

Pääperiaatteet

Inklusiivista opetusta koskevien linjausten kehittämisen ja toimeenpanon tukeminen



PÄÄPERIAATTEET

**Inklusiivista opetusta koskevien linjausten
kehittämisen ja toimeenpanon tukeminen**



Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus



Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus (jäljempänä kehittämiskeskus) on riippumaton ja hallinnollisesti itsenäinen organisaatio. Kehittämiskeskusta osarahoittavat opetusministeriöt sen jäsenmaissa ja Euroopan komissio Euroopan unionin (EU) koulutusohjelman toiminta-avustuksen kautta.



Yhteisrahoitettu
Euroopan unionin
Erasmus+ -ohjelmasta

Euroopan komission tuki tämän julkaisun tuottamiseen ei tarkoita sitä, että sisältö, joka kuvastaa pelkästään tekijöiden näkemyksiä, saa kannatusta, eikä komissiota voida saattaa vastuuseen niiden sisältämien tietojen mahdollisesta käytöstä.

Yksittäisten henkilöiden tässä asiakirjassa esittämät mielipiteet eivät välttämättä edusta kehittämiskeskuksen, sen jäsenmaiden tai Euroopan komission virallisia näkemyksiä.

© European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2021

Toimitus: Verity J. Donnelly ja Amanda Watkins

Tämä julkaisu on avoimen saatavuuden resurssi. Tämä tarkoittaa, että sinulla on julkaisuun vapaa pääsy ja voit käyttää ja jakaa sitä mainitsemalla lähteenä Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskuksen. Lisätietoja kehittämiskeskuksen avoimen saatavuuden linjauksesta: www.european-agency.org/open-access-policy.

Voit viitata tähän julkaisuun seuraavasti: Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2021. *Pääperiaatteet – Inklusiivista opetusta koskevien linjausten kehittämisen ja toimeenpanon tukeminen*. (V. J. Donnelly ja A. Watkins, toim.). Odense, Tanska



Tämä teos on lisensoitu [Creative Commons Nimeä-EiKaupallinen-JaaSamoin 4.0 Kansainvälinen -lisenssillä](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Julkaisua ei saa muokata tai kääntää ilman kehittämiskeskuksen lupaa.

Tässä raportissa esitetyn tiedon saavutettavuuden helpottamiseksi raportti on saatavana myös sähköisenä versiona 25 kielellä. Sähköiset versiot löytyvät kehittämiskeskuksen sivustolta osoitteesta www.european-agency.org.

Tämä on käännös alkuperäisestä englanninkielisestä tekstistä. Jos käännöksen tietojen tarkkuus on epävarmaa, tutustu alkuperäiseen englanninkieliseen tekstiin.

ISBN: 978-87-7110-948-1 (sähköinen)



Tšekkiläisen Daniela Demeterován piirustuksesta on kehitetty Pääperiaatteet-julkaisujen logo, joka on julkaistu kaikkien Pääperiaatteet-julkaisujen kanssa tähän päivään asti.

Sihteeristö

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

Brysselin toimisto

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



SISÄLLYS

ESIPUHE	5
JOHDANTO	6
LINJAUSTEN KEHITTÄMISEN JA TOIMEENPANON TUKEMINEN ERI MAISSA	7
Haasteet ja mahdollisuudet	7
Tämänhetkiset prioriteetit	8
Työkalujen kehittäminen linjausten analysointiin	10
VUODEN 2021 PÄÄPERIAATTEET	11
Kaikenkattava periaate	12
Lainsäädännöllinen ja poliittinen kehys	13
Inklusiivisten koulutusjärjestelmien toiminnalliset elementit	20
PÄÄTELMÄT	29
VIITTEET	30



Tämä Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskuksen (jäljempänä kehittämiskeskus) julkaisu on neljäs Pääperiaatteet-sarjassa. Sarja tähdentää koulutusjärjestelmien peruskysymyksiä ja heijastaa myös kehittämiskeskuksen työssä viimeisen 25 vuoden aikana tapahtunutta asteittaista muutosta: on siirrytty *pois* kapea-alaisesta keskittymisestä oppijoiden erityisen tuen tarpeeseen ja erityisopetuksen tarjontaan *kohti* kaikille oppijoille saatavilla olevan oppimisen tuen laadun laajentamista ja parantamista.

Ensimmäinen Pääperiaatteet-sarjan julkaisu ilmestyi vuonna 2003: [Erityisopetuksen pääperiaatteet – Suosituksia päättäjille](#). Se sisälsi suosituksia erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden sisällyttämisestä yleisopetuksen tarjonnan piiriin.

Seuraava julkaisu vuonna 2009, *Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet – Suosituksia päättäjille*, tiivistä linjausten kannalta tärkeimmät tulokset kehittämiskeskuksen temaattisesta työstä, joka tukee erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden osallistamista. Vaikka tämä julkaisu keskittyi edelleen erityistä tukea tarvitseviin oppijoihin, siinä korostettiin, että suositukset olivat tärkeitä myös yleisopetuksesta päättävälle. Siinä siis korostettiin koulutusmahdollisuuksien lisäämistä kaikkien oppijoiden mahdollisuuksien lisäämiseksi.

Vuoteen 2011 mennessä kolmas julkaisu, *Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet – Käytännön suositukset*, eteni linjausten ohi ja tiivistä käytännön keskeiset periaatteet, kuten kehittämiskeskuksen temaattiset hankkeet osoittavat. Näitä olivat huomion kiinnittäminen oppijan ääneen ja aktiiviseen osallistumiseen, opettajien asenteisiin ja taitoihin, näkemykselliseen johtamiseen ja johdonmukaisiin monitieteisiin palveluihin – asiat, jotka ovat edelleen tärkeitä kehittämiskeskuksen työssä nyt kymmenen vuoden kuluttua.

Nyt vuonna 2021 – kehittämiskeskuksen 25-vuotisjuhlavuonna – uusi Pääperiaatteet-julkaisu pyrkii viemään tätä ajattelua vieläkin pidemmälle. Se keskittyy linjausten kehittämiseen ja toimeenpanoon inklusiota koskevan laajemman näkemyksen mukaisesti. Tämä on linjassa kehittämiskeskuksen tehtävän kanssa, joka on linjausten kehittämisestä ja onnistuneesta toimeenpanosta tiedottaminen eri järjestelmätasolla, ennen kaikkea koulun tasolla. Tämä painopiste heijastaa kehittämiskeskuksen aiempaa suurempaa tahtoa olla aktiivinen toimija linjausten muuttamisessa inklusiivisen opetuksen alalla.

Cor Meijer

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskuksen johtaja



JOHDANTO

Vuonna 2020 Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus (jäljempänä kehittämiskeskus) toteutti analyysin kaikesta pääasiallisesta työstään vuodesta 2011 lähtien. Tässä tutkimuksessa havaittiin puutteita – toiminta-alueita, joita kehittämiskeskus ei ole tähän mennessä käsitellyt. Siinä korostettiin myös kehittämiskeskuksen työssä vuodesta 2011 lähtien toteutettuja yhdenmukaistamisalueita, joita voidaan pitää toistuvina viesteinä inklusiivisten opetusjärjestelmien yleisestä täytäntöönpanosta.

Kehittämiskeskus on yhdistänyt nämä toistuvat viestit keskeisiksi periaatteiksi tukeakseen visionsa toteuttamista korkealaatuisesta koulutuksesta kaikille oppijoille. Keskeiset periaatteet määrittelevät tarvittavat elementit inklusiivisen opetuksen kokonaisuudelle, joka ottaa positiivisesti huomioon kaikki oppijoiden monimuotoisuuden ulottuvuudet.

Vuoden 2021 Pääperiaatteet-julkaisun tavoitteena on tukea maita, jotka haluavat tarkastella keskeisiä linjauksia koskevia kysymyksiä, kehittää edelleen osallistavaa koulutustarjontaansa ja erityisesti kuroa umpeen linjausten ja käytäntöjen välistä kuilua.

Sen tavoitteena on:

- olla samalla linjalla kehittämiskeskuksen näkemyksen kanssa siinä, että täydellisesti toteutettuna inklusiivisen opetusjärjestelmän tulisi taata, että kaikilla oppijoilla on ikään katsomatta mahdollisuus saada, yhdessä ikätoveriensa ja ystäviensä kanssa, merkityksellistä ja korkealaatuista opetusta omassa paikallisyhteisössään (Kehittämiskeskus, 2015a)
- esittää näyttöön perustuvia periaatteita, jotka tukevat vuoropuhelua keskeisistä kysymyksistä, lisätä tietoisuutta ja kehittää edelleen ajattelua ja kieltä inklusiivisen opetuksen suhteen
- auttaa päätöksentekijöitä tarkastelemaan dynaamista koulutusjärjestelmää kokonaisuutena korostaen tärkeitä yhteyksiä sekä järjestelmätasojen että organisaatioiden ja instituutioiden sisällä ja välillä
- auttaa arvioimaan suunniteltujen muutosten mahdollista vaikutusta kohti inklusiivisempia käytännön toimia
- luoda perusta johdonmukaiselle toimintasuunnitelmalle, jotta linjaukset muuttuvat käytännön toimiksi.



LINJAUSTEN KEHITTÄMISEN JA TOIMEENPANON TUKEMINEN ERI MAISSA

Haasteet ja mahdollisuudet



Siirtyminen laajempaan inklusiivisen opetuksen käsitteeseen edellyttää, että koulut mukautuvat erilaisuuteen ja ylittävät joka tilanteessa erilaiset oppimisen esteet. Osallistavamman kouluorganisaation, opetussuunnitelman, arvioinnin, pedagogiikan ja tuen kehittäminen parantaa ajan myötä opetuksen laatua kaikkien oppijoiden osalta.

Tämä toimintatapojen muutos on kuitenkin haaste – kuinka täyttää joidenkin lisätukea tarvitsevien (esimerkiksi vammaisten) oppijoiden oikeudet ja tarpeet samalla, kun pyrimme kohti tasavertaista koulutusta kaikille. Euroopan komissio (2020) toteaa, että:

Koulutustaso ja suoritukset olisi irrotettava sosiaalisesta, taloudellisesta ja kulttuurisesta taustasta sen varmistamiseksi, että koulutusjärjestelmät vahvistavat jokaisen yksilön valmiuksia ja mahdollistavat sosiaalisen nousun (sivu 7).

Linjauksia, joiden tavoitteena on ottaa mukaan erityisen tuen tarpeessa olevat oppijat, tulee kehittää osana yleistä koulutuspolitiikkaa (Norwich, 2019). Olennaista on, että erityisopetus tulee nähdä osana yleisopetusta, joka lisää koulujen kykyä luoda korkealaatuinen inklusiivinen opetusjärjestelmä, joka pystyy tukemaan kaikkien oppijoiden erilaisia tarpeita.

Tämä lähestymistapa edellyttää entisestään siirtymistä pois "muodollisesta" arvioinnista ja leimaamisesta siten, että eri ryhmille on erilaista tarjontaa sekä inklusiivisissa oppimisympäristöissä että niiden ulkopuolella. Sillä on vaikutuksia rahoitukseen, sillä se edellyttää kouluilta ja paikallisyhteisöiltä suurempaa itsemääräämisoikeutta resurssien jakamisessa ja strategioiden kehittämisessä kaikkien oppijoiden tukemiseksi näiden oman tilanteen mukaan.

Siirtyminen laajempaan inklusion käsitteeseen edellyttää siksi suurempaa joustavuutta, jotta koulut ja yhteisöt voivat ottaa huomioon intersektionaalisuuden – kaikkien sosiaalisten luokittelujen keskinäiset riippuvuussuhteet, kuten:

... sukupuoli, syrjäinen sijainti, varallisuus, vammaisuus, etnisyys, kieli, maahan- ja maastamuutto, väestön siirto, vangitseminen, seksuaalinen suuntautuminen, sukupuoli-identiteetti ja ilmaisu, uskonto ja muut uskomukset ja asenteet (UNESCO, 2020, s. 4).

Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö (UNESCO) huomauttaa, että syrjintä ei "kohdistu vain yhteen henkilöä koskevaan tunnisteeseen" (ibid., s. 1). Kaikki



yksilön identiteetin ominaisuudet "menevät ristiin ja luovat kokonaisuuden, joka on erilainen kuin identiteetin eri osat", jotka vaikuttavat siihen, miten maailma näkee heidät (Bešić, 2020, s. 114).

