

Sanna Vanhanen  
Mari-Pauliina Vainikainen  
Minna Mäkihonko

# Inklusio Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014

## Kohokohdat

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet edellyttävät inklusioperiaatteen noudattamista perusopetuksessa.
- Opetuksen järjestäjän velvollisuus on luoda inklusiivinen koulu, joka ottaa huomioon oppilaiden tarpeet ja olosuhteet sekä mahdollistaa kaikkien oppilaiden oikeuksien toteutumisen, oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin.
- Inklusiiviset käytännöt ovat mahdollisia, kun opettajat sitoutuvat inklusiivisiin periaatteisiin ja ovat valmiita tekemään yhteistyötä toisten opettajien, kotien ja muiden tahojen kanssa.
- Oppimisympäristöjen suunnittelussa tulee huomioida jokaisen oppilaan ja koko kouluyhteisön hyvinvointi. Koulujen inklusiivinen kulttuuri mahdollistaa oppilaiden osallisuuden sekä turvaa oppilaiden oikeuden riittävään ja joustavaan tukeen.

Tässä artikkelissa käsitellään inklusiota Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Sisällönanalyysin avulla on tutkittu, miten inklusio ilmenee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luvuissa 1–5 ja 7–8. Tätä on tarkasteltu Index for Inclusion -mallin mukaisesti inklusiivisten periaatteiden ja käytäntöjen sekä inklusiivisen kulttuurin kautta.

Inklusiiviset periaatteet liittyvät opetuksen järjestämiseen ja inklusiivisiin arvoihin sitoutumiseen. Inklusiiviset käytännöt edellyttävät jokaisen opettajan sitoutumista sekä yhteistyötä opettajien, eri tahojen sekä erityisesti kotien ja perheiden kanssa. Inklusiiviset käytännöt näkyvät oppilaan oikeutena kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Inklusiivinen kulttuuri ilmenee

oppimisympäristössä oppilaiden osallisuuden vahvistamisena ja heidän tukemiseensa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 sekä edellyttävät inklusioiden toteuttamista kouluissa että tekevät sen mahdolliseksi.

**Asiasanat: inklusio, perusopetus, opetussuunnitelman perusteet**

## JOHDANTO

Opetussuunnitelman ja siten kasvatus- ja opetustyön taustalla vaikuttavat monet kansainväliset sopimukset, ohjeistukset ja julistukset, joiden perusteella Suomi on sitoutunut kehittämään koulujärjestelmäänsä niin, että kaikkien lasten ja nuorten oppiminen voidaan turvata mahdollisimman hyvin (YK, 1948; YK, 1989; YK, 2006). Maailmanlaajuisesti inklusio on noussut keskeiseksi ilmiöksi koulumaailmassa kolmenkymmenen viime vuoden aikana, kun on alettu tarkastella oppilaiden tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen liittyviä kysymyksiä (Dovigo, 2017). Oppilaiden tarpeisiin pyritään vastaamaan inklusiivisella opetuksella, joka edellyttää joustavia koulutusrakenteita (Luxemburgin peruskirja, 1996; UNESCO, 1994, 2005 ja 2009).

Tällä hetkellä voimassa olevissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käsite inklusio on mainittu yhden kerran seuraavassa virkkeessä: ”Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti” (OPH, 2014, 18). Käsitettä inklusio ei kuitenkaan tarkemmin kuvata, eikä inklusioperiaatteen kehittämisen keinoja määritellä. Tässä artikkelissa tarkastellaan sitä, mitä inklusiolla tarkoitetaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Inklusioperiaatteen

selkiyttäminen ja konkretisoiminen on tärkeää, koska se, miten käsite inklusio tulkitaan, vaikuttaa monin tavoin perusopetuksen järjestämiseen. Opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitun inklusioperiaatteen tulkinta ohjaa kunnissa resurssien jakamista ja sitä, millaisia käytäntöjä oppilaiden saaman tuen järjestämisessä on. Tästä syystä on tärkeää, että erityisesti päättäjät, opettajat, koulun henkilökunta sekä oppilaat ja huoltajat ymmärtävät, mitä inklusiolla tarkoitetaan. Erityisen merkittävää on, että se, miten inklusioperiaate tulkitaan, vaikuttaa ennen kaikkea yksittäisten oppilaiden opiskelupaikkaan, heille tarjottavaan tukeen ja opetuksen laatuun.

Inklusio käsitteenä on monitahoinen, eikä sen määrittely yhdellä virkkeellä ole mahdollista. Dovigo (2017) mukaan inklusion tarkoitus ja määritelmä vaihtelevat kansallisesti ja paikallisesti; yhteistä kuitenkin on, että inklusio muokkaa merkittävästi esimerkiksi opetussuunnitelmia ja koulutuspolitiikkaa. Booth (2017) ja Dovigo (2017) korostavat, että inklusion määrittely ilman eksklusion käsitettä on mahdotonta. Eksklusio (suom. ulossulkeminen) tarkoittaa koulumaailmassa segregatiota, mikä on näkynyt esimerkiksi tukea tarvitsevien oppilaiden jättämisenä opetuksen ulkopuolelle tai heidän sijoittamisenaan laitokseen tai erityiskouluun (Takala ym., 2020). Vaihtoehtona eksklusion aiheuttamalle oppilaiden epätasa-arvoiselle osallistumiselle koulutukseen pidettiin pitkään integraatiota. Tavallisimmillaan integraatiossa on kyse siitä, että erityisluokan oppilas osallistuu joillain tunneilla tavallisen luokan opetukseen. Koska integraatio ei poistanut oppilaiden välistä epätasa-arvoa, on koulumaailmassa alettu puhua

inklusiosta, jossa oppilaan tuen tarve ei enää määrittele hänen opiskelupaikkaansa. (Dovigo, 2017; Takala ym., 2020.)

Kapean määrittelyn mukaan inklusio nähdään oppilaiden tuen tarpeista huolehtimisena, eli käytännössä pyritään esimerkiksi mahdollistamaan oppilaiden opiskelu lähikoulussa erilaisten interventioiden avulla. Laajan määritelmän mukaan inklusio nähdään eksklusion vastakohtana, ja siinä on kyse aikuisten ja lasten osallistumisen ja hyvinvoinnin tukemisesta. Inklusio on oppilaiden osallisuuden vahvistamista ja oppimisen esteiden vähentämistä. Se korostaa koulujen kykyä vastata oppilaiden erilaisuuteen ja kohdella heitä tasa-arvoisesti. Tärkeänä pidetään inklusiivisten arvojen (mm. tasa-arvo, osallisuus, oikeudenmukaisuus, yhteisöllisyys, myötätuntoisuus, erilaisuuden kunnioittaminen) toteutumista käytännön tasolla. (Ainscow ym., 2006; Booth, 2017.)

