



Suojanen Ville-Valtteri

Inklusiopedagogiikka ja autismikirjon haasteet

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Taito- ja taidepainotteinen luokanopettajan koulutus

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Inklusiivinen luokka ja autismikirjon haasteet (Ville-Valtteri Suojanen)

Kandidaatin tutkielma, 30 sivua

Maaliskuu 2019

---

Inklusioperiaatteen jatkuva kehitys luo opettajan työhön uudenlaisia haasteita, kun yleisopetuksen ryhmään on liitetty oppilaita, jotka aikaisemmin ovat opiskelleet muualla. Autismikirjon oppilaat ovat historian saatossa olleet laitoshoidossa, erityisluokilla ja diagnoosin saaneita oppilaita on ollut yleisopetuksessa vasta vähän aikaa. Suomalainen erityisopetus on kulkenut pitkän tien segregaatiosta integraatioon ja sitä myötä inklusioon. Autismikirjon oppilaat ovat kuitenkin päässeet integraatio- ja inklusioprosessiin verrattain myöhään.

Tässä tutkielmassa pyrin kertomaan autismikirjon haasteista inklusiivisessa luokassa ja toimintatapoja, joilla autismikirjon oppilaita voidaan tukea inklusiivisessa luokassa. Tutkielmani tavoitteena on kertoa oppilaan autismikirjon tuomista haasteista sekä löytää hyviä toimintatapoja, joilla autismikirjon oppilasta voidaan tukea inklusiivisessa luokassa.

Autismikirjo on kehityksellinen oireyhtymä, jossa yksilöllä voi olla erilaisia oireita esimerkiksi sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeutta, kommunikaation hankaluutta ja poikkeavaa käyttäytymistä. Luokkahuoneessa oireiden myötä ilmeneviä haasteita ovat: omatoiminen sosiaalinen vetäytyminen, käyttäytyminen, kiusaaminen, rajoittuneisuus, muutokset ja sosiaalinen torjunta.

Oppilaan autismikirjon tuomiin haasteisiin voidaan vastata monella tavalla. Tutkimuksessa esille nousi muun muassa seuraavanlaisia toimintatapoja: opetuksen strukturointi, opettajan pedagoginen kompetenssi ja erilaiset kommunikaatiotavat kuten tukiviittomat ja kuvalliset kortit. Tukitoimet ovat joko oppiainekohtaisia tai yleisiä tukitoimenpiteitä koulunkäynnin helpottamiseksi. Tutkimuksessa selvisi myös näiden toimintatapojen hyödyttävän kaikkia oppilaita.

Avainsanat: Autismikirjo, inklusio, autismikirjon haasteet, strukturoitu opetus, pedagogisen kompetenssi

## Sisällysluettelo

<b>1. Johdanto .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Tutkimuksen tavoitteet ja kysymykset.....</b>	<b>6</b>
<b>3. Erityisopetuksen ja autismikirjon historia Suomessa .....</b>	<b>8</b>
3.1 Erityisopetuksen historia .....	8
3.2 Integraatiosta inklusioon.....	9
3.3 Inklusiivinen koulu.....	11
3.4 Kolmiportainen tuki .....	12
3.5 Yhteisopettajuus.....	13
<b>4. Oppilaiden autismikirjon tuomat haasteet inklusiivisessa luokassa .....</b>	<b>15</b>
4.1 Autismikirjon määrittelyä .....	15
4.2 Oppilaan autismin kirjon tuomat haasteet inklusiivisessa luokassa.....	17
<b>5. Autismikirjon oppilaita tukevat toimintatavat inklusiivisessa luokassa.....</b>	<b>20</b>
<b>6. Johtopäätökset .....</b>	<b>23</b>
<b>7. Pohdinta .....</b>	<b>25</b>
<b>Lähteet .....</b>	<b>26</b>

## 1. Johdanto

Luokanopettajan työnkuva on muuttunut radikaalisti viimeisten vuosien aikana. Tähän ovat vaikuttaneet monenlaiset asiat, joista inklusiivisen opetuksen toteuttaminen on yksi. Inklusio on aiheuttanut paljon puhetta viimeisten vuosien aikana eikä kritiikiltäkään ole välttytty. Mutta tietävätkö keskustelijat mistä inklusiiossa on kyse? Sen perusidea on helppo pelkistää kaikkien oppilaiden opettamiseen samassa luokassa, mutta tosiasiaa se on paljon muutakin. Inklusion ideana on siirtää oppilaiden tukeminen erityisluokista yleisopetuksen luokkaan, oppilaiden moninaisuutta pidetään rikkautena, jokaisella on oikeus saada opetusta omassa luokassa ja madaltaa erilaisuuden aiheuttamia raja-aitoja oppilaiden välillä. Inklusio on pitkän kehityksen lopputulos, jonka tarkoitus on muuttaa koulua sopivaksi kaikille, eikä vain tietynlaisille oppilaille.

Huomasin inklusioajattelun mahdollisuuden toimiessani ennen opiskelujeni aloittamista yläkouluikäisen pojan henkilökohtaisena avustajana. Hänellä oli paljon vaikeuksia koulunkäynnissä sekä sosiaalisissa suhteissa johtuen osittain autismin kirjon piirteistä, joita hänellä oli diagnosoitu. Hänen opetuksensa oli järjestetty inklusion hengessä, yleisopetuksen piirissä erityisen tuen päätöksestä huolimatta. Oppilas opiskeli yleisopetuksen luokassa lukuun ottamatta oppiaineita, joissa oli yksilöllinen oppimäärä. Luokan oppilaat eivät ihmetelleet, vaikka avustettavani teki välillä muita tehtäviä tunnin aikana. Tosin tilanteilta, joissa hän ei kyennyt luokassa opiskelemaan, ei välttytty.

Toimiessani koulunkäynninohjaajana autismin kirjon piirteet herättivät mielenkiintoni. Monilla oppilailla oli sama diagnoosi ja heillä oli joitakin samanlaisia piirteitä, mutta heidän toimintansa ja tapansa olivat erittäin kirjavia. Tämä luo opettajalle haasteellisen mutta myös mielenkiintoisen asetelman, miten saada ryhmä toimimaan, kun saman diagnoosin saaneilla oppilailla on niin erilaiset tuen tarpeet? Pyrin tämän tutkimuksen avulla vastaamaan tähän kysymykseen. En tiennyt aloittaessani paljoakaan toimintamalleista, jotka ovat hyväksi todettuja autismin kirjon oppilaiden kanssa toimittaessa ja opin toimintamalleja kokeilun ja erehdyksen kautta. Tämä tutkimus antaa mahdollisuuden perehtyä aiheen teoreettiseen taustaan.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää inklusioajattelu ja millaisia pedagogisia menetelmiä opettajalla on autismin kirjon oppilaiden opettamiseen inklusiivisessa luokassa. Nykyään luokahuoneessa on inklusion myötä monenlaisia oppilaita, joilla on erilaisia tuen tarpeita koulunkäynnin sujumisen edistämiseksi. Kiinnostuin autismin kirjon oppilaiden koulunkäynnin tukemisesta toimiessani edellä mainitun pojan avustajana.

Halusimme tai emme, inklusioajattelu on Suomessa voimassa oleva tapa hoitaa erityisopetusta. Erja Sandberg (2016) kirjoittaa blogissaan, että jokaisen luokassa työskentelevän ammattilaisen on omattava erityispedagogista osaamista. Sandberg myös lisää, että inklusio toimii tällä hetkellä maassamme epätasa-arvoisesti riippuen kunnasta ja koulusta saako oppilas tarvitsemaansa tukea luokassa. (Sandberg, 2016.)

## 2. Tutkimuksen tavoitteet ja kysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on luoda käsitys oppilaan autismikirjon tuomista haasteita inklusiiviseen luokkaan ja selvittää millaiset toimintatavat tukevat autismikirjon oppilaita inklusiivisessa luokassa.

Tutkimuskysymykseni ovat

1. Millaisia haasteita oppilaan autismikirjo tuo inklusiiviseen luokkaan?
2. Millaiset toimintatavat tukevat autismikirjon oppilaita inklusiivisessa luokassa?

