



Marjatta Takala – Aino Äikäs – Suvi Lakkala (toim.)

Mahdoton inkluusio?

Tunnista haasteet ja mahdollisuudet

Tässä pdf-tiedostossa on mukana kirjasta seuraavat näytteet:

- Sisällys
- Alkusanat
- Näytesivut

Tutustu kirjaan
verkkokaupassamme



SISÄLLYS

ESIPUHE.....	7
--------------	---

OSA 1 TAUSTA JA LÄHTÖKOHDAT

INKLUSIIVISEN KASVATUKSEN MONET MAHDOLLISUUDET.....	13
MARJATTA TAKALA, SUVI LAKKALA, AINO ÄIKÄS	
INKLUUSIO JA KOULUTUSPOLITIikka.....	45
PÄIVI PIHLAJA, HEIKKI SILVENNOINEN	
OPETTAJIA MONENLAISILLE OPPIJOILLE – INKLUSIIVISIA LUOKANOPETTAJIA KOULUTTAMASSA.....	73
OUTI KYRÖ-ÄMMÄLÄ, KARITA ARMINEN	

OSA 2 INKLUSIIVISEN KASVATUKSEN EDISTÄMINEN

OPPILASLÄHTÖISEN ARVIOINNIN JA TUEN EDISTÄMINEN ERITYISOPETTAJIEN OPETUSHARJOITTELUSSA.....	109
AINO ÄIKÄS, VIRPI VELLONEN, KRISTIINA LAPPALAINEN, PÄIVI ATJONEN, LEENA HOLOPAINEN	
YHTEISOPETUS – YKSI MAHDOLLISUUS TOTEUTTAA INKLUSIIVISTA KASVATUSTA.....	139
MARJATTA TAKALA, RIIKKA SIRKKO, MARJUT KOKKO	

ASIAANTUNTIJA, ANALYYTTINEN YSTÄVÄ VAI TIIMIPELAAJA?
ERITYISOPETTAJAN KONSULTOIVA ROOLI.....159
CHRISTEL SUNDQVIST, RIIKKA AARNOS, KRISTINA STRÖM

POSITIIVINEN KASVATUS INKLUUSION TUKENA.....185
LOTTA UUSITALO, KAISA VUORINEN

OSA 3 YHDESSÄ ETEENPÄIN

KAIKILLE SOPIVA KOULU?
KOHTI MONIALAISTA KÄYTÄNTÖJEN KEHITTÄMISTÄ.....219
TEEMU SUORSA, MARJA KOSOLA, KIRSI RAETSAARI

KOULU HYVINVOINTIA TUKESSA –
NUORET JA HUOLTAJAT KOKEMUSASIAANTUNTIJOINA.....237
SUVI LAKKALA, LAURI LANTELA

ESIPUHE



Tämä kirja on syntynyt opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankkeessa nimeltä *Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena*. Mukana on kuusi yliopistoa (Oulun, Lapin, Itä-Suomen, Turun, Vaasan ja Helsingin yliopistot). Niissä kaikissa on opettajankoulutusta ja erityispedagogiikan opetusta.

Inkluusio on kiistelty käsite, sitä vihataan ja rakastetaan. Inklusiolle ei oikeastaan ole yhtä kaikkien hyväksymää määritelmää, vaan inklusiota tulee tarkastella monesta näkökulmasta. Siksi kirjan nimeksi tulikin *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Puhumme tässä kirjassa mieluummin inklusiivisesta kasvatuksesta kuin inklusiosta. Näin kytkemme sen suoraan opetukseen. Kirjassa avataan keskeisiä käsitteitä sekä erilaisia näkökulmia inklusiiviseen kasvatukseen perusopetuksessa. Teoksessa kuvataan myös käytännön malleja ja mahdollisuuksia toteuttaa inklusiivista kasvatusta.

