

Inklusiivisen luokan vuorovaikutussuhteet

Kuva: Pixabay

Opettajat, kasvatusalan asiantuntijat ja poliitikot ympäri maailmaa kantavat yhtäältä huolta siitä, kuinka ehkäistä oppimisen epäonnistumista ja syrjäytymistä, ja toisaalta siitä, kuinka kouluttaa mahdollisimman tehokkaasti (OECD, 2016). Kerromme tässä artikkelissa vuosien 2014–2017 aikana toteutetusta Erasmus + -tutkimushankkeesta, jonka tavoitteena oli edistää monenlaisten oppilaiden tasavertaisuutta neljässä Euroopan maassa: Itävallassa, Liettuassa, Puolassa ja Suomessa. Artikkelissa esittelemme tuloksia suomalaisesta osatutkimuksesta, jossa tarkastelemme opettaja-oppilasvuorovaikutussuhdetta kahdessa alakoulun luokassa. Tavoitteena on nostaa keskiöön niitä vuorovaikutuksen elementtejä, jotka edistävät luokan osallisuuden mahdollistavia käytäntöjä.

Inklusiivisessa pedagogiikassa korostetaan oppilaan mahdollisuuksia oppia ja osallistua opetustoimintaan. Inklusiivisuuden avulla voidaan myös edistää sosiaalista hyväksyntää ja lisätä yhteenkuulumisen tunnetta (Furrer, Skinner & Pitzer, 2014; Lakkala & Määttä, 2011). Inklusiivisen opettajan ydinosaamisessa korostuvat ammatillisuus ja sosiaaliset taidot. Viimeaikaisessa suomalaisessa tutkimuksessa esimerkiksi Kiuru ym. (2015) kuvaavat opettajan potentiaalia edistää oppilaiden oppimistuloksia sekä keskinäistä hyväksyntää. Opettajat voivat vaikuttaa myönteisesti koulukulttuuriin, oppimisprosesseihin ja -tuloksiin sekä hyvien vuorovaikutussuhteiden syntymiseen luokkahuoneessa (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme & Maes, 2008; La Russo, Romer & Selman 2008). Tutkimusten mukaan myös luokan sosiaalinen ilmapiiri vaikuttaa oppilaiden oppimisprosessiin (Buyse ym., 2008; Hattie, 2009). Näin ollen voimme todeta, että opettaja-oppilassuhteella on merkittävä rooli inklusiivisten käytänteiden rakentamisessa.

Inklusiivisen koulutuksen tavoitteena on taata oppilaalle mahdollisuus saada edellytyksistään riippumatta paras mahdollinen opetus lähikoulussaan. Inkluusion tausta-ajatuksena on vammaisuuden sosiaalinen malli, jonka mukaan vammaisuus syntyy sosiaalisesti ja se on riippuvainen yhteisön reaktioista. Vammaisuus on seurausta siitä, että yhteisö ei kykene riittävästi huomioimaan yksilön monenlaisuutta (ks. esim. Booth & Ainscow, 2002). Inklusiivinen pedagogiikka korostaa oppilaan sosiaalista hyvinvointia ja osallistumista lisäten mahdollisuuksia onnistuneisiin oppimiskokemuksiin, vahvempiin vuorovaikutussuhteisiin, yhteisöön sitoutumiseen ja tulevaisuuden osaamisen kehittämiseen (Ainscow, 2007, Peters, 2007).

Käytimme tutkimuksessamme Black-Hawkinsin, Florianin ja Rousen (2017) mallintamaa osallisuuden viitekehystä *(Framework of participation)* valitessamme havainnointikohteet opettajan työskentelyyn sekä luokan vuorovaikutussuhteiden laadun tutkimiseen. Viitekehys nostaa esille kolme luokan osallisuuteen liittyvää seikkaa: Kuka osallistuu? Mitkä luo-