Autismikirjioon liittyy monenlaisia haasteita, jotka vaikuttavat oppilaan toimintaan ja käyttäytymiseen koulussa. Inklusioperiaatteen mukaan kaikkia oppilaita tulisi opettaa yleisopetuksen tunneilla, ellei lapsen etu edellytä siirtoa erilliselle luokalle (OPH, 2014, 61). Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitän millaisia haasteita oppilaan autismikirjo tuo inklusiiviseen luokkaan. Sosiaalisesti lahjaton, mutta jossain muussa asiassa lahjakas oppilas voi saada opettajan hämilleen ja luokkatoverit kiusaantuneiksi, ehkä jopa kiusaajiksi (Kerola & Kujanpää, 2009). Ensimmäisellä tutkimuskysymykselläni kartoitan näitä haasteita, jotka mahdollisesti johtavat edellä mainittuihin tilanteisiin. Tulevana luokanopettajana on erittäin todennäköistä kohdata ryhmä, jossa on autismikirjon oppilas. Kielisen (2005) tutkimuksessa autismikirjon häiriöiden yleisyys oli 2,1/1000 ja Mattilan (Mattila, Kielinen, Linna, Jussila, Ebeling, Bloigu, Joseph, Moilanen, 2011) tutkimuksessa yleisyys oli 8,4/1000. Autismiliiton arvioiden mukaan Suomessa on noin 55 000 autismin kirjon henkilöä. Tulevaisuuden luokanopettajana on tärkeää olla tietoinen erilaisista toimintamalleista, jotka tukevat erilaisia oppijoita. Tämän tutkimuksen toinen tutkimuskysymys selvittää toimintamalleja, jotka ovat tutkitusti todettu olevan toimivia inklusiivisessa luokassa, jossa on autismikirjon oppilaita. Avaan tässä tutkimuksessa myös inklusion käsitettä ja kehitysvaiheita suomalaisessa erityisopetuksessa ja miten autismikirjon oppilaat sijoittuvat näihin historian vaiheisiin. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan yhtenä opetuksen muotona samanaikaisopetus (OPH, 2014, 65, 68). Luokanopettaja on tutkimuksissa samanaikaisopetuksen toinen osapuoli, joten selvitän mitä samanaikaisopetus on.

Tutkimusmenetelmänä on kirjallisuuskatsaus. Kirjallisuuskatsaukset jakautuvat kolmeen ryhmään; kuvaileva kirjallisuuskatsaus, systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja meta-analyysi (Salminen, 2011, 6.) Itselleni sopivaksi kirjallisuuskatsauksen tyyppiä valikoitui kuvaileva kirjallisuuskatsaus, joka jakautuu narratiiviseksi - ja integroivaksi kirjallisuuskatsaukseksi. Valitsin

näistä integroivan kirjallisuuskatsauksen, koska se soveltuu tutkittavan ilmiön mahdollisimman monipuoliseen kuvaukseen. (Salminen, 2011, 8.) Verrattuna narratiiviseen kirjallisuuskatsaukseen, integroiva kirjallisuuskatsaus mahdollistaa uuden tiedon tuottamisen jo tutkitusta aiheesta, mikä osaltaan vaikutti valintaani, sillä narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa huomio on ilmiön kuvailussa ja selittämisessä. (Salminen, 2011, 7–8.)

Integroiva katsaus antaa mahdollisuuden käyttää eri metodein toteutettua tutkimusta eikä pois-sulkukriteerit ole yhtä tiukat kuin systemaattisessa katsauksessa (Salminen, 2011, 8). Tiedonhaku tehdessä on muistettava välttää julkaisemisharha. Tällä tarkoitetaan vain omaa tutkimusta tukevien näkökulmien etsimistä (Metsämuuronen, 2003.) Pysin löytämään mahdollisimman tuoretta tutkimusta ja tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää käyttää myös alkuperäislähteitä. Tietokantoina käytin Ebscoa, ProQuest-tietokantoja, joista ERIC-tietokantaa eritoten. Suomalaisista tietokannoista käytin esimerkiksi Artoa sekä Oula-Finnan tietokantoja.

### **3. Erityisopetuksen ja autismikirjon historia Suomessa**

Nykypäivän koulu toimii inklusioperiaatteella, joka luo kontekstin tähänkin tutkimukseen. Ennen tutkimuskysymykseen vastaamista selvitän lyhyesti erityispedagogiikan ja erityisopetuksen historiaa, taustaa, mistä inklusio on saanut alkunsa. Kerron samalla autismikuntoutuksen historiaa. Selvitän myös ideoita, mitkä ovat johtaneet inklusioperiaatteeseen.

#### **3.1 Erityisopetuksen historia**

Opetusministeriön erityispedagogiikan strategiassa (2007) erityisopetus jakautuu Suomessa viiteen jaksoon. Erityisopetus alkoi Suomessa 1840-luvun lopulla, kun ensimmäiset yksityiset kuurojen koulut perustettiin (OPM, 2007, 17). Aistivammaisten opetus ei ollut aikaa kuvaavan kansansivistämistyön piirissä ja alkoi verrattain myöhään muihin Pohjoismaihin nähden (Tuunainen & Nevala, 1989, 27-28). Jaksolle ominaista oli erilaisten ihmisten segregaaation omiin oppilaitoksiin filantrooppisessa hengessä hyväntekeväisyytenä pappien toimesta (Kivirauma, 2015; OPM, 2007, 17). Tavoitteena oli kouluttaa aistivammaisille jokin ammatti, yleensä käsitöiden parista, ja vähentää heidän riippuvuuttansa yhteiskunnasta ja taata oma toimeentulo. (Tuunainen & Nevala, 1989, 36–37.)

Toisen jakson katsotaan alkaneen vuodesta 1921, jolloin voimaan astui oppivelvollisuuslaki. Erityisopetuksen kannalta suurin muutos oli apukoulujen perustaminen yli 10 000 asukkaan kuntiin. (Kivirauma, 2015; OPM, 2007, 17; Tuunainen & Nevala, 1989, 37.) 1800-luvun jälkipuolella Suomeen levisi apukouluajatus Uno Cygnaeuksen kautta, jonne kerättiin heikkolahjaiset ja opetusta vaikeuttavat ja hidastavat oppilaat. Osa heikkolahjaisista oppilaista vapautettiin oppivelvollisuudesta. (Kivirauma, 2015; Tuunainen & Nevala, 1989, 34.)

Sotien jälkeen huoltotoiminnan tehostuminen oli keskeisiä uudistuksia ja aloitettiin niin kutsuttu sopeutumattomien koulutus sekä luokaton erityisopetus, joka tosin yleistyi vasta 1960-luvun lopulla. (OPM, 2007, 17; Tuunainen & Nevala, 1989, 68,99.) Leo Kannerin vuoden 1943 ja Hans Aspergerin vuoden 1944 julkaisut määrittivät autismikirjon oireyhtymät (Kerola & Kujanpää, 2009). Suomessa 1950-luvulla tietämys autismista oli vähäistä ja vanhemmille suositeltiin autistisen lapsen antamista laitokseen ja joissakin tapauksissa jopa oman elämän jatkamista kuin lapsi ei olisi olemassa (Kerola & Kujanpää, 2009). 1960-luvulla maailmalla oli jo erilaisia kokeiluja hoitomenetelmistä autismikirjon oireyhtymään. Suomessa autistiset henki-



löt sijoitettiin vajaamielilaitoksien (kehitysvammalaitoksien) suljetuille osastoille, missä ei järjestetty opetusta ja kasvatuksellista kuntoutusta. (Kerola & Kujanpää, 2009.) Erityisopetuksen asema vahvistui merkittävästi, josta osoituksena oli Jyväskylään perustettu professuuri suojele- ja parantamisopille 1948. Niilo Mäki johti sotien jälkeen alkaneella kolmannella aikakaudella useita erityisopetuksen komiteoita ja mietintöjä, joiden perusteella Jyväskylässä aloitettiin erityisopettajan koulutusohjelma 1959. Kolmannella aikakaudella myös tarkkailuluokat tulivat kouluihin. Autismista tai autismikuntoutuksesta ei tuolloin ollut tietoa. (Kerola & Kujanpää, 2009; Tuunainen & Nevala, 1989, 69-88.)

Vuoden 1972 peruskoulu-uudistus muutti myös erityisopetusta monella tapaa ja aloitti neljännen aikakauden. Uudistuksen myötä erityisopetus liitettiin peruskouluun päämääränään koulutuksen tasa-arvon ja demokratian lisääminen sekä alueellisten ja sosiaalisten erojen yhtenäistäminen. 1960-luvulla syntyneen integraatioajattelun mukaan aistivammaisten erityiskoulujen määrää vähennettiin viiteen ja vain vaikeimmin vammaiset oppilaat jäivät pois yleisopetuksen kouluista ja luokista. Autististen lasten paikka pysyi laitoksessa. (Kerola & Kujanpää, 2009; Kivirauma, 2009; Tuunainen & Nevala, 1989, 98-100.) Vuoden 1983 perustuslaki mahdollisti integraatioprosessin tavoiteltavuuden ja 1985 säädettiin laki, joka kielsi oppivelvollisuudesta vapauttamisen. Saman vuoden opetussuunnitelma mahdollisti opetuksen eriyttämisen sekä oppiaineiden yksilöllistämisen. Autistiset oppilaat sijoitettiin muutosten jälkeen yleisesti syvästi kehitysvammaisten ryhmiin. (Kerola & Kujanpää, 2009; OPM, 2007, 18.) Osa-aikainen erityisopetus yleistyi, osittain luku- ja kirjoitustaidon opetuksen muututtua luokattomaksi erityisopetuksiksi, jolloin useampi tukea tarvitseva oppilas pääsi tuen piiriin ja erityisopetuksen ja yleisopetuksen välinen kynnys madaltui. (Kivirauma, 2015; Tuunainen & Nevala, 1989, 103.) Reilussa 100 vuodessa erityisopetus oli muuttunut rajusti segregaatiosta kohti integraatiota ja kehitys jatkui nopeasti kohti inklusiivista koulua 1990-luvun aikana, mistä viidennen jakson katsotaan alkaneen.

