

Väitös: Suvi Lakkala: Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 151

Lectio praecursoria 14.11.2008, Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, Fellmansali

Arvoisa kustos, arvoisa vastaväittäjä, hyvät kuulijat

Olen ollut 20 vuotta erityisopettajana ja sitä kautta osallisena monissa koulujärjestelmämme uudistuksissa. Suomalaisten koulujen muutos viimeisen kymmenen vuoden aikana on henkeäsalpaava. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden erillistä erityisopetusta on vähennetty, ja nyt noin puolet heistä on kokonaan tai osittain yleisopetuksessa (Tilastokeskus 15.6.2007). Luokissa oppilaiden kirjo on valtava.

Uudenlainen toimintakulttuuri on vielä käymistilassa. Kuntien lisääntynyt itsenäisyys on johtanut palvelujen tasoeroihin Suomessa. Vanhoja rakenteita hajotetaan. Poliittisella päätöksenteolla ajetaan alas erillistä erityisopetusta. Lakkauttamalla erillisiä laitoksia oletetaan syntyvän uudenlaisia, inklusiivisia, huolehtivia yhteisöjä. (Vrt. Slee 2006a, 105–106.) Samaan aikaan kotien ja perheiden elämää vaikeuttavat työttömyys tai työelämän koventuneet vaatimukset. Monien ihmisten perusturva on entisestään heikentynyt, ja heidän elämänsä on pirstaleista ja turvatonta. (Luukkainen 2004, 16–17.)

Stakesin selvityksen mukaan oppilaiden hyvinvointi ja terveyden edistäminen eroavat alueellisesti. Monien koulujen perusolosuhteet ovat puutteelliset. (Rimpelä, Kuusela, Rigoff, Saaristo & Wiss 2008, 7–8, 133–135.) Suomessa meillä on vielä pitkä tie tasa-arvoiseen ja oikeudenmukaiseen koulutukseen. Vastuulliset päättäjät eivät ole panostaneet tarpeeksi uuden toimintakulttuurin edellytyksiin. Uutta ei luoda pelkästään lakkauttamalla vanhaa.

Hyvin toteutettuna inkluusio edistää oppilaiden oikeudenmukaista ja tasa-arvoista kohtelua. Tämä puolestaan vaatii kunnilta satsaamista perusopetukseen. On sekä taloudellisesti että inhimillisesti järkevää ja kauaskantoista luoda hyvä perusopetus, jossa erilaisten oppilaiden tarpeet otetaan huomioon. Vaihtoehtona se, että ongelmiin tartutaan vain jälkikäteen, on järjetöntä rahojen haaskausta sekä usein myös epätydyttävää tuloksiltaan. Jos lapsen elämään

kasautuu runsaasti epäonnistumisen ja huonommuuden kokemuksiin, niiden ylittäminen ei ole helppoa jälkikäteen.

Opetus ja koulu eivät kuitenkaan uudistu pelkästään resursseilla. Siten myös inklusion nimissä tehdyt opetusjärjestelyt ovat saaneet hyvin erilaisia muotoja riippuen ihmisten arvoista ja siitä kulttuurista, missä eletään.

Tutkimukseni tarkoituksena on avata tietä uudistukselle ja muutokselle. Vaikka tiedän ja tunnustan, että uusien aatteiden omaksuminen vie aikaa eivätkä uudistukset tapahdu nopeasti, pyrin tutkimuksellani tuomaan käytännön näkökulmia koulun uudistamiseen. En voi vaikuttaa koulun resursseihin, ja olen joutunut myös pitämään lähtökohtanani ajatusta, ettei inklusiivisen opetuksen kehittäminen saa juuttua resurssipulaan.

Voin olla edistämässä opetuskäytäntöjä niiden konkretiasta käsin. Tällöin on pysähdyttävä puntaroimaan sitä, mitkä ovat opetustodellisuuden ja korkealatuisten, inklusioon pyrkivän opetuksen ydinaineekset. Opettajat tarvitsevat työkaluja, strategisia menetelmiä, joilla uuden koulun todellisuutta voidaan toteuttaa. Kehittämistyötä tekevilla opettajilla tulee olla vahva tietoisuus siitä, millaista pedagogista otetta ja muita edellytyksiä inklusiivinen opetus vaatii.

