

SISÄLLYS

Esipuhe.....	10
Johdanto.....	15

Osa I • Inklusiivinen arvomaailma ja keskeiset käsitteet

Inklusion käsite ja periaatteet.....	27
Inklusioon liittyvät keskeiset käsitteet.....	33
Yhdenvertaisuus.....	33
Osallisuus ja yhteenkuuluvuus.....	42
Kiusaaminen, ulkopuolisuus ja yksinäisyys.....	49
Sukupuolten tasa-arvo.....	56
Koulutuksellinen tasa-arvo.....	58
Esteettömyys ja saavutettavuus.....	62
Työyhteisön yhteiset arvot ja ymmärrys.....	67
Perusopetuksen arvopohja.....	68
Opettaja eettisenä ammattilaisena.....	69
Työyhteisön vuorovaikutuskulttuuri ja puhetapa.....	71
Opettajan ammatillinen identiteetti ja sen kehittäminen.....	77
Ammatillisen identiteetin osa-alueita.....	78
Opettajan tunteet.....	81
Kasvun ajattelutapa.....	86

Osa II • Inklusiivinen pedagogiikka ja sen toteutumiseen tarvittava osaaminen

Tuen muodot ja erityisopetus.....	98
Kolmiportainen tuen malli.....	98
Erityisopetuksen järjestäminen.....	104
Opetuksen eriyttäminen.....	116
Eriyttävän opetuksen tunnusmerkit.....	117
Opetuksen eriyttäminen käytännössä.....	118
Opetuksen eriyttäminen tuen tarvitsijan näkökulmasta.....	121
Monipuoliset arviointimenetelmät ja arviointitiedon hyödyntäminen.....	124
Arvioinnin eri muodot.....	125
Oppilaan tuen tarpeen huomioiminen arvioinnissa.....	127
Joustavat opetusjärjestelyt.....	131
Joustavat ryhmittelyt.....	131
Joustava koulunaloitus.....	136
Vuosiluokkiin sitomaton opetus.....	137
Yhteisopettajuus ja kollegiaalinen tuki.....	142
Yhteisopettajuuden edellytykset.....	144
Opetuksen suunnittelu.....	145
Yhdessä opettaminen.....	147
Konfliktien ratkaiseminen.....	151
Moninaisuuden huomioiminen.....	154
Kielitietoisuus.....	155
Katsomustietoinen koulu.....	163
Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden huomioiminen.....	166
Hyvinvoinnin tukeminen.....	174
Hyvinvoinnin malleja.....	175
Oppilaiden vahvuuksiin keskittyminen.....	177
Tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen.....	183
Koulupoissaoloihin puuttuminen.....	186
Lahjakkuuden tukeminen.....	190
Opetuksen eriyttäminen.....	194
Oppimisen nopeuden säätäminen.....	195
Muita tapoja tukea lahjakkuutta.....	197

Toimivat oppimisympäristöt.....	202
<i>Fyysinen oppimisympäristö.....</i>	203
<i>Opiskelutilanteen struktuuri.....</i>	205
Digitaalisuuden hyödyntäminen.....	211
<i>Digitaaliset teknologiat inklusion tukena.....</i>	212
<i>Digitaalisuuden haasteet.....</i>	214

Osa III • Inklusiivisen toimintakulttuurin toteuttajat ja toteutumiseen tarvittavat resurssit

Koulutuspoliittinen päätöksenteko ja opetuksen järjestäjä.....	218
<i>Vastuut ja velvoitteet.....</i>	219
<i>Inklusiivisen koulun kehittäminen vaatii riittävät resurssit.....</i>	220
Koulun johto.....	223
<i>Rehtori arvojohtajana.....</i>	225
<i>Osaamisen johtaminen inklusiivisessa toimintakulttuurissa.....</i>	229
<i>Rehtori resurssien suuntaamisen ja käytön johtajana.....</i>	230
<i>Rehtorien näkemyksiä inklusiivisen toimintakulttuurin muodostumisen edellytyksistä.....</i>	232
Opettajat.....	239
<i>Opettaja tuo inklusion käytäntöön.....</i>	239
<i>Opettajien näkemyksiä inklusiosta.....</i>	241
Koulunkäynninohjaajat.....	247
<i>Koulunkäynninohjaajan työtehtävät.....</i>	247
<i>Koulunkäynninohjaajien työtilanne ja kokemuksia työstä.....</i>	251
<i>Koulunkäynninohjaajien näkemyksiä inklusiosta.....</i>	254
Oppilashuolto.....	258
<i>Yhteisöllinen ja yksilökohtainen opiskeluhoito.....</i>	258
<i>Oppilashuolto edistää yhteisöön kiinnittymistä.....</i>	260
Oppilas.....	262
<i>Tärkeä vuorovaikutus.....</i>	262
<i>Oppilaiden kokemuksia inklusiosta.....</i>	264

Kodin ja koulun yhteistyö.....	269
<i>Huoltajien suhtautuminen inklusioon.....</i>	<i>270</i>
<i>Huoltajien kokemuksia inklusiosta.....</i>	<i>272</i>
Opettajankoulutus ja opettajien täydennyskoulutus.....	279
<i>Opettajankoulutus.....</i>	<i>279</i>
<i>Opettajien täydennyskoulutus.....</i>	<i>285</i>
Kaikkien koulu.....	290
 Kiitokset.....	 299
Lähteet.....	300
Kirjoittajat.....	323

ESIPUHE

Kouluun liittyvä keskustelu käy kuumana perinteisessä ja sosiaalisessa mediassa. Esiin nostettuja ongelmia riittää joka sormelle: oppimistulosten heikentyminen kansainvälisissä vertailuissa, koulujen eriytyminen, työrauhaongelmat, lasten ja nuorten aggressiivisuus, yksinäisyys ja mielenterveyden haasteet, opettajien uupuminen ja alanvaihtosuunnitelmat sekä oppilaiden moninaisuuden kanssa selviytymisen pulmat. Julkiselle keskustelulle ominaiseen tapaan keskusteluun osallistujat yrittävät vaikuttaa toisiinsa ja siihen, kuinka koulutus tulisi järjestää (Ahonen, 2008). Kun keskustelu etenee ongelmien syiden pohtimiseen, joko itse lehtiartikkelissa tai viimeistään sen kolmannessa lukijakommentissa yhdeksi syyksi ongelmille nostetaan inkluusio.

Inkluusio esitetään mediassa usein negatiivisessa valossa ja vain harvoin tuodaan esille onnistumisen näkökulmia. Keskustelu näyttää olevan kautta linjan inklusiokriittistä, ja tiettyjen oppilaiden läsnäolo koulussa nähdään hyvin haasteelliseksi (Pitkänen ym., 2021). Inklusioon liitetään opettajan voimattomuutta ja keinotomuutta, kaoottista ja jopa uhkaavaa luokkahuoneilmapiiriä sekä huolestuneita huoltajia. Ajatellaan, että resurssveja joudutaan nipistämään tukea kipeästi tarvitsevien tukitoimista ja hyvin pärjäävät oppilaat jäävät oman onnensa nojaan, kun opettajan huomio keskittyy

tulipalojen sammutteluun eli akuuteimmin tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaukseen ja kaitsemiseen. Inklusiota ongelmista syyttäviä kommentteja seuraavat herkästi pois lähettämisen ajatukset: yleis-
tā opiskelurauhaa uhkaavat tekijät tulisi siirtää ”jonnekin muualle”. Julkisessa keskustelussa erilaiset toiveet ja näkemykset koulua ja kasvatusta kohtaan kohtaavat, eikä tilannekuva ole keskustelijoilla aina hallussa. Äänekkäästi ajetaan esimerkiksi erityisluokkien palautusta, vaikka esimerkiksi Helsingissä niitä on useimmilla oppilaaksiottoalueilla. Keskustelu saa pahimmillaan lasten oikeuksia ja yhdenvertaisuutta uhkaavia sävyjä. Mediakeskustelusta tuntuu nopeasti unohtuvan inklusion eettisten ja filosofisten kysymysten pohdinta, sillä se keskittyy nimenomaan käytännön asioihin (Pitkänen ym., 2021).

Inklusio puhuttaa myös opettajainhuoneissa, eivätkä selvitykset suomalaisten opettajien keskuudessa maalaa ruusuista kuvaa opettajien käytännön tilanteesta. Tuoreen selvityksen (OAJ, 2022a) mukaan viisi kuudesta peruskoulun opettajasta ja rehtorista (N = 2 200) katsoi, ettei inklusion toteutuminen nykyresursseilla ole mahdollista. Huomionarvoista on, että opettajat eivät kuitenkaan suhtautuneet torjuvasti inklusiota kohtaan, ja se sai opettajien keskuudessa vankkaa kannatusta. Vaatimuksina hyväksyville suhtautumiselle olivat kuitenkin riittävät resurssit, oppilaan oikea-aikainen tuki ja myös erityisluokat tarvittaessa. Keskittyminen resurssikysymykseen ja oppilaiden sijoitteluun viittaa siihen, että inklusion ymmärretään opettajien keskuudessa usein kapeasti liittyvän tuen tarvisijoiden kohtaamiseen. Laajasti ymmärrettynä inklusio käsittelee kaiken moninaisuuden huomioimisen. Huomion kohteena ovat ensisijaisesti yhteisön jäsenten kohtaaminen ja toimintakulttuuri, jossa jokainen saa olla sellainen kuin on. Toimintakulttuurin ja

kohtaamisten muokkaaminen moninaisuuden hyväksyviksi ei vaadi erityistä resursointia vaan arvokeskustelua ja asenteiden tarkastelua.

Opettajien inklusiokäsityksiä ja asenteita käsittelevässä kansainvälisessä tutkimuksessa (tarkempi katsaus ks. Tirri & Laine, 2017b) on saatu selville, että opettajilla on pääsääntöisesti positiivinen asenne inklusiota kohtaan, mutta heidän asenteensa on skeptisempi inklusion käytännön toimivuutta kohtaan. Opettajat saattavat myös kokea, ettei heillä ole riittäviä tietoja ja taitoja. Tämä minäpystyvyys taas vaikuttaa asenteisiin, sillä vahvan minäpystyvyyden on havaittu olevan yhteydessä positiivisempiin asenteisiin inklusiota kohtaan. Opettajien asenteiden on myös todettu riippuvan oppilaiden tuen tarpeesta, ja esimerkiksi oppilaiden emotionaaliset ja käyttäytymisen haasteet aiheuttavat enemmän huolta kuin muut tuen tarpeet. Tutkimusten ja selvitysten perusteella voidaan sanoa, että opettajat pitävät inklusiota tärkeänä arvona, mutta osaamiseen ja asianmukaiseen resursointiin tulee panostaa.

Inklusion käsittely mediassa tukee usein aiheeseen liittyviä väärinkäsityksiä ja inklusion kapeaa määritelmää. Monesti toimittaja selventää artikkelissaan inklusion merkitystä lukijalle määrittelemällä inklusion käsitteen ja kirjoittaa, että ”inklusiio tarkoittaa sitä, että erityisoppilaat opiskelevat yleisopetuksen luokassa”. Tämä kapea ja virheellinen käsitys kärjistää keskustelua entisestään ja mahdollistaa syyttävän sormen kohdistamisen tuen tarvitsijoihin. Tällainen yksinkertaistus estää pahimmillaan oppilaan edun toteutumisen kouluarjessa. Keskustelu inklusiosta ja sen onnistumisen edellytyksistä ei voi kuitenkaan onnistua, jos keskustelijat ymmärtävät käytettävät käsitteet eri tavoin. Yhteinen käsitteenmäärittely on edellytys keskustelulle, käydäänkö keskustelua millä foorumilla tahansa. Vain yhteisen ymmärryksen pohjalta voidaan päästä keskustelemaan konkreettisista toimista. Lopulta pois lähettämisen

ajatuksen ihannoinnin sijaan päästään kehittämään keinoja, joilla jokaista oppilasta tuetaan ja arvostetaan yhteisön arvokkaana jäsenenä. Inklusiokäsitteen yksiselitteisen määrittelyn tulee sisältyä opetusta ohjaaviin asiakirjoihin, jolloin käsitteen sisällöstä neuvottelemisen sijaan päästään ratkaisujen pohdinnan tasolle.

Tässä kirjassa käsittelemme inklusion onnistumisen edellytyksiä. Kirjan ensimmäisessä osassa määrittelemme inklusion käsitteen, tarkastelemme inklusion taustalla olevia sitoumuksia ja tutustumme inklusioon läheisesti liittyviin käsitteisiin. Kirjan toisessa osassa käsittelemme inklusiivisen toimintakulttuurin kehittämistä. Kirjan kolmannessa osassa tarkastelemme ja kuulemme koulun eri toimijoiden näkemyksiä siitä, miten inklusio saadaan onnistumaan. Lukujen lopussa on listamuotoinen tiivistelmä keskeisestä sisällöstä ja kysymyksiä, joita yksittäinen opettaja tai koko työyhteisö voi osaan perehtymisen jälkeen pohtia.

Tämän kirjan nimi *Inklusio onnistuu!* on tarkoituksellisesti valittu ja kärjistävä, ja sen pyrkimyksenä on tuoda vastapainoa inklusiokriittiselle keskustelulle. Väite, että inklusio onnistuu, ei kuitenkaan tarkoita, että ummistaisimme silmämme kritiikiltä ja haasteilta. Tavoitteena on pikemminkin rakentaa ymmärrystä siitä, kuinka inklusiivisen toimintakulttuurin kehittyminen on pitkälinen ja monisyinen koko koulutusjärjestelmää koskeva kehityksellinen prosessi, jota ei ole vielä viety loppuun. Tämän ajankohtaiseen tutkimustietoon nojautuvan kirjan tarkoituksena on kirkastaa inklusiokäsitettä ja oikaista siihen liittyviä väärinymmärryksiä. Lisäksi kirja tarjoaa konkreettisia ideoita, ajankohtaista tutkimustietoa sekä koulun toimijoiden näkökulmia, joiden avulla kouluyhteisön toimintakulttuuria voidaan muokata aidosti inklusiivisemmaksi.

Lopuksi korostettakoon, että tämä kirja on kirjoitettu hyvin läheltä käytännön koulutyötä. Me kirjoittajat olemme ennen kaikkea

opettajia: meillä on pitkä kokemus luokanopettajan työstä, ja olemme koko kirjoitusprosessinkin ajan työskennelleet täysipäiväisesti luokanopettajina helsinkiläisessä koulussa. Työn lomassa olemme käyneet arvokkaita keskusteluja oppilaiden, kollegoiden ja oppilaidemme huoltajien kanssa. Olemme reflektoineet omia toimintatapojamme vaihtuvissa ja monimutkaisissakin tilanteissa. Inklusio ja eri näkökulmat siihen ovat meille arkipäivää käytännön tasolla. Opetustyön ohella ohjaamme tulevia luokanopettajia opetusharjoittelussa, ja saamme olla sitä kautta tukemassa tulevia opettajia heidän opettajuutensa kehittämisessä. Opiskelijoiden kanssa reflektimme inklusiiviseen kouluun liittyviä kysymyksiä monipuolisesti ja perusteellisesti. Omat ajatukset ja toimintatavat tulevat säännöllisesti haastetuiksi ja perustelluiksi. Me kirjoittajat olemme myös kasvatustieteen tutkijoita. Tutkijaposition kautta teorian ja käytännön yhdistäminen on lähellä sydäntämme. Myös tämä ääni kuuluu kirjassamme: olemme halunneet hyödyntää monipuolisesti tutkimukseen perustuvaa tietoa. Lähdeluettelomme tarkemmalla tutkailulla lukija voi halutessaan selvittää lisää yksityiskohtia tietystä teemasta. Kirjan laaja-alaisuuden vuoksi yksittäisten teemojen käsittelyä on pitänyt rajata, mutta lähteidemme avulla lukija varmasti pääsee sukeltamaan syvemmälle inklusion maailmaan niin halutessaan.

Antoisia ja ajatuksia herättäviä lukuhetkiä!

Helsingissä kesäkuussa 2023

Anni Loukomies ja Sonja Laine

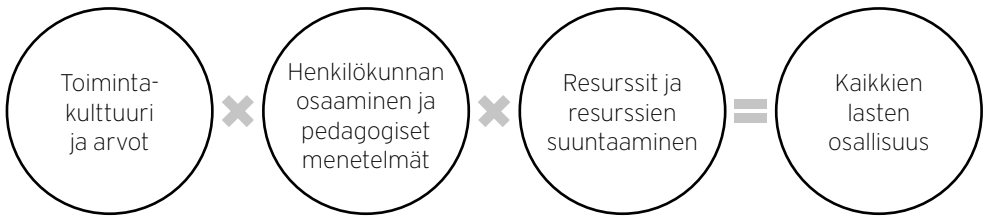
JOHDANTO

Inkluusio on tärkeä ja vastaansanomaton arvo, sivistysvaltion mittari ja sitoumus, johon koulujärjestelmämme perustuu. Tämä on kirjamme kantava ajatus. Inklusion idea perustuu YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen (Suomen YK-liitto) ja Salamancan julistukseen (Unesco, 1994), joihin Suomi on vahvasti sitoutunut EU:n ja YK:n jäsenvaltiona. Näiden dokumenttien linjaukset näkyvät perusopetuslaissamme sekä opetussuunnitelman perusteissa. Inklusio ei koske vain koulua vaan koko yhteiskuntaa, ja sen keskeisiä rakennuspalikoita ovat jokaisen ihmisen osallisuus ja oikeus yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Ihan kaikilla lapsilla ja nuorilla on oikeus oppimiseen omista lähtökohdistaan käsin. Tämän näkemyksen sisäistäminen on tärkeä edellytys inklusion onnistumiselle. Jos tekee ajatusleikin ja asettuu tuen tarvitsijan tai marginalisaatiovaarassa olevan oppilaan tai tämän huoltajan asemaan, on helppo ymmärtää inklusioperiaatteen arvo. Inklusion vastakohta eli segregatio ei ole mahdollinen toimintatapa sivistysvaltiossa. Näin ollen kysymys ei voi enää olla siitä, noudatetaanko inklusioperiaatetta vai ei, vaan keskiöön nousee kysymys siitä, *miten* inklusion käytännön haasteet ratkaistaan ja inklusio saadaan toimimaan. Inklusiivisen toimintakulttuurin rakentaminen on koulutuksen järjestäjien, koulujen johdon ja opettajien velvollisuus, ei mielipideasia.

Inkluusio ei toteudu itsestään. Lainsäätäjien, kuntapäätäjien, opetuksen järjestäjien, koulujen johdon sekä opettajien ja koulun muun henkilöstön tulee sitoutua inklusiivisen ja moninaisuutta kunnioittavan toimintakulttuurin rakentamiseen. Tässä kirjassa tarkastelemme inklusiivista, kaikkien oppilaiden koulua, jossa korostuu jokaisen oppilaan osallisuus. Inklusion onnistumisen edellytyksiä voidaan tarkastella tulomallilla (kuvio 1), joka on kehitetty aikaisempien tutkimusten ja kartoitusten, Helsingin kaupungin kasvatuksen ja koulutuksen toimialan esi- ja perusopetuksen Oikeus oppia -hanketyöryhmän (OKM:n rahoittama hanke, 2021–2023) inklusion edellytysten määrittelyn sekä oman käytännön kokemuksemme ja havaintojemme sekä kollegoiden kanssa käytyjen reflektiokeskusteluiden perusteella. Kyseessä ei ole tietyn tutkimuksen tulosten perusteella syntynyt teoreettinen malli, vaan edellä mainittujen tekijöiden yhdistelmänä syntynyt käytännön toimintaa ja päätöksentekoa selkiyttävä jäsennys. Tulomallin osioiden tarkemman käsittelyn yhteydessä olemme merkinneet, mihin tutkimuksiin ja kartoituksiin missäkin kohdassa viittaamme. Oikeastaan kaikki tässä kirjassa siteerattu tutkimus tavalla tai toisella selittää tulomallia.

Inklusion onnistumisen edellytykset -tulomallin mukaisesti inklusion onnistuminen on toimintakulttuurin ja arvojen, osaamisen ja asenteiden sekä resurssien tulo. Tulomallin on katsottu olevan tarkoituksenmukainen siksi, että matematiikasta tutun lainalaisuuden mukaisesti yhdenkin tulon tekijän ollessa nolla inkluusio ei toteudu. Julkinen keskustelu suuntautuu usein resurssien puutteeseen inklusion toteutumisen esteenä. Silti runsaatkaan resurssit eivät takaa inklusion toteutumista, jos arvomaailma, asenteet ja osaaminen eivät ole kohdallaan. Esimerkiksi ihmisten kohtaamisen osalta inklusiivisen toimintakulttuurin toteutumiseen ei edes tarvita resursseja. Kyse on vain siitä, millaisia sanoja vali-

taan ja millaista puhetta sallitaan. Toisaalta mikään määrä arvo-keskusteluja, opettajien osaamisen vahvistamista tai asennemuutosta ei riitä, jos esimerkiksi oppimisen tuen järjestämiseen ei ole suunnattu tarvittavia resursseja. Inklusio voi aidosti toteutua vain, jos sen edellytyksistä huolehditaan.



Kuvio 1. Inklusion onnistumisen edellytyksiä kuvaava tulomalli

Ensimmäisenä voidaan tarkastella koulun toimintakulttuuria, toisin sanoen kouluyhteisön vuorovaikutuksessa muodostuneita toimintatapoja, ja erityisesti sen arvoja ja asenteita. Inklusion onnistuminen ja inklusiivisen toimintakulttuurin kehittyminen kytkeytyvät yhteisön toimijoiden ajattelutapaan, arvoihin, asenteisiin ja haluun kohdata kaikki yhteisön jäsenet heidän ainutkertaisuuttaan arvostaen. Yhtä lailla tärkeää on, että yhteisön jäsenillä on jaettu ymmärrys inklusion käsitteestä ja sen yleisistä periaatteista. Inklusiivisen koulun kehittämisessä ja sitä linjaavissa dokumenteissa keskeistä on yhteinen ymmärrys ja käsitteen määrittely (mm. Unesco, 2017 2022; Alila et al., 2022). Jos yhteistä ymmärrystä ei ole rakennettu, toimijoilla on erilaiset käsitykset siitä, mitä koulussa pitäisi saavuttaa (ks. Göransson & Nillhom, 2014; Paju, 2021). Tämä luonnollisesti johtaa siihen, ettei työyhteisö sitoudu inklusion tavoitteisiin eikä niihin lopulta päästäkään.

Huomionarvoista on, ettei Suomessa inklusiokäsitettä määritellä eksplisiittisesti perusopetuslaissa tai opetussuunnitelmassa, vaikka se muutoin onkin monipuolisesti sisällytetty opetussuunnitelman perusteisiin (Vanhanen, Vainikainen, & Mäkihonko, 2022). Raisa Ahtiainen tuo haastattelussaan esille, kuinka inklusion käsitteellistäminen on monelta osin juuri tulkitsijansa käsissä (Kankainen, 2022), ja tällä saattaa olla vaikutuksia moninaisuuden huomioimiseen, oppilaan opiskelupaikan määrittämiseen, oppilaille tarjottavaan tukeen ja opetuksen laatuun. Inklusiokäsitteeseen liittyy myös väärinkäsityksiä, jotka niin ikään vaikuttavat inklusion toteutumiseen ja toteutumisen arviointiin. Kuten jo aiemmin mainittiin, edelleen vallalla on muun muassa ajatus siitä, että inkluusio on synonyymi erityisoppilaiden integraatiolle.

Toiseksi henkilöstöllä tulee olla tarvittavaa osaamista ja pedagogisten ratkaisujen kuuluu olla linjassa inklusiivisten arvojen kanssa. Aidosti inklusiivisessa toimintakulttuurissa ratkaisuja tulee pohtia paitsi kokonaisuuden näkökulmasta myös etenkin jokaisen oppilaan yksilöllisten tarpeiden näkökulmasta. Opettajien osaaminen tulee varmistaa, jotta aidosti voidaan huomioida moninaisuutta eri osa-alueineen. Koska esimerkiksi tuen tarve on yksilöllistä, myös opetusjärjestelyiden tulee olla tarkoituksenmukaisia ja joustavia. Tarve kielitietoiselle opetukselle ja kohtaamiselle on jokapäiväistä. Samanlainen toimintamalli ei sovi kaikille tuen tarvitsijoille, eikä tukitoimia voi mekaanisesti monistaa tilanteesta toiseen. Kun jokaisen oppilaan tilanne ja tarpeet aidosti huomioidaan ja ratkaisuja punnitaan kaikkien oppilaiden näkökulmista, inklusion periaate muuttuu käytännön toimiksi ja jokainen oppilas voi kokea olevansa arvokas yhteisön jäsen, eivätkä esimerkiksi vähemmistöjen edustajat joudu kokemaan toiseuden tunnetta. Opettajien osaamisen lisääntyminen vaikuttaa tutkimusten mukaan positiivisesti opettajien

inkluisioasenteisiin (Pit-ten Cate ym., 2018; Monsen ym., 2014). Myös siksi täydennyskouluttautuminen on keskeistä.

Osaamisen vahvistamisen perustaksi on olemassa runsain määrin tutkimusperustaista tietoa, koska inklusiota on tutkittu paljon (Van Mieghem ym., 2020; Amor ym., 2019). Muun muassa on tutkittu inklusion käsitettä (Qvortrup & Qvortrup, 2018), eri ryhmien asenteita inklusiota kohtaan (Pit-ten Cate ym., 2018; De Boer ym., 2010), oppimista inklusiivisessa ryhmässä (Dell’Anna ym., 2020), oppilaiden osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia (Pesonen ym., 2016), tuen tarvitsijoiden kokemuksia (Holm ym., 2020) sekä myös lahjakkaiden oppilaiden näkökulmaa (Laine, 2016). Inklusiivisen koulun käytänteisiin liittyviä kiinnostuksen kohteita ovat tutkimuksissa olleet johtaminen (Esposito ym., 2019; Romanuck Murphy, 2018), yhteisopettajuus (Scruggs & Mastropieri, 2017; Iacono ym., 2021), vahvuuskasvatus (Vuorinen ym., 2019), erityisopetuksen ja inklusion suhde (Honkasilta ym., 2019), digitaalisuus (Sormunen ym., 2019) ja inklusion toteutus (Kefallinou, 2020). Täydennyskoulutusta järjestettäessä on pohdittava, miten tämä tieto saadaan toimijoiden käyttöön sellaisessa muodossa, että sitä on mahdollista soveltaa käytännön työn haasteiden ratkaisemisessa.

Kolmanneksi inklusion toteutuminen vaatii riittävät resurssit, jotka ovat tarkoituksenmukaisesti kohdennettuja inklusiivisen toimintakulttuurin kehittämiseen ja ylläpitämiseen sekä oppilaiden oikea-aikaiseen tukeen. Tähän tekijään liittyy myös sen tarkastelu, ovatko olemassa olevat resurssit mahdollisimman tehokkaassa käytössä. Inklusio ei ole eikä se saa missään kohdin olla säästökeino. Nieminen ja White (2019) nostavat esille oleellisen tosiasian, kuinka epäonnistuneesti toteutettu integraatio voi johtaa pahimmillaan jopa oppilaan suurempaan syrjintään kuin aiemmat tavat, jos vaadittavat resurssit ja tukitoimet eivät siirry yleisope-

tuksen luokkaan. Onkin ymmärrettävä, että inklusiosta ei voida edes puhua, ellei riittävää tukea tuen tarvitsijoille ole varmistettu. Inklusiota ei ole integraatio ilman tukea. Oppimisen tuen lisäksi myös muun moninaisuuden huomioiminen vaatii usein resurssien jaon uudelleentarkastelua.

Tulomalli korostaa, että yhden tekijän toimivuus ei yksinään riitä aidon inklusion toteutumiseen. Inklusion onnistumisen edellytyksiin täytyy kiinnittää huomiota opetuksen järjestämisen kaikilla tasoilla. Vastuu inklusion onnistumisesta ja edelleen jokaisen oppilaan hyvinvoinnista ja oikeudesta oppia on opettajalla, koulun muulla henkilöstöllä ja koulutuksen järjestäjällä. Onnistuminen vaatii yhteistä tahtotilaa, johon sitoutuvat poliitikot, päättäjät, rehtorit, opettajat ja koulun muu henkilöstö. Yksittäisellä opettajalla on autonomia pedagogisen lähestymistapansa valinnassa, opetussuunnitelman toimeenpanossa ja toimintatapojen valinnassa, mutta toiminnan reunaehdot ja edellytykset ovat koulutuksen järjestäjän vastuulla. Lainsäätäjien on ensinnäkin huolehdittava, että oppimisen tuen säätely ja moninaisuuden huomioiminen kouluissa tehdään yhdenvertaisuuden näkökulmasta kestävästi. Kuntapäättäjien tulee huolellisella strategisella suunnittelulla varmistaa asianmukainen resursointi, toimintaympäristöt ja kouluttautumismahdollisuudet.

Lähikouluperiaate on keskeinen inklusion osatekijä, mutta lähikouluperiaate toteutettuna ilman asianmukaisia resursseja ei ole inklusiota siinä mielessä kuin se yksittäisen oppilaan ja yhteisön hyvinvoinnin näkökulmasta tulisi ymmärtää. Vastuullinen koulutuksen järjestäjä mitoittaa resurssit tuen tarpeen mukaan ja huolehtii myös työntekijöiden koulutuksesta ja työnohjauksesta. Resurssien yhtäkkinen merkittävä runsastuminen on tosin monessa koulussa utopiaa, mutta resurssien käytön tehostamista ja synergiaetujen etsimistä kannattaa pohtia tarkasti. Opettajankoulutusohjelmien

sisältöjen tulee olla linjassa käytännön työn vaatimusten kanssa. Resurssien kohdentamisesta huolehtivien koulujen johtajien tulee sisäistää inklusiivinen arvomaailma. Kouluissa tulee käydä perinpohjaisia arvokeskusteluja yhdenvertaisuudesta ja lapsen oikeuksista, ja opettajille tulee tarjota mahdollisuuksia kouluttautumiseen. Yksittäinen opettaja voi reflektion avulla tarkistaa omia näkökulmiaan ja asenteitaan. Tässä kirjassa käsittelemme inklusion edellytyksiä laajan määritelmän mukaisesti moninaisuuden huomioimisen näkökulmasta. Keskitymme myös tuen tarpeessa olevien kohtaamiseen ja heidän opiskelun edellytyksiensä varmistamiseen, koska tämä näkökulma vaikuttaa voimakkaasti koulujen arkeen, oppilaiden opiskeluedellytyksiin ja opettajien työhön. Kirjan rakenne noudattelee edellä esiteltyä tulomallia.