Iines Palmu, Olli-Pekka Malinen &
Elina Kontu (toim.)

# Oppimisen tuen matkalla

## – Valtion erityiskouluista Oppimis- ja ohjauskeskus Valteriksi

FERA SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA
Suomen kasvatustieteellinen seura
Kasvatusalan tutkimuksia 85

# Kasvatusalan tutkimuksia

Julkaisija: Suomen kasvatustieteellinen seura

Toimitusneuvosto: Hannu L. T. Heikkinen (pj.), professori, Jyväskylän yliopisto
Arto Jauhiainen, professori, Turun yliopisto
Pirjo Suvilehto, dosentti, yliopistonlehtori, Oulun yliopisto
Minna Uitto, professori, Oulun yliopisto
Anna-Maija Tuuliainen (siht.), suunnittelija, Jyväskylän yliopisto

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Myynti: Tiedekirja, Snellmaninkatu 13, 00170 HKI
www.tiedekirja.fi

© Kirjoittajat ja Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
Kansi: Jenni Jolkkonen & Martti Minkkinen
Taitto: Taittopalvelu Yliveto Oy
ISBN 978-952-7411-23-0 (painettu)
ISBN 978-952-7411-24-7 (e-kirja)
ISSN 1458-1094 (painettu)
ISSN 2489-768X (e-kirja)

Jyväskylän yliopistopaino
Jyväskylä 2023

**Martijn Willemse,**
**Jantien Gerdes,**
**Olli-Pekka Malinen**
**& Sui Lin Goei**

# 7. Oppimisen ja kasvun tuki Alankomaissa

*Alankomaat tunnetaan maiseman tasaisuudesta ja yhteiskuntarakenteen matalasta hierarkiasta. Toisin sanoen mikään ei oikein erotu joukosta. Tässä melko yksitoikkoisessa maisemassa asuu kuitenkin etniseltä ja sosioekonomiselta taustaltaan moninainen väestö. Pitkä maahanmuuttohistoria on tuonut uusia tulokkaita kaikkialta maailmasta. Jotkut näistä tulokkaista saapuivat 1600-luvulla, toiset eilen. Jotkut sosiaaliset ryhmät ovat etuoikeutettuja ja varakkaita, toisten arki on jatkuvaa selviytymistä. Aivan kuten ikätovereillaan muissa maissa hollantilaisillakin oppilailla voi olla monenlaisia fyysisiä tai psyykkisiä toimintakyvyn rajoitteita. Inkluusion toteutuminen Hollannin moninaisessa koulujärjestelmässä edellyttäisi kouluilta mukautuvaisuutta ja kunnioittavaa suhtautumista oppilaiden erilaisiin tilanteisiin, kykyihin ja tuen tarpeisiin. Tässä luvussa kuvataan Suomeen verrattuna erilaisista lähtökohdista ponnistanut erityisopetusjärjestelmä. Tiheästi asutussa, kouluverkoltaan tiiviissä maassa tukea tarvitsevia oppilaita on ollut mahdollista jaotella esimerkiksi vammaryhmien mukaan eri oppilaitoksiin. Erilaisista lähtökohdista huolimatta inkluusio on otettu tavoitteeksi myös Alankomaissa, ja tukea jäsennetään Suomen tapaan kolmiportaisesti. Haasteena on saada erillisten erityiskoulujen asiantuntemus palvelemaan inklusiivisia lähikouluja opettajineen ja oppilaineen. Myös monialainen yhteistyö opettajien, muiden ammattilaisten ja huoltajien välillä on merkittävässä roolissa, kuten Suomessakin.*

## Inkluusion tavoitteiden ja todellisuuden ristiriita

Kuten useimmissa Euroopan maissa, Suomi mukaan lukien, Alankomaissa inklusiivisen koulutuksen ideaalitavoitteena on, että kaikki oppilaat saavuttavat täyden potentiaalinsa kaikille yhteisessä koulussa. Yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoaminen yhtäläisen oppimispotentiaalin omaaville oppilaille voi joissain tapauksissa edellyttää lisätukea osalle heistä. Esimerkiksi Syyriasta pakolaisena saapuneella oppilaalla voi olla potentiaalia yliopisto-opintoihin, mutta hän ei hallitse hollannin kieltä yhtä hyvin kuin muut oppilaat. Niinpä hän tarvitsee tukea kielen oppimiseen. Akateemisesti kyvykäs oppilas, jolla on selkeästi havaittavia tarkkaavuuden ja käyttäytymisen ongelmia, voi tarvita ajoittain rauhoittumistilan voidakseen säädellä vireystilaansa ja keskittymistään.

Alankomaissa sijaitsevilla yleisopetuksen kouluilla on kuitenkin suuria vaikeuksia oppilaiden tarvitseman tuen tarjoamisessa (Ledoux & Waslander 2020). Todellisuudessa aiemman esimerkkimme syyrialaistaustainen oppilas ohjattaisiin ammatilliseen koulutukseen opiskelemaan itselleen käytännönläheinen suorittavan työn ammatti, ja oppilas, jolla on käyttäytymisen pulmia, löytäisi itsensä erillisestä erityisopetuksesta. Yleisopetus on suunnattu keskiverto-oppilaalle, ja lisätuen tarvetta pidetään vajavaisuuden merkkinä. Kun koulut eivät kykene tukea tarjoamaan, oppilaat ja heidän huoltajansa saattavat joutua hankkimaan lisätukea lukemisen, matematiikan tai muiden taitojen harjoitteluun yksityisiltä oppimisen vaikeuksiin erikoistuneilta kuntoutusyrityksiltä. Tämä saattaa leventää juopaa niiden välillä, joilla on varaa ostaa apua ja joilla vastaavaa mahdollisuutta ei ole, mikä voi johtaa entistä eriytyneempään yhteiskuntaan.

