

BEYOND Project

Inklusiivinen Koulutus ja BEYOND



Kohti inklusiivista opetusta - Kysely koulu- ja opiskelijaterveydenhuoltoon ja opetuksen kehittämiseen osallistuville palveluidentarjoajille





Kiitokset

Raportti on tuotettu Erasmus+ rahoituksella
2018-1-BE02-KA201-046900



Euroopan komissio ei vastaa raportin sisällöstä, vaan se on täysin kirjoittajien vastuulla. Euroopan komissiota ei voi myöskään asettaa vastuuseen raportissa esiintyvän tiedon hyödyntämisestä edelleen.

Tämän raportin on kirjoittanut Els Tejsen ja Michelle Milants University College Leuven-Limburg:sta To Inclusive Education and BEYOND -hankkeen kumppaneiden tukemana.

- Miguel Valles, Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L
- Rute Miroto, Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L
- Vanessa Neves, Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L
- Yusra Sandabad, Centre de la Gabrielle
- Priska Schukoff, Chance B
- Rachel Vaughan, European Association of Service providers for Persons with Disabilities
- Annemie Jennes, Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- Marleen Clissen, Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- Jenni Kerppola, Kehitysvammaisten Palvelusäätiö
- Katjaana Järvinen, Kehitysvammaisten Palvelusäätiö
- Katri Hänninen, Kehitysvammaisten Palvelusäätiö
- Anne-Riitta Sola, Kehitysvammaisten Palvelusäätiö

Kiitokset hankkeen kenttätutkimukseen osallistuneille.

Lisätietoja BEYOND – hankkeesta; <https://www.easpd.eu/project-detail/to-inclusive-education-and-beyond-1/>

TUTKIMUSTULOKSIA 3

Kohti inklusiivista opetusta - Kysely koulu- ja opiskelijaterveydenhuoltoon ja opetuksen kehittämiseen osallistuville palveluidentarjoajille

Sisällys

Johdanto	6	3. Avaintekijät palveluiden kehittämiseen	24
I. Yhteistyö	8	A. Mitä palveluilla halutaan saavuttaa?	24
1. BELGIA	9	B. Onko palvelujen, koulun ja paikallisen koulutusviraston välillä kilpailua? Miten nämä ratkaistaan tai neuvotellaan?	24
A. Tukimalli	10	C. Oppilaan ja opettajan tuki	24
B. Palveluntarjoajat	10	D. Kenellä on asiantuntemusta tukea oppilaita	25
C. Kokemuksia tukimalleista	11	E. Koulun perustehtävä	25
2. PORTUGALI	11	F. Työn arviointi	25
A. Tukimallit organisaatiossa	12	G. Johtopäätökset	25
B. Palveluntarjoajat	12	III. Tulokset	27
C. Kokemuksia tukimalleista	12	1. Osallistujien taustatiedot	28
3. ITÄVALTA	13	2. Visio	29
A. Palveluntarjoajat	14	3. Yhteistyö	29
B. Kokemuksia tukimalleista	14	4. Toimintatapa	30
4. RANSKA	14	A. Lapsen ääni	30
A. Tukimalli	15	B. Lapsen avustaminen	30
B. Palveluntarjoajat	16	C. Luokka-avustaja	31
C. Kokemuksia tukimallista	16	D. Kiertävä erityisopettaja	31
5. SUOMI	16	E. Yhteyshenkilö	32
A. Tukimalli	16	F. Osa koulun henkilöstöä	32
B. Palveluntarjoajat / Avustajan työ	17	G. Kriittinen arvioitsija	33
C. Kokemuksia tukimalleista	17	5. Keskeiset tehtävät	33
6. EROT JA SAMANKALTAISUUDET	18	6. Vaikuttavuuden arviointi	35
A. Inklusiivisen opetuksen kehittyminen	18	IV. Suositukset	36
B. Moniammatilliset tiimit	18	References	37
C. Lähikoulu ja erityiskoulu	18	Appendix 1: Questionnaire	40
D. Varhainen tuki	19	1. Information about yourself	41
E. Johtopäätökset	19	2. Vision	41
II. Kuka on palveluntarjoaja?	20	3. Cooperation	41
1. Index for Inclusion	20	4. Mode of operation	42
2. Erilaiset palveluntarjoamisen mallit ja erilaiset roolit	21	5. Central tasks	44
A. Palveluntarjoajan kahdeksan eri roolia	22	6. Impact evaluation	44
B. Monitieteinen inklusiivinen käytäntö	23		

Johdanto

Tämä selvitys on ”Inklusiivinen Koulutus ja BEYOND”, – hankkeen (2018- 2021) osatyö. Hanke kuuluu Erasmus+ ohjelmaan ja sen tavoitteena on edesauttaa inklusiiviseen koulutukseen siirtymistä.

BEYOND- hankkeeseen osallistui eurooppalaisia yhteistyökumppaneita: Belgiassa toimiva European Association of Service Providers for Persons with Disabilities (EASPD), belgialainen Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KathOndVla), Leuven-Limburgin yliopisto (UCLL) Belgiassa, Centre de la Gabrielle Ranskassa, Chance B Itävallassa, Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência (CECD) Portugalissa sekä Kehitysvammaisten Palvelusäätiö (KVPS) Suomessa. Leuven-Limburgin yliopisto (UCLL) Belgiassa on vastannut oheisesta selvityksestä kaikkien kumppaneiden teettämän kyselyn tulosten pohjalta.

Sosiaalisen taustan, kielellisen ja etnisyyden monimuotoisuus on osa Eurooppaa ja eurooppalaisuutta. Luotaessa osallistavia, yhtenäisiä ja kaikkien kansalaisten tarpeita vastaavia yhteisöjä on tämän monimuotoisuuden ymmärtäminen tarpeen. Viimeaikainen Eurooppaa koetellut pakolaiskriisi on edelleen korostanut tarvetta hyväksyä tätä monimuotoisuutta ja tehnyt tarpeelliseksi kehittää osallistavia yhteiskuntia kaikkialla Euroopassa. Tämän raportin taustalla on tavoite auttaa erityiskouluja ja muita erityisen tuen tarpeisten lasten koulutukseen ja opetukseen liittyviä palveluiden tarjoajia heidän työssään tukea lasta inklusiiviseen koulutuspolkuun siirtymisessä. Tavoite pohjaa YK:n vammaissopimukseen.

Tämän selvitystyön tulokset tarjoavat työkaluja eri sidosryhmien välisen yhteistyön vahvistamiseen ja siirtymiseen kohti inklusiivista opetusta.

Raportti tarjoaa erilaisten palveluntarjoajien näkemyksiä jokaisesta osallistujamaasta. Nämä selvitykseen osallistuneet palveluntarjoajat tarjoavat pitkiä tai lyhytaikaisia palveluja, joiden tavoitteena on tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukeminen ja heidän osallisuutensa vahvistaminen omissa elinpiireissään. Useasti palveluntarjoajat ovat koulun ulkopuolisia kumppaneita, ja eivät toimi koulun johtajuuden alaisena. Heidän tehtävänään voi olla tukea oppilaiden siirtymistä erityiskouluista normaalikouluihin.

Erityisen tuen tarpeessa oleville oppilaille on olemassa hyvin monenlaista tukea ympäri Euroopan. Tämän raportin ensimmäinen osa tarkastelee erilaisia tukimalleja, palveluntarjoajien työtä ja kokemuksia kunkin osallistujamaan kohdalta. Toisessa osassa kuvataan inklusiivisen oppimisympäristön luomiseen liittyviä elementtejä, käyden läpi monitieteellinen ”inklusiivisten

käytäntöjen suunnittelumalli”. Kolmannessa osassa on kumppanuusmaiden tekemän selvityksen tulokset. Tulokset korostavat palveluntarjoajan roolia kussakin maassa, ja perustuvat IIPRAD-mallin 8 rooliin (Emmers ym., 2014-2015, 2016, 2019). Viimeinen luku käsittelee johtopäätöksiä ja kehittämisehdotuksia.





Yhteistyö

Erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla on oikeus koulutukseen, ja koulutusjärjestelmä on vastuussa siitä, että opetus on mukautettu oppilaan kykyihin ja tarpeisiin. Tavoitteena on, että jokainen voi käydä lähikoulua ja saada siellä tarvitsemansa tuen opintoihinsa. Tässä kappaleessa tarkastellaan erilaisia tukimalleja, palveluntarjoajien työtä ja kokemuksia kunkin osallistujamaan kohdalta.

BELGIA (FLANDERS)

Erityisopetuksella on pitkä ja monimutkainen historia Belgiassa ja tarve järjestää koulujärjestelmää, joka huomio erityisentuen oppilaat on ilmeinen. Vaikka erityiskouluja on ollut olemassa yli 100 vuoden ajan, ja koulutusta on pidetty kaikille kansalaisille välttämättömänä, on yhteisö ollut tietoinen velvollisuudestaan järjestää opetusta vain vammaisille oppilaille. Vuoden 1914 pakollisen koulutuslain mukaan ”viranomaisten on tarjottava luokkahuoneet heikkolahjaisille tai epänormaaleille lapsille, jos väestömäärä on riittävän suuri”. Vuosina 1924-1970 laajennettiin useita lakeja tämän vaatimuksen täyttämiseksi. Vuonna 1980 ”integroitu koulutus” alkoi ja vammaiset oppilaat saivat mahdollisuuden osallistua normaaliopetukseen erityiskoulun ohjauksessa. Normaaliopetuksessa opiskelija sai opettajalta tai erityiskoulun terapeutilta. Viime vuosina Belgiassa on siirrytty kohti inklusiivista opetusta. Belgia on ratifioinut useita perussopimuksia, mukaan lukien YK: n lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen ja YK: n vammaisten oikeuksien yleissopimuksen.

Perus ja toisen asteen koulutuksen M-asetus tuli voimaan vuonna 2014. Tässä lähtökohtana on ajatus, että mahdollisimman moni lapsista opiskelee normaaliopetuksessa (Onderwijs Vlaanderen, N.D.).

Sen tavoitteena on muuttaa ajattelutapaa kohti inklusiivista koulutusta. Vammaisilla oppilailla on oikeus ilmoittautua normaaliopetukseen ja saada tarvittaessa asianmukaista tukea yksilölläisesti. Vain niissä tapauksissa, joissa tuen tarpeita ei kyetä normaaliopetuksessa täyttämään, on oppilaalla mahdollisuus saada erityisopetusta. Erityisopetuksessa oppilaat jaetaan kahdeksan erilaiseen ryhmään, heidän tarpeidensa mukaan, alkaen 2,5 vuotiaista aina 21 vuotiaisiin (Onderwijs Vlaanderen, N.D.)

- Tyyppi 1: opiskelija tarvitsee yksilöllisen, mukautetun oppimissuunnitelman.
- Tyyppi 2: oppilaat, joilla on kohtalainen tai vaikea vamma.
- Tyyppi 3: oppilaat, joilla on vakavia emotionaalisia ja / tai käyttäytymisongelmia (ADHD, OCD jne.) Tyyppi 4: Fyysisesti vammaiset oppilaat
- Tyyppi 5: oppilaat, jotka ovat pitkäaikaisairaita tai tarvitsevat jatkuvaa tai pitkäaikaista sairaalahoitoa Tyyppi 6: oppilaat, joilla on näkövamma
- Tyyppi 7: oppilaat, joilla on kuulovamma
- Tyyppi 8: Autismikirjon oppilaat

Tärkeää on, että kouluissa voidaan osoittaa oppilaan kannalta riittävä tuki. Erityisopetukseen pääsy vaatii lääketieteellisen selvityksen ja oppilaan yksilöllisen neuvonnan (CLB). Lisäksi esiopetukseen tai toisen asteen opetukseen voidaan vaatia jokin seuraavista lomakkeista:

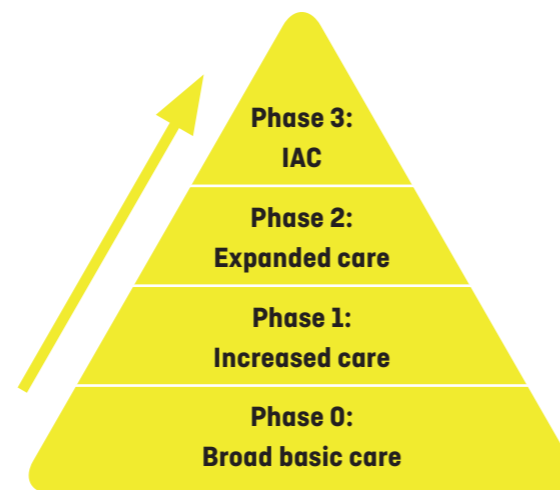
- Lomake 1 valmistautuminen päivähoitoon.
- Lomake 2 valmistuminen suojatyöhön
- Lomake 3 valmistautuminen työhön työmarkkinoilla. Oppilaat voivat saada avustetun palkkatyön esim. Rakennuksilla, puusepäntyössä, kampaajana jne.
- Lomake 4 valmistautuminen korkea-asteen koulutukseen tai yliopistoon. Opiskelija voi saada samat tutkintotodistukset kuin normaaliopetuksessa vaikka osallistuisivat opetukseen osa-aikaisesti normaaliopetuksessa ja osa-aikaisesti erityisopetuksessa.

Tukimalli

M-asetus edellyttää, että jokaisen koulun tehtävänä on kehittää oppilaan tukitoimien jatkuvuutta. Kyse on käytännöistä, joilla taataan parhaat edellytyksen erityisen tuen oppilaiden opiskelulle yhteistyössä koulun henkilökunnan, kumppaneiden sekä vanhempien kanssa. Luokissa ei ole opettajan avustajia. Joskus sosiaalitoimen tai vanhempien järjestämä, vapaaehtoinen avustaja tulee luokkahuoneeseen. Koulut voivat myös, tietyin edellytyksin, anoa oppilaalle tukea erityisopetuksen kouluista (Onderwijs Vlaanderen, N.D.).

- Vaihe 0: Yleinen tuki. Kaikki koulut ovat velvollisia työskentelemään jatkuvan hoidon periaatteen mukaisesti ja tarjoamaan yleistä tukea kaikille oppilaille. Koulun tehtävänä on vahvistaa kaikkien oppilaiden kehitystä mahdollisimman paljon, seurata sitä systemaattisesti ja toimia aktiivisesti riskitekijöiden vähentämiseksi ja suojaavien tekijöiden vahvistamiseksi.
- Vaihe 1: Tehostettu tuki. Koulu toteuttaa lisätoimenpiteitä sen varmistamiseksi, että oppilas voi edelleen noudattaa yhteistä opetussuunnitelmaa.
- Vaihe 2: Laajennettu tuki. CLB saa aktiivisen roolin ja selvittää, millaista tukea oppilaat, opettajat ja vanhemmat tarvitsevat. CLB raportoi oppilaan mahdollisesti tarvitsemat tukimuodot, jossa oikeus laajennettuun tukeen perustellaan. Raportin saatuaan koulu voi pyytää tukea tukiverkosta tai erikoiskoulutusta. Kun vaiheet 0 - 2 on saatu päätökseen ja jos yhteisen opetussuunnitelman jälkeen kohtuulliset majoitukset eivät näytä olevan toteutettavissa, CLB voi laatia raportin erityisopetukseen tai yksilöllisesti mukautettuun opetussuunnitelmaan normaalikoulutuksessa.

- Vaihe 3: yksilöllinen opetussuunnitelma (IAC). CLB laatii raportin erityisopetuksen saatavuudesta tai yksilöllisen opetussuunnitelman normaaliopetukseen. Erityisopetuksessa oppilas saa henkilökohtaisen suunnitelman yksilöllisen opetussuunnitelman sijaan. Yksilöllinen opetussuunnitelman lähtökohtana on yleinen opetussuunnitelma, yksilöllinen suunnitelma pohjaa oppilaan kehitystavoitteisiin.



Kuvio 1: Hoidon ja tuen jatkuvuus Belgiassa

Oppilas, jolla on CLB:n raportti, voi seurata yksilöllistä opetussuunnitelmaa normaaliopetuksessa tai ilmoittautua erityisopetuksen kouluun. Tämä riippuu vanhempien ja oppilaan valinnasta sekä asumis- ja majoitusvaihtoehdoista, jotka ovat mahdollisia tavallisessa koulussa. CLB tutkii mahdollisuuksia yhdessä vanhempien, oppilaan ja koulun kanssa. Mikäli normaaliopetus valitaan voi koulu saada tukea tukiverkosta tai erityiskoulusta (Euroopan virasto, N.D.)