### **3.2 Integraatiosta inklusioon**

Erityisopetuksen kehitys on viimeisen 50 vuoden aikana ollut nopeaa. Silti tietyt rakenteet ovat pysyneet muuttumattomina lähes erityisopetuksen historian ajan kuten. *Integraatio*-sanan merkitys on tässä yhteydessä tärkeä. Sillä tarkoitetaan kahden erillään olevan yhdistymistä yhdeksi kokonaisuudeksi. Kivirauma (2015) sanoo osuvasti, jotta voi olla integraatiota, täytyy olla segregaatiota. Integraatiosta puhuminen yleistyi 1960-luvulla. Opetusministeriön Erityisopetuksen

strategiassa integraatio merkitsee tuettujen oppilaiden opettamista mahdollisimman paljon yleisopetuksen ryhmässä rinnakkain erityisopetuksen kanssa (OPM, 2007, 19). Salamancan julistuksessa (1994) erityisoppilaiden integraation onnistuvan parhaiten inklusion kautta (UNESCO, 1994). Moberg taas jakaa integraation keinoihin ja päämääriin, kouluikään ja aikuisikään sekä fyysiseen, toiminnalliseen, sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen integraatioon (Moberg, 1982).

Perinteinen määritelmä *inklusiolle* korostaa lähtökohtaisesti ulkopuolelle jääneiden, kuten vaikeasti kehitysvammaiset sekä pakolaislapsien, oikeutta opetukseen lähikoulussa (OPM, 2007, 19). UNESCO:n Suuntaviivoja inklusioon (2006) määrittelee inklusion ihmisoikeudeksi, dynaamiseksi lähestymistavaksi vastata positiivisesti oppilaiden moninaisuuteen sekä näkemään yksilölliset erot ongelman sijasta mahdollisuutena oppimisen tehostamiseen. Timo Saloviita (2008, 13) on samaa mieltä lisäten yhteisen opetuksen tärkeimmäksi perusteeksi tasa-arvon.

Inklusion toteuttamisen reunaehdoja on määritelty lainsäädännössä sekä erilaisilla sopimuksilla, joita Suomikin on ratifioinut (Saloviita, 2012, 6-7). Vuoden 1993 YK:n yleiskokous hyväksyi vammaisten ihmisten yhdenvertaistamista koskevan julistuksen, jossa yhtenä merkittävänä kohtana oli vammaisten lasten oikeus opiskella yleisellä luokalla ja siirto erityisluokalle on hyväksyttävää ainoastaan poikkeustapauksissa. Salamancan sopimuksessa inklusio-sana otettiin ensimmäistä kertaa käyttöön ja painotti vielä enemmän siirron hyväksyttävyyttä harvinaisena poikkeuksena, josta esimerkkinä kuuroja, jotka toivovat viittomakielistä ympäristöä (Saloviita, 2012, 6-7).

Perustuslain kuudennen pykälän mukaan syrjintä on kiellettyä ja Saloviita argumentoi siirron erityisluokalle olevan segregatiota, joka on myös syrjintää, ellei siirrolle ole erityisen hyvää, yksilön edusta ja pelkästään siitä lähtöistä syytä (Saloviita, 2012, 7-8). Inklusiiviseen kouluun velvoittava laki astui voimaan vuoden 2006 vammaisten oikeuksien sopimuksen myötä, joka kielsi erityisluokka siirron vammaisuuden perusteella (Saloviita, 2012, 7-8).

Inklusio ei kuitenkaan ole näin yksiselitteinen. Inklusiota voidaan tarkastella myös inklusion tason, yhteisöjen ja määrän kautta (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Inklusio tämän määritelmän mukaan vaatisi fyysisen osallistumisen lisäksi sosiaalisen osallisuuden ja yhteisöön kuulumisen tunteen. Lapsen tulisi tuntea kuuluvansa oppimisyhteisön lisäksi luokan sosiaaliseen yhteisöön ja koko kouluyhteisöön. Qvortrup ja Qvortrup näkee inklusion kenttänä, jonka ääripäinä ovat totaalinen inklusio ja totaalinen eksklusio ja inklusion määrä (degree of inclusion) vaihtelee tämän kentän sisällä. (Qvortrup & Qvortrup, 2018.)

### 3.3 Inklusiivinen koulu

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan opetuksen kehittäminen inklusioajattelun mukaisesti (OPH, 2014, 18). UNESCO Suuntaviivoja inklusioon-opas sanoo, ettei inklusion toteutukseen riitä koulutuspoliittiset ratkaisut vaan kyse on suuremmasta asenne ja kulttuurinmuutoksesta koulussa. Inklusiivisen systeemin toteutus on mahdollista, jos koulut itsessään sitoutuvat inklusiiviseen ajatteluun. Lapsilla ei ole ennakkoluuloja, ellei aikuiset niitä heille näytä, joten opettajan ja vanhempien asenteella on inklusion onnistumiseen suuri vaikutus. Myös opettajakoulutuksella on vaikutusta asenteeseen ja osaamiseen inklusion suhteen. (UNESCO, 2006, 20-23.) Saloviidan mukaan inklusioperiaate on lainsäädännön tasolla turvattu, mutta historiallisesti koulun tehtävänä on ollut lasten erottelu eikä erityisluokkajärjestelmä perustu tutkittuun tietoon vaan ajan mittaan muodostuneisiin käytäntöihin (Saloviita, 2008, 15). Inklusiivisen koulun perustason olettaus on yhden yhteisön lapsien saman koulun käymisessä (UNESCO, 1994, 17-18).

Inklusiivista koulua kuvaillaan prosessiksi, jossa pyritään vastaamaan erilaisten oppilaiden tarpeisiin yleisopetuksessa. Prosessiin kuuluu myös uusien tasa-arvoa ja erilaisuuteen positiivisesti suuntautuvien menetelmien kehittäminen ja lapsien hyväksyntä yhteisön tasa-arvoisiksi jäseniksi. Muutosprosessin aikana voi esiintyä konflikteja ja erimielisyyksiä, jotka ovat vääjäämättömiä ja olennaisia onnistuneeseen muutokseen. Tärkeää on myös kaikkien lapsien oikeus oppia yhdessä toistensa kanssa ja kodin ja koulun yhteistyö sekä keskenään että lasten tukitoimia tuottavien tahojen kanssa. (Saloviita, 2008, 15-16; UNESCO, 2006, 15-23; Väyrynen, 2001, 19-20.) Yksi tärkeimmistä ajatuksista inklusioajattelun taustalla on erilaisuuden hyväksyminen sen kaikissa muodoissa. Inklusiivisessa koulussa oppilaiden erilaisuus nähdään voimavarana. Inklusiivisessa koulussa ei kuitenkaan kaikkia oppilaita opeteta samalla tavalla, vaan pyritään vastaamaan oppilaan tarpeisiin luokkaympäristössä yhteistyöllä oppilaiden, opettajien ja vanhempien kesken. (Väyrynen, 2001, 21.)

Vuosisatoja kestänyt näkemys opetuksen opettajakeskeisyydestä joutuu inklusiivisen ajattelun myötä haastetuksi. Oppilaslähtöisyydellä Saloviita (2008) tarkoittaa oppilaan aktiivisempaa roolia esimerkiksi ryhmitöiden muodossa, jossa oppilaat tekevät keskenään töitä opettajan ohjatessa työskentelyä. Naukarinen ja Ladonlahti (2001) toteavat oppilaiden roolin olevan inklusiivisessa luokassa monimuotoisempi verrattuna perinteiseen opetukseen. Inklusio tuottaa kaikkia oppilaita hyödyttäviä etuja kuten rikkaampia oppimisympäristöjä, jossa erilaisuus on hyväksytty ja juhlittu positiivinen voima. Inklusiivisen koulun periaatteisiin kuuluu opetuksen

oppilaslähtöisyys, jossa kokemusperäinen, aktiivinen ja yhteistoiminnallinen opetus korostuu. (UNESCO, 2006, 17-23.) Inklusiivisen ajattelun pohjalta on muodostunut moniammatillisella yhteistyöllä toimivat oppilashuoltoryhmät (OPH, 2007, 15). Myös yhteistyö moniammatillisessa ympäristössä kuten puhe- ja toimintaterapeuttien kanssa on yleistynyt inklusioajattelun mukana (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, 111).