Vaikka kerromme inklusion mahdollisuuksista, emme silti sulje pois erityisluokkia tai erityiskouluja. Niitä on Suomessa ja maailmalla, ja ne ovat yksi mahdollisuus toteuttaa hyvää opetusta ja kasvatusta. Niissäkin voi olla paljon inklusiivisia elementtejä. Näemme, että oppimismahdollisuuksien monimuotoisuus sekä oppijoiden ja heidän perheidensä itse tekemät valintapäätökset ovat osa inklusiivista ajattelua. Koulutuksen valtavirralla ei ole oikeutaa tarjota vain yleisopetuksen ryhmää ainoana autuaaksi tekevä nä vaihtoehtona.

Kirjassa me toimittajat luomme ensin viitekehysten ja tutustutamme lukijat inklusiivisen kasvatuksen peruskäsitteisiin. Seuraavaksi luodaan katsaus koulutuspoliittiseen tilanteeseen ja koulutuspolitiikkaan, sen kehitykseen ja nykytilaan Suomessa (Pihlaja ja Silvennoinen). Sitten tutustutaan opettajankoulutukseen, erityisesti siihen, kuinka tulevia opettajia koulutetaan monenlaisten oppijoiden kohtaamiseen (Kyrö-Ämmälä ja Arminen).

Uudenlaisia oppilaslähtöisiä toimintakäytänteitä sekä oppimisen kehittävää arviointia kuvataan käytännön ja teorian vuoropuhelulla (Äikäs, Vellonen, Lappalainen, Atjonen ja Holopainen). Inklusiivista kasvatusta voi tukea esimerkiksi yhteisopettajuudella (Takala, Sirkko ja Kokko), erityisopettajan konsultatiivisella otteella (Sundqvist, Aarnos ja Ström) tai positiivisen kasvatuksen avulla (Uusitalo ja Vuorinen). Mukana on myös tietoa ja esimerkkejä monialaisesta yhteistyöstä, jossa haetaan yhdessä ratkaisuja ongelmiin (Suorsa, Kosola ja Raetsaari). Kirjan päättää artikkeli, joka kohdistuu tärkeään näkökulmaan eli vanhempiin ja nuoriin koulun kehittämisen kokemusasiantuntijoina (Lakkala ja Lantela).

Toivomme kirjan antavan ajattelemisen aihetta, avartavan näkemyksiä inklusiivisesta kasvatuksesta ja tuovan valmiuksia toteuttaa inklusiivista kasvatusta. *Tuetaan yhdessä* -hankkeen aikana on tullut selväksi, että inklusiivista kasvatusta on liki mahdotonta toteuttaa yksin. Tuetaan siis yhdessä inklusiivinen kasvatusta toimivaksi!

Hyviä lukuhetkiä!

huhtikuussa 2020 Oulussa, Joensuussa ja Rovaniemellä

Marjatta Takala, Aino Äikäs ja Suvi Lakkala

INKLUSIIVISEN KASVATUKSEN MONET MAHDOLLISUUDET



MARJATTA TAKALA • PROFESSORI, ERITYISPEDAGOGIIKKA
SUVI LAKKALA • KT, YLIOPISTONLEHTORI, KASVATUSTIEDE / INKLUSIIVINEN KASVATUS
AINO ÄIKÄS • KT, YLIOPISTONLEHTORI, ERITYISPEDAGOGIIKKA

Ydinhuomioita

- » Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena on edistää kaikkien oppilaiden oppimista ja hyvinvointia.
- » Inklusio tarkoittaa korkealaatuista opetusta, joka mahdollistaa kaikkien oppilaiden osallisuuden ja tasa-arvon.
- » Toteutuakseen inklusiivinen kasvatus edellyttää monimuotoisia ja joustavia opetusjärjestelyjä.
- » Toimiva moniammatillinen yhteistyö tukee inklusiota.

Tässä kirjan ensimmäisessä artikkelissa luodaan viitekehys inklusiiviselle kasvatukselle. Selvitämme lyhyesti sen historiaa ja nykytilaa ajankohtaisten tutkimusten perusteella. Artikkelissa perehdytään inklusiivista kasvatusta sääteleviin keskeisiin asiakirjoihin ja siihen, millaisia vaikutuksia inklusiivisella kasvatuksella on kouluihin, koulu yhteisöihin ja opettajien työhön. Tässä artikkelissa esitetään muutamia käytännön malleja inklusion toteutumisesta koulussa. Samalla pyritään tuomaan esiin keskeiset käsitteet, jotta muiden artikkelien lukeminen on lukijalle helppoa.

