

# Oppimisen tuki ja inkluusio suomalaisessa koulussa: katsaus nykytilaan ja eräitä kehitysehdotuksia

Tässä kirjoituksessa käsittelemme oppimisen ja käyttäytymisen tukeen ja inklusioon liittyviä yleisiä periaatteita sekä esitämme eräitä kehitysehdotuksia inklusiivisen kasvatuksen edistämiseksi suomalaisen peruskoulunpidon kontekstissa. Teksti pohjautuu aiemmin englanniksi ja portugaliksi julkaistuun artikkeliin UNESCO:n julkaisemassa kirjassa *Teacher education around the world: Challenges and opportunities* (Gagnon, Honkasilta & Jahnukainen, 2023).

**Teksti** Joseph Calvin Gagnon, Markku Jahnukainen ja Juho Honkasilta

## Johdanto

Kansainvälisesti tarkasteltuna Suomi on oikeutetusti ylpeä korkealaatuisesta ja tasapuolisesta koulutuksestaan ja korkeasti koulutetusta opettajakunnastaan. Silti opettajat, huoltajat ja poliitikot sekä kansainvälinen yhteisö saattavat yllättyä niistä arkipäivän vaikeuksista, joita suomalaisissa kouluissa on inklusion prosessin edistämisen ja inklusiivisen opetuksen toteuttamisen suhteen.

Kaikkien lasten ja nuorten opettaminen yhdessä, riippumatta oppimiseen tai käyttäytymiseen liittyvistä vaikeuksista, on keskeinen osa aktiivisen ja osallistavan kansalaisyhteiskunnan varmistamista. Siten ne ovat myös keskeinen osa inklusiivista kasvatusta. Vaikka Suomi on virallisesti sitoutunut inklusion edistämiseen

peruskoulunpidossa, inklusion termi on vielä määrittelemättä Suomen politiikka-asiakirjoissa, ja opetussuunnitelman perusteissakin aiheesta on vain yleisluonteinen maininta. Koulunpitoa määrittävät asiakirjat eivät siis yksiselitteisesti ohjaa inklusion edistämistä edellyttäviin toimenpiteisiin (ks. Tervasmäki, 2022). Eri tutkijaryhmät ovat pyrkineet määrittelemään inklusion Suomen mallia, ja esimerkiksi Jahnukainen ym. (2023) ovat esittäneet, että inklusiota kuvaa pyrkimys ”kaikkien yhtäläiseen oikeuteen osallistua koulutukseen ja yhteiskuntaan, ja riittävällä tuella, resursseilla, henkilökunnalla, koulutuksella tulla lähikoulun oppilaaksi”. Määritelmässä on huomioitavaa, ettei inklusio määrity opetuksen järjestämispaikan mukaan, vaan se sisältää tarvittavat tuet, joiden avulla kukin oppilas voi osallistua mielekkäästi

opetukseen ja koulunkäyntiin.

Tässä kirjoituksessa käsittelemme inklusiota koskevia keskeisiä kysymyksiä Suomen peruskoulunpidon kontekstissa, joita käsitelimme alun perin Yhdistyneiden kansakuntien koulutus-, tiede- ja kulttuurijärjestön (UNESCO) julkaiseman teoksen luvussamme *Teacher education in Finland: Progress on preparing teachers for inclusion of students with learning and behavioral difficulties* (Gagnon, Honkasilta ja Jahnukainen, 2023). Esittelemme lyhyesti (a) suomalaista oppimisen ja koulukäynnin tuen monitasomallia ja sen suhdetta osallisuuteen – inklusiivisen kasvatuksen ytimeen. Lisäksi otamme kantaa eräisiin avainalueisiin, jotka liittyvät opettajien kykyyn edistää inklusiota, mukaan lukien (b) opettajankoulutus, (c) opettajien näkemykset inklusiosta ja (d) opettajien valmiudet osallistavaan inklusiiviseen kasvatukseen opetussuunnitelman, opetusmenetelmien, oppilaiden käyttäytymisen tukemisen ja yhteisopetuksen näkökulmista. Lopuksi luomme katseen tulevaisuudennäkymiin.