Suunnitelmat (mukaan lukien seuranta) voivat keskittyä tiettyihin ryhmiin sen varmistamiseksi, että tarjonta vastaa oppijoiden erityisiä tarpeita. Tehokkaiden rakenteiden ja prosessien tulee kuitenkin olla riittävän joustavia, jotta ne ottavat huomioon kaikkien oppijoiden henkilökohtaiset ominaisuudet ja kyvyt.

Inklusiivisempaan opetukseen siirtymiseen pitäisi myös sisältyä painopisteen muutos sen suhteen, mitä tulee ajan myötä omaksuttuihin linjauksia koskeviin lähestymistapoihin. Ennaltaehkäisyä ja puuttumista on lisättävä ja samalla on vähennettävä korvaavia lähestymistapoja, joita on olemassa niille oppijoille, jotka eivät ole täysin mukana koulutuspoliittisessa kehityksessä. Euroopan komissio (2020) toteaa, että heikkoja saavutuksia on vähennettävä kehittämällä neljä pilaria:

- seuranta (joka mahdollistaa jäljityksen ja kohdennetut toimet)
- ennaltaehkäisy (erityisesti riskiryhmien kohdalla)
- varhainen puuttuminen (jo vaikeuksissa olevien oppilaiden kohdalla)
- korvaaminen (niiden kohdalla, jotka ovat jo saaneet huonoja tuloksia ja tarvitsevat toisen mahdollisuuden) (s. 14).

Strategioiden välillä tulisi olla synergiaa varmistamaan, että järjestelmä tarjoaa laadukasta tukea kaikille oppijoille.

Lisäksi Covid-19-pandemia on testannut koulutusjärjestelmien kestävyyttä. Vaikka se pahensi eriarvoisuutta monilla alueilla, se voi nyt tarjota tilaisuuden rakentaa uudelleen osallistavampi ja oikeudenmukaisempi järjestelmä lisäämällä osallistamisvalmiutta koulujärjestelmän kaikilla tasoilla. Euroopan unionin neuvosto (2021) tiivistää tämän seuraavasti:

Covid-19-pandemia on luonut ennennäkemättömiä paineita koulutusosalalle ja käynnistänyt laajamittaisen siirtymän etäopetukseen ja -oppimiseen sekä sulautuvaan opetukseen ja oppimiseen. Tämä siirtyminen on tuonut mukanaan erilaisia haasteita ja mahdollisuuksia koulutusalan järjestelmiin ja yhteisöihin: se on tuonut esiin digitaalisen kahtiajaon vaikutuksen ja verkkoyhteyksien puuttumisen jäsenvaltioissa sekä eriarvoisuuksia eri varallisuusryhmien ja kaupunki- ja maaseutuyhteisöjen välillä ja korostanut koulutuksen potentiaalia selviytymiskyvyn sekä kestävän ja osallistavan kasvun edistäjänä (s. 4).

Tämänhetkiset prioriteetit



Viime vuosina kehittämiskeskuksen työn painopiste on laajentunut. Lisäksi kehittämiskeskuksen jäsenmailleen tarjoaman tuen luonne on muuttunut, ja linjausten kehittämisen ja toimeenpanon tukemiseen on kiinnitetty enemmän huomiota.



Vuonna 2021 kehittämiskeskus teki jäsenmaissaan selvityksen määrittääkseen painopisteet tulevalle työlleen. Yleisimmät maiden havaitsemat ongelmat vastaavat vuoden 2020 kehittämiskeskuksen analyysiharjoituksessa havaittuja puutteita. Niihin kuuluvat:

- inklusiivista opetusta koskevien linjausten toimeenpanon seuranta ja arviointi
- strategioiden kehittäminen monialaista yhteistyötä varten (mukaan lukien seuranta ja arviointi) kaikilla tasoilla ja aloilla
- monitasoisten ja monien sidosryhmien välisten laadunvarmistus- ja vastuukehysten kehittäminen inklusiivista opetusta varten
- kansallisten linjausten tehokkaan muuntamisen varmistaminen alue-, paikallis- ja koulutasolle
- inklusiivisen opetuskuulttuurin ja osaamisen kehittäminen ammattiteissa, järjestelmätasolla ja eri aloilla.

Seurannan ja arvioinnin osalta maat totesivat, että on tarpeen kehittää standardeja ja indikaattoreita, joilla seurataan inklusiivisen tarjonnan tehokkuutta ja vaikuttavuutta – erityisesti haavoittuviin ryhmiin suunnatun lisätuen ja aloitteiden vaikutusta. Tietämällä "mikä toimii hyvin ja miksi" voimme auttaa tulevaisuudessa edistämään osallistavaa käytäntöä, lisäämään sidosryhmien vuoropuhelua toteutuksesta ja resurssien kohdentamisesta sekä pitkällä aikavälillä parantamaan johdonmukaisuutta alueiden, paikallisten alueiden ja koulujen välillä.

Kun otetaan huomioon Covid-19-pandemia, monet maat näkevät kiireellisemmän tarpeen puuttua tasavertaisuusongelmiin – erityisesti digitaalisen oppimisen saatavuuteen. On tiedossa, että erot osaamisessa ovat kasvaneet ja täten on kiinnitettävä enemmän huomiota varhaiseen puuttumiseen ja ennaltaehkäisyyn pitkällä aikavälillä sekä lyhyen aikavälin toimiin. Pandemia on myös korostanut oppijan (ja opettajan) hyvinvoinnin tärkeyttä edellytyksenä kaikelle oppimiselle. Oppimista ei todennäköisesti tapahdu, ellei sosiaaliin ja emotionaaliin tarpeisiin vastata turvallisessa koulussa.

Tähän liittyy tarve puntaroida uudelleen arviointikehykset sen varmistamiseksi, että laajempi oppiminen tunnustetaan ja että sitä arvostetaan. Tämä mahdollistaisi oppijoiden edistymisen (ja siihen liittyvän koulumenestyksen) seuraamisen osa-alueilla, joita pidettiin usein vähemmän tärkeinä kuin akateemista edistystä mutta jotka nykyään tunnustetaan oppimisen ja menestymisen kannalta välttämättömiksi, kuten mielenterveys ja hyvinvointi. Ei ole sattumaa, että monet näistä kysymyksistä käyvät yksiin niiden periaatteiden kanssa, jotka tukevat joustavaa ja inklusiivista oppijakeskeistä järjestelmää.

Covid-19:n perintö edellyttää todennäköisesti myös laajempaa palveluvalikoimaa (esim. terveys- ja sosiaalialat) ja tiiviimpää yhteistyötä koulutussektorin kanssa. Tässä onnistuminen vaatii yhteistyötä ministeritasolta alueellisiin ja paikallisiin palveluihin, jotta varmistetaan kouluille tuki näiden avainalojen käsittelyyn. Tämä lähestymistapa korostaa myös sellaisten rakenteiden ja prosessien tarvetta, jotka mahdollistavat linjausten ja käytännön toimien tehokkaan siirron järjestelmätasojen välillä. Laajempi yhteistyö virastojen ja palvelujen välillä sekä oppilaitosten välillä tukee myös oppijoiden siirtymistä koulusta/koulutusvaiheesta toiseen ja pääsyä jatko- ja korkeakoulutukseen sekä



työmarkkinoille. Vammaisten oppijoiden siirtyminen erityisesti ammatilliseen koulutukseen ja työelämään on edelleen haaste monissa maissa.

Tasavertaisuuden osalta monet maat ovat ilmaisseet huolensa alueellisista eroista. Tällaisia eroja voitaisiin osittain korjata kehittämällä vahvoja periaatteita tukemaan seurantaa ja lisäämään käytäntöjen johdonmukaisuutta. Tällainen lähestymistapa voisi saada aikaan tasavertaisemman resurssien jakamisen, jotta palvelun vähimmäisstandardit voitaisiin saavuttaa kullakin paikallisella alueella.

Tutkimukset viittaavat siihen, että useita linjauksia koskevia kysymyksiä on otettava huomioon silloin, kun kansalliset koulutuspolitiikat pyrkivät olemaan inklusiivisia (Magnússon, Göransson ja Lindqvist, 2019). On selvää, että monet näistä linjauksia koskevista aloista liittyvät toisiinsa, eikä niitä voida tarkastella kattavasti erillään.

Työkalujen kehittäminen linjausten analysointiin



Vuosina 2015–2016 kehittämiskeskus kehitti viitekehysten Maa-arviointi ja analyysi ([CPRA](#)), jonka avulla analysoidaan tietoja jäsenmaiden nykyisestä inklusiivisesta koulutuspolitiikasta (Kehittämiskeskus, 2018a).

CPRA:sta, maakohtaisista auditoinneista ja inklusiivisen koulutuksen ekosysteemimallin kehittämisestä (Kehittämiskeskus, 2016a; 2017a) saatujen kokemusten valossa kehittämiskeskus kehitti [Analyysikehysten inklusiivisen koulutuspolitiikan kartoittamiseksi](#) (Kehittämiskeskus, 2018b) Euroopan komission rakenneuudistuksen tukiohjelmaan liittyvästä kehittämiskeskuksen työstä. Tämä viitekehys perustuu kehittämiskeskuksen työhön jäsenmaiden kanssa sovittujen inklusiivisten koulutusjärjestelmien pääasiallisten osatekijöiden tunnistamiseksi. Sen tavoitteena on ottaa huomioon tasojen, rakenteiden ja prosessien välisten suhteiden monitahoisuus ja yhdistää linjaukset ja käytännön toimet aiempaa kokonaisvaltaisemmin.

Nämä viitekehykset ovat vaikuttaneet seuraavassa jaksossa esitettyjen pääperiaatteiden kehittämiseen.



VUODEN 2021 PÄÄPERIAATTEET

Vuoden 2021 pääperiaatteet (alla olevissa tekstilaatikoissa) edustavat [kaikenkattavaa periaatetta](#), joka liittyy laajalti hyväksytyyn, oikeuksiin perustuvan inklusiivisen opetuksen käsitteeseen.

Pääperiaatteissa asetetaan sitten viisi vaatimusta [lainsäädäntöön ja linjauksiin](#) liittyen:

1. rahoitus ja resurssien jakaminen
2. hallinto
3. laadunvarmistus ja vastuu
4. opettajien täydennyskoulutus
5. opetussuunnitelma ja arvioinnin viitekehys.

Pääperiaatteet jatkuvat sitten kahdeksalla [toiminnallisella elementillä](#) (strategiat, rakenteet ja prosessit) inklusiivisia koulutusjärjestelmiä varten. Nämä liittyvät seuraaviin seikkoihin:

1. yhteistyö ja kommunikointi
2. osallistuminen inklusiiviseen varhaiskasvatukseen
3. siirtyminen
4. koulujen, vanhempien ja yhteisön välinen yhteistyö
5. tiedonkeruu
6. asiantuntijapalveluiden kehittäminen
7. koulun johto
8. oppimis- ja opetusympäristö ja oppijan ääni.

Jokaista periaatetta seuraa lyhyt perustelu, jota tukevat keskeiset [viitteet](#).



Kaikenkattava periaate



UNESCO (2020) huomauttaa, että kansainväliset sopimukset, kuten Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista (YK, 1989) ja Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (YK, 2006) eivät aina sisälly kansallisiin lakeihin. Yhteisten puitteiden luominen on ratkaisevan tärkeää sen varmistamiseksi, että kaikkien oppijoiden oikeudet sekä koulutukseen että oikeudet koulutuksen aikana täyttyvät. Ensiksi kaikenkattava periaate korostaa seuraavaa:



Lainsäädännön ja linjausten tulee sisältää selkeä konsepti, josta sovitaan sidosryhmien kanssa, tasapuolisesta korkealaatuisesta inklusiivisesta opetuksesta. Tämän pitäisi toimia yhtenäisenä lainsäädännöllisenä ja poliittisena kehyksenä kaikki oppijat huomioon ottaen, yhdenmukaisena keskeisten kansainvälisten ja Euroopan tason yleissopimusten ja tiedonantojen kanssa oikeuksiin perustuvan käytännön perustana.

Euroopan neuvoston ihmisoikeusvaltuutettu (2017) toteaa, että:

... osallistava koulutus edellyttää ajattelutavan muutosta yhteiskunnallisella tasolla. Meidän tulee siirtyä tiettyjen lasten ongelmana pitämisestä olemassa olevien tarpeiden tunnistamiseen ja itse koulutusjärjestelmien parantamiseen. On ratkaisevan tärkeää, että yhteiskunta kokonaisuudessaan, päättäjät ja kaikki koulutusalan toimijat, ymmärtävät täysin näiden toimintatapojen muutoksen tarpeen (s. 20–21).

