



Erityisopetus Euroopassa (Osa 2)

PERUSOPETUKSEN ALEMPIEN LUOKKIEN

JÄLKEINEN KOULUTUSTARJONTA

Teemajulkaisu

Erityisopetus Euroopassa

(Osa 2)

PERUSOPETUKSEN ALEMPIEN LUOKKIEN JÄLKEINEN KOULUTUSTARJONTA

Teemajulkaisu

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus



Kehittämiskeskus on laatinut raportin yhteistyössä Euroopan koulutusalun tietoverkon Eurydicen kansallisten yksiköiden kanssa.

Tämä raportti on tuotettu Euroopan komission koulutuksen ja kulttuurin pääosaston tuella:

http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Julkaisun lainaaminen on sallittua, kunhan lähde mainitaan selkeästi.

Jotta tiedot olisivat mahdollisimman monien saatavilla, raportti on saatavana muokattavassa sähköisessä muodossa 19 kieliversiona.

Sähköiset versiot ovat saatavilla Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen sivustossa osoitteessa www.european-agency.org/

Toimittajat: Cor Meijer, Victoria Soriano ja Amanda Watkins

Käännös: Intertext

Kansikuva: Olivier Somme. Olivier on Verviersissä, Belgiassa toimivan Belgian ranskankielisen yhteisön erityisoppilaitoksen EESSCF:n 20-vuotias oppilas.

sähköinen versio

ISBN: 87-91811-68-6

EAN: 9788791811685

painettu versio

ISBN: 87-91811-67-8

EAN: 9788791811678

2006

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus

Sihteeristö:

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

Brysselin toimisto

3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels, Belgium
Puh.: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

SISÄLLYS

| | |
|--|-----------|
| JOHDANTO | 7 |
| 1. luku - OSALLISTAVA OPETUS JA OPETUSKÄYTÄNNÖT PERUSOPETUKSEN YLEMPIEN LUOKKIEN OPETUKSESSA ... | 11 |
| 1.1 JOHDANTO | 11 |
| 1.2 RAKENNE, TAVOITTEET JA MENETELMÄT | 14 |
| 1.2.1 Käsitteellinen viitekehys | 14 |
| 1.2.2 Tavoitteet | 15 |
| 1.2.3 Menetelmät | 16 |
| 1.3 TOIMIVAT OPETUSKÄYTÄNNÖT | 17 |
| 1.3.1 Yhteistoiminnallinen opetus..... | 18 |
| 1.3.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen | 19 |
| 1.3.3 Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu | 21 |
| 1.3.4 Heterogeeninen ryhmäjako | 22 |
| 1.3.5 Tuloksellinen opetus | 23 |
| 1.3.6 Kotiluokka-alueet..... | 24 |
| 1.3.7 Vaihtoehtoiset oppimisstrategiat..... | 26 |
| 1.4 OSALLISTAMISEN EDELLYTYKSET | 27 |
| 1.4.1 Opettajat | 27 |
| 1.4.2 Oppilaitokset | 29 |
| 1.4.3 Ulkoiset olosuhteet..... | 30 |
| 1.5 JOHTOPÄÄTÖKSET | 32 |
| Lähteet | 35 |
| 2. luku - KORKEAKOULUTUKSEN SAAVUTETTAVUUS JA ESTEETTÖMYYS ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN OPISKELIJOIDEN KOHDALLA | 37 |
| 2.1 JOHDANTO | 37 |
| 2.2 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN OPISKELIJOIDEN TILANNE KORKEA-ASTEEN KOULUTUKSESSA | 37 |
| 2.3 KORKEAKOULUTUKSEN SAATAVUUS – AVAINTEKIJÖITÄ | 40 |
| 2.3.1 Oikeudet korkeakoulutuksen saavutettavuuteen ja tukeen | 41 |
| 2.3.2 Kansallisen tason tukipalvelut | 46 |

| | |
|---|---------------|
| 2.3.3 Korkeakoulutason tuki | 47 |
| 2.4 KORKEAKOULUTUKSEN SAAVUTETTAVUUDEN JA ESTEETTÖMYYDEN ONGELMAT..... | 53 |
| 2.4.1 Fyysiset esteet | 54 |
| 2.4.2 Tiedonsaanti | 54 |
| 2.4.3 Tuen saaminen | 55 |
| 2.4.4 Asenteet..... | 57 |
| 2.4.5 Oikeudet..... | 58 |
| 2.5 MITEN TÄSTÄ ETEENPÄIN? | 59 |
| Lähteet | 62 |
| 3. luku - SIIRTYMINEN KOULUSTA TYÖELÄMÄÄN | 67 |
| 3.1 JOHDANTO | 67 |
| 3.2 TÄRKEIMMÄT ONGELMAT | 68 |
| 3.2.1 Tiedot..... | 68 |
| 3.2.2 Tutkinnon suorittaneiden määrä..... | 68 |
| 3.2.3 Koulutukseen osallistumisen mahdollisuudet | 69 |
| 3.2.4 Ammatillinen valmentautuminen..... | 69 |
| 3.2.5 Työttömyysaste | 69 |
| 3.2.6 Odotukset ja asenteet | 70 |
| 3.2.7 Työpaikkojen esteettömyys | 70 |
| 3.2.8 Lainsäädännön toimeenpano | 70 |
| 3.3 TÄRKEITÄ NÄKÖKULMIA JA SUOSITUKSIA..... | 71 |
| 3.4 KOULUSTA TYÖELÄMÄÄN SIIRTYMISEN YKSILÖLLINEN SUUNNITTELU..... | 75 |
| 3.5 LOPPUSUOSITUKSET | 83 |
| 3.6 JOHTOPÄÄTÖKSET | 83 |
| Lähteet | 85 |
| LOPPUSANAT | 87 |

JOHDANTO

Perusopetuksen alempien luokkien jälkeinen koulutustarjonta -julkaisu on yhteenveto Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskusten keräämistä aihetta käsittelevistä tiedoista. Julkaisu kattaa kolme erityisopetuksen avainaluetta:

- osallistava opetus ja opetuskäytännöt perusopetuksen ylempien luokkien opetuksessa;
- korkeakoulutuksen saavutettavuus ja esteettömyys erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille;
- siirtyminen koulusta työelämään.

Tietoja on kerätty kehittämiskeskusten jäsenmaiden toimittamista kutakin aihetta käsittelevistä kansallisista raporteista ja kehittämiskeskusten jäsenten palauttamista kyselylomakkeista sekä käytännön esimerkkien ja asiantuntijavaihdon avulla. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus on laatinut tämän raportin yhteistyössä Euroopan koulutusalan tietoverkon Eurydicen kansallisten yksiköiden kanssa. Kommentteja on saatu Eurydice-verkon kansallisilta yksiköiltä etenkin niistä maista, joilla ei ole edustusta kehittämiskeskuksessa. Kaikkien Eurydice-verkon kansallisten yksiköiden toimittamat tiedot ja kommentit on kuitenkin otettu mukaan.

Julkaisun ensisijainen tavoite on levittää tietoutta mainituista kolmesta avainalueesta uusiin maihin. Kehittämiskeskusten jäsenmaiden keräämät aineistot ja tulokset toimitettiin tukimateriaaliksi Eurydice-verkon kansallisille yksiköille, joilta pyydettiin yleisluontoisia kommentteja tai tietoja kyseisistä kolmesta avainalueesta. Eurydice-verkon kansallisten yksiköiden toimittamia tietoja on hyödynnetty julkaisussa epäsuorasti silloin, kun tiedot vastaavat kehittämiskeskusten analyysien tuloksia, ja suoraan silloin, kun maiden toimittamia tietoja on haluttu korostaa.

Kiitämme Liechtensteinin, Maltan, Puolan, Romanian ja Ruotsin kansallisia yksiköjä heidän arvokkaasta panoksestaan tämän julkaisun toteuttamiseen. Haluamme myös kiittää kehittämiskeskusten edustajia heidän tuestaan ja osallistumisestaan tämän teemajulkaisun laaditsemiseen. Tämä on toinen Eurydice-verkon ja kehittämiskeskusten yhteistyönä toteutettu teemajulkaisu. Ensimmäinen tämän toimivan



yhteistyön tuloksena syntynyt teemajulkaisu, Erityisopetus Euroopassa, julkaistiin tammikuussa 2003.

Julkaisussa ei tarkastella erityisopetuksen kysymyksiä minkään yksittäisen määritelmän tai näkemyksen pohjalta. Termeille "handicap", "special need" tai "disability" ei ole sovittu yhteistä määritelmää eri maissa, vaan erityisen tuen tarpeen määritelmät ja luokitukset koulutusyhteyksissä vaihtelevat maittain. Tässä julkaisussa aihetta käsitellään laajasti niin, että mukana ovat kaikki määritelmät ja näkökulmat, joita erityisopetuksen kolmen avainalueen käytäntöjä koskevissa keskusteluissa on tullut ilmi.

Ensimmäisessä luvussa käsitellään *osallistavaa opetusta ja opetuskäytäntöjä perusopetuksen ylempien luokkien opetuksessa*. Erityisopetuksen järjestäminen perusopetuksen ylempien luokkien opetuksessa on opetussuunnitelmatasolla monimutkainen asia. Tapa, jolla perusasteen ylempien luokkien opetus on järjestetty useissa maissa, aiheuttaa vakavia haasteita erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Tässä luvussa kuvataan joitakin niistä strategioista, joilla koulut ovat pyrkineet ratkaisemaan ongelmaa, sekä esitellään eri lähestymistapoja erityisopetuksen järjestämiseen muun opetuksen yhteydessä. Luku keskittyy avainkysymyksiin sekä inklusion haasteisiin perusopetuksen ylempien luokkien ja keskiasteen oppilaitosten opiskelijoiden opetuksessa. Haasteita aiheuttavat tasoryhmiin jakamisen vaikutukset toisen asteen koulutuksessa, oppimistulosten korostamisen seuraukset opettajien asenteisiin ja puutteet koulutuksessa. Raportti on kooste kansallisista kirjallisuuskatsauksista, esimerkkitapauksista ja vierailuraporteista.

Toisessa luvussa käsitellään *korkeakoulutuksen saavutettavuutta ja esteettömyyttä erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille*. Erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat eivät näytä olevan tasavertaisesti edustettuina korkea-asteen koulutuksessa, mikä herättää lukuisia kysymyksiä korkea-asteen koulutuksen esteistä, tukitoimista koulutuksen saavuuden parantamiseksi ja toimista menestyksekkään koulutukseen osallistumisen edistämiseksi. Luvun lähtökohtana ovat eurooppalaisen alan kirjallisuuden tarkastelun pohjalta tunnistetut tekijät sekä kehittämisskeskuksen ja Eurydice-verkkojen keräämät keskeiset tiedot. Luvussa pyritään laatimaan yleiskatsaus tukitoimista, joita erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille tarjotaan korkea-asteen koulu-



tukseen osallistumisen mahdollistamiseksi eri maissa. Osa luvun tiedoista on esitetty taulukkoina, sillä siten kuvaukset saadaan parhaiten havainnollistettua. Sillä, että tiedot on esitetty taulukkoina, ei kuitenkaan ole pyritty vertailemaan eri maiden tilanteita.

Kolmannessa luvussa käsitellään *siirtymistä koulusta työelämään*. Siirtyminen koulusta työelämään on merkittävä askel jokaiselle nuorelle ja erityisesti erityistä tukea tarvitseville nuorille. Siirtyminen työelämään on osa pitkää ja monipolvista henkilön kaikkiin elämänvaiheisiin liittyvää prosessia, jonka hallinnan tulee olla mahdollisimman tarkoituksenmukaista. Nuoret joutuvat usein kohtaamaan avoimille työmarkkinoille sijoittumista hankaloittavia inhimillisiä ja yhteiskunnallisia esteitä, kuten ennakkoluuloja, haluttomuutta, ylihuolehtivuutta ja puutteellista ammattitaitoa. Kirjallisuustarkasteluissa tunnistetuista kahdeksasta pääongelma-alueesta on laadittu yhteenvedot. Kehittämiskeskuksen analyysissä löydetyt kuusi avaintekijää on esitetty suosituksina päättäjille ja käytännön työn tekijöille siirtymävaiheen kehittämisen ja toteutuksen avuksi.

Näille kolmelle aihealueelle yhteiset tekijät on kirjattu raportin päättävään yhteenvetoon.

1. luku

OSALLISTAVA OPETUS JA OPETUSKÄYTÄNNÖT PERUSOPETUKSEN YLEMPIEN LUOKKIEN OPETUKSESSA

1.1 JOHDANTO

Erityisopetuksen järjestäminen perusopetuksen ylemmillä luokilla on monitahoinen opetussuunnitelmatason asia. Useissa raporteissa (ks. esim. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen erityisopetuksen tarjontaa Euroopassa koskevat raportit vuosilta 1998 ja 2003) todetaan, että yleensä inkluusio onnistuu hyvin perusasteen alempien luokkien opetuksessa mutta ylemmillä luokilla alkaa esiintyä vakavia ongelmia. Voidaankin sanoa, että oppiaineiden lisääntyvä erikoistuminen ja ylempien luokkien koulujen erilaiset organisaatiomallit aiheuttavat vaikeuksia oppilaiden integroinnissa. Tilannetta vaikeuttaa se, että yleensä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja muiden oppilaiden välinen kuilu kasvaa iän myötä. Lisäksi monissa maissa ylempien luokkien koulutus perustuu usein ns. streaming-malliin, jossa oppilaat sijoitetaan eri tasoryhmiin tai luokkiin oppimistulosten perusteella.

Kirjallisuuskatsaus, Ruotsi: Vanhemmat oppilaat kohtaavat koulussa merkittävästi enemmän esteitä kuin nuoremmat (...). Ongelmat eivät liity vammaan laatuun ja liikuntaesteisiin vaan koulun toimintaan ja opetuksen järjestämiseen.

Kirjallisuuskatsaus, Sveitsi: Siirtymistä useimmiten integroidusta alempien luokkien opetuksesta tyypillisesti segregoituun ylempien luokkien opetukseen voidaan pitää ratkaisevana vaiheena opinnoissa. Siirtyminen integroidusta luokkajakoon perustuvasta opetuksesta saavutusten perusteella jaettuihin opetusryhmiin leimaa oppilaiden opintojen loppuvaiheita. Lisäksi oppilaat, jotka tarvitsevat erityistä tukea, eivät voi noin vain pyyhkiä mielestään aikaisemmin kokemaansa, vaan muistot ja kokemukset siirtyvät heidän mukanaan uudentyyppiseen, voimakkaasti segregoituun opetukseen.

Kommentti, Malta: Maltassa, kuten muissakin Euroopan maissa, inkluusio on merkittävä ongelma-alue ylemmän perusasteen opetuk-



sessä. Tällä tasolla oppiaineet ovat entistä vaativampia ja erikoistuneempia. Tämä on ongelmallista opettajille, joilla ei ole tarvittavaa osaamista.

Toinen monitasoinen, erityisesti perusopetuksen ylempien luokkien opetuksen kannalta olennainen asia on nykyään vallalla oleva opetuksen tulostavastuullisuuden korostaminen. Koulutusjärjestelmiin kohdistuva kasvava paine tuottaa hyviä tuloksia voidaan nähdä yhtenä syynä sijoittaa oppilaita erityiskouluihin ja -luokkiin.

Kirjallisuuskatsaus, Espanja: *Se, että perusopetuksen ylempien luokkien opetukselle on tyyppillistä yhtenäiselle oppilasjoukolle luodun opetussuunnitelman noudattaminen, vaikeuttaa opetussuunnitelman sopeuttamista vastaamaan ilmeisen heterogeenisen oppilasjoukon tarpeita.*

Lisäksi yhteiskunta edellyttää lisääntyvässä määrin huomion kiinnittämistä koulutusinvestointien tuloksiin. Niinpä ”markkina-ajattelu” on alkanut leimata myös opetusta, ja vanhemmat ovat omaksuneet ”asiakkaan” roolin. Kouluja vaaditaan vastuuseen saavutetuista tuloksista ja niitä arvotetaan yhä enemmän pelkästään oppimistulosten perusteella. On syytä korostaa, että tällainen kehitys on merkittävä uhka haavoittuvammille oppilaille. Tässä mielessä toive saavuttaa yhä parempia oppimistuloksia ja toisaalta toive integroida erityistä tukea tarvitsevat oppilaat yleisopetukseen näyttäisivät olevan toisensa poissulkevia. Nykyiset tutkimustulokset kuitenkin osoittavat, että näin ei välttämättä ole.

Tapausesimerkki, Iso-Britannia: *Koulun rehtori kommentoi inklusiohankkeen käynnistymisen jälkeen, että koulu on kehittynyt aiempaa paremmin huomioimaan opetukseen liittyviä erityistarpeita sekä myös yleisten oppimistulosten osalta. Koulussa oli menestyksekkäästi onnistuttu liennyttämään näiden kahden tekijän välisiä jännitteitä. Kymmenen kuukautta ennen tutkimusta Britannian opetusalan tarkastusvirasto, Office for Standards in Education (Ofsted), joka vastaa kaikkien valtion ylläpitämien oppilaitosten tarkastuksista, oli suorittanut koulussa virallisen tarkastuksen. Tarkastusraportti oli erittäin myönteinen ja koulu sai arvosanan ”hyvä”. Ofstedin raportissa todettiin: ”Kyseinen koulu on perustellusti ylpeä osallistavasta ja monikulttuurisesta otteestaan, jonka ansiosta oppilaat menestyvät opinnois-*

saan hyvin ja joka edistää keskinäisen huolenpidon ilmapiiriä. Koulun johdon, henkilökunnan ja oppilaiden väliset suhteet ovat kiitettävät, ja koulua johdetaan sitoutuneesti ja eettisesti. Koulun tarjonta on rahallisten panostustensa arvoista.”

Aikaisemmat Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen tutkimuksen osoittavat, että useimmat maat ovat yhtä mieltä siitä, että erityisopetuksen järjestäminen muun opetuksen yhteydessä on merkittävä ongelma-alue perusasteen ylempien luokkien opetuksessa. Erityisiksi ongelmiksi on tunnistettu puutteellinen opettajankoulutus ja opettajien alempien luokkien opettajia kielteisemmät asenteet. Opettajien asenne on olennainen osallistavan opetuksen onnistumiselle ja voimakkaasti sidoksissa opettajien kokemuksiin (erityisesti erityistä tukea tarvitsevista oppilaista), heidän koulutukseensa, saatavilla olevaan tukeen sekä muihin tekijöihin, kuten opetusryhmien kokoon ja opettajien työtaakkaan.

Kirjallisuuskatsaus, Itävalta: (...) on ilmeistä, että opettajien ja koulu yhteisön myönteinen suhtautuminen inkluusioon on merkittävä tekijä sen onnistumisen kannalta riippumatta valitusta toteutusmallista. Mainittujen koulujen innovatiivinen ote voi auttaa voittamaan vaikeiden esteiden – kuten tuntien riittämättömyyden, huonosti varustellut luokkahuoneet ja opettajatiimien koon.

Perusasteen ylempien luokkien opettajat näyttävät olevan haluttomampia ottamaan opetusryhmiinsä oppilaita, jotka tarvitsevat erityistä tukea ja joiden kanssa työskentely edellyttää omistautumista ja heidän tarpeittensa huomioimista. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskentely edellyttää omistautumista ja kykyä ottaa huomioon heidän tarpeensa.

Tapausesimerkki, Alankomaat: Opettaja totesi, että poika [12-vuotias, jolla on Aspergerin oireyhtymä] ei ollut tehnyt kaikkia kotitehtäviään. Kun tutor kysyi asiasta pojalta, kävi ilmi, että kaikki tehtävät eivät olleet mahtuneet pojan vihkon yhdelle riville. Poika ei halunnut kirjoittaa muille riveille, koska ne olivat hänen mielestään muita aineita varten. Hän ei myöskään ollut korjannut kaikkia virheitään oppituntin aikana, koska vihkossa ei ollut tarpeeksi tilaa. Tutor ehdotti, että poika tekisi muistiinpanoja vihkon oikeanpuoleiselle sivulle ja kirjoitaisi ylös korjauksia vasemmanpuoleiselle sivulle. Koska näin vihko



pysyi siistinä, poika hyväksyi ehdotuksen, ja ongelma ratkesi. Hän suhtautui asiaan hyvin joustamattomasti.

Tämä julkaisu keskittyy erilaisiin kysymyksiin, jotka liittyvät inklusiioon/osallistamiseen perusasteen ylempien luokkien opetuksessa. Tämän yhteenvetoraportin lähteenä käytetyistä aineistoista kiinnostuneet voivat tutustua kehittämiskeskuksen Internet-sivuston Osallistava opetus ja opetuskäytännöt -osioon osoitteessa www.european-agency.org/.

1.2 RAKENNE, TAVOITTEET JA MENETELMÄT

1.2.1 Käsitteellinen viitekehys

Kirjallisuuskatsauksessa keskitytään tehokkaiisiin opetuskäytäntöihin muun opetuksen yhteydessä järjestettävässä erityisopetuksessa. Oletuksena oli, että inklusion onnistuminen riippuu pitkälti opettajien toiminnasta opetustilanteesta. Opettajien toimintaan taas vaikuttaa heidän koulutuksensa, kokemuksensa, näkemyksensä ja asenteensa sekä luokkatilanne, koulu ja koulun ulkopuoliset tekijät, kuten paikallinen ja alueellinen koulutustarjonta, poliittiset linjaukset ja rahoitus.

Kirjallisuuskatsaus, Espanja: *On selvää, että oppimiseen liittyvät ongelmat eivät johdu pelkästään oppilaiden oppimisvaikeuksista vaan myös oppilaitosten toiminnan organisoinnista ja opetuskäytännöistä – oppimistulokset ovat suoraan verrannollisia näihin tekijöihin.*

Kirjallisuuskatsaus, Iso-Britannia: *Vaikka esimerkkitapauksissa oli eroja osallistamiskäsitteen tulkinnoissa sekä tulosodotuksissa ja tulojen saavuttamisen edellyttämässä prosesseissa, eri tahot olivat yhtä mieltä siitä, että osallistava opetus edellyttää kokonaisvaltaista koulun uudistamista, korjaava opetus -käsitteen hylkäämistä sekä opetussuunnitelman sisällön ja tarjonnan kehittämistä.*

Alempien luokkien opetukseen verrattuna ylempien luokkien opetuksen kohdalla haaste on vieläkin mittavampi, erityisesti siksi, että monissa maissa opetussuunnitelma on oppiaine-keskeinen, minkä vuoksi oppilaiden täytyy jatkuvasti siirtyä luokkahuoneesta toiseen.

Kirjallisuuskatsaus, Itävalta Oppiaineiden ulkoinen eriyttäminen merkitsee luokan hajaantumista, koska luokan oppilaat eivät opiskele yhtenäisenä ryhmänä vaan siirtyvät eri luokkatiloihin yhteisille oppitunneille rinnakkaisluokkien oppilaiden kanssa. Monissa tapauksissa tämä on osoittautunut vakavaksi esteeksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroinnille, sillä sosiaalista jatkuvuutta ei kyetä takaamaan.

Tapa, jolla ylempien luokkien oppilaiden opetus on useissa maissa järjestetty, aiheuttaa todellisia ongelmia erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Sen vuoksi on tärkeää tuoda esiin strategioita, joilla koulut ovat pyrkineet ratkaisemaan tämän ongelman.

Opettajat ja koulut toteuttavat inklusiota opetustilanteissa eri tavoin. Tämän tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on kuvailla erilaisia lähestymistapoja erityisopetuksen järjestämiseen osana muuta opetusta ja levittää tietoa niistä.

