostivat sitä, että he haluavat olla mukana kehittämässä koulua, saada tietoa lapsensa edistymisestä ja osallistua opetukseen. He arvostavat sitä, että opettajat painottavat oppijoiden osaamista, eivät oppimiseen liittyviä haasteita.

Seminaareissa osallistujat korostivat sitä, että vanhemmilla on oikeuksia, mutta että he tarvitsevat rehellistä opastusta – eivät ristiriitaisia ammatillisia neuvoja – voidakseen tehdä tietoisia valintoja. Perheiden tulee voida osallistua kaikkiin arviointeihin ja saada seurata lastensa edistymistä. Vanhemmat ovat lastensa parhaita puolestapuhujia, mutta he voivat myös vaikuttaa linjauksiin ja oman lapsensa sijoittamiseen.

Lopuksi on syytä todeta, että vaikka kouluissa kaikkialla Euroopassa paine tuloksiin on kasvava, todisteet osoittavat, että inkluusio ei johda heikompiin tuloksiin ja inklusion hyötyjä tulee korostaa.



6. RAHOITUS JA RESURSOINTI

Tämä osuus käsittelee resurssien tehokasta käyttöä tarpeiden ja kohdennettavan tuen selvittämiseksi.

Boothin ja Ainscowin mukaan resurssit on nähtävä laajemmin, ei vain rahana, laitteina tai henkilöstönä. Oppimisyhteisöjen on opittava tunnistamaan resurssit, jotka ovat saatavilla kaikissa kouluissa, mutta jotka eivät vielä ole käytössä. Booth ja Ainscow sanovat kyseisten resurssien löytyvän ”koulun kaikilta osa-alueilta; opiskelijoista, vanhemmista/hoitajista, yhteisöistä, ja opettajista; kulttuurissa tapahtuvista muutoksista, linjauksista ja käytänteistä” (2002, s. 5). Kuten Kesälahti ja Väyrynen huomauttavat:

inklusiivisissa kouluissa meidän tulee pyrkiä tunnistamaan oppijoissa piilevät resurssit uskomalla heidän kykyihinsä ohjata omaa oppimistaan ja tukea toinen toistaan. Sama pätee koulun henkilöstöön. Heillä saattaa olla ideoita, taitoja, aloitteita, tai tietämystä siitä, mikä luo esteitä oppimiselle ja osallistumiselle (2013, s. 81).

Useimmat maat saavat valtionhallinnolta rahoitusta vammaisten oppijoiden opetukseen. Joissain maissa rahoitus on siirretty paikallisviranomaisille tai kunnille. Toisissa maissa rahoitus tulee sekä valtion- että paikallishallinnolta. Erityisopetuksen osalta useimmat maat saavat lisähenkilöstöä, erityisvälineitä ja kuljetuskuluja varten rahaa valtionhallinnolta.

Vammaisten oppijoiden osalta rahoitus on tavallisesti yhteydessä oppijoiden arviointiin. Useimmissa maissa lisärahoitusta varten tarvittavan lausunnon tai virallisen päätöksen kirjoittaa asiantuntija / monialaisista toimijoista koostuva tiimi tai resurssikeskus.

Arvioinnin jälkeen useimmat maat myöntävät erityistä opetusta tarvitseville lisätunteja tai lisää aikaa koulunkäyntiavustajille.

Joissain maissa lisätuen tunnit on nykyisin sisällytetty yleiseen tarjontaan. Pedagoginen arviointi ja tuki kohdistetaan osana yleistä järjestelmää. Monissa maissa kunta voi tarjota lisärahoitusta apuvälineisiin tai lisähenkilöstöön (koulunkäyntiavustajat). Inklusion tukemiseksi pieni joukko maita rajoittaa oppilaiden määrää luokissa, joissa on vammaisia oppijoita.