kan käytänteistä edistävät osallistumista tai estävät sitä? Miksi nämä käytännöt edistävät tai estävät osallistumista? Nämä havainnointikohteet paljastavat neljä keskeistä osallisuuteen liittyvää tekijää: mahdollisuuden vaikuttaa ryhmän työskentelyyn ja opetussuunnitelmaan, yhteistyön määrän ja laadun luokassa, yksilöllisen tuen merkityksellisyyden sekä monenlaisuuden hyväksymisen (Black-Hawkins, 2014). Ihmisen itsemääräämisen tarpeeseen liittyen osallisuuden mahdollistamisessa korostuu kolme oppilaan tarvetta: pätevyyden tunne, joka saavutetaan, kun oppilaan edellytykset ja opetus kohtaavat; yhteenkuuluvuuden tunne, jolloin oppilaat kokevat tulevansa hyväksytyksi ja kunnioitetuksi luokkayhteisössään; ja autonomia, minkä myötä oppilaat kokevat hallitsevansa omaa oppimisprosessiaan sekä siihen liittyviä toimintoja (Furrer, Skinner & Pitzer, 2014).

Luokan vuorovaikutusta tutkimassa

Tutkimuksessa pyrimme etnografista tutkimusmetodia käyttäen yksilöimään hyviä inklusiivisia käytänteitä kahdessa alakoulun luokassa. Etnografialle tyypillisesti hankimme ja käytimme monenlaisia aineistoa: seurasimme oppitunteja, haastattelimme opettajia, oppilaita ja vanhempia sekä analysoimme opettajien reflektiivisiä päiväkirjoja, joihin he kirjasivat havaintojaan ja ajatuksiaan neljän viikon ajan omasta mielestään olennaisista luokkatilanteista. Tutkimus toteutettiin puolen vuoden aikana, syksyllä 2015. Tutkimuslupa kysyttiin niin opettajilta, oppilailta kuin vanhemmiltakin.

Tutkimus toteutettiin kahdessa luokassa. Luokka A oli 2. luokka, jossa opiskeli 20 oppilasta, 10 poikaa ja 10 tyttöä. Oppilaista kahdeksan sai tukea, joka liittyi oppimiseen tai käyttäytymiseen. Luokka B oli 4. luokka, jossa opiskeli 24 oppilasta, 11 poikaa ja 13 tyttöä. Oppilaista 13:lle oli järjestetty oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Haastattelimme yhteensä 16 oppilasta, kahdeksan molemmista luokista. Heistä puolet sai tehostettua tai erityistä tukea. Koodasimme oppilaat haastatteluissa numeroilla 1–16 ja opettajien päiväkirjamerkinnöissä satunnaisilla kirjaimilla. Opettajien koodit ovat ope1 ja ope2. Tutkijoina kirjasimme kolmen koulupäivän ajan tutkimuspäiväkirjoihimme havaintoja luokan tapahtumista erilaisissa tilanteissa, myös välituntien ja ruokailun aikana. Monenlaista aineistoa käyttämällä sekä kahden tutkijan yhteistyöllä pyrimme vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta. Analysoimme kerättyä aineistoa temaattisen analyysin avulla (Mayring, 2008). Tarkastelimme koululuokkia sosiaalisina yhteisöinä ja keskityimme oppilaiden monenlaisuuden huomioivaan ja hyvinvointia edistäviin opetustoteutuksiin. Tulostemme mukaan opettajat rakensivat tietoisesti yhtäältä luokan sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja yhteisöllisyyttä, mutta toisaalta he näkivät oppilaat myös yksilöinä.

Inklusiivinen opettaja tukee oppilaan yksilöllisyyttä

Opettajat antoivat runsaasti positiivista palautetta rohkaisten ja kehuen oppilaita eri tavoin (puhe, ilme tai fyysinen kosketus). He tekivät kaiken aikaa havaintoja oppilaista ja käyttivät jatkuvaa arviointia oppitunneillaan antaen kannustavaa palautetta oppimisprosessin aikana.

Tyytyväinen olen siihen, että jokainen pääsi oppimisessaan kuitenkin eteenpäin (osasivat kirjan perustehtävät) ja sain annettua henk.koht. palautteen kaikille, koska ohje oli näyttää opelle sivun teon jälkeen. Kaikki saivat myös omantasoisen kotitehtävän tunnilta. (Päiväkirja, ope1, 2015)

Opettajat myös mallinsivat myönteistä käyttäytymistä toisille oppilaille rohkaisemalla ja kehumalla myönteisesti käyttäytyviä oppilaita ja jättämällä huomiotta negatiivisesti käyttäytyvät oppilaat (tutkijan havainnointipäiväkirja, luokka A, 2015).