Kunnassa oli päätetty toteuttaa inklusiivista koulutuspolitiikkaa. Siksi siellä lakkautettiin ensin kaikki alakoulujen erityisluokat, myöhemmin myös erityiskoulut. Kunnan koulussa nimeltä Edistyksen ryhdyttiin rehtorin johdolla toteuttamaan inklusiivista kasvatusta ja sijoitettiin oppilaat tavallisiin luokkiin kaikista kolmesta erityisluokasta (1.–2., 3.–4. ja 5–6. lk). Paikallislehti kirjoitti, miten Edistyksen koulussa kaikki ovat tasa-arvoisia ja saavat samaa opetusta. Kunnanjohtaja sai tästä sulan hattuunsa.

Koulussa kaikki ei kuitenkaan sujunut aurinkoisesti. Kurkistimme kakkosluokkaan. Siellä oli 20 oppilasta, joilla on monenlaisia tuen tarpeita. Heistä ”Joonalla” oli todettu ADHD. Hänen oli vaikea keskittyä koulutyöhönsä muutamaa minuuttia kauempaa, hän puhui lähes taukoamatta, heilui ja huojui tuolillaan, kulki ympäri luokkaa ja siirteli tavaroita. ”Mallalla” oli todettu kehityksellinen kielihäiriö eikä hän aina ymmärtänyt, mitä opettaja sanoi. Niinpä hän lakkasi kuuntelemasta ja päiväunelmoi. Kolmella oppilaalla oli tehostetun tuen tarvetta. Monet muutkin luokan oppilaat olivat vilkkaita ja tarvitsivat opettajan huomiota ja tukea.

Opettaja yritti selviytyä työstään, mutta vähitellen oppimistulokset alkoivat laskea ja opettaja uupua. Kun opettajien kokouksessa keskusteltiin, mitä erityisluokkien lakkautus oli saanut aikaan, kävi ilmi, että monessa luokassa meni huonosti. Kun oppilaat oli siirretty erityisluokista yleisopetukseen, ei riittäviä tukitoimia ollut tuotu mukana. Tässä ei ollut kyse inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisesta, vaan ainoastaan säästötoimesta. Palaamme Edistyksen kouluun vielä artikkelin lopussa.

INKLUSIIVISEN KASVATUKSEN JUURET JA TULKINNAT

Inklusion taustana on Yhdistyneiden kansakuntien (YK) vammaisten vuosi 1983, jonka mottona oli ”täysi osallisuus ja tasa-arvo”, sekä Salamancan sopimus vuodelta 1994. Se solmittiin erityisopetuksen kongressissa, ja sen allekirjoittivat 92 maan hallituksen edustajat sekä 25 kansainvälistä järjestöä. Sopimuksessa päätettiin, että kaikkien lasten tulee päästä tavalliseen kouluun riippumatta siitä, millaisia tuen tarpeita heillä on. Opetus koulussa tulee mukauttaa lapselle sopivaksi ja hänen tarpeitaan vastaavaksi. (UNESCO 1994.) Vaikka näiden asiakirjojen ilmestymisestä on jo vuosikymmeniä, inklusiota kyseenalaistetaan vieläkin. Se käsitetään monella tavalla, sen toteutukset vaihtelevat. Moni on sitä mieltä, ettei se voi toimia.

Inklusion vastakohtana voidaan pitää eksklusiota, ulossulkeamista. Koulumaailmassa se tarkoittaa segregatiota: ne lapset, joilla on yksilöllisiä tuen tarpeita, jätetään opetuksen ulkopuolelle tai heidät laitetaan laitokseen tai erityiskouluun. Kun tätä erillisen opetuksen mallia alettiin arvostella ja etsiä sille vaihtoehtoja, tuli käsite *integraatio* vahvasti koulumaailmaan. Integraatiossa oppilas saataan siirtää välillä erityisopetuksesta yleisopetukseen muutamaksi tunniksi, ehkä jopa koko päiväksi. Integroitu oppilas ei oikeastaan kuulu yleisopetukseen, mutta hän on siellä vierailulla. Tästä seuraa vaihe on inklusio, jossa oppilaan tuen tarve ei enää määrittele paikkaa, jossa hän opiskelee. Opetus järjestetään monimuotoisesti niin, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus oppia ja olla osa kouluyhteisöä omista lähtökohdistaan käsin.