## **Inklusiosta Suomen peruskoulunpidon kontekstissa**

### **Oppimisen ja koulunkäynnin tuki**

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolmiportainen struktuuri on suomalaisen koulun perustana oleva rakenne, jolla pyritään edistämään oppilaiden osallistamista. Oppimisen tuen järjestelmässä tietoon pohjautuvia päätöksiä käytetään tunnistamaan, tarjoamaan, arvioimaan ja muokkaamaan opiskelijoille suunnattua tukea. Yleiseen tuen

kautta kaikille opiskelijoille voidaan tarjota näyttöön perustuvia opetus- ja käyttäytymisinterventioita ja -tukea. Yleinen tuki esimerkiksi akateemisissa aineissa koostuu parhaimmillaan näyttöön perustuvan eksplisiittisen opetuksen toteuttamisesta kaikille opiskelijoille (opettajajohtoinen opetus, uusien taitojen ja tiedon eksplikointi ja harjoittelu ohjattuna, jatkuva opettajan palaute, itsenäinen harjoittelu ja säännöllinen arviointi ja palautteenanto). Vastaavasti yleinen tuki käyttäytymiskomponentin osalta liittyy niiden yleisten sääntöjen noudattamisen tukemiseen, jotka koskevat kaikkia koululaisia. Tästä esimerkkinä toimii ProKoulu-toimintamalli (esim. Karhu ym., 2018).

Oppilaille, joilla on havaittu jokin riskitekijä oppimisen tai käyttäytymisen haasteisiin, tarjotaan tehostettua tukea. Tätä ennaltaehkäisevää tai osin korjaavaa tukea voivat tarjota luokan- tai aineenopettajat, erityisopettajat, tai ne voidaan toteuttaa yhteistyössä. Opettaja voi esimerkiksi tarjota pienelle oppilasryhmälle matematiikan lisäharjoituksia tai konkreettisia välineitä auttaakseen heitä hahmottamaan matemaattisia lainalaisuuksia, erityisesti sanallisten tehtävien osalta. Käyttäytymiskomponentin osalta oppilaille voidaan tehostetun tuen piirissä tarjota kevyitä interventioita, kuten Check in/Check out -mallissa (jossa sovittu aikuinen tapaa oppilaan lyhyesti päivän alussa muistuttaakseen yhdessä asetetuista käyttäytymistavoitteista, oppilas tai opettajat seuraavat ja tallentavat käyttäytymistä koko päivän ajan, sovittu aikuinen tapaa oppilaan koulupäivän päätteeksi keskustellakseen edistymisestä, koti ja koulu tekevät yhteistyötä



Kuvituskuva: Unsplash.

kannustaen oppilasta) (esim. Karhu, 2018).

Oppilaat, jotka tarvitseva merkittävästi enemmän tukea akateemisten tai käyttäytymisen taitojen oppimisessa, kuuluvat erityisen tuen piiriin. Tällöin tuen tulee olla personoitu kyseiselle oppilaalle henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) avulla. Tyypillisesti palveluja ja tukia tarjotaan useammin, pidemmäksi ajaksi ja laajemmin. Esimerkiksi matematiikassa voidaan tarjota intensiivisempää tukea esimerkiksi asteittain etenevän intensiivijakson aikana, jolloin edetään oppilaan taitotason mukaisesti konkreetista kohden abstraktimpaa ongelmanratkaisua. Vastaavasti oppilaille, joiden käyttäytymiseen liittyvät koulunkäynnin haasteet ovat vakavia, opettaja voi tehostaa ja vahvistaa Check in/Check out -mallin mukaista käyttäytymistavoitteisiin kohdistuvaa kannustavaa palautetta koulupäivän aikana sen sijaan, että tämä tapahtuisi vain koulupäivän alussa ja lopussa.