Rohkaiseminen liittyi myös opettajien sensitiivisyyteen; ei ole aina helppo huomata, kuka

tarvitsee rohkaisua. Opettajien näkemys siitä, että kaikella käyttäytymisellä on syynsä, sai heidät tutkimaan tapahtumien taustalla olevia tekijöitä: huonoon käytökseen löytyi syy, minkä jälkeen oppilaan asianmukainen ohjaaminen eteni myönteisesti.

PÄIVIEN HAASTEITA / HANKALIA TILANTEITA --> ratkaisut: itkuraivari tunnilla viittaamisen kestosta (verikokeen otto tulossa) --> huomio, kuunteleminen, välit-täminen, rohkaisu. (Päiväkirja, ope1, 2015)

Opettajat olivat muutoinkin sensitiivisiä havainnoidessaan oppilaiden käyttäytymistä. Heidän oppilaantuntemuksensa oli hyvä, ja he saattoivat mukauttaa omaa käyttäytymistään oppilaan mielialan perusteella.

Opettaja: *---ne kaikki on tasa-arvosia, elikkä oli sitten kuka tahansa. Oli sitten lähtökohat mitkä tahansa ---että ne säännöt on kaikille samat. Että sillä ei oo väliä oletkö sä maahanmuuttaja vai --- onko sulla joku diagnoosi niin --- siinä joutuu tekemään joustoa --- sitä henkilökohtasella tasolla joutuu kattomaan.* (Haastattelu, ope2, 2015)

Opettajien oppilaantuntemus ja sensitiivisyys näkyivät myös toiminnallisten ryhmien muodostamisessa, jolloin opettajat huomioivat oppilaiden erilaisen tuen tarpeen sekä vertaistuen antamisen ja saamisen mahdollisuuden. Oppilaiden sosiaalinen sitouttaminen luokkayhteisöön olikin merkittävässä roolissa. Oli tärkeää, että oppilaat kokevat tulleensa hyväksytyksi ja arvostetuksi luokassaan sekä opettajan että toisten oppilaiden taholta. Inklusiiviset opettajat välittivät oppilaistaan aidosti: he olivat lojaaleja ja kiinnostuneita oppilaistaan sekä osoittivat kiintymyksensä myös oppilaan ”huonoina päivinä”.

Oppilaat odottavat saavansa kertoa sydämenasioita. --- Olen aina iloinen, kun huo-maan jonkun hiljaisen oppilaan nostavan kätensä jakaakseen luokan kanssa jonkun hänelle merkityksellisen asian. (Päiväkirja, ope2, 2015)

Tutkimuksemme opettajat olivat myös helposti lähestyttäviä, jolloin oppilaiden oli helppo tulla juttelemaan heidän kanssaan. Oppilaat myös tiesivät, että opettaja todella kuuntelee heitä herkällä korvalla.

Opettaja: *[---]Ne voi olla tosi, joskus on hyvin herkkiäki asioita, on sattunu jotaki. Et on ollu jotaki ikävää, joku on sairastunu taikka jotaki lemmikkeihin liittyvää taikka sitte jotaki ilosia asioita, ne on menossa jonnekki. Taikka sitte oppimiseenki se voi liittyä, et jos on jotaki läksyä, semmonenki se voi olla. Ne tulee sanomaan ku oon luvannu jotakin, ne muistuttaa siitä ja ne ei jätä rauhaan että pitää muistaa mitä on sanonu. Hyvin monenlaista, tai jos on jotaki kaverisuhteissa et joku on, ne voi olla semmosia kans.* (Haastattelu, ope2, 2015).