Jotkut maat soveltavat kuntiin reppu- tai ”pääluke”-järjestelmää. Tässä rahoitus seuraa oppijoita. Tällainen ”oppilassidonnainen” järjestelmä tarjoaa kuitenkin lisäresursseja ainoastaan niille oppijoille, joilla on todennettuja vaikeuksia ja jotka täyttävät erityistä tukea tarvitseville asetetut kriteerit, kun taas toiset, jotka saattaisivat tarvita tukea, eivät sitä saa.



Tuore Itävallassa tehty tutkimus kertoo, että panoslähtöinen tuki – koulut saavat kiinteää, erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden lukumäärään perustuvaa tukea – ei ole riittävän joustava, sillä oppilaiden tarpeet ovat erilaiset, ne myös vaihtelevat eri aikoina. Tuotosmallia pidetään myös ongelmallisena, sillä resurssit otetaan pois, jos ohjelma on menestys. **Onkin syytä siirtyä menestymättömyyttä palkitsevasta järjestelmästä varhaisen tuen ja ehkäisyn malliin.**

Lisätarkastelussa voidaankin todeta, että **yksittäisille oppijoille annettu tuki ei välttämättä paranna koulujärjestelmän valmiuksia**. Jos koulut painottavat resurssien määrää laadun sijaan, ne eivät todennäköisesti onnistu tekemään tarvittavia muutoksia tapaan, jolla yleiset järjestelmät ja koulujen henkilöstö vastaavat oppijoiden tarpeisiin (Frattura ja Capper, 2007).

Sen sijaan, että kamppailevat saatavissa olevan rajoitetun ”lisäresurssin” kanssa, koulut voisivat kehittää kustannustehokkaita tukiverkostoja ja ammatillista kehittämistä, johon kuuluu yhteistyö paikallisten sidosryhmien ja paikallisten koulujen/tukikeskusten välillä (Ainscow et al., 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012). Hankevierailujen yhteydessä oli mahdollista nähdä esimerkkejä kyseisenlaisesta käytännöstä, kuten seuraavat lainaukset osoittavat:

”Koulua on mahdollista muuttaa saatavissa olevilla resursseilla” (toimitusjohtaja, opetuksesta ja sosiaalisista palveluista vastaava johtaja, Essunga).

”... lisäresurssien tarjoaminen koululle ei ollut ongelma, mutta aikaisemmin jo saamiemme resurssien käyttäminen olikin sitten jo eri asia” (koulun rehtori, Flensburg).



7. JOHTOPÄÄTÖKSET JA SUOSITUKSET

7.1. Johtopäätökset

Tarjonnan organisoiminen -hankkeen käsitteellinen viitekehys tunnustaa, että vammaisten oppijoiden oikeuksiin perustuvaa lähestymistapaa kohti etenemiseksi maiden tulee siirtyä henkilökohtaistetun (joka usein perustuu lääketieteelliseen diagnoosiin) tuen tarjonnan organisoimista analysoimaan sitä, kuinka järjestelmät voidaan organisoida tukemaan yleisiä kouluja, jotta ne pystyvät vastaamaan kaikkien oppijoiden tarpeisiin – ja täyttämään heidän oikeutensa. Inklusioprosessin tulee sen vuoksi painottua luomaan yleisiin kouluihin valmiuksia, jotta ne pystyvät ottamaan huomioon oppijoiden moninaisuuden sen sijaan, että annettaisiin lisäresursseja valittujen ryhmien tarpeisiin vastaamista varten.

Järjestelmän vaihdoksen pönkittämiseksi sidosryhmien kaikille tasoille on aikaansaattava inklusiota ja siihen liittyviä visioita ja arvoja koskeva yhteisymmärrys, johon kuuluu inklusiivista käytäntöä tukeva yhteinen näkemys laadusta ja arviointimenetelmistä.