Lain ja linjausten kehittäminen, ja erityisesti onnistunut toimeenpano, edellyttävät laajaa vuoropuhelua sidosryhmien kanssa, jotta voidaan sopia selkeästä määritelmästä siitä, mitä inklusiivinen opetus tarkoittaa. Lähtökohtana voi olla kehittämiskeskuksen kanta:

Täydellisesti toteutettuna inklusiivisen opetusjärjestelmän tulisi kyetä takaamaan, että kaikilla oppijoilla on ikään katsomatta mahdollisuus saada, yhdessä ikätoveriensä ja ystäviensä kanssa, merkityksellistä ja korkealaatuaista opetusta omassa paikallisyhteisössään (Kehittämiskeskus, 2015a, sivu 1).

Yhdistyneiden kansakuntien (YK) vammaisten henkilöiden oikeuksien komitea (2016) kuvailee osallistavaa koulutusta prosessiksi:

... tarjota kaikille opiskelijoille [...] oikeudenmukainen ja osallistava oppimiskokemus ja -ympäristö, joka parhaiten vastaa heidän vaatimuksiaan ja mieltymyksiään (s. 4).

Incheonin julistus ja toimintakehys kestävän kehityksen tavoitteen 4 toteuttamiseksi (UNESCO, 2015) pyrkii varmistamaan, että kukaan ei jää jälkeen. Se edellyttää, että maat pyrkivät tarjoamaan ja työskentelemään kohti inklusiivista ja tasavertaista laadukasta koulutusta ja elinikäistä oppimista **kaikille** osana YK:n kestävän kehityksen ohjelmaa 2030.



Tämän vision saavuttamiseksi maiden lainsäädännössä ja linjauksissa on sitouduttava kaikkien oppijoiden oikeuteen inklusiivisiin ja tasavertaisiin koulutusmahdollisuuksiin, kuten säädetään Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista (YK, 1989) ja taannoin Euroopan unionin (EU) perusoikeuskirjan (Euroopan unioni, 2012) 21 artiklassa, joka kieltää kaikenlaisen syrjinnän. Unescon koulutusta 2030 koskeva ohjauskomitea (2018) korostaa, että kaikkien maiden on tärkeää varmistaa, että oikeus koulutukseen sisällytetään kansallisiin oikeudellisiin säädöksiin ja että se on keskeisessä asemassa linjauksia koskevissa asiakirjoissa. UNESCO (2020) kuitenkin huomauttaa, että monissa maissa kansainväliset sopimukset eivät ole olennainen osa kansallista lainsäädäntöä.

Lasten oikeuksia koskeva EU:n strategia (Euroopan komissio, 2021) korostaa lasten roolia muutoksen tekijänä ja lasten oikeutta käyttää kaikkia kykyjään. Toimenpiteillä tulee varmistaa, etteivät taloudelliset, sosiaaliset, kulttuuriset tai henkilökohtaiset olosuhteet muutu syrjintää aiheuttaviksi tekijöiksi, mikä estäisi joitakin lapsia hyötymästä tyydyttävästä oppimiskokemuksesta tasavertaisesti muiden kanssa (Euroopan neuvoston ihmisoikeusvaltuutettu, 2017). Ihmisoikeusneuvosto (2019) menee pidemmälle ja toteaa, että lakeihin ja linjauksiin tulee nimenomaisesti sisällyttää koulutukseen osallistumista koskeva syrjimättömyyslauseke, joka kieltää yleisopetusta antaviin kouluihin pääsyn epäämisen ja takaa koulutuksen jatkuvuuden (s. 12).

Ratkaisevaa on, että tämä ajattelun muutos vaatii muutosta kieleen – erityisesti vammaisten oppijoiden osalta. Maiden tulisi luopua lääketieteellisistä termeistä, jotka voivat edistää oppijoiden erottelua ja jotka saatetaan liittää alhaisempiin odotuksiin ja mahdollisuuksien heikkenemiseen. Kaikkien sidosryhmien tietoisuuden lisääminen inklusiivisen opetuksen kaikista hyödyistä pitkällä aikavälillä – inklusiivisemmän yhteiskunnan perustana – on myös ennakoedellytys, jotta voidaan varmistaa inklusiiviseen opetukseen sitoutuminen ja sen onnistunut toteuttaminen.

Lainsäädännöllinen ja poliittinen kehys



Seuraavat periaatteet asettavat yhtenäisen lainsäädännöllisen ja poliittisen kehysten sisälle viisi keskeistä vaatimusta inklusiivisen opetuksen lainsäädännöllisille ja poliittisille puitteille.



Joustavat rahoitus- ja resurssien kohdentamismekanismit, jotka tukevat koulu yhteisöjen jatkuvaa kehitystä ja antavat niille mahdollisuuden lisätä kykyään vastata monimuotoisuuteen ja tukea kaikkia oppijoita ilman muodollista diagnoosia tai leimaamista.

Ei ole ihanteellista tapaa rahoittaa inklusiivista opetusta. Eri maiden tilanteet vaihtelevat suuresti esimerkiksi hajauttamisen, väestötiheyden ja demografisten tekijöiden sekä taloudellisten, sosiaalisten ja kulttuuristen kontekstien sekä koulutusjärjestelmän rakenteen ja yksityiskohtien suhteen. Hallitusten on edistettävä synergiaa ja kannustettava verkostoja jakamaan resursseja, tiloja ja kapasiteetin kehittämismahdollisuuksia (Ebersold, Watkins, Óskarsdóttir ja Meijer, 2019). Tehokkaat



järjestelyt oppijoita ja kouluja tukevan eri sektoreiden ja virastojen välisen yhteistyön rahoittamiseksi voivat parantaa sekä palvelujen laatua että kustannustehokkuutta (UNESCO, 2020).

Yhtäläisten koulutusmahdollisuuksien varmistaminen myös syrjäytymisvaarassa oleville ei ole vain koulutuspolitiikan suunnittelijoiden vastuulla. Se vaatii useita toimijoita, jotka työskentelevät tiiviisti yhteensovitetuissa hallintojärjestelmissä tukeakseen haavoittuvien ihmisten elämän monia eri puolia. Yhden palveluntarjoajan käyttäminen muiden palvelujen viitepisteinä tai useiden palvelujen tarjoaminen yhdessä paikassa voi vähentää päällekkäisyyksiä ja parantaa laatua entisestään, kun palveluammattilaiset kommunikoivat ja työskentelevät yhdessä (UNESCO, 2020)

Koko rahoitusta ja resursseja koskevassa kohdentamisjärjestelmässä suunnittelun tulee olla avointa ja seurannan tehokasta, jotta varmistetaan, että varat käytetään aiottuun tarkoitukseen. Näin varmistetaan tasavertaisuus ja annetaan kaikille oppijoille mahdollisuus hyötyä mahdollisimman paljon koulutuksestaan. Tällä hetkellä usein puuttuu selkeitä tietoja resurssien kohdentamisesta erityisiin ja inklusiivisiin oppimisympäristöihin ja suoritetuista menoista sekä yleisiin että erityisiin tarkoituksiin (Kehittämiskeskus, 2016b).

Koulujen on kehityttävä ja siirryttävä yksilökohtaiseen tarpeeseen perustuvasta rahoituksesta koulun yhteiseen käytäntöön, jotta kaikki oppijat huomioidaan. Tämä mahdollistaa yleisen tuen kaikille joustavan, oppijakeskeisen ja yksilöllisen oppimisen kautta. Tämän pitäisi puolestaan lisätä koulujen kykyä vähentää oppimisen esteitä ja syrjiviä käytäntöjä muuttamalla organisaatiota, opetuskäytäntöjä ja luokkaympäristöjä (Kehittämiskeskus, 2018c; OECD, 2016). On tunnustettava, että yksilölliset ja korvaavat lähestymistavat johtavat yleensä korkeampiin kustannuksiin, koska tarvitaan enemmän ulkopuolista tukea ja asiantuntemusta, jotta voidaan kompensoida opettajien puutteellinen valmistautuminen monimuotoisuuteen.

Koulujen kykyä lisätä ennaltaehkäiseviä toimia voidaan edelleen parantaa joustavalla rahoituksella, joka mahdollistaa paikallisyhteisön tuen (esim. lisätään oppijoiden sitoutumista laajempien opetussuunnitelmamahdollisuuksien ja mentoroinnin avulla).

Tärkeää on, että rahoituksen ja resurssien kohdentaminen on oikeudenmukaista. Mekanismien tulisi varmistaa, että huomio kiinnitetään oppijan edistymiseen linkittämällä se oppijoiden tuloksiin sen sijaan, että tarjottaisiin vain pääsy (esim. paikka yleisopetukseen) ja toimintoihin osallistuminen takaamatta todellista oppimista. Kehittämiskeskuksen mukaan tasavertaisuus voi sisältää:

- tasavertaisuus saatavuudessa
- tasavertaisuus oppimismahdollisuuksien jakamisessa ja asianmukaisessa tuessa
- tasapuolisuus sen osalta, mitä tulee mahdollisuuksien saavuttamiseen ja menestymismahdollisuuksiin akateemisissa ja sosiaalisissa oppimisissa sekä siirtymätilanteissa.



- tasavertaisuus henkilökohtaisen itsenäisyyden saavuttamisessa virallisen koulutuksen aikana ja sen jälkeen ja erityistä tukea tarvitseville oppijoille yhteenkuuluvuusmahdollisuudet, jotka tukevat heidän integroitumistaan laajempaan yhteiskuntaan (Kehittämiskeskus, 2011, s. 56).

Lisäksi maiden tulisi ottaa huomioon, että pitkällä aikavälillä inklusiivinen opetus voi johtaa kustannussäästöihin. Oppijat, jotka lopettavat koulunkäynnin tai eivät jostain syystä menesty koulussa, tarvitsevat aikuisina todennäköisemmin lisäpalveluja (esim. toimeentulotuki, asuminen, terveydenhuolto), joista aiheutuu yhteiskunnalle suuria taloudellisia ja sosiaalisia kustannuksia (OECD, 2010; 2015). Kehittämiskeskus havaitsi, että erityisopetukseen osallistuminen:

... korreloi vähäisen akateemisen ja ammatillisen pätevyyden, suojatyökeskukseen työllistymisen, taloudellisen riippuvuuden, itsenäiseen elämään tarjoutuvien vähäisten mahdollisuuksien ja vähäisten sosiaalisten verkostojen kanssa valmistumisen jälkeen (Kehittämiskeskus, 2018d, s. 11).



Tehokas hallintosuunnitelma, jossa määritellään selkeät roolit ja vastuut, yhteistyömahdollisuudet ja itsemääräämisoikeuden tasot kaikilla järjestelmätasoilla.

Burns (2015) toteaa, että tehokas hallinto toimii kehittämällä kykyjä, avointa vuoropuhelua ja sidosryhmien osallistumista. Hallinto edellyttää tasapainottelua tilivelvollisuuden ja luottamuksen, innovaation ja riskien välttämisen, konsensuksen rakentamisen ja vaikeiden valintojen välillä. Keskushallinnon taso on edelleen tärkeä – jopa hajautetuissa järjestelmissä – käynnistämään ja ohjaamaan koulutusta strategisen vision, selkeiden ohjeiden ja palautteen avulla (Kehittämiskeskus, 2017b). Kuitenkin taso, jolla linjauksia luodaan ja päätökset tehdään – ja näiden tasojen väliset suhteet – on ratkaisevan tärkeä. Sidosryhmien tulee olla selvillä itsemääräämisoikeuden ja päätöksenteon tasoista omien vastuualueidensa osalta, ja heidän on oltava hyvin valmistautuneita ja heidän tulee saada tukea. Ainscow (2015) huomauttaa, että päättäjien on ymmärrettävä, että linjausten yksityiskohdat eivät ole keskitetyn säätelyn kohteena – paikallisia konteksteja ymmärtävät voivat hoitaa ne paremmin. Tulee luottaa siihen, että paikalliset sidosryhmät toimivat oppijoiden edun mukaisesti ja tekevät yhteistyötä kaikkien eduksi.

Donnelly (2016; Kehittämiskeskus, 2017b) väittää, että kykyjen kehittäminen paikallisyhteisöjen suoritusten parantamiseksi edellyttää välttämättä seuraavia seikkoja:

- johtajuus, joka on "mahdollistavaa" ja pyrkii kehittämään visioon perustuvaa yhteistyökulttuuria
- ammatillisen kehittymisen tukeminen, joka lisää yksilön ja yhteistä kapasiteettia toteuttaa laadukasta inklusiivista opetusta
- uudistusten toteuttaminen siten, että on tilaa oppia kokemuksista ja virheistä



- vastuullisuus, joka arvostaa laajempia saavutuksia eikä helppoja toimenpiteitä, joita ohjaavat markkinoista riippuvaiset voimat
- kohdennettu rahoitus
- tarkat ja selkeät kansalliset tasavertaisuutta ja inklusiota koskevat arvot.

