

Hanna-Maija Sinkkonen
Teija Koskela
Kirsi Moisio
Sanna Suolanen

Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista

KOHOKOHDAT

- Erityisopettajan rooli korostuu suomalaisessa yhteisopettajuudessa enemmän kuin muissa maissa.
- Inklusiivisessa opetuksessa koulunkäynnin ohjaajilla on merkittävä rooli oppilaan oppimisen tukemisessa.
- Tuen suunnitelman mukainen toteutuminen edellyttää kaikkien luokassa työskentelevien aikuisten sujuvaa yhteistyötä.

Opetusalan koulutus ja koululaitos ovat läpikäymässä muutosta, jossa yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot tulevat opettamisessa ja sen suunnittelussa yhä tärkeämmiksi. Erityisesti kolmiportaisen tuen tarjoamisen kannalta pedagogisesti hyvin perusteltujen opetusratkaisujen löytäminen on tärkeää. Yksi tapa toteuttaa kollegoiden välistä yhteistyötä ja jakaa asiantuntemusta on yhteisopettajuus, joka tutkimuskirjallisuudessa määritellään luokanopettajan ja erityis(luokan)opettajan työtavaksi, jossa molemmat ovat vastuussa koko luokan opetuksesta. Kouluissa työskentelee lisäksi myös

avustavaa henkilökuntaa, joilla on oma roolinsa yhteisopettajuudessa. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme yhden koulun yhteisopettajuutta, sen eri toteuttamistapoja ja merkitystä kolmiportaisen tuen toteutumisessa. Lisäksi hahmottelemme koulunkäynnin ohjaajien työn sisältöä ja panosta yhteisopettajuuden tukena.

Asiasanat:

yhteisopettajuus, kolmiportainen tuki, erityisopettaja, luokanopettaja, koulunkäynnin ohjaaja

JOHDANTO

Yhteiskunnan moniarvoistumisen ja diversiteetin kasvun myötä (esim. Doucerain, Dere & Ryder, 2013; O'Rourke, 2015) opetusalan koulutus ja koululaitos ovat käymässä läpi muutosta kohti inklusiivisuutta (Forlin, Loreman, Sharma & Earle, 2009). Yksin opettamisen sijasta korostuvat pedagoginen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot, ja niiden eteenpäin viemisessä koululla on merkittävä rooli. Opettajilta ja koko koulun henkilöstöltä odotetaan aiempaa enemmän yhteistyötaitoja ja joustavuutta sekä oman osaamisen kehittämistä. Lisäksi tietotekninen osaaminen, omaaloitteisuus ja ennen kaikkea pedagogisesti hyvin perustellut opetusratkaisut ovat opettajuuden tärkeitä elementtejä (Liusvaara, 2012).

Uusien vaatimusten myötä myös opettajien paineet selviytyä omasta työstään lisääntyvät (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001). Uudenlaisessa yhteistyöhön perustuvassa koulukulttuurissa opettajien tulisivatkin Moroccan ja Aquilarin (2002) mukaan avata luokkansa kollegoille. Samalla jaetut käytänteet ja tiedot sekä yhteinen vastuu ja yhteistyö vahvistaisivat asiantuntijuutta. Heterogeenisten oppilasryhmien kanssa toimittaessa yhteistyöstä saatavat voimavarat ja näkemykset tukevat opettajia heidän työssään. Yhteistyötä tehden yksittäisten oppilaiden monenlaisiin tarpeisiin voidaan vastata paremmin (Morocco & Aquillar, 2002).

Inklusiiviseen pedagogiikkaan siirtyminen edellyttää muutoksia opettajien pedagogisessa ajattelussa (Florian & Black-Hawkins, 2011). Muutos haastaa opettajankoulutustakin uudistumaan (Florian, Young & Rouse, 2010). Tavoitteena

on kouluttaa opettajia, jotka pystyvät opettamaan kaikenlaisia oppilaita (Florian, Young & Rouse, 2010), myös sellaisia, jotka poikkeavat heistä itsestään muun muassa kulttuurisesti ja kielellisesti (Durden & Truscott, 2013). Reflektiivisyyden avulla opettajat pystyvät käsittelemään erilaisia vaihtelevia toimintatilanteita. Laajan oppilasdiversiteetin kulttuurissa opettajan on kyettävä refleктоimaan, kartoittamaan ja perustelevaan omia käytänteitään. Edelleen opettajan tulee tutkia refleктоivasti ammatillista kehitystään ja oppilaiden objektiivisia tarpeita. Tässä ympäristössä opettajat toimivat katalysaattoreina muutoksessa, joka kohdentuu koulussa opettamiseen, oppimiseen, työskentelyyn ja kokemusten jakamiseen yhdessä muiden kanssa (Attard, 2012; Leitch, 2010; Ryan & Bourke, 2013).

Eri maissa onkin kiinnitetty huomiota siihen, että kaikille oppilaille tulisi antaa yhtäläinen korkeatasoinen opetus, jota toteuttavat asianmukaisesti koulutetut, pätevät opettajat (Butt & Lowe, 2012; Giangreco, Suter & Hurley, 2011). Opettajien lisäksi luokkahuoneissa toimii myös muuta oppimista tukevaa ja avustavaa koulun henkilökuntaa. Heidän ammattinimikkeidensä kirjo on kansainvälisessä tutkimuksessa laaja (Mitchell, 2008; Takala, 2007). Ammattinimikkeet vaihtelevat esimerkiksi maiden koulutusjärjestelmien ja avustavien henkilöiden koulutusvaatimusten mukaan. Nimikkeet vaihtelevat myös maassamme (Eskelinen & Lundbom, 2016; Tilastokeskus, 2012, 2015).

Samalla kun koulunkäynnin ohjaajien määrä on suomalaisessa koulumaailmassa kasvanut (Tilastokeskus, 2012), on myös heidän vastuunsa ja työn kuvansa kehittynyt (Eskelinen & Lundbom, 2016).

Opetusryhmät ovat inklusiivisessa opetuksessa yhä monimuotoisempia ja joustavampia, ja niissä opiskelee enenevässä määrin erityistä tukea tarvitsevia oppilaita; tuen tarpeessa olevien oppilaiden määrä yleisopetuksen ryhmissä on lisääntynyt (Tilastokeskus, 2017). Oppilasaineksen monimuotoistuminen kouluissa nostaa esiin uudenlaisia tuen tarpeita. Sen vuoksi sekä pedagogiikkaa että henkilöstörakennetta tulee kouluissa kehittää.