Tässä artikkelissa inklusio ymmärretään laajan määritelmän mukaisesti, mikä näkyy siinä, että opetussuunnitelman perusteita ei tarkastella pelkästään tukea tarvitsevien oppilaiden näkökulmasta. Inklusio on prosessi, jossa kehitetään kaikille yhteisiä kouluja vahvistamalla inklusiivisten arvojen toteutumista käytännössä (Booth, 2017). Inklusio nähdään tapana ja muotona kasvattaa ja opettaa kaikkia oppilaita (Kiuppis, 2014; Slee, 2014). Inklusion päämääränä on tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja kaikille yhteinen koulu riippumatta oppilaiden erilaisuudesta, joka voi tuen tarpeen lisäksi johtua esimerkiksi mahdollisesta vammaisuudesta, iästä, sukupuolesta, uskonnosta, varallisuudesta, kulttuurista, ihonväristä, kielestä tai seksuaalisesta suuntautumisesta (Booth, 2017; Dovigo, 2017; Takala ym., 2020).

## Index for Inclusion

Tässä tutkimuksessa inklusion laajaa määritelmää tukevaksi teoreettiseksi viitekehyykseksi on valittu Boothin ja Ainscow'n alun perin vuonna 2000 esittelemä ”Index for Inclusion – developing learning and participation in schools”. Index for Inclusion pyrkii kehittäjiensä mukaan laajentamaan teoreettista käsitystä inklusiosta käytännölliseksi malliksi, jonka avulla kouluissa voidaan edistää inklusiivisia tapoja ja käytäntöjä sekä tukea koulujen kehittymistä kaikille yhteisiksi kouluiksi (Booth, 2016 ja 2017). Index for Inclusion -mallia on kehitetty jo kahdenkymmenen vuoden ajan, ja siitä on julkaistu uudistettuja painoksia vuosina 2011 ja 2016. Tänä aikana mallia on käytetty tuhansissa kouluissa yli viidessäkymmenessä maassa (Booth, 2017; Engelbrecht ym., 2006; Higham & Booth, 2018; Nes, 2009). Suomeksi Index for Inclusion on julkaistu vuonna 2005 nimellä ”Koulu ja inklusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi”.

Index for Inclusion -malli laajentaa teoreettista näkemystä inklusiosta kohti käytännön koulumaailmaa. Mallin taustalla on inklusion laaja määritelmä, johon sisältyy ennen kaikkea osallisuuden mahdollistaminen sekä inklusiivisten arvojen edistäminen. Olennaisena osana mallin teoreettisessa viitekehyyksessä on inklusiivisen koulun kehittymisen kolme dimensiota.

Yksi dimensio ovat inklusiiviset periaatteet, jotka mahdollistavat moninaisuuden tukemisen kaikille yhteisessä koulussa. Tämä dimensio korostaa inklusion näkymistä kouluun liittyvissä suunnitelmisissa, joiden tulisi tarjota kaikille oppilaille mahdollisuus osallistua koulun toimintaan.

Toisena dimensiona ovat inklusiiviset käytännöt, jotka liittyvät opetuksen järjestämiseen siten, että kaikkien oppiminen ja osallisuus mahdollistuvat. Tässä dimensiossa tärkeänä tekijänä pidetään opetuskäytäntöjen kehittämistä siten, että ne vastaavat erilaisten oppilaiden tarpeita. Kolmas dimensio on inklusiivinen kulttuuri, joka korostaa yhteisöllisyyden rakentamista ja inklusiivisten arvojen vahvistamista. Tämä dimensio näkyy erityisesti turvallisuena ja hyväksyvänä oppimisympäristönä, jonka taustalla ja päivittäisessä toiminnassa inklusiiviset arvot näkyvät. (Booth & Ainscow, 2016; Booth ym., 2005.)

Index for Inclusionin on todettu olevan hyödyllinen ja yksi laajimmin käytettyistä inklusiivisten käytäntöjen kehittämisen menetelmistä kouluissa (Brokamp, 2017; Fernández-Archilla, 2020). Vaikka Index for Inclusion korostaa inklusion näkymisen tärkeyttä myös opetussuunnitelmien tasolla, aikaisempaa tutkimusta tästä näkökulmasta ei juurikaan ole. Tehdyt tutkimukset ovat keskittyneet pääosin inklusion kehittämiseen kouluissa Index for Inclusion -mallin avulla. Higham ja Booth (2018) ovat tutkimuksessaan todenneet, että koulujen kehittäminen inklusiivisten arvojen mukaiseksi on mahdollista Index for Inclusionissa esitetyn viitekehyksen avulla. Myös Alborn ja Gaad (2014) ovat todenneet, että Index for Inclusion tarjoaa joustavan ja käyttökelpoisen viitekehyksen koulujen inklusiivisen kehittämisen ja arvioinnin tueksi kolmen edellä esitetyn osan avulla. Koska Index for Inclusion -malli on todettu toimivaksi viitekehykseksi koulumaailmassa, soveltuu se käytännönläheisyytensä vuoksi hyvin myös opetussuunnitelman perusteiden analysoinnin viitekehykseksi.

## Inklusio opetussuunnitelmassa

Suomessa opetussuunnitelmalla tarkoitetaan noin kymmenen vuoden välein uudistuvaa laki- ja asetusperustaista asiakirjaa, joka ohjaa koulujen kasvatus- ja opetuksen arkea (Autio ym., 2017; Hakala ym., 2017). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on keskeinen koulutuspolitiikan ohjauksen väline ja Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jota opetuksen järjestäjien tulee toteuttaa (Pihlaja & Silvennoinen, 2020). Tällä hetkellä käytössä olevat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2014) on otettu käyttöön vuosiluokkien 1–6 osalta 1.8.2016 ja vuosiluokkien 7–9 osalta porrastetusti vuosina 2017, 2018 ja 2019.

Perusopetusta säätelee myös Suomen perusopetuslaki (628/1998) ja sen muutokset (laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Erytisopetuksen strategia (Opetusministeriö, 2007) ja siirtymäinen kolmiportaisen tuen (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) järjestelmään vuonna 2010 ovat merkittäviä oppimisen tukea kouluissa uudistaneita tekijöitä. Erytisopetuksen strategian (2007) ja perusopetuslain uudistuksen (2010) oli määrä luoda inklusiolle kansalliset puitteet Suomessa. Näissä asiakirjoissa korostettiin jokaisen oppilaan oikeutta saada opetusta ja riittävää tukea oppimiseen oman lähikoulunsa luontaisessa opetusryhmässä.