Tällaisen käytännön kehittäminen voi edellyttää merkittäviä rakenteellisia ja kulttuurin muutoksia vastuun osalta. Tämä voi tarkoittaa sitä, että paikallisviranomaiset luopuvat "komento- ja valvonta" -näkökulmasta kohti mahdollistavaa ja helpottavaa, yhteistyöhön perustuvaa toimintaa (Ainscow, Dyson, Hopwood ja Thomson, 2016) pitäen mielessä, että inklusiivinen opetus on kollektiivinen vastuu (Ydo, 2020).

Yhteistyöhön perustuva toiminta kaikilla järjestelmän tasoilla on välttämätöntä. Tähän tulisi sisältyä opetusministeriöiden ja muiden, kuten sosiaali- ja terveysministeriöiden välinen työ. Näiden alojen, virastojen, kolmannen sektorin organisaatioiden ja koulujen välillä tulee olla samanlaista yhteistyötä paikallisella tasolla (Kehittämiskeskus, 2018c).

Lisäksi hallinnon tulee varmistaa, että keskitytään tasavertaisuuteen. Euroopan komissio/EACEA/Eurydice (2020) huomauttaa, että tasavertaisuuteen vaikuttava hallinto (ja rahoitus) kattaa seuraavat seikat:

- koulun valinta ja sääntelykehysten eriyttäminen
- akateemiset pääsykriteerit, varhainen seuranta ja arvosanan toisto
- koulujen itsemääräämisoikeus, jonka korkea taso voi johtaa laatueroihin ja vaikuttaa tasavertaisuuteen
- vastuu liittyen oppijan osaamiseen ja tuloksiin sekä muut toimenpiteet
- toimenpiteet heikossa asemassa olevien koulujen ja heikosti menestyvien oppijoiden tukemiseksi.
- Koulun ulkopuolinen toiminta



Seuranta ja arviointia varten kattava laadunvarmistus- ja vastuuvastuuvelvollisuuden kehys, joka tukee korkealaatuista tarjontaa kaikille oppijoille keskittyen tasavertaisiin mahdollisuuksiin niille, joita uhkaa syrjäytyminen tai poissulkeminen.

Tietoisuuden lisäämisen ja sidosryhmien kanssa käytävän vuoropuhelun pitäisi tarjota mahdollisuus sopia näkemyksestä inklusiivisen opetuksen tehokkaista käytännön toimista, haastaa taustalla olevat oletukset, uskomukset ja arvot, tunnistaa prioriteetit ja arvioida edistymistä (Kehittämiskeskus, 2014a). Se voi edelleen selventää rooleja, vastuita ja sidosryhmien vastuullisuutta ja tukea odotuksia heijastavien indikaattoreiden kehittämistä. Kun järjestelmät ottavat oppijat huomioon kokonaisvaltaisemmin ja



arvostavat erilaisia oppimistuloksia, tarvitaan kattavampi joukko laatuindikaattoreita. UNESCO (2017a) toteaa:

Maissa, joissa kriteerit menestymisen määrittämiseksi ovat suppeita, seurantamekanismit voivat haitata inklusiivisemmän koulutusjärjestelmän kehittämistä. Hyvin toimiva koulutusjärjestelmä edellyttää linjauksia, joka keskittyvät kaikkien oppijoiden osallistumiseen ja osaamiseen (s. 21).

Sen lisäksi, että kerätään tietoja oppijoiden menestymiseen koulussa ja tulevassa elämässä tarvittavista taidoista ja osaamisesta (tai että niitä mitataan), seurannan tulee sisältää tarkkaa ja luotettavaa tietoa resursseista ja muista oppimiseen viime kädessä vaikuttavista panoksista, rakenteista ja prosesseista. Tällaiset toimenpiteet ovat erityisen tärkeitä vähemmistöryhmien ja alisuorittamiselle mahdollisesti alttiiden oppijoiden kokemusten kannalta tasavertaisten käytännön toimien tukemiseksi. Laatustandardit ja -indikaattorit voivat auttaa kouluja sisällyttämään laadunvarmistuksen linjauksiinsa ja toimimaan oppimisorganisaatioina, jotka pyrkivät jatkuvasti parantamaan käytäntöjään (Ebersold ja Meijer, 2016).

Inklusioidikaattorit kouluissa ja koulutoimintaan liittyen voivat myös tuoda esiin, että oppija on useiden järjestelmien keskiössä, jotka yhdessä muokkaavat heidän kehitystään (Kehittämiskeskus, 2016a; 2017a). Tämä puolestaan voi tukea johdonmukaisuutta ja yhdenmukaistaa toimia suunnittelussa, toteutuksessa, seurannassa ja arvioinnissa koulun ja paikallisen yhteisön tasolla sekä alueellisella ja kansallisella tasolla. Erityisesti arviointiprosessista saatu näyttö voi auttaa vahvistamaan organisaation oppimista ja osallistumista sekä sidosryhmien kehittymistä kaikilla tasoilla.

Indikaattorit voivat tukea linjausten, strategian ja toimeenpanon ymmärtämistä ja osoittaa, kuinka hyvin järjestelmä edistää progressiivista muutosta (Downes, 2014a; 2014b). Merkittävää on, että rakenteelliset indikaattorit voivat tarjota käsiteltävien keskeisten kysymysten kaikenkattavan kansallisen kehityksen (Downes, 2015). Tämä auttaa tunnistamaan menestymisen mahdollistavat edellytykset kunnioittaen sidosryhmien ammatillista harkintaa ja välttämällä ylhäältä alaspäin suuntautuvia määräyksiä.

Ensisijaisesti sidosryhmien tulee olla mukana vastuujärjestelmässä, sillä omistajuudella voidaan tukea ammatillista kehittymistä, pohdintaa ja jatkuvaa kehittämistä koulujen sisällä ja niiden välillä.



Opettajien täydennyskoulutuksen jatkumo – opettajien peruskoulutus, opettajien ja opettajankouluttajien jatkuva perehdytys ja ammatillinen kehittyminen – joka kehittää kaikkien opettajien osaamisalueita koskien arviointia ja tarpeiden tunnistamista, opetussuunnitelman suunnittelua (esteetön opetus), inklusiivista pedagogiikkaa, osallistumista tutkimuksiin ja tutkimukseen sekä näytön käyttöä.

Euroopan unionin neuvosto (2020) korostaa, että koko työelämän jatkumon ajan:

... otetaan [...] järjestelmällisemmin huomioon ne aihealueet ja oppimismahdollisuudet, jotka liittyvät työskentelyyn monikielisessä ja monikulttuurisessa ympäristössä sekä erityisoppilaiden tai epäsuotuisan taustan omaavien oppilaiden kanssa, digitaaliseen pedagogiikkaan, kestävään kehitykseen ja terveellisiin elämäntapoihin (s. 5).

Neuvosto tunnustaa myös ammatillisen itsenäisyyden tarpeen moniin haasteisiin vastaamiseksi. Näitä ovat muun muassa monipuolisempien oppimistarpeiden omaavien oppijoiden kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen sekä tarve rakentaviin ja toisiaan tukeviin suhteisiin muiden sidosryhmien kanssa.

Kehittämiskeskuksen työ korostaa myös tarvetta luoda selkeitä ja johdonmukaisia yhteyksiä opettajien peruskoulutuksen, perehdytyksen ja jatkuvan ammatillisen kehittymisen välillä opettajien täydennyskoulutuksen jatkuvuuden kehittämiseksi (mukaan lukien sekä viralliset että epäviralliset oppimismahdollisuudet) (Kehittämiskeskus, 2015b). Hajanaiset aloitteet eivät ole riittäviä valmistamaan kaikkia opettajia ottamaan kaikki oppijat järjestelmällisemmin mukaan. Ne vähentävät myös vaikuttavuutta opettajien tehokkuudessa, mikä vaikuttaa oppimiseen (Kehittämiskeskus, 2019a).

Opettajien täydennyskoulutuksen parantaminen edellyttää opettajankouluttajien kehittämistä. Heillä tulee olla tietoa ja kokemusta inklusiivisesta opetuksesta sekä kokemusta kouluista, jotta he voivat kehittää muiden osaamista.

Osallistavan opettajan profiilissa (Kehittämiskeskus, 2012) hahmoteltujen ydinarvojen ja osaamisalueiden lisäksi tarvitaan seuraavat erityisalueet inklusiivisten käytännön toimien tukemiseksi:

- Arvioinnin tuntemus ja ymmärtäminen sekä tiedon käyttö oppimisen parantamiseksi, tuen tarjoaminen esteiden ylittämiseen sekä opetusmenetelmien seurantaan ja arviointiin. Sitä voidaan käyttää myös vanhemmille ja muille sidosryhmille raportoinnissa ja arvioitaessa koulun yleistä suorituskyykyä.
- Kyky työskennellä muiden kanssa sellaisen opetussuunnitelman luomiseksi, joka antaa kaikille oppijoille mahdollisuuden toteuttaa kykyjään.
- Taidot käyttää erilaisia näyttöön perustuvia opetusstrategioita tarjoamaan yksilöllistä tukea kaikille oppijoille. Tämän tuen pitäisi antaa oppijoille mahdollisuus käyttää oppimateriaalia ja resursseja, käsitellä tietoa ja osoittaa ymmärrystään monin eri tavoin.



Yhtenäinen opetussuunnitelmakehys, joka on riittävän joustava tarjoamaan asianmukaisia mahdollisuuksia kaikille oppijoille, sekä arviointikehys, joka tunnistaa ja validoi saavutukset ja laajemman osaamisen.

On kehitettävä joustava opetussuunnitelmakehys, joka tarjoaa perustan sopivien oppimismahdollisuuksien suunnittelulle **kaikkia** oppijoita varten ilman erillisiä opetussuunnitelmia, jotka voivat rajoittaa joidenkin haavoittuvien ryhmien odotuksia ja mahdollisuuksia.

UNESCO:n kansainvälinen koulutustoimisto (2019) määrittelee inklusiivisen opetussuunnitelman sellaiseksi, joka:

... ottaa huomioon kaikkien oppijoiden erilaiset tarpeet, aikaisemmat kokemukset, kiinnostuksen kohteet ja henkilökohtaiset ominaisuudet. Se pyrkii varmistamaan, että kaikki oppijat ovat osa yhteisiä oppimiskokemuksia luokkahuoneessa ja että oppijoiden eroista huolimatta kaikille tarjotaan yhtäläiset mahdollisuudet.

Kuten UNESCO (2020) kuitenkin huomauttaa, tämä määritelmä kiinnittää huomion useisiin haasteisiin. Ensinnäkin on olemassa poliittisia jännitteitä sen suhteen, millaiseen yhteiskuntaan ihmiset pyrkivät koulutuksen kautta. Toiseksi on käytännön haasteita varmistaa joustavuus, jotta voidaan palvella erilaisia konteksteja ja tarpeita eriyttämättä oppijoita. Kolmanneksi on teknisiä haasteita sen varmistamisessa, että opetussuunnitelma edistää tasapuolisuutta olemalla relevantti ja luomalla siltoja sen varmistamiseksi, ettei kukaan oppija putoa pois.

Alves, Pinto ja Pinto (2020) päättelevät:

Jos kouluja kannustetaan inklusiivisuuteen mutta koulussa on ohjeellinen opetussuunnitelma, joka ei salli opettajien mukauttaa sisältöä, pedagogisia lähestymistapoja tai arviointia oppilaiden erilaisiin ominaisuuksiin ja tarpeisiin, tuloksena oleva paradoksi voi estää todellisen inklusiivisuuden (s. 282).

Covid-19-pandemia on myös korostanut joustavien lähestymistapojen tarvetta, erityisesti sulautuvaa oppimista ja verkko-oppimista, jotta voidaan hallita oppijoita, joilla on erilaisia tarpeita ja kiinnostuksen kohteita. Nämä oppijat saattavat vaatia erilaista mukauttamista tahdin, esityksen, sisällön, vastaustapojen jne. suhteen.

Maiden tulisi tiiviisti opetussuunnitelmaan liittyen kehittää osallistava arviointikehys, joka tunnistaa ja arvostaa kaikkien oppijoiden edistymistä ja saavutuksia. YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksien komitea (2016) toteaa, että:

Standardoidut arvioinnit on korvattava joustavilla ja monimuotoisilla arvioinneilla ja yksilön edistymisen tunnustamisella kohti laajoja tavoitteita, jotka tarjoavat vaihtoehtoisia oppimisreittejä (s. 9).