Käsitys inklusiosta pelkkänä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoituspaikkana on siis liian kapea, kuten tässä kirjassa

huomataan. Inklusion juuret ovat syvällä lapsen oikeuksien kehityksessä sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisessa. Näin inkluusio ei rajoitu vain erityisopetuksen tarpeessa oleviin oppilaisiin vaan koskee kaikkia oppilaita. Se muuttaa syvällisesti opettajien ja koulun johtajien ammatillista työtettä ja koulujen toimintakulttuuria.

Hausstätter (2014) vertaa inklusiota käsitteisiin *demokratia* ja *sananvapaus*. Ne ovat tärkeitä ja luovuttamattomia asioita, mutta niiden toimeenpano vaihtelee ja on moninainen. Ei ole yksinkertaista määritellä, miten demokratia saadaan toimimaan. Inkluusio viittaa demokraattiseen koulukulttuuriin, jossa jokaisella on oikeus osallistua ja hyötyä opetuksesta. Haug (2017) kuvaa inklusiota sekä aikomuksena että käytäntönä: miten inkluusio ymmärretään ja miten se saadaan toimimaan.

Inkluusio on radikaali periaate koulun organisoimiseksi ja muuttamiseksi. Se ei ole käsite, jolla tarkoitetaan yhden ryhmän opetuksen organisoimista. Se ei ole neuvoteltavissa oleva strategia, joka voidaan kutistaa pelkäksi didaktiseksi lähestymistavaksi tai metodiksi. Inklusion voima on siinä, että se kohdistuu moninaisuuteen eri tasoilla. (Hausstätter 2014.) Inklusiivinen kasvatus ja inkluusio koulumaailmassa tarkoittaa, että kaikki lapset saavat tulla kouluun riippumatta mahdollisesta vammaisuudesta, sukupuolesta, uskonnosta, varallisuudesta, kulttuurista, ihonväristä, kielestä tai muista tekijöistä. Suomessa tämä on pitkälti itsestään selvää, mutta ei kaikkialla maailmassa. Jos ja kun kouluun tulee koko ikäluokan kirjo, se vaatii koululta monenlaista joustavuutta ja usein toimintatapojen muutosta.

Näkökulmia inklusiiviseen kasvatukseen

Inklusiosta voidaan puhua jatkumona tai ulottuvuuksina. Se voidaan määritellä ja konkretisoida kolmen dimension kautta (Qvortrup & Qvortrup 2018):

1. Inklusion taso
2. Yhteisön luonne
3. Inklusion aste

Ensimmäisessä dimensiossa kiinnitetään huomio yksittäisen jäsenen asemaan yhteisössä, hänen omaan kokemukseensa toimijuu-
desta tietyssä yhteisössä sekä jäsenten yhteenkuuluvuuden tuntee-
seen ja toisten hyväksyntään. Tässä dimensiossa on kolme tasoa: 1) onko lapsi fyysisesti mukana, 2) onko lapsi sosiaalisesti aktiivinen yhteisössä ja 3) kokeeko lapsi kuuluvansa yhteisöön ja tunnustavatko muut hänen jäsenyytensä?

Toinen dimensio liittyy erilaisiin areenoihin, joihin lapsi voi kuulua tai joista hänet voidaan sulkea ulos (engl. *exclude*). Luokka edustaa muodollista oppimisyhteisöä, johon oppija pääsee osalliseksi, jos opetus on järjestetty oppijoiden omista lähtökohdista käsin. Koulussa on kuitenkin myös epävirallisia areenoita, joissa osallisena oleminen vaikuttaa oppilaan oppimistuloksiin. Koulun pihalle syntyy välitunneilla erilaisia epävirallisia ryhmiä. Lasten ja opettajien välille syntyy vuorovaikutussuhteita, joissa joku on ja joku ei ole osallinen. Monissa tutkimuksissa on todettu, että oppilas- ja opiskelijaryhmien sisäiset vuorovaikutussuhteet ja yksittäisen lapsen sosiaalinen asema ryhmissä vaikuttavat opintoihin sitoutumiseen ja koulussa viihtymiseen.