Käsite inklusio mainitaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) luvussa 3 kohdassa, jossa todetaan seuraavasti: ”Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti” (OPH, 2014, 18). Koska inklusiota ei käsitteenä avata eikä tulkita opetussuunnitelmassa, opetuksen järjestäjän päätettä-

väksi jää, miten ja missä tukea tarjotaan, miten inklusioperiaatetta toteutetaan ja miten käsite inklusio tulkitaan (Takala ym., 2020). Myös Pihlaja ja Silvennoinen (2020) ovat todenneet, että on paikallaan tarkastella, millaisia inklusiiviseen kouluun ja opetukseen liittyviä teemoja on nähty tarpeelliseksi kirjata nykyisiin opetussuunnitelman perusteisiin. Myös opettajat ja tutkijat ovat tulleet entistä tietoisemmiksi haasteista, joita inklusio asettaa kouluille sekä eettisesti että käytännön tasolla (Dovigo, 2017).

### Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä inklusio on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Tutkimuskysymykseen vastataan jakamalla päätutkimuskysymys Index for Inclusion -mallista nousevien dimensioiden mukaisesti alatutkimuskysymyksiin. Tutkimuskysymykset tässä tutkimuksessa ovat seuraavat:

1. Miten inklusio ilmenee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) Index for Inclusion -mallissa esitettyjen inklusion eri dimensioiden tasolla?
  - 1.1. Mitä inklusiiviset periaatteet tarkoittavat opetussuunnitelman perusteissa?
  - 1.2. Mitä inklusiiviset käytännöt ovat opetussuunnitelman perusteiden mukaan?
  - 1.3. Mitä on inklusiivinen kulttuuri opetussuunnitelman perusteiden mukaan?

### Tutkimuksen toteutus

Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistona Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lukuja 1–8 (Opetushallitus, 2014). Näissä pääluvuissa käsitellään paikallisen opetussuunnitelman merkitys ja laadinta, perusopetus yleissivistyksen perustana, perusopetuksen tehtävät ja yleiset tavoitteet, yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri, oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen, oppimisen arviointi, oppimisen ja koulunkäynnin tuki sekä oppilashuolto. Jokaisessa pääluvussa on erikseen kuvattu paikallisesti päätettävät asiat, jotka määräävät, mitä paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee päättää ja kuvata. Nämä paikallisesti päätettävät asiat on jätetty kokonaan tämän analyysin ulkopuolelle, koska ne sisältävät pääasiassa kysymyksiä, joiden avulla paikalliset opetussuunnitelmat on laadittu. Jatkossa tässä artikkelissa käytetään lyhennettyä termiä opetussuunnitelman perusteet kuvaamaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014).

Aineisto analysoitiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin, mikä mahdollisti aineiston monipuolisen tarkastelun vaiheittain (ks. Kuckartz, 2014; Puusa, 2020). Analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa opetussuunnitelman perusteista poimittiin inklusiota kuvaavia virkkeitä. Niiden valikointia ohjasivat inklusion laaja määritelmä sekä Index for Inclusion -mallissa esitetyt näkemykset inklusiosta.

Alustavassa analyysissä havaittiin, että oppimisen arvioinnista kertovassa luvussa 6 oli vain vähän sellaisia sisältöjä, jotka olivat luokiteltavissa Index for Inclusion -mallin mukaisesti. Lisäksi havaittiin, että inklusiokirjallisuudessa arvioinnin

osuus jää hyvin vähäiseksi. Näistä syistä luku kuusi päätettiin jättää jatkossa analyysin ulkopuolelle.

Kaiken kaikkiaan analysoitavaksi aineistoksi jäi opetussuunnitelman perusteiden luvut 1–5 ja 7–8, jotka sisälsivät 1 163 virkettä, kun ulkopuolelle jätettiin paikallisesti päätettäviä asioita kuvaavat osiot. Näistä virkkeistä 251:ssä kuvattiin inklusiota. Mukaan otettiin virkkeet, jotka kuvaavat laajan määritelmän mukaisia inklusiivisia periaatteita, käytäntöjä ja kulttuuria. Jos yksittäisen virkkeen sisällön ymmärtäminen edellytti esimerkiksi edeltävän virkkeen mukaan ottamista, myös se otettiin mukaan analyysiin.

Analysoinnin toisessa vaiheessa inklusiota kuvaavat 251 virkettä ryhmiteltiin Index for Inclusion -mallin mukaisesti inklusion kolmeen dimensioon eli inklusiivisiin periaatteisiin, inklusiivisiin käytäntöihin sekä inklusiiviseen kulttuuriin. Jokainen virke luokiteltiin kuuluvaksi vain yhteen dimensioon. Analysoinnin tässä vaiheessa havaittiin, että tehty virkkeiden ryhmittely eri dimensioihin ei vielä riittävän tarkasti kuvaa sitä, mitä inklusiolla tarkoitetaan opetussuunnitelman perusteissa. Niinpä näiden kolmen eri dimension kuvailemista varten inklusiota kuvaavat virkkeet luokiteltiin niiden sisällön mukaisesti eri luokkiin. Luokkia muodostui kahdeksan. Tässä analysoinnin kolmannessa vaiheessa muodostetut luokat nimettiin siten, että ne kuvailevat mahdollisimman konkreettisesti virkkeiden sisältöä. Inklusiivisia periaatteita kuvaaviksi luokiksi muodostuivat opetuksen järjestäminen sekä yleiset periaatteet. Inklusiivisista käytännöistä löydettiin opettajiin, oppilaisiin sekä yhteistyöhön liittyvät luokat. Inklusiivista kulttuuria kuvaaviksi luokiksi nimettiin oppimisympäristö,

osallisuus ja tuki.

Aineiston analysoinnin neljännessä vaiheessa jokaista kahdeksaa luokkaa tarkasteltiin erikseen. Valikoiduista virkkeistä poimittiin sisältöä tarkemmin kuvaava käsite, koska tämän koettiin selkiyttävän sitä, mitä inklusiolla tarkoitetaan. Kaikissa virkkeissä keskeistä käsitettä ei ollut, koska osa virkkeistä oli mukana analyysissa sisällön ymmärtämisen helpottamiseksi. Kunkin käsitteen esiintyvyys kussakin luokassa laskettiin erikseen, jotta saatiin käsitys siitä, kuinka merkittävänä inklusion eri dimensiot näyttäytyvät opetussuunnitelman perusteissa.

