

Project number: 2024-1-IT02-KA220-SCH-000256430

ALL IN EDUCATION



Inklusiiviset opetusmenetelmät

Analyysi ja parhaat käytännöt Italiasta, Suomesta, Alankomaista, Kreikasta ja Espanjasta



Yhteenveto

Johdanto	4
Inklusiivisten opetusmenetelmien rooli	4
Italian kansallinen konteksti ja inklusiiviset opetusmenetelmät	6
Italian koulutus- ja koulutusjärjestelmä	6
Inklusiivisten opetusmenetelmien käyttöönoton kansalliset haasteet	17
Inklusiiviset opetusmenetelmät: yhteisopetus ja tarinankerronta	24
1) YHTEISOPETUS	24
2) TARINANKERRONTA	31
Suomen kansallinen konteksti ja osallistavat opetusmenetelmät	36
Suomen koulutusjärjestelmä	36
Kansalliset haasteet inklusiivisten opetusmenetelmien käyttöönotossa Suomessa	43
Inklusiivisen opetuksen menetelmät – yhteisopetus ja ”Stop”-malli	46
1) YHTEISOPETUS	46
2) ”STOP”-MALLI (PYSÄKKITOIMINTAMALLI)	48
BONUSRAITA!	52
Alankomaiden kansallinen konteksti ja inklusiiviset opetusmenetelmät	54
Alankomaiden koulutus- ja opetusjärjestelmä	54
Inklusiivisten opetusmenetelmien käyttöönoton kansalliset haasteet	54
Inklusiiviset opetusmenetelmät – Kulttuurilinssi ja kulttuurienvälinen viestintä sekä viisi ulottuvuutta	55
1) KULTTUURILINSSI JA KULTTUURIENVÄLINEN VIESTINTÄ	55
2) KULTTUURIENVÄLINEN VIESTINTÄ JA VIISI ULOTTUVUUTTA	56
Espanjan kansallinen konteksti ja inklusiiviset opetusmenetelmät	60
Espanjan koulutus- ja opetusjärjestelmä	60
Kansalliset haasteet inklusiivisten opetusmenetelmien käyttöönotossa	67
Inklusiiviset opetusmenetelmät – universaali oppimissuunnittelu (UDL) ja palvelun oppiminen (SL)	68
1) OPPIMISEN UNIVERSAL DESIGN (UDL)	68
2) PALVELUOPPIMINEN (SL)	72
Kreikan kansallinen konteksti ja osallistavat opetusmenetelmät	77
Kreikan koulutus- ja koulutusjärjestelmä	77
Kansalliset haasteet inklusiivisten opetusmenetelmien käyttöönotossa	82
Inklusiivisen opetuksen menetelmät – yhteistyöoppiminen (Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία) ja eriytetty opetus (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία)	83
1) YHTEISTYÖOPPIMINEN (ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ)	83
2) ERITYISOPETUS (ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ)	86
Viitteet	88
Italia	88



ALL IN EDUCATION

Suomi	90
Alankomaat	91
Espanja	91
Kreikka	93



ALL IN EDUCATION

Johdanto

Inklusiivisten opetusmenetelmien rooli

Tämä raportti on osa ALL IN EDUCATION -hanketta (Erasmus+ KA2, hanke nro 2024-1-IT02-KA220-SCH-000256430), jonka tavoitteena on edistää inklusiivista koulutusta analysoimalla, levittämällä ja ottamalla käyttöön innovatiivisia pedagogisia menetelmiä Euroopan koulutusjärjestelmissä. Raportti keskittyy erityisesti inklusiivisiin opetuskäytäntöihin ja -politiikkoihin viidessä kumppanimaassa – Italiassa, Suomessa, Alankomaissa, Kreikassa ja Espanjassa – ja nostaa esiin kunkin maan kansalliset strategiat, keskeiset haasteet ja tehokkaat lähestymistavat inklusiivisuuteen.

Inklusiivinen koulutus on yhä enemmän noussut johtavaksi periaatteeksi kaikkialla Euroopassa, ja se perustuu sekä kansainvälisiin ihmisoikeuskehyksiin että koulutuspoliittisiin ohjelmiin (UNESCO, 1994; Euroopan komissio, 2017).⁴ Tämän paradigman ytimessä on tunnustus siitä, että oppijoiden monimuotoisuutta – olipa kyseessä vamma, kielellinen tausta, sosioekonominen asema tai muut yksilölliset erot – ei tulisi nähdä ylitettävänä esteenä, vaan omaksuttavana vahvuutena. Tässä yhteydessä inklusiiviset opetusmenetelmät tarjoavat keinon suunnitella joustavia, tasa-arvoisia ja osallistavia oppimisympäristöjä, joissa kaikki oppilaat voivat menestyä.

Tämä raportti perustuu kansallisiin analyysihin, lainsäädäntökehyksiin ja dokumentoituihin parhaisiin käytäntöihin ja tutkii inklusiivisten strategioiden, kuten yhteisopetuksen, oppimisen universaalien suunnittelun (UDL), apuvälineiden käytön ja kulttuurisesti vastaavan pedagogiikan, kehitystä. Se esittelee myös keskeisiä systeemisiiä mahdollistajia ja esteitä ja tarjoaa sekä vertailevan että syvällisen katsauksen siihen, miten inklusiivisuus toteutetaan kumppanimaissa. Työ perustuu laajaan pedagogiseen tutkimukseen ja empiirisiin tietoihin, ja se toimii arvokkaana resurssina opettajille, koulunjohtajille, päätöksentekijöille ja sidosryhmille, jotka ovat sitoutuneet rakentamaan inklusiivisempia kouluja Euroopassa.

Nykyajan koulutuksen muuttuvassa maisemassa inklusiiviset opetusmenetelmät ovat nousseet keskeiseksi pilariksi pyrkimyksissä tarjota tasapuolisia ja laadukkaita oppimiskokemuksia kaikille oppilaille. Inklusiivisuus peruseriaatteena haastaa perinteiset koulutusparadigmat edistämällä systeemisiiä muutoksia, joissa oppijoiden monimuotoisuutta ei pidetä poikkeamana normista, vaan jokaisen luokkahuoneen luontaisena ja rikastuttavana ominaisuutena. Siten inklusiivinen pedagogiikka keskittyy luomaan reagoivia, joustavia ja osallistavia oppimisympäristöjä, jotka ottavat aktiivisesti huomioon oppilaat, joilla on laaja kirjo erilaisia kykyjä, kielellisiä taustoja, sosioekonomisia asemia ja kulttuurisia identiteettejä (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Käsitteellinen siirtyminen integraatiosta inklusiivisuuteen on ollut ratkaiseva. Siinä missä integraatio keskittyy erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamiseen yleisopetuksen piiriin, inklusiivisuus korostaa koulutusjärjestelmien ja opetuskäytäntöjen muuttamista, jotta kaikille oppijoille taataan täysi osallistuminen ja pääsy oppimiseen (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Salamancan julistus (UNESCO, 1994) merkitsi kriittistä käännekohtaa, jossa hallituksia kehoitettiin ottamaan inklusiivinen koulutus osaksi politiikkaa ja käytäntöä ja jossa todettiin, että ”inklusiivisesti suuntautuneet yleiset koulut ovat tehokkain keino torjua syrjiviä asenteita, rakentaa inklusiivista yhteiskuntaa ja saavuttaa koulutus kaikille”.

Pedagogisesta näkökulmasta inklusiiviset menetelmät kattavat joukon näyttöön perustuvia strategioita, joiden tarkoituksena on vastata oppijoiden erilaisuuteen. Näistä Universal Design for Learning (UDL) tarjoaa ennakoivan viitekehyksen, joka korostaa monipuolisten osallistumis-, esittämisen- ja ilmaisukeinojen tarjoamista oppijoiden moninaisuuden huomioon ottamiseksi (CAST, 2018). Tomlinsonin (2014) kuvaama eriytetty opetus puoltaa sisällön, prosessin ja tuotoksen joustavaa mukauttamista oppilaiden valmiustasojen, kiinnostuksen kohteiden ja oppimisprofiilien perusteella. Lisäksi yhteistyöoppiminen, formatiivinen arviointi ja kulttuurisesti herkkä pedagogiikka tunnustetaan yhä enemmän inklusiivisen käytännön olennaisiksi osiksi, jotka edistävät vertaisvuorovaikutusta, palautteellisia ympäristöjä ja kulttuurista vahvistamista (Gay, 2010; Black & Wiliam, 2009).

On tärkeää, ettei inklusiota supisteta pelkäksi joukoksi teknisiä strategioita, vaan että se ymmärretään syvällisenä eettisenä sitoumuksena sekä jatkuvana pohdinnan ja muutoksen prosessina. Kuten Booth ja Ainscow (2011) toteavat Index for Inclusion -julkaisussa: ”Inklusiossa ei ole kyse tietystä oppilasryhmästä; se on lähestymistapa koulutukseen, joka minimoi esteet ja maksimoi kaikkien oppijoiden osallistumisen.” Tämä näkökulma on linjassa laajemman sosiaalisen



ALL IN EDUCATION

oikeudenmukaisuuden vision kanssa koulutuksessa, jossa koulut toimivat paitsi akateemisen opetuksen paikkoina myös yhteisöinä, joihin kuuluu ja joissa voi toimia.

Tämän raportin tarkoituksena on tarkastella inklusiivisia opetusmenetelmiä moniulotteisesta näkökulmasta ja tutkia niiden teoreettisia perusteita, pedagogisia malleja ja empiiristä näyttöä. Erityistä huomiota kiinnitetään siihen, miten opettajat voivat toteuttaa inklusiivisia strategioita käytännössä ja miten institutionaaliset rakenteet ja poliittiset puitteet voivat tukea tai haitata näitä pyrkimyksiä. Näin raportti osallistuu käynnissä olevaan keskusteluun siitä, miten koulutusjärjestelmistä voidaan tehdä entistä inklusiivisempia, demokraattisempia ja oikeudenmukaisempia kasvavan monimuotoisuuden ja monimutkaisuuden edessä.



ALL IN EDUCATION

Italian kansallinen konteksti ja inklusiiviset opetusmenetelmät

Apro Formazione- Alba (ITALIA)

Italian koulutus- ja koulutusjärjestelmä

Italian koulutusjärjestelmä on järjestetty **koululaitosten toissijaisuusperiaatteen¹** ja **itsemääräämisoikeuden²** mukaisesti.

Valtiolla on yksinomainen lainsäädäntövalta ”koulutuksen yleissääntöjen” osalta sekä sen määrittämisessä, mitkä ovat ne palvelutason vähimmäisvaatimukset, jotka on taattava koko maan alueella.

Valtio määrittelee myös ne peruseriaatteet, joita alueiden on noudatettava käyttäessään erityisvaltuuksiaan.

Alueilla on rinnakkaista lainsäädäntövaltaa tietyillä koulutuksen aloilla (esim. integroidun 0–3-vuotiaiden järjestelmän organisointi, lukuvuoden kalenteri, kouluverkosto, oikeus korkeakoulutukseen).

Alueilla on yksinomainen lainsäädäntövalta ammatillisen koulutuksen järjestelmän (IeFP) osalta.

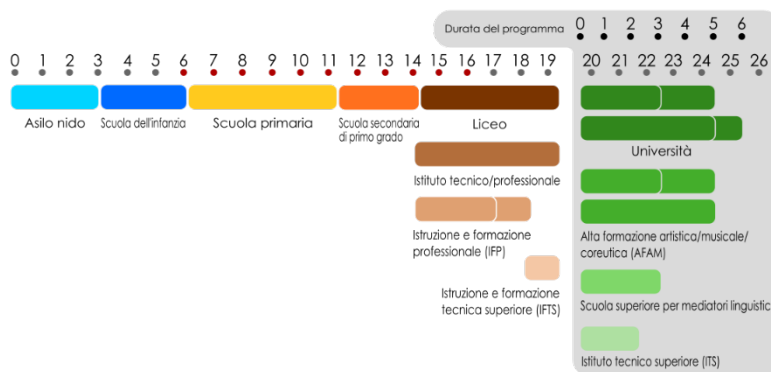
Koulutusjärjestelmä on järjestetty seuraavasti:

- **integroitu 0–6-vuotiaiden järjestelmä**, joka ei ole pakollinen, kestää yhteensä kuusi vuotta ja jakautuu
 - **lasten koulutuspalvelut**, joita hallinnoivat paikallisviranomaiset suoraan tai sopimusten kautta, muut julkiset elimet tai yksityishenkilöt ja jotka ottavat vastaan 3–36 kuukauden ikäisiä lapsia;
 - **esikoulu**, jota voivat ylläpitää valtio, paikallisviranomaiset suoraan tai sopimusten kautta, muut julkiset elimet tai yksityishenkilöt ja joka ottaa vastaan 3–6-vuotiaita lapsia;
- **perusopetuksen ensimmäinen jakso**, jonka kokonaiskesto on kahdeksan vuotta ja joka jakautuu
 - **peruskoulun**, joka kestää viisi vuotta ja on tarkoitettu 6–11-vuotiaille oppilaille;
 - kolmivuotiseen **yläkouluun**, joka on tarkoitettu 11–14-vuotiaille oppilaille;
- **koulutuksen toinen jakso**, joka jakautuu kahteen eri polkuun:
 - viisivuotinen **yläkoulu**, joka on tarkoitettu ensimmäisen koulutusvaiheen menestyksekkäästi suorittaneille oppilaille. Koulut järjestävät lukio-, ammattikoulu- ja ammattikoulutusohjelmia 14–19-vuotiaille oppilaille;
 - kolmi- ja nelivuotisia **ammattillisen koulutuksen (VET)** kursseja, joista vastaavat alueet ja jotka on myös tarkoitettu opiskelijoille, jotka ovat suorittaneet menestyksekkäästi ensimmäisen koulutusvaiheen.
- korkea-asteen **koulutus**, jota tarjoavat yliopistot, Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM) ja Istituti Tecnici Superiori (ITS), joilla on lainsäädännöllinen, didaktinen ja organisatorinen itsemääräämisoikeus.

Pakollinen koulunkäynti Italiassa kestää kymmenen vuotta, 6–16-vuotiaana, ja se kattaa koko ensimmäisen vaiheen (viisivuotisen peruskoulun ja kolmivuotisen alemman toisen asteen koulutuksen) sekä toisen vaiheen kaksi ensimmäistä vuotta. Ensimmäisen asteen jälkeen pakollisen koulutuksen kaksi viimeistä vuotta voidaan suorittaa toisen asteen oppilaitoksissa, kuten lukioissa, teknisissä tai ammatillisissa oppilaitoksissa tai alueellisissa ammatillisissa koulutusohjelmissä. Lisäksi on oikeus vähintään 12 vuoden koulutukseen tai vaihtoehtoisesti kolmen vuoden ammatillisen tutkinnon suorittamiseen 18 vuoden ikään mennessä.

¹ Koulutuksen alalla toissijaisuusperiaate tarkoittaa, että koulujen hallintoa koskevat päätökset tulisi tehdä paikallistasolla, kouluneuvostoissa tai ohjauskomiteoissa. Näin koulutus voidaan sovittaa yhteisöjen erityistarpeisiin

² Vaikka oppilaitokset ovat osa kansallista koulujärjestelmää, niillä on oma hallinnollinen, didaktinen ja organisatorinen itsemääräämisoikeus, eli niillä on omat resurssinsa ja oikeus saada rahoitusta myös muilta kuin paikallisilta tahoilta, kuten yksityisiltä tahoilta; niillä on opetukseen ja oppimiseen liittyviä päätöksentekovaltuuksia, ja ne voivat toimia joustavasti ja monipuolisesti integraation toteuttamisessa sekä resurssien ja tilojen käytössä.



Osallisuus

Kaikentasoisen koulutuksen on oltava avointa kaikille, sekä Italian kansalaisille että ulkomaalaisille EU- ja EU:n ulkopuolisten maiden lapsille. Pakollinen koulutus on maksutonta.

Osallisuuden periaate ja oikeus tukeen koskevat myös vammaisia sekä taloudellisesti tai sosiaalisesti heikommassa asemassa olevia oppilaita.

Näissä tapauksissa osallisuustoimenpiteet keskittyvät yksilöllisyyteen ja opetuksen joustavuuteen sekä, jos kyseessä ovat maahanmuuttajaoppilaat, joilla on vain vähän italian kielen taitoa, kielelliseen tukeen.

Valtio takaa myös oikeuden koulutukseen oppilaille/opiskelijoille, jotka eivät voi käydä koulua, koska he ovat sairaalahoidossa, pitkäaikaisen sairauden vuoksi kotona tai pidätettyinä, jos he ovat yli 14-vuotiaita.

Aikuiskoulutus

Aikuiskoulutus käsittää kaikki toimet, joiden tavoitteena on aikuisten kulttuurinen rikastuminen, uudelleen koulutus ja ammatillinen liikkuvuus. Tämän laajan sektorin sisällä aikuiskoulutus (IDA) viittaa yksinomaan toimiin, joiden tavoitteena on tutkinnon suorittaminen koulutusjärjestelmässä sekä lukutaito- ja italian kielen kurssit. Aikuiskoulutusta tarjoavat aikuiskoulutuskeskukset (CPIA) ja toisen asteen oppilaitokset.

KOULUN INKLUSIO ITALIASSA

Koulun inklusiivisuuden kehitys Italiassa on seurausta pitkästä historiallisesta ja sääntelyllisestä prosessista, jonka juuret ulottuvat **vuoden 1948 perustuslakiin**, jossa vahvistetaan **kaikkien, myös vammaisten, oikeus koulutukseen**. Ensimmäinen konkreettinen askel tähän suuntaan otettiin **vuonna 1971 lailla 118**, joka mahdollisti lievästi vammaisten oppilaiden integroimisen tavallisiin luokkiin, vaikkakaan erityisluokkia ei täysin lakkautettu.

Ratkaiseva muutos tapahtui **vuonna 1977 annetulla lailla nro 517**, jolla otettiin käyttöön **koulun integraation** käsite ja säädettiin **tukiopettajien ottamisesta mukaan** sekä luokkaneuvoston osallistumisesta. Täysi oikeus koulun integrointiin kaikissa kouluasteissa vahvistettiin kuitenkin historiallisella perustuslakituomioistuimen päätöksellä nro 215/1987 ja sitä seuranneella **ministeriön kiertokirjeellä 262/1988**, jota pidetään integraation todellisena ”Magna Carta”.

Vuonna 1992 säädettiin **laki nro 104**, joka oli ensimmäinen vammaisten suojelua koskeva yhtenäinen sääntelykehys ja kattoi koulutuksen, työllisyyden ja sosiaaliset näkökohdat. Se poisti lopullisesti erilliset luokat ja otti käyttöön peruseriaatteita, kuten ”koulutushoidon”.

Inklusiivisuus laajennettiin myös yksityissektorille lailla 62/2000, joka velvoitti pariteettikoulut ottamaan vastaan vammaisia oppilaita. Seuraavina vuosina käsite ”koulutustarve” laajeni: vuonna 2010 lailla 170 tunnustettiin erityisoppimishäiriöistä (DSA) kärsivien oppilaiden oikeudet tarjoamalla heille kompensoivia välineitä ja yksilöllisiä oppimissuunnitelmia (PDP), kun taas vuoden 2012 direktiivillä otettiin käyttöön erityisopetustarpeiden (BES) käsite, vaikka terveystodistusta ei olisikaan.

Kulttuurinen ja metodologinen käännekohta tapahtuu lailla 107/2015 sekä asetuksilla 66/2017 ja 96/2019, jotka YK:n yleissopimuksen ja ICF-mallin innoittamina siirtävät painopisteen puutteista yksilöllisen potentiaalin vahvistamiseen ja



ALL IN EDUCATION

ottavat koko kouluyhteisön mukaan osallistavaan prosessiin. PEI uudistetaan, yhteistyötä perheiden kanssa vahvistetaan, inklusiivisten työryhmien roolia säännellään ja otetaan käyttöön uudet standardit koulun henkilökunnan arvioinnille ja koulutukselle.

COVID-19-pandemian aikana inklusiivisuus joutui koetukselle: etäopetus (DAD) paljasti rakenteellisia rajoituksia erityisesti kehitysvammaisille oppilaille, mutta se myös edisti teknologian käyttöä integroivana välineenä. Koulut ovat jatkaneet PEI-suunnitelmien päivittämistä, psykologisen tuen toimenpiteiden toteuttamista ja yhteistyön vahvistamista perheiden kanssa. Kriittisistä ongelmista huolimatta tietoisuus koulujärjestelmän organisatorisen uudistamisen kiireellisyydestä on kasvanut.

Lopuksi vuosina 2020–2023 uudet säännökset, kuten laki 178/2020 ja ministeriöiden välinen asetus 182/2020, auttoivat vakiinnuttamaan inklusiivisuuden periaatteita, lisäämään tukiresursseja, edistämään opettajien koulutusta ja luomaan yhtenäisen mallin PEI:n laatimista varten. Tämä edelleen kehittyvä lainsäädäntöprosessi on osoitus Italian sitoutumisesta yhä inklusiivisempaan kouluun, joka huomioi monimuotoisuuden.

TÄRKEIMMÄT KANSANVÄLISET JA EUROOPPALAISET SÄÄNTÖJÄKOKOELMAT INKLUSIOSTA

Kansainvälisellä ja eurooppalaisella tasolla on monia vammaisuutta, integraatiota ja erityisopetusta koskevia yleissopimuksia, julistuksia, kannanottoja ja päätöksiä, jotka tukevat kaikkia kansallisia politiikkoja ja tarjoavat niille puitteet.

Seuraavassa esitetään tärkeimmät viitteet, jotka muodostavat lainsäädännön, joka on innoittanut ja säännellyt nykyisten italialaisten institutionaalisten järjestelmien sekä EU:n jäsenvaltioiden toimia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden (BES) ja osallistamisen prosessien suhteen.

Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus (YK 1948): 26 artiklassa koulutus tunnustetaan oikeudeksi, jonka on tähtäävä persoonallisuuden täysimääräiseen kehitykseen sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittamisen vahvistamiseen.

Vammaisten oikeuksien julistus (YK 1971): rinnastaa kehitysvammaisten oikeudet kaikkien ihmisten oikeuksiin ja korostaa erityisesti tarvetta suojella heitä hyväksikäytön riskeiltä asianmukaisilla oikeudellisilla menettelyillä.

Liike- ja aistivammaisten oikeuksien julistus (YK 1975): julistaa vammaisille yhtäläiset kansalais- ja poliittiset oikeudet; vahvistaa yhdenvertaisen kohtelun palvelujen saatavuudessa, mikä edistää vammaisten kykyjen kehittämistä ja heidän sosiaalista integroitumistaan.

Kansainvälinen vamma-, toimintarajoitteiden ja haittojen luokitus (WHO 1976): määrittelee ja ehdottaa kolmen erillisen termin – vamma, toimintarajoite ja haitta – käsittelyä.

- **Vamma** tarkoittaa rakenteen tai toiminnan (anatomisen, fysiologisen tai psykologisen) puuttumista, menetystä tai muutosta, ja se voi johtua sairaudesta, onnettomuudesta tai yksilön kasvu- ja kehitysympäristön epäsuotuisista olosuhteista.

- **Vamma** on fyysisistä, älyllisistä tai aistivammoista tai terveydentilasta, ympäristöstä tai mielisairaudesta johtuvien toiminnallisten rajoitteiden kokonaisuus. Nämä tilat tai sairaudet voivat olla pysyviä tai väliaikaisia, palautuvia tai palautumattomia, eteneviä tai taantuvia.

- **Haittatilanteella** tarkoitetaan sosiaalista vaikeutta, henkilön mahdollisuuksien menetystä tai rajoittumista osallistua aktiivisesti yhteisön elämään tasavertaisesti muiden jäsenten kanssa. Haittatilanne syntyy, kun henkilö kohtaa kulttuurisia, aineellisia tai sosiaalisia esteitä, jotka estävät pääsyn yhteiskunnan eri järjestelmiin, jotka ovat muiden kansalaisten saatavilla.

Warnockin raportti (Yhdistynyt kuningaskunta 1978): asiakirja, jolla otettiin käyttöön uusi luokittelujärjestelmä oppimisvaikeuksista kärsiville oppilaille, joita siihen asti oli pidetty vammaisina, ja jossa viitattiin ensimmäistä kertaa ”erityisiin oppimistarpeisiin” korostaen tarvetta koulutusviranomaisien suuremmalle tuelle. Oppimistarpeet määritellään kunkin oppiaineen osalta viiden kehityksen perusolottuvuuden – fyysisen, kognitiivisen, kielellisen, sosiaalisen ja emotionaalisen – suhteen esiintyvän vajauksen asteen mukaan.

Näkö- ja kuulovammaisten oikeuksien julistus (YK 1979): tunnustetaan jokaisen kuurosokean oikeus nauttia samoista periaatteista, jotka taataan kaikille ihmisille ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa, sekä heidän omien



toiveidensa ja kykyjensä tunnustaminen.

Vammaisten yhdenvertaisten mahdollisuuksien yhdenmukaistamista koskevat yleissäännöt (YK 1993): ei-oikeudellisesti sitova asiakirja, mutta se sisältää merkittävän moraalisen ja poliittisen sitoumuksen jäsenvaltioille toimia ja tehdä yhteistyötä vammaisten yhdenvertaisten mahdollisuuksien strategioiden kehittämisessä .

Salamancan julistus (UNESCO 1994): periaatteista, toimintalinjoista ja käytännöistä koulutuksessa sekä erityisopetuksen tarpeissa

Luxemburgin peruskirja (EU 1996): otsikolla ”**Koulu kaikille ja jokaiselle**”, koska sen taustalla on ajatus kolmesta osasta, joihin se on jaettu:

- **Periaatteet**, eli peruskonseptit, jotka on otettava huomioon, kun puhutaan koulun integraatiosta;
- **Strategiat**, jotka koskevat yleisten periaatteiden soveltamisessa toteutettavia konkreettisia näkökohtia ja toimia;
- **Ehdotukset**, jotka koskevat tulevaisuudessa toteutettavia näkökulmia ja muutoksia.

Kansainvälinen koulutuksen luokitusjärjestelmä – ISCED (UNESCO 1997 ja 2011): laajentaa erityisopetustarpeiden käsitettä, joka on edelleen vahvasti ankkuroitu yksilöllisten puutteiden ajatukseen, täsmentää erityisopetustarpeiden syitä ja sisältää fyysiset, käyttäytymiseen liittyvät, älylliset, sosiaaliset ja emotionaaliset sekä taloudelliset ja kielelliset haitat

Euroopan unionin perusoikeuskirja (EU 2000): 1 artiklassa todetaan, että ”ihmisarvo on loukkaamaton. Sitä on kunnioitettava ja suojeltava.” 21 artiklassa todetaan, että kaikenlainen vammaisuuteen perustuva syrjintä on kielletty. 26 artiklassa todetaan, että ”unioni tunnustaa ja kunnioittaa vammaisten oikeutta hyötyä toimenpiteistä, joilla pyritään varmistamaan heidän itsenäisyytensä, sosiaalinen ja ammatillinen integroitumisensa sekä osallistumisensa yhteisön elämään”.

Toimintakyvyn, vammaisuuden ja terveyden kansainvälinen luokitus – ICF (WHO 2001): Toimintakyky ja vammaisuus nähdään monimutkaisena vuorovaikutuksena yksilön terveydentilan sekä ympäristö- ja henkilökohtaisten tekijöiden välillä. Luokituksessa niitä pidetään dynaamisina ja vuorovaikutteisina tekijöinä, jotka voivat muuttua yksilön elämän aikana eivätkä siten ole koskaan samat. Koska vamma ymmärretään terveydentilassa olevan henkilön ja ympäristön välisenä vuorovaikutuksena, ICF:n ehdottama kuvaava malli soveltuu kaikkiin ihmisiin, joilla on jokin terveydentila. Erityiset oppimistarpeet (BES) määritellään ICF:ssä ”kaikiksi pysyviksi tai ohimeneviksi kehitykselliseksi vaikeuksiksi toimia koulutuksessa tai oppimisessa, jotka johtuvat erilaisten terveystekijöiden vuorovaikutuksesta ja vaativat erityistä, yksilöllistä opetusta”. Niitä voidaan pitää paradigmana oppimisvaikeuksien monimutkaisuuden ja moninaisuuden tulkittamiseksi. Tällainen näkemys edellyttää katseen laajentamista kohti kunkin yksilön koulutustarpeita, menemällä pidemmälle kuin pelkästään todistettavissa olevat puutteet.

Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus (YK 2006): 24 artiklassa tunnustetaan vammaisten henkilöiden oikeus koulutukseen, jonka tavoitteena on oltava inhimillisen potentiaalain kehittäminen, arvokkuuden ja itsetunnon tunne sekä ihmisoikeuksien, perusvapauksien ja ihmisten moninaisuuden kunnioittamisen vahvistaminen. Vammaisille henkilöille on annettava mahdollisuus osallistua tehokkaasti vapaaseen yhteiskuntaan.

Inklusiivinen koulutus: tie eteenpäin – 48. kansainvälinen koulutuskokous (UNESCO 2008): vahvistaa perusperiaatteeksi tarpeen edistää inklusiivista koulutusta kaikilla tasoilla.

Koulutuspolitiikan integraatio-ohjeet (UNESCO 2009): määrittelee inklusiivisen koulutuksen prosessiksi, jolla vahvistetaan koulutusjärjestelmän kykyä tavoittaa kaikki oppilaat; yleiseksi periaatteeksi, jonka tulisi ohjata kaikkia koulutuspolitiikkoja ja -käytäntöjä, lähtökohtana se, että koulutus on luovuttamaton ihmisoikeus ja keskeinen tekijä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman yhteiskunnan perustan luomisessa.

Euroopan unionin toiminnasta tehty sopimus – SEUT (EU 2009): määrää 10 artiklassa, että unionin on torjuttava vammaisuuteen perustuvaa syrjintää politiikkojensa ja toimien määrittelyssä ja täytäntöönpanossa, ja 19 artiklassa se antaa unionille toimivallan säätää lakeja tällaisen syrjinnän torjumiseksi.

Euroopan vammaisstrategia 2010–2020. Uudistettu sitoumus esteettömään Eurooppaan (EY 2010): siinä määritellään kahdeksan päätoimintaluokkaa, kuten esteettömyys, osallistuminen, tasa-arvo, työllisyys, koulutus ja ammatillinen koulutus, sosiaalinen suojelu, terveys ja ulkoiset toimet, esteiden poistamiseksi ja jotta vammaiset voivat käyttää kaikkia oikeuksiaan ja hyötyä täysimääräisestä osallistumisesta eurooppalaiseen yhteiskuntaan ja talouteen.

Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuskasvatusta ja -koulutusta koskeva julistus (YK 2011): 2 artiklassa todetaan,



ALL IN EDUCATION

että ihmisoikeuksien on muodostettava samanaikaisesti olennaisen sisällön (ihmisoikeuskasvatus), metodologisen välineen (ihmisoikeuksien kautta tapahtuva kasvatus) ja lopullisen tavoitteen (ihmisoikeuskasvatus) niissä koulutusohjelmissa, joissa halutaan täysin kunnioittaa ja toteuttaa oikeutta koulutukseen. Se yhdistää ihmisoikeuskasvatuksen oikeuteen koulutukseen. **Inklusiivisen opettajan profiili** (EASIE 2012): esittelee arvot ja osaamisalueet, joita opettajat tarvitsevat työskennellessään inklusiivisessa kouluympäristössä.

ALUEELLINEN AMMATTIKOULUTUS JA ERITYISOPETUSTA TARVITSEVIEN OPPILAIDEN OSALLISTAMINEN³ : PIEDMONTIN ALUE

Italiassa koulutusjärjestelmä tarjoaa **vähintään 10 vuoden** pakollisen koulutuksen, joka on voimassa 16 vuoden ikään saakka, sekä pakollisen koulutuksen 18 vuoden ikään saakka, joka edellyttää vähintään ammatillista pätevyyttä. Keskiasteen koulun (baccalaureate) jälkeen opiskelijat voivat valita kahdesta pääreitistä: ylemmän keskiasteen koulu (licei, tekniset ja ammatilliset oppilaitokset) tai alueelliset **koulutus- ja ammatillisen koulutuksen (IeFP)** kurssit. Kolmivuotiset IeFP-kurssit tarjoavat kansallisesti pätevän ammatillisen pätevyyden, ja niitä voi jatkaa neljännellä vuodella teknisen tutkinnon suorittamiseksi.

IeFP-järjestelmää hallinnoivat alueet, jotka määrittelevät kurssien järjestämisen ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumisen ehdot.

Tässä yhteydessä **Piemonten alue** on esimerkki erityisestä huomiosta koulun osallisuuteen. Alueellisella lailla 28/2007 ja sitä seuranneilla päätöksillä (mukaan lukien DGR 18-10723 ja DGR 13-10889 vuodelta 2009) Piemonte otti käyttöön **erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden (EES) luokan** ennakoitujen kansallista lainsäädäntöä **erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista (BES)**. Vuoden 2014 päätöksellä DGR 20-7246 EES-kategoria palautettiin kansalliseen BES-määrittelyyn, mikä edisti alueellisten ja kansallisten säännösten yhdenmukaisuutta.

Nykyään Piemonten IeFP-kursseilla painotetaan voimakkaasti osallisuutta. Säännökset (asetus nro 485, 27. elokuuta 2021) säätelevät kolmen pääryhmän opiskelijoiden osallistumista:

- vammaiset, joilla on ”lievä toimintarajoite”.
- erityistä tukea tarvitsevat (SEN)
- muut BES-opiskelijat, lukuun ottamatta DSA-tapauksia, joissa ei tarjota koulun tukea vaan ainoastaan PDP:n (henkilökohtainen oppimissuunnitelma) aktivointi.

- Opiskelijat, joilla on ”lievä” vamma

Lievästi vammaiset opiskelijat tunnistetaan vammaisiksi nykyisen lainsäädännön (DGR 15/2013) mukaisesti, ja heillä on oltava lievä ”toimintarajoite”, kuten ministeriöiden välisessä asetuksessa nro 182/2020 on määritelty. Tämä rajoite arvioidaan neljän ulottuvuuden perusteella: sosiaalistuminen ja vuorovaikutus, viestintä ja kieli, itsenäisyys ja orientaatio sekä kognitiivinen ja oppimisen alue.

IeFP-kursseille pääsemiseksi vaaditaan:

- lapsen neuropsykiatrisen palvelun (NPI) tai koulutuslaitoksen lääkärin myöntämä kelpoisuus osallistua opetukseen;
- osallistuminen koulun toimintaan, työpajoihin ja työharjoitteluun;
- läsnäolovaatimuksen täyttäminen (vähintään 75 prosenttia kurssitunneista);
- osallistuminen tentteihin tavanomaisella tavalla, samoin kuin terveillä ikätovereilla;
- enintään **170 tuntia** tukea **vuodessa**.

Tukiopettajan tehtävänä on seurata oppilasta kurssin aikana, mutta hän ei korvaa oppilasta loppukokeissa. Jos ammatillista pätevyyttä ei saavuteta, annetaan todistus hankittujen taitojen vahvistamiseksi.

- EES-oppilaat / muut BES-oppilaat

IeFP-kurssit soveltuvat myös oppilaille, joilla on erityisopetustarpeita (asetuksen DGR nro 20/2014 mukaisesti), sekä oppilaille, jotka kuuluvat ”muut BES”-luokkaan (27. joulukuuta 2012 annetun ministeriön ohjeen mukaisesti).

³ <https://www.regione.piemonte.it/web/temi/istruzione-formazione-lavoro/formazione-professionale/opportunita-formative/percorsi-qualifica-diploma-professionale-per-allievi-disabilita-ees>



ALL IN EDUCATION

Jälkimmäisiin kuuluvat esimerkiksi:

- ADHD- tai hyperkineettisistä oireyhtymistä kärsivät opiskelijat;
- opiskelijat, joiden älykkyystaso on rajatapaus
- opiskelijat, joilla on erityisiä kielellisiä ja motorisia kehityshäiriöitä (esim. F.80, F.82);
- ”hikikomori”-oppilaat, eli vapaaehtoisesti sosiaalisesti eristäytyneet nuoret;
- integraatio-ongelmista kärsivät ulkomaalaiset tai maahanmuuttajaopiskelijat;
- psykologisia tai sosiaalisia ongelmia omaavat adoptiolapset;
- nuoret, joilla on tunne- ja ihmissuhdeongelmia tai jotka ovat riskitilanteessa.

Näissä tapauksissa koulunkäynti voi edellyttää koulutuksen järjestäjän toimivaltaisen lääkärin myöntämää kelpoisuustodistusta. EES-oppilaille tarjotaan **50 tuntia** tukea **vuodessa**.

- DSA-opiskelijat

Laki 170/2010 suojaa opiskelijoita, joilla on erityisiä oppimishäiriöitä (DSA – Disturbi specifici dell'apprendimento), kuten lukihäiriö, kirjoitushäiriö, kirjoitusvaikeudet ja laskutaidon vaikeudet. Heille **ei ole varattu tukitunteja** IeFP-kurssilla, mutta on pakollista laatia **PDP**, jossa ilmoitetaan helpotukset (esim. vapautus tietyistä suorituksista) ja kompensoivat välineet (esim. tietokoneiden käyttö, käsitekartat). Yksilöllistäminen on suunniteltu myös samanaikaisille DSA-häiriöille

LOMAKKEET VAMMAISILLE, EES-, BES- JA DSA-OPISKELIJOILLE

Jokaiselle oppilaalle, jolla on vamma, EES, BES tai DSA, on tehtävä järjestelyjä:

- perheen kanssa sovittu koulutussopimus;
- PEI (yksilöllinen oppimissuunnitelma) lievästi vammaisille oppilaille;
- PDP (henkilökohtainen oppimissuunnitelma) EES-, BES- ja DSA-oppilaille.

Kaikki nämä asiakirjat on lähetettävä asianomaisille aluevirastoille koulutusvuoden neljän ensimmäisen kuukauden loppuun mennessä.

Samaan luokkaan voidaan ottaa enintään 5 vammaista ja/tai EES-oppilasta (enintään 3 vammaista oppilasta) sekä oppilaita, joilla on erityisiä oppimishäiriöitä, joille laki 170/2010 ei kuitenkaan tarjoa tukea, vaan ainoastaan ”henkilökohtaisen oppimissuunnitelman” (PDP), jossa ilmoitetaan tarvittavat ”poikkeusjärjestelyt ja/tai kompensoivat välineet”.

Lopuksi on tärkeää, että koulutuksen sijaintiin, valittuun kurssityyppiin ja luokan kokoonpanoon liittyvät ympäristötekijät, joita pidetään sekä esteinä että edistäjinä, arvioidaan jo ennen ilmoittautumista.

ERITYISOPETUSTA TARVITSEVAT OPPILAAT ITALIALAISISSA KOULUISSA

Lyhenne BES tarkoittaa Bisogni Educativi Specili (erityiset oppimistarpeet), eli erityisiä oppimistarpeita, joita oppilailta voi ilmetä koulussa jopa lyhyitä aikoja fyysisistä, biologisista, fysiologisista tai jopa psykologisista ja sosiaalisista syistä, joihin koulujen on vastattava asianmukaisesti ja yksilöllisesti.

Erityisten oppimistarpeiden (BES) käsite perustuu siis kokonaisvaltaiseen näkemykseen ihmisestä ja kattaa siten laajan joukon oppilaita, joiden kohdalla opetuksen yksilöllistämisen periaatetta on sovellettava kiinnittäen erityistä huomiota erityispiirteisiin ja keston. Tämän tarkoituksena on poistaa oppimispolkuja haittaavat tekijät ja mukauttaa ne kunkin yksilön potentiaaliin, tavoitteena yhä tasa-arvoisempi ja osallistavampi koulu, joka on sitoutunut takaamaan parhaan mahdollisen oppimisen ja vuorovaikutuksen, eli koulutuksellisen menestyksen.

BES:n laajempaan määritelmään kuuluu kolme pääalaluokkaa:

- vammaisuus;
- erityiset kehityshäiriöt
- sosioekonominen, kielellinen ja kulttuurinen heikommassa asemassa oleminen.

Seuraavassa on yhteenveto erityisen tuen tarpeeseen kuuluvien haavoittuvuuksien pääpiirteistä, sellaisina kuin ne on kuvattu Italian ja alueellisessa lainsäädännössä sekä edellä mainituissa kansainvälisissä viiteklassifikaatioissa.

Vamma

Lain 104/1992 mukaan vammaisuuteen kuuluvat fyysiset, psyykkiset tai aistivammat, olivatpa ne vakiintuneita tai eteneviä,



ALL IN EDUCATION

jotka aiheuttavat oppimis- tai vuorovaikutusvaikeuksia, jotka johtavat sosiaaliseen epädulliseen asemaan tai syrjäytymiseen. YK:n yleissopimuksessa (2006) ja MIUR:n muistiossa 4274/2009 toteutettu vammaisuuden sosiaalinen malli korostaa, että vammaisuus on seurausta vamman ja syrjivän ympäristön vuorovaikutuksesta. Koulun velvollisuutena on laatia yksilöllinen opetussuunnitelma (PEI), joka vahvistaa oppilaan kykyjä, käsittelee oppimisvaikeuksia ja sisältää tukitoimia ja korjaavia strategioita.

Autismikirjon häiriö (ASD)

Häiriö vaikuttaa hermoston kehitykseen ja ilmenee jatkuvina vaikeuksina sosiaalisessa viestinnässä sekä käyttäytymisessä ja kiinnostuksen kohteissa. Oireita ovat muun muassa

- Ongelmia sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden aloittamisessa ja ylläpitämisessä sekä vähäinen kiinnostus muiden viestintään.
- Verbaalisen ja nonverbaalisen kielen integroinnin heikkeneminen.
- Kyvyttömyys sopeutua sosiaaliseen kontekstiin ja ymmärtää muiden tunteita.
- Toistuva käyttäytyminen, kapeat kiinnostuksen kohteet ja joustamattomuus, mahdollisesti yhdistettynä aistien yli- tai alireagointiin.

Oireiden vakavuus ja yhdistelmät vaihtelevat suuresti, mikä luo laajan kirjon kliinisiä ilmenemismuotoja.

Erityiset oppimishäiriöt (DSA)

Ne ovat neurokehityshäiriöitä, jotka vaikuttavat tiettyihin koulutaitoihin, kuten lukemiseen, kirjoittamiseen ja laskemiseen, ilman älyllistä kehitysvammaisuutta tai muita sairauksia (laki 170/2010). Diagnoosi on mahdollista vasta toisen peruskoululuokan päätyttyä, kun taitoja kehittävä interventio on toteutettu, jotta voidaan erottaa tilapäiset vaikeudet täysimittaisesta häiriöstä. DSA-häiriöitä ovat:

- **Dysleksia:** vaikeus lukea kirjaimia, sanoja tai tekstikappaleita oikein ja nopeasti. Se ei koske tekstin ymmärtämistä vaan dekodeausta.
- **Dysgrafia:** ongelmia motorisessa hallinnassa ja kirjoituksen graafisessa laadussa, jotka liittyvät visuaalis-perceptuaalisiin ja motorisiin puutteisiin.
- **Dysortografia:** kirjoituskoodaukseen liittyvät oikeinkirjoitusvirheet, kuten kirjainten puuttuminen tai vaihtuminen, sanojen virheellinen yhdistäminen tai erottaminen.
- **Dyskalkulia:** vaikeudet tunnistaa ja käsitellä numeroita, laskea päässä ja kirjallisesti sekä muistaa aritmeettisiä tosiasioita.

Kielihäiriö

Neurokehityshäiriö, joka vaikuttaa puhutun tai kirjoitetun kielen oppimiseen, ymmärtämiseen ja tuottamiseen. Se voi koskea foneettisia, leksikaalisia, morfosyntaktisia tai pragmaattisia näkökohtia. Se ilmenee heikkona kielitaitona, yksinkertaisina tai virheellisinä lauseina ja vaikeuksina keskustelutaidoissa. Varhainen merkki on ensimmäisten sanojen myöhäinen ilmaantuminen, vaikka kaikki myöhäiset oppijat eivät kehitä häiriötä.

Motorisen koordinaation häiriö (DCM)

Liittyy vaikeuksiin suorittaa karkeita ja hienomotoriikkaan liittyviä liikkeitä, ja siihen liittyy kömpelyyttä ja hitaus. Vaikeuttaa monimutkaisten motoristen toimintojen koordinoitua tavoitteen saavuttamiseksi.

Tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö (ADHD)

Neurobiologinen häiriö, johon liittyy vaikeuksia keskittymisessä, motorista hyperaktiivisuutta ja impulsiivisuutta.

Voidaan erottaa kolme alatyppiä:

- Huomiokyvyn puutteellinen (keskittymisvaikeudet).
- Yliaktiivisuus ja impulsiivisuus (hallitsemattomat liikkeet ja toimet).
- Yhdistelmämuoto (molempien oireyppien esiintyminen).

Se esiintyy usein yhdessä muiden kehityshäiriöiden, kuten ASD:n, vastustavan uhmakkuushäiriön, ahdistuneisuus- tai mielialahäiriöiden kanssa.

Rajoittunut älyllinen toimintakyky (FIL)

Tila, jolle on ominaista älykkyysosamäärä (IQ) välillä 70–85, joka on alle keskiarvon mutta ei riittävän alhainen älyllisen



ALL IN EDUCATION

kehitysvammaisuuden diagnoosin tekemiseksi. IQD-oppilaat oppivat hitaasti ja sopeutuvat huonosti, mutta asianmukaisella kannustuksella he voivat edistyä tehokkaasti. Merkittäviä erityisiä kognitiivisia puutteita ei ole.

Sosioekonomiset, kielelliset ja kulttuuriset haitat

Tila, joka vaikuttaa moniin oppilaisiin ympäristöön, talouteen tai kieleen liittyvien vaikeuksien vuoksi. Se vaatii koko henkilön huomioimista, koska nämä olosuhteet vaikuttavat oppimiseen ja osallisuuteen.

