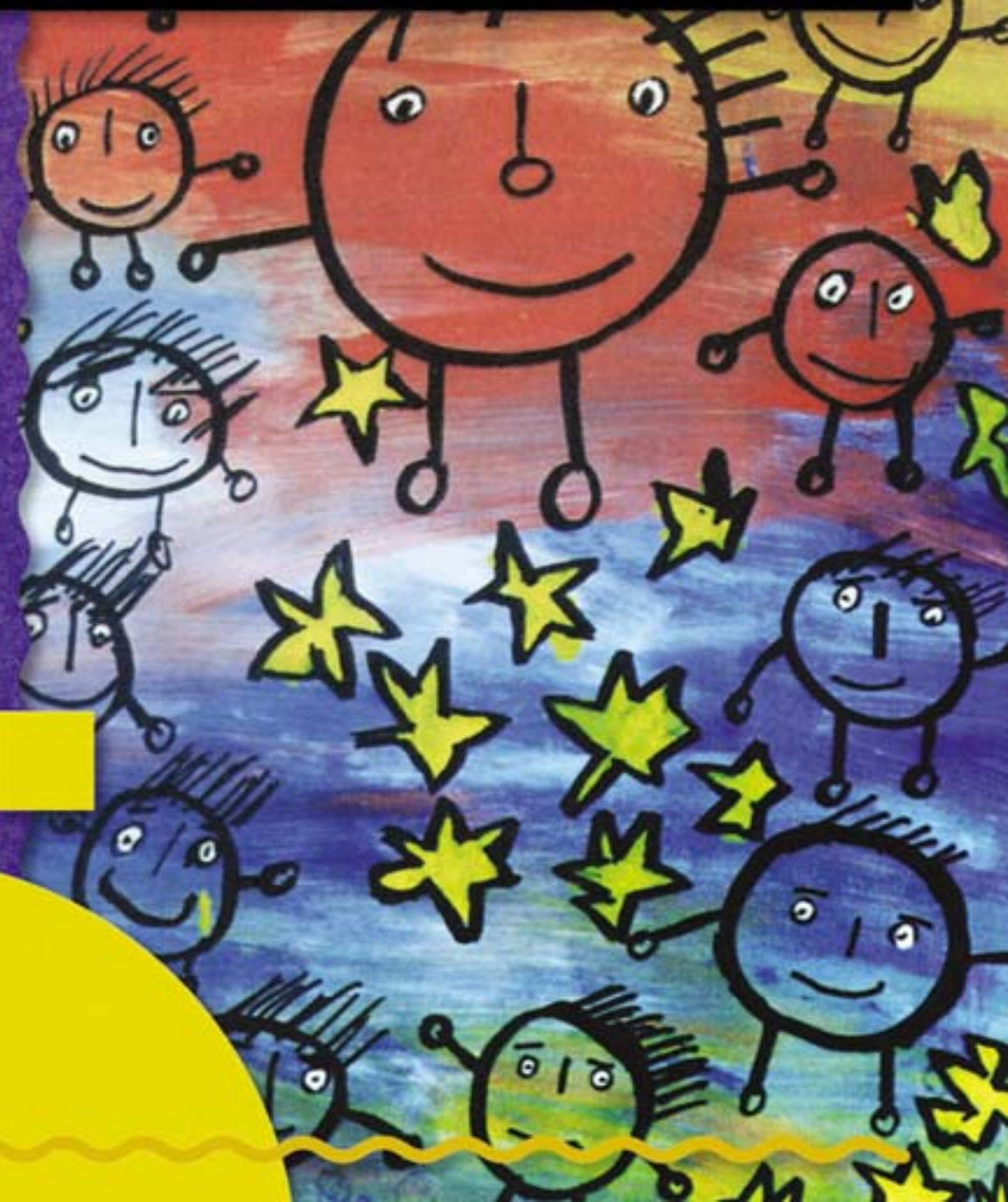


# Osallistavat Oppimisympäristöt ja Opetuskäytännöt



# **Osallistavat oppimisympäristöt ja opetuskäytännöt**

**Yhteenvetoraportti**

**Maaliskuu 2003**

**Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus**



Tämä raportti on Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen laatima ja julkaisema.

Julkaisun lainaaminen on sallittua, kunhan lähde mainitaan selvästi.

Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden 15 maan ja kaikkien asiantuntijavierailujen raportit ovat saatavissa Internetissä osoitteessa [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

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

Toimittaja: Cor J. W. Meijer, Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen projektipäällikkö

Avustava toimittaja: Peter Walther-Müller, Sveitsin kansallinen yhdyshenkilö

**ISBN:** 87-91350-15-8

Maaliskuu 2003

**Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen yhteystiedot:**

**European Agency for Development in Special Needs Education**

*Sihteeristö:*

Østre Stationsvej 33

DK-5000 Odense C

Denmark

Puhl: +45 64 41 00 20

Faksi: +45 64 41 23 03

[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

*Brysselin toimisto:*

3, Avenue Palmerston

BE-1000 Brussels

Belgium

Puh: +32 2 280 33 59

Faksi: +32 2 280 17 88

[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

Internet: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

---



## Sisällys

<b>YHTEENVETO.....</b>	<b>4</b>
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>7</b>
<b>2 OPETUS- JA KOULUKÄYTÄNTÖHANKKEEN VIITEKEHYS, TAVOITTEET JA MENETELMÄT.....</b>	<b>9</b>
2.1 VIITEKEHYS.....	9
2.2 TAVOITTEET.....	10
2.3 MENETELMÄT.....	10
<b>3 TULOSTEN ESITTELY.....</b>	<b>13</b>
3.1 EDELLYTYKSET.....	13
3.1.1 Opettajat.....	13
3.1.2 Koulu.....	15
3.1.3 Ulkoiset edellytykset.....	18
3.2 TOIMIVAT KÄYTÄNNÖT.....	20
3.2.1 Haasteellisimmat erityistarpeiden muodot.....	21
3.2.2 Osallistavan opetuksen haasteet.....	22
3.2.3 Osallistavan opetuksen toimivat käytännöt.....	22
<b>4 JOHTOPÄÄTÖKSET.....</b>	<b>34</b>
<b>KEHITTÄMISKESKUKSEN YHDYSHENKILÖT JA KANSALLISET OPETUSKÄYTÄNTÖJEN ASiantuntijat</b>	<b>35</b>



## YHTEENVETO


Tämä raportti on yhteenveto tutkimushankkeesta, jossa on yksilöity joukko keskeisiä ideoita osallistavien oppimisympäristöjen kehittämisestä kansainvälisen kirjallisuuskatsauksen, 15 Euroopan maan tapaustutkimusten, seitsemässä maassa toteutettujen asiantuntijavierailujen sekä alan asiantuntijoiden ja kehittämiskeskuksen yhdyshenkilöiden keskustelujen pohjalta. Tuloksia ei kuitenkaan tule pitää päättäjille, opettajille tai muille alan ammattilaisille tarkoitettuina toimintaohjeina. Samaan päämäärään voi päästä monin tavoin eli paikalliset ja alueelliset olot on aina syytä ottaa huomioon, ja näitä havaintoja voidaan pitää enintään koulujen osallistamiskäytäntöjen mahdollisina kehittämisstrategioina. Eräitä tässä yhteenvetoraportissa yksilöityjä strategioita käsitellään laajemmin maakohtaisten tapaustutkimusten ja asiantuntijavierailujen raporteissa.

Tapaustutkimusten ja asiantuntijakeskustelujen perusteella tutkimuksessa todettiin ensinnäkin, että **osallistavia oppimisympäristöjä** on kaikkialla Euroopassa ja että erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden etu on kaikkien oppilaiden etu.

Toiseksi havaittiin, että erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden integroimisen suurimpia haasteita ovat **sosiaaliset, tunne-elämän ja/tai käyttäytymisongelmat**.

Kolmanneksi: luokkayhteisön **erojen ja erilaisuuden kohtaaminen** on yksi Euroopan koulujen suurimmista ongelmista.

Yksittäisten, valikoitujen tapaustutkimusten ja maakohtaisten arvioiden perusteella seuraavilla **edellytyksillä** vaikuttaisi olevan keskeinen rooli osallistavien opetuskäytäntöjen kannalta:

- 
- 
- Osallistaminen riippuu opettajien asennoitumisesta erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin, kyvystä tukea sosiaalisia suhteita, suhtautumisesta luokkayhteisössä esiintyviin eroihin ja halusta käsitellä näitä eroja tuloksellisesti.
  - Kyetäkseen käsittelemään erilaisuutta tuloksellisesti omassa luokassaan opettajat tarvitsevat monenlaisia tietoja ja taitoja, asiantuntemusta, pedagogisia malleja, asianmukaisia opetusmenetelmiä ja -aineistoja ja aikaa.
  - Opettajat tarvitsevat tukea niin koulu yhteisöltä kuin sen ulkopuoleltakin. Rehtorien, koulupiirien, yhteisöjen ja hallitusten ohjaus on ensiarvoisen tärkeää. Viranomaisten ja oppilaiden vanhempien välinen alueellinen yhteistyö on tuloksellisen osallistamisen edellytys.
  - Hallitusten tulee ottaa selvästi kantaa osallistamiseen ja luoda asianmukaiset edellytykset voimavarojen joustavalle käytölle.

**Opetuskäytäntöjä** koskevat tutkimustulokset paljastavat viisi osallistaville oppimisympäristöille ominaista tekijäkokonaisuutta:

#### *Yhteistoiminnallinen opetus*


Opettajat tarvitsevat tukea työtovereiltaan ja koulun ulkopuolisilta asiantuntijoilta sekä mahdollisuuden tehdä yhteistyötä heidän kanssaan.