### **3.4 Kolmiportainen tuki**

Inklusio ilmenee koulussa kolmiportaisen tuen kautta järjestettävillä oppimista ja koulunkäyntiä helpottavilla tukimuodoilla. Kolmiportainen tuki on jaettu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Lisäksi on mahdollisuus vaativaan erityiseen tukeen, jota annetaan esimerkiksi autismikirjon diagnoosin saaneille oppilaille (OKM, 2014). Tuen tarkoituksena on tukea yksittäistä oppilasta sekä koko opetusryhmää ja tuen lähtökohtana on yksilön sekä ryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet. (OPH, 2014, 61). Vastuu tuen antamisesta on opettajilla yhdessä koulun muun henkilökunnan kanssa yhdessä moniammatillisessa yhteistyössä mahdollisten muiden tahojen kanssa. Lähtökohtana on oppilaan oikeus tuen saantiin yleisopetuksen parissa, ellei oppilaan etu välttämättä vaadi siirtoa sieltä pois. (OPH, 2014, 61). Autismikirjon oppilaiden opettajien mielestä kolmiportaisen tuen voimaantulo on vaikuttanut jonkun verran tai hyvin paljon heidän työhönsä (Kokko, Pesonen, Polet, Kontu, Ojala & Pirttimaa, 2014, 17).

Yleinen tuki on kolmiportaisen tuen ensimmäinen porras. Perustana oppimiselle ja oppilaan hyvinvoinnille on laadukas perusopetus ja ennaltaehkäisy on tärkeässä roolissa ongelmien ehkäisyssä. Yleinen tuki ilmenee jokapäiväisessä koulunkäynnissä opetuksen eriyttämisenä, opettajien ja koulun muun henkilökunnan välisenä yhteistyönä, joustavina opetusryhmien muunnelmina sekä ohjauksena. Yleinen tuki ottaa huomioon yksilön tarpeiden lisäksi ryhmän tarpeet. (OPH, 2014, 61.) ensimmäinen tuen muoto on oppilaan tarpeisiin vastaamisessa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja tuki ilmenee yksittäisinä pedagogisina ratkaisuinä ja ohjaus- ja tukitoiminä, kuten tukiopetuksena ja osa-aikaisena erityisopetuksena. Tuki kuuluu kaikkiin oppimis- ja ohjaustilanteisiin ja se toteutuu koulun henkilökunnan ja kodin tiiviinä yhteistyönä. (OPH, 2014, 62.)

Oppilas siirtyy tehostetun tuen piiriin, mikäli yleisessä tuessa tarjottava tuki ei ole tarpeeksi vastaamaan oppilaan tarpeisiin. Tehostettu tuki on säännöllisempää, vahvempaa ja pitkäjänteisempää verrattuna yleiseen tukeen. Tehostettu tuki mahdollistaa monimuotoisemmat tukimuodot sekä erilaiset, yhtäaikaiset tuen muodot. Tuki annetaan lähtökohtaisesti muun opetuksen

yhteydessä käyttäen hyväksi joustavia opetusjärjestelyitä. (OPH, 2014, 63.) Tehostetussa tuessa voidaan tarjota kaikkia tuen muotoja pois lukien erityisen tuen perusteella annettavaa erityisopetusta ja yksilöllisiä oppiaineita. Osa-aikaisen erityisopetuksen, henkilökohtaisten ohjausten ja yhteistyötä vanhempien ja oppilashuollon merkitystä tehostetaan tuen tarjoamisen muotoina. Tehostettuun tukeen siirtyminen edellyttää pedagogista arviota, joka tehdään yhteistyönä huoltajan sekä oppilaan kanssa, ja sen pohjalta tehtävää oppimissuunnitelmaa. (OPH, 2014, 63.)

Viimeinen kolmiportaisen tuen porras on erityinen tuki, missä annetaan kaikkein intensiivisintä tukea koulunkäyntiin ja oppimiseen. Edellytyksenä siirrolle on oppilaan kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteiden saavuttamatta jääminen jo käytössä olevilla tukimuotojen avulla. Erityisen tuen avulla oppilasta tuetaan suunnitelmallisesti ja kokonaisvaltaisesti siten, että oppilas saa suoritettua oppivelvollisuutensa ja luo oppilaalle valmiudet jatko-opinnoissa pärjäämiselle. (OPH, 2014, 65.) Erityinen tuki mahdollistaa kaikki perusopetuslaissa mainitut tukimuodot, kuten pidennetyn oppivelvollisuuden, oppiaineiden eriyttämisen sekä toimialueittain opiskelun. Erityisen tuen päätöksen saaneelle oppilaalle tehdään henkilökohtainen oppimisen järjestämisen koskevan suunnitelman (HOJKS), mistä käy ilmi oppilaan erityistä tukea koskevan päätöksen mukaisen opetuksen ja tuen antaminen. HOJKS perustuu pedagogiseen selvitykseen, joka tehdään ennen oppilaan siirtämistä erityisen tuen piiriin. (OPH, 2014, 65—67.)

### **3.5 Yhteisopettajuus**

Yhteisopettajuus on yksi toimintamalli luokkatoiminnan muuttamiseen kohti inklusiivista mallia (Saloviita, 2012; UNESCO, 2003, 14). Yhteisopettajuudella tarkoitetaan mallia, jossa luokkaa opettaa kaksi opettajaa, tyypillisessä mallissa luokanopettajan parina toimii erityisopettaja (Saloviita, 2012; Mastropieri & Scruggs, 2007). Yhteisopettajuutta voidaan myös toteuttaa aineenopettajan ja luokanopettajan välisenä yhteistyönä (Rytivaara & Pulkkinen, 2015, 5). Shin, Lee sekä McKenna (2016) osoittavat synteesissään yhteisopettajuuden mahdollistavan luokanopettajan sekä erityisopettajan näkökulmien hyödyntämisen oppilaiden tukemiseen luokassa, jossa on mukana oppilaita, joilla on haasteita koulunkäynnissä. Yhteisopettajuutta käytetään ympäri maailmaa vastaamaan inklusion tarpeeseen (Mastropieri & McDuffie, 2007). Rytivaara ja Pulkkinen kartoitti yhteisopettajuuden yleisyyttä Keski-Suomessa keväällä 2010. Tuloksien mukaan 14% vastanneista (n=70) luokanopettajista opetti joko lähes päivittäin tai viikoittain toisen luokanopettajan kanssa, 11% erityisopettajan kanssa ja 56% koulunkäyntiavus-

tajan kanssa. (Rytivaara & Pulkkinen, 2015, 5). Saloviidan ja Takalan tutkimuksessa 2009 tutkittiin Suomen laajuisesti yhteisopettajuuden yleisyyttä luokissa. (n=118) Vastanneista 45% ei käyttänyt yhteisopettajuutta, 33% käytti vähän tai maksimissaan kaksi tuntia viikossa, 18% käytti kolmesta viiteen tuntia viikossa ja 3% yli kuusi tuntia viikossa (Saloviita & Takala, 2010).

Yhteisopettajuudesta hyötyvät opettajat, oppilaat ilman oppimisvaikeuksia ja oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia (Scruggs, Mastropieri, McDuffie, 2007). Yhteisopettajuuden koetaan luovan yhteisöllisyyttä niin luokka tasolla kuin koulutasolla ja edistävän erityisen tuen oppilaiden osallistumista ja samalla madaltaen kynnystä erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä. Erityisopettajan ja luokanopettajan välinen yhteisopettajuus lisää tukea tarvitsevan oppilaan mahdollisuutta saada eriytettyä opetusta oman luokkansa tunneilla ja tukitoimet siirtyvät yleisopetuksen luokkaan. (Rytivaara & Pulkkinen, 2015, 7). Oppilaiden turvallisuuden tunne paranee, kun he tutustuvat useampaan kuin yhteen opettajaan. Tunneilla työrauha paranee, kun luokassa on kaksi opettajaa. Opettajat arvelevat tämän johtuvan siitä, että yhteisopettajuus mahdollistaa enemmän mahdollisuuksia keskustella ja huomioida oppilaita. (Rytivaara & Pulkkinen, 2015, 9.)

Rytivaaran ja Pulkkinen tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat yhteisopettajuuden auttavan oman opettajuuden kehittymistä, uusia ideoita ja jaksamista työhön. Opettajat kokeilivat asioita, joita eivät ilman yhteisopettajuutta olisi tehnyt. (Rytivaara & Pulkkinen, 2015, 9 –10.)

## 4. Oppilaiden autismikirjon tuomat haasteet inklusiivisessa luokassa

Inklusioajatteluun perustuva kolmiportainen tuki toi luokkahuoneeseen oppilaita, jotka aikaisemmin olivat olleet muualla. Vuoden 2011 perusopetuslainmuutos koulunkäynnin ja oppimisen tukeen on vaikuttanut opettajien mukaan työnkuvan muuttumiseen autismin kirjon kohdalla huomattavan paljon (Kokko ym., 2014). Tässä luvussa esittelen autismin kirjon historiaa, määritelmän ja haasteita, mitä oppiaan autismikirjo tuo inklusiiviseen luokkaan.