Avustavan henkilöstön rooli on osin vielä muokkautumisvaiheessa. Heidän työnsä tutkiminen on haastavaa, sillä työnkuva on osoittautunut hyvin moniulotteiseksi. Ohjaajista on muodostunut osa koulun aikuisresurssia, jota tarvitaan monissa arjen tehtävissä, kuten retkillä, tienylityksissä, ruokailuissa ja taukovalvonnassa (Eskelinen & Lundbom, 2016). Ohjaajien työ voi sisältää tiimiopettamisen lisäksi paperityötä, pienten oppilasryhmien ohjaamista ja opettamista, opettajien avustamista, oppimisympäristön ylläpitoa ja organisointia ja opettajien suunnitteleminen interventoiden toteuttamista, mutta myös pedagogista päätöksentekoa, joka avustajille ei varsinaisesti kuulu (Giangreco, 2013). Butt ja Lowe (2012) ovatkin tutkimuksessaan todenneet, että ohjaajien rooli on osoittautunut epäselväksi sekä opettajille että ohjaajille itselleen (ks. myös Takala, 2007).

Yhteisopettajuus inklusiivisessa luokkahuoneessa

Nichols, Dowdy ja Nichols (2010) määrittelevät yhteisopettajuuden luokanopettajan ja erityis(luokan)opettajan yhteistoinnilliseksi yritykseksi, jossa molemmat ovat vastuussa koko luokan opetuksesta.

Siten yhteisopettajuus on yksi tapa toteuttaa kollegoiden välistä yhteistyötä ja jakaa asiantuntemusta. Yhteistyötä inklusiivisen opetusryhmän opettamisessa on kuvattu yleisopetuksen opettajan ja erityisopettajan parityöksi, jossa erityisopettajan roolia on aikaisemmassa kansainvälisessä tutkimuksessa pidetty toissijaisena ja alisteisena (esim. Mastropieri & Struggs, 2006; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Yhteisopettajuus, josta aiemmin on Suomessa ollut käytössä termi samanaikaisopetus (ks. Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg, 2011), on aiemmin nähty opetustilanteena, jossa opettajat jakavat vastuun ja osallistuvat aktiivisesti heterogeenisen oppilasryhmän ohjaamiseen ja opettamiseen pääsääntöisesti samassa luokkatilassa (Friend & Cook, 1995; Thousand, Villa & Nevin, 2004).

Myöhemmin yhteisopettajuus on nähty laajempänä pedagogisena toimintana, johon sisältyy muun muassa työskentely huoltajien kanssa (esim. Strogilos & Tragoulia, 2013). Tämän mahdollistamiseksi koulun hallinnon pitäisi taata rakenteelliset puitteet yhteisopettajuuden käyttöönottoon ja tarjota siihen riittävät resurssit. Rakenteiden ja resurssien puuttuessa kehitys on ollut kouluarjen tasolla hidasta, vaikka yhteisopettajuuden kaltaisia inklusiota edistäviä pedagogisia käytänteitä onkin viety eteenpäin (Hakala & Leivo, 2015). Esimerkiksi joustava ryhmittely voi edistää erityisen tuen oppilaiden integroitumista muuhun oppilasryhmään (esim. Dudé, Bessette & Dorval, 2011). Kuitenkaan joustava ryhmittely ei aina ole käytännössä mahdollista.

Friend ja Cook (1995) ovat jaotelleet yhteisopettajuuden viiteen erilaiseen toi-

mintamalliin, joita ovat avustava opetus, rinnakkaisopetus, tiimiopettaminen, py-säkkiopetus sekä eriyttävä opetus, joissa kaikissa osallistuvilla opettajilla on omat roolinsa. Thousand ja muut (2004) puolestaan määrittelevät yhteisopettajuuden toteuttamistavoiksi avustavan opetuksen ohella rinnakkais- ja tiimiopetuksen. Näiden lisäksi he ovat tuoneet esille termin täydentävä opetus. Heidän mukaansa yhteisopettajuuden muotoja ei voi sinällään asettaa paremmuusjärjestykseen, sillä jokaisen opettajaparin tai -ryhmän tulee löytää työtavoista itselleen sopivin. Sen sijaan erilaisissa malleissa on eroja siinä, kuinka laajaa ja tiivistä yhteistyötä niiden käyttäminen edellyttää opettajalta.

Tutkimuskirjallisuudessa yhteisopettajuus on kuvattu kahden tai useamman opettajan yhteistyöksi luokkahuoneessa (esim. Ahtiainen ym., 2011). Samalla inklusiivisissa luokkahuoneissa työskentelevät myös koulunkäynnin ohjaajat lasten oppimista tukemassa, ja heillä on merkittävä rooli oppilaalle suunnatun tuen toteuttamisessa. Englantilaiset tutkijat Radford, Bosanquet, Webster ja Blatchford (2015) ovat kuvanneet opettajan ja ohjaajan välistä työnjakoa. He erottavat kolme roolia, jotka ovat läsnä ohjaajan työskennellessä oppilaan tukena opiskelutilanteissa. Ensinnäkin ohjaajat pitävät yllä oppilaan motivaatiota ja sitoutumista käsillä olevaan tehtävään. Toiseksi ohjaajilla on korjaavaa toimintaa, eli he vaalivat oppimista ja itsestä työskentelyä silloin, kun oppilaalla on vaikeuksia selviytyä tehtävistään. Kolmantena on heuristinen toiminta, jolloin ohjaaja kannustaa oppilasta hyödyntämään käytössä olevia oppimisstrategioitaan. Ohjaajat seuraavat oppilaiden oppimisprosesseja ja työskentelyä intensiivisesti eri

oppimistilanteissa. Lee ja Haegele (2016) ovatkin todenneet, että ohjaajilla on paljon tietoa oppilaista, koska he viettävät heidän kanssaan enemmän aikaa kuin kukaan muu koulun henkilökuntaan kuuluva.