Kaksi ensimmäistä inklusion ulottuvuutta luovat pohjan kolmannelle, jonka avulla voidaan tarkastella inklusion laatua. Se liittyy inklusion ja eksklusion asteeseen. On luonnollista, että lapsi

tai nuori on erilaisissa yhteisöissä mukana eriasteisesti. Vasta silloin, kun inklusion kaikki tasot ja ulottuvuudet sekä niiden kumulatiivinen vaikutus otetaan huomioon, syntyy ymmärrys inklusios-ta kasvatuksessa ja opetuksessa.

Erityisopetukseen on 1800-luvulta asti laitettu tai siirretty oppilaita, jotka ovat jotenkin erilaisia kuin oppilaiden enemmistö. Erityisoppilaat saattoivat olla sokeita, kuuroja tai liikuntavam-maisia. He poikkesivat keskiverto-oppilaasta, eivät olleet tavallisia ja normaaleja vaan poikkeavia. Inklusiosta puhuttaessa si-vutaan käsitteitä *normaali* ja *poikkeava, erilainen, toisenlainen*. Poikkeavuus keskimääräisestä saattaa tulla pulmaksi ja aiheuttaa yksilölle ongelmia. Voidaan puhua karkeasti kahdenlaisesta näkö-kulmasta: puutenäkökulmasta tai sosiokonstruktiivisesta näkökul-masta. Nilholm (2007) määrittelee ne kompensatoriseksi ja kriittiseksi näkökulmaksi.

Samantapainen kahtiajako on myös kahdessa vammaisuuden mallissa, vammaisuuden lääketieteellisessä ja sosiaalisessa mallissa (Dudley-Marling & Burns 2014; Haegele & Hodge 2016; Reindal 2008). Kun puutenäkökulma on keskeinen, pulman nähdään olevan lapsessa, hän on poikkeava. Opettajan tehtävä on pikemminkin havaita tuo poikkeavuus ja kuntouttaa lasta. Puutenäkökulmaan kuuluu tietynlainen inklusion vastaisuus. Ajatellaan, että tarvitaan sopiva, vähiten rajoittava ympäristö (engl. *least restrictive environment, LRE*), jossa lasta opetetaan. Käsitettä käytettiin ensi kerran Yhdysvalloissa 1975 säädetyssä laissa, jossa kuvattiin vammaisten lasten oppimisympäristöä. (Brock 2018.)

Myös Suomessa oppimisympäristöt on suunniteltu siten, että mitä suurempi poikkeavuus oppilaalla on, sitä pienempi on ope-tusryhmä. Meillä on yhä erityisen tuen pienryhmiä ja erityiskou-luja, joissa lapsi saa tuen opiskeluunsa, ja joskus tämä voi olla perusteltua lapsen kokonaisekehityksen ja oppimisen kannalta.

Puutenäkökulman kannattajat toteavat, että paikka ei ole niin merkityksellinen kuin oppiminen. Ajatellaan, että erityisryhmä on sopiva paikka oppimiselle. Lisäksi lapsen diagnoosin merkitys on tässä näkökulmassa keskeinen, sen avulla sijoitetaan oppilas ”oikeaan paikkaan”. (Dudley-Marling & Burns 2014; Nilholm 2007.)

Kriittisestä tai sosiokonstruktiivisesta näkökulmasta katsottuna oppiminen ei tapahdu vain yksilön päässä vaan erilaisissa suhteissa, kuten suhteessa opettajaan, toisiin oppilaisiin, esineisiin, tilaan, eläimiin ja käytänteisiin. Opettajan tehtävänä on etsiä sopivia opetusmenetelmiä tai löytää kompensatorisia keinoja, kuten opettaa lapselle strategioita, joiden avulla vaikeuden voi ohittaa. Opettaja voi myös tehdä opetussuunnitelmaan tarvittavia mukautuksia.