Tässä luvussa kuvailemme ensin Alankomaiden inklusiivista opetusta historiallisesta näkökulmasta. Sen jälkeen kerromme, miten inklusiivisen opetuksen teoreettinen käsite Alankomaissa nykyään ymmärretään, miten sitä toteutetaan käytännössä sekä millaisia esteitä ja mahdollisuuksia inkluusioon liitetään. Lopuksi esitämme, millaisina välineinä täydennyskoulutus ja ammatillinen kehittyminen sekä moniammatillinen yhteistyö voivat

toimia, kun keskitytään moninaisuuteen ja siirretään huomio pois oppilaiden vajavaisuudesta.

## Alankomaiden inkluusion historia ja nykytila

Alankomaissa ensimmäinen alakoulua koskeva oppivelvollisuuslaki tuli voimaan vuonna 1900, ja nykyään oppivelvollisuus edellyttää vähintään 14 vuoden opintoja. Alankomaiden koulujärjestelmä, jota kuvio 1 esittää yksinkertaistetussa muodossa, on suomalaisesta näkökulmasta varsin vaikeasti hahmottuva ja monimutkainen. Merkittäviä eroja Suomeen on muun muassa koulunaloitusiässä, oppivelvollisuuden kestossa sekä koulupolkujen eriytyneisyydessä jo alakoulun jälkeen. Alankomaissa osa oppilaitoksista on julkisia, osa yksityisiä. Yksityisistä oppilaitoksista suurinta osaa ylläpitävät uskonnolliset yhteisöt, esimerkiksi katolinen kirkko, tai tiettyä ideologista tai pedagogista suuntausta, esimerkiksi Steiner-pedagogiikkaa, edustavat tahot. Maan tiivis asutus mahdollistaa sen, että jopa samassa naapurustossa saattaa toimia useita kilpailevia, eri tahojen ylläpitämiä kouluja.

Alankomaissa lapsi aloittaa alakoulun neljän vuoden iässä. Opetuskieli on hollanti joitain poikkeuksia, kuten kansainvälisiä kouluja, lukuun ottamatta. Alakoulu kestää noin kahdeksan vuotta, minkä jälkeen oppilaat ohjautuvat eri koulupoluille alakoulun loppukokeen eli niin sanotun Cito-testin (Cito 2023) tulosten, alakoulun opettajan suosituksen sekä oppilaan ja hänen huoltajiensa toiveiden ohjaamina. Alakoulun jälkeiset koulupolut jakautuvat kolmeen päävaihtoehtoon:

1) Ammatilliseen koulutukseen valmistava keskikoulu (hollanniksi *voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs*, lyhenne *vmbo*), jonka kesto on neljä vuotta.

2) Ammattikorkeakouluun valmistava yleissivistävä koulu (*hoger algemeen voortgezet onderwijs, havo*), jonka kesto on viisi vuotta.

3) Yliopistoon valmistava yleissivistävä koulu (*voorbereidend universitair onderwijs*, *vwo*), jonka kesto on kuusi vuotta.

Ammatilliseen koulutukseen valmistavasta keskikoulusta oppilaat jatkavat noin 16-vuotiaina tyypillisesti toisen asteen ammatillisiin opintoihin (*middelbaar beroepsonderwijs*, *mbo*). Toisen asteen ammatilliset opinnot jakautuvat neljään eritasoiseen opintopolkuun, joista vaativin polku antaa oikeuden hakeutua ammattikorkeakouluun (*hogeschool*). Kahdesta alakoulun jälkeisestä yleissivistävästä koulupolusta valmistuneet puolestaan jatkavat tyypillisesti opiskelemaan ammattikorkeakouluun tai yliopistoon (*universiteit*).

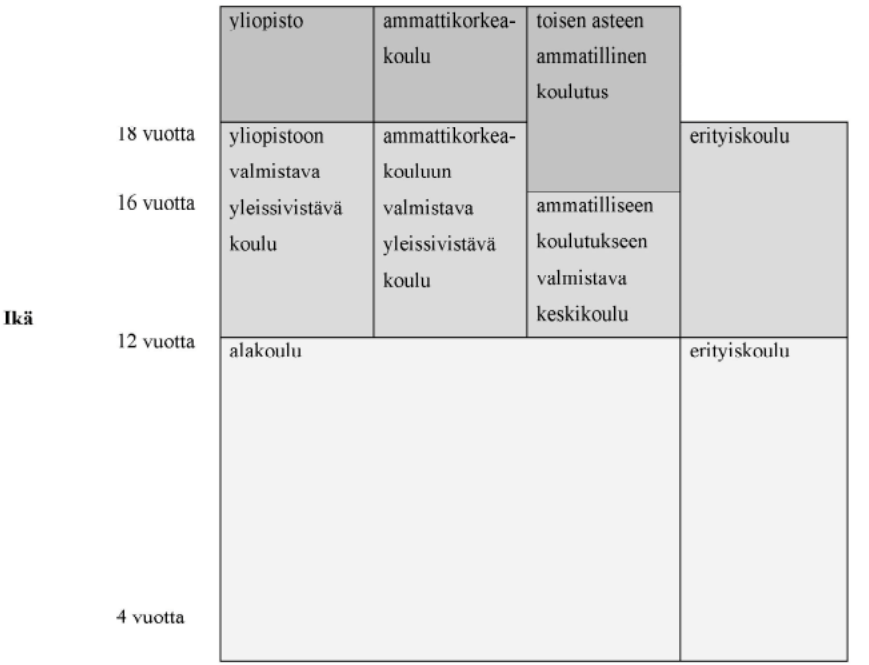
Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat tarvitsevat toisinaan vahvempaa tukea kuin mitä yleisopetuksen koulut ja niiden opettajat pystyvät tarjoamaan. Alankomaissa yleisopetuksen koulujärjestelmän rinnalla toimii sekä alakouluikäisille että sitä vanhemmille oppilaille tarkoitettu erityiskoulujärjestelmä, jossa koulut jakautuvat neljään tyyppiin oppilaiden vamman tai vaikeuden mukaan:

1) Tyypin 1 erityiskoulut, joiden oppilailla on näkövamma tai useita eri vammoja näkövamma mukaan lukien.

2) Tyypin 2 erityiskoulut, joiden oppilailla on kuulovamma tai kielenkehityksen tai puheen tuottamisen häiriö.

3) Tyypin 3 erityiskoulut, joiden oppilailla on liikuntavamma, kehitysvamma tai krooninen liikkumista vaikeuttava sairaus.

4) Tyypin 4 erityiskoulut, joiden oppilailla on käyttäytymisen tai tunne-elämän häiriöitä.




**Kuvio 1.** Alankomaiden koulujärjestelmä yksinkertaistettuna

Vuonna 1900 voimaan tulleen oppivelvollisuuden alusta lähtien Alankomaissa on väitelty yleisopetuksen ja erityisopetuksen välisestä jaosta. 1900-luvun puoliväliin saakka erillisissä erityiskouluissa järjestettyä erityisopetusta pidettiin yleisesti parhaana vaihtoehtona erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Toisaalta jo tuolloin eräät tahot puolustivat ajatusta yhdestä koulusta kaikille oppilaille (Graas 2008; Ledoux & Waslander 2020). 1990-luvulta lähtien Alankomaiden koulutuspolitiikka on keskittynyt integroimaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita yleisopetukseen (Gubbels, Coppens & de Wolf 2018; Ledoux & Waslander 2020; Schuman 2007). Vuonna 2014 voimaan tullut laki edellyttää, että kaikki oppilaiden tulisi opiskella yleisopetuksen koulussa aina kun se on mahdollista. Alankomaissa tietyn alueen koulut kuuluvat seudullisiin kumppaniverkostoihin, jotka rohkaisevat koulujen väliseen osaamisen ja resurssien jakoon. Koulujen välistä

yhteistyötä pidetään inklusiivisen opetuksen kehityksen edellytyksenä.

Perinteistä alankomaalaista suhtautumista inkluusioon voidaan kuvata erityistarpeiden (*special needs*) lähestymistavaksi (Gubbels ym. 2018). Tässä lähestymistavassa oletetaan, että yleisopetuksessa opiskelevien normaalisti kehittyvien oppilaiden ja lisätukea tai erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden välillä on selkeä ero. Lähestymistapa erottaa omiin kategorioihinsa yleisopetuksen oppilaille tarkoitetun tavallisen opetuksen ja erityistä tukea tarvitseville oppilaille tarkoitetut interventiot. Useimmissa kouluissa lisätuen tarjoaminen ei liity luontevasti koulun päivittäiseen arkeen, vaan sitä käsitellään arjen opetusta täydentävänä ylimääräisenä käytänteenä.

Alankomaalaista lähestymistapaa inkluusioon voidaan pitää myös ennen kaikkea koulutuksen hallintoon ja organisaatioon linkittyvänä toimintana, jonka keskeisenä piirteenä on hajauttaminen (Ledoux ym. 2020). Pyrkiessään vähentämään erityiskouluissa opiskelevien oppilaiden määrää Alankomaiden keskushallinto on siirtänyt päätäntävaltaa inkluusion rahoituksesta ja toteutuksesta paikallisille viranomaisille. Paikallisten viranomaisten, kuten kunnallishallinnon (*gemeente*), oletetaan kehittävän tehokkaita tuen toteutuksen tapoja, jotka perustuvat paikallisen kontekstin tuntemukseen. Koulujen muodostamien seudullisten kumppaniverkostojen rahoitus on yhtenäistetty suhteessa oppilasmäärään riippumatta siitä, mikä osuus oppilaista opiskelee erityisopetuksessa. Alueille, joilla on paljon oppilaita erityisopetuksessa, tämä uusi rahoitusmalli on tarkoittanut leikkauksia rahoitukseen ja kannustinta siirtää enemmän oppilaita yleisopetuksen piiriin (Gubbels ym. 2018).

Sekä erityistarpeiden lähestymistavan että hallinnollisen lähestymistavan haittapuolena on, että toimenpiteiden kohteena ei ole tuen parantaminen itse koululuokassa. Viimeaikaiset inkluusiolainsäädännön arvioinnit ovat osoittaneet, että useimmissa tapauksissa tukitoimet ovat olleet tehottomia. Yleisopetuksen opettajat kokevat, että etenkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen liittyvä työmäärä ja osaamattomuuden tunne ovat

lisääntyneet. Samanaikaisesti erityiskouluissa opiskelevien oppilaiden osuus ei ole merkittävästi laskenut (Ledoux & Waslander 2020). Vuonna 2021 julkaistun raportin mukaan 4,7 prosenttia alakouluikäisistä oppilaista ja seitsemän prosenttia alakoulun jälkeisen oppivelvollisuuskoulun oppilaista sai erityisopetusta (Inspectie van het Onderwijs 2021). Alankomaalaisten opettajien asenteet ovat puolestaan linjassa kansainvälisten tutkimustulosten kanssa siten, että opettajat eivät koe saaneensa riittävästi koulutusta oppimisen ja koulunkäynnin tuen asioissa (Florian & Black-Hawkins 2011; Ledoux & Waslander 2020).