### 4.1 Autismikirjon määrittelyä

Nykyinen käsitys autismikirjosta perustuu poikkeuksetta Leo Kannerin vuoden 1943 raporttiin 11 lapsesta, joiden oireita tuli kutsuttavaksi autistisiksi psykopatioiksi (Scahill, Turin & Evans, 2014). Aikaisimmat autismin kirjon määritelmän täyttävät kuvailut ovat kuitenkin peräisin 1809 John Haslamin julkaisusta *Observations of madness and melancholy*-kirjassa (Deisinger, 2011; Scahill, Turin & Evans, 2014). Termin autismi keksi sveitsiläinen psykiatri Eugen Bleuler vuonna 1911 kuvaamaan vetäytymistä fantasiaan ja minä-keskeistä ajattelua, jota havaitaan skitsofreniassa. Emil Kraepelin adoptoi termin myöhemmin luonnehtiessaan skitsofrenian esiastetta. (Scahill ym., 2014.) Autismia pidettiin skitsofrenian esiasteena ja siitä käytettiin myös nimitystä lapsuuden skitsofrenia (Deisinger, 2011; Scahill ym., 2014).

Kanner omaksui Bleulerin termin autismista kuvaillessaan tutkimuksensa syndroomaa. Hän selvensi eroa autismin ja skitsofrenian välillä. (Deisinger, 2011.) Kannerin mukaan autismi tarkoitti poikkeamaa neurotyypillisessä kehityksessä ennemmin kuin taantumuksen tilaa (Goldstein & Ozonoff, 2009). Kannerille keskeiset autismin piirteet olivat mieltymys yksinäisyyteen, muutoksen suvaitsemattomuus, mielenkiinto tavaroihin, häiriöitä kielen käytössä ja rajoittuneet kiinnostuksen kohteet (Scahill ym., 2014).

Pian Kannerin julkaisun jälkeen ilmestyi itävaltalaisen lastenlääkärin Hans Aspergerin raportti, jossa hän kuvaili neljää lasta, joita hän kutsui autistisiksi psykopatioiksi (Deisinger, 2011; Scahill et al., 2014). Raportin lapsilla oli joko normaali tai normaalia parempi älykkyys ja ikäkautteen tai hieman kehittyneempi kielenkehitys, mutta heikko kapasiteetti vastavuoroiseen sosiaaliseen kanssakäyntiin, heikko motoriikka ja kapeat kiinnostuksenkohteet (Scahill et al., 2014). Aspergerin työ ei saanut samanlaista huomiota kuin Kannerin johtuen sen saksankielisestä ulkoasusta. Lorna Wing viittasi Aspergerin raporttiin 1981 omassa kliinisessä raportissaan, jossa

hän kuvaili samanlaisia oireita kuin Asperger. Wing nimesi löydöksensä Aspergerin syndroomaksi. (Scahill et al., 2014.) Aspergerin syndrooma siirrettiin autismin kirjon alaisuuteen uuden DSM 5 julkaisun myötä (APA, 2013).

Autismin kirjo on laaja käsite, joka on ollut aikaan ja paikkaan sidottu määritelmien kertymä. Nykyään autismin kirjon häiriöt määritellään kehitykselliseksi oireyhtymäksi, jossa yksilöillä esiintyy samantapaisia oireyhtymiä. (Moilanen, Mattila, Loukusa, Kielinen, 2012, 1453.) Autismin kirjon henkilöllä esiintyy sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeutta, kommunikaation hankaluutta ja poikkeavaa käyttäytymistä, joka mahdollisesti ilmenee käyttäytymisen haasteina. (Lundström, Reichenberg, Anckarsäter, Lichtenstein, Gillberg, 2015, 1; Moilanen ym. 2012, 1454). DSM-5 määritelmän mukaan autismin kirjoon sisältyy pysyvä poikkeama sosiaalisessa kommunikaatiossa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa monissa erilaisissa yhteyksissä. DSM-5 diagnoosin mukaan autismin kirjoon kuuluu poikkeamat sosiaalis-emotionaalisessa vastavuoroisuudessa, mikä ilmenee kyvyttömyytenä jakaa tunteita ja ajatuksia ja sanattomassa kommunikaatio-käyttäytymisessä, mitä käytetään sosiaalisessa kanssakäymisessä ja suhteiden luomisessa, ylläpitämisessä ja ymmärtämisessä. (APA, 2013.)

Autismikirjon käyttäytymisen haasteet voivat johtua monesta eri osatekijästä ja näkyvä haastava käyttäytyminen voidaan ajatella jäävuoren huippuna. Haastava käyttäytyminen on siis seuraus, mihin puuttumalla ei saada pitkäaikaisia vaikutuksia. Sen sijaan olisi selvitettävä mistä haasteet käyttäytymisessä johtuvat. (Kerola, Kujanpää & Timonen, 2009, 129-130.) Autismikirjon haasteet voidaan jakaa Moilasan ym. (2012) mukaan kolmeen pääkategoriaan: Neurokognitiiviset haasteet, aistipoikkeavuudet ja kielenkehityksen vaikeudet. Autismin taustalla vaikuttaa aivojen neurologisen kehityksen häiriö. Neurokognitiiviset ongelmat jakautuvat perustason ja korkeamman tason kognitiivisiin ongelmiin (Bowler 2012). Korkeamman tason ongelmia on selitetty kolmella eri teoriolla: mielen teoria, koherenssiteoria ja eksekutiivinen teoria (Kerola ym. 2009, 23). DSM-5 kriteeristön mukaan autismin kirjon tasot jaetaan sosiaalisen kanssakäymisen häiriöiden ja rajoittuneen, toistuvan käyttäytymismallien mukaan kolmeen tasoon:

Taso 1 – Tarvitsee tukea

Taso 2 – Tarvitsee huomattavaa tukea

Taso 3 – Tarvitsee erittäin huomattavaa tukea (APA, 2013).



Rajoittunut ja toistuva käytös, intressit ja toiminta jaetaan DSM-5 kriteerian neljään kohtaan, joista diagnoosin saamiseen vaaditaan kaksi. Ensimmäinen kohta sisältää stereotyyppisen tai toistuvan motorisen liikkeen, objektien käytön tai puheen, mikä ilmenee esimerkiksi yksinkertaisina motorisina stereotyyppioina, kaukupuheena tai omaperäisinä lauseina. (APA, 2013.) Toinen kohta on vaatimus samuuteen, joustamaton pitäytyminen rutiineissa tai rituaalisoituneet verbaalisen tai sanattoman käyttäytymismallit, mitkä ilmenevät esimerkiksi äärimmäisenä ahdinkona pieniin muutoksiin, jäykkänä ajattelumalleina tai saman reitin tai ruuan ottamisena (APA, 2013). Kolmas kohta on erittäin rajoittunut, takertunut mielenkiinnon kohteet, joihin kiinnitetty huomio tai intensiivisyys ovat poikkeavia (APA, 2013). Neljäs kohta on aistien yli- tai aliherkkyys, mikä ilmenee silminnähtävänä välinpitämättömyytenä kipuun tai lämpötilaan, haitallinen reaktio tiettyyn ääneen tai tekstiiliin ja objektien liiallinen haistelu tai koskettelu (APA, 2013).

Autismin kirjoon liittyy auditiivisen kanavan poikkeava kehitys, joka ilmenee äänteiden erotelun haastavuutena. Kaikille lapsille ei tästä syystä kehity puhekieltä lainkaan ja lapsi jäsentää maailmaa visuaalisten viestien avulla. (Moilanen ym. 2012, 1456.) Autismin kirjoon henkilön voi olla vaikeaa ilmaista itseään ja saada viestinsä ymmärretyksi. Haastava käyttäytyminen voi mahdollisesti olla kyseisen henkilön tapa kommunikoida muiden ihmisten kanssa. Lapsella ei välttämättä ole keinoja ilmaista mielipidettään tai tulla huomatuksi, mikä johtaa turhautumiseen ja täten haastavaan käyttäytymiseen. (Kerola ym. 2009, 132.) Puutteelliset kommunikaatiotaidot näkyvät koulussa eri tavoin. Autismikirjoon henkilö saattaa jumiutua tai pitää pitkiä monologeja. Ongelmia saattaa aiheuttaa ilmausten tilanne sidonnaisuus tai epäsuorat ja moniulotteiset merkitykset. (Moilanen ym. 2012, 1456.)

#### **4.2 Oppilaan autismin kirjoon tuomat haasteet inklusiivisessa luokassa**

Inklusiivisessa luokassa edellä mainitut autismikirjoon haasteet näkyvät monilla eri tavoin. Tawanda Majoko (2016) listaa tutkimuksessaan kuusi haastetta inklusiivisessa luokassa, missä on autismikirjoon oppilaita: omatoiminen sosiaalinen vetäytyminen, käyttäytyminen, kiusaaminen, rajoittuneisuus, muutokset ja sosiaalinen torjunta. Vaikka inklusiivisessa luokassa on haasteita, tutkimuksissa on osoitettu inklusiivisen yleisen luokan auttavan autismikirjoon oppilaita (Chandler-Olcott & Kluth, 2009; De boer & Simpson, 2009). Rotheram-Fuller ja kollegat

(2010) löysivät tutkimuksessaan 48,1% tutkimukseen osallistuneista (n=79) autismikirjon oppilaista kuuluneen sosiaaliseen verkostoon, mitä tutkijat pitivät rohkaisevana tuloksena inkluusiivisen luokan positiivisista vaikutuksista autismikirjon oppilaisiin.