Oppimisen tuen järjestelmä ei itsessään edellytä sitä, että erityinen tuki merkitsisi samalla siirtymistä pois ylei-

sopetuksen opetusryhmästä erityisryhmään tai -kouluun. Tämä on kuitenkin edelleen mahdollisuus (Jahnukainen & Itkonen, 2021), ja kolmannes erityisen tuen piirissä olevista oppilaista käy koulua joko erityiskouluissa tai pienryhmissä, erillään yleisopetuksesta (Tilastokeskus, 2022). Tällainen segregoitu koulunpidon järjestäminen jo itsessään hankaloittaa oppilaiden osallisuuden edistämistä, joka kuuluu inklusion arvopohjaan. Tutkimuksellisesti taas tähän liittyvä haaste piilee siinä, ettei oppilaiden erityisen tuen tarpeeseen tai oppilasryhmäsijoitteluun liittyvää tilastointia enää tehdä. On siis vaikea päästä käsiksi siihen, missä määrin kouluissa toteutetaan systemaattisesti tutkimusnäyttöön perustuvia tuen keinoja eri tuen tasoilla ja millä perusteilla oppilaiden saaman tuen taso määritellään. On tiedossa, että käytännöt suomalaisten kuntien ja koulujen välillä ovat kirjavat (esim. Lintuvuori & Rämä, 2022).

### **Opettajien valmiudet osallistavaan kasvatukseen ja pedagogiikkaan**

Opettajan kyky ja halu toteuttaa näyttöön perustuvia opetuskäytäntöjä ja mukautuksia yleisopetuksen luokassa

ovat osallistavan opetuksen ytimessä. Jotta opettajat voivat tehokkaasti tukea oppilaita, joilla on oppimisen vaikeuksia tai joiden käyttäytymisen koetaan haittaavan koulunkäyntiä, heidän on oltava valmiita tekemään päätöksiä ja tarjoamaan tukea opetussuunnitelman, opetuksen ja oppilaiden käyttäytymisen suhteen. Lisäksi erityisopettajilta, luokanopettajilta ja aineenopettajilta vaaditaan tarvittavia taitoja ja halukkuutta yhteisopetukseen.

Rehtorien ja opettajien mukaan kouluissa tarvitaan lisää tukea opetussuunnitelman kehittämiseen (Harju & Niemi, 2018). Vastaavasti opettajien näkökulmasta oppilaiden haastavaksi koetun käyttäytymisen on ilmaistu olevan inklusiivisen opetuksen vaikein osa-alue, jonka osalta opettajat kokivat myös olevansa heikoimmillaan (Savolainen ym., 2012; Pulkkinen & Jahnu-kainen, 2016). Edellä mainittuja asioita voitaisiin käsitellä opettajien perustutkintokoulutuksen aikana tai tarjoamalla lisätukea ja täydennyskoulutusta.

Toinen tärkeä näkökulma on yhteisopettajuus, jossa erityisopettaja ja luokan- tai aineenopettaja tekevät yhteistyössä opetussuunnitelmallisia päätöksiä, tarkastelevat opiskelijoiden akateemisia ja käyttäytymiseen liittyviä tietoja, suunnittelevat opetusta ja opetuksen yksilöllistämistä sekä kehittävät ja toteuttavat yhdessä positiivisia ja ennakoivia käyttäytymisinterventioita. Saloviidan (2018) tutkimuksen mukaan vain noin puolet luokan- ja aineenopettajista ilmoitti osallistuvansa yhteisopetukseen. Kuitenkin yhteisopetus on tehokkaan osallistavan koulutuksen kannalta olennainen toimintamalli.

## Opettajankoulutus

Toisin kuin eräiden muiden maiden opettajankoulutuksessa (esim. Yhdysvalloissa), suomalaisessa opettajankoulutuksessa keskitytään vähemmän käytännön oppimisen tuen ratkaisujen opiskeluun ja enemmän tutkimuspohjaisten tietojen ja taitojen omaksumiseen. Taustalla on ajatus, että nämä taidot mahdollistavat paremmin opettajauran aikaisen kriittisen lukutaidon ja julkaistun tutkimustiedon hyödyntämisen opetussuunnitelmaa ja arviointia koskevien päätösten tekemisessä sekä opetus- ja käyttäytymisinterventioissa ja tukitoimissa.

Vaikka opettajaopiskelijat pitävät tätä lähestymistapaa hyödyllisenä tutkimuksen ja käytännön välisen yhteyden edistämiseksi, on näyttöä siitä, että suomalaiset opettajat kamppailevat usein tämän yhteyden kanssa ja tunnistavat käytännön taitojen tarpeen (Aspfors & Eklund, 2017). Lisäksi aineenopettajat, joilla on suhteellisen vähän kursseja kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, voivat hyötyä enemmän käytännöllisestä kuin käsitteellisestä tiedosta varmistaakseen, että heillä on taidot näyttöön perustuvan opetuksen tuen toteuttamiseen itsenäisesti tai yhdessä (erityis)opettajien kanssa.