Sen sijaan, että keskitytään lapsen heikkoihin osaamisen alueisiin, tulee kaikkien oppimista edistää monipuolisella ja rikkaalla oppimisympäristöllä, jossa ollaan vuorovaikutuksessa. Tästä voidaan käyttää nimitystä *optimaalinen oppimisympäristö* (engl. *optimal learning environment, OLE*) (Ruitz & Figueroa 1995; Dudley-Marlin & Burns 2014.) Kriittisen näkökulman mukaan koulun tulee muuttua, ei lapsen. Lapsen ja nuoren tulee voida kokea yhteenkuuluvuutta koulussa, ja siten oppiminen edistyy. Koulutuksen tasa-arvossa on kyse myös ihmiskuvasta ja arvoista. Onko ihminen vain tietynlaisena hyväksytty, vai onko käsityksemme ihmisyydestä moninainen? Mikä määrittää ihmisen arvon? Kyvyt ja taidot vai ko jokin muu?

Hyvinvointi, yhteenkuuluvuus ja inklusiivinen kasvatus

Oppijan psykososiaalinen hyvinvointi on monissa tutkimuksissa todettu tärkeäksi oppimisen edistymiselle. Oppimistulosten ja hyvinvoinnin yhteys näkyi myös PISA 2018 -tutkimuksen tuloksissa. Suomalaisten 15-vuotiaiden lukutaidon pisteet sekä tyytyväisyys elämään olivat huomattavasti OECD-maiden keskiarvon yläpuolella (Leino ym. 2019).

Hyvinvointi on monista osista koostuva ilmiö, mutta koulussa välittäminen sekä opettaja-oppilassuhteiden ja oppilaiden välisten suhteiden lämpö ovat yhteydessä yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja oppimistuloksiin (Furrer ym. 2014). Hyvän psykososiaalisen oppimisympäristön luominen voi haastaa opettajan ammattitaitoa, sillä opettaja ei välttämättä ole saanut koulutusta muuhun kuin opiaineiden teoreettiseen ja didaktiseen hallintaan. Psykososiaalinen oppimisympäristö on käsitteellisesti lähellä yhteisöllistä ja ennaltaehkäisevää opiskeluhuoltoa, jota painotetaan oppilas- ja opiskelija-huoltolaissa (2013). Näillä käsitteillä on myös vahva yhteys yleiseen tukeen, joka on kaikkien oppilaiden oikeus (Opetushallitus 2014).

Jo päiväkodissa lapsi voi kokea yhteenkuuluvuutta, mutta myös ulossulkemista. Nämä kokemukset syntyvät arjen pienissä tilanteissa, jotka kertovat yksilöllisistä ja yhteisöllisistä arvoista (Juutinen 2018). Käsitteet *yhteenkuuluvuuden tunne* (engl. *sense of belonging*) ja *yhteenkuuluvuuden politiikka* (engl. *politics of belonging*) (May 2013; Yuval-Davis 2011) avaavat inklusioon syvemmän ulottuvuuden. Yhteenkuuluvuuden tunne on yksilön emotionaalinen perustarve, se on liittymistä toisiin ihmisiin sekä yhteisöihin, tunne siitä, että on osa jotain ryhmää, kuuluu siihen. Kun oppilas kokee kuuluvansa luokkayhteisöönsä, se lisää hänen hyvinvointiaan, mikä taas tukee oppimista.

Yksilön mahdollisuus osallistua kouluyhteisön toimintaan ja käytäntöihin on merkki inklusion toimimisesta ja myös kuuluvuuden tunteen toteutumisesta. Jokaisen lapsen osallistuminen yhteisön toimintaan mahdollistuu, jos koulun aikuisten oppilastuntemus on hyvä, moniammatillinen yhteistyö toimii ja oppilaille voidaan taata tuki, joka mahdollistaa oppimisen ja yhteenkuuluvuuden kokemuksen yhteisössä. Kokemukset yhteenkuuluvuudesta ja halu osallistua voivat toteutua silloin, kun kaikki koulun oppilaat ovat mukana kouluyhteisön toiminnassa. (Haapasalo ym. 2010; Bossaert ym. 2013.)