Tutkimukseni tavoitteena on ollut selkeyttää inklusiivisen opetuksen pedagogisia elementtejä sekä kehittää luokanopettajakoulutukseen sopivia ohjatun harjoittelun sisältöjä.

Toimintatutkimuksellinen tutkimusote

Tutkimustyötäni kuvasti alusta saakka praktinen tutkimusintressi. Koin, että opetus- ja opettajankoulutustyötä tehdessäni ja pyrkiessäni siihen kehittymään, tutkimus voisi tuoda siihen uutta syvyyttä. Mieleeni syöpyi myös yhä vahvemmin ajatus siitä, että harjoittelukoulun lehtorina minulla on mahdollisuus tehdä kokeilu- ja tutkimustyötä. Inklusio on vähän tutkittu aihe Suomessa, ja sen vieminen käytäntöön vaatii eri tasoilla tehtävää tutkimusta. Aloin olla yhä innostuneempi ajatuksesta tai haasteesta, että voisin omalla tutkimustyöpanoksellani käynnistää jotain uutta opettajankoulutuksen käytäntöä palvelevaa. Nöyrin mielin lähdin liikkeelle.

Praktinen tutkimusintressini johdatti minut metodivalinnassani toimintatutkimukseen. Tutkimustani voi luonnehtia myös tapaustutkimukseksi.

Tämä toimintatutkimus ei ole yhden ihmisen tuotos, vaan jokainen osallistuja on vaikuttanut omalla panoksellaan tutkimusprosessina muotoutuvaan käytäntöön. Tutkimustani voi kutsua yhteistoiminnalliseksi toimintatutkimukseksi. (Vrt. Brydon-Miller, Greenwood & Maguire 2003, 9–28.)

Merkittävintä yhteistyö oli luokanlehtori Satu Kumpulaisen kanssa. Meidän kahden lehtorin välinen keskinäinen voimakas sitoutuminen ja yhteistyö kehkeytyivät tutkimusta ideoidessamme. Se jatkui kentällä tapahtuvana kehittämistyönä, joka tehtiin yhteistoiminnallisesti. Mukanamme opetuksen kehittämisprosessissa olivat yksitoista luokanopettajaopiskelijaa, jotka ohjatun harjoittelun aikana pyrkivät toteuttamaan opetustaan inklusiivisesti kahden opettajan yhteistyönä. Heidän tuoreet kysymyksensä, ajatuksensa ja toimintansa edistivät uusien näkökulmien löytymistä kehitettävään opetukseen.

Tutkimuksellani edustan opettajaa oman työnsä tutkijana. Oman työn tutkiminen siten, että pääsee riittävän lähelle ja riittävän kauas, on haasteellista. Ytimen omassa tutkimustoiminnassa muodostaa refleктоiva ote.

Opettaja oman työnsä tutkijana joutuu jakautumaan moneen: paitsi että hän tekee tieteellistä tutkimustyötä, lisäksi hän myös työllään edistää omaa ammatillista kasvua. Houkuttelevaa ammatissa kehittymiseksi olisi sellainen uudistuminen, jossa opettaja pystyisi käsitteelliselle tasolle yltävään reflektointiin uransa alusta saakka, pystyisi teorian ja käytännön väliseen vuoropuheluun ja siten kehittymään ja uudistumaan työssään muuttuvissa olosuhteissa. Se edellyttää opettajalta itseohjautuvuutta sekä kykyä pohtia omien tekojensa lähtökohtia, syitä ja seurauksia. (Vrt. Krokfors 2003, 24–25; Keski-Luopa 2001, 102–111; Campoy 2005, 42, 52–53.)