Kolmiportaisen tuen toteutuminen inklusiivisessa yhteisopettajuudessa

Kolmiportainen tuki mahdollistaa tuen joustavan rakentamisen ja korostaa tuen määrittymistä pedagogisiin perusteisiin (Hakala & Leivo, 2015; Opetushallitus, 2014). Teoreettisesti kolmiportaisen tuen taustalla voidaan nähdä Yhdysvalloissa laajalti käytetty Response to Intervention -ajattelu (RTI, esim. Klinger & Edwards, 2006; Sugai & Horner, 2009), jossa tuen intensiteetti ja tukimuodot ryhmitellään kolmelle eri tasolle. Suomalaisessa perusopetuksessa kolmiportainen tuki jaetaan kaikille oppilaille tarkoitettuun yleiseen tukeen sekä tuen tarpeen kasvaessa annettavaan tehostettuun tai erityiseen tukeen. (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs, 2015; Opetushallitus, 2014; Sarronmaa, Hausstätter & Jahnukainen, 2014).

Tehostetun tuen pedagoginen arvio, sitä seuraava oppimissuunnitelma, erityiseen tukeen liittyvä pedagoginen selvitys sekä siihen liittyvä HOJKS tehdään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaskohtaisesti (Opetushallitus, 2014). Esimerkiksi ryhmään kohdennettua tehostettua tukea ei normitekstissä mainita, mutta sen sijaan ryhmän mahdollisuus toimia yksilön tuen rakenteena on ainakin oppimissuunnitelmiensa tasolla mahdollista. Tuen toimivuuden perustana ovat tietoinen oppimistehtäviä ratkovie ryhmien rakentaminen, luokkien keskinäisen yhteistyön kehittäminen ja

koko koulun tasolla kaikille oppilaille suunnatut oppimista vahvistavat toimenpiteet ja odotukset soveliaasta käyttäytymisestä (esim. Dwiggin & Germer, 2015; Mitchell, 2014; Lane, Carter, Jenkins).

Suomalaisessa koulussa kolmiportaisen tuen mallia käytetään tuen strukturointiin ja systematisointiin (Björn ym., 2015). Tuen useimmat muodot ovat käytettävissä kaikilla tuen portailla. Näin esimerkiksi avustavaa henkilökuntaa voidaan käyttää kaikissa opetusryhmissä tuen portaisiin katsomatta. Suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuutena voidaan pitää tuen joustavuutta. Laajan pedagogisen vapauden myötä vastuu erilaisten joustavien tukimuotojen kehittämisestä ja soveltamisesta jää pitkälti yksittäisille opettajille. Normit ohjaavat tuen järjestelmälliseen ja monitoimijaiseen arviointiin. Tämän arvioinnin toteutuminen on ensisijaisesti opetuksen järjestäjän sekä opettajien vastuulla (Opetushallitus, 2014). Mikäli tavoitteena on inklusiivisesti toteutettava tuki, voidaan yhteisopettajuutta ja avustavan henkilökunnan työpanoksen kohdentumista arvioida myös kriittisesti.

Avustavan henkilöstön tuen vaikutus oppilaiden akateemiseen osaamiseen on osoittautunut tehokkaaksi alakouluikäisillä, mikäli avustavalla henkilöstöllä on ollut riittävä koulutus ja avustajien tukitoimet on mitoitettu tuen tarpeeseen sopiviksi (Farrell, Alborz, Howes & Pearson, 2010). Toisaalta tiedossa on, että Suomessa koulunkäyntiavustajien ja -ohjaajien koulutustaustassa, kelpoisuusvaatimuksissa ja tehtävänimikkeissä on edelleen vaihtelua (Eskelinen & Lundbom, 2016). Näyttääkin siltä, että kun avustavan henkilökunnan asema on yhtäältä koulussa vakiintunut ja ammattimaistunut, on heidän antamaan-

sa tukea kaikessa moniulotteisuudessaan samaan aikaan vaikeampi hahmottaa (Eskelinen & Lundbom, 2016; Takala, 2007). Haastetta lisää edelleen perusopetusta ohjaavien normien, kuten kolmiportaisen tuen määrittelyn, väljyys ja tulkinnallisuus (Hakala & Leivo, 2015). Tässä tutkimuksessa lähestymme tiimiopetuksen ja monitoimijaisen yhteistyön muodostamaa tuen kokonaisuutta tapaustutkimuksellisin keinoin.

Tässä tutkimuksessa etsimme vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia eri yhteisopettajuuden muotoja ja toimintatapoja tutkimuksen kohteena olevassa koulussa on käytössä?
2. Miten kolmiportainen tuki toteutuu yhteisopetusluokissa haastateltavien käsitysten mukaan?
3. Millaiseksi käsitetään koulussa toimivien ohjaajien rooli osana yhteisopettajuuden toteuttamista?

TUTKIMUSMENETELMÄ

Tämä tutkimus käsittelee yhteisopettajuutta yhden perusopetuksen koulun näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena oleva koulu koostuu sekä esi- että perusopetuksen luokista. Koulussa on myös erityisluokkia, ja osa koulun luokista on yhdysluokkia. Koulussa on noin 250 oppilasta, ja luokkamutoiseen erityisopetukseen on sijoitettu yli puolet oppilasmäärästä. Henkilökuntaa, eli erityisluokanopettajia, luokanopettajia ja koulunkäynnin ohjaajia, on noin 50. Opettajakunnasta enemmistö on erityisluo-

kanopettajia, ja ohjaajaresurssia on käytettävissä joka luokka-asteella. Tutkimukseen haluttiin osallistaa koko koulun henkilökunta riippumatta siitä, työskentelikö vastaaja yhteisopettajuusluokassa vai ei.

Tutkimuksen aineistonkeruussa pyrittiin hahmottamaan koulun käytänteitä hyödyntämällä aineistotriangulaatiota (ks. esim. Cox & Hassard, 2005). Keruu aloitettiin käyttämällä sähköistä e-lomaketta. Aiheeseen syventymistä jatkettiin teema-haastatteluilla. Teemat sekä haastattelu-rungon kysymykset pohjautuivat kyselyssä saatuihin tietoihin.

Sähköinen kysely toteutettiin keväällä 2015. Se suunnattiin koulun koko opetushenkilöstölle. Kyselyyn vastattiin nimettömästi, ja vastausaikaa annettiin kaksi viikkoa. Ajan umpeuduttua vastauksia oli tullut vähän, joten vastausaikaa jatkettiin vielä viikolla. Kyselyssä tiedusteltiin vastaajien koulutustaustan, iän ja työkokemuksen lisäksi sitä, oliko vastaajalla kokemusta yhteisopettajuudesta. Lisäksi kysyttiin, miten yhteisopettajuutta toteutettiin vastaajan työtiimissä. Samalla kartoitettiin myös luokka-aste, jolla vastaaja toimi, sekä oppilasryhmän koostumus eli yleisen, tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden määrä. Lomakkeen täytti 50:stä koulun työntekijästä 24. Heistä erityisluokanopettajia oli seitsemän, luokanopettajia viisi ja koulunkäynnin ohjaajia 12.