#### *Yhteistoiminnallinen oppiminen*

Vertaisopetus eli yhteistoiminnallinen oppiminen edistää oppilaiden kognitiivista ja affektiivista (sosioemotionaalista) oppimista ja kehitystä. Toisiaan tukevat oppilaat hyötyvät yhdessä oppimisesta etenkin joustavaan ja harkittuun ryhmäjakoon pohjautuvassa järjestelmässä.

#### *Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu*

Ei-toivotun käyttäytymisen johdonmukainen käsittely vähentää ja lieventää tehokkaasti oppitunneilla esiintyviä häiriöitä etenkin tapauksissa, joissa opettajalla on vaikeuksia integroida luokkaansa sosiaalisesti tai



---

käyttäytymiseltään ongelmaisia oppilaita. Yhdessä oppilaiden kanssa sovitut selkeät pelisäännöt ja rajat sekä kannustimet ovat osoittautuneet toimiviksi menetelmiksi.

#### *Heterogeeninen ryhmäjako*

Heterogeenisten ryhmien muodostaminen ja opetuksen eriyttäminen ovat tarpeellisia ja toimivia keinoja käsitellä oppilaiden erilaisuutta. Täsmennetyt tavoitteet, vaihtoehtoiset oppimisympäristöt, joustava ohjaus ja moninaiset ryhmämuodot edistävät osallistavaa opetusta.

#### *Tuloksellinen opetus*

Lisäksi edellä mainitut järjestelyt tulee toteuttaa koulun ja opetuksen kokonaisvaltaisella ja tuloksellisella toimintatavalla, jossa opetus perustuu oppilaiden ja toiminnan arviointiin, oppimistavoitteisiin sekä suoraan ohjaukseen ja palautteeseen. Kaikkien oppilaiden ja siten myös erityisoppilaiden koulutyö kehittyy järjestelmällisen valvonnan, arvioinnin ja suunnittelun myötä. Opetussuunnitelmaa voidaan mukauttaa yksilöllisiin tarpeisiin, joihin voidaan lisäksi vastata laatimalla yleiseen opetussuunnitelmaan sovitettu henkilökohtainen oppimissuunnitelma (HOPS).

---

# 1 JOHDANTO

Tämä raportti on yleiskatsaus opetuksen ja koulujen käytäntöjä tarkastelleen opetus- ja koulukäytäntöhankkeen (*Classroom and School Practice*) tuloksista. Hankkeessa on pyritty selvittämään, analysoimaan, kuvaamaan ja välittämään tietoa osallistavista opetuskäytännöistä, jotta Euroopan opettajat voisivat paremmin soveltaa niitä omissa luokissaan. Opettajien osallistavien käytäntöjen omaksumisen edellytyksiä esittelevänä se on suunnattu myös koulutusjärjestelmien päättäjätasolle.

Hankkeessa on pääosin keskitytty ensimmäisen asteen opetukseen, mutta toista astetta koskeva jatkohanke on jo käynnissä.

Hankkeen tutkimustyö jaettiin kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa hankkeeseen osallistuvissa maissa laadittiin kirjallisuuskatsaus, jolla pyrittiin selvittämään toimivien osallistavien käytäntöjen nykytilaa. Lisäksi tässä vaiheessa tarkasteltiin kansainvälistä, pääosin yhdysvaltalaisista kirjallisuutta. Tässä hankkeen osassa keskityttiin selvittämään, mitkä käytännöt ovat osoittautuneet toimiviksi osallistavissa oppimisympäristöissä.

Toisessa vaiheessa pyrittiin valitsemaan konkreettisia esimerkkejä hyvistä käytännöistä ja kuvaamaan niitä järjestelmällisesti. Viimeisessä vaiheessa järjestettiin eri maiden välisiä vaihtovierailuja tietojen ja käytäntöjen mahdollisimman sujuvan siirtämisen tueksi.

Tämä raportti on yhteenveto kaikista kolmesta vaiheesta.

Seuraavat raportin tausta-asiakirjat löytyvät Euroopan erityisopetuksen kehittämisskeskuksen Internet-sivuston osallistavia opetuskäytäntöjä ja oppimisympäristöjä käsittelevästä osiosta *Inclusive Education and Classroom Practices* ([www.european-agency.org/IECP/IECP\\_intro.htm](http://www.european-agency.org/IECP/IECP_intro.htm)):





- 
1. opetuskäytäntöjä käsittelevän kansainvälisen kirjallisuuden katsaus (*International Literature Review*)
  2. seitsemään maahan suuntautuneiden asiantuntijavierailujen raportit (*Expert Visits*)
  3. hankkeeseen osallistuneiden 15 maan raportit (*Country Reports*).

---

## 2 OPETUS- JA KOULUKÄYTÄNTÖHANKKEEN VIITEKEHYS, TAVOITTEET JA MENETELMÄT

### 2.1 Viitekehys

Tutkimushankkeessa keskityttiin osallistavien oppimisympäristöjen toimiviin opetuskäytäntöihin. Lähtökohtaisesti voidaan olettaa, että opetuksen osallistavuus syntyy ensisijaisesti opettajien luokkatyöskentelystä. Työskentelytavat puolestaan riippuvat luonnollisestikin heidän koulutuksestaan, kokemuksistaan, käsityksistään ja asenteistaan sekä luokan tilanteesta, koulu yhteisöstä ja koulun ulkopuolisista tekijöistä (paikalliset ja alueelliset palvelut, politiikan linjaukset, rahoitus jne.). Osallistamisen niveltäminen arkityöhön on kuitenkin nimenomaan opettajan tehtävä, ja tässä mielessä opettaja onkin avainasemassa.

Opettajien luokissaan käyttämät osallistamiskeinot vaihtelevat. Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata ja välittää näitä erilaisia toimintatapoja. Niinpä hankkeen keskeisenä tehtävänä olikin tunnistaa luokkayhteisön erilaisuuden käsittelymalleja (joita nimitetään myös ”opetuksen eriyttämiseksi”, ”taso-opetukseksi” jne.). On kuitenkin syytä painottaa sitä, että luokkayhteisön erilaisuuden erilaiset käsittelymallit eivät johdu ainoastaan opettajiin liittyvistä tekijöistä, vaan myös koulujen valitsemista opetuksen järjestämistavoista ja muista ulkoisista tekijöistä.

*Tutkimuksen pääkysymys oli: Kuinka käsitellä erilaisuutta luokkayhteisössä? Lisäksi pyrittiin vastaamaan kysymykseen: Mitä luokan sisäisten erojen käsitteleminen edellyttää?*

Tutkimuksen **kohderyhmäksi** määriteltiin kaikki opetusalan käytäntöihin vaikuttavat tahot. Opetuskäytännöt ovat vahvasti riippuvaisia opettajista ja muista alalla toimivista ammattilaisista, ja juuri tämä ryhmä voi toteuttaa päättäjien ja opetushallinnon määräämät muutokset. Näistä syistä tutkimuksessa keskityttiin opettajan työhön lähestymällä kuitenkin aihetta epäsuorasti.

Voidaan olettaa, että opettajat saavat työhönsä runsaasti vaikutteita lähipiirinsä avainhenkilöiltä eli työtovereiltaan ja sekä



koulussa että sen ulkopuolella työskenteleviltä muilta ammattilaisilta. Kohderyhmä muodostui siis opettajista, mutta tiedonvälitysstrategioiden vuoksi tutkimuksessa painotettiin myös opettajien kannalta merkittäviä kouluissa ja niiden ulkopuolella toimivia ammattiryhmiä.

## 2.2 Tavoitteet

Tutkimuksen päätehtävä oli siis välittää avainryhmille tietoa eri mahdollisuuksista käsitellä erilaisuutta luokkayhteisössä ja niiden toteuttamisedellytyksistä. Hankkeessa pyrittiin vastaamaan muutamiin osallistavaa opetusta koskeviin kysymyksiin. Ensinnäkin haluttiin ymmärtää, *mitkä keinot* toimivat osallistavissa oppimisympäristöissä. Toiseksi pyrittiin muodostamaan syvällisempi käsitys siitä, *miten* osallistava opetus toimii. Kolmanneksi oli tarpeen selvittää, *miksi* se toimii (edellytykset).

Tutkimus on rajattu koskemaan ensimmäisen asteen opetusta eli 7–11-vuotiaiden ikäryhmää. Toisen asteen koulutusta tarkastellaan omassa erillisessä vastaavassa tutkimuksessaan.

## 2.3 Menetelmät

Vastauksia on pyritty antamaan erilaisin keinoin. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa laadittiin raportti, jossa kuvattiin eri malleja ja niiden edellytyksiä kirjallisuuden perusteella. Tämän kirjallisuuskatsauksen menetelmiä ja tuloksia kuvataan laajemmin sähköisessä julkaisussa *Inclusive Education and Effective Classroom Practices* (Middlefart, 2001)<sup>1</sup>, joka on vapaasti ladattavissa Internetistä. Kirjallisuuden tutkimusvaiheen tavoitteena oli selvittää, *mitkä keinot* toimivat osallistavissa oppimisympäristöissä. Näkökulma painottaa keinoja, joilla opettajat selviytyvät työssään erilaisten, myös erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden kanssa. Tähän sisältyy vahvasti ajatus huomion kohdistamisesta opetuskäytäntöihin.

---

<sup>1</sup> *Integraatio Euroopassa: Erityisopetuksen tarjonta*. Julkaisun suomenkielinen tiivistelmä löytyy kehittämiskeskuksen julkaisusivuilta ([www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)).

---

Kuten edellä on todettu, ulkoisiakaan olosuhteita ei kuitenkaan tule unohtaa opetuskäytäntöjä tarkasteltaessa.