Ohjatussa harjoittelussa teoria ja käytäntö yhdistyvät. Käytimme kokemuksellisen oppimisen menetelmää, joka painottaa oppijan itsereflektion roolia (Kolb 1984, 38, 42–45). Kun kokemuksellisen oppimisen kehä käydään kokonaisuudessaan läpi, oppiminen koskettaa sekä ihmisen tunteita että tietämistä. Oppiminen ei suinkaan aina suju hiljaisesti ja tasaisesti edeten. Se voi olla väkevästi ja kokonaisvaltaisesti ihmistä koskettava prosessi, jossa oppimiskokemukset voivat olla myös epäonnistumisia ja ristiriitaisia kokemuksia. Tutkivan opettajan tavoitteena on suhtautua itseensä oppijana. Epäonnistu-

misen tunteiden sijaan opettaja voi arvostaa omaa oppimistaan, ottaa selvää asioista ja tutkia itseään ja omaa työtään. Oman itsen tutkiminen ei suinkaan ole helppoa. Se vaatii rehellisyyttä omia toimintatapoja kohtaan. (Ojanen 2006 18–19, 27–28.)

Miten opettajat asennoituvat inklusioon?

80- ja 90-luvulla tehtyjen erityisoppilaiden integraatiota koskevien asennetutkimusten mukaan opettajien asenteet integraatioon ovat enemmän kielteisiä kuin myönteisiä. 2000-luvulla opettajien asenteet näyttävät kuitenkin tulevan myönteisemmiksi sitä mukaa, kun inklusiiviset koulujärjestelyt lisääntyvät. Toisaalta opettajien asenteissa on nähtävillä myös kahtia jakautumista. Ääripäiden, hyvin kielteisesti ja hyvin myönteisesti suhtautuvien määrä kasvaa. (Moberg 2003, 426; Avramidis & Norwich 2002, 132–134; Hastings & Oakford 2003, 92; Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004, 16.)

Haastattelin tutkimukseeni osallistuneita opiskelijoita sekä ennen että jälkeen harjoittelun. Kysyin heidän käsityksiään inklusiosta. Pelkästään myönteinen tai kielteinen asenne inklusioon ja erityistä tukea tarvitseviin ei riitä kuvaamaan tämän tutkimuksen opiskelijoiden käsityksiä inklusiosta ja inklusiivisesta opettajuudesta. Opiskelijat, jotka suhtautuivat ajatukseen inklusiosta myönteisesti ja pitivät tärkeänä, että erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ei eristetä ja syrjitä, eivät olleet ehdoitta valmiita ottamaan luokkaansa erityistä tukea tarvitsevia.

Miksi? Koska inklusiota ei ole se, että luokassa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia ilman heidän tarvitsemaansa tukea. Opettaja ei voi toteuttaa inklusiota luokassa yksin. Kuinka monella opettajalla on ollut mahdollisuus kokeilla, millaista inklusiivinen opettaminen on käytännössä? Vasta, kun opettajalla on kokemusta inklusiivisesta opetuksesta, voidaan kysyä, olisiko hän valmis opettamaan inklusiivisesti. Silloin hän tietää, mitä inklusio vaatii toteutuakseen.

Sikes'n, Lawsonin & Parkerin (2007, 355–370) tutkimuksessa opettajien ja koulunkäyntiavustajien määritelmät inklusion toteutuksesta olivat yleensä muodossa ”Kyllä, mutta se edellyttää että...” eli määritelmät olivat ehdollisia. Ihmisten mielessä on monia ehtoja joiden tulisi täytyä, jotta inklusio toteutuisi. Niiden asettaminen ei kerro negatiivisesta asenteesta erilaisuutta kohtaan, vaan se osoittaa, että päivittäin inklusion tavoitteiden ja monenlaisten

oppijoiden kanssa elävä opettaja tai avustaja pyrkii turvaamaan sekä oppilaan että oman hyvinvointinsa. Kokemusten luonteella ja laadulla on tutkimusten mukaan suuri vaikutus inklusioon suhtautumisessa.

Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden inklusiokäsitykset poikkesivat sisällöllisesti toisistaan. Nimesin opiskelijat kolmeen ryhmään käsitystensä perusteella. Pintapuolisen inklusiokäsityksen ryhmään sijoittamani neljä opiskelijaa ymmärsivät harjoittelun alussa inklusion tarkoittavan lähinnä paikkaa, jolloin erilaiset oppilaat sijoitetaan samaan luokkaan. He käsittivät oppilaat normaaleina ja erityisinä, kuten lääketieteessä ihmiset jaetaan terveisiin ja sairaisiin. Tämän ryhmän käsitys oppilaiden erilaisuudesta laajeni harjoittelujakson seurauksena. He näkivät oppilaiden erilaisuuden luonnollisen kirjon niiläkin oppilailla, joilla ei ollut erityisen tuen tarvetta. He näkivät myös lajakkaat oppilaat. He alkoivat jo kiinnittää huomiota siihen, mitä inklusiivisessa luokassa tapahtuu sisällöllisesti.

Syvällisen käsityksen ryhmässä olevat neljä opiskelijaa määrittivät inklusion monitasoisena ilmiönä. He lähtivät yhteiskunnalliselta ja asenteelliselta tasolta. Heidän mielestään inklusion toteuduttua rajat tavallisten oppilaiden ja erityistä tukea tarvitsevien väliltä ovat häipyneet, eikä tuen saamisen ehtona ole virallinen diagnoosi. Kaikki oppilaat ovat luonnollisesti erilaisia. Inklusion tasa-arvo ei koske vain erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, vaan jokaista oppilasta. Tässä tarkastelutavassa ongelmien aiheuttajina ei nähdä yksilön ominaisuuksia. Yhteiskunnan on huomioitava palveluissaan jäsentensä erilaisuus. Tämän ryhmän inklusiokäsityksissä huomioitiin resurssit, muuntuvat tilaratkaisut, henkilökunnan määrä ja asianmukainen tuki, koulutus sekä aikuisten yhteistoiminnallisuus. Määrittelyt päätyivät opetuksen sisältöön. Opetus nähtiin oppimisen ohjaamisena ja oppilaan kokonaisvaltaisesti huomioon ottavana toimintana. Tämän ryhmän opiskelijat olivat valmiita opettamaan inklusiivisesti harjoittelujakson jälkeenkin. (Vrt. mm. Frattura & Capper 2007, 16–19; Carrington & Robinson 2006, 326; Väyrynen 2006, 373; Slee 2006b, 109–117; Booth & Ainscow 2005, 17; Pinkus 2005, 184–187; Happonen 2002, 338, 344; Thomas & Loxley 2001, 87.)

Kolmanteen ryhmään sijoitin ne kolme opiskelijaa, jotka epäilivät inklusion toteutumismahdollisuuksia käytännössä. Kahden tämän ryhmän opiskelijan suhtautuminen inklusioon muuttui myönteisemmäksi harjoittelujakson seurauksena.

Kokonaisuudessaan yhtä lukuun ottamatta kaikkien opiskelijoiden suhtautuminen inklusioon muuttui myönteisempään suuntaan. Tulosten perusteella voin sanoa, että inklusiivisesti suuntautunut opettajankoulutus auttaa tulevia opettajia huomaamaan oppilaiden luonnollisen moninaisuuden ja edistää opiskelijoiden valmiuksia opettaa heterogeenisiä oppilasryhmiä.

Kuitenkin on huomioitava, että jokainen oppija on yksilöllinen. Opiskelijan persoonallisuus, koulutus, kokemukset ja käyttöteoria, johon sisältyy myös kasvatustilosofia, ovat ammatillisen minän rakennusaineina ohjatussa harjoittelussa. Siten jokainen opiskelija lähtee rakentamaan oppimistaan henkilökohtaisista lähtökohdista käsin. (Vrt. Lauriala & Kukkonen 2005, 91–107.)

Miten voitaisiin toteuttaa inklusiivista opettajankoulutusta?