Vastaajat nimettiin e-lomakkeen id-numeron mukaan vastausjärjestyksessä, jolloin erityisluokanopettajat saivat numerokoodit 5, 6, 8, 11, 12, 13 ja 21 ja koulunkäynnin ohjaajat saivat koodit 7, 9, 14, 15, 16, 18, 20, 22, 23, 24, 25 ja 26. Luokanopettajat saivat numerokoodit 10, 17, 19, 27 ja 28. Koulun opetushenkilökunnasta 9 oli harjoittanut yhteisopettajuutta

työssään, ja heidän yhteisopettajuuskokemuksensa kesto vaihteli kuuden ja 20 kuukauden välillä.

Puolistrukturoitu ja ryhmämuotoinen teemahaastatteluaineisto kerättiin tarkentamaan ja syventämään e-lomakekyselyllä saatuja tietoja. Koulun henkilökunnan kokouksessa niiltä ohjaajilta, luokanopettajilta ja erityisopettajilta, jotka olivat olleet tämän koulun työntekijöinä mukana yhteisopettajuutta toteuttavassa luokkatyössä, kysyttiin halukkuutta osallistua haastatteluun. Ilmoittautuneista valittiin kolme edustajaa ammattiryhmittäin. Jokaiselle ammattiryhmälle järjestettiin oma haastattelu. Haastattelut tehtiin yhden päivän aikana lokakuussa 2015 tutkimuksen kohteena olevalla koululla työpäivän aikana tai sen päätteeksi. Haastattelut kestivät 26–32 minuuttia.

Haastateltavilta kysyttiin heidän kokemuksiaan yhteisopettajuuden toteuttamisesta, työskentelystä inklusiivisissa luokkahuoneissa ja kolmiportaisen tuen järjestämisestä. Mertensin ja McLaughinin (2004) mukaan haastatteluja tehdään laadullisessa tutkimuksessa tyypillisesti strukturoimattoman tai minimalistisesti strukturoidun mallin mukaan. Näissäkin haastatteluissa haastateltaville pyrittiin jättämään mahdollisuus tuoda omia ajatuksiinsa vapaasti esille.

Ryhmähaastatteluissa olleita henkilöitä ja heidän esittämiään ajatuksia ei voida yhdistää kyselyn vastauksiin, koska kysely tehtiin nimettömänä. Haastattelijien sisältöä käsiteltäessä heidät on jatkossa nimetty siten, että heidän omia etunimiään ei käytetä. Myös sitaatit on valittu siten, että heidän tunnistamisensa ei ole mahdollista.

Aineiston analyysi

Tutkimuksessa etsimme aineistosta tutkimushenkilöiden kuvaamia käsityksiä ja kokemuksia ja pyrimme havaitsemaan niistä laadullisten erilaisuuksien ja samankaltaisuuksien variaation. Näin ollen tutkimus sijoittuu fenomenografiseen viitekehykseen (Marton & Booth, 1997). Koulumaailman diversiteetin kasvaessa fenomenografia mahdollistaa erilaisten käsitysten ja kokemusten tutkimuksen yhteisön tasolla siten, että yksittäisen henkilön monenlaiset toisistaan poikkeavat kokemukset voivat tulla näkyviksi eikä yksilö itsessään ole luokittelun kohteena (Woollacott, Booth & Cameron, 2013; Sin, 2010). Sähköisen lomakkeen tuottaman aineiston pohjalta laadittiin kuvaus koulussa käytössä olevista yhteisopettajuuden muodoista (ks. kuvio 1). Tutkimuskysymysten kannalta relevantti haastatteluaineisto kategorisoitiin, ja analyysin tuloksia verrattiin Radfordin tutkimusryhmän esittämiin roolien luokitukseen (Radford ym., 2015) sekä tutkimuskirjallisuuden pohjalta tuotettuun malliin, joka esitellään kuviossa 2.

TULOKSET

Yhteisopettajuuden muodot ja toimintatavat e-lomakekyselyn mukaan

Sähköiseen, kaikille opettajille ja ohjaajille lähetettyyn e-lomakkeeseen vastattiin nimettömästi. Koulun 50 työntekijästä 24 vastasi kyselyyn. Vastanneista 12 toimi ohjaajana (OHJ), 5 luokanopettajana (LO) ja 7 erityisopettajana (EO). Vastanneista

kolmella ei ollut kokemusta yhteisopettajuudesta. Kysymykseen ”Mitä yhteisopettajuuden toimintatapoja luokassanne on käytössä?” vastasivat kaikki yhteisopettajuutta työmuotona aiemmin tai kyselyn aikana käyttäneet työntekijät (n = 21).

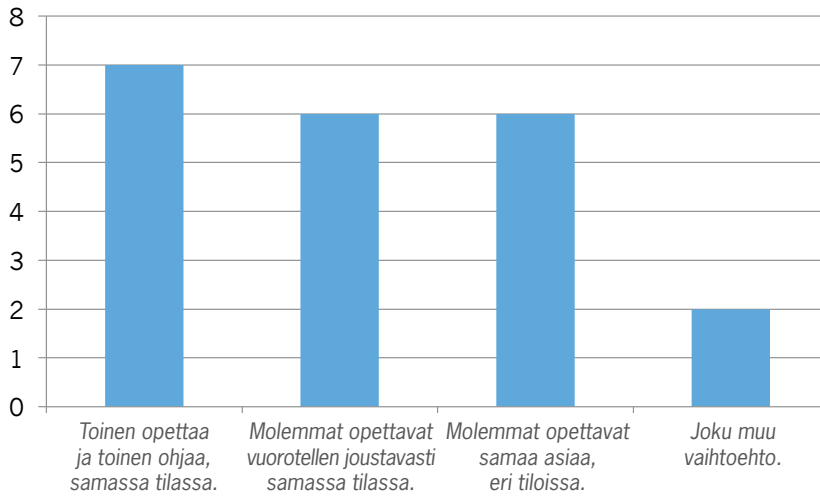
Yhteistyötä tehtiin kaikkien vastanneiden luokissa. Yleisimmin yhteisopettajuuden mallina käytettiin luokanopettajan ja erityisopettajan parityöskentelyä.