Arvioinnin tulisi ensisijaisesti tukea oppimista. Sen tulisi kattaa kaikki oppimistulokset (eli akateemiset ja laajemmat oppimisen osa-alueet) sekä opetussuunnitelman ja arkioppimisen että epävirallisen ja koulun ulkopuolisen toiminnan kautta Tämän arviointitiedon avulla voidaan mukauttaa opetussuunnitelmaa ja opetusmenetelmiä, tunnistaa ja ylittää oppimisen esteitä ja tiedottaa tukipäätöksistä.

Kun opettajat tunnistavat oppimisen esteitä jatkuvan arvioinnin avulla, heidän tulee tehdä yhteistyötä asiantuntijoiden kanssa tutkiakseen tarkemmin sekä oppijan ominaisuuksia että ympäristömuuttujia.

Arviointi voidaan yhdistää kelpoisuuteen käyttäen lisäresursseja tai -palveluja (esim. näkövammaisten oppijoiden asiantuntijaopettajien palaute). Se ei kuitenkaan saa johtaa leimaamiseen, opetuksen peruuttamiseen tai erilliseen tarjontaan. Tukea tulee tarjota oppijan tukitarpeiden perusteella ilman virallista todistusta, joka voi johtaa strategiseen käyttäytymiseen.

Säännöllinen summatiivinen arviointi voi tukea jatkuvaa arviointia. Sitä voidaan käyttää raportointiin, edistymisen ja suoritusten varmentamiseen, resurssien jakamiseen ja oppijoiden ryhmittelyyn data-analyysiä varten. Korkeariskisen arvioinnin roolin tulee kuitenkin olla selvä, jotta vältetään tahattomat seuraukset, kuten kokeisiin opettaminen ja mahdollinen opetussuunnitelman kaventuminen. Osaamiseen kuuluu muutakin kuin akateemiset saavutukset (esim. standardoiduissa testeissä mitattuna); myös "kriittinen ajattelu, yhteistyötaidot, luovuus, itsenäisyys ja ongelmanratkaisukyky" tulee huomioida (Kehittämiskeskus, 2016c, s. 19). Kuten edellä todettiin, arviointikehyksillä tulee varmistaa, että osa-alueet, joita aiemmin pidettiin vähemmän tärkeinä kuin akateeminen edistyminen, kuten sosiaalinen ja emotionaalinen hyvinvointi, tunnustetaan välttämättömiksi oppimisen ja menestymisen kannalta.

Alves et al. (2020) esittävät, että arviointitiedon käyttö vaatii kriittistä pohdiskelua menestymisen sisällöstä, koska "osaamisen käsitteet liittyvät opetussuunnitelmaan ja siihen, minkä tyyppistä ja muotoista tietoa arvostetaan" (s. 282).

Lisäksi arviointitiedot voivat olla hyödyllisiä opetussuunnitelman, opetusmenetelmien, tukistrategioiden, oppijoiden ryhmittelyn, resurssien kohdentamisen ja muiden kouluorganisaatioon liittyvien seikkojen seurannassa ja arvioinnissa.

Inklusiivisten koulutusjärjestelmien toiminnalliset elementit



Seuraavat periaatteet liittyvät kahdeksaan toiminnalliseen strategiaan, rakenteeseen ja prosessiin, joita pidetään välttämättöminä inklusiivisten linjausten ja käytännön toimien kannalta.



Rakenteet ja prosessit mahdollistavat yhteistyön ja tehokkaan viestinnän kaikilla tasoilla – ministeriöiden, alue- ja paikallistason päättäjien sekä palvelujen ja tieteenalojen välillä, mukaan lukien kansalaisjärjestöt ja koulut.

Koulutuspolitiikka muotoutuu yhä monimutkaisemmissa ympäristöissä, jolloin koulutusjärjestelmät ovat siirtymässä ylhäältä alas suuntautuvista rakenteista horisontaalisempaan vuorovaikutukseen useiden sidosryhmien välillä (Viennet ja Pont, 2017). Tämä johtaa muutoksiin lähestymistavoissa linjausten toimeenpanossa, jolloin neuvotteluja on enemmän ja muun muassa opettajat, koulun johto, oppijat sekä paikalliset ja alueelliset koulutuspolitiikan päättäjät osallistuvat enemmän (OECD, 2020).

Viestintä on selkeästi tärkeä kanava sekä viestien välittämisessä että palautteen keräämisessä. Se on myös elintärkeää sidosryhmien välisen yhteisymmärryksen luomiseksi, julkisen tuen saamiseksi ja toimintaan sitoutumisen edistämiseksi (OECD, 2020).

UNESCO (2017a) korostaa kaikilla tasoilla toimivien johtajien tarvetta luoda edellytykset ei-inklusiivisten, syrjivien ja epäoikeudenmukaisten koulutuskäytäntöjen haastamiselle. Tämä antaa heille mahdollisuuden "kehittää yhteisymmärryksen saavuttamista ja sitoutumista, jotta inklusion ja tasavertaisuuden yleismaailmallisia arvoja voidaan toteuttaa" (s. 26).

Paikallisella tasolla kehittämiskeskus toteaa, että yhteisöllinen oppimisyhteisö on avain suoritusten nostamiseen. Koulujen kehittämisen tulee perustua koko koulu yhteisön sitoutumiseen siihen, että etsitään kaikille parempia tapoja elää, työskennellä ja oppia yhdessä. Tähän liittyy kumppanuuksien luominen, yhteistyö ja yhteisiin toimiin osallistuminen kestävän kehityksen edistämiseksi (Kehittämiskeskus, 2018e).



Strategia, jolla lisätään osallistumista laadukkaaseen osallistavaan varhaiskasvatukseen ja tuetaan heikommassa asemassa olevia perheitä.

Tutkimukset osoittavat, että varhaiskasvatukseen osallistumisesta on lapsille selvää hyötyä heidän yleisen kehityksensä ja erityisesti akateemisen suorituskyvyn kannalta. Tämä havainto on erityisen tärkeä heikommassa asemassa olevia oppijoita koskien (Euroopan komissio/EACEA/Eurydice, 2020), koska sen myötä voidaan parantaa näiden oppijoiden sosiaalista osallisuutta ja pitkän aikavälin mahdollisuuksia elämässä. Investointi tällaiseen tarjontaan kannattaa kuitenkin vain, jos palvelut ovat laadukkaita, saavutettavia, edullisia ja inklusiivisia (Euroopan unionin neuvosto, 2019). Tarjonnan on myös oltava "osa integroitua lapsen oikeuksiin perustuvaa politiikkatoimien pakettia, jolla pyritään pääsemään lasten kannalta parempiin tuloksiin ja murtamaan huono-osaisuuden kierre" (ibid., s. 1).

Perhetukipalveluja koskien varhaiskasvatustalvet ovat usein ensimmäinen henkilökohtainen kontakti vanhempiin. Näin ollen ne voivat muodostaa hyvän perustan



kokonaisvaltaiselle lähestymistavalle palveluihin, kuten vaikeuksissa olevien perheiden ohjaukseen.

Euroopan sosiaalisten oikeuksien pilari (Euroopan parlamentti, Euroopan unionin neuvosto, Euroopan komissio, 2017) sisältää useita keskeisiä arviointikriteereitä sosiaalipolitiikan vertailuun. Niihin kuuluu lastenhoitoa ja lapsille annettavaa tukea koskeva periaate 11. Periaatteessa 11 tunnustetaan varhaiskasvatuksen merkitys lasten parempiin tuloksiin myöhemmin elämässä, lasten oikeus kohtuuhintaiseen koulutukseen ja laadukkaaseen hoitoon sekä kaikkien lasten oikeus suojeluun köyhyyttä vastaan. Se sisältää myös heikoista lähtökohdista tulevien lasten oikeuden "yhtäläisiä mahdollisuuksia edistäviin erityistoimenpiteisiin", jotta varmistetaan heidän pääsynsä riittävän sosiaalisen tuen piiriin ja mahdollisuuksiin elämässä (ibid., s. 19). Periaate 9 korostaa "vanhempien ja henkilöiden, joilla on hoitovelvollisuuksia" oikeutta hyvään työ- ja perhe-elämän tasapainoon, mukaan lukien "kohtuullinen loma, joustavat työjärjestelyt ja hoitopalvelut" (ibid., s. 16).

Osallistuminen varhaiskasvatukseen on lisääntynyt kaikkialla EU:ssa viime vuosina useiden tekijöiden vuoksi. Näitä ovat investoinnit lastenhoitopaikkojen lisäämiseen, laajempi tiedon jakaminen saatavilla olevista palveluista, edullisemmän varhaiskasvatuksen tarjoaminen ja joissakin tapauksissa varhaiskasvatukseen osallistumisen saattaminen pakolliseksi.



Strategia, jolla tuetaan kaikkia oppijoita siirtymävaiheessa koulutusvaiheesta toiseen – ja erityisesti heidän siirtyessään aikuiselämään – ammatillisen koulutuksen, jatko- ja korkeakouluopetuksen, itsenäisen asumisen ja työllistymisen kautta.

Koulutustasojen välinen siirtyminen edellyttää koordinaatiota koulutuksen sujuvan tarjonnan varmistamiseksi. Heikoista lähtökohdista tulevat lapset kohtaavat lisähaasteita siirtyessään varhaiskasvatuksesta kouluun. Tällaisissa tapauksissa maat voivat vastata kielituella ja taloudellisilla toimenpiteillä osallistumisen tukemiseksi (UNESCO, 2020). Siirtyminen toisen asteen jälkeiseen koulutukseen ja yhteiskuntaan integroituminen on kuitenkin usein vaikeampaa (Moriña, 2017).

Kehittämiskeskus on todennut, että heikosti sujunut siirtyminen aikuisuuteen on yksi koulunkäynnin epäonnistumisen määritelmä. Kehittämiskeskus esittää, että koulutasolla vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa koulun organisaatio ja käytännöt, kuten kasvun ajattelutavan edistäminen heikon itseluottamuksen ja itsetunnon haastamiseksi, oppimisen esteiden poistaminen ja lähestymistavat, joilla motivaatiota ja sitoutumista lisätään (Kehittämiskeskus, 2019b).

Tutkimukset viittaavat siihen, että jos oppijoille osoitetaan – varsinkin varhaisessa iässä – alemman tason ammatillinen polku, se voi sekä lisätä koulutuksen eriarvoisuutta että vaikuttaa kielteisesti koulutustasoon. Se estää joitain oppijoita siirtymästä korkea-asteen koulutukseen hankkimatta lisätutkintoja (Euroopan komissio/EACEA/Eurydice, 2020).

Euroopan komissio (2017a) ehdottaa, että maiden tulisi kehittää erilaisia tutkintoon johtavia koulutusreittejä ja edistää joustavia oppimispolkuja. Tämä antaa kaikille oppijoille



mahdollisuuden saavuttaa tunnustettu pätevyys, löytää mielekästä työtä ja turvata henkilökohtainen kehittyminen. On myös hyödyllistä, jos eri koulutusreittien (esimerkiksi akateemisen ja ammatillisen) välillä on liikkuvuutta lisäämään joustavuutta ja helpottamaan oppijan valinnanmahdollisuuksia.

Lisäksi kehittämiskeskus havaitsi, että laadukkaat siirtymävaiheen ohjelmat toisen asteen kouluissa voivat lisätä vammaisten työllistymisen todennäköisyyttä – varsinkin, jos nämä ohjelmat ovat yhteisöpohjaisia (Kehittämiskeskus, 2018d). Inklusiivisessa koulutusympäristössä opiskeleminen voi myös vaikuttaa siihen, minkälaiseen työpaikkaan vammaiset ihmiset voivat päästä. Oppijoilla on mahdollisuus hankkia enemmän akateemista ja ammatillista pätevyyttä, mikä todennäköisimmin laajentaa työllistymismahdollisuuksia.



Rakenteet ja prosessit, jotka helpottavat koulujen, vanhempien ja yhteisön jäsenten välistä yhteistyötä inklusiivisen koulun kehittämisen tukemiseksi ja oppijoiden edistymisen parantamiseksi.

Perheen mukanaolo koulutusprosessissa on ratkaisevan tärkeää. Kuten UNESCO (2017a) kuitenkin huomauttaa, vanhemmilta saattaa puuttua itseluottamusta, minkä vuoksi saattaa olla tarpeen tehdä töitä heidän kykyjensä kehittämiseksi ja verkostojen rakentamiseksi.