Toisen vaiheen tapaustutkimuksissa keskityttiin tarkastelemaan, *miten ja millaisin edellytyksin osallistaminen toimii*. Tässä yhteydessä sovittiin, että jokaisesta maasta valitaan kaksi käytännön esimerkkiä, joista toinen koskee oppilaiden haasteellisen käyttäytymisen käsittelykeinoja. Kehittämiskeskuksen jäsenmaiden edustajat analysoivat toimivia käytännön esimerkkejä omista maistaan ja kuvasivat näitä käytäntöjä ”sisältä käsin”. Heitä pyydettiin keskittymään varsinaiseen opetuskäytäntöön ja tuomaan esille lähinnä opetussuunnitelmaan sisältyviä tekijöitä. Opetussuunnitelman ominaisuuksien lisäksi on kuitenkin tarpeen kuvata myös sen edellytyksiin ja ympäristöön liittyviä muuttujia, etenkin niitä, joita pidetään suunnitelman toteuttamisen ja noudattamisen kannalta välttämättöminä. Edellytyksiin ja ympäristöön liittyvät muuttujat voivat sijaita usealla eri tasolla, joihin lukeutuvat opettaja (opettajan tarvitsemat tiedot ja taidot, asianmukainen asennoituminen ja motivaatio), luokka, koulu yhteisö, oppilashuoltoryhmä, tukipalvelut, rahoitus ja poliittiset kysymykset jne. Nämä tekijät onkin otettu huomioon keskukselle toimitetuissa raporteissa. Hankkeen toisessa vaiheessa on siis valittu, kuvailtu ja analysoitu toimivia käytännön esimerkkejä 15 maasta.

Lopuksi järjestettiin vielä vaihto-ohjelma, jossa asiantuntijat tutustuivat käytännön esimerkkeihin ja analysoivat ja arvioivat niitä määrittääkseen innovatiivisten opetuskäytäntöjen keskeisimmät piirteet. Asiantuntijoiden osallistaviin oppimisympäristöihin tekemien vierailujen sekä heidän kanssaan käytyjen keskustelujen ansiosta kyettiin muodostamaan entistä laadukkaampi ja laaja-alaisempi käsitys siitä, millä keinoilla, miten ja miksi osallistaminen toimii.

Asiantuntijavierailujen isäntämaiksi valittiin Irlanti, Itävalta, Saksa, Islanti, Suomi, Kreikka ja Belgia (ranskankielinen yhteisö).

Vaihto-ohjelma toteutettiin syksyllä 2001.



---

Tulosten esittelyssä on käytetty eri tietolähteitä eli sekä kansallisten että kansainvälisten lähteiden katsauksia, hankkeeseen osallistuneiden 15 maan esimerkkikohteiden kuvauksia ja asiantuntijavaihtoa koskevia tietoja. Näin on muodostettu kokonaisvaltainen, sekä tutkimukseen että arkityöhön perustuva näkemys opetuskäytännöistä.

---

## 3 TULOSTEN ESITTELY

### 3.1 Edellytykset

Kuten edellä on esitetty, tutkimus painottui koululuokkiin ja osallistavien oppimisympäristöjen opetussuunnitelmaan sisältyvien toimivien käytäntöjen tunnistamiseen. Tavoitteena ei ollut laatia tyhjentävää selvitystä kaikista osallistavan opetuksen toteuttamisen edellytyksistä eikä luonnostella osallistavan koulun toteuttamiseen tähtääviä toimia. Tutkimuksessa haluttiin nimenomaan keskittyä integroidun opetussuunnitelman piirteisiin ja esitellä niitä laajalle yleisölle. Koska osallistavaa opetusta ei kuitenkaan anneta tyhjiössä, tutkimuksessa on kerätty tietoa myös osallistavan opetuksen laajemmista edellytyksistä. Tarkastellun tutkimusaineiston lisäksi myös ja eritoten esimerkit toimivista käytännöistä sekä asiantuntijoiden kanssa käydyt keskustelut ovat nostaneet esiin joukon selviä perusedellytyksiä, joita hahmotellaan seuraavassa.

#### 3.1.1 Opettajat

Osallistaminen riippuu luonnollisestikin paljolti opettajien asennoitumisesta erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin, suhtautumisesta oppilasaineksen eroihin luokkayhteisössä sekä halusta käsitellä näitä eroja tuloksellisesti. Opettajien asennoituminen on yleisesti nostettu osallistavien koulujen kehittämisen avaintekijäksi. Jos luokanopettajat eivät hyväksy sitä, että heidän työhönsä kuuluu kaikkien oppilaiden opettaminen, he pyrkivät varmistamaan, että joku muu (useimmiten erityisopettaja) ottaa vastuun erityisopetusta tarvitsevista oppilaista, ja ryhtyvät harjoittamaan vaihkaista erottelua koulussa (esim. erityisluokat).

#### **Islanti**

*”Opettajan on vähintäänkin hyväksyttävä vaikeavammaisen oppilaan sijoittaminen luokkaansa.”*

*”Koulun rehtorin mukaan toinen perusedellytys on, että opettaja on valmis ottamaan luokkaansa vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan ja pitämään kaikki oppitunnit toisen ammattilaisen läsnä ollessa.”*



Tapaustutkimuksista käy ilmi, että osallistamiseen sitoutuneet opettajat pitävät usein huomattavia erityisjärjestelyjä tarvitsevia oppilaita pikemminkin luokkayhteisön voimavarana kuin ”ongelmatapauksina”.

Myönteiset asenteet eivät kuitenkaan yksin riitä luokkayhteisön erilaisuuden käsittelyyn. Niiden lisäksi opettajat tarvitsevat myös asianmukaisia menetelmiä ja materiaaleja, riittävästi aikaa paneutua ohjaustyöhön ja opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen tarjoamia tietoja ja taitoja sekä kokemusta. Erilaisten oppilaiden huomioon ottamisessa tarvitaan näitä kaikkia.

Erytystä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa liittyy todennäköisesti yleisen opetussuunnitelman mukauttaminen, jolloin opettajat joutuvat pohtimaan, miten erityisoppilaita tulisi ohjata. He voivat tarvita muita oppilaita enemmän ohjausta tai vaihtoehtoisia oppimismenetelmiä ja erityisasiantuntemusta. Tällöin opettajat puolestaan tarvitsevat lisää aikaa, aineistoa ja tietoa. Yleisesti ottaen nämä edellytykset voidaan toteuttaa kahdella tavalla, joko lisäämällä voimavaroja (enemmän aikaa opettajille) tai voimavarojen uudelleenjärjestelyllä (vaihtoehtoiset ajankäyttötavat).

Osallistavassa opetuksessa tarvittavia voimavaroja voidaan lisätä muun muassa järjestämällä opettajille enemmän aikaa (esim. koulunkäyntiavustajien käyttö) tai syventämällä opettajien ammattitaitoa (esim. täydennyskoulutus, kollegat ja tukitiimit), mutta opettajien voi myös olla tarpeen jakaa voimavarat uudelleen luokan oppilaiden kesken. Opettajat voivat esimerkiksi kannustaa keskitasoa parempia oppilaita itsenäiseen ja tietokoneavusteiseen opiskeluun ja toistensa tukemiseen (vertaisopetus), jolloin erityisoppilaille jää enemmän opetusaikaa.

Viimeinen keskeinen opettaja- ja luokkatason näkökohta on opettajien herkkävaistoisuus ja kyky edistää oppilaiden

---

mielekkäitä sosiaalisia suhteita. Mielekäs vuorovaikutus muiden oppilaiden kanssa on ensiarvoisen tärkeää etenkin erityisopetusta tarvitseville oppilaille (ja heidän vanhemmilleen). Oikean suhtautumisen lisäksi opettajan tulee myös ymmärtää, miten vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita voidaan edistää.

### **Kreikka**

*A:n tapaus: ala-asteen neljännellä luokalla oleva 14-vuotias autistinen poika, jolla kehitys- ja käyttäytymishäiriöitä. Tapaustutkimuksessa kuvataan seuraavia osallistamisen tuloksia, jotka osoittavat myös yleisopetuksen luokkaan integroimisen sosiaalisen ulottuvuuden ensiarvoisen merkityksen sekä opettajien ja muun henkilöstön keskeisen vaikutuksen sen toteuttamisessa.*

*”A:n opetussuunnitelma toimii erittäin hyvin. Hänen sosiaaliset suhteensa ovat kehittyneet ilmiömäisesti näiden kuuden vuoden aikana. Kaikki toimintaan osallistuneet ovat yhtä mieltä siitä, että tämä johtuu pitkän aikavälin suunnitelmasta, jossa hänellä on koko ajan ollut oma tukiopettaja toisaalta kannustamassa häntä osallistumaan erilaiseen toimintaan ja toisaalta lujittamassa hänen itsetuntoaan. Sen lisäksi, että koko vertaisryhmä on hyväksynyt A:n, hän on löytänyt myös ystäviä ja osallistuu peleihin ja koulun näytelmätoimintaan.”*

*”Yksikään muista oppilaista ei ole ilmaissut kielteisiä tunteita A:n luokassa olon vuoksi. Itse asiassa näyttää pikemminkin siltä, että he ovat innostuneita A:n tukemiseksi toteutettujen toimien ja opetusstrategioiden haasteista ja alkaneet suhtautua muiden vaikeuksiin ymmärtäväisemmin.”*

#### **3.1.2 Koulu**

Erityisopetusta tarvitsevista oppilaista huolehtiminen ei selvästikään riipu ainoastaan luokkatason voimavaroista, vaan on syytä huomata, että myös koulun organisaatorakenne vaikuttaa erityisopetukseen käytettävien voimavarojen määrään





ja laatuun. Erityisopetus edellyttää joustavaa tukea koko kouluuyhteisöltä, kuten muilta opettajilta, rehtorilta ja/tai erityisopettajalta.