Suurimmassa osassa maailmaa koulutus jakaantuu edelleen yleisopetuksen opettajiin ja erityisopettajiin. Tämä kahtiajako on nykykoulussa hieman ongelmallinen. Koulujen muuttuneen lainsäädännön ja käytänteiden vuoksi erityispedagogista ja yleisopetusta koskevaa tietoutta ei enää voida soveltaa homogeenisissa ryhmissä. Kouluttajilla olisi oltava tietämystä siitä, miten opetetaan heterogeenisiä oppilasryhmiä inklusiivisissa olosuhteissa. (Angelides, Stylianou & Gibbs 2006, 515; Ladonlahti ja Naukkarinen 2006, 351–354; Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma, & Rouse 2007, 440; Moran 2007, 125; Slee 2001, 119–120.)

Inklusiivista opettajankoulutusta on toteutettu kansainvälisesti erilaisin tavoin. Koulutuksen toteutustapoja voidaan kuvata jatkumolla. Sen toisessa päässä ovat koulutusohjelmat, joissa yhdistetään erityisopettajien sekä yleisopetuksen opettajien koulutus omaksi inklusiivisesti suuntautuneeksi opettajankoulutusohjelmaksi. Jatkumon toisessa päässä puolestaan opiskelijoilla on mahdollisuus valita perinteisiä erityispedagogisia kurseja omaan koulutusohjelmaansa. (Van Laarhoven ym. 2007, 441.) Kehittämishankkeemme sijoittuu jatkumon keskivaiheille. Opiskelijoille tarjottiin mahdollisuutta olla ohjatussa harjoittelussa inklusiivisessa luokassa.

Inklusioon pyrkivä opetus edellyttää erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistoiminnallisuutta. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen tietämyksen yhdistä-

minen oli kehittämishankkeemme olennainen seikka. Kehitellyn harjoittelujakson rakenne perustuu Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriaan. Liitimme pohjatuntien seuraamiseen havainnointitehtäviä. Opiskelijoiden omista havainnoista käsin perehdytimme heidät inklusioon pyrkivän opetuksen teoreettiseen kehykseen. Toiminnan käsitteellistäminen oli ohjatun harjoittelun tärkeä tavoite, koska se auttoi pedagogisten ilmiöiden tunnistamisessa, teoreettisessa tiedostamisessa ja soveltamisessa uusiin tilanteisiin. (Vrt. Krokfors 2003, 26.)

Harjoittelun kuluessa käytimme ohjauskeskustelujen runkona opiskelijoiden tunnin kulkua koskevaa itsearviointia. Itsearviointitehtävät jäsensivät hyvin keskustelua varsinkin ainedidaktisessa harjoittelussa. Syventävässä harjoittelussa opiskelijat puolestaan kokivat ne jonkin verran keskustelua kahlitsevina, sillä kokonaisista koulupäivistä vastatessa heillä ei ollut juuri aikaa niiden tekemiseen.

Tässä tutkimuksessa kehitelty inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävän harjoittelun toteuttamistapa näyttää sopivan hyvin erityisesti aineopintoihin kuuluvaan opetusharjoittelujaksoon, joka edeltää syventävää harjoittelua.

Syventävän harjoittelun opiskelijoille olisi jatkossa valotettava enemmän opettajan monitoimijuuteen liittyviä ammatillisia vaatimuksia. Heille olisi annettava vielä enemmän mahdollisuuksia laajentaa harjoittelun sisältöjä oppilashuollollisiin seikkoihin. Tähän erityisopettajana ja luokanopettajana toimivien lehtoreiden yhteistoiminnallinen ohjaus antaa erinomaiset mahdollisuudet.

Lehtorien yhteistoiminnallinen ohjaus sopii myös inklusioon pyrkivän, osallistavan perusopetuksen edistäjäksi. Luokanopettajaopiskelijoilla on mahdollisuus saada kahden eri opettajan roolissa olevan lehtorin ammatillinen näkemys käyttöönsä luokan opetusta suunniteltaessa.