Analysoinnin etenemisestä on tässä esimerkkinä ensimmäinen tulososiossa esiintyvä virke: ”Suomi on sitoutunut kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin, jotka edellyttävät jokaisen lapsen oppimista ja hyvinvoinnista huolehtimista” (OPH, 2014, 14–15). Analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa tämä virke valikoitui opetussuunnitelman perusteista inklusion laajan määritelmän perusteella kuvaamaan inklusiota. Analysoinnin toisessa vaiheessa virke ryhmiteltiin kuuluvaksi Index for Inclusion -mallin dimensioon inklusiiviset periaatteet. Analysoinnin kolmannessa vaiheessa virke luokiteltiin sisältönsä perusteella kuuluvaksi luokkaan yleiset periaatteet. Analysoinnin neljännessä vaiheessa tästä virkkeestä inklusiota kuvaavaksi käsitteeksi poimittiin ihmisoikeus. Kaikki opetussuunnitelman perusteista valitut inklusiota kuvaavat virkkeet käsiteltiin edellä kuvatulla tavalla.

## TULOKSET

Tutkimuksen tuloksia tarkastellaan inklusion laajaan määritelmään perustuvien inklusion kolmen dimension eli inklusiivisten periaatteiden, inklusiivisten käytöjen sekä inklusiivisen kulttuurin kautta. Näitä kolmea dimensiota konkretisoivat analyysin aikana muodostetut kahdeksan luokkaa. Aineiston analysointi perustuu eri dimensioita kuvaavien käsitteiden esiintyvyyksien laskemiseen kussakin luokassa erikseen. Inklusiota kuvaavat käsitteet ja niiden lukumäärät on lueteltu alla olevassa taulukossa 1 vaiheen neljä kohdalla. On huomattava, että esimerkiksi käsitteet yhteistyö ja vuorovaikutus esiintyvät useamassa kuin yhdessä luokassa, koska virkkeet, joissa käsitteet esiintyivät, kuuluvat eri luokkiin.

Taulukossa 1 on esitetty virkkeiden ja käsitteiden luokittelu ja jakautuminen eri dimensioihin. Taulukosta ilmenevät myös analysoinnissa mukana olleiden virkkeiden määrät sekä inklusiota kuvaavien käsitteiden määrien esiintyvyydet eri luokissa. Tulosten tarkastelussa käytetään tässä käsitteiden perusteella laskettuja prosenttilukuja, koska ne kuvasivat yksityiskohtaisemmin sitä, mitä inklusio on opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan. Tähän päädyttiin myös siitä syystä, että osa virkkeistä oli valikoitu mukaan analyysiin toisen virkkeen sisällön selkiyttämistä varten. Kuitenkin myös virkkeiden lukumäärät eri dimensioiden tasolla vastasivat hyvin sitä, millaisiksi lopulliset tulokset käsitteiden esiintyvyyksien perusteella muodostuivat.

## Taulukko 1

*Virkkeiden ja käsitteiden luokittelu ja jakautuminen eri dimensioihin*

	<b>Vaihe 2: Virkkeiden ryhmittely eri dimensioihin</b>	<b>Vaihe 3: Virkkeiden luokittelu ja luokkien muodostaminen</b>	<b>Vaihe 4: Käsitteiden esiintyminen eri luokissa</b>
<b>Vaihe 1: Inklusiota kuvaavien virkkeiden poimiminen opetussuunnitelman perusteiden luvuista 1-8  (251 virkettä)</b>	Inklusiiviset periaatteet  (25 virkettä)	Opetuksen järjestäminen (8 virkettä)	Yhteistyö (N=4), Vastuu (N=2)
		Yleiset periaatteet (17 virkettä)	Ihmisoikeus (N=7), Lapsen oikeus (N=5), Tasa-arvo (N=6), Yhdenvertaisuus (N=6), Inklusio (N=1), Ihmissyys (N=2), Oikeudenmukaisuus (N=1)
	Inklusiiviset käytännöt  (79 virkettä)	Opettajat (22 virkettä)	Yhteistyö (N=7), Yhdessä (N=5), Vuorovaikutus (N=3), Jokainen (N=4)
		Oppilaat (20 virkettä)	Oppiminen (N=6), Työskentelytapa (N=5), Jokainen (N=4), Kasvu (N=4), Oikeus (N=3), Kehitys (N=3)
		Yhteistyö (37 virkettä)	Yhteistyö (N=17), Huoltaja (N=11), Koti/ perhe (N=8)
	Inklusiivinen kulttuuri  (147 virkettä)	Oppimisympäristö (29 virkettä)	Ympäristö (N=10), Yhteisö (N=10), Toimintakulttuuri (N=6), Vuorovaikutus (N=6), Yhteistyö (N=3)
	Osallisuus (62 virkettä)	Yhteisö (N=25), Yhdessä/ yhteinen (N= 12), Osallisuus (N=18), Vuorovaikutus (N=7), Yhteistyö (N=4)	
	Tuki (56 virkettä)	Tuki (N=40), Yhteistyö (N=8), Ohjaus (N=7), Eriyttäminen (N=6), Yksilö/yksilöllinen (N=5), Ympäristö (N=4)	

Alla olevasta kuviosta 1 havaitaan, että inklusion eri dimensioiden esiintyvyyden erot Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) olivat suuret. Opetussuunnitelman perusteiden analysoinnin perusteella inklusiivinen kulttuuri nousi

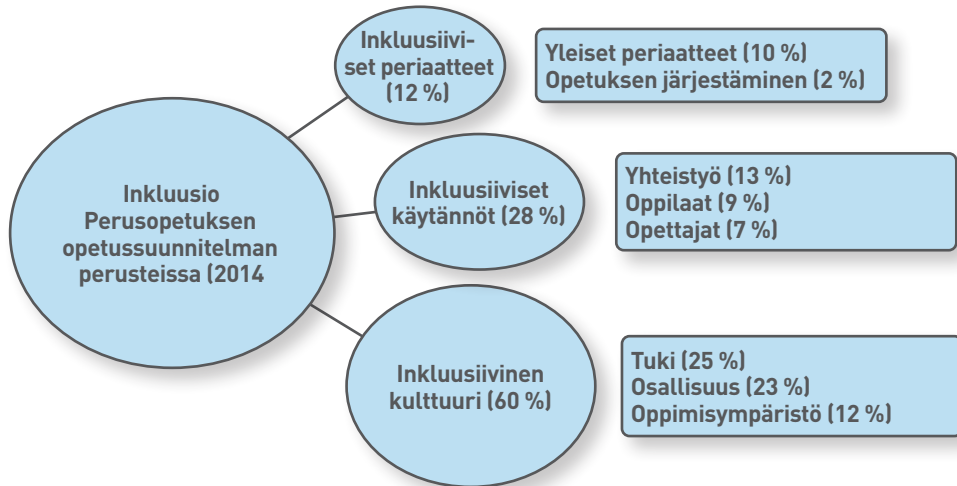
kaikista suurimmaksi (60 %). Toiseksi suurimmaksi osoittautui inklusiiviset käytännöt -dimensio (28 %). Inklusiiviset periaatteet -dimensio oli esiintyvyydeltään pienin (12 %). Kuviossa 1 näkyvät myös eri dimensioita konkretisoivat luokat ja niiden



suuruudet. Näitä luokkia käsitellään tarkemmin seuraavissa inklusion dimensioita kuvaavissa luvuissa erikseen.