Tukea voidaan järjestää myös erilaisten tukipalvelujen kautta, joita ovat esimerkiksi koulun neuvontakeskukset tai erityinen kiertävä tukihenkilöstö. Joissakin maissa yleisopetuksen koulujen välinen yhteistyö on vapauttanut voimavaroja erityisopetuksen tarpeisiin. On selvää, että usean koulun muodostamalla ryhmällä on yksittäistä koulua enemmän luovuutta, tietämystä, asiantuntemusta ja välineitä. Yhteistyössä toimivien koulujen kyky löytää uusia keinoja vastata erityistuen tarpeisiin saattaa olla keskeinen edellytys erityisoppilaiden integroimiselle yleisopetuksen oppimisympäristöihin. Myös eräät tässä tutkimuksessa kuvatut ja analysoidut hankkeet osoittivat, että koulujen välinen yhteistyö on ensiarvoisen tärkeää.

Liian suuri autonomia saattaa uhata osallistavien koulujen kehittämistä. Eri koulujen erityisoppilaille tarjoamaa tukea tulee koordinoida etenkin silloin, kun koulut ovat tavallisesti pieniä.


### **Itävallan** asiantuntijavierailun raportti

*”On kyseenalaista, pystyvätkö autonomiset koulut lainkaan vastaamaan yhteiskunnan heikompien jäsenien tarpeisiin, jos lainsäätäjät tai koulutoimen tarkastajat eivät anna selkeitä ohjeita.”*

*”Vaikka koulujen autonomiaa pidetään laajalti erittäin myönteisenä tekijänä, joka edistää koulujen ja opettajankoulutuslaitosten henkilöstön omatoimisuutta, laatuvaatimusten ja siten myös erityisopetusta tarvitsevien lasten ja nuorten osallistamisen keinojen määrittelemistä pidetään välttämättömänä. Liian monet erilaiset edut haittaavat osallistamista, mikäli kouluille annetaan liikaa vapauksia.”*

Myös rehtorin tai koulun johtajien rooliin tulee kiinnittää erityistä huomiota. Rehtori ei ole tärkeässä asemassa ainoastaan

---



opettajien tukijana, vaan myös hänen johtamistyyhinsä on osallistavan opetuksen kannalta ratkaiseva tekijä. Rehtorilla on usein avainasema koulun uudistusten toteuttamisessa ja uusien kehittämishankkeiden ja -prosessien käynnistämässä. Tässä suhteessa hänen pääasiallinen tehtävänsä on varmistaa tiimityön toimivuus ja keskittyä itse pääasioihin.

Koulujen voimavarojen käyttö tulee järjestää joustavasti. Hankkeessa esitellyt toimivat käytännön esimerkit osoittavat, että koulujen tulee saada käyttää taloudellisia voimavaroja vapaasti omien toiveidensa ja näkemyksiensä mukaan. Turhaa byrokratiaa on syytä välttää viimeiseen asti, ja myös tavallisten ja vähäistä erityistukea tarvitsevien oppilaiden on voitava hyödyntää luokkien tai koulujen voimavaroja silloin, kun opettaja pitää sitä tarpeellisena.

Joskus on myös tarpeen kiinnittää huomiota erityistukea tarvitsevien oppilaiden pienryhmiin. Vaikuttaa siltä, että luokan jonkinasteinen hajauttaminen saattaa itse asiassa mahdollistaa oppilaan integroimisen yleisopetuksen luokkaan, ja opettajat hyödyntävätkin joskus luokan ulkopuolisia järjestelyjä. On kuitenkin tärkeää, että nämä järjestelyt ovat luontevia ja joustavia ja että niitä ei käytetä ainoastaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden, vaan ajoittain myös luokan muiden oppilaiden opetuksessa.

Osa-aikaisen erityisopetuksen järjestämisen tulee perustua seuraaviin periaatteisiin: opetuksen tulee olla (1) mahdollisimman varhaisessa vaiheessa järjestettyä, (2) mahdollisimman joustavaa (jos jokin menetelmä ei toimi, valitaan toinen), (3) mahdollisimman vaivatonta (ei haittavaikutuksia), (4) mahdollisimman integroitua (eli mieluummin yleisopetuksen luokassa ja koulussa järjestettävää) sekä (5) mahdollisimman lyhytkestoista.

Osallistavien koulujen toiminnassa ei pidä myöskään aliarvioida vanhempien roolia. Heidä ei tule pitää ainoastaan "koulutuspalvelujen asiakkaina" vaan myös itsenäisinä toimijoina. On ensiarvoisen tärkeää, että myös heidän tarpeisiinsa voidaan vastata, sillä he tarvitsevat usein luotettavan henkilön tukea. Vanhemmilla tulee olla merkittävä



rooli ja sananvaltaa, ja heille tulee myös välittää tietoa kaikista yhteistyön suunnittelua, toteutusta, arviointia, rakennetta ja sisältöä koskevista seikoista ja etenkin niistä, jotka koskevat kouluyhteisön, koulun ulkopuolisten organisaatioiden ja eri ammattiryhmien välistä yhteistyötä.

Lisäksi vanhemmilla on aktiivinen rooli henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien laatimisessa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Joissain tapauksessa he voivat myös toimia avustajina luokassa tai sen ulkopuolella.

### 3.1.3 *Ulkoiset edellytykset*

#### Politiikka ja rahoitus

Selkeä kansallinen osallistamispolitiikka edistää merkittävästi koulujen osallistavia käytäntöjä. Osallistavan opetuksen toteuttaminen edellyttää, että hallitus tukee integrointia ja asettaa koulutusyhteisölle selkeät tavoitteet.

Lisäksi hallitusten tulee luoda edellytykset osallistavalle opetukselle. Erityisesti rahoitusjärjestelyjen tulee pikemminkin edistää kuin rajoittaa osallistavaa opetusta. Tarpeelliset palvelut tulee järjestää joustavasti ja koordinoitusti. Rahoitusjärjestelyt ja niihin sisältyvät kannustimet ovat tässä mielessä ratkaisevassa asemassa, kuten kehittämisskeskuksen tutkimuksessa *Financing of Special Needs Education (1999)*<sup>2</sup> on osoitettu.

***Ison-Britannian*** tapaustudkimuksessa viitataan ”kannustimien vinoutumiseen”:

*”...toisin sanoen jos koulu kykenee kaikkien voimavarojensa eli opettajien asiantuntemuksen, erilaisten strategioiden ja käytettävissä olevan ajan täysimääräisen hyödyntämisen ansiosta rajoittamaan erityisopetuksen tarvetta ja edistämään erityisoppilaiden oppimista, siitä ”rangaistaan” epäsuorasti siten, että kyseinen koulu ei jatkossa olekaan oikeutettu*

<sup>2</sup> *Erityisopetuksen rahoitus.* Julkaisun suomenkielinen tiivistelmä löytyy kehittämisskeskuksen julkaisusivuilta ([www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)).

---

*lisäresursseihin, koska sen oppilaiden tarpeet eivät enää ole kyllin vaativia. Kyseisen koulun kohdalla tilanne oli jossain määrin juuri tällainen. Opetussuunnitelmien tinkimättömän soveltamisen, seurannan ja tarkistamisen ansiosta yleisopetuksen luokissa pystyttiin opettamaan oppilaita, jotka toisenlaisissa oloissa olisi ehkä jouduttu siirtämään erityisopetukseen.”*

Myös **Belgian ranskankielisen yhteisön** asiantuntijavierailun raportissa tuodaan esiin erityis- ja yleisopetuksen koulujen rahoitusjärjestelyjen erot osallistavan opetuksen esteenä:

*”Se, että yleisopetukseen integroidut oppilaat menettävät erityiskoulujen nauttimat taloudelliset etuudet, on ongelma.”*

Onnistunein rahoitusvaihtoehto näyttää olevan ns. alueellinen tai kunnallinen suoritemalli, jossa keskushallinto jakaa erityisopetuksen määrärahat alue- tai paikallistason viranomaisille (kunnat, koulupiirit tai -klusterit) ja nämä puolestaan päättävät varojen käytöstä ja määrittelevät erityispalveluihin oikeutetut oppilaat. Erityisopetuksen määrärahojen jakamisesta päättävällä viranomaisella pitäisi myös olla ensinnäkin mahdollisuus hyödyntää riippumattomia erityistarpeiden asiantuntijoita ja toiseksi keinot erityisstrategioiden ja -palvelujen toteuttamiseen ja ylläpitoon.

Vaikuttaa siltä, että integraatioon päästään helpommin hajautetussa kuin keskitetyssä mallissa. Keskitetyssä päätetyssä suunnitelmassa saatetaan painottaa liikaa mallin organisatorisia piirteitä, jolloin osallistavia toimia ei toteuteta käytännössä. Jossain määrin autonomisilla paikallisilla organisaatioilla saattaa olla paljon paremmat edellytykset muuttaa järjestelmää. Niinpä hajautettu malli on todennäköisesti edullisempi ja tarjoaa vähemmän tilaisuuksia ei-toivottuun taktikointiin. Tästä huolimatta keskushallinnon tulee määritellä selkeästi saavutettavat tavoitteet. Näiden tavoitteiden saavuttamiseen käytettävät keinot voidaan sitten jättää paikallisten organisaatioiden päätettäväksi.



### Osallistavan opetuksen ohjaus

Integroinnin ohjaus on ensiarvoisen tärkeää. Kansallisten päättäjien lisäksi myös kuntien, koulupiirien tai -klustereiden päättäjillä on keskeinen asema hallituksen politiikan käytännön toteutuksessa. Tuloksellinen osallistava opetus edellyttää myös koulun sisäistä ohjausta.