UNESCOn kansainvälinen koulutustoimisto (2016) korostaa joitakin keskeisiä kohtia, jotka on otettava huomioon perheiden kanssa työskennellessä:

- Perheen ja yhteisön jäsenillä on oikeus osallistua, ja he voivat avustaa monin tavoin. Heillä on etenkin sellaista tietoa lapsistaan, mitä ammattilaisilla ei ole.
- Perheen ja yhteisön osallistumisen lisääminen on prosessi, joka on askel askeleelta luottamukseen perustuva. Syrjäytyneiden ryhmien osallistumisen edistäminen edellyttää poikkeuksellisia toimia.
- Perheet ja yhteisön ryhmät voivat joskus ottaa johtavan roolin inklusiivisen opetuksen aktivisteina.
- Perheiden osallistumisoikeudet voidaan sisällyttää lainsäädäntöön tai koulun hallintojärjestelmään.
- Yhteisöt voivat myös olla menestyksekkäästi mukana koulujen tai koko koulutusjärjestelmän hallinnassa.
- Koulut voivat toimia resursseina yhteisölle tarjoamalla palveluita tai toimimalla tukikohtana muille virastoille (s. 32).



Perheen lisäksi yhteistyö paikallisen yhteisön kanssa auttaa kouluja rikastuttamaan oppimiskokemuksia ja -tuloksia sekä tukemaan paremmin nuoria näiden tarvitsemien valmiuksien kehittämisessä. Tämä voi sisältää yhteistyötä paikallisten palvelujen, yhteisöorganisaatioiden, yritysten, muiden koulujen, korkeakoulujen ja yliopistojen kanssa (Euroopan komissio, 2017b). Kumppanuuksien solmiminen muiden ammattilaisten (esim. terveydenhuollon, sosiaalihuollon, kolmannen sektorin organisaatioiden) kanssa voi edelleen tukea kykyjen kehittämistä ja laajentaa koulu yhteisöjen taitoja vastaamaan laajempiin erilaisiin tarpeisiin samalla, kun opetussuunnitelma tehostuu ja palvelujen laatu paranee kaikille oppijoille.



Tietojenkeruujärjestelmä, joka:

- antaa palautetta koko järjestelmän jatkuvasta parantamisesta (esim. viralliseen ja arkioppimiseen pääsyn, osallistumisen, oppimisen ja akkreditoinnin seuranta)
- tukee päätöksentekijöitä kaikilla tasoilla tunnistamaan "signaaleja", jotka osoittavat, että tarvitaan kiireellisiä toimia lisätukea tarvitsevien koulujen osalta.

Pätevän ja luotettavan tiedon saatavuus inklusiivisen koulutuspolitiikan kehittämisessä alueellisella, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla on välttämätöntä linjausten kannalta (Kehittämiskeskus, 2014b).

Kestävän kehityksen tavoitteessa 4 korostetaan tarvetta keskittyä uudelleen tasavertaiseen seurantaan, ja siinä todetaan, että tietojen tulee olla luotettavia, oikea-aikaisia ja eriteltyjä. Tämä tasavertaisuuteen keskittyminen edellyttää myös parempaa kykyä analysoida osallistumista ja oppimistuloksia koskevia tietoja kaikilla tasoilla (UNESCO, 2017b). Lisäksi tietojen esittäminen helposti saatavilla olevalla ja käyttäjäystävällisellä tavalla parantaa niiden käyttöä kaikkien jatkuvaan kehitykseen pyrkivien sidosryhmien jäsenten keskuudessa.

Kehittämiskeskus toteaa, että mahdollisuus kaikenlaiseen koulutukseen on tasavertaisuuskysymys ja toimii edellytyksenä kaikille muille asioille (Kehittämiskeskus, 2020). Kehittämiskeskus tarjoaa sovittuja määritelmiä, jotka tukevat tietojen keräämistä oppilaista, jotka eivät ole saaneet minkäänlaista tunnustettua koulutusta, laajentaen määritelmiä koulun ulkopuolelle. Kehittämiskeskuksen raportissa (ibid.) huomioidaan myös, että jotkut oppijat ovat näkymättömiä – heitä ei tunnisteta millään data- tai seurantajärjestelmällä, eivätkä he näy missään tietokannassa. Siinä korostetaan, että vaikka näiden oppijoiden määrä saattaa olla hyvin pieni, maiden tulisi tunnustaa, että heitä on olemassa, ja harkittava erilaisia tiedonkeruumuotoja, jotta heistä tulisi näkyvämpiä.



Kansainvälisen koulutusalan seurantaraportissa (UNESCO, 2020) esitetään kaksi keskeistä tavoitetta inklusiota koskevien tietojen keräämiselle:

Ensinnäkin tiedot voivat tuoda esille eroja koulutusmahdollisuuksissa ja -tuloksissa oppijaryhmien välillä. Tiedoista voidaan tunnistaa ne, jotka ovat vaarassa jäädä jälkeen, sekä inklusion esteet. Toiseksi tietojen avulla siitä, kuka jää jälkeen ja miksi, hallitukset voivat kehittää näyttöön perustuvia linjauksia ja valvoa niiden täytäntöönpanoa (s. 65).

Tärkeä haaste tällä toiminta-alueella on se, että vaikka inklusioon liittyvän tiedonkeruun tulee keskittyä koko oppijaväestön oikeuksiin, järjestelmätason tiedoissa on tarkasteltava erityisesti niitä oppijaryhmiä, joita uhkaa syrjäytyminen, poissulkeminen tai alisuoriutuminen (Ainscow et al., 2016).

Vaikka tilastotietoja voi olla saatavilla esimerkiksi oppilaiden läsnäolosta, käyttäytymisestä ja edistymisestä, yhä kasvavassa määrin kehitetään järjestelmiä, joilla seurataan oppijoita ja tarjotaan tietoa koulun tuottamasta lisäarvosta. Vaikka laadullista tietoa voidaan kerätä sidossryhmätutkimuksista jne., Ainscow et al. toteavat että:

... tilastotiedot yksin kertovat meille hyvin vähän. Se, mikä herättää tällaisen tiedon eloon, on se, kun "sisäpiirin jäsenet" alkavat tutkia ja kysyä yhdessä kysymyksiä niiden merkityksestä tuoden omat yksityiskohtaiset kokemuksensa ja tietämyksensä tulkintaprosessiin (ibid., s. 29)

Ratkaisevaa on, että tietojen tulee heijastaa laajaa näkemystä koulutuksesta ja vertailua varten tulee edetä tulosten mittaamista pidemmälle, jotta voidaan mitata, mitä todella arvostetaan inklusiivisessa opetuksessa koulussa, paikallisella, alueellisella, kansallisella ja jopa kansainvälisellä tasolla.



Strategia, jolla kehitetään asiantuntijapalveluja tukemaan kaikkia oppijoita ja lisäämään yleisopetusta antavien koulujen kapasiteettia ja jossa esitetään yksityiskohtaisesti koko henkilöstön monialainen työskentely ja ammatillinen kehittyminen.

Sitoutuessaan inklusiiviseen opetukseen johtajien on tehtävä selväksi, kuinka asiantuntijapalveluista saatu asiantuntemus ja resurssit voivat tukea siirtymistä inklusiivisempaan järjestelmään samalla, kun varmistetaan laadukas tuki mahdollisesti haavoittuvien ryhmien oppijoille.

Unescon kansainvälinen koulustoitomisto (2016) toteaa tämän ongelman huomioon ottaen, että on hyödyllistä pohtia eroa tarpeiden, oikeuksien ja mahdollisuuksien välillä:

Kaikilla lapsilla on tarpeita (esim. saada asianmukaista opetusta), mutta heillä on myös oikeus osallistua täysimääräisesti yhteiseen sosiaaliseen toimintaan (paikallinen yleisopetusta antava koulu), joka tarjoaa heille monenlaisia mahdollisuuksia. Liian usein vanhemmat joutuvat tekemään valinnan joko sen välillä, että he varmistavat, että heidän lapsensa tarpeet täytetään (mikä



joskus merkitsee erityiskouluun sijoitusta) tai että lapsilla on samat oikeudet ja mahdollisuudet kuin muilla lapsilla (mikä Salamancan lausunnon mukaan edellyttää yleisopetusta antavaa koulua) (s. 35).

Tässä korostuu, että tavoitteena olisi oltava sellaisen järjestelmän luominen, jossa nämä valinnat eivät enää olisi tarpeen.

Siirtymäkauden aikana asiantuntijapalveluilla voi olla tärkeä rooli muuttamalla resurssikeskuksiksi, jotka tukevat yleisopetusta antavia kouluja (UNESCO, 2017a).

Tällaisten keskusten tulisi tukea kouluja:

- kehittämään kykyään vastata entistä monipuolisempiin oppijoiden tarpeisiin
- kehittämään paikallisten johtajien ja koulun johdon sekä opettajien osaamista yhteistyön vahvistamiseksi muiden ammattilaisten kanssa korkealaatuisen tuen varmistamiseksi kaikille oppijoille.



Strategia, jonka avulla kehitetään ja tuetaan koulun johtoa, joka työskentelee muiden kanssa luodakseen inklusiivisen ja tasavertaisen koulun ilmapiirin, jossa on vahvat suhteet, korkeat odotukset, ennakoivat ja ennaltaehkäisevät lähestymistavat, joustava organisaatio ja tuen jatkumo auttamaan silloin, kun oppijat ovat vaarassa epäonnistua ja syrjäytyä.

Tehokas koulun johto vaikuttaa positiivisesti oppilaiden osaamiseen, opetuksen laatuun ja henkilöstön motivaatioon (Euroopan komissio, 2017b). Kehittämiskeskus ehdottaa, että johtajat:

... ottavat vastuuta ja arvostavat kaikkia oppijoita. He pyrkivät varmistamaan oppijoiden täyden osallistumisen ja sitoutumisen asettamalla selkeän suunnan, kehittämällä henkilöstöä ja muita sidosryhmiä ja käyttämällä kaikkea saatavilla olevaa näyttöä, kokemusta ja asiantuntemusta luomaan ja ylläpitämään oppimisyhteisöä yhdessä ja tukemaan kaikkia saavuttamaan parhaat mahdolliset tulokset (Kehittämiskeskus, 2019c, s. 10).

Lisäksi se korostaa koulun johdon roolia eriarvoisuuden torjumisessa ja yhteisön rakentamisessa kulttuurissa, jossa monimuotoisuutta arvostetaan.

Pyrkiessään parantamaan järjestelmää johtajat voivat luoda koulun henkilökunnalle mahdollisuuksia:

- ottaa lisää rooleja luokahuoneopetuksessa (esim. koordinaattori- tai johtamisroolit: kollegoiden tukeminen, mukaan lukien mentorointi, ammatillinen kehittyminen, osallistuminen koulun kehittämiseen) ja työskennellä muilla järjestelmätasolla (esim. projektityö, opetussuunnitelman ulkopuolinen toiminta, yhteistyö ulkopuolisten kumppaneiden kanssa)
- osallistua koulutusjärjestelmän kehittämiseen (esim. koulujen arviointi, poliittinen vuoropuhelu, linjausten kehittäminen)



- osallistua koulujen välisiin verkostoihin asiantuntemuksen ja opetusresurssien jakamiseksi, innovaation levittämiseksi tai koulun kehittämisen tukemiseksi (Euroopan komissio, 2018).