Luokanopettaja-erityisluokanopettaja työpari, joustavat opetusryhmät yleisopetuksen ja pienryhmien välillä. (EO8)

Vastauksissa kysymykseen, miten vastuu jakautuu ammattien välillä, korostui erityisopettajan asema kolmiportaisen tuen suunnittelussa ja yhteydenpidossa koteihin. Erityisopettajat kokivat toimivansa luokanopettajien tukena.

Erityisopettajalle voi olla helpompi olla yhteydessä vanhempiin kipeidenkin asioiden esille nostamisessa esim. vanhempien suuntaan(EO13)

Luokanopettajana joutuu ottamaan vähän suuremman vastuun myös erityisen tuen oppilaiden opettamisesta, mutta toisaalta luokanopettaja saa erityisluokanopettajan tuen ns. jatkuvaan käyttöön (EO12)



Kuvio 1. Työtapoja yhteisopettajuusluokassa. (n=21)

Kuten yllä olevasta kuviosta 1 käy ilmi, yleisin yhteisopettajuuden muoto oli avustava opetus samassa luokkatilassa siten, että toinen opettajista ohjaa ja kiertele luokassa, toinen opettaa. Kyselyyn vastanneiden mukaan toiseksi yleisintä oli vuoro-opetus tai rinnakkaisopetus. Erityisopettajat korostivat suunnittelun merkitystä, mutta myös joustavuutta opetustilanteissa.

Vaikka ei aina yhdessä oltaisikaan, suunnittelu ja ajatusten vaihto toisen opettajan kanssa on tiivistä ja äärimmäisen tärkeää päivittäin. En viihtyisi koulussa ilman yhteistyötä. (EO13)

Kaikkea mahdollista. Puhtaimmillaan tietysti niin, että olemme yhdessä kaikki samassa luokassa ja siinä sujuvasti äänessä vuoroa vaihtaen jne. (EO13)

Kolmantena mainittiin oppilasryhmän jakaminen eli eriyttävä opetus, jolloin opettajat opettivat samaa aihepiiriä eri tilassa osalle inklusiivisesta opetusryhmästä (vrt. Friend & Cook, 1997; Thousand ym., 2004).

Vaikka opettajat eivät lomakekyselyssä nimenneet tiimiopettajuutta (vrt. Thousand ym., 2004) vastauksissaan suoranaisesti, tiimiopettajuuden ajatus oli mukana heidän kuvatessaan työtapojaan:

Tuen antamista myös muille luokkien oppilaille. Esimerkiksi oppilas voi olla luokassamme ns. parkissa. Yhdessä tehden työtavat monipuolistuvat ja saa tukea oman työnsä suunnitteluun ja toteutukseen. (EO12)

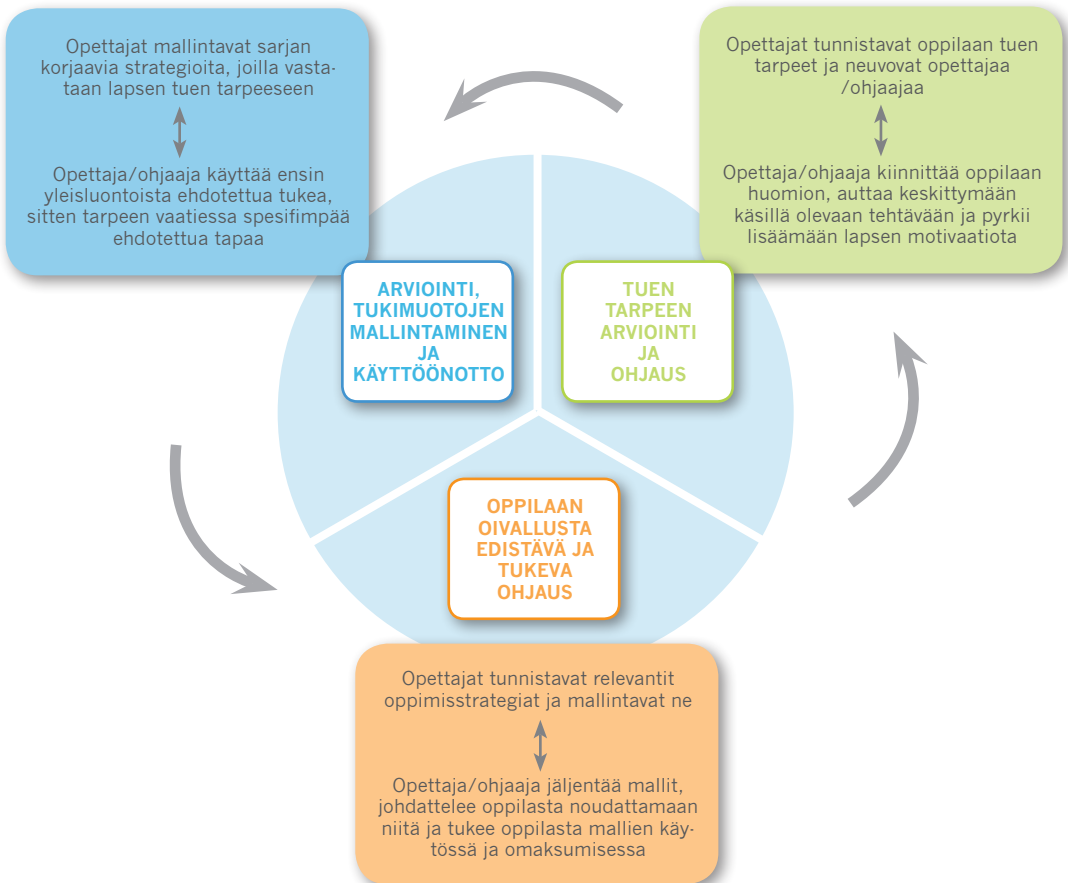
– – parhaimmissa tapauksissa rinnakkaisryhmämme ovat olleet "aina auki". Eli sen mukaan mitä tukea, millä hetkellä, mihin oppiaineeseen oppilas on tarvinnut, on hän voinut sitä käydä noukkimassa yleisopetuksen ryhmässä tai vastaavasti pienryhmässä

– – Olemme myös vastanneet yhteisvastuullisesti oppilaistamme, jakaneet tarpeellista tietoa ja toimineet kaikkien aikuisina siitäkin huolimatta, ettemme ole opettaneet/ohjanneet varsinaisesti kaikkia solutason oppilaistamme yhdessä. (LO19)

Kolmiportaisen tuen toteutuminen yhteisopetuksen opetusryhmissä

Radford ja kollegat (2015) ovat artikkelissaan mallintaneet opettajan ja ohjaajan välistä työnjakoa. He erottavat työnjaossa kolme osa-aluetta, joilla opettaja ja ohjaaja tekevät yhteistyötä. Nämä ovat 1) oppilaiden edistymisen arviointi, tukimuotojen mallintaminen ja käyttöönotto, 2) tuen tarpeen arviointi ja ohjaus sekä 3) oppilaan omaa oivallusta edistävä ja tukeva ohjaus.