Toinen opettajankoulutukseen liittyvä ongelma liittyy ristiriitaan kentällä koetusta erityispedagogisen osaamisen tarpeesta ja erityispedagogisen sisällön vähyydestä osana opettajankoulutusta. Erityisesti oppimisen vaikeuksien ja käyttäytymisen tukemiseen sekä yhteisopettajuuteen liittyviä kurssisisältöjä on luokan- ja aineenopettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa silmiin



*Kuvituskuva: Unsplash.*

pistävän vähän, ja paikoin ne loistavat poissaolollaan (esim. Gagnon ym., 2023; Närhi ym. 2022).

### Opettajien näkemykset inklusiosta

Koska opettajat ovat inklusiota toteuttavia ammattilaisia, heidän näkemyksensä lähestymistavasta ovat erityisen tärkeitä. Saloviidan (2020) kartoituksen mukaan vain noin viidennes (22 %) suomalaisista opettajista hyväksyy politiikan, jonka mukaan kaikkia oppilaita tulisi kouluttaa yleisopetuksen luokassa mahdollisuuksien mukaan. Sen lisäksi, että edellä mainitut opettajankoulutukseen liittyvät huolenaiheet voivat vaikuttaa opettajien näkemyksiin, on myös tärkeää ottaa huomioon, että kunta- ja koulukohtaiset kysymykset voivat vaikuttaa kielteisesti opettajien näkemyksiin. Opettajat voivat esimerkiksi olla huolissaan riittämättömästä henkilöstömäärästä, saatavilla olevista tuista, rahallisista resursseista ja ammatillisista kehittymismahdollisuuksistaan (esim. Honkasilta ym., 2019).

### **Tulevaisuuden suuntia**

Jotta inklusiivisen koulutuksen lupaus Suomessa toteutuisi täysimääräisesti,

parannuksia tarvitaan kolmella keskeisellä osa-alueella: opettajankoulutuksessa, kansallisen koulutuspolitiikan osalta sekä opettajien täydennyskoulutuksen ja ammatillisen kehittymisen osalta. Yliopistojen koulutusohjelmissa tulisi arvioida ja tunnistaa ne tarpeelliset koulutussisällöt, joiden sisällyttäminen opetussuunnitelmaan mahdollistaisi yhteisopettajuutta ja sitoutumista inklusion edistämiseen peruskoulunpidossa. Näihin esiin tuotuihin, inklusion edistämisen kannalta olennaisiin ongelmakohtiin vastaaminen asettaa yliopistot jokseenkin haastavan tehtävän eteen: kuinka tasapainoilla teoreettisemmän ja käytännöllisemmän lähestymistavan välillä sen varmistamiseksi, että tiettyjä opetuskentän tärkeinä pitämiä aiheita käsitellään osana opettajankoulutusta siten, että teoria ja käytäntö kohtaavat. Kuitenkin käytössä oleva tutkintojen maksimiopintopistemäärä asettaa rajoituksia kursien lisäämiselle. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa on syksyllä 2023 käyttöön tulleisiin uudistettuihin opetussuunnitelmiin pyritty lisäämään erityispedagogista ainesta läpäisyperiaatteella. Tämän toimivuus tulee arvioitavaksi pian käyttäjäkokemukseen perustuen. Li-

säksi syventäviin opintoihin on lisätty yksi käyttäytymisvaikeuksiin keskittyvä kurssi, jota pyritään jatkossa tarjoamaan mahdollisuuksien mukaan myös muille kuin erityispedagogiikan opiskelijoille.

