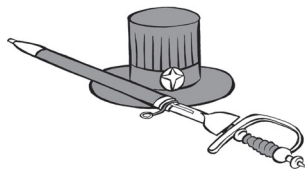


Mirva Poikola



Näkökulmia inklusiiviseen koulutukseen ja oppilaan osallisuuteen kasvatustieteen ja koulutusoikeuden rajapinnassa

Tässä väitöstutkimuksessa tutkittiin inklusiivista koulutusta ja oppilaiden osallisuutta ihmisoikeusperustaisessa viitekehyksessä. Tutkimuksessa tarkasteltiin Suomen lainsäädäntöä, kansainvälisiä sopimuksia ja koulutuksen käytäntöjä erityisopetuksen näkökulmasta. Väitöskirjan kolme osatutkimusta käsittelivät inklusion oikeudellista perustaa, oppilaiden näkemyksiä sekä suomalaisten oppilaiden kokemuksia inklusiosta. Keskeiset löydökset korostivat akateemisen ja sosiaalisen inklusion välistä yhteyttä. Akateeminen inklusio liittyi oppimistuloksiin ja tuen saatavuuteen, kun taas sosiaalinen inklusio painotti yhteenkuuluvuuden tunnetta ja vuorovaikutusta. Suomalaisen koulutusjärjestelmän inklusion haasteena on tasapaino valtakunnallisen sääntelyn ja paikallisten ratkaisujen välillä. Oppilai-

den kokemukset toimivat tärkeänä mittarina inklusion onnistumiselle.

Asiasanat: inklusiivinen koulutus, osallisuus, oppilaan oikeudet, perusopetus

Miten varmistamme, että jokainen lapsi saa mahdollisuuden oppia ja menestyä omista lähtökohdistaan? Tämä kysymys oli keskeinen väitöstutkimuksessani, joka tarkasteli inklusiivista koulutusta ja oppilaiden osallisuutta.

Vuonna 1994 Salamancan julistus asetti kansainväliseksi tavoitteeksi koulutusjärjestelmien mukauttamisen oppilaiden moninaisiin tarpeisiin (UNESCO, 1994). Sittenkin inklusiivinen koulutus on noussut keskeiseksi teemaksi kasvatustieteessä ja erityispedagogiikassa sekä

ihmisoikeussopimuksissa, kuten YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa (SopS 59–60/1991) ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksien sopimuksessa (SopS 26–27/2016). Suomi on sitoutunut näihin sopimuksiin ratifioimalla lapsen oikeuksien sopimuksen vuonna 1991 ja vammaisten henkilöiden oikeuksien sopimuksen vuonna 2016. Näiden sopimusten noudattamista valvovat komiteat julkaisevat tulkintaohjeita ja päätelmiä sopimusten täytäntöönpanon tueksi.

Vammaisten henkilöiden oikeuksien komitean neljännen yleiskommentin mukaan inklusiio tarkoittaa koulutusjärjestelmän systemaattista uudistamista siten, että pyritään poistamaan esteitä muuttamalla koulutuksen sisältöjä, opetusmenetelmiä, toimintatapoja, rakenteita ja strategioita. Inklusion visiona on pyrkiä antamaan kaikille asianmukaisiin ikäryhmiin kuuluville oppilaille yhdenvertainen ja osallistava oppimiskokemus ja -ympäristö, jotka parhaiten vastaavat heidän tarpeitaan ja mieltymyksiään (Vammaisten henkilöiden oikeuksien komitea, 2016). Integraatiossa korostetaan oppilaiden sopeutumista tavanomaisen koulutusjärjestelmän vaatimuksiin, kun taas inklusiiossa keskiöön nousee koulutusjärjestelmän kyky mukautua oppilaiden moninaisiin tarpeisiin. Eksklusiio tapahtuu, kun oppilaita estetään suoraan tai epäsuorasti osallistumasta koulutukseen, ja segregatio tarkoittaa vammaisten oppilaiden eristämistä erityisiin oppimisympäristöihin erillään muista oppilaista (Vammaisten henkilöiden oikeuksien komitea, 2016).

Kasvatustieteilijöiden lähestymistavat inklusiioon vaihtelevat: osa painottaa täyden inklusion mallia, jossa kaikki oppilaat opiskelevat yleisopetuksen luokis-

sa, korostaen fyysistä opetuspaikkaa ja monimuotoisuutta. Toiset keskittyvät oppimisen sisältöön ja katsovat, että tietyt sijoituspaikat voivat hyödyttää erityistä tukea tarvitsevia oppilaita enemmän. Näiden välille on esitetty myös kompromissina inklusiivisen erityisopetuksen mallia, jossa yhdistetään yleis- ja erityisopetuksen parhaat käytännöt ja säilytetään opetuksen järjestämisen vaihtoehtojen jatkumo yleisopetuksen luokista erityiskouluihin asti (ks. esim. Hornby, 2014).

Erityispedagogiikan rooli inklusiivisessa koulutuksessa on saanut osakseen kriittistäkin tarkastelua. Esimerkiksi Lani Florianin (2014; 2019) mukaan erityisopetus on rakennettu järjestelmään, joka näkee ongelmat oppilaiden ominaisuuksina eikä järjestelmän rakenteellisina haasteina. Kun yleisopetuksessa ilmenee haasteita, ne siirretään usein erityisopetuksen vastuulle sen sijaan, että järjestelmää mukautettaisiin vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeita. Ratkaisuna voitaisiin nähdä *Universal Design for Learning*, eli niin kutsutun kaikille sopivan suunnittelun periaatteen käyttöönotto, jotta oppimisympäristöt olisivat lähtökohtaisesti esteettömiä ja saavutettavia kaikille.

Tälle väitöstutkimukselle asetettiin kokonaisuudessaan kaksi päätehtävää. Ensimmäisenä päätehtävänä oli kehittää monitieteistä ymmärrystä inklusiivisesta koulutuksesta ihmisoikeusperustaisessa viitekehyksessä erityisopetuksen näkökulmasta. Tämä sisälsi oikeudellisten velvoitteiden tarkastelun. Toisena päätehtävänä oli tutkia oppilaiden näkemyksiä ja osallisuutta inklusiivisessa koulutuksessa niin teoreettisesti kuin empiirisesti kasvatustieteellisten näkökulmien avulla.

Näitä päätehtäviä tarkasteltiin

väitöskirjan kolmessa osatutkimuksessa. Ensimmäinen osatutkimus käsitteli inklusion oikeudellista ja kasvatustieteellistä perustaa Suomessa, pohjautuen Alan Dysonin (1999) inklusiodiskurssien teoriaan. Tutkimuksessa tarkasteltiin inklusion monitulkintaisuutta ja kontekstisidonnaisuutta YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa ja vammaisten henkilöiden oikeuksien sopimuksessa sekä kasvatustieteellisessä tutkimuskirjallisuudessa (Poikola ym., 2022).

Toinen osatutkimus oli kansainvälinen kirjallisuuskatsaus, joka tarkasteli oppilaiden näkemyksiä inklusiosta. Katsauksessa analysoitiin temaattisesti 62 tutkimusartikkelia ja löydökset luokiteltiin kolmeen pääteemaan: asenteet inklusiivista opetusta kohtaan, akateeminen inklusio ja sosiaalinen inklusio (Poikola ym., 2024).

Kolmannessa osatutkimuksessa tarkasteltiin erityisesti suomalaisten 5.-, 7.- ja 8.-luokkalaisten oppilaiden näkemyksiä inklusiosta eläytymismenetelmää hyödyntäen (Eskola, 1997). 79 oppilasta kirjoitti tarinan inklusiivisesta koulunkäynnistä ennalta annetun kehyskertomuksen pohjalta. Tarinat analysoitiin temaattisesti ja löydökset jaoteltiin akateemisen inklusion ja sosiaalisen inklusion pääteemojen alle (Poikola ym., 2025).

Kansainvälisissä sopimuksissa inklusion määritelmä on varsin väljä, ja vastuu käytännön toteutuksesta jää jäsenvaltioille. Suomessa valtion vastuulla on varmistaa lainsäädännön ja resurssien riittävyys, mutta käytännössä koulutuksen akateemisiin ulottuvuuksiin keskittyminen jättää sosiaalisten suhteiden merkityksen usein vähäiselle huomiolle. Esimerkiksi vuonna 2023 lapsen oikeuksien komitea

ilmaisi päätelmissään Suomelle huolensa siitä, ettei inklusiivinen koulutus ole Suomessa toteutunut täysimääräisesti, erityisesti sosiaalisten esteiden vuoksi (Lapsen oikeuksien komitea, 2023).

Väitöskirjassani tarkastelin suomalaisen koulutusjärjestelmän inklusiivisuuden rakentumista kolmen toisiaan täydentävän kehyksen avulla. Nämä kehykset näkyvät kuviossa 1 seuraavasti: lainsäädännöllinen kehys, kunnallinen kehys sekä pedagoginen kehys. Oppilaiden oikeuksien näkökulmasta keskeisin elementti oli oppilaiden osallisuus, jonka kautta inklusiota voidaan vahvistaa. Lainsäädännöllinen kehys voidaan nähdä koulutuksen kansallisenä kontekstina, kunnallinen kehys paikallisena kontekstina ja pedagoginen kehys opettajien yksilöllisenä kontekstina. Nämä kolme kehystä yhdessä vaikuttavat oppilaiden päivittäisiin kokemuksiin koulussa, sekä suoraan että epäsuorasti, erityisesti opettajien työn kautta.

Kehyksistä uloimpana toimii lainsäädännöllinen kehys, joka määrittää esimerkiksi oppilaan oikeuden perusopetukseen ja oppimisen tukeen. Suomen perustuslain mukaan julkisen vallan on edistettävä yhdenvertaisuutta ja turvattava yksilön perusoikeudet. Tämä luo opettajille juridisen vastuun, mikä asettaa rajat myös opettajan pedagogiselle harkinnalle luokkahuoneessa.

Kuvio 1

Suomalaisen koulutusjärjestelmän inklusion rakentuminen (Poikola, 2025)



Kunnallinen kehys puolestaan liittyy inklusion paikalliseen toteuttamiseen koulutuksen järjestäjän tasolla. Tämä sisältää muun muassa resurssien kohdentamisen, opetussuunnitelmien laadinnan ja opettajien täydennyskoulutuksen. Paikalliset päätökset vaikuttavat merkittävästi oppilaiden osallisuuteen ja heidän mahdollisuuksiinsa saada tarvitsemaansa tukea. Epätietoisuus inklusion tarkoituksesta ja toteutuksesta voi johtaa erilaisiin tulkintoihin kunnallisella ja pedagogisella tasolla. Tällöin paikalliset ratkaisut saattavat muotoutua käytännönläheisiksi, pragmaattisiksi, kun arjessa pyritään löytämään tietyssä hetkessä toimivin ratkaisu.

Esimerkkinä voidaan tarkastella nykyistä oppimisen tuen järjestelmää, jossa alueelliset erot kuntien välillä ovat kasvaneet vuosien mittaan. Voimassa olevaa oppimisen tukea koskevaa lainsäädäntöä on kritisoitu sen epäselvyydestä ja tulkinanvaraisuudesta. Kun lainsäädäntö tai tutkimustieto eivät tarjoa riittävää ohjausta, paikalliset käytännöt täyttävät tämän aukon. Tämä voi johtaa alueellisiin eroihin esimerkiksi oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisessä. Toisaalta pragmaattinen lähestymistapa mahdollistaa paikallisiin tarpeisiin räätälöityjen ratkaisujen kehittämisen. Haasteena kuitenkin on, että nämä käytännöt eivät aina perustu tutkimusnäyttöön.

Kaikkien päätösten keskittäminen lainsäädännön ohjaukseen ei ole tarkoituksenmukaista. On kuitenkin tärkeää arvioida, missä määrin lainsäädännön selkeä kehys on tarpeen, ja missä määrin päätöksenteko voidaan jättää paikalliselle tasolle tai opettajien autonomialle. Inklusiivisen koulutuksen kehittämisessä onkin keskeistä löytää tasapaino valtakunnallisen sääntelyn ja paikallisen tason täytäntöönpanon välillä.

Suomen desentralisoitu koulutusjärjestelmä, joka perustuu paikallisiin opetussuunnitelmiin ja päätöksentekoon, tukee pragmaattisia, paikallisiin tarpeisiin soveltuvia ratkaisuja. Tämä toimintatapa korostaa *what works best* -ajattelua, jossa painotetaan tilannekohtaisia käytäntöjä. Pragmatismi antaa tilaa opettajien autonomialle ja ammattitaidolle, mutta yksilölliset näkemykset voivat vähentää tutkimusnäyttöön perustuvien menetelmien käyttöä, jos niitä ei koeta hyödyllisiksi. Käytäntöjen kriittinen tarkastelu ja päivittäminen ovat pragmaattisia periaatteita, mutta opettajilla ei välttämättä ole aina aikaa tähän, eikä Suomessa ole pakollista täydennyskoulutusta, joka tukisi tätä kehitystä.

Opettajien roolin merkitys oli keskeinen oppilaiden näkökulmasta. Opettajat toimivat tärkeimpinä fasilitaattoreina oppilaiden oppimisen, osallisuuden ja hyvinvoinnin tukemisessa. Lapsen oikeuksien sopimuksen 12 artikla ja Suomen perustuslain 6 § takaavat lapsille oikeuden ilmaista mielipiteensä ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Lasten osallisuus on määritelty tietoiseksi ja vapaaehtoiseksi osallistumiseksi asioihin, jotka vaikuttavat suoraan tai epäsuoraan heidän elämäänsä. Käytännössä tämä tarkoittaa, että lasten mielipiteitä kuunnellaan ja ne otetaan vakavasti. Lisäksi lapsilla on mahdollisuus

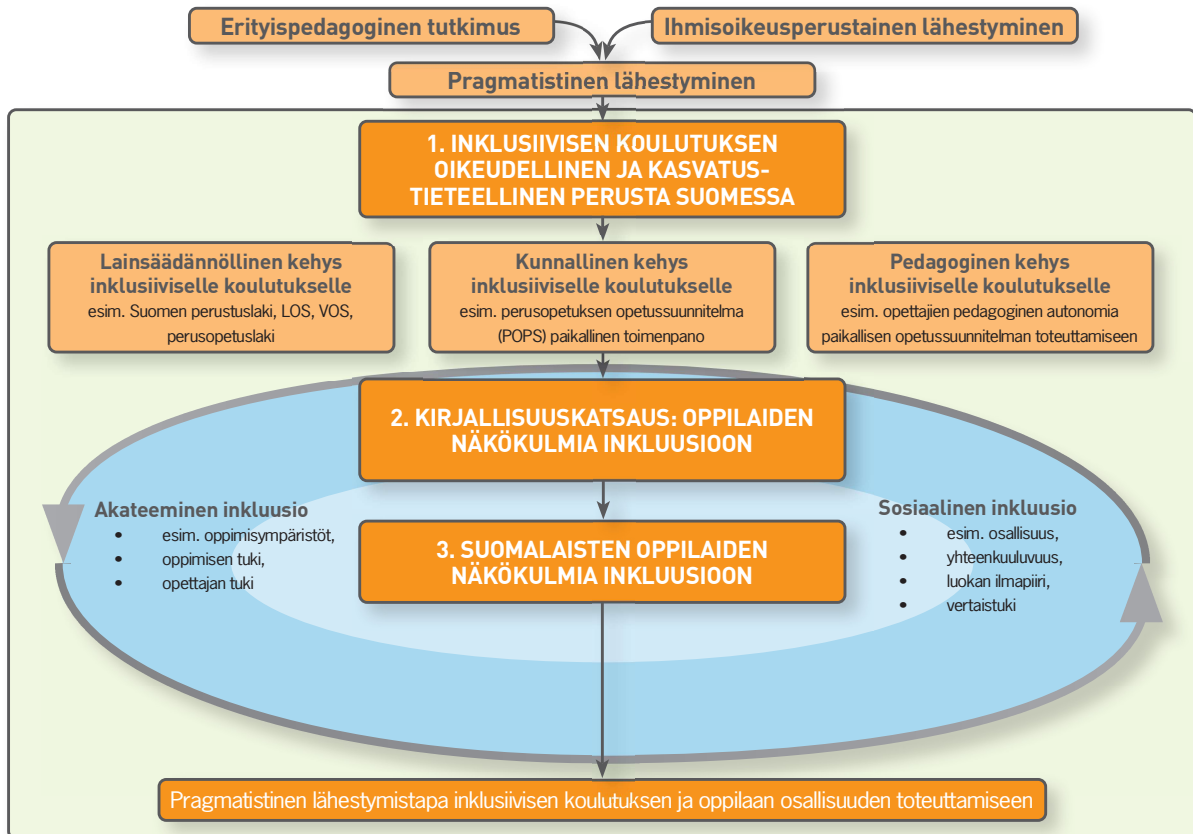
vaikuttaa päätöksiin, jotka koskevat heidän elämäänsä.

Osallisuutta voidaan tarkastella eri tasoilla, esimerkiksi Shierin (2001) viitekehyksen mukaisesti: lasten kuuleminen aikuisten ehdoilla, lasten kuulemisen tukeminen, lasten näkemysten huomioiminen päätöksenteossa, lasten osallistaminen päätöksenteossa sekä lasten ja aikuisten jaettu valta ja vastuu päätöksenteossa. Käytännössä oppilaiden osallisuuden myötä voidaan saada näkökulmia, jotka auttavat tunnistamaan oppimisen esteitä ja kehittämään koulutusta heidän tarpeidensa mukaiseksi. Väitöskirjassa esitellyt inklusiivisen koulutuksen kehykset ja osallisuuden tasot osoittivat, että osallisuus ei ainoastaan tue inklusiota vaan että inklusiio valmistaa oppilaita aktiiviseen osallistumiseen yhteiskunnassa. Suomalaisen koulutusjärjestelmän keskeinen haaste onkin määrittää tulevan lainsäädäntöuudistuksen myötä, miten yhdistää tehokkaasti akateeminen ja sosiaalinen inklusiio niin oppilasryhmien kuin yksittäisten oppilaiden tarpeisiin.

Aiemman tutkimustiedon mukaan inklusiivista opetusta edistäviä tekijöitä ovat opettajien ja koulun johtajien myönteiset uskomukset, tukea antavat opetusmenetelmät ja saavutettavuus. Oppilaiden näkemyksissä ovat korostuneet myös yksilölliset oppimiskäytännöt ja eriytettyjen materiaalien merkitys. Opettajien rooli ja asenne on tunnistettu ratkaisevan tärkeiksi inklusion onnistumisessa. Toisaalta koulukulttuurit, joissa oppimisen ja koulunkäynnin tuki on riittämätöntä, ovat nousseet keskeisiksi esteiksi.

Kuvio 2

Väitöstutkimuksen osatutkimukset ja niiden keskeiset tulokset (Poikola, 2025)



Väitöstutkimukseni tulokset on tiivistetty kuvioon 2, ja ne korostavat inklusion kahta keskeistä ulottuvuutta: akateemista ja sosiaalista. Akateeminen inklusio viittaa esimerkiksi oppilaiden oppimiseen ja akateemisiin saavutuksiin, kun taas sosiaalinen inklusio painottaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja vuorovaikutussuhteita. Tulokset osoittavat, että nämä kaksi ulottuvuutta ovat vahvasti kietoutuneet toisiinsa.

Temaattisella analyysillä toisesta ja kolmannelle osatutkimukselle voitiin löytää keskeisiä teemoja, jotka toistuivat

oppilaiden näkemyksissä sekä kansainvälisesti että Suomessa. Nämä löydökset antavat eväitä samojen teemojen tutkimiseen eri menetelmin ja eri laajuuksin jatkotutkimuksissa. Sekä osatutkimuksissa 2 että 3 oppilaiden näkemyksistä oli tunnistettavissa akateemista inklusiota tukevia ja estäviä tekijöitä. Tehokkaiksi akateemiksi käytännöiksi tunnistettiin yksilöllinen tuki, myönteiset opettaja–oppilas -suhteet ja inklusiiviset opetusstrategiat. Akateemisen opiskelun esteiksi mainittiin tuen ja työrauhan puutteet.

Osatutkimuksessa 3 suomalaiset

oppilaat ilmaisivat huolensa työrauhan puutteesta, häiritsevistä käytöksistä ja melusta, joita pidettiin yleisinä ongelmina luokkahuoneissa. Oppilaat toivoivat lisää aikuisten tukea luokkahuoneessa, kuten koulunkäynninohjaajia, toisaalta autamaan heitä opiskelussa, mutta myös mahdollistamaan opettajien keskittyminen opetukseen. Oppilaat kertoivat tuntevansa sekä huolta opettajan puolesta että tulevansa myös laiminlyödyiksi, kun opettajat keskittyivät häiritsevästi käyttäytyviin oppilaisiin, mahdollisesti muiden oppilaiden huomion kustannuksella. Huomionarvoista oli myös se, että kukaan kolmannen osatutkimuksen oppilaista ei ilmaissut halua sulkea tai siirtää häiritseviä oppilaita ulkopuolelle, vaan korostivat odotuksiaan opettajien ryhmänhallinnasta ja johdonmukaisista säännöistä kaikille. Hakalehto ja kumppanit ovat korostaneet, että oppilaiden oikeuksien toteutuminen koulutukseen ja turvalliseen oppimisympäristöön edellyttää, että opettajilla on riittäviä keinoja puuttua ei-toivottuun käytökseen ja ylläpitää luokan työrauhaa.

Sosiaalisen inklusion osalta toisessa osatutkimuksessa oppilaat korostivat, kuinka tärkeää on kokea itsensä hyväksytyksi ja tuntea yhteenkuuluvuutta kouluyhteisössä. Osallisuus ja myönteinen luokkailmapiiri tunnistettiin merkittäviksi inklusiota edistäviksi tekijöiksi. Myös osatutkimuksessa 3 oppilaat painottivat vertaissuhteiden merkitystä. Vertaissuhteet nähtiin tärkeänä myös koulutyön kannalta, erityisesti silloin, kun opettajan tuki oli rajallista. Oppilaiden tarinoissa oppimisen tuessa näyttäytyi yhdistelmä opettajan ja vertaisten antamaa apua, joka huomioi sekä kouluelämän akateemiset että sosiaaliset puolet. Sekä toisessa

että kolmannessa osatutkimuksessa useat oppilaat kuvasivat koulussa kokemaansa pelkoa, ahdistusta, yksinäisyyttä sekä joutuneensa kiusatuksi tai nähneensä kiusaamista. Kiusaaminen on myös aiemmissa tutkimuksissa tunnistettu merkittäväksi esteeksi inklusiolle, erityisesti erityistä tukea saavien oppilaiden kohdalla.

Jo yli vuosisata sitten John Dewey (1938/1963; 1916/2015; 1897/2018) korosti oppimisympäristön mukauttamista kaikkien oppijoiden kasvun ja osallistumisen tueksi. Tätä näkökulmaa heijastelee myös ihmisoikeusperustainen lähestymistapa inklusiiviseen koulutukseen, jossa opetuksen sisällön ja menetelmien mukauttaminen keskittyy koulutusjärjestelmän kykyyn vastata oppilaiden moninaisiin tarpeisiin. Deweyn (1916/2015) pragmatismien pohjalta inklusio voidaan nähdä dynaamisena prosessina, jossa yhdistyvät oppilaiden yksilölliset tarpeet ja yhteiskunnan muuttuvat odotukset. Inklusion saavuttaminen ei perustu pelkästään lainsäädäntöön tai resursseihin, vaan vaatii kouluyhteisön sitoutumista ja yhteistyötä. Osallisuus ei ole vain velvoite, vaan se parantaa koulutuksen laatua ja edistää yhdenvertaisuutta, valmistaen oppilaita osallistumaan aktiivisesti yhteiskuntaan.

Holistisesta näkökulmasta katsottuna inklusio ylittää koulutusjärjestelmän, koulun ja luokkahuoneen yksittäiset osatekijät. Ei ole olemassa yhtä absoluuttista inklusion tilaa, joka voitaisiin saavuttaa tiettyjen ennalta määrättyjen askelten avulla. Maiden, kuntien, koulujen ja yksilöiden välillä on väistämättä eroja, joten inklusiivisen koulutuksen onnistuminen on aina sekä kontekstuaalista että dynaamista, heijastaen oppilaiden yksilöllisiä kokemuksia. Deweyn (1916/2015) mukaan koulu-

tuksen on otettava ihmiset sellaisina kuin he ovat, eikä sellaisina kuin heidät oletetaan olevan esimerkiksi perinnöllisten ominaisuuksiensa perusteella. Koulutus tulisi nähdä ympäristönä, joka tarjoaa parhaat mahdolliset kasvuolosuhteet kaikille oppijoille. Samalla on tunnustettava, että ennakkokäsityksemme oppilaista ovat usein kapeampia kuin heidän todellinen potentiaalinsa.

Lapset ja nuoret kasvavat erilaisessa maailmassa kuin aikuiset, jotka heitä opettavat ja tekevät heidän koulutukseensa liittyviä päätöksiä. Siksi on tärkeää, että oppilaat osallistuvat oman ympäristönsä rakentamiseen. Oppiminen on prosessi, jossa oppilas hyödyntää omia kokemuksiaan, uteliaisuuttaan ja luovuuttaan ymmärtääkseen maailmaa. Osallisuus koulutuksen kehittämisessä antaa oppilaille mahdollisuuden tuoda esiin kokemuksiaan ja auttaa aikuisia ymmärtämään heidän näkökulmiaan koulumaailmassa.

On myös tärkeää, että inklusiivinen koulutus ymmärretään laajasti, kattaen kaikki oppilaat riippumatta heidän vammaisuudestaan tai tuen tarpeestaan. Parhaimmillaan inklusio voidaan määritellä oikeudeksi koulutukseen, jossa kenenkään tulevaisuutta ei ole ennalta määrätty. Inklusiivisen koulutuksen tavoitteena on ymmärtää ihmisten kokemusten moninaisuutta koulutusjärjestelmässämme osallisuuden kautta. Lopulta juuri oppilaiden omat kokemukset kertovat, onko inklusio todella onnistunut.

Kirjoittajat:

Mirva Poikola, KT, tutkijatohtori, Itä-Suomen yliopisto, Joensuu

LÄHTEET

- Dewey, J. (2015). *Democracy and education: An Introduction to the philosophy of education*. Jefferson Publication. [Alkuperäinen julkaisu vuodelta 1916].
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. Collier. [Alkuperäinen julkaisu vuodelta 1938].
- Dewey, J., & Hinchey, P. H. (2018). *My pedagogic creed*. Teoksessa P. H. Hinchey (Toim.), *Moral principles in education and my pedagogic creed by John Dewey* (Vol. 3) (s. 35–50). Myers Education Press. [Alkuperäinen julkaisu vuodelta 1897].
- Dyson, A. (1999). *Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education*. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.), *World yearbook of education 1999: Inclusive education* (s. 36–53). Routledge.
- Eskola, J. (1997). *Eläytymismenelmäopas*. Tampereen yliopisto.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Florian, L. (2014). *Reimagining special education: Why new approaches are needed*. Teoksessa L. Florian (toim.), *The SAGE handbook of special education* (2. painos, s. 9–22). Sage.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8>
- Poikola, M., Hakalehto, S., & Kärnä, E. (2022). *Inklusioon oikeudellinen ja kasvatus-tieteellinen perusta Suomessa*. Oikeus, 51(2), 191–224.
- Poikola, M., Kärnä, E., & Hakalehto, S. (2024). *Students' views of inclusive education: A scoping literature review*. *European Journal of Education*, 59(4), 12731. <https://doi.org/10.1111/ejed.12731>
- Poikola, M., Kärnä, E., & Pölönen, K. (2025). *Students' perspectives on inclusive education in Finland*. *Children & Society*. <https://doi.org/10.1111/chso.12976>
- Poikola, M. (2025). *Perspectives on inclusive education and student participation at the intersection of education and law*. University of Eastern Finland. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-5439-8>
- Shier, H. (2001). *Pathways to participation: Openings, opportunities, and obligations*. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>

- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education. UNESCO. Haettu 10.4.2025 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Yhdistyneet Kansakunnat (YK). (1989). Convention on the rights of the child (CRC) [Lapsen oikeuksien sopimus]. Haettu 10.4.2025 <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Yhdistyneet Kansakunnat (YK). (2006). Convention on the rights of persons with disabilities (CRPD) [Vammaisten henkilöiden oikeuksien sopimus]. Haettu 10.4.2025 <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- United Nations Committee on the Rights of the Child [Lapsen oikeuksien komitea]. (2023). Concluding observations on the combined fifth and sixth reports of Finland (UN Doc. No. CRC/C/FIN/CO/5-6). Haettu 10.4.2025 <https://uhri.ohchr.org/Document/File/dd7ce91f-a15a-4152-9748-9de7131afab6/C8822312-F7C8-4013-AC43-DA619ECB2724>
- United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities [Vammaisten henkilöiden oikeuksien komitea]. (2016). General Comment No. 4: Article 24: Right to inclusive education (UN Doc. No. CRPD/C/GC/4). Haettu 10.4.2025 https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/HRBodies/CRPD/GC/PlainEnglish_GC_No.4_TheRight_Inclusive_Education.docx