Palveluntarjoajat

Lukuisat palveluntarjoajat, kuten opettajat, puheterapeutit, fysioterapeutit, sosiaalityöntekijät, psykologit, ammatilliset terapeutit jne. voivat

työskennellä eri ikäisten oppilaiden ja vanhempien tai opetushenkilökunnan kanssa. Heidän työnsä muodostuu erilaisista moniammatillisista tiimeistä, oppilaan tai perheen tuesta. He voivat työskennellä myös työnohjauksen tehtävissä tai kouluttaa muita ammattilaisia. Osallistuminen ja toiminta voi olla kokopäiväistä tai osapäiväistä erityiskoulussa. Saadakseen pätevyyden opettaa vammaisia oppilaita on suoritettava lisäopintoja ja erikoistumisopintoja. (Euroopan virasto, N.D.).

Kokemuksia tukimalleista

Inklusiiviseen opetukseen siirtymistä pidetään tärkeänä. Koska koulutus rakenne on jakautunut edelleen normaali ja erityisopetukseen on tämä siirtymä haastava. Siirtymä vaatii ajatusmaailman muutosta. Ei ainoastaan opetuksessa, vaan myös työmarkkinoilla sekä harraste- ja vapaa-ajantoiminnoissa. (Jennes A., 2019). Tukimalli korkeakoulutukseen edellyttää, että korkeakoulujen vastuulla on varmistaa, että vammaiset oppilaat voivat osallistua korkeakoulujen opetukseen, ja että he saavat siellä tarvitsemansa tuen. On tärkeää, että kaikkia kohdellaan samantarvoisesti, vammasta riippumatta ja, että riittävät mukautukset opetuksessa ovat mahdollisia. Korkeakoulussa oppilaan itsensä vastuulla on tarvittavien toimenpiteiden varmistaminen, jotta hän saa tarvittavan tuen ja mahdolliset kohtuulliset mukautukset (Codex Hoger Onderwijs, N.D.).

Vanhempien kokemusten mukaan mallin joustavuus koetaan positiivisena, mutta ajoittain vanhemmille haastavana. Uudet tukimuodot vievät runsaasti resursseja ja kokemus on, ettei lapsikohtainen tuki ole aina riittävää. Myös yhdenvertaisen tuen saaminen kaikkiin kouluihin on haaste.

PORTUGALI

Kehitysvammaiset oppilaat ovat saaneet opetusta omissa luokissaan vuodesta 1946. Tämän jälkeen on opetettu myös oppimisvaikeuksiin ja lievempiin kehitysvammoihin tukea tarvitsevia. Erityiskoulut valmistuivat 1960-luvulla. Koulutuslainsäädäntö, laki nro 46/86, toteaa, että erityisopetuksen taustalla oleva filosofia perustuu useisiin kansainvälisiin sopimuksiin, kuten YK:n ihmisoikeus sopimukseen.

1990-luvulla tavoitteena oli, että erityisen tuen tarpeiset oppilaat voivat opiskella normaaliopetuksessa. Tavoitteena oli muuttaa erityiskouluja inklusioperiaatteen mukaisesti koulutuskeskiksi ja tarjota niiden kautta erityistä tukea sitä tarvitseville oppilaille normaalikouluissa. Vuodesta 2008 lähtien useimmat pienet erityiskoulut suljettiin ja useat muunnettiin koulukeskiksi, jotka tukevat paikallisia julkisia normaalikouluja koko maassa. Ne tarjoavat erikoistunutta apua ja tukea ja toimivat kumppaneina normaalikouluille. Taustalla oleva visio on, että koulujen pitäisi olla avoimia kaikille. Erityisopetusta pidetään yhtenä normaaliopetuksen sisältyvänä koulutuksen tyyppinä. (Euroopan virasto, N.D.).

Vuonna 2018 kaikkia koulutusjärjestelmistä tarkasteltiin tavoitteena siirtyä kohti inklusiivista opetusta. Siirtymällä haluttiin varmistaa pakollinen 12 vuoden koulutus kaikille oppilaille ja taata kaikille oppilaille tutkintotodistus perusopetuksessa. Tämä pohjasi YK:n ihmisoikeussopimukseen ja vammaisten oikeuksien sopimukseen. Nyt lähes kaikki oppilaat opiskelevat normaalikouluissa. Niille, joilla on enemmän tuentarpeita, on olemassa useita erityiskouluja koko Portugalissa. Erityiskouluja on muun muassa näkövammaisille ja vaikeasti kehitysvammaisille oppilaille. Erityisen tuen tarpeiset oppilaat saavat yksilöllisen opetussuunnitelman, joka sisältää tarvittavat yksilölliset muutokset ja mukautukset

(Eurydice, N.D.). Lisäksi 0-3 vuotiaille lapsille tarjotaan varhaista tukea. Tuen tarjoajia ovat usein sosiaali- ja terveydenhuolto. Portugalissa on myös oppimiskeskustoja, joiden tarkoitus on toimia arviointikeskuksina. Lisäksi lapsille ja nuorille (6-16v), joilla on erityisiä tuentarpeita on erilaisia tukikeskuksia. (Euroopan virasto, N.D.).

Seuraavat toimenpiteet ovat saatavilla normaalikouluissa opiskeleville erityisestuen tarpeisille oppilaille (Eurydice, N.D.):

- Moniammatillinen tuki inklusiivisen opetuksen tukena. Oppilaan tukena on muun muassa erityisopettaja, ohjaaja, terapeutti, puheopettaja, psykologi.
- Käytössä erityisvalmisteiset oppimisvälineet ja teknologia.
- Jatkuva arviointi kasvuun ja kehitykseen sekä oppimiseen
- Yksilöllinen opetussuunnitelma
- Jos mukautukset ovat merkittäviä ja eivät sovi yleiseen opetussuunnitelmaan, on oppilaalle kehitettävä yksittäistä ohjelmaa.

Tukimallit organisaatiossa

Lainsäädännössä ei ole mainintaa erityisopetuksesta. Tavoite on, että kaikki oppilaat integroiva koulutusjärjestelmä mahdollistaa kaikkien opetuksen yksilöllisten tarpeiden mukaan. Kaikille oppilaille on saatavilla yleistä tukea, jota kaikkien opettajien tulisi tarjota luokahuoneessa. Yleinen tuki koostuu pedagogisesta eriyttämisestä, opetussuunnitelmista, yleismaailmallisesta suunnittelusta oppimiselle, sosiaaliselle käytäytymiselle ja pienille ryhmille. Kun on olemassa näyttöä siitä, että yleiset toimenpiteet eivät riitä yksilöllisten tarpeiden mukauttamiseen,

valikoivat toimenpiteet aktivoidaan. Valikoivat toimenpiteet koostuvat erilaisista opetussuunnitelmista, ei-merkittävistä mukautuksista opetussuunnitelmaan, pedagogisen tuen ennakoinnista ja tukiovetuksesta. (Eurydice, N.D.). Tukea lisätään edelleen, jos valikoivat toimenpiteet eivät tuota odotettuja tuloksia. Tuolloin opintoja voidaan korvata toisella tai oppilaalle voidaan määritellä henkilökohtainen opetussuunnitelma. Henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatiminen tarkoittaa usein merkittäviä tuen tarpeita ja sen tarve saattaa heikentää oppilaan korkeakouluun pääsyn. Yksikään näistä toimenpiteistä ei kuitenkaan rajoita elinikäistä oppimista tai estä korkea-asteen koulutuksen pääsyä (Eurydice, N.D.). Kaikki toimenpiteet neuvotellaan oppilaan sekä vanhempien kanssa

Palveluntarjoajat

Useat palveluiden tarjoajat työskentelevät koulutuskeskuksissa, jotka tukevat paikallisia julkisia kouluja. Koulukeskusten tiimiin kuuluvat terapeutit, työterapeutit, fysioterapeutit, psykologit ja sosiaalityöntekijät ja näiden avulla paikalliset normaalikoulut voivat saada monitieteisen tiimin tukemaan inklusiota opetuksessa. Monialainen tiimi tukee inklusiota määrittellen ne toimenpiteet ja mukautukset jotka tukee yksittäisten oppilaiden opiskelua. Erityisopettajat eivät kuulu koulukeskuksen työntekijöihin vaan ovat koulutusministeriön ammattilaisia paikallisissa kouluissa.

Kokemuksia tukimalleista

Vuoden 2008 jälkeen kaikki lapset ovat osallistuneet inklusiiviseen opetukseen. Uuden mallin toteuttamisessa on havaittu alueellisia eroja muun muassa rahoituksessa ja resurssien kohdentamisessa. Järjestämässä koulut luottavat erilaisten järjestöjen vapaaehtoistyöhön.

Rahoitus määräytyy erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden heidän tarpeidensa lukumäärän mukaan. Lapset, joilla on korkeammat tuen tarpeet vievät usein suurimman osan yksittäiseen kouluun kohdennetuista resursseista, jolloin ei ole tilaa parantaa inklusiivista opetusta muilla koulutusasteilla ja useimmille oppilaille. Portugalin hallitus on myöntänyt korkeamman budjetin vammaisten lasten kuntoutukseen kuin inklusiivisen koulutuksen kehittämiseen (De Sousa et al., 2014). Portugali on saavuttanut tilanteen, jossa vammaiset lapset opiskelevat julkisissa normaaliopetuksen kouluissa, mutta korkealaatuisesta koulutuksesta ei voida taata kaikille. Tämä johtuu osin siitä, että kaikki erityiskouluihin aiemmin menneet varat eivät kohdistu nyt suoraan erityislasten oppimisen tukeen.

ITÄVALTA

Viimeisten 30 vuoden aikana Itävallan koulutusjärjestelmä on kehittynyt kohti inklusiivista opetusta. Ensimmäiset kokeilut integraatioluokista tehtiin 1984 ja koululaki mahdollisti luokkien perustamisen Itävallan kouluissa vuonna 1993 (Schwab), Hessels, Obendrauf, Polanig, & Wölflingeder, 2015). Vuodesta 1993 lähtien Itävallassa on ollut kaksoisjärjestelmä. Oppilaat, joilla on erityisen tuen ja opetuksen tarvetta osallistuvat joko maan erityiskouluihin tai inklusioperiaatteen mukaisesti normaaliopetukseen. Vanhemmilla on oikeus valita, minkä tyyppisen koulutuksen he haluavat lapsilleen (pakollisen koulutuslain 8 § - Schulpflichtgesetz). Ratifioimalla YK:n vammaisten oikeuksia koskevan yleissopimuksen (YK:n CRPD) vuonna 2008, Itävalta sitoutui varmistamaan ja suojelemaan vammaisten oikeuksia. YK:n CRPD:n toteuttamiseksi Itävalta kehitti strategian, jota kutsutaan "vammaisten kansalliseksi toimintasuunnitelmaksi 2012-2020" (liittovaltion työ-, sosiaali- ja

kuluttajansuoja 2012). Inklusiivisen koulutuksen ja koulutusjärjestelmän laadun lisäämiseksi kolme mallialuetta toteutettiin kolmessa Itävallan valtiossa - Styria, Kärnten ja Tirol. Nämä mallialueet toimivat polkuna kohti YK:n CRPD:n täytäntöönpanoa koulutusjärjestelmässä, sekä mahdollistivat inklusiivisen opetuksen ja sen arvioinnin. (Gasteiger-Klicpera & Wohlhart, 2015). Itävallassa integraatioluokat on olleet käytössä koulutusjärjestelmässä yli kaksikymmentä vuotta. Muutos kohti inklusiota edistävää koulutusta on ollut aktiivinen viime aikoina, ja se on olennaisilta osiltaan koskenut yleisen ja erityisopetuksen kouluja.

Erityisopetus koostuu yhdeksästä kouluvuodesta. Viimeinen vuosi on valmisteleva ammatillinen vuosi. Koulun hallinnon suostumuksella oppilas voi osallistua erityiskoulun opetukseen jopa 12 vuoden ajan. Koulutettujen erityisopettajien tuki sekä yksilölliset opetusmenetelmät normaaliopetuksessa mahdollistava oppilaan etenemisen myöhempään, mahdolliseen jatko- tai ammatilliseen koulutukseen. (Feyerer et al., 2018).

Erityiskoulut eroteltuna (Euroopan virasto, N.D.):

- erityiskoulut, joilla on oma opetussuunnitelma: Yleiset erikoiskoulut, erityisen tuen tarpeen oppilaat, kuten näkövammaiset, kuulovammaiset, vaikeasti kehitysvammaiset lapset ja nuoret
- erityiskouluja, jotka toimivat normaalikoulujen alaisuudessa: fyysisesti vammaiset lapset ja nuoret sekä ne oppilaat, joilla on puheentuottamisen häiriöitä, heikkonäköisyttä, kuulon heikentymistä tai osittaista näkökyvyn heikentymistä.

Normaalikouluissa kaikkia lapsia opetetaan inklusioperiaatteen mukaisesti yhdessä. Luokat ovat ns. Integroituja. Inklusiivisessa opetuksessa käytetään erilaisia pedagogisia menetelmiä ja

huomioidaan kunkin oppilaan erilainen oppiminen ja erilaiset tuen tarpeet. Yleensä luokissa on täysipäiväinen tai osa-aikainen opettaja - riippuen erityisen tuen tarpeisten oppilaiden määrästä. Integroiduissa/ inklusiivisen opetuksen luokissa kaikilla opettajilla on erityispedagogin koulutus (Euroopan virasto, N.D.). Hakemus erityisopetuksen saamiseksi on toimitettava heti kun on havaittavissa, ettei lapsi pärjää normaaliopetuksessa ilman erityistä tukea. Tämä tapahtuu joko ennen kuin lapsi aloittaa koulun tai myöhemmin, kun kouluvuosien aikana käy ilmi, että lapsi tarvitsee erityistä tukea. Hakemus edellyttää, että kaikki normaaliopetuksen yleinen tuki on hyödynnetty. Hakemuksen voi jättää vanhemmat tai huoltajat tai viranomaiset, ja se osoitetaan koulutoimen johtoon. Koulutoimi määrittelee, millaista tukea lapsen on mahdollisuus saada ja missä aikataulussa. Ennen kirjallista päätöstä vanhemmalle / huoltajille annetaan tarvittavat, lasta koskevat raportit ja heiltä mahdollisesti tulleet raportit koskien lapsen tilaa tai tarpeita hyväksytään (Euroopan viraston, N.D.).

Palveluntarjoajat

Seuraavat tiedot keskittyvät erityisen tuen ja oppimisen tukisivustoihin (LSA) (saksa: "Sculastent"). Peruskouluissa oppilaille tarjotaan yleistä tukea niukasti. Tällä hetkellä monet ammattiryhmät tarjoavat apua koululaisille. Ammattilaisten työnkuvat ja rooli vaihtelee. Avustajilla on yleensä useita oppilaita vastuullaan. He toimivat koulun johdon alaisena ja ovat usein hierarkiassa opettajan alapuolella. (European Agency, n.d.). Yhteistyö avustajan ja opettajan välillä vaatii aikaa ja hyvää tiedonkulkua sekä roolien selkiyttämistä. Molempien on oltava valmiit tähän. (Eurydice, N.D.). Lisäksi inklusiivisen opetuksen luokissa voi olla useinkin useita ammattilaisia, kuten erityisopettajia, erityisavustajia samaan aikaan. (Bildungssystem Itävalta, N.D.).

Kokemuksia tukimalleista

Itävallassa LSAS on vastuussa erityistä tukea tarvitsevan lapsen tukemisesta. Tukea osoitetaan valtion hyväksymänä tietty tuntimäärä. Näihin tunteihin ei sisälly suunnittelutyö tai opettajien väliseen tiedonvaihtoon kuluva aika. (Meyer, 2017). LSAS voi osallistua esimerkiksi opettajien kokouksiin, mutta tätä ei lueta työaikaan (Hennym., 2019). Tämä johtuu siitä, että LSAS:n toimijat ovat ulkopuolisia sosiaalipalvelujen tarjoajia, ja ne eivät siten ole osa kouluyhteisöä. Tämän on koettu aiheuttavan haasteita ja rajoitteita yhteistyölle. Toinen tekijä, jonka ajatellaan vaikuttavan ammattilaisten väliseen yhteistyöhön, liittyy käsitykseen siitä, LSAS:n työntekijöiltä puuttuu usein työhön vaadittavat pätevyysvaatimukset (Lübeck, 2017).