Kehittämiskeskus tarjoaa yhteenvedon tärkeimmistä toimista, joita tarvitaan oppilaiden suoritusten parantamiseksi (Kehittämiskeskus, 2018e):

- **Luokaa suorituksen nostamisen kulttuuri.** Tämä edellyttää, että johtajat kehittävät inklusiivisen koulun ilmapiirin, jossa luodaan positiivisia suhteita ja keskitytään oppilaiden hyvinvointiin. Henkilökunta ja muut sidosryhmät osallistuvat tutkimukseen ja ylläpitävät korkeita odotuksia kaikkien oppijoiden kohdalla.
- **Poistakaa oppimisen rajoituksia.** Tämä edellyttää, että johtajat kehittävät yhteistyössä aidon opetussuunnitelman, joka tukee kaikkien oppijoiden pääsyä mielekkäisiin oppimismahdollisuuksiin inklusiivisen pedagogiikan ja ensisijaisesti oppimista palvelevan arvioinnin avulla.
- **Kehittäkää keskinäisen tuen järjestelmä.** Tämä toiminta tunnustaa johtajien tärkeän roolin tuen mahdollistamiseksi ei vaan oppijoille, vaan myös opettajille, jotta kaikki voivat kehittyä oppimisyhteisössä. Johtajat tunnistavat myös omat tukitarpeensa ja varmistavat tuen saannin mm. verkostoitumisen ja yhteistyöhön perustuvan ammatillisen kehittymisen kautta.
- **Pitäkää huolta kaikista oppijoista.** Tässä oppijoiden kuuleminen nähdään ratkaisevan tärkeänä. Johtajat rohkaisevat opettajia ja muita reagoimaan tavoilla, jotka rohkaisevat kasvun asenteen kehittämiseen suoritusten tukemiseksi.
- **Jakakaa johtajuutta.** Järjestelmän eri tasoilla – koulun, paikallisella, alueellisella ja valtakunnallisella – työskentelevät johtajat ottavat kaikki sidosryhmät mukaan inklusiivisen vision kehittämiseen ja varmistavat kollegoiden ja koulua ympäröivän yhteisön laajemman sitoutumisen.
- **Keskittykää olennaiseen.** Koulut seuraavat oppijoiden edistymistä, osallistumista ja sitoutumista sekä arvioivat linjauksia ja käytännön toimia. Johtajat varmistavat, että tietoa käytetään jatkuvaan parantamiseen, jolloin oppijat ovat keskipisteessä.
- **Saavuttakaa enemmän yhdessä.** Johtajat ovat keskeisiä tekijöitä yhteistyössä kollegoiden ja asiantuntijoiden kanssa koulussa sekä yhteistyössä muiden koulujen, organisaatioiden ja tukipalvelujen kanssa. He tunnustavat perheiden ja muiden paikallisyhteisön jäsenten tärkeän roolin inklusiivisen koulun kehittämisessä.



Ohjauskehys kehittämään oppimis- ja opetusympäristöjä, joissa oppijoiden ääntä kuullaan ja heidän oikeutensa toteutuvat yksilöllisten lähestymistapojen avulla oppimisen ja tuen osalta.

Euroopan komissio (2017a) esittää tavoitteen opetus- ja oppimisympäristöille. Se ehdottaa, että jäsenmaiden tulee:

... kannustaa siihen, että koulutuksessa käytetään oppijoita tukevia toimintamalleja, esimerkiksi keräämällä oppijoilta palautetta oppimiskokemuksista ja toteuttamalla osallistavia ja tasapuolisuutta lisääviä järjestelyjä, joilla pyritään ottamaan huomioon erilaiset lähtökohdat, eli järjestelyjä, jotka ulottuvat yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoamista laajemmalle, jotta voitaisiin taata osallisuus monimuotoisessa ympäristössä ja päästä lähemmäs tasavertaisuutta (sivu 2).

Kun oppijoita kuullaan ja heille annetaan vaikutusvaltaa heidän omaan elämäänsä, opettajista ja oppijoista tulee yhdessä opetus- ja oppimisprosessin luojia. Oppijat, opettajat, vanhemmat ja yhteisöt työskentelevät yhdessä tukeakseen yhteisten tavoitteiden saavuttamista (OECD, 2019).

Ratkaisevaa on, että yksilöllistä oppimista ja tukea ei voida saavuttaa tuomalla erityisen tuen ajattelua ja käytännön toimia (esimerkiksi yksilöllinen tai erillinen ryhmä) yleisopetusta antaviin ympäristöihin (UNESCO, 2017a). Koulujen on luovuttava ajatuksesta vastata lapsen "omiin" vaikeuksiin ja yrittää sovittaa oppijat olemassa olevaan järjestelmään. Sen sijaan heidän tulisi keskittyä muuttamaan koulun rakenteita ja prosesseja.

Yksilöllinen oppiminen laajentaa sitä, mikä on kaikkien saatavilla luokassa, soveltamalla esteettömän oppimisen periaatteita ja huomioimalla kaikki oppijat sekä ottamalla huomioon oppimis- ja opetusympäristön. Sen sijaan, että opettajat suunnittelevat ohjelman suurimmalle osalle luokkaa ja sitten eriyttävät muutamat oppijat, opettajilla tulisi olla erilaisia strategioita käytettäväksi joustavasti, jotta oppijoiden ei tarvitse ponnistella liiallisesti tai epäonnistua, ennen kuin he voivat saada tukea.

Oppijat, joilla on monimuotoisia tukitarpeita, saattavat tarvita lisäresursseja ja asiantuntijoiden panosta. Tärkein tuki saavutetaan kuitenkin kaikissa kouluissa saatavilla olevien resurssien avulla – eli oppijoiden tuki oppijoille, opettajien tuki opettajille, vanhemmat kumppaneina lastensa koulutuksessa sekä yhteisöt koulujen ja muiden oppimiskeskusten tukijoina (UNESCO:n kansainvälinen koulutustoimisto, 2016).



PÄÄTELMÄT

Tehokas koulutusmuutos edellyttää sen tunnustamista, että toimeenpano on yhtä tärkeää kuin itse linjausten suunnittelu. Se on keskeinen näkökohta linjauksissa, jotka onnistuneesti saavuttavat koulut ja luokkahuoneet (OECD, 2020).

Tässä raportissa esitetyt näyttöön perustuvat pääperiaatteet keskittyvät siksi sekä linjausten kehittämiseen että toimeenpanoon, ja ne ovat yhdenmukaisia kehittämisskeskuksen jäsenmaiden prioriteettien kanssa. On selvää, että koulutusjärjestelmät vaihtelevat maittain. Ne ovat dynaamisia, monitasoisia järjestelmiä, joiden monitahoisuus johtuu kulttuurisista, sosiaalisista, uskonnollisista ja muista kontekstuaalisista eroista (esimerkiksi eroista keskitetyissä tai hajautetuissa hallintorakenteissa). Tästä syystä, kuten Loreman, Forlin ja Sharma (2014) huomauttavat, kansainvälisesti merkityksellisille indikaattoreille ei ole olemassa "pikakorjauksia". Pidemmällä aikavälillä maat voisivat mahdollisesti käyttää tässä asiakirjassa esitettyjä pääperiaatteita tällaisten indikaattoreiden kehittämiseen. Ne voisivat olla hyödyllisiä sekä laadullisten että määrällisten tietojen keräämisessä ja tulkinnassa maiden omien olosuhteiden kannalta merkityksellisissä laadunvarmistus- ja vastuullisuuskehityksessä.

Jos kaikki edellä mainitut komponentit ovat olemassa, koulutusjärjestelmän kaikkien tasojen tulisi työskennellä yhdessä tullakseen tasavertaisemmiksi, tuloksia tuottavammiksi ja tehokkaammiksi oppijoiden monimuotoisuuden arvostamisessa ja **kaikkien** oppijoiden ja järjestelmän sidosryhmien suoritusparantamisessa.



Ainscow, M., 2015. *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a city challenge* [Kohti itseään parantavia koulujärjestelmiä: Oppitunteja City Challenge -haasteesta]. Abingdon, Oxon: Routledge

Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L. ja Thomson, S., 2016. *Primary Schools Responding to Diversity: barriers and possibilities*. [Alempi perusaste reagoi monimuotoisuuteen: esteet ja mahdollisuudet]. CPRT Research Survey 8. York: Cambridge Primary Review Trust. cpitrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.pdf (Viimeksi luettu heinäkuussa 2021)

Alves, I. Pinto, P.C. ja Pinto., T.J., 2020. "Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges" [Inklusiivisen koulutuksen kehittäminen Portugalissa: Näyttö ja haasteet] *Prospects*, 49, 281–296

Bešić, E., 2020. "Intersectionality: A pathway towards inclusive education" [Interseksionaalisuus: Tie inklusiiviseen koulutukseen?] *Prospects*, 49, 111–122

Burns, T., 2015. *Governing Complex Education Systems. Trust and Education* [Monimutkaisten koulutusjärjestelmien ohjaaminen. Luottamus ja koulutus]. Pääpuheenvuoro, joka pidettiin OECD:n konferenssissa Haagissa 7.12.2015 koskien monimutkaisten koulutusjärjestelmien ohjaamista.

Donnelly, V.J., 2016. *Decentralisation – an overview of international trends* [Hajauttaminen – yleiskatsaus kansainvälisiin trendeihin]. Pääpuheenvuoro, joka on pidetty kehittämiskeskuksen temaattisessa seminaarissa koulutusjärjestelmien hajauttamisesta Reykjavíkissa 27. lokakuuta 2016

Downes, P., 2014a. *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change* [Koulutuksen saatavuus Euroopassa: Järjestelmämuutoksen viitekehys ja ohjelma]. Lifelong Learning Book Series Dordrecht: Springer Verlag

Downes, P., 2014b. *Towards a Differentiated, Holistic and Systemic Approach to Parental Involvement in Europe for Early School Leaving Prevention* [Kohti eriytettyä, kokonaisvaltaista ja järjestelmällistä lähestymistapaa vanhempien osallistumiseen Euroopassa koulunkäynnin keskeyttämisen ehkäisemiseksi]. Pariisi: Euroopan komissio, Urbact, Prevent

Downes, P., 2015. *Quality labels and structural indicators for social inclusion in schools – including relational systems for parental involvement and one-stop shop community centres* [Laatumerkit ja rakenteelliset indikaattorit sosiaalista osallisuutta varten kouluissa – mukaan lukien suhteelliset järjestelmät vanhempien osallistumiselle ja yhden luokun monitoimikeskukset]. Kutsutun puhujan esitys EU:n komission koulupolitiikkaryhmässä, Rue Joseph II, Bryssel, 4.–5.6.2015



Ebersold, S. ja Meijer, C., 2016. "Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends" [Inklusiivisen koulutuksen rahoittaminen: Poliittikan haasteet, ongelmat ja trendit], teoksesta A. Watkins ja C. Meijer (toim.), *Implementing Inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap. International Perspectives on Inclusive Education*, osa 8. Bingley: Emerald

Ebersold, S., Watkins, A., Óskarsdóttir, E. ja Meijer, C., 2019. "Financing inclusive education to reduce disparity in education: trends, issues and drivers" [Inklusiivisen opetuksen rahoittaminen koulutuserojen vähentämiseksi: trendit, ongelmat ja tekijät], teoksessa M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas ja A.J. Artiles (toim.), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. Lontoo: Sage

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2014a. *Education for All: Special Needs and Inclusive Education in Malta. Annex 2: Desk Research Report [Kaikkien koulu: Erityisopetus ja inklusiivinen opetus Maltalla. Liite 2: Raportti työpöytätyöstä]*. Odense, Tanska

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2014b. *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice. International Conference, 18 November 2013. Reflections from researchers [Inklusiivinen opetus Euroopassa: Teoriasta käytäntöön. Kansainvälinen konferenssi, 18.11.2013. Tutkijoiden näkemyksiä]*. Odense, Tanska. www.european-agency.org/resources/publications/international-conference-reflections-researchers (Viimeksi luettu lokakuussa 2021)

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2015a. *Kehittämiskeskuksen inklusiivisia opetusjärjestelmiä koskeva tausta-asiakirja*. Odense, Tanska. www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer (Viimeksi luettu heinäkuussa 2021)

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2015b. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review [Opettajien kannustaminen inklusiivisen opetuksen edistämiseen. Kirjallisuuskatsaus]*. (A. Kefallinou, toim.). Odense, Tanska. www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education-literature-review (Viimeksi luettu lokakuussa 2021)

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2016a. *Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples [Osallistava varhaiskasvatus. Analyysi 32 eurooppalaisesta esimerkistä]*. (P. Bartolo, E. Bjorck-Akesson, C. Giné ja M. Kyriazopoulou, toim.). Odense, Tanska. www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples (Viimeksi luettu lokakuussa 2021)

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2016b. *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education [Inklusiivisen opetuksen rahoittaminen: Inklusiivisen opetuksen maakohtaisten järjestelmien kartoitus]*. (S. Ebersold, toim.). Odense, Tanska. www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education (Viimeksi luettu lokakuussa 2021)



Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2016c. *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Literature Review [Kaikkien oppijoiden suorituksen parantaminen osallistavassa opetuksessa – kirjallisuuskatsaus]*. (A. Kefallinou, toim.). Odense, Tanska. www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-literature-review (Viimeksi luettu lokakuussa 2021)

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2017a. *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review [Kaikkien oppijoiden suorituksen parantaminen: Resurssi itsearviointin tukemiseen]*. (V.J. Donnelly ja A. Kefallinou, toim.). Odense, Tanska. www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review (Viimeksi luettu lokakuussa 2021)