Tällä hetkellä opettajat, poliitikot ja sidosryhmät, kuten huoltajat ja lasten sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstö, ovat tietoisia luokkahuoneissa tarvittavista muutoksista. Nämä muutokset liittyvät siirtymään erityistarpeiden lähestymistavasta kohti vahvuusajattelua, jossa moninaisuus nähdään rikkautena ja jokaisen oppilaan yksilöllinen potentiaali sekä oikeus kukoistaa opinnoissa tunnustetaan. Sopeutuminen yhä moninaisemman ja muuttuvan oppilasjoukon kanssa toimimiseen edellyttää perinteisen yksioikoisen lähestymistavan hylkäämistä. Järjestelmän täytyy muuttua.

## Muutos erityistarpeista moninaisuuteen

Moninaisuuden lähestymistapa (*diversity approach*) huomioi jokaisen oppilaan yksilöllisen potentiaalin ja oikeuden kukoistaa opinnoissaan. Tämä lähestymistapa vaatii hienovaraisen mutta silti tärkeän näkökulman vaihdon. Viitaten aiempaan esimerkkiimme kahdesta erilaista oppimisen tukea tarvitsevasta oppilaasta moninaisuuden lähestymistapa edellyttää, että nämä oppilaat saavat tukea, joka tuo heidät lähemmäksi oman potentiaalinsa saavuttamista sen sijaan, että heitä ohjattaisiin vain sopeutumaan yleisopetuksen luokkaansa. Tarkkaavuuteen ja käyttäytymiseen tukea tarvitsevan oppilaan rauhoittumistila voi toimia tarvittaessa myös akateemisen oppimisen tilana, ja esimerkiksi syyrialaistaustaisen oppilaan hollannin kielen opiskelu voi tähdätä oppilaan

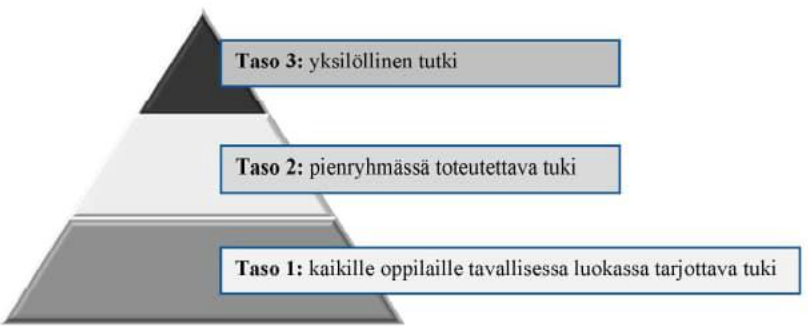
jatko-opintoaikeiden tukemiseen pikemmin kuin opetussuunnitelman pilkuntarkkaan noudattamiseen. Sen sijaan, että kysyttäisiin, miten oppilas voi sopeutua oppimisympäristöönsä, koulujen pitää tutkailla, millainen oppimisympäristö tukee optimaalisesti oppilaita.

Oppimisympäristön käsite viittaa kouluissa sekä fyysiseen ympäristöön, oppimateriaaleihin, oppimistavoitteisiin, oppilaiden ja henkilökunnan välisiin suhteisiin, oppilasryhmään että tapaan ohjata ja pitää yllä luokan järjestystä (Baars ym. 2021; Mäkelä & Helfenstein 2016; Vandenbroucke, Spilt, Verschueren, Piccinin & Baeyens 2018). Nämä tekijät voidaan jaotella oppimisympäristön työvälineisiin, organisointiin ja kulttuuriin. Kirjat, tietokoneet ja myös koulun kirjoitetut säännöt ovat esimerkkejä työvälineistä. Organisointi viittaa siihen, miten oppiminen on järjestetty: millainen on päivän aikataulu ja miten oppimisen tuki on järjestetty? Kulttuuri viittaa kontekstisidonnaisiin perinteisiin, arvoihin ja aikomuksiin, jotka vaikuttavat koulun henkilökunnan ja johdon päätöksiin. Oppimisympäristön ytimessä on aina opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus eli se, miten opettaja ohjaa, opettaa ja auttaa oppilasta käsittelemään tunteitaan oppimistilanteessa (Hamre ym. 2013).

Viimeaikainen pyrkimys parantaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea oppimisympäristöjä kehittämällä on johtanut erilaisiin tukimalleihin, kuten Yhdysvalloissa paljon käytettyyn ja suomalaista mallia muistuttavaan *monitasoisen tuen malliin* (*Multi-Tiered System of Supports*) ja *tukivastemalliin* (*Response to Intervention*), jota käsitellään myös tämän kirjan luvussa 4 (Fuchs & Fuchs 2009; Lane, Carter, Jenkins, Dwiggins & Germer 2015). Näiden mallien yhdistävänä piirteenä on syklinen ja oppimisesta kerättävää tietoa hyödyntävä tapa vastata oppilaan tarpeisiin ja toteuttaa tukea. Malleissa koulu pyrkii seulomalla selvittämään oppilaiden tuen tarpeet, toteuttamaan tarpeeseen vastaavia interventioita ja tarkkailemaan oppilaiden edistymistä (Fuchs & Fuchs 2009). Alankomaissa parhaillaan käytössä olevissa tukimalleissa pyritään myös erottelemaan tuen eri tasot (Fuchs & Fuchs 2009; Lane ym. 2015). Yleisesti ottaen tuen ensimmäinen taso koostuu