Tämän tavoitteen saavuttamiseksi tarkasteltiin eräitä avainkysymyksiä, joista keskeisin on: *Miten erilaisuus tulisi kohdata opetustilanteessa?* Lisäksi pyrittiin vastaamaan kysymykseen: *Millä keinoilla erilaisuus voidaan ottaa huomioon opetustilanteessa?*

Keskeisimpänä tutkimuskohteena oli opettajien työ. Oli otettava huomioon myös se, että opettajat oppivat käytännön toimintatapansa lähiympäristön avainhenkilöiltä, kuten rehtoreilta, työtovereilta ja muilta opetusalan ammattilaisilta koulussa tai sen ulkopuolella, ja muokkaavat toimintaansa saamansa palautteen perusteella. Näistä syistä tässä tutkimuksessa keskityttiin edellä mainittujen ammattiryhmien edustajiin.

1.2.2 Tavoitteet

Tutkimuksen päätavoitteena oli antaa avainhenkilöille tietoa strategioista erilaisuuden kohtaamiseksi opetustilanteessa ja koulussa yleensä sekä näiden strategioiden menestyksekkään toteuttamisen välttämättömistä edellytyksistä. Hankkeessa pyrittiin vastaamaan erityisopetuksen järjestämistä muun opetuksen yhteydessä koskeviin keskeisiin kysymyksiin siltä pohjalta, että on välttämätöntä ymmärtää, millaiset strategiat toimivat osallistavassa opetusympäristössä, minkä



lisäksi on tarpeen ymmärtää nykyistä paremmin, miten osallistava opetus toimii, ja miksi se toimii – eli miten inklusiota voi toteuttaa.

1.2.3 Menetelmät

Edellä mainittuihin kysymyksiin on pyritty vastaamaan lähtökohtana eri keinot. Ensimmäisessä vaiheessa laadittiin raportti, jossa käsitellään alan kirjallisuutta osallistavan opetuksen eri malleista sekä niiden onnistuneen toteuttamisen edellytyksistä. Kirjallisuuskatsausten menetelmät ja tulokset on kuvattu kattavasti julkaisussa *Osallistava opetus ja opetuskäytännöt perusasteen ylempien luokkien opetuksessa*, joka on ladattavissa Internetistä sähköisenä kirjana (Meijer 2005: www.european-agency.org/). Kirjallisuuskatsauksella pyrittiin kuvaamaan osallistavassa ympäristössä työskentelemistä.

Toisessa vaiheessa eli esimerkkitapausten käsittelyssä tarkasteltiin kysymyksiä siitä, *miten ja millä edellytyksillä inklusiio toimii*. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen jäsenmaat analysoivat esimerkkejä maidensa hyvistä käytännöistä (esimerkkitapaukset). Jäsenmaita pyydettiin keskittymään opetuskäytäntöihin ja kuvailemaan opetusohjelmien sisältöä. Lisäksi tarkasteltiin opetusympäristöä sekä erityisesti niitä muuttujia, joita pidettiin osallistavan opetuksen toteuttamisen ja ylläpitämisen kannalta välttämättöminä. Nämä olosuhteisiin ja taustatekijöihin liittyvät muuttujat voivat ilmetä useilla eri tasoilla: opettaja (taidot, tiedot, asenne ja motivaatio), opetustilanne, koulu ja sen koko henkilökunta, tukipalvelut, taloudelliset ja poliittiset kysymykset jne.

Lopuksi vierailuohjelman asiantuntijat kävivät kouluissa analysoimassa ja arvioimassa esimerkkejä käytännöistä valottaakseen toimivien osallistavien opetuskäytäntöjen keskeisimpiä piirteitä. Osallistavaa opetusta tarjoaviin oppilaitoksiin tehtyjen vierailujen ja niihin osallistuneiden asiantuntijoiden välisten keskustelujen perusteella voitiin muodostaa laajempi, kvalitatiivinen näkemys siitä, minkä tyyppiset osallistamiskäytännöt toimivat, miten ja miksi, sekä siitä, miksi jotkin muut käytännöt eivät toimi.

Vierailuja isännöivät seuraavat maat: Espanja, Iso-Britannia (Englanti), Luxemburg, Norja ja Ruotsi. Vierailut järjestettiin vuoden 2003 keuhällä.



Tässä yhteenvedossa esitetyt tulokset on saatu eri lähteistä: raportti sisältää sekä kansallisten että kansainvälisten kirjallisuuskatsausten tuloksia, minkä lisäksi siinä on hyödynnetty 14 osallistujamaan esimerkkitapauksien kuvauksia sekä vierailuihin perustuvaa tietoa. Tämän ansiosta opetuskäytäntöjä on voitu lähestyä kokonaisvaltaisesti tukeutuen sekä tutkimustietoon että kokemuksiin opetuskäytännöistä. Esimerkkitapaukset ja vierailuraportit ovat kuitenkin vain yksittäisiä esimerkkejä siitä, miten osallistavaa opetusta toteutetaan, eivät esimerkkejä yleisistä kansallisesti sovellettavista säännöistä ja menettelyistä.

Seuraavassa osiossa esitetään yleiskatsaus opetuskäytäntöihin perusasteen ylempienluokkien kouluissa, joissa erityisopetus on järjestetty muun opetuksen yhteydessä. Osio 1.4 sisältää suuntaa-antavan luettelon osallistavan opetuksen järjestämisen edellytyksistä.

1.3 TOIMIVAT OPETUSKÄYTÄNNÖT

Erilaisuuden kohtaaminen on yksi suurimmista haasteista eurooppalaisissa kouluissa. Osallistavuuden periaatetta voidaan toteuttaa monella eri tavalla ja eri tasoilla, mutta viime kädessä kuitenkin juuri opettajien on pystyttävä vastaamaan oppilaiden yhä moninaisempiin tarpeisiin ja kyettävä sopeuttamaan ja muokkaamaan opetussuunnitelmaa siten, että kaikkien oppilaiden – myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden – tarpeet tulevat riittävästi otetuiksi huomioon.

Kirjallisuuskatsaus, Espanja: *Jos koulut haluavat entistä enemmän ottaa huomioon oppilaiden erilaisuuden, niiden on välttämätöntä pohdita myös omaa organisaatiotaan ja tuloksellisuuttaan, opettajien välisiä koordinaatiota ja yhteistyötä, koko opetusyhteisön yhteistyötä sekä resurssien käyttöä ja opetuskäytäntöjä.*

Tutkimuksen perusteella osallistavan opetuksen kannalta tehokkaat tekijät voidaan jakaa seitsemään eri ryhmään. Ei ole yllättävää, että jotkin näistä tekijöistä mainitaan myös kehittämiskeskuksen perusasteen alempien luokkien opetusta koskevassa tutkimuksessa. Esimerkkejä tästä ovat yhteistoiminnallinen opetus, yhteistoiminnallinen oppiminen, yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu, heterogeeninen ryhmäjako ja tuloksellinen opetus. Lisäksi kotiluokka-alueet ja vaihto-



ehtoiset oppimisstrategiat näyttävät olevan erityisen tarkoituksenmukaisia perusasteen ylempien luokkien opetuksessa.

Seuraavassa määritellään ja tarkastellaan laajemmin edellä mainittuja seitsemää tekijää, joita valotetaan myös suorilla lainauksilla vierailuraporteista, tapaustutkimuksista ja kirjallisuuskatsauksista.

1.3.1 Yhteistoiminnallinen opetus

Opettajien on tehtävä yhteistyötä laajan työtoveriverkoston kanssa, jolta he myös tarvitsevat käytännönläheistä ja joustavaa tukea. Ajoittain erityistä tukea tarvitseva oppilas kaipaa apua, jota opettaja ei pysty tarjoamaan normaalin opetustoiminnan lomassa. Tällöin kuvaan astuvat muut opettajat ja tukihenkilöt, jolloin haasteeksi muodostuvat joustavuus, hyvä suunnittelu, yhteistyö ja tiimityö opetuksessa.

Tutkimuksen mukaan osallistavaa opetusta voivat edistää useat eri tekijät, jotka voidaan ryhmitellä yhteistoiminnallisen opetuksen otsikon alle. Yhteistoiminnallinen opetus viittaa kaikkeen yhteistyöhön luokanopettajan ja avustajan, toisen opettajan tai muun ammattilaisen kanssa. Yhteistoiminnalliselle opetukselle on tyypillistä, että tarvittava tuki voidaan antaa samassa luokkahuoneessa muun opetuksen kanssa. Tämä lisää oppilaan yhteenkuuluvuuden tunnetta oppilastovereidensa kanssa ja parantaa hänen itsetuntoaan, mikä jo sinänsä edistää oppimista.

Yhteistoiminnallisen opetuksen toinen tyypillinen piirre on, että se tarjoaa ratkaisuja opettajien eristyneisyyteen. Sen ansiosta opettajat voivat oppia toisiltaan ja antaa toisilleen palautetta. Tällainen yhteistyö on hyödyllistä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kognitiivisen ja emotionaalisen kehityksen kannalta, ja se myös vaikuttaisi vastaavan opettajien tarpeita. Maakohtaisissa hyviä käytäntöjä koskevissa tutkimuksissa mainitaan usein, että opettajat oppivat mielellään toisten opettajien käyttämistä menetelmistä.

Tapausesimerkki, Irlanti: Koulussa on tukiryhmä, johon kuuluvat rehtori, vararehtori sekä erilaisista ohjaus- ja tukipalveluista huolehtivat ohjaavat opettajat sekä koulun, kodin ja yhteisön yhteyksistä vastaava opettaja. Ryhmä kokoontuu viikoittain keskustelemaan niiden

oppilaiden tarpeista, joilla esiintyy käyttäytymishäiriöitä ja oppimisvaikeuksia, sekä tekemään suunnitelmia näiden tarpeiden huomioon ottamiseksi.

Tapausesimerkki, Itävalta: *Tiimityö edellyttää hyviä viestintätaitoja ja ristiriitojen hallintaa sekä kykyä jakaa tehtäviä ja ottaa huomioon kaikkien toimijoiden mielipiteet. Tämä osa työstä on erityisen aikaa vievää. Tiimityö ja tiimiopetus ovat kuitenkin erittäin mielenkiintoinen osa kaikkien osapuolten työtä. Tarve työskennellä kiinteämmässä yhteistyössä kuin ”tavalliset” perusasteen ylempien luokkien opettajat oli tärkeä tekijä, joka motivoi ottamaan tehtävän vastaan. Tiimityö ja siihen liittyvä kokemusten vaihto on koettu äärimmäisen antoisaksi.*

Asiantuntijavierailu, Luxemburg: *Kaikki opettajat kirjasivat havaintojaan kirjaan, joka on kaikkien kyseistä luokkaa opettavien opettajien käytössä. Kirja toimii eräänlaisena sisäisen viestinnän muotona, jonka avulla opettajat voivat vaihtaa tietoa oppilaidensa käyttäytymis- ja oppimisongelmista.*

Kommentti, Liechtenstein: *Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat osallistuvat normaaliin tuntityöskentelyyn lisäopettajien avustuksella. Kuntouttavat pedagogiset toimenpiteet ovat osa osallistavaa käytäntöä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulutuksessa.*

1.3.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Toisiaan auttavat oppilaat hyötyvät yhdessä oppimisesta etenkin joustavaan ja harkittuun ryhmäjakoon pohjautuvassa järjestelmässä.

Tutkimuksesta käy ilmi, että vertaistutoroinnista tai yhteistoiminnallisesta oppimisesta on hyötyä oppimisen kannalta sekä kognitiivisessa että sosio-emotionaalisessa mielessä. Ei myöskään ole viitteitä siitä, että kyvykkäämmät oppilaat kärsisivät tällaisissa tilanteissa uusien haasteiden tai mahdollisuuksien puutteesta.

Oppilaiden parityöskentelyä voidaan kuvata monilla eri käsitteillä, kuten vertaistutorointi, yhteistoiminnallinen oppiminen ja vertaisohjaus. Useimmissa parityöskentelyn muodoissa opettaja jakaa oppilaat heterogeenisiin pareihin (joskus kolmikoihin), joissa yksi oppilas toimii



tutorina ja toinen on oppilaan roolissa, ja kolmas oppilas voi toimia havainnoijana. Kaikki oppilaat toimivat vuorotellen kaikissa rooleissa: myös heikompi oppilas toimii tutorina.

Tällaisella lähestymistavalla on erittäin myönteinen vaikutus oppilaiden itsetuntoon, ja se edistää oppilaiden välistä sosiaalista vuorovaikutusta. Yhteistoiminnallisesta oppimisesta hyötyvät kaikki oppilaat: kun oppilas ”opettaa” jotain tiettyä asiaa toiselle, asia jää paremmin ja pitemmäksi aikaa hänen mieleensä, ja toisaalta oppijan tarpeet tulevat paremmin huomioiduksi, kun ”opettajan” ajatusmaailma ja käsityskyky on lähempänä hänen omaansa. Havaintojen perusteella voidaan olettaa, että erilaisilla yhteistoiminnallisen oppimisen muodoilla voidaan saavuttaa myönteisiä tuloksia, ja lisäksi niitä on suhteellisen helppo toteuttaa käytännössä.

Asiantuntijavierailu, Ruotsi: Näimme oppilaita keskustelemassa tehtävistään sekä oppitunneilla että välituntien aikana. Yhteistyö erityistä tukea tarvitsevien koulutovereiden kanssa on muille nuorille luonnollinen tapa kokea ja oppia empatiaa. Oppilaat kokevat yhteenkuuluvuuden tunnetta kuunnellessaan toistensa mielipiteitä.

Kansainvälinen kirjallisuuskatsaus: Koko luokan käsittäviä 15 minuutin mittaisia vertaistutorointitilanteita järjestettiin kahdesti viikossa. Opettaja pyydettiin jakamaan oppilaat heterogeenisiin ryhmiin, joissa kussakin oli kolme eritasoista oppilasta. Tutoroinnin aikana kukin oppilas toimi sekä tutorina, tutoroitavana että havainnoijana. Tutor valitsi tutoroitavalle ongelman tai tehtävän ratkaistavaksi, ja havainnoija antoi taustatukea. Opettaja laati auttamismalleja.

Kommentti, Puola: Erään integroitua opetusta antavan luokan opettajan mukaan: ”Me keskitymme yhteistoimintaan emmekä keskinäiseen kilpailuun. Taide- ja taitoaineiden sekä teknisten aineiden harjoituksia tehdään pareittain (erityistä tukea tarvitseva oppilas ja yleisopetuksen oppilas), niin etteivät oppilaat tunne itseään heikommiksi tai poikkeaviksi.

1.3.3 Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu

Yhteistoiminnallisella ongelmanratkaisulla tarkoitetaan järjestelmällistä tapaa käsitellä opetustilanteessa esiintyvää ei-toivottua käyttäytymistä. Yhteistoiminnalliseen ongelmanratkaisuun sisältyvät kaikkien oppilaiden kanssa yhteisesti sovitut selkeät pelisäännöt sekä kannustimet ja keinot ongelmallisen käyttäytymisen ehkäisemiseksi.

Maakohtaiset raportit ja kansainvälisen kirjallisuuskatsauksen havainnot osoittavat, että yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun käyttö vähentää ja lieventää häiriöitä oppitunneilla.

On tärkeää, että toimivat säännöt sovitaan yhdessä koko luokan kanssa, ja että säännöt ovat selvästi näkyvillä luokkahuoneessa. Eräissä esimerkkitapauksissa säännöt olivat osa oppilaiden allekirjoittamaa sopimusta. Luokan yhteiset säännöt voidaan laatia monella eri tavalla, mutta kaikissa esimerkkitapauksissa korostetaan tarvetta järjestää tarkoitusta varten erityinen kokous lukuvuoden alussa. Lisäksi on tärkeää, että oppilaiden vanhemmille tiedotetaan säännöistä, kannustimista ja ehkäisevistä toimista.

Asiantuntijavierailu, Luxemburg: Luokan sisäisen sopimuksen laatiminen: Oppilaat ja opettajat sopivat yhdessä kymmenestä säännöstä, joita kaikki kunnioittavat ja noudattavat. Menetelmän tavoitteena oli eräänlainen yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisumalli.

Asiantuntijavierailu, Iso-Britannia: Koulussa noudatettiin yhtäläisten mahdollisuuksien ohjelmaa, joka oli kaikkien nähtävillä luokan seinällä, sekä käyttäytymissääntöjä. Sääntöjen noudattamista edistettiin ohjaavilla oppitunneilla. Koulussa järjestettäviä tilaisuuksia hyödynnettiin oppilaiden käyttäytymistä koskevan palautteen saamiseksi. Luokan ja koulun säännöistä neuvoteltiin oppilaiden kanssa ja vanhempia kannustettiin tukemaan lapsiaan koulun sääntöjen noudattamisessa. Sitoutuminen vahvistettiin allekirjoittamalla lukuvuositain sopimus, jonka osapuolina olivat koulu, oppilaat ja heidän vanhempansa.

Tapausesimerkki, Saksa: Viikon päätteeksi järjestetään nk. ”perjantaipiiri” eli luokkaneuvoston kokous, jossa voidaan viikon tapahtumia,



keskustellaan esiin tulleista ongelmista ja etsitään niille ratkaisuja. Sekä opettajat että oppilaat voivat esittää kritiikkiä ja myös antaa myönteistä palautetta sekä kertoa kyseisellä viikolla hyvin sujuneista asioista.

1.3.4 Heterogeeninen ryhmäjako


Oppilaiden heterogeenisella ryhmäjaolla viitataan sellaisiin oppimisympäristöihin tai -tilanteisiin, joissa samanikäiset, eritasoiset oppilaat opiskelevat yhdessä. Eritasoisten oppilaiden samaan ryhmään yhdistämisen taustalla on ajatus erottelun välttämisestä ja oppilaiden erilaisuuden kunnioittamisesta.

Heterogeenisten ryhmien muodostaminen ja erilaiset lähestymistavat opetukseen ovat tarpeellisia ja toimivia keinoja käsitellä oppilaiden erilaisuutta. Ne korostavat kaikkien oppilaiden yhdenvertaisuutta ja sitä, miten tasoryhmäjako perusasteen ylempien luokkien opetuksessa vain lisää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden syrjäytymistä. Lähestymistavalla on selkeitä etuja kognitiivisella sekä erityisesti emotionaalisella ja sosiaalisella tasolla. Se auttaa myös kaventamaan erityistä tukea tarvitsevien ja muiden oppilaiden välistä syvenevää kiihtymistä. Lisäksi se edistää myönteisiä asenteita erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan sekä oppilaiden että opettajien keskuudessa.

Nämä havainnot ovat erittäin merkittäviä maiden ilmaisemien erilaisuuden käsittelemiseen luokkatyöskentelyssä kohdistuvien tarpeiden valossa. Heterogeeninen ryhmäjako on luonnollisesti myös edellytys yhteistoiminnalliselle oppimiselle.

Asiantuntijavierailu, Norja: *Oppilasryhmät muodostetaan eri tilanteissa eri tavoin aina kulloisenkin tarpeen ja tavoitteen mukaan. Oppilaat jaetaan vuosiluokkiin iän perusteella, ja kukin vuosiluokka jaetaan kahteen erilliseen rinnakkaisluokkaan, jotka kuitenkin tekevät usein yhteistyötä. Oppituntien aikana oppilaat jaetaan erikokoisiin oppimisryhmiin alkaen kahden oppilaan pareista aina koko luokan yhteiseen työskentelyyn.*

Tapausesimerkki, Itävalta: *Yksi kolmasosa oppilaiden työskentelystä tapahtuu erillisten viikkosuunnitelmien mukaisilla oppitunneilla; biologian tai maantiedon kaltaisten aineiden opetus on yleensä järjestet-*



ty periodiopetuksena, joka toisinaan ylittää oppiainerajat. Pari- ja ryhmätyön osuus on suuri. Esimerkiksi saksan kielessä, matematiikassa ja englannissa oppilaita ei ole tavalliseen tapaan jaettu kolmeen eri tasoryhmään, jotka opiskelevat eri luokkahuoneissa. Suurimman osan aikaa oppilaat käsittelevät yhdessä yhtä aihetta kukin kykyjensä mukaan.

Kommentti, Liechtenstein: Tärkeintä on luoda yhteinen eriytetty opetusmalli, joka kunnioittaa oppilaiden erilaisuutta ja mahdollistaa osallistamisen.

1.3.5 Tuloksellinen opetus

Tuloksellinen opetus perustuu arviointiin ja haastaviin odotuksiin. On tärkeää, että kaikkiin oppilaisiin sovelletaan yleistä opetussuunnitelmaa. Usein kuitenkin on tarpeen yksilöllistää tai muokata opetussuunnitelmaa, ei pelkästään heikompien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla, vaan kaikkien oppilaiden tarpeiden mukaan. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osalta tämä lähestymistapa on määritetty ja kuvattu henkilökohtaisessa opetuksen järjestämisestä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS).

Tapausesimerkeissä korostetaan seuraavia keskeisiä, tehokkaita lähestymistapoja: seuranta, arviointi ja haastavat odotukset, joista on etua kaikille oppilaille – etenkin erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Maakohtaisissa raporteissa esitetään tärkeä huomio siitä, että henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman perustana on yleinen opetussuunnitelma.

Tapausesimerkki, Espanja: Yleistä opetussuunnitelmaa käytetään lähtökohtana, jota voidaan muokata paljonkin, kuitenkin niin, että oppilaat osallistuvat mahdollisimman pitkälle yleisopetukseen ja tuntevat siten olevansa osa kouluyhteisöä. On olennaisen tärkeää, että oppilaat on täysin integroitu omaan luokkaansa. Integraation takaamiseksi heidän osallistumistaan oman luokan toimintaan pyritään tukemaan, ja heidän tulee osallistua vähintään kolmen oppiaineen opetukseen, tutor-opetukseen sekä valinnaisaineiden opetukseen yhdessä luokkatovereidensa kanssa.



Tapausesimerkki, Islanti: Vaikka oppilas viettää suurimman osan koulupäivästään luokassa muiden oppilaiden kanssa, suuri osa opetuksesta ja oppimisesta on järjestetty yksilöllisesti. Kielten, kuvaamataidon, äidinkielen ja matematiikan tunneilla oppilas työskentelee enimmäkseen omien tehtäviensä parissa. Sekä matematiikan että kielten tunneilla tehtävät ja työskentely on yksilöllistetty. Oppilaan oppimateriaali on sopeutettu vastaamaan hänen tarpeitaan.

1.3.6 Kotiluokka-alueet

Kotiluokka-alue -järjestelmän opetustapa poikkeaa huomattavasti tavallisesta käytännöstä. Opetus järjestetään yhteisellä kotiluokka-alueella, johon kuuluu kahdesta kolmeen luokkahuonetta. Kotiluokka-alueilla annettavasta opetuksesta vastaa pieni opettajatiimi.

Kuten jo aiemmin on todettu, lisääntyvä oppiaineiden eriyttäminen ja tapa, jolla opetus on järjestetty, vaikeuttaa merkittävästi perusasteen ylempien luokkien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämistä. Tapausesimerkit osoittavat, että tämän ongelman ratkaisemiseksi on olemassa monia toimivia keinoja. Kotiluokka-alueet ovat yksi esimerkki: opetus tapahtuu omalla, muutamasta luokkahuoneesta koostuvalla alueella, ja pieni opettajajoukko vastaa yhteisesti opetuksesta. Tämä antaa varsinkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kaipaamaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Se myös tukee mahdollisuutta tarjota oppilaille vakaa ja muuttumaton ympäristö ja järjestää opetus yhteisesti. Lisäksi malli mahdollistaa opettajien yhteistyön ja tarjoaa myös heille epävirallisia oppimismahdollisuuksia.