Hankkeeseen osallistajat korostivat maiden tarvetta kehittää lainsäädäntö, joka tunnustaa, että kaikilla lapsilla – vammaiset lapset mukaan lukien – on oikeus saada varhaista tukea, laadukasta opetusta (ilman syrjintää) ja osallistua rajoituksetta kaikkiin koulutustoimintoihin. Vaikka onkin tärkeää, että kaikilla sidosryhmiin kuuluvilla on samanlaiset oikeudet, oppijat on pidettävä kaiken keskiössä. Kansallista lainsäädäntöä ja opetustoiminnan linjauksia kehitettäessä on viitattava sekä YK:n lapsen oikeuksien julistukseen (UNCRC) että YK:n vammaisten henkilöiden oikeudet määrittävään yleissopimukseen (UNCRPD), ja niiden väliseen vastaavuuteen tulee kiinnittää huomiota.

Tulee kehittää verkostoja tukemaan koulujen johtajia muutosten toimijoina, ja on varmistettava, että he omaksuvat ”tiimiä” korostavan lähestymistavan ja kehittävät myönteisen ilmapiirin ja kulttuurin, jossa koko henkilöstöä ja kaikkia oppijoita kunnioitetaan. Heidän tulee yhteistyössä paikallisjohtajien ja yhteisön jäsenten kanssa analysoida koulumaailmaan liittyviä kysymyksiä, suunnitella tapoja edetä kohti sellaisten ”strategisten valmiuksien” kehittämistä, jotka painottavat selkeästi oppimista, lujia suhteita, avointa kommunikointia, kollegiaalisuutta, reflektiivistä käytäntöä ja luovaa lähestymistapaa ongelmanratkaisuun.

Kuten Peters huomauttaa, henkilökohtaistettu opetus on ”yleinen oikeus, ei erityisen tuen tarve” (2004, s. 42). Kaikilla oppijoilla on oikeus asianmukaiseen ja sitovaan opetussuunnitelmaan (mukaan lukien koulun ulkopuoliset aktiviteetit), arviointiin, ”tasaverosiin” oppimismahdollisuuksiin ja pedagogiikkaan, joka tunnustaa ”paikan päällä” (kaikkien käyttäjien tarpeet huomioon ottava suunnittelu) erilaiset valmiudet ja vastaa niihin. Laadukas opetus tulee suunnitella tällä tavoin



oppijalle sopivaksi sen sijaan, että se suunniteltaisiin koulun hallintorakenteisiin sopivaksi.

Myös seuraavia asioita on käsiteltävä, sillä ne voivat muodostua esteeksi lisääntyvälle tasa-arvolle: vähättelevä ajattelu, kykenemättömyys kunnioittaa erilaisuutta, huonon käytöksen rationalisointi (syytetään muita), menestykseen johtamattomien käytäntöjen ylläpitäminen ja kielteisten asenteiden hyväksyminen kouluuyhteisössä. Tässä opettajien peruskoulutuksella ja jatkuvalla ammatillisella kehittämisellä on ensisijaisen tärkeä rooli.

Jotta kaikille oppijoille, erityisesti vammaisille, voitaisiin järjestää tehokas tuki, hankkeen asiantuntijat ovat myös korostaneet tarvetta systeemiseen näkemykseen, joka painottaa valmiuksien kehittämistä kaikilla järjestelmän tasoilla.

Johdonmukaisen lähestymistavan varmistamiseksi järjestelmän kaikkien tasojen välille tarvitaan vahvat yhteydet (ts. kansallisten ja paikallisten poliittisten päätöksentekijöiden ja opetustoimen johtajien, koulujen johtajien, opettajien, alan muiden ammattilaisten, oppijoiden ja perheiden välillä).

Toinen asiantuntijoiden esiin nostama kysymys koskee tarvetta selkeyttää erityiskoulujen ja tukihenkilöstön uusi rooli (ts. koulunkäyntiavustajat) kaikille yleistä koulua käyville oppijoille kohdistettua tarjontaa parantavana resurssina. He toivat esille tarpeen säilyttää erityiskoulutuksen saanut henkilökunta, jota tulisi kuitenkin käyttää luovalla tavalla tukemaan koko koulun käytäntöä, mutta myös yksittäisiä oppijoita, tällaisesta joustavasta tuesta voisi muodostua yleisiin kouluihin ”normi”. Olisi tunnistettava, että aika ajoin kaikki oppijat tulevat tarvitsemaan ”ekstraa”, siksi asiantuntijahenkilökuntaa tarvitaan edelleen, erityisesti lievemmin vammaisia oppijoita varten.

