

## **Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla**

Samanaikaisopetus mahdollistaa asiantuntijuuden jakamisen työyhteisössä. Se kasvattaa osallistujien voimavaroja, avaa heille uusia näkökulmia ja kehittää opettajuutta. Samanaikaisopetuksen avulla kyetään tarjoamaan oppijoille laaja-alaista tukea. Artikkelissa esitellään kohdennetun tuen malli, jota on toteutettu alakoulun luokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan muodostamana työparina samanaikaisopetuksen keinoin. Kohdennetun tuen ohjausmallissa samanaikaisopettajuus sisältää eri vaiheita oppilaan yksilöllisestä tukemisesta yhdessä onnistumisen kokemuksiin sekä yhteistyöhön kodin ja koulun välillä. Ohjausmalli on myös kolmiportaisen tuen soveltamisen pedagoginen luokkahuone- ja koulumalli. Mallista muodostui sittemmin kyseisessä koulussa työtapa sen kaikille luokka-asteille. Oppilaan näkökulmasta mallin avulla pystytään vastaamaan oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin. Tuen tarpeen tunnistaminen helpottuu ja tukeminen kyetään aloittamaan heti tarpeen ilmettyä.

## Kohdennettu tuki pedagogisena mallina

Kasvatuksen ja koulutuksen kentällä varhainen puuttuminen on ollut viime vuosina keskeisesti esillä. Varhainen puuttuminen on liitetty kiinteästi myös syrjäytymisen teemaan. Perusopetuslain yhtenä tavoitteena on vahvistaa oppilaan oikeutta suunnitelmalliseen varhaiseen ja ennalta ehkäisevään oppimisen ja kasvun tehostettuun tukeen. Kuntien taloudellisen tilanteen yhä kiristyessä on välttämätöntä miettiä, miten koulut kykenevät saavuttamaan niiltä vaadittuja tuloksia. Niihin voidaan päästä esimerkiksi opettajien asiantuntijuuden joustavalla ja pedagogisesti tarkoituksenmukaisella käytöllä. Opetusministeriön erityisopetuksen strategian (2007) ohjausryhmä painottaa yhä enemmän varhaisen puuttumisen merkitystä. Varhainen puuttuminen tarkoittaa sellaisten keinojen käyttöä, joiden avulla tartutaan oppilaan käyttäytymiseen, oppimisen ongelmiin tai oppilaan hyvinvointia uhkaaviin tekijöihin mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Varhainen puuttuminen ei kuitenkaan ole johdonmukaisesti etenevä menettelykaava, vaan se etenee prosessina alkaen pienistä havainnoista jatkuen niiden perusteella tehtyihin toimenpiteisiin. Varhainen puuttuminen voi olla ennalta ehkäisevää ja kuntouttavaa, mutta sillä voidaan tarkoittaa myös koko tapahtumasarjaa, joka käynnistyy siitä, kun huoli oppilaasta herää. Lapsen kehityksen tukeminen edellyttää lapsen kehityksen prosessien ymmärtämistä ja oikea-aikaista puuttumista. Oppilaan tämän päivän taito pohjautuu hänen aikaisempaan kehitykseensä ja nykyinen taito vaikuttaa oppimisen onnistumiseen tulevaisuudessa.

Olen käyttänyt omassa tutkimuksessani varhaiseen puuttumiseen rinnastettavia nopean reagoinnin ja välittömän vaikuttamisen käsitteitä. Liitin käsitteet jokapäiväiseen toimintaani luokanopettajana, kun pyrin ottamaan jokaisen oppijayksilön erilaiset edellytykset ja tarpeet huomioon. Käsitteet pohjautuvat aiempiin tutkimuksiin oppilaan kielellisen kehityksen tukemisesta luokkaopetuksessa ja tämän prosessin motivoivaan merkitykseen sekä oppilaan oppijaminäkuvan rakentumiseen (esim. Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006; Lerkkanen ym. 2010). Luokkatilanteiden käytännön toiminnan ja teorian vuoropuhelusta on syntynyt tutkivan opettajan reflektiivinen prosessi, jonka aikana muodostuivat toiminnan lähtökohdat ja toteutus sekä sensitiivisyys kohdata oppilaan vahvuudet, heikkoudet ja tarpeet. Seuraavassa on esimerkki samanaikaisopettajuuteen johtaneesta tapahtumasta tutkimukseni kohdekoulussa. Jatkossa sisennetty teksti ja sulkeisiin kirjoitettu päivämäärä viittaa havaintopäiväkirjamerkintöihini tutkijana.