tavallisessa luokkaympäristössä ja sen arjessa toteutettavista toimenpiteistä. Tuen toinen taso koostuu pienryhmissä toteutettavista interventioista, joilla harjoitetaan esimerkiksi sosiaalisia taitoja. Interventioiden toteuttajana voi olla esimerkiksi koulupsykologi, koulukuraattori tai tehtävään kouluttautunut opettaja. Tuen kolmas taso koostuu Alankomaissa yksilöllisistä ja intensiivisistä interventioista, jotka ovat yleensä moniammatillisen tiimin vastuulla ja toteutuvat luokkahuoneen ja toisinaan koko koulun ulkopuolella. Alankomaiden kolmitasoinen tukimalli (ks. kuvio 2) pyrkii kattamaan koko tuen jatkumon koko luokkaa koskevista toimenpiteistä hyvin yksilöllisiin ja intensiivisiin tukitoimiin. Sen voidaankin sanoa yhdistävän inkluusion erityistarpeiden ja moninaisuuden lähestymistavat, koska se keskittyy sekä tavallisessa luokassa kaikille oppilaille toteutettavaan että tietylle oppilaalle yksilöllisesti kohdistuvaan tukeen (Lane ym. 2015; Qu 2022).

On ilmeistä, että moninaisuuden lähestymistapa edellyttää läpikotaisin inkluusiivista oppimisympäristöä. Kysymys kuuluukin: kuinka opettajat voivat tarjota oppilaille joustavan ja inkluusiivisen oppimisympäristön, kun he kokevat jo valmiiksi voimakasta kuormitusta tavallisten luokkien lisääntyneestä erityisen tuen tarpeesta? Seuraavassa osiossa kerromme, kuinka opettajien ammatillisen osaamisen kehittäminen huoltajien, opettajien ja oppilashuollon henkilöstön kanssa tehtävän yhteistyön avulla voi edistää inkluusiivisen oppimisympäristön syntymistä.




**Kuvio 2.** Alankomaiden kolmitasoinen tukimalli

## Tulevaisuuden suunta: käytännön ratkaisuja inkluusion toteutukseen

Moninaisuuden lähestymistavan kannattajat haluavat edistää aiempaa kokonaisvaltaisempaa näkemystä oppilaasta (Edwards, Daniels, Gallagher, Leadbetter & Warmington 2009; Qu 2022). Inklusiivisten käytänteiden kehitys edellyttää opettajien, huoltajien ja oppilashuollon henkilöstön yhteistyötä kaikilla kolmella tuen tasolla. Käytännössä tämä tarkoittaa, että oppilashuollon henkilöstön, kuten koulukuraattorin, koulupsykologin ja yhteisöpedagogin, pitää sijoittua kouluun. Kun opettajat, huoltajat ja oppilashuollon henkilöstö yhdistävät osaamisensa, on tuloksena aiempaa paremmin oppilaan tarpeisiin mukautettu tukipolku. Samanaikaisesti yhteistyön osapuolet luovat uutta osaamista, jonka avulla voidaan kehittää oppimisympäristöä entistä inklusiivisemmaksi ja kaikille sopivaksi (Ainscow, Slee & Best 2019; Florian & Spratt 2013; Qu 2022).

### *Opettajien ja oppilashuollon henkilöstön yhteistyö*

Toimiva yhteistyö opettajien, huoltajien ja oppilashuollon henkilöstön välillä ei ole itsestään selvää (Gerdes, Goei, Huizinga & de Ruyter 2022). Alankomaiden kontekstissa opetushenkilöstön ja oppilashuollon henkilöstön työ on perinteisesti kulkenut omia ratojaan silloinkin, kun oppilashuollon henkilöstö on sijoittunut kouluun (Edwards ym. 2009). Tätä voidaan kuvata yhteistyön alimmaksi tasoksi, jossa osapuolten tavoitteet ovat erilliset ja yhteinen toiminta rajoittuu lähinnä tiedon välittämiseen (Carlile 2004; McNamara 2012). Englanniksi tästä yhteistyön alimmasta tasosta käytetään termiä *cooperation*. Tämän tyyppisessä yhteistyössä opettajat ja oppilashuollon henkilöstö ylittävät harvoin toistensa työkentän rajoja, mikä rajoittaa heidän mahdollisuuttaan oppia toinen toisiltaan ja linjata tavoitteensa yhdensuuntaisiksi (Akkerman & Bakker 2011; Edwards ym. 2009). Yhteistyön keskimmäistä tasoa voidaan kuvata sanalla *koordinaatio* (*coordination*). Tällä yhteistyön tasolla osapuolet pyrkivät kääntämään

oman ammattialansa tiedon toisen ymmärtämään muotoon, ja tavoitteena on toisen osapuolen työkentän ymmärtäminen (Carlile 2004; McNamara 2012). Yhteistyön korkeimmalla tasolla liikutaan silloin, kun osapuolet pyrkivät ymmärtämisen lisäksi yhdistämään ammattialojensa tietoja yhteisesti jaetun tavoitteen hyväksi (Carlile 2004; McNamara 2012). Englanniksi tästä korkeimman tason yhteistyöstä käytetään sanaa *collaboration*. Valitettavasti tällainen korkeimman tason yhteistyö on harvinaista Alankomaiden kouluissa.