RANSKA

Ranska pyrkii kohti inklusiivista opetusta. YK:n vammaisten oikeuksia koskevan yleissopimuksen (2006), jonka Ranska ratifioi vuonna 2010, toivotaan nopeuttavan tätä siirtymää. (CPRA – France Country Report, p. 3). Tavoitteena on, että erityistä tukea tarvitsevat lapset voisivat opiskella normaalikouluissa. Tällä hetkellä tämä ei vielä ole mahdollista, ja Ranskassa on olemassa erityiskouluja. Julkisilla palveluilla on yksityiskohtaisia tietoja erityisen tuen oppilaista. Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) vastuulla on kartoittaa ja arvioida lapsen erityistarpeita. Tulokset lähetetään des droits et l'autonomie des personnes Handicapées (CDAPH). Lapsen henkilökohtainen suunnitelma määrittää tarvittavan avun. Oppilaat, joilla on henkinen, motorinen tai aistivamma saavat koulutukseen liittyvän tuen peruskoulun päättymiseen saakka D'Education Spéciale et de Soins à Koticile (Sessaad). Sessaad toimii siltana perinteisen koulutuksen ja koulun ulkopuolisten hoitojen sekä kuntoutuksen välillä (Eurydice, N.D.).

sen koulutuksen ja koulun ulkopuolisten hoitojen sekä kuntoutuksen välillä (Eurydice, N.D.).

Classe D'Intégration Scolaire (CLIS) on tarkoitettu niille vammaisille lapsille, jotka eivät voi opiskella tavallisissa luokissa. CLIS on peruskoulun ja lukiokoulutuksen erityisluokka. Opetus luokassa on mukautettu oppilaiden tarpeisiin, mutta opetussuunnitelma noudattaa normaaliopetuksen suunnitelmaa. CLIS opastaa oppilaita, joilla on erityistarpeita kohti parempaa työllistettävyyttä. CLIS (European Agency, n.d.):

- CLIS:n neljä kategoriala:
- CLIS 1: Oppilaat, joilla on kognitiivisia oppimishäiriöitä
- CLIS 2: Oppilaat, joilla on kuulon vajaatoiminta
- CLIS 3: Oppilaat, joilla on näkövamma
- CLIS 4: Oppilaat, joilla on fyysinen vamma.

Vuodesta 2015 lähtien kaikissa kouluissa on menty kohti inklusiivista. Kampanja, "paikalliset yksiköt kohti inklusiivista" (Ulis) vahvistaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden asemaa normaalikouluissa ja edelleen työmarkkinoilla. Ulis ohjelma peruskouluille eroaa ohjelmista, jotka suunnataan lukio-opetukseen. Ohjelmat perustuvat seitsemään eri tyyppiin (Euroopan virasto, N.D.):

- TFC: kognitiivinen tai älyllinen toimintahäiriö
- TSLA: kielellinen tai oppimiseen liittyvä häiriö
- TSA: Autismi-kirjon häiriöt.
- TFM: Motoriset toimintahäiriöt (mukaan lukien Dyspraxia).
- TFA: kuulovammat
- TFV: näkövammat

- TMA: useita erilaisia vammoja tai kehityksen laaja-alaisia häiriöitä

Toisen asteen koulutus; In secondary schools, three situations can occur:

- Ulis yliopistossa, kaikilla oppilailla on henkilökohtaisia taitoja (LPC) jotka ovat osa yhteisön taitoja (SCCC). Oppilaat voivat myös osallistua yleisen koulutusohjelman kokeisiin erilaisin mukautuksin.
- Ulis lukioissa ja ammatillisissa kouluissa. Ohjelmalla tuetaan oppilaita valmistautumaan pääsyyn korkea-asteen koulutukseen.
- Ulis ammatillisissa kouluissa: Oppilailla on pääsy ammatilliseen koulutukseen.

Tukimalli

Ranskan koulutusjärjestelmän pyrkimys on olla inklusiivinen. Vammaisten yhdenvertaisten oikeuksien ja mahdollisuuksien toteutumista sekä osallistumista ja kansalaisuutta vahvistetaan inklusiivisella opetuksella. Tämä lähestymistapa hyväksyttiin lakiudistuksella vuonna 2013.

Erityistä tukea tarvitsevat ja kehitysvammaiset oppilaat voivat opiskella normaalikouluissa, laitoksenomaisessa koulussa tai etäisyydellä. Jokaisen koulutuspolun tavoite on, että opiskelijan tarpeisiin kyetään vastaamaan parhaalla mahdollisella tavalla. Tämän varmistamiseksi oppilas saa jatkuvan tuen. Jokaiselle oppilaalle tehdään henkilökohtainen oppimissuunnitelma (PPS), jonka pohjalla on oppilaan tarpeiden kartoitus. Näin hänelle voidaan tarjota paras mahdollinen edellytys oppimiseen ja koulutukseen. Tässä arvioinnissa perhe ja koulu toimii yhteistyössä. (Euroopan virasto, N.D.).

Palveluntarjoajat

Avustajan tehtävänä on auttaa erityisen tuen tarpeessa olevaa lasta. Avustajilla on useita erilaisia tehtäviä luokassa ja sen ulkopuolella. Työ toteutuu kouluissa ja sen keskiössä on opetustilanteet. He eivät siis vastaa lapsen lääketieteellisistä tarpeista tai työskentele perheissä kotona. (EACEA, n.d.).

Kokemuksia tukimallista

Vaikka haaveet inklusiivisesta opetuksesta elää niin haasteita on yhteistyössä eri toimijoiden välillä.

SUOMI

Suomessa erityisoppilaiden koulutusta perustettiin 1840-luvulta vuoteen 1921. Kouluja perustettiin kuulovammaisille, näkövammaisille sekä fyysisesti vammaisille oppilaille. Vuodesta 1990 lähtien erityiskoulujen määrä on vähennetty ja erityisluokat sijaitsivat normaalikouluissa. Lisäksi Suomessa on edelleen erityiskouluja.

Vuodesta 2006 lähtien on keskitytty varhaiseen tunnistamiseen, tukeen ja ennalta ehkäisyyn. Varhainen tuki ja ennaltaehkäisy toteutuu jo lasten neuvolassa, jossa toteutuu jatkuva kasvun ja oppimisen arviointi sekä perheiden tukeminen. Varhaisella tuella pyritään ennalta ehkäisemään ongelmia, niiden pahenemista tai pitkäaikaisvaikutuksia. Oikea-aikaisuus on avainasemassa jokaisen lapsen kasvun ja oppimisen varmistamiseksi. (Eurydice, n.d.).

Tukimalli

Vuodesta 2010 Suomen perusopetuksessa on käytetty kolmiportaisen tuen järjestelmää:

- Lievin tuen muoto on yleinen tuki, jota opettaja voi antaa esimerkiksi tukiopetuksena ja joustavina opetusjärjestelyinä.
- Jos tuen tarve on suurempi, siirrytään tehostettuun tukeen, joka voidaan toteuttaa omassa yleisopetuksen luokassa, erityisopettajalla tai niiden yhdistelmänä. Tuki on säännöllistä tai koostuu useista eri tukimuodoista.

- Erityinen tuki on vielä vahvempi tuen muoto, ja sen toteuttamisessa päävastuu on erityisopettajalla. Sitä annetaan niille oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu tehostetun tuen tukitoimilla.

Perusopetuksen opetuksen järjestäjä tekee erityisestä tuesta virkapäätöksen. Ennen päätöksen tekemistä opetuksen järjestäjän on kuuluttava oppilasta ja tämän huoltajaa sekä tehtävä oppilaasta pedagoginen selvitys. Päätöstä tarkistetaan ainakin toisen vuosiluokan jälkeen ja ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä. Erityisen tuen päätöksessä päätetään oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkki- ja avustajapalvelut sekä tarvittaessa oppilaan opetuksen poikkeava järjestäminen. Erityisen tuen päätökseen liittyy HOJKS-päätös eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.

Palveluntarjoajat / Avustajan työ

Suomalaisissa kouluissa opettajilla on tavallisesti korkeakoulututkinto. Peruskoulun 1-6 luokkien opettajat ovat tavallisesti luokanopettajia. Luokanopettaja opettaa yleensä peruskoulun 1. – 6. luokkien oppilaita, pääasiassa yhtä niin sanottua omaa luokkaansa. Opettajat viimeisten kolmen muodossa ja keskiasteen tasolla ovat asiantuntijoita (aiheopettajat). Luokanopettajan opinnoissa pääaineena on kasvatustiede tai kasvatustieteiden psykologia. Opiskelija perehtyy kasvatuksen, oppimisen ja opettamisen tieteellisiin teorioihin sekä niiden soveltamiseen käytännön kasvatusta- ja opetustilanteissa. Luokanopettajan pätevyys edellyttää kasvatustieteen maisterin tutkintoa. Erityisopettaja työskentelee peruskoulussa, ammatillisessa oppilaitoksessa tai kansanopistossa. Hän opettaa niitä lapsia, nuoria tai aikuisia, jotka psyykkisten, fyysisten tai muiden syiden vuoksi tarvitsevat yleisopetuksen lisäksi

erityisopetusta. Esiopetuksessa erityisopetusta antaa erityislastentarhanopettaja, jonka koulutukseen sisältyy myös erityispedagogiikan opintoja.

Opiskelijat suorittavat yliopistossa ylemmän korkeakoulututkinnon, jonka pääaineena on erityispedagogiikka. Pääaineen lisäksi tutkintoon kuuluvat erityisopettajan opinnot ja opettajan pedagogiset opinnot. Erityisopettajaksi voi pätevytyä suorittamalla erilliset erityisopettajan opinnot opettajankoulutuksen jälkeen. Koulutuksia on erilaisia erityisopettajan tehtäviin, kuten vammaisille, lapsille tai alle kouluikäisille. (Eurydice, N.D.).

Kokemuksia tulimalleista

Suomessa vastuu lasten opetuksesta on kunnilla. Vammaisilla lapsilla on samat oikeudet koulutukseen kuin muillakin lapsilla Suomessa. Lain mukaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen tulee saada tarvittava tuki koulunkäyntiinsä. Kolmiportainen tuki, joka annetaan oikea-aikaisesti, mahdollistaa lapsen osallistumisen opetukseen. Tämän lisäksi lapsen kasvuun ja kehitykseen on kiinnitettävä huomiota. (Finnish National Agency for Education, n.d.).

Syksyllä 2019, suomalaisissa peruskouluissa oli 564,100 oppilasta. Peruskoulun oppilaista 20,1 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea syksyllä 2019. Tehostettua tukea sai 65 200 eli 11,6 prosenttia peruskoulun oppilaista ja erityistä tukea 48 200 eli 8,5 prosenttia peruskoulun oppilaista. Tehostetun tuen oppilaiden osuus kasvoi edellisvuodesta 0,9 prosenttiyksikköä ja erityisen tuen oppilaiden osuus 0,4 prosenttiyksikköä. Tehostetun tuen oppilaita poikia oli 66 ja tyttöjä 37 prosenttia. Erityistä tukea saaneista poikia oli 71 ja tyttöjä 29 prosenttia. Syksyllä 2019 oppilaita peruskoulun esi-, perus- ja lisäopetuksessa oli 564 100, joista poikia oli 51 ja tyttöjä 49 prosent-

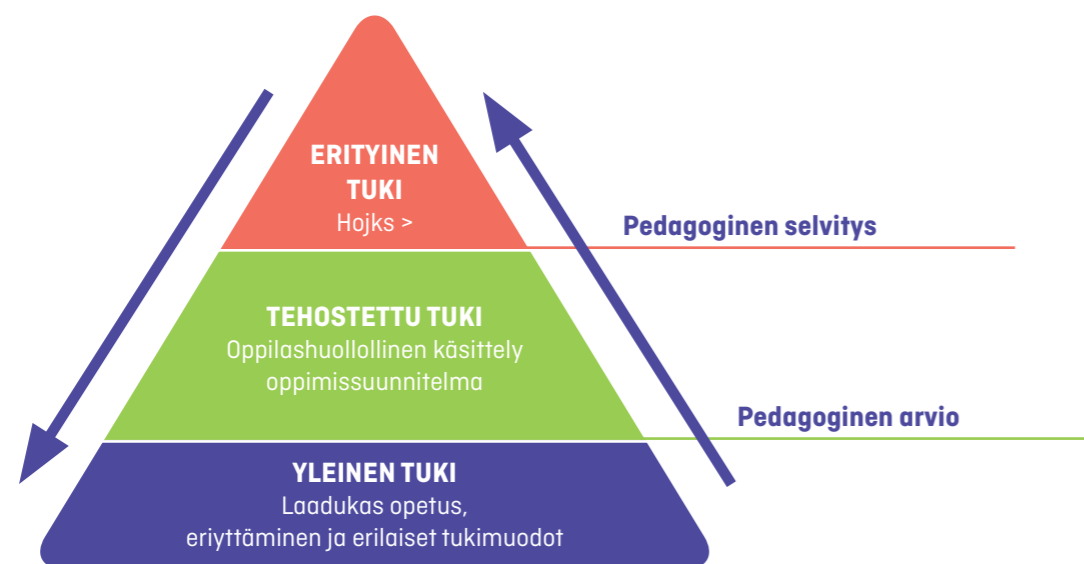


Figure 2: Kuvio: kolmiportainen tuki

tia. Tiedot käyvät ilmi Tilastokeskuksen koulutus-tilastoista. [Official Statistics of Finland, n.d.).

Vaikka perheet ja lapset ovat oikeutettuja tukeen, on monien perheiden tilanne epäyhdenvertainen riippuen heidän asuinpaikastaan. Vanhempien näkökulmasta epätasa-arvoa luovat resurssit, jotka ovat erilaiset kuntien välillä. Erityisen tuen tarve sekä koulutettujen opettajien määrä vaihtelevat kunnittain. Eroja on myös lapsille ja perheille tarjotuissa palveluissa. Erityisesti perheet, jotka saavat palveluita useilta eri tahoilta, väsyvät ja näin ollen heillä on riski saada huonoa palvelua. Lisäksi opettajien tiedoissa ja taidoissa opettaa erityisen tuen lapsia on edelleen puutteita. [KVPS, 2018]. Tulevaisuudessa huomio tulisikin kiinnittää perheiden yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoiseen palvelutuotaantoon kuntien välillä. Myös opettajien koulutukseen ja inklusiivisen opetukseen tulee resursoida.

EROT JA SAMANKALTAISUUDET

Tässä kappaleessa tuodaan esiin kumppanuusmaiden välisiä eroavaisuuksia ja samankaltauuksia koskien opetusjärjestelmää sekä palveluidentarjoajien työtä. In this section, the information given in the fact sheets of each country is compared.

Inklusiivisen opetuksen kehittyminen

Kaikissa hankkeen kumppanuusmaissa historia erityisopetuksen kehittämiseen on ollut pitkä. Ensin, erityiskoulut kehitettiin vastaamaan erityisen tuen oppilaisen tarpeita. Sittemmin tavoitteena on ollut, että kaikilla lapsilla olisi oikeus lähikouluun ja yhdenvertaiseen mahdollisuuteen oppia ja kasvaa yhdessä. Tämä on nähty tärkeä-

nä erityisesti lapsen itsetunnolle ja myöhemmälle työelämäosallisuudelle. Kaikissa maissa, jotka ovat ratifioineet YK:n sopimuksen on lapsilla ollut oikeus osallistua lähikouluun. Periaate ”koulu kaikille” turvaa opetuksen kaikille ja syrjimin vammaisuuden vuoksi on ollut kiellettyä.

Maiden välillä on myös eroja. Belgiassa, Itävallassa, Ranskassa ja Suomessa on edelleen erityiskouluja, kun taas Portugalissa useat niistä ovat suljettu. Suomessa kuitenkin useita erityisluokkia on normaalikouluissa. Belgiassa, Ranskassa ja Suomessa tuki on porrastettu kolmiportaiseksi ja jokainen oppilas saa henkilökohtaisen opetussuunnitelman.

Moniammatilliset tiimit

Erityisen tuen tarpeisten oppilaiden opetus lähikouluissa vaatii moniammatillista yhteistyötä. Yhteistyö takaa lapsen kasvun ja kehityksen sekä oppimisen tuen. Ammattilaisten tehtävä on tutkia ja arvioida sekä tukea ja kannustaa lasta lapsen tarpeista käsin. Tämä toteutuu Belgiassa, Portugalissa, Itävallassa, Ranskassa ja Suomessa. Henkilökohtainen opetussuunnitelma voidaan tehdä Belgiassa, Portugalissa, Ranskassa ja Suomessa.