Autismin kirjon oppilas suosii yksin oloa niin luokassa kuin välitunneilla eikä heitä kiinnosta mitä ympärillä tapahtuu. He suosivat vanhempien ihmisten seuraa sen sijaan että olisivat kanssakäymisessä oman ikäisten luokkatoverien kanssa. Autismin kirjon oppilas uppoutuu helposti omaan maailmaansa ja harvoin kommunikoi ja jakaa havaintoja tai kokemuksia toisten lasten kanssa luokkatoverien kanssa. He reagoivat sosiaalisiin kanssakäymisiin, mutta harvoin aloittavat niitä ja heillä esiintyy vaikeuksia ylläpitää suhteita. (Majoko, 2016.)

Autismin kirjon oppilaan käyttäytyminen sotki heidän inkluusiotansa yleiseen ryhmään Majokon tutkimuksessa eri tavoin. Oppilas nousee esille ritualisoituneen tai pakottavan käyttäytymisen, kuten keinunta tai imeminen, takia. Halujen ja ideoiden obsessiot kuin myös epätavallinen kiintyminen tavaroihin haittaavat toimintaa luokassa. (Majoko, 2016.) Autismin kirjon oppilaat ovat liiallisen omistushaluisia toisista oppilaista, jotka ystäväystyvät heidän kanssaan ja tarvitsevat aina heidän seuraansa. He puhuvat myös kiinnostuksen kohteistaan ylenpalttisesti. (Majoko, 2016.)

Autismin kirjon oppilaat voivat joutua normaalisti kehittyvien luokkatovereiden kiusaamisen kohteeksi, mikä hankaloittaa inkluusiota. Oppilasta voidaan kiusata tai uhata väkivallalla joutuessa ensisijaisesti oppilaan poikkeavasta käyttäytymisestä. Normaalisti kehittyvät oppilaat yleensä pilkkaavat autismin kirjon oppilasta hänelle tyypillisillä eleillä hänen selkänsä takana tai kutsuvat häntä loukkaavilla nimityksillä. (Majoko, 2016.)

Rajoittuneisuus autismin kirjon oppilaalla häiritsee inkluusiota eri tavoin. Tunteiden ymmärtäminen on haastavaa ja he odottavat normaalisti kehittyvien oppilaiden kestävän heidän periaatteitansa ja rutiineja. Muiden huomiointi on olematonta ja heidän on vaikea tunnistaa vuorojen ottamista kuten jonotusta. Normaalisti kehittyvien oppilaiden tulee olla heidän alaisuudessaan. (Majoko, 2016.) Autismin kirjon oppilaan on vaikea hyväksyä yksilöllisyyttä. Mikäli he ovat hyviä koulussa, urheilussa tai taiteissa, haluavat he muiden pitävän heistä. (Majoko, 2016.)

Erilaiset muutokset koulussa ovat autismin kirjon oppilaille haastavia. Oppilailla on haasteita kaikenlaisissa muutoksissa oppiaineiden tai sosiaalisten aktiviteettien muutoksesta ympäristön ja mahdollisesti lattian pinnan muutokseen tuottavat vaikeuksia. Odotukset ja kiinnostuksen

kohteet eivät muutu iän mukana eikä he välttämättä pysty vastaamaan murrosiän tuomiin odotuksiin käyttäytymisestä. Tästä voi johtua ryhmän ulkopuolelle jättämistä normaalisti kehittyvien toimesta. (Majoko, 2016.)

Normaalisti kehittyvien oppilaiden ymmärryksen ja hyväksynnän puute autismin kirjosta hankaloittaa autismin kirjon oppilaan inklusion toteuttamista. Lapset ilman kehityksellistä viivästymää eivät halua tulla liitetyksi autismin kirjon oppilaaseen, mikä johtuu kulttuurisesta stigmosta vammaisuuteen. Normaalisti kehittyvät oppilaat eristävät autismin kirjon oppilaiden kanssa ystäväystyviä oppilaita. (Majoko, 2016.) Autismin kirjon oppilaita eristetään tarkoituksen mukaisesti ja oppilas voidaan nähdä pahana enteenä ja pelätä autismin kirjon tarttumista (Majoko, 2016).

## **5. Autismikirjon oppilaita tukevat toimintatavat inklusiivisessa luokassa**

Jotta inklusio autismikirjon oppilaiden kanssa voi onnistua, on opetuksessa otettava huomioon haasteet, mitä autismikirjon oppilaalla on. Opettajan pedagoginen kompetenssi on tärkeä osa opetuksen antamista niin autismikirjon oppilaille kuin muillekin inklusiivisessa luokassa opiskeleville. Kompetenssi näkyy opettajan käyttämässä opetusmateriaaleissa, oppilaiden oppimista mukailevassa opetustyyliissä sekä oppilaiden ryhmittämisessä esimerkiksi kiinnostusten mukaan autismikirjon ja normaalisti kehittyvien oppilaiden kesken. (Majako, 2017.) Opettajan on vältettävä toimintaa, missä oppilaan yksilölliset tarpeet jäävät yleisesti määriteltyjen tarpeiden varjoon (Humphrey, 2008). Luokanopettajan ammatillinen valmistautuminen ja kehittyminen kouluttautumisen kautta ja erityisopettajan antama tuki on tärkeä opettajien kokeman valmiuteen opettaa inklusiivista luokkaa, jossa on autismikirjon oppilaita (Majako, 2016).

Autismikirjon oppilaille rutiinit ja päivittäin toistuvat rituaalit ovat tärkeitä. Opetuksen strukturoinnilla pyritään vastaamaan tähän haasteeseen. Strukturointia voidaan toteuttaa monella eri tavalla. Visuaaliset lukujärjestykset, kuvalliset ja sanalliset kortit kuvaamassa luokan esineitä ja paikkoja helpottavat päivän tapahtumien seuraamista. Kaikkia oppilaita hyödyttää se, että he tietävät mitä seuraavaksi tapahtuu. (Humphrey, 2008; Majako, 2017.) Visuaalisia kortteja voidaan myös käyttää selventämään tehtävän edellyttämää työskentelytapaa, luokan jokapäiväisiä rutiineja ja auttamaan kuulopohjaisissa keskustelu- ja kuuntelutehtävissä (Majako, 2017). Luokka oppimisympäristönä voi olla äänekäs paikka, mikä voi toimia ahdistusta aiheuttavana tekijänä oppilaille, jolla on autismikirjoon liittyviä haasteita. Koulutason struktuurin, jossa pyritään ratkaisemaan koulu ympäristön luoma haaste, on todettu edistävän autismikirjon oppilaiden sopeutumista yleisiin kouluihin. Erilaisia ratkaisuja ovat luokan valinta rauhallisuuden mukaan tai erilaiset hiljaiset tilat joko luokassa tai luokan ulkopuolella, jossa ääni ei ole niin kova. (Humphrey, 2008.) Monimuotoiset oppimisympäristöt luokassa, missä esimerkiksi luokan taakse on tehty rauhoittumiseen tarkoitettu hiljainen alue, hyödyntää autismikirjon oppilasta, kun hän tuntee itsensä ylirasittuneeksi (Majako, 2017). Oppilaiden istumapaikan valinnassa oppilaat, joilla on vaikeuksia pysyä annetussa tehtävässä, yleensä autismikirjon oppilas, sijoitettiin istumaan opettajan pöydän lähelle. Luokan sisustuksessa on vältettävä liikaa ääntä ja valoa tuottavia elementtejä sekä liian värillisiä ja muita erilaisia visuaalisia ärsykeitä antavia elementtejä. (Majako, 2017.)

Autismikirjon oppilailla esiintyy yleisesti erilaisia käyttäytymisen ja toiminnanohjauksellisia haasteita, jotka voivat vaikeuttaa koulussa toimimista toivotulla tavalla. Erilaiset toivotun toiminnan ja käyttäytymisen vahvistamisen keinot auttavat sekä oppilaita, joilla on autismikirjon haasteita, että heitä, joilla näitä haasteita ei ole, pysymään motivoituneina suorittamaan annettu tehtävä loppuun (Majoko, 2017). Toivotun toiminnan vahvistamiseen voidaan käyttää erilaisia palkitsemiskeinoja kuten tarroja, pelihetkiä, erilaisia lunastettavia palkkioita tai hedelmiä (Dunlap, Strain & Wilson, 2010; Majoko, 2017). Majokon (2017) tutkimuksessa opettajat eivät huomioineet luokan ilmapiiriin vaikuttamatonta käyttäytymistä.