Kansallisen politiikan osalta Suomi tarvitsee kipeästi toteuttamiskelpoista inklusion määritelmää sekä selkeää ja yksiselitteistä oppimisen tuen järjestelmää ja toimivia käytännön suosituksia osallistavan koulutuksen toteuttamiseksi. Lisäksi, jotta voidaan arvioida kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytäntöjä inklusion ja inklusiivisen kasvatuksen edistämiseksi, tulee nykytilaa arvioida ja luoda kehityssuunnitelmia. Tilastointia on kehitettävä, jotta kansallinen kokonaisuus näyttöön perustuvan pedagogisen tuen käytännöistä on paremmin hahmotettavissa. Kerättäviä tietoja ovat muun muassa tehostetun

ja erityisen tuen päätösten perusteena olevat syyt, eri oppimisympäristöissä opiskelevien osuudet ja tuen perusteet sekä kussakin opetusmuodossa käytössä olevat resursoinnit.

## Lopuksi

Suomalaisten lasten koulutusmahdollisuuksissa vallitseva tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat kansainvälisesti tunnustettuja. Kehitystyötä kuitenkin tarvitaan edelleen, jotta inklusiivinen kasvatus toteutuisi suomalaisissa kouluissa. On selvää, että valtakunnallisessa politiikassa, opettajankoulutuksessa sekä täydennyskoulutuksen järjestämisessä tarvitaan muutoksia. Ilmeistä on kuitenkin myös se, että tehokkaan ja näyttöön perustuvan osallistavan peruskoulutuksen implementaatio on loppukädessä suomalaisten koulujen ja opettajien käsissä.

## Lähteet

Gagnon, J. C., Honkasilta, J. & Jahnukainen, M. (2023). Teacher education in Finland: Progress on preparing teachers for inclusion of students with learning and behavioral difficulties. Teoksessa R. de Oliveira Brito & A. Guilherme (toim.), *Formação de Professores ao redor do mundo: Desafios e oportunidades (Teacher education around the world: Challenges and opportunities)*, 197–222. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Harju, V. & Niemi, H. (2016). Newly qualified teachers' needs of support for professional competences in four European countries: Finland, the United Kingdom, Portugal, and Belgium. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6, 77–100. <https://doi.org/10.26529/cepsj.66>

Honkasilta, J., Ahtiainen, R., Hienonen, N. & Jahnukainen, M. (2019). Inclusive and special education and the question of equity in education: The case of Finland. Teoksessa M. Schuelka, G. Thomas, C. Johnstone, & A. Artiles (toim.) *SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*, 481–495. Sage.

Jahnukainen, M. & Itkonen, T. (2021). Steps to inclusion? The role of tiered intervention in Finland and in the United States. Teoksessa A. Köpfer, J. J.W. Powell, & R. Zahnd (toim.) *International Handbook of Inclusive Education*, 234–256. Verlag Barbara Budrich.

Jahnukainen, M., Hienonen, N., Lintuvuori, M. & Lempinen, S. (2023). Inclusion in Finland: Myths and realities. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko, & S. Kosunen (toim.), *Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling*, 401–415. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5>

Lintuvuori, M. & Rämä, I. (2022). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki: Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 6, 1–112. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-802-1>

Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22, 560–575 <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>

Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64, 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 51–68. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>

Tervasmäki, T. (2022). Osallistavasta kasvatuksesta ulossulkemiseen? Diskurssiteoreettinen luenta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 inkluusiokäsityksestä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, (E/2022), 11–32. <https://bulletin.nmi.fi/2022/05/12/osallistavasta-kasvatuksesta-ulossulkemiseen-diskurssiteoreettinen-luenta-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteiden-2014-inkluusiokäsityksesta/>

Loput lähteet ovat saatavissa ensimmäiseltä kirjoittajalta.



### Vastaava kirjoittaja

Joseph Calvin Gagnon, Ph.D., professori  
kasvatustieteellinen tiedekunta,  
Helsingin yliopisto

joseph.gagnon@helsinki.fi

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3266-5843>

*Kirjoittajan kuva: Helsingin yliopisto.*



### **Kirjoittaja**

Markku Jahnuainen, KT, professori  
kasvatustieteellinen tiedekunta,  
Helsingin yliopisto  
markku.jahnuainen@helsinki.fi

*Kirjoittajan kuva: Helsingin yliopisto.*



### **Kirjoittaja**

Juho Honkasilta, KT, yliopistonlehtori  
kasvatustieteellinen tiedekunta,  
Helsingin yliopisto  
juho.honkasilta@helsinki.fi

*Kirjoittajan kuva: Helsingin yliopisto.*