Inklusiivinen opettaja rakentaa luokan yhteisöllisyyttä

Tutkimuksemme opettajat organisoivat luokan sosiaalista toimintaa. He loivat tilaisuuksia, joissa oppilaat saattoivat viettää aikaa yhdessä, opiskella yhdessä ja huolehtia toisistaan. Opettajat ja oppilaat kertoivat toisilleen henkilökohtaisista asioistaan, keskustelivat tärkeistä asioista, toimivat yhdessä myös luokan ulkopuolella ja joskus jopa juhlivat koulussa.

Pidimme B:n synttärit: onnittelulaulu, lahjaonginta aarrearkusta ja lakritsipiipun polttaminen ilahduttivat syntymäpäiväsankaria. B jakoi syntymäpäiväkutsut kaikille luokan pojille. (Myös C:lle, joka oli aiemmin kertonut, että häntä ei kutsuta juhliin). Hienoa! (Päiväkirja, ope2, 2015).

Opettajat edesauttoivat oppilaiden keskinäisten myönteisten suhteiden muodostumista organisoimalla erilaisia oppimisympäristöjä sekä toimintoja. He muodostivat erilaisia ryhmiä, jolloin oppilaat saivat kokemusta työskentelystä erilaisten ihmisten kanssa.

Aiemmin söimme sovituissa ruokaryhmissä, minkä tarkoituksena oli sekoittaa kaveriporukoita ja tyttöjä ja poikia syömään erilaisissa kokonpanoissa.

Saattaa olla, että sekoittamisesta on ollut joka tapauksessa hyötyä, koska olen ilokseni huomannut, kuinka oppilaat menevät usein sekaryhminä lähipöytiin syömään. Myös tytöt ja pojat voivat istuutua samaan pöytään. (Päiväkirja, ope2, 2015).

Myös vanhempia oppilaita, koulukummeja hyödynnettiin oppilaiden sosiaalisten taitojen opettamisessa. Kummitunnilla eri-ikäiset oppilaat eri luokilta opiskelivat yhdessä jakaen työskentelyvastuuta sekä toisiltaan oppien. Lisäksi kummiluokat retkeilivät yhdessä.

Tänään käytin myös niin motivointina kuin opetusmenetelmänäkin kummioppilaita (KKOn /Avustajan tuki = henk.koht. havainnollistaminen ja keskittymisen tukeminen) opetuksessani. Tekevät hienosti töitä yhdessä (2 lk + 6 lk) Haluavat molemmat toimia mallikkaasti. (Päiväkirja, ope1, 2015).

Empatiakyvyn kehittyminen on yksi keskeinen oppilaan kehittymässä oleva sosiaalinen taito. Opettajat edistävät taitoa keskustelemalla oppilaiden kanssa.

:) [Oppilas Q]

1) kuristi itseä

2) heitti kumin kesken tunnin.

Sammutan huomionhakua ignooraamalla. Keskustellaan kahden työn lomassa, jossa vetoan empatiaan ja minun miellyttämiseen. TOIMII! "Haluatko open surulliseksi?" "Haluatko opelle sokean silmän?"" (Päiväkirja, T1, 2015).

Paitsi empatiakyvyn kehittämiseen opettajat käyttivät kehityskeskusteluja myös oppilaiden keskinäisten konfliktien ratkaisemiseen: he keskustelivat joko koko luokan tai vain yksittäisen oppilaan kanssa ristiriitatilanteista ja miettivät yhdessä ratkaisuvaihtoehtoja.

Tutkija: Entä sitten, jos tulee tämmönen äkkipikasuushetki?

Opettaja: Sitten saatetaan sanoo pahasti ja että, "sie olet huono vaikka siinä" tai "sie olet huono juoksemaan" tai, tämmösiä loukkauksia mutta sitten ne käyään kes-kustellen läpi ja pyydetään anteeks ja hommat jatkuu taas kunnolla.

Tutkija: Onks sulla tapana käyä se siinä kaikkien kanssa?

Opettaja: Joskus on tai aika useinkin käyn sillä tavalla että "auttakaapa meitä tässä tilanteessa, että kun tapahtu tämmöstä" että kaikki sen kuulee. Ja sitten se kinasteluparikin saa siinä semmosen kuitenkin sitten tuen kun ne saa ratkasta sen tilanteen ja antaa muille mallin että jos jatkossa vaikka teillä käy tämmönen tilanne niin, se kan-nattaa ratkasta näin.