Eri oppiaineet ovat luonteeltaan erilaisia ja näin ollen vaativat erilaisia toimenpiteitä, jotka mahdollistavat autismikirjon oppilaan oppimisen ja tehtävän ymmärtämisen. Toimenpiteet hyödyntävät myös oppilaita, joilla haasteita ei ole. (Humphrey, 2008.) Oppiainerajat ylittäviä toimenpiteitä ovat konkreettisuus, selkeät ja yksinkertaiset ohjeet sekä eriyttäminen (Majoko, 2017). Lisäksi tekstien ääneen lukeminen opettajan toimesta hyödyttää autismikirjon oppilasta mallintamaan sujuvaa lukemista ja mahdollistaa vaikeampien tekstien saatavuutta (Chandler-Olcott & Kluth, 2009). Ympäristöoppi mahdollistaa joissakin tapauksissa helposti ilmiöiden konkreettisen ja visuaalisen havainnoimisen, mutta sisältää myös konsepteihin ja abstrakteihin asioihin liittyviä teemoja, joiden konkretisoiminen erilaisin apuvälinein on tärkeää (Humphrey, 2008). Yksi mahdollisuus visuaaliseen havainnollistamiseen on kuvakortit, joita käyttämällä oppilas pystyy saamaan konkreettisen visuaalisen ärsyksen muuten vaikeasti hahmoteltavasta aiheesta, kuten kemian reaktiosta (Chalfant, Rose & Whalon, 2017). Matematiikan opetus luo usein samanlaisia ongelmia kuin ympäristöoppi varsinkin sanallisten tehtävien muodossa. Matemaattisten tehtävien strategioiden opettaminen eri apuvälineiden kautta tekee tehtävistä konkreettisempia kuin myös tehtävien visualisointi ja verbaalisen tehtävänannon tehostaminen visuaalisella esityksellä. (Humphrey, 2008; King ym., 2016, Majoko, 2017.) Äidinkielen opetuksessa tarinoiden kirjoittamisen helpottaminen esimerkiksi erilaisten kirjoitustyökalujen ja pintojen avulla auttaa houkuttelemaan kirjoittajia, joilla on erilaisia aistillisia tarpeita. Myös mahdollisuus tarinankerrontaan ilman kynää tarroja ja kuvia käyttämällä auttaa mahdollisesti tarinankerrontaa. (Chandler-Olcott & Kluth, 2009.)

Kielellinen kommunikaatio on edelleen opettajan tärkein kommunikaatioväline luokassa. Autismikirjon oppilailla on todettu vaikeuksia hahmottaa puhetta, mikä edellyttää opettajalta tiedostamista omasta kielenkäytöstä ja kommunikaatiosta. Autismikirjon oppilaiden inklusion edistämisen kannalta erilaiset kommunikaatiokeinot kuten selkeä kieli, tukiviittomien käyttö,

kuvallisten korttien hyödyntäminen ja oppilaan kykyjen hyödyntäminen auttaa oppilasta toimimaan luokassa (Majoko, 2017). Puheen nopeuden säätelyllä annetaan oppilaalle aikaa prosessoida saamaansa tietoa. Erilaisia tapoja edistää oppilaiden kommunikaatiotaitoja ovat pari-, ryhmä- ja luokkatyöt sekä pelit. (Majoko, 2017.) Oppilaiden kommunikaatiotaitojen parantaminen auttaa oppilaita sosiaalisten taitojen oppimisessa. Sosiaalisten taitojen oppiminen on autismin kirjon oppilaan inklusion kannalta tärkeää, koska normaalisti kehittyvät oppilaat välttävät kanssakäymistä autismin kirjon oppilaan kanssa tämän sosiaalisten taitojen puutteen takia (Humphrey, 2008; Majoko, 2016). Toisaalta on myös sanottu inklusiivisen luokan parantavan dramaattisesti autismin kirjon oppilaiden sosiaalisia taitoja ja kommunikaatiota (Sansosti & Sansosti, 2012). Sosiaalisia taitoja voi opettaa monella tavalla osana normaalia luokkatyöskentelyä. Luokkaan voi luoda sosiaalista toimintaa ohjailevat säännöt, jonka pohjalta luokassa voidaan tehdä sosiaalista kanssakäymistä vaativaa opetusta kuten roolileikkejä, väittelyitä ja draamaharjoituksia erilaisissa konteksteissa. Myös sosiaaliset tarinat auttavat sosiaalisten tilanteiden ymmärtämistä sekä auttavat kommunikaation kehityksessä. (Majoko, 2017.)

## 6. Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa on kuvattu suomalaisen erityisopetuksen kehityksen eri vaiheita segregaatista integraatioon ja inklusioon. Autistiset henkilöt eivät päässeet kouluihin ennen vuoden 1983 perusopetuslain muutoksen, jossa kiellettiin oppivelvollisuudesta vapauttaminen (Kerola & Kujanpää, 2009). Suomessa noudatetaan inklusioperiaatetta, joka painottaa siirron erityisluokalle olevan harvinainen poikkeus (Saloviita, 2012). Inklusioperiaate tuo luokkaan oppilaita erilaisista lähtökohdista. Yhteisopettajuutta käytetään ympäri maailmaa vastaamaan inklusion luomaan tarpeeseen (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Suomessa yhteisopettajuus painottuu opettajan ja koulunkäynninohjaajan väliseen yhteistyöhön (Rytivaara & Putkonen, 2015, 5).

Inklusioperiaate toi yleiseen luokkahuoneeseen oppilaita, jotka aikaisemmin kävivät koulua muualla. Autismikirjon oppilaiden tulo yleisiin ryhmiin on opettajien mielestä muuttanut työnkuvaa (Kokko ym., 2014, 17). Luokanopettajan on hyvä tietää haasteista, joita oppilaan autismikirjo inklusiiviseen luokkaan tuo. Autismikirjo on kehityksellinen oireyhtymä, jossa yksilöllillä esiintyy sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeutta, kommunikaation hankaluutta ja poikkeavaa käyttäytymistä (Lundström ym., 2015; Moilanen ym., 2012). Oppilaan autismikirjon tuomia haasteita luokkahuoneessa ovat: omatoiminen sosiaalinen vetäytyminen, käyttäytyminen, kiusaaminen, rajoittuneisuus, muutokset ja sosiaalinen torjunta (Majoko, 2016). Vaikka inklusiivisessa luokassa on haasteita, johtuen oppilaan autismikirjosta, on tutkimuksissa osoitettu inklusiivisen luokkahuoneen auttavan autismikirjon oppilaita (Chandler-Olcott & Kluth, 2009; De boer & Simpson, 2009).

Oppilaan autismikirjon tuomiin haasteisiin inklusiivisessa luokassa ei ole yksiselitteistä vastausta. Opettajan tuleekin välttää toimintaa, joka perustuu yleisesti määriteltyihin tarpeisiin jättäen oppilaan yksilölliset tarpeet huomiotta (Humphrey, 2008). Opettajan pedagoginen kompetenssi nousee inklusiivisessa luokassa esiin opetusta järjestettäessä kaikille oppilaille (Majoko, 2017). Opetuksen strukturoinnilla pyritään helpottamaan päivän tapahtumien seuraamista ja luomaan rutiineja luokkaan. Strukturoituun opetukseen liittyy visuaaliset lukujärjestykset, kuvalliset ja sanalliset kortit luokassa kuvaamassa esineitä ja paikkoja. (Humphrey, 2008; Majoko, 2017.) Strukturi ei rajoitu vain luokkahuoneeseen, vaan on todettu koulutason strukturiin, jolla tarkoitetaan päätöksenteossa huomion antamista autismikirjon oppilaan haasteille, edistävän autismikirjon oppilaiden sopeutumista yleisiin kouluihin (Humphrey, 2008).

Opetus perustuu pitkälti opettajan puheeseen, mikä edellyttää tiedostuksen autismikirjon oppilaiden hankaluudesta hahmottaa puhetta. Opettaja pystyy käyttämään puhetta kommunikointiin käyttämällä selkeää kieltä, tukiviittomia, kuvallisia kortteja sekä hyödyntämällä oppilaan kykyjä (Majoko, 2017). Opettajan ääneen luku auttaa autismikirjon oppilasta mallintamaan puhetta, mikä auttaa oppilaan kommunikaatiotaitojen kehityksessä, mikä taas auttaa oppilasta sosiaalisten taitojen oppimisessa (Chandler-Olcott & Kluth, 2009; Humphrey, 2008; Majoko, 2017). Autismikirjon oppilailla sosiaaliset taidot ovat heikot verrattuna normaalisti kehittyviin oppilaisiin, minkä takia normaalisti kehittyvät oppilaat voivat välttää kanssakäymistä autismikirjon oppilaan kanssa (Humphrey, 2008; Majoko, 2017).