### Kuvio 1

*Inklusiota kuvaavat dimensiot ja eri dimensioita kuvaavat luokat ja niiden suuruudet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan*



### Inklusiiviset periaatteet

Tämän tutkimuksen perusteella inklusiiviset periaatteet -dimensioita kuvaavia käsitteitä oli opetussuunnitelman perusteiden luvuissa 1–8 kaikista vähiten (12 %). Inklusiiviset periaatteet jakautuivat niitä kuvaavien käsitteiden perusteella yleisiin periaatteisiin (10 %) sekä opetuksen järjestämiseen (2 %).

Inklusion yleisiä periaatteita kuvasivat käsitteet ihmisoikeus, lapsen oikeus, tasa-arvo, yhdenvertaisuus, inklusio, ihmisyyden ja oikeudenmukaisuus. Yleisiin periaatteisiin kuuluu opetussuunnitelman ainoa maininta inklusiosta, jossa todetaan

seuraavasti: ”perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti” (OPH 2014, 15). Yleisissä periaatteissa korostuivat myös opetussuunnitelman taustalla vaikuttavat, kansainvälisestikin hyväksytyt sopimukset, mikä ilmenee seuraavasta esimerkistä.

*Suomi on sitoutunut useisiin kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin, jotka edellyttävät jokaisen lapsen oppimisesta ja hyvinvoinnista huolehtimista. (OPH, 2014, 14–15)*

Opetuksen järjestämiseen liittyviä inklusiota kuvaavia käsitteitä olivat yhteistyö ja vastuu. Opetuksen järjestäjän vastuulla

on luoda koulu, joka ottaa huomioon oppilaiden tarpeet ja olosuhteet sekä mahdollistaa kaikkien oppilaiden oikeuksien toteutumisen, oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin. Seuraavasta esimerkistä käy ilmi, että opetuksen järjestäminen inklusioperiaatteen mukaisesti vaatii yhteistyötä eri tahojen kanssa.

*Opetustoimi ja koulu tekevät monipuolista yhteistyötä perusopetuksen yhtenäisyyden, eheyden ja laadun varmistamiseksi, toiminnan avoimuuden lisäämiseksi sekä oppilaiden oppimisen ja kasvun tukemiseksi. (OPH, 2014, 35)*

Inklusion kapean määritelmän mukaan tukea tarvitsevat oppilaat voivat opiskella lähikouluissaan (Booth, 2017). On huomattava, että opetussuunnitelman perusteissa ei oteta kantaa oppilaan opiskelupaikkaan. Inklusio nähdään siis opetussuunnitelman perusteissa laajan määritelmän mukaisesti, mikä korostaa koko koulun kehittämistä inklusiivisten, laajalti hyväksytyjen periaatteiden mukaisesti. Booth ja Ainscow (2011) korostavat, että inklusion periaatteen tulisi näkyä kaikissa koulun suunnitelmissa, jotta eksklusio vähenisi ja oppilaiden osallisuuden mahdollisuudet ja tasa-arvo lisääntyisivät.

### **Inklusiiviset käytännöt**

Inklusiiviset käytännöt -dimensiota kuvaavia käsitteitä oli toiseksi eniten (28 %). Inklusiiviset käytännöt jakautuivat niitä kuvaavien käsitteiden perusteella opettajiin (7 %) ja oppilaisiin (9 %) liittyviin tekijöihin sekä yhteistyöhön (13 %). Opettajien osalta korostettiin jokaisen opettajan velvollisuutta inklusion periaatteiden noudat-

tamisessa. Seuraavien esimerkkien perusteella tämä kuitenkin nähtiin mahdolliseksi erityisesti yhdessä muiden kanssa yhteistyön ja vuorovaikutuksen avulla.

*Jokaisen opettajan tehtävänä on ohjata tukea tarvitsevaa oppilasta koulunkäynnissä ja eri oppiaineiden opiskelussa. (OPH, 2014, 62)*

*Opettaja huolehtii osaltaan siitä, että oppilaiden oikeus ohjaukseen sekä opetukselliseen ja oppilashuollolliseen tukeen toteutuu. Tämä edellyttää vuorovaikutusta oppilaiden ja huoltajien kanssa, opettajien keskinäistä yhteistyötä ja erityisesti oppilashuollon henkilöstön kanssa tehtävää yhteistyötä. (OPH, 2014, 34)*

Seuraavat esimerkit osoittavat, että oppilaiden näkökulmasta inklusioperiaatteen noudattaminen tukee jokaisen oppilaan oikeutta yksilöllisiin työskentelytapoihin, oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen.

*Opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. (OPH, 2014, 14)*

*Oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. (OPH, 2014, 91)*

Yhteistyön merkitys inklusiivisten käytäntöjen toteuttamisessa on opetussuunnitelman perusteella suuri. Seuraavat esimerkit korostavat koulun henkilöstön aloitteellisuutta yhteistyössä sekä yhteistyötä huoltajien, kotien ja perheiden kanssa.

*Yhteistyössä otetaan huomioon perheiden moninaisuus sekä tiedon ja tuen tarpeet. Yhteistyön onnistumiseksi tarvitaan koulun henkilöstön aloitteellisuutta ja henkilökohtaista vuorovaikutusta huoltajien kanssa sekä muutoin monipuolista viestintää. Kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan sekä yhteisö- että yksilötasolla. (OPH, 2014, 35)*

Inklusiivisten käytäntöjen kehittämisessä opettajilla ja heidän tekemällään yhteistyöllä eri tahojen kanssa on suuri merkitys. Booth ja Ainscow (2011) korostavat, että opettajien ja muiden aikuisten yhteistyö mahdollistaa vastuun kantamisen jokaisen oppilaan oppimisesta. Heidän mukaansa oppimisen ja opettamisen inklusiivisten periaatteiden tulisi näkyä myös käytännössä siten, että koulu suhtautuisi oppilaiden erilaisuuteen vastaanottavaisesti ja erilaisuutta hyödyntäen.

### **Inklusiivinen kulttuuri**

Inklusiivinen kulttuuri -dimensiota kuvaavia käsitteitä löytyi opetussuunnitelman perusteista selvästi eniten (60 %). Inklusiivinen kulttuuri jakautui niistä kuvaavien käsitteiden perusteella luokkiin oppimisympäristö (12 %), osallisuus (23 %) ja tuki (25 %).