Kun koulut vaalivat opettajien, huoltajien ja oppilashuollon henkilöstön välistä yhteistyötä, osapuolet voivat muovata turvallisia oppimisympäristöjä, jotka tukevat oppijoiden akateemisia ja sosiaalisia perustaitoja. Tällöin yhteistyössä painottuvat oppiminen ja kehittyminen. Yhteistyön mahdollistamiseksi oppimisympäristön pitää olla inklusiivinen myös kaikille koulun ammattilaisille. Alankomaissa tehty tutkimus osoittaa, että johdon kohdentaessa henkilölle aikaa kasvuun ja kehitykseen koulun ammattilaiset alkavat jakaa osaamistaan sekä työstää yhdessä inklusiivisempaa oppimisympäristöä, joka hyödyttää kaikkia (Gerdes, Goei, Huizinga & de Ruyter 2021). Työyhteisön organisaation ja kulttuurin yhteistyölle tarjoama tuki antaa opettajille mahdollisuuden turvallisen ja rohkaisevan oppimisympäristön rakentamiseen sekä positiiviseen vuorovaikutukseen (Gerdes ym. 2021), mikä puolestaan tukee muun muassa oppilaiden toiminnanohjauksen taitojen kehitystä (Hamre ym. 2013; Vandenbroucke ym. 2018).

### *Koulun ja huoltajien yhteistyö*

Huoltajien rooli on myös tärkeä tekijä inklusiivisen oppimisympäristön muotoutumisessa. Kodin ja koulun välinen kumppanuus on merkittävä menestystekijä. Tutkimus osoittaa, että perheiden ja koulun kumppanuudella on positiivinen yhteys oppilaiden akateemiseen menestykseen, hyvinvointiin ja motivaatioon (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle 2004; Boonk, Gijselaers, Ritzen & Brand-Gruwel 2018; Castro ym.

2015; Epstein 2018; Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler 2007; Hornby & Lafaele 2011).

Tavoitteidensa puolesta huoltajat ja opettajat vaikuttavat sopivan loistavasti toistensa kumppaneiksi, sillä molempien osapuolten tavoitteena on lapsen hyvinvointi (Epstein 2018; de Ruyter 2018). Siitä huolimatta Alankomaiden koulut ovat yhä vaikeuksissa pyrkiessään luomaan rakentavaa vuoropuhelua oppilaan tuen tarpeista opettajien ja huoltajien välille (Lusse, Notten & Engbersen 2019; Willemse, Thompson, Vanderlinde & Mutton 2018; Willemse, Vloeberghs, de Bruïne & Van Eynde 2016). Erityisesti toisen asteen koulutuksessa, jossa opiskelija vähitellen itsenäistyy suhteessa omaan opiskeluunsa, toimivan kodin ja koulun kumppanuuden luominen tai ylläpito on vaikeaa (Hornby & Lafaele 2011; Lusse ym. 2019).

Tasavertaisuus on tärkeä ainesosa toimivassa kodin ja koulun yhteistyössä (Goodall 2018; Hornby 2011), ja huoltajien toimijuuden ongelmat kytkeytyvätkin usein kokemukseen epätasa-arvosta (Gerdes ym. 2022). Huoltajien toimijuuteen yhteydessä olevia tekijöitä ovat muun muassa kokemus vaikutusmahdollisuudesta sekä huoltajan asiantuntemuksen tunnustaminen lapseensa liittyvissä asioissa. Koulun ja huoltajien välinen yhteistyösuhde voidaan myös jaotella kolmeen tasoon, joita kuvataan taulukossa 1. Yhteistyön alimmalla tasolla (*cooperation*) huoltajien rooli on kahtalainen – tarkkailija ja tiedottaja. Huoltajat tarkkailevat lapsensa koulupolun edistymistä ja tarpeen vaatiessa tarjoavat tietonsa koulun käyttöön. Tämä tyyppisessä roolissa huoltajilla täytyy olla tasavertainen pääsy koulun toimintaa koskevaan tietoon. Yhteistyön keskimmäisellä tasolla (*coordination*) huoltajan roolina on olla asianajaja tai välittäjä, joka puolustaa lapsensa etua. Jotta huoltaja pystyy toimimaan tässä roolissa, koulun täytyy tunnustaa huoltajien tasavertainen asiantuntijuus lapsensa asioissa. Yhteistyön korkeimmalla tasolla (*collaboration*) huoltajan roolina on tasaveroinen osallistuja tai kumppani. Huoltaja muodostaa opettajan kanssa joukkueen, joka tukee oppilaan kasvua. Jotta huoltaja kykenee toimimaan tässä roolissa, hän tarvitsee tasavertaisen vaikutusmahdollisuuden lapsensa koulukäyntiä koskevissa päätöksissä.

On epäilemättä selvää, että arjen inklusiivisen oppimisympäristön jatkuva kehittäminen opettajien, huoltajien ja oppilashuollon henkilöstön yhteistyönä vähentää tarvetta Alankomaiden kolmitasoisen tukimallin toisen ja kolmannen tason tukitoimille. Kun tuen tasot ovat yhteydessä toisiinsa, inklusiivisessa oppimisympäristössä on myös mahdollista yhdistää inkluusion erityistarpeiden lähestymistavan ja moninaisuuden lähestymistavan elementtejä.