Tapausesimerkki, Ruotsi: Koulussa on noin 55 opettajaa, jotka on jaettu viiteen 10–12 opettajan ryhmään. Kukin ryhmä on vastuussa 4–5 luokasta. Lisäksi kullakin ryhmällä on taloudellinen itsemääräämisoikeus ja ne voivat suunnitella opetustaan itse, oman opetusnäkömystensä mukaisesti. Tämän vuoksi kaikki viisi opettajaryhmää sekä niiden oppilaat voivat noudattaa erilaisia, joustavia työtapoja ja aikatauluja (...) ja opettajien täydennyskoulutusta voidaan järjestää eri tavoin. Eri-ikäiset oppilaat työskentelevät yhdessä, ja kaksi opettajaa vastaa useimpien teoria-aineiden opetuksesta. Vaikka opettajat ovat erikoistuneet yhteen tai kahteen oppiaineeseen, tässä mallissa he opettavat myös muita aineita. Rehtorin mukaan opettajien lukumäärää muutettiin seuraavasta syystä: ”Tavoitteena oli saada ilmapii-

ri myönteisemmäksi ja vähentää oppilaiden keskinäisiä sekä oppilaiden ja opettajien välisiä konflikteja. Täytyy olla muitakin työskentelytapoja, joilla oppilaat voidaan saada tuntemaan olonsa turvalliseksi. Ajattelimme, että turvallisuutta lisäisi, jos sama opettaja työskentelisi luokan kanssa niin paljon kuin mahdollista.” Tästä seuraa se, että kyseisessä koulussa osa opettajista opettaa aineita, joihin heillä ei ole pätevyyttä. Kuten rehtori toteaa, järjestely kuitenkin toimii: ”Opettajat ovat ensinnäkin kiinnostuneita toisesta opettamastaan oppiaineesta. Toiseksi he saavat tukea oppiainekohtaiselta ohjaajalta, jolla on kyseisen aineen pätevyys.”

Asiantuntijavierailu, Norja: Koulussa korostetaan, että kunkin luokkatason on muodostettava fyysinen, sosiaalinen ja opetuksellinen kokonaisuus, jossa kaikki oppilaat tuntevat vahvaa yhteenkuuluvuutta. Kunkin luokkatason tiimi koostuu kahdesta tai kolmesta luokanopettajasta, erityisopettajasta, aineenopettajasta sekä sosiaalikasvatustajasta ja/tai avustajasta. Tiimillä on yhteinen työhuone, sen kaikki jäsenet tuntevat kaikki oppilaat ja ovat yhdessä vastuussa omasta luokkatasostaan. Tiimin jäsenet tukevat toisiaan, suunnittelevat työtään yhdessä ja tekevät yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa.

Tapausesimerkki, Luxemburg: Luokan kokoonpanon tulisi säilyä mahdollisimman vakaana kolmen vuoden ajan. Kutakin luokkaa opettaa rajallinen määrä opettajia, jotka voivat opettaa useita eri aineita. Hyvän ilmapiirin takaamiseksi opettajien lukumäärä on rajattu miniimiin. Pysyvä opettajatiimi huolehtii opetuksesta kolmen vuoden ajan, millä pyritään vahvistamaan ryhmää ja luomaan läheiset suhteet oppilaiden ja opettajien välille. Luokahuoneen persoonallinen ilme auttaa oppilaita tuntemaan olonsa mukavaksi.

Asiantuntijavierailu, Ruotsi: Koulussa on käytössä kahden opettajan malli – jokaisella luokalla on kaksi opettajaa, jotka huolehtivat opetuksesta pääosin yhdessä. Opettajat opettavat lähes kaikkia oppiaineita vaikka heillä ei ole kaikkien kyseisten aineiden pätevyyttä. Opetustehtävien lisäksi opettajat havainnoivat oppilaita, arvioivat heitä tarvittaessa ja ehdottavat erilaisia tukitoimia. Näin opettajalla on aina palautetta antava työtoveri sekä pätevä oppilaiden havainnointi- ja arviointikumppani, jonka kanssa suunnitella prosessia ja toimintaa.

Kirjallisuuskatsaus, Itävalta: Onnistuneen yhteistyön merkittäviä



osatekijöitä ovat opetukseen osallistuvien opettajien halu ja kyky tehdä yhteistyötä sekä pienet, helposti hallittavat tiimit, vaikka joitakin oppiaineita opettaisivatkin opettajat, joilla ei ole vaadittavaa muodollista pätevyyttä.

Kirjallisuuskatsaus, Norja: On keskeistä varmistaa, että oppilaiden keskinäiset suhteet ovat kunnossa, että he tuntevat yhteenkuuluvuutta, voivansa osallistua ja vaikuttaa asioihin ja että yhdessä työskentelylle ja hyvien opetuskäytäntöjen syntymiselle on edellytykset.

1.3.7 Vaihtoehtoiset oppimisstrategiat

Vaihtoehtoisten oppimisstrategioiden tavoitteena on kasvattaa oppilaita oppimiseen ja ongelmanratkaisuun. Osana strategioiden toteuttamista koulut antavat oppilaille tavanomaista enemmän vastuuta omasta oppimisestaan.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusion tukemiseksi on viime vuosina kehitetty useita oppimisstrategioihin keskittyviä malleja. Tällaisia malleja noudatettaessa oppilaat eivät pelkäästään eri strategioita, vaan myös soveltamaan niitä kulloisessakin tilanteessa. Kun oppilaille annetaan enemmän vastuuta omasta oppimisesta, edistetään myös perusasteen ylempien luokkien oppilaiden integroitumista. Eri maiden tietojen perusteella vastuun antaminen oppilaille heidän omasta oppimisestaan on toimiva lähestymistapa.

Asiantuntijavierailu, Ruotsi: Oppilaat ohjaavat itse omaa oppimisprosessiaan. He suunnittelevat itse omat työaikansa, valitsevat tavoitteet ja tavoitetasot sekä tavat, joilla tavoitteet pyritään saavuttamaan (...). Toinen esimerkki vastuun antamisesta on aikataulu: Aamun oppituntien alkamisaikoja ei ole tarkkaan määrätty, vaan tuntien alussa on puolen tunnin liukuma-aika. Oppilaat voivat itse päättää, mihin aikaan he tulevat tunnille, mutta jos he tulevat aamulla myöhemmin, he jäävät vastaavasti opiskelemaan tunnin jälkeen.

Tapausesimerkki, Islanti: Koulussa korostetaan oppimisympäristön merkitystä ja erilaisten opetusmenetelmien hyödyntämistä. On tärkeää, että henkilökunnalla on hyvät suhteet oppilaisiin, ja että oppilaat kantavat itsenäisesti vastuuta oppimiskäyttäytymisestään.

Tapausesimerkki, Ruotsi: *Oppilaat eivät ole tottuneet aiemmissä kouluissaan esittämään kysymyksiä tai pyytämään apua, joten se ei ole tahtonut luonnistua. Uudessa oppimismallissa kysyminen on erityisen tärkeää, sillä oppilailla on enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Kuten eräs opettaja toteaa: ”Oppilaat ovat alkaneet ymmärtää, että he ovat koulussa oppiakseen, että opettajien tehtävä on auttaa heitä ymmärtämään, ja juuri sen vuoksi heidän on osattava pyytää apua.”*

Tässä ja edeltävissä luvuissa on kuvattu useita tehokkaita perusasteen ylempien luokkien kouluissa noudatettuja lähestymistapoja, jotka edistävät osallistavaa opetusta eli samaa opetussuunnitelmaa kaikkiin oppilaisiin soveltavan opetuksen toteutumista. On syytä korostaa, että tavoitteeseen voidaan päästä monin tavoin. Esimerkit kuitenkin osoittavat, että eri lähestymistapojen yhdistelmät ovat erityisen toimivia. Seuraava osio sisältää suuntaa-antavan katsauksen edellä kuvattujen lähestymistapojen käytännön toteutuksen edellytyksistä.

1.4 OSALLISTAMISEN EDELLYTYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tunnistaa opetussuunnitelman mukaisia lähestymistapoja, jotka ovat osoittautuneet toimiviksi osallistavassa opetuksessa. Kirjallisuuden, tapausesimerkkien ja asiantuntijoiden keskustelujen perusteella voidaan todeta, että osallistavan opetuksen onnistumiselle on tiettyjä edellytyksiä. Seuraavassa on suuntaa-antava katsaus näihin edellytyksiin.

1.4.1 Opettajat

Opettajiin liittyen tulisi

edistää myönteisiä asenteita opettajien keskuudessa

Kirjallisuuskatsaus, Espanja: *(...) näyttää siltä, että jotkut opettajat ”erottelevat” oppilaita aivan liian helposti ja katsovat tiettyjen oppilaiden kuuluvan erityisopettajien työsarkaan (...), nämä oppilaat ovat ”erityistapauksia” (...), joista saavat huolehtia ”alan asiantuntijat”.*

Asiantuntijavierailu, Luxemburg: Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yksilöllinen tausta ja identiteetti tunnustetaan. Opettajat pyrkivät saamaan oppilaat tuntemaan kuuluvansa yhteisöön, tämä kohentaa heidän itsetuntoaan. Oppilaiden itseluottamusta pyrittiin jatkuvasti parantamaan tarjoamalla heille tilaisuuksia myönteiseen vuorovaikutukseen muun luokan ja opettajan kanssa.

Kirjallisuuskatsaus, Sveitsi: Luokassa korostetaan me-henkeä, mikä edistää kaikkien oppilaiden sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Opetukseen tulee kuulua myös riittävästi tilanteita, joissa oppilaat voivat aidosti työskennellä, kokea ja oppia yhdessä – liika erottelu estää yhteishengen syntymisen.

ottaa käyttöön asianmukaisia kasvatus- ja koulutusmenetelmiä ja tarjoa mahdollisuus ammatilliseen itsearviointiin

Tapausesimerkki, Norja: Oppilaiden oppimiskyvyn ja sosiaalisten taitojen huomioon ottaminen ja oman työn perustaminen niihin edellyttää, että myös opettajien on saatava mahdollisuus kehittää omia taitojaan. Sen vuoksi heille on tarjottu kursseja (...) luki-vaikkeuksien ehkäisemisestä. Tämän lisäksi suunnitelmissa on järjestää kurssi käyttäytymishäiriöistä, jotta opettajat tietävät miten toimia ongelmatilanteessa. Haluamme myös varmistaa, että opettajilla on riittävästi aikaa pohtia ja keskustella yhteisistä ongelmista ja kokemuksista.

Kirjallisuuskatsaus, Ranska: Koulutus ja tieto ovat integroidun opetuksen keskeisiä edellytyksiä. Kaikissa kokeiluissa on koulutusta ja opetus-, kasvatus- ja tukitiimien sekä vanhempien ja oppilaiden yhteistyötä ennen niiden käynnistämistä sekä integraation aikana (...). Integraation haasteet, tuen tarpeen erityispiirteet ja niiden vaikutukset oppimiseen ovat sitä ennakkotietoa, jolla voidaan hälventää yleisiä ennakkoluuloja tilanteessa, jossa tiimiin tulee yksi tai useampia erityistä tukea tarvitsevia nuoria ja joiden avulla voidaan aikaansaada dynaaminen prosessi ja lisätä myönteistä henkilökohtaista panostusta.

1.4.2 Oppilaitokset

Oppilaitosten tulisi

ottaa käyttöön ajatusmalli koko kouluuyhteisöstä yhtenä kokonaisuutena (whole school -malli)

Tapausesimerkki, Iso-Britannia: Useimpien perusopetuksen koulujen opetustarjonnan rakenteen ansiosta yksittäiset opettajat voivat tarjota erityisopetusta muun opetuksen yhteydessä opetussuunnitelman mukaisesti. Sen sijaan perusasteen ylempien luokkien kouluissa, joissa oppilaat opiskelevat eri oppiaineet eri opettajien johdolla eri luokkahuoneissa, tämä ei onnistu. Yksittäisen oppilaan tarpeet jäävät huomiotta, mikäli kaikki opettajat eivät aktiivisesti huomioi niitä.

Kirjallisuuskatsaus, Espanja: Mitä vahvempi yhteisvastuullisuuden ilmapiiri oppilaitoksessa vallitsee sitä parempia oppimistulokset ovat. Yhteinen tietoisuus joidenkin oppilaiden vaikeuksista on tehokkaampi keino kuin opettajien halu löytää ratkaisu kyseiseen ongelmaan.

tarjota joustava tukijärjestelmä

Kirjallisuuskatsaus, Sveitsi: Erityisopettajien ja muiden opettajien tiimiopeutus tarjoaa monia etuja: Oppilaat saavat opetusta yhdessä luokkahuoneessa, jolloin heidän ei tarvitse siirtyä toiseen luokkaan saadakseen erityisopetusta. Muut oppilaat voivat hekin tutustua erityisopettajaan ja hyötyä tämän läsnäolosta. Molemmat opettajat voivat hyötyä tiimityöstä ammatillisesti ja tukea toisiaan hankalissa tilanteissa.

Tapausesimerkki, Kreikka: Tuki- ja luokanopettajan yhteistyö parani vähitellen ajan myötä. Luokan sisäinen dynamiikka on muuttunut riittävästi ja luokka on reagoinut tilanteeseen myönteisesti. Luokanopettaja ei jää yksin, ja ajatustenvaihto ja käytettyjen menetelmien pohdinta auttaa muokkaamaan ja havainnollistamaan oppilaiden tarpeisiin liittyviä strategioita.

Kommentti, Malta: Kaikilla erityistä tukea tarvitsevilla oppilailta, jotka osallistuvat yleisopetukseen perusasteen ylempien luokkien tai keskiasteen kouluissa, on tukihenkilö, ns. oppimisen helpottaja (facilita-



tor). Tämä tukihenkilö avustaa oppilaita erityisopetustoimen lautakunnan (*Statementing Moderating Panel*) suositusten mukaisilla toimilla. Näitä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opintomenestystä tukevia toimia voivat olla esimerkiksi oppituntien sisältöjen muokkaaminen, kirjasinkoon suurentaminen, opetuksen apuvälineiden käyttö, henkilökohtaisten opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien laatiminen, niiden seuranta ja kehittäminen, sosiaalisen vuorovaikutuksen vahvistaminen vertaisryhmien kanssa ja kaikkiin koulun toimiin osallistumisen tukeminen.

kehittää koulujen johtamista

Asiantuntijavierailu, Iso-Britannia: Rehtori on hyvin ammattitaitoinen, osaava ja näkemyksellinen johtaja. Hänen panoksensa koulun hyvälle ilmapiirille on merkittävä. Hän on työskennellyt koulussa jo pitkään ja tuntee siten koulun erittäin hyvin. Hän on toiminut koulussa luokanopettajana ja ymmärtää siten opettajien työskentelyolosuhteita ja oppilaiden oppimisympäristöä.

Tapausesimerkki, Portugali: Koulun johtoryhmän auktoriteetti on hyvin vahva, mistä kaikki ovat hyvin perillä. Kaikki koulutyön kehittämistä koskevat säännöt laaditaan koulun pedagogisessa työryhmässä, ja ne ovat osa sisäisiä sääntöjä, joita noudatetaan tarkasti.

1.4.3 Ulkoiset olosuhteet

Päätäjien tulisi

laatia selkeä kansallinen politiikka

Tapausesimerkki, Islanti: Reykjavikin koulutoimi (*Reykjavik Education Service, RES*) on hiljattain laatinut erityisopetusohjelman. Eri-tyisopetuksen strategia perustuu osallistavan opetuksen teorioihin ja käytäntöön, jossa kaikki koulut tarjoavat opetusta kaikille – niin vammaisille kuin muillekin oppilaille. Jotta oppilaiden tarpeisiin voidaan vastata yleisopetuksessa, RES suosittelee, että koulut hyödyntävät vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä ja yhteistoiminnallista opetusta, tarjoavat opetusta kaikille oppilaille, käyttävät eri tasoisia tehtäviä ja

kursseja ja laativat yksilöllisen opetussuunnitelman erityistä tukea tarvitseville oppilaille.

Tapausesimerkki, Irlanti: Irlannissa useat perättäiset hallitukset ovat tukeneet erityisopetuksen järjestämistä perusasteen ylemmillä luokilla muun opetuksen yhteydessä toisin kuin monissa muissa Euroopan maissa, joissa on suosittu segregoitua mallia. Tällainen politiikka rohkaisee kaikkia oppilaita osallistumaan perusasteen ylempien luokkien opetukseen, ja kannustaa laajapohjaiseen oppilaiden kykyjä ja kiinnostuksen kohteita vastaavaan opetussuunnitelman mukaiseen opetustarjontaan.

Kommentti, Puola: 18. tammikuuta 2005 voimaan astunut asetus koulutuksen järjestämisestä vammaisille ja sosiaalisesti sopeutumattomille lapsille takaa näille lapsille integroidun opetuksen asuinpaikan lähellä kaikilla kouluasteilla.

toteuttaa joustavia, osallistamisen mahdollistavia rahoitusmalleja

Asiantuntijavierailu, Iso-Britannia: Koululla on oikeus päättää sille osoitetun rahoituksen käytöstä. Varoja käytetään siihen, mikä kulloinkin on tärkeintä: esimerkiksi uusien opettajien palkkaaminen voidaan asettaa etusijalle kunnossapitotöihin, remontteihin ja esteettömyyden parantamiseen nähden.

kehittää näkemyksellistä johtajuutta yhteisön tasolla

Asiantuntijavierailu, Norja: Seuraavilla tekijöillä on myönteinen vaikutus koulun käytäntöihin: näkemyksellinen johtajuus koulun ja paikallishallinnon tasolla sekä yhteinen näkemys ja lähestymistapa suhteessa oppilaisiin, jotka tarvitsevat erityistä tukea. Kansallisen ja paikallisen tason päättäjien tuki on tärkeää.

Tapausesimerkki, Tanska: Kunnassa on inklusion ja lasten kehityksen ja hyvinvoinnin kehittämisohjelma. Ohjelman päätavoite on ulottaa inklusio yleisen päivähoidon tai yleisopetuksen kautta mahdollisimman moneen lapseen ja nuoreen ja luoda puitteet heidän kehitykselleen ja hyvinvoinnilleen.

Tapausesimerkki, Portugali: Erityisopetuksen tukipalvelut käsittää erityisopettajat, psykologi- ja ohjauspalvelut sekä sosiaalisvatuksen tukipalvelut. Eri alojen ammattilaisten yhteistyö toimii hyvin esimerkiksi valmisteltaessa oppilaan siirtymistä perusasteen alemmilla luokilla ylempien luokkien opetukseen, keskusteltaessa yksittäisistä tapauksista, laadittaessa henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia ja arvioinneissa.

Tapausesimerkki, Irlanti: Näyttää todennäköiseltä, että kansallisen opetus- ja koulutusalan psykologipalveluista vastaavan viranomaisen (National Educational Psychological Service, NEPS) panos tulee olemaan merkittävä kehitettäessä kattavaa ja yleistä järjestelmää kaikkien oppimisvaikeuksien tunnistamiseksi ja tuen aloittamiseksi. NEPSin keskeinen toimintaperiaate on toimia läheisessä yhteistyössä alueellisten terveysviranomaisten ylläpitämien ja rahoittamien psykologi- ja muiden palvelujen kanssa.

Kommentti, Romania: Alueelliset resurssi- ja opintotukikeskukset tarjoavat sovittelupalveluita, koordinoivat, valvovat ja arvioivat opetustarjontaa ja osallistavan opetuskeskusten, logopediakeskusten ja psyko-pedagogisia palveluita tarjoavien keskusten toimintaa alueellisella tasolla.

1.5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Perusasteen ylempien luokkien osallistavaa opetusta on tutkittu laajasti kansainvälisen kirjallisuusarvioinnin, 14:n Euroopan maan tapausesimerkkien, viiteen maahan suuntautuneiden asiantuntijavierailujen sekä asiantuntijoiden ja kehittämiskeskuksen kansallisten koordinaattoreiden välisten keskustelujen avulla.

Tutkimus osoittaa, että monet alempienluokkien opetuksessa tehokkiksi osoittautuneista lähestymistavoista edistävät osallistamista myös perusasteen ylempien luokkien kouluissa. Näitä lähestymistapoja ovat esimerkiksi yhteistoiminnallinen opetus, yhteistoiminnallinen oppiminen, yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu, heterogeeninen ryhmäjako ja tuloksellinen opetus. Lisäksi myös kotiluokka-

alueet ja uudistetut opetusmenetelmät vaikuttavat olevan toimivia keinoja ylempien luokkien opetuksessa.

Esimerkkitapaukset korostavat eri tekijöiden merkitystä. On kuitenkin syytä korostaa, että eräiden tapausesimerkkien perusteella edellä mainittujen lähestymistapojen yhdistelmät voivat auttaa kehittämään tehokkaita opetuskäytäntöjä osallistavaa opetusta toteuttavissa kouluissa.

Erityisesti kotiluokka-alue -malli, jossa oppilailla on oma, kahdesta tai kolmesta luokasta koostuva kotiluokka-alue, jossa pieni opettajajoukko vastaa kaikesta opetuksesta vakaassa ympäristössä, vaikuttaa toimivalta ja tulokselliselta. Tutkimus osoittaa myös, että erityisopetusta järjestetään monissa kouluissa muun opetuksen yhteydessä. Monien maiden raporteista käy ilmi, että oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia tai jotka muutoin tarvitsevat erityistä tukea, voivat hyötyä erilaisista yleisopetuksen yhteydessä toteutettavista lähestymistavoista.

Tapausesimerkki, Saksa: *N. integroitiin yleisopetukseen vanhempien peräänantamattomuuden ja sitkeyden ansiosta. Jos hän olisi jatkanut kehitysvammaisille lapsille tarkoitettussa koulussa, opetuksen vähäinen haasteellisuus ei olisi vastannut hänen kykyjään, millä olisi ollut kognitiivisia seurauksia.*

Kirjallisuuskatsaus, Espanja: *Kokemukset osoittavat, että integraatio yleisopetukseen yhdessä oppilaan erityistarpeita vastaavan tuen kanssa vaikuttaa myönteisesti oppilaiden oppimisprosessiin, itsetuntoon ja minäkuvaan ja tukee heidän ystävyysuhteitaan.*

Loppuhuomio koskee muutoksenhallintaa perusasteen ylempien luokkien opetuksessa. Monet esimerkkitapauksissa ja vierailuraporteissa mainituista kouluista ovat vuosien kehitysprosessin tulosta. Joissakin tapauksissa tämä muutosprosessi on dokumentoitu erittäin kattavasti, ja raportit ovat merkittävä tiedon lähde kaikille muun opetuksen yhteydessä tapahtuvan erityisopetuksen lisäämistä suunnitteleville kouluille.

Tapausesimerkki, Iso-Britannia: *Koulu on siinä mielessä ainutlaatuinen, että sen vuonna 1981 annetusta opetusta koskevasta laista*



alkunsa saanut taival kohti osallistavaa opetusta julkaistiin kirjana, jonka kirjoittivat koulussa 1980-luvulla työskennelleet koulun rehtori ja tukipalveluista vastaava opettaja (Gilbert & Hart, 1990).