Tutkija: Virheistä voi oppia -mentaliteetti.

Opettaja: Että se ei niitäkään loukkaa tai sillä tavalla, alenna että oi, heillä tuli virhe. (Haastattelu, ope1, 2015)

Opettajat arvostivat oppilaiden yksilöllisiä ominaisuuksia, taitoja, vahvuuksia ja heikkouksia. He myös keskustelivat oppilaiden monenlaisuudesta yhdessä tehden erilaisuutta näkyväksi. Oppilailla oli henkilökohtaisia tavoitteita ja he käyttivät erilaisia oppimisen tapoja. Opettajat myös huomioivat monenlaisen älykkyyden.

Tutkija: Kerrotko jotain esimerkkejä?

V: No, oon ollu mukana aina kaikissa paikoissa oppilaitten kans heti tuosta, kun ne tulevat ulkoa sisälle niin on vastaanottamassa luokkaa ja toivottavassa hyvää huomenta hymy huulilla ja kyselemässä kuulumisia ja antanu aikaa heijän kertoa ja koonnu porukkaa yhteen sitten, kun ollaan päästy tänne ja annettu puheenvuoroja, että mitä kuuluu kenellekin. Ihan tämmöstä, että kouluun liittymätöntäkin asiaa.

Tästä alkaen: Leikitty yhteisiä leikkejä, missä tulee luonteenpiirteitä esille ja omia vahvuuksia ja omia heikkouksiakin sillä tavalla, että he huomaavat, kuinka erilaisia toiset on, ja sitten kuitenkin, miten me voijaan kaikki tehä hommia yhessä. (Haastattelu, ope1, 2015)

Oppilaat olivat sitoutuneita luokkayhteisöön. Opettajat edistivät oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksia antamalla heille mahdolli-

suuksia päätöksen tekoon itseään koskevissa asioissa. Samalla oppilaat saivat lisää vastuuta. Vastuutehtävien kautta opettajat kannustivat oppilaitaan hoitamaan yhteisiä asioita ilman aikuisia.

Vuorovaikutuksen laadulla on väliä!

Koulu on tärkeä sosiaalinen konteksti oppilaille. Suurin osa haastatelluista oppilaista piti koulua ensisijaisesti sosiaalisena yhteisönä, missä he saattoivat pelata, tavata ystäviä ja pitää hauskaa. Petersenin mukaan (2007) vammaisuuden sosiaalinen malli korostaa ympäristön ja yhteisön merkitystä siihen, kuinka yksilö voi osallistua. Tutkimuksemme osoittaa, että inklusiivisen koulun edellytyksenä on lasten ja aikuisten välinen yhteistoiminta, jolloin keskiössä on niin yksilöllinen huomiointi kuin yhteisöllinenkin toiminta (vrt. esim. Booth ja Ainscow, 2002). Opettajat huomioivat oppilaan yksilöllisyyden olemalla kannustavia, herkkiä ja helposti lähestyttäviä sekä edistämällä oppilaiden halua sitoutua ryhmään sosiaalisesti. He korostivat yhteisöllisyyden merkitystä organisoimalla yhteistä toimintaa, kehittämällä oppilaiden sosiaalisia taitoja, käymällä heidän kanssaan kehityskeskusteluja, arvostamalla erilaisuutta sekä antamalla oppilaille valtaa ja vastuuta päättää itseään koskevista asioista.