Näissä opettajalla on johtava rooli. He mallintavat korjaavia strategioita, joilla pyritään vastaamaan oppilaan tuen tarpeeseen, tunnistavat tuen tarpeet ja oppilaan tilanteen kannalta relevantit oppimisstrategiat ja tukevat ohjaajien kanssa oppilasta mallien ja strategioiden omaksumisessa. Kuviossa 2 olemme hahmottaneet luokkahuoneen pedagogista toimintaa. Radfordin ja muiden (2015) teoreettiseen malliin on lisätty yhteisopettajuus ja siihen liittyvä moniammatillinen yhteistyö suomalaisen perusopetuksen luokkahuoneessa.



Kuvio 2. Luokkahuoneen pedagoginen toiminta Radfordia ym. (2015) mukaellen

Tarkastelemme aineistoamme suhteessa kuviossa 2 esitettyyn malliin.

Oppilaan tuen tarpeen arviointi ja ohjaus

Yhteisopettaminen tuo haastateltujen mukaan monia etuja oppilaan tuen tarpeen arviointiin. Yksi etu on useamman aikuisen yhteistyönä tehtävä tuen suunnitteluprosessi, joka alkaa tuen tarpeen arvioinnista. Oppilaiden koettiin hyötyvän siitä, että on kaksi opettajaa havainnoimassa opetusryhmää: tuen tarpeen määrittely ja oppilaalle suunnatun tuen toteutus paranevat. Oppilaiden tuen tarpeen määrittely, sen mukainen opetuksen jaksottainen suunnittelu ja kokemusten mukaan tehtävät suunnitelmien muutokset olivat opettajien mukaan mahdollisia yhteisopettajuudessa. Oppilaantuntemus on monipuolisempaa, ja siten myös tukiprosessin suunnittelusta tulee realistisempaa ja paremmin suunnattua. Oppilaan omien, oppimistaan koskevien näkemysten huomioon ottaminen myös vahvistuu.

LO Aino: On se myöskin sitten se, kun on kaks ammat... opettajaa, kumpikin havaitsee eri tavalla niitä oppilaan haasteita. Et sit siinä on se työpari, jonka kanssa sinä voit sitten yhdessä pohtia et mikä tämän oppilaan kohdalla olis hyvä ratkaisu ja mitä se tarvii... Mut mitä useampi näkökulma siihen tulee, niin sitä paremmin löytyy myös niitä ratkaisuja, sille oppilaille mitä sille vois tarjota.

LO Minna: Me kun tehtiin arviointia, niin opettajan näkökulmasta se on rikkaus, ku siinä on se toinen silmäpari, joka on nähny sen lapsen kasvun ja kehityksen myös. – – niin sit käytiin keskustelua, jos jompikumpi oli eri mieltä.

Radfordin ja kollegoiden (2015) mukaan opettajat tunnistavat oppilaan tuen tarpeet ja neuvovat ohjaajaa toimimaan niin, että tarpeet kohdataan. Ohjaajien haastattelussa kuitenkin ilmeni, että yhteisopettajuuden myötä tämä neuvonta saattaa jopa vähentyä aiempaan verraten. Ohjaajan tilanne on yhteisopettajuuden myötä opetusryhmässä muuttunut, mutta lähinnä niin, että kun aikuisia on enemmän, ohjaajat kerkeävät havainnoimaan tilanteita ja kartuttamaan oppilaantuntemustaan.

Oppilaiden edistymisen arviointi sekä tukimuotojen mallintaminen ja käyttöönotto

Yhteisopettajuus edisti haastateltavien käsitysten mukaan sosiaalisen oppimisympäristön joustavaa muokkaamista. Haastateltavilla oli paljon käsityksiä joustavista ryhmittelymahdollisuuksista sekä niiden hyödyistä yhteisopettajuuden osana. Oppilasryhmien nopea uudelleenjäsentely oli mahdollista päiväkohtaisestikin. Ryhmien rakenteiden vaihtamisella reagoitiin esimerkiksi oppilaiden senhetkisiin, päiväkohtaisiin oppimisorientaatioihin. Yhteisopettajuuden mahdollistama joustava ryhmittely edisti tuen tarpeiden huomiointia myös yllättävissä, nopeasti rakentuvissa luokkatilanteissa.

EO Marja: – – ihan niin et katsotaan aamulla nenän asento et kuinka monta lasta voi laittaa tähän ryhmään ja et tähän ei voi laittaa kun yks niin sit se on yks. Ja se on tosi, siitä niin kuin oppilaslähtöistä.

Ryhmien monimuotoiset ja mietityt kokoonpanot antavat tukea taitotasoiltaan kaikenlaisille oppilaille.

Inklusiivisessa opetuksessa tavoitteena on irrottautua taitotason mukaisista ryhmitte-lyistä ja pyrkiä ryhmiin, joissa on eri taito-
tasoilla olevia oppilaita oppimassa yhdessä ja joissa eri taitotasot kommunikoivat keskenään. Haastattelumateriaalissa oli kuvauksia molemmista ryhmittelytavoista: joissakin tilanteissa tavoiteltiin tasoryhmiä, toisissa taas kaikkien yhteistä oppimisprosessia. Yhteisopettajuuden myötä oli opittu, että monista tukimuodoista on hyötyä kaikille oppijoille. Haastatteluissa mainittiin esimerkiksi kuvien käyttö.

LO Kaisa: – jos aatellaan et meil on esimerkiks kuvat käytössä jotka nyt aatellaan et ois näille, et ketkä tarvi erityistä tukea, mut ihan samalla tavalla niist hyötyy kaikki. Et se on jotenkin siihen niin sisään rakennettu et niissä ryhmäajoissa ja muissa pystytään huomioimaan se et mitä kukakin sillä hetkellä tarvitsee.