Osa oppiaineista kuten matematiikka ja ympäristöoppi sisältävät paljon abstrakteja asioita, mitkä tuottavat haasteita autismikirjon oppilaalle. Tehtäviä voi konkretisoida visuaalisilla ärsykkeillä ja erilaisten strategioiden käytön opettamisella (Humphrey, 2008; King ym., 2016; Majoko, 2017). Tarinoiden kirjoittamista äidinkielen tunneilla voi helpottaa tarjoamalla erilaisia kirjoitusvälineitä tai käyttää hyväksi kuvia ja tarroja. Aiheiden valinnassa kannattaa käyttää hyväksi oppilaiden kiinnostuksen kohteita. (Chandler-Olcott & Kluth, 2009.) Suurin osa tutkimuksessa mainituista tukitoimista on kohdennettu auttamaan autismikirjon oppilaiden inklusiota, mutta kaikki oppilaat hyötyvät tämän tyyppisistä opetusmenetelmistä.



## 7. Pohdinta

Tämän kandidaatin tutkielman teko on ollut antoisa, mutta työläs prosessi. Matkan varrella oli lukuisia ongelmia, joista suurin oli aiheen valinta sekä rajaaminen. Aloitin tutkielman teon 2017 syyslukukaudella, mutta lopullisen aiheen valitsin vasta syyslukukaudella 2018. Lopulta koen onnistuneeni saavuttamaan tavoitteeni kandidaatin tutkielmani osalta. Inklusio herättää paljon keskustelua valtakunnan mediaa myöden, joten olen tässä tutkimuksessa selvittänyt mihin sopimuksiin, asetuksiin ja lakeihin inklusioajattelu perustuu ja mitä sillä tarkoitetaan. Tässä tutkimuksessa ei perehdytty inklusion kustannustekijöihin, mikä vaikuttaa olevan yksi suurimmista lisätutkimuksen tarpeista. Toisaalta Saloviidan mukaan kouluilla kyseinen rahoitus ja resurssi on, mikäli sitä haluttaisiin käyttää (Saloviita, 2012). Tässä tutkimuksessa on avattu Suomen erityisopetuksen historiaa aina 1800-luvulta nykypäivään, mikä on tärkeää, jotta lukija ymmärtää, miten inklusioon on päädytty.

Autismikirjo on mielenkiintoinen kehityshäiriö, joka näyttäytyy yhteiskuntamme kaikilla tasoilla kouluja myöden. Autismikirjon määrittely tutkimuksen kannalta osoittautui haasteelliseksi ja lopulta päädyin käyttämään DSM-V määritelmää. Suomessa yleisempi diagnoosien määritelmä on ICD-10, mutta keskusteltuani lääketieteellisessä tiedekunnassa opiskelevan ystäväni kanssa tulin siihen lopputulokseen, että saan tarkemman määritelmän DSM-V kautta. Nyt valmisteilla oleva ICD-11 pyrkii yhdentämään DSM ja ICD määritelmiä, mikä helpottaa jatkossa autismikirjon määrittelyä.

Suomessa ei ole tutkittu autismikirjon oppilaiden inklusiota yleisen opetuksen luokissa. Tutkimukselle olisi tarvetta, sillä tässäkin tutkielmassa esittämäni metodit ja haasteet voivat olla erilaisia suomalaisessa peruskoulussa. Tässä olisikin oiva pro gradu- tutkielman aihe itselleni. Opettaja tulee uransa aikana mitä suurimmalla todennäköisyydellä opettamaan oppilasta, jolla autismikirjon diagnoosi on, joten suomalaista tutkimusta aiheesta tarvitaan.

## Lähteet

Autismiliitto

luettu 24.04.2018 <https://www.autismiliitto.fi/autismikirjo>

Bowler, D. M. (2012). Cognitive perspectives on autism spectrum disorder. *Autismi, 1*, pp. 19-21.

Chalfant, L., Rose, K., & Whalon, K. (2017). Supporting students with autism. *The Science Teacher, 84*(4), 36-41

Chandler - Olcott, K. (2009). Why Everyone Benefits from Including Students with Autism in Literacy Classrooms. *Reading Teacher, 62*(7), pp. 548-557.

DeBoer, S. R. (2009). *Successful inclusion for students with autism: Creating a complete, effective ASD inclusion program*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Deisinger, J. (2011). Chapter 10 History of autism spectrum disorders. *Advances in Special Education, 21*, pp. 237-267.

Dunlap, G. (2010). Prevent-Teach-Reinforce: A Standardized Model of School-Based Behavioral Intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*(1), pp. 9-22.

Goldstein, S., & Ozonoff, S. (2009). Historical perspective and overview. In: S. Goldstein, J. A. Naglieri & S. Ozonoff (Eds), *Assessment of autism spectrum disorders* (pp.1–17). New York: Guilford Press.

Humphrey, N. (2008). Autistic Spectrum and Inclusion: Including Pupils with Autistic Spectrum Disorders in Mainstream Schools. *Support for Learning, 23*(1), pp. 41-47.

Järvilehto, T. (2003). Aivotutkimus, ihmisen psyykkisen toiminnan ja toimintahäiriöiden selittäminen ja kuntoutuksen ongelmat. Teoksessa: Alanen, P., Sintonen, M., Alanen, P., Järvilehto, T. & Hyyppä, M. T. (2003). *Lääketiede ja tietenteoria*. Turku: Kirja-Aurora.

Kerola, K. (2017). *Haastava käyttäytyminen: Muutoksen mahdollisuuksia*. [Jyväskylä]: Valteri-koulu.

Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (2009). *Autismin kirjo ja kuntoutus* ([Uud. laitos].). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kielinen, M. (2005). Autism in Northern Finland, A prevalence, follow-up and descriptive study of children and adolescents with autistic disorder. *International Journal of Circumpolar Health*, 64(1), pp. 99-100

King, S. A. (2016). Math Interventions for Students With Autism Spectrum Disorder: A Best-Evidence Synthesis. *Exceptional Children*, 82(4), pp. 443-462.

Kivirauma, J. (2015). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet* (3., uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2014). Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma tai autismin kirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus 2013. Helsingin ja Jyväskylän yliopistot.

Lundström, S. Reichenberg, A. Anckarsäter, H. Lichtenstein, P. & Gillberg, C. (2015) Autism phenotype versus registered diagnosis in Swedish children: prevalence trends over 10 years in general population samples, s. 1

Majoko, T. (2017). Practices That Support the Inclusion of Children With Autism Spectrum Disorder in Mainstream Early Childhood Education in Zimbabwe. *SAGE Open*, 7(3)

Majoko, T. (2016). Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders: Listening and Hearing to Voices from the Grassroots. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), pp. 1429-1440.

Mastropieri, M. A., and T. E. Scruggs. 2006. *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Instruction*. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Mattila, M. (2011). Autism Spectrum Disorders According to DSM-IV-TR and Comparison With DSM-5 Draft Criteria: An Epidemiological Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(6), pp. 583-592.e11.

Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (2. uud. p.). Helsinki: International Methelp.

Moberg, S. (1982). *Erilaiset oppilaat: Johdatus erityisopetukseen*. Jyväskylä: Gummerus.

Murto, P., Naukkarinen, A., Saloviita, T., Väyrynen, S., Biklen, D., Moberg, S., . . . Feuser, G. (2001). *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 19-111.

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) 18-68.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014). Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014: 2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.

Opetusministeriö (2007). *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö. 17-19.

Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Helsinki: Opetushallitus.

Qvortrup, A. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), pp. 803-817.

Rotheram - Fuller, E. (2010). Social Involvement of Children with Autism Spectrum Disorders in Elementary School Classrooms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), pp. 1227-1234.

Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopisto 2011. 6-8

Saloviita, T. (2012). Inklusio eli "osallistava kasvatus" - lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Luettu 18.12.2018 Saatavissa: <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>

Saloviita, T. (2010). Frequency of Co-Teaching in Different Teacher Categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), pp. 389-396.

Saloviita, T. (2008). *Kaikille avoimeen kouluun: Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla* (3. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus

Saloviita, T. (1992). Takaisin yhteiskuntaan: Tutkimus kehitysvammaisten laitoshuollon purkamisesta. Tampere: Kehitysvammaisten tukiliitto.

Sandberg, E. (2016). Ihanteena täydellinen integraatio ja inklusio koulussa? Julkaistu 4.7.2016 Luettu 20.9.2018 Saatavilla: <https://www.erjasandberg.eu/adhd/ihanteena-taydellinen-integraatio-ja-inklusio-koulussa/>

Sansosti, J. M. (2012). Inclusion for Students with High-Functioning Autism Spectrum Disorders: Definitions and Decision Making. *Psychology in the Schools*, 49(10), pp. 917-931.

Scahill L., Turin E., Evans A. (2014) The History of Autism: From Pillar to Post. In: Davis III T., White S., Ollendick T. (eds) *Handbook of Autism and Anxiety*. Autism and Child Psychopathology Series. Springer, Cham

Scruggs, T. E. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), pp. 392-416.

Shin, M. (2015). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), pp. 1-17.

Tuunainen, K. & Nevala, A. (1989). Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Hki: Gaudeamus. 27-103.

United Nations Educational, S. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*.

UNESCO (2003). Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge and a Vision. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (Salamanca, Spain, June 7-10, 1994)*. 17-18.