Vaativan erityisen tuen oppilaat ovat inklusiivisessa koulussa niitä, jotka tarvitsevat eniten ja suunnitelluimmin intensiivisiä, pitkäkestoisia ja moniammatillisia tukitoimia oppimisensa ja koulunkäyntinsä tukemiseksi (Kontu ym. 2017). Pesonen ym. (2015) ovat todenneet kolme tekijää, jotka edistävät paitsi vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden myös kaikkien muidenkin oppilaiden kokemuksia yhteenkuuluvuudesta. Ensinnäkin on tärkeää, että lapsille muodostuu arvostavat, tukevat ja lämpimät suhteet koulun aikuisiin. Toiseksi aikuisten välillä vallitseva tasa-arvo ja kunnioitettava yhteistyö edistää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kolmanneksi koulussa vallitseva kunnioitettava ja tukea antava kouluilmapiiri saa oppilaat kokemaan olevansa kunnioitettuja, tuettuja ja tervetulleita kouluun.

Yhteenkuuluvuuden politiikka (Yuval-Davis 2011) laajentaa yhteenkuuluvuuden käsitteen kolmeen uuteen näkökulmaan.

1. Ihmisten *sosiaaliset asemat* koostuvat monesta tekijästä, kuten etnisestä taustasta, iästä, yhteiskuntaluokasta ja ammattista. Nämä asemat muuttuvat elämän sekä historian myötä: vammaisen nainen Suomessa ja Afrikan köyhässä valtiossa ovat erilaisessa asemassa. Lisäksi vammaisen 1800-luvun Suomessa oli erilaisessa asemassa kuin nykyään. Ihminen

voidaan luokitella johonkin asemaan, kuten viittomakielen käyttäjiin, maahanmuuttajiin tai tehostetun tuen saajaksi. Samalla ihmisellä on monta eri positiota yhteiskunnassa, henkilö voi olla isä, opettaja ja metsästysseuran jäsen.

2. *Identiteettiin ja emotionaalisen kuulumisen näkökulmaan* sisältyy tarve kuulua johonkin, olla osa jotakin, olla mukana; kuulua perheeseen, koululuokkaan tai esimerkiksi harrastusryhmään. Kun lapset kertovat itsestään, he samalla liittävät itsensä erilaisiin ryhmiin ja rakentavat omaa identiteettiään.
3. *Eettinen ja poliittinen* näkökulma on jo osin mukana muissa näkökulmissa. Poliittiset ratkaisut ovat aina myös eettisiä, ja ne vaikuttavat yhteenkuuluvuuteen.

Hyvän esimerkin yhteenkuuluvuuden politiikan yhdistymisestä yhteenkuuluvuuden tunteen edistämiseen tarjoaa Ruotsin Essungan kunta, jossa oppimistulokset olivat koko Ruotsin heikoimmat vuonna 2007. Kolmen vuoden inklusiivisen työskentelyn jälkeen ne olivat maan parhaat. (Allan & Persson 2016; Skolverket 2019.) Kouluissa toteutettiin inklusiivisia strategioita systemaattisesti: ta-soryhmittelyt jätettiin pois, erityisopetuksen resursseja lisättiin, luokkien opettajaresursseja lisättiin ja käytettiin yhteisopettajuutta. Essungan kunnan toimet inklusion vakiinnuttamiseksi saivat aikaan kilpailun vähenemistä, yhteistyön ja yhteisöllisyyden lisääntymistä sekä erilaisuuden muuttumista luonnolliseksi. Yhteisiksi motoiksi tulivat johtajaopettajan sanat: ”Jokaisen tulee olla voittaja omassa elämässään” ja ”Yhdessä menestymme paremmin”. Kunnan koulutuspolitiikka tuki inklusiivisen kasvatuksen toteutusta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta.