

Viisi keskeistä viestiä inklusiiviseen opetukseen

Teoriasta käytäntöön



Inclusive Education in Europe



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

VIISI KESKEISTÄ VIESTIÄ INKLUSIIVISEEN OPETUKSEEN

Teoriasta käytäntöön

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus



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



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

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

Toimittaja: Victoria Soriano, kehittämiskeskuksen virkailija

Julkaisun lainaaminen on sallittua, kunhan lähde mainitaan selvästi. Selontekoon tulee viitata seuraavasti: Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2014. *Viisi keskeistä viestiä inklusiiviseen opetukseen. Teoriasta käytäntöön.* Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus

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

ISBN: 978-87-7110-522-3 (sähköinen)

ISBN: 978-87-7110-500-1 (painettu)

© European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014

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

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

www.european-agency.org



SISÄLLYS

JOHDANTO	5
TIIVISTELMÄ	6
MAHDOLLISIMMAN AIKAISSA VAIHEESSA	8
Johdanto	8
Varhainen puuttuminen.....	8
Varhainen tunnistaminen ja arviointi.....	9
Varhainen tuki.....	9
Siirtymävaiheen suunnittelu.....	10
INKLUSIIVINEN OPETUS HYÖDYTTÄÄ KAIKKIA	11
Johdanto	11
Inklusiivinen opetus kaikkien oppijoiden saavutuksia nostavana lähestymistapana	12
”Mikä on hyväksi erityistä opetusta tarvitseville on hyväksi kaikille”	13
Seurannan edistyminen.....	15
ERITTÄIN PÄTEVÄT AMMATTILAISET	16
Johdanto	16
Perus- ja täydennyskoulutus.....	16
Inklusiivisessa opetuksessa toimivien opettajien ja alan muiden ammattilaisten profiilit	17
Lähestymistavat rekrytointiin	17
Myönteiset asenteet.....	18
Verkostoituminen ja koordinointi.....	19
TUKIJÄRJESTELMÄT JA RAHOITUSMEKANISMIT	21
Johdanto	21
Tukijärjestelmät ja rahoitusmekanismit	21
<i>Erityinen tuki varhaislapsuudessa (ECI)</i>	22
<i>Osallistavat oppimisympäristöt ja opetuskäytännöt</i>	23
<i>Ammatillinen koulutus</i>	23
<i>Tieto- ja viestintäteknologia (TVT)</i>	24
LUOTETTAVA TIETO	27



Johdanto	27
Oppijan oikeuksien seuranta	28
Inklusiivisen opetuksen järjestelmien tehokkuuden seuranta	31
ETEEPÄIN KATSOMINEN.....	34
KIRJALLISUUSLUETTELO.....	35



JOHDANTO

Marraskuussa 2013, Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus järjesti kansainvälisen konferenssin helpottamaan avointa keskustelua inklusiivisesta opetuksesta. Keskusteluun osallistui kaikkien sidosryhmien edustajia: päättäjiä, tutkijoita ja toimijoita, sekä myös vammaisia ja heidän perheitään.

Kun puhumme inklusiivisesta opetuksesta puhumme silloin erilaisuudesta: miten käsittelemme erilaisuutta kouluissa, luokkahuoneissa ja opetussuunnitelmassa yleensäkin. Emme käy nyt enää keskustelua siitä, mitä inklusio on ja miksi sitä tarvitaan; avainkysymys on miten se saavutetaan. Kuinka edistyä kansallisella tasolla, kuinka ottaa käyttöön oikeat toimet alueellisella ja paikallisella tasolla, kuinka opettajat parhaiten voivat selviytyä erilaisuudesta luokassa; nämä ovat konferenssissa käsitellyt keskeisiä kysymyksiä.

Tässä asiakirjassa esitellään ne viisi viestiä, jotka kehittämiskeskus konferenssissa nosti esiin ryhmäkeskustelujen aiheiksi. Osallistujat kutsuttiin osallistumaan keskusteluun käsittelemään näitä viittä keskeistä viestiä:

- *Mahdollisimman aikaisessa vaiheessa:* varhaisen tunnistamisen ja asioihin puuttumisen sekä ennakoivien toimien positiivinen vaikutus.
- *Inklusiivinen opetus hyödyttää kaikkia:* inklusiivisen opetuksen suotuisa opetuksellinen ja sosiaalinen vaikutus.
- *Erittäin pätevät ammattilaiset:* huippuammattilaiset yleisesti ja opettajat aivan erityisesti.
- *Tukijärjestelmät ja rahoitusmekanismit:* vakiintuneiden tukijärjestelmien ja niihin liittyvien rahoitusmekanismien tarve.
- *Luotettavat tiedot:* tietojen tärkeä rooli, samoin kuin tiedon käytön hyödyt ja rajoitukset.

Näissä keskeisissä viesteissä tiivistyy tärkeä osa kehittämiskeskuksen viime vuosikymmenen aikana tekemästä työstä ja ne käsittelevät asiaanliittyviä kysymyksiä inklusiivisen opetuksen osalta.

Kehittämiskeskus haluaa kiittää kaikkia konferenssiin osallistuneita heidän panoksestaan ja omistautumisestaan tähän tärkeään keskusteluun.

Per Ch Gunnvall

Puheenjohtaja

Cor J.W. Meijer

Johtaja



TIIVISTELMÄ

Kansainvälinen konferenssi osoittautui hyödylliseksi tilaisuudeksi keskustella inklusiivisesta opetuksesta, tarkastella sitä eri perspektiiveistä ja ottaa mukaan kaikki asianosaiset sidosryhmän jäsenet.

Konferenssin ydinkysymyksiä olivat: kuinka selviytyä erilaisuuden kanssa; kuinka tukea oppilaita, opettajia ja perheitä; kuinka hyötyä erilaisuudesta opetuksessa; kuinka toteuttaa oikeat toimenpiteet; ja kuinka investoida parhaiten.

Kehittämiskeskus korosti viittä keskusteluissa syvällisesti käsiteltyä keskeistä viestiä, mikä johti lisäpohdintoihin ja jatkotoimenpiteisiin.

Osallistujat ehdottivat lukuisia harkitsemisen arvoisia huomioita ja ehdotuksia keskeisiin viesteihin liittyvistä toimista:

- *Mahdollisimman aikaisessa vaiheessa:* jokaisella lapsella on oikeus saada haluamaansa tukea niin pian kuin mahdollista ja aina tarvitessaan. Tämä tarkoittaa palveluiden välistä yhteistyötä ja koordinoitua, joita joku asianosaisista palveluiden tarjoajista johtaa. Sidosryhmien jäsenten on rakennettava todellinen keskinäinen yhteys ymmärtääkseen toisiaan ja välittääkseen tietoja toisilleen. Keskeisiä sidosryhmien jäseniä ovat vanhemmat.
- *Inklusiivinen opetus hyödyttää kaikkia:* inklusiivinen opetus pyrkii tarjoamaan laadukasta koulutusta kaikille oppijoille. Inklusiivinen koulu tarvitsee koko yhteisön tuen: päättäjistä loppukäyttäjiin (oppijat vanhempineen). Yhteistoimintaa tarvitaan kaikilla tasoilla, ja kaikilla sidosryhmien jäsenillä tulee olla visio pitkän aikavälin tuloksista – millaisia nuoria koulu ja yhteisö ”tuottavat”. Terminologiassa, asenteissa ja arvoissa tarvitaan muutoksia, jotka heijastavat monimuotoisuuden ja tasavertaisen osallisuuden kasvanutta arvostusta.
- *Erittäin pätevät ammattilaiset:* jotta opettajat ja muut alan ammattilaiset olisivat valmiita inklusiiviseen opetukseen, tarvitaan muutoksia kaikkiin opetusta koskeviin aspekteihin – opetusohjelmiin, päivittäisiin käytäntöihin, rekrytointiin, rahoitukseen jne. Seuraavan sukupolven opettajien ja alan muiden ammattilaisten on oltava valmiita toimimaan opettajina/kasvattajina kaikille oppilaille; heidän tulee perehtyä myös eettisiin arvoihin, ei pelkästään ammatilliseen osaamiseen.
- *Tukijärjestelmät ja rahoitusmekanismit:* rahoituksen parhaita indikaattoreita ovat ne, joita ei löydy taloudenpidosta vaan siitä, kuinka tehokkuutta ja saavutuksia mitataan. On tärkeää pohtia tuloksia ja suhteuttaa ne niiden



aikaansaamiseksi tehtyihin ponnisteluihin. Tämä edellyttää seuranta- ja järjestelmän tehokkuuden mittaamista, jotta varat voidaan keskittää toimiviin menetelmiin. On varmistettava kannustinjärjestelmiä, joiden avulla inklusiiviseen oppimisympäristöön sijoitetuille oppilaille voidaan tarjota enemmän rahallista tukea ja voidaan keskittyä enemmän tuloksiin (ei vain akateemisiin).

- *Luotettavaa tietoa*: mielekäs ja laadukas tiedonkeruu vaatii järjestelmällisen lähestymistavan, joka kattaa oppijan, harjoittelupaikan, opettajan ja resurssikysymykset. Oppijan harjoittelupaikkaan liittyvä tieto on hyödyllinen ja tarpeellinen lähtökohta, mutta sitä on täydennettävä selvillä tiedoilla järjestelmän tuloksista ja tehokkuudesta. Oppijan tuloksia koskevia tietoja – vaikutus inklusiiviseen opetukseen – on paljon vaikeampaa kerätä ja usein ne puuttuvat maiden tiedonkeruusta.

Keskusteluiden tärkeimmät tulokset voidaan lopuksi summata seuraavasti: inklusiivisen opetuksen suunnittelu ja käyttöönotto on prosessi, joka koskee koko opetusjärjestelmää ja kaikkia oppijoita; tasavertaisuus ja laatu kulkevat käsi kädessä; inklusiivinen opetus tulee nähdä muuttuvana käsitteenä, jossa moninaisuus- ja demokratiakysymysten tärkeys kasvaa koko ajan.



MAHDOLLISIMMAN AIKAISESSA VAIHEESSA

Johdanto

”Mahdollisimman aikaisessa vaiheessa” tarkoittaa puuttumista jo aikaisessa vaiheessa lapsen elämää. Se kattaa myös monet muut olennaiset osatekijät, kuten: puuttuminen heti kun tarve havaitaan; arvioinnin varhainen käyttöönotto; vaadittavan tuen tarjoaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa; ja siirtymävaiheiden valmistelu ja suunnittelu, ensimmäisestä koulutusvaiheesta seuraavaan ja siitä työllistymiseen.

Vaikka kehittämisskeskuksen eri hankkeissa ei ole analysoitu koulutuksen keskeyttäneiden määrän vähentymistä, vähentyminen edellyttää hyvää politiikkaa ja käytäntöjä, joihin kuuluvat varhainen tunnistaminen sekä tehokas tuki.

Varhainen puuttuminen

Kehittämisskeskuksen vuonna 2011 järjestämässä Euroopan parlamentin kuulemistilaisuudessa nuoret toivat esille seuraavat näkökohdat: ”Inkluusio alkaa lastentarhassa” (Euroopan erityisopetuksen kehittämisskeskus, 2012a, s. 14); ”Moninaisuus on positiivista; on tärkeää jo alusta alkaen valmistella ihmiset toimimaan lasten parissa uuden paremman sukupolven aikaansaamiseksi” (ibid., s. 29).


Kehittämisskeskuksen vuoden 2010 selonteon puitteissa, *Eriytynen tuki varhaislapsuudessa – edistys ja kehitys 2005–2010*, erityinen tuki varhaislapsuudessa (ECI) määritellään seuraavasti:

palveluiden/tarjonnan yhdistelmä pienille lapsille ja heidän vanhemmilleen, tarjotaan pyynnöstä tietyssä ikävaiheessa, kattaa kaikki toteutettavat toimet lapsen tarvitessa erityistukea: Persoonallisuutensa kehittämisen varmistamiseen ja parantamiseen; Perheen oman osaamisen vahvistamiseen, ja Perheen ja lapsen itsensä sosiaalisen osallisuuden edesauttamiseen (Euroopan erityisopetuksen kehittämisskeskus, 2010, s. 7).

ECI:n eri osatekijöistä saatavuutta on painotettava aivan erityisesti:

yhteisenä tavoitteena ECI:ssä on saada kaikki tukea tarvitsevat lapset ja perheet tuen piiriin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tämä on yleinen tavoite kaikissa maissa, jotta alueelliset erot voidaan kompensoida resurssien saatavuuden osalta ja taata, että tukea saaville lapsille ja perheille tarjottavat tukipalvelut ovat laadultaan samanlaisia (ibid., s. 7–8).

Varhaisesta puuttumisesta keskusteltiin myös *Monikulttuurisuus ja erityisopetus* -hankkeen puitteissa:



Opettajat ja tukikeskuksen ammattilaiset esittivät selvät tavoitteet. Niitä ovat: varhaisen puuttumisen ensisijaisuus; lasten vanhempien kanssa tehtävän työn tarpeellisuus ja tärkeys [muun lisäksi] (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009a, s. 55).

Varhainen tunnistaminen ja arviointi

Kehittämiskeskuksen selonteko, *Arviointi inklusiivisessa oppimisympäristössä: politiikan ja käytännön avainkysymyksiä*, tarjoaa laajan kuvauksen tästä tärkeästä näkökohdasta. Siinä sanotaan:

Erityisen tuen (ETT) tarpeessa mahdollisesti oleville oppilaille suoritettavalla perustilanteen arvioinnilla voi olla kaksi tarkoitusta:

- *Tunnistaminen, joka liittyy viralliseen päätökseen ”tunnustaa”, että oppilaalla on oppimiseen liittyviä erityistarpeita, jotka vaativat oppimista tukevia lisäresursseja;*
- *Oppimishjelmista tiedottaminen, jossa arviointi kohdistuu nimenomaisesti niihin vahvuuksiin ja heikkouksiin, joita oppilaalla on koulutukseen liittyvien kokemustensa eri osa-alueilla. Tällaista tietoa käytetään usein valmentavalla tavalla – ehkäpä alkupisteenä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevalle suunnitelmalle tai muille tavoitteiden asettamista koskeville lähestymistavoille – mieluummin kuin kertaluonteisena lähtötilanteen arviointina (Watkins, 2007, s. 22).*

”Monialaiset työryhmät suorittavat perustilanteen tunnistamisen arviointiprosessissa, jossa yleisen kouluopetuksen luokanopettajat, vanhemmat ja oppilaat ovat mukana täysivaltaisina kumppaneina” (ibid., s. 38).


Kehittämiskeskuksen selonteot *Monikulttuurisuus ja erityisopetus* (2009a) ja *Inklusiivisen opetuksen täytäntöönpanon kartoitus (MIPIE)* (2011a) korostavat varhaisen arvioinnin sekä sitä seuraavien varhaista puuttumista koskevien toimien tärkeyttä.

Varhainen tuki

Suurimmassa osassa kehittämiskeskuksen selonteoista viitataan varhaisen tuen tärkeyteen ja saatavaan hyötyyn.

Hanke *Osallistavat oppimisympäristöt ja opetuskäytännöt* mainitsee, että:

Oppilaille tarjottavaan osa-aikaiseen erityisopetukseen tulisi soveltaa seuraavia kriteereitä: (1) mahdollisimman varhaisessa vaiheessa; (2) mahdollisimman paljon joustoa (jos lähestymistapa ei toimi, valitse toinen); (3) mahdollisimman ”kevyttä” (vailla negatiivisia sivuvaikutuksia); (4) mahdollisimman lähellä (sen vuoksi mieluiten yleisessä koululuokassa ja yleisessä koulussa); ja (5)



mahdollisimman lyhyt (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2003, s. 16).

Selonteko *Euroopanlaajuinen opettajainkoulutus inklusiiviseen opetukseen – haasteet ja mahdollisuudet* toteaa, että:

varhaislapsuudessa tapahtuvaan opetukseen ja lisääntyvään inklusiiviseen opetukseen investoiminen edustavat todennäköisesti tehokkaampaa resurssien käyttöä kuin lyhyen aikavälin aloitteet, joiden tarkoituksena on ”tukkia aukkoja” tai tukea tiettyjä marginaalisia ryhmiä (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011b, s. 77).

Siirtymävaiheen suunnittelu

Kehittämiskeskuksen siirtymähankkeissa painotetaan varhaista siirtymistä yhdestä opetusvaiheesta seuraavaan, ja koulutuksesta työllistymiseen (2002a, 2002b, 2006 ja 2013).

Selonteko *Koulusta työelämään siirtyminen. Keskeiset periaatteet ja suositukset linjauksista päättävälle* korostavat, että maiden tulee ”varmistaa siirtymävaihetta koskevat suunnitelmat riittävän aikaisessa vaiheessa koulunkäyntiä, ei vasta pakollisen koulutuksen lopussa” (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2002a, s. 5).

Kehittämiskeskuksen tästä aiheesta tekemän työn puitteissa, *Henkilökohtainen siirtymävaiheen suunnitelma*:

työelämään siirtyminen tuntuu oleva osa pitkää ja monimutkaista, ihmisen elämän kaikki vaiheet kattavaa prosessia, jota tulisi pystyä hallitsemaan kaikkein tarkoituksenmukaisimmalla tavalla. ”Hyvä elämä kaikille”, sekä ”hyvä työpaikka kaikille” ovat onnistuneen siirtymäprosessin perimmäiset tavoitteet. Tarjonnan tyypin tai kouluorganisaation tai muun opetustilan ei saisi häiritä tai haitata tällaisen prosessin saavuttamista (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2006, s. 8).

Johtopäätöksenä todetaan, että varhaisen puuttumisen keskeinen tavoite on tarjota mielekkäitä ja positiivisia aktiviteetteja, joilla edesautetaan lapsen kehitystä ja perheen mukaantuloa, parannetaan elämänlaatua sekä edistetään sosiaalista osallisuutta ja yhteiskunnallista rikastuttamista. On syytä pitää mielessä, että joillekin tukipalvelut ovat välttämättömiä, mutta kaikille hyödyllisiä. Kaikilla lapsilla on oikeus saada tukea aina tarvitessaan. Tämä edellyttää koordinoitua lähestymistapaa eri aloilla ja tehokasta yhteistyötä sidosryhmien kesken.



INKLUSIIVINEN OPETUS HYÖDYTTÄÄ KAIKKIA

Johdanto

Kaikkialla Euroopassa, ja laajemminkin kansainvälisellä tasolla, tunnustetaan nyt yhä kasvavassa määrin, että siirtyminen kohti inklusiivista politiikkaa ja opetuskäytäntöjä on välttämätöntä. Johtopäätelmässään opetuksen ja koulutuksen sosiaalisesta ulottuvuudesta Euroopan unionin neuvosto toteaa, että: ”Tarvittavien edellytysten luominen sille, että erityisopetusta tarvitsevat oppilaat voivat menestyksekkäästi osallistua yleisopetukseen hyödyttää kaikkia oppijoita” (Euroopan unionin neuvosto, 2010, s. 5).

Euroopan yhteisöjen Vihreä kirja maahanmuutosta ja liikkuvuudesta alleviivaa, että:

Kouluilla on oltava johtava rooli inklusiivista yhteiskuntaa luotaessa, sillä ne ovat sekä maahanmuuttajanuorille että vastaanottavan yhteisön nuorille tärkein paikka oppia tuntemaan toisensa ja arvostamaan toisiaan ... kielellinen ja kulttuurillinen monimuotoisuus saattaa tuoda arvokkaan voimavaran kouluihin (Euroopan yhteisöjen komissio, 2008, s. 1).

Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö (UNESCO) (2009) osoittaa selvästi, että inklusiivisessa opetuksessa on kyse oikeudenmukaisuudesta ja siten kaikkiin oppijoihin vaikuttavasta laatuksymyksestä. Korostettuna on kolme inklusiivista opetusta koskevaa ehdotusta: osallistaminen ja laatu ovat vastavuoroisia; saatavuus ja laatu ovat yhteydessä toisiinsa ja toisiaan vahvistavia; ja laatu sekä tasavertaisuus ovat inklusiivista opetusta varmistavia keskeisiä tekijöitä.

Myös monet kehittämiskeskuksen hankkeista ovat keskittyneet tähän kysymykseen. Selonteko kehittämiskeskuksen konferenssista *Raising Achievement for All Learners* [kaikkia oppijoita koskeva lisääntynyt saavutettavuus (RA4AL)] (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012c) korostaa, että inklusiivisuuden määrittämistä koskevat kysymykset ovat tulleet yhä tärkeämmiksi, havaittavissa on myös kasvavaa myönteistä mieltä tarpeeseen oikeuksiin perustuvasta lähestymistavasta kehittää suurempaa tasavertaisuutta ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta sekä tukea tasapuolisuuteen tähtäävää yhteiskuntakehitystä. Sen vuoksi keskustelu inklusiivisuudesta on levinnyt erityistä tukea tarvitseviksi luokiteltujen lasten sijoittamisesta yleisiin kouluihin keskusteluun korkealaatuisten palveluiden – ja niistä saatavien hyötyjen – tarjoamiseen kaikille oppijoille.

Yhä useamman maan siirtyessä inklusiivisen opetuksen laajempaan määrittämiseen moninaisuus tunnustetaan ”luonnolliseksi” asiaksi kaikissa oppijoiden ryhmissä ja inklusiivinen opetus voidaan nähdä keinona nostaa **kaikkien** oppijoiden saavutuksia läsnäolon (opetuksen saatavuus), osallistumisen (oppimiskokemuksen laatu) ja tulosten (oppimisprosessi ja tulokset) kautta.



Kehittämiskeskuksen työ hankkeen *Keskeiset periaatteet inklusiivisen opetuksen laadun edistämiseksi* (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009b) eteen vahvistaa oppijakeskeisen/henkilökohtaistetun oppimisen lähestymistavan, opettajan tekemän oppimista tukevan arvioinnin sekä vanhempien ja perheiden kanssa tehtävän yhteistyön tärkeyttä, – nämä seikat ovat avainasemassa parannettaessa opetuksen laatua kaikille oppijoille.

Inklusiivinen opetus kaikkien oppijoiden saavutuksia nostavana lähestymistapana

Wilkinson ja Pickett toteavat, että ”suurempi tasa-arvo sekä koko väestön hyvinvoinnin parantaminen ovat myös avain kansallisiin saavutuksia koskeviin standardeihin” (2010, s. 29). He painottavat, että:

jos maa haluaa koululaisilleen korkeamman keskimääräisen koulutustason, sen on käytävä käsiksi taustalla olevaan epätasa-arvoisuuteen, joka luo jyrkkyyttä yhteiskunnallisiin eroihin opetuksen saatavuuden suhteen (ibid., s. 30).

Haastaen ajatuksen, että kaikkien oppijoiden mukaan ottaminen voisi jollain tapaa olla haitallista parempien tulosten hankkimisen kannalta, Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö (OECD, 2011) osoittaa, että heikoimmin suorittavien opiskelijoiden aseman kohentamisen ei tarvitse tapahtua paremmin suorittavien kustannuksella. UNESCO:n selonteon *Learning Divides* [oppiminen jakaa] (Willms, 2006) havainnot todistavat myös, että hyvä koulumenestys ja tasavertaisuus kulkevat käsi kädessä ja että maat, joissa suoritustaso on korkein, ovat yleensä niitä, jotka ovat onnistuneet nostamaan kaikkien oppijoiden saavutuksia (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012d).

Kehittämiskeskuksen selonteon *RA4AL* mukaan,

Farrell ja kollegat (2007) ... löysivät pienen määrän tutkimustietoa esittääkseen, että erityisopetusta tarvitsevien oppijoiden sijoittamisella yleisiin kouluihin ei ole merkittäviä haitallisia vaikutuksia kaikkien lasten koulumenestykseen, käyttäytymiseen ja asennoitumiseen. Järjestelmällinen kirjallisuuden tarkastelu – tilaajana Evidence for Policy and Practice Initiative [evidenssit poliittisista ja käytännön aloitteista] (EPPI) (Kalambouka et al., 2005) – havaitsi myös, että erityisopetusta tarvitsevien oppijoiden mukanaololla yleisissä kouluissa ei yleensä ole haitallisia vaikutuksia oppijoihin, joilla ei ole erityisopetuksen tarvetta (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012d, s. 8).

Useat tutkimukset korostavat inklusion vammattomille oppijoille tuomia hyötyjä. Tällaisia hyötyjä ovat:

yksilöllisen erillaisuuden ja moninaisuuden arvostus ja hyväksyntä, kaikkien ihmisten kunnioittaminen, aikuisuuteen valmistautuminen osallisuutta



edistävässä yhteiskunnassa ja mahdollisuus hallita toimintoja harjoittamalla ja opettamalla toisia. Tällaisia vaikutuksia on dokumentoitu myös uusissa tutkimuksissa, esim. Bennett ja Gallagher (2012) (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012d, s. 8).

MacArthur et al. (2005) ja de Graaf et al. (2011) ovat tutkimuksissaan todenneet inklusiivisten harjoittelupaikkojen suotuisan vaikutuksen vammaisiin oppijoihin. Tämä pitää sisällään parantuneet sosiaaliset suhteet ja verkostot, vertaisroolimallit, lisääntyneet saavutukset, suuremmat odotukset, lisääntyneen yhteistoiminnan opetushenkilöstöön kuuluvien välillä sekä perheiden paremman integroitumisen yhteisöön (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012d, s. 8).

Muita hyötyjä voivat olla mahdollisuudet laajempaan opetussuunnitelmaan ja saavutusten tunnustaminen ja hyväksyminen.

Paikkoja oppimiselle tulisi järjestää paremmin ja tarjota oppijoille enemmän tilaisuuksia löytää erityislahjakkuuksia monilta alueilta akateemisten opintojen ulkopuolelta (ibid., s. 25).

Chapman et al. (2011) keskittyivät tutkimuksessaan erityisesti:

johtamiseen, jolla edistetään saavutettavuutta kaikille erityisopetusta tarvitseville/vammaisille oppijoille ja esittivät, että erilaisten opiskelijoiden mukanaolo voi, oikein järjestetyissä olosuhteissa, edesauttaa yhteistoimintajärjestelyjä ja kannustaa löytämään innovatiivisia ratkaisuja vaikeasti tavoitettavien ryhmien opettamiseen (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012d, s. 21).

”Mikä on hyväksi erityistä opetusta tarvitseville on hyväksi kaikille”


Tätä kehittämiskeskuksen julkaisun *Osallistavat oppimisympäristöt ja opetuskäytännöt* (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2003, s. 33) toteamusta on sen jälkeen usein toistettu kehittämiskeskuksen työssä.

Sama tutkimus korosti, että:

vertaistutorointi tai yhteistoiminnallinen oppiminen toimii tehokkaasti niin kognitiivisella kuin affektiiviselläkin (sosioemotionaalisella) alueella oppilaan oppimista ja kehittymistä. Toisiaan auttavat oppilaat, erityisesti joustavana ja tarkoin harkittuna ryhmänä, hyötyvät oppimalla toisiltaan (ibid., s. 23).

Kehittämiskeskuksen keskiasteen oppilaitosten inklusiivista käytäntöä koskevassa työssä vuodelta 2005, painotettiin että:

Kaikkien opiskelijoiden – erityisopetusta tarvitsevat mukaan lukien – oppimista on voitu parantaa systemaattisella seurannalla, arvioinnilla, töiden



suunnittelulla ja arvioinnilla (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2005, s. 8)

ja että:

Kaikki opiskelijat hyötyvät yhteistoiminnallisesta oppimisesta: opiskelija, joka selittää asioita toiselle, pystyy pitämään tiedon hallussaan paremmin ja pitempään, hän pystyy myös paremmin käsittelemään vastaanottavan opiskelijan tarpeita, koska vertaisopiskelijana hänen omaksumistasonsa uusien asioiden suhteen on vain hivenen korkeampi kuin vastaanottavan opiskelijan (ibid., s. 18–19).

RA4AL-raportti toteaa, että:

järjestelmän, jonka ansiosta oppijat voivat edetä kohti yhteisiä tavoitteita – tosin eri reittien kautta, käyttämällä eri oppimis- ja arvioimistyylejä – tulisi olla inklusiivisempi ja nostaa kaikkien oppijoiden saavutuksia (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012d, s. 25).

Kehittämiskeskuksen teos *Arviointi inklusiivisessa oppimisympäristössä* toteaa myös tarpeen ottaa sekä oppimis- että arviointiprosessiin mukaan kaikki oppijat ja vanhemmat/perheet (Watkins, 2007).

Sama raportti toteaa lisäksi, että eriyttämisen prosessia tulee tarkastella huolellisesti. Vaikka saattaakin liittyä myös yksilöllistämiseen ja henkilökohtaistamiseen ja voidaan nähdä keinona kohdata spesifisemmät yksilölliset tai ryhmän tarpeet, jää se usein ennemminkin opettajakeskeiseksi kuin oppijajohtoiseksi.

Henkilökohtaistaminen täytyy aloittaa kaikkien oppijoiden tarpeista ja hyödyistä.

Kehittämiskeskuksen viimeisimmässä *i-saatavuus*-hankkeessa todetaan, että apuvälinetekniikan tai ”mahdollistavan teknologian” edut osoittautuvat monille käyttäjille usein hyödyllisiksi. ”Saavutettavuus hyödyttää vammaisia ja/tai erityistukea tarvitsevia käyttäjiä ja saattaa usein hyödyttää kaikkia käyttäjiä” (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012e, s. 22).

Nuorten näkemykset inklusiivisesta opetuksesta -julkaisussa listatut nuorten vammaisten ja vammattomien näkemykset osoittavat selvästi summattuna inklusiivisesta opetuksesta kaikille käyttäjille koituvat hyödyt. Erään nuoren oppijan sanoin: ”Inklusiivinen opetus on tarkoitettu kaikille lapsille. Normaalin koulun on oltava lähellä heidän kotejaan. Tämä kokemus rohkaisee toistensa naapureina asuvia ihmisiä tapaamaan toisiaan” (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012a, s. 11). Toiset lisäsivät: ”Erityisopetusta tarvitsevat opiskelijat ja ne, jotka eivät sitä tarvitse, voivat oppia toisiltaan ja vaihtaa kokemuksia”, ”Se on hyväksi meille – se on hyväksi heille. On tärkeää tunnustaa, että kaikki koululuokassa ovat



hyötyvät” ja ”Inklusiivinen opetus auttaa yleistä koulua käyviä lapsia tulemaan suvaitsevammiksi, vastaanottavaisemmiksi” (ibid., s. 22).

Seurannan edistyminen

Koska inklusiivinen opetus on laajentunut kaikkia oppijoita koskevaksi laadukkaaksi opetuksi, on tarpeen löytää uusia keinoja edistymisen seuraamiseksi. Kehittämiskeskuksen indikaattoreita ja *MIPIE* (inklusiivisen opetuksen linjausten täytäntöönpanon kartoitus) -selontekoa (2011a) koskevassa työssä esitetään, että koulun tasolla tiedon kerääminen voisi koskea koulujen sisäänpääsystrategioiden laatuun vaikuttavia tekijöitä, kuten: syrjimättömät sisäänpääsäsäännökset ja -linjaukset; oppijoiden tarpeita tukemaan kehitetyt linjaukset ja strategiat; kiusaamisen jyrkästi tuomitsevan julkilausuman olemassaolo; inklusiivisen opetuksen olemassa olevien käytännösääntöjen täytäntöönpano; henkilökunnan koulutus sisäänpääsyyn liittyvissä kysymyksissä ja kuinka kouluihin luodaan viihtyisiä ilmapiiriä; oppijoiden ja heidän perheidensä kanssa toimiminen vastuullisesti ja yhteistyöhenkisesti; strategiat, joilla oppijoita ja heidän perheitään kannustetaan olemaan aktiivisia koulu yhteisöä ja luokkaa koskevissa asioissa; ja tiedon, ohjauksen ja neuvontastrategioiden saatavuus ja niiden vaikutus oppijoihin.

Päätelmänä voidaan todeta, että lisääntynyt keskustelu inklusiivisuudesta näyttäisi tuovan laadukkaamman opetuksen – hyötyineen – kaikkien ulottuville. Hyvä koulumenestys ja tasavertaisuus käyvät käsi kädessä.

Järjestelmänä opetus on monimutkainen ja hajanainen ja, ainakin tällä hetkellä, siitä puuttuu johdonmukainen ajattelu inklusiivisesta opetuksesta. Rehtorit ja koulunjohtajat saavat yleensä vain vähän tukea yrittäessään tuoda muutosta erillisiin tilanteisiin. Moninaisuus on lisääntymässä järjestelmässä, mutta traditiot jarruttavat toimintaa. Koulun kapasiteetin on kehityttävä kontekstietoisuuden, vastaavuuksien (lainsäädännön ja linjausten/käytäntöjen välillä), käsitteellisen selkeyden ja tuen – kaikille asianosaisille – jatkumisen kautta, näin kouluja kannustetaan toimimaan mieluummin etu- kuin jälkikäteen. Oppijoihin tutustuminen ja varhainen puuttuminen kehittävät kaikille oppijoille annettavan tuen laatua, tämä on nähtävä osana säännöllistä opetusta.



ERITTÄIN PÄTEVÄT AMMATILAISET

Johdanto

”Erittäin pätevät ammattilaiset” koskee perus- ja täydennyskoulutukseen liittyviä kysymyksiä, opettajien profiileja, arvoja ja pätevyyskäsitteitä, tehokkaita lähestymistapoja rekrytointiin, ja asenteita, sekä myös kaikkien ammattilaisten verkkotyöskentelyä ja yhteistyötä.

Kehittämiskeskusten v. 2011 organisoimaan Euroopan parlamentin kuulemistilaisuuteen osallistuneet nuoret toivat esiin seuraavaa:

Inklusiivisen opetuksen lähtökohta on opettajien tietoisuus ja opetus... Opettajien on oltava tietoisia siitä, mitä jokainen tarvitsee ja annettava mahdollisuudet ylittää onnistuneesti tavoitteisiin. Meillä kaikilla on omat lahjakkuusalueemme – yhdessä olemme parempi työyhteisö (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012a, s. 12).

Perus- ja täydennyskoulutus

Opettajien ja muun kouluhenkilökunnan asiaankuuluva perus- ja täydennyskoulutus on avaintekijä onnistuneille inklusiivisille käytänteille. Kehittämiskeskusten raportti *Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet: Käytäntöjä koskevat suositukset* korostavat, että:


Kaikkien opettajien on kehitettävä taitojaan kyetäkseen vastaamaan oppijoiden erilaisiin tarpeisiin. Opettajien perus- ja jatkokoulutuksen tulisi antaa tietoja, taitoja ja ymmärrystä oppijoiden erilaisten tarpeiden tehokkaaseen käsittelemiseen (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011c, s. 15).

Kehittämiskeskusten raportti *Euroopanlaajuinen opettajainkoulutus inklusiiviseen opetukseen – haasteet ja mahdollisuudet* viittaa opettajien peruskoulutuksen rakenteeseen. Siinä todetaan, että:

Opettajainkoulutuksen päätavoitteisiin ... sisältyy tarve rakenteen tarkistamiseen inklusiivisen opetuksen opettajainkoulutuksen parantamiseksi ja yleisen kouluopetuksen ja erityisopetuksen opettajainkoulutusten yhdistämiseen Opettajien muuttuva rooli tunnustetaan yhä useammin, samoin tarve merkittäviin muutoksiin tavassa valmistella opettajia ammatillisiin rooleihinsa ja vastuuksiinsa (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011b, s. 18).

Lisäksi se osoittaa, että:

Kouluttajat ovat avainasemassa luodessaan korkealaatuista opettajakuntaa; monissa Euroopan maissa ei vielä ole selkeitä linjauksia kouluttajille



asetettavista pätevyysvaatimuksista, tai siitä, kuinka heidät tulisi valita tai kouluttaa (ibid., s. 63).

Inklusiivisessa opetuksessa toimivien opettajien ja alan muiden ammattilaisten profiilit

Kehittämiskeskuksen hankkeen *Inklusiivisessa opetuksessa toimivien opettajien koulutus* puitteissa *Opettajien profiilit* (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012b) on kehitetty oppaaksi kaikkia opettajia koskevan opettajainkoulutuksen ohjelmien suunnittelulle ja toteuttamiselle. Se identifioi puitteet niille perusarvoille ja osaamisalueille, joita jokaisessa opettajainkoulutusohjelmassa sovelletaan opettajien valmistelemiseksi inklusiiviseen opetukseen sekä ottamaan huomioon moninaisuus kaikissa muodoissaan.

Puitteet perusarvoille ja osaamisalueille pitää sisällään:

Oppijoiden moninaisuuden arvostaminen – erilaisia oppijoita on pidettävä opetuksen resurssina ja voimavarana. Tämän perusarvon osaamisalueet liittyvät seuraavaan: *Käsitykset inklusiivisesta opetuksesta; Opettajan näkemys oppijan erilaisuudesta.*


Kaikkien oppijoiden tukeminen – opettajilla on suuret odotukset kaikkien oppijoiden saavutuksista. Tämän perusarvon osaamisalueet liittyvät seuraavaan: *Kaikkien oppijoiden akateemisen, käytännöllisen, sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen edistäminen; Tehokkaan opettamisen lähestymistavat heterogeenisissä luokissa.*

Muiden kanssa toimiminen – yhteistoiminta ja ryhmätyö ovat keskeisiä lähestymistapoja kaikille opettajille. Tämän perusarvon osaamisalueet liittyvät seuraavaan: *Vanhempien ja perheiden kanssa toimiminen; Työskenteleminen yhdessä useiden muiden opetusalan ammattilaisten kanssa.*

Henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen – opettaminen on oppimista ja opettajat ottavat vastuun elinikäisestä oppimisestaan. Tämän perusarvon osaamisalueet liittyvät seuraavaan: *Opettajat ovat pohtivia toimijoita; Opettajainkoulutus pohjana jatkuvalla ammatilliselle oppimiselle ja kehitymiselle (ibid., s. 7).*

Lähestymistavat rekrytointiin

Tehokkaat lähestymistavat rekrytointiin ja opettajien ja muiden alan ammattilaisten ammatissa pysyvyyteen on mainittu avaintekijöiksi useissa kehittämiskeskuksen hankkeissa. Kehittämiskeskuksen selonteossa *Euroopanlaajuinen opettajainkoulutus inklusiiviseen opetukseen – haasteet ja mahdollisuudet* korostetaan, että:



On selvitettävä tehokkaat lähestymistavat opettajaehdokkaiden rekrytoinnin parantamiseksi ja ammatissa pysyvyyden lisäämiseksi, samoin on selvitettävä, millä keinoin voitaisiin lisätä erilaiset taustat omaavien opettajien määrää, mukaan lukien vammaiset (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011b, s. 71).

Hankkeen selonteossa todetaan, että:

Vähemmistössä ovat ne maat, jotka säätelevät testein opettajan ammattiin pääsemistä, mutta tuore tutkimus – Menter kollegoinee (2010) – korostaa todisteita siitä, että tehokkaassa opettamisessa on useita ulottuvuuksia, joita ei voida luotettavasti akateemista soveltuvuutta mittaavin testein ennustaa. Hankekirjallisuus ja maaraportit tukevat tätä päätelmää, ne molemmat korostavat asenteiden, arvojen ja uskon tärkeyttä, inklusiivisen käytännön kehittämistä koskevien tietojen ja taitojen lisäksi. Näitä, samoin kuin vaadittavan osaamisen kehitystä tukevia seikkoja, on hankalaa todeta edes haastatteluin, ja opettajaehdokkaiden valintameteista tarvitaankin lisätutkimusta (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011b, s. 19–20).

Myönteiset asenteet

Useimmissa kehityskeskukseen hankkeissa korostetaan opettajien ja alan muiden ammattilaisten myönteisten asenteiden tärkeyttä. Kehittämiskeskukseen selonteossa *Osallistavat oppimisympäristöt ja opetuskäytännöt* todetaan, että:

Inklusiivisuus riippuu tietysti pitkälti opettajien asenteista erityisopetusta tarvitsevia kohtaan, heidän suhtautumisestaan erilaisuuteen luokkahuoneissaan ja halustaan käsitellä erilaisuutta tehokkaasti. Kun kouluja pyritään tekemään entistä inklusiivisemmiksi, opettajien asenteen esitetään olevan siinä yleensä ratkaiseva tekijä (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2003, s. 12).

Vastaavasti kehittämiskeskukseen selonteossa *Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet – Suositukset ja käytäntö* korostetaan myönteisten asenteiden tärkeyttä. Siinä todetaan, että:

Opettajilta vaaditaan myönteistä suhtautumista kaikkia oppijoita kohtaan sekä halukkuutta tehdä yhteistyötä kollegoiden kanssa. Opettajien tulee nähdä erilaisuus vahvuutena, joka stimuloi heitä oppimaan lisää (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011c, s. 14).

Kehittämiskeskukseen julkaisu *Arviointi inklusiivisissa oppimisympäristöissä: linjausten ja käytänteiden keskeiset kysymykset* osoittaa, että:



Yleisen koulun luokanopettajan asenteet inklusiota ja arviointia kohtaan, ja siten myös inklusiivista arviointia kohtaan, ovat ratkaisevia. Myönteisiä asenteita voidaan edistää tarjoamalla oikeanlaista koulutusta, tukea, resursseja ja käytännön kokemuksia onnistuneesta inklusiosta. Opettajat tarvitsevat tietoa onnistuneesta inklusiosta voidakseen kehittää tarvittavia myönteisiä asenteita (Watkins, 2007, s. 51).

Verkostoituminen ja koordinointi

Kehittämiskeskuksen kaikissa selonteoissa tuodaan esiin alan ammattilaisten välisen yhteistoiminnan ja koordinoinnin tärkeä rooli sekä verkostoituminen eri alojen yhteisöpalveluiden kanssa. Eräs mainitsemisen arvoinen esimerkki on kehittämiskeskuksen selonteko *Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers* [opettajien koulutus inklusiiviseen opetukseen: inklusiivisessa opetuksessa toimivien opettajien profiilit] (*TE4I*), jossa korostetaan, että:

Inklusiivisen opetuksen käytännön toteutus on nähtävä kollektiivisena tehtävänä, jonka täyttämässä kullakin sidosryhmällä on roolinsa ja vastuunsa. Tuki, jonka luokanopettajat tarvitsevat täyttääkseen roolinsa mukaiset tehtävät, käsittää eri ammattilaisten (mukaan lukien korkea-asteen oppilaitoksissa työskentelevät) kanssa tehtävää yhteydenpitoa ja ryhmätyöskentelyä helpottavien rakenteiden saatavuuden sekä nykyisten ammatillisten mahdollisuuksien kehittämisen (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012b, s. 23).

Kehittämiskeskuksen julkaisussa *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education* [inklusiivinen opetus ja opetuskäytännöt toisen asteen koulutuksessa] korostetaan yhteistoiminnallisen opetuksen ja ongelmanratkaisun olevan avaintekijöitä tehokkaiden inklusiivisten käytäntöjen toteutumisessa. Hankkeessa tähdennetään, että: "Opettajat tarvitsevat tukea niin koulussa kuin koulun ulkopuolella työskentelevien kollegoidensa taholta sekä mahdollisuuden tehdä yhteistyötä heidän kanssaan" (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2005, s. 6).

Lopuksi:

Inklusiiviseen opetukseen liittyy järjestelmän muutos, joka puolestaan vaatii muutosta tapaan, jolla opettajat ja muut alan ammattilaiset koulutetaan, ei vain pätevyyden vaan myös eettisten arvojen osalta.

Päteviä ammattilaisia koskevat pääkohdat voidaan tiivistää inklusiivisesta opetuksesta annetun lainsäädännön lukuisilla indikaattoreilla, jotka esitellään kehittämiskeskuksen selonteossa *Indikaattoreiden kehittäminen – inklusiiviseen opetukseen Euroopassa:*



Opettajien perus- ja täydennyskoulutusohjelmat pitävät sisällään erityisopetukseen tai inklusioon liittyviä kysymyksiä.

Opettajia ja muuta henkilökuntaa tuetaan kehittämään inklusioon liittyviä tietojaan, taitojaan ja asenteitaan niin, että he ovat valmiit kohtaamaan oppilaiden/opiskelijoiden kaikki tarpeet yleisessä kouluopetuksessa.

Saatavilla on kursseja ja ammatillisen kehittämisen mahdollisuuksia, joilla opettajat voivat parantaa pedagogisia taitojaan.

Opettajat suunnittelevat, opettavat ja arvostelevat yhteistyössä.

Ammatilliseen kehittämiseen inklusiivisessa opetuksessa kohdattavia erityistarpeita silmällä pitäen on varattuna erityisiä resursseja (Kyriazopoulou ja Weber, 2009, s. 28).



TUKIJÄRJESTELMÄT JA RAHOITUSMEKANISMIT

Johdanto

Marraskuussa 2011 kehittämiskeskus isännöi kuulemistilaisuutta Euroopan parlamentissa Brysselissä. 88 nuorta – sekä erityisopetusta tarvitsevia että niitä, jotka eivät sitä tarvitse, vammaisia ja vammattomia, ammatillisessa ja toisen asteen koulutuksessa olevia – osallistui keskustelemaan siitä, mitä inklusiivinen opetus heille merkitsee. Osa tuloksista viittaa suoraan tarjonta- ja rahoituskysymyksiin: ”Inklusiivinen opetus vaatii lisäresursseja, kuten aikaa ja rahaa, mutta jokaisen oppilaan on saatava haluamaansa opetusta” (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012a, s. 13).

Rakennuksiin pääseminen on tärkeää (hissit, automaattiovet, katkaisijat joihin ulottuu jne.) ... Kokeissa tarvitaan lisää aikaa. ... Sisäisiä tukijärjestelmiä tarvitaan tukemaan vammaisia opiskelijoita (ibid., s. 27).

Tuki koulujen ulkopuolella olevilta henkilöiltä, jotka voivat toimia välittäjinä erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille, on tervetullutta. Olen kohdannut opettajia, jotka eivät halunneet antaa yhteistyönä inklusiivista opetusta minulle ja muille; opettajien on hyväksyttävä luokkansa kaikki oppilaat (ibid., s. 20).


Hallituksen leikkaukset vaikuttavat jo joihinkiin tukiin – välittäjinä toimivat ovat menettämässä työnsä. Rahat menevät kouluihin, mutta asia on huonosti järjestetty, tukea joutuvat antamaan ”normaalit” opettajat eikä heillä ole aavistustakaan miten (ibid., s. 27).

Inklusiivista opetusta moititaan usein melko kalliiksi, mutta jos kustannuksissa yritetään säästää, maksamme kuitenkin lopulta enemmän, koska joudumme käsittelemään ongelmia. ... Vaikka maalla ei olisi paljon resursseja, inklusiivinen opetus on järjestettävä parhaalla mahdollisella tavalla. Inklusiivinen opetus on investointi, meidän on investoitava ihmisiin; ihmiset ovat ainoa voimavara (ibid., s. 24).

Tukijärjestelmät ja rahoitusmekanismit

Tukijärjestelmät ja rahoitusmekanismit kattavat kaikki oppimisen tasot ja koskettavat sen tähden monia eri asioita. Lisäksi rajoittuminen pelkästään opetukseen ei riitä:

Lapset ja nuoret eivät voi oppia, jos heidän terveydellisiä, sosiaalisia ja emotionaalisia perustarpeitaan ei tyydytetä. Tämä saattaa vaatia tukea perheille ja yhteisöille, ja yhteistyö sekä kokonaisvaltaisen lähestymistavan varmistaminen saattaa tarvita eri palveluita, kuten terveys- ja



sosiaalipalveluita. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011c, s. 17–18).

Yleisessä tiedossa on, että tosiasioihin perustuva päätöksenteko on äärimmäisen tärkeää inklusiivisten opetusjärjestelmien pitkän aikavälin kehitykselle. Tämä tunnustettiin kehittämiskeskusten työn yhteydessä niinkin kauan sitten kuin v. 1999 *Erityisopetuksen rahoitus* -selonteossa, jossa todettiin että:

maakohtaisia arviointi- ja seurantamenetelmiä voitaisiin myös parantaa erityisopetuksen työn puitteissa. Ensivaiheessa on tärkeää taata ja edistää julkisen rahoituksen toimiva ja tehokas käyttö. Toiseksi vaikuttaa tarpeelliselta näyttää opetusjärjestelmien asiakkaille (erityistä opetusta tarvitsevat oppilaat ja heidän vanhempansa) selvästi, että opetus yleisissä kouluissa (kaikki lisäpalvelut ja tuet mukaan lukien) on riittävän laadukasta (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 1999, s. 158).

Sekä rahoitusta että tarjontaa on käsitelty useissa muissa kehittämiskeskusten hankkeissa. Seuraavat lausunnot ja tulokset valottavat eri näkökulmista näitä kahta kysymystä, jotka nousivat esiin useista kehittämiskeskusten tekemistä hankkeista.

Erityinen tuki varhaislapsuudessa (ECI)


”Yleinen suuntaus Euroopassa on, että ECI-palvelut sijaitsevat ja niitä toimitetaan mahdollisimman lähellä lasta ja hänen perhettään” (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2010, s. 17), esim. kunnallisena palveluna.

ECI-tarjonnan ja -palveluiden tulee olla kaikkien tukea tarvitsevien perheiden ja lasten ulottuvilla sosioekonomisista taustoista riippumatta. ... Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki vaadittavat laatustandardit täyttävien julkisten palveluiden, kansalaisjärjestöjen, voittoa tuottamattomien järjestöjen jne. tarjoamien ECI-palveluiden kulut on katettava julkisella rahoituksella (ibid., s. 21–22).

ECI-palveluiden julkinen rahoitus ja tarjonta ovat tavallisesti peräisin valtion ja/tai liittovaltion ja/tai alueellisista rahastoista ja/tai paikallisista varoista. Useimmissa tapauksissa ECI-rahoitus on yhdistelmä edellä mainittuja kolmea hallinnollista tasoa, sairausvakuutusjärjestelmää ja voittoa tavoittelemattomien järjestöjen varainkeruuta (ibid., s. 22).

Suosituksset ECI-palvelujen yhteistoiminnan ja tarjonnan parantamiseksi sisältävät muun muassa sen, että:

ECI on usein virastojenvälistä työskätkä, mutta joka tapauksessa eri alojen työskätkä. Linjauksista päättävien on tunnustettava tämä varmistamalla, että linjauksia ja ohjausta kehitetään yhdessä terveys-, opetus- ja sosiaalipalveluiden osastojen kanssa ja että kaikissa alueellisten ja paikallisten



palveluiden julkaistuissa ohjeissa on useamman kuin yhden osaston logo. Ainoastaan tällä tavoin voi integroitu suodatin toimia alueellisella ja paikallisella tasolla (ibid., s. 42).

Osallistavat oppimisympäristöt ja opetuskäytännöt

On olemassa erilaisia malleja sille, kuinka erilaisuutta käsitellään luokkahuoneissa, se ei riipu vain opettajiin liittyvistä tekijöistä vaan myös tavasta, jolla koulut järjestävät opetustarjontansa sekä muista ulkoisista tekijöistä.

Tämä lausunto löytyy kehittämiskeskuksen selonteosta *Osallistavat oppimisympäristöt ja opetuskäytännöt* (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2003, s. 8).

Selvää on, että erityistä opetusta tarvitsevista oppilaista huolehtimisessa ei ole kyse ainoastaan luokkahuoneiden tasolla tarvittavista resursseista. On tunnustettava, että organisaatorakenne koulun tasolla määrittelee myös määrän ja tyypin niille resursseille, jotka opettajalla on käytettävissään erityistä opetusta tarvitsevien oppilaiden opettamiseen (ibid., s. 14).


Resurssien käyttö tulee järjestää joustavasti kouluissa ... kouluilla on oltava vapaus käyttää taloudellisia resursseja omien toiveitteinsa ja näkemystensä mukaisesti. Byrokratiaa on pyrittävä välttämään mahdollisimman pitkälle, ja myös niiden oppilaiden, joilla on vain vähän tai ei lainkaan tarvetta erityiseen opetukseen, on saatava hyötyä resursseista, jos opettaja niin haluaa tai katsoo sen tarpeelliseksi (ibid., s. 16).

”Näihin järjestelyihin kuuluvilla rahoitusjärjestelyillä ja kannustimilla on ratkaiseva rooli” (ibid., s. 17).

Ns. läpijuoksumalli alueellisella (kunta) tasolla näyttää olevan menestynein rahoitusvaihtoehto. Tässä mallissa erityisopetuksen talousarviot siirretään keskushallinnosta alueellisille laitoksille (kunnat, alueet, kouluklusterit). Päätökset siitä, kuinka rahat käytetään ja ketkä oppilaista saavat erityispalveluja tehdään alueellisella tasolla ... Tämän vuoksi hajautettu malli on todennäköisesti edullisempi ja tarjoaa vähemmän tilaisuuksia ei-toivottuun taktikointiin. On kuitenkin selvää, että kyseessä olevan keskushallinnon on tarkasti määriteltävä saavutettavaksi asetetut tavoitteet (ibid., s. 18).

Ammatillinen koulutus

Ammatillisen koulutuksen opetusohjelmien toteutus noudattaa pitkän aikavälin suunnittelua opetussektorilla ja työmarkkinaosapuolten välisessä yhteistyössä.



Painotus on tiiviimpien yhteyksien luomisessa ... jotta ammatillisen koulutuksen ohjelmista voitaisiin kehittää opetussuunnitelma ja sovittaa opetuksen sisältö ja lähestymistavat työelämässä tarvittaviin taitoihin ... organisoida ja toteuttaa osaamisen arviointi, luoda yhteistyön kautta uudet laatuvaatimukset, standardit ja opetussuunnitelma, sekä sovittaa yhteen ammatillisen koulutuksen opetusohjelmat ja talouselämän tarpeet (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2014, s. 23).

Henkilökohtaisella tasolla erityisen tuen tarpeessa olevat oppijat saavat tukea erityistarpeisiinsa (esim. apuvälinetekniikka, viittomakielen tulkit, erityisvalmisteinen oppimateriaali, piirtimet tai muunlaiset apuvälineet) ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman toteuttamiseksi (ibid., s. 15).

Alueelliset tasot (ts. maakunta, kunnat, osavaltiot) ovat avain, jolla parhaiten yhteensovitetaan opetukselliset tavoitteet ja työmarkkinoiden tarpeet. Alueellisilla ohjaajilla on vastuualueillaan aktiivinen rooli opetusohjelmien rakenteiden päivittämisessä ja työmarkkinaosapuolten kanssa tehtävässä yhteistyössä. Heillä on tärkeä tehtävä oppijan reitin suunnittelussa ja muokkaamisessa.

Euroopan maissa ammatillisia oppilaitoksia johtavat eri instituutiot, kuten paikallisviranomaiset, kansalaisjärjestöt, yksityinen sektori jne. Analysoiduissa Euroopan maissa päävastuu rahoituksesta on valtion ja hallituksen yksiköillä alueellisella ja kunnallisella tasolla. Suurimmassa osassa maita rahoituskriteerit ovat erilaiset riippuen omistuksen tyypistä (julkinen/yksityinen). Muita toimenpiteitä erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden työllistymisen edistämiseksi ovat tuetun työllistymisen kulujen maksaminen, vapautus eläkkeen ja vammaisvakuutuksen maksusta, palkkio kiintiön ylittämisestä, rahallinen apu yrittäjiksi ryhtyneille vammaisille työntekijöille, sosiaaliturvamaksujen alentaminen, verojen alentaminen erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden työllistämistä tai vuosipalkinto hyvistä käytänteistä. On myös järjestelmiä, joissa oppijat voivat käydä töissä menettämättä osuuttaan alkuperäisestä sosiaaliturvastaan (esim. vammaistuki), jota ei veroteta tai joka ei ole sosiaalivakuutus. Työntekijät saivat myös pitää ”toissijaiset tuet” (esim. polttoaineavustus, etukortti lääkäripalveluihin) tietyn aikaa.

Tieto- ja viestintäteknologia (TVT)

TVT epäilemättä helpottaa erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden tasaveroista osallistumista opetuksen sisältämien tehtävien suorittamiseen. Euroopan parlamentin kuulemisessa v. 2011 erityistä opetusta tarvitsevat opiskelijat korostivat TVT:n tärkeyttä:

Maassamme on järjestö, joka tarjoaa erityismateriaalia ja tietotekniikkaa. Koulu voi lainata järjestöltä apuvälineitä ja opiskelijat voivat viedä niitä



kotiinsa. Kun he eivät enää tarvitse näitä apuvälineitä, ne voidaan antaa toisten opiskelijoiden käyttöön samassa koulussa tai toisissa kouluissa. Teknisten välineiden antama tuki on erittäin tärkeää (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012a, s. 14).

Kuitenkin:

Tosiasia on, että pyrkimystä koulutuksen tasavertaistamiseen saatavissa olevan TVT-tuen avulla varjostaa negatiivinen taloudellinen kehitys, yleisten eurooppalaisten ja kansainvälisten linjausten tulee kuitenkin säilyttää vakaa johtoasemansa tällä alalla (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2013, s. 24).

Tässä yhteydessä hankintoja voitaisiin pitää rahoitusmekanismina, jos saatavuus on sisäänrakennettu edellytys. Saavutettavuuden tulee olla ohjenuorana hyödykkeitä ja palveluita hankittaessa.

Oikeanlaisen TVT:n saatavuus elinikäisen oppimisen eri yhteyksissä – mukaan lukien tilanteet, joissa TVT-apua tarvitaan kotona – vaatii usein eri alojen ammattilaisten mukaantuloa. ... Tämä edellyttää koordinointia henkilöiden sekä eri toimintasektoreiden palveluiden ja linjausten välillä. Se edellyttää myös joustavia lähestymistapoja sellaiseen TVT-avun rahoitukseen, jossa paikallisesti identifioituista menotarpeista voidaan myös päättää paikallisesti (UNESCO:n tietotekniikan käyttöä opetuksessa tutkiva instituutti ja Euroopan kehittämiskeskus, 2011, s. 88).

Lopuksi:

Rahoitusjärjestelmien osalta on otettava huomioon neljä vaatimusta sen varmistamiseksi, että järjestelmät tukevat täysin koulutuspoliittisia tavoitteita.

Inklusiiviselle opetukselle täyden tuen antava rahoituspolitiikka. Tämä sisältää sellaisen finanssipolitiikan kehittämisen, jossa inklusiivisten harjoittelupaikkojen ja palveluiden tarjonnalle luodaan kannustimia esteiden sijaan. Erytystä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseksi on olemassa useita rahoitusvaihtoehtoja, niistä oppilaskohtainen rahoitus näyttäisi parhaiten täyttävän asetetut vaatimukset.

Rahoituspolitiikka perustuu täysin opetuksellisiin tarpeisiin. Yksilöllisen oppilaskohtaisen rahoituksen määrät voidaan selvittää kustannusanalyysien, jotka näyttävät palveluiden suhteelliset opiskelijakohtaiset kulut valituissa erityisolissa.

Rahoituspolitiikalla tarpeisiin voidaan vastata joustavalla, tuloksellisella ja tehokkaalla tavalla. Sen sijaan, että rahoitettaisiin tai tarjottaisiin erityisresursseja – esim. siten, että henkilöstön, laitteiston ja palveluiden tyypit määritetään ennakolta –, oppilaskohtaisessa rahoituksessa rahalliset resurssit kohdennetaan, näin edistetään joustavuutta paikallisessa käytössä.



Rahoituspolitiikka edistää liittyvien palveluiden taholta ja sektorin välisestä yhteistyöstä saatavaa tukea.

Jos lapsi on sijoitettu inklusiiviseen oppimisympäristöön, lisärahoituksen saatavuus tulee varmistaa kannustusrakentein, ja tuloksia (ei pelkästään koulumenestystä) on painotettava enemmän.



LUOTETTAVA TIETO

Johdanto

YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista, Euroopan vammaisstrategia vuosille 2010–2020, sekä yleissivistävän ja ammatillisen opetuksen tasavertaisuutta koskeva strateginen tavoite vuodelle 2020 ovat kaikki keskeisiä tekijöitä maiden inklusiivisessa koulutuksessa. Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista edellyttää, että sopimusvaltiot:

... sitoutuvat keräämään asianmukaista tietoa, mukaan lukien tilasto- ja tutkimustieto, jonka pohjalta ne voivat muodostaa ja toteuttaa politiikkaa tämän yleissopimuksen täytäntöönpanemiseksi (Yhdistyneet kansakunnat, 2006, artikla 31)

ja

... oikeudellisten ja hallinnollisten järjestelmiensä mukaisesti ylläpitävät, vahvistavat, nimeävät tai perustavat sopimusvaltiossa puitteet, tarvittaessa yksi tai useampi riippumaton järjestelmä mukaan lukien, edistämään, suojelemaan ja valvomaan tämän yleissopimuksen täytäntöönpanoa (ibid., artikla 33).

Yleisessä tiedossa on, että tosiasioihin perustuva päätöksenteko on äärimmäisen tärkeää inklusiivisten opetusjärjestelmien pitkän aikavälin kehitykselle. Poliittiset päättäjät, tiedonkeräyksen asiantuntijat ja tutkijat ovat tietoisia sellaisen kansallisella tasolla tehtävän tiedonkeruun tarpeellisuudesta, joka ei ainoastaan vastaa kansainvälisten poliittisten suuntaviivojen vaatimuksia, vaan toimii myös jaetun lähestymistavan puitteissa kansallisen ja kansainvälisen tason synergiapyrkimysten edistämiseksi. Kehittämiskeskuksen työ on osoittanut, että poliittiset päättäjät ja eri järjestöt sekä kansallisella että eurooppalaisella tasolla tarvitsevat käyttöönsä runsaasti tietoa voidakseen valita erilaisia toisiaan täydentäviä lähestymistapoja tiedon keräämiseen. Vaikka tarve tämänkaltaiseen tietoon on selvä, parhaat keräyksessä ja analysoinnissa käytettävät menetelmät ja toimintatavat eivät ole lainkaan niin selvät.

Kehittämiskeskuksen työn – erityisesti *Indikaattoreiden kehittäminen – inklusiiviseen opettamiseen Euroopassa* (Kyriazopoulou and Weber, 2009) ja *Inklusiivisen opetuksen linjausten täytäntöönpanon kartoittaminen (MIPIE)* (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011a) – tuloksena esiin nousee viisi tiedonkeruulle asetettavaa keskeistä poliittista edellytystä, kun inklusiiviselle opetukselle tarvitaan todisteita kansallisella tasolla:

- tarve kansalliseen tiedonkeruuseen ankkuroitavaksi kansainvälisen ja eurooppalaisen tason sopimukseen;

- tarve ymmärtää maiden koulutusjärjestelmissä olevien erojen vaikutus;
- tarve analysoida inklusiivisen opetuksen tehokkuutta;
- tarve tiedonkeruuseen laadunvarmistuskysymyksiin liittyvien todisteiden tarjoamiseksi; ja
- tarve seurata oppijoiden edistymistä pitkällä aikavälillä.

Politiikasta päättävät tarvitsevat laatuun ja määrään liittyvää tietoa erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden saaman opetuksen laadusta. Nämä viestit heijastavat selonteon *Maailman vammaisraportti* (Maailman terveysjärjestö/Maailmanpankki, 2011) keskeistä suositusta: maiden tarvetta kehittää olemassa olevia tiedonkeruujärjestelmiä määrällisen tiedon keräämisen osalta, mutta myös tarvetta tehdä yksityiskohtainen ja laadukas tutkimus kustannustehokkuuteen ja laadunvarmistukseen liittyvistä kysymyksistä.

Inklusiivisen opetuksen linjausten täytäntöönpanon kartoittaminen -hankkeesta johtuu tarve luoda yhteiset puitteet tiedonkeruulle, jonka tulisi rakentua nykyisille kansallisille tiedonkeruumenetelmille sekä kansainvälisille tiedonkeruusopimuksille ja -menetelmille. ... Yhteisiä puitteita tukemassa voidaan erottaa kolme ulottuvuutta:

- *Yhteiseen käsitteistöön ja määritelmiin pohjautuvan tiedonkeruun siirtyminen järjestelmään perustuvaan lähestymistapaan;*
- *Sekä määrälliseen että laadulliseen arviointiin johtava todisteiden kerääminen;*
- *Monitasoisen kehyksen käyttäminen linjausten analysoimiseen kansallisella ja kansainvälisellä tasolla (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011a, s. 11).*

Tällainen lähestymistapa tarvitaan tukemaan maita, jotka kehittävät ”tiedonkeruuta voidakseen valvoa oppijan oikeuksia sekä inklusiivisen opetuksen järjestelmien tehokkuutta” (ibid.).

Oppijan oikeuksien seuranta

Oikeuskysymyksien seurannan viitekehyksissä on tunnistettava sekä määrälliset että laadulliset indikaattorit useiden tekijöiden osalta:

(i) Yleissivistävään ja ammatilliseen koulutukseen osallistuminen

Kehittämiskeskuksen selonteossa *Erityinen tuki varhaislapsuudessa (ECI)* esitetään, että:



Politiikan tekijöillä on oltava käytössään tehokas mekanismi, jolla arvioida ECI-palveluiden kysyntä ja tehokas tarkistusmekanismi selvittämään, vastaako palveluiden toimitus kysyntää, jotta kyetään suunnittelemaan palveluiden parantamista. Luotettavan tiedon järjestelmällistä keräystä ja seuranta kansallisilla tasoilla on kehitettävä (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2010, s. 39–40).

Selonteossa *Inklusiiviseen opetukseen osallistuminen* todetaan, että:

Vaikka kansalliset ja paikalliset hallitukset jo keräävätkin huomattavassa määrin tietoa opetuksesta, osallistumisesta tiedetään vähän. ... Tällä hetkellä valtaosa seurantatarkoituksiin kerätyistä tiedoista on tilastotietoa koulutukseen pääsystä ja valmistumisesta. ... Harvoilla mailla on järjestelmällinen metodi osallistumista koskevan laadullisen tiedon keräämiseen, analysoimiseen ja tulkitsemiseen yksilö-, luokkahuone- ja koulutasolta, vaikka koulujen selonteot itsearvioinnista ja tarkastuksista usein käsittelevätkin kysymyksiä osallistumisesta ja inklusiosta (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011d, s. 19).

Tässä selonteossa korostetaan myös osallistumista koskevaan tiedonkeruuseen liittyviä potentiaalisia vaaroja:

... erityistä tukea tarvitsevien lasten seuranta varten luodut rakenteet voivat toimia esteinä heidän osallistumiselleen ja saavutuksilleen leimaamalla heidät erilaisiksi. Tahaton seuraus joidenkin lasten luokittelusta osallistumisen selvittämiseksi voi johtaa paradoksiin, jonka tuloksena heidän opetuksensa suhteen joudutaan tekemään erillisjärjestelyitä (ibid., s. 17–18).


(ii) *Tuen ja majoituksen saatavuus*

Kolmessa kehittämiskeskuksen tutkimuksessa on käsitelty eri näkökohtia erityistä tukea tarvitseville oppijoille annettavasta tuesta. Hankkeessa *Ammatillinen koulutus* lainataan Redleyä (2009):

Tuettuja työpaikkoja tarjoavien järjestöjen määrästä ei ole luotettavia kansallisia lukuja, ei myöskään niiden työllistämien oppimisvaikeuksista kärsivien määrästä eikä hallitus osallistu tähän prosessiin (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012f, s. 41).

Kehittämiskeskuksen yhdessä UNESCO:n kanssa tekemä tutkimus tietotekniikan käyttöä opetuksessa tutkiva instituutti, joka tarkastelee TVT:n käyttöä vammaisten henkilöiden opetuksessa, toteaa että:

Sekä YK:n yleissopimuksen (2006) että alueellisen (ts. Euroopan) ja kansallisen tason politiikan osalta on tarvetta yksityiskohtaisempaan tietoon laadullisten ja määrällisten indikaattoreiden ja vertailuarvojen seurannasta koskien TVT:n



käyttöä vammaisten henkilöiden opetuksessa (UNESCO:n tietotekniikan käyttöä opetuksessa tutkiva instituutti ja Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011, s. 93).

Oppimiseen saatavissa olevan tiedon osalta kehittämiskeskuksen *i-saatavuus*-hankkeen suositukset toteavat, että:

[esteettömyys] politiikan noudattamista tulee seurata järjestelmällisesti. Tällä hetkellä noudattamisen seurantaan voi vain kannustaa, mutta sitä pitäisi lisätä ... Määrällistä ja laadullista tietoa pitäisi kerätä järjestelmällisesti, johon tulisi kuulua myös tiedon saatavuus loppukäyttäjille. Seurannan ei kuitenkaan pidä rajoittua numeeriseen vertaamiseen, siihen tulisi kuulua myös mahdollisuus kerätä hyviä käytännön esimerkkejä, jotka toimisivat roolimalleina muille maille ja järjestöille (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012e, s. 40–41).

(iii) Oppimismenestys ja siirtymismahdollisuudet

Kehittämiskeskuksen kaksi keskeistä hanketta käsittelevät koulusta työelämään siirtymistä. Molemmat kielivät luotettavan tiedon puutteesta tällä alueella.

Hankkeessa *Koulusta työelämään siirtyminen* esitetään, että:

Eri maita koskevat kansalliset tiedot kertovat vain työttömiksi rekisteröidyistä, mutta hyvin suuri osa erityistä tukea tarvitsevista ei ole rekisteröitynyt – heillä ei ole mahdollisuutta saada edes ensimmäistä työpaikkaansa (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2002a, s. 2).

Seurantatutkimus (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2006) osoittaa, että tässä ei ole tapahtunut kehitystä.

(iv) Yhteenkuuluvuus

Kehittämiskeskuksen tutkimus monikulttuurisuudesta korostaa tiedon puutetta yhdestä tärkeästä yhteenkuuluvuustekijästä – erityistä opetusta tarvitsevien maahanmuuttajataustasta:

Monet hankkeessa mukana olevat maat toivat esille sen seikan, että maahanmuuttajataustaisista erityistä tukea tarvitsevista oppilaista puuttuu ajantasaista tietoa. Valtion eri virastoilla on erilaiset vastuut ja tiedonkeruuseen ei ole koordinoitua lähestymistapaa. Tiedon puuttumiseen on muitakin syitä. Jotkin maat eivät ylläpidä virallisia tilastoja henkilöiden etnisestä alkuperästä sen ollessa eri kuin kansalaisuus ja syntymämaa, sillä periaatteella, että henkilötietojen käsittelyssä on kiellettyä mainita rotu, etninen alkuperä, vamma tai uskonto. Joissain toisissa maissa ei ole järjestelmällistä tiedonkeruuta kansallisella tai paikallisella tasolla erityistä tukea tarvitsevista oppilaista tai erityistä tukea tarvitsevista



maahanmuuttajataustaisista oppilaista (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009a, s. 28).

Inklusiivisen opetuksen järjestelmien tehokkuuden seuranta

Inklusiivisen opetuksen tehokkuuden tutkimisessa käytettävä tieto koskee kustannustehokkuuskysymyksiä sekä oppijan koulutukseen liittyviä eri kokemusalueita: alustavaan arviointiin käytettävät menetelmät, oppijoiden ja heidän perheidensä mukanaolo opetuksessa, missä määrin oppimisympäristö koetaan esteettömäksi sekä kaikkien oppijoiden tukeminen mielekkäiden oppimiskokemusten hankkimiseksi.

Kehittämiskeskuksen tutkimuksessa *Arviointi inklusiivisessa oppimisympäristössä* korostetaan tarvetta tukea kouluja:

... ohjeilla siitä, kuinka arvioinnissa saatua tietoa – erityisesti kansallisiin seurantatarkoituksiin kerättyä standardoitua arviointitietoa – voidaan käyttää parantamaan tarjontaa ja käytänteitä kaikille oppilaille, mukaan lukien erityistä tukea tarvitsevat (Watkins, 2007, s. 57).

Selonteko *Kaikkien oppijoiden saavutusten parantaminen* toteaa, että:

Koulutuksen tasavertaisuuden lisäämiseksi tarvitaan erilaisia suoritustavotteita, jotka on sovitettu paikallisiin olosuhteisiin ja jotka keskittyvät panoksiin, resursseihin, prosesseihin sekä tuotoksiin ja tuloksiin. Vaikka tietoja tulisi käyttää tuen kohdentamiseen sekä inklusiivisten linjausten ja käytännön toteutuksen onnistumisen seurantaan, on oltava varovainen sen suhteen, että vastuujärjestelmät eivät tahattomasti aiheuta sopimattomia muutoksia (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012d, s. 22).

Tutkimus nostaa esiin tähän mahdollisesti liittyviä ongelmia:

Nykyisessä ilmapiirissä asianmukaisten vastuumeکانismien kehittäminen ja tavat mitata saavutuksia ja seurata tasavertaisuuden toteutumista kohtaavat monia haasteita. Kerätystä tiedosta huolimatta Fullan (2011) varoittaa: "tilastot ovat hyviä renkiä mutta huonoja isäntiä" (s. 127), Hargreaves ja Shirley (2009) puolestaan painottavat, että vastuunkanto tulisi asettaa tilivelvollisuuden edelle. He esittävät, että vastuullisuus tulisi nähdä "näytteenoton kautta kehittyneenä omatuntona" ja että hyökkäyksen kohteena tulisi olla "monimuotoisuuden kieltävä ja luovuuden tuhoava standardisointi kaikkine liiallisine testeineen" (s. 109) (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012d, s. 22).

MIPIE-hankkeessa todettiin, että inklusiivisen opetuksen järjestelmien tehokkuuden seurannan yhteydessä olisi tarkasteltava myös opettajainkoulutuksen tehokkuutta (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011a). *TE4I*-hankkeen selonteossa



korostetaan monia tähän aihealueeseen liittyviä tiedon saatavuutta koskevia kysymyksiä. Koskien vähemmistöryhmistä tulevien opettajien edustusta:

Useimmat sellaiset maat, jotka eivät kerää tietoa, raportoivat vammaisten ja etnisistä ryhmistä tulevien aliedustuksesta opettajiksi opiskelevien ja valmistuneiden opettajien joukossa, ja tilanne vaikuttaa olevan sama opettajankouluttajien osalta (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011b, s. 20–21).

Selonteossa todetaan myös tarve muutokseen johtavasta tiedosta:

OECD (2010) on todennut puutteen laaja-alaisesta kumulatiivisesta tutkimuksesta ja empiirisestä todistusaineistosta opettajainkoulutuksessa ... muutosta varten tulisi tutkimuksella kerätä relevantti todistusaineisto. Tämän tutkimuksen esimerkit korostavat joitain tutkimusta tarvitsevia keskeisiä kysymyksiä, kuten:

- *Opetukseen johtavien erilaisten reittien tehokkuus;*
- *Lähestymistavat opettajainkoulutukseen ja opettajien peruskoulutuksen (ITE) opetussuunnitelma ja*
- *Diskreettiyttä, integroitumista ja sulauttamista käsittelevien kurssien rooli ja kuinka parhaiten siirtyä jatkumossa kohti yksittäistä opettajainkoulutuksen peruskurssia, joka valmistelee kaikki opettajat kohtaamaan monimuotoisuuden (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011b, s. 64–65).*

MIPIE-hankkeessa todetaan, että:

Koulun tasolla tiedonkeruun pitää:

- *Antaa opettajille ja koulun henkilökunnalle heitä tukevaa tietoa sopivan tuen ja tarjonnan suunnittelemiseksi ja toimittamiseksi;*
- *Tarjota selkeitä ajatuksia siitä, kuinka vanhemmat ja oppijat voivat täysin osallistua opetusprosessiin (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011a, s. 13).*

Tämän mahdollistamiseksi:

Kansallisella tasolla keskeisten sidosryhmien välillä tarvitaan yhteisvaikutusta, sen tulee perustua selkeään kansalliselta, alueelliselta, opetukselliselta ja luokkahuoneen tasolta kerättyyn tietoon, jos maata koskeva yleinen tieto vastaa tehokkaasti käytäntöä (ibid., s. 14).

Inklusiivisesta opetuksesta tarjottava tieto voi tehokkaasti hyödyttää politiikasta päättäviä. Kansainvälisellä, eurooppalaisella ja kansallisella tasolla on kasvavaa



kysyntää vastuullisuudesta, ja ”koulujenvälinen” ja ”kansojenvälinen” vertailu on lisääntymässä. ”Tietomassojen” (yhdistettyjen tietosarjojen ja -lähteiden meta-analyysit) syntyminen merkitsee mahdollisuuksia, mutta myös todellisia haasteita inklusiiviselle opetukselle.

Vaatimukset todistepohjaisesta politiikasta ja resurssien jakamisesta korostavat tarvetta kaikkia oppijoita koskevalle merkitykselliselle tiedolle. On tärkeää tietää, ketkä oppijat saavat mitään palveluita, milloin ja missä (kaikki oppijat mukaan laskettuina). Palveluiden laadusta on myös saatava tietoa, sekä laadusta johtuvista tuloksista (koskien käytäntöä).

Merkittävin haaste tiedonkeruussa on oppijoiden luokituksen, kategorisoimisen ja leimaamisen välttäminen haluttaessa antaa tietoa heidän vastaanottamastaan tarjonnasta. Oppijoita koskevien määritelmien ”moninaisuus” ja leimaamisjärjestelmien ”linjaukset” eivät voi jäädä huomiotta; eivät myöskään vaikutukset, joihin nämä leimaamisjärjestelmät ja määritelmät johtavat.

Oikeiden linjauksia koskevien kysymysten esittäminen on poliittisen tiedottamisen kannalta tärkeä lähtökohta tiedonkeruulle.



ETEENPÄIN KATSOMINEN

Marraskuun 2013 konferenssin ensimmäinen tehtävä oli pohtia kehittämiskeskuksen edellisen vuosikymmenen työtä ja laatia siitä yhteenveto. Edellisissä kappaleissa kuvatut viisi keskeistä viestiä painottavat inklusiivisen opetuksen kannalta tärkeitä aspekteja. Ne perustuvat keskeisistä aiheista tehtyjen laajempien analyysien tuloksiin, kehittämiskeskuksen jäsenmaiden päätösten mukaisesti.

Konferenssin toinen tehtävä oli katsoa eteenpäin, selvittää kuinka kehittämiskeskuksen työ voisi paremmin tukea jäsenmaita, auttaa niitä parantamaan vammaisille oppijoille ja/tai erityistä tukea tarvitseville tarjoamansa inklusiivisen opetuksen laatua ja tehokkuutta.

Työmme tulokset käyttöönottamalla kehittämiskeskus haluaa auttaa maita konkreettisemmin. Tämä edellyttää politiikasta päättävien käyttöön suoremmin soveltuvien poliittisten suositusten tarjoamista tukemaan tulevaisuuden muutoksia ja linjauksia.

Kehittämiskeskus on tietoinen siitä, että tehty työ on linjassa kaikkien kansainvälisten ja eurooppalaisten vammaisten ja erityistä opetusta tarvitsevien henkilöiden opetusta, tasavertaisuutta, yhtäläisiä mahdollisuuksia ja oikeuksia koskevien poliittisten aloitteiden kanssa ja tukee niitä. Kehittämiskeskuksen työ tarjoaa selvät ja johdonmukaiset suositukset siitä, kuinka näiden osa-alueiden keskeisiä linjauksia toteutetaan käytännössä. Kehityskeskus toivoo tarjoavansa maille tietoa niiden kehityksestä tavoitteissa, jotka maat ovat itselleen asettaneet seuraavien osalta: (a) Yleissivistävä ja ammatillinen koulutus vuoteen 2020, (b) Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva YK:n yleissopimus (2006), sekä myös Euroopan unionin eri direktiivejä ja tiedotteita.

Inklusiivisen opetuksen parantamiseen opettajien, luokkien, koulujen, alueiden, kuntien ja kansallisten linjausten osalta tarvitaan opastusta. Kehittämiskeskus pystyy tarjoamaan maille opastusta siitä, kuinka inklusiivinen opetus voidaan ottaa käyttöön ja kuinka tämä vaikuttaa opetuksen yleiseen laatuun.

Konferenssin aikaiset keskustelut ja kehittämiskeskuksen sisällä käyty syvälinen ajatustenvaihto ohjaavat kehittämiskeskuksen työtä sen edettyä seuraavaan vaiheeseen.

KIRJALLISUUSLUETTELO

Bennett, S. ja Gallagher, T.L., 2012. *The Delivery of Education Services for Students who have an Intellectual Disability in the Province of Ontario* [Koulutuspalveluiden toimittaminen kehitysvammaisille opiskelijoille Ontarion maakunnassa]. Toronto: Community Living Ontario -yhdistys

Chapman, C., Ainscow, M., Miles, S. ja West, M., 2011. *Leadership that promotes the achievement of students with special educational needs and disabilities* [Erityistä opetusta tarvitsevien ja vammaisen opiskelijoiden saavutuksia edistävä johtajuus]. Nottingham: National College for School Leadership

Euroopan yhteisöjen komissio, 2008 *Vihreä kirja: Maahanmuutto ja liikkuvuus – EU:n koulutusjärjestelmien haasteet ja mahdollisuudet*. {SEC(2008) 2173} /* COM/2008/0423 final */ Bryssel: Euroopan yhteisöjen komissio

Euroopan unionin neuvosto, 2010. *Council conclusions on the social dimension of education and training* [neuvoston päätelmät koulutuksen sosiaalisesta ulottuvuudesta]. *Neuvoston 3013. istunto Koulutus, nuoriso ja kulttuuri Bryssel, 11. toukokuuta 2010*.

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 1999. *Financing of Special Needs Education – A seventeen-country Study of the Relationship between Financing of Special Needs Education and Inclusion* [erityisopetuksen rahoitus – 17 maata koskeva tutkimus erityisopetuksen rahoituksen ja inklusion välisestä suhteesta]. Middelfart, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2002a. *Transition from School to Employment. Key Principles and Recommendations for Policy Makers* [Siirtyminen koulusta työelämään. Keskeiset periaatteet ja suositukset politiikasta päättävälle]. Middelfart, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.

http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition_transition_fitext.pdf (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2002b. *Transition from School to Employment. Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries. Summary Report* [Siirtyminen koulusta työelämään. Keskeiset ongelmat, kysymykset ja vaihtoehdot, joita erityistä opetusta tarvitsevat opiskelijat kohtaavat 16 Euroopan maassa. Yhteenvedon selonteko]. Middelfart, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.

http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-fi.pdf (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)



Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2003. *Osallistavat oppimisympäristöt ja opetuskäytännöt. Yhteenvedon selonteko*. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-fi.pdf> (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2005. *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education. Summary Report* [Osallistava opetus ja opetuskäytännöt ylempään perusasteen opetuksessa. Yhteenvedon selonteko]. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp_secondary_fi.pdf (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2006. *Yksilölliset siirtymäsuunnitelmat: koulusta työelämään siirtymisen tukeminen*. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. http://www.european-agency.org/publications/ereports/individual-transition-plans-supporting-the-move-from-school-to-employment/itp_fi.pdf (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009a. *Kulttuurinen monimuotoisuus ja erityisopetus*. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/multicultural-diversity-and-special-needs-education/multicultural-diversity-and-special-needs-education> (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009b. *Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet – suosituksia päättäjille*. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-FI.pdf (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2010. *Erityinen tuki varhaislapsuudessa: Kehitys ja muutokset 2005–2010*. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/early-childhood-intervention-progress-and-developments/ECI-report-FI.pdf> (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011a. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators* [Inklusiivisen opetuksen linjausten täytäntöönpanon kartoitus: Haasteiden ja mahdollisuuksien tutkiminen indikaattoreiden kehittämiseksi]. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.



<http://www.european-agency.org/agency-projects/mapping-the-implementation-of-policy-for-inclusive-education> (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011b. *Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities* [Euroopanlaajuinen opettajainkoulutus inklusiiviseen opetukseen – haasteet ja mahdollisuudet].

Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.

<http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/te4i-challenges-and-opportunities> (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011c. *Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet – suosituksia päättäjille*. Odense, Tanska:

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-FI.pdf (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011d. *Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators* [Inklusiiviseen opetukseen osallistuminen – yleiset periaatteet indikaattoreiden kehittämiseksi]. Odense,

Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe> (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012a. *Young Views on Inclusive Education* [Nuorten näkemykset inklusiivisesta opetuksesta]. Odense, Tanska:

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/young-views-on-inclusive-education> (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012b. *Profile of Inclusive Teachers* [Inklusiivisessa opetuksessa toimivien opettajien profiilit]. Odense, Tanska:

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/te4i-profile-of-inclusive-teachers> (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012c. *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education. Report on the conference held in Odense, Denmark on 13th–15th June 2012* [Kaikkien oppijoiden saavutusten parantaminen – laatu inklusiivisessa koulutuksessa. Selonteko Tanskassa 13.–15. kesäkuuta 2012 järjestetystä konferenssista]. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen

kehittämiskeskus. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/RA4AL-conference-report.pdf> (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)



Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012d. *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education* [Kaikkien oppijoiden saavutusten parantaminen – laatu inklusiivisessa koulutuksessa]. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ra4al-synthesis-report/RA4AL-synthesis-report.pdf> (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012e. *Promoting Accessible Information for Lifelong Learning: Recommendations and findings of the i-access project* [Elinikäiseen oppimiseen liittyvän tiedon saatavuuden edistäminen: i-saatavuutta koskevat suositukset ja päätelmät]. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/i-access/i-access-report.pdf> (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012f. *Ammatillinen koulutus: Linjaukset ja käytännöt erityisopetuksen saralla – Kirjallisuuskatsaus*. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. <http://www.european-agency.org/agency-projects/vocational-education-and-training/vet-files/VET-LiteratureReview.pdf> (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012g. *Teacher Education for Inclusion: Project Recommendations linked to Sources of Evidence* [Inklusiota edistävä opettajankoulutus: Todistuslähteisiin liittyvät hankesuositukset]. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/sources-of-evidence.pdf> (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2013. *European and International Policy Supporting ICT for Inclusion* [TVT:tä inklusiivisessa opetuksessa tukevat eurooppalaiset ja kansainväliset linjaukset]. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. http://www.european-agency.org/sites/default/files/european-and-international-policy-supporting-ict-for-inclusion_policy-supporting-ict-for-inclusion.pdf (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2014. *Vocational Education and Training – Summary of Country Information* [Ammatillinen koulutus – maakohtaisten tietojen yhteenveto]. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus. http://www.european-agency.org/sites/default/files/VET_Summary_of_Country_information_2014.pdf (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)



- Farrell, P., Dyson, A.S., Polat, F., Hutcheson, G. ja Gallannaugh, F., 2007. 'SEN inclusion and pupil achievement in English schools' [Erityistä tukea tarvitsevien inkluusio ja oppilaiden saavutukset englantilaisissa kouluissa] *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (3), 172–178
- Frilseth, L., 2012. *The Norwegian Model for Education for All in Upper Secondary School* [Kaikille tarkoitettun lukio-opetuksen norjalainen malli]. Norjan koulutushallinto. <http://www.european-agency.org/agency-projects/ra4al/ra4al-seminar-pdf/Norway-L-Frilseth.pdf> (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)
- Fullan, M., 2011. *Change Leader: Learning to do what matters most* [Vaihda johtajaa: oppia tekemään sitä mikä on kaikkein tärkeintä]. San Francisco: Jossey-Bass
- de Graaf, G., van Hove, G. ja Haveman, M., 2011. 'More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome' [Yleisissä kouluissa parempi koulumenestys? Hollantilaisten yleisiin kouluihin sijoitettujen alemman perusasteen Down-oppilaiden koulunkäytinmenestys vs. erityiskouluihin sijoitetut] *Journal of International Disability Research*, joulukuu 2011, 57(1), 21–38. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x
- Hargreaves, A. ja Shirley, D., 2009. *The Fourth Way – The inspiring future for educational change* [Neljäs tapa – inspiroiva muutos koulutukseen tulevaisuudessa]. Joint publication with Ontario Principals' Council and National Staff Development Council [Ontario Principals Councilin ja National Staff Development Councilin yhteisjulkaisu]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. ja Kaplan, I., 2005. *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes* [Kuinka väestön inklusiivisuus kouluissa vaikuttaa opiskelijoiden tuloksiin]. Opintoasioiden tutkimuskirjasto. Lontoo: EPPI-keskus, yhteiskuntatieteellinen tutkimusyksikkö, opetusinstituutti, Lontoon yliopisto
- Kyriazopoulou, M. ja Weber, H. (toim.), 2009. *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe* [Indikaattorien kehittäminen – Inklusiivisen koulutuksen indikaattorit Eurooppaa varten]. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe> (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)
- MacArthur, J., 2009. *Learning Better Together: Working towards inclusive education in New Zealand schools* [Yhdessä oppii paremmin: eteneminen kohti inklusiivista opetusta Uuden-Seelannin kouluissa]. Wellington: IHC



MacArthur, J., Kelly, B., Sharp, S., & Gaffney, M., 2005. *Participation or exclusion? Disabled children's experiences of life at school* [Osallistuminen vai poissulkeminen? Vammaisten lasten kokemuksia koulusta]. Esitelmä lasten asioiden konferenssissa, Dunedin, Uusi-Seelanti, heinäkuu 2005

Maailman terveysjärjestö/Maailmanpankki, 2011. *World Report on Disability* [Maailman vammaisraportti]. Geneve: WHO Press.
http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. ja Lewin, J., 2010. *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century* [Kirjallisuuskatsaus 21. vuosisadan opettajainkoulutukseen]. Skotlannin hallituksen teettämä yhteiskunnallinen tutkimus. Edinburgh: Skotlannin hallitus

Redley, M., 2009. 'Understanding the social exclusion and stalled welfare of citizens with learning disabilities' [Sosiaalisen eksklusion ymmärtäminen ja oppimishäiriöisten henkilöiden hyvinvoinnin pysähtyminen] *Disability & Society*, 24(4), 489–501

Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö, 2011. *PISA in Focus. Improving Performance: Leading from the Bottom* [Kohteena PISA. Suorituskyvyn parantaminen: Johtaminen alhaalta]. 2011/2 (maaliskuu). Pariisi: OECD

UNESCO:n tietotekniikan käyttöä opetuksessa tutkiva instituutti ja Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011. *ICTs in Education for People with Disabilities: Review of innovative practice* [TVT vammaisten henkilöiden opetuksessa: katsaus innovatiivisiin käytänteisiin]. Moskova: UNESCO:n tietotekniikan käyttöä opetuksessa tutkiva instituutti. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ICTs-in-Education-for-People-With-Disabilities/Review-of-Innovative-Practice> (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Watkins, A. (toim.), 2007. *Arviointi inklusiivisissa oppimisympäristöissä: politiikan ja käytännön keskeisiä kysymyksiä*. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice> (Viimeksi luettu heinäkuussa 2014)

Wilkinson, R. ja Pickett, K., 2010. *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone* [Vakaaja: miksi tasa-arvo on hyväksi kaikille]. Lontoo: Penguin

Willms, J.D., 2006. *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems* [Oppiminen jakaa: kymmenen politiikan



kysymystä koulujen ja koulujärjestelmien suorituskyvystä ja tasavertaisuudesta].
Montreal: UNESCO:n tilastoinstituutti

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

YK:n kasvatus, tiede- ja kulttuurijärjestö, 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education* [Koulutuksen inklusiolinjaukset]. Pariisi: UNESCO

FI

Sihteeristö:

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

Brysselin toimisto:

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

www.european-agency.org