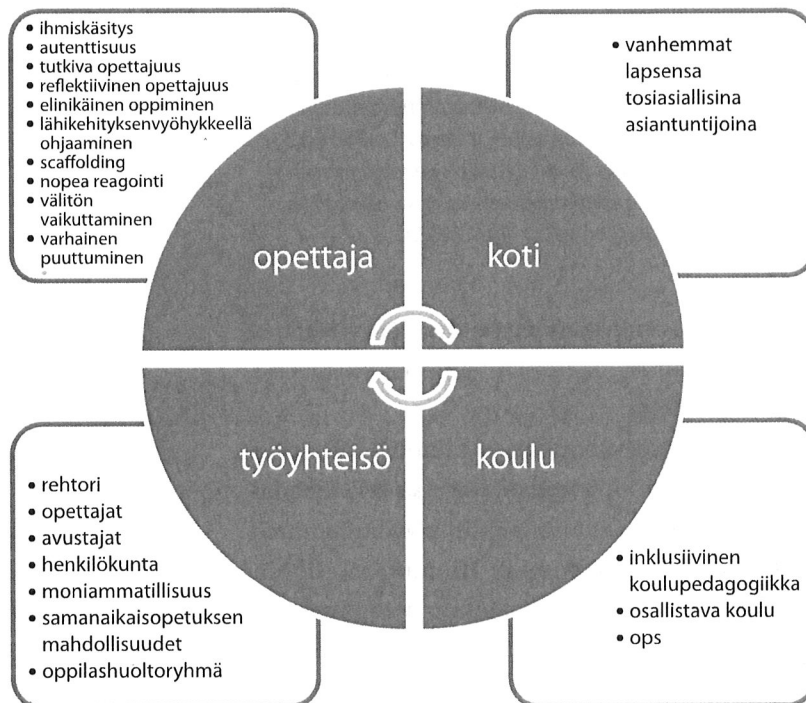
*Teetän (10.9.2007) oppilailleni tunnin aikana luetunymmärtämisen tehtävän. Luettava teksti on yhden sivun pituinen ja se sisältää 15 väittämaa luetusta. Julialla on ollut ongelmia saada itsenäisesti selvää kirjallisista tehtävänannoista. Myös matematiikan sanalliset tehtävät ovat tuottaneet vaikeuksia. Julia on käynyt harjoittelemassa lukemista erityisopettajan kanssa. Hän on lukenut samanaikaistettuna, ja myös koti on tukenut kovasti Julian koulunkäyntiä. Vanhempien mukaan jo kolmannella luokalla Julia käytti läksyjen tekemiseen useita tunteja. Keskustelen erityisopettajan kanssa ja pohdimme, voisiko kyse olla Julian lyhytkestoisen muistin ongelmasta. Päätämme seurata tilannetta. (12.9.2007.)*

Julia otti tukiopetuksessa ohjaamani oppimisstrategian käyttöönsä läksyjä lukiesaan. Koti tuki strategian käyttöä. Myös koulussa lukemisen tehtävien yhteydessä Julia merkitsi kappaleiden asiasanat marginaaliin.

*Nopea reagointi ja välitön vaikuttaminen* tarkoittavat opettajan välitöntä toimintaa oppitunnin aikana, esimerkiksi tukea tehtävän aloittamistilanteessa tai samanaikaistukea oppilaan tehdessä tehtävää. Jos nopea reagointi ja välitön vaikuttaminen johtavat varsinaisen oppitunnin ulkopuolella tapahtuvaan toimintaan, silloin puhun *varhaisesta puuttumisesta*. Varhaiseen puuttumiseen kuuluu aina yhteydenotto kotiin, mutta usein myös erityisopettajaan. Yhteistoiminnasta erityisopettajan kanssa muotoutui pedagogiikkani kivijalka. Koulun ja kodin välinen yhteydenpito edusti parhaiten toimivaa varhaista puuttumista.

Tutkimuksessani nopea reagointi ja välitön vaikuttaminen sekä varhainen puuttuminen ovat johtaneet *kohdennetun tuen* kehittämiseen. Toimiessani luokanopettajana minulla oli käytössäni kaikki yleisen ja tehostetun tuen mahdollisuudet. Tuki on enimmäkseen ollut ohjattua tukemista oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky 1978). Varhaisen puuttumisen prosessi kattaa aina toiminnan kohteen tai vastaanottajan (oppilas/vanhemmat/perhe/ympäristö), toiminnan suorittajan (opettaja ja koulu asiantuntijoihin) sekä varsinaisen toiminnan (opetus tai kuntoutus) (ks. kuvio 1).

*Kodin ja koulun välinen yhteistyö* on ratkaisevan tärkeä toteutettaessa kohdennetun tuen mallia. Lapsen vanhempien ja opettajan yhteinen ponnistelu lapsen parhaaksi tuottaa positiivista tulosta. Myös European Agency for Development of Special Needs Education (2007) pitää tärkeänä erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa siirtymistä ekologissysteemiseen lähestymistapaan, joka huomioi lapsikeskeisyyden lisäksi lapsen perheen ja hänen toimintaympäristönsä (Erityisopetuksen strategia 2007, 31). Koska usein oppilaan ongelma on myös perheen ja ympäristön ongelma, varhaiseen puuttumiseen kuuluu useita yhteistyössä toimivia asiantun-



**Kuvio 1.** Kohdennetun tuen malli perusopetuksen alkuluokilla

tijoita. Vanhempien pitäminen lastensa tosiasiallisina asiantuntijoina (esim. van Manen 1991) on koulun ja kodin välisen onnistuneen yhteistyön edellytys. Se on edellytys myös kolmiportaisen tuen jatkumolle aina lapsen varhaisvuosista lähtien. Kun vanhemmat osallistetaan lapsensa tuen suunnitteluun heti tuen tarpeen ilmetessä, tuen toteuttaminen tulee osaksi koulun ja kodin yhteistoimintaa ja tavallista kouluarkea.

## Samanaikaisopetus

Opettajalla on mahdollisuus toteuttaa joustavia opetusjärjestelyjä omassa kotiluokassaan toimimalla yhteistyössä esimerkiksi luokanopettajakollegansa tai erityisopettajan kanssa *samanaikaisopettajana*. Myös oppimista tukevia ryhmiä voidaan

muodostaa vuosiluokkatasolla joissakin oppiaineissa. Esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan opettelevan lapsen positiivinen oppijaminäkuva voimistuu hänen kokiessaan onnistumisen elämyksiä vertaistensa kanssa opiskellessaan (Lerkkanen 2006, 124–126). Luokan hyvä ilmapiiri korostuu, kun oppijat saavat mahdollisuuden opiskella taitotasollaan riittävästi tuettuina (Eskelä-Haapanen 2012, 127–129; Rytivaara 2012, 62). Etukäteistukiopetus tai tukiopetuksen järjestäminen suuryhmäopetuksena onnistuu myös hyvin samanaikaisopettamisen avulla. Koska oppilasryhmät ovat hyvin erilaisia, myös samanaikaisopetuksen toteuttamismuodot poikkeavat toisistaan. Samanaikaisopetuksen tavoitteena on kuitenkin aina pedagogisten ammattilaisten yhteistyön ja osaamisen yhdistäminen oppilaiden eduksi.

Peterson ja Hittie (2003, 135–141) puhuvat samanaikaisopettamisesta *kollaboratiivisena yhteistyönä* tarkoittaen useamman kuin yhden henkilön toimesta tapahtuvaa oppimisen tukemista yhteistyössä. He pitävät sitä oppilaan tukemisessa keskeisenä toimintatapana. Kollaboratiivinen yhteistyö käsittää yhteissuunnittelun, toiminnan toteuttamisen yhteistyössä, toiminnan reflektoinnin sekä kaikkien toteuttajien vahvuuksien ja erityisosaamisalueiden huomioimista. Tällaisen työmuodon toteuttaminen edellyttää mukana olevien toimijoiden työtapojen tuntemista, arvostamista ja luottamusta sekä runsaasti yhteissuunnittelua. Myös Thousand, Villa ja Nevin (2007, 19–61) käyttävät samaa kollaboratiivisen yhteistyön käsitettä. He jakavat samanaikaisopetuksen kuuteen eri luokkaan opetuksen muodon ja ominaispiirteiden perusteella.

*Vuorottelevassa opetuksessa* yksi opettaja on kerrallaan vetovastuussa sillä aikaa, kun toinen tarkkailee ja avustaa tarvittaessa. Rooleja voidaan oppitunnin kuluessa vaihdella. Vuorottelevaa opetusta voidaan pitää kollaboratiivisen yhteistyön helpoimpana toteutusmuotona. Kun opetetaan *jaettuja ryhmiä*, suunnittelu on tapahtunut yhdessä, mutta sama sisältö opetetaan samanaikaisesti eri ryhmille eri opettajan toimesta. *Pistetyöskentelyssä* taas opettavat sisällöt jaetaan eri opettajille ja opetetaan luokkaan muodostetuissa työpisteissä. *Eriytyvä opettaminen* ottaa huomioon oppilaiden oppimisen vaiheet ja pyrkii rikastamaan ja eriyttävään opettamiseen jakamalla oppilaat suur- ja pienryhmiin. Ryhmäjakoja vaihdellaan, mutta molemmilla ryhmillä on omat opettajansa. Kun oppilaat jaetaan opettajien kesken, puhutaan *joustavasta ryhmittelystä*, mutta silloinkin ryhmäjakoja voidaan vaihdella. Joku ryhmä voi toimia myös itsenäisesti.

*Tiimiopettaminen* on kollaboratiivisen yhteistyön vaativin työskentelymuoto, sillä opettajat ovat keskenään jatkuvassa vuorovaikutuksessa opetustapahtuman ai-

kana. Vuoronvaihto on tilannesidonnaista, toinen voi esimerkiksi mallintaa toisen esitystä tai keskeyttää hänet kysymyksellä. Tiimiopettamisen on todettu vaativan myös eniten opettajakokemusta. Rytivaara (2012) käyttää käsitettä *yhteisopettaminen* kuvaillessaan tiimiopettajuuden vaikutuksia opettajien ajatteluun, ammatilliseen kehittymiseen ja inklusiivisen luokan luomiseen ja tukemiseen.

## **Samanaikaisopettaminen kohdennetun tuen mallin kehittämässä**

Suunnitellessani niin sanottua kohdennetun tuen mallia perusopetuksen alkuluokilla toimin opetustyössäni kiinteässä vuorovaikutuksessa koulumme erityisopettajan kanssa. Kehitimme yhdessä mallia, jonka tavoitteena oli kohdistaa jo varhain huomiota jokaisen oppijan yksilöllisiin tarpeisiin koulun arjessa.

Käytin samanaikaisopettajuudestamme tutkimuksessani (Eskelä-Haapanen 2012) *moniammatillisuuden* käsitettä, jota määrittelin horisontaalisena asiantuntijuutena. Luokanopettaja ja erityisopettaja yhdistivät tietoisesti ja tavoitteellisesti ammatillista osaamistaan ja asiantuntijuuttaan. Samanaikaisopetuksen tavoitteena oli oppilaan oppimisen esteiden madaltaminen sekä jokaisen oppilaan opiskelun tukeminen hänen omassa luokkakontekstissään. Työpariasiantuntijat toimivat ajallisesti mahdollisimman paljon samanaikaisopettajina kotiluokassa, millä tuettiin oppilaan osallisuutta luokkayhteisössä. (myös Falvey & Givner 2005, 5; Naukkarienen 2003, 12.)

## **Samanaikaisopettaminen voimavarana**

Opettajan työni kannalta moniammatillisen samanaikaisopettamisen etuna on mahdollisuus kollegiaaliseen jakamiseen ja vertaistuen saamiseen työparilta. Näin pystyimme hyödyntämään toistemme vahvuuksia ja osaamista oppilaiden tukemisprosessissa. Toimintaamme kuului kiinteästi yhteissuunnittelu, opetuksen toteuttaminen ja työskentelyn jatkuva reflektointi: jaoinme havaintomme luokan oppilaista heti samanaikaistunnin jälkeen. Meille uudet toimintatavat toivat vaihtelua opetustyöhön ja työmotivaatio kasvoi.

Myönteiseen työskentelyilmapiiriin on vaikuttanut myös se, että samanaikaisopettamisessa oppijayksilöiden huomioiminen on helpottunut ja varhainen puuttuminen on muodostunut osaksi luokan arkea. Samanaikaisopettamisen avulla on voitu tukea oppilaan sosiaalistumista omaan luokkaansa, jolloin oppilaat eivät ole kokeneet sosiaalista syrjäytymistä. Näin oppilaiden sosiaaliset taidot ovat kehittyneet, kun he ovat saaneet opiskella suuremmassa heterogeenisessä ryhmässä. (vrt. Ahtiainen ym. 2011, 36–38.) Tämä vaikutti myönteisesti myös luokan työrauhaan.

Kollegoiden yhteisöllisyydestä voi rakentua koko koulun voimavara (Laursen 2006, 29). Toimintatutkimukseni avulla saatu tieto auttoi käytänteiden kehittämisessä.

*Erityisopettaja kertoi (28.5.2010), että ei koko opettajauransa aikana ole päässyt keskimääräisesti näin hyvin oppimistuloksiin ensimmäisen luokan äidinkielen opetuksen yhteydessä. Yhteistyö luokanopettajien kanssa on ollut saumatonta ja joustavaa. "Luokanopettajat ovat olleet tuntosarvet pystyssä ja kertoneet havainnoistaan minulle välittömästi. Korjaaviin toimenpiteisiin on ryhdytty heti. Nopea reagointi ja välitön vaikuttaminen toimintamallina on tuonut erittäin hyvää tulosta." Ensimmäisen luokan luokanopettaja kertoi olleensa etukäteen peloissaan siitä, mitä lukuvuosi toisi tullessaan, sillä oppilasaineksessa oli haastetta ja odotettavissa oli joukko oppimisvaikeuksia. "Olen helpottunut, että kaikki on mennyt hyvin. Kyllä nautin olla ensimmäisen luokan opettaja!"*

Vaikka opettajuutta pidetään hyvin itsenäisenä professiona, opettajuuteen liitetään myös ammatillisen oppimisen, asiantuntemuksen ja ajanmukaistamisen vaatimus. Laursenin (2006, 100–101) mukaan opettajat tarvitsevat työhönsä suhteellisen paljon kannustusta, sillä opettajat kaipaavat myös emotionaalista tukea. Opettajan asiantuntijuus rakentuu sekä yksilöllisesti että kollektiivisesti (Nyman 2009, 12–21). Samanaikaisopettajuus parhaimmillaan toimii jatkuvana työnohjauksen menetelmänä. Molemmat työparit samanaikaisesti antavat ja saavat omaan opettajuuteensa rakennuselementtejä, kannustusta ja palautetta.

## Samanaikaisopettajuuden haasteita

Samanaikaisopettamisen toteuttaminen ei synny ilman riittävää yhteistä suunnitteluaikaa ja sitoutumista toimintaan. Nämä puolestaan edellyttävät lisää aikaresurssia tai sen uudelleen määrittelyä. Aikaresurssin puute voi johtaa roolimuu- tokseen, jossa erityisopettaja ottaa heterogeenisessä luokassa avustajan roolin tai

luokanopettajan työtä täydentävän roolin tasavertaisen yhteistyön sijasta. Opettajat pelkäävät samanaikaisopetuksen käyttöön ottamisen myös lisäävän entisestään luokkakokoa, jolloin inklusiivisuus olisikin keino säästää. (Ahtiainen ym. 2011, 38–39.)

Opettajat tekevät töitä myös persoonallaan (Laursen 2006). Samanaikaisopettajuus vaatii molemminpuolista luottamusta, arvostusta, toisen mielipiteen huomiointia, mutta myös tarpeen vaatiessa omasta mielipiteestä luopumista. Yhteisessä toiminnassa hyödynnetään toimijoiden asiantuntijuutta oppilaan eduksi. Toimijoiden tulee sitoutua yhteiseen toimintatapaan ja asetettuihin tavoitteisiin. Tällöin yhteisen ajan löytäminen keskusteluille, palaverille, vanhempien tapaamiselle ja kaikelle sille, mitä kohdennetun ohjaamisen toteuttaminen vaatii, on helpompaa.

Käytännössä toteutimme moniammatilliset keskustelumme heti oppitunnin tai tukitunnin jälkeen. Kun huoleni heräsi, otin erityisopettajaan heti yhteyttä. Pidimme pikaisen neuvonpidon havaintojeni pohjalta ja sovimme jatkosta. Toisinaan erityisopettaja tuli luokkaan seuraamaan ja tukemaan. Usein päätettiin, että annan itse tukiovetusta mahdollisimman pian. Tärkeää oli, että erityisopettajalla riitti aikaa koulumme kaikille oppilaille tasapuolisesti. Työmme piti siis suunnitella saumattomasti ja ilman raskaita palaverieja muun koulutyön ohessa. Tapanamme oli myös noin kuukausittain, koulupäivän jälkeen kerrata, mikä jokaisen oppilaani kokonaistilanne oli kyseisellä hetkellä, esimerkiksi saako hän riittävästi tukea, voitaisiinko tukea mahdollisesti vähentää tai onko oppilaan ympäristössä tapahtunut jotain sellaista, mikä vaikuttaa myös koulutyöhön. Tiedonsiirto, kokemusten sanallistaminen, kriittinen toiminnan reflektio ja tulevan toiminnan yhteissuunnittelu muodostuivat erittäin tärkeiksi samanaikaisopettajuuden rakennuselementeiksi.

Jotta luokanopettajan samanaikaisparina toimiva erityisopettaja pysyisi mahdollisimman hyvin selvillä luokan oppilaiden tieto- ja taitotasosta, on tärkeää, että hän on mukana myös luokanopettajan ja vanhempien välisissä tapaamisissa. Eri-tyisesti se on tärkeää silloin, kun oppilaalle suunnitellaan uusia tukimuotoja. Näin toimimalla koulu välittää kodille tiedon yhteisestä vastuunkantamisen ilmapiiiristä oppilaiden ohjaamisen tukemisessa.



## Yhteistyössä laadukkaan pedagogiikan mahdollistajana

Nykykoulun pedagogiikalta edellytetään ennalta ehkäisevää toimintaa ja varhaisia tukimuotoja. Luokassa toteutettu samanaikaisopettajuus mahdollistaa puuttumisen oppilaan oppimisen ja käyttäytymisen ongelmiin tai hänen hyvinvointiaan vaarantaviin tekijöihin mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Ymmärrys oppilaasta on yhteistyössä laajempaa ja syvempää kuin yksin toimiessa. Kun yhteistoimintaan sitoutetaan vielä oppilaan vanhemmat, asiantuntijuus ja näkökulmat lisääntyvät entisestään käsittämään perheen ja koko toimintaympäristön. Samanaikaisopettajuus mahdollistaa edelleen joustavien, monimuotoisten ja eriyttävien opetusjärjestelyjen käytön oppilaan tukemisessa, näistä yleisen tuen tärkeimpänä ja ensisijaisena tukimuotona tukiopeutus. Tukiopeutusta annetaan mieluiten etukäteen tai samanaikaisesti, mutta myös jälkikäteen, korjaavana. Samanaikaisopettajuus on myös tukimuoto sitä toteuttaville opettajille. Se lisää työskentelymotivaatiota, sitoutumista, työssä jaksamista ja työssä kehittymistä. Sillä on parhaimmillaan myönteinen vaikutus koko koulun toimintakulttuuriin.

Samanaikaisopettajuuden merkitys ja toimintamuodot tulevat lisääntymään tulevaisuudessa kaikilla kouluasteilla perusopetuksesta korkeakouluun. Samanaikaisopetuksella tuki tuodaan yhä enemmän oppijan luo sen sijaan, että oppija siirtyisi tuen luo. Opettajien yhteistyön merkitystä ja voimavaroja kannattaisi pohdita koulutusasteiden nivelvaiheiden tukimuotoja ja tiedonsiirtoa suunniteltaessa, erityisesti oppimisen haasteita kohtaavien oppijoiden kohdalla.

Samanaikaisopettajuuteen liittyy reflektiivinen opettajuus ja elinikäinen oppiminen. Samanaikaisopettaminen voisi olla myös osa opettajaopintojen ohjattua harjoittelua. Opettajaopiskelijalle tarjoutuisi jo opintojen aikana mahdollisuus didaktiseen vertaistukeen ja -oppimiseen sekä yhteissuunnittelun, samanaikaisopetuksen toteuttamiseen ja reflektion harjoitteluun osana laadukasta pedagogiikkaa.

## Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja A1:2011.
- Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Yliopistopaino.

- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1747.
- Falvey, M. & Givner, C. 2005. What is an inclusive school? Teoksessa R. A. Villa & J. S. Thousand (toim.) *Creating an inclusive school*. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1–11.
- Kohonen, V. & Eskelä-Haapanen, S. (toim.) 2006. Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa. Opetuskokeilun tuloksia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 29.
- Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Alkuteos Den autentiske Lærer (suomentanut K. Kontturi). Helsinki: Otava.
- Lerikkanen, M.-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon sekä motivaation kehitys esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus* 41 (2), 116–128.
- van Manen, M. 1991. *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. The University of Alberta: Althouse.
- Naukkarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallitus. Monisteita 9/2003. Helsinki.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 368.
- Peterson, J. M. & Hattie, M. M. 2003. *Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Rytivaara, A. 2012. Towards inclusion. Teacher learning in co-teaching. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 453.
- Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. 2007. *Differentiating instruction: collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.