Sen sijaan, että kamppailevat saatavissa olevan rajoitetun ”lisäresurssin” kanssa, koulut voisivat kehittää kustannustehokkaita tukiverkostoja ja ammatillista kehittämistä, johon kuuluu yhteistyö paikallisten sidosryhmien ja paikallisten koulujen/tukikeskusten välillä (Ainscow et al., 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012).

7.2. Suositukset

Seuraavat projektin keskeisimpiin tuloksiin perustuvat suositukset on kohdistettu linjauksista päättävälle, niiden tarkoituksena on parantaa kaikkien oppijoiden tukijärjestelmiä, erityisesti yleisissä kouluissa opiskelevien vammaisten.

7.2.1. Lapsen oikeudet ja osallistuminen

Linjauksista päättävien tulee:

- Tarkistaa, että kansallinen lainsäädäntö ja koulutuspolitiikka ovat johdonmukaiset sekä YK:n lapsen oikeuksien julistuksen (UNCRC) että YK:n



vammaisten henkilöiden oikeudet määrittävän yleissopimuksen (UNCPRD) periaatteiden kanssa, tukevat niitä aktiivisesti ja puolustavat kaikkien oppijoiden oikeutta osallistua täysipainoisesti koulunkäyntiin oman paikallisen ei-vammaisista koostuvan vertaisryhmänsä kanssa. Tähän sisältyy erityisesti:

- oikeus koulutukseen ja inklusioon;
- syrjimättömyys vammaisuuden perusteella;
- lapsen oikeus ilmaista näkemyksensä; ja
- mahdollisuus saada apua.

7.2.2. Käsitteellinen selkeys ja johdonmukaisuus


Linjauksista päättävien tulee:

- Selkeyttää inklusion käsite järjestelmän tasoilla ja niiden välillä agendana, joka tarjoaa lisää laatua ja tasa-arvoa kaikille oppijoille käsittelemällä alisuoriutumista kaikissa sille alttiina olevissa ryhmissä, vammaiset lapset mukaan lukien. Koulutuslinjauksista päättävien on otettava vastuu **kaikista** oppijoista.
- Tarkastella järjestelmätasojen välisiä yhteyksiä (ts. kansallisten/paikallisten politiikasta päättävien, paikallisten opetustoimen-/koulunjohtajien, opettajien, alan muiden ammattilaisten sekä oppijoiden ja heidän perheidensä välillä) ja parantaa niitä ministeriöiden ja paikallisten tukipalveluja tarjoavien välisen yhteistyön ja johdonmukaisen kumppanuuden kautta. Tällainen toiminta laajentaa perspektiivejä, lisää keskinäistä ymmärrystä ja rakentaa koko opetusjärjestelmän ”osallistamisvalmiutta”.
- Saada koulut kannustimia tarjoamalla ottamaan kaikki oppijat paikallisyhteisöstä ja varmistamaan, että arviointimetodit, tarkastukset ja muut vastuuvollisuuteen liittyvät toimenpiteet tukevat inklusiivisia käytänteitä ja kaikki oppijat saavan tiedon tarjontaa koskevista lisäparannuksista.

7.2.3. Tuen jatkumo

Linjauksista päättävien tulee:

- Kehittää ”tuen jatkumoa” opettajille, tukea henkilöstöä ja erityisesti koulujen johtajia tutkimuksen, verkostoitumisen ja yliopistoihin sekä opettajille peruskoulutusta antaviin laitoksiin solmittujen yhteyksien avulla, jotta kaikille ryhmille voidaan tarjota kehitysmahdollisuuksia elinikäisinä oppijoina.