Lähikoulu ja erityiskoulu

Vain tilanteissa, joissa lähikoulun tarjoama tuki ei riitä, voidaan lapsi sijoittaa erityiskouluun. Jokaisessa kumppanuusmaassa oli erityiskouluja. Belgiassa erityisopetusta on kahdeksaa eri tyyppiä lapsen tuentarpeista riippuen. Myös Portugalissa ja Itävallassa sekä Ranskassa on erityyppisiä erityiskouluja, kuten kouluja kuo- lovammaisille tai näkövammaisille oppilaille. Kumppanuusmaissa erityiskoulujen määrä vaihteli.

Varhainen tuki

Lähes kaikissa kumppanuusmaissa oli saatavilla varhaista tukea lapsille ja perheille. Tuen määrä ja sen järjestämisen tapa vaihtelivat maittain. Portugalissa tukea oli saavilla 0-6 vuotiaille ja heidän perheilleen. Myös Suomessa lastenneu- volat palvelivat alle kouluikäisiä lapsia ja perheitä. Kaikissa maissa moniammatilliset tiimit työskentelivät yhdessä perheiden auttamiseksi.

E. Johtopäätökset

Kumppanuusmaat haluavat edistää vammaisten lasten oikeuksia ja tehdä toimia inklusiivisen opetuksen kehittämiseksi. Vammaisen lapsi nähdään ensisijaisesti lapsena ja hänellä on samat oikeudet oppia. Tavoitetilana voidaan pitää lapsien opettamista lähikouluissa. Belgiassa vastuu lapsen koulutuksen saamiseksi on ensisijaisesti oppilaalla ja hänen vanhemmillaan. Kun taas Portugalissa vanhemmat eivät voi yksin valita lapselleen erityiskoulua. Suomessa vanhemmat kantavat huolta kuntien välisestä eriarvoisuudesta opetuksessa tai tuen määrässä. Itävallassa kamppaillaan opettajien puutteellisen koulutuksen ja osaamisen kanssa.

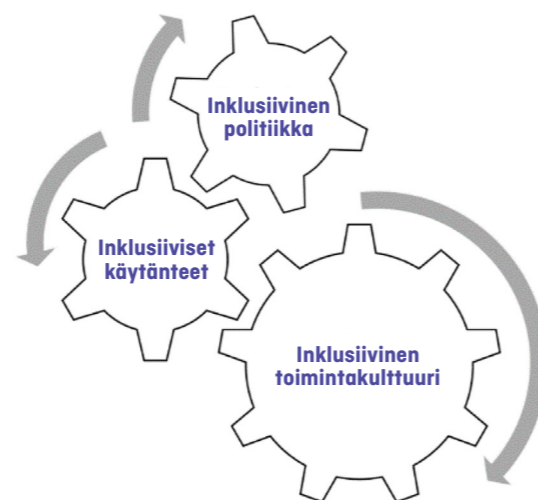


Kuka on palveluntarjoaja?

BEYOND – hankkeessa palveluntarjoaja määriteltiin työntekijäksi, joka vahvasti oppilaan osallisuutta koulussa. Työntekijä osallistui oppilaan ja hänen perheensä elämään opetuksen osalta opetusympäristössä. Työntekijä ei ollut kuitenkaan koulun toiminnan alainen, eikä siis koulun henkilökuntaa. Koska erityisen tuen oppilaita on nykyisin lähikouluissa, saattoi työntekijän työnkuva olla myös opettajan tai koulun henkilökunnan tukeminen, kuten koulutus tai konsultointitehtävät.

INDEX FOR INCLUSION

'Index for Inclusion: oppiminen ja osallisuus kouluissa, on materiaali, joka tukee inklusiivisen opetuksen toteuttamista kouluissa. Materiaali sisältää teorian ja erillisiä harjoituksia. Se tukee koulun henkilökuntaa sekä vanhempia inklusiivisten opetusmenetelmien käyttöönotossa. Tässä hankkeessa keskityttiin oppaan kolmeen elementtiin; inklusiiviseen toimintakulttuuriin, inklusiivisiin käytäntöihin sekä politiikkaan.



Saavuttaaksemme inklusion on koulutusympäristöä sekä sen toimintakulttuuria muutettava, siten että se huomioi kaikki oppijat. Rakenteelliset sekä kaikki oppilaat osallistavat muutokset opetuksessa ja opetus suunnitelmissa, luovat ympäristön jossa kaikkien oppiminen mahdollistuu. Tämä vaatii kaikkien osallistumista sekä inklusioperiaatteen ymmärrystä kaikilla tasoilla: käytäntö, kulttuuri ja politiikka (kts. index of inclusion Booth and Ainscow, 2011; Emmers et al., 2017).



Kuva 3: Indeksimitat

Inklusiivinen opetus takaa useammalle oppilaalle mahdollisuudet oppia. Sen tavoite on huomioida oppilaan erityistarpeet ja mukauttaa opetusta sen mukaisesti. Yhdelle opiskelijalle tehdyt mukautukset voivat auttaa useita, esimerkkeinä tästä rullaportaat tai hissi.

Työ on tärkeää myös yhdenvertaisuuden kannalta. Vammaiset kohtaavat ennakkoluuloja ja väärinymmärrystä. Kouluissa lapset voivat oppia erilaisuuden arvostamista ja näin jokainen lapsi kohdataan samanarvoisena.

Kouluissa tarvitaan myös opetusmenetelmien uudistamista siten, että ne huomioivat erilaiset oppijat.

Lisätietoja löytyy kirjasta Index for Inclusion 'developing learning and participation in schools' (kolmas painos, 2011) sivulta 73 - 172.

ERILAISET PALVELUNTARJOAMISEN MALLIT JA ERILAISET ROOLIT

Tässä kappaleessa käydään lyhyesti läpi neljä tavallista mallia palveluiden tarjoajien työstä ja rooleista.

Ensimmäinen malli on perustuu projektiosaamiseen (Ketrish & Dorozhkin 2016). Tämä pedagoginen malli tarjoaa osaamista projektin tehokkääseen suunnitteluun ja mallinnukseen. Sitä voidaan käyttää tilanteessa, jossa tutkitaan oppilaan ongelmia yhdessä palveluiden tarjoajien kanssa. Lähtökohtana on opettajan vastuu kaikista oppilaista luokkassaan. Yhdessä opettaja ja palveluntarjoaja analysoivat toimintaansa luokassa, myös oppilaat ja vanhemmat voivat olla tässä mukana. (Everington et al., 1999; Zulfija et al., 2013; Navarro et al., 2016; Ketrish & Dorozhkin, 2016).

Toinen malli on toimintakeskeinen malli. Tässä opettaja, vanhempi tai oppilas on yhteydessä palveluntarjoajaan ja he yhdessä ratkovat ongelmia. Lähtökohtana on oppilaan tarpeet ja tavoitteiden saavuttaminen (Mouroutsou, 2017; Massouti, 2018).

Kolmas malli on konsultoiva / ohjaava malli. Palveluntarjoaja työskentelee opettajan kanssa vahvistaakseen opettajan ammattitaitoa. Lähtökohtana on opettajan osaamisen vahvistaminen säännöllisen ohjauksen keinoin. Laadukas opetus on edelleen opetustyön keskiössä. Tässä palveluntarjoaja nähdään opettajan valmentajana. Haasteena nähdään se ettei oppilaat vanhemmat voi osallistua tähän malliin. (Van de Putte & De Schauwer, 2018).

Viimeistä mallia kutsutaan monitieteinen inklusiivisen käytännön suunnittelu (IIPRAD). Peruseriaate on yhteistyössä koulutus, jossa eri kumppanit työskentelevät kohti yhteistä tavoitetta. Tavoitteena on oppilaiden hyvinvointi luokahuoneessa, lisääntynyt oppimisen motivaatio ja kognitiivisten taitojen kehitys. Tässä mallissa on kahdeksan erilaista roolia palveluntarjoajalle. (Emmers et al., 2014-2015, 2016, 2019).

Palveluntarjoajan kahdeksan eri roolia

Seuraavassa kuviossa on nähtävillä IIPRAD mallin mukaisesti kahdeksan erilaista roolia, jotka tukevat inklusiivista opetusympäristöä. Riippuen työpaikasta, johon palveluntarjoaja päätyy, painotetaan tiettyjä rooleja. Tieto erilaisista rooleista voi inspiroida työntekijää. Ei ole tarkoitus, että

kaikki roolit olisivat yhtä aikaa sovellettavissa, vaan ennemminkin tuoda esiin erilaisia mahdollisuuksia. Käytimme tässä kyselyssä näitä rooleja kartoittamaan palveluntarjoajien moninaista työnkuvaa.

Ensimmäinen rooli palveluntarjoajalle on olla "lapsen ääni". Hänen tehtävänä on kysyä millaiset ovat lapsen tarpeet ja mihin hän on oikeutettu. Hänen tehtävänä on myös selvittää miten tämä tuki voi parhaiten toteutua. Palveluntarjoaja toimii lapsen edustajana ja kuuntelee hänen toiveitaan tarkkaan. Hän varmistaa, että lapsi voi osallistua luokan toimintaan täysipainoisesti. Työ tehdään aina yhdessä opettajan kanssa. Yhdessä opettaja ja työntekijä varmistavat, että lapsen etu toteutuu.

Toinen rooleista on lapsen avustaminen. Tässä roolissa tärkeää on ymmärrys ja tieto lapsen

tarpeista. Tehtävänä on myös yhteisvastuu lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja lapsen avustaminen konkreettisissa toiminnoissa. Palveluntarjoaja arvioi lapsen tarpeita ja toteuttaa tukisuunnitelmaa, muun muassa avustamalla luokassa koulutehtävissä. Järjestelyt työn toteutumiseksi tehdään yhdessä opettajien ja vanhempien kanssa.

Avustaja voi olla myös opetustiimin jäsen. Hän voi ottaa sekä avustajan että opettajan roolin. Hän työskentelee yhdessä opettajan kanssa, siten, että opettajalla on vastuu luokan toiminnasta. Yhteistyössä opettajan kanssa avustaja voi tukea koko luokan toimintaa auttaen useaa oppilasta samanaikaisesti. Hienoa tässä on se, että roolit vastuunkantamisessa voivat jakaantua. Yhdessä opettaja ja palveluntarjoaja tekevät järjestelyt työn toteutumiseksi ja varmistavat että oppilaat voivat osallistua opetukseen täysipainoisesti. Myös erilaiset osallistumisen esteet hoidetaan yhdessä.

Palveluntarjoaja voi olla myös luokka-avustaja, yleensä yhden oppilaan tukena. He voivat toimia opettajan apuna. Tämä määritelmä poikkeaa maittain ja opetuskulttuurin mukaan.

Viides rooli on toimia opettajan ohjaajana ja tukena. Palveluntarjoajan tehtävänä on kouluttaa ja inspiroida opettajia ja saada myös itse inspiraatiota omalle työlleen. Palveluntarjoaja toimii luokahuoneessa, muttei ota opettajan työtä tai vastuuta. Hän toimii tarkkailijana ja kannustaa ja tukee opettajaa työssään. Tiimin täytyy toimia ja molempien tulee kunnioittaa toisiaan ja toistensa roolia.

Koordinaattorina toimiminen on yksi palveluntarjoajien tärkeistä rooleista. Siltojen rakentaminen ja yhteistyön kannattelu tai kommunikoinnin varmistaminen on merkittävässä roolissa yhteistyön kannalta. Työ mahdollistaa myös erilaisten konfliktien tunnistamisen. Tässä roolissa palve-

luntarjoajan työhön kuuluu yhteistyön varmistaminen mm. vanhempien ja opettajien välillä. Hän edistää lapsen hyvinvointia ja ennakoii ketä voi osallistua esimerkiksi yhteistyöpalaveriin. Hän huolehtii tiedonkulusta toimijoiden välillä.

Seitsemäs rooli on olla osa koulun tiimiä. Tämä koskee osallistumista koulun aktiviteetteihin mutta myös moniammatillisiin konsultaatioihin. Riippuen työntekijän koulutuksesta hän voi toimia myös esimerkiksi muiden kuin opetusalojen asiantuntijana tiimityössä (esim. puheterapeutti) ja tuoda mm. terveyteen liittyen siihen oman osaamisensa.

Palveluntarjoajan viimeinen rooli on reflektioija. Tämä tärkeä rooli on aina läsnä. Palveluntarjoajan rooli on tarkastella tehtäviä ja toimintoja kriittisesti. Tämä johtaa parhaimmillaan hyvään yhteistyöhön. Reflektointi avaa mahdollisuuksia testata ja löytää uusia tapoja toimia yhdessä (esim. Vanhemmat, opettajat ja palveluntarjoajat). Tärkeää on utelias asenne, vastuu ja luottamus kumppanuuteen. Palveluntarjoajan on oltava tietoinen siitä, mitä inklusiivisuus tarkoittaa ja olla valmis osallistumaan prosessiin kaikkien sidosryhmien kanssa.

Monitieteinen inklusiivinen käytäntö

Miksi monitieteinen yhteistyö on tärkeää? Knackodfel ym. (2005) mukaan "erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden palveluita voidaan parantaa ammattilaisten toimiessa yhdessä". Monitieteisten inklusiivisten käytäntöjen suunnittelun vahvuus on eri sidosryhmien vastuullinen rooli. Kyse on ongelmien ratkaisemisesta ja ratkaisujen löytämisestä yhdessä (Naraian, 2010). Lisäksi vahvuutena on yhteinen tavoite ja sen suunta sekä tasa-arvo kumppaneiden välillä. Vanhempien ja lasten osallistuminen on myös erittäin tärkeää. Työn tuloksena on tietoa,

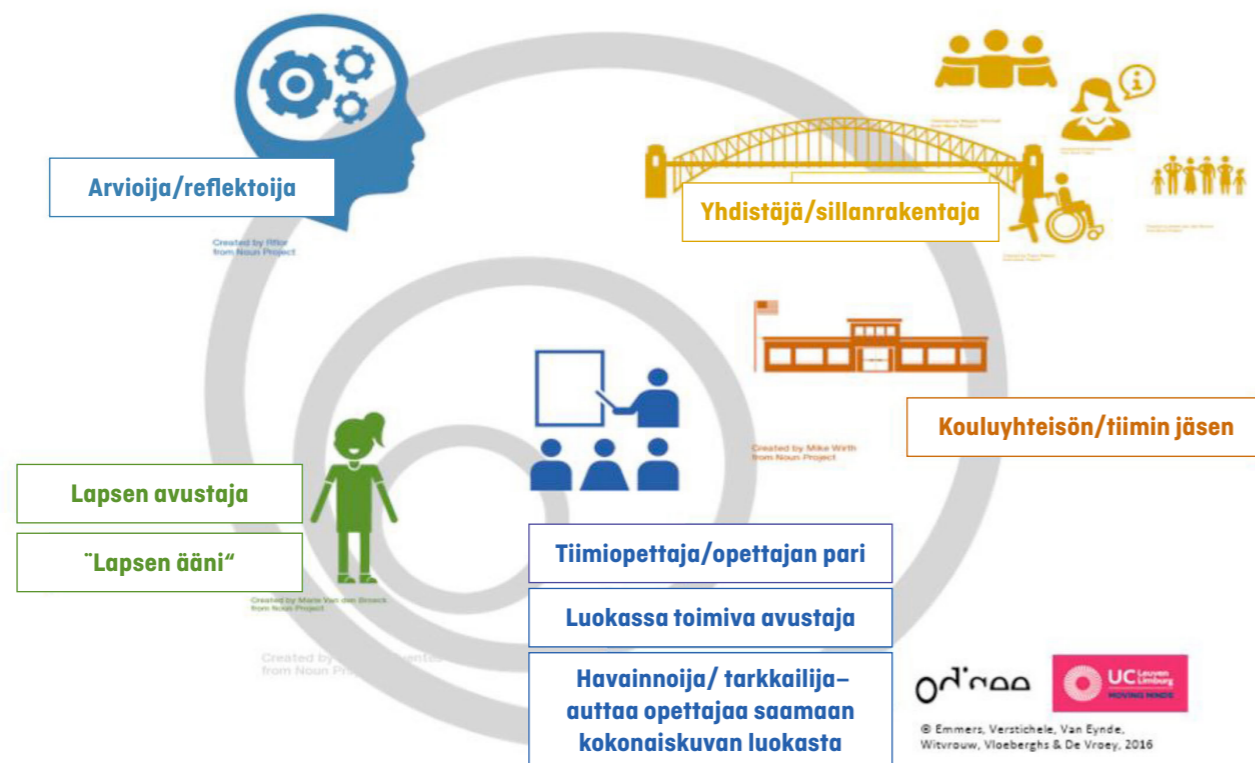


Figure 4: 8 roles for the service provider (IIPRAD)

asennetta ja taitoja eri näkökulmista. Mahdollisena heikkoutena on sidosryhmien roolien ja vastuiden koordinointi. Voidaankin kysyä: Voiko pysyvä opettajien / tukijoiden tiimi parantaa itse itseään?

Mallissa on useita mahdollisuuksia. Siinä on yhteinen vastuu ja yhteinen näkemys osallisuudesta. Huolellisesti suunniteltu, erityisen tuen oppilaat sisällyttävä yhteistoiminnallinen opetus, voi edesauttaa muuttamaan opettajien asenteita positiivisemmaksi (Solis, 2012). Itseasiassa, on todettu, että malli lisää opettajien sitoutumista inklusiivisiin käytänteisiin sekä toimintakulttuuriin. On myös todettu, että malli edesauttaa vertaisoppimista, mallin avulla koulu ja palveluntarjoaja voivat oppia toisiltaan. Myös mahdollisia uhkia liittyen malliin on olemassa. On mahdollista, että palveluntarjoaja haluaa tehdä liikaa tai edetä prosessissa liian nopeasti. Palveluntarjoajalla voi myös olla liian suuria odotuksia prosessin kulusta tai lopputuloksesta. Erittäin tärkeä yhteistyön edellytys on se, että opettaja tuntee olonsa turvalliseksi, ja että hänen asenteensa on avoin. Näin ollen Solis (2012) onkin huomauttanut, että yhteistyön olisi oltava vapaaehtoista.

AVAINTEKIJÄT PALVELUIDEN KEHITTÄMISEEN

Tämä kappale perustuu Blamires & Mooren (2004) julkaisuun. Taulukossa 4 on yhteenveto tärkeimmistä kehitysvaiheista liittyen varhaisen vaiheen tukipalveluihin.

Mitä palveluilla halutaan saavuttaa?

Tavoitteena olisi, että palveluntarjoajat olisivat osana koulutusta. Se, että koulut ja palvelut voisivat yhdessä vastata kaikkien oppilaiden

yksilöllisiin tarpeisiin. Jotkut heistä toimisivat välittömästi luokkahuoneissa oppilaan tukena. Toiset puolestaan toimisivat inklusion suunnittelun tai sen kouluttamiseen liittyvässä tehtävässä. Näin varmistettaisiin systemaattinen työ, jolla olisi pitkän aikavälin tavoitteet ja vaikuttavuus. Lisäksi palveluidentarjoajien roolina on ollut kriisityö, joka toimii koulujen apuna erilaisissa koulujen kriisitilanteissa. (Henderson, 2004).

Onko palvelujen, koulun ja paikallisen koulutusviraston välillä kilpailua? Miten nämä ratkaistaan tai neuvotellaan?

Oppilaan tehokas tuki edellyttää palveluiden välistä yhteistyötä. Tämä yhteistyö edellyttää yksityiskohtaisia sopimuksia useiden virastojen kanssa. Koulujen haasteena on tunnistaa omat palveluntarpeensa ja toimia oikeuden tahojen kanssa. Palveluiden tarjoajien tehtävä on auttaa tässä kouluja, sen lisäksi, että he toimivat oppilaiden tukena luokkahuoneessa.

Eri maissa lainsäädäntö sekä maan hallituksen painopisteet voivat poiketa merkittävästi. Ohjeita sekä painetta luovat myös erilaiset virastot. Yhteistyö ja sen kehittäminen hallinnon tasolla on näin ollen merkityksellistä.

Oppilaan ja opettajan tuki

Oppimisessa, opettajan oikea-aikainen tuki oppilaalle on kaikkein merkityksellisin. On tärkeää, että opettaja saa tun omalle työlleen. Palveluidentarjoajat voivat olla tässä merkittävänä apuna, joskaan he eivät saisi olla pääroolissa tai ainoana oppilaan tukijana. Opettajan jatkuva kouluttautuminen ja tuki edesauttaa häntä omaa työssään (Thomas, 1992). Palveluntarjoajien tehtävänä on toimia opettajien kouluttajina ja tarjota uutta tietoa opetustyön tueksi. (Blamires & Moore, 2004).

Kenellä on asiantuntemusta tukea oppilaita

Inklusiivien opetuksen yleistyminen kouluissa merkitsee sitä, että koulujen on oltava valmiimpia tarjoamaan koulutusmahdollisuuksia yhä useammalle erilaiselle oppijalle. Uusia taitoja, tietoa tai näkemyksiä on sovellettava monimuotoisuuden vastaamiseen. Hartin (1997) mukaan erilaisten oppijoiden oppimisen vaikeudet voivat edistää pohdintaprosessia, jossa kaikkien oppilaiden oppimisen esteet voidaan tutkia ja voittaa. On kiinnitettävä enemmän huomiota verkostoitumiseen ja kuulemiseen. Ainscowin (1999) mukaan kouluilla on oltava riittävät resurssit, kuten tieto, taito ja sitoutuminen, inklusiiviseen opetukseen. Palveluidentarjoajat tulisikin nähdä mahdollistajina, joiden tehtävänä on pyrkiä parantamaan opettajien ammatillista asiantuntemusta (Blamires & Moore, 2004).

Koulun perustehtävä

“Local Education Agency:n viimeisimmässä kirjallisuuskatsauksissa on todettu, että merkittävä osa työajasta kuluu seurantaan ja arviointiin. Opettajien mukaan aikaa tulisi käyttää sen sijaan interventioiden suunnitteluun. Toiminnan tulisi keskittyä myös yhä enemmän koulujen ja muiden virastojen väliseen yhteistyöhön. Erityisen tärkeänä tätä pidetään kouluissa, jossa “interventiot” ovat osa koulun osallistavaa kulttuuria. Oppilaan diagnosoiminen ja kehityksen ja oppisen arviointi voivat kuitenkin olla tarpeen joidenkin oppilaiden kohdalla. Näiden ei kuitenkaan tiedetä auttavan opettajaa tai koulua työskentelyssä lapsen oppimismahdollisuuksien parantamisen yhteydessä (Blamires & Moore, 2004). Palveluntarjoajat, jotka tarjoavat palveluitaan lasten diagnosoinnissa on vietävä työntä koulumaailman saavutettavaksi. On todettu, että arvioinnit ovat todennäköisesti tehokkaampia, jos ehdotetut

toimenpiteet ovat käyttöön otettavia opettajan työssä ja koulumaailmassa (Blamires & Moore, 2004).

Työn arviointi

Erityisen tuen tarpeisten lasten menestymistä koulumaailmassa seurataan hyvin vähän. Oppilaiden koulumenestystä mittaavien mittareiden määrä on vähäinen. Näkymättömäksi jää myös se työ mitä kouluissa näiden lasten eteen tehdään mutta myös se, jos lapset ovat tulleet kohdelluiksi huonosti.

Tärkeää olisikin uusien arviointimenetelmien kehittäminen. Näiden ohessa, myös palveluidentarjoajien itsearviointimenetelmien kehittäminen nähdään merkityksellisenä. Olisi tärkeää, että palveluidentarjoajien työtä arvioitisiin oppilaisiin kohdistuvana työnä, mutta myös inklusion kehittämiseen tähtäävänä työnä. (Blamires & Moore, 2004).

Johtopäätökset

Inklusiivisen opetuksen lisääntyessä palveluntarjoajien työ on muutoksessa. Haasteita aiheuttaa lisääntyneet koulutus- ja palvelutarpeet sekä oppilaiden monimuotoisuus. Osalle palveluntarjoajista muutokset ovat liian haastavia, osa haastaa itseään innovatiivisella otteella ja hyödyntämällä osaamistaan yhä useammalla eri sektorilla. (Taulukko 1.)

Tärkein ominaisuus ja kysymys	Vähiten kehitetty käytäntö	Luokkahuone Muutos	Koko koulu Muutos	Yhteisö Paras käytäntö
Visio Mitä palveluilla yrittään saavuttaa?	<ul style="list-style-type: none"> Lyhytaikainen taroituksenmukaisuus reaktiivinen Kriiseihin vastaa- minen 	<ul style="list-style-type: none"> Oppilas- ja tukityön integrointi luokkahuoneeseen 	<ul style="list-style-type: none"> Tuen pidemmän aikavälin suunnittelu Ennakoiva ongelmanratkaisu 	<ul style="list-style-type: none"> Työskentely osallistavan kulttuurin puolesta kouluyhteisössä. Kohti omavaraisuutta kaikkien oppilaiden tarpeiden saavuttamisessa
Aloitteet Mitkä ovat kilpailevat asialistat palvelun, muiden palvelujen, koulun ja LEA:n välillä? Miten ne ratkaistaan tai miten niistä neuvotellaan?	<ul style="list-style-type: none"> Palveluohjelmaan suuntautunut. Vähän yhteyttä muihin palveluihin. Tukiriippuvuuden edistäminen. Toimii omasta osaamisestaan. Reaktiivinen yhden palvelun tiimi. 	<ul style="list-style-type: none"> Palvelu ja opettaja Opettajan ja oppilaan tarpeeseen vastaa- minen Poikkitieteellinen yhteistyö Neuvotteluohjelma 	<ul style="list-style-type: none"> Palvelu ja SENCO Haastava politiikka ja käytäntö koko koulussa Poikkitieteellinen suunnittelukokous 	<ul style="list-style-type: none"> Palvelu- ja kouluyhteistyö Selkeät ja ymmärretyt protokollat Osallisuuden mahdollistaminen koulujen parantamisen yhteydessä ennakoiva Kyky olla nopeasti yhteydessä virastoihin ja muihin Keskittynyt tiimi, joka sisältää koulut
Toimintatapa Mitä on oppilaan tuki ja kuka sen tekee?	<ul style="list-style-type: none"> Riippuvuuden edistäminen Hoitokulttuuri 	<ul style="list-style-type: none"> Ohjailevat tuki- ja interventtiopaketit 	<ul style="list-style-type: none"> Opettajan omistajuus Hyvin tutkittu ja vahva teoreettinen perusta interventioille 	<ul style="list-style-type: none"> Paremmat valmiudet inklusioon koulujen kehittämisen kautta Erikoistunut opetus Fokus tukikoulun parantamisen yhden oppilaan palvelusuunnitelmien kehittäminen
Omistajuus ja asiantuntemus Kenellä on asiantuntemusta ja miten sitä sovelletaan?	<ul style="list-style-type: none"> Osaamisen vartiointi ja asiantuntemuksen tuominen koulun yksilölliseen oppilaiden tukipainotukseen 	<ul style="list-style-type: none"> Asiantuntemuksen jakaminen luokanopettajan kanssa Opetussuunnitelman muutoksen tukeminen 	<ul style="list-style-type: none"> Tuki koko koulupolitiikan kehittämiseksi ja käytännölle Asiantuntemuksen jakaminen koko koulussa 	<ul style="list-style-type: none"> Virastojen ja kouluryhmien yhteinen asiantuntemus Prioriteetit muuttivat projekteiksi Asiantuntemuksen luovuttaminen
Tehtävät Mikä on päätoimintojen tasapaino ja painopiste?	<ul style="list-style-type: none"> Eristetty diagnostinen arviointi Oppilaiden tarpeen vakavuuteen vastaa- minen 	<ul style="list-style-type: none"> Arviointi oppilaiden edistymisen seuramiseksi Opettajan suunniteluun vastaaminen 	<ul style="list-style-type: none"> Arviointi koulujen kehittämistarpeiden diagnosoimiseksi Koko koulun kehittämistarpeisiin vastaaminen 	<ul style="list-style-type: none"> Eri välitystoimintojen arviointi ja suunnittelu Projektin suunta
Vaikutusten arviointi Vuorovaikutussuhteet Kuinka hyvin arvioimme, mitä teemme?	<ul style="list-style-type: none"> Ei selkeää menetelmää tehokkuuden arvioimiseksi 	<ul style="list-style-type: none"> Opettajien ja vanhempien tyytyväisyys arviointina 	<ul style="list-style-type: none"> Koulutyytyväisyys palveluun 	<ul style="list-style-type: none"> Sovittu, selkeä mekanismi koulujen ja virastojen kesken jaetun nykyisen aseman arvioimiseksi



Tulokset

Tässä kappaleessa käsitellään kyselyjen tuloksia. Kyselyn tarkoituksena oli tarkastella ja selvittää inklusion toteutumista kouluissa ympäri Eurooppaa. Kysely perustuu edellä kuvattujen mallien kirjallisuuskatsaukseen: IIPRAD-malliin sekä Blamires ja Moore. Se tarkastelee erilaisten palveluntarjoajien rooleja sekä heidän työn tavoitteita ja tarkoitusta, sekä sitä yhteistyötä jota erilaiset palveluiden tarjoajat tekevät koulujen, vanhempien ja oppilaiden kanssa.

Tämä tutkimus oli yksi tämän raportin laatimisen vaiheista. Inklusiiviseen koulutukseen osallistuvien palveluntarjoajien kysely korostaa palveluntarjoajan roolia kussakin maassa. Koulutuksen kentällä olevat palveluntarjoajat tarjoavat pitkäaikaisia tai lyhytaikaisia palveluja, jotka voimaannuttavat osallistujia, joilla on vähemmän mahdollisuuksia tukitarpeisiin, tai tukevat heidän perheidensä mahdollisuutta osallistua täysimääräisesti ja menestyksekkäästi paikallisen yhteisön elämään ja koulutusympäristöön. On tärkeää huomata, että maittain annettiin vain rajoitettu määrä kyselylomakkeita. Tämä tarkoittaa, että tulokset eivät välttämättä ole yleistettävissä koko maassa. Alkuperäinen kyselylomake löytyy liitteenä.

Figure 5: Key stages of development of a support service (Blamires & Moore, 2004)

OSALLISTUJIEN TAUSTATIEDOT

Kyselyyn osallistui 1-9 eri palveluntarjoajaa kustakin kumppanimaasta (taulukko). Kyselylomake käännettiin kunkin maan kielelle, eli siihen sai osallistua omalla kielellään. Otosjoukko on pieni ja vastaajien joukossa on maita, kuten Espanja, Moldova, Malta ja Slovenia, jotka eivät kuulu tämän Erasmus + -hankkeen kumppanimaihin. Tuloksia ei voida yleistää. Alkuperäisen suunnitelman mukaisesti kyselyä ei voitu suorittaa Kreikassa.

Maa	Osallistujat (n)
Belgia	9
Ranska	9
Portugali	5
Suomi	6
Itävalta	5
Espanja	1
Moldova	1
Malta	1
Slovenia	1

Taulukko 1: Number of questionnaires per country

I Kyselylomakkeen ensimmäinen osio selvittää osallistujien taustatietoja, ammattinimike, työkokemus vuosina ja koulujen määrä joka palveluntarjoajan vastuulla on.

Belgiassa kolmella osallistujalla oli nollasta yhdeksän vuotta työkokemusta, viidellä osallistujalla oli kymmenestä kahteenkymmeneen vuotta työkokemusta ja yhdellä henkilöllä yli 20 vuoden työkokemus. Yli puolet osallistujista olivat työskennelleet palveluntarjoajina kymmenen – kaksikymmentä (kymmenestä kahteenkymmeneen) vuotta ja he työskentelivät yleensä yhdestä-viiteen koulussa. Haastateltavat olivat pääasiassa opettajia (kuusi) ja tukiopettajia (kolme).

Ranskassa kolmella osallistujalla oli nollasta-yhdeksään vuotta työkokemusta, neljällä nollasta-kahteenkymmeneen vuotta työkokemusta ja kahdella yli 20 vuoden työkokemus. Viisi yhdeksästä osallistujasta työskenteli yli viidessä koulussa. Loput osallistujista työskentelevät yhdestä viiteen koulua. Tutkimuksen kohteena oli neljä erityisopettajaa, kaksi fysioterapeuttia, yksi opettaja, yksi psykologi ja yksi rehtori.

Itävallassa kolmella osallistujalla oli nollasta-yhdeksään vuotta työkokemusta ja neljä osallistujaa työskenteli yhdestä-viiteen koulussa/kouluissa ja yksi osallistuja yli viidessä koulussa. Osallistujien koulutus oli seuraavanlainen: kaksi erityisopetuksen maisterintutkintoa, yksi kandidaatin tutkinto pedagogiikassa, yksi sosiaalipedagogiikan kandidaatti ja yksi sosionomi.