**Taulukko 1.** Koulun, huoltajien ja oppilashuollon henkilöstön yhteistyön tasot

| Yhteistyön taso | Lasta koskeva tieto | Huoltajan rooli | Tasavertaisuus |
|---|---|---|---|
| Ylin taso *(englanniksi collaboration)* | Tiedon yhdistäminen | osallistuja/ kumppani | tasavertainen vaikutusmahdollisuus lapsen koulunkäyntiä koskevissa päätöksissä |
| Keskimmäinen taso (englanniksi *coordination)* | Tiedon kääntäminen toiselle ymmärrettäväksi | asianajaja/ välittäjä | tasavertaiseksi tunnustettu asiantuntijuus koulunkäyntiä koskevissa asioissa |
| Alin taso (englanniksi *cooperation)* | Tiedon välittäminen | tarkkailija/ tiedottaja | tasavertainen pääsy lapsen koulunkäyntiä koskevaan tietoon |

## Alankomaissa inkluusio vaatii lisää yhteistyötä

Olemme tässä luvussa kuvanneet, miten suhtautuminen inkluusioon on Alankomaissa kehittynyt usein varsin lääketieteellisestä erityistarpeiden lähestymistavasta moninaisuuden lähestymistapaan, jossa huomioidaan oppilaiden vaihtelevat kyvyt ja oikeus pyrkiä omista lähtökohdistaan kohti täyttä potentiaaliaan. Olemme väittäneet, että muutos edellyttää yhteistyöhön panostamista sekä inklusiivista oppimisympäristöä, jossa kaikki osapuolet puhaltavat yhteen hiileen.

Muutos erottelevasta koulujärjestelmästä inklusiiviseen edellyttää eittämättä muutoksia myös oppilaiden osaamisessa ja asenteissa. Teacher Education for Inclusion (*Inkluusiota edistävä opettajankoulutus*) -hanke, joka osallisti 26 Euroopan maata, määritti olennaisimmat inklusiiviselta opettajalta vaadittavat, arvot, taidot, tiedot ja asenteet (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2023). Inklusiivisen opettajan profiili sisältää neljä keskeistä opettamiseen ja oppimiseen liittyvää arvoa:

1. Oppijoiden moninaisuuden arvostaminen – oppijoiden erilaisuus nähdään koulutuksen voimavarana.

2. Kaikkien oppijoiden tukeminen – opettajat odottavat paljon kaikkien oppijoiden edistymiseltä.

3. Yhteistyö muiden kanssa – yhteistyö ja tiimityöskentely ovat kaikkien opettajien olennaisia työtapoja.

4. Henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen – opettaminen on oppimista, ja opettaja ottaa vastuun omasta elinikäisestä oppimisestaan.

Näiden arvojen kehittäminen vaatii paljon opettajien perus- ja täydennyskoulutukselta. Valitettavasti erityisesti kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyviä sisältöjä ei juuri käsitellä Alankomaiden opettajankoulutusohjelmissa (Willemse ym. 2018; Willemse ym. 2016). Myös huomion kiinnittäminen ammattilaisten väliseen yhteistyöhön on varsin tuore asia (Miller, Coleman & Mitchell 2018), ja inkluusion tai moninaisuuteen liittyvien teemojen opettaminen opettajankoulutuksessa on todettu muutenkin haastavaksi (Forlin 2010; Goei ym. 2021; Stentiford & Koutsouris 2021; Symeonidou 2017). Siirtyminen oppilaita erottelevasta erityistarpeiden lähestymistavasta inklusiiviseen moninaisuuden lähestymistapaan vaati siten muutosta sekä nykyisten alankomaalaisten opettajien, opettajankouluttajien että opettajien täydennyskouluttajien ajattelussa. *Kaikille yhteisen koulun* saavuttaminen

Alankomaiden koulutusjärjestelmässä edellyttää yhteistoimintaa ja sitoutumista kaikilta ammattilaisilta ja toimijoilta, joiden asiana on oppilaiden oppiminen ja hyvä elämä.

## Lähteet


Ainscow, M., Slee, R. & Best, M. 2019. Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. International Journal of Inclusive Education 23 (7–8), 671–676. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800

Akkerman, S. F. & Bakker, A. 2011. Boundary crossing and boundary objects. Review of Educational Research 81 (2), 132–169. https://doi: 10.3102/0034654311404435

Baars, S., Schellings, G. L. M., Krishnamurthy, S., Joore, J. P., den Brok, P. J. & van Wesemael, P. J. V. 2021. A framework for exploration of relationship between the psychosocial and physical learning environment. Learning Environments Research 24 (1), 43–69. https://doi.org/10.1007/s10984-020-09317-y

Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L. & Beegle, G. 2004. Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. Exceptional children 70 (2), 167–184. https://doi.org/10.1177/001440290407000203

Boonk, L., Gijselaers, H. J. M., Ritzen, H. & Brand-Gruwel, S. 2018. A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. Educational Research Review 24, 10–30. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001

Carlile, P. R. 2004. Transferring, translating, and transforming: An integrative framework for managing knowledge across boundaries. Organization science 15 (5), 555–568. https://www.jstor.org/stable/30034757

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. & Gaviria, J. L. 2015. Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. Education Research Review 14, 33–46. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002

Cito. 2023. Toetsen primair ondervijs [Alakoulukoe]. https://cito.nl/. (Luettu 19.6.2023.)

Edwards, A., Daniels, H., Gallagher, T., Leadbetter, J. & Warmington, P. 2009. Improving inter-professional collaborations: Multi-agency working for children's wellbeing. Improving Learning TLRP. London: Routledge.