- 
- Kehittää erityiskoulujen roolia resurssina, joka lisää yleisten koulujen valmiuksia ja parantaa oppijoille suunnattua tukea. Resurssikeskusten henkilöstön erityistietämyksen ja -osaamisen ylläpitämiseen ja edelleenkehittämiseen on tarvetta, jotta he voivat tukea koulujen henkilöstöä (esim. neuvonnalla ja yhteistyöllä), sekä myös tarjota asiantuntijaverkoston, joka parantaa oppijoille, kuten esim. lievemmin vammautuneille, annettavaa tukea.
 - Kehittää helpommin saavutettava opetussuunnitelma ja arviointikehykset ja tukea joustavampaa pedagogiikkaa, kouluorganisaatiota ja voimavarojen kohdentamista, jotta koulut voivat mieluummin kehittää innovatiivisesti oppijoille annettavan tuen jatkumoa kuin liittää heidät nykyiseen järjestelmään.

7.3. Päätelmät

Tarjonnan organisointi -hankkeen käsitteellinen viitekehys tukee tarvetta järjestelmän muuttumiseen vammaisuuden tarvelähtöisestä mallista, jossa ongelman katsotaan olevan oppijassa, malliin, joka ottaa huomioon oppijoiden oikeudet koulutuksessa ja varmistaa, että kaikki osallistuvat aktiivisesti oppimisprosessiin. Tämä korostaa tarvetta siirtyä tarjonnan organisoinnista henkilökohtaistettuna tukena siihen, kuinka tukijärjestelmät voidaan organisoida, jotta yleiset koulut saataisiin valmiimmiksi vastaamaan kaikkien oppijoiden tarpeisiin laadukkaan opetuksen saamiseksi.

Lainaus, Ebersold et al.: ”Inklusiopyrkimykset yleisissä kouluissa ovat pääasiassa tarkoitettut oppijoille, jotka ’sopivat’ järjestelmään sellaisenaan” (2011, s. 10). Tämän hankkeen kohderyhmä – vammaiset oppijat – voivat tarvita merkittävää tukea ”sopiakseen” olemassa oleviin järjestelmiin. Kuten tässä tarkastellut esimerkit osoittavat, opetusjärjestelmät ja yleiset koulut voidaan kuitenkin ”muuttaa” sellaisiksi, että ne tukevat tämän ryhmän tarpeita – ja hyödyttävät kaikkia oppijoita.

Järjestääkseen tehokkaan tuen kaikille oppijoille, vammaiset oppijat mukaan lukien, hankkeen asiantuntijat ovat korostaneet tarvetta johdonmukaiselle, systeemiselle lähestymistavalle, joka painottaa vahvojen yhteyksien ja keskinäisen tuen kehittämistä järjestelmän kaikkien tasojen välille.

Hankkeen aikana esille tulleet tarjonnan esimerkit ovat painottaneet oppimiseen tarjottavaa tukea – kaikille – ja ovat osoittaneet, että niissä kouluissa, jotka tarjoavat kaikille oppijoille mahdollisuuden osallistua tasaveroisesti, vammaiset oppijat voivat ”oppia rajoituksetta” (Hart et al., 2004). Kuten eräs slovenialainen erityisopettaja totesi: ”Työskentelemme elämää varten – emme yhtä oppituntia varten”.



8. VIITTEET

Ainscow, M., Muijs, D. ja West, M., 2006. "Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances" [Yhteistyö kouluja parantavana strategiana haastavissa olosuhteissa] *Improving Schools*, 9, 192–202

Benoit, H., 2012. "Pluralité des acteurs et pratiques inclusives: les paradoxes de la collaboration" *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012, INS HEA, 65–79

Booth, T. ja Ainscow, M., 2002. *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* [Hakemisto inklusioon. Oppimisen ja osallistumisen kehittäminen kouluissa]. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education

Crawford, C. ja Porter, G.L., 2004. *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education* [Opettajien tukeminen: inklusiivista opetusta edistävä säätiö]. Toronto: L'Institut Roeher Institute

Ebersold, S., 2012. "Parcours de scolarisation et cooperation: enjeux conceptuels et méthodologiques" *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012, INS HEA, 45–55