Hankkeen tutkimus osoittaa, että kaikkien asianosaisten motivointi ja innostaminen saattaa vaatia tiedottamista. Osallistavan opetuksen toteuttamiseen tarvitaan koulun ulkopuolista tukea, ja toimivien käytännön esimerkkien julkistaminen ja esitleminen voi hillitä pelkoja ja hälventää epäluuloja etenkin kehityksen alkuvaiheissa.

### Alueellinen yhteistyö ja koordinointi

Tutkimustulokset osoittavat, että kaikkien koulun ulkopuolisten tahojen (terveys-, sosiaali-, kasvatus- ja psykologipalvelujen) sekä koulun ja kodin välinen yhteistyö ja toiminnan koordinointi palvelevat erityisopetusta tarvitsevia oppilaita. Lisätukea tulee tarjota suunnitelmallisesti ja järjestelmällisesti.

## **3.2 Toimivat käytännöt**

Opetuskäytäntöhankeeseen osallistuneet maat ovat raportoineet toimivista osallistavan opetuksen käytännöistään, tosin varsin erilaisin tavoin. Tässä alaluvussa esitetään kolmeen osa-alueeseen jäsenneily yhteenveto näistä tiedoista. Ensinnäkin on tärkeää pohtia järjestelmällisesti, millaiset erityistarpeiden muodot ovat haasteellisimpia opettajien ja muiden ammattilaisten arkityön kannalta. Tässä keskitytään yleisopetukseen integroitujen (tai erityisopetukseen siirrettyjen) oppilaiden ominaisuuksiin. Toisin sanoen kysymys kuuluu: Mitkä oppilasryhmät aiheuttavat eniten ongelmia yleisopetuksen oppimisympäristöissä?

Toiseksi tässä alaluvussa pyritään esittämään yleiskatsaus varsinaisten opetusprosessien haasteista eli selvittämään yleisopetukseen integroituja oppilaita koskevia keskeisiä käytännön (opetuksen) ongelmia eri maissa. Kukin

---

hankkeeseen osallistunut maa on laatinut laajan kuvauksen osallistavan opetuksen toteutukseen liittyvistä ajankohtaisista haasteista.

Kolmanneksi maat ovat vastanneet tutkimuksen pääkysymykseen opetuskäytännöistä ja tekijöistä, joiden on todettu toimivan osallistavassa opetuksessa. Toimivista käytännön esimerkeistä tehdyt huomiot ovat antaneet entistä yksityiskohtaisemman käsityksen siitä, miten näitä toimia ja tekijöitä muokataan ja käsitellään käytännön opetustyössä.

### *3.2.1 Haasteellisimmat erityistarpeiden muodot*

Eri maiden vastaukset haasteellisimpia erityistarpeiden muotoja koskevaan kysymykseen ovat odotetusti varsin yksimielisiä. Lähes kaikki maat mainitsevat sosiaaliset, emotionaaliset ja/tai käyttäytymisongelmat erityisoppilaiden osallistamisen suurimpina haasteina. Näihin lukeutuvat myös motivaation puutteeseen ja vieraantuneisuuteen liittyvät ongelmat.

Luonnollisestikin varsin monissa maissa on ollut hankalaa saada vastauksia kysymykseen, jossa puututaan oppilaiden ominaisuuksiin. Useimmissa erityisopetuksen toimintaperiaatteissa suositetaan tällaisen näkökulman sijasta ympäristöä ja vuorovaikutusta painottavaa erityisopetuksen tarpeiden käsittelytapaa. Haasteita ja tarpeellisia toimia tarkastellaan nimenomaan suhteessa oppimisympäristöön, sen sijaan että ryhdyttäisiin ruotimaan lasten ominaisuuksia. Siitä huolimatta, että tämä kanta myötäilee muitakin nykyisiä näkemyksiä erityistarpeista ja nauttii myös kehittämisskeskuksen jäsenmaissa laajaa kannatusta, yhdyshenkilöt ilmoittivat suurimpien haasteiden liittyvän käyttäytymisongelmaisiin oppilaisiin.

Joissakin maissa osallistavan opetuksen haasteina mainittiin myös muita, joskus varsin tarkastikin määriteltyjä erityistarpeiden muotoja, joihin lukeutuvat esimerkiksi tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö (ADHD), lukihäiriö (dysleksia), autismi, erilaiset luku- ja kirjoitusvaikeudet, psyykkiset ja kehitysvammat, vakavat kuulovammat ja monivammaisuus. Näitä nostettiin kuitenkin esiin vain



muutamissa maissa, kun taas oppilaiden aseman haasteellisuus yhdistettiin yleisesti juuri erilaisiin tunne-elämän ja käyttäytymisongelmiin.

### *3.2.2 Osallistavan opetuksen haasteet*

Luokkayhteisön erilaisuuden eli oppilaiden erilaisten ominaisuuksien käsittely tai kohtaaminen on yksi koululuokkien suurimmista haasteista Euroopassa. Oppilaiden integroiminen voidaan järjestää useilla eri tavoilla ja tasoilla, mutta viime kädessä juuri opettajan on kyettävä käsittelemään luokkassaan yhä suurempia oppilaiden välisiä eroja ja mukauttamaan opetussuunnitelmaa tai laatimaan se siten, että se vastaa yhtä lailla erityisopetusta tarvitsevien, lahjakkaiden ja kaikkien muidenkin oppilaiden tarpeisiin. Toisin sanoen erilaisuuden kohtaaminen on keskeinen kysymys luokkatasolla. Oppilaiden erojen huomioon ottaminen edellyttää sitä, että opettaja saa käytännön apua tai lisätukea joko työtovereiltaan (myös erityisopettajilta) tai muiden ammattiryhmien edustajilta, sillä erityisoppilaat tarvitsevat ajoittain erityistä tukea tai ohjausta, jota opettaja ei voi antaa normaalin päiväjärjestyksen puitteissa. Muut opettajat ja tukihenkilöstö tulevatkin mukaan kuvaan juuri tässä vaiheessa, jolloin haasteiksi nousevat joustavuus, suunnitelmallisuus, yhteistyö ja samanaikaisopetus. Tämä ei koske ainoastaan yksittäisen luokan yhteistoiminnallista opetusta, vaan myös koko kouluyhteisöä. Joissain tapauksissa tarvitaan myös alueellisten tukipalvelujen ammattilaisia, mikä puolestaan lisää joustavuuden, suunnitelmallisuuden, yhteistyön ja koordinoinnin tarvetta. Osallistava opetus ei merkitse yksinomaan luokkayhteisön erilaisuuden kohtaamista, vaan siihen sisältyy myös luokkatason yhteistoiminnalliseen opetukseen, samanaikaisopetukseen sekä kouluyhteisön opettajien yhteistyöhön ja muiden tukipalvelujen henkilöstön koordinointiin liittyviä haasteita.

### *3.2.3 Osallistavan opetuksen toimivat käytännöt*

Tutkimuksessa nostettiin esiin ainakin viisi osallistavalle opetukselle ominaista tekijäkokonaisuutta, joiden merkitys kävi ilmi sekä kirjallisuuskatsauksesta että käytännön esimerkeistä.

---

Yleisesti ottaen kirjallisuuskatsauksen huomiot ja asiantuntijoiden näkemykset osoittavat, että niin opettajat kuin sekä erityistukea tarvitsevat että kaikki muutkin oppilaat hyötyvät seuraavassa esitellyistä toimintatavoista.

### Yhteistoiminnallinen opetus

Tutkimuksesta käy ilmi, että osallistavaa opetusta edistävät useat tekijät, joita voidaan pitää yhteistoiminnallisen opetuksen osa-alueina. Opettajien on voitava tehdä yhteistyötä monenlaisten ammattiryhmien kanssa, ja he saattavat tarvita myös joustavaa käytännön tukea työtovereiltaan. Tällainen toimintatapa näyttää edistävän erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelu- ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Lisäavun ja -tuen tulee luonnollisestikin olla joustavaa, hyvin koordinoitua ja suunnitelmallista.

**Norjan** tapaustutkimus osoittaa, että luokan kanssa työskentelevillä tiimeillä on erittäin keskeinen rooli ja luokkatyöskentely on pitkälle koordinoitua.