Suomessa kolmella osallistujalla oli nollasta yhdeksään vuotta työkokemusta, kahdella osallistujalla kymmenestä kahteenkymmeneen vuotta työkokemusta ja yhdellä osallistujalla yli 20 vuoden työkokemus. Puolet osallistujista työskentelivät yhdestä viiteen koulua/kouluissa. Toinen puoli osallistujista työskenteli yli viidessä koulussa. Täällä osallistujat olivat kolme toimintaterapeuttia ja kaksi opettajaa.

Portugalissa kahdella osallistujalla oli nollasta-yhdeksään vuotta työkokemusta ja yhdellä henkilöllä oli kymmenestä kahteenkymmeneen vuotta työkokemusta. Kolme osallistujaa työskenteli yhdestä viiteen koulua/kouluissa ja yksi osallistuja yli viidessä koulussa. Heidän suorittamansa opinnot olivat: kaksi psykologia, toimintaterapeutti, puheterapeutti ja fysioterapeutti.

Rajoitettuihin tutkimuksiin maissa osallistujien työkokemukset ja koulutukset menivät seuraavasti: espanjalainen osallistuja oli työskennellyt nollasta yhdeksään vuotta, yhdestä viiteen koulussa. Espanjalaisella osallistujalla oli pedagoginen maisterintutkinto.

Moldovalainen osallistuja oli työskennellyt yhdestä viiteen koulua/kouluissa ja työkokemusta oli kertynyt kymmenen - kaksikymmentä vuotta. Mitään tutkintoa ei ilmoitettu täällä.

Maltalta tullut osallistuja oli työskennellyt toimintaterapeutina yli viidessä koulussa yli 20 vuoden ajan. Lopuksi, slovenialaisella henkilöllä oli yli 20 vuoden kokemus ja hän työskenteli yhdestä viiteen koulua/kouluissa psykologina.

Tästä voimme päätellä, että pienen otoksen kyselylomakkeen perusteella palveluntarjoajina työskentelivät pääasiassa henkilöt, joilla oli ammatillinen koulutus opetuksessa, pedagogiikassa ja erilaisissa terapia-muodoissa.

VISIO

Seuraava osio sisälsi likert asteikollisia väittämiä, joissa vastausvaihtoehdot olivat 1-5, jossa 1 = täysin eri mieltä ja 5= täysin samaa mieltä.

Työn tarkoitus ja tavoitteet selvitettiin viiden väittämän avulla, väittämä olivat:

- Yritän löytää vastauksen kriisitilanteeseen
- Edistän inklusion toteutumista luokassa
- Toimin koulun vision mukaisesti
- Ennaltaehkäisen ongelmien syntymistä koulussa
- Edistän koulun inklusiivista kulttuuria huomioiden oppilaiden tarpeet.

Belgiassa, Ranskassa, Suomessa, Portugalissa, Moldovassa, Maltalla ja Sloveniassa jokaisen väittämän keskiarvo oli 4, joka tarkoittaa, että vastaajat olivat lähes samaa mieltä näiden väittämisen kanssa. Edellä mainitut tehtävät kuuluvat siis osaksi eri palveluntarjoajien työtä näissä maissa. (Blamires & Moore, 2004).

Itävallassa osallistujien vastaukset erosivat muiden maiden vastaajista. Keskiarvo kaikissa väittämässä oli 2,6, joka tarkoittaa sitä, että vastaajat olivat melkein eri mieltä kaikkien väittämien kohdalla. (Blamires & Moore, 2004).

YHTEISTYÖ

Yhteistyö eri toimijoiden välillä, sisälsi seitsemän väittämää, joilla selvitettiin erilaisien yhteistyömuotojen toteutumista koulun ja eri toimijoiden välillä. Väittämät olivat; Palveluntarjoajana työskentelen:

- Oppilaan kanssa
- Oppilaan vanhempien kanssa
- Opettajan (opettajien) ja / tai avustajan (avustajien) kanssa
- Kasvatus ja koululautakunnan kanssa
- Koulun tai oppilashuollon monialaisessa tiimissä
- Työni on konsultaatioluonteista ja annan apua tarvittaessa
- Työskentelen koulun johtoryhmän kanssa.

Jokainen vastaaja raportoi tekevänsä työtä lapsen ja vanhempien, opettajien, avustajien sekä muiden palveluntarjoajien kanssa. Lisäksi Belgiassa ja Ranskassa vastaajina toimineet palveluntarjoajat työskentelevät usein myös koululautakunnan kanssa. Muissa maissa tätä ei raportoitu juurikaan tapahtuvan. Tulevaisuudessa olisi tärkeää, että palveluntarjoajat löytäisivät tapoja tehdä työtä yhdessä monitieteellisesti eri tieteenalojen edustajien kanssa. Lisäksi kaikki vastaajat kertoivat työskentelevänsä monialaisissa tiimeissä. Tämä on yleistä kaikissa tutkimuksiin maissa ja tarkoittaa, että palveluntarjoajat tekevät yhteistyötä eri sidosryhmien kanssa yhden lapsen ympärillä.

TOIMINTATAPA

Seuraavilla väittämällä selvitetiin erilaisia rooleja ja toimintamalleja, mitä eri palveluntarjoajien työ koulumaailmassa sisältää. Vastaaminen tapahtui asteikolla 1-5 (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä)

Lapsen ääni

Lapsen ääni sisälsi neljä väittämää

- Työni koulumaailmassa edustaa lapsen tarpeita
- Työni koulumaailmassa on edustaa oppilaan oikeuksia
- Työni koulumaailmassa on kartoittaa oppilaan tuen tarpeita ja sitä, kuinka tukitoimet voidaan toteuttaa
- Työni koulumaailmassa on varmistaa yhdessä opettajan kanssa, että jokainen oppilas voi osallistua opetukseen.

Lähes kaikki vastaajat olivat täysin samaa mieltä siitä, että heidän työnsä on edustaa lapsen tarpeita. Suomessa ja Portugalissa keskiarvo tälle väittämälle oli 4,8 ja Moldovan, Maltan ja Slovenian palveluntarjoajat jopa 5. Espanjassa keskiarvo oli 3. Samoin suuri osa vastaajista kokivat, että heidän tehtävänä on edustaa lapsen oikeuksia. Itävallassa ja Suomessa väittämän keskiarvo oli 4,8 ja Moldovan ja Maltan 5. Espanjassa keskiarvo oli 3.

Suuri osa vastaajista oli samanmielisiä myös väittämässä kolme, ”Työni koulumaailmassa on kartoittaa oppilaan tuen tarpeita ja sitä, kuinka tukitoimet voidaan toteuttaa” Yli puolessa vastaajamaissa keskiarvo oli 4 tai 5, kun taas Belgiassa 3,7, Itävallassa 3,6, Espanjassa 3 ja Portugalissa 2,8. Viimeisessä väittämässä Itävallan (ka 3,4) ja Suomen (ka3,8) edustajat olivat vähemmän samanmielisiä kuin muut.

Lapsen avustaminen

Lapsen avustamisen roolia selvitetiin kolmen väittämän avulla;

- Työssäni tunnen oppilaan kouluun liittyvät tuen tarpeet
- Työssäni tarjoan käytännön apua ja tukea oppilaille
- Työssäni huolehdin oppilaiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista

Ensimmäinen väittämä koski lapsen kouluun liittyvien tukitarpeiden tunnistamista. Suomea lukuun ottamatta kaikissa maissa väittämän keskiarvo li 4. Suomessa keskiarvo oli 1,7. Sama suuntaus koskee kahta seuraavaa väittämää. Toinen väittämä koski käytännön tuen tarjoamista lapselle. Suomessa keskiarvo väittämän kohdalla oli 1, joka tarkoittaa, ettei vastaajat ole väittämän lainkaan samanmielisiä. Kolmannen väittämän kohdalla Suomen keskiarvo oli 1,5. Suomen lisäksi muut maat täyttivät lapsen avustajan roolin erittäin hyvin. Erot maiden välillä saattavat johtua eroavaisuuksista palveluiden välillä. Tulosten mukaan Suomessa erilaisilla palveluntarjoajilla tulisi olla parempi käsitys lapsen tuentarpeista. Näin heillä olisi paremmat edellytykset vastuunjakoon lapsen tuen ja avun järjestämiseksi.

Luokka-avustaja

Kysymykseen ”Työssäni toimin luokka-avustajana” sisältyi kolme väittämää;

- Yhteistyössä opettajan kanssa huolehdin tukea tarvitsevista oppilaista
- Otan satunnaisesti täyden vastuun luokasta
- Varmistan että kaikki oppilaat voivat osallistua opetukseen luokassa. Vastaaminen tapahtui asteikolla 1-5 (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä).

Espanjan, Maltan ja Slovenian edustajat olivat täysin samaa mieltä väittämän yksi kanssa, keskiarvo oli siis viisi. Belgian, Suomen ja Portugalin edustajat puolestaan eivät olleet täysin samaa mieltä, näissä maissa keskiarvo oli kolme tai hiukan yli. Kun taas Ranskan ja Itävallan edustajat olivat väittämän kanssa lähes eri mieltä ja keskiarvo jäi näissä maissa alle kolmen.

Väittämässä kaksi Belgian (ka 2,8), Ranskan (ka 1,8), Itävallan (ka 1,8) ja Portugalin (ka 1,8) edustajat olivat vähiten samanmielisiä. Viimeisen väittämän kohdalla Ranskan edustajat arvioivat, etteivät palveluiden tarjoajat juurikaan varmista kaikkien oppilaiden osallistumista opetukseen (ka 2,2). Tuloksista voidaan päätellä, etteivät vastaajat ole riittävän sitoutuneita toimimaan lapsen avustajan roolissa. Eroja vastauksiin tuo myöskin se, että esimerkiksi Belgiassa erilaiset palveluntarjoajat eivät osallistu oppitunneille, vaan työskentelevät lasten kanssa erikseen luokansa ulkopuolella. Kolme kyselylomakkeeseen vastanneista viidestä itävaltalaisesta palveluntarjoajasta työskentelevät paikallisina toimijoina, eikä heidän työnkuvaansa kuulu tiimiovetusta. Nämä palveluntarjoajat voivat kuitenkin keskittyä enemmän tähän rooliin esimerkiksi kohtuullisten mukautusten avulla, yhteistyöhön perustuvan oppimisen avulla tai olemalla huomaamattomasti läsnä tukea antavana opettajana.

Kiertävä erityisopettaja

Kysymykseen ”Työssäni toimin kiertävänä opettajana” sisältyi neljä väittämää

- Työssäni innostan opettajia visioillani inklusiivisesta opetuksesta ja tuesta
- Työssäni annan tietoa inklusiivisesta opetuksesta
- Työssäni varmistan, että oppilaat saavat opetussuunnitelman mukaisen tuen
- Työssäni arvostan ja tunnistan oman osaamiseni ja vahvuuteni. Vastaaminen tapahtui asteikolla 1-5 (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä).

Suurin osa vastaajista oli täysin tai lähes samaa mieltä ensimmäisen väittämän kanssa. Ainoastaan Ranskan, Itävallan ja Suomen edustajat olivat hieman muita erimielisempiä. Keskiarvot näissä maissa olivat 3-4 välillä. Väittämässä kaksi Suomi poikkesi muista vastaajamaista, ja keskiarvona oli 2,7. Tämä tarkoittaa sitä, etteivät tähän kyselyyn vastanneet suomalaiset nähneet työnkuvakseen sitä, että he antaisivat tietoa inklusiivisesta opetuksesta muille. Väittämässä kolme suurin osa vastaajista oli täysin tai lähes samaa mieltä (keskiarvo 4,1-5 välillä). Ranskan ja Suomen edustajat olivat muita vastaajia erimielisempiä ja keskiarvo oli kolme tai hiukan yli.

Viimeisessä väittämässä lähes kaikki vastaajat olivat joko täysin tai lähes samaa mieltä. Itävallan osalta keskiarvo oli matalin, ollen 3,6. Yleensä Itävallan ja Suomen palveluntarjoajat voisivat keskittyä enemmän ”laajakuvakumppanin” rooliin, jos verrataan niitä muiden maiden palveluntarjoajien antamiin pisteisiin. Palveluntarjoaja voi olla inspiroiva opettajalle/opettajille, mutta he voivat myös etsiä yhdessä tuota roolia ja löytää vahvuuksia toisistaan. Tämä kumppanuus opettajan kanssa on tärkeä, jotta voimme ottaa tämän roolin. Palveluntarjoaja voi miettiä, miten varata aikaa tämän roolin täyttämiseen.

Yhteyshenkilö

Kysymys ”Työssäni toimin yhteyshenkilönä” käsitti viisi väittämää

- Työssäni keskityn vanhempien ja opettajien väliseen viestintään
- Työssäni keskityn opettajien ja oppilaiden väliseen viestintään
- Työssäni keskityn koulun ulkopuolisten kumppaneiden väliseen viestintään
- Työssäni tarjoan konsultointiapua (esimerkiksi vanhemmille)
- Työssäni minulla on mahdollisuus kehittää koulun inklusiota yhdessä koulun ja oppilaiden vanhempien kanssa. Vastaaaminen tapahtui asteikolla 1-5 (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä).

Teorian mukaan ”yhteyshenkilönä” toimivan palveluntarjoajan tulisi keskittyä ensisijaisesti opettajien ja vanhempien väliseen viestintään. Tässä kyselyssä Suomen edustajat olivat kuitenkin ensimmäisen väittämän kanssa lähes erimielisiä, keskiarvo oli 2,3. Belgiassa, Ranskassa ja Itävallassa keskiarvo oli hiukan yli kolme ja muissa vastaajamaissa 4–5. Väittämässä kaksi, joka koski opettajien ja oppilaiden väliseen viestintään keskittymistä, lähes kaikki eri maiden edustajat olivat lähes tai täysin samaa mieltä. Sen sijaan koulun ulkopuolisten kumppaneiden kanssa viestiminen ei kuulunut kaikkien työnkuvaan, keskiarvot olivat kolme tai hiukan yli. Konsultointiavun antaminen kuului osan työnkuvaan ja maiden keskiarvot olivat 3– 3,6. Viimeisessä väittämässä Suomen edustajat ovat vastanneet muita erimielisemmin, maan keskiarvo on 2,5 kun se muissa maissa on 4–5.

Tulosten mukaan näyttäisi siltä, että palveluntarjoajat eri maissa ovat vähemmän yhteydessä oppilaiden vanhempiin. Ranskassa ja Suomes-

sa toimivilla palveluntarjoajilla näyttää olevan muita maita vaikeampaa hoitaa yhteydenpitoa koulun, oppilaan ja kodin välillä. Tämä rooli ei todellakaan ole helppo. Eri palveluntarjoajat tarvitset usein toimeksiannon tämän tehtävän hoitamiseen. Rooli yhteyshenkilönä on kuitenkin erittäin tärkeä, kun halutaan kehittää inklusiivisuutta kouluissa.

Osa koulun henkilöstöä

Kysymys ”olen osa koulun henkilöstöä” sisälsi kaksi väittämää

- Osallistun koulun toimintaan (esimerkiksi kehittämistyö, seminaarit)
- Työssäni annan asiantuntemukseni inklusiosta koulun erilaisille työryhmille. Vastaaaminen tapahtui asteikolla 1-5 (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä).

Belgian, Ranskan, Itävallan ja Suomen vastaajat olivat sitä mieltä, etteivät he juurikaan osallistu koulun toimintaa, keskiarvot väittämälle vaihtelivat 1,4 -2,1 välillä. Parempaa oli asiantuntijatiedon jako, jossa Suomi ja Ranska jäivät muista maista hiukan. Näiden maiden keskiarvo oli 3, tarkoittaen sitä, että asiantuntijatietoa jaetaan kohtuullisesti. Tulosten mukaan palveluntarjoajien tulisi osallistua enemmän koulun toimintaan. Tärkeää olisi oppia tuntemaan oppilaat ja heidän vanhempansa, myös koulun järjestämässä vapaa-ajan toiminnassa. Tämä lisää luottamusta, joka on hyväksi yhteistyölle. Hyvänä voidaan pitää sitä, että palveluntarjoajat jakavat asiantuntemuksensa koulun kanssa.

Palveluntarjoajana rooli toimia osana koulun henkilöstöä on merkityksellinen ja siksi jokaisen olisikin syytä tarkastella omaa toimintaansa tässä roolissa. Tämän selvityksen tulokset viittaavat

sihen, että Suomessa ja Itävallassa tämä rooli on vähäisempi ja vaatii vielä keskittymistä. On selvää, että tämä rooli on haastava, erityisesti siksi, ettei palveluiden tarjoajille juuri koskaan korvata aikaa joka esimerkiksi vapaa-ajantointintaan menee.

Kriittinen arvioitsija

Kysymys ”Työssäni toimin työn kriittisenä arvioitsijana” sisälsi neljä väittämää

- Työssäni arvioin kriittisesti toimintaani voidakseni kehittää itseäni
- Työssäni arvioin toimintaani työskennellessäni luokahuoneessa
- Työssäni arvioin toimintaani yhdessä kollegojen tai muiden asiantuntijoiden kanssa
- Työssäni olen tietoinen koulun inklusioon liittyvistä kehittämistarpeista. Väittämiini vastaaminen tapahtui asteikolla 1-5 (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä).

Lähes kaikki vastaajat olivat lähes tai täysin samaa mieltä näiden väittämien kanssa. He tarkastelivat kriittisesti tehtäviään ja toimintaansa palvelun parantamiseksi jatkuvasti.

Kyselyyn vastanneet palveluntarjoajat pohtivat kriittisesti toimintaansa toimiessaan luokahuoneessa. Työtä myös arviotiin yhdessä kollegojen tai muiden asiantuntijoiden kanssa.

Palveluntarjoajat olivat tietoisia myös inklusioon liittyvistä kehittämistarpeista. Keskiarvot olivat välillä 3,8–5. Voidaan ajatella, että heidän tietonsa inklusiosta on tärkeä lähtökoh- ta aidosti osallistavan koulutuksen toteuttamiselle. Näyttää siltä, että tämä tärkeä rooli on aina edustettuna. Se kietoutuu yhteen muiden roolien

kanssa. Koska kaikkien maiden palveluntarjoajat täyttivät tämän rooli hyvin, yhteys muihin rooleihin on mahdollista. Syynä samanmielisyyteen voidaan ajatella olevan se, että tämä rooli on jokaisen omissa käsissä. Usein rakenteellisia esteitä itsekritiikille tai oman työn arvioinnille ei ole.

KESKEISET TEHTÄVÄT

Tässä kysymyksessä tarkasteltiin työn keskeisiä tehtäviä. Vastaajan tuli laittaa seuraavat toiminnot tärkeysjärjestykseen asteikolla 1-4 (1= ei tärkeä, 4=erittäin tärkeä)

- Työni keskittyy palveluiden tarjoamiseen oppilaille
- Työni keskittyy palveluiden tarjoamiseen vanhemmille
- Työni keskittyy palveluiden tarjoamiseen koulun tiloissa
- Työni keskittyy palveluiden tarjoamiseen koulu yhteisön hyväksi

Belgiassa vastaajat keskittyivät ensin lapseen, sen jälkeen kouluun ja vanhempien sekä yhteisön väliseen yhteistyöhön. Ranskassa lapsi oli myös etusijalla, tämän jälkeen lapsen vanhemmat, sitten koulu ja lopulta yhteisö. Sama Itävallassa, myös siellä suurin painopiste on lapsessa. Sitten tulevat lapsen vanhempien ja koulun väliset siteet. Ja lopuksi koulu yhteisö. Suomessa suurin painopiste oli myös lapsessa, jonka jälkeen tulevat vanhemmat ja koulu sekä viimeinen yhteisö. Ainoastaan Portugalissa tulokset erosivat muista maista. Täällä keskityttiin pääasiassa yhteisöön, jonka jälkeen tulivat vanhemmat, sitten lapsi ja lopuksi koulu. Vastaukset korreloivat palveluntarjoajien mielipiteitään edellisessä väittämässä, erityisesti heidän rooliaan toimia ”lapsen äänenä”.

Tulosten mukaan useimpien palveluntarjoajien työn keskiössä oli lapsi. Tämä ei tosin koskenut Portugalia ja Moldovaa. Tämän lisäksi, yhteisöillä oli vähiten merkitystä eri maissa, Portugalia lukuun ottamatta. Tulevaisuudessa olisi tärkeää, että palveluntarjoajat keskittyisivät yhteistyöhön koulun ja muiden virastojen kanssa (Blamires & Moore, 2004).

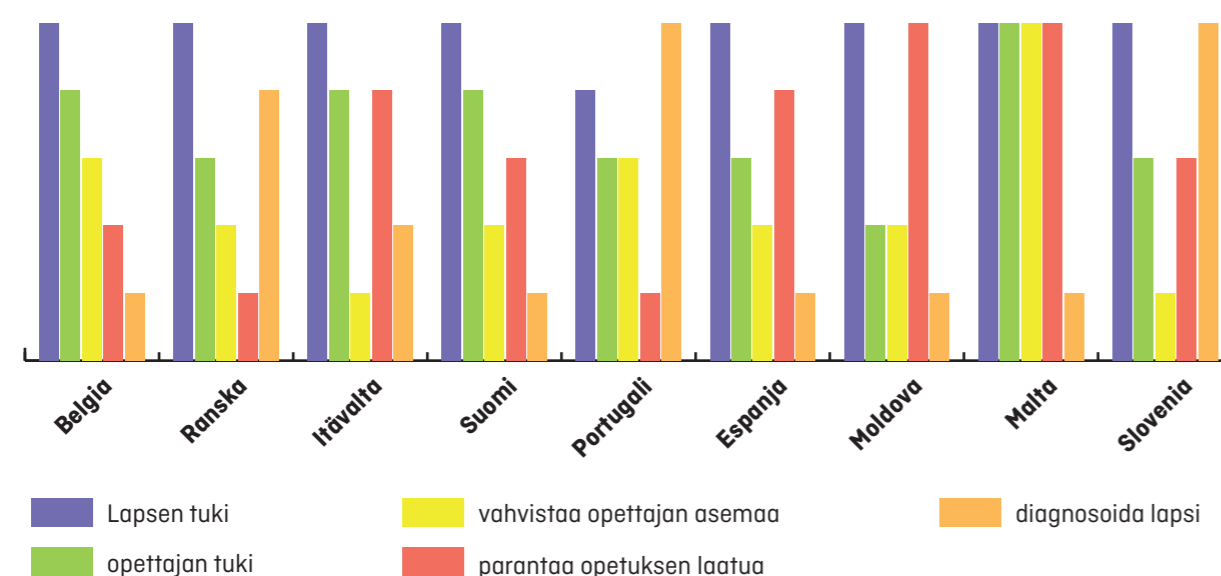
Kysymyksen toisessa osassa vastaajaa pyydettiin laittamaan seuraavat toiminnot tärkeysjärjestykseen asteikolla 1-5 (1= ei tärkeä, 5=erittäin tärkeä).

- Tehtäväni on diagnosoida oppilaita
- Tehtäväni on tukea oppilaita
- Tehtäväni on tukea opettajia heidän työssään
- Tehtäväni on vahvistaa opettajien asemaa
- Tehtäväni on kehittää opetusmenetelmien laatua

Tulosten mukaan lapsen tukeminen oli palveluntarjoajien tärkein tehtävä. Kaikissa maissa, paitsi Portugalissa vastaajat asettivat tämän tehtävän ykköseksi. Portugali asetti lapsen diagnosoinnin ensimmäiseksi, jota seurasi lapsen tukeminen. Belgiassa, Itävallassa, Suomessa ja Maltalla opettajan tuki ja hänen toimintansa sijoittuvat toiseksi. Palveluntarjoajan vähiten tärkeä tehtävä vaihteli maittain. Belgia, Suomi, Espanja, Moldova ja Malta katsovat, että lapsen diagnosointi on pienin osa heidän tehtäviään.

Ranskassa ja Portugalissa opetusmenetelmien laadun parantamista pidettiin vähiten tärkeimpänä tehtävänä. Lisäksi Itävallassa ja Sloveniassa opettajan aseman vahvistaminen oli palveluntarjoajan vähiten tärkeä tehtävä. Toisin kuin edellisessä kysymyksessä, muiden tehtävien järjestys vaihteli suuresti maittain. Tulosten mukaan palveluntarjoajat työskentelevät suoraan oppilaiden kanssa. Tärkeää on pitää mielessä, että tätä on seurattava opettajien suunnittelutasoon ja koko koulun kehittämistarpeisiin saakka (Blamires & Moore, 2004).

Tulosten yhteenveto



VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINTI

Työn vaikuttavuuden arviointi piti sisällään neljä eri vaihtoehtoa. Vastaajan tuli valita, mihin seuraavista asioista heidän työllään oli vaikutusta

- Oppilaisiin
- Heidän vanhempiansa
- Kouluun
- Kouluyhteisöön

Belgiassa kaikki vastaajat olivat samaa mieltä siitä, että heidän työllään oli vaikutusta lapsiin ja kouluun. Tämä käy ilmi myös edellisistä kysymyksistä, joissa lapsen tukea pidetään tärkeimpänä tehtävänä. Lisäksi kahdeksan yhdeksästä osallistujasta koki, että työllä oli vaikutusta lapsen vanhempiin. Vain viisi yhdeksästä vastaajasta koki, että työllä oli vaikuttavuutta kouluyhteisöön.

Ranskassa lähes kaikki vastaajat arvioivat, että heidän työllään oli vaikutus kouluun, yhteisöön, lapseen ja vanhempiin. Myös Itävallan edustajat arvioivat työllään olevan vaikutusta lapseen. Vain kolme osallistujaa viidestä oli sitä mieltä, että heidän työllään oli vaikutusta kouluyhteisöön. Vain kaksi vastaajaa oli sitä mieltä, että työllä oli vaikutusta vanhempiin tai kouluun. Löysimme vastaavia tuloksia myös Suomesta. Kaikki palveluntarjoajat arvioivat työllään olevan vaikutusta lapseen, hänen vanhempiansa ja kouluun. Viisi kuudesta vastaajasta Suomessa, oli sitä mieltä, että heidän työllä oli vaikutus kouluyhteisöön. Portugalissa vastaajat näkivät, että heidän työssänsä vaikutti lapseen ja kouluun. Kolme viidestä palveluntarjoajasta oli sitä mieltä, että työllä oli vaikutusta vanhempiin ja kaksi ajatteli sen vaikuttavan myös kouluyhteisöön.

Tulosten mukaan tähän kyselyyn vastanneet palveluidentarjoajat kaikissa maissa näkevät, että heidän työllään on vaikutusta lapsiin. Ainoastaan väite, jonka mukaan palveluntarjoajan työllä on vaikutus kouluyhteisöön tuotti ristiriitaisia tuloksia eri maissa. Puolet osallistujista Belgiassa, Itävallassa ja Portugalissa olivat väittämän kanssa erimielisiä. Kun taas suurin osa osallistujista Ranskassa ja Suomessa sekä neljä osallistujaa Espanjasta, Moldovasta, Maltalta ja Sloveniasta olivat väittämän kanssa samaa mieltä.



Suosituksset

Jokainen lapsi voi tarvita tukea jossakin vaiheessa koulunsa aikana. Erilaisia tutkimuotojen ja -tasojen on tarkoitus tarjota asianmukaista apua oppilaille, joilla on vaikeuksia tai erityisiä tuentarpeita, missä tahansa koulu-uran vaiheessa. Tuen saamisen myötä jokainen voi olla osa omaa kouluyhteisöään ja kehittyä kykynsä mukaan. Tulosten mukaan vastaajamaiden välillä on yhtäläisyyksiä, mutta myös merkittäviä eroja tuen tarjoamisen näkökulmasta. Ihanteellisin tilanne olisi, jos jokaisen maan hyvät käytännöt saataisiin koottua. Tämä lisäisi tietoa tavoista tarjota tukea lapsia ja tavoista siirtyä kohti inklusiivista opetusta. Inklusioprosessi on usein kuin mosaiikki ihmisten toiminnasta yhdessä. Jokaisella toimijalla ja ryhmällä on siinä oma tärkeä roolinsa.

Kaikki Euroopan maat ovat siirtymässä kohti inklusiivista koulutusympäristöä ja etsivät yhdessä eri kumppaneiden (koulut, opettajat, vanhemmat, lapset, palveluntarjoajat ja muut yhteistyökumppanit) kanssa parhaan tien lopputulokseen. Prosessissa korostuu kumppanuus ja jokaisen kumppanin merkitys. Lähtökohdana on tasa-arvo. Olkoon tämä raportti yhdistävä työkalu, jolla voimme rakentaa siltoja.

IIPRAD-mallin kahdeksan roolia ovat palveluntarjoajien työkalu. Sen avulla on mahdollisuus tarkistaa, mitkä roolit he jo täyttävät hyvin ja

mitkä eivät. On tärkeää, ettemme usko, että jokaisen tuen tarjoajan on täytettävä kaikki kahdeksan roolia. On olemassa erilaisia palveluntarjoajia, joilla on erilaiset vastuut. Kaikkia kahdeksaa roolia ei voida soveltaa kaikenlaisiin palveluntarjoajiin. Esimerkiksi, ne, jotka tarjoavat palveluitaan luokkahuoneiden ulkopuolella, eivät koskaan täytä tiiminopettajan roolia. Analyysisessä olemme osoittaneet roolit, joihin tietyt maat voisivat keskittyä enemmän. Tärkeää on huomioida vastausosuudet maata kohti. Pieni otos ei riitä kertomaan maiden tilanteesta kattavasti.

Oppimisympäristö, joka tukee ja huomioi erilaiset oppijat hyödyttää kaikkia. Vain rakenteelliset ja osallistavat muutokset opetuksessa ja opetussuunnitelmissa ovat ratkaisu inklusiivisen opetusympäristön luomiseen. Kaikki oppilaat hyötyvät täysimääräisesti näistä rakenteellisista ja kestävästä muutoksista. Koulujen on luotava yhteisö, joka yhdistää moninaiset oppimispalvelut. Tähän sisältyy kolme keskeistä elementtiä: 1) osallistava kulttuuri, 2) inklusiivisten opetuskäytäntöjen toteuttaminen ja 3) osallistava politiikka (Emmers, 2017). On tärkeää, että eri maat työskentelevät yhdessä tämän suhteen ja miettivät, miten he tukevat erityistarpeisia oppilaita omassa maassaan. Käymällä asiasta vuoropuhelua kokemuksia voidaan vaihtaa ja voimme oppia toisiltamme.

Lähteet

- Ainscow, M. (1999) *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Routledge Falmer Press.
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer M., & Gasteiger-Klicpera B. (2016). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2016.1240339. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339>
- Bildungssystem. Special needs education Austria. Retrieved from <https://www.bildungssystem.at/en/kindergarten/special-needs-education>
- Blamires, M., & Moore, J. (2004). Asking the right questions: a development model. In M. Blamires & J. Moore (Eds.), *Support Services and Mainstream Schools: A Guide for Working Together* (pp. 10-20). United Kingdom: David Fulton Publishers.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Breyer, C., Lederer, J. & Gasteiger, B. (2020). Learning and support assistants in inclusive education: a transnational analysis of assistance services in Europe, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2020.1754546
- Bundesministerium Austria. Special educational needs as prerequisite to get support. Retrieved from https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/sonderpaedagogischer_fb.html
- Cnockaert, R., De Smet, M., Caemerlinck, M., Thienpondt, L., De Snerck, G., De Munck, K., & Van Hove, G. (2010). Studeren met een functiebeperking in het Vlaamse hoger onderwijs. Een exploratieve studie naar de beleving van (oud) pupilen in drie Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs. *Ethiek & Maatschappij*, 13(4), 121-140.
- De Sousa, J., Mota, A., Dolgner, J., Teixeira, P. & Fabela, S. (2014). Avaliação das Políticas Públicas. Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão. *Direção Geral de Educação*.
- Emmers, E., Mattys, L., Baeyens, D., & Petry, K. (2015). *Inclusief hoger onderwijs: Multi-actoren, multi-methode onderzoek naar het aanbod en het gebruik van ondersteuning voor leerlingen met een functiebeperking*. https://www.researchgate.net/publication/284646619_Emmers_E_Mattys_L_Petry_K_Baeyens_D_2015_OBPWO_Eindrapport_Inclusief_hoger_onderwijs_multi-actoren_multi-methode_onderzoek_naar_het_aanbod_en_het_gebruik_van_ondersteuning_voor_pupilen_met_ee_n_funct
- Emmers, E., Geerts, I., & Plessers, E. (2017). What does a successful diversity policy look like? Diversity as the most valuable tool to make learning potential flourish. *EAPRIL Proceedings*, 4, 193-203.
- Emmers, E., Van Eynde, S., Verstichele, M., Vloeberghs, L., & Witvrouw, K. (2014-2015). *Eindrapport onderzoeksrapport OOF IIPrad Inclusief Interdisciplinair Praktijkdesign*. KU Leuven, UCLL, Odisee: Leuven, Heverlee, Dilbeek, Sint-Niklaas.
- Emmers, E., Van Eynde, S. (2019). De rolverheldering van niet-leerkrachten in het regulier onderwijs. Inclusief interdisciplinair praktijkdesign (IIPrad) en de inclusiewijzer [The clarification of the roles of non-teachers in regular education. Including interdisciplinary practical design (IIPrad) and the inclusion guide]. Presented at the School (hartje) onderzoek, Brussels.
- Emmers, E., Verstichele, M., Van Eynde, S., Vloeberghs, L., Witvrouw, K., De Vroey, A. (2016). Internships in innovative and interdisciplinary educational practices: the Inclusive Interdisciplinary Practice Design (IIPrad). Presented at the ECER EERA, DUBLIN, 22 Aug 2016-26 Aug 2016.
- Everington, C., Stevens, B., & Winters, V. R. (1999). Teachers' attitudes, felt competence, and need of support for implementation of inclusive educational programs. *Psychological Reports*, 85(1), 331-338.
- European agency. Country information. Retrieved from <https://www.european-agency.org/country-information>.
- Eurydice. National education systems. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-53_en.