Opetussuunnitelman mukaan oppimisympäristön suunnittelulla voidaan ehkäistä oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarvetta. Seuraavista esimerkeistä havaitaan, että oppimisympäristön suunnittelemisessä ja kehittämisessä korostetaan toisaalta sekä yksittäisten oppilaiden tarpeita että kouluyhteisön hyvinvointia.

*Oppimisympäristöjen suunnittelussa otetaan huomioon oppilaiden yksilölliset*

*tarpeet. Näin voidaan ehkäistä oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarvetta. (OPH, 2014, 30)*

*Oppimisympäristöjen kehittämisessä otetaan huomioon kouluyhteisön ja jokaisen oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi. (OPH, 2014, 30)*

Oppilaiden osallisuuden ja vuorovaikutuksen mahdollistaminen nähdään opetussuunnitelmassa tärkeänä. Seuraava esimerkki osoittaa, että oppilaiden osallisuus on koulutyön lähtökohta.

*Koulutyö järjestetään siten, että sen perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen. (OPH, 2014, 35)*

Suurimmaksi tekijäksi kouluyhteisön inklusiivisessa kulttuurissa nousivat tukeen liittyvät tekijät. Kuten viimeisestä esimerkistä ilmenee, oppilaan tulee saada suunniteltua tukea yksilöllisten tarpeidensa mukaan. Toisaalta tämä esimerkki myös antaa päättäjille hyvin vapaat kädet tuen ja opetuksen järjestämisen kannalta.

*Oppilaan saaman tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. Tukea annetaan niin kauan sekä sen tasoisena ja muotoisena kuin se on tarpeellista. Opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana ovat sekä kunkin oppilaan että opetusryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet. (OPH, 2014, 61)*

Opetussuunnitelman mukaan inklusiivisessa ei ole kyse siitä, miten yksittäiset oppilaat voivat sijoittua lähikouluihinsa. Kyse on siitä, millä tavalla koulu ja oppimisympäristö voivat vastata kaikkien erilaisten oppilaiden tarpeisiin tukemalla heitä ja varmistamalla

malla kaikille mahdollisuus tasavertaiseen osallistumiseen (vrt. Eklinth & Brule-Balescut, 2006). Booth ja Ainscow (2011) pitävät inklusiivisen kulttuurin kulmakivenä turvallista ja hyväksyvää yhteisöä, jossa kaikkia arvostetaan ja jossa kaikilla on mahdollisuus osallistua.

## POHDINTA

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu, miten inklusio ilmenee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) Index for Inclusion -mallissa esitettyjen inklusion eri dimensioiden tasolla. Tutkimusaineistona on ollut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tekstit luvuista 1–5 ja 7–8. Vaikka käsite inklusio on mainittu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vain yhden kerran, voidaan sisällönanalyysin perusteella todeta, että inklusio on hyvin tarkoituksellisesti sisäkirjoitettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014).

Myös Tian ja Risku (2019) ovat todenneet nykyisen opetussuunnitelman rakentuvan inklusiivisten periaatteiden pohjalle tarkastellessaan opetussuunnitelmaa ja sen laatimisen prosessia jaetun johtajuuden näkökulmasta. Pihlajan ja Silvennoisen (2020) mukaan myös opetussuunnitelmassa mainitut opetuksen saatavuus ja esteettömyys ilmentävät inklusioperiaatetta. Inklusio opetussuunnitelmassa noudattelee laajaa määritelmää inklusiosta. Sen mukaan inklusio voidaan nähdä prosessina, jonka tavoitteena on kaikkien osallisuuden, oppimisen ja yhteenkuuluvuuden tunteen lisääminen koko koulua kehittämällä (vrt. Booth, 2017; Davigo, 2017). Inklusiossa ei ole kysymys

yksittäisen oppilaan opetuksen järjestämisestä, vaan laajemmin koko koulua ohjaavista periaatteista, käytännöistä ja kulttuurista, jotka kukin osaltaan mahdollistavat inklusion toteutumisen.

Tämän tutkimuksen tuloksiin on oleellisesti vaikuttanut tutkimuksen teoreettiseksi viitekehykseksi valittu Index for Inclusion -malli sekä laaja määritelmä inklusiosta. Aineisto rajattiin opetussuunnitelman perusteiden lukuihin 1–5 ja 7–8, koska näissä luvuissa kuvataan yleisellä tasolla perusopetusta ja sen järjestämiseen liittyviä asioita. Tutkimuksen luotettavuus on huomioitu tekemällä sisällönanalyysi useita kertoja sekä kirjaamalla tarkasti ylös tehdyt ratkaisut (vrt. Aaltio & Puusa, 2020). Valittu aineisto analysoitiin tässä tutkimuksessa inklusiota tukevista näkökulmista, mikä näkyy tutkimustuloksissa siinä, että opetussuunnitelman perusteiden nähdään mahdollistavan inklusioperiaatteen noudattaminen perusopetuksessa. Jos sisällönanalyysia ohjaavaksi teoreettiseksi viitekehykseksi olisi valittu segregatiota tukeva näkökulma, tutkimuksen tulokset olisivat saattaneet olla erilaisia, sillä esimerkiksi oppilaiden yksilöllisten tarpeiden korostaminen opetussuunnitelman perusteissa voitaneen nähdä myös segregatian perusteena.

Sisällönanalyysia ohjannut laaja määritelmä inklusiosta on vaikuttanut siihen, että tutkimuksen tulokset tukevat inklusioperiaatteen noudattamista perusopetuksessa. Pidämme tätä tutkimuksen vahvuutena, koska inklusioperiaate on hyväksytty koulutusta ohjaavaksi arvoksi useissa muissakin perusopetusta ohjaavissa asiakirjoissa. Tässä artikkelissa inklusioperiaate on pilkottu Index for Inclusion -mallin mukaisesti inklusiivisiin pe-

riaatteisiin ja käytäntöihin sekä inklusiiviseen kulttuuriin. Tällä valinnalla on pyritty lähestymään inklusiota konkreettisesti, perusopetuksen arkea tukevalla tavalla. Tätä tutkimusta voidaan hyödyntää kehitettäessä inklusiota perusopetuksessa inklusiivisten periaatteiden, käytäntöjen ja kulttuurin kautta.

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä haluttiin selvittää, mitä inklusiiviset periaatteet tarkoittavat opetussuunnitelman perusteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti. Inklusiivisiin periaatteisiin sisältyvät monet kansainväliset ihmisoikeussopimukset, joihin Suomi on sitoutunut. Inklusion toteutuminen edellyttää yhteisiin inklusiivisiin arvoihin sitoutumista. Booth ja muut (2005) korostavat, että inklusiiviset periaatteet mahdollistavat moninaisuuden tukemisen kaikille yhteisessä koulussa. Opetuksen järjestäjän vastuulla on sellaisen edellytysten luominen, että inklusioperiaatteen noudattaminen onnistuu.