*”Opettajilla on omat tiimensä kullakin luokka-asteella, jottei oppilaiden tarvitse sopeutua liian moneen aikuiseen. Kunkin luokka-asteen tiimi hoitaa kaikki oppitunnit. Tällä pyritään luomaan oppilaille turvallinen ympäristö. Myös erityisopetukseen erikoistuneet opettajat kuuluvat näihin tiimeihin, joten erillistä erityisopetustiimiä ei ole.”*

*”Kahden ja puolen vuoden tiimityön jälkeen yksi opettajista kuvasi luokkansa arkea seuraavasti: ’Opettajan toiminnan täytyy olla herpaantumattoman tietoista. Opettaminen perustuu suunnitelmallisuuteen ja vakiintuneisiin rutiineihin. Opettajan täytyy olla erittäin tietoinen jokaisen oppilaan asemasta luokahuoneessa. Opettaja valvoo opetusta: opetusjaksojen aikana on vain vähän vapaamuotoista toimintaa. Jonkun aikuisen on aina oltava paikalla. Jos luokka jaetaan kahteen ryhmään, kummassakin ryhmässä pitää olla yksi aikuinen.”*

### **Sveitsi**



*”Resurssiopettaja valmistelee aineistot, joita luokanopettaja voi tarvittaessa käyttää. Lisäksi järjestetään keskustelutilaisuuksia, joihin osallistuvat vanhemmat, erityiskoulun rehtori, luokanopettaja ja resurssiopettaja. Tämä integroiva hanke edellyttää hyviä henkilösuhteita kaikkien asianosaisten välillä.”*

### **Luxemburg**

*”Tämä luokka on erittäin hankala, koska siihen on integroitu älyllisesti kehitysvammaisia, oppimishäiriöisiä ja käyttäytymisongelmaisia lapsia, ja SREA:n<sup>3</sup> sosiaalipedagogi on mukana opetustilanteessa kymmenen tuntia viikossa tukemassa luokan erityistukea tarvitsevia lapsia. Kun luokanopettaja esittelee lyhyesti jotain uutta aihetta, tukiopettaja varmistaa, että lapset kuuntelevat opettajaa, ovat tarkkaavaisia ja ymmärtävät, mitä opettaja haluaa heidän tekevän. Tämän jälkeen lasten pitää opiskella itsenäisesti.”*

*”Tukiopettajan mielestä on erittäin tärkeää, että tässä luokassa on kaksi opettajaa, jolloin heille jää enemmän aikaa työskennellä yksilöllisesti kunkin lapsen kanssa, ja jos toisella opettajista on vaikeuksia jonkun lapsen kanssa, hän pystyy keskittymään niiden ratkaisemiseen.”*

### Yhteistoiminnallinen oppiminen

Tutkimus osoittaa, että vertaisopetus eli yhteistoiminnallinen oppiminen edistää oppilaiden kognitiivista ja affektiivista (sosioemotionaalista) oppimista ja kehitystä. Toisiaan tukevat oppilaat hyötyvät yhdessä oppimisesta etenkin joustavaan ja harkittuun ryhmäjakoon pohjautuvassa järjestelmässä. Myöskään paremmin menestyvät oppilaat eivät näytä kärsivän tällaisesta tilanteesta eivätkä tunne jäävänsä paitsi uusista haasteista tai mahdollisuuksista. Tutkimuksen tulokset viittaavat sekä opiskelun että sosiaalisten taitojen kehittymiseen.

<sup>3</sup> Luxemburgin avohuollon tukiopetuspalvelu (*Service Ré-Educatif Ambulatoire*).

---

## **Alankomaat**

*"Yhteistoiminnallisessa oppimismuodossa erityisoppilas voi jopa toimia 'tutorina'. Eräs oppilas, jolla on vakavia käyttäytymisvaikeuksia ('oppilas A'), toimii nuorempien oppilaiden tutorina. Vastoin ennako-odotuksia A on erittäin suosittu nuorempien oppilaidensa keskuudessa. Tutor vastaa tehtävien valinnasta ja varmistaa, että ryhmä ryhtyy työhön ja selviytyy mahdollisista ongelmista. Koska oppilasryhmiä työskentelee kaikkialla koulussa, toiminta näyttää melko sekasortoiselta, ja alussa A ei tosiaankaan tehnyt yhtään mitään. Pienellä ohjauksella A:sta on kuitenkin tullut hyvä tutor."*

## **Portugali**

*"Sekä luokan- että tukiopettaja opettavat kokopäiväisesti ja yhteistoiminnallisesti samaa luokkaa. Lisäksi he järjestävät henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin sisältyvää toimintaa kaikille lapsille, myös N:lle. Ongelmatapauksissa koko opettajakunta etsii tarvittaessa yhdessä parhaan ratkaisun; ajoittain mukana on myös muita toimijoita. Muut oppilaat tukevat N:ää hienosti. Osa N:n kanssa tehtävästä työstä on yhteistoiminnallista ja on jo alkanut tuottaa tulosta."*

## **Belgian flaaminkielinen yhteisö**

*"Tukiopettaja auttaa kaikkia koulun opettajia käsittelemään oppilaiden sosioemotionaalisia ja käyttäytymisongelmia ja tukee etenkin J:n, käyttäytymisongelmaisen pojan, luokkaan integroitumista."*

*"Kahdeksaan osaan jaettu luokahuone mahdollistaa työskentelyn heterogeenisissa pienryhmissä. Oppilaat auttavat toinen toistaan. Välitunneilla kaikki lapset leikkivät yhdessä ja oppivat ottamaan toisensa huomioon. Muiden lasten pitää olla tavallista kärsivällisempiä etenkin J:n vuoksi. Toisaalta he myös näyttävät joissain tapauksissa J:lle hyvää esimerkkiä."*



## Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu

Ei-toivotun käyttäytymisen johdonmukainen käsittely vähentää ja lieventää tehokkaasti oppitunneilla esiintyviä häiriöitä etenkin tapauksissa, joissa opettajalla on vaikeuksia integroida luokkaansa sosiaalisesti tai käyttäytymiseltään ongelmaisia oppilaita. Yhdessä oppilaiden kanssa sovitut selkeät pelisäännöt ja rajat ovat osoittautuneet toimiviksi menetelmiksi positiivisen ja negatiivisen vahvistamisen rinnalla.

### **Islanti**

*Koulussa on ryhdytty soveltamaan käyttäytymisen muuttamisjärjestelmää. Vaikka järjestelmä otettiin käyttöön yksittäisen opettajan aloitteesta, se havainnollistaa menetelmien toteuttamisen hyvän koordinoinnin merkitystä, sillä ilman koordinointia käyttäytymisen muuttaminen ei onnistu.*

*”Tässä keskitytään kahdeksanvuotiaaseen poikaan (P), joka on päättämässä kolmatta luokkaa. Hänen lääketieteellinen diagnoosinsa on ADHD, ja hän saa lääkitystä yliaktiivisuuteen. Hän on lyhytjännitteinen eikä jaksa keskittyä tunteilla. Opettaja joutuu käyttämään runsaasti aikaa saadakseen hänet keskittymään tehtäviinsä, jottei hän jäisi jälkeen opinnoissaan. Hän osallistuu ainoastaan integroituun opetukseen eli hän ei ole osa-aikaisessa erityisopetuksessa.”*

*Koska P häiritsee muita oppilaita, opettaja on ryhtynyt kokeilemaan käyttäytymisen muuttamisjärjestelmää, joka on osoittautunut erittäin toimivaksi.*

*”Jos häneltä otetaan pois kaksi tähteä yhden viikon aikana, hän ei saa osallistua perjantain päätteeksi pidettävälle vapaamuotoiselle tunnille, jolloin luokka puuhaa kaikenlaista mukavaa.”*

### **Ison-Britannian kirjallisuusraportti**

*”Isossa-Britanniassa ala-asteen kouluissa käytetään paljon ryhmäkeskusteluja. Niissä on kyse säännöllisistä lukujärjestykseen merkityistä tuokioista, jolloin opetusryhmillä on mahdollisuus vaihtaa kokemuksia ja pohtia vahvuuksia ja heikkouksia ja muita tärkeitä aiheita sekä etsiä ratkaisuja ryhmää huolettaviin kysymyksiin. Toiminnalla pyritään lisäämään ryhmän jäsenten vuorovaikutusta ja heidän keskinäistä empatiaansa sekä torjumaan kiusaamista (kannustamalla lapsia kunnioittamaan toisiaan). Siinä painotetaan ryhmän itse laatimien sääntöjen tiukkaa noudattamista (esim. kenenkään puheenvuoroa ei saa pilkata, ja jokainen puhuu omalla vuorollaan).”*

### **Ranska**

*”F teki aina kaiken juuri päinvastoin kuin opettaja käski. Hänen käytöstään leimasi eristäytyminen, joka vähitellen laajeni koskemaan myös hänen suhteitaan muihin lapsiin. Hän alkoi häiriköidä yhä enemmän tuntien aikana: hän puhui kovalla äänellä, ärsytti muita lapsia, vastusti kaikkea, ei pysynyt paikallaan ja uhkasi kostaa kaikille, jotka yrittivät estää häntä. Lopulta hän vastusti kaikkea kouluun liittyvää riippumatta siitä, mistä toiminnasta tai opettajasta oli kyse. Koulussa ryhdyttiin toimiin, joilla pyrittiin muun muassa siihen, että*

- F pystyisi suhtautumaan sääntöihin tuntematta oloaan uhatuksi*
- F pystyisi hyväksymään joitakin sääntöjä*
- häntä voitaisiin tukea sekä opiskelussa että sovittujen sääntöjen noudattamisessa.*

*Nämä toimet toteutettiin kuntoutusohjelmassa, joka edellytti täsmällisiä järjestelyjä ja sääntöjä.*

*Järjestelyt: säännölliset määräpituiset oppitunnit, joista jokaiseen sisältyy aikaa tehtävän valintaan, sen toteuttamiseen ja keskusteluun sen herättämistä tunteista.*

Säännöt: *F ei saa loukata itseään tai ketään muuta eikä rikkoo välineitä, ja hänen pitää palauttaa tavarat paikalleen tunnin loputtua.*

*Luokanopettaja on ilmoittanut, että F on edistynyt opinnoissaan ja eritoten hänen riidanhaluinen suhtautumisensa luokkatovereihin on vähentynyt. F on jopa katsonut asiakseen opettaa muille tapoja. Kaiken kaikkiaan hän ei enää hae yhtä paljon huomiota kuin ennen, hän hyväksyy rangaistukset silloin, kun hän ymmärtää rikkoneensa tärkeää sääntöä, eikä uhkaile enää kostolla.*

### Heterogeeninen ryhmäjako

Heterogeenisten ryhmien muodostaminen ja opetuksen eriyttäminen ovat tarpeellisia ja toimivia keinoja käsitellä oppilaiden erilaisuutta. Täsmennetyt tavoitteet, vaihtoehtoiset oppimisympäristöt, joustava ohjaus ja moninaiset ryhmäjaon muodot edistävät osallistavaa opetusta. Tämä johtopäätös on erittäin tärkeä, kun otetaan huomioon eri maiden esiin tuoma tarve kohdata erilaisuus luokkayhteisössä. Heterogeeninen ryhmäjako on luonnollisestikin myös yhteistoiminnallisen oppimisen edellytys.

### **Ruotsi**

*”Erialaisten oppilaiden opettaminen yhdessä on ollut todella tärkeää eräälle vaikeasti oppimishäiriöiselle oppilaalle – hänestä on hienoa, kun opettaja lukee ryhmälle, hän pitää kuvaamataidosta, hän on tyytyväinen ja toimii toisinaan vuorovaikutuksessa muun ryhmän kanssa. Hän on kehittynyt sosiaalisesti ja emotionaalisesti sekä käyttäytymisen ja opiskelun suhteen.”*

### **Irlanti** (asiantuntijavierailun raportti)

*”Luokkaympäristö ja oppilaskeskeiset toimintatavat edistävät oppilaiden yhteistyötä sekä pienryhmissä että koko luokassa. Opettajien mukaan erityistä tukea*

---

tarvitsevat oppilaat on sijoitettu heterogeenisiin ryhmiin, joiden muut jäsenet pystyvät tukemaan heitä ja ovat valmiita omaksumaan opettajan roolin. Oppilaat vaikuttivat kaiken kaikkiaan tottuneen eriyettyyn opetukseen, ja he olivat valmiita hyväksymään niin kognitiivisen kuin fyysisenkin erilaisuuden jopa niissä tapauksissa, joissa erityisoppilaille annettiin hallitseva asema luokan toiminnassa (esim. muut osallistuivat mielellään näytelmään, jonka pääosan sai tyttö, jolla on Downin oireyhtymä). Lisäksi on huomionarvoista, että muut eivät näyttäneet mitenkään närkästyvän edes silloin, kun erityisoppilaille annettiin erityisresursseja (esim. tietokone). Tämä voidaan tulkita siten, että oppilaat ovat ”harjaantuneet” osallistumaan integraatioprosesseihin. He myös vaikuttavat hyötyvän yhteyksistä erityisoppilaisiin ja suhtautuvat näihin hyväksyen ja suvaitsevasti. Opettajat ovat havainneet, että muut oppilaat ja heidän vanhempansa suhtautuvat erittäin myönteisesti erityisoppilaisiin, asennoituvat toiminnanvajavuuteen terveemmin ja ymmärtävät entistä paremmin sen vaikutuksen vammaisten henkilöiden kannalta.”

## **Suomi**

”Oppilaat on jaettu neljään heterogeeniseen ryhmään, jotka on nimetty värien mukaan. Tarvittaessa mitkä tahansa kaksi ryhmää voidaan yhdistää suuremmaksi opetusryhmäksi. Opetusryhmien koko riippuu oppiaineesta. Esimerkiksi musiikin, luonnontieteiden ja kuvataiteen tunneilla opiskellaan suuremmissa ryhmissä, ja matematiikkaa ja äidinkieltä opetetaan pienemmissä ryhmissä. Joustavien lukujärjestysten ansiosta kaikkien oppilaiden ei välttämättä tarvitse osallistua opetukseen yhtä aikaa.”

”Oppilaiden erilainen osaamistaso on otettu huomioon matematiikassa ja äidinkielessä, ja pienryhmät on muodostettu sen perusteella. Tasoryhmillä pyritään tarjoamaan oppilaille yksilöllisempää opetusta ja

ylläpitämään tai lisäämään heidän opiskelumotivaatiotaan. Esimerkiksi äidinkielen tunneilla oppilaat on jaettu opetusryhmiin lukutaidon perusteella siten, että yhdessä ryhmässä tutkitaan aakkosten ja äänteiden välisiä suhteita, toisessa harjoitellaan tavaamista lyhyiden tekstien avulla ja kolmannessa tutustutaan lastenkirjoihin.”

### **Itävalta**

”Yhdysluokan käsite perustuu eri-ikäisten ja -tasoisten oppilaiden yhteisopetukseen esiasteelta nelivuotisen ala-asteen loppuun asti. Tavoitteena on välttää valikointia ja kunnioittaa oppilaiden erilaisia edellytyksiä ja vaihtelevaa oppimistahtia koko ensimmäisen asteen opetuksessa. Tällaisen organisaatiomallin edut ovat ilmeisiä sekä kognitiivisella että varsinkin sosioemotionaalisisella tasolla. ”

”Vanhempiin, lapsiin ja opettajiin kohdistetaan mahdollisimman vähän paineita. Tarvittaessa lapset voivat suorittaa nelivuotisen oppimäärän viidessä vuodessa. Luokanopettaja toimii koko ajan läheisenä yhteyshenkilönä. Myöskään opetusryhmiin ei tehdä äkkinäisiä muutoksia, jolloin sosiaaliset suhteet kehittyvät vakaasti, mikä on tärkeää etenkin ”ongelmalapsille”. Keskivertoa heikommin menestyvät oppilaat eivät jää luokan heikoimmiksi koko nelivuotiskauden ajaksi, sillä luokkaan tulee joka vuosi uusia, nuorempia ja samalla myös heikompia oppilaita. Tämä edistää sosiaalisia oppimisprosesseja, joissa oppilaat tukevat toisiaan, ja keskinäinen huolenpito on luonteva osa jokapäiväistä toimintaa. Lahjakkaat lapset pääsevät etenemään nopeammin omien edellytystensä mukaisesti, kun vanhemmat oppilaat näyttävät mallia ja tukevat heitä. Viimeisenä keskeisenä seikkana voidaan mainita, että heterogeeninen ryhmä tukee haasteellisia lapsia, sillä se antaa heille paremmat mahdollisuudet

---

*vetäytyä omaan rauhaansa tai ystävyytyä omaan kehityksikäänsä sopivien luokkatovereiden kanssa. ”*

**Belgian ranskankielisen yhteisön** asiantuntijavierailun raportti  
*Asiantuntijoiden mukaan vierailukohteen vahvimpiin puoliin lukeutuvat ”opetuksen eriyttämisen valinta luokkien toimintamalliksi sekä yleis- ja erityishenkilöstön välinen vahva vuorovaikutus (aina luokkaympäristössä).”*

### Tuloksellinen opetus

Lopuksi on syytä korostaa tuloksellista opetusta: osallistavaan opetukseen voidaan soveltaa koulujen toimivia esimerkkejä ja vaikuttavaa opetusta käsittelevän kirjallisuuden anteja, joihin lukeutuvat tavoitteiden asettaminen, oppilaiden ja toiminnan arviointiin perustuva opetus, oppimisodotukset sekä suora ohjaus ja palaute. Lisäksi tapaustutkimukset painottavat yleisten opetussuunnitelman perusteiden käytön merkitystä. Opetussuunnitelmaa on kuitenkin tarpeen mukauttaa sekä heikosti menestyvien erityisoppilaiden että kaikkien muidenkin oppilaiden tarpeisiin lahjakkaita yksilöitä unohtamatta. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osalta tämä toimintamalli määrittää useimmissa maissa henkilökohtaisessa oppimissuunnitelmassa. Keskeinen toimivien käytännön esimerkkien osoittama näkökohta on se, että oppimissuunnitelma tulee sovittaa yleiseen opetussuunnitelmaan.

### **Saksa**

*Kaikissa osavaltioissa kehitetään henkilökohtaisia oppimissuunnitelmia, joilla taataan jokaisen erityisopetusta tarvitsevan oppilaan yksilölliset tukimuodot. Niissä kuvataan koulutuksen lähtökohdat ja edellytykset, oppilaiden yksilölliset erityistarpeet ja diagnoosit, opetuksen ja palvelujen järjestämismuodot ja sijoitusmahdollisuudet sekä henkilöstön yhteistyö- ja yhteistoimintamallit ja pätevyysvaatimukset.*

### **Luxemburg**

*”Erityistukeen oikeutetuille lapsille on laadittava henkilökohtainen oppimissuunnitelma, jonka kansallisen*




tason yleisrakenne määräytyy seuraavien kasvatuspsykologisten toiminta-alueiden pohjalta: itsenäinen selviytyminen, sanallinen ja sanaton viestintä, perustiedot ja -taidot, kulttuurintuntemus, psykomotorinen kasvatusta, sosiaalinen terveys ja hygienia, affektiivinen ja sosiaalinen kehitys, yksilön vastuu, siirtyminen työelämään ja harrastustoiminta.”

Hankkeeseen osallistuneet asiantuntijat mainitsivat myös, että osallistavissa kouluissa saattaa olla vaarana yksilöllisyyden liiallinen korostaminen. Heterogeeniseen ryhmäjakoohan liittyy opetuksen eriyttäminen, jossa oppilaiden annetaan pyrkiä erilaisiin päämääriin vaihtoehtoisten oppimismenetelmien avulla. Heidän mielestään oli kuitenkin syytä korostaa, että opetuksen eriyttäminen voidaan järjestää tuloksellisella ja täsmennetyllä tavalla.