Opettajankoulutus ja harjoittelujaksot antoivat tutkimukselleni puitteet. Tutkimukseni varsinaiset päätulokset ovat inklusiivisessa opettajuudessa sekä itse inklusioon pyrkivän opetuksen keskeisissä elementeissä. Toivon, että tutkimukseni auttaa korkealaatuisten inklusiota edistävien käytäntöjen toteuttamista kouluissa ja opettajankoulutuksessa.

Lähteet:

- Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. 2006. Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education* [verkkolehti], 22, 513–522. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 28.2.2008].
- Booth, T. & Ainscow, M. 2005. Kokko, L. & Pietiläinen, E. (toim.) *Koulu ja inkluusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. Kehitysvammaliitto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D., Maguire, P. 2003. Why Action Research? *Action Research*, 1 (1), 9–28, London: Sage.
- Campoy, R. 2005. Case study analysis in the classroom. *Becoming a reflective teacher*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Carrington, S. & Robinson, R. 2006. Inclusive school community: why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4–5), 323–334.
- Frattura, E. M. & Capper, C. A. 2007. New Teacher Teams to Support Integrated Comprehensive Services. *Teaching Exceptional Children* [verkkolehti], 39 (4), 16–21. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 19.7.2007].
- Happonen, H. 2002. Erityisoppilaat ja fyysinen oppimisympäristö. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Juva: WS Bookwell Oy, 333–344.
- Keski-Luopa, L. 2001. Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. Oulu: Meta-noia Instituutti.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Krokkfors, L. 2003. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa: Silkelä, R. (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 23–26.
- Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. 2004. Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A9.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. 2005. Ammatillisen identiteetin rakentuminen harjoittelusituatiossa. Teoksessa: Väisänen, P. & Atjonen, P. (toim.) *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa*. Vuoropuhelua oh-

- jauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 91–107.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Universitatis Tamperensis* 986.
- Moberg, S. 2003. Education for all in the North and South: Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38 (4), 417–428.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäjä. *Palmenia-sarja*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Pinkus, S. 2005. Bridging the gap between policy and practice: adopting a strategic vision for partnership working in special education. *British Journal of Special Education* [verkkolehti], 23 (4), 184–187. Saatavissa: *Academic Search Elite* [Viitattu 28.8.2007].
- Rimpelä, M., Kuusela, J., Rigoff, A.-M., Saaristo, V. & Wiss, K. 2008. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2. Peruseräraportti kyselystä 1.–6. vuosiluokkien kouluille. Vammala: Opetushallitus.
- Sikes, P., Lawson, H. & Parker, M. 2007. Voices on: teachers and teaching assistants talk about inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 11 (3), 355–370.
- Slee, R. 2006a. Critical analyses of inclusive education policy: an international survey. *International Journal of Inclusive Education* [verkkolehti], 10 (2–3), 105–107. Saatavissa: *Academic Search Elite* [Viitattu 4.10.2007]
- Slee, R. 2006b. Limits and possibilities for educational reform. *International Journal of Inclusive Education* [verkkolehti], 10 (2–3), 109–119. Saatavissa: *Academic Search Elite* [Viitattu 19.7.2007]
- Thomas, G. & Loxley, A. 2001. *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Tilastokeskus/Erityisopetus. 15.6.2007. [verkkodokumentti]. Saatavissa: <http://www.stat.fi/til/erop/index.html> [Viitattu 10.8.2007].
- Van Laarhoven, T. R., Munk, D. D., Lynch, K., Bosma, J. & Rouse, J. 2007. A model of preparing special and general education preservice teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education* [verkkolehti], 58, 440–455. Saatavissa: *Academic Search Elite* [Viitattu 18.2.2008].
- Väyrynen, S. 2006. Kuka kuuluu mukaan ja ketä arvostetaan? Esimerkki osallistavien ja ei-osallistavien käytänteiden suhteesta suomalaisessa ja eteläafrikkalaisessa koulussa. *Kasvatus* 37 (4), 371–385.