Lahjakkuus

Tämä viittaa henkilöihin, joilla on huomattavasti keskimääräistä korkeammat älylliset, luovat tai taiteelliset kyvyt. Lahjakkaat lapset osoittavat varhaista kypsyyttä, luovuutta, oppimisenopeutta sekä emotionaalista ja aistillista herkkyyttä. He voivat kuitenkin kärsiä emotionaalisisista epätasapainoista tai ihmissuhdevaikeuksista. On tärkeää tarjota heille räätälöityjä kouluohjelmia, joissa on sopivia haasteita (MIUR-muistio 562/2019) ja jotka on tunnustettu niille, joiden älykkyyssosamäärä on ≥ 130 . Lahjakkuus ei ole häiriö eikä sillä ole diagnostista luokitusta.

13

ERITYISOPETUSTA TARVITSEVIEN OPPILAIDEN JA OPISKELIJOIDEN LÄSNÄOLO ITALIALAISISSA KOULUJÄRJESTELMÄSSÄ

ISTAT:n maaliskuussa 2025 julkaisemat tuoreet tiedot antavat syvällisen kuvan vammaisten oppilaiden osallisuuden nykytilasta italialaisissa kouluissa. Tilastot paljastavat sekä edistystä että jatkuvia haasteita eri koulutuksen osallisuuden osa-alueilla.

Kasvava väestö, jolla on moninaisia tarpeita

Vammaisten oppilaiden määrä kasvaa edelleen ja on jo lähes 359 000, mikä on 4,5 % koko oppilasmäärästä. Tämä merkitsee 6 %:n kasvua edellisestä vuodesta ja 26 %:n kasvua viiden vuoden aikana. Pojat ovat selvästi tyttöjä lukuisampia: 100 tyttöä kohden on 228 poikaa, mikä vastaa tiettyjen neurokehityshäiriöiden suurempaa esiintyvyyttä poikien keskuudessa. Yleisin vamma on edelleen kehitysvamma, joka koskee 40 % oppilaista ja on yleisintä yläkouluissa. Myös psykologiset kehityshäiriöt ovat yleisiä, etenkin nuorempien lasten keskuudessa. Oppimis- ja keskittymishäiriöt ovat yleisiä yläkoulujen oppilaiden keskuudessa, kun taas motoriset, näkö- ja kuulovammat ovat harvinaisempia. Monilla oppilailla on useampi kuin yksi vamma, ja 28 %:lla on vaikeuksia itsenäisessä selviytymisessä, erityisesti viestinnässä ja wc-asioissa. Lähes kaikilla oppilailla (98 %) on virallinen todistus, joka oikeuttaa heidät opetustukeen, mutta pieni ryhmä (1,3 %) saa apua ilman todistustakin – usein odottaessaan virallista diagnoosia.

Tukiopetus: parannuksia ja jatkuva pula

Italiassa työskentelee noin 246 000 tukiopettajaa, joista suurin osa valtion kouluissa. Oppilas-tukiopettaja-suhde täyttää yleensä lakisääteiset vaatimukset, mutta laatu on edelleen ongelma: 27 % opettajista ei ole saanut erityiskoulutusta, ja monet nimitetään myöhään – jotkut jopa vasta kuukausi ennen koulun alkua. Edistystä on kuitenkin tapahtunut: ei-erikoistuneiden tukiopettajien osuus on laskenut neljän vuoden aikana. Opettajien pysyvyys on edelleen huolenaihe. Yli puolet vammaisista oppilaista vaihtaa tukiopettajaa vuosittain, ja jotkut jopa kesken lukuvuoden, mikä vaikuttaa tuen vakauteen. Oppilaat saavat keskimäärin 15,6 tuntia tukea viikossa, eniten esikouluissa ja vähiten toisen asteen kouluissa.

Itsenäisyyden ja viestinnän tuki: edelleen riittämätöntä

Itsenäisyyden ja viestinnän avustajien määrä – jotka ovat elintärkeitä vuorovaikutuksen ja itsenäisyyden edistämiseksi – on kasvussa (noin 80 000), mutta jakautuu epätasaisesti ympäri maata. Esimerkiksi Campaniassa on 7,5 oppilasta avustajaa kohti, kun kansallinen keskiarvo on 4. Vain 4,2 % avustajista osaa italialaista viittomakieltä (LIS), ja alueelliset erot ovat erityisen jyrkkiä, kun kyse on vakavasti vammaisista oppilaista. Monet näitä avustajia tarvitsevat oppilaat (4,2 %) jäävät edelleen ilman apua.

Teknologia ja inklusiivinen opetus

Teknologia tarjoaa arvokkaita työkaluja inklusiiviseen opetukseen, puheensyntetisaattoreista kosketuskarttoihin. Silti vain 75 % kouluista on mukauttanut tietokonepisteitä vammaisille oppilaille – ja lähes puolet näistä kokee varustuksensa puutteelliseksi. Erityisesti etelässä tyytymättömyys on suurempaa. Näiden työkalujen sijoittaminen luokkahuoneisiin on lisääntynyt (37 %:sta 49 %:iin viiden vuoden aikana), mikä mahdollistaa paremman vuorovaikutuksen ikätovereiden kanssa. Opettajien koulutus on kuitenkin jäljessä: vain 23 % kouluista ilmoittaa, että kaikki tukiopettajat ovat saaneet



ALL IN EDUCATION

teknologiaan liittyvää koulutusta, ja vain 7 % kouluista ilmoittaa, että kaikki yleisopetuksen opettajat käyttävät esteettömiä materiaaleja. Digitaalinen kuilu on edelleen esteenä täysimääräiselle inklusiiviselle opetukselle.

Inklusiivisuus luokkahuoneessa ja opetuskäytännöt

Inklusiivisessa opetuksessa korostetaan oppimista vertaisryhmän kanssa. Suurin osa vammaisista oppilaista viettää lähes kaikki kouluajat luokkahuoneessa (29 tuntia viikossa), ja yksilöllisen opetuksen aika on rajallinen (2,9 tuntia). Vakavammista vammoista kärsivät oppilaat viettävät kuitenkin huomattavasti enemmän aikaa luokkahuoneen ulkopuolella – etenkin esikoulussa. Vain kolmasosa oppilaista hyötyy koko luokan kattavasta tuesta, joka on inklusiivisten periaatteiden mukainen malli. Puolella oppilaista tuki keskittyy edelleen pääasiassa yksilöön.

Osallistuminen luokkahuoneen ulkopuolella

Kouluretket, työpajat ja koulun ulkopuoliset aktiviteetit ovat ratkaisevan tärkeitä sosiaalisen integraation kannalta. Vaikka 90 % vammaisista oppilaista osallistuu päiväretkille, vain puolet osallistuu yöpymisretkille. Osallistuminen on selvästi vähäisempää etelässä, mikä johtuu usein vammaisuuden luonteesta tai organisatorisen tuen puutteesta. Myös koulun sisäisten harrastustoimintojen osallistumisaste vaihtelee. Vaikka 60 % vammaisista () päiväkotilapsista osallistuu niihin, osuus laskee 43 %:iin yläkoulussa. Urheiluun osallistuminen on yleisesti ottaen korkeaa (93 %), mutta laskee jyrkästi kilpailu- tai harrastusurheilun osalta, jossa osallistumisaste on koko maassa vain 21 %.

Yksilölliset opetussuunnitelmat ja perheen osallistuminen

Yksilöllinen opetussuunnitelma (PEI) on keskeinen osa räätälöityä opetusta. Lähes kaikilla oppilailla on sellainen, mutta sen ajoitus ja laatu vaihtelevat. 19 prosentilla oppilaista yksilöllistä opetussuunnitelmaa ei ollut valmis lokakuun loppuun mennessä – ongelma on erityisen akuutti yläkouluissa ja keskialueilla. Esiin nousee kolme erillistä koulutuspolkua: vakio, yksilöllinen vastaavilla kokeilla ja eriytetty (jälkimmäinen johtaa usein siihen, ettei lopullista tutkintoa suoriteta, ja sitä käytetään pääasiassa yläkouluissa). Vaikka perheet ovat mukana 91 prosentissa tapauksista, oppilaiden osallistuminen – etenkin vanhempien oppilaiden keskuudessa – on edelleen rajallista.

Säännöllinen viestintä perheiden kanssa on epätasaista. Vaikka tapaamiset tukiopeettajien kanssa ovat tiheitä, 21 % perheistä ilmoittaa, ettei heillä ole säännöllistä yhteyttä yleisopetuksen opettajiin. Erityisesti Etelä-Italiassa perheiden osallistuminen on vahvempaa.

Koulun ja työelämän välinen silta

Monialaisia taitoja ja uravalmennusta koskeva ohjelma (PCTO) on laajalti käytössä yläkouluissa, ja siihen osallistuu 87 % oppilaista. Työharjoittelu yrityksissä on yleisempää pohjoisessa, kun taas etelän kouluissa luotetaan enemmän koulupohjaisiin projekteihin. Nämä ohjelmat tarjoavat tärkeää kokemusta työelämästä ja auttavat itsenäistymisessä.

Työpajat ja käytännön oppiminen

Työpajapohjainen oppiminen edistää käytännön kokemusta ja osallisuutta. Yli puolet vammaisista oppilaista käy kouluja, jotka tarjoavat tällaisia aktiviteetteja, ja heistä 70 % osallistuu niihin – pääasiassa ikätovereidensa kanssa, vaikka jotkut toteuttavatkin yksilöllisiä projekteja.

Fyysinen esteettömyys: edelleen suuri haaste

Vain 41 % koulurakennuksista on fyysisesti esteettömiä. Pohjoisessa tilanne on hieman parempi kuin etelässä, mutta koko maassa ongelmat, kuten hissien puute, esteelliset wc:t ja kosketusopasteiden puuttuminen, ovat edelleen olemassa. Aistivammaisten esteettömyys on vieläkin laiminlyöty: vain 17 % kouluista on varustettu näkövammaisille oppilaille tarkoitetuilla visuaalisilla opasteilla, ja vain 1 % tarjoaa tunto-opasteita näkövammaisille oppilaille. Vain 12 % kouluista on toteuttanut parannustöitä viimeisen vuoden aikana. Pysäköinti on edelleen ongelma – vain 44 % kouluista on varustettu esteettömillä pysäköintipaikoilla.

Erityisopetustarpeet vammaisuuden ulkopuolella

Vammaisten oppilaiden lisäksi monet muut kuuluvat ”erityisopetustarpeiden” (BES) piiriin. Näitä ovat oppimishäiriöistä (DSA, ~6 %), ADHD:sta (3–5 %) ja rajatapauksissa olevasta älyllisestä toimintakyvystä (~2,5 %) kärsivät oppilaat. Kolmas ryhmä koostuu oppilaista, jotka kohtaavat sosioekonomisia, kielellisiä tai kulttuurisia haittoja – monet heistä ovat ulkomaalaissyntyisiä tai toisen sukupolven maahanmuuttajia. Vuosina 2022–2023 oppilaat, joilla ei ollut Italian kansalaisuutta, muodostivat 11,2 % koululaisista. Huomionarvoista on, että kaksi kolmasosaa heistä oli syntynyt Italiassa,



mikä osoittaa pitkäaikaisten osallisuuspolitiikkojen kasvavan merkityksen.

Ulkomaalaisten oppilaiden osalta meillä on tällä hetkellä käytettävissä MIM:n julkaisemat tiedot lukuvuodelta 2022–2023 (⁴). Raportissa analysoidaan maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten osallistumista Italian koulujärjestelmään ja esitetään mielenkiintoisia indikaattoreita koulun integraatio- ja osallisuuspolitiikan arvioimiseksi.

Nämä tiedot osoittavat, että valtakunnallisella tasolla oppilaat, joilla ei ole Italian kansalaisuutta, muodostavat 11,2 % koko oppilasväestöstä; näistä on syytä huomata, että 65,4 % oppilaista, joilla ei ole Italian kansalaisuutta, on toisen sukupolven maahanmuuttajia, eli Italiassa syntyneitä oppilaita.

Toisen sukupolven oppilaiden osuus laski ensimmäistä kertaa, kun se oli aiempina vuosina kasvanut tasaisesti.

44,4 % oppilaista, joilla ei ole Italian kansalaisuutta, on eurooppalaista alkuperää, ja heitä seuraavat afrikkalaiset (27,25 %) ja aasialaiset (20,27 %). Paljon pienempi mutta hieman kasvava on amerikkalaisten oppilaiden osuus (8,02 %), kun taas oseaanialaisten oppilaiden osuus pysyy vakaana (0,03 %).

Keskeinen osa muualta kuin Italiasta kotoisin olevien oppilaiden koulunkäynnin integrointiprosessia on heidän jakautumisensa kouluihin ja kouluissa luokkien välillä.

Jotta vältetään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskittyminen tiettyihin kouluihin ja edistetään heidän tasapainoista jakautumistaan, opetus- ja ansioministeriö on asettanut tiettyjä organisatorisia kriteerejä heidän jakautumisestaan koulujen ja yksittäisten luokkien välillä. Säännösten mukaan muiden kuin Italian kansalaisuuden omaavien oppilaiden, joiden italian kielen taito on heikko, määrä ei saa yleensä ylittää 30 %:a kunkin luokan ja kunkin koulun oppilasmäärästä.

Alueellisten koulutoimistojen on edistettävä muiden kuin Italian kansalaisuuden omaavien oppilaiden tasapainoista jakautumista koulujen kesken edistämällä paikallisia sopimuksia ja yhteisymmärryksiä koulujen ja paikallisviranomaisten välillä.

Tiettyissä tapauksissa on kuitenkin joitakin poikkeuksia.

Alueellisen koulutoimiston pääjohtajan päätöksellä 30 prosentin rajaa voidaan nostaa, jos mukana on oppilaita, joilla ei ole Italian kansalaisuutta mutta joilla on jo riittävät kielitaidot (kuten Italiassa syntyneiden oppilaiden tapauksessa).

Toisaalta 30 prosentin rajaa voidaan alentaa, jälleen alueellisen koulutoimiston pääjohtajan päätöksellä, jos kyseessä ovat oppilaat, joilla ei ole Italian kansalaisuutta ja jotka ilmoittautumishetkellä eivät vielä hallitse italiaa riittävän hyvin voidakseen osallistua täysimääräisesti opetukseen, sekä joka tapauksessa erityisten ja dokumentoitujen monimutkaisten tilanteiden sattuessa.

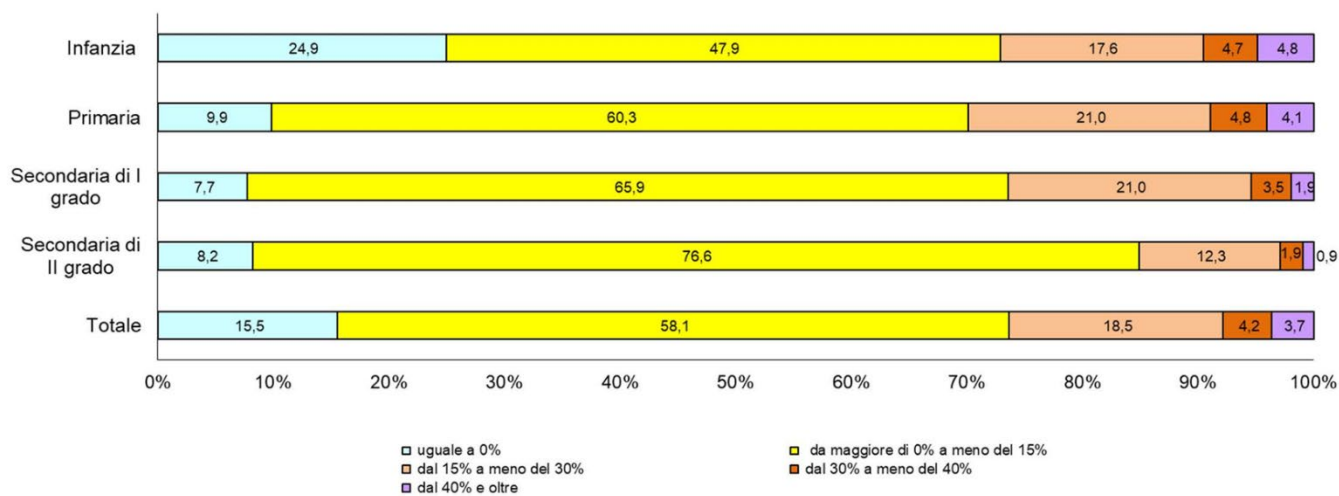
Koulut eivät kuitenkaan missään tapauksessa saa kieltäytyä ottamasta lasta oppilaaksi sen vuoksi, että tietty prosentiosuus maahanmuuttajataustaisista oppilaista ylittyy.

Nämä ohjeet tuodaan esiin vuosittain kiertokirjeessä, jonka opetus- ja ansioministeriö julkaisee koulun ensimmäisen luokan ilmoittautumisen yhteydessä.

Vuosina 2022/2023 kerätyt tiedot osoittavat, että niiden koulujen kokonaismäärä, joissa ei ole oppilaita, joilla ei ole Italian kansalaisuutta, on vähentynyt (15,5 %). Koulutyypikohtaiset vaihtelut näkyvät alla olevassa kaaviossa. [Kaavio 1].

Kaavio 1 – Koulut oppilaiden, joilla ei ole Italian kansalaisuutta, esiintymisen ja koulutyypin mukaan (prosentuaalinen jakauma) – lukuvuosi 2022/2023

⁴ Lähde: [Gli alunni con cittadinanza non italiana anno scolastico 2022/2023 - MIM](#)

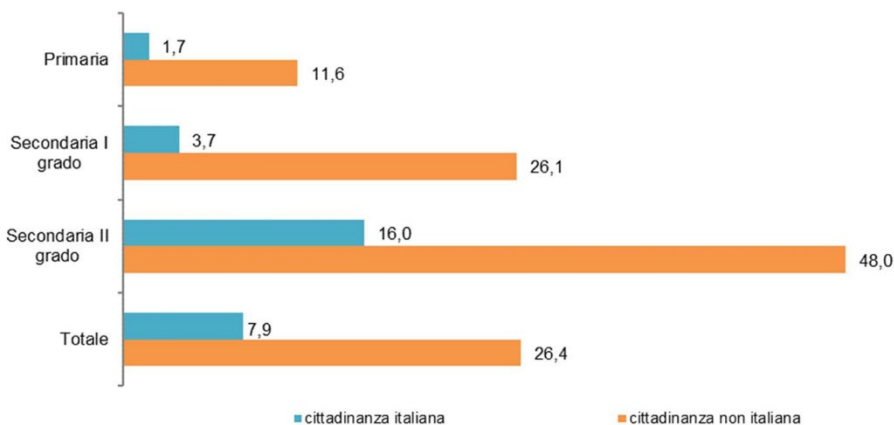


Keskiasteen koulun valinnan osalta lukuvuoden 2022–2023 tiedot osoittavat, että 84,0 % muista kuin Italian kansalaisista opiskelijoista valitsi lukion, kun taas 8,8 % suuntasi alueelliseen ammatilliseen koulutukseen.

Italiassa syntyneet oppilaat, joilla ei ole Italian kansalaisuutta, suuntaavat useammin teknisiin oppilaitoksiin ja sitten liceoihin, kun taas ulkomailla syntyneet oppilaat valitsevat teknisten oppilaitosten jälkeen ammatilliset oppilaitokset.

Koulunkäynnin säännöllisyys on yksi analyysin ulottuvuuksista, jonka avulla voidaan arvioida maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutuksellista ja sosiaalista integraatiota. Tiedot oppilaan iästä ja luokasta, jossa hän opiskelee, mahdollistavat sen, että voidaan havaita, kuinka oppilaiden osuus laskee 68,1 prosentista 47,0 prosenttiin lukion viiden vuoden aikana.

Erojen italialaisten oppilaiden ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välillä ovat edelleen huomattavat. Lukuvuonna



2022–2023 myöhästelevien italialaisten oppilaiden osuus on 7,9 %, kun taas muiden kuin Italian kansalaisuuden omaavien oppilaiden osuus on 26,4 %. Suurin ero löytyy lukiosta, jossa myöhästelyjen osuus on 16 % italialaisilla oppilailla ja 48 % maahanmuuttajataustaisilla oppilailla. [Kaavio 2]

Kaavio 2 – Muun kuin Italian kansalaisuuden omaavien ja italialaisten oppilaiden myöhästymiset kouluissa kouluasteittain (prosenttiosuudet 100 oppilasta kohti) – lukuvuosi 2022/2023

Ilman huoltajaa olevat ulkomaalaiset alaikäiset (MSNA)

Ilman huoltajaa olevat ulkomaalaiset alaikäiset (ilman huoltajaa olevat alaikäiset) kuuluvat Italian nuorison haavoittuvimpiin ryhmiin. Nämä nuoret, jotka ovat usein kaukana perheistään ja joilla on takanaan traumaattisia muuttokokemuksia, kohtaavat haasteita ja vaikeuksia päästä koulutukseen, joka voisi tarjota heille mahdollisuuksia turvallisempaan ja osallistavampaan tulevaisuuteen.

Kun puhumme ilman huoltajaa olevista ulkomaalaisista alaikäisistä, viittaamme lain 47/2017 2 §:n säännösten mukaisesti kaikkiin ”(...) alaikäisiin, joilla ei ole Italian tai Euroopan unionin kansalaisuutta ja jotka ovat jostain syystä valtion alueella tai jotka muutoin kuuluvat Italian lainkäyttövaltaan, mutta joilla ei ole vanhempien tai muiden laillisesti heistä vastuussa olevien aikuisten apua tai edustusta”.

Viime vuosina tämä ilmiö on tullut yhä yleisemmäksi, mikä on näkyvä ”sivuvaikutus” erityisen verisistä konflikteista, joita on käyty useilla geopoliittisilla alueilla, jotka sijaitsevat enemmän tai vähemmän Länsi-Euroopan maiden rajalla. Näiden alaikäisten oikeudet on tunnustettava ja toteutettava täysimääräisesti: heille on tarjottava asianmukainen vastaanotto, mutta myös huolehdittava heidän tarpeistaan sosiaalisen osallisuuden ja opiskeluoikeuden osalta, mihin sisältyy toimenpiteiden toteuttaminen, jotka edistävät heidän kulttuurienvälistä vuoropuheluaan ja pääsyään koulutukseen.

Kesäkuussa 2024 päivitettyt tiedot, jotka on kerätty uudessa ”Puolivuotisessa perusteellisessa raportissa ilman huoltajaa olevien ulkomaalaisten alaikäisten (MSNA) läsnäolosta Italiassa”⁵, kertovat, että **30. kesäkuuta 2024** Italiassa oli rekisteröity **206 ilman huoltajaa olevaa ulkomaalaista alaikäistä. Heistä suurin osa on poikia** (88,4 %) ja heidän ikänsä on **17 vuotta** (49,8 %), **16 vuotta** (25,1 %) ja 15 vuotta (13,7 %); he ovat kotoisin pääasiassa **Egyptistä** (3 924 alaikäistä), **Ukrainasta** (3 811), **Gambiasta** (2 274), **Tunisiasta** (2 145) ja **Guineasta** (1 679).

Suurin osa MSNA-lapsista on ilmoittautunut italian kielen L2-lukutaito-kursseille, joita järjestetään heidän vastaanottavissa oppilaitoksissaan (yli 45 % otoksesta) tai, hieman vähemmässä määrin, paikallisissa CPIA-keskuksissa (40 %). Perusopetuksessa MSNA-lasten osuus on selvästi pienempi kuin muissa tarkastelluissa oppimishjelmissä.

Tutkituista **MSNA-lapsista** itse asiassa **vain yksi viidestä on integroitunut Italian koulujärjestelmään** (21 %), eli kursseille, joihin osallistuu syntyperäisiä ikätovereita ja jotka tarjoavat mahdollisuuden hankkia tutkinto. Vaikka otettaisiin huomioon CPIA-keskuksissa järjestettävät ensimmäisen ja toisen asteen ammatilliset koulutuskurssit (), vain 18 % on tässä tilanteessa. Lopuksi on mainittava, että MSM-nuorten osuus, jotka eivät osallistu mihinkään koulutus- tai harjoittelutoimintaan ja jotka ovat jääneet kokonaan oppimishjelmien ulkopuolelle, on merkittävä (9 %).

Fondazione ISMU ETS:n MIM:n toimeksiannosta vuonna 2024 tekemän tutkimuksen tulokset on esitetty teoksessa *”Unaccompanied Foreign Minors at School. Se l'improbabile diventa possibile”*⁶, käy ilmi, että MSM:ien yksilölliset valinnat elämänsuunnitelmiansa suhteen, mukaan lukien koulussa, riippuvat paitsi heidän käytettävissään olevista aineellisista ja aineettomista resursseista, myös siitä, miten ihmissuhteet (perheenjäsenten, ystävien, matkakumppaneiden, kasvattajien tai opettajien kanssa) muovaavat tietoa uudesta maasta tai vaikuttavat sosiaaliin käytäntöihin, joita voidaan toteuttaa uudella alueella, muovaamalla heidän oppimistaan.

Inklusiivisten opetusmenetelmien käyttöönoton kansalliset haasteet

INKLUSIIVISEN KOULUJÄRJESTELMÄN HAASTEET JA KRIITTISET KYSYMYKSET ITALIASSA: INKLUSIIVISEN KOULUTUKSEN TOTEUTTAMINEN

Inklusiivinen koulutus edellyttää, että kouluista tulee etuoikeutettu paikka, jossa tämä periaate toteutuu **erityisten pedagogisten toimien ja organisaatiomuotojen kautta, jotka kykenevät muuttamaan minkä tahansa ympäristön inklusiiviseksi kouluympäristöksi**. Inklusiivisesta koulutuksesta puhuminen tarkoittaa erojen hyväksymistä ja ymmärtämistä, miten niitä käsitellään koulussa, luokkahuoneessa ja opetussuunnitelmassa.

⁵ Lähde: <https://integrazioneimmigranti.gov.it/it-it/>

⁶ Lähde: Monietnisyyttä koskevat säätiön aloitteet ja tutkimukset



Inklusiivisen logiikan mukaisesti kaikkia vastaanottavien koulujen ja luokkien tarjoaminen edellyttää tarkkaa ja samalla joustavaa organisointia ja koordinoitua eri toimijoiden välillä sekä koulun sisällä että sen ulkopuolella.

Kaikissa pedagogisissa ja didaktisissa standardeissa ja viitekirjoissa puhutaan näistä ja korostetaan niiden merkitystä, vaikka käytännössä nämä yhteistyösuhteet eivät aina toteudu ja kehity kaikkein sopivimmalla tavalla.

Koordinointi toteutuu ennen kaikkea luokkahuoneen kontekstiin liittyvässä suunnittelussa, jota kehitetään opetusryhmässä tai luokkaneuvostossa ja joka koskee opetustavan, arviointimenettelyjen ja organisatoristen puitteiden jakamista.

Inklusiivinen koulutus ei ole joukko tiettyjä sisältöjä, vaan se on luonteeltaan metodologinen suuntaus, päivittäisessä käytännössä omaksuttava toimintatapa. Toisin sanoen kyse on siitä, että kaikkia oppiaineiden opetussuunnitelmia hallitaan lähestymistavalla, joka helpottaa jokaisen oppilaan osallistumista ja positiivisten tulosten saavuttamista.

Inklusiivinen lähestymistapa asettaa haasteita uusien rakenteellisten organisaatioiden, opetussuunnitelman uudistamisen, oppilaiden emotionaalisten tarpeiden huomioimisen ja opettajien erityiskoulutuksen tarpeen suhteen.

Inklusiivinen koulutus ja erityisesti inklusiivinen opetus tarjoavat opettajille erilaisen lähestymistavan opetukseen, joka tarjoaa rikkaita ja erityisiä oppimismahdollisuuksia kaikille, kun yksilölliset erot nähdään lähtökohtana eikä poikkeustapauksina, jotka on ratkaistava. Tavoitteena on edistää mahdollisimman korkeatasoista oppimista kaikille arvostamalla paitsi kunkin oppilaan yksilöllisiä eroja myös kunkin opettajan yksilöllistä opetustyyliä.

Inklusiivisuus ei tarkoita sitä, että kysytään, mikä oppilaassa on vikana, vaan mikä hänen ympäristössään, tässä tapauksessa koulussa, on vikana.

Painopiste siirtyy oppilaiden puutteisiin, vaikeuksiin ja vammaisuuteen. Inklusiivisuuden edistäminen ja toteuttaminen koulussa ei siis tarkoita keskittymistä oppilaaseen ja hänen vaikeuksiinsa, erilaisuuteensa tai vammaisuuteensa, vaan kontekstien muuttamista niin, että ne muuttuvat inklusiivisiksi ja kaikille saavutettaviksi. Aiemmin puhuimme integroidusta opetuksesta menetelmänä, jolla vammaiset lapset saatiin mukaan, ja heidän piti sopeutua kouluympäristöön. Nyt inklusio viittaa sen sijaan strategioihin, joiden tavoitteena on kaikkien oppilaiden osallistuminen ja jokaisen potentiaalinen ominaisuuksien hyödyntäminen parhaalla mahdollisella tavalla. Tässä tapauksessa siis **koulu sopeutuu oppilaisiin.**

ICF-pohjainen BES-käsite edustaa siten askelta kohti suurempaa *tasa-arvoa*, joka on yksi inklusiivisen koulun peruspilareista ja koskee puolueettomasti jokaista opettajaa, sekä erityisopettajia että aineenopettajia, koska se kohdistuu koko luokkaryhmään () syrjimättä eikä vain sen vammaisiin oppilaisiin.

Se edellyttää siis suurempaa *pedagogis-didaktista vastuuta* kuin biolääketieteellinen delegointi. Luokkatoimikunnalle ja opettajille annetaan pedagogis-didaktinen tehtävä, joka on keskeinen modernille opettajan ammatille: tunnistaa oppilaat, joilla on BES-tilanne, jota ei ole kliinisesti havaittu.

Ministeriön määräysten mukaan luokkaneuvosto/tiimi arvioi ja ymmärtää vaikeudet psykopedagogisten ja didaktisten näkökohtien perusteella ja ilmaisee mielipiteensä oppilaan ongelmallisesta toiminnasta ja opintopolun mahdollisesta yksilöllistämisestä, vaikka erityisiä asiakirjoja ei olisikaan.

Tuloksena on **opetussuunnitelman** opettajien **suurempi yhteisvastuu**, toisin kuin taipumus delegoida tukiopettajille, yleisesti inklusiivisemmän opetuksen ja erityisten yksilöllistämismuotojen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tämä on ratkaiseva kysymys, josta on keskusteltu Italiassa jo vuosia: erityistoimenpiteiden delegoiminen yksinomaan tukiopettajille on yksi italialaisen integraation kroonisista ongelmista, ja se on ratkaistava tukiopettajien roolin radikaalilla muutoksella. Tämä on epäilemättä haastavin kohta opettajille, etenkin niille, jotka ovat vuosien ajan käyttäneet eturivistä ja tiedonvälitykseen perustuvia opetustapoja, jotka eivät rakenteellisesti sovellu yksilöllistämiseen ja räätälöintiin (ja jotka ovat enemmistönä etenkin kahdella yläkoulutasolla). Kriittiset solmut korostavat, kuinka italialainen malli on edelleen liian tiiviisti sidoksissa jäykkään ”vammaiset oppilaat – tukiopettaja” -binomiin, jonka koulun hallinto määrittää lääketieteellisen todistuksen perusteella laskettujen tuntimäärien perusteella. Toivottu kehitys on **nykyisten erityisopettajien muuttuminen tukiopettajiksi**, eli resurssiksi, jotka tukituntien aikana luokassa läsnä ollessaan ovat aktiivinen ja jatkuva läsnäolo, joka pystyy edistämään ja vahvistamaan yhdessä opetussuunnitelman mukaisen opettajan kanssa tehokkaita inklusiivisia opetusmenetelmiä kaikille oppilaille ja jota leimaavat oikeudenmukaisuuden arvot (jokaiselle annetaan mitä hän tarvitsee). Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen koulutuksen viraston esittämän asiakirjan ”*Viisi viestiä inklusiivisesta*



ALL IN EDUCATION

koulutuksesta” (7) sisällön pohjalta sekä Italian pedagogiikan ja didaktiikan alan tutkimusten ja selvitysten yhteydessä on määritelty **kolme toimintalinjaa inklusiivisen koulun edistämiseksi**. Tällainen koulu kykenee yhdistämään näkökulman, jossa monimuotoisuus tunnustetaan rikkaudeksi ja arvoksi, edellä mainittuun tasa-arvon ja yhdenvertaisten mahdollisuuksien tavoitteluun.⁸

Nämä **kolme toimintalinjaa** liittyvät seuraaviin tekijöihin:

- **ympäristön järjestäminen** suotuisaksi, motivoivaksi ja vieraanvaraiseksi oppimisympäristöksi;
- **inklusiota edistävän didaktisen lähestymistavan** käyttö kaikissa tavanomaisissa opetustoiminnoissa, myös puhtaasti ainekohtaisissa;
- **tiettyjen oppilaiden erityistarpeiden huomioiminen**, erityisesti vammaisuuden, erityisten oppimishäiriöiden ja muiden erityisten oppimistarpeiden osalta.

Nämä tekijät johtavat pohdintaan inklusiivisen opettajan profiilin ja koulutuspolkujen hahmottelusta.

19

ERITYISOPETUS TARPEET KOULUSSA: 7 AVAINKOHTIA INKLUSIIVISELLE OPETUKSELLE

OPETUS

Kaikkien oppijoiden osallisuuden näkökulma edellyttää opetuskäytäntöjen kehittämistä siten, että ne edistävät kunkin oppijan aktiivista roolia, helpottavat kaikkien osallistumista sekä kannustavat vuorovaikutteisiin ja toisia tukeviin suhteisiin. Tämän alan tutkimus tarjoaa opettajille useita erittäin mielenkiintoisia strategioita ja lähestymistapoja, joita voidaan soveltaa tiettyihin opetussuunnitelman aiheisiin. Tarkoituksena on korostaa sitä, että inklusiivinen opetus ei tarkoita tiettyjä sisältöjä, vaan se on metodologinen suuntaus, toimintatapa, jota sovelletaan päivittäisessä käytännössä:

Neljänkymmenen vuoden kokemuksen pohjalta tieteellisen ja metodologisen tutkimuksen alalla, joka koskee koulutusta, didaktiikkaa ja sosiaalista osallisuutta, Erickson-tutkimuskeskus⁹ – joka on Italiassa keskeinen viitekehys vammaisuuteen, koulunkäyntiin, tukeen ja osallisuuteen liittyvissä kysymyksissä – on laatinut metodologisen oppaan. Opas esittelee **seitsemän avainkohtaa**, joita pidetään **inklusiivisen didaktiikan** periaatteina ja **joiden tavoitteena on parantaa kaikenlaisten erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden oppimisolosuhteita**. Nämä ovat **seitsemän laajaa ulottuvuutta, joiden kautta opettaja voi edistää osallisuutta luokkahuoneessa hyödyntämällä parhaalla mahdollisella tavalla erilaisia tyylejä, työskentelytapoja ja jopa materiaaleja, jotka tuodaan luokkahuoneeseen päivittäin**.

1. Luokkatoverit resurssina

Luokkatoverit ovat arvokkain resurssi osallistavien prosessien käynnistämiseksi, mutta toistaiseksi vähiten hyödynnetty. Keskittyminen tiedon yhteiseen rakentamiseen on johtanut asianmukaisesti siihen, että korostetaan vertaisvuorovaikutuksen roolia oppimisen edistämiseksi, myös erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden kohdalla. Oppiminen ei ole koskaan yksinäinen prosessi, vaan siihen vaikuttavat syvästi vertaisuhteet, ärsykkeet ja kontekstit.

Yhteistyötä, yhteistoimintaa ja luokkahuoneen ilmapiiriä on rohkaistava ja niihin on panostettava ensimmäisestä päivästä lähtien. Erityisesti tulisi korostaa strategioita, jotka tukevat yhteistyötä pareittain tai pienryhmissä.

Näihin periaatteisiin perustuvia tärkeimpiä opetusstrategioita ovat *vertaisopetus* ja *yhteistyöoppiminen*.

2. Sopeuttaminen osana inklusiivista strategiaa

Luokassa esiintyviin erityisopetustarpeisiin vastaaminen tarkoittaa **materiaalien, tavoitteiden ja ohjelmoinnin mukauttamista; yksilöllisten erojen arvostamiseksi** on tarpeen olla tietoinen viestintätavoista, oppituntien muodoista ja oppimistiloista sekä mukauttaa niitä.

Materiaalit tulisi mukauttaa luokassa esiintyviin erilaisiin taitotasoihin ja **kognitiivisiin tyyleihin**. Toimivin mukautus

⁷ <https://www.european-agency.org/Italiano/publications>

⁸ Cottini L., *Tarvitseeko koulun inklusiivisuus edelleen erityisopetusta?* teoksessa *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol.17, No.1, helmikuu 2018, s. 11–19

Erickson Research and Development (toim.), *BES at school. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*, Trento, Edizioni Erickson, 2015



perustuu materiaaleihin, jotka aktivoivat useita tiedonkäsittelykanavia ja tarjoavat lisäapuvälineitä sekä asteittain vaikeutuvia tehtäviä.

Tavoitteiden ja materiaalien mukauttaminen on olennainen osa PEI- ja LDP-suunnitelmia.

3. Loogis-visuaaliset strategiat, kartat, kaaviot ja visuaaliset apuvälineet

Inklusiivisen dynamiikan aktivoimiseksi on välttämätöntä **vahvistaa loogis-visuaalisia strategioita**, erityisesti **mielikarttojen** ja **käsittekarttojen** avulla. Koska niissä yhdistyvät visuaalinen koodi ja muutama kirjoitettu sana, ne nopeuttavat ja tehostavat oppimista sekä helpottavat tiedon hakua kirjallisissa ja suullisissa kokeissa, auttavat luomaan loogisia yhteyksiä, poimimaan avainsanoja ja keskeisiä käsitteitä sekä järjestämään aiheiden esittämisen.

Oppilaille, joilla on suurempia vaikeuksia, kaikki tiedon kaaviointi- ja ennakkojärjestelymuodot ovat suureksi avuksi, erityisesti kaaviot, aikajänteet, merkitykselliset kuvitukset ja sääntöjen muistikortit sekä kuvallisten resurssien, teksti-20 indeksien ja visuaalisten lähteiden analysointi.

Nämä ovat kuitenkin työkaluja, jotka helpottavat oppimista, mutta eivät välttämättä liity korjaaviin tai tukitoimiin, ja tästä syystä, vaikka ne ovatkin yksi tehokkaimmista kompensointistrategioista, joita DSA-oppilaille on käytettävissään, ne sopivat hyvin koko luokan opetukseen.

4. Kognitiiviset prosessit ja oppimistyyli

Jotta oppimista voitaisiin helpottaa ja samalla helpottaa koko luokan työtä, on myös välttämätöntä vahvistaa ja vakiinnuttaa kognitiivisia prosesseja: muistia, huomiota, keskittymistä, visuaalis-spatiaal-temporaalisia suhteita, logiikkaa sekä kognitiivisia ja motivaatioprosesseja. Kognitiiviset prosessit ja toimeenpanotoiminnot mahdollistavat tiedonkäsittelyyn ja oppimisen rakentamiseen tarvittavien **psykologisten, käyttäytymis- ja toiminnallisten taitojen kehittymisen**.

Tämän tyyppiin tavoitteisiin sopivia didaktisia menetelmiä ovat esimerkiksi *ongelmanratkaisu*, *projektipohjainen oppiminen*, *ongelmapohjainen oppiminen*, *ilmiöpohjainen oppiminen* ja *keskustelu*.

Samalla **aidosti inklusiivisen didaktiikan** on **arvostettava** luokassa esiintyviä **erilaisia kognitiivisia tyylejä** ja **älykkyyden muotoja** sekä oppilaiden että opetustapojen osalta.

Opettajan näkökulmasta **oppimistyylien tuntemus** on työkalu, jota ei pidä aliarvioida. Itse asiassa oppimistyyleillä on vastineensa **opetustyyleissä**, eli opettajan mieltymyksissä oppituntimateriaalin ja aktiviteettien valinnassa ja esittämisessä. Opettajan opetustyyli voi perustua hänen omaan oppimistyyliinsä tai havaittujen oppilasmallien jäljittelyyn, mutta tärkeää on se, että opetustyylin ja joidenkin tai monien oppilaiden oppimistyylin välillä voi syntyä ristiriita.

Tämän seurauksena opetuksen tehokkuus voi heikentyä huomattavasti.

5. Metakognitio ja opiskelumenetelmä

Jokaisen opetustoiminnan poikkileikkaava tavoite on auttaa oppilasta **kehittämään tietoisuutta** omista **kognitiivisista prosesseistaan**. Opettaja toimii itsesäätelystrategioiden sekä kognitiivisen ja emotionaalisen välityksen kehittämiseksi, jotta voidaan rakentaa henkilökohtainen ja tehokas opiskelumenetelmä, josta oppilailla, joilla on vaikeuksia, usein puuttuu. Se tarkoittaa oman kognitiivisen prosessin aktiivisen seurannan, hallinnan ja säätelyn kyvyn stimuloimista ja osallistamista. Opettaja toimii kriittisen ajattelun edistäjänä ja kannustaa oppilaita pohtimaan omia opiskelumenetelmiään, tunnistamaan vahvuuksiaan ja kehityskohteitaan sekä kokeilemaan erilaisia lähestymistapoja koulumenestyksensä optimoimiseksi.

Inklusiivisia opetusstrategioita, jotka edistävät tietoisempaa ja tehokkaampaa oppimista, ovat esimerkiksi *käänteinen luokkahuone* sekä edellä mainittu yhteistyöoppiminen ja ongelmanratkaisu, jotka kannustavat kriittiseen pohdintaan ja itsenäiseen ajatteluun ja auttavat oppilaita kehittämään kykyä säädellä omia kognitiivisia prosessejaan.

6. Tunteet ja psykologiset muuttajat oppimisessa

Tunteet ovat avainasemassa oppimisessa ja osallistumisessa. Ne ovat keskeisiä tekijöitä positiivisen minäkuvan kehittämisessä ja siten **hyvän itsetunnon, itsetehokkuuden** sekä positiivisen sisäisen attribuutiotyylin **muodostumisessa**. Nämä tekijät vaikuttavat voimakkaasti **oppimismotivaatioon**, samoin kuin vertaisryhmään ja luokkayhteisöön kuulumiseen liittyvät tunteet.



Oman tunne-elämän ja tunteiden tunnistamisen ja hallinnan opettaminen on välttämätöntä itsetuntemuksen kehittymiselle. On olennaista luoda ja suunnitella **oppimiskokemuksia**, joiden kautta oppilaat voivat **oppia tuntemaan itsensä ja tunteensa**, kehittää tasapainoisia ja eri arjen tilanteisiin sopivia tunneilmaisuja sekä **saavuttaa henkilökohtaista ja sosiaalista hyvinvointia**.

Merkittäviä ehdotuksia ovat *sosiaalis-emotionaalinen kasvatus* tai *sosiaalis-emotionaalinen oppiminen* (SEL) sekä *prososiaalisuus*, jotka on kehitetty teoreettisesta ja käytännöllisestä viitekehuksesta, joka on saanut inspiraationsa Daniel Golemanin työstä ja erityisesti hänen kirjastaan ”Emotional Intelligence” (1995). Tällaista oppimista edistäviä työkaluja ja opetusstrategioita ovat esimerkiksi piirileikit, tarinankerronta, roolileikit ja *elämäntaitojen* laboratorio-opetus.

Kansainvälisellä tasolla yksi ensimmäisistä kognitiivisesti-käyttäytymisperusteisista ennaltaehkäisevistä lähestymistavoista kouluissa oli *emotionaalinen rationaalinen kasvatus* (ERE): ennaltaehkäisevä strategia, jonka tavoitteena on edistää lasten ja nuorten emotionaalista hyvinvointia puuttumalla asiaan sekä ennen ahdistuksen ilmenemistä että sen ensimmäisten oireiden ilmaantuessa.

Italiassa Mario Di Pietro aloitti 1980-luvulla yhteistyökumppaneidensa kanssa ERE:n sovittamisen kouluympäristöön.¹⁰

Vaikka hieman myöhemmin kuin muissa maissa, Italiassa kokeiltiin vuosina 2006–2018 joissakin kouluissa *La Didattica delle Emozioni® -menetelmä* (*Tunteiden didaktikka®*): ennaltaehkäisy menetelmää, jonka italialaiset psykologit olivat kehittäneet ja testanneet tieteellisesti ennen sen esittämistä opettajille ja jonka tavoitteena oli edistää ja rakentaa hyvinvointia koulussa.¹¹

Vuonna 2023 käynnistettiin useissa kouluissa kolmivuotinen kokeilu 6–16-vuotiaiden oppilaiden tunne-elämän kasvatuksesta lain 2782/2022 mukaisin perustein, jotta voitaisiin opettaa tunteiden tuntemusta ja hallintaa. Hankkeeseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä se lisää koulupäivän tuntimäärää, mutta se edellyttää opetusmenetelmien uudistamista emotionaaliseen älykkyyteen perustuvien menetelmien kehittämiseksi. Ensimmäinen vuosi on varattu opettajien kouluttamiseen ja kaksi viimeistä vuotta oppilaiden kanssa työskentelyyn. Lain 2782/2022 hyväksyminen on tärkeä askel tunneälykoulutuksen viralliseksi integroimiseksi italialaisiin oppilaitoksiin, sillä jo vuonna 1993 Maailman terveysjärjestö (WHO) sisällytti tunneälykkyyden pehmeiden taitojen luetteloon. Tunneälykkyydellä tarkoitetaan kykyä lukea, tulkita ja hallita omia ja muiden tunteita () terveiden, syvien ja rikastuttavien suhteiden luomiseksi. WHO:n mukaan tämä osaaminen parantaa koulumenestystä ja ehkäisee toiminnallista lukutaidottomuutta, koulutuksellista köyhyyttä ja koulunkäynnin keskeyttämistä.

7. Arviointi, todentaminen ja palaute

Arviointi on ratkaisevan tärkeä aihe inklusiivisen opetussuunnitelman suunnittelussa. Inklusiivisesta näkökulmasta **arvioinnin** on aina oltava **formatiivista**, ja sen tavoitteena on oltava **oppimis- ja opetusprosessien parantaminen**.

Inklusiivisessa arvioinnissa on otettava huomioon oppilaiden lähtötaso ja edistys, ei pelkästään saavutettu lopputulos, sekä kunnioitettava heidän tarpeitaan ja monimuotoisuuttaan, mikä ei koske vain todistuksen saaneita oppilaita.

Arviointiprosessin aikana on otettava huomioon kolme näkökohtaa samanaikaisesti:

- **todentamismuotojen yksilöllistäminen** oppilaan esittämien pyyntöjen ja käsittelymuotojen muotoilussa;
- itsenäisen itsearvioinnin hetket, koska **arvioinnin on kehitettävä metakognitiivisia prosesseja**
- **palautteen on oltava jatkuvaa, kehittävää ja motivoivaa, eikä rankaisevaa tai tuomitsevaa.**

Palataksemme edellä mainittuun UDL-malliin, palautteella ja itsearvioinnilla on tärkeä asema viitekehyksessä oppimista ohjaavina työkaluina, joissa korostetaan ponnistelun ja prosessin roolia saavutusten saavuttamisessa. Suunnitellakseen UDL-tutkimusviitekehuksesta inspiraatiota saaneita inklusiivisia arviointiprosesseja CAST laati vademecumin (2020), jonka tarkoituksena on herättää opettajissa pohdintaa, joka voi tukea heitä arviointiprosessissa.¹²

Euroopan erityistarpeiden ja inklusiivisen koulutuksen virasto on itse kehittänyt inklusiivisen arvioinnin tulosindikaattoreita, joissa viitataan erityisesti yleisopetuksessa opiskeleviin vammaisiin oppilaisiin, sekä joukon

¹⁰ <https://www.ereitalia.org/>

¹¹ <https://www.gruppolascuola.it/didattica-delle-emozioni>

¹² Sasanelli L.D., *Inclusive assessment in Universal Design for Learning: emerging perspectives and practices*, IUL Research -Open Journal of IUL University, Vol. 5, No. 9, 2024, saatavilla osoitteessa



edellytyksiä, jotka on täytettävä näiden indikaattoreiden käyttämiseksi.¹³

Inklusiota tukevat teknologiat (ICT)

Uudet tieto- ja viestintäteknologiat (ICT) voivat myös olla tärkeässä roolissa inklusiivisen opetuksen tukena.

Niillä voi olla monenlaisia tehtäviä: ne voivat mahdollistaa koulunkäynnin perustoimintoja, joita jotkut vammaiset oppilaat eivät muuten pystyisi suorittamaan, tai tukea koko luokan edistynyttä opetussuunnittelua hyödyntämällä opetusohjelmistoja sekä ohjelmistojen, laitteistojen ja verkon tarjoamia mahdollisuuksia opetuksessa.

Niiden käyttö kouluissa voi olla kaikkien osapuolten etu, kun pyritään edistämään aidosti osallistavaa koulutusta, joka ei pääty siihen, että yritetään tehdä asioita samalla tavalla kuin muut, vaan pikemminkin siihen, että yritetään tarjota mahdollisuus tehdä asioita yhdessä muiden kanssa.

Koulutukseen sovelletulla teknologialla onkin suuri **potentiaali**. Se mahdollistaa **opetusmenetelmien** uudistamisen **22** **korostamalla**

- opiskelijoiden aktiivista **osallistumista**;
- **aktiivista oppimista**;
- opintopolkujen räätälöintiä luokan erityispiirteiden ja **erityisten oppimistarpeiden (BES)** mukaan.

Osallisuus **on** digitaalisen koulutuksen **vahvuus**.

3. RÄÄTÄLÖITY OPETUS TIETTYJEN OPPIJOIDEN ERITYISTARPEIDEN HUOMIOIMISEKSI

Kolmas mainitsemamme toimintaperiaate inklusiivisen koulun edistämiseksi korostaa tiettyjen oppilaiden erityistarpeiden huomioimista, erityisesti vammaisuuden, oppimisvaikeuksien ja muiden erityisten oppimistarpeiden (BES) osalta.

Edellisissä kohdissa kuvatut menetelmät, joiden tarkoituksena on luoda yhä inklusiivisempia luokkia, eivät suinkaan poista tarvetta **suunnitella ja toteuttaa myös opetusstrategioita, jotka vastaavat suoraan oppilaiden erityistarpeisiin**.

Tämä tarkoittaa kaikkia yksittäiseen oppijaan kohdistuvia tukitoimia, joita voidaan toteuttaa jopa yksilöllisesti ja mahdollisesti erillisissä tilanteissa, aina kykyyn vastata erityisiin oppimistarpeisiin asti, ja joiden toteuttaminen tapahtuu yhteisöllisessä ympäristössä, pienryhmissä, ohjauskokemusten yhteydessä jne.

Tällä tasolla merkittävimmät ja kouluissa parhaiten kehitettävissä olevat interventiostrategiat, jotka ilmenevät aiheesta tehdyistä tutkimuksista¹⁴, ovat ne, joiden tavoitteena on helpottaa mielekästä oppimista myös vakavasti vammaisilla oppilailla, viestintää tukevat strategiat sekä käyttäytymisongelmien hallintaan tähtäävät strategiat. Esimerkkejä ovat *sovelletusta käyttäytymisanalyysistä* johdetut strategiat, *videomallinnus, jäsennelty opetus ja visualisointistrategiat, verbaalinen käyttäytyminen sekä augmentatiivisen ja vaihtoehdoisen viestinnän (AAC) menetelmät* ja lopuksi lähestymistavat ongelmallisen oppilaan käyttäytymisen käsittelemiseksi.

KOULUN INKLUSION TILANNE ITALIASSA: RAJOITUKSET JA KRITIIKKIEN AIHEET

Vaikka Italia on ainakin lainsäädännön osalta yksi edistyneimmistä maista koulun inklusiivisuuden suhteen, koulujen konkreettinen todellisuus on paljon monimutkaisempi. Italian koulutusjärjestelmä perustuu tasa-arvon ja inklusiivisuuden periaatteisiin, mutta näiden arvojen muuttaminen tehokkaiksi päivittäisiksi käytännöiksi on kaukana yksinkertaisesta. Monissa maamme kouluissa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden (BES) inklusiivisuus on edelleen tavoite, jota ei ole vielä täysin saavutettu. Koulun inklusiivisuuden analysointi ja seuranta tarkoittaa monien tekijöiden huomioon ottamista, rakenteellisista ja organisatorisista seikoista kulttuurisiin ja kasvatuksellisiin näkökohtiin.

Rajoitetut resurssit

Yksi suurimmista vaikeuksista liittyy koulujen käytettävissä olevien resurssien – taloudellisten, inhimillisten ja aineellisten – niukkuuteen. Todella inklusiivisen kouluympäristön varmistaminen vaatii merkittäviä investointeja: tarvitsemme lisää päteviä tukiopettajia, sopivia opetusvälineitä, apuvälineitä, henkilöstön jatkuvaa koulutusta ja esteettömiä ympäristöjä.

¹³ <https://www.european-agency.org/file/11740/download?token=Pfn2zHDV>

¹⁴ Cottini L., *Special education and school inclusion*, Roma, Carocci, 2017



ALL IN EDUCATION

Monet koulut toimivat kuitenkin niukoilla budjeteilla, jotka eivät salli niiden tarjota tarvittavaa tukea erityistarpeisille oppilaille. On siis selvää, kuinka kiireellistä on lisätä sekä julkisia että yksityisiä investointeja osallisuuden infrastruktuuriin vahvistamiseksi.

Puutteelliset koulutilat

Kaikki italialaiset koulut eivät ole aidosti esteettömiä. Koulurakennukset ovat usein vanhoja, ja niissä on arkkitehtonisia esteitä, jotka haittaavat liikuntarajoitteisten oppilaiden osallistumista. Ongelma ei kuitenkaan ole pelkästään fyysinen: jopa tilojen pohjapiirroksot ja luokkahuoneiden järjestelyt heijastavat edelleen perinteistä koulunäkymää, joka on tuskin yhteensopiva inklusiivisen opetuksen tarpeiden kanssa, sillä se vaatii joustavia, modulaarisia ja osallistavia ympäristöjä.

Tukiopettajien riittämätön koulutus

Toinen kriittinen kysymys koskee tukiopettajia. Monissa kouluissa erikoistuneiden opettajien määrä on edelleen riittämätön kasvavaan kysyntään nähden. Lisäksi tukiopettajat nimitetään usein myöhään tai he vaihtuvat usein lukuvuoden aikana, mikä vaarantaa opetuksen jatkuvuuden. Vielä nykyäänkään kaikkia tukiopettajia ei ole koulutettu riittävästi käsittelemään luokkahuoneessa esiintyviä erilaisia vammaisuustyyppisiä.

Opettajien opetussuunnitelmaan perustuva koulutus puuttuu edelleen

Vastuu inklusiivisuudesta ei voi olla yksin tukiopettajilla. Kaikkien opettajien, riippumatta heidän oppiaineestaan tai koulunsa tyypistä, on oltava riittävän koulutettuja hallitsemaan monimuotoisuutta luokkahuoneessa. Valitettavasti erityisesti yläkouluissa erityiskoulutusta erityistä tukea tarvitsevista oppilaista ja inklusiivisista opetusmenetelmistä ei ole vielä yleistä. Meidän on edistettävä yhteisvastuullisuuden kulttuuria, jossa jokainen opettaja tuntee olevansa mukana kaikkien oppilaiden, erityisesti haavoittuvimpien, koulutuksessa.

Kulttuurinen vastarinta muutokselle

Usein aliarvioitu este ovat kulttuuriset esteet. Monissa kouluissa vallitsee edelleen perinteinen didaktinen lähestymistapa, joka keskittyy luentomuotoiseen opetukseen ja yksisuuntaiseen tiedonvälitykseen. Tämä lähestymistapa ei sovi BES-oppilaiden tarpeisiin, jotka tarvitsevat aktiivisempia, osallistavampia ja yksilöllisempiä menetelmiä. Asenteiden ja vakiintuneiden käytäntöjen muuttaminen vaatii aikaa, koulutusta ja vahvaa institutionaalista tukea.

Ylikuormitetut luokkahuoneet

Luokkakoko on tunnettu ongelma. Kun oppilaita on liikaa, on vaikeaa, ellei mahdotonta, antaa jokaiselle yksilöllistä huomiota. Näissä olosuhteissa BES-oppilaat ovat vaarassa jäädä huomaamatta tai jäädä vaille tarvittavaa tukea (). Oppilasmäärän vähentäminen luokkaa kohti olisi tärkeä toimenpide osallisuuden edistämiseksi.

Riittämätön ulkoinen asiantuntijatuki

Inklusiivinen koulunkäynti ei voi olla pelkästään koulun tehtävä: se edellyttää yhteistyötä ulkopuolisten toimijoiden, kuten puheterapeuttien, psykologien, kasvatuspsykologien ja viestintäavustajien kanssa. Näiden ammattilaisten saatavuus on kuitenkin usein rajallista, etenkin tietyillä maantieteellisillä alueilla. ASL:n osallistuminen yksilöllisten opetussuunnitelmien (PEI) laatimiseen on myös usein marginaalista, mikä heikentää integroitujen interventioiden tehokkuutta.

Monimutkaiset byrokraattiset menettelyt

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistaminen ja yksilöllisten polkujen määrittäminen edellyttävät usein hitaita ja monimutkaisia menettelyjä. Viivästyksot diagnooseissa, lupien myöntämisessä ja opetussuunnitelmien laatimisessa voivat vakavasti heikentää toimenpiteiden tehokkuutta. Menettelyjen yksinkertaistaminen ja byrokratian karsiminen olisi suuri askel eteenpäin.

Alueelliset erot

Inklusiivisen koulutuksen laatu vaihtelee suuresti alueittain. Kaupunkialueilla tai vauraammilla alueilla sijaitsevat koulut saavat usein enemmän resursseja kuin maaseudulla tai heikommassa asemassa olevilla alueilla sijaitsevat koulut. Tämä ero aiheuttaa vakavia koulutuksellisia epäoikeudenmukaisuuksia ja heikentää tasa-arvoisen kohtelun periaatetta, johon koulutusjärjestelmämme tulisi perustua.

Perheiden osallistuminen

Tehokas inklusiivisuus riippuu myös perheiden aktiivisesta osallistumisesta. BES-oppilaiden vanhempia ei kuitenkaan aina



kuunnella tai oteta mukaan päätöksentekoprosesseihin. Heiltä puuttuu toisinaan selkeää tietoa, tehokkaita viestintävälineitä tai mahdollisuuksia todelliseen osallistumiseen. Sen sijaan on ratkaisevan tärkeää luoda koulutuksellinen liittouma perheiden kanssa.

Vaikeat koulusiirtymät

Siirtyminen yhdestä luokasta toiseen – esimerkiksi peruskoulusta yläkouluun – voi olla stressin ja vaikeuksien lähde monille BES-oppilaille. Ympäristö, opettajat ja opetusmenetelmät muuttuvat. Ilman riittävää tukea nämä siirtymät voivat muuttua kriittisiksi hetkiksi, jotka vaarantavat inklusiivisuuden jatkuvuuden.

Työkalujen puute inklusiivisuuden laadun arvioimiseksi

Lopuksi mainittakoon rajoitus, johon ei ole vielä puututtu: järjestelmällisten työkalujen puute inklusiivisten prosessien laadun arvioimiseksi. Ilman seurantaa ei ole mahdollista tunnistaa kriittisiä kohtia ja käynnistää parannusstrategioita. Arvioinnin on tultava kiinteäksi osaksi koulukulttuuria, ei valvonnan muodossa, vaan työkaluna, jonka avulla voidaan kasvaa, pohtia ja parantaa käytäntöjä.

Tämän valossa koulun inklusiivisuus Italiassa on edelleen osittain toteutunut tavoite. Hyvät sääntelytavoitteet on muutettava konkreettisiksi toimiksi, joita tukevat riittävät resurssit, jatkuva koulutus, metodologinen innovaatio ja todellinen yhteistyö koulun, perheen, alueen ja instituutioiden välillä.

Inklusiiviset opetusmenetelmät: yhteisopetus ja tarinankerronta

1) YHTEISOPETUS

Yhteisopetus on **inklusiivisuuteen** tähtäävä opetusmenetelmä, jossa kaksi tai useampi opettaja, erityisesti opetussuunnitelman mukaiset opettajat ja tukiohjaajat, **tekevät yhteistyötä** samassa kouluympäristössä ja jakavat siten saman ympäristön. Yhteisopetus sai alkunsa **Yhdysvalloissa**, jossa se ilmestyi ensimmäisen kerran, ja kehittyi 1990-luvulla tavoitteenaan inklusiivinen koulutus kaikille oppilaille. Vuosina 1993–1996 **ystävät Marilyn ja Lynne Cook** virallistivat opettajien välisen tiimityön hyvän käytännön aidoksi pedagogiseksi malliksi.

Italiassa yhteisopetus alkoi levitä 2000-luvulla **lain 170/2010**, sitä seuranneiden **koulun inklusiivisuutta koskevien suuntaviivojen** sekä muiden merkittävien tutkijoiden, kuten **Dario Ianesin**, panoksen ansiosta.

Yhteisopetus: Dario Ianesin selkeä määritelmä ja panos

Ianes, pedagogi ja yliopistoprofessori, joka on yksi Italian erityispedagogiikan ja koulun inklusiivisuuden alalla arvovaltaisimmista henkilöistä, auttaa meitä määrittelemään yhteisopetuksen selkeästi ja ymmärtämään sen seuraavasti:

- **hyvin jäsenelty yhteistyö** opetussuunnitelman mukaisen opettajan ja tukiohjaajan välillä ;
- yhteistyö, joka perustuu **selkeään roolien määrittelyyn**;
- **yhteinen suunnittelu**;
- **jatkuvaa pohdintaa** oppimistuloksista.

Ianes on laatinut yhteisopetuksen toimintamallin, joka on suunniteltu erityisesti italialaisiin kouluolosuhteisiin ja jossa yhdistyvät teoreettiset pohdinnat, kokemukset ja käytännön menetelmät. Ianesin ansioksi voidaan lukea myös se, että hän on ottanut huomioon myös ”aloittelevat” opettajat tarjoamalla heille konkreettisia apuvälineitä (kuten suunnittelumalleja, tarkistuslistoja, havainnointitaulukoita ja dokumentointimalleja), jotka ovat hyödyllisiä kaikille opettajille ja kouluille ja jotka tekevät yhteisopetuksesta toteutettavissa olevaa, kestäväää ja toistettavissa olevaa. Pedagogi pitää **opettajankoulutusta ja yhteistyöhenkistä ilmapiiriä** olennaisina elementteinä yhteisopetuksen onnistumiselle. Yhteisopetus on ymmärrettävä strategiana, joka tähtää opetuksen laadun parantamiseen *kaikkien* oppilaiden osalta, ei pelkästään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden, ja joka ylittää pelkkän yksilöllisen tuen todellisen osallisuuden saavuttamiseksi.

Kuten Ianes itse on korostanut, yhteisopetus ylittää pelkkän läsnäolon, sillä se perustuu tiimityöhön, jota leimaa **tietoinen roolien jako**, jota on osattava jakaa ja neuvotella, ja joskus myös uusia rooleja hankkia. Suhde ei myöskään rajoitu



ALL IN EDUCATION

opettajien välille, vaan se laajenee ja kattaa oppilaatkin, näkökulmassa ja kontekstissa, jossa hyvin jäsennelty yhteisopetus tuo **hyötyä** molemmille osapuolille.

Yhteisopetuksen edut

Ianesin äskettäin keräämien tietojen mukaan italialaisissa kouluissa toteutetuista yhteisopetuskokemuksista (Erikson, 2022) käy ilmi, että opettajat saavat merkittäviä etuja ammatillisen yhteistyön kannalta. Yhteisopetuksen ollessa hyvin jäsenneltyä ja jatkuvasti sovellettua opettajilla on todettu olevan: pienempi yksilöllinen opetustaakka, parempi kyky eriyttää opetusta, parempi luokanhallinta ja laajempi inklusiivisten strategioiden jakaminen.

Kaikki tämä puolestaan parantaa oppimistuloksia: kokemalla opettajiensa yhteistyö- ja yhteistyömallin oppilaat oppivat itsekin toimimaan yhteistyökykyisemmin. Pedagogisesta näkökulmasta **Jerome Bruner** kehitti itse asiassa ”SCAFFOLDING”-käsitteen, jonka mukaan oppilas saa tilapäistä apua oppiakseen jotain, mitä hän ei pystyisi saavuttamaan yksin. Yhteisopetuksessa tukiopettaja toimii yhdessä opetussuunnitelman mukaisen opettajan kanssa *tukirakenteena*: luodun täysin uuden ympäristön kautta oppilas oppii vuorovaikutuksen ja välityksen kautta.

Lev Vygotsky puolestaan korosti, että oppiminen saavuttaa **INTRAPERSONAALISEN TASON** vasta, kun se on kulkenut **INTERPERSONAALISEN TASON**, eli ”ihmisten välisen”, kautta.

On siis selvää, että oppilaat oppivat parhaiten, kun opettajat tekevät yhteistyötä, ja että jälkimmäiset puolestaan kasvavat kokemuksen, osaamisen ja toisiin ihmisiin kohdistuvien suhteiden osalta.

Hyödyt oppilaille	Hyödyt opettajille	Hyödyt koululle
<ul style="list-style-type: none">- mahdollisuudet rikastuttaa oppimista- opetuksen joustavuus luokkahuoneessa- pääsy monipuolisiin opetusstrategioihin kahden korkeasti koulutetun opettajan tuella- opettajille tarkoitettu tukijärjestelmä, joka vastaa oppilaiden tarpeisiin- mahdollisuudet vertaisvuorovaikutukseen- ”kohtuulliset mukautukset” (YK:n yleissopimus, 2006), kaikille oppilaille yhteiset korvaavat/helputukset- vammaisten oppilaiden syrjäytymisen vähentäminen- altistuminen positiivisille sosiaalisille opetuksen malleille	<ul style="list-style-type: none">- jaettu vastuu, joka keventää molempien opettajien työmäärää- koulutus- ja opetusympäristöjen yhdistetyt ominaisuudet- tiiviimpi yhteistyö oppituntien suunnittelussa ja toteuttamisessa- yhteiset tavoitteet- opettajien eristyneisyyden väheneminen- opettajien tehokkuuden lisääntyminen- jaettu vastuu akateemisesta menestyksestä	<ul style="list-style-type: none">- yhteistyöhön perustuvan koulukulttuurin luominen- kaikkia opettajia tukevan järjestelmän luominen- oppilas-opettaja-suhteen pienentyminen

Yhteisopetuksen edut

Yhteisopetuksen edistäminen on siten välttämätöntä:

Yhteisopetuksen kolme ulottuvuutta

1) Yhteissuunnittelu



ALL IN EDUCATION

Tätä on pidettävä koko prosessin kannalta keskeisenä hetkenä, sillä kyseessä on alkuvaihe, johon liittyy useita erityisiä tekijöitä ja tehtäviä.

Ensinnäkin on toivottavaa, että opetussuunnitelman mukaiset opettajat ja tukiopettajat käyttävät aikaa **vuoropuheluun** ja syvempään keskinäiseen ymmärrykseen, sillä tässä vaiheessa he jakavat, ymmärtävät ja määrittelevät yhteisiä näkökohtia, kuten:

- o opetustavat / tekniikat / henkilökohtaiset opetusmenetelmät ja lähestymistavat,
- o visiot ja filosofiat,
- o odotukset ja työvälineet,
- o ammattitaidon ominaispiirteiden tiedostaminen, ymmärrettynä vahvuuksina ja heikkouksina,
- o merkitykset,
- o ajatukset,
- o roolit,
- o yhteinen kieli.

On selvää, että vuoropuhelu on välttämätön työväline jokaisessa vaiheessa ja määrittää toisen tärkeän tehtävän opettajille: sen, että he osaavat valita ja soveltaa sopivinta ja johdonmukaisinta vuoropuhelutyyppiä kyseisen projektivaiheen

Vuoropuhelun tyyppi	Alkuperäinen tilanne	Vuoropuhelun tavoite	Osallistujien tavoite	Tulos
Vakuuttelu	Ristiriitaiset mielipiteet	Toisen vakuuttaminen	Oman väitteen todistaminen	Teesin hyväksyminen/hylkääminen
Haku	Todisteiden tarve	Parhaan hypoteesin löytäminen	Todisteiden tarkistaminen	Parhaiten tuettu hypoteesi
Löytö	Tarve löytää selitys tosiasioille	Kysymyksen selventäminen	Tiedonvaihto	Sopimus
Neuvottelu	Kiinnostus tai ristiriita	Kompromissin saavuttaminen	Saavuta haluamasi	Sopimus
Tiedonkeruu	Tiedon puute	Tiedon hankkiminen	Tietojen pyytäminen tai antaminen	Tiedonvaihto
Ratkaisu	Dilemma tai käytännön ongelma	Päätöksen tekeminen	Toimien koordinointi	Päätös toimien sallimisesta
Eristinen	Henkilökohtainen konflikti	Konfliktin syvien juurien paljastaminen	Vastustajan voittaminen	Epätodennäköinen lopputulos

Vuoropuhelun tyypit ja yhteisopetuksen edut (Walton & Krabbe, 1995)

Yleisesti ottaen on kolme keskeistä ja välttämätöntä näkökohtaa, joista on keskusteltava ennen seuraavan, keskeisen vaiheen aloittamista:



- tavoitteet,
- opiskelijoiden tarpeet/toiveet
- opetustekniikat.

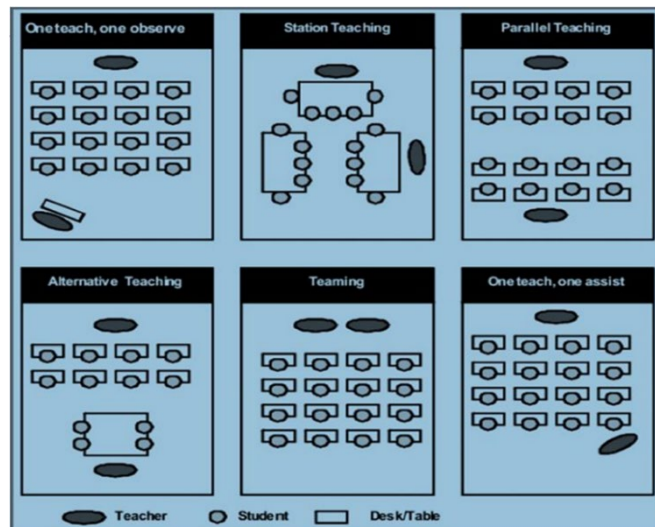
Voimme tiivistää yhteissuunnittelun ”dialogiseksi” ja ”suhteelliseksi” toiminnaksi.

2) Yhteisopetus

Cook ja Friend tunnistivat vuonna 1995 **kuusi yhteisopetuksen mallia**, joihin voimme viitata vielä tänäkin päivänä:

- 1. Yksi opettaja opettaa / toinen tarkkailee (yksi opettaa / yksi tarkkailee):** Tämän strategian avain on havainnointi. Kun yksi opettaja johtaa oppituntia, toinen tarkkailee huolellisesti sekä opettajan että oppilaiden tiettyjä käyttäytymismalleja ja kerää tietoa käyttäytymisestä ja oppimisesta.
- 2. Yksi opettaa / toinen avustaa:** Tämä on yleisin strategia luokkahuoneissa, ja siinä yksi opettaja selittää, kun taas toinen liikkuu luokkahuoneessa tukeakseen yksilöllisesti niitä, jotka tarvitsevat apua.
- 3. Asemakoulutus:** Kumpikin opettaja johtaa omaa ”asemaa”, kun oppilaat jaetaan ryhmiin ja suorittavat erilaisia tehtäviä.
- 4. Rinnakkaisopetus:** Tämä strategia valitaan yleensä silloin, kun halutaan helpottaa oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta jakamalla luokka kahteen alaryhmään, mikä pienentää oppilas-opettaja-suhdetta. Kumpikin opettaja opettaa samaa sisältöä itsenäisesti.
- 5. Vaihtoehtoinen opetus:** Toinen opettaja työskentelee suuremman ryhmän kanssa, kun taas toinen työskentelee pienemmän ryhmän kanssa, jolla on erityistarpeita. Tämä on tehokas strategia ”eriytetyn opetuksen” edistämiseksi.
- 6. Tiimiopetus:** Tämä strategia on vaikein, koska molemmat opettajat ovat samanaikaisesti ja aktiivisesti mukana oppitunnilla. Tämän mallin onnistuminen liittyy läheisesti opettajien kykyyn antaa opetusta samanaikaisesti. On korostettava, että molemmat voivat puuttua tilanteeseen ja olla oppilaiden käytettävissä (esim. vastaamalla heidän kysymyksiinsä). Kun opetustoiminta jaetaan kokonaan, oppilaiden silmissä ei ole johtajaa.

Tässä vaiheessa voidaan jälleen palata **Vygotskyn teoriaan kehityksen potentiaalisesta vyöhykkeestä (ZSP)**. Tutkijan mukaan tämä on se tila tai etäisyys, joka erottaa sen, mitä yksilö pystyy tekemään yksin, ja sen, mitä hän pystyy tekemään kokeneemman aikuisen tai oppimiskumppanin avustuksella. Tässä viitekehyksessä yhteisopetus sopii hyvin tähän teoriaan, sillä se antaa kaikille oppilaille, myös ja erityisesti niille, joilla on suurempia vaikeuksia, mahdollisuuden oppia asteittain yhä monimutkaisempia asioita opettajien jatkuvan ja suoran avun ansiosta. Oppilaat sijoittuvat juuri lähikehitysalueelleen.



Kuvallinen kaavio – Yhteisopetuksen kuusi muotoa

3) Yhteisarviointi

Yhteisarviointi edustaa viimeistä vaihetta ja koostuu opettajien pohdinnasta saaduista tuloksista. Myös tässä viimeisessä vaiheessa vuoropuhelu on avaintekijä, jonka kautta havaintoja voidaan jakaa. Tämä vaihe koskee kokonais-/loppuarviointia ja voi sisältää esimerkiksi yhteisten arviointikriteerien valinnan.

Yhteisopetus: esteet

Tässä vaiheessa käy selväksi, kuinka yhteisopetus on tehokas käytäntö, jolla edistetään osallistavaa kulttuuria kouluopetuksessa; autetaan tekemään koulusta ja sen ympäristöstä mahdollisimman vieraanvarainen ja osallistava kaikille oppilaille; parannetaan paitsi oppilaiden akateemista menestystä myös opetuksen tehokkuutta ja opettajien positiivista käyttäytymistä.

Toisaalta yhteisopetus perustuu monien tekijöiden yhdistelmään, jotka liittyvät ensisijaisesti **opettajien** omiin **taitoihin** ja **kokemukseen** sekä **siirtymiseen perinteisemmästä luennointitavasta kohti kaikkien oppilaiden tarpeiden huomioon ottamista jakamisen ja vuoropuhelun ilmapiirissä.**

Näin ollen yhteisopetus, vaikka se onkin opetustapa, jota halutaan levittää yhä laajemmin, voi kohdata useita **esteitä**, joista osa liittyy organisatorisiin rajoitteisiin, jotka voivat vaarantaa sen tehokkuuden (aikataulut tai tilanpuute), ja osa liittyy **muutoksen vaikeuteen, koulutuksen puutteeseen ja/tai epämukavuuteen roolien hallinnassa.**

OECD totesi vuonna 2009, että

- **Opettajilla, joilla on syvällisempi koulutus**, näyttää olevan myös **suurempi halukkuus tehdä** yhteistyötä kollegoiden kanssa, ja he tunnustavat ammatillisen tuen opetuksen laadun parantajaksi.
- **Ne, joilla on** sen sijaan **pidempi kokemus**, ovat **joustamattomampia** ja haluttomampia ottamaan käyttöön uusia opetusmenetelmiä, koska he eivät ole tottuneet osallistaviin/yhteistyöhön perustuviin opetuskäytäntöihin; heissä herää **pelko luokkahuoneen hallinnan menettämisestä tai luottamuksen puute kollegoihin.**

Yhteisopetus vaatii itse asiassa:

- **erityistä tietoa ja taitoja**, jotka liittyvät läheisesti viestintään;
- tietynlaista **joustavuutta**, joka juontuu tehokkaan yhteisopetuksen välttämättömistä vaiheista, alkaen yhteissuunnittelusta. Lopuksi edellä olennaisina elementteinä mainitut roolit on määriteltävä selkeästi keskinäisen kunnioituksen pohjalta, sillä muuten on vaarana, että toinen kahdesta opettajasta jää sivuun.

Silloin on hyödyllistä kysyä: kuka sitten on inklusiivinen opettaja?

Inklusiivisen opettajan profiili

Koulun inklusiivisuuden kannalta merkittävän asiakirjan, vuoden 2002 Index for Inclusionin (**Booth** ja **Ainscow**), perusteella on tiivistetty inklusiivisen opettajan neljä ydinarvoa:

1. Oppilaiden monimuotoisuuden **arvostaminen** tarkoittaa sen ymmärtämistä, että erilaisuus on voimavara ja että koulun integraatio ei ole koskaan neuvoteltavissa; tietoisuutta siitä, että opettajalla, samoin kuin koululla itsellään, on suuri vaikutus oppilaiden **itsetuntoon**. Osallistava opettaja tietää, että monimuotoisuutta ei voida pitää staattisena käsitteenä ja että sitä on tuettava käyttämällä näihin tarkoituksiin tehokkaita didaktisia lähestymistapoja.



2. Kaikkien oppilaiden tukeminen edellyttää odotuksia heitä kohtaan ja oppimiskäsitystä, joka ei ole pelkästään akateeminen, vaan myös käytännöllinen, sosiaalinen ja emotionaalinen. Osaamisalueet liittyvät kunkin oppilaan perheen näkemiseen olennaisena ja perustavanlaatuisena resurssina itsenäisyyden ja itsemääräämisoikeuden edistämiseksi. Osallistava opettaja on tietoinen siitä, että hän on vastuussa oppilaidensa oppimisesta ja että hänen tehtävänä on helpottaa sitä mukauttamalla tarvittaessa erityisiä opiskelu- ja opetusmenetelmiä.

3. Tiimityöskentely on juuri sitä, mitä yhteisopetus

ja mitä koulun integraatio itsessään edellyttää. Siksi inklusiivisen opettajan on ehdottomasti osattava työskennellä tiimissä ja tunnustettava yhteistyö välttämättömäksi toimintatavaksi.

4. Jatkuvan ammatillisen kehityksen varmistaminen itselleen on lopulta inklusiivisen opettajan neljäs arvo. Muutos on jatkuvaa, oppilaiden vaatimukset muuttuvat, ja on ratkaisevan tärkeää, että on oikeat taidot pystyä vastaamaan niihin ja hallitsemaan niitä. Opetus on sinänsä oppimistoimintaa.

Kyky tunnistaa kunkin oppilaan ainutlaatuisuus, ryhmätyön edistäminen, koko oppimisprosessin parantaminen (ilman että se pelkistetään pelkäksi lopputulokseksi) sekä toisinaan eriytettyjen oppimispolkujen käyttö, joihin voidaan sisällyttää yhteistyöoppimista, teknologioita ja laboratoriotoimintaa, ovat, ei yllättäen, sen perustana, mitä voidaan määritellä aidosti inklusiiviseksi didaktiikaksi, samoin kuin **Ianesin** laatimat periaatteet.

Esimerkki yhteisopetuksesta lukiossa

Vaikka yhteisopetus on Italiassa vasta vakiintumassa oleva opetusmenetelmä, siitä löytyy jo innostavia, merkittävimpiä ja vertailukohteiksi sopivia esimerkkejä.

Merkittävä hanke toteutettiin **Veronan maakunnassa** sijaitsevassa **lukiossa**, tarkemmin sanottuna valtion teknisessä oppilaitoksessa, Euroopan sosiaalirahaston rahoittamana.

Lukio julkaisi hankkeen tulokset sisäisesti, ja ne sisällytettiin Ianesin vuonna 2022 julkaisemaan kokoelmaan koulun osallisuutta koskevista hyvistä käytännöistä.

Yhteisopetusta toteutettiin

- opetussuunnitelman mukaisen opettajan ja tukiopettajan yhteistyönä
- kolmannella luokalla
- käyttämällä **vuorotellen** kaikkia kuutta yhteisopetuksen muotoa
- kutsumalla oppilaat arvioimaan yhteisopetuksen laatua viikoittain nimettömien **kyselylomakkeiden** avulla.

Samat toimenpiteet johtivat seuraaviin **johtopäätöksiin**:

- oppilaiden suurempi osallistuminen, ja erityisesti **koulunkäynnin keskeyttämisen** vaarassa olevien oppilaiden osallistumisen ja motivaation kasvu;
- **yhteistyön ja yhteistyöhenki** oppilaiden välillä, mikä helpotti opettajien luokanhallintaa;
- osallistuvien opettajien **metodologisen joustavuuden** paraneminen.

Tämä kokemus, josta on erityisesti korostettu joitakin kohokohtia, tarjoaa monipuolista **ajattelemisen** aihetta.

Raportoidut positiiviset tulokset ovat itse asiassa hyvin jäsennellyn tiimityön tulosta, joka alkoi yhteissuunnitteluvaiheesta (kuten osoittaa se, että kaikki projektissa ennakoitua yhteisopetuksen muodot toteutettiin) ja päättyi **arviointivaiheeseen**.

Viimeksi mainitun osalta onnistuneen yhteisopetuksen kannalta on tärkeää ottaa järjestelmällisesti käyttöön **erityisiä toimintavälineitä**, kuten opetuskokonaisuuksien yhteiset suunnittelumallit, lokikirjat, tarkistuslistat käytettyjen roolien ja strategioiden seuranta varten tai, kuten tässä tapauksessa, opiskelijoille osoitetut **kyselylomakkeet**, joilla arvioidaan heidän kokemaansa tehokkuutta.



Sovellun yhteisopetuksen mallin analyysi ja kuvaus

Käytetty malli

Kuvattu didaktinen interventio perustuu pääasiassa yhteisopetuksen malliin, jota kutsutaan vaihtoehtoiseksi opetukseksi ja jota täydentävät elementit malleista ”yksi opettaa, yksi tarkkailee” ja ”yksi opettaa, yksi avustaa”. Tämä kokoonpano mahdollisti opetusstrategioiden tehokkaan eriyttämisen, joka oli sovitettu mukana olevien opiskelijoiden erityisiin koulutustarpeisiin, samalla kun se takasi henkilökohtaisen ja kohdennetun huomion.

Toteutustavat

Kokeilu toteutettiin APRO-ammattillisen koulutuksen oppilaitoksessa Albassa (CN) esteettisen alan kurssin 1. luokalla, johon kuului 21 opiskelijaa, joista osalla oli erityisiä oppimistarpeita (BES). Yhteisopetus toteutettiin yhteistyössä englannin kielen opettajan kanssa.

Opetussuunnitelman mukaisen opettajan ehdottama alkuperäinen tehtävä koostui 36 ohjaavan kysymyksen laatimisesta, joiden tarkoituksena oli valmistaa oppilaat suunniteltuun suulliseen kokeeseen, joka oli tarkoitus suorittaa yksilöllisenä kotitehtävänä. Joillakin oppilailla ilmeni kuitenkin nopeasti vaikeuksia tiedon itsenäisessä hankkimisessa, sen ymmärtämisessä ja vastausten tehokkaassa jäsentämisessä.

Vastauksena näihin kriittisiin ongelmiin käynnistettiin opetuksen yhteissuunnitteluprosessi, joka johti alkuperäisen tehtävän yhteiseen uudistamiseen seuraavin muutoksin:

- 36 kysymyksen tietokoneistettu transkriptio kysymys-vastaus-muodossa, jossa oli riittävästi tilaa sisällön tarkastelua ja jäsentelyä varten.
- Luokan jakaminen kahteen erilliseen ryhmään: opetussuunnitelman mukainen opettaja seurasi suurinta ryhmää, kun taas tukiohjaaja tuki pienempää ryhmää, joka koostui eniten vaikeuksia kokeneista oppilaista.
- Ohjattujen aktiviteettien toteuttaminen pienryhmissä, joihin sisältyi kysymysten kääntäminen italiaksi kielellisen ymmärtämisen helpottamiseksi, avustaminen viitekirjojen lukemisessa ja yhteenvedon tekemisessä sekä tuki kirjallisten vastausten laatimisessa, painottaen kielen yksinkertaistamista ja kognitiivista välitystä.

Käytetyt resurssit

Tämän yhteisopetuksen mallin toteuttaminen vaati seuraavia resursseja:

- Henkilöstö: kahden opettajan (opetussuunnitelman mukaisen ja tukiohjaajan) samanaikainen läsnäolo, joilla oli erityisosaamista opetuksen yhteissuunnittelusta ja yhteistyöhön perustuvasta luokanhallinnasta.
- Materiaalit ja opetusmenetelmät: digitaalisten materiaalien, mukautettujen monisteiden ja kielellisen välityksen työkalujen käyttö sisällön saatavuuden helpottamiseksi.
- Organisaatiolliset: työtilan ja -ajan järjestäminen siten, että työskentely alaryhmissä ja räätälöityjen interventioiden toteuttaminen on mahdollista.
- Dokumentointi: valokuvien ja kirjallisten todisteiden kerääminen ja arkistointi tukemaan toimenpiteen laadullista ja yhteistä arviointia.

Saadut tulokset

Mallin käyttöönotto tuotti merkityksellisiä tuloksia:

- Vaikeuksissa olevien naisopiskelijoiden aktiivinen osallistuminen lisääntyi, mikä paransi heidän sitoutumistaan.
- Aiheiden sisällön ymmärtäminen parani ja itsetehokkuuden tunne omassa opiskelussa kasvoi.
- Koulutusyhteisön suhteiden vahvistuminen luottamuksen ja keskinäisen tuen ilmapiiriin luomisen kautta.
- Opetushenkilöstö tunnusti toimenpiteen arvon toistettavissa olevana hyvänä käytäntönä.
- Kokemuksen levittäminen muille opettajille, mikä edistää yhteistyöhön ja osallisuuden suuntautunutta ammattikulttuuria.

Kohderyhmä

Interventio kohdistui ammatillisen koulutuksen opiskelijoihin, erityisesti esteettisen kurssin ensimmäisen luokan opiskelijoihin. Ryhmä koostui pääasiassa nuorista naisista, ja siinä oli huomattava määrä naisopiskelijoita, joilla oli



vamma tai tunnustettu erityisopetustarve, erityisesti vaikeuksia tekstien tulkinnaissa, tiedon yhdistelemisessä ja itsenäisen opiskelun organisoinnissa. Erityistä huomiota kiinnitettiin alaryhmään, jolla oli suurempia kognitiivisia ja kielellisiä haasteita ja joka hyötyi räätälöidystä ja tehostetusta opetuksellisesta interventtiosta.

Johtopäätökset

Kuvattu kokemus on konkreettinen esimerkki siitä, kuinka yhteisopetus, jos se suunnitellaan ja toteutetaan osallistavalla ja yhteistyöhön perustuvalla lähestymistavalla, voi olla tehokas pedagoginen väline merkityksellisen oppimisen edistämiseksi ja koulutuksellisten esteiden ylittämiseksi. Opettajien välinen synergia korosti metodologisen joustavuuden, opetusstrategioiden johdonmukaisuuden ja yhteisen koulutuksellisen vision jakamisen tärkeyttä, jotka ovat välttämättömiä elementtejä tasa-arvoisen, osallistavan ja oppijakeskeisen koulun saavuttamiseksi.

2) TARINANKERRONTA

Tarinankerronta on taito välittää sisältöä tarinoiden kautta. Se ei ole pelkästään ”tarinoiden kertomista”, vaan kokemusten, tunteiden ja merkitysten jäsentämistä kertomukselliseksi kokonaisuuksiksi, jotka voivat herättää kiinnostusta, inspiroida ja jättää jäljen. Koulutuslalla tarinankerronta on arvokas pedagoginen ja viestinnällinen työkalu.

Koulukontekstissa tarinankerronta mahdollistaa

- parantaa yksilöllisiä ja yhteisiä oppimispolkuja;
- edistää oppilaitoksen identiteettiä ja kulttuuria;
- vahvistaa kuuluvuuden tunnetta kouluyhteisöön;
- helpottaa vuoropuhelua alueen sekä kansallisten ja kansainvälisten kumppaneiden kanssa.

”Koulun kertominen” tarkoittaa päivittäisten kokemusten tuomista esiin: projekteja, suhteita ja muutoksia. Se tarkoittaa keskittymistä paitsi tuloksiin, myös matkaan, haasteisiin, tehtyihin valintoihin ja kehitettyihin taitoihin. Tässä projektissa tarinankerronnalla on myös keskeinen tehtävä hyvien käytäntöjen jakamisessa, tulosten levittämisessä ja sellaisen yhteisen muistin rakentamisessa, joka voi inspiroida muita kouluja ja oppimisympäristöjä.

Koulun tarinankerrontaa voidaan välittää eri kielillä ja välineillä: kirjoitetuilla teksteillä, videoilla, podcasteilla, kuvilla ja omakohtaisilla kertomuksilla. Sen tehokkuus perustuu kykyyn tehdä opetussisällöstä elävää ja helposti lähestyttävää sekä muuntaa koulukokemus aidoksi, johdonmukaiseksi ja merkitykselliseksi kertomukseksi.

Lyhyesti sanottuna tarinankerronta on silta koulun ja maailman välillä, työkalu, jolla kerromme, keitä olemme, mihin olemme menossa ja mitkä arvot ohjaavat meitä koulutuksellisella matkallamme.

1900-luvun kirjallisuudessa narratiivia on tutkittu useilla tieteenaloilla, kuten psykologiassa, antropologiassa, pedagogiikassa ja viestinnässä.

Psykologi ja kasvatustieteilijä Jerome Bruner oli yksi ensimmäisistä, joka puhui ”narratiivisesta ajattelusta” (vastakohtana loogiselle ajattelulle). Teoksessaan *Actual Minds, Possible Worlds* (1986) hän korosti, kuinka tarinat ovat luonnollinen tapa ymmärtää maailmaa.¹⁵ Walter Fisher esitteli narratiivisen paradigman, jonka mukaan ihmiset ovat pohjimmiltaan *homo narrans*: ihmiset orientoituvat maailmassa tarinoiden kautta pikemminkin kuin abstraktin logiikan kautta.¹⁶ Howard Gardner arvostaa moniälyteorian kontekstissa narratiivista älykkyyttä ihmisen ajattelun perustavanlaatuisena osana.¹⁷ Ranskalainen filosofi Paul Ricoeur tutkii teoksessaan *Temps et récit* (1983–1985) ajan ja kerronnan välistä suhdetta ja osoittaa, kuinka kerronta järjestää ihmisen kokemusta.¹⁸ Teoksen *The Hero with a Thousand Faces* (1949) kirjoittaja Joseph Campbell tunnistaa arkkityyppisen narratiivisen mallin (”*sankarin matka*”), joka on vaikuttanut myös pedagogiikkaan ja

J. Bruner väittää, että ihmisen toiminta kehittyy kolmen esitystavan kautta: toiminta, kuva ja kieli. Nämä erilaiset esitystavat antavat meille mahdollisuuden järjestellä kokemuksia ja käsitellä ympäristöstä saatavaa tietoa.

¹⁶Tämän paradigman mukaan kaikki ihmisten välinen viestintä tapahtuu tapahtumien kertomisen tai narratiivin kautta. Teoria viittaa siihen, että kaikki ihmiset ovat tarinankertojia ja että hyvä tarina on vakuuttavampi kuin argumentti.

¹⁷H. Gardner uskoo yhdeksän älykkyyden muodon olemassaoloon, joita hän kieltäytyy pitämästä yhtenäisenä ilmiönä

¹⁸P. Ricoeurille kertomuksen kokemus on keskeinen identiteettimme rakentamisessa, sillä se antaa meille mahdollisuuden tulkita epäjatkuvia tapahtumia. Identiteettiä eivät määritä kiinteät ominaisuudet, vaan tarina, jonka subjekti kertoo itsestään.



Tarinankerronta koulutuksessa alkoi muotoutua 1970- ja 1980-luvuilla anglosaksisissa maissa, erityisesti Yhdysvalloissa ja Englannissa. Tässä muutamia esimerkkejä: angloamerikkalaisessa kontekstissa tarinankerronnan liike korosti suullista tarinankerrontaa kielellisen ja emotionaalisen oppimisen välineenä. Vivian Gussin Paley, amerikkalainen pedagogi, joka oli edelläkävijä tarinankerronnan käytössä esikoulussa, käytti ”lapsen tarinaa” kuuntelemisen ja kasvun välineenä.²⁰ Project Zero (Harvardin yliopisto), H. Gardnerin ja muiden tutkijoiden perustama ohjelma, tutki kertomusten potentiaalia opiskelijoiden kognitiivisissa ja luovissa prosesseissa.

Italiassa tarinankerronta levisi kouluissa myöhään, mutta pääasiassa seuraavien ansiosta:

- *teatteri- ja luovan kirjoittamisen työpajoihin*
- *kertomukselliset menetelmät kansalaiskasvatuksen poluilla*
- *inkluusioon ja muistamiseen liittyvät opetuskäytännöt (esim. muistopäivän projektit, paikallishistoria, kulttuurienvälinen tarinankerronta).*

Nykyään digitaalisen tekniikan myötä tarinankerronta on saanut uusia muotoja: digitaalinen tarinankerronta, videotarinankerronta, opetukselliset podcastit, ja siitä on tullut monialainen ja vuorovaikutteinen pedagoginen kieli.

Koulun tarinankerronta Italiassa: konteksti, käytännöt ja näkymät

Italiassa koulun tarinankerronta on kasvanut merkittävästi viimeisten kahden vuosikymmenen aikana aktiivisten ja osallistavien opetusmenetelmien yleistymisen ansiosta. Vaikka tarinankerronta on aina ollut olennainen osa opetusta, sen vakiintuminen opetusmenetelmäksi on uudempaa ja siihen vaikuttavat kansainväliset pedagogiset vaikutteet, jotka on mukautettu italialaiseen kulttuurikontekstiin.

Tarinankerrontaa käytetään nykyään monissa kouluympäristöissä eri tasoilla:

Autobiografisessa ja identiteettiä käsittelevässä kerronnassa:

- Hankkeet kuten ”Päiväkirjani” tai ”Minä sellaisena kuin olen” edistävät henkilökohtaista kertomista itsetuntemuksen ja osallisuuden muotona.
- Sitä käytetään usein monikulttuurisissa yhteyksissä korostamaan oppilaiden taustoja ja historiaa.²¹

On mielenkiintoista syventyä autobiografiseen kertomiseen osallistavana menetelmänä ja käytäntönä, sillä *ulkomaalaisten oppilaiden integraatiota ja kulttuurienvälisyyttä käsittelevän kansallisen seurantakeskuksen* (MIUR, 2015) mukaan ”koulumme universaalisuuteen perustuvan lähestymistavan on nykyään mitattava itseään ja yhdistyttävä siellä elävien ihmisten erityispiirteisiin ja tarinoihin sekä viime vuosina tapahtuneisiin koulun oppilasväestön muutoksiin”. Tähän sisältyy myös kulttuurinen ja kielellinen muutos. Jotta toinen tunnustettaisiin ”ystäväksi”, on välttämätöntä tarjota hänelle välineet ”puhua itsestään” sekä henkilökohtaisen tarinan että ”objektiivisen” tarinan kautta, joka on rikas todellisista viitteistä ja jossa jokainen voi tunnistaa itsensä. Euroopan neuvoston mukaan *kulttuurienvälisen kohtaamisten autobiografia* kulkee tähän suuntaan; se on työkalu, joka voi olla osallistava ratkaisu jokaisessa koulu- ja koulutustilanteessa. Itsekertomuksen harjoittamisen kautta oppija voi kehittää tietoisuutta omasta identiteetistään ja itsestään. Autobiografian neljä elementtiä on jäsennelty seuraavasti:

- *Tiedot ja taidot.* Omien tietojen ja taitojen löytäminen kohtaamalla ihmisiä, esittämällä kysymyksiä ja etsimällä tietoa; omien ennakkoluulojen ja ajatusten tiedostaminen.
- *Käyttäytyminen.* Oman käyttäytymisen mukauttaminen uusiin tilanteisiin ja erilaisiin ihmisiin, herkkyys erilaisille

¹⁹Tämä ”matka” on sankarin läpikäymä muutos- ja henkilökohtaisen kasvun polku, joka jakautuu useisiin vaiheisiin: tavallinen maailma, kutsu seikkailuun, kutsun hylkääminen, kohtaaminen mentorin kanssa, kynnyksen ylitys, koettelemukset, kohtaaminen varjon kanssa, apoteosi, palkinto, paluu, uusi maailma. Se on siis matka itsensä toteuttamiseen ja edustaa merkittävää muutosta.

²⁰Tässä harjoituksessa aikuinen istuu lasten ryhmän keskellä ja kirjoittaa muistiin jokaisen sanan heidän tarinoistaan kuunnellen niitä. Kun tarinat on kirjoitettu muistiin, ohjaaja antaa lapsen lukea ne ääneen. Tämä lähestymistapa mahdollistaa lapsen luovuuden ja kielitaidon arvioinnin.

²¹Kyseessä on pedagoginen menetelmä, jossa kirjoittamista ja itsensä kertomista käytetään edistämään henkilökohtaista kasvua, itsetuntemusta ja parempia viestintätaitoja. Se perustuu ajatukseen, että oman tarinan kertominen auttaa ymmärtämään paremmin itseään ja ympäröivää maailmaa. Se on osa laajempaa itsestä huolehtimisen ja muistin kontekstia.



ALL IN EDUCATION

viestintätavoille.

- *Asenteet ja tunteet*. Kyky asettua toisen henkilön asemaan, kuvitella hänen tunteitaan ja ajatuksiaan.
- *Toiminta*. Tämän seurauksena kyky olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa asioiden muuttamiseksi ja suhteiden luomiseksi.

Autobiography-työkalua käyttämällä oppilaat voivat kehittää hyödyllisiä taitoja, joiden avulla he ymmärtävät omia reaktioitaan uusien kulttuurien kohtaamisesta johtuvaan monimuotoisuuteen. *IEA-työkalua* voidaan käyttää kouluissa ja kaikissa muissa oppimisympäristöissä; se edistää itsearviointia ja henkilökohtaista kehitystä, ja siitä on saatavilla versio nuoremmille, enintään 11-vuotiaille oppilaille sekä vakioversio kaikille muille.²²

Tarinankerronta oppiaineiden didaktiikassa ja kouluaineissa:

- historiassa, tapahtumien rekonstruoinniseksi päähenkilöiden näkökulmasta;
- luonnontieteissä käsitteiden selittämiseen tarinoiden avulla (esim. ”vesipisaran elämä”);
- italian ja vieraiden kielten opetuksessa kielellisten ja kerronnallisten taitojen kehittämisen välineenä.

Kansalaiskasvatus ja muisti:

- italialaisissa kouluissa on kehitetty lukuisia kertomuksellisia hankkeita, jotka liittyvät muistamiseen, laillisuuteen ja kansalaiskasvatukseen.²³
- Muistopäivään, mafian vastaiseen päivään tai PON-hankkeisiin liittyvät aloitteet sisältävät usein tositarinoita tai kertomuksellisia rekonstruktioita.²⁴

Digitaalinen tarinankerronta:

- Yhä suositumpaa yläkouluissa yksinkertaisten työkalujen, kuten PowerPointin, Canvan ja Padletin, tai rakenteellisempien sovellusten (WeVideo, Book Creator) ansiosta.
- Sitä käytetään kertomaan koulukokemuksista, dokumentoimaan Erasmus+-ohjelmaa ja luomaan kertomuksellisia videoita.²⁵

Italialaisessa kontekstissa tarinankerrontaa tukevat vakiintuneet pedagogiset lähestymistavat:

- Mario Lodi, tarinankerronta välineenä, jolla annetaan lapsille ääni (ajattele hänen kirjaansa *Cipi*, joka on kirjoitettu yhdessä oppilaiden kanssa);²⁶
- Bruno Ciari ja *Koulutusyhteistyöliike*, jotka käyttävät tarinankerrontaa osallistavan oppimisen rakentamiseen.²⁷
- Daniele Novara (Centro PsicoPedagogico), joka arvostaa konfliktien ja kokemusten kertomista kasvun edistämiseksi.²⁸
- *Kansalliset opetus suunnitelmaohjeet* (MIUR) edistävät tarinankerronnan käyttöä ala- ja yläkouluissa monialaisena oppimisen välineenä.

Hanke APRO Formazione -organisaatiolle: ”Storie intrecciate – Kietoutuneet tarinat”.

4. ²²D. Cuccurullo, ”Autobiografinen tarinankerronta ja kulttuurienvälinen osallisuus” teoksessa BRICKS, vuosikerta 8, numero 4.

²³Joitakin esimerkkejä: ”Legality”-projekti sisältää vierailuja ja retkiä sosiaalisiin yrityksiin, osuuskuntiin ja yhdistyksiin, jotka edistävät laillisuutta ja aktiivista kansalaisuutta; Liceo ”B. Zucchi” -lukion ”Memory and Active Citizenship” -projekti Monzassa, jonka tarkoituksena on kehittää oppilaiden tarinankerrontaa Italian menneisyyttä koskevista historiallisista tosiseikoista, ja jossa on tilaa keskustelulle ja pohdinnalle.

²⁴PON, lyhenne sanoista National Operational Programmes (kansalliset toimintaohjelmat): nämä ovat EU:n ja Italian valtion rahoittamia aloitteita, joilla tuetaan ja parannetaan kansallista koulutusjärjestelmää.

²⁵Yksi esimerkki on dokumenttielokuva ”The Erasmus Generation”, joka kertoo Robertosta, joka on yksi niistä 15 miljoonasta nuoresta, jotka ovat osallistuneet ohjelmaan viimeisten 35 vuoden aikana.

²⁶Cipi opettaa täysin uudella tavalla, käyttäen opetustekniikoita, jotka ovat vain poikkeuksellisen harvojen tunteita ja arvostamia. Tässä uudessa, ytimeltään demokraattisessa koulussa syntyi Cipi... se on tarina varpusperheestä, jota lapset tarkkailivat vesikourussa... Mutta se on samalla tarina jokaisesta maailmaan tulevasta lapsesta, valinnoista, joita elämä hänelle asettaa, tunteista ja ajatuksista, jotka hän kypsyyttää kokemuksen myötä”, G. Rodari Mario Lodista ja Cipin julkaisemisesta.

²⁷B. Ciariin mukaan päivittäistä kertomusta tulisi käyttää oppitunnin alussa omien kokemusten keräämiseen ja kertomiseen, minkä jälkeen opettajan tulisi kuunnella ja tarjota uusia näkökulmia.

²⁸PPC kiinnittää erityistä huomiota konfliktien hallintaan ja pedagogiseen dynamiikkaan.



ALL IN EDUCATION

”Storie Intrecciate” -projekti sai alkunsa Apro Formazione -ammattillisessa oppilaitoksessa, jolla on vahva koulutuksellinen kutsumus nuorten ja aikuisten suhteen ja jonka tavoitteena on paitsi valmistaa oppilaitaan työelämään, myös tukea heidän henkilökohtaista, sosiaalista ja kulttuurista kasvuaan.

Hanke toteutetaan tulevalla lukuvuonna 2025/2026 tarjoilija- ja baarityöntekijäkurssein toisella luokalla. Luokka koostuu 12 mies- ja naisopiskelijasta, joilla on erilaiset kulttuuritaustat ja henkilökohtaiset kokemukset. Tämä konteksti sopii erityisen hyvin tarinankerrontaan ja osallistavaan työhön.

Reitti koostuu viidestä päävaiheesta:

Johdanto ja aktivointi

Keskeisten käsitteiden, kuten muistin, paikan ja identiteetin, pohdinta ohjattujen keskustelujen ja yhteisten miellekarttojen avulla

Tulos: Yhteinen avainsanojen miellekartta.

Työkalut: Post-it-lappuja, julisteita

2. Alueen tutkiminen – Alban historia

Opastetut kierrokset kaupungin merkittävillä paikoilla sekä legendojen, anekdoottien ja tarinoiden kertominen kaupungin historiallisista henkilöistä. Näihin vierailuihin voi sisältyä myös luonnonpaikkoja ja tieteellisempiin aiheisiin liittyviä kohteita, sillä maisemaan tai ihmisen ja luonnon väliseen yhteyteen voi liittyä myös emotionaalista merkitystä.

Tulokset: Muistiinpanot ja valokuvat.

Kulttuurienvälinen painopiste: Alban historian ja ulkomaalaisten opiskelijoiden kotikaupunkien historiallisten elementtien vertailu.

Tarinamme

Työpajat videoiden tai omaelämäkerrallisten suullisten tarinoiden luomiseen, mahdollisuus käyttää myös muita kieliä kuin italiaa käännöksen avulla.

4. Kertomusten kietominen yhteen

Sekaryhmät rakentavat **yhteisen kertomuksen, jossa paikallishistoria ja henkilökohtaiset tarinat kietoutuvat** toisiinsa eri muodoissa: video, lyhytelokuva, näyttely. Suunnitteluvaiheessa voitaisiin kuvitella lyhytelokuvan luomista, jossa kuvitteellinen hahmo tapaa opiskelijat eri paikoissa Alban kaupungissa ja kertoo heille (tosia) tarinoita. Jokaisesta vaiheesta tulee sitten risteyskohta kaupungin menneisyyden ja opiskelijoiden kokeman nykyisyyden välillä. Se on siis tilaisuus opiskelijoille tuoda esiin erilaisia merkityksiä, joita he liittävät kaupungin paikkoihin, päästäkseen syvempään tulkintaan tarinoista, jotka toivat heidät näihin paikkoihin.

Tuloksena syntyy lopullinen multimedia- tai näyttelytuote

5. Julkinen esittely

Apro-kursilla tuotettujen projektien ja tuotteiden esittely, jonka tavoitteena on tuoda esiin tehtyä työtä ja vahvistaa kiinnostusta osallistavaan ja yhteistyöhön perustuvaan tuotantoon sekä koulun ja paikallisen alueen välistä yhteyttä, jotta yhteisöltä saadaan palautetta.

Koko kurssi on suunniteltu tilaisuudeksi pohtia itseään, omaa historiaansa ja muiden historiaa, jotta voimme yhdessä rakentaa yhtenäisemmän ja tietoisemman ryhmän.

Mitä resursseja se vaatii

Projektin toteuttamiseen osallistuu useita ammattilaisia: kurssin opettajat, kasvattajat, päivittäin luokassa läsnä oleva kulttuurivälittäjä (toiminnassa jo syyskuusta 2024 lähtien) sekä tarinankerronta-työpajoihin kutsutut ulkopuoliset asiantuntijat.

Tarvitaan myös opetus- ja multimediamateriaaleja ja -työkaluja, kuten:

- luovan kirjoittamisen välineet (post-it-lappuja, julisteita, tarinakirjoja),
- digitaaliset laitteet (älypuhelimet, nauhurit, kamerat),
- tila työpajoille ja mahdolliselle loppunäyttelylle.

Lisäksi on suunniteltu opintoretkeä lähialueelle ja yhteisiä keskusteluhetkiä luokkahuoneessa.

Odotetut tulokset

Hankkeen, joka käynnistyy ensi lukuvuonna, tavoitteena on



ALL IN EDUCATION

- vahvistaa henkilökohtaisen ja ryhmäidentiteetin tunnetta,
- edistää paitsi kielellistä ja kulttuurista myös emotionaalista ja suhteellista osallisuutta
- parantaa kertomustaitoja, suullisia ja kirjallisia, sekä italiaksi että äidinkiellillä,
- herättää alueellista yhteenkuuluvuuden tunnetta ja lisätä tietoa paikallisesta historiasta,
- tarjota työkaluja vertaisuhteiden ja konfliktien hallintaan.

Syvempi tavoite on luoda luokkayhteisö, joka tunnistaa itsensä sellaiseksi ja jossa jokainen oppilas voi tuntea olevansa tervetullut, arvostettu ja aktiivinen osa yhteistä matkaa.

Lopputulokset – joka voi olla video, näyttely tai multimediataarina – on näkyvä symboli yhdessä tehdystä matkasta, askel askeleelta rakennetusta ”yhteisestä muistosta”.

Kohderyhmä

Kokeiluun valittu ryhmä on erittäin heterogeeninen. Luokka koostuu 12:sta 15–17-vuotiaasta oppilaasta, jotka ovat kotoisin eri puolilta maailmaa (Egypti, Marokko, Peru, Makedonia, Filippiinit, Italia).

Kyseessä on monimutkainen ryhmä, jossa on monia haavoittuvuuksia:

- opiskelijat, joilla on vain vähän italian kielen taitoa, joista osa on ilman huoltajaa olevia alaikäisiä;
- lapset, joilla on ihmissuhde- tai perheongelmia ja joiden henkilökohtainen historia on täynnä kärsimystä ja eristäytymistä;
- oppilaat, joilla on erityisiä oppimisvaikeuksia, hyperaktiivisuutta tai jatkuvaa huomiontarvetta;
- nuoret, joilla on suuria vaikeuksia ikätovereiden kanssa tai jotka ovat sulkeutuneita ja yhteistyöhaluttomia.

Tässä yhteydessä projekti tarjoaa konkreettisen mahdollisuuden muuttaa monimuotoisuus voimavaraksi, edistämällä keskinäistä tunnustamista ja henkilökohtaisten tarinoiden arvoa silta-rakenteena erojen välillä.

Johtopäätökset

Ajatus projektin toteuttamisesta tarinankerronnan menetelmällä avaa meille mahdollisuuden tutustua muihin, arvostaa heidän historiaansa ja läsnäoloaan sekä rikastuttaa kulttuuriamme uusilla, innovatiivisilla ja tulevaisuuden kannalta välttämättömillä elementeillä.

Tarinankerronta on myös menneisyyden ”lukemista”, tapa muistella menneisyyden käsitteitä, hahmoja, tekoja ja opetuksia, omaksua ne ja lukea niitä uudelleen modernista näkökulmasta. Tarinankerronta on siis menetelmä, jota tukevat erilaiset hyvät käytännöt ja joka luo läheisyyttä ja murtaa rajoja. Entä tilanteet, joissa tarinankerrontaa käytetään kulttuuri- ja museokontekstissa: tässä historiasta, taiteesta ja arkeologiasta (mielenkiintoisista mutta etäisistä tieteenaloista) tulee ”tarinoita” taitavan tarinankerronnan avulla. Tässä tapauksessa akateeminen tieto voi tulla helposti lähestyttäväksi ja jopa osallistavaksi, mikä antaa ihmisille mahdollisuuden kehittää kiinnostusta, uteliaisuutta ja kysymyksiä sekä samalla lisää yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta. Tarinankerronta on siis työkalu, jonka avulla viestimme tulisi yhä useammin välittää, koska se kutsuu meitä pohtimaan, rakentamaan ja jakamaan ajatuksia; se vaatii meitä kuuntelemaan, rakentamaan suhteiden verkostoa ja kunnioittamaan muita, mikä antaa meille mahdollisuuden oppia jotain myös itsestämme.



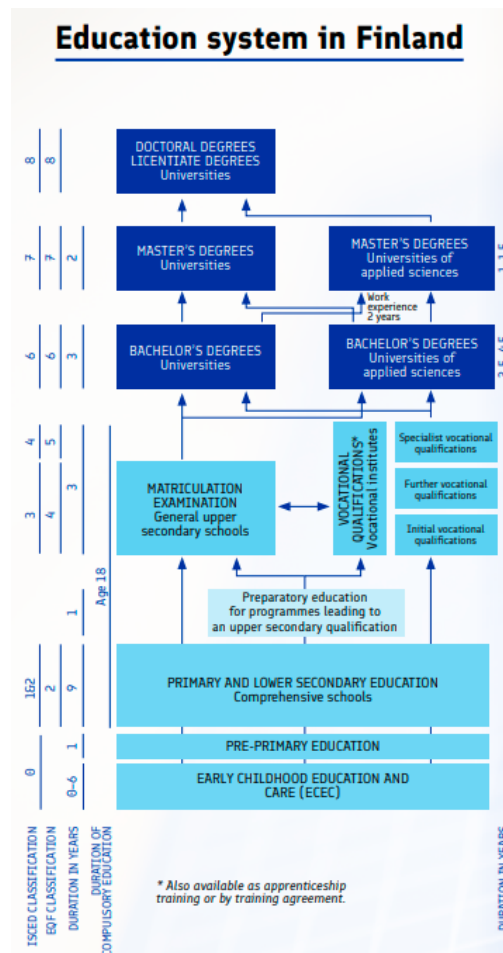
Suomen kansallinen konteksti ja osallistavat opetusmenetelmät

Keski-Pohjanmaan koulutusyhtymä – Kokkola (Suomi)

Suomen koulutusjärjestelmä

Kaikki 6–18-vuotiaat osallistuvat esikoulu-, peruskoulu-, yläkoulu- ja lukio-opetukseen. Suomen koulutusjärjestelmässä ei ole umpikujia. Oppilaat voivat aina jatkaa opintojaan millä tahansa koulutustasolla, kunhan he täyttävät kyseisen tason pääsyyvaatimukset.²⁹

Suomen koulutusjärjestelmä on kansainvälisesti tunnustettu sen tasapuolisuudesta, laadusta ja osallistavuudesta. Keskeisiä piirteitä ovat: Yhdeksänvuotinen perusopetus (luokat 1–9) on pakollista ja julkisesti rahoitettua. Vuonna 2021 oppivelvollisuus laajennettiin 18 vuoden ikään asti, jolloin opiskelijoiden on suoritettava joko yleinen toisen asteen koulutus tai ammatillinen koulutus (VET). Tämän uudistuksen tavoitteena on parantaa tasa-arvoa ja varmistaa, että kaikki nuoret saavat toisen asteen tutkinnon. Koulutus on maksutonta, mukaan lukien oppikirjat, ateriat, kuljetus (tarvittaessa) ja useimmissa tapauksissa jopa laitteet (esim. kannettavat tietokoneet).



https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish_education_in_a_nutshell_1.pdf

²⁹ https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish_education_in_a_nutshell_1.pdf



ALL IN EDUCATION

Suomen yhtenäiskoulun rakenne ja tavoitteet: Yhtenäiskoulussa on 1.–9. luokka (7–16-vuotiaat). Pakollisen koulutuksen aikana kaikkien lasten on Suomessa käytävä yhtenäiskoulua. Ensisijaisena tavoitteena on tukea oppilaan kehitystä vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi tarjoamalla elämään tarvittavaa tietoa ja taitoja. Opetussuunnitelmaan kuuluvat suomi, matematiikka, ympäristöoppi, historia, yhteiskuntaoppi, uskonto/etiikka, kielet, liikunta, kuvataide, käsityö ja kotitalous.

Kunnat vastaavat yhtenäiskoulun järjestämisestä alueellaan. Valtio tukee kuntia valtionavustuksilla. Oppilaat käyvät yleensä paikallista koulua, mutta he voivat tietyin rajoituksin valita myös toisen koulun.

Pakolliset aineet: suomi, matematiikka, ympäristöoppi, historia, yhteiskuntaoppi, uskonto/etiikka, vieraat kielet, liikunta, kuvataide, käsityö ja kotitalous.

Oppilaat saavat tukea heti, kun he sitä tarvitsevat, mukaan lukien pienryhmäopetus, yksilöllinen ohjaus ja erityisopetus. Vieraat kielet: Ensimmäistä vierasta kieltä opetetaan yleensä 3. luokasta lähtien, ja toista virallista kieltä (suomea tai ruotsia) 7. luokasta lähtien.

Viralliset kielet ovat suomi ja ruotsi. Tietyillä alueilla opetusta voidaan antaa myös saamen kielillä. Oppilaat voivat valita koulunkäyntinsä aikana jopa kuusi eri kieltä.

Kaikilla opettajilla Suomessa on oltava vähintään maisterintutkinto, johon sisältyy laaja pedagoginen koulutus. Opetusmenetelmissä painotetaan oppijakeskeisiä, luovia ja yhteistyöhön perustuvia oppimistapoja. Oppilaille tarjotaan ilmaisia aterioita, terveydenhuoltoa, koulukuljetuksia ja tarvittaessa lisäopetusta.³⁰

Ammatillinen koulutusjärjestelmä Suomessa

Suomen ammatillinen koulutus on osaamisperusteista ja asiakaslähtöistä. Ammatillinen koulutus kattaa kahdeksan koulutusala, joihin kuuluu yli 150 ammatillista toisen asteen, jatkokoulutus- ja erikoistumistutkintoa.

Ammatillisten tutkintojen nimellinen kesto on 3 vuotta, mutta se voi vaihdella yksilöllisen osaamisen kehittämissuunnitelman mukaan. Jokainen tutkinto sisältää työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Kaikki tutkinnot ovat osaamisperusteisia. Työelämän ja yritysten edustajat ovat tärkeässä roolissa näiden tutkintojen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa.

Osaamisperusteisen tutkintojärjestelmän erityinen etu on, että tutkinnon suorittaminen ei riipu siitä, missä osaaminen on hankittu tai onko se hankittu opintojen, työkokemuksen tai muiden toimintojen kautta. Opinnot perustuvat jokaiselle opiskelijalle laadittuun henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan.

Suunnitelmassa tunnustetaan opiskelijan olemassa olevat taidot, kuvataan, millaisia osaamisia hän vielä tarvitsee tutkinnon suorittamiseksi, ja selitetään, miten ne hankitaan – esimerkiksi opiskelemalla ammattikoulussa tai oppimalla työpaikalla.

Suunnitelma sisältää sekä pakollisia että valinnaisia opintojaksoja. Opiskelijoiden oppimista ja hankittuja osaamisia arvioidaan koko opintojakson ajan. Arviointi perustuu kansallisissa tutkintovaatimuksissa määriteltyihin kriteereihin. Yksi tärkeimmistä arviointimenetelmistä on ammatillisen osaamisen osoittaminen. Osoitukset ovat ammatillisiin osaamisvaatimukseen liittyviä työtehtäviä, jotka suoritetaan aidoissa tilanteissa. Ne suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä työelämän edustajien kanssa. Ammatillinen koulutus yhteistyössä työelämän kanssa Koulutusta tarjotaan samojen periaatteiden mukaisesti sekä ensimmäistä tutkintoaan suorittaville nuorille että aikuisille, jotka täydentävät tai päivittävät osaamistaan tai vaihtavat alaa.

Osaamisperusteisia tutkintoja on kolme tasoa: ammatilliset tutkinnot, ammatilliset jatkotutkinnot ja ammatilliset erikoistutkinnot. Kansalliset tutkintovaatimukset perustuvat oppimistuloksiin. Ammatilliset tutkinnot kehitetään yhdessä työelämän edustajien kanssa. Näin varmistetaan, että tutkinnot tukevat sujuvaa ja tehokasta siirtymistä työmarkkinoille sekä ammatillista kehitystä ja uranvaihtoa. Työelämän tarpeiden lisäksi ammatillisen koulutuksen ja ammatillisten tutkintojen kehittämisessä otetaan huomioon tutkintojen yhteys elinikäisen oppimisen taitoihin. Huomioon otetaan myös

³⁰ <https://okm.fi/en/education-system>



ALL IN EDUCATION

yksilölliset tarpeet ja mahdollisuudet suorittaa tutkinnot joustavasti opiskelijan omien olosuhteiden mukaisesti.³¹

b. Osallisuutta tukeva lainsäädäntö- ja politiikkakehys:

Osallisuus on kirjattu perusopetusta koskevaan lakiin (1998), jossa todetaan, että opetus on järjestettävä siten, että se tukee jokaisen opiskelijan kehitystä ja oppimista taustasta tai kyvyistä riippumatta.³²

Suomen opetussuunnitelman perusvaatimukset (uudistettu vuonna 2014 ja otettu käyttöön vuonna 2016) korostavat osallistavia arvoja, yksilöllisiä oppimispolkuja ja joustavia opetusjärjestelyjä.³³

Yhtenäiskoulu

Koulutus- ja hyvinvointipalvelut

Jokaisella lapsella, oppilaalla ja opiskelijalla on oikeus opetuksen tukeen ja opiskelijapalveluihin. Tasapuolisuus tarkoittaa myös sitä, että jokaisen lapsen potentiaalia tulisi maksimoida. Opettajien ja muun kouluhenkilökunnan on kohdeltava lapsia ja nuoria yksilöinä ja autettava heitä etenemään omien kykyjensä mukaisesti. Oppijoiden tulisi voida kokea onnistumisen iloa ja oppimisen riemua.

Kaikilla lapsilla, oppilailla ja opiskelijoilla on oikeus oppilasvoimapalveluihin. Ne tukevat oppilaiden fyysistä terveyttä ja henkistä hyvinvointia. Ilmaisten kouluruokailujen ja koulumatkojen lisäksi myös terveydenhuolto- ja hyvinvointipalvelut ovat ilmaisia kaikille esikoulun, peruskoulun, alemman ja ylemmän toisen asteen koulutuksen oppilaille ja opiskelijoille. Kouluterveydenhoitajat, hammaslääkärit, koulupsykologit ja sosiaalityöntekijät ovat käytettävissä koulujen kautta. Lisäksi opinto-ohjaus on olennaisen tärkeää.

Ohjauksen ja neuvonnan tarkoituksena on tukea, auttaa ja ohjata oppilaita ja opiskelijoita, jotta he kaikki voivat suoriutua opinnoissaan mahdollisimman hyvin ja pystyä tekemään heille sopivia ja tarkoituksenmukaisia päätöksiä koulutuksestaan ja urastaan. Ohjaus ja neuvonta yhdistävät koulun yhteiskuntaan ja työelämään. Myös korkeakoulut tarjoavat opiskelijoille opiskelu- ja uraohjausta. Henkilökunta tukee opiskelijaa henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimisessa ja opintojen edistymisessä. Lisäksi opiskelijoille tarjotaan terveyst- ja sosiaalipalveluja, tuettuja aterioita, majoitusta ja joukkoliikennettä.

Tuki ja erityisopetus

Lukio-opiskelijoilla on oikeus tukeen. Yleislukioiden ja ammatillisten oppilaitosten opiskelijoilla on myös oikeus tukeen ja erityisopetukseen. Tuen tarve määritellään yksilöllisten tarpeiden mukaan, ja opiskelijan käytettävissä on useita erilaisia tukitoimenpiteitä.

Tuen tasot ja muodot

Tuen tarpeen tunnistamiseksi varhaisessa vaiheessa oppilaan tilannetta on seurattava, ja tuki tulisi aloittaa heti, kun tarve ilmenee. Yhteistyö oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa on olennaista tarpeiden tunnistamiseksi, tuen suunnittelemiseksi ja sen onnistuneen toteuttamisen varmistamiseksi. Oppilaalle annettavan tuen tulisi olla joustavaa, suunniteltua pitkän aikavälin tavoitteet huomioon ottaen ja mukautettavissa muuttuviin tarpeisiin. Tukimuotoja voidaan käyttää yksittäin tai yhdistelmänä toisiaan täydentäen. Tukea annetaan niin kauan ja siinä laajuudessa kuin sitä tarvitaan.

Oppimisen ja koulunkäynnin tukea on kolme tasoa: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityistuki. Oppilas voi saada kerrallaan vain yhtä tukitasoa. Tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiovetus, osa-aikainen erityisopetus, avustajapalvelut ja erityisvälineet. Kaikkia tukimuotoja voidaan käyttää jokaisella tasolla, lukuun ottamatta erityistukipäätökseen perustuvaa erityisopetusta. Perusopetusta koskevassa laissa määritellyn oppimisen ja koulunkäynnin tuen lisäksi oppilas voi saada oppilas in hyvinvointilain mukaisia yksilöllisiä oppilas in hyvinvointipalveluja.

³¹https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish_education_in_a_nutshell_1.pdf

³²<https://splash->

[db.eu/?tx_perfar_policydocument\[action\]=show&tx_perfar_policydocument\[controller\]=Policydocument&tx_perfar_policydocument\[policydocument\]=347&cHash=5db143421a4fbb849380cf4a42ef08a0](https://splash-db.eu/?tx_perfar_policydocument[action]=show&tx_perfar_policydocument[controller]=Policydocument&tx_perfar_policydocument[policydocument]=347&cHash=5db143421a4fbb849380cf4a42ef08a0)

³³ <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>



Yleinen tuki

Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata oppilaan tukitarpeeseen. Siihen sisältyy yleensä yksilöllisiä pedagogisia ratkaisuja ja ohjausta tai tukitoimenpiteitä, jotka toteutetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa osana koulun arkea. Yleistä tukea annetaan heti, kun tarve ilmenee, eikä se vaadi erityisiä arviointeja tai päätöksiä. Jos tukitarve kasvaa, oppilaan tulisi saada tehostettua tukea.

Tehostettu tuki

Tehostettu tuki tarkoittaa jatkuvampaa, vahvempaa ja yksilöllisempää apua oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin. Oppilas voi tarvita useita tukimuotoja. Tuen aloittaminen, järjestäminen ja mahdollinen paluu yleiseen tukeen hoidetaan pedagogisen arvioinnin perusteella moniammatillisessa yhteistyössä oppilasvoimavaroista vastaavien ammattilaisten kanssa. Tehostettua tukea annetaan oppilaalle laaditun oppimissuunnitelman mukaisesti. Yhteistyö ja järjestelmällinen suunnittelu ovat olennaisia tehostetun tuen toteuttamisessa.

Erityistuki

Jos tehostettu tuki ei riitä auttamaan oppilasta selviytymään koulutyöstä, erityistuesta tehdään hallinnollinen päätös pedagogisen lausunnon perusteella. Oppilaalle laaditaan yksilöllinen opetussuunnitelma (IEP), jossa on määriteltävä erityistukipäätöksen mukainen opetus ja muu tuki. Erityistuki koostuu erityisopetuksesta ja muusta tuesta, jota oppilas tarvitsee perusopetuslain nojalla. Erityisopetus ja muu tuki muodostavat systemaattisen kokonaisuuden. Huoltajien tuki, moniammatillinen yhteistyö ja yksilöllinen ohjaus ovat tärkeitä.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>

Tuki ja erityisopetus ammatillisessa oppilaitoksessa

Suomessa ammatillisen koulutuksen opiskelijahuolto on olennainen osa opiskelijoiden hyvinvoinnin, oppimiskyvyn ja yhtäläisten menestymismahdollisuuksien varmistamista. Näitä palveluja säännellään opiskelijahuoltolailla, ja ne on integroitu oppilaitosten arkeen.

Ammatillisen koulutuksen opiskelijahuollon keskeiset osat

1. Psykologiset ja neuvontapalvelut
 - a. Tuki mielenterveydelle, stressinhallinnalle ja henkilökohtaiselle kehitykselle.
 - b. Ohjaus opiskeluun liittyvissä ja henkilökohtaisissa haasteissa.
2. Kouluterveydenhuolto
 - a. Säännölliset terveystarkastukset ja rokotukset.
 - b. Tuki fyysiselle hyvinvoinnille ja tarvittaessa ohjaus erikoissairaanhoidon.
3. Sosiaalityöpalvelut
 - a. Apua sosiaalisiin haasteisiin, perheongelmiin tai taloudellisiin vaikeuksiin.
 - b. Yhteistyö ulkoisten sosiaalipalvelujen kanssa tarvittaessa.
4. Ennaltaehkäisevä ja yhteisöpohjainen tuki
 - a. Turvallisen ja osallistavan oppimisympäristön edistäminen.
 - b. Kiusaamisen vastaiset ohjelmat ja hyvinvointia edistävät aloitteet.
5. Yksilölliset tukisuunnitelmat
 - a. Räättälöity tuki oppilaille, joilla on erityisiä oppimistarpeita tai elämän haasteita.
 - b. Monialainen yhteistyö opettajien, ohjaajien ja terveydenhuollon ammattilaisten välillä.
6. Ilmaiset palvelut
 - a. Kaikki opiskelijoiden hyvinvointipalvelut ovat maksuttomia ja luottamuksellisia.

Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden hyvinvoinnin tavoitteena on edistää opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia.

Varmistaa tasavertainen pääsy koulutukseen ja vähentää keskeyttäneiden määrää. Tukea opiskelijoita tutkintojen suorittamisessa ja siirtymisessä työelämään tai jatko-opintoihin. Nämä palvelut ovat osa laajempaa kansallista strategiaa, jolla varmistetaan, että jokaisella opiskelijalla on tarvitsemansa tuki menestyäkseen, etenkin kun pakollinen koulutus



ALL IN EDUCATION

Suomessa ulottuu nyt 18 vuoden ikään asti.

Tuki ja räätälöity opetus tarjotaan erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille ammatillisissa oppilaitoksissa tai koulutusohjelmissa. Se sisältää yksilöllisiä opetusmenetelmiä, oppimisen apuvälineitä ja tukipalveluja, jotka auttavat opiskelijoita hankkimaan ammatillisen tutkinnon. <https://www.oph.fi/en/education-system/vocational-education-and-training>

KOULUN INKLUSIO SUOMESSA

1960–1980-luku: Ensimmäiset askeleet kohti inklusiota

- Liike kohti inklusiivista koulutusta alkoi **1960-luvulla**, kun Suomi alkoi integroida erityistä tukea tarvitsevia oppilaita yleisopetukseen.
- Tänä aikana erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden määrä kasvoi merkittävästi, mikä johti uudistuksiin.
- Painopiste oli **osa-aikaisessa erityisopetuksessa**, jonka ansiosta oppilaat pystyivät pysymään tavallisissa luokissa samalla kun he saivat lisätukea

<https://finlandeducationhub.com/the-evolution-of-inclusive-education-in-the-finnish-education-system/>

1990-luku: Poliittikka ja rakenteelliset uudistukset

- **Vuoden 1998 perusopetusta koskeva laki** loi perustan entistä osallistavalle järjestelmälle korostamalla yhdenvertaisia mahdollisuuksia ja tukea kaikille oppijoille.
- ”**Kolmiportaisen tuen**” käsite alkoi muotoutua, ja siitä tuli myöhemmin suomalaisen inklusiivisen koulutuksen kulmakivi.
- https://ebruary.net/185845/education/pursuit_inclusive_school_case_finland

2000-luku: Osallisuuden vakiinnuttaminen

- **Kolmitasoinen tukimalli** (yleinen, tehostettu ja erityistuki) otettiin virallisesti käyttöön perusopetuslain **vuoden 2010 muutoksessa**.
- Tämä malli varmistaa, että tukea annetaan varhaisessa vaiheessa ja sitä mukautetaan oppilaan tarpeiden mukaan, mikä edistää inklusiota yleisopetuksessa
- <https://finlandeducationhub.com/the-evolution-of-inclusive-education-in-the-finnish-education-system/>

c. Tilastot ja osallisuus:

Noin 20–25 % oppilaista saa jonkinlaista tukea **yhtenäiskoulussa**

Nykyään **84 % erityisopetuksen sijoituksista** on osa-aikaisia, mikä tarkoittaa, että oppilaat saavat tukea pysyessään tavallisissa luokissa.

Vain **15 %** sijoituksista on erityiskouluissa tai -luokissa, ja **täysi osallisuus** (ilman erillistä tukea) kattaa noin **1 %**

Noin 8 % oppilaista saa erityistukea (vuoden 2023 tiedot).

Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat sijoitetaan yhä useammin tavallisiin luokkiin, joissa he saavat yksilöllistä tukea.

Merkittävä osa erityistä tukea tarvitsevistä oppilaista Suomessa hakeutuu **ammatilliseen koulutukseen**.

Erityistuki ammatillisessa koulutuksessa on ollut **vakiintunutta jo vuosikymmenten ajan**, ja monet erityistä tukea tarvitsevat oppilaat aloittavat opintonsa ammatillisessa tai valmistavassa koulutuksessa.



Vuoden 2019 lainsäädäntöuudistuksen seurauksena ammatilliset oppilaitokset (ja muut yleiset lukio-oppilaitokset) ovat **velvollisia tarjoamaan erityistukea** sitä tarvitseville oppilaille.

Tilastokeskuksen tuoreimpien tietojen mukaan

Vuonna 2023 ammatillisessa koulutuksessa oli Suomessa 347 700 opiskelijaa

Erityisammattillista koulutusta koskevat tilastot sisältävät tietoja erityistukea saaneista opiskelijoista KOSKI-tietokannan ja oppilaitosten raporttien perusteella.

34 900 opiskelijaa sai erityistukea tutkintoon johtavassa ammatillisessa koulutuksessa vuonna 2020

Vuonna 2020 yhteensä **34 900** tutkintoon johtavan ammatillisen koulutuksen **opiskelijaa** sai erityistukea, mikä on **11,2 %** kaikista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista. Suurin osa, **87 %**, opiskeli ammatillisissa oppilaitoksissa. Erityistukea saaneista **11,3 %** opiskeli **erityisammattillisissa oppilaitoksissa**.

Vuonna 2020 erityistukea sai yhteensä **34 500 ammatillisen toisen asteen koulutuksen opiskelijaa**. Tämä oli **15 %** kaikista ammatillisen toisen asteen koulutuksen opiskelijoista. **Ammatillisen jatkokoulutuksen** opiskelijoista **0,7 %** sai erityistukea, ja **ammattillisen erikoiskoulutuksen** opiskelijoista **0,1 %**.

Erityistukea saaneista **53 % oli miehiä** ja **47 % naisia** vuonna 2020. Kaikista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista **49 % oli miehiä** ja **51 % naisia**. Miesopiskelijoista **12 %** sai erityistukea, kun taas naisopiskelijoista **10 %**.

Tilastokeskus uudisti ammatillisen tutkintokoulutuksen erityistuen raportointitapaa **tilausvuodesta 2019** alkaen. Erityistukea koskevat tiedot kattavat nyt koko kalenterivuoden ja sisältävät **ammattillisen toisen asteen koulutuksen, ammatillisen jatkokoulutuksen ja erikoistuneen ammatillisen koulutuksen**.

Lähde: Koulutustilastot, Tilastokeskus

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tuki suomalaisissa kouluissa on **hyvin yksilöllistä** ja perustuu **tuen tarpeen tyyppiin ja vakavuuteen**. Tuki räätälöidään kunkin ryhmän tarpeiden mukaan seuraavasti:

1. Oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat

- Tukimenetelmät:
 - Osa-aikainen erityisopetus pienryhmissä tai yksilöllisesti
 - Oppimisen apuvälineiden käyttö (esim. äänikirjat, visuaaliset järjestelytyökalut)
 - Opetuksen tahdin ja menetelmien mukauttaminen
- Työkalut: Yksilölliset oppimissuunnitelmat, tukiopetus

2. Fyysisesti tai aistivammaiset oppilaat

- Tukimenetelmät:
 - Esteettömyys (esim. luiskat, hissit)
 - Apuvälineet (esim. näytönlukijat, kuulolaitteet)
 - Viittomakielen tulkkaus tai pistekirjoitusmateriaalit
- Ympäristö: Voivat käydä tavallista koulua tai erityiskoulua tarpeen mukaan

3. Oppilaat, joilla on neurokehityshäiriöitä (esim. ADHD, autismi)

- Tukimenetelmät:
 - Järjestelmälliset rutiinit ja selkeät ohjeet
 - Tauot ja aisteille sopiva ympäristö
 - Sosiaalisten taitojen harjoittelu ja käyttäytymisen tuki
- Suunnitelmat: Yksilölliset opetussuunnitelmat (IEP), joita tarkistetaan säännöllisesti

4. Oppilaat, joilla on tunne- tai käyttäytymisvaikeuksia



ALL IN EDUCATION

- Tukimenetelmät:
 - Koulupsykologin tai kuraattorin osallistuminen
 - Käyttätymisen tukisuunnitelmat ja positiivinen vahvistaminen
 - Tiivis yhteistyö huoltajien ja sosiaalipalvelujen kanssa

5. Mielenterveysongelmista kärsivät oppilaat

- Tukimenetelmät:
 - Joustavat aikataulut tai kevennetty työmäärä
 - Pääsy koulun hyvinvointipalveluihin (psykologi, terveydenhoitaja, sosiaalityöntekijä)
 - Turvalliset tilat ja emotionaalisen tuen strategiat

6. Monikulttuurisista tai monikielisistä taustoista tulevat oppilaat

- Tukimenetelmät:
 - Valmistava opetus suomeksi/ruotsiksi
 - Äidinkielen opetus ja kaksikielinen tuki
 - Kulttuurinen herkkyys oppimateriaaleissa

7. Lahjakkaat oppilaat

- Tukimenetelmät:
 - Syventävät aktiviteetit ja edistyneet kurssit
 - Projektipohjainen oppiminen ja itsenäinen opiskelu
 - Tiettyjen aineiden opetuksen nopeuttaminen

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-8241-5_26

Keskeyttäneiden osuus

Keskittymisaste ammatillisessa koulutuksessa laski merkittävästi, erityisesti miesten keskuudessa. Lukuvuonna 2022/2023 keskeyttäneiden osuus ammatillisessa koulutuksessa laski 1,2 prosenttiyksikköä edelliseen vuoteen verrattuna. Molemmilla sukupuolilla keskeyttäneiden osuus ammatillisessa koulutuksessa oli 9,8 %. Miesten keskuudessa keskeyttäneiden osuus laski 1,4 prosenttiyksikköä ja naisten keskuudessa 1,0 prosenttiyksikköä. Sukupuolen mukaan tarkasteltuna miesten ja naisten keskeyttämisasteet vaihtelevat eri koulutusaloilla. Viimeisen viiden vuoden aikana naisten keskeyttämisaste on ollut vuosittain korkein ammatillisessa koulutuksessa, kun taas miehet ovat keskeyttäneet useimmin joko ammatillisen koulutuksen tai ammattikorkeakoulut.



ALL IN EDUCATION

Ammatillinen koulutus	
KOKO MAA	9,1
MK01 Uusimaa	11,3
MK02 Varsinais-Suomi	9,1
MK04 Satakunta	5,9
MK05 Kanta-Häme	8,9
MK06 Pirkanmaa	8,4
MK07 Päijät-Häme	10,3
MK08 Kymenlaakso	10,3
MK09 Etelä-Karjala	7,1
MK10 Etelä-Savo	8,4
MK11 Pohjois-Savo	8,0
MK12 Pohjois-Karjala	7,0
MK13 Keski-Suomi	8,2
MK14 Etelä-Pohjanmaa	7,8
MK15 Pohjanmaa	7,2
MK16 Keski-Pohjanmaa	6,3
MK17 Pohjois-Pohjanmaa	7,8
MK18 Kainuu	6,4
MK19 Lappi	7,3
MK21 Ahvenanmaa	10,2

Kansalliset haasteet inklusiivisten opetusmenetelmien käyttöönotossa Suomessa

Lähteet

Suutarinen, E. & Tiïhonen (2023) mukaan resurssien puute katsotaan yhdeksi merkittävimmistä haasteista inklusiivisuuden toteuttamisessa. Perinteisiin kouluihin verrattuna inklusiiviset koulut vaativat huomattavasti enemmän resursseja (Lakkala, 2009, s. 212). Postin (2019) mukaan opettajat kokivat, että inklusiivisuuden toteuttaminen oli mahdotonta ilman inklusiivisten luokkahuoneiden edellyttämiä resursseja. Opettajien mielestä inklusiivisuuden tukemiseen ei ollut osoitettu tarpeeksi resursseja – tai ei lainkaan. Vaikka inklusiivisuuden ideologiaa pidetään hyvänä lähestymistapana yleissivistävään koulutukseen, käytettävissä olevat resurssit eivät tue sen toteuttamista riittävästi (s. 69).

Opettajat kokevat riittämättömyyden ja turhautumisen tunteita, koska he eivät voi huomioida jokaista oppilasta oppituntien aikana (Kohonen, 2022, s. 41; Posti, 2019, s. 70). Yhden oppilaan tukemiseen käytetty aika tapahtuu usein muiden kustannuksella. Opettajat korostivat, että yleensä ei ole tarpeeksi aikaa kiinnittää yhtä paljon huomiota jokaiseen oppilaaseen (s. 70–71). Tähän vaikuttavat suuret luokkakoot, jotka vähentävät opetuksen yksilöllisyyttä ja tekevät siitä yleisluontoisempaa (Huhtanen, 2011, s. 49).



Resurssien puutteesta johtuvat suuret luokkakoot haittaavat oppilaiden tasapuolista huomioimista. Postin (2019) mukaan inklusiivisissa luokissa oppilaiden määrä opettajaa kohti on liian suuri. Opettajien mielestä luokkia muodostettaessa ja ryhmäkokoja suunniteltaessa tulisi ottaa huomioon tukea tarvitsevien oppilaiden määrä. Suurissa ryhmissä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat eivät useinkaan saa riittävää apua, ja varhainen tuki voi olla riittämätöntä (Posti, 2019, s. 70–71; Huhtanen, 2011, s. 49). Tämä voi vaikuttaa kielteisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimiseen (Posti, 2019, s. 71).

Opettajien valmiudet

Luokanopettajien rajallinen valmius on haaste inklusiiviselle opetukselle. Yksi onnistuneen inklusiivisuuden edellytys on, että opettajilla on riittävät tiedot ja resurssit. Opettajankoulutuksessa tulisi valmistaa tulevia opettajia inklusiiviseen opetukseen sekä teoreettisin että käytännön keinoin. Sarlin ja Koivula (2009) korostavat, että opettajankoulutuksen ja 44 täydennyskoulutuksen parantaminen vahvistaa opettajien kykyä toteuttaa inklusiivisia käytäntöjä (s. 26).

Ihannetapauksessa tuen tulisi jatkua työelämässä. Kattava tuki on ratkaisevan tärkeää opettajien hyvinvoinnin ja inklusiivisuutta kohtaan omaksuttujen asenteiden kannalta. Riittämätöntä opettajankoulutusta pidetään inklusiivisuuden esteenä (Lakkala, 2008, s. 31). Vuorilehdon ja Åhmanin (2018) mukaan opettajat kokivat, että opettajankoulutuksen aikana saatu erityisopetuksen koulutus oli riittämätön vastaamaan todellisiin vaatimuksiin (s. 40–43). Posti (2019) havaitsi, että sekä vastavalmistuneet että kokeneet opettajat pitivät koulutustaan riittämättömänä. Jatkuvaa koulutusta on tarjottu vain osalle opettajista, ja jatkokoulutus on usein jätetty opettajien omalle vastuulle.

Opettajat kertoivat, että heiltä puuttui konkreettisia strategioita inklusiiviseen opetukseen ja että aiheesta keskusteltiin pääasiassa teoreettisella tasolla. Vaikka erityisopetuksen perusopinnot olivat hyödyllisiä teorian kannalta, teorian ja käytännön välinen yhteys oli heikko (Posti, 2019, s. 73; Vuorilehto & Åhman, 2018, s. 41).

Tehokas inklusiivisuus edellyttää, että opettajankoulutuksen sisältö on ajantasaista, merkityksellistä ja käytännönläheistä (Lakkala, 2008, s. 31; Kaikkonen, 2010, s. 171; Rasku-Puttonen, 2005, s. 101). Opettajankoulutuksen tulisi myös edistää monialaista yhteistyötä, jotta opiskelijat pääsevät harjoittelemaan työskentelyä monimuotoisissa tiimeissä (Pyhäntö ym., 2007, s. 227–228).

Inklusiivisen koulukulttuurin puutteellinen kehitys

Mustosen (2007) mukaan inklusiivisen koulukulttuurin puutteellinen kehitys tuo mukanaan omat haasteensa. Suomen koulut ovat muutoksessa, ja yksilöllisyyttä ja monimuotoisuutta korostetaan yhä enemmän. Koulut sopeutuvat yhteiskunnan vaatimuksiin, kuten joustaviin oppimisympäristöihin ja teknologian käyttöön.

Posti (2019) havaitsi, että opettajat kokivat inklusiivisen kulttuurin hitaan kehittymisen haittaavan heidän ammatillista kasvuaan. He saivat vain vähän käytännön tukea kouluilta tai kunnilta. Sarlin ja Koivula (2009) korostavat, että inklusiivinen opetus vaatii päivitettyjä koulukäytäntöjä ja opetusmenetelmiä. Tukijärjestelmien ja rakenteiden on kehitettävä palvelemaan paremmin inklusiota, ja opettajien on saatava käyttöönsä uusia pedagogisia työkaluja ja tietoa (s. 26). Jotta koulu kaikille olisi mahdollinen, on kiinnitettävä huomiota resurssien kohdentamiseen.

Postin (2019) mukaan koulu- ja toimintakulttuurien puutteellisuus näkyy myös inklusiivisen arvioinnin yhteisten kriteerien puutteessa. Opettajille inklusiivisen arvioinnin toteuttaminen oli haastavaa, sillä arvioinnin perusrakenne ja yhtenäiset ohjeet vaativat selkeämpiä viitekehyksiä. Tällaiset viitekehykset antaisivat opettajille enemmän aikaa suorittaa oikeudenmukaisia ja johdonmukaisia arviointeja sen sijaan, että heidän pitäisi keksiä omia arviointimenetelmiään (s. 80). Huhtanen (2011) toteaa, että inklusiivisen arvioinnin tavoitteena on edistää kaikkien oppilaiden oppimista monipuolisesti sekä poliittisesta että käytännön näkökulmasta. Tämän tavoitteen saavuttaminen edellyttää poliittista viitekehystä, johon arviointimenetelmät ja -ohjeet perustuvat, samalla kun tuetaan opettajia heidän työssään ja arvioinnin toteuttamisessa (s. 75–77).

Suomalaisten koulujen opettajat kohtaavat – kuten monissa inklusiivisissa koulutusjärjestelmissä – monenlaisia haasteita tukieissaan oppilaita, joilla on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita (SEN). Nämä haasteet voidaan jakaa useisiin keskeisiin



Inklusiivisen opetuksen toteuttamisen haasteet

1. Erilaiset tarpeet samassa luokassa

- Opettajat joutuvat usein johtamaan luokkia, joissa on hyvin erilaisia kykyjä ja tarpeita.
- Opetussuunnitelman tasapainottaminen sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden että muiden oppilaiden tarpeisiin voi olla vaativaa.
- Opetuksen tehokas eriyttäminen vaatii aikaa, koulutusta ja resursseja.

2. Aikarajoitukset

- Yksilöllisen tuen (esim. IEP:t) suunnittelu ja materiaalien mukauttaminen vievät paljon aikaa.
- Opettajilla voi olla vaikeuksia tarjota riittävää yksilöllistä tukea tavallisten oppituntien aikana.

3. Tukihenkilöstön rajallisuus

- Kaikilla kouluilla ei ole tarpeeksi erityisopettajia, avustajia tai terapeutteja.
- Opettajat voivat tuntea olevansa yksin monimutkaisten tarpeiden hallinnassa ilman riittävää yhteistyötä.

4. Koulutus ja ammatillinen kehittyminen

- Yleisopetuksen opettajilla ei välttämättä ole erityiskoulutusta erityisopetuksen strategioista.
- Jatkuva ammatillinen kehittyminen on välttämätöntä, mutta se ei aina ole saatavilla tai etusijalla.

5. Hallinnollinen ja dokumentointitaakka

- Opettajien on dokumentoitava tukisuunnitelmat, edistys ja tukitoimet perusteellisesti.
- Tämä hallinnollinen taakka voi viedä aikaa varsinaiselta opetukselta ja tuelta.

6. Käytös- ja tunne-elämän haasteet

- Käyttäytymisongelmien tai tunnekriisien hallinta inklusiivisissa ympäristöissä voi olla stressaavaa.
- Opettajilla on oltava taitoja luokanhallintaan, traumatietoisuuteen ja tunne-elämän säätelytekniikoihin.

7. Koulun kulttuuri ja asenteet

- Inklusiivisuus vaatii koko koulun sitoutumista.
- Jos koulun kulttuuri ei ole tukeva tai inklusiivinen, opettajat voivat kohdata vastustusta tai ymmärtämättömyyttä kollegoiden tai johdon taholta.

Vahvoista toimintaperiaatteista huolimatta useat käytännön ja systeemiset haasteet haittaavat inklusiivisten opetusmenetelmien täysimääräistä käyttöönottoa:

a. Paikallisen toteutuksen vaihtelu:

- Suomessa on hajautettu koulutusjärjestelmä, ja kunnilla on huomattava itsemääräämisoikeus. Tämä voi johtaa epä johdonmukaisuuksiin siinä, miten inklusiivisuus toteutetaan eri alueilla ja kouluissa.
- Resurssien jakautuminen vaihtelee, mikä vaikuttaa erityisopettajien, avustajien ja tukipalvelujen saatavuuteen.

b. Opettajien koulutus ja tuki:

- Vaikka suomalaiset opettajat ovat korkeasti koulutettuja, monet yleisopetuksen opettajat kertovat tuntevansa olevansa huonosti valmistautuneita inklusiiviseen työhön, erityisesti monimutkaisia tarpeita tai neuropsykiatrisia häiriöitä omaavien oppilaiden kanssa.
- Inklusiivisen pedagogiikan, yhteisopetuksen ja eriytetyn opetuksen täydennyskoulutuksen tarve kasvaa.



ALL IN EDUCATION

- c. Oppilaiden monimuotoisuuden ja tarpeiden lisääntyminen:
- Yhä useammilla oppilailla diagnosoidaan oppimisvaikeuksia, ADHD:ta, autismin kirjon häiriöitä ja mielenterveysongelmia.
 - Mielenterveysongelmien lisääntyminen, erityisesti koronapandemian jälkeen, on lisännyt paineita kouluille tarjota entistä kokonaisvaltaisempaa ja yksilöllisempää tukea.
- d. Resurssien rajallisuus:
- Erityisopettajien ja koulupsykologien kysyntä ylittää tarjonnan monilla alueilla.
 - Ajan ja henkilöstön puute vaikeuttavat yhteisopetuksen ja pienryhmätuen johdonmukaista toteuttamista.
- e. Asenteelliset ja rakenteelliset esteet:
- Joissakin kouluissa tai henkilökunnan keskuudessa saatetaan edelleen pitää kiinni perinteisistä näkemyksistä, joiden mukaan tukea tarvitsevat oppilaat tulisi erottaa muista.
 - Vanhojen koulujen fyysinen infrastruktuuri ei aina tue inklusiivisia käytäntöjä (esim. esteettömyys, joustavat oppimistilat).

46

Suomessa myös pidennetty oppivelvollisuus tukee inklusiivisuutta, sillä jokaiselle oppilaalle on osoitettava opiskelupaikka perusopetuksen jälkeen, jotta kaikki suorittavat vähintään toisen asteen koulutuksen.

Yksi inklusiivisuuden laajista kansainvälisistä tavoitteista on taata koulutus, joka edistää jokaisen oppijan kehitystä riippumatta tämän tukitarpeista tai muista henkilökohtaisista ominaisuuksista (Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020). Tämän tavoitteen saavuttaminen edellyttää riittävää opetusta ja tukipalveluja sekä mahdollisia rakenteellisia muutoksia koulujärjestelmässä ja koulukulttuurissa. Nämä muutokset toteutetaan kussakin koulussa koulutuspoliittisten päätösten sekä kouluille ja yksittäisille opettajille osoitettujen resurssien puitteissa (Moberg & Savolainen, 2015).

Inklusiivisen opetuksen menetelmät – yhteisopetus ja ”Stop”-malli

1) YHTEISOPETUS

Toimintamalli:

Yhteisopetuksen malli perustuu oppilaiden moninaisten tarpeiden huomioon ottamiseen. Periaatteessa kaikki oppilaat kuuluvat samaan ryhmään. Erityisopettaja tai muu ammattilainen voi olla läsnä opettajan rinnalla tukemassa oppilaita, jotka tarvitsevat enemmän apua. Jotkut oppilaat voivat myös suorittaa tehtäviä itsenäisesti oppimisalustalla. Oppilaita voidaan tukea myös erillisessä tilassa. Esimerkiksi: pienrytysten hallintoryhmä, *Hope*-oppimisympäristö, Voimavara-oppimisympäristö.

Tukitarpeiden tunnistaminen

Siirtymävaiheen tietojen avulla

- HOKS-keskusteluissa
- Havainnoinnin kautta
- Matematiikan perustason testin ja digitaalisen lukihäiriön seulonnan avulla
- Alustavien ryhmätietojen avulla
- Opettajilta erityisopettajalle ja päinvastoin välitetyt tiedot
- Oppilaalta itseltään
- Huoltajalta

Suunnittelun tuki yleissivistävissä oppiaineissa

Erityisopettajan ja aineenopettajan välinen tapaaminen

- Alustavat tiedot ryhmien perustamista varten



ALL IN EDUCATION

- Yksittäisten oppilaiden ja ryhmien suunnittelu (havainnot, lähtötasotestit jne.)
- Oppilaan vahvuuksien esiin tuominen
- Alustava suunnitelma yhteisopetukselle
 - o Aikataulu: sovitut opetustunnit
 - o Menetelmät: ohjaus, tuki, havainnointi, rakenne, mahdolliset apuvälineet ja materiaalit
 - o Aiheet: yhteisopetus ja ohjaus/eriyttäminen
 - o Työnjako: aineopetus (aineenopettaja), luokanhallinta (erityisopettaja + aineenopettaja), erityistuki (erityisopettaja), oppimisstrategiat (erityisopettaja + aineenopettaja)

Toteutus

Yhteiset oppitunnit > arviointi oppituntien jälkeen (havainnot, toimet, onnistumiset, kehitys)

- Jatkotoimenpiteet
 - o Lisää yhteisiä oppitunteja (aineenopettaja + erityisopettaja)
 - o Pienryhmäopetus (aineenopettaja/erityisopettaja)
 - o Tukiopeutus (aineenopettaja/erityisopettaja + ohjaaja)
 - o Yksilöllinen opetus (erityisopettaja, aineenopettaja)
- Oppimisympäristöt:
 - o Luokkahuone
 - o Erityisopettajan pienryhmähuone
 - o Hope-oppimisympäristö
 - o Opettajan työtila
 - o Voimavara-oppimisympäristö
 - o Oppilaan koti > etäopetus

Yhteistyö

- Opiskelijan (ja huoltajan) kuunteleminen ja tehokas yhteistyö on ratkaisevan tärkeää
- Yhteistyö erityisopettajien, vastuullisten opettajien, opinto-ohjaajien, aineenopettajien ja ohjaajien välillä
- Avoin, luottamukseen perustuva ja kunnioittava yhteistyö opetus- ja ohjaushenkilöstön kesken
- Suunnittelu
- Viestintä ja dokumentointi, tukitoimenpiteiden näkyväksi tekeminen Wilmassa ja vastuullisen ohjaajan informointi

Arviointi

Jatkuva arviointi yhdessä oppilaan kanssa tuen riittävydestä, menetelmien tehokkuudesta ja tuen oikeasta kohdentamisesta

- Jatkuva arviointi opettajien ja ohjaushenkilöstön kesken

Resurssit:

Resurssisiin kuuluvat erityisopettajan, ammattilaisten tai erillisen oppimisympäristön henkilökunnan resurssit. Nämä roolit ovat osa oppilaitoksen tukipalveluja rakenteellisina elementteinä, ja jotkut ammattilaiset (esim. asiantuntijat) ovat joustavasti käytettävissä yhdelle ryhmälle tai eri ryhmien oppilaille oppilaiden tarpeiden mukaan ja käytettävissä olevien resurssien rajoissa.

Tulokset:

Positiiviset. Oppilaat saavat tukea oikeaan aikaan, valmistuvat ajallaan ja malli on joustava.



ALL IN EDUCATION

Kohderyhmä:

Opiskelijat, jotka tarvitsevat tukea, mutta myös muut hyötyvät parantuneesta luokkahuoneilmapiiristä.



48

2) "STOP"-MALLI (PYSÄKKITOIMINTAMALLI)

Toimintamalli

Erityisopettajalla on tietty aika ja paikka, johon opiskelijat voivat tulla ilman ajanvarausta. Kynnys on matala. Hyödynnetään neuropsykiatrista osaamista. Oppilas keskustelee huolenaiheistaan, jotka voivat liittyä opiskeluun tai olla siitä riippumattomia. Tavoitteena on poistaa oppimisen esteitä. Ratkaisuja etsitään yhdessä oppilaan kanssa, tarjotaan tukea ja tarvittaessa ohjataan oppilas verkostopalvelujen pariin. Tapaamista ei kirjata mihinkään järjestelmään. Tarvittaessa voidaan järjestää jatkotapaamisia. Myös opettajia voidaan konsultoida.

Walk-in Stop on matalan kynnyksen tila, johon kuka tahansa voi tulla jakamaan turvallisesti hetkiä elämästään.

Se toimii usein paikkana, jossa voi pohtia omia tunteitaan – nuori voi ”testata”, miten muut reagoivat hänen ajatuksiinsa. Lähestymistapa on ratkaisukeskeinen.

Joka tiistai klo 9.00–11.00 (tai 11.30)

Kävijät:

- Opiskelijat: 10–20 (keskimäärin 14)
- Henkilökunta: 1–3

Vierailijat tulevat eri aloilta, ja tyttöjä ja poikia on yhtä paljon. Jotkut tulevat yksin, toiset ystävän kanssa. Keskimääräinen vierailu kestää 15–20 minuuttia.

Walk-in Stopissa ihmiset kohtaavat monenlaisia ongelmia.

- Noin **30 %** kohtaamisista liittyy **toimintojen hallintaan, keskittymiseen ja päivittäisiin perusasioihin** (kuten arjen hallintaan, unirytmiiin, syömiseen ja koulunkäyntiin).
- Noin **30 %** liittyy **ahdistukseen, elämän hallintaan, mielialaan** ja vastaaviin aiheisiin.
- **Loput tapaamiset** kattavat monenlaisia asioita, kuten **ihmissuhteet, elämän pohdintaa ja käytännön asioita** (kuten junalippujen varaaminen, tulevaisuuden suunnittelu, työhakemusten kirjoittaminen jne.).

Walk-in-palveluun **ei tarvita ajanvarausta** – vierailijoiden odotetaan yleensä vain saapuvan paikalle.

Aloitamme tapaamisen usein **kevyellä keskustelulla** yleisistä aiheista. Kun luottamus on syntynyt, on helpompi syventyä syvempiin asioihin.

Nuoret tuovat mukanaan myös ystäviään, esittelevät heidät usein yleensä tai auttavat heitä jakamaan huolenaiheitaan.



Tyypillinen kokemus on epävarmuus itsestä – ja kaikesta:

”Minulla on ahdistusta.”

Nuoren on usein vaikea nimetä, mikä hänen elämässään tarkalleen ottaen on vialla – tai joskus tuntuu siltä, että se, mikä on vialla, hallitsee kaikkea.

Walk-in Stopin idea on, että joku kuuntelee ja auttaa – vaikka vain olemalla läsnä.

Jotkut nuoret käyvät Walk-in Stopissa melko säännöllisesti, ja silloin me ”matkustamme yhdessä”:

- Asetamme **tavoitteita** elämälle
- Luomme **rakenteen** päivittäisille rutiineille
- **Pannaan tunteet ja toimet sanoiksi** tavalla, joka tuntuu oikealta ja rakentavalta
- Opimme **tekniikoita** (esim. **TRT-menetelmiä** tunteiden säätelyyn, **toimeenpanokykyyn ja** toimintastrategioihin) 49
- Tarkistamme tilanteen ja keskustelemme siitä, miten asiat sujuvat

→ Tärkeää on, että nuori saa **selkeyttä tunteisiinsa**, jotta niihin – tai niiden taustalla oleviin asioihin – voidaan puuttua.

Murrosiässä tunne-elämän säätely ja toimeenpanotoiminnot ovat usein vielä kehittymässä. Tämä tarkoittaa, että tunteet voivat tuntua ylivoimaisilta, impulsiivisuus voi olla voimakasta ja itsesäätelykyky puutteellista. (Toisin sanoen: **limbisen järjestelmän ja etuaivokuoren** on opittava toimimaan yhdessä.)

On tärkeää kysyä:

- Kuinka paljon nuori nukkuu?
- Onko hänellä harrastuksia?
- Miten hän viettää vapaa-aikaansa?
- Milloin (ja mitä ja missä) hän syö?
- Poistuvatko he kotoa?
- Onko hänellä ystäviä (ja missä)?

Jos näissä asioissa on huolenaiheita, ne ilmenevät usein nuoren **ahdistuneisuutena**. (Esimerkiksi: jos he nukkuvat liian vähän, arki tuntuu sumuiselta ja motivaatio puuttuu, ja tunteet ovat joko yli- tai alistimuloituneita jne.)

→ Kun **merkitys ja rytmi katoavat** nuoren arjesta, hän saattaa alkaa ”ajelehtia ajassa”, eikä mikään tunnu miltään – vain ”ahdistavalta”.

Tämä vaikuttaa usein myös **keskittymiskykyyn** (joko ylikiihottamalla tai alikiihottamalla mieltä).

Tämä on usein hyvä hetki aloittaa **konkreuttinen keskustelu** nuoren kanssa hänen arjestaan:

- Tutkikaa yhdessä **askelia ja tavoitteita**
- Puhukaa **tunteista käyttäen erilaisia nimiä**
- Tavoitteena on aina antaa nuorelle **jotain konkreettista, mistä pitää kiinni** – ja mihin palata.

Tärkeitä asioita:

Aikataulutus

- Ota huomioon häiriötekijät
- Etukäteen
- Aloittamisen tukeminen
- Mieti hetki
- Keskittyminen
- Tee siitä näkyvää
- Suunnittele ja käytä kalenteria
- Pyrkikää säännöllisyyteen – ylläpitäkää päivittäistä ja viikoittaista rytmiä: herääkää samaan aikaan, siivouspäivä, säännölliset harrastukset, rutiinit jne.
- Käytä tehtävälistoja. Pidä lista näkyvällä paikalla, kalenterissa tai jopa puhelimesi muistiinpanoissa.



ALL IN EDUCATION

-
- Yliviivaa (poista) tehtävä, kun se on suoritettu!
- Käytä puhelimen hälytyksiä muistutuksina.
- Suunnittele matka-ajat ja tapaamiset niin, että otat huomioon myös yllätykset.

Suunnittele!

- Aikatauluta tehtävien aloittaminen: (milloin teen tehtäviä, maksan laskuja, harrastan...)
- Käytä kalenteria.
- Aloita mahdollisimman pienistä asioista.

Keskittyminen

- Tee keskittymistä vaativat tehtävät silloin, kun olet virkeimmilläsi.
- Jaa tehtävät, jotka vaativat pidempää keskittymistä, pienempiin osiin ja pidä taukoja.
- Palauta huomiosi siihen, missä olit.
- Tee muistiinpanoja.
- Jos sinulla on taipumusta keskittyä liikaa, päätä etukäteen, kuinka paljon aikaa käytät tehtävään, ja aseta hälytys merkiksi tauosta.

•

Poista häiriötekijät

- Laita puhelimesi äänettömälle ja pidä se poissa näkyvistä, sammuta sähköpostin ilmoitukset, sammuta televisio jne.
- Keskity yhteen asiaan kerrallaan.
- Valitse sijaintisi ja seurasi viisaasti – vältä tilanteita, joissa epäolennaiset asiat voivat viedä huomiosi.

Mieti hetki

- Ajattele ennen kuin toimit.
- Varaa aikaa tärkeiden päätösten tekemiseen: kerää tietoa ja punnitse vaihtoehtoja sekä niiden etuja ja haittoja.
- Tunnista tilanteet, joissa toimit usein impulsiivisesti (esim. impulssiostokset, mielihalut).
- Tee periaatteellisia päätöksiä, kuten "En osta mitään yli 5 euron hintaista ilman 24 tunnin harkinta-aikaa" tai luovu luottokortistasi tarvittaessa, tai vältä seuraa, jonka tiedät olevan sinulle haitallista.

•

Tee siitä näkyvää

- Käytä värejä ja alleviivauksia.
- Käytä tarralappuja.
- Tee muistiinpanoja (mielikarttoja, ajatuskarttoja, avainsanoja, piirroksia).
- Tunne itsesi.
- Pureskele purukumia, jos se auttaa sinua keskittymään.
- Liikuttele jalkojasi, pyöritä hiuslenkkiä, käytä stressilelua...
- Pidä taukoja, juo vettä säännöllisesti ja pidä verensokeritasosi tasaisena. Liiku myös ulkona.

Resurssit:

Erityisopettajan resurssit, esim. 2 tuntia viikossa.

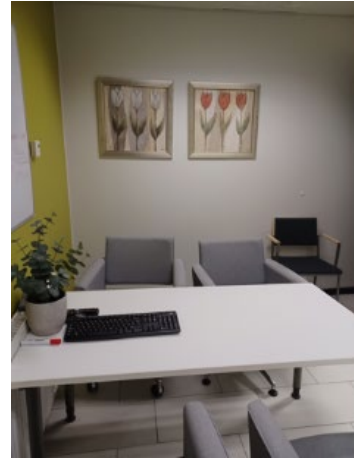
Tulokset:

Malli on tavoittanut oppilaat menestyksekkäästi, ja kokemukset ovat olleet erittäin positiivisia.

"Kun jätämme jälkiä,
voimme valita
millaisia ne ovat."

Kohderyhmä:

Oppilaitoksen opiskelijat, joilla on oppimisen esteitä.



BONUSRAITA!

**Oppimisen tuen kehittäminen ammatillisen koulutuksen yhteisissä oppimisyksiköissä
Keskity opiskelijoiden hyvinvointiin ja oppimiseen**



Ammatillisen koulutuksen yhteiset opinnot Suomessa:

- . Viestintä- ja vuorovaikutustaidot (11 op)
- . Matematiikka- ja luonnontieteellinen osaaminen (6 op)
- . Kansalaisuus- ja työelämätaidot (9 op)

1. Tukitarpeen tunnistaminen

- Siirtymävaiheen tiedot
- HOKS-keskustelut (henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma)
- Havainnointi
- Matematiikan lähtötesti ja digitaalisen lukutaidon seulonta
- Alustava ryhmätiedotustilaisuus
- Tiedonvaihto opettajien ja erityisopettajien välillä
- Oppilaalta itseltään
- Huoltajilta

2. Yhteisten oppiaineiden suunnittelun tuki

- Erityisopettajan ja aineenopettajan välinen tapaaminen
- Ryhmien aloittamista koskevat alustavat tiedotustilaisuudet
- Suunnittelu opiskelija- ja ryhmäkohtaisesti
 - Korosta oppilaan vahvuuksia!
- Yhteisopetuksen alustava suunnitelma:
 - **Aikataulu:** sovitaan tarkat opetustunnit
 - **Menetelmät:** kohdennettu tuki, havainnointi, rakenne, mahdolliset apuvälineet ja materiaalit
 - **Aiheet:** yhteisopetus/samanaikainen opetus ja ohjaus/eriyttäminen
 - **Työnjako:** aineen opettaminen, järjestyksen ylläpitäminen, erityistuki, oppimisstrategiat

3. Toteutus



ALL IN EDUCATION

- Yhteiset oppitunnit > arviointi oppituntien jälkeen
- Jatkotoimenpiteet:
 - Lisää yhteisiä oppitunteja
 - Pienryhmäopetus
 - Tukiopetus
 - Yksilöllinen opetus
- Oppimisympäristöt:
 - Luokkahuoneet
 - Erityisopettajan pienryhmähuone
 - HOPE-oppimisympäristö
 - Opettajan työtila
 - Resurssioppimisympäristö
 - Oppilaan koti > etäopiskelu

4. Yhteistyö

- Kuunteleminen ja tehokas yhteistyö oppilaan (ja huoltajan) kanssa
- Erityisopettajat, vastuullinen opettaja, opinto-ohjaaja, aineenopettaja, avustaja
- Avoin, luottamukseen ja kunnioitukseen perustuva yhteistyö opetus- ja ohjaushenkilöstön kesken
- Suunnittelu
- Viestintä ja dokumentointi

5. Arviointi

- Jatkuva arviointi yhdessä oppilaan kanssa
- Jatkuva arviointi opettajien ja ohjaushenkilöstön kesken



ALL IN EDUCATION

Alankomaiden kansallinen konteksti ja inklusiiviset opetusmenetelmät

Drenthe College Terra – Drenthe (Alankomaat)

Alankomaiden koulutus- ja opetusjärjestelmä

Alankomaiden koulutusjärjestelmälle on ominaista voimakas painotus suorituskykyyn, standardointiin ja varhaiseen valintaan, mikä tuo mukanaan sekä etuja että haasteita inklusiiviselle koulutukselle. 12-vuotiaasta lähtien oppilaat ohjataan eri koulutuslinjoille (VMBO, HAVO, VWO34), mikä voi johtaa sosiaaliseen ja etniseen erotteluun sekä epätasa-arvoisiin mahdollisuuksiin.

Tietoisuus inklusiivisuudesta kasvaa tasaisesti, erityisesti vastauksena oppilaiden monimuotoisuuden lisääntymiseen. Luokissa on oppilaita, joilla on erilaiset etnisten ja kulttuuristen taustojen, uskontojen, sukupuoli-identiteettien, neurodiversiteettiprofiilien ja sosioekonomisten tilanteiden yhdistelmät. Alankomaiden tilastokeskuksen (CBS) ja sosiaalisen ja kulttuurisen suunnittelutoimiston (SCP) mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat, LGBTQ+-nuoret ja vammaiset oppilaat kohtaavat edelleen syrjintää, alhaisempia odotuksia ja suhteettoman korkeita keskeyttämisasteita. Esimerkiksi CBS:n vuoden 2023 tiedot osoittavat, että yli 35 % maahanmuuttajataustaisista oppilaista opiskelee alimmalla ammatillisella linjalla (VMBO-basis), kun vastaava luku maahanmuuttajataustattomien oppilaiden keskuudessa on 13 %. Samanlaisia epäsuhtaisia eroja esiintyy vammaisten tai neurodiversiteettisistä syistä (esim. autismi, ADHD) kärsivien oppilaiden keskuudessa, erityisesti yleisessä toisen asteen koulutuksessa.

Alankomaiden koulujärjestelmään vaikuttavat myös opettajapula ja kasvava paine oppilaiden hyvinvointiin. Oppilaiden mielenterveysongelmat ovat lisääntyneet viime vuosina, erityisesti COVID-19-pandemian jälkeen, joka paljasti oppimiseen, tukeen ja digitaalisiin resursseihin pääsyn taustalla olevat eriarvoisuudet.

Kansallinen lainsäädäntö, kuten sopivan koulutuksen laki (Wet Passend Onderwijs), velvoittaa koulut tarjoamaan rätätälöityä tukea yleisopetuksen puitteissa aina kun mahdollista. Monilla kouluilla on kuitenkin edelleen vaikeuksia inklusiivisten käytäntöjen täysimääräisessä toteuttamisessa. Inklusiota muokkaa lisäksi hajautettu hallinto: kunnilla ja koululautakunnilla on keskeinen rooli inklusiivisen politiikan toteuttamisessa, mikä voi johtaa alueellisiin eroihin.

Alankomaiden hallituksen tavoitteena on toteuttaa inklusiivista koulutusta kaikissa kouluissa vuoteen 2035 mennessä, jotta kaikkien nuorten yhdenvertaiset mahdollisuudet ja Alankomaiden koulutusjärjestelmän laatu paranisivat. Kolme pääaihetta, joihin koulujen tulisi keskittyä:

- Kaikki ovat tervetulleita, kaikilla on mahdollisuus kasvaa ja kaikki kuuluvat kouluun.
- Jokainen saa tukea koulutuksen aikana.
- Kaikki nuoret osallistuvat oppimiseen ja sosiaalisiin aktiviteetteihin.

[Inklusiivinen opetus vuonna 2035](#) | [Inklusiivinen opetus](#) | [Rijksoverheid.nl](#)

Inklusiivisten opetusmenetelmien käyttöönoton kansalliset haasteet

Keskeisiä haasteita ovat:

³⁴ **VMBO** (Voortgezet Middelbaar Beroepsonderwijs): Tämä toisen asteen koulutustyyppi on käytännönläheisempi ja valmistaa opiskelijoita ammatilliseen korkeakoulutukseen (MBO).

HAVO (Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs): Tämä koulutusaste valmistaa opiskelijoita ammatilliseen korkeakoulutukseen (HBO).

VWO (Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs): Tämä on Alankomaiden korkein keskiasteen koulutustaso, joka valmistaa opiskelijoita yliopisto-opintoihin (WO).



- Opettajien koulutuksen puutteet: Monilla opettajilla ei ole riittävää koulutusta inklusiivisesta pedagogiikasta, erityisesti kun kyse on oppilaista, joilla on vamma, traumatausta tai monimutkainen kulttuurinen identiteetti .
- Epävarmuus herkistä aiheista: Opettajat kokevat usein, etteivät he ole riittävän valmistautuneita keskustelemaan monimutkaisista aiheista, kuten uskonnosta, seksuaalisesta suuntautumisesta, rasismista tai sodasta, hienovaraisella ja turvallisella tavalla. Tämä johtaa vaikeiden keskustelujen välttelyyn.
- Aikarajoitukset ja suuri työmäärä: Osallistavat menetelmät vaativat usein enemmän valmistautumista, eriytettyä opetusta ja yksilöllistä huomiota, mikä on vaikea toteuttaa alankomaalaisten koulujen tiukoissa aikatauluissa.
- Pelko polarisaatiosta tai ”väärän asian” sanomisesta: Tämä estää avointa vuoropuhelua ja vahvistaa hiljaisuutta tärkeiden identiteettiin liittyvien aiheiden ympärillä.
- Suorituskeskeisen kulttuurin aiheuttama paine: Painotus kokeisiin ja rankingiin voi olla ristiriidassa inklusiivisuuden, yhteistyön ja henkilökohtaisen kehityksen arvojen kanssa.
- Epäjohdonmukainen yhteistyö hoitoalan ammattilaisten kanssa: Vaikka yhteistyötä nuorten tukitiimien, mentoreiden tai erityisopetuksen henkilöstön kanssa kannustetaan, se on usein epäjohdonmukaista tai reaktiivista sen sijaan, että se olisi rakenteellisesti integroitu.
- Hollantilainen yhteiskunta on psykologisoitu ja lääketieteellistetty hoitorakenteiden sisällä. Nämä leimat korostavat ihmisten persoonallisuutta ja vaikuttavat koulun opetustoimintaan.

Inklusiiviset opetusmenetelmät – Kulttuurilinssi ja kulttuurienvälinen viestintä sekä viisi ulottuvuutta

1) KULTTUURILINSSI JA KULTTUURIENVÄLINEN VIESTINTÄ

Tämä menetelmä kannustaa oppilaita tutkimaan omaa kulttuurista ”linssiään” tai henkistä viitekehystä. Istunto alkaa tyypillisesti helposti ymmärrettävällä selityksellä kulttuurista ”henkisenä ohjelmointina” (Hofsteden työn innoittamana).

Oppilaat pohtivat kasvatuksen, ympäristön ja kokemusten muovaamia arvojaan, normejaan ja käyttäytymisodotuksiaan. Tämän jälkeen esitellään keskeisiä käsitteitä, kuten stereotyyppiä, vahvistusvinouma, implisiittinen assosiaatio ja itsensä toteuttava ennustus, helppotajuisella kielellä ja helposti ymmärrettävillä esimerkeillä luokkahuoneesta tai sosiaalisesta mediasta (<https://youtu.be/QRZPw-9sJtQ>).

Oppilaita kannustetaan tunnistamaan omia ajattelumallejaan, tarkastelemaan tilanteita, joissa he ovat tehneet oletuksia, ja keskustelemaan ennakkoluulojen vaikutuksista tosielämän tilanteissa. Opettajat ohjaavat näitä keskusteluja pienryhmissä varmistaen turvallisen ja kunnioittavan ilmapiirin.

Lähteet:

- Selkeät ja helposti ymmärrettävät selitykset kulttuurista
- Työarkit, jotka auttavat oppilaita tutkimaan omaa kulttuurista identiteettiään
- Helppotajuiset selitykset ennakkoluuloihin liittyvistä käsitteistä
- Esimerkkejä todellisesta elämästä ja tukevaa kuvamateriaalia

Tulokset:

- Parempi itsetuntemus ja kriittinen ajattelu
- Suurempi avoimuus vaihtoehtoisille näkökulmille



- Tuomitsevien reaktioiden väheneminen vertaisvuorovaikutuksessa
- Ryhmädynamiikan ja luokkahuoneen turvallisuuden parantuminen

Kohderyhmä:

MBO-opiskelijat

2) KULTTUURIENVÄLINEN VIESTINTÄ JA VIISI ULOTTUVUUTTA

Näiden haasteiden ratkaisemiseksi Alankomaat on kehittänyt ja testannut erilaisia osallistavia opetusmenetelmiä, joista osa hyödyntää ”kulttuurisen monimuotoisuuden” käsitettä opetuksen välineenä.

Yksi tällainen menetelmä keskittyy ”**monimuotoisuuden viiteen ulottuvuuteen**”, joka on laajalti käytetty lähestymistapa kansalaisuus- tai uraohjauskursseilla. Opiskelijoille esitellään viisi keskeistä kulttuurienvälistä ulottuvuutta:

1. Individualismi vs. kollektivismi
2. Korkeakontekstinen vs. matalakontekstinen viestintä
3. Neutraali vs. tunnepitoinen ilmaisu
4. Vallan etäisyys (matala vs. korkea)
5. Maskuliininen vs. feminiininen arvo-orientaatio

Konkreettisten tapausten, arkipäiväisten tilanteiden ja visuaalisen materiaalin avulla opiskelijoita kannustetaan pohtimaan omaa asemaansa kunkin ulottuvuuden suhteen.

Tämä menetelmä perustuu vuorovaikutteisiin aktiviteetteihin, kuten roolileikkeihin, näkökulmanvaihtoharjoituksiin ja visuaalisiin malleihin, kuten ”kulttuuriseen jäävuoreen”, jotka edistävät kokemuksellista oppimista.

Ensisijaisena tavoitteena ei ole luokitella kulttuureja tai yksilöitä, vaan tuoda esiin eroja ja edistää keskinäistä ymmärrystä korostaen, kuinka viestintätavat ja käyttäytyminen ovat kulttuuristen, koulutuksellisten ja henkilökohtaisten tekijöiden vaikutuksen alaisia.

Tämän käytännön tulokset ovat olleet myönteisiä: opiskelijat kehittävät suurempaa tietoisuutta omasta ja muiden viestintätavoista, oppivat näkemään konfliktit pelkkänä tulkinnan eroina pikemminkin kuin henkilökohtaisina epäonnistumisina ja osoittavat lisääntyntä kunnioitusta ja uteliaisuutta kulttuurienvälisiä ulottuvuuksia kohtaan.



Jokaista ulottuvuutta selitetään käyttämällä tosielämän tilanteita (esim. ryhmätyöskentelyn mieltymykset, käsitykset auktoriteetista, sukupuoliroolit työelämässä). Visuaaliset materiaalit, kuten spektrit, videot tai esimerkkikeskustelut, auttavat ymmärtämään asiaa.

Opiskelijoita pyydetään sijoittamaan itsensä kunkin spektrin varrelle ja keskustelemaan siitä, miten heidän kasvatuksensa, kulttuuritaustansa tai persoonallisuutensa voivat vaikuttaa heidän mieltymyksiinsä. Painopiste ei ole kulttuurien luokittelussa, vaan yksilöiden sisäisten ja välisten erojen tunnistamisessa.

MATALA KONTEKSTI	KORKEAN KONTEKSTIN
Suora	Epäsuora
Sanat, konkreettiset	Nonverbaaliset vihjeet, hiljaisuus
Logiikka	Intuitio
Läpinäkyvä	Epäselvä
Kirjallinen	Puhuttu

Vuorovaikutteiset harjoitukset, kuten:

- o Näkökulman ottamista koskevat tehtävät
- o Roolileikit, joissa esiintyy väärinkäsityksiä
- o Kulttuuriset jäävuorimallit

...käytetään kokemuksellisen oppimisen edistämiseen.

Aineistot

- Selkeä selitys viidestä ulottuvuudesta (diat, julisteet)
- Tapaustutkimuksia kulttuurienvälisistä väärinkäsityksistä
- Työarkit itsereflektioon
- Opettajien ohjaus, joka luo psykologisesti turvallisen tilan

Tulokset

- Opiskelijat saavat paremman käsityksen omasta ja muiden viestintätavoista
- Konflikteja pidetään tulkinnan eroina, ei henkilökohtaisina epäonnistumisina
- Kulttuurierojen kunnioitus ja uteliaisuus lisääntyvät
- Menetelmä auttaa estämään konfliktien kärjistymistä monimuotoisissa ryhmissä

Kohderyhmä:

MBO-opiskelijat

Tärkeintä on muuttaa lääketieteellinen yksilöllinen osallisuusmalli sosiaalseksi osallisuusmalliksi.

Läketieteellinen yksilöllinen malli korostaa nuoren ongelmaa. Suurimman osan ajasta koulussa kaikenlaiset ammattilaiset puhuvat näistä ongelmista ja antavat nuorelle neuvoja käyttäytymisensä hallitsemiseksi. Oppimistuloksia ei tuoda esille, ja nuoria tuetaan heidän ongelmissaan.

Sosiaalinen inklusiomalli korostaa nuorten pedagogis-didaktista kontekstia. Koulun sosiaaliseen ympäristöön kuuluvat opettajat, luokkatoverit, vanhemmat ja muut koulun työntekijät. Oppimistuloksia korostetaan, ja opettaja, opetusavustajat tai muut ammattilaiset tukevat nuoria oppimisessa.



Kuva 1 Läketieteellinen – yksilöllinen inklusiomalli



Kuva 2 Sosiaalinen inklusiomalli



ALL IN EDUCATION

Espanjan kansallinen konteksti ja inklusiiviset opetusmenetelmät

Centro San Viator – Sopusuerta (Baskimaa – ESPANJA)

Espanjan koulutus- ja opetusjärjestelmä

EU:N KONTEKSTI

Ensinnäkin on syytä mainita **Euroopan sosiaalisten oikeuksien pilarin** ensimmäinen periaate, jossa korostetaan, että jokaisella on oikeus laadukkaaseen ja inklusiiviseen koulutukseen, ammatilliseen koulutukseen ja elinikäiseen oppimiseen, jotta hän voi hankkia ja ylläpitää taitoja, jotka mahdollistavat täysimääräisen osallistumisen yhteiskuntaan ja onnistuneen siirtymisen työmarkkinoille.

Tämän periaatteen pohjalta Euroopan komissio ja Euroopan unionin neuvosto ovat määritelleet osallistavan koulutuksen, tasa-arvon, yhdenvertaisuuden, syrjimättömyyden ja kansalaisosaamisen edistämisen keskeisiksi prioriteeteiksi koulutuksen alalla.

Lisäksi vammaisten oikeuksia koskevalla eurooppalaisella strategialla 2021–2030 pyritään edistämään osallisuutta ja esteettömyyttä esimerkiksi työllisyyden, koulutuksen ja yhteiskunnallisen osallistumisen aloilla. Strategian tavoitteena on varmistaa, että kaikki vammaiset henkilöt Euroopassa voivat sukupuolesta, etnisestä tai rodullisesta alkuperästä, uskonnosta tai vakaumuksesta, iästä tai seksuaalisesta suuntautumisesta riippumatta nauttia ihmisoikeuksistaan, saada yhtäläiset mahdollisuudet osallistua yhteiskuntaan ja talouteen, päättää siitä, miten, missä ja kenen kanssa he elävät, sekä liikkua vapaasti EU:n alueella ilman syrjintää ja riippumatta siitä, tarvitsevatko he tukea.

Tässä yhteydessä EU on toteuttanut strategioita, kuten sosiaalisen ja taloudellisen osallisuuden toimintasuunnitelman, jossa keskitytään haavoittuvien ryhmien osallisuuden parantamiseen. Tähän sisältyy erityistoimenpiteitä vammaisten, etnisten vähemmistöjen ja muiden riskiryhmien tukemiseksi.

Sosiaalisen ja taloudellisen osallisuuden toimintasuunnitelma (2021–2027) on osa EU:n sitoutumista oikeudenmukaisempien, tasapuolisempien ja yhtenäisempien yhteiskuntien rakentamiseen. Siinä ei vain esitetä yleisiä suuntaviivoja, vaan määritellään myös konkreettisia toimia rakenteellisten eriarvoisuuksien vähentämiseksi ja perusoikeuksien, kuten koulutuksen, työllisyyden ja asumisen, yleisen saatavuuden varmistamiseksi. Suunnitelmassa painotetaan voimakkaasti haavoittuvien ryhmien, kuten vammaisten, maahanmuuttajien, syrjäytymisvaarassa olevien lasten, romaniväestön ja muiden historiallisesti syrjittyjen ryhmien kohtaamien esteiden poistamista.

Koulutusalaalla toimintasuunnitelma edistää osallistavien koulutusjärjestelmien vahvistamista jo varhaisesta iästä lähtien ja kannustaa luomaan kouluympäristöjä, joissa ei esiinny syrjintää ja joissa keskitytään kaikkien oppilaiden henkiseen ja akateemiseen hyvinvointiin. Se tukee parhaiden käytäntöjen vaihtoa jäsenvaltioiden välillä sekä EU:n varojen – kuten Euroopan sosiaalirahaston Plus (ESF+) – käyttöä sellaisten koulutushankkeiden rahoittamiseen, jotka edistävät osallisuutta, monimuotoisuutta ja pedagogista innovaatiota.

Lisäksi EU on käynnistänyt strategisia aloitteita, kuten Euroopan koulutusalueen, jonka tavoiteajankohta on vuosi 2025. Tämän hankkeen tavoitteena on poistaa koulutuksen liikkuvuuden esteitä, varmistaa koulutusjärjestelmien laatu ja tasa-arvo sekä helpottaa maiden välistä yhteistyötä esimerkiksi vammaisten opiskelijoiden pääsystä liikkuvuusohjelmiin (kuten Erasmus+), elinikäisessä oppimisessa sekä osallistavassa ammatillisessa koulutuksessa. Yleispätevän oppimissuunnittelun (UDL) lähestymistapaa korostetaan joustavana kehyksenä, jolla vastataan oppijoiden moninaisiin tarpeisiin.

EU on myös vahvistanut Euroopan lapsitakuuta, aloitetta, jolla varmistetaan, että kaikilla köyhillä tai sosiaalisen syrjäytymisen vaarassa olevilla lapsilla on ilmainen ja tehokas pääsy keskeisiin palveluihin, kuten osallistavaan koulutukseen, terveydenhuoltoon, riittävään ravitsemukseen ja asumiseen. Tämä vahvistaa EU:n sitoutumista lasten



ALL IN EDUCATION

köyhyyden torjumiseen ja sukupolvien välisen eriarvoisuuden kierteen katkaisemiseen.

Euroopan erityistarpeiden ja inklusiivisen koulutuksen viraston (EASNIE) kaltaisten virastojen työ on olennaisen tärkeää, jotta voidaan edetä kohti aidosti inklusiivista koulutusta. Tämä virasto tekee tiivistä yhteistyötä kansallisten opetusministeriöiden kanssa, tarjoaa teknistä ohjausta ja koordinoi tutkimusta tehokkaista inklusiivisista politiikoista tarjotakseen näyttöön perustuvia suosituksia päätöksentekijöille.

EU:n osallisuutta koskevien lakien tavoitteena on edistää tasa-arvoa, ehkäistä syrjintää ja varmistaa oikeuksien ja palvelujen tasapuolinen saatavuus kaikille, erityisesti vammaisille, maahanmuuttajille, vähemmistöille, naisille ja muille haavoittuville ryhmille. Keskeisiä oikeudellisia puitteita ovat muun muassa:

Euroopan unionin toiminnasta tehty sopimus (SEUT)

10 ja 19 artikla: Velvoittavat EU:n torjumaan sukupuoleen, rotuun, etniseen alkuperään, uskontoon, vammaisuuteen, ikään tai sukupuoliseen suuntautumiseen perustuvaa syrjintää.

Euroopan unionin perusoikeuskirja

21 artikla: Kieltää kaikenlaisen syrjinnän.

26 artikla: Tunnustaa vammaisten oikeuden sosiaaliseen ja ammatilliseen integroitumiseen.

Keskeiset direktiivit

Direktiivi 2000/78/EY: Luo yleisen kehyksen yhdenvertaiselle kohtelulle työelämässä.

Direktiivi 2000/43/EY: Kieltää rodun tai etnisen alkuperän perusteella tapahtuvan syrjinnän koulutuksessa, terveydenhuollossa, sosiaaliturvassa, työllisyydessä ja asumisessa.

EU:n vammaisten oikeuksia koskeva strategia 2021–2030

Kattava suunnitelma, jonka tavoitteena on parantaa osallisuutta koulutuksessa, työelämässä, esteettömyydessä ja poliittisessa osallistumisessa. Sisältää eurooppalaisen vammaiskortin, joka mahdollistaa vammaisuuden tunnustamisen eri maissa.

Eurooppalainen sosiaalisten oikeuksien pilari

Julistettu vuonna 2017. Siinä määritellään keskeiset periaatteet, kuten yhdenvertaiset mahdollisuudet, aktiivinen osallisuus ja pääsy välttämättömiin palveluihin.

Euroopan unioni on asettanut osallisuuden monialaiseksi painopisteeksi sosiaali-, talous- ja koulutuspolitiikassaan. Yhdistämällä lainsäädäntöä, kohdennettua rahoitusta ja hallitustenvälistä yhteistyötä EU pyrkii aktiivisesti varmistamaan, että kaikki ihmiset – taustasta tai olosuhteista riippumatta – voivat käyttää oikeuttaan laadukkaaseen koulutukseen tasapuolisissa, monimuotoisissa ja esteettömissä olosuhteissa.

ESPANJAN KANSALLINEN TILANNE

Euroopan unionin asettamien periaatteiden pohjalta Espanja on asteittain omaksunut osallistavan koulutuksen perusoikeudeksi ja kansallisen koulutuspolitiikkansa olennaiseksi osaksi. Sitoutuminen tasa-arvoon ja osallisuuteen on nyt syvästi juurtunut Espanjan koulutusjärjestelmän lainsäädännöllisiin ja pedagogisiin puitteisiin, ja se on yhdenmukainen paitsi EU:n sosiaalisten oikeuksien pilarin kanssa myös kansainvälisten julistusten, kuten Unescon Salamancan julistuksen (1994) ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen, kanssa.

Lainsäädännölliset perusteet

Nykyisen inklusiivisen mallin kulmakivi on orgaaninen laki 3/2020 (LOMLOE), jolla muutetaan aiempaa orgaanista



ALL IN EDUCATION

koulutuslakia. Tämä laki korostaa yksilöllistä huomiota, opiskelijoiden monimuotoisuuden kunnioittamista ja inklusiivisten oppimisympäristöjen luomista. Ensimmäistä kertaa inklusiota ei enää pidetä valinnaisena tai korvaavana mekanismina, vaan koko koulutusjärjestelmän rakenteellisena ja ohjaavana periaatteena.

LOMLOE-laki velvoittaa myös ottamaan käyttöön universaalin oppimissuunnittelun (UDL) kaikilla koulutusasteilla. Tämä lähestymistapa menee perinteisiä mukautuksia vammaisille oppilaille pidemmälle ja ehdottaa sen sijaan joustavia opetussuunnitelmia ja -opetusstrategioita, joista hyötyvät kaikki oppijat. Kannustamalla monipuolisiin osallistumisen, ilmaisuuden ja edustuksen muotoihin UDL varmistaa, että koulutusjärjestelmä vastaa ennakoivasti erilaisiin oppimistarpeisiin sen sijaan, että se reagoisi niihin vasta esteiden ilmaantuttua.

Yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhdistäminen

Yksi merkittävimmistä muutoksista Espanjan koulutuspolitiikassa on ollut se, että oppilaita, joilla on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita (SEN), pyritään kouluttamaan pikemminkin yleisopetuksen luokissa kuin erillisissä ympäristöissä. Tämä osallistava malli perustuu ajatukseen, että monimuotoisuus rikastuttaa kaikkien oppimisprosessia ja edistää empaattisempien, oikeudenmukaisempien ja yhtenäisempien yhteiskuntien syntymistä.

Erityiskouluja on kuitenkin edelleen olemassa, ja ne toimivat tukirakenteena oppilaille, joiden tarpeita ei voida täysin tyydyttää yleisopetuksen ympäristössä. Tämän mallin käyttöä pidetään ehdottomasti poikkeuksellisena toimenpiteenä, joka edellyttää kattavaa arviointia ja perustuu oppilaan edun periaatteeseen. Jopa tällaisissa tapauksissa Espanjan opetusviranomaiset edistävät erityis- ja yleisopetuskoulujen välisiä yhteisiä aktiviteetteja ja vuorovaikutusta inklusiivisuuden ja yhteisöön integroitumisen edistämiseksi.

Tukitoimenpiteet ja ammatilliset roolit

Tämän inklusiivisen mallin tehokkaaksi toteuttamiseksi Espanja on kehittänyt monitasoisen koulutustukijärjestelmän, johon kuuluvat:

Erikoistunut henkilökunta: koulupsykologit, terapeutit pedagogit, puhe- ja kieliterapeutit sekä tukihenkilöt.

Mukautetut materiaalit: teknologiset apuvälineet, visuaaliset ja viestinnälliset resurssit sekä yksilölliset oppimateriaalit.

Opetussuunnitelman mukautukset:

- Pääsyn mukautukset (esim. viestintävälineet, aputeknologiat).
- Opetussuunnitelman muutokset, jotka voivat olla:
- Merkittäviä (oppimistavoitteiden ja sisällön muuttaminen).
- Merkityksettömiä (menetelmien mukauttaminen muuttamatta ydinsisältöä).
- Tämän rakenteen ansiosta koulut voivat joustavasti vastata oppilaiden moninaisiin tarpeisiin, riippumatta siitä, johtuvatko ne vammaisuudesta, neurodiversiteetistä, sosioekonomisesta heikommassa asemassa olemisesta, kielellisestä monimuotoisuudesta vai kulttuuritaustasta.

Opettajankoulutus ja varhainen tuki

Opettajilla on ratkaiseva rooli inklusiivisten käytäntöjen edistämässä ja ylläpitämisessä. LOMLOE korostaa inklusiivisen koulutuksen alku- ja jatkokoulutuksen tarvetta. Opettajankoulutusohjelmien odotetaan antavan opettajille:

- Taidot oppimisvaikeuksien varhaiseen havaitsemiseen.
- Inklusiivisten pedagogiikoiden ja eriytetyn opetuksen tuntemus.
- Strategiat osallistumisen ja henkisen hyvinvoinnin edistämiseksi monimuotoisissa luokkahuoneissa.

Lisäksi varhainen tunnistaminen ja puuttuminen ovat nousseet strategisiksi prioriteeteiksi, joiden tavoitteena on estää oppimisvaikeuksien kärjistyminen pitkäaikaiseksi koulumenestymisen epäonnistumiseksi tai sosiaaliseksi syrjäytymiseksi.



Koulujen monialaiset tiimit vastaavat oppilaiden tarpeiden arvioinnista ja tukitoimien koordinoinnista.

Edistyminen ja jäljellä olevat haasteet

Espanjassa on edistytty huomattavasti siirtymisessä erottelusta osallistamiseen, mikä heijastaa laajempia yhteiskunnallisia muutoksia asenteissa monimuotoisuutta ja vammaisuutta kohtaan. Opetus- ja ammatillisen koulutuksen ministeriön mukaan yli 87 % erityistä tukea tarvitsevista oppilaista opiskelee tällä hetkellä yleisopetuksen kouluissa, mikä on huomattava lisäys verrattuna aiempiin vuosikymmeniin.

Merkittäviä haasteita on kuitenkin edelleen, kuten

- Autonomisten alueiden väliset erot resurssien jakamisessa ja tukipalveluissa.
- Erityisopettajien puute joillakin alueilla ja kouluissa.
- Koulutus-, terveys- ja sosiaalipalvelujen välinen yhteistyö on riittämätöntä.
- Tarve lisätä perheiden ja laajemman yhteisön tietoisuutta ja osallistumista.

Inklusiivisen koulutuksen toteuttaminen Espanjassa ei siis ole pelkästään tekninen tai hallinnollinen prosessi, vaan syvälinen muutosprosessi, johon liittyy kulttuurinen muutos, poliittinen tahto, sektorien välinen koordinointi ja jatkuvat investoinnit.

Yhteenvedona voidaan todeta, että vaikka Espanjan lainsäädäntö- ja politiikkakehykset tarjoavat vankan perustan inklusiiviselle koulutukselle, todellinen inklusiivisuus on edelleen keskeneräinen prosessi. Jatkossa järjestelmän kapasiteetin vahvistaminen, opettajien koulutuksen tehostaminen ja resurssien tasapuolisen saatavuuden varmistaminen ovat avaintekijöitä, jotta inklusiivisuus voi toteutua jokaisen oppilaan arjessa.

EUSKADI

Kun Espanjan inklusiivisen koulutuksen yleiset puitteet on tarkasteltu, on tärkeää keskittyä siihen, miten tätä periaatetta sovelletaan kussakin itsehallintoalueella.

Inklusiivinen koulutus ei ole vain yhteinen kansallinen tavoite, vaan Euskadissa se on muuttunut alueellisen koulutushallinnon vahvaksi sitoumuksesi, mikä näkyy sekä tuoreessa lainsäädännössä että koulujen pedagogisessa organisaatiossa.

Uusi oikeudellinen kehys inklusiiviselle koulutukselle

Baskimaan uusi opetuslaki on määritelty 21. joulukuuta annetulla lailla 17/2023, jossa vahvistetaan ensimmäistä kertaa kokonaisvaltainen lähestymistapa laadukkaan koulutuksen oikeuden takaamiseksi inklusiivisesta ja tasapuolisesta näkökulmasta. Tämän lain mukaisesti hyväksyttiin asetus 78/2024, joka on sääntelystandardi, jossa määritellään, miten koulujen tulisi vastata oppilaiden monimuotoisuuteen. Se edustaa käännekohtaa alueen lähestymistavassa erityisopetukseen.

Perustuu kansainvälisiin ja kansallisiin normeihin

Asetus 78/2024 perustuu vankkaan oikeudelliseen kehykseen, joka yhdistää kansainväliset, kansalliset ja alueelliset säännökset. Kansainvälisesti se on yhdenmukainen YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen kanssa, joka puolustaa kaikkien lasten oikeutta inklusiiviseen koulutukseen muiden kanssa tasavertaisesti. Se heijastaa myös UNESCO:n Koulutus 2030 -toimintakehyksen tavoitteita, joissa vaaditaan koulutusjärjestelmien uudistamista sen varmistamiseksi, ettei kukaan jää jälkeen.

Kansallisella tasolla inklusiivista koulutusta ohjaa peruslaki 3/2020 (LOMLOE), joka asettaa tasa-arvon ja monimuotoisuuden huomioon ottamisen koulutusjärjestelmän ytimeen. Se perustuu myös orgaaniseen lakiin 8/2021, joka koskee lasten ja nuorten kattavaa suojelua, sekä äskettäin annettuun lakiin 2/2024, joka koskee lapsuutta ja nuoruutta



ALL IN EDUCATION

Baskimaassa ja vahvistaa lasten oikeuksia kaikilla aloilla, myös koulutuksessa. Lisäksi asetus 13/2016 varhaisesta puuttumisesta varmistaa koulutustarpeiden varhaisen havaitsemisen kehityksen varhaisimmista vaiheista lähtien.

Baskimaan osallistavan koulutuksen mallin peruseriaatteet

Baskimaan inklusiivisen koulutuksen malli perustuu joukkoon arvoja, jotka menevät lakien noudattamista pidemmälle. Näitä ovat:

- Ihmisarvo koulutusjärjestelmän perustana.
- Erilaisuuden empaattinen tunnustaminen, monimuotoisuuden näkeminen rikastuttavana tekijänä pikemminkin kuin haasteena.
- Haavoittuvimpien aktiivinen suojeleminen ja heidän pääsytään laadukkaaseen koulutukseen varmistaminen.
- Kaikkien koulutusalan toimijoiden yhteinen vastuu tarjota tarvittavat edellytykset tasapuoliselle osallistumiselle.

Tässä näkökulmassa inklusiota ei pidetä väliaikaisena tai kohdennettuna toimenpiteenä erityistarpeisille oppilaille, vaan rakenteellisena mallina, joka muokkaa koulun organisaatiota, opetussuunnitelmia, oppimisympäristöjä ja ihmissuhteita.

Asetuksen 78/2024 tavoitteet ja strategiset pilarit

Asetus 78/2024 merkitsee uutta vaihetta erityisopetuksessa Euskadissa ja määrittelee sen uudelleen inklusiivisen näkökulman kautta, jossa keskitytään yksilölliseen oppimiseen. Sen kolme päätavoitetta ovat:

- Varmistaa kaikkien oppilaiden oikeus saada asianmukaista opetusta, jossa otetaan huomioon heidän kognitiiviset, emotionaaliset, sosiaaliset ja kontekstuaaliset ominaisuutensa.
- Luoda esteettömiä fyysisiä, sosiaalisia ja opetussuunnitelmallisia ympäristöjä soveltaen universaalia oppimissuunnittelua (UDL) keskeisenä pedagogisena lähestymistapana. Tämä tarkoittaa mahdollisten esteiden ennakointia ja monipuolisten esitys-, ilmaisutapojen ja osallistumismahdollisuuksien tarjoamista.
- Tukea kaikkia oppijoita heidän osaamisensa kehittämisessä täysimääräisesti edistämällä yhteistä vastuuta opettajien, koulun johdon, ohjausryhmien, perheiden ja yhteisön toimijoiden keskuudessa.

Nämä tavoitteet toteutetaan joustavien menetelmien, opetussuunnitelman uudelleenjärjestelyn, monialaisen yhteistyön ja tukiresurssien integroidun käytön avulla tavallisissa luokkahuoneissa.

Eroutuksesta osallisuuteen

Historiallisesti erityisopetus Espanjassa – ja Euskadissa – on liitetty erotteluihin, joissa oppilaat, joilla on erityisiä oppimistarpeita, sijoitettiin usein erillisiin luokkiin tai kouluihin. Nykyään Baskimaa on kuitenkin siirtynyt merkittävästi kohti osallisuutta ohjaavana periaatteena.

Tätä muutosta ovat edistäneet lainsäädännölliset ja pedagogiset kehityssuuntaukset, jotka mahdollistavat uusia lähestymistapoja ja resursseja. Erityisopetusta ei enää pidetä rinnakkaisena järjestelmänä, vaan pikemminkin tavallisiin ympäristöihin integroituna tukipalvelujen verkostona. Erikoistuneet ammattilaiset ja tukitoimenpiteet palvelevat nyt inklusiota, eivät erottelua.

Myös koulutus-, terveys- ja sosiaalipalvelujen välistä yhteistyötä korostetaan yhä enemmän, erityisesti intensiivistä tai erikoistunutta hoitoa tarvitsevien oppilaiden osalta, jotta varmistetaan koordinoitu ja yksilökeskeinen toiminta.

Koulu kaikille



ALL IN EDUCATION

Baskimaan sitoutuminen inklusiiviseen koulutukseen on nyt vahvempaa kuin koskaan. Alueen tuore lainsäädäntö vahvistaa aiempia saavutuksia ja luo perustan tulevaisuuden koulutukselle, joka perustuu tasa-arvoon, ihmisarvoon ja yksilölliseen oppimiseen. Tavoitteena on rakentaa ”koulu kaikille” – paikka, jossa jokainen oppilas voi menestyä riippumatta henkilökohtaisista, sosiaalisista tai kulttuurisista ominaisuuksistaan.

Tämä lähestymistapa hyödyttää paitsi oppilaita, joilla on erityisiä oppimistarpeita, myös koko koulutusyhteisöä edistämällä yhteiseloja, kunnioitusta ja yhteistyötä. Osallistava koulutus Euskadissa ei siis ole pelkästään oikeudellinen ja koulutuksellinen tavoite, vaan myös eettinen ja sosiaalinen hanke, jonka tarkoituksena on muuttaa todellisuutta koulujen kautta.

Kuten muuallakin Espanjassa, myös Baskimaassa erityistä tukea tarvitseville oppilaille suositellaan ensisijaisesti tavallista koulua. Erityiskouluja harkitaan vain vaikeimmissa tapauksissa. Tällä hetkellä Baskimaassa on vain 9 erityiskoulua, kun taas tavallisia kouluja on 1 302, mikä heijastaa maan vahvaa sitoutumista inklusiivisuuteen.

65

CENTRO SAN VIATOR

Centro San Viator on jaettu kahteen pääalueeseen. Toinen on omistettu tekniselle koulutukselle, ja se tarjoaa **ammattillista peruskoulutusta, keskitason ja korkea-asteen ammatillista koulutusta sekä SAT-palvelua (tekninen avustuspalvelu)**. Toinen alue sisältää **lastentarhan, peruskoulun, toisen asteen koulutuksen, lukion (Bachillerato) ja kaksi erikoistunutta tukiluokkaa**.

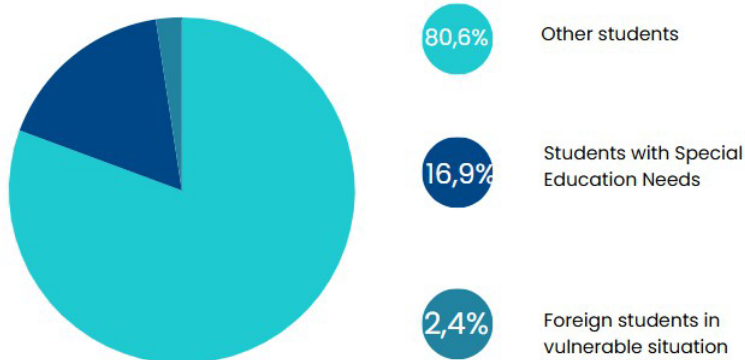
”All in Education” -hanke toteutetaan **pakollisen toisen asteen koulutuksen (Educación Secundaria Obligatoria – ESO)** puitteissa, jossa on tällä hetkellä yhteensä **124 oppilasta, joiden ikä on 11–14/16 vuotta**. Näistä 124 oppilaasta **18 % tarvitsee inklusiivisia toimenpiteitä, sillä 21 oppilasta on tunnustettu erityistä tukea tarvitseviksi (SEN) ja 3 ulkomaalaista oppilasta on haavoittuvassa asemassa**.

21:stä erityistä tukea tarvitsevasta oppilaasta **11 – sekä ulkomaalaiset oppilaat – on integroitu yleisiin luokkiin**, joissa he opiskelevat muiden oppilaiden kanssa. Loput **10 oppilasta on sijoitettu kahteen erilliseen luokkaan**, koska heidän diagnoosinsa edellyttävät merkittävää ja erikoistunutta tukea.

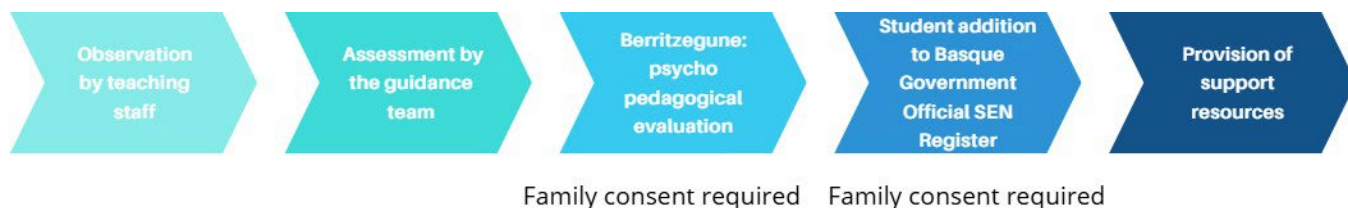
Erityistä tukea tarvitsevia oppilaita (SEN) koskeva menettelytapa

CSV

Ratio of students with special needs in Compulsory Secondary Education 2024-2025



Baskimaan autonomisella alueella (CAPV) kouluissa noudatettava menettelytapa erityistä tukea tarvitseville oppilaille on seuraava:



1. **Ensimmäisen askeleen ottaa opetushenkilöstö**, yleensä koulunkäynnin alkuvaiheessa. Kun opettaja havaitsee huolestuttavia merkkejä, hänen on ilmoitettava asiasta koulun ohjausryhmälle.
2. Tähän tiimiin kuuluu **koulukuraattori ja terapeuttiseen pedagogiikkaan erikoistuneet opettajat**. Kun huolenaihe on ilmoitettu, tiimin jäsen menee luokkaan tekemään havaintoja.
3. Jos sekä opettaja että asiantuntija ovat yhtä mieltä huolenaiheesta ja **perhe antaa suostumuksensa**, oppilas otetaan pois luokasta alustavaa arviointia varten.
4. Tämä arviointi lähetetään **Berritzegune-neuvonantajalle**, joka vastaa **psykopedagogisen arvioinnin suorittamisesta**. Tarvittaessa tapaus voidaan ohjata myös **lastenlääketieteen** osastolle. Tätä varten koulukuraattorin ja Berritzegune-neuvonantajan on täytettävä lomake, jossa on erilaisia tietoja **lasten mielenterveyspalveluille** ohjaamisen tueksi.
5. Psykopedagogisen arvioinnin jälkeen Berritzegune-neuvonantaja tapaa perheen ja koulun ohjausryhmän jäsenen kertoakseen tuloksista.
6. Perhettä pyydetään sitten allekirjoittamaan asiakirja, jossa vahvistetaan, että oppilas lisätään **Baskimaan hallituksen viralliseen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden rekisteriin**.
7. Neuvonantajan vastuulla on ilmoittaa asiasta **opetusministeriölle**, joka arvioi sitten oppilaan tarvitsemat tukitoimenpiteet (esim. opetussuunnitelman mukautukset, terapeuttisen pedagogiikan tuki, opetuksen tukihenkilöt jne.).

Tuen tyyppi riippuu oppilaan diagnoosista. Kaikkia tapauksia käsittelevät erityisopetukseen erikoistuneet opettajat ja vakavammissa tapauksissa myös opetuksen tukihenkilöt. Nämä oppilaat **integroidaan yleisopetuksen luokkiin**, ja heille tarjotaan tarvittaessa mukautettuja oppimateriaaleja. He **osallistuvat kaikkiin luokkatoimintoihin**, tarvittaessa mukautetussa muodossa.

Ulkomaalaisten oppilaiden menettelytapa

Ulkomaalaistaustaisia oppilaita koskee **erilainen menettelytapa**:



Yleensä **perhe tai opetusvirasto** ilmoittaa koululle, että uusi ulkomaalainen oppilas on tulossa.

Ennen kuin oppilas liittyy luokkaan, koulu kerää mahdollisimman paljon tietoa (tausta, alkuperä, perhetilanne jne.). Tämä



tapahtuu **perheelle** järjestettävässä **tapaamisessa**, johon osallistuu **opetusjohtaja**.

Opetushallitus päättää, mihin **luokkaan** oppilas sijoitetaan.

Kaikki olennaiset tiedot jaetaan sitten opetushenkilöstölle, jotta he ovat tietoisia opiskelijan saapumisesta ja taustasta.

Oppilaan **ohjaaja nimeää ”ikaskale laguntzaile” -oppilaan**, eli saman luokan oppilaan, joka toimii vertaisohjaajana ja opastaa ja tukee uutta oppilasta integroitumisprosessin aikana.

Ensimmäisenä päivänä järjestetään **tervetulotilaisuus**, jotta oppilas tuntee saavansa mahdollisimman paljon tukea ja olevansa tervetullut.

Sen jälkeen **suoritetaan erilaisia arviointeja oppilaan akateemisen tason määrittämiseksi**, ja tästä lähtökohdasta koulu alkaa työstää opetussuunnitelmaa. Sen mukaisesti laaditaan **yksilölliset opetussuunnitelmat (PIA)**.

Usein **ensimmäisenä tavoitteena on kielen oppiminen**, erityisesti riippuen opiskelijan kotimaasta. **Opetusministeriö** määrittelee myös **tuen tason**, jota opiskelija saa oman HIPI-ohjelmansa (Hizkuntza Indartzeko Programa) kautta.

Hizkuntza Indartzeko -ohjelma (HIPI)

Kielitukiohjelmalle ehdotetaan seuraavia tavoitteita:

- Helpottaa baskilaisessa koulutusjärjestelmässä uusien oppilaiden integroitumista, jotta he voivat sopeutua kouluympäristöön mahdollisimman nopeasti ja tehokkaasti.
- Tarjota näille oppilaille erityistä tukea, jotta he voivat hankkia opetukseen ja oppimiseen osallistumiseen tarvittavat kielelliset ja viestinnälliset taidot, mukaan lukien tarvittavat opetussuunnitelman mukautukset.

HIPI-ohjelmien (uuden tulokkaiden kielitukiohjelmat) tehtävät

- Suunnitella kielitukiohjelma ja mukauttaa sitä aina oppilaiden tarpeisiin.
- Auttaa ohjaajaa laatimaan näille oppilaille yksilöllisen tukisuunnitelman.
- Tutustua oppilaisiin.
- Analysoida, järjestää ja valmistella opetusmateriaalia sopivaa lähestymistapaa käyttäen.

OPISKELIJOIDEN MÄÄRÄ TUKIRYHMÄÄ KOHTIA

Enintään 8 oppilasta ryhmää kohti

HIPI-OPETTAJAN AIKATAULU

Pakollinen opetus: 20 tuntia

Opettaja käyttää loput tunnit opetustiimin kanssa tehtävään koordinointiin, koulutukseen, henkilökunnan kokouksiin ja yksilöllisiin haastatteluihin.

Kansalliset haasteet inklusiivisten opetusmenetelmien käyttöönotossa.

Opettajiin liittyvät haasteet

- Opettajien koulutuksen puute: Alkuperäisessä koulutuksessa ei ole riittävästi valmennusta inklusiivisiin käytäntöihin.
- Erityiskoulutuksen puute: Erityisopetusta ja monimuotoisuutta koskeva ammatillinen kehittyminen on rajallista.



ALL IN EDUCATION

- Epävarmuus ja itseluottamuksen puute: Opettajat tuntevat olevansa valmistautumattomia vastaamaan monimutkaisiin tarpeisiin.
- Työkuormitus: Opettajat ovat ylikuormittuneita osallistavan opetuksen vaatimuksista ilman riittävää tukea.
- Muutoksen vastustus: Jotkut opettajat ovat haluttomia siirtymään perinteisistä opetusmalleista.

Resurssi- ja infrastruktuurihaasteet

- Erikoistuneen henkilöstön puute: Erityisopettajia, psykologeja tai terapeutteja ei ole tarpeeksi.
- Koulutusresurssien puute: Mukautettuja materiaaleja ja apuvälineitä ei ole saatavilla.
- Puutteellinen infrastruktuuri: Fyysiset ympäristöt eivät ole mukautettuja vammaisille oppilaille.

Pedagogiset ja opetussuunnitelmaan liittyvät haasteet

- Yhdenmukaistetut arvioinnit: Yhdenmukaistetut testit eivät vastaa moninaisia oppimistarpeita.
- Opetussuunnitelman mukauttamisen vaikeudet: Aika, koulutus ja työkalut oppimisen yksilöllistämiseen ovat rajalliset.
- Epäselvät tai epäjohdonmukaiset toimintaperiaatteet: Inklusiiviset toimintaperiaatteet voivat olla epämääräisiä, ristiriitaisia tai huonosti toteutettuja.

Kulttuuriset ja asenteelliset haasteet

- Vähäinen tietoisuus ja herkkyys: Osallistavan kulttuurin puute opettajien ja yhteiskunnan keskuudessa.
- Ennakkoluulot ja stereotypiat: Vammaisuuteen, kulttuuriin tai sosioekonomiseen asemaan perustuvat ennakkoluulot.

Koordinointiin ja yhteistyöhön liittyvät haasteet

- Ammattilaisten välisen koordinoinnin puute: Heikko yhteistyö opettajien, ohjaajien ja tukihenkilöstön välillä.
- Rajoitettu yhteistyö ulkoisten palvelujen kanssa: Heikot yhteydet terveydenhuolto- ja sosiaalipalveluihin.
- Perheiden osallistumisen puute: Perheet voivat olla tietämättömiä tai välinpitämättömiä.
- Koordinaation puute julkisten instituutioiden kanssa: Koulujen ja opetusviranomaisten välinen yhteys puuttuu.

Sosiaalis-kontekstuaaliset ja systeemiset haasteet

- Alueellinen epätasa-arvo: Epätasainen täytöntöönpano maaseudulla ja kaupunkialueilla.
- Kielimuurit: Maahanmuuttajaoppilaille voi olla vaikeuksia oppimiseen ilman kielellistä tukea.

Inklusiiviset opetusmenetelmät – universaali oppimissuunnittelu (UDL) ja palvelun oppiminen (SL)

1) OPPIMISEN UNIVERSAL DESIGN (UDL)

Matkalla kohti aidosti inklusiivista koulutusta yksi merkittävimmistä ja muutosta edistävästä lähestymistavoista, jotka Espanjan koulutusjärjestelmä on ottanut käyttöön kansainvälisten järjestöjen suositusten ja LOMLOE-lain perustusten mukaisesti, on oppimisen universaali suunnittelu (UDL). Tämä pedagoginen malli ei pyri ainoastaan parantamaan oppimiseen pääsyä, vaan se myös määrittelee uudelleen opetuksen käsitteen asettamalla oppilaiden monimuotoisuuden keskiöön ja näkemällä sen voimavarana pikemminkin kuin esteenä.

UDL perustuu perustavanlaatuisen periaatteeseen: kaikki oppilaat oppivat eri tavoin, ja siksi opetuksen on sopeuduttava näihin eroihin. Perinteisesti koulutus on noudattanut yhtenäistä mallia, jossa kaikkien oppilaiden odotetaan ymmärtävän ja reagoivan samaan sisältöön samalla tavalla ja samassa aikataulussa. Tämä lähestymistapa on osoittautunut tehottomaksi ja

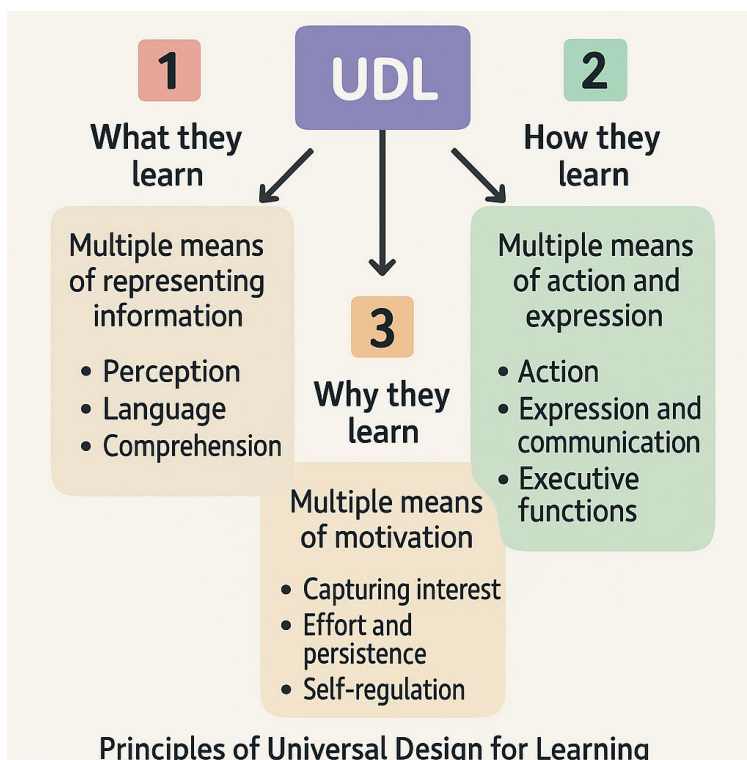


epäoikeudenmukaiseksi, erityisesti oppilaille, joilla on vamma, oppimisvaikeuksia tai heikommassa asemassa oleva sosiaalinen tausta. UDL rikkoo tämän logiikan ehdottamalla joustavaa, mukautuvaa ja oppijakeskeistä koulutusta.

Tämän lähestymistavan tavoitteena on poistaa opetuksen esteitä tarjoamalla erilaisia tapoja päästä käsiksi sisältöön, ilmaista oppimista ja osallistua aktiivisesti oppimisprosessiin. Tavoitteena on suunnitella alusta alkaen oppimisympäristö, joka ottaa huomioon ihmisten erilaisuuden ja nojaa resursseihin, menetelmiin ja teknologioihin, jotka takaavat yhtäläiset mahdollisuudet ja korkeat odotukset kaikille poikkeuksetta.

Miten se toteutetaan?

Yleispätevän oppimissuunnittelun toteuttaminen perustuu kolmeen peruseriaatteeeseen, jotka ottavat huomioon oppilaiden erilaiset oppimis- ja osallistumistavat



1. Tarjoa useita esitystapoja:

Kaikki oppilaat eivät ymmärrä tietoa samalla tavalla. Jotkut tarvitsevat visuaalisia apuvälineitä, toiset hyötyvät suullisista selityksistä, kaavioista, käsitekartoista tai käytännön esimerkeistä. Tämän periaatteen mukaan sisältö tulisi esittää eri muodoissa: tekstinä, kuvina, videoina, äänitiedostoina, interaktiivisina grafiikoina ja muina. Tämä monipuolisuus varmistaa, että oppilaat pääsevät käsiksi tietoon tavalla, joka parhaiten sopii heidän kykyihinsä ja oppimistyyleihinsä.

2. Tarjoa monipuolisia toimintatapoja ja ilmaisukeinoja:

Tämä periaate tunnustaa, että oppimista voi osoittaa monin eri tavoin. Kaikilla oppilailla ei ole samoja viestintä- tai motorisia taitoja. Jotkut ilmaisevat itseään paremmin kirjallisesti, toiset puhumalla, taiteen, digitaalisten työkalujen tai käytännön materiaalien avulla. Siksi oppilaille tarjotaan erilaisia vaihtoehtoja, joista he voivat valita, miten he haluavat osoittaa tietonsa, kuten projektit, esitykset, essee, videot, mallit tai digitaaliset portfoliot – mikä edistää oikeudenmukaisempaa ja yksilöllisempää arviointia.

3. Edistä opiskelijoiden sitoutumista ja osallistumista:

Viimeinen periaate keskittyy motivaatioon ja opiskelijoiden aktiiviseen osallistumiseen. Osallistava oppimisympäristö on oltava kognitiivisesti saavutettava ja emotionaalisesti stimuloiva. Tämä tarkoittaa positiivisten, turvallisten ja kiinnostavien



ALL IN EDUCATION

ympäristöjen luomista, joissa opiskelijat tuntevat olevansa arvostettuja ja joissa heillä on valinnanmahdollisuuksia, jotka liittyvät heidän kiinnostuksen kohteisiinsa. Se edistää itsesääteilyä, itsenäisyyttä ja kuuluvuuden tunnetta, mikä parantaa merkittävästi asenteita oppimista kohtaan.

Mitä resursseja se vaatii?

Jotta tämä lähestymistapa olisi tehokas, on välttämätöntä, että käytössä on:

Sopivat resurssit. Adaptiivinen teknologia on avainasemassa, sillä se mahdollistaa esteettömät ja yksilölliset ympäristöt. Työkalut, kuten näytönlukijat, automaattiset tekstitykset, interaktiiviset alustat tai dysleksiaa tai ADHD:ta sairastaville oppilaille suunnitellut sovellukset, laajentavat pääsyä ja ilmaismahdollisuuksia. Pelkkä teknologia ei kuitenkaan riitä. Kohdennettua ja jatkuvaa opettajakoulutusta, jotta opettajat saavat taidot näiden työkalujen käyttöön ja UDL:n tehokkaaseen toteuttamiseen luokkahuoneessa.

Erilaisiin oppimistyyliin sovitettua monipuolista materiaalia (visuaaliset, auditiiviset, tuntoon perustuvat).

Joustavat fyysiset tilat, jotka sopivat liikuntarajoitteisille tai muilla fyysisillä tarpeilla varustetuille oppilaille. Osallisuus ei saisi perustua satunnaisiin mukautuksiin, vaan sen tulisi olla osa opetusympäristön suunnittelua.

70

Mitä tuloksia odotetaan?

UDL:n käyttöönotto voi tuottaa erittäin positiivisia tuloksia sekä yksilötasolla että yhteisötasolla. Akateemisesti se johtaa merkittävään parannukseen erityistarpeisten oppilaiden suorituskäytössä yksilöllisten strategioiden ansiosta. Se myös kannustaa aktiivisempaan osallistumiseen opetus- ja oppimisprosessiin, mikä vahvistaa oppilaiden itsetuntoa ja tunnetta omasta tehokkuudesta.

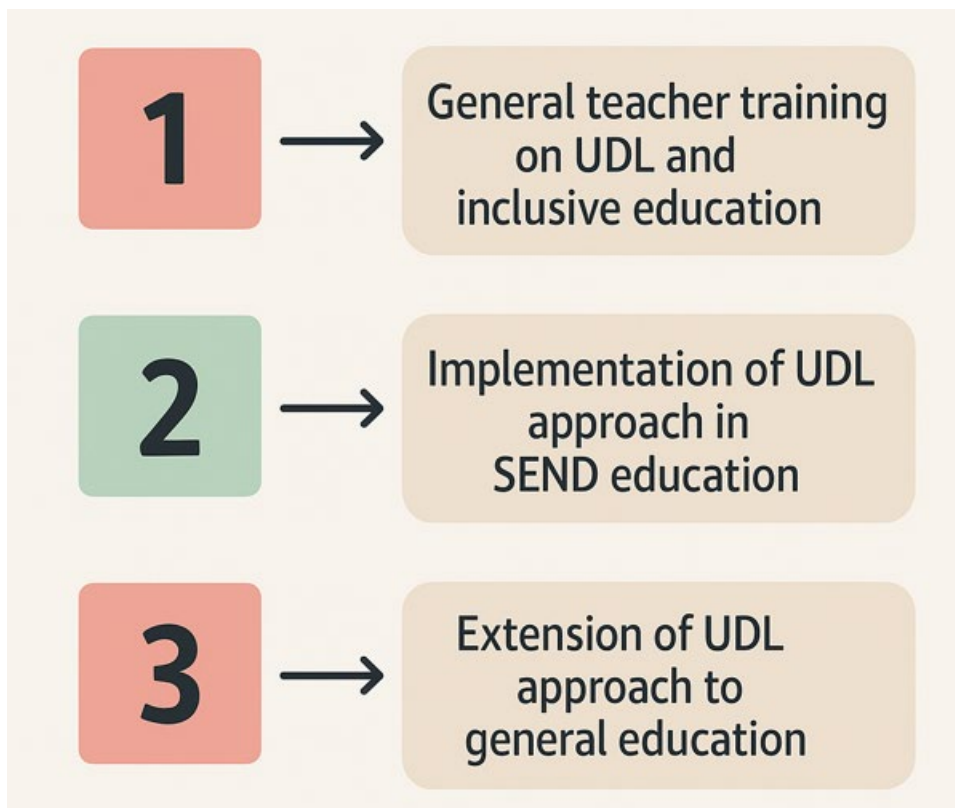
Sosiaalisesti UDL vähentää syrjäytymistä ja leimautumista välttämällä leimoja ja erottelua. Se tunnustaa monimuotoisuuden normiksi ja edistää osallistavampaa ja kunnioittavampaa kouluilmapiiriä, jossa eroja arvostetaan ja opiskelijoiden välistä yhteistyötä edistetään. Näin inklusiosta tulee paitsi pedagoginen tavoite myös eettinen ja sosiaalinen sitoumus.

Kenelle se on tarkoitettu?

UDL hyödyttää kaikkia oppilaita, mutta se on erityisen merkityksellinen ryhmille, joilla on esteitä oppimiseen pääsyssä:

- Vammaiset oppilaat (fyysiset, älylliset, aistivammaiset).
- Oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat (lukihäiriö, ADHD, ASD).
- Haavoittuvassa asemassa olevat oppilaat (maaseudulta, maahanmuuttajat, vähävaraiset kotitaloudet).
- Opiskelijat, joilla on erilaiset oppimistyyliä, oppimistahti ja kiinnostuksen kohteet.

Toteutusvaiheet Centro San Viatorissa



Yleinen opettajien koulutusohjelma

Erilaisten koulutusohjelmien (SEND-koulutus, digitalisaatio, uudet menetelmät jne.) avulla kouluopetuksen opettajat ja kouluttajat saavat ymmärrystä UDL-menetelmästä ja inklusiivisen koulutuksen eduista. Opettajat osallistuvat säännöllisesti koulutustilaisuuksiin, joissa keskustellaan, järjestetään ja sovitaan oppilaidemme tarpeista ja erilaisista opetustavat luokahuoneessa. Koulun SEND-asiantuntijat ottavat johtavan roolin näissä tilaisuuksissa keskittyen koulun tällä hetkellä kohtaamien erityistapausten yksilöllistämiseen.

UDL-lähestymistavan käyttöönotto SEND-koulutuksessa.

UDL-menetelmän käyttöönoton toisessa vaiheessa keskitytään SEND-tekniikoiden oppilaiden kanssa käyttämien materiaalien ja oppituntien mukauttamiseen ja kehittämiseen sekä yleisissä luokahuoneissa että henkilökohtaisissa oppitunneissa. UDL-lähestymistavan periaatteiden mukaisesti ja yhteistyössä kunkin aineen opettajien kanssa teknikat suunnittelevat, koordinoivat ja arvioivat materiaaleja, mukautuksia ja oppitunteja koko lukuvuoden ajan.

Lisäksi oppitunneilla SEND-oppilaita avustavat opetusavustajat, jotka auttavat heitä työskentelemään omaan tahtiinsa. He varmistavat, että oppilaat noudattavat opetussuunnitelmaansa, että materiaalit vastaavat heidän erityistarpeitaan ja auttavat oppilaita integroitumaan luokkaan.

UDL-lähestymistavan laajentaminen yleiseen opetukseen

Kolmas vaihe liittyy koulujärjestelmän yleisten oppiaineiden opetusmateriaalien ja menetelmien mukauttamiseen. Vaikka tämä vaihe on pitkäaikainen prosessi, se edellyttää, että jokainen opettaja mukauttaa omaa opetustapaansa vastaamaan oppilaidensa erilaisia oppimistarpeita ja varmistaa, että materiaalit, sisältö, tavoitteet ja arviointistrategiat ovat UDL-oppimisen periaatteiden mukaisia ja siten sopivia vastaamaan sekä nykyisten että tulevien oppilaiden tarpeisiin.

Käytännön esimerkki: UDL:n soveltaminen aiheeseen ”Vesikierto”



1. Teorettinen vaihe:	Animaatiovideo, joka selittää veden kiertokulun visuaalisesti ja äänellisesti. Infograafi, jossa on kuvia ja avainsanoja. Mukautettu lukemisteksti, joka on helppo lukea. Yksinkertainen koe: kiinnitä vedellä täytetty pussi ikkunaan ja tarkkaile haihtumista ja tiivistymistä.
2. Käytännön vaihe:	Oppilaat voivat: <ul style="list-style-type: none">○ Piirtää veden kiertokulun.○ Äänittää selostuksen prosessista.○ Luoda mallin savesta tai pahvista. Suorittaa interaktiivisen digitaalisen tehtävän.
3. Esittelyvaihe:	Aloita motivoivalla kysymyksellä: ”Miksi sataa?” tai ”Mitä tapahtuisi, jos veden kiertoa ei olisi?” Anna oppilaiden valita, miten he haluavat esitellä oppimansa asiat. Ehdota ryhmähaastetta: luo kampanja, jossa selitetään veden kiertoa nuoremmille oppilaille.

Tämä lähestymistapa tekee luokasta osallistavamman, dynaamisemman ja merkityksellisemmän kaikille.

Yhteenvetona voidaan todeta, että Universal Design for Learning ei ole vain yksi menetelmä muiden joukossa – se on olennainen pedagoginen viitekehys, jonka avulla voidaan edetä kohti osallistavaa, oikeudenmukaista ja laadukasta koulutusta kaikille. Kyse on monimuotoisuuden huomioon ottamisesta suunnittelun alusta lähtien () – ei poikkeuksena, vaan tasa-arvon perustana, joka takaa oikeuden oppia tasavertaisin ehdoin ilman, että koulutuksen laatu kärsii.

2) PALVELUOPPIMINEN (SL)

Koulutuksessa, joka on siirtymässä kohti tasa-arvoa, osallistavuutta sekä aktiivisten ja sitoutuneiden kansalaisten kasvattamista, palveluoppiminen (SL) nousee esiin yhtenä tehokkaimmista ja merkityksellisimmistä menetelmistä. Yhdistämällä opetussuunnitelmaan kuuluvan oppimisen yhteisölliseen toimintaan SL asettaa oppilaat oman oppimisensa aktiivisiksi toimijoiksi ja muutoksen tekijöiksi yhteisössään.

Aivan kuten Universal Design for Learning (UDL) edistää opetusta, joka vastaa erilaisia oppimistyyliä, -vauhteja ja -kykyjä, palveluoppiminen laajentaa tämän logiikan luokkahuoneen ulkopuolelle kohti kokemuksellista, sitoutunutta ja muutosta edistävää oppimista. Palveluoppimisessa luokassa hankittua tietoa sovelletaan tosielämän tilanteisiin yhteiskunnan parantamiseksi.

Mitä palveluoppiminen on?

Vaikka palveluoppimiselle ei ole yhtä ainoaa yleispätevää määritelmää, se voidaan ymmärtää integroivana opetusmenetelmänä, joka yhdistää oppimisprosessit konkreettisiin yhteisöpalvelutoimiin. Palveluoppimisen ainutlaatuisuus



ALL IN EDUCATION

piilee akateemisen koulutuksen ja solidaarisuuteen perustuvan toiminnan tarkoituksellisessa yhdistämisessä, jolloin nämä kaksi osa-aluetta rikastuttavat toisiaan: palvelu antaa merkityksen oppimiselle, ja oppiminen parantaa palvelun laatua. Tämä menetelmä ei ole sama asia kuin vapaaehtoistyö tai koulun ulkopuolinen toiminta. Se on jäsenelty, tietoinen ja suunniteltu pedagoginen strategia, joka vastaa todellisiin sosiaalisiin tarpeisiin ja liittyy suoraan opetussuunnitelman sisältöön. Näin ollen palveluoppiminen on innovatiivinen vastaus nykyisiin koulutuksen haasteisiin, ja se tarjoaa inhimillisempää, käytännönläheisempää ja muutosta edistävää oppimista.

Palveluoppimisen keskeiset piirteet

Puigin ja Palosin (2006) kaltaisten kirjoittajien mukaan palveluoppimista leimaavat seuraavat piirteet:

- **Koulutuksellinen ja solidaarisuuteen perustuva tarkoituksellisuus:** SL:n taustalla on selkeä oppimistavoite ja solidaarinen toiminta, joka vastaa todellisiin sosiaalisiin tarpeisiin. Se noudattaa tietoisia, suunniteltuja ja systemaattisia oppimisprosesseja, jotka yhdistävät palvelutehtävät asiaankuuluvaan opetussuunnitelman sisältöön ja osaamiseen sekä virallisessa että epävirallisessa koulutuksessa.
- **Vastaus todellisiin sosiaalisiin tarpeisiin:** Palveluoppimisessa palvelu nähdään keinona vastata yhteisön ongelmiin.
- **Aktiivinen ja reflektiivinen pedagogiikka:** Inspiroitunut kokemuksellisesta oppimisesta, yhteistyöstä, yhteistyöstä, tutkimuksesta, ongelmanratkaisusta, monialaisuudesta ja jatkuvasta pohdinnasta.
- **Verkostoitunut työ:** SL:ää ei toteuteta eristyksissä. Se edellyttää kumppanuuksia koulujen, sosiaalisten organisaatioiden, perheiden ja laajemman yhteisön välillä. Nämä liittoutumat antavat kouluille mahdollisuuden avautua yhteiskunnalle ja yhteisöorganisaatioille, jotta ne voivat vaikuttaa koulutukseen, mikä on linjassa ”kouluttavan kaupungin” idean kanssa, jossa koko yhteiskuntarakente edistää koulutusta.
- **Koulutus- ja yhteiskunnallinen vaikutus:** SL tuottaa kaksitahoisen muutoksen – oppilaat kasvavat henkilökohtaisesti ja akateemisesti, ja yhteisö hyötyy hyödyllisestä, merkityksellisestä palvelusta.

Miten se toteutetaan?

SL:n toteutusvaiheet

- **Tutkiminen ja yhteys todellisuuteen:** Prosessi alkaa paikallisen ympäristön (koulu, naapurusto, yhteisö) tarpeiden tunnistamisella, mikä kannustaa aktiiviseen havainnointiin, kriittiseen ajatteluun ja sosiaaliseen analyysiin. Tämä vaihe on olennaisen tärkeä, jotta suunniteltu palvelu vastaa todellisia ongelmia ja motivoi oppilaita. Projekti liittyy myös opetussuunnitelman sisältöön, jolloin oppiminen on merkityksellistä ja sovellettavaa. Tämä voidaan toteuttaa aivoriihillä, keskusteluilla, suoralla havainnoinnilla tai yksinkertaisilla haastatteluilla.
- **Yhteys opetussuunnitelmaan:** Tarpeiden tunnistamisen jälkeen opettajat analysoivat, miten ne liittyvät opetussuunnitelman sisältöön. Tavoitteena on löytää yhtymäkohtia, joissa palvelu parantaa käsitteiden ymmärtämistä ja tietoa voidaan käyttää tarpeiden ratkaisemiseen. Esimerkiksi, jos oppilaat oppivat ympäristöasioista, he voisivat järjestää puiston siivouksen.
- **Yhteistyö suunnittelu:** Tässä vaiheessa oppilaat – opettajan ohjauksessa – määrittelevät ongelman, suunnittelevat toimet ja asettavat oppimis- ja palvelutavoitteet. He jakavat roolit, tunnistavat resurssit ja asettavat aikataulun. Tämä prosessi edistää itsenäisyyttä, organisointia ja vastuullisuutta. Keskeisiä vaiheita ovat: 1) **Projektin määrittely:** Määritellä konkreettinen ja realistinen palveluprojekti. Mihin konkreettiseen ongelmaan he puuttuvat? Mitä toimia he toteuttavat? Mitkä ovat oppimis- ja palvelutavoitteet? 2) **Roolit ja vastuut:** Jaa roolit ryhmän sisällä tiimityön ja oppilaiden itsenäisyyden edistämiseksi. Jotkut voivat johtaa tutkimusta, toiset hoitaa viestintää tai järjestää aktiviteetteja. 3) **Tarvittavat resurssit:** Selvitä, mitä materiaaleja, lupia tai kontakteja tarvitaan ja miten ne hankitaan. 4) **Aikataulu:** Laadi realistinen aikataulu projektin eri vaiheille.
- **Aktiivinen oppiminen ja jatkuva pohdinta:** Projektin edetessä opiskelijat tekevät tutkimusta, soveltavat tietoa, tekevät yhteistyötä ja käsittelevät todellisia ongelmia, jolloin oppimisesta tulee merkityksellinen kokemus. Yksilöllinen ja ryhmäpohdinta auttaa heitä sisäistämään oppimansa, vahvistamaan arvoja ja kehittämään metakognitiivisia taitoja. Keskeiset elementit: 1) **Opetussuunnitelmaan integrointi:** Varmista, että palvelutoiminta liittyy suoraan



ALL IN EDUCATION

opetus suunnitelman sisältöön. 2) **Syväallinen tutkimus:** Kannusta oppilaita syventymään aiheeseen kirjojen, verkkolähteiden tai asiantuntijahaastattelujen avulla. 3) **Yksilöllinen ja ryhmäpohdinta:** Järjestä säännöllisesti tilaisuuksia pohtia tunteita, oppimista aiheesta, itsestä ja tiimityöstä. Käytä oppimispäiväkirjoja, ohjattuja keskusteluja, esityksiä jne.

- **Palvelun toteutus:** Tässä vaiheessa suunniteltu solidaarisuustoiminta pannaan täytäntöön. Oppilaat toteuttavat palvelun todellisessa ympäristössä opettajien tuella. Jatkuva seuranta on välttämätöntä, ja joustavuutta tarvitaan todellisten vaatimusten mukauttamiseksi. Varmista, että oppilaat tuntevat olevansa valmistautuneita, tuettuja ja luottavaisia.
- **Arviointi ja juhlistaminen:** Sekä akateemista oppimista että palvelun vaikutusta arvioidaan. Arvioinnissa voidaan käyttää esimerkiksi portfolioita, arviointitaulukoita, esityksiä tai raportteja. Lopullisessa juhlistamisessa tunnustetaan opiskelijoiden ponnistelut ja saavutukset, vahvistetaan yhteisön siteitä ja korostetaan transformatiivisen oppimisen arvoa.

74

Mitä resursseja se vaatii?

Palveluoppiminen, kuten mikä tahansa vankka koulutushanke, vaatii monenlaisia resursseja:

• Henkilöstöresurssit:

Opettajien aika: Opettajille tarvitaan aikaa suunnitteluun, yhteisön kanssa koordinointiin, opiskelijoiden edistymisen seurantaan ja pohdinnan tukemiseen – joskus sekä oppituntien aikana että niiden ulkopuolella.

Johtajien ja koulun henkilökunnan tuki: Koulun johdon ja kollegoiden osallistuminen on välttämätöntä, jotta palvelun oppiminen voidaan integroida koulun kulttuuriin ja jotta voidaan tarjota logistista tukea ja apua ongelmien ratkaisemisessa.

Yhteistyö yhteisön kanssa: Yhteyksien ylläpitäminen paikallisiin organisaatioihin, asiantuntijoihin tai vapaaehtoisiiin on avainasemassa todellisten tarpeiden tunnistamisessa ja oppilaiden osallistamisessa merkitykselliseen palvelutyöhön.

Perheiden osallistuminen (valinnainen): Perheiden osallistuminen voi rikastuttaa hanketta lisäresursseilla, tiedolla tai logistisella tuella.

• Organisaation resurssit:

Oppaat ja tukimateriaalit: Lukuisat verkko- ja painetut oppaat (esim. CLAYSS:ltä tai Zerbikasilta) tarjoavat ohjeita, projektiesimerkkejä sekä suunnittelu- ja arviointityökaluja.

Suunnittelu- ja pohdintatilat: Oppilaat tarvitsevat aikaa ja fyysistä tilaa toimien suunnitteluun, kokemusten pohdintaan ja oppimisen jakamiseen.

Viestintävälineet: Verkkofoorumit, sähköposti, ilmoitustaulut tai kokoukset auttavat ylläpitämään sujuvaa viestintää oppilaiden, opettajien ja yhteisökumppaneiden välillä.

• Logistiset ja aineelliset resurssit:

Palvelun tyypistä riippuen saatetaan tarvita fyysisiä materiaaleja, teknologiaa, kuljetusta tai laillisia lupia.

• Pedagogiset resurssit:

Opetussuunnitelman mukauttaminen: Varmista, että SL-projekti on hyvin integroitu akateemiseen sisältöön ja että resurssit tukevat sekä oppimisen että palvelun tavoitteita.

Reflektio-työkalut: Oppimispäiväkirjat, kyselylomakkeet, keskustelut tai esitykset voivat edistää yksilöllistä ja ryhmäkohtaista reflektiota.

Arviointitaulukot ja arviointikriteerit: Käytä selkeitä kriteerejä sekä akateemisen oppimisen että palvelun vaikutusten arviointiin.

Esittely- ja juhlatilat: Varaa aikaa ja tilaa, jotta opiskelijat voivat esitellä saavutuksiaan ja juhlia projektinsa vaikutusta.

• Taloudelliset resurssit:

Ei aina välttämätöntä, mutta jotkut projektit saattavat vaatia rahoitusta, jota voidaan hankkia koulun varainkeruulla tai ulkoisilla avustuksilla.

Mitä tuloksia on saatu?

Palveluoppimisen vaikutus on syvälinen ja moniulotteinen, ja se ilmenee useilla tasoilla:

1. Opiskelijoille:

Merkityksellisempi oppiminen: Yhteys todelliseen elämään antaa akateemiselle sisällölle uuden tarkoituksen, mikä parantaa oppimisen pysyvyyttä ja ymmärrystä.

Avaintaidot: Viestintä-, johtamis-, tiimityö-, kriittisen ajattelun, konfliktinratkaisun, suunnittelun ja arvioinnin taidot kehittyvät.

Henkilökohtainen ja sosiaalinen kasvu: Empatiaa, itsetuntoa, resilienssiä, kansalaisvastuuta ja sosiaalista sitoutumista vahvistetaan. Opiskelijat tuntevat yhteyttä yhteisöönsä ja kehittävät kuuluvuuden tunnetta.

Lisääntynyt motivaatio ja sitoutuminen: Opiskelijat tuntevat olevansa hyödyllisiä, vaikutusvaltaisia ja osallisia, mikä johtaa **75** positiivisempaan asenteeseen oppimista kohtaan.

Aktiivinen kansalaisuus: SL edistää sosiaalista tietoisuutta, kansalaisosallistumista ja demokraattisia arvoja.

2. Yhteisön kannalta:

Vastaus todellisiin tarpeisiin: Palvelut vastaavat konkreettisiin sosiaalisiin ongelmiin.

Sosiaaliset siteet: Yhteisön yhteenkuuluvuus vahvistuu instituutioiden välisen yhteistyön kautta.

Yhteinen tietoisuus: Sosiaaliset ongelmat tuodaan esiin, mikä kannustaa yhteiseen vastuun kantamiseen.

Vahvistetut organisaatiot: Yhteistyö opiskelijoiden kanssa tuo uusia ideoita, energiaa ja resursseja yhteisöorganisaatioille, mikä vahvistaa niiden missiota.

Yhteiskunnallinen muutos: Pitkällä aikavälillä SL edistää sitoutuneita, aktiivisia kansalaisia ja oikeudenmukaisempaa ja tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa.

3. Kouluille:

Menetelmällinen innovaatio: Perinteiset opetusmallit korvataan aktiivisilla menetelmillä.

Parempi kouluilmapiiri: Yhteistyö, kunnioitus ja keskinäinen arvostus parantavat oppimisympäristöä.

Yhteiskunnallinen näkyvyys: Koulu muuttuu yhteiskunnallisen muutoksen edistäjäksi ja parantaa julkista imagoaan.

4. Sosiaalisille organisaatioille ja poliittiselle sfäärille:

Tuki niiden työlle: Sosiaaliset organisaatiot saavat apua ja näkyvyyttä.

Vastuullisen kansalaisuuden edistäminen: SL kehittää kriittistä poliittista tietoisuutta ja vahvistaa osallistuvaa demokratiaa.

Koulutuksen kestävyys: Koulut ja yhteisöt yhdistävät voimavaransa sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseksi.

SL:n kautta kehitettävät osaamisalueet

SL edistää oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä viiden 2000-luvun koulutuksen avainosaamisalueen kautta:

Tietämyksen oppiminen: Kriittinen ajattelu, sosiaalinen analyysi, monimutkaisten ongelmien ymmärtäminen.

Olemisen oppiminen: Itsetuntemus, itsetunto, vastuullisuus, resilienssi, voimaantuminen.

Toiminnan oppiminen: Tekniset ja ammatilliset taidot, projektien suunnittelu ja hallinta, tehtävien suorittaminen.

Yhteiselämän oppiminen: Tiimityö, empatia, konfliktien ratkaiseminen, kansalaisosallistuminen.

Aloitteellisuuden oppiminen: Luovuus, aloitteellisuus, johtajuus, päätöksenteko ja tulosten arviointi.

SL ja osallisuus: luonnollinen silta

Kuten UDL, myös palvelun oppiminen on luonteeltaan osallistavaa. Molemmat lähestymistavat pitävät monimuotoisuutta voimavarana, ei rajoitteena. Palvelun oppimisen projekteissa erilaisilla kyvyillä, taustoilla ja elinolosuhteilla varustetut opiskelijat osallistuvat aktiivisesti merkityksellisiin rooleihin, mukauttaen tehtäviä omiin vahvuuksiinsa. Tämä luo kunnioitusta, tunnustusta ja yhteistyötä edistävän ympäristön, jossa jokaisella on jotain arvokasta annettavaa.



SL on yhdenvertaisen koulutuksen ydinarvojen mukainen: yhdenvertaiset mahdollisuudet, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, osallistuminen ja voimaannuttaminen. Se tukee paitsi vammaisia myös haavoittuvassa asemassa olevia nuoria, maahanmuuttajia, oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita ja muita, jotka muuten saattaisivat tuntea olevansa irrallaan koulusta.

Kohderyhmät

1. Haavoittuvassa asemassa olevat henkilöt ja ryhmät:

Ikäihmiset: Hoivakodeissa asuvat tai yksin asuvat; palveluihin voi kuulua seuraa, lukemista, työpajoja ja aktiviteetteja.

Riskiryhmään kuuluvat lapset ja nuoret: Turvakodit, ruokailuohjelmat, koulutustuki; palveluihin voi kuulua tukiovetusta, pelejä tai kotitehtävien apua.

Vammaiset: Päiväkeskukset, tukijärjestöt tai kotona asuvat henkilöt; palveluihin voi kuulua seuraa, osallistavaa vapaa-ajan toimintaa tai tietoisuutta lisääviä aktiviteetteja.

Asunnottomat: Ruokapankit, turvakodit, avustusjärjestöt; palveluihin voi kuulua aterioiden valmistus, vaatekeräykset tai edunvalvonta.

Maahanmuuttajat tai pakolaiset: Turvakodit tai tukijärjestöt; palveluihin voi kuulua kielikursseja, apua paperitöissä tai kulttuurienvälisiä aktiviteetteja.

Kroonisesti sairaat tai sairaalassa olevat: Palveluihin voi kuulua seura, viihdettä tai perheen tukea.

2. Yleinen yhteisö:

Naapurustot: Kaupunkien parantamishankkeet, julkisten tilojen siivous, yhteisöpuutarhojen perustaminen tai kulttuurienväliset aktiviteetit.

Esikoulut ja ala-asteet: Nuoremmat oppilaat voivat hyötyä vanhempien ikätovereiden järjestämistä aktiviteeteista (satujen lukeminen, pelit, työpajat).

Kirjastot ja kulttuurikeskukset: Tapahtumien järjestäminen, työpajat tai hallinnollinen tuki.

Puistot ja luonnonsuojelualueet: Siivous, metsänistutus tai ympäristötietoisuutta lisäävät aktiviteetit.

3. Voittoa tavoittelemattomat ja sosiaaliset järjestöt:

Hankkeiden yhteistyö: Tapahtumien suunnittelu, varainhankinta, hallinnolliset tehtävät tai erikoistunut vapaaehtoistyö.

Tietoisuuden lisääminen: Tiedotusmateriaalin laatiminen, tietoisuuskampanjat kouluissa ja yhteisöissä.

4. Koulu itse:

Yhteisten tilojen parantaminen: Leikkikenttien kaunistaminen, lukualueiden luominen, vertaisaktiviteettien järjestäminen.

Vertaisapu: Tukiovetus, mentorointiohjelmat uusille tai vaikeuksissa oleville oppilaille.

Edunsaajien valintaperusteet

Edunsaajia valittaessa on otettava huomioon:

Todelliset tarpeet: Palvelun tulisi vastata yhteisön todellisiin, tunnistettuihin tarpeisiin.

Yhteys opetussuunnitelmaan: Projektin tulisi antaa opiskelijoille mahdollisuus soveltaa ja syventää luokkahuoneessa opittua tietoa.

Opiskelijoiden kiinnostus: Motivaatio ja sitoutuminen kasvavat, kun opiskelijat tuntevat yhteyttä asiaan.

Toteutettavuus ja turvallisuus: Hankkeiden on oltava realistisia ja niiden on taattava opiskelijoiden ja edunsaajien turvallisuus.

Oppimismahdollisuudet: Kokemuksen tulisi tarjota merkityksellisiä mahdollisuuksia oppimiseen ja pohdintaan.

Vaikutus: Palvelun tulisi olla konkreettinen ja positiivinen vaikutus edunsaajiin.



ALL IN EDUCATION

Kreikan kansallinen konteksti ja osallistavat opetusmenetelmät

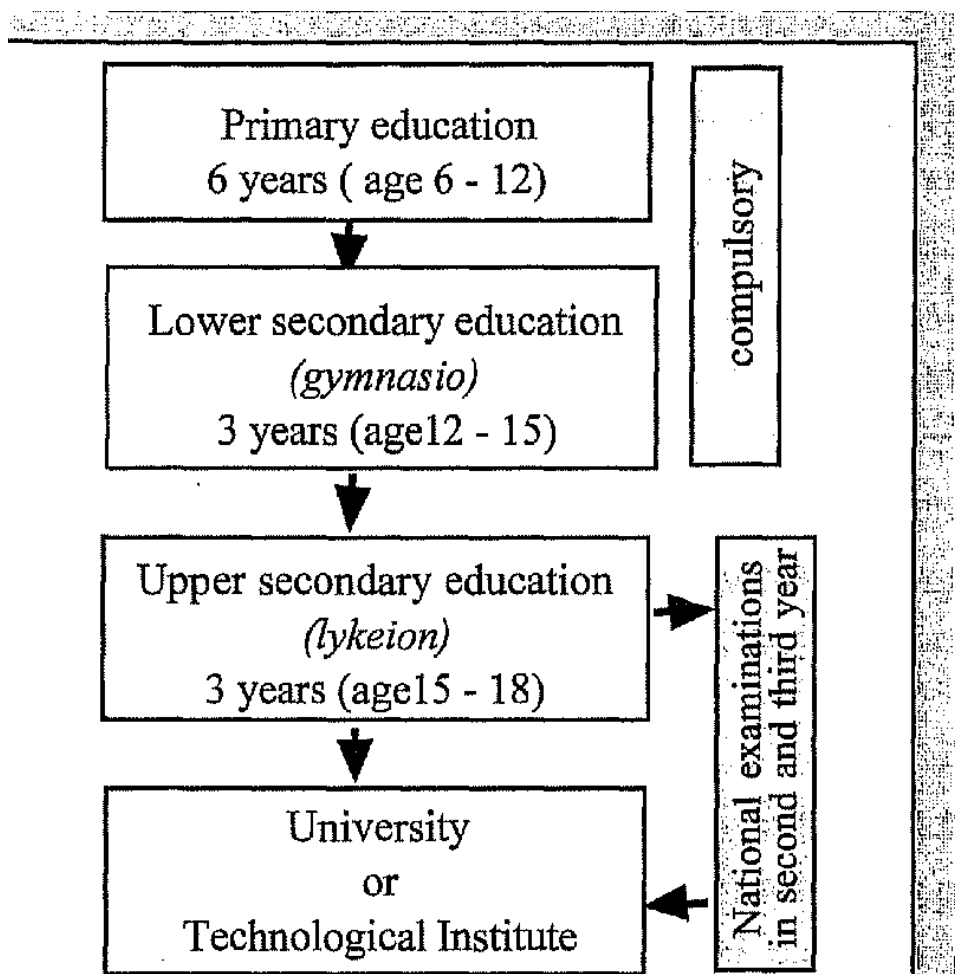
Odyssea – Ateena (Kreikka)

Kreikan koulutus- ja koulutusjärjestelmä

Kreikan koulutusjärjestelmä on keskitetty, ja sitä hallinnoi **opetus-, uskonnollisten asioiden ja urheiluministeriö**. Järjestelmä on jaettu kolmeen päätasoon:

- **Esikoulu** (Nipiagogeio): 4–6-vuotiaat (pakollinen 4-vuotiaasta alkaen)
- **Peruskoulu** (Dimotiko Scholeio): 6–12-vuotiaat
- **Keskiasteen koulutus** (Gymnasio alemmalla asteella, Lykeio tai EPAL ylemmällä asteella): 12–18-vuotiaat
- **Korkea-asteen koulutus**: yliopistot ja tekniset oppilaitokset

77



Kreikka on tehnyt huomattavia ponnisteluja inklusiivisen koulutuksen edistämiseksi eurooppalaisten ja kansainvälisten puitteiden mukaisesti. Kansalliseen koulutusjärjestelmään kuuluvat:

- Yleisopetusta tarjoavat koulut, joissa on integrointitukea erityistä tukea tarvitseville oppilaille (SEN)
- Erityiskoulut, jotka on tarkoitettu oppilaille, jotka tarvitsevat intensiivisempää tukea



- Inklusiiviset luokat (Τμήματα Ένταξης), jotka ovat erityisluokkia yleisopetuksen kouluissa
- Monialaiset arviointi-, neuvonta- ja tukikeskukset (KEDASY)

Lisätietoja:

Koulutustuki ja ohjaus

Viimeaikaiset koulutusuudistukset, joilla pyritään parantamaan kaikkien oppilaiden palvelujen laatua, ovat kohdistuneet nimenomaan erityisopetukseen ja kulttuurienväliseen opetukseen.

Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen 24 artiklassa asetettujen prioriteettien mukaisesti Kreikan koulutuspolitiikassa korostetaan kaikkien oppilaiden, myös vammaisten ja/tai erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden, oikeutta tasa-arvoiseen koulutukseen.

Tässä kehyksessä vammaisten ja/tai erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden yhdenvertaiset mahdollisuudet ovat yksi vammaisten oikeuksia koskevan kansallisen toimintasuunnitelman peruspilareista.

Edellä mainitussa kansallisessa toimintasuunnitelmassa esitetään laaja valikoima toimia vammaisten ja/tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulutuksen alalla, ja niiden tavoitteena on edistää osallistavaa koulutusta Yhdistyneiden Kansakuntien, vammaisjärjestöjen, oikeusasiamiehen ja kansallisen ihmisoikeusviranomaisen suositusten mukaisesti.

Koulutus-, uskonnollisten asioiden ja urheiluministeriö on laatinut ja toteuttaa strategisen toimintasuunnitelman vammaisten oppilaiden yhdenvertaisen pääsyn varmistamiseksi, joka on jatkoa vammaisuutta koskevalle kansalliselle toimintasuunnitelmalle koulutuksen alalla. Strateginen suunnitelma sisältää kolmetoista (13) operatiivista tavoitetta, joita analysoidaan tarkemmin hankkeissa ja toimissa, joille on määritelty ennalta täytöntöönpanoaikataulu, keskeisillä toiminta-alueilla, kuten:

- nykyisen lainsäädäntökehyksen tarkistaminen,
- henkilöstö- ja aineellisten resurssien riittävä kohdentaminen,
- fyysisen ja digitaalisen esteettömyyden parantaminen,
- henkilöstön kouluttaminen eriytetyn opetuksen kysymyksissä,
- arviointi- ja tukipalvelujen parantaminen,
- integraatio-opetuksen ohjelmien edistäminen,
- varhaisen puuttumisen ja ammatillisen koulutuksen vahvistaminen,
- tasavertainen pääsy elinikäiseen oppimiseen ja korkeakoulutukseen,
- vammaisista ja/tai erityisopetusta tarvitsevista henkilöistä kerättyjen tilastojen jatkokehittäminen,
- integraatioluokkien ja rinnakkaistuen toiminnan arviointi.

Vammaisille ja/tai erityisopetusta tarvitseville henkilöille tarkoitetun erityisopetuksen nykyinen institutionaalinen kehys on määritelty pääasiassa voimassa olevassa laissa 3699/2008 sekä äskettäin annetuissa laeissa 4713/2020 ja 4823/2021.

Inklusiivista politiikkaa edistetään kaikkien oppilasväestön haavoittuvien ryhmien osalta.

Tässä yhteydessä kulttuurienväläinen koulutus

- koskee eri kulttuuriryhmien välisten suhteiden rakentamista tavoitteena poistaa eriarvoisuutta ja sosiaalista syrjäytymistä.
- luo puitteet opiskelijoiden, joilla on erityisiä koulutuksellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia piirteitä, harmoniselle ja tehokkaalle integroitumiselle yleiseen koulutusjärjestelmään.

Kulttuurienvälisen kasvatuksen tavoitteita (laki 4415/2016) pyritään saavuttamaan seuraavin keinoin:

- 1) Erilaisista kulttuuritaustoista tulevien lasten ilmoittaminen kouluihin yhdessä paikallisten lasten kanssa
- 2) Koulun demokraattisen toiminnan vahvistaminen demokratian periaatteiden ja lasten oikeuksien kunnioittamisen pohjalta
- 3) Sopivien opetussuunnitelmien, oppikirjojen ja opetusmateriaalien laatiminen



ALL IN EDUCATION

- 4) kulttuurierojen, muukalaisvihan ja rasismien aiheuttaman syrjinnän torjuminen
- 5) Toimenpiteet ja rakenteet, jotka edistävät maahanmuuttajataustaisten lasten koulutuksellista ja sosiaalista osallisuutta tasa-arvon ja heidän kulttuurisen identiteettinsä kunnioittamisen puitteissa
- 6) Sopivat koulutusohjelmat ja kulttuurienväliset toimet, jotka kohdistuvat kaikkiin koulu yhteisön jäseniin.

Täydentävän opetuksen keskeisiä tavoitteita ovat:

- oppilaiden integroiminen takaisin oppimisprosessiin
- heidän edistymisensä parantaminen, jotta he voivat suorittaa pakollisen koulutuksen loppuun,
- koulunkäynnin keskeyttämisen vähentäminen
- korkea-asteen koulutukseen pääsyn lisääminen korkeakoulutukseen pääsyn mahdollistamiseksi.

Tätä tarkoitusta varten on perustettu useita korvaavia ja tukevia rakenteita, kuten

- kulttuurienvälisen koulujen (scholeia diapolitismikis ekpaidefsis) ja vähemmistö koulujen (meionotika scholeia) perustaminen,
- valmistavat luokat (taxeis ypodoichis),
- tukiopeutus (enischytiki didaskalia) ja lisäopetustuki (prostheti didaktiki stirixi),
- koulun elämän neuvonantaja,
- toimenpiteet koulun sisäisen väkivallan torjumiseksi
- koulujen pidätyskeskusten
- sekä koulutuksen painopistealueet (zones ekpaideftikis proteraiotitas – ZEP). Koulutuksen painopistealueet edistävät koulutustasoltaan ja sosioekonomisilta indikaattoreiltaan heikommilla alueilla asuvien oppilaiden tasa-arvoista osallistumista koulutusjärjestelmään.

Lisäksi pakolaisten lasten koulutus ja heidän sujuva integroitumisensa koulurakenteisiin on ollut opetus-, uskonto- ja urheiluministeriön koulutuspolitiikan tavoitteena.

Lain 4823/2021 säännösten nojalla perustetaan alueellinen valvojen neuvosto (PESEP) kaikkien perus- ja keskiasteen koulutuksen alueellisten osastojen pääkonttoreihin. Neuvosto koostuu alueellisista koulutuksen laadunvalvojista.

Neuvosto vastaa seuraavista asioista:

- koulutussuunnitteluun liittyvistä asioista
- koulutustyön tukemiseen liittyvistä asioista
- erilaisissa muodoissa ja eri aiheista järjestettävän koulutuksen tukemisesta
- erilaisista koulutuksista ja aiheista
- eri rakenteiden koordinoinnista ja yhteistyöstä
- koulun johdon, opettajien sekä erityisopetuksen ja erityisavustuksen henkilöstön tukeminen heidän päivittäisessä työssään sekä
- koulu yksiköiden työn yleissuunnittelu ja itsearviointi.

Lisäksi jokaisessa perus- ja keskiasteen koulutuksen osastossa on varattu paikka:

- yksi opetuksen laadunvalvoja
- eri erikoisalojen koulutusneuvonantajien virkoja, mukaan lukien erityis- ja inklusiivisen koulutuksen neuvonantajat. Erityis- ja inklusiivisen koulutuksen neuvonantajat kantavat pedagogisen vastuun perus- ja keskiasteen koulutus yksiköiden klustereissa inklusiivisen koulutuksen tavoitteiden osalta.

Lisäksi laissa 4823/2021 määritellään uudelleen seuraavien toimijoiden rooli:

- monialaiset arviointi-, neuvonta- ja tukikeskukset (KEDASY)
- koulujen koulutustukiverkostoja (SDEY)
- Monialaiset tukikomiteat (EDY).

Korkea-asteen koulutuksessa Kreikan kansallisen politiikan vahva sosiaalinen ulottuvuus, joka johtuu pääasiassa sarjasta säännöksiä korkea-asteen koulutuksen laadun ja kansainvälistymisen vahvistamisesta sekä yhteyksistä yhteiskuntaan, (l. 4009/2011, l. 4485/2017 ja l. 4957/2022) näkyy selvästi tuessa, jota kaikki opiskelijat ja erityisesti haavoittuvien



ALL IN EDUCATION

sosiaalisten ryhmien opiskelijat saavat opintojensa aikana seuraavien:

- koulutus- ja sosiaalipalveluita,
- etuja
- ja palveluita.

Lopuksi, lain 4763/2020 ja äskettäin annetun lain 5082/2024 mukaisesti opetus-, uskonto- ja urheiluministeriön keskeisenä politiikkana on ammatillisen koulutuksen ja elinikäisen oppimisen alalla toteutettavien politiikkojen, toimien ja ohjelmien suunnittelu, koordinointi, valvonta ja arviointi ilman syrjintää ja poissulkemista. Ensisijaisena tavoitteena on:

- tarjota työmarkkinoiden todellisiin tarpeisiin sovitettuja päteviä työntekijöitä,
- työllisyyden lisääminen laadukkaiden työpaikkojen avulla, Kreikan talouden kilpailukyvyyn parempi organisointi,
- vahvistaa kansalaisten henkilökohtaista kehitystä ja osaamisen parantamista,
- kaikkien nuorten oikeuksien ja yhdenvertaisten mahdollisuuksien varmistaminen, mikä johtaa heidän esteettömään osallistumiseensa maan koulutus-, yhteiskunta- ja talouselämään.

80

Kohderyhmän tai kohderyhmien määritelmä

Erityisopetus käsittää joukon koulutuspalveluja opiskelijoille, joilla on vamma ja/tai erityisopetuksen tarpeita ja joilla on lääketieteellinen diagnoosi.

Valtio varmistaa ja parantaa jatkuvasti erityisopetuksen pakollisuutta korostaen, että se on olennainen osa pakollista ja maksutonta julkista koulutusta, jota tarjotaan kaiken ikäisille ja kaiken tasoisille vammaisille.

Lain 3699/2008 mukaan vammaisiksi ja/tai erityisopetusta tarvitseviksi oppilaisiksi katsotaan oppilaat, joilla on merkittäviä oppimisvaikeuksia koko kouluajan tai sen osan ajan johtuen aisti-, henkisistä, kognitiivisista, kehityksellisistä, psykologisista ja neuropsykologisista häiriöistä, jotka vaikuttavat koulussa sopeutumiseen ja oppimisprosessiin ja jotka perustuvat monialaiseen arviointiin.

Tähän oppilasryhmään kuuluvat henkilöt, joilla on henkinen vamma, näkö- ja kuulovamma, liikuntarajoitteisuus, krooninen parantumaton sairaus, puhehäiriö, erityiset oppimisvaikeudet (esim. lukihäiriö, laskutaidottomuus), tarkkaavaisuus- ja keskittymishäiriö, joko hyperaktiivisuuden kanssa tai ilman, laaja-alaiset kehityshäiriöt (autismikirjo) ja monivammaisuus. Erityisopetusta tarvitseviin oppilaisiin kuuluvat myös oppilaat, joilla on monimutkaisia kognitiivisia, emotionaalisia ja sosiaalisia vaikeuksia tai rikollista käyttäytymistä, joka johtuu hyväksikäytöstä, vanhempien laiminlyönnistä ja hylkäämisestä tai perheväkivallasta. Erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden ryhmään voi kuulua myös oppilaita, joilla on yksi tai useampi erityinen henkinen kyky tai lahjakkuus.

Erityiset tukitoimenpiteet

Vammaisten ja/tai erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden koulunkäyntiä koskevassa kansallisessa koulutuspolitiikassa pyritään integroimaan heidät yleisopetukseen tarjoamalla sopivia tukirakenteita ja palveluja.

Oppilaiden vammaisuus ja erityisopetustarpeet tutkitaan ja todetaan seuraavissa tahoissa:

- vammaistodistuskeskukset (KEPA), lain [4058/2012](#) mukaiset korkeimmat terveys- ja vammaistodistuskomiteat,
- monialaiset arviointi-, neuvonta- ja tukikeskukset (KEDASY),
- lasten ja nuorten mielenterveyden yhteisökeskukset,
- mielenterveyskeskusten toimesta.

Vammaistodistuskeskuksilla, korkeimmilla terveysvammaistodistuskomiteoilla, lasten ja nuorten mielenterveyden yhteisökeskuksilla sekä mielenterveyskeskuksilla ei ole toimivaltaa koulutus- ja kouluasioissa, jotka kuuluvat yksinomaan monialaisten arviointi-, neuvonta- ja tukikeskusten (KEDASY) toimivaltaan.

KEDASY-keskuksilla on yksinomainen vastuu vammaisten ja/tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamisesta, ilmoittautumisesta, siirrosta ja läsnäolosta sopivassa koulussa tai koulutusyksikössä, sekä sopivan yksilöllisen tuen järjestämisestä, kuten rinnakkaistuesta tai osallistumisesta yleisen koulutuksen integroituun luokkaan.

Arviointiraporttien liitteenä on yksilöllinen opetusohjelma, joka sisältää keskeiset painopisteet ja yleiset suuntaviivat ja joka



ALL IN EDUCATION

laaditaan yhteistyössä vammaisten ja/tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden vanhempien tai huoltajien kanssa tai, mikäli mahdollista, oppilaiden itsensä kanssa. Lopullinen arviointiraportti ja yksilöllisen opetussuunnitelman pääkohdat toimitetaan vanhemmille tai huoltajille. Uudelleentarvioinnin ajankohta määräytyy KEDASY:n päätöksellä oppilaan tunnistettujen opetustarpeiden ja oppimisvaikeuksien tyypin ja asteen mukaan. Jos uudelleentarvioinnin ajankohtaa ei ole määritelty, raportit ovat voimassa toistaiseksi.

Yksilöllisen arvioinnin ja KEDASY:n suosituksen perusteella vammaisten ja/tai erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden opetus voi tapahtua yleisopetuksen koulussa, jossa on tarjolla seuraavat koulutusvaihtoehdot.

Tarkemmin sanottuna oppilaat voivat käydä:

- Tavallisen yleisen koulun luokassa, jos oppilaalla on lieviä oppimisvaikeuksia. Oppilaita tukee luokanopettaja, joka tekee tapauskohtaista yhteistyötä KEDASY:n kanssa
- Yleisen koulun luokassa, jossa erityisopettajat tarjoavat samanaikaista tukea ja inklusiivista opetusta, kun 81 erityisopetustarpeiden tyyppi ja aste sitä edellyttävät.
- Erityisesti järjestettyjä ja asianmukaisesti henkilökunnalla varustettuja integraatioluokkia, jotka toimivat yleis- ja ammatillisissa oppilaitoksissa. Integraatioluokat tarjoavat kahdenlaisia ohjelmia:
 1. Yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhdistelmäohjelmat (enintään 15 oppituntia viikossa), jotka toimivaltainen KEDASY määrittelee oppilaille, joilla on lievempiä erityisopetustarpeita.
 2. Erikoistuneet ryhmä- tai yksilölliset ohjelmat, joissa on pidennettyjä tunteja, kuten toimivaltainen KEDASY on päättänyt oppilaille, joilla on vakavimmat erityisopetustarpeet, joita erillisissä erityiskouluissa ei käsitellä. Erikoistunut ohjelma voi olla riippumaton yleisistä ohjelmista oppilaiden tarpeiden mukaisesti.

Integraatioluokkien tavoitteena on luoda täysin inklusiivinen kouluympäristö oppilaille, joilla on erityisopetustarpeita. Integraatioluokkien opettajat tukevat oppilaita kouluympäristössä ja tekevät tiivistä yhteistyötä luokanopettajien kanssa eriyttääkseen toimintoja ja opetuskäytäntöjä sekä tuodakseen mukautuksia oppimissisältöön ja opetusympäristöön ([L. 4386/2016](#)). Tämä saavutetaan seuraavin keinoin:

- erityisopetuksen ohjelmien toteuttaminen,
- opetuksen ja oppimissisällön mukautukset,
- erityisvälineiden, kuten verkko-oppimisvälineiden, ohjelmistojen ja logistiikan, käyttö
- muiden KEDASY-keskusten tarjoamien ratkaisujen avulla.

Lain 4823/2021 nojalla monialaisten arviointi-, neuvonta- ja tukikeskusten (KEDASY) ensisijaisena tavoitteena on tukea kouluja ja erityisammattillisen koulutuksen työpajoja, jotta voidaan varmistaa tasavertainen pääsy koulutukseen sekä sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys ja edistyminen.

KEDASY-keskukset vastaavat:

- koulutus- ja psykososiaalisten tarpeiden kartoittamisesta ja arvioinnista
- kohdennetut koulutukselliset ja psykososiaaliset toimet sekä ammatinvalintaohjaus
- koulutyön kokonaisvaltainen tukeminen
- tiedottaminen ja koulutus
- yhteiskunnallisen tietoisuuden lisääminen.

KEDASYt tekevät yksilöllisiä arviointeja ja laativat arviointiraportteja – diagnooseja seuraavissa tilanteissa:

1. Kun asiaankuuluvat tarpeet käyvät ilmeisiksi koulutuksellisten ja psykososiaalisten tarpeiden selvittämiseksi toteutettujen toimien jälkeen. Näissä tapauksissa KEDASY-yksiköt arvioivat tarkemmin oppilaat, joilla on todisteita erityisopetuksen tarpeesta, tai oppilaat, joilla on muunlaisia psykososiaalisia vaikeuksia. Erityisesti, jos se katsotaan tarpeelliseksi lyhyen tukiohjelman päätyttyä.
2. Monialaisen tukikomitean suosituksen jälkeen, kun arvioidaan, että tietyt oppilaat tarvitsevat lisäarviointia ja diagnoosia huolimatta koulussa toteutetusta lyhyestä tukiohjelmasta.
3. Oppilaan opintotukitiimin suosituksesta kouluissa, joissa ei ole monialaista tukikomiteaa, ehdotettuna lyhyen



tukiohjelman jälkeen.

4. Vanhemman pyynnöstä toimivaltaiselle KEDASY-komitealle.

KEDASY-yksiköt myös:

- tutkivat oppilaita opettajakunnan pyynnöstä
- tukevat kouluja lyhytaikaisten interventio-ohjelmien valmistelussa ja toteuttamisessa
- auttavat oppilaiden yksilöllisten opetusohjelmien päälinjojen erikoistumisessa
- tukevat ja seuraavat oppilaiden edistymistä koulutuksessa ja mielenterveydessä

Kun vammaisten ja/tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäynti yleisen koulujärjestelmän kouluissa ja integrointiluokissa on vaikeaa vamman tyypin ja asteen vuoksi, opetusta voivat tarjota:

- erityisopetuksen kouluyksiköissä
- koulut tai luokat, jotka toimivat joko itsenäisesti tai muiden koulujen sivukonttoreina sairaaloissa, kuntoutuskeskuksissa, nuorisokoulutuslaitoksissa, kroonisten sairauksien hoitolaitoksissa tai mielenterveysyksiköiden kuntoutus- ja koulutuspalveluissa, edellyttäen että siellä oleskelee kouluikäisiä vammaisia tai erityistä tukea tarvitsevia henkilöitä. Näitä koulutusrakenteita pidetään erityisopetuksen kouluyksiköinä, jotka kuuluvat opetus-, uskonnollisten asioiden ja urheiluministeriön alaisuuteen sekä kouluikäisten lasten erityisopetuksen puitteisiin, ja ne toteuttavat ministeriön valvonnassa olevia opetusohjelmia. Muut virallisesti sertifioidut yksityiset elimet tai tahot voivat tarjota opetusta, koulutusta ja neuvontapalveluja, jotka vastaavat ministeriön erityisopetuksen kouluyksiköiden tarjoamia palveluja, yli 15-vuotiaille henkilöille, joilla on vaikea kehitysvamma ja siihen liittyvät vammat
- Kotiopetus, joka johtuu vakavista väliaikaisista tai kroonisista sairauksista, jotka estävät näiden oppilaiden liikkumisen ja koulunkäynnin. Kotiopetusta ei tarjota pakollisesti erityisopettajan toimesta, ellei toimivaltainen KEDASY ole virallisesti antanut erilaista diagnoosia.

Vammaisille ja erityistä tukea tarvitseville lapsille erityiskouluissa tarjottava opetus kuuluu samaan voimassa olevaan kehikseen kuin yleisopetuksessa.

Kansallisen vammaisjärjestön (ESAMEA) julkaiseman 10. tilastotiedotteen ”*Tiedot vammaisten ja/tai erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden koulutuksesta*” mukaan seuraavat tiedot on raportoitu:

Yleisessä ja erityisessä perus- ja keskiasteen koulutuksessa on 101 683 vammaista ja/tai erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta (virallisella diagnoosilla tai ilman), mikä vastaa 7 % maan koko oppilasväestöstä.

88 % vammaisista ja/tai erityistä tukea tarvitsevistä oppilaista käy yleisopetuksen kouluja.

Lukuvuonna 2019–2020 yleisessä perus- ja keskiasteen koulutuksessa oli kirjoilla 89 597 vammaista ja/tai erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta, kun taas erityisopetuksen ja -koulutuksen kouluissa (SMEAE) oli kirjoilla 12 086 oppilasta.

Yleisopetuksen kouluissa opiskelevia vammaisia ja/tai erityisopetusta tarvitsevia oppilaita tuetaan inklusiivisissa luokissa (Τμήματα Ένταξης), joissa on sekä yleisiä että erikoistuneita ohjelmia, 42,1 %:n (37 738 oppilasta) osuudella, kun taas samanlainen osuus (41,2 %) saa tukea vain yleisen luokan opettajalta.

36,4 % inklusiivisissa luokissa opiskelevista oppilaista ei ole saanut virallista diagnoosia vammaisuudesta ja/tai erityisopetustarpeista.

10,7 %:lle yleisopetuksen kouluissa opiskelevista vammaisista ja/tai erityistä tukea tarvitsevistä oppilaista on myönnetty rinnakkaistuki (9 612 oppilasta).

Erityistukea (yleisen luokanopettajan tuen lisäksi) saavien oppilaiden määrä vähenee merkittävästi siirryttäessä peruskoulusta alempaan ja ylempään toisen asteen koulutukseen, joissa vain yleisen opetuksen opettajien tukea saavien oppilaiden osuus ylittää 90 %.

Kansalliset haasteet inklusiivisten opetusmenetelmien käyttöönnotossa



ALL IN EDUCATION

Inklusiivisten opetuskäytäntöjen toteuttaminen Kreikassa kohtaa merkittäviä esteitä, jotka liittyvät koulutusjärjestelmän rakenteeseen, opettajien koulutukseen sekä yhteiskunnan ja koulu yhteisön asenteisiin. Nämä haasteet voidaan luokitella organisatorisiksi, kognitiivisiksi ja käyttäytymiseen liittyviksi.

Organisaatiohaasteet

Kreikan koulutusjärjestelmälle on ominaista vahva keskitetty rakenne, joka rajoittaa kouluyksiköiden itsemääräämisoikeutta ja niiden kykyä ottaa käyttöön innovatiivisia käytäntöjä. Riittävän rahoituksen, laitteiden, esteettömän infrastruktuurin ja sopivien opetussuunnitelmien puute haittaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tasa-arvoista osallistumista. Lisäksi viivästyksistä erikoistuneen henkilöstön rekrytoinnissa ja jatkuvan institutionaalisen tuen puute vaikuttavat tarjotun koulutuksen laatuun.

Keskeinen esimerkki järjestelmän tehottomuudesta on koulutus- ja neuvontakeskusten (KEDASY) toiminta. KEDASY-keskuksia on yhteensä 71. Tilintarkastustuomioistuimen raportin mukaan lukuvuoden 2018–2019 aikana käsiteltiin kuitenkin vain 27,11 % hakemuksista. Seuraavana vuonna käsiteltiin 26,56 % hakemuksista, ja vuosina 2020–2021 luku oli vain 28,32 %. KEDASY-työntekijöiden vastausten mukaan viivästysten pääasiallisia syitä ovat henkilöstöpula (83 %), tilanpuute (62 %), psykometrinen välineiden puute (59 %) ja kokeneen henkilöstön puute (59 %). Nämä järjestelmälliset ongelmat viivästyttävät merkittävästi virallisten arvioiden ja koulutussuosituksen antamista, mikä vaikeuttaa entisestään asianmukaisten tukipalvelujen saatavuutta.

Kognitiiviset haasteet

Monet opettajat eivät ole saaneet tarvittavaa koulutusta inklusiivisten käytäntöjen tehokkaaseen toteuttamiseen luokkahuoneessa. Tietojen ja sopivien pedagogisten työkalujen puute vaikeuttaa eriytetyn opetuksen soveltamista, minkä seurauksena kaikkien oppilaiden moninaisia oppimistarpeita ei pystytä täyttämään. Systemaattisten ja käytännönläheisten koulutusohjelmien kehittäminen on inklusiivisen koulutuksen onnistumisen perusedellytys.

Käyttäytymiseen liittyvät haasteet

Opettajien, vanhempien ja oppilaiden asenteet ja käsitykset vaikuttavat merkittävästi inklusiivisuuden tehokkuuteen. Tietoisuuden puute koulu yhteisössä ja yhteiskunnassa kokonaisuudessaan luo esteitä vammaisten ja/tai erityistä tukea tarvitsevien lasten hyväksymiselle. Negatiivinen käyttäytyminen ja ennakkoluulot estävät usein näiden oppilaiden täysimääräistä osallistumista koulu ympäristöön. Lisäksi vanhempien ja koulujen välisen yhteistyön puute sekä rajoitettu perheen tuki pahentavat näitä haasteita.

Inklusiivisen koulutuksen onnistunut toteuttaminen edellyttää investointeja infrastruktuuriin ja henkilöresursseihin, muutoksia koulutuspolitiikassa sekä hyväksynnän ja yhteistyön kulttuurin vahvistamista koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla. Tasa-arvon, monimuotoisuuden kunnioittamisen ja kaikkien lasten oikeuksien kaltaisten arvojen edistäminen on elintärkeää, jotta voidaan luoda koulu, joka on avoin ja saavutettavissa kaikille.

Inklusiivisen opetuksen menetelmät – yhteistyöoppiminen (Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία) ja eriytetty opetus (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία)

1) YHTEISTYÖOPPIMINEN (ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ)

Yhteistyöoppiminen on opetustapa, jossa korostetaan yhteistoimintaa ja oppilaiden välistä aktiivista vuorovaikutusta pienryhmissä. Kreikan virallisten opetusasiakirjojen mukaan tämä menetelmä luo dynaamisen ja osallistavan oppimisympäristön, jossa oppilaat tutkivat, ratkaisevat ongelmia ja suorittavat tehtäviä yhteistyössä. Sen tavoitteena on paitsi parantaa akateemista ymmärrystä myös kehittää sosiaalisia taitoja, edistää keskinäistä kunnioitusta ja kannustaa positiivisiin ihmissuhteisiin. Menetelmä on sovellettavissa eri koulutustasojille, ja se on suunniteltu ottamaan mukaan oppijoita, joilla on erilaisia kykyjä, varmistaen kaikille osallistavan ja merkityksellisen osallistumisen.

Miten se toteutetaan?

Yhteistyöoppimismenetelmän vaiheet:

Ensimmäinen vaihe: Opetuksen valmistelu, ryhmien muodostaminen ja tehtävien jakaminen

Opettaja määrittelee opiskeltavan aiheen ja tavoitteet.

Opettaja määrittelee ryhmän jäsenet soveltamalla menetelmiä, joilla jäsenet jaetaan kriteerien perusteella.

Ryhmät muodostetaan.

Laaditaan yhteistyösopimus, jonka kaikki jäsenet hyväksyvät.

Toinen vaihe: Ryhmätyö

Opettaja toimii kunkin ryhmän konsulttina ja esittelee jäsenille tehtävien vaiheet.

Jokaiselle ryhmän jäsenelle annetaan rooli

Ryhmälle nimitetään koordinaattori.

Tehtävät suoritetaan ryhmän sisällä.

Ryhmätyö kootaan jäsenten yksilöllisten panosten pohjalta.

Kolmas vaihe: Ryhmätyön esittely

Ryhmän koordinaattori esittelee ryhmän työn tulokset.

Koko luokka esittää kysymyksiä ja huomioita.

Opettaja kokoaa johtopäätökset.

Uusi tieto tuodaan esiin.

Neljäs vaihe: Arviointi

Oppijat suorittavat itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin menetelmän alussa sovitun yhteistyösopimuksen mukaisesti keskittyen tavoitteiden saavuttamiseen ja yhteistyön laatuun.

Viides vaihe: Katsaus

Tärkeimmistä kohdista tehdään yhteenveto, joka jäsentää oppijoiden metakognitiivisia elementtejä.

Mitä resursseja se vaatii?

Yhteistyöoppimisen tehokas toteuttaminen Kreikan koulutus kontekstissa edellyttää useita tärkeitä resursseja, jotka voidaan karkeasti luokitella seuraavasti:

Pätevät ja jatkuvasti koulutetut opettajat:

Opettajille on tarjottava erityiskoulutusta sekä jatkuvaa ammatillista kehitystä, joka keskittyy yhteistyöoppimisen menetelmiin, ryhmädynamiikkaan ja osallistavaan pedagogiikkaan. Tämä on välttämätöntä yhteistyöoppimisen toimintojen suunnittelun, ohjaamisen ja arvioinnin kannalta. Opetusministeriö ja Koulutuspolitiikan instituutti (IEΠ) tarjoavat jäseneltyjä ohjelmia, joiden tarkoituksena on parantaa opettajien osaamista näillä alueilla (Υπουργείο Παιδείας, 2023; IEΠ, 2022).

Riittävä ajankäyttö:

Opetussuunnitelmissa ja koulun aikatauluissa tulisi varata riittävästi aikaa oppilaiden ryhmätyöskentelylle, keskusteluille, vertais arvioinneille ja esityksille. Oppituntien suunnittelussa tarvitaan joustavuutta, jotta yhteistyöoppimisen iteratiivinen ja vuorovaikutteinen luonne voidaan ottaa huomioon (IEΠ, 2022).

Sopiva oppimisympäristö:

Luokkahuoneen fyysisen järjestelyn on tuettava oppilaiden vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Tähän kuuluvat joustavat



ALL IN EDUCATION

istumajärjestykset, ryhmäkeskusteluja edistävät tilat sekä esteettömyys kaikille oppilaille, myös erityistä tukea tarvitseville (Υπουργείο Παιδείας, 2023).

Opetusmateriaalit ja tekninen tuki:

Opettajat tarvitsevat räätälöityjä opetusresursseja, kuten yhteistyötehtäväarkkeja, projektiohjeita ja arviointitaulukoita, jotka on suunniteltu erityisesti ryhmätoimintaan. Digitaalisten työkalujen (esim. interaktiiviset taulut, tabletit) integrointi parantaa entisestään yhteistyöoppimiskokemusta ja tukee eriytettyä oppimista (IEPI, 2022).

Hallinnollinen ja institutionaalinen tuki:

Koulun johdon ja opetusviranomaisten on tuettava aktiivisesti yhteistyöoppimisen toteuttamista tukemalla sitä politiikalla, tarjoamalla resursseja, mukauttamalla aikatauluja ja luomalla arviointikehyksiä, joissa ryhmätyöskentely tunnustetaan keskeiseksi pedagogiseksi lähestymistavaksi (Υπουργείο Παιδείας, 2023).

Oppilaiden valmistautuminen ja sosiaalisten taitojen kehittäminen:

Onnistunut yhteistyöoppiminen riippuu myös siitä, että oppilaat valmistetaan toimimaan kunnioittavasti ja tehokkaasti monimuotoisissa ryhmissä. Ihmissuhdetaitojen, konfliktinratkaisustrategioiden ja keskinäisen kunnioituksen kulttuurin kehittäminen on ratkaisevan tärkeää positiivisen yhteistyöympäristön luomiseksi (IEPI, 2022).

Mitä tuloksia on saatu?

Yhteistyöoppimisella on ollut merkittäviä positiivisia vaikutuksia osallisuuden edistämiseen oppimisympäristöissä:

Parantunut sosiaalinen osallisuus:

Yhteistyöoppiminen edistää aktiivisesti erilaisista taustoista tulevien oppilaiden sosiaalista integraatiota, mukaan lukien etnisten vähemmistöjen edustajat, vammaiset oppilaat ja muut haavoittuvat tai syrjäytyneet ryhmät. Työskentelemällä yhteistyössä ryhmissä oppilaat kehittävät kunnioitusta, ymmärrystä ja hyväksyntää erilaisuutta kohtaan, mikä auttaa murtamaan sosiaalisia esteitä ja stereotypioita.

Kaikkien oppilaiden osallistumisen lisääntyminen:

Tämä menetelmä varmistaa, että jokaisella oppilaalla, riippumatta hänen kyvyistään tai taustastaan, on ääni ja merkityksellinen rooli ryhmässä. Se kannustaa tasapuoliseen osallistumiseen ja yhteistyöhön, mikä vähentää eristyneisyyden ja syrjäytymisen tunteita, joita jotkut oppilaat saattaisivat muuten kokea.

Empatian ja yhteisen vastuun kehittyminen:

Oppilaat oppivat arvostamaan erilaisia näkökulmia ja kehittävät empatiaa, mikä edistää keskinäistä tukea korostavaa luokkahuonekulttuuria. Tämä sosio-emotionaalinen kasvu on avainasemassa luotaessa osallistavia luokkahuoneita, joissa monimuotoisuutta arvostetaan ja oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi ja tuetuksi.

Sosiaalisen leimautumisen ja stereotyyppien vähentäminen:

Säännöllisen vuorovaikutuksen ja yhteistyötehtävien kautta oppilaat haastavat ennakkokäsityksiä ja sosiaalisia stereotypioita, jotka liittyvät sukupuoleen, etniseen taustaan, kykyihin tai muihin demografisiin tekijöihin. Tämä edistää suvaitsevaisempaa ja osallistavampaa kouluilmapiiriä.

Haavoittuvien ryhmien tukeminen:

Yhteistyöoppiminen tarjoaa tukevan kehyksen, joka kannustaa haavoittuvien sosiaalisten ryhmien oppilaita osallistumaan aktiivisesti ja luottavaisesti oppimisprosessiin. Se myös vahvistaa heidän itsetuntoaan ja kuuluvuuden tunnettaan, jotka ovat ratkaisevia heidän akateemiselle ja sosiaaliselle menestykselleen.

Osallisuus on yhteistyöoppimisen keskeinen tulos, sillä se edistää tasa-arvoista osallistumista, monimuotoisuuden



kunnioittamista ja sosiaalista integraatiota. Tämä menetelmä auttaa luomaan luokkaympäristön, jossa kaikki oppilaat voivat menestyä akateemisesti ja sosiaalisesti riippumatta yksilöllisistä eroistaan.

Kohderyhmä?

Yhteistyöoppimismenetelmä on suunnattu ensisijaisesti yläkoululaisille (Gymnasium) riippumatta heidän erilaisista kyvykkyytasoistaan. Tämän lähestymistavan tavoitteena on edistää vuorovaikutusta, yhteistyötä ja aktiivista osallistumista kaikkien oppijoiden keskuudessa. Yhteistyöoppiminen ei kuitenkaan rajoitu tähän ikäryhmään, vaan se soveltuu myös erikikäisille oppilaille, joilla on erilaisia oppimistarpeita, ja siinä korostetaan sosiaalisten taitojen kehittämistä ja ryhmäpohjaisen oppimisdynamiikan edistämistä.

Lisäksi yhteistyöoppiminen palvelee oppilaita, joilla on erilaiset kognitiiviset tasot ja oppimiskyky, ja kannustaa kunnioitukseen, hyväksyntään ja osallistavaan osallistumiseen luokkahuoneessa. Menetelmä on mukautettavissa ja sitä voidaan soveltaa kaikilla koulutusasteilla, kun siihen tehdään asianmukaisia muutoksia kunkin oppilasryhmän erityistarpeiden ja ominaispiirteiden mukaan. Tämä joustavuus varmistaa, että yhteistyöoppiminen tukee tehokkaasti laajaa kirjoa oppijoita ja edistää sekä akateemista että sosiaalista kehitystä.

2) ERITYISOPETUS (ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ)

Eriytetyn opetuksen tavoitteena on tehokas opettaminen ja oppiminen jokaiselle oppilaalle, joiden on opiskeltava samoissa luokissa suunnilleen samanikäisten, mutta kielitaidoltaan, kyvyiltään, motivaatioiltaan ja tarpeiltaan hyvin erilaisten oppilaiden kanssa.

Miten se toteutetaan?

Eriyttäminen tarkoittaa opetuksen räätälöimistä vastaamaan yksilöllisiä tarpeita. Riippumatta siitä, eriyttävätkö opettajat sisältöä, prosessia, tuotoksia vai oppimisympäristöä,

Sisältö – mitä oppilaan on opittava tai miten oppilas pääsee käsiksi tietoon;

Prosessi – aktiviteetit, joihin oppilas osallistuu sisällön ymmärtämiseksi tai hallitsemiseksi;

Tuotokset – lopputyöt, joissa oppilaan on harjoitettava, sovellettava ja laajennettava oppimaansa; ja

Oppimisympäristö – tapa, jolla luokkahuone toimii ja tuntuu.

Mitä resursseja se vaatii?

Eriytetyn opetuksen toteuttaminen vaatii yhdistelmää strategisia työkaluja, suunnittelurakenteita ja luokkahuoneen resursseja. Opettajat tarvitsevat diagnostisia työkaluja arvioidakseen oppilaiden valmiustasoja, kiinnostuksen kohteita ja oppimisprofiileja – usein havainnoinnin, itsearvioinnin ja arviointiprotokollien avulla. Se vaatii myös laajaa valikoimaa opetusmateriaaleja, kuten graafisia järjestelijöitä, porrastettuja aktiviteetteja, oppimiskeskuksia, multimediasisältöä ja mukautettuja tekstejä. Opettajia on myös tuettava koulutuksella ja ammatillisella kehityksellä, jotta he voivat suunnitella tehokkaita eriytettyjä oppitunteja ja hallita luokkahuoneen moninaisia tarpeita. Lisäksi yhteinen suunnittelu-aika, formatiivisen arvioinnin työkalut ja koulutasolla annettava tuki ovat ratkaisevan tärkeitä oppituntien mukauttamisessa, ryhmien uudelleenjärjestelyssä ja sisällön välittämisen menetelmien tehokkaassa mukauttamisessa.

Mitä tuloksia on saatu?

Eriytetyn opetuksen käyttöönotto kreikkalaisissa kouluissa on tuottanut useita myönteisiä tuloksia. Tutkimukset ja käytännön sovellukset osoittavat, että oppilaiden sitoutuminen ja motivaatio ovat parantuneet, kun oppilaat kokevat oppimistehtäviä, jotka on räätälöity heidän kykyjensä ja kiinnostuksensa mukaan. On myös näyttöä akateemisen suorituskyvyn parantumisesta, erityisesti oppimisvaikeuksista kärsivien tai lisätukea tarvitsevien oppilaiden keskuudessa. Lisäksi opettajat raportoivat paremmasta luokanhallinnasta ja lisääntyneestä ammatillisesta tyytyväisyydestä, koska lähestymistapa vastaa tehokkaasti yksilöllisiä tarpeita. Kaiken kaikkiaan menetelmä auttaa vähentämään koulunkäynnin keskeyttämistä ja sosiaalista syrjäytymistä.

Kohderyhmä?

Tämän menetelmän kohderyhmään kuuluu laaja joukko oppilaita, joilla on erilaisia tarpeita ja kykyjä. Menetelmä tukee erityisesti erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, kuten oppimisvaikeuksista kärsiviä, sekä oppilaita, joilla on erilainen



ALL IN EDUCATION

kielitausta, mukaan lukien vieraskieliset ja kaksikieliset oppilaat. Se vastaa myös saman luokkahuoneen oppilaiden erilaisiin kognitiivisiin tasoihin ja oppimistyyleihin sekä käyttäytymis- tai tunnetukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin.

Viitteet

Italia

- Arias, E., Eden, H., Fischer, G., Gorman, A. & Scharff, E. (2000). Transcending the Individual Human Mind - Creating Shared Understanding through Collaborative Design.
- Barba M., SPQR: Storia di Roma antica. Mondadori, 2015.
- Bastiani, J. (1987). Vanhemmat ja opettajat: Näkökulmia koti-koulu-suhteisiin. Windsor: NFER-NEL-SON Publishing.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion. Oppimisen ja osallistumisen kehittäminen kouluissa. CSIE.
- Bruner J. S. (1986). Moniulotteinen mieli, Bari: La Terza.
- Bruner J., Koulutuksen kulttuuri. Feltrinelli, 1997.
- Bruner J., Real minds, possible words. Harvard University Press, 1986.
- Bruner, J. (1997). The culture of education. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. S. (1990). Acts of Meaning (käännös it. La ricerca del significato, Bollati Boringhieri. Torino 1992).
- Campbell J., Tuhatkasvoinen sankari, Princeton University Press, 1949.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children.
- De Vecchi P., Gifi A., La storia siamo noi. Making history with students. La Scuola, 2011.
- Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Yhteisopetus toisella asteella: Ainutlaatuiset kysymykset, nykyiset trendit ja ehdotuksia menestykseen.
- M. Cipin muistokirjoitus. Einaudi Ragazzi, 1972.
- Fisher W., 'Narrative as a paradigm of human communication'. Communication Monograph. 1984, 51 (1), 1-22.
- Forlin, C. (2001). Inklusiivisuus: potentiaalisten stressitekijöiden tunnistaminen tavallisten luokanopettajien kannalta.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). Vuorovaikutus: Yhteistyötaidot koulun ammattilaisille. Boston: Pearson.
- Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson.
- Friend, M., & Cook, L., Hurley-Chamberlain, D.A., Shamberger, C. (2010). Yhteisopetus: esimerkki erityisopetuksen yhteistyön monimutkaisuudesta. Journal of Education and Psychological Consultation.
- Gardner H., The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach. Basic Books, 1991.
- Ghedin E., Caserotti C. (2012). Toimiko yhteisopetus? Näkemyksiä yhteisopetuksen käytännöistä inklusiivisissa luokissa.
- Giovannini D., Narration and didactics. Carocci, 2010.
- Gopnik, A. (2010). Lapsifilosofi. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ianes, D. (2016). Tukiopettajan erikoistuminen. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2022). Hyviä käytäntöjä inklusiivisuuteen. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2022). Osallistava didaktiikka. Trento: Erickson.
- Ines D. (2015). Erilaisuudesta opettaminen, Erikson.
- Lambert J., Digitaalinen tarinankerronta: Elämän tallentaminen, yhteisön luominen. Routledge, 2013.
- Liaw E.C (2009). Opettajaopiskelijoiden opettajatehokkuus Taiwanissa: Luokkahuoneopetuksen ja ryhmäkeskustelujen vaikutus. Opetus ja opettajankoulutus.
- Meneghini, R., & Fornasa, W. (2011). Osallistava koulutus. Kulttuurit ja käytännöt koulutus- ja koulukonteksteissa: Pedagoginen näkökulma. Milano: Franco Angeli.



- MIUR (opetusministeriö), Kansalliset suuntaviivat esikoulun ja ensimmäisen koulutusvaiheen opetussuunnitelmalle. 2012.
- Murawsky, W. W. (2003). Yhteisopetus inklusiivisessa luokassa: Yhteistyö kaikkien oppilaiden menestymisen tukemiseksi. Medina, WA: Institute for Educational Development.
- Nelson T.H., Slavit D., Perkins M., Hathon T. (2008). Yhteistyöhön perustuvan tutkimuksen kulttuuri: Ammatillisten oppimisyhteisöjen kehittämisen ja tukemisen oppiminen. Teachers College Record.
- Opfer D.V., Pender D. (2011). Opettajien ammatillisen oppimisen käsitteellistäminen. Review of Educational Research.
- Portelli, A., La memoria orale. Donzelli Editore, 1997.
- Ricoeur P., Temps et Récit. Editions du Seuil, 1983–1985.
- Rossi, PG, Enactive didactics. Complexity, theories of action, teacher professionalism. Erickson, 2011.
- Rytivaara, A, & Kershner, R. (2012). Yhteisopetus opettajien ammatillisen oppimisen ja yhteisen tiedon rakentamisen kontekstina. Teaching and Teacher Education.
- Rytivaara, A. (2012). ”Emme kyseenalaista, pystymmekö tähän”: opettajan identiteetti kahden yhteisopettajan kertomuksissa.
- Rytivaara, A. (2012). Yhteistyöhön perustuva luokanhallinta yhteisopetuksessa peruskoulun luokassa. International journal of Education Research.
- Salomon, G. (1997). Hajautetut kognitiot: Psykologiset ja pedagogiset näkökohdat. Cambridge: University Press.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Yhteisopetus inklusiivisissa luokissa: laadullisen tutkimuksen metasyntesi. Exceptional Children.
- Sennet, R. (2012). Yhdessäolo. Rituaalit, nautinnot, yhteistyön politiikka. Milano: Feltrinelli.
- Shon, D.A. (1987). Editing the reflective partitioner. San Francisco, CA: Jose-Bass.
- Thousand, J. S & Santamaria, L. J. (2004). Yhteistyö, yhteisopetus ja eriytetty opetus: Prosessilähtöinen lähestymistapa kokonaisvaltaiseen koulutukseen.
- Villa R.A., Thousand J.S., Nevin A.I. (2004). Opettajan opas: Käytännön vinkkejä oppilaiden oppimisen edistämiseen. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Vygotsky L.S, (1990). Ajattelu ja kieli, Bari: La Terza.
- Walter-Thomas, C. S. (1997). Yhteisopetuskokemukset: opettajien ja rehtorien ajan mittaan raportoimat edut ja ongelmat.
- Walter-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Tehokkaan yhteisopetuksen suunnittelu.
- Walton, D. N. & Krabbe, E. C. W. (1995). Sitoutuminen vuoropuheluun. Ihmisten välisen päättelyn peruskäsitteet. Albany: State University of New York Press.
- Canevaro A., Ciambrone R. ja Nocera S. (toim.), *Koulun inklusiivisuus Italiassa. Polkuja, pohdintoja ja tulevaisuuden näkymiä*. Trento, Erickson Editions, 2021
- Cottini L., *Erityisopetus ja koulun inklusiivisuus*, Rooma, Carocci, 2017
- Cottini L., *Tarvitseeko koulun inklusiivisuus edelleen erityisopetusta?* teoksessa *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol.17, No.1, helmikuu 2018, s. 11–19
- De Anna L., Covelli A., Yhteistyö koulun inklusiivisten prosessien laadun parantamiseksi. Opettajien arviot teoksessa *Koulun ja yhteiskunnan integraatio*, vol. 20, nro 1, helmikuu 2021, s. 81–101
- Fogarolo F., Onger G., Uusi inklusiolaki. Miten koulu muuttuu asetuksen 66 muutoksen myötä, Trento, Edizioni Erckson, 2019
- Fondazione CRC – Notebook 45. **Beyond frailty. Erityisopetustarpeiden tunnistaminen ja ehkäiseminen, 2023**
- Ghedin E., Aquario D., *Yhteistyö osallisuuden edistämiseksi: yhteisopetus ihanteen ja todellisuuden välissä*, Italian Journal of Special Education for Inclusion, V vuosikerta, nro 1, 2016



ALL IN EDUCATION

- Ghedin E., Aquario D., Di Masi D., *Yhteisopetus käytännössä: ehdotus inklusiivisen koulutuksen edistämiseksi*, Giornale Italiano della Ricerca Educativa, VI vuosikerta, nro 11, joulukuu 2013
- Lucangeli D., *Viisi kevyttä oppituntia oppimisen tunteista*, Trento, Erickson Editions, 2019
- Erickson Research and Development (toim.), *BES koulussa. 7 avainkohtaa inklusiiviseen opetukseen*, Trento, Edizioni Erickson, 2015
- Sasanelli L.D., *Osallistava arviointi oppimisen universaalisessa suunnittelussa: uusia näkökulmia ja käytäntöjä*, IUL Research - IUL-yliopiston avoin lehti, vol. 5, nro 9, 2024
- Savia G. ja Mulè P. (toim.), CAST, *Ohjeet universaalisesta oppimissuunnittelusta (UDL)*, versio 2.0, Wakefield, MA., käännetty englanniksi. Versio 2.0 (2015)

Sitografia

- Digitaalinen tarinankerronta Federico Flora High School Istitutoflora.Edu.Uk
- Euroopan erityistarpeiden ja inklusiivisen koulutuksen virasto (Easnie) Www.European-Agency.Org
- Korkeakoulu terveydenhuollon alalla Www.Iss.It
- Koululainsäädäntöä käsittelevä syvälinen portaali Www.Orizzontescuola.It
- Indire (Kansallinen dokumentaatio-, innovaatio- ja koulutustutkimusinstituutti) – Pon-hankkeet. Www.Indire.It
- Italian hallituksen portaali, joka tarjoaa tietoa ja työkaluja ulkomaalaisten kansalaisten integroimiseksi Www.Integrazionemigranti.Gov.It
- Italian tarinankerrontajärjestö (Aist) Www.Storytellingitalia.It
- La Scuola -kustantamo Www.Gruppolascuola.It
- Leonardo Da Vinci -teknisen instituutin projekti Scuolemilano.It
- Koulutus- ja ansioministeriö Www.Mim.Gov.It
- Monikulttuurisuusaloitteiden ja -tutkimusten säätö Www.Ismu.Org
- Kansallinen dokumentaatio-, innovaatio- ja koulutustutkimusinstituutti Www.Indire.It
- Kansallinen koulutus- ja koulutusjärjestelmän arviointilaitos Www.Invalsi.It
- Kansallinen tilastolaitos Www.Istat.It
- Kansallinen Dada-koulujen verkosto – Opetus oppimisympäristöissä Www.Scuoledada.It
- Rationaalinen tunne-elämän kasvatus Www.Ereitalia.Org
- Piemonten alueen verkkosivusto Www.Regione.Piemonte.It
- Opetusmenetelmät ja -metodologiat – Learn Digital -projekti Www.Metodologiedidattiche.It

Suomi

- Perusopetusta koskeva laki (1998), [https://splash-db.eu/?tx_perfar_policydocument\[action\]=show&tx_perfar_policydocument\[controller\]=Policydocument&tx_perfar_policydocument\[policydocument\]=347&cHash=5db143421a4fbb849380cf4a42ef08a0](https://splash-db.eu/?tx_perfar_policydocument[action]=show&tx_perfar_policydocument[controller]=Policydocument&tx_perfar_policydocument[policydocument]=347&cHash=5db143421a4fbb849380cf4a42ef08a0)
- Finlandedu <https://finlandeducationhub.com/the-evolution-of-inclusive-education-in-the-finnish-education-system/>
- Suomen kuuluisa koulutusjärjestelmä https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-8241-5_26
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>
- Huhtanen, M. (2011). *Luokkakokojen vaikutus opetuksen yksilöllisyyteen*. Jyväskylän yliopisto.
- Kaikkonen, M. (2010). *Opettajankoulutuksen sisällön muokkaaminen inklusiivisen opetuksen tueksi*. Itä-Suomen yliopisto.
- Kohonen, K. (2022). *Inklusiivisen kasvatuksen haasteet*. Helsingin yliopisto.
- Lakkala, R. (2008). *Opettajankoulutuksen kehittäminen inklusiivisen näkökulmasta*. Lapin yliopisto.



ALL IN EDUCATION

- Lakkala, R. (2009). *Resurssien puute inklusiivisessa koulutuksessa*. Turun yliopisto.
- Mustonen, M. (2007). *Inklusiivisen koulukulttuurin keskeneräisyys*. Helsingin yliopisto.
- OKM <https://okm.fi/en/education-system>
https://ebrary.net/185845/education/pursuit_inclusive_school_case_finland
- Oph https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish_education_in_a_nutshell_1.pdf
- Posti, P. (2019). *Inklusiivisen koulutuksen toteuttaminen Suomessa*. Tampereen yliopisto.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2007). *Moniammatillinen yhteistyö opettajankoulutuksessa*. Tampereen yliopisto.
- Rasku-Puttonen, H. (2005). *Opettajankoulutuksen sisällön ajankohtaisuus*. Helsingin yliopisto.
- Sarlin, P., & Koivula, M. (2009). *Opettajankoulutuksen kehittäminen inklusiivisen opetuksen tueksi*. Oulun yliopisto.
- Suutarinen, E. & Tiihonen. (2023). Arvojen ja konkretian ristiriita – inklusion toteuttamisen haasteet suomalaisessa perusopetuksessa. Oulun yliopisto.
- Suomen kansallinen opetussuunnitelma (uudistettu vuonna 2014 ja otettu käyttöön vuonna 2016) <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>
- Vuorilehto, T., & Åhman, E. (2018). *Erityispedagogiikan valmiudet opettajankoulutuksessa*. Vaasan yliopisto.
-

Alankomaat

- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6. painos). Routledge.
- Gay, G. (2018). *Kulttuurisesti herkkä opetus: teoria, tutkimus ja käytäntö* (3. painos). Teachers College Press.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Kulttuurit ja organisaatiot: Mielen ohjelmisto – Kulttuurienvälinen yhteistyö ja sen merkitys selviytymiselle* (3. painos). McGraw-Hill.
- Kahneman, D. (2011). *Ajattelu, nopeaa ja hidasta*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kulttuurisesti vastaavien koulutusjärjestelmien kansallinen keskus (NCCREST). (2005). *Kulttuurinen osaaminen: mitä se on ja miksi se on tärkeää*. Haettu osoitteesta <https://www.nccrest.org>
- Nieto, S. (2010). *Valo heidän silmissään: Monikulttuuristen oppimisyhteisöjen luominen* (10-vuotisjuhlaversio). Teachers College Press.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Sue, D. W., & Sue, D. (2016). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* (7. painos). Wiley.
- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (2012). *Kulttuurin aaltojen selittäminen: Monimuotoisuuden ymmärtäminen globaalissa liiketoiminnassa* (3. painos). Nicholas Brealey Publishing.
- Wienen, B. (2023). *Van individueel naar inclusief onderwijs* (5. painos). Instando.

Espanja

- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. EducaDUA. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Guías USAL+5Epsir+5Scribd
- Berritzegune Nagusia. (s.f.). *Ikasle etorri berriak gelan – Sarrera*. <https://sites.google.com/berritzegunenagusia.eus/ikasle-etorri-berriak-gelan/sarrera>
- CLAYSS - Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. (n.d.). *Resurssit ja kokemukset*. <https://www.clayss.org>
- Andalusian aluehallituksen koulutus- ja ammatillisen koulutuksen osasto. (s.f.). REA/DUA-projekti. Andalusian aluehallitus. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/transformacion-digital-educativa/rea>



ALL IN EDUCATION

- Asetus 78/2024. Monimuotoisuuteen vastaaminen. (2024). https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/aniztasuna_78_2024/78_2024_c.html
- Baskimaan hallituksen opetusministeriö. (s.f.). *Monimuotoisuuteen vastaava suunnitelma.* https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Plan_Respuesta_Diversidad_c.pdf
- Educación 3.0. (2025, 14. toukokuuta). *Diseño Universal de Aprendizaje: pedagogías emergentes para tiempos de confinamiento (III)*. Educación 3.0. <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/disenio-universal-de-aprendizaje/>
- Euroopan erityistarpeiden ja inklusiivisen koulutuksen virasto. (n.d.). *Virallinen verkkosivusto.* <https://www.european-agency.org/>
- Euroopan komissio. (2020). *Euroopan koulutusalue: kohti vuotta 2025.* <https://education.ec.europa.eu/en/education-levels/european-education-area>
- Euroopan komissio. (2021). *Toimintasuunnitelma sosiaalisten oikeuksien eurooppalaiselle pilarille.* <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1226&langId=en>
- Euroopan komissio. (2021). *Tasa-arvoinen unioni: Strategia vammaisten oikeuksien edistämiseksi 2021–2030.* <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484&langId=en>
- Euroopan unioni. (2000). *Euroopan unionin perusoikeuskirja*. Euroopan yhteisöjen virallinen lehti, C 364/1. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A12012P%2FTXT>
- Euroopan unioni. (2000). *Neuvoston direktiivi 2000/43/EY, annettu 29 päivänä kesäkuuta 2000, ihmisten yhdenvertaisen kohtelun periaatteen täytäntöönpanosta rodusta tai etnisestä alkuperästä riippumatta.* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32000L0043>
- Euroopan unioni. (2000). *Neuvoston direktiivi 2000/78/EY, annettu 27 päivänä marraskuuta 2000, työelämässä sovellettavien yhdenvertaisuusperiaatteiden yleisten puitteiden vahvistamisesta.* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32000L0078>
- Euroopan unioni. (2012). *Euroopan unionin toiminnasta tehty sopimus (konsolidoitu versio)*. Euroopan unionin virallinen lehti, C 326. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:12012E/TXT>
- FECYT (2019). *Palveluoppiminen ja sen vaikutus opiskelijoiden motivaatioon ja osaamisen kehittämiseen*. Revista Bordón, 71(3). <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/68334>
- Espanjan hallitus. (2020). *Orgaaninen laki 3/2020, annettu 29. joulukuuta, jolla muutetaan orgaanista lakia 2/2006, annettu 3. toukokuuta, koulutuksesta (LOMLOE)*. Boletín Oficial del Estado, 340, 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Espanjan hallitus. (2020). *Orgaaninen laki 3/2020, jolla muutetaan orgaanista lakia 2/2006, koulutuksesta (LOMLOE)*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Espanjan hallitus. (2021). *Orgaaninen laki 8/2021, joka koskee lasten ja nuorten kokonaisvaltaista suojelua väkivallalta.* <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8>
- Baskimaan hallitus. (2024). *Asetus 78/2024, jolla säännellään koulutuksen vastausta oppilaiden monimuotoisuuteen*. (Odottaa virallista julkaisua verkossa, hyväksymispäivä: huhtikuu 2024). <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2024/06/2403108a.pdf>
- Baskimaan hallitus. (2024). *Laki 2/2024, Baskimaan lapsuudesta ja nuoruudesta*. Baskimaan virallinen lehti, 32. <https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/p43aBOPVWebWar/VerParalelo.do?cd2024001066>
- Baskimaan hallitus. (s.f.). (2025, 14. toukokuuta). *Osallistava koulutus ja universaalinen oppimissuunnittelun periaatteiden soveltaminen*. <https://curriculum.euskadi.eus/es/hezkuntza-inklusiboa>
- Koulutus- ja ammatillisen koulutuksen ministeriö. (2023). *Tiedot ja luvut. Lukuvuosi 2023–2024.* <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/datos-cifras.html>
- Novella Gil, I. (2012). *Oppiminen ja solidaarinen palvelu: lupaava strategia sosiaaliseen integroitumiseen. Santurtzin CIP:n kokemus*. Revista de Educación Social, (16). <https://eduso.net/res/revista/16>
- Puig, J., & Palos, J. (2006). *Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- UNESCO. (1994). *Salamancan julistus ja toimintakehys erityisopetuksesta.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2015). *Koulutus 2030: Incheonin julistus ja toimintasuunnitelma.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2020). *Kansainvälinen koulutuksen seurantaraportti 2020: Osallisuus ja koulutus: Kaikki tarkoittaa*



ALL IN EDUCATION

kaikkia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

- Yhdistyneet Kansakunnat. (2006). *Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus (CRPD)*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Zerbikas Fundazioa. (2015). *Aprendizaje y servicio solidario: Una propuesta para la transformación social*. Haettu osoitteesta <https://www.zerbikas.es>

Kreikka

- Alfavita. (7.12.2023). *Erityisopetus: 100 000 oppilaan karu todellisuus ja ministeriön kauniit sanat*. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/433991_eidiki-agogi-i-skliri-pragmatikotita-gia-100000-mathites-kai-ta-oraia-logia-tis
- Avramidou, A. (2024). *Erityisopetus Kreikassa: Poliitiikka ja toteutus* (Maisterin opinnäytetyö, Makedonian yliopisto). <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/30169/1/AvramidouAnastasiaMsc2024.pdf>
- Vammaisobservatorio. (n.d.). *10. tiedote: Tiedot vammaisten tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulutuksesta*. <https://paratiritirioanapirias.gr/el/results/publications/68/10o-deltio-toy-parathrhthrioy-ths-esmea-stoixeia-gia-thn-ekpaideysh-twn-ma8htwn-me-anaphria-hkai-eidikes-ekpaideytikes-anagkes>
- Euroopan komissio/EACEA/Eurydice. (n.d.). *Kreikka: Tukitoimenpiteet varhaiskasvatukseen ja koulukoulutuksen oppijoille*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/greece/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education>
- Euroopan komissio/EACEA/Eurydice. (n.d.). *Erityisopetuksen tarjonta yleisopetuksessa – Kreikka*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/greece/special-education-needs-provision-within-mainstream-education>
- Kreikan hallituksen virallinen lehti. (n.d.). *Viralliset hallituksen asetukset*. <https://search.et.gr/el/fek/?fekId=380897>
- Kreikan hallitus – Mitos-portaali. (n.d.). *Rinnakkaistuki – Erityisopettajien yhteisopetus*.
- Kreikan tilastovirasto (ELSTAT). (n.d.). *Tilastotietoja vammaisuudesta Kreikassa*. https://www.statistics.gr/documents/20181/465b8252-5e39-e5c1-2c5a-06f327b97f14?utm_source
- Koulutuspolitiikan instituutti (IEII). (2020). *Erityisopetusta koskeva politiikkaraportti*. https://iep.edu.gr/images/IEP/EPITIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Special_Education/2020-12-03_%CE%88%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7_%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_upd.pdf
- Koulutuspolitiikan instituutti (IEII). (2022). *Ohjeet ja opetussuunnitelmat yhteistyöoppimiseen ja inklusiiviseen koulutukseen*. <https://www.iep.edu.gr/>
- Koulutuspolitiikan instituutti (IEII). (2022). *Ammatillisen kehityksen materiaalit yhteistyöoppimista varten*. https://www.iep.edu.gr/images/IEP/PROKIRIKSEIS-ERGA/Erga/Epimorfosi_Mathiteia/1.5.2.c_epimorfotiko_yliko_EY1_THE4.2.pdf
- Koulutuspolitiikan instituutti (IEII). (n.d.). *Eriytetty opetus*. <https://iep.edu.gr/el/link-eniaia1/diaforopoiisi>
- Klimaka. (n.d.). *Koulun tukiverkostoja koskevat säännökset (SDEY & EDY)*. <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/2770-kanonismos-leitourgias-sdey-edy>
- Kreikan opetus- ja uskonnollisten asioiden ministeriö. (2023). *Opettajankoulutusohjelmat ja koulutuspolitiikka*. <https://www.minedu.gov.gr/>
- Kansallinen vammaisjärjestöjen liitto (ESAMEA). (n.d.). *Julkinen kuuleminen*. <https://amea.gov.gr/consultation>
- Stathopoulou, E. (2020). *Yhteistyöoppiminen menetelmänä, jolla parannetaan osallisuutta koulutuksessa* [PDF]. Pireuksen yliopisto. <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/12624/STATHOPOULOU.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- UNICEF Kreikka. (n.d.). *Koulutuksen saatavuus ja osallistuminen*. <https://www.unicef.org/greece/en/state-childrens-rights/education/education-access-and-participation>
- UNICEF:n Euroopan ja Keski-Aasian alueellinen toimisto. (2022). *Yhdenvertaisen koulutuksen yhteenvedo (esteetön versio)*. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_0.pdf



ALL IN EDUCATION

Tämä julkaisu on lisensoitu Creative Commons Attribution 4.0 International -lisenssillä (CC BY 4.0).

Voit lukea lisenssin tekstin osoitteessa <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