Ebersold, S., Schmitt, M.J. ja Priestley, M., 2011. *Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: Trends, Issues and Challenges. A Synthesis of Evidence from ANED Country Reports and Additional Sources* [Vammaisten nuorten inklusiivinen opetus Euroopassa: ANED-maiden raporteista koottu todisteiden synteesi ja lisälähteet]. Report For Academic Network of European Disability Experts [ANED-raportti]. Julkaisija Human European Consultancy ja University of Leeds

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009. *Inklusiivisen arvioinnin toteutus*. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011. [Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet – suosituksia päättäjille](#). Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (Viimeksi luettu marraskuussa 2014)

Euroopan komissio, 2010. [Komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Euroopan vammaisstrategia 2010-2020: Uudistettu sitoutuminen esteettömään Eurooppaan](#). /* COM/2010/0636 final */ (Viimeksi luettu marraskuussa 2014)

Euroopan unionin neuvosto, 2009. "[Neuvoston päätelmät, annettu 12 päivänä toukokuuta 2009, eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategisista puitteista](#)" EUVL, C 119, 28.5.2009, 2–10 (Viimeksi luettu marraskuussa 2014)



Euroopan yhteisöt, 2000. "[Euroopan unionin perusoikeuskirja](#)" (2000/C 364/01) *Euroopan unionin virallinen lehti*, C 364, 18. joulukuuta 2000 (Viimeksi luettu marraskuussa 2014)

Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R.J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. ja Holland, A., 2006. "Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children with Disabilities" [Monikulttuurisia näkökulmia vammaisten lasten luokitteluun osa I, vammaisten lasten luokittelun ongelmat] *Journal of Special Education*, toukokuu 2006, 40 (1), 36–45

Frattura, E.M. ja Capper, C.A., 2007. *Leading for Social Justice: Transforming Schools for All Learners* [Kohti sosiaalista oikeudenmukaisuutta: koulun muuttaminen kaikille sopivaksi]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. ja McIntyre, D., 2004. *Learning without Limits* [Rajaton oppiminen]. Maidenhead: Open University Press

Kesälahti, E. ja Väyrynen, S., 2013. *Learning from our Neighbours: Inclusive Education in the Making* [Naapureilta opittua: inklusiivinen opetus kehittymässä]. Raportti tuotettu osana teosta "koulu kaikille – inklusiivisen opetuksen kehittäminen", EU:n rahoittama hanke (Kolartic ENPI CBC). Rovaniemi: University of Lapland

Koulutusalan yhteiskuntatieteilijöiden asiantuntijaverkosto (NESSE), 2012. *Education and Disability/Special Needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU* [Opetus ja vammaisuus/erityiset tarpeet. EU:ssa vammaisia opiskelijoita koskevat politiikat ja käytänteet opetuksessa, harjoittelussa ja työssä]. Euroopan komissiolle valmisteltuja selontekoja. Brussels: Euroopan komissio, 2010.

Peters, S., 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children* [Inklusiivinen opetus: kaikkia lapsia koskeva EFA-strategia]. Washington, D.C.: Maailmanpankki

Taipale, A., 2012. *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education* [Kansainvälinen tutkimus opetustoimen johtamisesta. Kysely koulun johtajan työ- ja täydennyskoulutuksestaan]. Helsinki: Opetushallitus

Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö, 2005. *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators* [Vammaiset opiskelijat, lukuvaikeudet ja haitat: tilastot ja indikaattorit]. Pariisi: OECD

Yhdistyneet kansakunnat, 1989. *Lapsen oikeuksien julistus*. New York: Yhdistyneet kansakunnat



Yhdistyneet kansakunnat, 2006. *Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva YK:n yleissopimus*. New York: Yhdistyneet kansakunnat

FI

Sihteeristö:

Østre Stationsvej 33
DK-5000
Odense C
Denmark
Puh.: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brussels Office:

Rue Montoyer 21
BE-1000
Brussels
Belgium
Puh.: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