Kun tarkastelemme tuloksia osallisuuden viitekehyksessä (Black-Hawkins, Florian & Rouse, 2007; Black-Hawkins, 2014), voimme todeta, että molempien tutkimusluokkien opettajat tietoisesti vahvistivat niin luokan yhteisöllisyyttä kuin oppilaiden yksilöllisyyttä. Samoin kuin Black-Hawkinsin ja kumppaneiden tutkimuksessa, meidän tulostemme mukaan ensimmäisenä avaintekijänä on osallisuus. Oppilaat osallistuivat omaan oppimisprosessiinsa ja luokan sosiaalisen yhteisön toimintaan aktiivisesti. Havaitsimme tutkimuksessamme yhtäläisyyttä myös Cooperin ja McIntyren (1996) tutkimustulosten kanssa siitä, että tukea antava sosiaalinen yhteisö auttaa oppilaita tuntemaan itsestään turvalliseksi ja sitoutumaan opintoihinsa paremmin. Toiseksi avaintekijäksi nimitämmekin luokkahuoneyhteistyön. Opettajat järjestivät oppilaille mahdollisuuksia opiskella ja viettää aikaa yhdessä. Kolmas keskeinen tekijä on opettajan antama yksilöllinen tuki. Huomion arvoista on, että opettajat tukivat oppilaitaan rohkaisemalla ja kannustamalla toimintaa, eivät ainoastaan lopputulosta. Neljänneksi avaintekijäksi nostamme opettajien asenteen erilaisuutta ja monenlaisuutta kohtaan. Opettajat osoittivat arvostusta kaikille oppilaille ja kuuntelivat todella herkällä korvalla oppilaitaan.

Tuloksemme heijastavat myös *Universal Design for Learning* -periaatteita (ks. esim. Meyer, Rose & Gordon, 2014), joissa korostuvat niin monenlaisten opetusmenetelmien käyttö kuin oppilaiden monenlaiset toiminta- ja ilmaisutavat sekä sitoutuminen. Inklusiivinen kasvatus vaati opetussuunnitelman joustavaa soveltamista (Lakkala & Määttä, 2011; Spratt & Florian, 2015). Tutkimusluokissamme opettajat rakensivat joustavia oppimisympäristöjä jatkuvan ja monipuolisen havainnoinnin ja arvioinnin kautta (vrt. Tomlinson & Moon, 2013). Tutkimustulokset myös osoittavat, että inklusiivista kasvatusta ei toteuteta ainoastaan normien ja koulutuspoliittisten päätösten pohjalta. Avaintekijöinä ovat opettajat, jotka tukevat oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja edistävät heidän kouluyhteisöön kuulumisen tunnetta.

Tutkimus toteutettiin Erasmus + -ohjelman rahoituksella. ■

Kirjoittajat



Outi Kyrö-Ämmälä, KT
Lapin yliopisto



Suvi Lakkala, KT
Lapin yliopisto

Lähteet:

Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. Teoksessa L. Florian (toim.), *The SAGE handbook of special education* (p. s. 146–159). London: Sage.

Black-Hawkins, K. (2014). Researching inclusive classroom practices: the Framework of Participation. Teoksessa L. Florian (toim.), *The SAGE handbook of special education Vol. 1* (2. p., s. 389–404), London: Sage.

Black-Hawkins, K., Florian, L. & Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools,* London: Routledge.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion developing learning and participation in schools.* Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). Retrieved from http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46*(4), 367–391.

Cooper, P. & McIntyre, D. (1996). *Effective teaching and learning: teachers' and students' perspectives*, Open University Press: Milton Keynes.

Furrer, C., Skinner, E. & Pitzer, J. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education, 113*(1), 101–123.

Hattie, J. (2009) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement.* London, UK: Routledge.

Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology, 51*(4), 434–446. doi:10.1037/a0038911

Lakkala, S. & Määttä, K. (2011). Toward a theoretical model of inclusive teaching strategies – An action research in an inclusive elementary class. *Global Journal of Human Social Science, 11*(8), Version 1.0, 30–40.

La Russo, M. D., Romer, D. & Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(4), 386–398.

Mayring, P.. (2008). *Qualitative inhalts analyse. Grundlagen und techniken.*[Qualitative content analysis. Basics and techniques]. Weinheim: Verlagsgruppe beltz.

Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice.* Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

OECD (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*, OECD Publishing, Paris.
doi: 10.1787/eag-2016-en

Peters, S. J. (2007). A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Policy Studies 18*(2), 98–108.

Spratt, J. & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education,* 49, 89–96.

Tomlinson, C. A. & Moon, T. A. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom. Alexandria,* VA: ASCD Member Book.