Epstein, J. L. 2013. Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. Teaching Education 24 (2), 115–118. https://doi.org/10.1080/10476210.2013.786887

Epstein, J. L. 2018. School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. 2. painos. New York, NY: Routledge.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2023. Teacher Education for Inclusion. https://www.european-agency.org/activities/te4i. (Luettu 22.6.2023.)

Florian, L. & Black-Hawkins, K. 2011. Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal 37 (5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Florian, L. & Spratt, J. 2013. Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. European Journal of Special Needs Education 28 (2), 119–135. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111

Forlin, C. (toim.) 2010. Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches. Abingdon: Routledge.

Fuchs, D. & Fuchs, L. S. 2009. Responsiveness to intervention: Multilevel assessment and instruction as early intervention and disability identification. The Reading Teacher 63 (3), 250–252. https://www.jstor.org/stable/25615816

Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M. & de Ruyter, D. 2021. Creating an optimal environment for inclusive education: Co-location and transformation in interdisciplinary collaboration. European Journal of Special Needs Education 36 (5), 700–714. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786912

Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M. & de Ruyter, D. J. 2022. True partners? Exploring family-school partnership in secondary education from a collaboration perspective. Educational Review 74 (4), 805–823. https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1778643

Goei, S. L., Willemse, M., Kaskens, J., Ridder., M., Boei, F. & Hemmer, T. 2021. Beelden en praktijken van lerarenopleiders over inclusief opleiden [Teacher educators' views on inclusive teacher education]. Tijdschrift voor Lerarenopleiders 42 (4), 32–44.

Goodall, J. 2018. Learning-centred parental engagement: Freire reimagined. Educational review 70 (5), 603–621. https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1358697

Graas, D. 2008. Inclusief en exclusief onderwijs: Een historisch heet hangijzer. De wereld van het jonge kind 10, 300–303.

Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. 2007. Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. Journal of Educational Psychology 99 (3), 532–544. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532

Gubbels, J., Coppens, K. M. & de Wolf, I. 2018. Inclusive education in the Netherlands: How funding arrangements and demographic trends relate to dropout and participation rates. International Journal of Inclusive Education 22 (11), 1137–1153. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1416684

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. 2013. Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. The Elementary

School Journal 113 (4), 461–487. https://doi.org/10.1086/669616
Hornby, G. & Lafaele, R. 2011. Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. Educational Review 63 (1), 37–52. https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049
Inspectie van het Onderwijs. 2021. De staat van het Onderwijs 2021. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Ministerie van Onderwijs, Cultuur een Wetenschap.
Lane, K. L., Carter, E. W., Jenkins, A., Dwiggins, L. & Germer, K. 2015. Supporting comprehensive, integrated, three-tiered models of prevention in schools: Administrators' perspectives. Journal of Positive Behavior Interventions 17 (4), 209–222. https://doi.org/10.1177/1098300715578916
Ledoux, G., van Eck, P., Schoevers, E., van Aarsen, E., van der Grinten, M. & Bomhof, M. 2020. Centrale thema's in de evaluatie passend onderwijs. Deel III: Onderzoek naar de impact van passend onderwijs op leerlingen, de rol van samenwerkingsverbanden, en de verbinding van onderwijs en jeugdhulp. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
Ledoux, G. & Waslander, S. 2020. Evaluatie passend onderwijs. Eindrapport, mei 2020. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
Lusse, M., Notten, T. & Engbersen, G. 2019. School-family partnership procedures in urban secondary education, part A: Strengths and limitations. School Community Journal 29 (1), 201–226.
McNamara, M. 2012. Starting to untangle the web of cooperation, coordination, and collaboration: A framework for public managers. International Journal of Public Administration 35 (6), 389–401. https://doi.org/10.1080/01900692.2012.655527
Miller, G. E., Coleman, J. & Mitchell, J. 2018. Towards a model of interprofessional preparation to enhance partnering between educators and families. Journal of Education for Teaching 44 (3), 353–365. https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465660
Mäkelä, T. & Helfenstein, S. 2016. Developing a conceptual framework for participatory design of psychosocial and physical learning environments. Learning Environments Research 19 (3), 411–440. https://doi.org/10.1007/s10984-016-9214-9
Qu, X. 2022. A critical realist model of inclusive education for children with special educational needs and/or disabilities. International Journal of Inclusive Education 26 (10), 1008–1022. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1760366
de Ruyter, D. 2018. Well-being and the upbringing and education of children. Teoksessa P. Smeyers (toim.) International handbook of philosophy of education. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer,

937–950. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_66
Schuman, H. 2007. Passend onderwijs: Pas op de plaats of stap vooruit? Tijdschrift voor orthopedagogiek 46 (6), 267–280.
Stentiford, L. & Koutsouris, G. 2021. What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. Studies in Higher Education 26 (11), 2245–2261. https://doi:10.1080/03075079.2020.1716322
Symeonidou, S. 2017. Initial teacher education for inclusion: A review of the literature. Disability & Society 32 (3), 401–422. https://doi:10.1080/09687599.2017.1298992
Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C. & Baeyens, D. 2018. The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher–student interactions for children's executive functions. Review of Educational Research 88 (1), 125–164. https://doi.org/10.3102/0034654317743200
Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R. & Mutton, T. 2018. Family-school partnerships: A challenge for teacher education. Journal of Education for Teaching 44 (3), 252–257. https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465545
Willemse, T. M., Vloeberghs, L., de Bruïne, E. J. & Van Eynde, S. 2016. Preparing teachers for family–school partnerships: A Dutch and Belgian perspective. Teaching Education 27 (2), 212–228. https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1069264