EO Marja: Just tällanen et onks se sekaryhmä... meil on niitä ja sit meil on... joskus on ollu tänä syksynä matikassa myös niin et ne jotka on... osaa enemmän jo, niin he on ollu sit erikseen, jotta heille voi tarjota haastavampaa... et ollaan nyt siihen yritetty panostaa, myös siihen toiseen ääripäähän et ei vaan niille heikoille vaan myös niille ketkä kaipaa jo haastetta.

Eriytyisen tuen oppilaille, joilla oli aiemmin ollut oma kiinteä pienryhmänsä, muutos yhteisopettajuuteen ei haastateltujen mukaan ole ollut helppo. Sopeutumisessa uuteen tukimalliin oli ollut vaikeuksia. Eriytyisen tuen oppilaat olivat tottuneet selkeämpään mallinnukseen ja yhden aikuisen opetukseen ja ohjaukseen. Myös ryhmien rakenteen vaihtuminen hämmensi oppilaita.

*EO Tanja: – et he ei oo alottaneet isossa ryhmässä vaan heillä on se oma historian-
sa siitä et ovat tulleet pienenä ja olleet pienessä erityisryhmässä. Et heidän kohdaltaan usein tuli semmonen olo, et joissakin tilanteissa niin he ois tarvinneet kiinteämpää, pientä, omaa ryhmää ja omaa aikuista. – Et ihan sellasta... joillakin lapsilla oli ihan psyykkistä niinku oireilua siitä että kun on muutenkin hankalaa niin sit ne ryhmät vaihtuu ja aikuiset vaihtuu.*

Haastatteluissa useampien aikuisten kanssa työskentely nähtiin myös tärkeänä harjoittelun tavoitteena oppilaille. Oppilaiden ei tulisikaan rajoittua vain ja ainoastaan tiettyyn ryhmään, vaan heille tulisi antaa kokemuksia useammista eri opettajista ja ryhmistä, jotta he voisivat kehittää sosiaalisia taitojaan.

Eriytyisopettajien haastattelussa tuli esiin mallintamisvastuu (ks. kuvio2). He puhuivat ryhmänä eniten opetustilanteiden ja tukimuotojen yhteisestä mallintamisesta, suunnittelusta ja toteuttamisvastuun kantamisesta.

EO Tanja: Mutta tavallaan juuri se... yhdessä suunnitteleminen ja se vastaaminen on juuri se... vastuun kantaminen on juuri se suurin muutos.

EO Marja: Ja sit siin on myös toinen puoli että sitte voi olla niin että sinä et oo se joka on suunnitellu sen mutta oot se, joka toteuttaa sen toisen suunnitelman, et sekin on aika hieno tilanne et sulle... sun kollega on tehny että: "Tee näin."

Oppilaan omaa oivallusta edistävä ja tukeva ohjaus

Radford ja muut (2015) esittävät opettajan ja ohjaajan opetuksen toteuttamista koskevassa mallissaan (ks. kuvio 2) opettajien olevan oppilaan kannalta relevanttien oppimisstrategioiden tunnistajia ja mallintajia. Mallin mukaan ohjaajien roolina on mallien jäsentäminen, oppilaan johdattaminen niiden käyttöön ja käytön tukeminen. Yksikään haastatteluihin osallistunut kolmen ammattiryhmän edustaja ei kuitenkaan maininnut oppimisstrategioita.

Myös koulun sosiaalinen yhteisö ja toiminnan rakenteet ohjaavat oppilaiden toimintaa. Koulun valitsema toimintamalli vaikuttaa esimerkiksi oppilaiden mahdollisuuksiin ilmaista ajatuksiaan. Oppilaiden vuorovaikutus on erilaista eri aikuisten kanssa, ja siten myös oppilaan tuen tarve voidaan nähdä eri tavoin. Aineistossa on nostettu esiin käsitys siitä, että myös oppilaan näkökulmasta koulun henkilösuhteet ovat merkityksellisiä: oppilas voi kokea henkilösuhteet joko tukena tai kuormitukseksi. Yhteisopettajuuden myötä oppilaille rakentui laajempi aikuisten verkosto kuin yhden opettajan mallissa. Haastatteluissa nostettiin esiin käsityksiä siitä, että oppilaan näkökulmasta on merkityksellistä saada itse valita, kenen kanssa asioista koulupäivän mittaan puhuu.

Aineiston mukaan opettajan ja yksittäisen oppilaan välisistä heikoista suhteista aiheutuvat ongelmat helpottuvat, kun aikuisia on ryhmässä useampia. Oppilaan asioiden ymmärtäminen ja oppilaan kuuleminen toteutuvat paremmin, kun oppilas voi valita, kenelle asioitaan kertoo.

LO Aino: Jo se että on niitä silmiä, mutta toisaalta myös se, että lapsethan reagoi ihmisiin eri tavalla. Eli yhdelle opettajalle se palaute on erilaista, kuin sille toiselle ihmiselle, ihan persoonallisuuden vuoksi.

OHJ Kirsi: Siin isossa ryhmässä on se, että vaikka et lapsi ei voikaan valita kenen aikuisen kaa tekee, mutta onhan tuossa isossa ryhmässä myös se etu, että .. vähän niin ku päiväkodissaki, että kun siellä ei oo vaan se yks aikuinen vaan siellä on monta. Niin jokainen tavallaan löytää sen, et ei voi olla niin et tekee aina vaan sen saman kaa töitä, mutta on kuitenkin joku semmonen aikuinen mistä vaikka tykkää vähän enemmän, et kelle on helpompi puhua tai jotain ni sit, sit jokaiselle lapselle löytyy kuitenkin joku.

OHJ Jaana: Se on ihan lapsen etu.

Haastatteluissa esille nostettujen käsitysten mukaan joustava ryhmittely ja opetuksen sijoittaminen erityisluokkayhteisön ulkopuolelle herätteli oppilaita toimimaan uudella tavalla. Aikuisten näkökulmasta katsottuna ryhmän kokoonpano vaikutti esimerkiksi oppilaiden käyttäytymiseen:

OHJ Kirsi: Ja sitte niinku, ainakin silloin oli meillä näillä isommilla [oppilailta] semmosta myös, että kun ne oli keskenään niin ne oli niin kun omituisempii. Ne teki niitä juttuja ja kun ne laitettiin sinne isoon ryhmään niin ne ikäänku skarppas itsekin, et mun täytyy tässä käyttäytyä, et en voi itse tässä koko ajan hönöttää.