Tällä Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen raportilla pyritään esittämään havaintoja ja nostamaan esiin kysymyksiä, joista tulisi keskustella niin kansallisella, paikallisella kuin koulujenkin tasolla. Tutkimus osoittaa, että inklusiota toteutetaan perusasteen ylempien luokkien opetuksessa ja että tuloksellisen inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen voidaan ryhtyä vaihtelevilla toimilla. Tämän raportin pyrkimyksenä on tarjota joitakin näkemyksiä siitä, miten, missä ja millä edellytyksillä voidaan ryhtyä kehittämään osallistavaa opetusta, josta on todellista hyötyä erityistä tukea tarvitseville oppilaille.



Lähteet

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus / Meijer, C.J.W. (toim.) 2003. *Inclusive education and classroom practices*. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, Middelfart.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus / Meijer, C.J.W. (toim.) 1998. *Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs*. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, Middelfart

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus / Meijer, C.J.W. (toim.) 2003. *Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, Middelfart.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus / Meijer, C.J.W. (toim.) 2005. *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. (Osallistava opetus ja opetuskäytännöt ylemmän perusasteen opetuksessa) Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, Middelfart.

Gilbert, C., Hart, M. 1990. *Towards Integration: special needs in an ordinary school*. Lontoo, Kogan Page.

Tämän luvun laatimiseen osallistuneiden kehittämiskeskuksen edustajien ja asiantuntijoiden tiedot löytyvät kansallisilta sivuilta (National Pages) kehittämiskeskuksen sivustosta osoitteista www.european-agency.org ja www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm/



2. luku

KORKEAKOULUTUKSEN SAAVUTETTAVUUS JA ESTEETTÖMYYS ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN OPISKELIJOIDEN KOHDALLA

2.1 JOHDANTO

Tämä teemajulkaisun luku on laadittu täydentämään perusasteen ylempien luokkien koulutusta ja koulusta työelämään siirtymistä käsitteleviä lukuja. Kehittämiskeskuksen toiminnassa ja etenkin korkeaasteen koulutuksen esteettömyyttä käsittelevän HEAG-asiantuntijaverkoston (Higher Education Accessibility Guide) työssä on havaittu, että tähän asiaan tulee kiinnittää erityistä huomiota. HEAG:n toimintaan osallistuu nykyisellään asiantuntijoita 28 maasta: edustajat EU:n jäsenvaltioista (Belgian flaaminkielisellä ja ranskankielisellä yhteisöllä on omat edustajansa) sekä Islannista, Norjasta ja Sveitsistä.

Tässä luvussa tarkastellaan korkeakoulutuksen *saavutettavuutta* ja *esteettömyyttä* erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden osalta. Luvun lähtökohtana ovat HEAG-verkoston työn pohjalta tunnistetut tekijät ja HEAG:n tietokannan tarjonta osoitteessa www.heagnet.org/

Tietoja on saatu myös Eurydice-yksiköistä sekä tätä tarkoitusta varten tehdystä pienimuotoisesta kirjallisuuskatsauksesta. Esimerkkejä ja päivityksiä HEAG-tietokannan tietoihin toimittivat Alankomaiden, Belgian ranskankielisen yhteisön, Espanjan, Islannin, Italian, Kyproksen, Norjan, Portugalin, Ranskan, Saksan, Sveitsin, Tšekin tasavalta ja Viron HEAG-vastuuhenkilöt.

2.2 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN OPISKELIJOIDEN TILANNE KORKEA-ASTEEN KOULUTUKSESSA

Eri puolilla Eurooppaa toteutetaan hankkeita, joilla pyritään lisäämään erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden hakeutumista korkeakoulutukseen. Euroopan tasolla tämä näkyy EU:n opetusministerien neuvoston vuonna 2004 asettamissa tavoitteissa, joissa korkeakoulutukseen osallistuminen mainitaan yhtenä vuoden 2010 eurooppalai-




sista koulutustavoitteista. Kansallisella tasolla korkeakoulutuksen lisäämiseen tähtäävien hankkeiden painopisteet vaihtelevat eri maisissa. Yhteisenä teemana joukosta erottuu kuitenkin tavoite lisätä niiden korkeakouluopiskelijoiden määrää, joilla on ”tavanomaisesta poikkeavat lähtökohdat”. Esimerkkinä voidaan mainita Ison-Britannian opetus- ja ammattikoulutusministeriön (Department for Education and Skills) tukema AimHigher-hanke, jonka tavoitteena on (...) *lisätä korkeakoulutukseen osallistumista Isossa-Britannissa ja erityisesti tavanomaisesta poikkeavista lähtökohdista korkeakoulutukseen tulevien, vähemmistöjen edustajien ja vammaisten opiskelijoiden osuutta* (...) (www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/).

Davidin (2004) mukaan korkeakoulutuksen tasavertaisuus ja/tai tasa-arvoisuus ovat kansainvälisesti yhä arvostetumpia käsitteitä, mutta se, miten ne käsitetään ja määritellään, onkin jo monimutkaisempi asia (s. 813). Erityistä tukea tarvitsevien eurooppalaisten korkeakouluopiskelijoiden kohdalla tämä pitää taatusti paikkansa.

On todella hankalaa määrittää, paljonko Euroopassa on erityistä tukea tarvitsevia korkeakouluopiskelijoita. Sokrates-ohjelman arvioinnissa (2000) tarkasteltiin opiskelijamääriä (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2000). Oppilaitoksissa, jotka edustivat noin 28 prosenttia Erasmus-tukea saavista oppilaitoksista, oli lukuvuonna 1995–1996 kirjoilla kaikkiaan 2 369 162 opiskelijaa. Näistä 7143:lla (0,3 prosentilla) oli oman ilmoituksensa mukaan jokin vamma. Lukuvuonna 1998–1999 kyseisissä oppilaitoksissa oli 2 829 607 opiskelijaa, joista 13 510:llä (0,48 prosentilla) oli jokin vamma.

Nämä luvut saattava olla varsin harhaanjohtavia, sillä yli puolessa tutkimukseen osallistuvista maista opiskelijoiden ei tarvitse ilmoittaa vammaisuuttaan. Esimerkiksi lukuvuonna 2003–2004 Ison-Britannian National Disability Team ilmoitti, että 5,4 prosenttia kaikista perustutkinto-opiskelijoista tarvitsi oman ilmoituksensa mukaan erityistä tukea jossakin muodossa. National Disability Teamin käytännön kokemusten mukaan todellinen luku on lähempänä kymmentä prosenttia (National Disability Team, 2005).

Myös EuroStudent-raportin (2005) tietojen mukaan jopa 11 % eräiden tutkimukseen osallistuneiden maiden opiskelijoista ilmoitti itsellään olevan jokin korkeakouluopintoihin vaikuttava haitta. Myös Sak-



san opetus ja tutkimusministeriön vuoden 2000 tietojen mukaan vammaisten opiskelijoiden määrä oli 2 % ja pitkäaikaissairaiden määrä jopa 13 % (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2002).

Vammaisten henkilöiden määrää Euroopassa kuvaavien muiden tietolähteiden valossa vammaisten korkeakouluopiskelijoiden määrän tulisi olla korkeampi. Noin 10 prosentilla Euroopan väestöstä on jokin tunnustettu vamma (Euroopan komissio, 1999). *Eryistä tukea* – joko muun opetuksen yhteydessä tai eriytetyssä opetuksessa – tarvitsee arviolta noin 84 miljoonaa henkilöä eli 22 % – joka viides – oppilaista ja opiskelijoista (Eurydice, 2000). Arvioinnin ja tunnistamisen tavasta riippuen, erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on 2–18 % kouluikäisistä (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2003).

Eryistä tukea tarvitsevien korkeakouluopiskelijoiden tukihenkilöjen tietojen ja julkaisemattomien lähteiden mukaan tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä on kasvussa ja on jo nyt merkittävästi suurempi kuin tämänhetkiset tiedot antavat ymmärtää. Jos varovainen arvio, jonka mukaan noin 10 prosentilla eurooppalaisista on jonkin vamma, suhteutetaan korkeakouluopiskelijoiden määrään, niin korkeakoulussa on kaikilla mittareilla tarkasteltuna huomattavasti vähemmän erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita kuin tilastojen valossa odottaisi.

Vaikka erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä on kasvussa useimmissa maissa (OECD, 2003), näyttää siltä, että erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat eivät ole tasavertaisesti edustettuja korkeasteen koulutuksessa. Tämä herättää lukuisia kysymyksiä korkeasteen koulutuksen esteistä, tukitoimista koulutuksen saatavuuden parantamiseksi ja onnistuneen osallistumisen edistämiseksi.

OECD:n vuonna 2003 ilmestynyt vammaisuutta korkea-asteen koulutuksessa käsittelevä tutkimus *Disability in Higher Education* osoittaa, miten luvut ja erityisen tuen tarve korkeakoulutuksessa vaihtelevat maittain. Näille eroille on useita selityksiä: ilmeisin syy on se, että Euroopassa korkeakoulutuksen pääsykriteerit vaihtelevat maittain (ADMIT, 2002). Toinen OECD:n tutkimuksesta ilmenevä mahdollinen syy ovat kansalliset erot vammaispolitiikassa ja vammaisten oikeuksissa sekä näiden erojen vaikutukset rakennusten esteettömyyteen ja palvelujen saavutettavuuteen esimerkiksi korkeakouluissa.



Helios-ohjelman teemaryhmä 13 (1996) ja OECD:n tutkimus nostavat esiin vähemmän ilmeisen mutta sitäkin merkittävämmän tekijän: sen, miten oppivelvollisuuskoulutuksen osallistavuus on kehittynyt useimmissa Euroopan maissa yli kahden viime vuosikymmenen aikana ja kuinka sen myötä yhä useammat erityistä tukea tarvitsevat oppilaat osallistuvat yleisopetukseen. Erityisopetuksen järjestäminen muun opetuksen yhteydessä perusasteella antaa oppilaille, heidän perheilleen ja heidän kanssaan työskenteleville opetusalan ammattilaisille kuvan siitä, että korkeakoulutus on luonteva jatkovaihtoehto osalle opiskelijoita.

Osallistavassa ympäristössä perusasteen ylemmillä luokilla ja toisen asteen koulutuksessa olleiden erityistä tukea tarvitsevien nuorten odotukset ovat kasvaneet, mutta korkea-asteen opintojen mahdollisuudet eivät välttämättä ole edistyneet vastaavasti. Fedoran/Helios-ohjelman tutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden mahdollisuuksista opiskella ulkomailla (Van Acker, 1996) korostettiin sitä, miten erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille eri Euroopan maissa tarjottavien palveluiden erot ovat alituisena esteenä opiskelijoiden korkeakoulutukseen pääsulle.

Helios-ohjelman 13:n teemaryhmän työ ja OECD:n vuoden 2003 tutkimus ovat selkeitä esimerkkejä korkeakoulutusta ja vammaisuutta käsittelevistä analyyseistä. Tämän luvun sisältö ei ole yhtä kattava tai yksityiskohtainen kuin kyseiset tutkimukset, vaan tämän luvun tarkoitus on täydentää aiempia tuloksia päivittämällä tietoja seuraavien avainasioiden osalta.

2.3 KORKEAKOULUTUKSEN SAAVUTETTAVUUS – AVAINTEKIJÖITÄ

Tähän osioon on pyritty keräämään maakohtaista tietoa saavutettavuuden kahdesta pääasiasta:

- *pääsy korkeakoulutukseen* eli mahdollisuudet hakeutua korkeakouluihin,
- *korkeakoulutuksen esteettömyys* eli tuki täysipainoiselle korkea-asteen opintoihin osallistumiselle.

Molempien näkökohtien tarkastelemiseen tarvitaan tietoa kahden tason lähteistä:



- *kansallisen tason* lainsäädäntö sekä vammaisten oikeudet määrittävä politiikka ja rakenteet ja/tai niitä tukevat organisaatiot,
- *oppilaitostason* palvelut ja yksittäisten korkeakoulujen erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille tarjoamat mahdollisuudet.

Näiden näkökohtien tarkastelun tavoitteena oli luoda yleiskatsaus tukimahdollisuuksista, joita eri maissa tarjotaan korkea-asteen koulutukseen osallistumista varten erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille. Maiden toimittamat tiedot voidaan jakaa kolmeen aihepiiriin:

1. oikeudet korkeakoulutuksen saavutettavuuteen ja tukeen;
2. kansallisen tason tuki erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille;
3. korkeakoulujen tarjoama tuki.

Tähän lukuun kerätyt tiedot kuvaavat osallistujamaiden tämänhetkistä tilannetta. Kaikki maat ilmoittivat alalla ja sitä koskevassa lainsäädännössä tapahtuvan koko ajan merkittävää kehitystä oikeuksien ja tukimuotojen osalta.

Yksi tämän luvun tavoitteista on esitellä (erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden) korkeakoulutuksen saavutettavuuden mahdollisia kehityssuuntia. Nämä tekijät on esitetty tiiviinä analyysinä edellä mainituista kolmesta aihepiiristä, minkä lisäksi on kuvattu erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden edelleen kohtaamia korkeakouluopintojen esteitä. Näitä tietoja on tarkasteltu luvun viimeisessä osiossa.

2.3.1 Oikeudet korkeakoulutuksen saavutettavuuteen ja tukeen

Kaikkien maiden edustajat ilmoittivat maassaan olevan säädöksiä erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden oikeudesta saavutettavaan ja esteettömään korkeakoulutukseen sekä tukeen opintojen aikana. Oikeudet määrittelevä lainsäädäntö vaihtelee eri maissa.

Yleinen vammaispalvelulainsäädäntö

Lainsäädäntö kattaa vammaisuuden perusteella järjestettävät julkiset palvelut, organisaatiot jne. ja takaa palvelujen saavutettavuuden. Eräissä maissa, esimerkiksi Islannissa, sovelletaan kansainvälistä lainsäädäntöä, kuten YK:n vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevia yleisohjeita. Toisissa maissa kan-



sallinen lainsäädäntö kattaa julkiset palvelut. Maltassa, Romaniassa ja Sveitsissä erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tuki on määritelty tämän tyyppisessä lainsäädännössä.


Maissa voi olla useampia mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevia lakeja tai asetuksia. Esimerkiksi Saksassa on useita syrjinnän kieltäviä lakeja, mutta opiskelijoiden oikeus palveluihin on johdettava tämän oikeuksista vammaisena. Liittovaltion lainsäädännön mukaan Saksan 16 liittotasavallan korkeakouluissa sitä tarvitseville opiskelijoille on tarjottava erityistä tukea siinä määrin, että he eivät ole opinnoissaan muita heikommassa asemassa ja pystyvät mahdollisuuksiensa mukaan hyödyntämään korkeakoulun palveluita muiden avusta riippumattomasti. Lisäksi laissa esitetään, että opinto- ja tutkintoasetuksia on muokattava erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden mukaan.

Saksan liittotasavallan järjestelmän muuttamisesta keskustellaan paraikaa ja kyseinen laki saatetaan kumota. Mikäli näin käy, Saksan 16 osavaltiota saavat enemmän poliittista päätäntävaltaa ja eri osavaltioihin syntyy erilaisia asetuksia. Tämän myötä yhdenvertaisuuden toteutuminen saattaa vaikeutua erityisesti silloin, jos opiskelija muuttaa osavaltiosta toiseen.

Yleinen vammaispalvelulainsäädäntö, jossa viitataan erikseen korkea-asteen koulutukseen

Isossa-Britanniassa syrjinnänvastaisen lain (Disability Discrimination Act) koulutusta koskevan neljännen osan mukaan koulutuksen ja muiden vastaavien palvelujen tarjoajat eivät saa syrjiä vammaisia henkilöitä. Laissa on kolme pääkohtaa: kattava vammaisuuden määrittely, tasavertaisuutta edistävien organisaatioiden yleisten tehtävien kuvaus ja korkeakoulujen nimenomaiset velvollisuudet.

Ranskassa helmikuussa 2005 voimaan astunut laki turvaa vammaisten henkilöiden yleiset oikeudet, mutta lisäksi on olemassa korkea-koulutusta koskevia asetuksia (Décrets d'Application), esimerkiksi asetus tutkintomääräyksistä joulukuulta 2005, ja muita asetuksia ollaan laatimassa.



Italiassa laki 104/1992 turvaa erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden yleiset oikeudet ja sisältää erityisiä korkea-asteen koulutusta käsitteleviä osia. Laissa todetaan, että yliopistojen on nimettävä rehtorin edustaja käsittelemään vammaisuuteen liittyviä seikkoja koskien opiskelijoita, opetusta, hallintohenkilöstöä, rakennusten esteettömyyttä, kuulustelujärjestelyjä jne., palkattava viittomakielen tulkkeja sekä tarjottava erityisiä tutor-palveluita erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille.

Korkeakoulutusta koskeva lainsäädäntö

Lainsäädäntö vaihtelee maittain. Osassa maita *lainsäädäntö määrää korkeakouluihin prosentuaaliset vuosikiintiöt erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille*. Esimerkiksi Kreikassa ja Espanjassa heidän osuutensa on vähintään kolme prosenttia. Portugalissa kaksi prosenttia opiskelupaikoista varataan korkeakoulutuksen akateemiset vaatimukset täyttävälle erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille. Kaikilla kursseilla ei kuitenkaan tarvitse olla kahta prosenttia erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita. Ruotsin valtion budjetissa korkeakoulujen edellytetään varaavan 0,3 prosenttia perustutkintobudjetistaan erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukeen.

Espanjassa erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita koskevat samat pääsyvaatimukset kuin muitakin opiskelijoita. Italiassa käytäntö on sama. Pääsykokeissa vaikeasti vammaiset hakijat saavat (enimmillään 50 %) lisäaikaa ja käyttää teknisiä apuvälineitä. Erityistä tukea tarvitsevilta opiskelijoilta ei peritä täysimääräisiä maksuja. Maksuja alennetaan 66–100 % vamman asteen mukaan. Yliopistoapurahoja jaettaessa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden hakemukset arvioidaan erikseen. Kreikassa erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat voidaan hyväksyä korkeakouluun, ellei kyseisen alan opiskelua ole erityisesti kielletty – esimerkiksi sokeita opiskelijoita ei oteta opiskelemaan lääkäriksi.

Esimerkiksi Portugalissa, Puolassa ja Virossa erityistä tukea tarvitsevilla opiskelijoilla on *mahdollisuus saada lisäapurahoja ja taloudellista tukea*. Saksan liittovaltion Bundesausbildungsförderungsgesetz eli BAFöG-opintotukilain mukaan erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat voivat saada taloudellista lisätukea asumiskustannuksiinsa, mikäli heidän opintonsa kestävät muita opiskelijoita pidempään. Erityistä



tukea tarvitsevat opiskelijat voivat hakea erityistukea SGB II:n ja SGB XII:n perusteella. Kyseiset lait ovat kaksi kahdestatoista vuonna 2005 voimaan astuneesta uudesta sosiaalilaista (Sozialgesetzbuch).

Tämän tyyppisissä laeissa voidaan myös *määrittää erityisiä oikeuksia, kuten poikkeuksia tai vaihtoehtoisia tapoja osallistua kuulusteluihin*, kuten Italiassa, Itävallassa, Kyproksessa ja Unkarissa on tehty. Hyvä esimerkki tämäntyyppisestä lainsäädännöstä löytyy Belgian flaaminkielisestä yhteisöstä, missä asetuksen II.6 artiklassa korkeakouluja kannustetaan harjoittamaan politiikkaa, joka (...) *varmistaa korkeakoulutuksen henkisen ja aineellisen saavutettavuuden ja esteettömyyden vammaisille tai kroonisesti sairaille tai niistä objektiivisesti todettavista väestöryhmistä tuleville opiskelijoille, joiden edustus korkea-asteen koulutuksessa on muita alhaisempi (...).*

Artiklan mukaan jokaisella korkeakoululla on oltava koulutusta ja kuulusteluja koskevat määräykset. Käytännössä oppilaitokset voivat toteuttaa määräyksiä tulkintansa mukaan.

Useita yleisiä ja erityisiä korkeakoulutusta koskevia lakeja

Alankomaissa, Espanjassa, Norjassa ja Ruotsissa on useita yleisiä korkeakoulutuksen kattavia vammaisten oikeudet turvaavia lakeja ja asetuksia. Tämän lisäksi maissa on erityisiä asetuksia, jotka keskittyvät korkea-asteen koulutustarjontaan ja tukeen, kuten Alankomaiden laki vammaisten ja kroonisesti sairaiden opiskelijoiden yhdenvertaisesta kohtelusta, joissa korkeakoulujen edellytetään tarjoavan koulutusta kaikkien, myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden, ulottuville. Ruotsissa yliopisto-opiskelijoiden yhdenvertaisesta kohtelusta annetun lain (Lag om likabehandling av studenter i högskolan, 2001:1286) tavoitteena on edistää opiskelijoiden yhtäläisiä oikeuksia ja torjua korkea-asteen koulutuksen piirissä syrjintää sukupuolen, uskonnon, sukupuolisen suuntautuneisuuden tai vammaisuuden takia. Norjan yliopisto- ja korkeakoululakiin (Lov om universiteter og høyskoler) on kirjattu saavutettavuuden ja esteettömyyden perusperiaatteet.

Espanjan perustuslaissa on vammaisten oikeuksia käsitteleviä artikloja, lisäksi maassa on erityinen laki vammaisten henkilöiden sosiaa-



lisesta integroinnista. Myös yleisessä lainsäädännössä käsitellään korkeakoulutusta: yliopistolaissa on oma artiklansa erityistä tukea tarvitseville oppilaille tarjottavista yhtäläisistä mahdollisuuksista. Lainsäädännössä määritetään myös mahdollisuus saada lisärahoitusta erityisen tuen järjestämiseen.

Lainsäädäntö – sekä yleinen vammaislainsäädäntö, joka kattaa myös korkeakoulutuksen, että oppilaitoskohtaiset asetukset – kehittyi jatkuvasti. Joidenkin maiden lainsäädännön muutoksissa voidaan havaita kahtalaisia toisiinsa liittyviä tavoitteita: toisaalta yksilön oikeuksien parantaminen, toisaalta niiden suhteuttaminen korkeakoulujen vastuisiin. Eräissä maissa korkeakoulut ovat lainsäädännön muutosten myötä kehittäneet oppimisympäristöjä saavutettavammiksi ja esteettömämmiksi.

Yhteiskunnan vammaisnäkemysten muuttuminen on yksi muutoksen kannustimista. Asennemuutoksen myötä muun opetuksen yhteydessä oppivelvollisuuskoulutuksensa suorittaneiden erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden korkea-asteen opiskelumahdollisuuksilta odotetaan yhä enemmän. Kahden maan kommentit kertovat kuitenkin myös muista lakimuutoksiin johtaneista tekijöistä.

Belgian flaaminkielisen yhteisön kommentissa mainitaan Euroopan unionin julistusten johtaneen perustavaa laatua oleviin muutoksiin korkeakoulutuksessa. Voimaan on tullut esimerkiksi asetukset, jotka mahdollistavat opiskelijoiden hakeutumisen korkeakouluihin eri teitä, esimerkiksi todistusten, pääsykokeiden tai muiden ansioiden perusteella, mikä mahdollistaa aikaisempaa suuremman joustavuuden myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla.

Toinen esimerkki koskee oikeusprosessia, jonka erityistä tukea tarvitseva opiskelija nosti korkeakoulua vastaan saadakseen muiden opiskelijoiden kanssa yhtäläiset opiskelumahdollisuudet. Vaikka oikeustoimien käynnistäminen on eräissä maissa yleistymässä opetuksen ja opiskelun tuen saamiseksi oppivelvollisuuskoulutuksessa, se ei ole toistaiseksi ollut yleistä korkea-asteen koulutuksessa. Oikeusprosesseilla voi kuitenkin olla lähitulevaisuudessa vaikutusta lainsäädäntöön.



2.3.2 Kansallisen tason tukipalvelut

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kansallisen tason tuki- ja neuvontapalvelut ja -organisaatiot vaihtelevat maittain. Belgian flaa-minkielisen yhteisön vammaisuuden ja korkea-asteen opintojen osaamiskeskus, VEHHO (Vlaams Expertisecentrum voor Handicap en Hoger Onderwijs), ja Alankomaiden vastaava osaamiskeskus, H+S (handicap+studie), ovat erikoistuneet tarjoamaan asiantuntijata-son tukea erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille ja korkeakoulujen henkilökunnalle.

Vastaavia asiantuntijapalveluita tarjoavat Ison-Britannian SKILL (the National Bureau for Students with Disabilities) ja Saksan DSW (Deutsches Studentenwerk). DSW:n neuvontakeskuksen kohderyh-miä ovat korkeakouluihin pyrkivät henkilöt ja opiskelijat, korkeakoulu-jen henkilökunta, paikalliset opiskelijoiden palveluorganisaatiot ja etenkin vammaistukea koordinoivat henkilöt. DSW tarjoaa myös kou-lutus- ja vammaisorganisaatioille sekä oppilaitoksille ja oma-apuryhmille yhteisen foorumin ajatustenvaihtoon ja uusien hankkei-den kehittämiseen.

Sekä Italiassa että Ranskassa on omat rakenteensa. Italian korkea-koulujen vammaisasian edustajakokous, CNUDD (Conferenza Nazi-onale Universitaria dei Delegati per la Disabilità), ja Ranskan ope-tusministeriö, (Ministère de l'Education Nationale), antavat suosituk-sia oppilaitostason tukitoimista ja valvovat niiden toteutumista. Belgi-an ranskankielisen yhteisön AWIPH (Agence wallone pour l'intégra-tion des personnes handicapées) tarjoaa opiskelijoille taloudellista tukea erityisen tuen tarpeesta aiheutuviin lisäkustannuksiin.

Islannissa, Portugalissa ja Ruotsissa on yleisluontoisia julkisrahoittei-sia kansallisen tason palvelukeskuksia, jotka tiedottavat opiskelijoille lainsäädännöstä, oikeuksista ja tukimahdollisuuksista. Ruotsissa on useampia viranomaistahoja, jotka vastaavat eri tukitoimista. Esimer-kiksi Ruotsin kansallinen erityisopetuksen tukiviranomainen SISUS (Socialstyrelsens Institut för Särskilt Utbildningsstöd) vastaa henkilö-kohtaisista avustajapalveluista.

Espanjassa, Norjassa, Puolassa, Romaniassa ja Unkarissa on kan-sallisia organisaatioita tai kansalaisjärjestöjä, jotka tarjoavat tukea ja



neuvoja erityistä tukea tarvitseville korkeakouluopiskelijoille. Norjassa kaksi tärkeintä vammaisjärjestöä on laatinut erityisen korkeakoulupolitiikkansa. Puolassa vammaisopiskelijoiden neuvosto tekee yhteistyötä Puolan opiskelijaliiton kanssa.

Sveitsissä ei ole kansallista tuki- ja neuvontaorganisaatiota erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille tai korkeakoulujen henkilöstölle, mutta kolmella korkeakoululla (Zürichin yliopistolla, Baselin yliopistolla ja Zürichin teknisellä korkeakoululla) on yhteinen tukipalvelu.

Kansallisen tason organisaatioiden tarjoamat palvelut keskittyvät erityyppisiin asiantuntija- ja neuvontapalveluihin. Yleensä palvelut on suunnattu erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille itselleen, ja joissakin tapauksissa myös korkeakouluille ja etenkin erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kanssa työskentelevälle opetushenkilöstölle.

Eri palvelut osallistuvat vaihtelevassa määrin myös muihin kansallisen tason toimiin, joita ovat:

- erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden oikeuksista tiedottaminen;
- erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille ja korkeakouluille tarjolla olevien tietojen saatavuuden ja oikeellisuuden varmistaminen;
- laitostason tukihenkilöstön verkostoituminen;
- foorumin tarjoaminen eri sidosryhmille ajatusten ja tietojen vaihtoon korkeakoulutuksen saavutettavuudesta ja esteettömyydestä erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille.

Monissa maissa käydään vilkasta keskustelua siitä, miten palvelut saataisiin koordinoitua mahdollisimman toimiviksi ja erityistä tukea tarvitsevien korkeakouluopiskelijoiden yksilöllisiä ja vaihtelevia tarpeita vastaaviksi, mikä onkin ehkä tärkeämpää kuin se, minkä nimenomaisen tahon tulisi toteuttaa kyseiset toiminnot ja tehtävät.

2.3.3 Korkeakoulutason tuki

Korkeakoulutason tuen tarjoaminen erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille edellyttää erityyppisten tukitoimien kuvausten (ks. jäljempänä olevat osiot) lisäksi myös oppilaitostason tukipolitiikan ja tuen järjestämisen kuvaamista.

Erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita koskevat politiikat ja toimintasuunnitelmat


Korkeakoulut eri puolilla Eurooppaa julkistavat yhä useammin erityisen tuen tarvetta koskevan tukipolitiikkansa ja toimintasuunnitelman (esimerkiksi www-sivustossaan tai esitteissään). OECD:n tutkimuksessa (2003) korostetaan tämän tyyppisten asiakirjojen merkitystä tietoisuuden ja korkeakoulujen tarjoamien tukimahdollisuuksien läpinäkyvyyden lisäämisessä. Ruotsissa ja Norjassa tällaisen politiikan laatiminen ja Norjassa myös sen säännöllinen ylläpitäminen on pakollista, sen varmistamiseksi, että tarpeiden ja tarjonnan muutokset tulevat huomioiduksi.

Myös Islannissa, Isossa-Britanniassa, Italiassa, Ranskassa ja Unkarissa korkeakoulut laativat yleensä toimintasuunnitelman ja tukipolitiikan vaikka se ei olekaan pakollista. Unkarissa jokaisen oppilaitoksen tulee laatia omat kuvauksensa opiskelijoille tarjottavasta erityisestä tuesta. Oppilaitoskohtaisissa säännöissä määritetään, mitä teknistä ja henkilökohtaista tukea kukin oppilaitos tarjoaa [opetusministeriön 29/2002 OM (V.17) antamien määräysten puitteissa].

Kyproksessa ja Espanjassa osalla korkeakouluista on oma erityisen tuen tarjontaa koskeva politiikkansa, kun taas Portugalin 349 korkeakoulusta vain kolme on selkeästi määritellyt opiskelijoille tarjottavan erityisen tuen.

Tšekin tasavallassa korkeakoulut eivät yleensä laadi erityistä tukipolitiikkaa, sillä tuki neuvotellaan opiskelijakohtaisesti. Joissakin korkeakouluissa, kuten Brnossa, erityinen politiikka on kuitenkin laadittu. Tšekin tasavallassa tukitoimet määritetään erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan henkilökohtaisessa opetuksen järjestämisestä koskevassa suunnitelmassa.

Saksassa korkeakouluopiskelijoille tarjottavaa erityistä tukea koskevaa politiikkaa ja suunnitelmia ei yleensä laadita korkeakouluittain vaan kansallisella tasolla. Saksassa noudatetaan osavaltioiden opetus- ja kulttuuriministerien, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) -kokouksen vuonna 1982 ja rehtorien konferenssin vuonna 1986 laatimia suosituksia.



Korkeakouluja kannustetaan sekä kansallisella että korkeakoulutussella laatimaan kuvaus erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille tarjoamastaan tuesta. Alankomaissa osalla korkeakouluista on suunnitelma jo nyt. Seuraavien kolmen vuoden kuluessa voimaan astuvan uuden lainsäädännön myötä kaikissa korkeakouluissa tullaan laatimaan sellainen. Sekä Puolassa että Sveitsissä eräät korkeakoulut – Uniwersytet Jagielloński Puolassa ja Universität Zürich Sveitsissä – ovat käynnistäneet projektin suunnitelman laatimiseksi.

Erytystä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukipalvelukeskus, -toimisto, -tiimi tai -henkilö

Tuen järjestämistavat vaihtelevat eri korkeakouluissa: palvelut, tiimit ja jopa tukihenkilöiden ammatillinen tausta voivat olla hyvinkin erilaisia. Eri korkeakouluissa tarjottavien, toisistaan poikkeavien palvelujen kuvaaminen on erittäin hankalaa. Saksan tilanne kuvaa hyvin monien muidenkin maiden tilannetta – kaikkia korkeakouluja koskevia yhteisiä, palvelutarjontaa tai tukea koskevia sääntöjä ei ole, joten tuki vaihtelee korkeakouluittain. Myös Belgian flaaminkielisessä yhteisössä ja Romaniassa korkeakoulut voivat paljolti päättää itsenäisesti, kuinka erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukitoimet toteutetaan yleisemmän politiikan piirissä ja miten kyseisiä palveluja kehitetään.

Vaikka tuen järjestämistavat vaihtelevat eri maissa, pääasiallisia tapoja on kolme:

- yhteyshenkilö ja koordinoija, jotka keskittyvät koulutuksen tukea ja neuvontaa koskeviin kysymyksiin;
- tukitiimi, -osasto tai -toimisto;
- moniammatillinen, tutoreista ja neuvojista koostuva palvelutiimi, jossa on eri alojen asiantuntemusta.

Seuraavissa maissa korkeakouluissa on yleensä vähintään nimetty, opiskelijoiden erityisestä tuesta vastaava yhteyshenkilö ja koordinaattori: Alankomaat, Belgian flaaminkielinen yhteisö, Irlanti, Islanti, Italia, Itävalta, Kypros, Norja, Ranska, Ruotsi, Tšekin tasavalta ja Unkari.



Pienen Liechtensteinin korkeakoulusektori on kovin rajallinen, eikä korkeakouluilla itsellään ole varsinaisia tukipalveluita, vaan tukea ja neuvontaa annetaan opiskelijakohtaisesti.

Saksassa lähes kaikissa korkeakouluissa ja opiskelijapalveluorganisaatioissa on nimetty yhteyshenkilö ja koordinoija erityisen tuen tarpeelle. Norjassa laki edellyttää yhteyshenkilön nimeämistä. Tukitiimit ovat yleistyvä käytäntö.

Portugalissa, Puolassa, Romaniassa, Suomessa, Sveitsissä ja Tanskassa osassa korkeakouluja on vähimmäistoimena nimetty opiskelijoiden erityisestä tuesta vastaava yhteyshenkilö ja koordinaattori, kaikissa korkeakouluissa ei edes sitä. Belgian flaaminkielisessä yhteisössä, Espanjassa, Italiassa, Itävallassa, Norjassa ja Ruotsissa suuremmissa yliopistoissa on yleensä osasto tai toimisto, johon kuuluu myös moniammatillinen, erityistä tukea ja neuvontaa tarjoava asiantuntijatiimi.

Kun erityyppistä erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä korkeakouluissa kasvaa, myös tukitiimien ja entistä monipuolisemman palvelutarjonnan tarve kasvaa. Alankomaissa suuntauksena on, että kaikki korkeakoulut kehittävät tukitiimiensä palveluja entistä monialaisemmiksi. Muutamat maat ovat kuvanneet myönteistä kehitystä haittaavia tekijöitä.

Apuvälineiden, palvelujen ja henkilökohtaisen tuen rahoitus on yksi ongelma. Saksassa osassa korkeakouluja on erityispalveluita, mutta opiskelun tuki perustuu siihen, että opiskelija saa taloudellista tukea, jolla tämä maksaa itse hankkimansa tukipalvelut. Kaikki eivät siis välttämättä saa tukea.

Itävallassa korkeakoulut eivät vastaa erityisen tuen rahoittamisesta tai tarjonnasta, kuten liikkumistaidon opetuksesta. Muiden muassa Suomessa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tuen rahoituksen monimutkaisuus on ongelma sekä erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille että korkeakouluille.

Palvelujen saannin ja rahoituksen monimutkaisuus on ongelma, minä lisäksi Belgian flaaminkielisen yhteisön mukaan tuen ja rahoituksen lähteellä – esimerkiksi sillä, saadaanko tukea terveys- vai sosi-

aalipalveluista – voi olla vaikutusta siihen, miten resursseja voidaan hyödyntää opetuksessa, koska sosiaalipalvelujen henkilöstöllä ei välttämättä ole oikeutta toimia opiskelijan tukena luokkatyöskentelyssä. Palvelujen tehokkaaseen koordinointiin liittyvät kysymykset lisääntyvät sen myötä, kun tukitarpeiden kirjo laajenee kattamaan yhä useampia aloja.

Korkeakoulujen tukipalvelujen painopistealue

Eryistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukitarpeet vaihtelevat. Opiskelijoille tarjottava tuki on kuitenkin jaoteltavissa eri tyypeihin.

| Tukityyppi | Eri tukityyppien jakautuminen |
|--------------------------|--|
| Opintojen tukeminen | Alankomaat*, Belgian flaaminkielinen yhteisö, Espanja, Islanti, Italia, Kypros**, Malta, Norja, Puola, Ranska, Ruotsi (korvaavuus), Saksa, Sveitsi (Zürichin yliopisto) Tšekin tasavalta ja Unkari |
| Eriytynyt tukimateriaali | Alankomaat*, Belgian flaaminkielinen yhteisö*, Espanja, Islanti, Italia, Kypros**, Malta, Norja, Portugali, Ranska, Saksa, Tšekin tasavalta ja Unkari |
| Tuettu asuminen | Alankomaat*, Belgian flaaminkielinen yhteisö, Islanti, Italia (osassa korkeakouluja), Kypros**, Norja, Portugali*, Puola, Ranska, Saksa, Sveitsi (Zürichin yliopisto) ja Unkari* |
| Terveystukipalvelut | Alankomaat*, Belgian flaaminkielinen yhteisö, Islanti (mielenterveyspalvelut), Italia (osassa korkeakouluja), Norja, Portugali*, Ranska ja Unkari* |
| Taloudellinen tuki | Alankomaat*, Belgian flaaminkielinen yhteisö, Espanja (verotustuki), Italia, Norja*, Portugali*, Ranska, Sveitsi (Zürichin yliopisto) ja Unkari* |
| Neuvonta ja ohjaus | Alankomaat*, Belgian flaaminkielinen yhteisö, Espanja, Islanti, Italia (ei kaikissa korkeakouluissa), Malta, Norja, Ruotsi, Sveitsi (Zürichin yliopisto) ja Tšekin tasavalta |

* Osana kaikille opiskelijoille tarjottavia palveluja

** Palveluntarjoaja: Kyproksen yliopiston opintoasia- ja opiskelijaterveyspalvelut. Vastaavia palveluja erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille on tarjolla myös yksityisten korkea-asteen oppilaitosten opintotoimistojen kautta.



Taulukko kuvaa oppilaitosten tarjoamia erilaisia tukimuotoja. Useimpien maiden raporteista käy selvästi ilmi, että kaikissa korkeakouluissa ei ole tarjolla kaikkia palveluita tai tukimuotoja. Esimerkiksi Tšekin tasavallassa jotkin korkeakoulut, kuten Brnon yliopisto, tarjoavat lähes kaikkia yllä esitettyjä tukimuotoja sekä koordinoitipalveluita. Tämä ei kuitenkaan ole käytäntö kaikissa Tšekin tasavallan korkeakouluissa.

Eri maissa tarjotaan myös muita tukimuotoja: Itävallassa ja Portugalissa tarjotaan liikkumistaidon opetusta, Kyproksella avustetaan yliopiston tiloihin pääsyssä, Belgian flaaminkielisessä yhteisössä tarjotaan erikoistuneita liikuntapalveluja, Unkarissa ja Espanjassa on mahdollisuus saada henkilökohtainen avustaja, Italiassa tarjotaan tietotekniikkakoulutusta, Norjassa ja Sveitsissä on saatavana opintosuunnittelupalveluja ja sosiaalitoimessa on opiskelijaedustus, ja Puolassa tarjotaan mahdollisuuksien mukaan erityisiä kuljetuspalveluja. Ruotsin toimittamissa tiedoissa mainitaan opetussuunnitelmien ja opinto-ohjelmien laatiminen merkittävänä, oikeudenmukaisten opiskeluolosuhteiden luomisen kannalta panostusta kaipaavana kohteena.

Sveitsin tiedoissa mainitaan tukimuotona myös opetushenkilöstön tukeminen, Ruotsissa ympäristön esteettömyys katsotaan tukimuodoksi. Esteettömän ympäristön luominen edellyttää yliopiston henkilöstön, kuten opettajien, kirjastotyöntekijöiden, hallinto- ja tukihenkilöstön, yhteistyötä. Tämän vuoksi erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tuen tarjoamiseen suoraan osallistuvat ammattilaiset tarvitsevat henkilökohtaisia ja ammatillisia taitoja monialaisissa tiimeissä työskentelemiseen ja niiden koordinoimiseen.

Kattavasta palvelutarjonnasta huolimatta Unkarin esiin tuoma näkökohta pitää mitä luultavimmin paikkansa monissa ellei peräti kaikissa maissa. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden parissa Unkarissa tehty tutkimus osoitti, että useimmat opiskelijat saivat taloudellista, henkilökohtaista ja käytännön tukea vanhemmiltaan. Lisäksi opiskelijoilla on keskinäinen, epävirallinen ja maksuton verkosto, joka tarjoaa vertaistukea esimerkiksi kopioimalla aineistoja ja lukemalla tekstejä ääneen. Epäviralliset tukimuodot ovat korvaamattoman arvokkaita, ja julkaisemattomien lähteiden perusteella voidaan olettaa, että ne ovat



todella tärkeitä erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille useimmissa maissa.

2.4 KORKEAKOULUTUKSEN SAAVUTETTAVUUDEN JA ESTEETTÖMYYDEN ONGELMAT

OECD:n vuonna 2003 tekemässä viisi maata kattavassa, myös muissa Euroopan maissa tehtyjen tutkimusten tarkastelua sisältävässä tutkimuksessa tunnistettiin seuraavat tekijät, jotka hankaloittavat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opintoja:

- rahoitusongelmat – erityisesti rahoitusmallien ja rahoitustahojen hajanaisuus;
- päättäjien ja korkeakoulujen henkilöstön asenteet erityisen tuen tarvetta ja vammaisuutta kohtaan;
- korkeakoulujen ja muiden koulutussektorien vähäinen yhteistyö ja kumppanuus (erityisesti keskiasteen koulutussektorin kanssa);
- vaihtoehtoisten oppimismuotojen tarjoamisen edellyttämän joustavuuden puute;
- rakennusten esteettömyyteen liittyvät ongelmat, ristiriidat koulutusohjelmien tavoitteiden ja sisällön sekä yksilöllisten tarpeiden välillä;
- haluttomuus nähdä, että opintojen erityisessä tuessa on kyse opiskelijan ongelmien ja ympäristön toimivuuden yhteensovittamisesta;
- suositusten ja tutkimusten pohjaksi tarvittavan luotettavan tiedon puute.

Kaikki tähän lukuun tietoja toimittaneet maat painottivat näitä seikkoja muodossa tai toisessa. Erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat, jotka osallistuivat Kehittämiskeskuksen Euroopan vammaisten teemavuoden (2003) osana järjestämään erityistä tukea tarvitsevien nuorten kuulemistilaisuuteen Euroopan parlamentissa, toivat myös esiin omia näkökohtiaan. Seuraavassa avaintekijöitä tarkastellaan maiden toimittamien tietojen ja Euroopan parlamentin kuulemistilaisuuteen osallistuneiden nuorten lausuntojen yhteydessä. Ongelmat on ryhmitelty seuraavien viiden avaintekijän mukaan: fyysiset esteet, tiedonsaanti, tuen saaminen, asenteet ja oikeudet.



2.4.1 Fyysiset esteet

Alankomaiden edustaja kertoi Euroopan parlamentin kuulemistilaisuudessa oppilaitosten esteellisyydestä: (...) *Kaikki meistä eivät pääse opiskelemaan kykyjään ja toiveitaan vastaaviin paikkoihin. Toisinaan syynä on rakennusten esteellisyys (...)*

Rakennusten esteettömyyteen liittyvät tekijät mainittiin olennaisena ongelmana Espanjan, Italian, Portugalin ja Unkarin ja Viron toimittamissa tiedoissa. Viro mainitsi seikasta, joka luultavasti pätee muissakin maissa: uudet rakennukset vastaavat esteettömyysvaatimuksia, kun taas vanhoissa, historiallisissa korkeakouluissa ei ole tehty tarvittavia muutoksia. Myös maan liikenneyhteyksien esteettömyys saattaa vaikuttaa kulkuun korkeakouluihin (Unkari).

Korkeakoulujen esteettömyyttä kuitenkin kehitetään, mahdollisesti maiden syrjinnän vastaisten ja julkisten palvelujen esteettömyyttä edistävien linjausten ansiosta. Vaikka ongelmiakin on, korkeakoulu- ja rakennusten fyysiset ongelmat eivät ole osalle opiskelijoista olennaisin korkea-asteen koulutuksen tiellä oleva este – muut ongelmat voivat olla merkittävästi vakavampia.

2.4.2 Tiedonsaanti

HEAG-hankkeen verkoston jäsenet korostivat arviointiraportissaan (2002) erityyppisen tiedon saatavuuden olevan aihe, johon tulee paneutua. Tilanne vaikuttaa olevan ennallaan erityyppisen tarvittavan tiedon osalta – erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat tarvitsevat tietoa, minkä lisäksi tarvitaan tietoa opiskelijoista ja heidän tarvitsemastaan tuesta.

Euroopan parlamentissa kuultu nuori kiteytti tiedon tarpeen seuraavasti: (...) *On todella vaikea tietää, mikä ylipäätään on mahdollista ja mitä apuvälineitä ja tukea vammaiset opiskelijat voivat saada ja miten (...)* (Alankomaat).

Tiedonsaanti mahdollisuuksista ja saatavissa olevasta tuesta voi olla ongelma myös erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille neuvonta- ja tukipalveluita tarjoavalle henkilöstölle (Ranska). Kaikki opiskelijoiden kanssa työskentelevät ammattilaiset voivat tarvita monenlaisia tietoja

kyetäkseen ohjaamaan opiskelijoita koulutus päätöksissä ja -
valinnoissa.

Tukihenkilöstölle tarjottava tieto keskittyy usein tietoihin opiskelijoista ja heidän mahdollisesti tarvitsemastaan tuesta. Tällaisen tiedon puutteesta kerrottiin Norjan, Romanian, Ruotsin, Sveitsin ja Unkarin toimittamissa tiedoissa. Syyt siihen, miksi erityistä tukea tarvitsevia oppilaita koskevaa tietoa ei ole saatavana, ovat vaihtelevia. Kaikkien maiden tiedoissa viitattiin kuitenkin kattavan, erityistä tukea tarvitseville korkeakouluopiskelijoille tarjottavia käytännön tukitoimia koskevan tutkimustiedon puuttumiseen. Eräissä maissa, kuten Alankomaissa, ollaan käynnistämässä kansallisen tason tutkimusta. Yleisesti ottaen kaivattaisiin enemmän järjestelmällistä tarkastelua ja tutkimusta.

Toinen seikka liittyy korkea-asteen koulutustarjonnan kehitystä yleisesti käsittelevään tutkimukseen. Eurydice-verkon *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05* (2005) ja OECD:n/UNESCO:n *Guidelines for Quality Provision in Cross Border HE:n* kaltaisissa tutkimuksissa paneudutaan kaikille – myös erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille – tärkeisiin ja tarpeellisiin korkea-asteen koulutuksen piirteisiin. Erityistä tukea tarvitseviin opiskelijoihin keskitytään tutkimuksissa hyvin harvoin, ja vaikka havainnot ja suositukset olisivatkin hyvin sovellettavissa, tätä ei tuoda selvästi esiin eikä erityisesti korkeakouluopintoihin liittyviä tekijöitä korosteta.

2.4.3 Tuen saaminen


Adaptech Research Networkin (2004) Yhdysvalloissa tekemässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppivelvollisuuskoulutuksen jälkeisen ja korkea-asteen koulutuksen esteitä sekä koulutuksen saamista mahdollistavia tekijöitä. Sekä erityistä tukea tarvitsevilta että muilta opiskelijoilta kysyttiin, mitkä seikat helpottivat ja vaikeuttivat heidän opintojaan. Sen lisäksi, että vammaiset opiskelijat ilmoittivat erityisen tuen olevan tärkeä koulutuksen mahdollistava tekijä, he mainitsivat pääosin samoja tekijöitä kuin muutkin opiskelijat. Myös esteet olivat enimmäkseen yhteisiä erityistä tukea tarvitseville ja muille opiskelijoille. Tärkein ero oli se, että erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat ilmoittivat vammaan liittyvien seikkojen, kuten terveydentilan, olevan merkittäviä esteitä.



Opiskelijoille on tarjolla monenlaista asiantuntijatukea. Esteettömyys ja tiedonsaanti ovat tukitoimia sinänsä. Useimmissa maissa erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille tärkeimpiä tekijöitä olivat yleisimmin erityisopetukseen pääsy, tekniset apuvälineet sekä opastus- ja neuvontapalvelut. Alankomaat, Portugali, Tšekin tasavalta, Unkari ja Viro korostivat erityyppisten erityisopetustoimien merkitystä sekä kansallisella että oppilaitostasolla, sillä niiden avulla erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat pystyvät menestyksekkäästi osallistumaan korkeakouluopintoihin. Koulutetun tukihenkilöstön ja opettajien tarve tuli esille myös Parlamentin kuulemistilaisuudessa. (...) *Opettajien ja avustajien ammattitaito on erittäin tärkeää. Heidän tulee olla koulutettuja ja päteviä (...)* (Suomi).

Tuen ja neuvonnan lisäksi asumis-, rahoitus- ja mahdolliset terveyspalvelut, erityinen ja/tai mukautettu opetusmateriaali (Alankomaat ja Portugali), tekniset apuvälineet (Kreikka), opintojärjestelyjen muutokset (Viro), kuulustelumennettelyjen muutokset (Unkari) ja ammatinvalinnanohjaus (Viro) ovat kaikki konkreettisia korkeakouluopetuksen ja -opiskelun tukimuotoja. Erityinen ja/tai mukautettu opetusmateriaali on alue, johon on panostettu. Sen sijaan mukautettu arviointi, jossa tehtävät on sovitettu opiskelijan erityisiin tarpeisiin, ei ole kovin yleistä (Puola, Iso-Britannia). Tšekin tasavallan toimittamissa tiedoissa korostetaan korkeakoulujen ja kansalaisjärjestöjen sekä muiden organisaatioiden yhteistyön kehittämisen merkitystä tarjottaessa asiantuntijapalveluita ja erityistä tukea eri korkeakoulujen opiskelijoille.

Eräs mahdollisesti tärkeä tukinäkökohta liittyy asiantuntijoiden erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille tarjoamiin neuvontapalveluihin (tähän näkökohtaan ovat kiinnittäneet huomiota sekä Portugali että Viro). Heimanin ja Karivin (2004) tutkimusten mukaan erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat tarvitsevat kohdennetumpaa tukea, sillä he kekevat suuret työmäärät, sosiaaliset paineet ja näistä johtuvan stressin voimakkaammin kuin muut opiskelijat. HEAG-hankkeessa kootut julkaisemattomat lähteet sekä kartoitukseen osallistuneiden maiden kommentit (Tšekin tasavalta) tukevat tätä näkemystä. Korkeakouluopiskelun sosiaalinen ja kulttuurinen puoli ovat opiskelijan onnistuneille opinnoille yhtä tärkeitä kuin opiskelijan saaman tuen koulutuksellinen puoli.



On helppoa ohittaa mahdolliset oppimisen esteet, jotka sisältyvät opetus- ja oppimistilanteisiin itseensä. Opiskeltava aineisto, odotukset ryhmän ja vertaisryhmän vuorovaikutuksesta sekä oletetut opiskelu- ja opetusmenetelmät voivat olla esteenä erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan opinnoille. Yksi tuen kehittämisen painopistealueista tähän selvitykseen osallistuneissa maissa on opetustilanteeseen liittyvien esteiden tarkastelu ja analysointi. Esteiden poistamiseen tähtäävässä tuessa on kaksi olennaista painopistealuetta: opiskelijoille tarjottava suora, selviytymisstrategioiden kehittämiseen tähtäävä tuki ja opettajille annettava, opetustilanteeseen liittyvien esteiden lievittämiseen tähtäävä opastus ja strategiat.

2.4.4 Asenteet

Maiden toimittamissa tiedoissa korostettiin erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden omien ja heihin kohdistuvien asenteiden aiheuttavan vähintäänkin yhtä paljon haittaa kuin fyysiset esteet tai tuen puute. Saksalainen kommentti kiteyttää asian seuraavasti: (...) *vaikeimmin voitettavat esteet ovat ihmisten mielessä!*

Kielteisiä näkemyksiä ja asenteita, joilla on suoria vaikutuksia opiskelijoiden opiskelumienestykseen, voi olla niin opettajilla kuin korkeakoulujen henkilökunnalla. Laitosten johtajien asenteilla on todennäköisesti kuitenkin eniten suoraa vaikutusta. Sveitsin lausunto kuvaa monissa kommentteissa esitettyjä näkemyksiä: (...) *esteet ovat päättäjien mielessä. Luonnollisestikin he sanovat, että vammaisilla opiskelijoilla on yhtäläiset oikeudet opiskella kuin muillakin. He eivät ymmärrä, että opiskeleminen on näille opiskelijoille yksi aktiivisen ja tasa-arvoisen osallistumisen muoto, jota voidaan toteuttaa vain poistamalla tekniset ja rakennuksista johtuvat esteet. Tämä askel, jolla vammaisille annetaan yhtäläiset oikeudet (...) sekä tasa-arvoinen kohtelu on usein vaikeampi kuin pitäisi (...).*

Monet maat esittivät, että pelkkä lainsäädäntö ei muuta asenteita, vaan myös tietoisuuden lisäämiseen ja esimerkkeihin toimivista käytännöistä on panostettava korkeakoulujen kehittämisen lähtökohtana. Hurstin (2006) lainauksessa Johnstonilta (2003) todetaan selvästi: (...) *lailla ei voida taata sitä, mitä kulttuuri ei tarjoa.*



Asenteet erityistä tukea tarvitseviin opiskelijoita kohtaan voivat johtaa eräänlaiseen sosiaaliseen eristyneisyyteen, joka jo sinänsä on merkittävä este erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille. Islantilaisessa tutkimushankkeessa haastateltiin yksityiskohtaisesti erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita. Kaikkien opiskelijoiden mielestä sosiaalinen eristyneisyys ja kommunikaation puute muiden opiskelijoiden ja opettajien kanssa olivat vaikeimmat heidän kohtaamistaan ongelmista. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat mainitsivat huomattavan paljon useammin ongelmat sosiaalisissa yhteyksissä kuin esimerkiksi fyysiset esteet. Kanadan kansallisen vammaisten koulutusjärjestön Canadian National Educational Association of Disabledin hanke toi selvästi ilmi sosiaalisen sopeutumisen olennaisen merkityksen osallistavassa korkea-asteen koulutuksessa. Projekti korosti sitä, että aito inklusio edellyttää opintojen lisäksi myös korkeakouluopiskelun sosiaalisen puolen saavutettavuutta.

2.4.5 Oikeudet

HEAG-verkoston arvioinnin mukaan tärkein erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden korkeakoulutuksessa kohtaama este on oikeuksien mukaisen tuen saaminen. Myös seuraava, erään Parlamentissa kuulun nuoren kommentti tukee tätä näkemystä: (...) *Uskomme, että lait, jotka edellyttävät yhtäläisiä palveluja ja oikeuksia vammaisille, ovat erittäin tärkeitä, sillä ne ovat usein ainoa syy tarjota vammaisille palveluja tai varmistaa vammaisten tasa-arvo yhteiskunnassa (...)* (Alankomaat).

Euroopan tasolla ja kansallisesti on olemassa poliittisia ohjelmia ja strategioita, joilla vammaisille henkilöille taataan oikeudet julkisiin palveluihin. Kuten OECD:n (2003) tutkimus osoittaa, korkea-asteen koulutusta säätelevän politiikan ja vammaisten yleisten oikeuksien erillisyys johtaa edelleenkin aukkoihin korkeakoulujen tarjoamissa palveluissa ja tuessa. Esimerkiksi Konur (2002) esittää, että Isossa-Britanniassa asenne erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille tarjottaviin mukautettuihin arviointipalveluihin on välinpitämätön, mitä seuraa, että mukautetun arvioinnin olemassaoloa ei ole velvoitetta varmistaa.

Myös Lazzerettin ja Tavolettin (2006) viimeaikaisia eri maiden korkea-asteen koulutuksen hallinnon painopisteiden muutoksia tarkaste-



levassa tutkimuksessa esitetään, että muutostrendi korkeakoulutuksen hallinnointimenettelyissä ja painopistealueissa sekä rahoituksessa niin keskushallinnon kuin oppilaitostenkin tasolla voi vaikuttaa koulutuksen saavutettavuuteen. Muutoksen suuntana on, että korkeakoulut entistä useammin määrittävät itse omat pääsyvaatimuksensa ja oppilasvalintapolitiikkansa, mikä vaikuttaa kaikkiin – myös erityistä tukea tarvitseviin – opiskelijoihin.

Belgian flaaminkielinen yhteisö tarjoaa konkreettisen esimerkin siitä, miten lainsäädännöllä voidaan selkiyttää linjauksia, joihin korkeakouluopiskelijoiden oikeudet perustuvat. Belgian flaaminkielisessä yhteisössä ollaan toteuttamassa kolmea lainsäädäntömuutosta: Ensinnäkin kaikissa liittovaltion julkisyhteisöissä astuu voimaan syrjinnän vastainen laki. Toiseksi korkea-asteen koulutukselle annetaan uusi rahoitusasetus, ja aikomuksena on mahdollisesti (pääöstä ei ole vielä tehty) ryhtyä taloudellisesti palkitsemaan oppilaitoksia, jotka osoittavat aloitteellisuutta opiskelijapohjan laajentamisessa esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden suuntaan. Kolmanneksi aihetta koskevan perusteellisen tutkimustiedon tarve on tunnustettu, ja päättäjät ovat valmiita lisäämään tutkimuksen rahoitusta.

Edellä kuvatut kolme tekijää, syrjinnän vastainen lainsäädäntö, osallistamisen edistämiseen tähtäävät toimet ja tutkimuksen tuki, vaikuttavat olevan olennaisia tekijöitä sattuman sijasta opiskelijoiden oikeuksiin perustuvien korkea-asteen koulutuksen sisäänottokriteerien luomisessa ja opiskelun myöhemmässä tukemisessa (HEAG:n arviointi, 2002). Maissa, joissa muutos ja kehitys on nopeaa, tulisi muistaa myös lakimuutosten vaikutusten arviointi.

2.5 MITEN TÄSTÄ ETEENPÄIN?

Yksi HEAG:n arviointihankkeen (2002) tärkeimmistä suosituksista on, että Euroopan ja kansallisella tasolla tarvitaan enemmän tietoa erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita koskevista hyvistä linjaus- ja koulutustarjonnan tukikäytännöistä. Maiden toimittamien tietojen avulla esitys voidaan viedä vielä pidemmälle: tiedon jakamisen lisäksi voidaan työstää myös suositusta vähimmäisoikeuksista.

Tehokkaiden osallistavien käytäntöjen tarkastelu on muilla koulutussektoreilla tietyiltä osin edistyneempää ja vakiintuneempaa kuin kor-



kea-asteen koulutuksessa. Muiden sektoreiden tärkeimmät viestit voivatkin toimia suunnannäyttäjinä korkeakoulusektorin tuleville toimille ja tutkimukselle. Osallistavaa opetusta toisen asteen koulutuksessa sekä koulusta työelämään siirtymistä koskevat tärkeimmät havainnot ja suositukset on kuvattu yksityiskohtaisemmin tämän julkaisun muissa luvuissa. Seuraavassa nostetaan esiin muutamia avainkohtia, jotka pätevät myös korkeakoulusektoriin.

Osallistavat oppimisympäristöt ja opetuskäytännöt (IECP) -hankkeen tulosten mukaan perusasteen ylempien luokkien opetuksessa siitä, *mistä on hyötyä erityistä tukea tarvitseville oppilaille, on hyötyä kaikille oppilaille*. Yhteistoiminnallinen opetus ja oppiminen, heterogeeninen ryhmäjako ja vaihtoehtoiset oppimistavat ovat niitä onnistuneen osallistavan opetuksen piirteitä, joita korkeakoulusektorillakin tulisi tarkastella, harkita ja tutkia.

Myös korkeakoulusektorilla tulisi tarkastella suosituksia, jotka liittyvät tiedonsaannin puutteisiin, opintojen loppuun saattamiseen, odotuksiin ja asenteisiin, työpaikkojen esteettömyyteen, lainsäädännön toteutumiseen ja etenkin koulusta työelämään siirtymisen tutkimuksessa tunnistettuun nuorten osallistumiseen omasta tulevaisuudestaan päättämiseen.

Oppivelvollisuuskoulutusta ja sen jälkeistä koulutusta koskevaa tietoa ei välttämättä voi suoraan soveltaa muihin koulutussektoreihin. Se voi kuitenkin antaa osviittaa tavoista, joilla voidaan edistää erityistä tukea tarvitsevien korkeakouluopiskelijoiden osallistumista onnistuneesti. Yksi oppivelvollisuuskoulutuksen osallistavan opetuksen suuntauksista – erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukipalveluiden tehtävän ja painopisteen kehittäminen oppijoiden tukemisesta kohti yleisopetuksen opettajien kaikille oppilailleen tarjoamaa tukea – on jo käytössä osassa korkeakouluja. Aloitteita ja hankkeita, joilla opetushenkilöstöä pyritään kannustamaan suurempaan vastuullisuuteen ja vastaamaan paremmin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin, on ryhdytty toteuttamaan esimerkiksi Skotlannissa (Hurst, 2006).

Vastuun antaminen on yksi koulusta työelämään siirtymistä käsittelevän raportin keskeisistä tarkastelukohteista. Raportin mukaan nuorille tulisi antaa vastuuta päätöksenteosta, mitä voidaan soveltaa myös



korkeakoulusektorilla. Erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille on annettava mahdollisuus ottaa vastuuta opintoja ja oppimistilanteita koskevista päätöksistä.

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden saavutukset muilla osallistavan opetuksen saroilla voidaan hyödyntää täysin vain, jos opintojen jatkaminen osallistavassa oppimisympäristössä on todellinen vaihtoehto. Kahden nuoren Parlamentin kuulemistilaisuudessa esittämät puheenvuorot tukevat tätä ehdotusta: (...) *Koulutus on tärkeä kaikille - niin vammaisille kuin muillekin* (...) (Sveitsi).

(...) *Kaikki osallistujat ja kaikki, jotka opiskelevat yleisopetuksessa tai erityisoppilaitoksissa, halusivat jatkaa opintojaan tavalla tai toisella. Ihmiset, jotka ovat tyytyväisiä työhönsä, ovat tyytyväisiä myös elämäänsä, ja saavat tuloksia aikaan myös urallaan. Tämä pätee myös vammaisiin* (...) (Liettua).

Tämän luvun aineistoa valmisteltaessa vastaan tulivat samat ongelmat, jotka oli havaittu jo HEAG-hankkeessa ja OECD:n tutkimuksessa vuodelta 2003. Kansallisen tason tietojen kokoaminen vahvasti laitoskohtaisista asioista on vaikeaa. Toivomme kuitenkin, että tämä luku lisää keskustelua ja yleistä tietoisuutta erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden oppivelvollisuuskoulutuksen jälkeisistä koulutusmahdollisuuksista etenkin ”maallikkojen” parissa.

Tällä luvulla on pyritty kuvaamaan mahdollisuuksia ja ongelmia sekä vahvistamaan viestiä, jonka Van Acker (1996) ilmaisee erityisen osuvasti: (...) *korkea-asteen koulutuksen saavutettavuus ei ole mikään vammaisille tarjottava 'ylellisyys', vaan kaikille yhtäläiset oikeudet tarjoavan yhteiskunnan velvollisuus.*



Lähteet

Adaptech Research Network www.adaptech.org/, ladattu joulukuussa 2005.

ADMIT-projektiryhmä 2002. *Higher Education Admissions and Student Mobility: the ADMIT research project*. European Educational Research Journal, vol. 1, nro 1.

AimHigher-kampanja. Saatavana osoitteesta: www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/ (tammikuu 2006).

Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002. *Economic and Social Conditions of Student Life* Saatavana osoitteesta: www.studentenwerke.de/se/2001/zusammenfassung_en.pdf


Bundesministerium für Bildung und Forschung. *EuroStudent Report - Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005: Synopsis of Indicators 2005*. Saatavana osoitteesta: www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf

David, M.E. 2004. *Equality and Equity in Higher Education: Learning to develop new paradigms from the US experience?* European Educational Research Journal, vol. 3, nro 4.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus / Bertrand, L., Pijl, S.J. ja Watkins, A. (toim.) 2000. *The Participation of people with disabilities within the SOCRATES Programme – data appendices*. Euroopan komission Koulutuksen ja kulttuurin pääosaston toimeksiantama raportti.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus / Meijer, C.J.W. (toim.) 2003. *Special Needs Education in Europe*. (Erityisopetus Euroopassa) Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, Middelfart.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus / Meijer, C.J.W. (toim.) 2005. *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. (Osallistava opetus ja opetuskäytännöt ylemmän perusasteen opetuksessa) Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, Middelfart.



Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus / Soriano, V. (toim.) 2005. *Young Views on Special Needs Education: Results of the Hearing in the European Parliament – 3.11.2003*. (Nuorten näkökulmia erityisopetukseen – Euroopan parlamentissa järjestetyn kuulemistilaisuuden tuloksia) Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, Middelfart.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus / Soriano, V. (toim.) 2006. *Individual Transition Plans: Supporting the Move from School to Employment*. (Yksilölliset siirtymäsuunnitelmat: Koulusta työelämään siirtymisen tukeminen) Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, Middelfart.

Euroopan komission tiedonanto 1999. *Towards a Barrier-free Europe for People with Disabilities, a Roadmap to the Achievement of Greater Community Added Value*. Euroopan komissio, Bryssel.

Euroopan unionin vammaisstrategia. Saatavana osoitteesta: www.europa.eu.int/comm/employment_social/disability/index_en.htm / (helmikuu 2006).

Eurydice 2000. *Key Data on Education in Europe*. Eurydice, Luxemburg.

Eurydice 2005. *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05: National trends in the Bologna Process*. Eurydice, Luxemburg.

Heiman, T. ja Kariv, D. 2004. *Coping experience among students in higher education*. Educational Studies, vol. 30, nro 4, s. 441–455.

Helios II 1996. *Higher Education and Disabled Students: Towards a European Integration Policy*. Euroopan komissio, Bryssel.

Higher Education Accessibility Guide -tietokanta. Saatavana osoitteesta: www.heagnet.org/

Hurst, A. 2006. *Making the Higher Education Curriculum Inclusive*. VEHO-konferenssin julkaisu, Bryssel, maaliskuu 2006.



Katholieke Universiteit Leuven / Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2002. *Higher Education Accessibility Guide – Project Evaluation Report*. Julkaisematon.

Konur, O. 2002. *Assessment of Disabled Students in Higher Education: current public policy issues*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 27, nro 2, s. 131–152.

Lazzeretti, L. ja Tavoletti, E. 2006: *Governance Shifts in Higher Education: a cross-national comparison*. *European Educational Research Journal*, vol. 5, nro 1.

National Disability Team. Saatavana osoitteesta: www.natdisteam.ac.uk/ (tammikuu 2006).

National Educational Association of Disabled Students (NEADS). Saatavana osoitteesta: www.neads.ca/ (joulukuu 2005).

Neuvoston ja komission yhteinen väliraportti 2004. *Education and Training 2010. the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms*. Saatavana osoitteesta: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf


Organisation for Economic Co-operation and Development 2003. *Disability in Higher Education*. OECD, Pariisi.

Organisation for Economic Co-operation and Development ja UNESCO 2005. *Guidelines for Quality provision in Cross-border Higher Education*. OECD/UNESCO.

Van Acker, M. (toim.) 1995. *Studying Abroad: Part 1 Checklist of needs for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven.

Van Acker, M. (toim.) 1996. *Studying Abroad: Part 2. European Guide for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven.

Tämän luvun laatimiseen osallistuneiden kehittämiskeskuksen edustajien ja asiantuntijoiden tiedot löytyvät kehittämiskeskuksen sivus-



tosta kansallisilta sivuilta (National Pages) osoitteesta www.european-agency.org/

Raportin laatimiseen ovat osallistuneet myös Liechtensteinin, Maltan, Puolan, Romanian ja Ruotsin Eurydice-yksiköt, ja lisäksi tietoja ovat toimittaneet HEAG-asiantuntijaverkoston (www.heagnet.org/) jäsenet.

Haluamme erityisesti kiittää seuraavia vammaistuen asiantuntijoita heidän panoksestaan tämän luvun laatimiseen: Gaspar Haenecaert (Belgian laaminkielinen yhteisö), Efstathios Michael (Kypros), Barbora Bazalová (Tšekin tasavalta), Merit Hallap (Viro), Jean-Jacques Malandain (Ranska), Renate Langweg-Berhörster (Saksa), Marianna Szemerszki (Unkari), Magnus Stephensen (Islanti), Elisa Di Luca (Italia), Jan Nagtegaal ja Irma van Slooten (Alankomaat), Jarle Jacobsen (Norja), Leonor Moniz Pereira (Portugali), Elena del Campo Adrian (Espanja) ja Olga Meier-Popa (Sveitsi).

Edellä lueteltujen asiantuntijoiden yhteystiedot löytyvät HEAG-tietokannan aloitussivulta osoitteesta www.heagnet.org/

3. luku

SIIRTYMINEN KOULUSTA TYÖELÄMÄÄN

3.1 JOHDANTO

Siirtyminen koulusta työelämään on merkittävä askel jokaiselle nuorelle, ja erityisesti erityistä tukea tarvitseville nuorille. Nämä nuoret kohtaavat muita enemmän inhimillisiä ja sosiaalisia ennakkoluuloja, vastahakoisuutta, ylenpalttista suojelevuutta ja puutteellista koulutusta ja asiantuntemuksen puutetta. Kaikki nämä tekijät haittaavat tai vaikeuttavat nuorten täysipainoista työllistymistä.

Koulusta työelämään siirtymisen käsite mainitaan useissa kansainvälisissä asiakirjoissa, joissa sille annetaan jossain määrin toisistaan poikkeavia määritelmiä.

Salamancan julistuksessaan (UNESCO, 1994) mainitaan, että: (...) *erityistä tukea tarvitsevia nuoria tulisi auttaa koulusta työelämään siirtymisessä. Koulujen tulisi auttaa heitä oppimaan omien raha-asioiden hoitoa, ja koulun tulisi myös antaa heille arjen sosiaalisia ja kommunikaatiotarpeita sekä täysi-ikäisyyteen kohdistuvia odotuksia vastaavat taidot (...)* (sivu 34).

Kansainvälinen työtoimisto määrittelee (1998) siirtymisen seuraavasti: (...) *sosiaalisen suuntautumisen prosessi, joka merkitsee statuksen ja roolin muutosta (esim. opiskelijasta harjoittelijaksi, harjoittelijasta työntekijäksi ja riippuvaisuudesta itsenäisyyteen) ja on keskeinen yhteiskuntaan integroitumisessa (...)* Siirtyminen merkitsee muutosta henkilön ihmissuhteissa, rutiineissa ja minäkuvassa. Jotta erityistä tukea tarvitsevien nuorten sujuva siirtyminen koulusta työelämään voitaisiin varmistaa, heidän on määritettävä itselleen päämäärät ja tehtävät, joissa he haluavat yhteiskunnassa toimia (...) (sivut 5–6).

Taloudellinen yhteistyö- ja kehittämisjärjestö OECD esittää (2000), että siirtyminen työelämään on vain yksi siirtymä, joka nuorten on käytävä läpi matkallaan aikuisuuteen. Elinikäisen oppimisen kontekstissa siirtyminen pohjakoulutuksesta työhön, olipa kyseessä keski- tai



korkea-asteen koulutus, nähdään vain ensimmäisenä monista työn ja oppimisen välisistä siirtymistä, joita nuoret kohtaavat elämässään.

EU:n työvoimatutkimuksen (Euroopan komissio, 2000) mukaan siirtyminen koulusta työelämään ei ole lineaarista eli koulutuksen päättymistä ei välttämättä suoraan seuraa työn aloittaminen. Siirtyminen on vähittäistä, ja nuoret käyvät läpi limittäisiä opiskelu- ja työjaksoja.

Kehittämiskeskuksen aiheetta käsittelevien tarkastelujen valossa siirtyminen työelämään näyttäisi olevan osa pitkää ja monisyistä henkilön kaikkiin elämänvaiheisiin liittyvää prosessia, jonka hallinnan tulee olla mahdollisimman tarkoituksenmukaista. Viime kädessä onnistuneen siirtymäprosessin tavoitteina ovat ”hyvä elämä kaikille” ja ”hyvä työ kaikille”. Tarjonta tai koulutuksen järjestäminen ei saisi ohjata tai hankaloittaa prosessia. Koulusta työelämään siirtymiseen tulisi kuulua opiskelijan sekä hänen perheensä osallisuus, palveluiden koordinointi sekä tiivis yhteistyötä työelämän kanssa.

3.2 TÄRKEIMMÄT ONGELMAT


Tärkeimmät koulusta työelämään siirtymistä käsittelevästä kirjallisuudesta tunnistetut ongelmat ja vaikeudet ryhmiteltiin seuraavassa esitettyihin kahdeksaan teemaan.

3.2.1 Tiedot

Aiheesta on saatavana varsin rajallisesti tietoa, joten maiden vertailu on vaikeaa. Vammaisten tai erityistä tukea tarvitsevien nuorten määrätelmä vaihtelee maittain, mutta keskimäärin 3–20 % alle 20-vuotiaista nuorista tarvitsee erityistä tukea (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 1999).

3.2.2 Tutkinnon suorittaneiden määrä

Vuonna 1995 noin 30 % prosentilla 20–29-vuotiaista nuorista ei ollut toisen asteen päättötodistusta (Eurostat, 1998). Tämä prosenttiosuus on vielä korkeampi erityistä tukea tarvitsevien nuorten kohdalla. On vaikea arvioida niiden nuorten osuutta, jotka lopettavat opinnot heti oppivelvollisuuden suorittuttuaan, mutta voidaan sanoa, että monet eivät koskaan suorita kun oppivelvollisuuskoulutuksen. Vaikka tiedot



eivät ole täysin tarkkoja, vaikuttaa siltä, että suhteellisen monet erityistä tukea tarvitsevista nuorista aloittavat oppivelvollisuuden jälkeiset opinnot, mutta suuri osa ei saa opintojaan päätökseen (OECD, 1997). Joissain maissa jopa lähes 80 % prosenttia vammaisista aikuisista ei ole osallistunut kuin alemman perusasteen opetukseen ja on käytännössä toiminnallisesti lukutaidottomia (Helios II, 1996).

3.2.3 Koulutukseen osallistumisen mahdollisuudet

Teoriassa erityistä tukea tarvitsevilla nuorilla on samat valinnan mahdollisuudet kuin muilla nuorilla, käytännössä heille kuitenkin tarjotaan pääasiassa vain sosiaali- ja matalapalkka-aloille suuntautuvia vaihtoehtoja (OECD, 1997). He eivät välttämättä ole kiinnostuneita esitetyistä vaihtoehdoista eivätkä koulutusohjelmat aina vastaa heidän kiinnostuksiin ja tarpeitaan. Tämä asettaa heidät epäedulliseen asemaan avoimilla työmarkkinoilla (ILO, 1998). Koulutusohjelmien kehittäminen relevantimmiksi ja niiden mukauttaminen opiskelijoiden tarpeisiin voisi olla ratkaisu moniin ongelmiin, joita ilmenee mm. siirtymävaiheessa (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 1999).

3.2.4 Ammatillinen valmentautuminen

Ammatillinen koulutus ei aina vastaa työelämän todellisuutta; koulutus on usein segregoivaa eikä se yleensä johda moniulotteisiin ammattikuviin. Vammaiset henkilöt eivät saa työllistymiseen tarvittavia tutkintoja, joten koulutusta tulisi räätälöidä enemmän työelämän vaatimuksia vastaavaksi (ILO, 1998).

3.2.5 Työttömyysaste

Vammaisten henkilöiden työttömyysaste on 2–3 kertaa korkeampi kuin muiden (ILO, 1998). Eri maiden ilmoittamat kansalliset luvut sisältävät ainoastaan rekisteröidyt työttömät, joihin suuri osa erityistä tukea tarvitsevista henkilöistä ei kuulu, koska heillä ei ole ollut lainkaan mahdollisuutta työllistymiseen (Helios II, 1996). Työttömien vammaisten henkilöiden tarpeista huolehtimisesta on tullut kolmanneksi suurin sosiaaliturvan kustannus vanhuuseläkkeiden ja terveydenhuoltokustannusten jälkeen (Euroopan komissio, Työllisyys- ja sosiaaliasioiden pääosasto, 1998). Työllisyyden parantaminen vaatii puolustuskannalla olemisen sijaan eteenpäin vievää strategiaa, pas-



siivisen sijaan aktiivista politiikkaa, joka edistää kysynnän kasvua. Tämä edellyttää fyysiseen tuotantokapasiteettiin, henkilövoimavaroihin, tietoihin ja taitoihin panostamista. Tässä mielessä vammaisilla nuorilla pitäisi olla proaktiivinen rooli oman tulevaisuutensa suunnittelemisessä (Euroopan komissio, 1998).

3.2.6 Odotukset ja asenteet

Kaikki lähteet ovat yhtä mieltä siitä, että opettajat, vanhemmat, työnantajat ja ihmiset yleensäkin aliarvioivat vammaisten henkilöiden kykyjä. On erittäin tärkeää tehdä yhteistyötä ja kehittää realistisia näkemyksiä nuorten taidoista kaikilla koulutusaloilla (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 1999), myös koulutuksesta työelämään siirryttäessä.

3.2.7 Työpaikkojen esteettömyys

Työpaikoilla on edelleen ongelmia esteettömyydessä sekä henkilökohtaisen ja teknisen tuen saatavuudessa. Monet lähteet mainitsevat avaintekijöinä myös työnantajille tarjottavan tiedon ja tuen.

3.2.8 Lainsäädännön toimeenpano

Osasta maita puuttuvat koulusta työelämään siirtymisen lainsäädännölliset puitteet, ja eräissä maissa lainsäädäntö johtaa järjestelmän joustamattomuuteen. Vammaisten henkilöiden työllistämiskiintiöt eivät tunnu olevan tehokkaita tukitoimia, sillä kiintiöitä sovelletaan ja valvotaan varsin vaihtelevassa määrin. Useimmissa maissa on käytössä eri toimien yhdistelmiä, joiden toimivuus vaihtelee. Esimerkkejä kiintiöjärjestelmistä, joissa tavoitteet olisi saavutettu, ei ole löytynyt. Tämän järjestelmän puolustajat muistuttavat kuitenkin, että maksujen tai sakkojen muodossa kerätyillä resursseilla voidaan kehittää muita työllisyystoimia. Myös syrjinnän vastainen lainsäädäntö aiheuttaa ongelmia. Joissakin tapauksissa vaikuttaa siltä, että tällaisella lainsäädännöllä pyritään pikemminkin viestittämään asioita vammaisille henkilöille ja työnantajille kuin todella tarjoamaan tehokasta apua yksilöille (ECOTEC, 2000).

3.3 TÄRKEITÄ NÄKÖKULMIA JA SUOSITUKSIA

Analysoitaessa kehittämiskeskuksen hankkeeseen osallistuneiden maiden asiantuntijoiden toimittamia aineistoja löydettiin kuusi koulutuksesta työelämään siirtymisen käsitettä kuvaavaa pääpiirrettä. Niissä huomioidaan olemassa olevat ongelma-alueet ja avoimet kysymykset. Kehittämiskeskuksen analyysissä löydetyt tekijät on listattu suosituksina päättäjille ja käytännön työn tekijöille siirtymävaiheen kehittämisen ja toteutuksen avuksi.

Siirtymäprosessia on tuettava lainsäädännöllä ja sen toimeenpanolla sekä poliittisilla toimenpiteillä.

Suosituksia päättäjille

- Palveluntarjoajien koordinoitua yhteistyötä on edistettävä ja/tai tehostettava niin, ettei synny aiemman lainsäädännön kanssa ristiriitaista tai päällekkäistä lainsäädäntöä.
- Lainsäädännön tehokas toimeenpano on varmistettava konkreettisilla toimilla, jottei henkilövoimavarojen ja teknisten resurssien epätasaisesta jakautumisesta aiheudu eriarvoisuutta ja syrjintää.
- Vammaisjärjestöjä ja -tukijärjestöjä on konsultoitava järjestelmällisesti ja otettava huomioon niiden mielipiteet.
- On pyrittävä aktiiviseen politiikkaan ja edistettävä toimia, joilla vahvistetaan työllisyyttä ja yksilön itsenäisyyttä.
- On varmistettava, että vammaisille henkilöille suunnattuja helpotavia toimia, kuten kiintiöjärjestelmiä ja veroetuisuuksia ja palvelujen toimivuutta kansallisella, alueellisella ja paikallisella tasolla valvotaan ja arvioidaan aikaisempaa keskitetymin.
- On varmistettava, että kaikista työnantajille kohdistetuista lainsäädännöllisistä ja poliittisista toimista tiedotetaan kattavasti.
- On varmistettava, että kansallisen politiikan toteuttamiseksi luodaan paikallisia, kaikki osapuolet kattavia verkostoja.

Suosituksia käytännön työhön

- Kaikki tarvittavat tiedot, strategiat ja taidot lainsäädännön toimeenpanemiseksi ja sen noudattamisen varmistamiseksi tulee hankkia.
- Paikallisia innovatiivisia hankkeita on arvioitava säännöllisesti ja niiden tuloksista on tiedotettava siirtymäprosessin *helpottamiseksi*.



- On luotava paikallisia verkostoja, joissa kaikki asianosaiset (työllisyys-, sosiaali- ja koulutuspalvelut sekä perheet) osallistuvat kansallisen politiikan käsittelemiseen, suunnittelemiseen ja toteuttamiseen.
- Tarpeista on viestittävä toimivilla menettelyillä hallinnolle aina kun uusia toimia toteutetaan.

Siirtymisessä koulusta työelämään tulee varmistaa nuoren osallisuus kunnioittaen tämän omia valintoja.

Suosituksia päättäjille

- Oppilaitoksille on osoitettava tarvittavat resurssit (aika ja varat) nuoren ja tämän perheen kanssa toteutettavia toimia varten.
- Resurssien tehokas käyttö on varmistettava yhteistoiminnan sujuvoittamiseksi.


Suosituksia käytännön työhön

- Nuoren ja tämän perheen toiveiden ja tarpeiden selvittämiseen on varattava ja käytettävä riittävästi aikaa.
- Kirjallinen siirtymäsuunnitelma on laadittava mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja sitä on käsiteltävä avoimesti nuoren, tämän perheen ja myöhempiin siirtymävaiheisiin osallistuvien oppilaitosten ja muiden tahojen asiantuntijoiden kanssa.
- Siirtymäsuunnitelmaa on aina tarvittaessa muokattava yhdessä nuoren kanssa.
- Nuorta tulee rohkaista löytämään omat taitonsa ja osaamisensa.
- Nuorelle ja tämän perheelle on tarjottava heidän tarvitsemansa tiedot tai neuvottava palvelut, joiden puoleen kääntyä.
- On varmistettava, että henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä ja siirtymävaihetta koskevat suunnitelmat on sovitettu nuoren yksilöllisiin tarpeisiin, kuten luki-vaikeuksiin.

Siirtymäprosessiin tulee kuulua henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatiminen, suunnitelmassa otetaan huomioon nuoren kehitys ja koulutilanteessa mahdollisesti tapahtuvat muutokset.

Suosituksia päättäjille

- Kouluille tulee tarjota henkilökohtaisten opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien kehittämiseen tarvittavat resurssit.

-
- 
- On varmistettava, että etenkin opettajille varataan aikaa ja että heille annetaan tehtävien hoitamiseen tarvittava ohjaus.
 - On varmistettava, että henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma sisältää suunnitelman koulusta työelämään siirtymiseen.
 - On varmistettava, että henkilökohtaisten opetuksen järjestämistä koskeville suunnitelmille laaditaan laatustandardit.
 - On varmistettava, että nuorten saavuttamat pätevyydet ilmenevät heidän saamistaan todistuksista ja että syrjintää ei tapahdu.

Suosituksia käytännön työhön

- On varmistettava, että nuori itse on keskiössä henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä ja siirtymävaiheen suunnitelmia kehitettäessä.
- Tarvittava apu tulee ottaa vastaan kehitettäessä henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia ryhmätyönä.
- On varmistettava, että nuori, hänen perheensä ja käytännön työhön oppilaitoksissa ja muualla osallistuvat toimijat arvioivat säännöllisesti henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa kirjallisesti.
- Alusta alkaen tulee käyttää portfolioa tai vastaavaa työkalua, johon sisältyvät sekä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma että tiedot kaikista tehdyistä muutoksista.
- Portfolioon tulee kirjata nuoren asenteet, tiedot, kokemukset ja (avain)osaaminen (esim. akateemiset, käytännön, arkielämän ja vapaa-ajan taidot, omatoimisuus sekä viestintätaidot).

Siirtymäprosessin on pohjauduttava kaikkien asianosaisten tahojen suoraan osallistumiseen ja yhteistyöhön.

Suosituksia päättäjille

- Palvelujen väliseen yhteistyöhön tarvittavat käytännön toimet ja yhteistyön seuranta on varmistettava.
- Tehokkaan koordinoinnin varmistamiseksi on osoitettava selkeät vastuut palvelujen välillä.
- On varmistettava, että koordinointia ja vastuita arvioidaan mahdollisten muutosten varalta.
- On varmistettava, että palvelujen tuottajat täyttävät veloitteensa ja osallistuvat koordinointiin.



- Työnantajien ja ammattiyhdistysten suoraa osallistumista tulee motivoida erityistoimilla.
- Kansallisen tason toimijoita tulee kannustaa keskinäiseen yhteistyöhön ja toiminnan koordinointiin.

Suosituksia käytännön työhön

- On ylläpidettävä toimivaa työntekijöiden tukiverkostoa jolle tuki- ja tietopyynnöt voidaan osoittaa.
- Muiden palveluiden tarvitsemista koordinaatiotoimista on edellytettävä asianmukainen korvaus (miehellään rahallinen mutta ainakin ajallinen).
- Lisäkoulutukseen, joka edesauttaa koordinoitavien määrittelyä ja opettaa vastuiden jakamiseen on osallistuttava.

Siirtyminen koulusta työelämään edellyttää tiivistä yhteistyötä koulun ja työelämän välillä.

Suosituksia päättäjille

- On varmistettava, että kaikki nuoret pääsevät aitoon työympäristöön.
- Kaikille nuorille on taattava pääsy johonkin tämän erityisiä tarpeita vastaavaan käytännön koulutukseen.
- On järjestettävä joustavia koulutustoimia, kuten valmistavaa koulutusta ennen työssäoppimisjaksoa.
- Virallisten ja epävirallisten kannustimien myöntämistä yrityksille (esim. veroetuisuudet tai yhteiskunnallinen tunnustus) työpaikkojen ja oppimismahdollisuuksien tarjoamiseksi nuorille tulee edistää.
- Hyvien käytäntöjen arvioinnin eri osapuolille tuomia etuja tulee korostaa ja tuoda esiin.
- Työnantajat tulee ottaa mukaan tämäntyyppisiin aloitteisiin tekemällä yhteistyötä työvoimapalvelujen kanssa, tiedotuskampanjoilla sekä työnantajien ja ammattiyhdistysten verkostojen avulla.
- Koulutuksen ja työvoimapalvelujen välisen virallisen yhteistyön tarve tulee tunnustaa.
- Opettajien jatkuvaan ammatilliseen kehitykseen tulee järjestää resursseja.

Suosituksia käytännön työhön

- Tietoa työmarkkinamahdollisuuksista tulee hankkia ja kehitystä seurata.
- On varattava aikaa yrityskäynneille, kutsuttava koolle tapaamisia yritysten ja työvoimasektorin muiden palvelujen kanssa ja järjestettävä mahdollisuuksia opettajien työssäoppimisjaksoille yrityksissä, jotta he pysyvät ajan tasalla käytännön työstä.
- Yhteydenpidossa ja järjestelyissä yritysten kanssa tulee hyödyntää oppilaitoksen osaamista.
- Työvoimasektorin asiantuntijoita tulee kutsua oppilaitokseen tapaamaan sekä nuoria että koulutussektorin työntekijöitä.
- On varmistettava, että seuranta ei lopu koulutuksen päätyttyä.

Siirtyminen työelämään on osa pitkää ja monipolvista prosessia.

Suosituksia päättäjille

- On laadittava menettelyt, joilla mahdollistetaan onnistunut siirtyminen koulusta työelämään sekä prosessin esteiden ja vaikeuksien tunnistamiseksi ja poistamiseksi.
- Kankeita menettelytapoja tulee välttää (esim. arvioinnissa).
- Yhteistyötä palvelujen sisällä ja välillä tulee edistää ja käytännön koordinointiin ja yhteistyötehtäviin käytetty aika tulee korvata.
- On varmistettava, että suunnitelma koulusta työelämään siirtymiseen laaditaan riittävän ajoissa koulutuksen kestäessä eikä vasta oppivelvollisuuden lopussa.
- Nuoren *puolestapuhujana* ja yhteyshenkilönä toimivan ja tätä siirtymävaiheessa tukevan erityisasiantuntijan tarve on tunnistettava.

Suosituksia käytännön työhön

- Prosessia on edistettävä tehokkaasti (esim. riittävällä ohjauksella, joustavalla tuella ja toimivalla koordinoinnilla). Näihin tehtäviin kuuluva aika on tunnustettava ja liitettävä virallisesti tehtäviin.

3.4 KOULUSTA TYÖELÄMÄÄN SIIRTYMISEN YKSILÖLLINEN SUUNNITTELU

HSVS:llä on eri vastineita eri Euroopan maissa. Tässä julkaisussa käytetään nimitystä henkilökohtainen siirtymävaiheen suunnitelma, HSVS (englanniksi Individual Transition Plan, ITP). Muissa maissa käytetään esimerkiksi nimityksiä henkilökohtainen integraatiosuunni-



telma ja räätälöity interventio- tai urasuunnitelma (Individual Educational Programme, Individual Integration Project, Education Plan, Personalised Intervention Plan, Individual Career Plan, Individual Profile). Erot terminologiassa heijastelevat käsitteiden eroja. Eroista huolimatta maiden välillä on selkeä yhteisymmärrys siitä, että työkalu, jolla laaditaan *henkilökohtainen kuvaus* ja joka kertoo nuoren toiveista ja koulutuksen etenemisestä, on tarpeellinen ja siitä on etua.

Henkilökohtainen siirtymävaiheen suunnitelma on työkalu. Se on asiakirja, johon kirjataan nuoren tähänastiset vaiheet, nykyinen tilanne ja tulevaisuuden toiveet. Siihen tulee sisällyttää seuraavat tiedot: perhetilanne, terveystausta, vapaa-aika, arvot ja kulttuuritausta sekä tiedot koulutuksesta. Sillä pyritään seuraaviin tavoitteisiin:

- lisäämään nuoren mahdollisuuksia saada pysyvä työpaikka;
- sovittamaan nuoren kiinnostukset, toiveet, motivaatiotekijät, osaaminen, taidot, asenteet ja kyvyt yhteen ammatin, työn, työympäristön ja talouselämän vaatimusten kanssa;
- lisäämään nuoren itsenäisyyttä, motivaatiota, itsetuntemusta ja itsetuottamusta;
- aikaansaamaan sekä nuorelle että työnantajille edullinen ratkaisu.

Siirtymävaiheen suunnitelma liittyy läheisesti koulutussuunnitelmaan, ja se pitäisi laatia mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ennen opivelvollisuuden päättymistä. Sen avulla rakennetaan siltaa koulusta työelämään; HSVS tarjoaa rakenteen, jonka tarkoituksena on varmistaa onnistunut siirtyminen työelämään. Se heijastelee dynaamista prosessia, johon vaikuttavat:

- nuoren yksilölliset ominaisuudet (taidot, kyvyt, osaaminen ja odotukset);
- työelämän edellytykset ja vaatimukset;
- toimintasuunnitelman jatkuva päivittäminen.

On tärkeää erottaa toisistaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) ja henkilökohtainen siirtymävaiheen suunnitelma (HSVS). Samoin kuin HSVS:stä, myös henkilökohtaisista opetuksen järjestämistä koskevista suunnitelmista käytetään eri maissa hieman eri nimityksiä. Yleisesti ne voidaan kaikki määritellä seuraavasti: (...) *Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma perustuu erityistä tukea tarvitsevan tai vammaisen lapsen seuraamaan opetussuunnitelmaan. Siihen kirjataan strategiat,*

joilla täytetään lapsen tunnistetut tarpeet (...) Henkilökohtaiseen opetuksen järjestämisestä koskevaan suunnitelmaan tulee kirjata vain ne seikat, jotka täydentävät yleistä opetussuunnitelmaa tai poikkeavat siitä(...) (Britannian opetus- ja työministeriö, 1995).

HSVS:n sen enempää kuin HOJKSinkaan tarkoitus ei ole lisätä asiakirjojen tai asiantuntijoiden vastuulla olevien hallinnollisten tehtävien määrää. Päinvastoin, molemmilla asiakirjoilla pyritään kirjaamaan ja tallentamaan:

- oppilaan/opiskelijan tilanteen pohdinnat;
- tavoitteet ja niihin liittyvät sopimukset;
- valitut koulutukselliset/ammattilliset strategiat;
- yleiskuva oppilaan/opiskelijan edistymisestä erillään koulutuksellisista (esim. koulun vaihto) tai maantieteellisistä (esim. muutto toiselle paikkakunnalle) muutoksista.

Toimivan koulusta työelämään siirtymisen suunnittelussa tulee noudattaa siirtymäprosessin tavoitteisiin liittyviä periaatteita ja kunnioittaa perheiden yksilöllisiä piirteitä ja arvoja. Siirtyminen koulusta työelämään on prosessi, joka voi viedä enemmän tai vähemmän aikaa riippuen yksilön tarpeista ja mahdollisuuksista. HSVS:n laadintaprosessin peruseriaatteet ovat:

- Erityistarpeinen nuori osallistuu aktiivisesti oman HSVS:nsä suunnitteluun.
- Perheet osallistuvat prosessiin.
- Eri toimijat ja palveluntarjoajat tekevät yhteistyötä prosessin suunnittelussa.
- Suunnittelu on joustavaa ja siinä otetaan huomioon arvojen ja kokemusten muutokset.

Erityistä tukea tarvitsevien nuorten on saatava mahdollisuudet ja tarvittava tuki olla avainasemassa oman HSVS:nsä suunnittelussa – heidän elämänsä on tärkeintä heille itselleen. HSVS:n on taattava, että siirtymäprosessi sujuu mahdollisimman hyvin, ja nuori saa tarvitsemansa tuen ja ohjauksen ennen siirtymävaihetta, sen aikana ja sen jälkeen. Myös perheiden on osallistuttava aktiivisesti, sillä ne toimivat sekä nuoren puolestapuhujina että tukea tarjoavina kump-paneina. Tämä edellyttää sitä, että asiantuntijat ottavat huomioon perheen tilanteen (kulttuuriset arvot ja resurssit).



Seuraava taulukko esittää yhteenvedon HSVS-prosessiin sisällytettävistä toiminnoista, jotka osapuolten on toteutettava. Osapuolet ovat nuori itse, tämän perhe, koulun asiantuntijat, yhteisön palveluiden asiantuntijat ja työntekijät. Toimet voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen:

1. vaihe : Perustiedot, havainnot ja orientaatio

HSV:n valmistelun esivaihe, jonka tavoitteena on auttaa nuorta valitsemaan oma uransa ja löytämään sopiva harjoittelupaikka.

2. vaihe : Koulutus ja osaamisalueet

Tässä vaiheessa keskitytään lähinnä koulutusprosessiin. Tavoitteena on, että nuori saa tarvittavat pätevyudet, osaamisen ja niitä vastaavat todistukset.

3. vaihe : Valtaistuminen, työllisyys ja seuranta

Tässä vaiheessa keskitytään prosessin tuloksiin. Tavoitteena on, että nuori saa pysyvän työpaikan, kokee elämänlaatunsa parantuvan ja integroituu pysyvästi työmarkkinoille.

Prosessin tulee kattaa seuraavat seikat:

Hankittava osaaminen – nuoren mahdollisuudet on analysoitava, nykyiset taidot arvioitava, toiveet tunnistettava ja niistä on keskusteltava nuoren ja hänen perheensä kanssa ja laadittava niiden pohjalta urasuunnitelma. Nuoren ja hänen perheensä on tunnettava ammatillisen koulutuksen koulutusohjelmien sisältö.

Hankittava pätevyys – pätevyyden ja tutkintojen on heijastettava nuoren saavutuksia, ja myös oppilaitosten tai työnantajien antamalla epävirallisilla todistuksilla on oltava todellista merkitystä.

Eri asiantuntijoiden osallistuminen – kaikkien asiaankuuluvien tahojen tulee osallistua HSVS-prosessiin: asiantuntijoiden, perheiden ja nuorten (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2002). Vastuut ja tehtävät on selvitettävä ja määritettävä, ja kaikkien osapuolten on hyväksyttävä ne. Yhden asiantuntijan (esimerkiksi opinto-ohjaajan tai opettajan) on toimittava HSV:n kehittämisen, toteuttamisen ja

arvioimisen yhteyshenkilönä. On tärkeää myös tunnistaa tämän asiantuntijan pätevyudet ja vastuut.

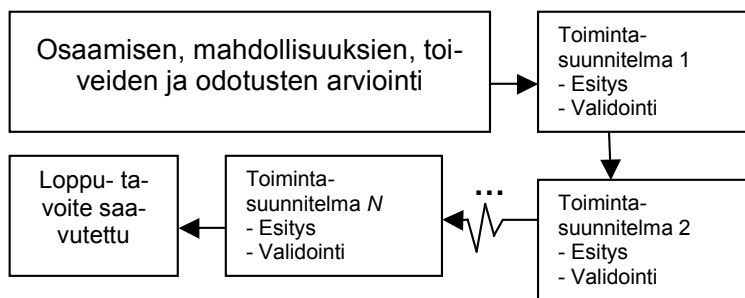
Työmahdollisuudet ja -kokemus – nuorta on valmisteltava todelliseen työtilanteeseen ja seurantaan työpaikalla (seuranta voi olla tilapäistä). Nuoren, hänen perheensä ja yhteyshenkilön on tunnettava työmarkkinoiden edellytykset ja vaatimukset perinpohjaisesti.

Prosessin validointi – kaikkien osapuolten (asiantuntijoiden, nuorten ja perheiden) on osallistuttava nuoren edistymisen ja kehittymisen jatkuvaan arviointiin, millä varmistetaan ja edistetään prosessin laadun seurantaa. Arviointia on tehtävä säännöllisesti osana nuoren ja nimetyn yhteyshenkilön ”sopimusta”. Validoinnissa voidaan erottaa kolme eri tasoa, jotka vastaavat edellä kuvattuja kolmea vaihetta.

1) Alkuarviointi – koskee lähinnä nuoren kykyjä ja odotuksia. Lernerin (1998) mukaan arvioinnilla tarkoitetaan sitä, että kerätään tietoa nuorta koskevan kriittisen päätöksenteon pohjaksi, jotta voidaan tunnistaa opetuksen suunnitteluun ja edistymisen mittaamiseen tarvittavat erityispalvelut.

2) Tavoitteiden ja toimintojen validointi – kaikki toimintaesitykset on validoitava, kunnes päästään lopulliseen tavoitteeseen eli tyydyttävän, pysyvän työpaikan löytymiseen seuraavan kaavion mukaisesti.

Kaavio 1. Tavoitteiden ja toimintojen validointi



3) Saavutettujen tulosten arviointi – kaikkien osapuolten on osallistuttava arviointiin prosessin kestäessä. Huomioitavat seikat:

- Jotta päätökset olisivat harkittuja, nuorelle tulee antaa riittävästi aikaa hankkia tietoa ja kokemuksia eri työpaikoista ja koulutusmahdollisuuksista.

- Koulusta työelämään siirtymisen suunnittelua on tuettava ainakin niin pitkään, että ensimmäinen työpaikka on turvattu. Pelkkä työpaikan löytäminen ei vielä riitä tulosten luotettavaan seurantaan. Seurannassa on sisäänrakennettuna oletus, että nuorella on tukihenkilö (yleensä yhteyshenkilö), joka vastaa nuoren tukemisesta työelämään siirtymisen jälkeen niin pitkään kuin on tarpeen.

Seuraavassa esitetään käytännön suosituksia edellä esitetyistä seikoista. Nämä tekijät ovat ohjauksen välineitä ja siten kaikille asianosaisille kiinnekohtia asioiden teoreettiselle ja käytännölliselle käsitteilylle, jonka pohjalta HSVS laaditaan kulloisenkin koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen tilanteen mukaan. Suosituksia voidaan käyttää HSVS-prosessin toteutusmallina.

Suosituksia on otsikoitu aikajärjestyksessä kysymysten muodossa. Suosituksissa oletetaan, että koulussa on laadittu HOJKS (tai vastaava asiakirja), jolla oppilaiden erityiseen tuen tarpeisiin vastaaminen on varmistettu oppivelvollisuuden aikana.

Milloin pitäisi aloittaa?

On mahdotonta antaa tarkkaa hetkeä, joka sopisi kaikille nuorille kaikissa maissa. Nuorten yksilölliset erot ja koulujärjestelmien eroavaisuudet on otettava huomioon. Asiantuntijat ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että HSVS olisi parasta laatia 2–3 vuotta ennen työelämään siirtymistä. Näin voidaan välttää vaikeita tilanteita, kuten yhtäkkiä päätöksentekoa seuraavasta elämänvaiheesta viimeisenä kouluvuonna tai että nuori ei yllättäen pääsekään jatkamaan itseään kiinnostavalle alalle tai että tämä ei saa kaikkea tarvitsemaansa tietoa valintojensa tueksi. Nuorten ei pidä joutua vain noudattamaan sitä, mikä aikuisten mielestä on heille parasta.

Oikea ajoitus on löydettävä joustavasti niin, että kaikki osalliset ovat asiasta yhtä mieltä, jotta prosessissa voidaan aikanaan päättää, ketkä (henkilöt ja/tai palvelut) vastaavat mistäkin, miten rahoitus järjestetään ja miten varmistetaan kattava koordinaatio.

Miten edetään?

Oppivelvollisuuskoulutuksen / yleissivistävän koulutuksen aikana ja ennen viimeistä kouluvuotta opettajan, nuoren ja tämän perheen, ohjaajien ja muiden asiantuntijoiden tulee kokoontua pohtimaan ja suunnittelemaan nuoren tulevaisuutta. Tämä yhteinen tilanteen läpikäyminen on valmisteltava huolellisesti ottaen huomioon tietyt avainvaiheet.

Koolle kutsuminen: kaikki asianmukaiset tahot kutsutaan mukaan nuoren HSVS:n suunnitteluun ja kehittämiseen ja perustamaan ohjaustiimiä.

Ohjaustiimin perustaminen: tiimin tulisi kokoontua vähintään kerran tai pari vuodessa riippuen nuoren iästä, tarpeista, ongelmista tai muista olosuhteista.

Ohjaustiimin jäsenet: nuori ja/tai hänen perheensä ovat tiimin pysyviä jäseniä, samoin nuoren opettaja ja nimetty yhteyshenkilö (muiden asiantuntijoiden ohella). Ohjausryhmän jäsenille on osoitettava selkeät tehtävät ja vastuut (esim. lainsäädännön ja/tai koulun sääntöjen tms. mukaisesti, kuka vastaa mistä ja milloin).

Yhteyshenkilön nimeäminen: yhteyshenkilön tulisi mielellään pysyä samana koko prosessin ajan, jotta hänellä olisi aina kaikki tarvittavat tiedot ja mahdollisuus seurata prosessia. Yhteyshenkilön nimeämisessä tulisi ottaa huomioon hänen henkilökohtainen ja ammatillinen profiilinsa. Henkilökohtaisella tasolla hänellä pitäisi olla hyvät yhteydet ja suhteet kaikkiin osapuoliin. Ammatillisella tasolla hänen tulisi

- olla perehtynyt sekä perus- että jatkokoulutuskenttään
- rakentaa verkostoja työnantajien, perheiden, sosiaalityöntekijöiden yms. välille
- etsiä työpaikkoja tai tehdä yhteistyötä työpaikkojen etsimisestä vastaavan henkilön kanssa
- aktivoida ja motivoida nuorta siirtymävaiheessa.

Yhteyshenkilö toimii ryhmän yhteyshenkilönä, etsii ja kutsuu kokouksiin tarvittaessa ulkopuolisia asiantuntijoita ja toimii tiimin kokousten vetäjänä. Hän on myös yhteydessä työllistävän organisaation yh-



teyshenkilöön ennen nuoren sijoittumista työpaikalle ja työssäoloaikana sekä huolehtii työpaikalla tapahtuvasta seurannasta.

Tarvittavien resurssien ja rahoitustoimien varmistaminen: on olennaisen tärkeää löytää selkeä yhteisymmärrys kustannusarviosta ja rahoitusvastuista (tarvittavat summat ja rahoittajat).


Miten ensimmäinen kokoontuminen pitäisi järjestää?

Ensimmäinen kokoontuminen poikkeaa muista. Kaikki mukana olevat tahot esittelevät näkemyksensä ensimmäisessä kokouksessa.

- Nuori kuvaa toiveensa, osaamisensa, kiinnostuksenaiheensa ja tarpeensa osana itsehavainnointi ja -arviointiprosessiaan.
- Perhe kertoo odotuksistaan ja näkemyksistään lapsensa tulevaisuudesta.
- Nuoren opettaja esittelee nuoren profiilin (henkilöhistorian ja opimistaustan).
- Ohjaaja ja muut asiantuntijat (nuoren tilanteen mukaan) kuvaavat nuoren omien toiveiden mukaisen uran työmarkkinoilla edellyttämän osaamisen.
- Yhteyshenkilö toimii kokouksen vetäjänä ja huolehtii siitä, että jokainen ilmaisee ajatuksensa ja tunteensa. Yhteyshenkilö etsii tarvittavat tiedot ja kirjaa seuraavassa kokouksessa keskusteltavaksi ja arvioitavaksi sovitut tehtävät.

Kokoontumisessa on käsiteltävä kolmea keskeistä osaamisaluetta.

- Akateeminen osaaminen: opetussuunnitelma, jota nuori seuraa koulussa.
- Ammatillinen osaaminen: ammatillisen tehtävän suorittamiseen vaadittavat tiedot ja taidot. Tarvittava osaaminen voi vaihdella merkittävästi valitusta ammatista riippuen ja olla välittömässä yhteydessä työkokemukseen.
- Henkilökohtainen osaaminen: nuoren yksilölliset, henkilökohtaiset ja sosiaaliset saavutukset. Nämä osaamisalueet ovat erittäin tärkeitä, sillä ne tukevat henkilön itsenäisyyttä ja valtaistumista. Niihin sisältyvät sosiaaliset ja emotionaaliset taidot (itsenäisyys, sääntöjen ja aikataulujen noudattaminen jne.), henkilökohtaiset kyvyt (miten toimia muiden kanssa, miten ottaa kontaktia, miten ennakoita ja suunnitella asioita jne.) sekä fyysiset taidot (motoriset ja psykomotoriset taidot).



Jos ensimmäisessä kokoontumisessa päästään yhteisymmärrykseen, sen tavoite on saavutettu ja voidaan ryhtyä laatimaan toimintasuunnitelmaa ja tehtävuetteloa seuraavassa kokouksessa keskusteltavaksi ja arvioitavaksi. Jos yhteisymmärrykseen ei ole päästy, tarvitaan lisätietoa, pohdintaa ja keskustelua. Yhteyshenkilön tulee organisoida toinen kokoontuminen, jota varten selvitetään toimintasuunnitelman laatimiseen tarvittavat tiedot ja yhteydet.

Mitä seuraavissa kokoontumisissa tapahtuu?

Myös seuraavat kokoontumiset on valmisteltava huolella. Kaikkien osapuolten on ymmärrettävä kokonaistavoite. Myös kokoontumisten ajoitus on harkittava tarkkaan: kokouksia ei pidä järjestää enempää kuin todella tarvitaan, eivätkä ne saa kestää liian pitkään.

Yhteyshenkilön tulee kirjata toimintasuunnitelma. Tehtävät on sisällytettävä HSVS:ään ja niitä on täydennettävä, muokattava ja arvioitava prosessin kestäessä. Nuorelle on tarjottava yksinkertainen lomake, johon tämä kirjaa etenemisensä ja itsearviointinsa.

3.5 LOPPUSUOSITUKSET

Ohjauksen tehokkaan toteutuksen varmistamiseksi esitetään vielä kaksi suositusta päättäjille. Ne perustuvat aiemmin edellä esitettyihin suosituksiin koulun ja työmarkkinoiden läheisten suhteiden merkityksestä ja täydentävät niitä.

Päättäjien tulee tiedostaa ja kehittää laillinen kehys, joka

- varmistaa, että koulutuksen ja työvoimapalvelujen välinen yhteistyö järjestetään yhteisesti hyväksytyin asiakirjan eli HSVS:n tai vastaavan pohjalta;
- edistää selkeää vastuiden ja taloudellisten resurssien jakoa kaikkien HSVS:n kehittämisessä mukana olevien tahojen kesken.

3.6 JOHTOPÄÄTÖKSET

On merkittävää, että myös maat, jotka eivät olleet mukana hankkeessa, tunnistivat samoja haasteita kuin ne, jotka nousivat esiin ke-



hittämiskeskuksen analyysissä. Kaikki maat raportoivat seuraavista haasteista:

- tiedon puute;
- työnantajien ennakkoluulot ja haluttomuus;
- asiantuntijoiden ja perheiden ylisuojeleva asenne nuoria kohtaan;
- vähäistä ammattitaitoa edellyttävien työpaikkojen vähyys;
- toimivien monialaisten, eri palveluja ja asiantuntemusta kattavien verkostojen puute;
- toisen asteen tutkintoa vailla olevien nuorten koulutusmahdollisuuksien puute.

Tässä yhteydessä on kuitenkin tärkeää korostaa myös monissa maissa aikaansaatuja parannuksia, kuten erilaisten koulutuspolkujen lisääntynyttä tarjontaa sekä erityis- ja yleisopetuksessa suoritettujen pätevyyksien yhdenvertaista tunnustamista.

Analyysin tuloksena laadittiin lukuisia jatkokehityksen välineeksi tarkoitettuja suosituksia. Hankkeeseen osallistuneiden asiantuntijoiden, päättäjien sekä työnantajien ja ammattiyhdistysten edustajien päätelmänä oli, että esitettyjen suositusten toteuttaminen parantaisi ehdottomasti siirtymäprosessia ja vähentäisi nuorten opintojen jälkeisessä työllistymisessä kohtaamia ongelmia.

On tärkeää painottaa myös sitä, että kaikki esitetyt suositukset on tarkoitettu ohjaamaan asiantuntijoiden käytännön työtä ja tukemaan sen reflektointia. Suosituksilla ei kuitenkaan voida vastata kaikkiin mahdollisiin käytännön kysymyksiin, joten asiantuntijoiden tulee käyttää niitä joustavasti ja kulloistakin tilannetta vastaavasti.

Lähteet

ECOTEC Research and Consulting Ltd. 2000. *Benchmarking Employment Policies for People with Disabilities*. Euroopan komission työllisyys- ja sosiaaliasioiden pääosaston EMPL/E/4-yksikön toimeksiantama kertomus.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen koulusta työelämään siirtymistä käsittelevä verkkotietokanta. Saatavana osoitteesta: <http://www.european-agency.org/transit/>.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus / Meijer, C.J.W. (toim.) 1999. *Financing of Special Needs Education*. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, Middelbart.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus / Soriano, V. (toim.) 2002. Transition from School to Employment. *Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries*. (Siirtyminen koulusta työelämään. Erityistarpeisten opiskelijoiden kohtaamat keskeiset ongelmat, kysymykset ja valintamahdollisuudet 16 Euroopan maassa) Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, Middelbart.

Euroopan komissio, työllisyys- ja sosiaaliasioiden pääosasto (1998). *Joint Employment Report*. Euroopan komissio, Bryssel.

Euroopan komissio 2000. *Labour Force Survey*. Euroopan komissio, Bryssel.

Eurostat 1998. *Education across the European Union – Statistics and Indicators*. Eurostat, Luxemburg.

Helios II 1996. *Socialisation and Preparation for Independent Living. Vocational Training and Education of Disabled Adults*. Euroopan komissio, Bryssel.

Kansainvälinen työtoimisto 1998. *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Kansainvälinen työtoimisto, Geneve.



Lerner J.W., Lowenthal B. ja Egan R. 1998. *Preschool children with Special Needs: Children at Risk, Children with Disabilities*. Allyn and Bacon.

Organisation for Economic Co-operation and Development 1997. *Post-compulsory Education for Disabled People*. Organisation for Economic Co-operation and Development, Pariisi.

Organisation for Economic Co-operation and Development 2000. *Towards a Coherent Policy Mix*. Organisation for Economic Co-operation and Development, Pariisi.

UNESCO 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. (Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöstä) *Julistus annettu erityisopetuksen maailmankonferenssissa World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. UNESCO, Salamanca.

Tämän luvun laatimiseen osallistuneiden kehittämiskeskuksen edustajien ja asiantuntijoiden tiedot ovat saatavana kehittämiskeskuksen sivuston kansallisilta sivuilta (National Pages) osoitteesta www.european-agency.org/ ja www.european-agency.org/transit/

Eurydice-yksikköjen toimittamat kansalliset tiedot ovat saatavana Koulusta työelämään siirtymistä käsittelevästä verkkotietokannasta osoitteesta www.european-agency.org/transit/

LOPPUSANAT

Erilaisuuden kohtaaminen perusasteen alempien luokkien jälkeisessä opetustarjonnassa on hankala aihe. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohtaamien haasteiden tarkastelussa ja käsittelyssä on otettava huomioon lukuisia tekijöitä, kuten perusasteen alempien luokkien jälkeisen opetustarjonnan monimutkaiset rakenteet.

Koulutuksen laatua on jo kehitetty inklusiivista opetusta saavien erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kannalta, mutta haasteita riittää edelleen. Esteettömyys ei ole toteutunut, asenteissa on korjauksia ja ennakkoluulot ja stereotypiat ovat voimissaan. Myös asian tuntijoita, perheitä ja jopa nuoria itseään vaivaavat epäilyt ja kysymykset.

Erityisopetuksen järjestäminen muun opetuksen yhteydessä edellyttää hienotunteisuutta kaikilla koulutussektoreilla. Osallistavaa opetusta käsiteltäessä on aina otettava huomioon eri maiden toisistaan poikkeavat tilanteet, resurssit ja tausta.

Tässä julkaisussa tuodaan esiin joitakin merkittäviä kysymyksiä, jotka liittyvät siinä kuvattuihin perustekijöihin: Miten osallistavaa opetusta voidaan toteuttaa ja tukea toisen asteen koulutuksessa? Miten korkeakoulutuksen saavutettavuutta ja esteettömyyttä voidaan lisätä ja edistää erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla? Miten erityistä tukea tarvitsevien nuorten työllistymistä voidaan helpottaa?

Tämä julkaisu ei pyri antamaan valmiita ratkaisuja edellä mainittuihin kysymyksiin. Tavoitteena on pikemminkin ollut tarjota päättäjille ja käytännön toimijoille ajatuksia, jotka voivat auttaa kohtaamaan näitä haasteita ja tarjoamaan erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille parhaan mahdollisen perusasteen alempien luokkien jälkeisen koulutuksen.

Cor Meijer
Victoria Soriano
Amanda Watkins



FI

Perusasteen alempien luokkien jälkeinen koulutustarjonta - julkaisu on yhteenveto Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskusten keräämistä kyseistä aihetta käsittelevien kolmen avainalueen tiedoista. Nämä aihepiirit ovat osallistava opetus ja opetuskäytännöt perusasteen ylempien luokkien opetuksessa, korkeakoulutuksen saavutettavuus ja esteettömyys erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla ja siirtyminen koulusta työelämään.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus on laatinut tämän raportin yhteistyössä Euroopan koulutusalan tietoverkon Eurydicen kansallisten yksiköiden kanssa. Teemajulkaisussa syvennetään kolmen avainalueen tarkastelua erityisesti esittelemällä aikaisempaa useampien Euroopan maiden tietoja.

Raportissa tarkastellaan perusasteen alempien luokkien jälkeisen koulutuksen kannalta kolmea merkittävää tekijää: miten osallistavaa opetusta voidaan toteuttaa ja tukea, miten korkeakoulutuksen saavutettavuutta ja esteettömyyttä voidaan lisätä erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla sekä sitä, miten erityistä tukea tarvitsevien nuorten työllistymistä voidaan kohentaa.



European Agency for Development in Special Needs Education