### **Iso-Britannia**

*Sekä virallisesti erityisopetukseen otettujen että kaikkien muidenkin oppilaiden koulutusta ohjaavat kansallisen tason opetussuunnitelman perusteet: ”Kaikki oppilaat opiskelevat opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Pitkän, keskipitkän ja lyhyen aikavälin suunnitelmat tehdään kunkin luokka-asteen yleisopetuksen luokkien ja erityisluokan opettajien tiimeissä. Jokaisella yleisopetuksen luokalla ja erityisluokalla on opetussuunnitelman perusteisiin sisältyvien aineiden ohjaajat, jotka toimivat yhteistyössä. (Kaikilla Englannin ala-asteen kouluilla on aineohjaajia, mutta tässä koulussa huomionarvoista on juuri yleis- ja erityisopetuksen opettajaparien yhteistyö.) Työt eriytetään edelleen yksittäisten oppilaiden ja ryhmien tarpeiden mukaan. Erityisluokkien oppilaat voivat esimerkiksi suorittaa jostain opintokokonaisuudesta vain yhden opintojakson. Koulun valitsema tapa mukauttaa opetussuunnitelmaa erilaisiin tarpeisiin yhden perussuunnitelman puitteissa vastaa itse asiassa opetussuunnitelman perusteista ja siihen liittyvästä*



---

*arviointitoiminnasta vastaavan hallituksen tutkinto- ja opetussuunnitelmaviraston (Qualifications and Curriculum Authority) äskettäin julkistamissa ohjeissa puoltamaa mallia. Sen mukaan oppilailla voi olla yhteiset päämäärät mutta erilaiset tehtävät esimerkiksi siten, että vakavasti oppimisvaikeuksisten oppilaiden tehtävät ovat helpompia. Päivittäistä koulutyötä tarkastellaan viikoittaisissa keskusteluissa, joissa määritellään oppilaiden ja ryhmien integroimismahdollisuudet, jolloin tarvittaessa luokasta toiseen siirtyvät oppilaat tietävät aina, mitä uudessa luokassa tehdään.”*



## 4 JOHTOPÄÄTÖKSET

Hankkeessa tarkasteltiin osallistavia luokkia kansainvälisen kirjallisuuskatsauksen, 15 Euroopan maan tapaustutkimusten, seitsemässä maassa toteutettujen asiantuntijavierailujen sekä alan asiantuntijoiden ja kehittämisskeskuksen yhdyshenkilöiden keskustelujen pohjalta. Hankkeessa pyrittiin selvittämään, analysoimaan, kuvaamaan ja välittämään osallistavien oppimisympäristöjen toimivia opetuskäytäntöjä. Tutkimuksessa tarkasteltiin seuraavia kysymyksiä: *mitkä keinot* toimivat osallistavissa oppimisympäristöissä, *miten* osallistava opetus toimii ja *miksi* se toimii.

Tutkimuksen keskeinen tulos on se, että erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden osallistamisen suurimpia haasteita ovat sosiaaliset, tunne-elämän ja/tai käyttäytymisongelmat. Toisaalta yksi luokkien suurimmista ongelmista on oppilaiden erilaisuuden kohtaaminen. Lisäksi tapaustutkimusten ja asiantuntijakeskustelujen perusteella voidaan todeta, että erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden etu on kaikkien oppilaiden etu.

Lopuksi vaikuttaa siltä, että osallistavien luokkien toteuttamista edistävät seuraavat toimintamallit: yhteistoiminnallinen opetus, yhteistoiminnallinen oppiminen, yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu, heterogeeninen ryhmäjako ja tuloksellinen opetus.

---



**KEHITTÄMISKESKUKSEN YHDYSHENKILÖT JA  
KANSALLISET OPETUSKÄYTÄNTÖJEN ASIAANTUNTIJAT**

**Alankomaat**

Sip Jan Pijl (yhdyshenkilö) [s.j.pijl@ppsw.rug.nl](mailto:s.j.pijl@ppsw.rug.nl)  
C.J.F van Wijk  
Ina van der Vlugt [skans@cybercomm.nl](mailto:skans@cybercomm.nl)  
Piet Douwsma [wiebehoekstra@hotmail.com](mailto:wiebehoekstra@hotmail.com)

**Belgia (flaaminkielinen yhteisö)**

Theo Mardulier [theo.mardulier@ond.vlaanderen.be](mailto:theo.mardulier@ond.vlaanderen.be)  
(yhdyshenkilö)  
Jean Paul Verhaegen [jean-paul.verhaegen@vsko.be](mailto:jean-paul.verhaegen@vsko.be)  
Dora Nys [dora.nys@skynet.be](mailto:dora.nys@skynet.be)

**Belgia (ranskankielinen yhteisö)**

Thérèse Simon (yhdyshenkilö) [therese.simon@skynet.be](mailto:therese.simon@skynet.be)  
Danielle Pécriaux [danielle.pecriaux@restode.cfwb.be](mailto:danielle.pecriaux@restode.cfwb.be)

**Irlanti**

Peadar McCann (yhdyshenkilö) [maccannap@educ.irlgov.ie](mailto:maccannap@educ.irlgov.ie)  
Marie Murphy [murphymw@eircom.net](mailto:murphymw@eircom.net)  
Michael Cremin [littleislandns.ias@eircom.net](mailto:littleislandns.ias@eircom.net)

**Islanti**

Bryndis Sigurjónsdóttir (yhdyshenkilö) [brysi@ismennt.is](mailto:brysi@ismennt.is)  
Gudni Olgeirsson [gudni.olgeirsson@mrn.stjr.is](mailto:gudni.olgeirsson@mrn.stjr.is)  
Hafdís Gudjónsdóttir [hafdgud@khi.is](mailto:hafdgud@khi.is)  
Soffia Björnsdóttir [sub@ismennt.is](mailto:sub@ismennt.is)

**Iso-Britannia**

Felicity Fletcher-Campbell [f.f-campbell@nfer.ac.uk](mailto:f.f-campbell@nfer.ac.uk)  
(yhdyshenkilö)

**Itävalta**

Irene Moser (yhdyshenkilö) [irene.moser@pi.salzburg.at](mailto:irene.moser@pi.salzburg.at)  
Dieter Zenker [diether.zenker@aon.at](mailto:diether.zenker@aon.at)  
Claudia Otratowitz [diether.zenker@aon.at](mailto:diether.zenker@aon.at)  
Elisabeth Fritsch [direktion.spzgoe@vol.at](mailto:direktion.spzgoe@vol.at)



## **Kreikka**

Venetta Lampropoulou [v.lampropoulou@upatras.gr](mailto:v.lampropoulou@upatras.gr)  
(yhdyshenkilö)  
Antigoni Faragoulitaki [eurydice@ypepth.gr](mailto:eurydice@ypepth.gr)  
Emmanuel Markakis [emar@pi-schools.gr](mailto:emar@pi-schools.gr)  
Georgia Fantaki [gfantaki@hotmail.com](mailto:gfantaki@hotmail.com)  
Ioannis Spetsiotis

## **Luxemburg**

Jeanne Zettinger (yhdyshenkilö) [srea@ediff.lu](mailto:srea@ediff.lu)  
Pia Englaro [srea@ediff.lu](mailto:srea@ediff.lu)  
Michel Dostert [srea@ediff.lu](mailto:srea@ediff.lu)  
Jöelle Schmit [srea@ediff.lu](mailto:srea@ediff.lu)

## **Norja**

Gry Hammer Neander [Gry.Hammer.Neander@ls.no](mailto:Gry.Hammer.Neander@ls.no)  
(yhdyshenkilö)  
Lars A. Myhr

## **Portugali**

Vitor Morgado [vitor.morgado@deb.min-edu.pt](mailto:vitor.morgado@deb.min-edu.pt)  
(yhdyshenkilö)  
Maria Da Graca Barreto Leal Franco  
[graca.franco@deb.min-edu.pt](mailto:graca.franco@deb.min-edu.pt)  
Ana Montez Cadima [ana\\_cadima@hotmail.com](mailto:ana_cadima@hotmail.com)

## **Ranska**

Pierre Henri Vinay [cnefei-diradj@education.gouv.fr](mailto:cnefei-diradj@education.gouv.fr)  
(yhdyshenkilö)  
Nel Saumont (yhdyshenkilö) [brex@cnefei.fr](mailto:brex@cnefei.fr)  
José Seknadjé-Askénazi [optione@cnefei.fr](mailto:optione@cnefei.fr)  
Marie-Madelaine Cluzeau

## **Ruotsi**

Lena Thorsson (yhdyshenkilö) [lena.thorsson@sit.se](mailto:lena.thorsson@sit.se)  
Inger Tinglev [inger.tinglev@educ.umu.se](mailto:inger.tinglev@educ.umu.se)  
Raoul Elebring [maria.raoul@telia.com](mailto:maria.raoul@telia.com)



---

## **Saksa**

Anette Hausotter (yhdysenkilö) [a.hausotter@t-online.de](mailto:a.hausotter@t-online.de)

Ulf Preuss-Lausitz

Hans-Jürgen Freitag

[freitag@skf-wue.de](mailto:freitag@skf-wue.de)

Ellen Herzberg

[e.herzberg@web.de](mailto:e.herzberg@web.de)

## **Suomi**

Minna Saulio (yhdysenkilö)

[minna.saulio@oph.fi](mailto:minna.saulio@oph.fi)

Eero Nurminen

[eero.nurminen@minedu.fi](mailto:eero.nurminen@minedu.fi)

Ole Gustafsson

[ole.gustafsson@espoo.fi](mailto:ole.gustafsson@espoo.fi)

Heikki Happonen

[heikki.happonen@jnor.joensuu.fi](mailto:heikki.happonen@jnor.joensuu.fi)

## **Sveitsi**

Peter-Walther Müller

[peter.walther@szh.ch](mailto:peter.walther@szh.ch)

Albin Niederman

[albin.niedermann@unifr.ch](mailto:albin.niedermann@unifr.ch)

Sonja Rosenberg

[sonja.rosenberg@szh.ch](mailto:sonja.rosenberg@szh.ch)

## **Tanska**

Poul Erik Pagaard  
(yhdysenkilö)

[poul.erik.pagaard@uvm.dk](mailto:poul.erik.pagaard@uvm.dk)

Grethe Persson

[grethe.persson@skolekom.dk](mailto:grethe.persson@skolekom.dk)