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2017b. *Decentralisation in Education Systems – Seminar Report [Koulutusjärjestelmien hajauttaminen – seminaariraportti]*. (V.J. Donnelly, E. Óskarsdóttir ja A. Watkins, toim.). Odense, Tanska. www.european-agency.org/resources/publications/decentralisation-education-systems-seminar-report (Viimeksi luettu lokakuussa 2021)

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2018a. *Country Policy Review and Analysis: Methodology Report – Revised 2018 [Maa-arviointi ja analyysi: Metodologiaraportti – Päivitetty 2018]*. (S. Symeonidou, V.J. Donnelly, V. Soriano ja A. Watkins, toim.). Odense, Tanska. www.european-agency.org/resources/publications/country-policy-review-and-analysis-methodology-report-revised-2018 (Viimeksi luettu lokakuussa 2021)

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2018b. *Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies [Analyysikehys inklusiivisen koulutuspolitiikan kartoittamiseksi]*. (V. Soriano, A. Watkins, M. Kyriazopoulou, V. Donnelly, A. Kefallinou, S. Ebersold ja G. Squires, toim.). Odense, Tanska. www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies (Viimeksi luettu heinäkuussa 2021)

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2018c. *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education [Osallistavan opetuksen järjestelmien rahoituslinjaukset: Resurssointikeinot koulutuserojen vähentämiseksi]*. (S. Ebersold, E. Óskarsdóttir ja A. Watkins, toim.). Odense, Tanska. www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report (Viimeksi luettu lokakuussa 2021)

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2018d. *Osoitus yhteydestä osallistavan opetuksen ja sosiaalisen osallisuuden välillä: Lopullinen yhteenvetoraportti*. (S. Symeonidou, toim.). Odense, Tanska. www.european-agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary (Viimeksi luettu lokakuussa 2021)



Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2018e. *Key Actions for Raising Achievement: Guidance for Teachers and Leaders [Keskeiset toimet suorituksen nostamiseksi: Ohjeita opettajille ja johtajille]*. (V. Donnelly ja A. Kefallinou, toim.). Odense, Tanska. www.european-agency.org/resources/publications/key-actions-raising-achievement-guidance-teachers-and-leaders (Viimeksi luettu lokakuussa 2021)

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2019a. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review [Inklusiota edistävä opettajien täydennyskoulutus: Kirjallisuuskatsaus]*. (A. De Vroey, S. Symeonidou ja A. Watkins, toim.). Odense, Tanska.

www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-literature-review (Viimeksi luettu lokakuussa 2021)

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2019b. *Koulunkäynnin epäonnistumisen ehkäiseminen: Katsaus kirjallisuuteen*. (G. Squires ja A. Kefallinou, toim.). Odense, Tanska. www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review (Viimeksi luettu lokakuussa 2021)

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2019c. *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe [Inklusiivinen koulun johtaminen: Linjausten tutkiminen Euroopan laajuisesti]*. (E. Óskarsdóttir, V. Donnelly ja M. Turner-Cmuchal, toim.). Odense, Tanska. www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis (Viimeksi luettu lokakuussa 2021)

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2020. *Out-of-School and Out-of-Data? Out-of-School Learners in the European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) – Conceptual Working Paper [Koulun ja tietojen ulkopuolella? Koulun ulkopuoliset oppijat Eurooppalaisen kehittämiskeskuksen tilastoissa inklusiivisesta opetuksesta (EASIE) – Käsitteellinen työasiakirja]*. (A. Watkins ja A. Lenárt, toim.). Odense, Tanska. www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-Out-of-School (Viimeksi luettu lokakuussa 2021)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators [Inklusiivisen opetuksen linjausten toimeenpanon kartoitus: Tutkimus haasteista ja mahdollisuuksista indikaattoreiden kehittämiseksi]*. (S. Ebersold ja A. Watkins, toim.). Odense, Tanska. www.european-agency.org/resources/publications/mapping-implementation-policy-inclusive-education-exploration-challenges-and (Viimeksi luettu lokakuussa 2021)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012. *Osallistavan opettajan profiili*. Odense, Tanska. www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers (Viimeksi luettu lokakuussa 2021)

Euroopan komissio, 2017a. *Neuvoston ja neuvostossa kokoontuneiden jäsenvaltioiden hallitusten edustajien päätelmät osallistamisesta monimuotoisessa ympäristössä laadukkaan koulutuksen tarjoamiseksi kaikille*. (2017/C 62/02).



Euroopan komissio, 2017b. *Komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Koulujen kehittämisellä ja huipputasen opetuksella hyvät lähtökohdat elämälle.* SWD (2017) 165 final

Euroopan komissio, 2018. *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding Principles for policy development in school education [Opettajat ja koulun johto oppivina organisaatioina toimivissa kouluissa. Koulutuspolitiikan kehittämisen periaatteet].* Bryssel: Koulutuksen, nuorisoasioiden, urheilun ja kulttuurin pääosasto, Koulut ja monikielisyys

Euroopan komissio, 2020. *Komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle eurooppalaisen koulutusalueen toteuttamisesta vuoteen 2025 mennessä.* COM (2020) 625 final

Euroopan komissio, 2021. *Komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Lasten oikeuksia koskeva EU:n strategia.* COM (2021) 142 final

Euroopan komissio/EACEA/Eurydice, 2020. *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance [Tasavertaisuus kouluopetuksessa Euroopassa: Rakenteet, linjaukset ja opiskelijoiden suorituskyky].* Eurydice-raportti. Luxemburg: Euroopan unionin julkaisutoimisto.

Euroopan neuvoston ihmisoikeusvaltuutettu, 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education [Koulutuksen eriyttämisen torjunta Euroopassa osallistavan koulutuksen avulla.]* Kannanotto. Strasbourg: Euroopan neuvosto. rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-positi/168073fb65 (Viimeksi luettu heinäkuussa 2021)

Euroopan parlamentti, Euroopan unionin neuvosto, Euroopan komissio, 2017. *Euroopan sosiaalisten oikeuksien pilari.* Luxemburg: Euroopan unionin julkaisutoimisto.

Euroopan unioni, 2012. *Euroopan unionin perusoikeuskirja.* 2012/C 326/02

Euroopan unionin neuvosto, 2019. *Neuvoston suositus, annettu 22 päivänä toukokuuta 2019, laadukkaista varhaiskasvatusjärjestelmistä.* 2019/C 189/02. Bryssel: Euroopan unionin neuvosto. [eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4) (Viimeksi luettu heinäkuussa 2021)

Euroopan unionin neuvosto, 2020. *Neuvoston päätelmät tulevaisuuden eurooppalaisista opettajista ja kouluttajista.* 2020/C 193/04. Bryssel: Euroopan unionin neuvosto. eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704 (Viimeksi luettu heinäkuussa 2021)

Euroopan unionin neuvosto, 2021. *Neuvoston päätöslauselma eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategisista puitteista edettäessä kohti eurooppalaisen koulutusalueen toteuttamista ja kehittämistä (2021–2030).* 6289/1/21 REV 119, helmikuu 2021



- Ihmisoikeusneuvosto, 2019. *Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education [Vammaisten lasten voimaannuttaminen nauttimaan ihmisoikeuksistaan, myös inklusiivisen opetuksen kautta]*. YK:n ihmisoikeusvaltuutetun raportti, ihmisoikeusneuvoston 40. istunto, YK:n yleiskokous
- Lozano, T., Forlin, C. ja Sharma, U., 2014. "Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature" [Inklusiivisen opetuksen indikaattorien mittaaminen: Systemaattinen kirjallisuuskatsaus], C. Forlin ja T. Lozano (toim.), teoksessa *Measuring Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education [Inklusiivisen koulutuksen kansainväliset näkökulmat]*. Osa 3. Bingley: Emerald
- Magnússon, G., Göransson, K. ja Lindqvist, G., 2019. "Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden" [Osallistavan koulutuksen kontekstualisointi koulutuspolitiikassa: Ruotsin tapaus] *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5 (2), 67–77
- Moriña, A., 2017. "Inclusive education in higher education: challenges and opportunities" [Inklusiivinen opetus korkeakoulutuksessa: Haasteet ja mahdollisuudet] *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3–17
- Norwich, B., 2019. "From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission: A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils With Special Educational Needs/Disabilities" [Warnockin raportista (1978) koulutuksen puitetoimikuntaan: Uusi nykyaikainen lähestymistapa koulutuspolitiikan laatimiseen oppilaille, joilla on erityisiä koulutustarpeita/vammoja] *Frontiers in Education*, 4. doi.org/10.3389/educ.2019.00072 (Viimeksi luettu heinäkuussa 2021)
- OECD, 2010. *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes [Alhaisen koulutussuorituksen korkeat kustannukset: PISA-tulosten parantamisen pitkän aikavälin taloudellinen vaikutus]*. Pariisi: OECD Publishing
- OECD, 2015. *Universal skills: What countries stand to gain [Yleiset taidot: Mitä maat voivat hyötyä]*. Pariisi: OECD Publishing
- OECD, 2016. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed [Heikosti suoriutuvat oppilaat: Miksi he jäävät jälkeen ja kuinka auttaa heitä menestymään]*. PISA. Pariisi: OECD Publishing
- OECD, 2019. *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework [Koulutuksen ja taitojen tulevaisuus 2030: Käsitteellinen oppimiskehys]*. *Opiskelijatoiminta kohti vuotta 2030*. oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf (Viimeksi luettu heinäkuussa 2021)
- OECD, 2020. *Education Policy Perspectives no. 9. An implementation framework for effective change in schools [Koulutuspolitiikan näkökulmat nro. 9. Täytäntöönpanokehys tehokkaalle muutokselle kouluissa]*. Pariisi: OECD Publishing



UNESCO, 2015. *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 [Incheonin julistus ja toimintakehys kestävän kehityksen tavoitteen 4 toteuttamiseksi]*. Pariisi: UNESCO.

uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (Viimeksi luettu heinäkuussa 2021)

UNESCO, 2017a. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education [Opas inklusion ja tasavertaisuuden varmistamiseen koulutuksessa]*. Pariisi: UNESCO

UNESCO, 2017b. *Unpacking sustainable development goal 4: Education 2030 – A Guide [Kestävän kehityksen tavoitteen 4 purkaminen: Koulutus 2030 – Opas]*. Pariisi: UNESCO

UNESCO, 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all [Kansainvälisen koulutusalan seurantaraportti 2020: Inklusio ja koulutus: Kaikki tarkoittaa kaikki]*. Pariisi: UNESCO

UNESCO:n kansainvälinen koulutustoimisto, 2016. *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education [Yhteys kaikkiin oppijoihin: Resurssipaketti osallistavan opetuksen tukemiseen]*. Geneve: UNESCO:n kansainvälinen koulutustoimisto.

unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279 (Viimeksi luettu heinäkuussa 2021)

UNESCO:n kansainvälinen koulutustoimisto, 2019. *Inclusive Curriculum [Inklusiivinen opetussuunnitelma]*. Geneve: UNESCO:n kansainvälinen koulutustoimisto.

ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum (Viimeksi luettu heinäkuussa 2021)

Unescon koulutusta 2030 koskeva ohjauskomitea, 2018. *Statement of support. Accountability and the Right to Education [Tuenilmaus: Vastuu ja oikeus koulutukseen]*. Pariisi: UNESCO

Viennet, R. ja Pont, B., 2017. *Education policy implementation: A literature review and proposed framework [Koulutuspolitiikan toimeenpano: Kirjallisuuskatsaus ja ehdotettu viitekehys]*. OECD Education Working Papers, No. 162. Pariisi: OECD Publishing

Ydo, Y., 2020. "Inclusive education: Global priority, collective responsibility" [Inklusiivinen opetus: Maailmanlaajuinen prioriteetti, yhteinen vastuu] *Prospects*, 49, 97–101.

doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y (Viimeksi luettu heinäkuussa 2021)

Yhdistyneet kansakunnat, 1989. *Yleissopimus lapsen oikeuksista, 20. marraskuuta 1989*

Yhdistyneet kansakunnat, 2006. *Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista.*

YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksien komitea, 2016. *General comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education [Yleinen huomautus nro 4, artikla 24: Oikeus inklusiiviseen opetukseen]*, 2. syyskuuta 2016 CRPD/C/GC/4/.

refworld.org/docid/57c977e34.html (Viimeksi luettu heinäkuussa 2021)

Sihteeristö:

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

Brysselin toimisto:

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

www.european-agency.org

FI

www.european-agency.org/activities/KeyPrinciples