Toisessa tutkimuskysymyksessä etsittiin vastausta siihen, mitä inklusiiviset käytännöt ovat opetussuunnitelman perusteiden mukaan. Inklusiiviset käytännöt liittyvät opetuksen järjestämiseen siten, että kaikkien oppiminen ja osallisuus mahdollistuvat (Booth ym., 2005). Opetussuunnitelman perusteiden mukaan tämä tarkoittaa sitä, että jokainen opettaja noudattaa inklusiivisia periaatteita. Näiden periaatteiden noudattaminen vaatii yhteistyötä toisten opettajien, muiden tahojen sekä kotien kanssa. Myös Savolainen ja Alasuutari (2000) sekä Ferreira ja Mäkinen (2018) korostavat opettajien merkitystä inklusion onnistumisessa. Yhteistyön merkityksen inklusion onnistumisessa ovat

havainneet myös Mikola (2011) sekä Lakala, Uusiautti ja Määttä (2016). Orell ja Pihlaja (2020) ovat puolestaan todenneet, että nykyisen opetussuunnitelman mukaan yhteistyö koulun ja kodin välillä on olennainen osa koulun toimintaa. Oppilaiden kannalta inklusiiossa korostuu jokaisen oppilaan oikeus kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen kullekin sopivimmalla tavalla. Dovigo (2017) muistuttaa, että myös oppilaiden ja perheiden inklusiokäsitysten ja toiveiden kuuleminen on tärkeää, jotta voidaan parantaa koulujen kykyä suhtautua erilaisuuteen.

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli, mitä on inklusiivinen kulttuuri opetussuunnitelman perusteiden mukaan. Inklusiivinen kulttuuri korostaa yhteisöllisyyden rakentamista ja inklusiivisten arvojen vahvistamista (Booth ym., 2005). Tämä osoittautui opetussuunnitelman perusteissa kaikista merkittävimäksi dimensioksi inklusiiossa. Oppimisympäristöjä suunniteltaessa tulee huomioida jokaisen oppilaan ja toisaalta koko kouluyhteisön tarpeet. Esimerkiksi Barret kumppaneineen (2013) sekä Cleveland (2011) ovat osoittaneet, että oppimisympäristöllä on vaikutusta oppimistuloksiin.

Inklusiiossa on kyse siitä, millä tavalla koulu ja oppimisympäristö voivat vastata kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Eklindh ja Brule-Balescut (2006) korostavat, että pohjimmiltaan inklusiiossa on kyse juuri oppilaan oikeudesta osallistua ja koulun velvollisuudesta hyväksyä ja varmistaa se. Heidän mukaansa oppilaiden erilaisuus tulee nähdä rikkautena oppimisympäristölle. Inklusiivisen kulttuurin olennainen osa on kaikkien oppilaiden osallisuuden mahdollistaminen. Jotta oppilaiden osallisuus toteutuu ja jokaisen oppilaan oppiminen,

kasvu ja kehitys mahdollistuvat, on ensiarvoisen tärkeää, että oppilaat saavat tarvitsemaansa yksilöllistä tukea joustavasti heti tuen tarpeen ilmetessä. Huolestuttavaa on, että tuen tarjonnassa on eroja kuntien ja alueiden välillä, sillä kunnat tarjoavat opetusta ja tukea eri tavoin paikallisten, jo historiallisesti erilaisiksi muotoutuneiden tukijärjestelmiensä puitteissa (Lintuvuori, 2019).

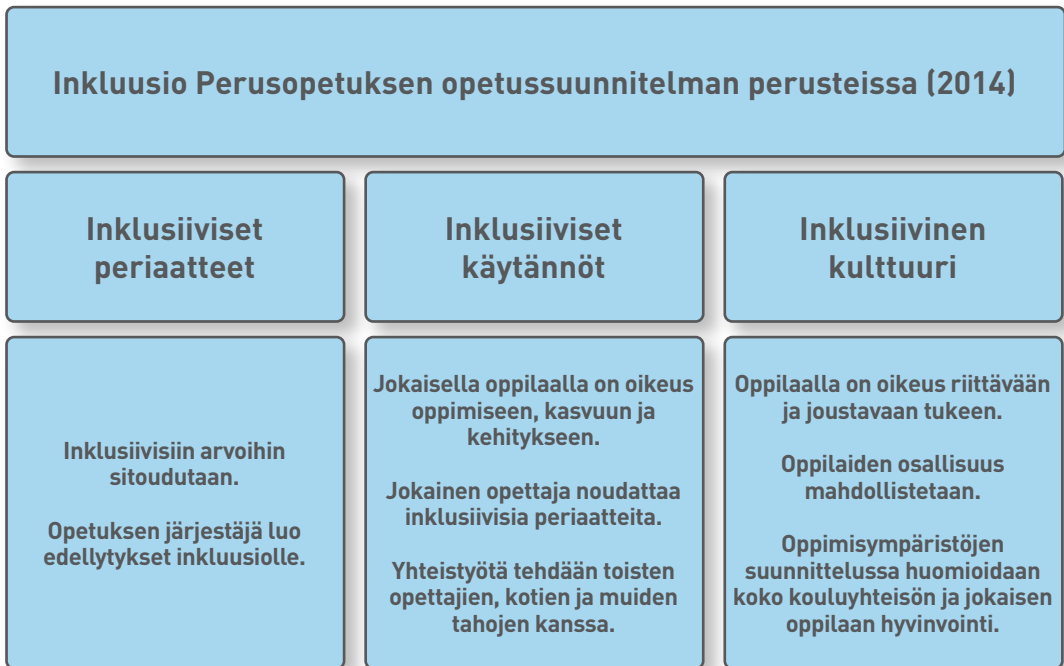
Inklusioperiaatteiden noudattaminen perusopetuksessa on normi, johon perusopetuksessa on sitouduttava. Haastavaksi inklusioperiaatteen noudattamisen tekee inklusion määrittelyn vaikeus. Opetussuunnitelman perusteissa ei kuvata sitä, miten inklusion edellyttämä oppilaille annettava tuki käytännössä pitäisi toteuttaa. Koska oppimisympäristöjen suunnittelussa korostetaan koko kouluyhteisön ja jokaisen oppilaan hyvinvointia, tulisi oppilaille tarjottavan tuen olla monipuolista. Tämän tutkimuksen perusteella inklusioperiaatteen noudattaminen ei siis tarkoita esimerkiksi pienryhmien lakkauttamista vaan ennen kaikkea oppilaiden tuen järjestämistä yksittäisten oppilaiden ja koko kouluyhteisön tarpeet huomioiden.

Opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuvattu inklusio on kiteytetty alla olevaan kuvioon 2. Inklusiivisten periaatteiden tulisi näkyä opetussuunnitelman perusteiden lisäksi kaikissa koulun toimintaan liittyvissä suunnitelmissa. Inklusiivisten periaatteiden toteutuminen vaatii inklusiivisiin arvoihin sitoutumista, jonka mahdollistavat opetuksen järjestäjän luomat edellytykset inklusiolle. Inklusiiviset käytännöt vaativat opetuskäytäntöjen kehittämistä, ja ne näkyvät siinä, että jokainen opettaja huomioi työssään inklusiiviset periaatteet. Yhteistyötä tehdään opettaji-

en, koulun henkilökunnan ja oppilaiden kottien kanssa. Näillä keinoilla varmistetaan, että jokaisella oppilaalla on oikeus oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen. Inklusiivinen kulttuuri mahdollistaa turvallisen ja hyväksyvän oppimisympäristön jokaiselle oppilaille. Se ilmenee oppilaiden osallisuutena sekä heidän oikeutenaan riittävään ja joustavaan tukeen.

## Kuvio 2

Inklusio kiteytettynä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan



Tämän tutkimuksen perusteella Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet edellyttävät inklusioperiaatteen noudattamista ja mahdollistavat sen. Haasteena on, miten inklusioperiaate käytännössä toteutuu yksittäisissä kunnissa ja kouluissa siten, että kaikki oppilaat saavat tukea riittävästi. Jatkossa olisi tarpeellista tutkia, miten inklusiota toteutetaan koulujen arjessa. Jatkotutkimuksissa tulisi huomioida myös oppilaiden ääni ja heidän kokemuksensa inklusiosta, sillä esimerkiksi Messiou (2019) mukaan vasta oppilaiden äänen huomioiminen mahdollistaa inklusion todellisen toteutumisen. Inklusiivisten periaatteiden noudattaminen on ennen kaik-

kea opetuksen järjestäjän, mutta myös jokaisen yksittäisen opettajan velvollisuus. Koulujen inklusiivinen kulttuuri mahdollistaa inklusion toteuttamisen käytännön tasolla. Jokaisella oppilaalla ja kouluyhteisön jäsenellä on oikeus inklusioon.

## Kirjoittajatiedot:

Sanna Vanhanen, KM, väitöskirjatutkija, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

Mari-Paoliina Vainikainen, professori, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

Minna Mäkihonko, yliopistonlehtori, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 294–308.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2017). Esipuhe. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 7–16). Suomen yliopistopaino.
- Barret, P., Zhan, Y., Moffat, J., & Kobbacy, K. (2013). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 59(1), 678–689.
- Booth, T. (2017). Promoting educational development led by inclusive values in England. In F. Davigo (Ed.) *Special educational needs and inclusive practices* (s. 3–19). Brill.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2016). *Index for Inclusion – a guide to school development led by inclusive values*. Index for Inclusion Network.
- Booth, T., Ainscow, M., Kokko, L. & Pietiläinen, E. (2005). *Koulu ja inklusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. Kehitysvammaliitto.
- Cleveland, B. W. (2011). *Engaging spaces: Innovative learning environments, pedagogies and student engagement in the middle years of school*. Faculty of architecture, building and planning. The University of Melbourne.
- Dovigo, F. (2017). Introduction. In F. Davigo (Ed.) *Special educational needs and inclusive practices* (pp. vii–xiii.). Brill.
- Eklindh, K. & van den Brule-Balescut, J. (2006). The right to education for persons with disabilities: Reflecting on UNESCO's role for Salamanca to the Convention on the rights of persons with disabilities. In H. Savolainen, M. Matero, & H. Kokkala (Eds.) *When all means all: Experiences in three African countries with EFA and children with disabilities* (pp. 19–38). Ministry for Foreign Affairs of Finland, Development Policy Information Unit.
- Engelbrecht, P., Oswald, M., & Forlin, C. (2006). Promoting the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa. *British Journal of Special Education*, 33(2), 121–129.
- Fernández-Archilla, J. A., Aguilar-Parra, J. M., Álvarez-Hernández, J. F., Luque de la Rosa, A., Echeita, G., & Trigueros, R. (2020). Validation of the Index for Inclusion Questionnaire for parents of non-university education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3216), 1–13.
- Ferreira, J. & Mäkinen, M. (2018). What is Special in Special Education from the Inclusive Perspective *International Journal of Early Childhood Special Education*, 9(1), 50–65.
- Hakala, L., Maaranen, K. & Riitaoja A.-L. (2017). *Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajakoulutuksessa – yhdestä totuudesta moniin totuuksiin*. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 161–190). Suomen yliopistopaino.
- Higham, R. & Booth, T. (2018). Reinterpreting the authority of heads: Making space for values-led school improvement with the Index for inclusion. *Educational Management & Leadership*, 46(1), 140–157.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software*. SAGE
- Lakkala, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 46–56.
- Lintuvuori, M. (2019). *Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*. Helsingin yliopisto.
- Luxemburgin peruskirja [1996]. The charter of Luxembourg. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/CHARTER-of-LUXEMBOURG-November-1996.pdf> (luettu 26.2.2018)
- Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalysts for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 768–781.
- Mikola, M. (2011). *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 142. Jyväskylän yliopisto.
- Nes, K. (2009). The role of the Index for Inclusion in supporting school development in Norway: a comparative study. *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 305–318.



- OPH (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus.
- Orell, M. & Pihlaja, P. (2020). Cooperation between home and school in the Finnish Core Curriculum 2014. *Nordic Studies in Education* 40(4), 107–128.
- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020). Inklusio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 45–72). PS-kustannus.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–146). Gaudeamus.
- Savolainen, H. & Alasuutari, H. (2000). Closing remarks: Making inclusion a reality. In H. Savolainen, H. Kokkala, & H. Alasuutari (Eds.) *Meeting special and diverse educational needs: Making inclusive education a reality*. Ministry for Foreign Affairs of Finland, Department for International Development Cooperation and Niilo Mäki Institute.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 13–44). PS-kustannus.
- Tian, M. & Risku, M. (2019). A distributed leadership on the Finnish curriculum reform 2014. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 229–244.
- UNESCO (1994). Salamanca Statement. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) (luettu 26.2.2018)
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (luettu 26.2.2018)
- UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (luettu 26.2.2018)
- YK (1948). YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. <https://ihmisoikeusliitto.fi/ihmisoikeudet/ihmisoikeuksien-julistus/> (luettu 26.2.2018)
- YK (1989). YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. <https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus/sopimus-kokonaisuudessaan/> (luettu 26.2.2018)
- YK (2006). Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus. [http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten\\_oikeudet\\_2016\\_net.pdf](http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf) (luettu 26.2.2018).