- Feyerer, E., Matthes, E., Ravelhofer, E., Prammer-Semmier, E. (2018). Inclusion concrete in Austria. [InclusionAustriaGesamt.pdf](#), "Could You Please Explain What Educational Assistance is? Searching for a professional definition of a highly desired resource." (p74) By Eva Prammer-Semmler.
- Finnish National Agency for Education (n.d). Retrieved from <https://www.oph.fi/en>
- Hart, S. (1997). *Beyond Special Needs: Enhancing Children's Learning Through Innovative Thinking*. London: Paul Chapman Publishing.
- Henderson, G. (2004). Social inclusion: supporting schools to help themselves. In M. Blamires & J. Moore (Eds.), *Support Services and Mainstream Schools: A Guide for Working Together* (pp. 32-43). United Kingdom: David Fulton Publishers.
- Henn, K., L. Thurn, J. M. Fegert, and U. Ziegenhain. (2019). Man Ist Immer Mehr Oder Weniger Alleinkämpfer. Schulbegleitung Als Herausforderung Für Die Interdisziplinäre Kooperation. Eine Qualitative Studie. Assistance as Challenge for Interdisciplinary Cooperation. A Qualitative Study. VHN 2 (88): 114-127.
- Jennes A. (2019). Support models for schools on the pathway to I.E. PowerPoint.
- Ketrish, E. V., & Dorozhkin, E. M. (2016). Building of Projecting Competence among Future Teachers in the Conditions of Introduction of Inclusive Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(15), 8237-8251.
- Knackendoffel, A. (2005). Collaborative teaming in the secondary school, Focus on Exceptional Children, 37, 5, p 1-15.
- KVPS (2018). Retrieved from [Parisuhde-vanhemmus-ja-ero.pdf](#) (kvps.fi).
- Massouti, A. (2018). (Re) Thinking the Adoption of Inclusive Education Policy in Ontario Schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 32-44.
- Meyer, K. (2017). Multiprofessionalität in Der Inklusiven Schule: Eine Empirische Studie Zur Kooperation von Lehrkräften Und Schulbegleiter/Innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS). Multiprofessionality in Inclusive Schools: An Empirical Study on the Cooperation of Teachers and LSAs (Göttinger Study about LSAs).] Göttinger Beiträge Zur Erziehungswissenschaftlichen Forschung 37. doi:10.17875/gup2017-1029.
- Mouroutsou, S. (2017). *Policy implementation in inclusive education: A complexity perspective* (Doctoral dissertation, University of Glasgow).
- Narayan, S. (2010). General, special &... Inclusive: refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom, *Teaching and teacher education*, 26, 1677-1686.
- Navarro, S., Zervas, P., Gesa, R., & Sampson, D. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology and Society*, 19(1), 17-27.
- Onderwijs Vlaanderen. Grote lijnen van het M-decreet | Voor onderwijspersoneel. (z.d.). Retrieved from /nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet.
- Schwab, S., Hessels, M., Obendrauf, Polanig, & Wölflingseder (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 13(2), 237-254, 2015.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, S. (2012). Collaborative models of instruction: the empirical foundations of inclusion and co-teaching, *Psychology in the schools*, 49, 5, p. 498-510.
- Thomas, G. (1992) *Effective Classroom Teamwork: Support or Instruction?* London: Routledge.
- Van de Putte, I., & De Schauwer, E. (2018). *Leren omgaan met diversiteit in de klas: Het GOL(L)D-concept in de praktijk* [Learning to deal with diversity in the classroom: The GOL(L)D concept in practice]. Ghent: Academia Press.
- Wet: Besluit van de Vlaamse Regering tot codificatie van de decretale bepalingen betreffende het hoger onderwijs (citeeropschrift: 'Codex Hoger Onderwijs'). (z.d.). Retrieved from <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14650>.
- Zulfija, M., Indira, O., & Elmira, U. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia-social and behavioural sciences*, 89, 549-554.

Kysely inklusiivisuuden toteutumisesta suomalaisissa peruskouluissa

HYVÄ VASTAAJA,

Tällä kyselyllä selvitetään koulu- ja opiskelija-terveydenhuoltoon ja opetuksen kehittämiseen osallistuvien työntekijöiden arvioita inklusiivisuuden toteutumisesta suomalaisissa peruskouluissa. Kyselyssä inklusiivisuudella tarkoitetaan kaikkien, myös erityistä tukea tarvitsevien lasten mahdollisuuksia osallistua kaikkeen koulun toimintaan. Sillä tarkoitetaan myös kaikkien oppilaiden kasvamista koulu-uran alusta alkaen yhdistyneessä koulutusjärjestelmässä, jossa ei ole erillisiä erityiskouluja ja erityisluokkia. Keskeistä ovat joustavat, kaikkien oppilaiden osallisuutta korostavat opiskelujärjestelyt. Vastaajana voivat toimia esimerkiksi kuntien koulutoimen johtajat, kiertävät (erityis)opettajat, kouluavustajat, kouluterveydenhuollon toimijat, kuraattorit, toiminta/ fysioterapeutit sekä kouluilla työskentelevät sosiaali- ja tai mielenterveystoimen työntekijät.

Kysely sisältää 15 kysymystä, joihin toivomme jokaisen vastaavan tämänhetkisen kokemuksensa mukaisesti. Kyselyyn vastaaminen vie noin 10 min.

Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja tapahtuu nimettömänä. Vastaajien henkilötiedot eivät tallennu, eikä niitä käytetä tulosten raportoinnissa. Kyselystä saatua tietoa käytetään kansainvälisen 'To Inclusive Education and BEYOND' (BEYOND) - hankkeen loppuraportoinnissa sekä Kehitysvammaisten Palvelusäätiön toiminnan kehittämiseen.

BEYOND- hankkeesta saat lisätietoja täältä;

- <https://www.easpd.eu/en/beyond> Kaikissa kyselyyn liittyvissä kysymyksissä voit olla yhteydessä
- Jenni Kerppola, Kehitysvammaisten Palvelusäätiö
p. +358 405872805

1. Tietoa itsestäsi

Työkokemukseni vuosina

- 0 - 9 vuotta
 10 - 20 vuotta
 21 vuotta tai enemmän

Vastuullani on

- 1 - 5 koulua
 Enemmän kuin viisi koulua

Mikä on koulutuksesi ja ammattinimikkeesi?

.....

2. Työn tarkoitus ja tavoitteet

Tällä kyselyllä selvitetään vastaajan työn tarkoitusta ja tavoitteita.

Vastaaminen tapahtuu asteikolla 1-5 (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä).

1 = täysin eri mieltä

3 = ei eri eikä samaa mieltä

5 = täysin samaa mieltä

2 = lähes samaa mieltä

4 = lähes samaa mieltä

	1	2	3	4	5
Yritän löytää ratkaisuja kriisitilanteisiin.					
distän inklusion toteutumista luokassa.					
Toimin koulun vision mukaisesti.					
Ennaltaehkäisen ongelmien syntymistä koulussa.					
Edistän koulun inklusiivista kulttuuria huomioiden oppilaiden tarpeet					

3. Yhteistyö

Yhteistyö eri toimijoiden välillä. Tällä kysymyksellä selvitetään erilaisten yhteistyömuotojen toteutusta koulun ja eri toimijoiden välillä.

Voit valita useita itsellesi sopivia vastausvaihtoehtoja

- Työskentelen oppilaiden kanssa
 Työskentelen vanhempien kanssa
 Työskentelen opettajien tai kouluavustajien kanssa
 Työskentelen kasvatus- ja koulutuslautakunnan kanssa
 Työskentelen koulun tai oppilashuollon moniammatillisissa tiimeissä
 Työni on konsultaatioluonteista ja annan apua tarvittaessa
 Työskentelen koulun johtoryhmän kanssa

4. Toimintamalli

Seuraavilla kysymyksillä selvitetään erilaisia rooleja ja toimintamalleja, mitä työsi koulumaailmassa sisältää.

Vastaaminen tapahtuu asteikolla 1-5 (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä).

1 = täysin eri mieltä 3 = ei eri eikä samaa mieltä 5 = täysin samaa mieltä
2 = lähes samaa mieltä 4 = lähes samaa mieltä

Työni koulumaailmassa on edustaa oppilaan ääntä.	1	2	3	4	5
Työni koulumaailmassa on edustaa oppilaan tarpeita					
Työni koulumaailmassa on edustaa oppilaan oikeuksia					
Työni koulumaailmassa on kartoittaa oppilaan tuen tarpeita ja sitä, kuinka tukitoimet voidaan toteuttaa					
Työni koulumaailmassa on varmistaa yhdessä opettajan kanssa, että jokainen oppilas voi osallistua normaaliopetukseen					
Työssäni koulumaailmassa toimin oppilaan avustajana.	1	2	3	4	5
Työssäni tunnen oppilaan kouluun liittyvät tuen tarpeet					
Työssäni tarjoan käytännön apua ja tukea oppilaille					
Työssäni huolehdin oppilaiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista					
Työssäni toimin luokka-avustajana.	1	2	3	4	5
Yhteistyössä opettajan kanssa huolehdin tukea tarvitsevista oppilaista					
Otan satunnaisesti täyden vastuun luokasta					
Varmistan että kaikki oppilaat voivat osallistua opetukseen luokassa					

Työssäni toimin kiertävänä opettajana.	1	2	3	4	5
Työssäni innostan opettajia visioillani inklusiivisesta opetuksesta ja tuesta					
Työssäni annan tietoa inklusiivisesta opetuksesta.					
Työssäni varmistan, että oppilaat saavat opetussuunnitelman mukaisen tuen.					
Työssäni arvostan ja tunnistan oman osaamiseni ja vahvuuteni.					
Työssäni toimin yhteyshenkilönä.	1	2	3	4	5
Työssäni keskityn vanhempien ja opettajien väliseen viestintään					
Työssäni keskityn opettajien ja oppilaiden väliseen viestintään					
Työssäni keskityn koulun ulkopuolisten kumppaneiden väliseen viestintään					
Työssäni tarjoan konsultointiapua (esimerkiksi vanhemmille)					
Työssäni minulla on mahdollisuus kehittää koulun inklusiota yhdessä koulun ja oppilaiden vanhempien kanssa					
11. Työssäni olen osa koulun henkilöstöä.	1	2	3	4	5
Osallistun koulun toimintaan (esimerkiksi kehittämistyö, seminaarit)					
Työssäni annan asiantuntemukseni inklusiosta koulun erilaisille työryhmille					
12. Työssäni toimin työn kriittisenä arvioitsijana.	1	2	3	4	5
Työssäni arvioin kriittisesti toimintaani voidakseni kehittää itseäni					
Työssäni arvioin toimintaani työskennellessäni luokahuoneessa					
Työssäni arvioin toimintaani yhdessä kollegojen tai muiden asiantuntijoiden kanssa					
Työssäni olen tietoinen koulun inklusioon liittyvistä kehittämistarpeista					

5. Keskeiset tehtävät

Työni keskeiset tehtävät.

Laita seuraavat toiminnot tärkeysjärjestykseen asteikolla 1-4 (1= ei tärkeä, 4=erittäin tärkeä).

Työni keskittyy palveluiden tarjoamiseen oppilaille	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
Työni keskittyy palveluiden tarjoamiseen vanhemmille	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
Työni keskittyy palveluiden tarjoamiseen koulun tiloissa	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
Työni keskittyy palveluiden tarjoamiseen koulu yhteisön hyväksi	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4

Työni keskeiset tehtävät.

Laita seuraavat toiminnot tärkeysjärjestykseen asteikolla 1-5 (1= ei tärkeä, 5=erittäin tärkeä)

Tehtäväni on diagnosoida oppilaita	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
Tehtäväni on tukea oppilaita	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
Tehtäväni on tukea opettajia heidän työssään	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
Tehtäväni on vahvistaa opettajien asemaa	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4

6. Vaikutusten arviointi

Työn vaikuttavuuden arviointi. Valitse seuraavista vaihtoehdoista ne, joihin työlläsi on vaikutusta. Voit valita useita. The service provider evaluates his/her work regarding:

- Oppilaisiin
- Vanhempiin
- Koulu
- Koulu yhteisö

Kiitos vastaamisesta. Muistathan painaa LÄHETÄ nappia, että vastauksesi tallentuvat.

Tietoja BEYOND -hankkeesta

Inklusiivinen koulutus ja BEYOND on Erasmus+ rahoitteinen hanke, jonka tavoitteena on edesauttaa kouluja ja palveluntarjoajia inklusiiviseen koulutukseen siirtymisessä.

Beyond -hankkeeseen osallistui eurooppalaisia yhteistyökumppaneita:



EASPD on vammaisalan palveluntuottajien eurooppalainen voittoa tavoittelematon yhteistyöjärjestö, joka edustaa yli 17 000 sosiaalialan palveluntuottajaa ympäri Eurooppaa. EASPD:n päätavoitteena on luoda yhdenvertaisia mahdollisuuksia vammaisille ja tukea tarvitseville henkilöille kehittäen tehokasta ja laadukasta palvelujärjestelmää.



Kehitysvammaisten Palvelusäätiö – KVPS on Suomessa toimiva omaisjärjestötaustainen säätiö ja palveluiden kehittäjä, jonka kohderyhmää ovat kehitysvamman tai muun syyn vuoksi apua ja tukea tarvitsevat henkilöt sekä heidän läheisensä.



Centre de la Gabrielle on vuonna 1972 perustettu yksityinen ja voittoa tavoittelematon organisaatio. Nykyään Centre de la Gabriellellä työskentelee 300 työntekijää, jotka avustavat 500 lasta, nuorta aikuista ja aikuisia, joilla on kehitysvamma tai erityisen tuen tarpeita.



Katholiek Onderwijs Vlaanderen on viranomaisorganisaatio ja katolisten koulujen kattojärjestö. Katholiek Onderwijs Vlaanderen edustaa noin 1400 alakoulua, yli 600 yläkoulua ja noin 150 erityiskoulua.



Chance B on vuonna 1986 erityislasten vanhempien ja Giesdorfin erityiskoulun opettajan perustama vertaistuellinen yhdistys. Yhdistyksen tavoitteena on auttaa ja tukea ikääntyneitä, vammaisia henkilöitä ja muita tukea tarvitsevia, jotta he voivat elää täysivaltaista elämää yhteisöissä.



Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência on voittoa tavoittelematon sosiaalisen solidaarisuuden virallinen osuuskunta. Nykyään osuuskunta tuottaa palveluita yli 2000 tukea tarvitsevalle ihmiselle lapsista aikuisiin. Tukea tarjotaan laaja-alaisesti esimerkiksi koulutukseen, työhön ja osallisuuteen.



University College Leuven-Limburg (UCLL) on tunnettu laadukkaasta opetuksesta, tutkimuksesta ja alueellisesta kehittämistyöstä. Vahva sitoutuminen tutkimukseen takaa huippulaatuiset tutkimusohjelmat yli 15 000 opiskelijalle. UCLL:n opettajankoulutuslaitos on aktiivinen asiantuntija inklusiivisen koulun kehittämisessä.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