Inklusiivinen yhteisopettajuus opetusalan ammattilaisen toimintaympäristönä

Radford ja kollegat (2015) ovat mallissaan keskittyneet yhteisopettajuuteen oppilas-suhteen näkökulmasta. Malli keskittyy keskinäisen yhteistyön sisältöihin, ja toimintatavat jäävät mallin ulkopuolelle. Kuitenkin juuri yhteistyön sujuvuus näyttää haastateltavien käsitysten mukaan vaikuttavan myös sisällön toimivuuteen.

Henkilösuhteisiin liittyy myös työntekijän näkökulmaa. Aikuisten väliset erimielisyydet sekä keskinäisen kommunikaation solmukohdat saattavat ohjaajien mukaan vaikuttaa luokan ilmapiiriin ja samalla oppilaiden käyttäytymiseen ja opiskeluun. Jos oppilaat havaitsevat aikuisten välillä epäsopua ja kiistaa, he saattavat valita puolensa, mikä vaikuttaa ryhmän opiskeluilmaperiin ja -tuloksiin. Myös opettajat sivusivat aihepiiriä sanoessaan, että yhteistyön sujuvuus on tärkeä edellytys yhteisopettajuuden toimivuudelle. Havainto konkretisoi yhden opettajan toimintakulttuurin ja yhteisopettajuuteen perustuvan toimintakulttuurin eroa.

OHJ Kirsi: No kyl se varmaan se mikä eniten sitä työtä haittaa, jos siinä yritetään kuitenkin pitää ne asiat... niin pahimmillaan niihin lapsiin et niinku...

OHJ Jutta: ...ne vaistoo sen.

OHJ Kirsi: Niin, ne lapset tavallaan näkee sen ja ne alkaa niin kuin valitsemaan tai arvottamaan.

LO Aino: Mä oon kanssa sitä mieltä, että työparina on erityisopettaja niin on ehdottomasti hieno asia. Näin luokanopettajan koulutuksella. Parhaimmillaan... pahimmillaan se on sitten jotain ihan muuta.

EO Sari: Et se työnteko täytyy olla sellasta mutkatonta ja vaivatonta et siinä tilanteessa ei ole niin ku varaa aikuisten alkaa miettimään et miten me saadaan nyt toimimaan tää vaan aikuisten tasolla sen täytyy toimia."

Yhteisopettajuuden nähtiin edistävän kaikkien muiden paitsi kaikkein heikoimpien oppilaiden tuen toteutumista. Tuen resursseja oli paremmin kaikkien oppilaiden käytössä ja siten ennaltaehkäisevät toimet ulottuivat laajemmin yhteisön kaikkiin oppilaisiin.

Työntekijöiden erilaiset tehtävät, roolit ja näkemykset pohjautuvat haastateltavien mukaan ammatti-identiteetin rakentumiseen koulutusvaiheessa. Aineenopettajan ja luokanopettajan koulutuksesta saatavan tietämyksen tuen suunnittelusta ja toteuttamisesta ei koettu olevan sellaisella tasolla, että inklusiivinen opetus voisi toteutua. Erityisopettajien asiantuntemusta ja ammatilliseen kokemukseen perustuvaa osaamista arvostettiin. Opetuksen laatu käsitettiin paremmaksi, jos yhteistyössä oli mukana nimenomaan kokenut erityisopettaja. Erityisopettajan mukanaolo helpotti haastateltavien mukaan myös opetuksen eriyttämistä. Yhteisopettajuudessa vastuu kaikille oppilaille sopivan tuen tarjonnasta jakautuu opettajien kesken, ja tuloksen koettiin olevan parempi kaikkien oppilaiden kannalta.

LO Minna: Periaatteessa on kaks luokanopettajaa siinä ja toinen on aineen opettaja, ni ne ei välttämättä ole semmosta kokemusta niistä erityislapsista niin laajasti. Mä vertaan näitä kahta, niin se on ihanteellinen tilanne, jos on se erityisopettaja siinä niin luokanopettajana voi myös tukeutua siihen erityisopettajaan. Jolla on niitä ideoita ja kokemuksia niistä erityislapsista.

Kolmiportaisen tuen toteutuminen liitettiin kuitenkin erityisopettajan aktiiviseen mukanaoloon opetustilanteissa. Se varmisti luokanopettajien käsitysten mukaan tuen toteutumisen oppilaan oikeuksien näkökulmasta. Toisaalta asiaa ei tarkemmin analysoitu, vaan puhuttiin myös käytäntöjen sujuvuudesta ja helpoudesta.

LO Minna: Siinä kohtaa kun siinä on se erityisopettaja niin voidaan kyllä sanoa, että täyttyy lain mukana tuki. Mut että tää on semmonen mitä olen pohtinu paljon, että jos meillä ei ole sitä erityisopettajaa. Totta kai meillä on laaja-alanen, mutta se ei ole siellä jatkuvasti. On helpompi ajatella niinku et jos on erityisopettaja työparina niin pystyy tavallaan eriyttämään enemmän. Pystyy ottamaan lapsen yksilöllisiä tarpeita paremmin huomioon. – – kun että käytäntö on tuo, niin tuntee, että on aika ison haasteen edessä et saahan varmasti ne lapset sen tarvitsemansa tuen.

Haastateltavien käsitysten mukaan yhteisopettajuudessa ei ollut kyse vain oppilaiden oppimisesta. Yhteisopettajuus antoi myös opettajille kokemuksia, joiden yhteisreflektointi tarjosi jokaiselle uusien näkökulmien ja uudenlaisen osaamisen kehittämismahdollisuuksia.

OHJ Jutta: Mutta kokemus on vaan hyvä. Enempi niinku luottaa, että itekin löytää jos sen taidon niiden oppilaitten joukosta jos seuraamalla tilanteita. Et kuka tarvii... et tota... tietynlainen ammattitaito siinäkin on lisääntynyt ja karttunut. Se näkemys sitte...

LO Kaisa: Ihan opetuksen järjestämistä, tai jotain työskentelytapoja tai tämmösiä, niin on tullut ihan hirveesti, tai koen, et on tullut semmosia mahdollisuuksia ja välineitä itselle, kun on nähnyt mitä toinen on keksinyt ja tehnyt.

Se, että oppilaiden asioissa on yhteisopettajuuden myötä enemmän aikuisia, joiden kanssa voi jakaa työskentelyyn liittyviä asioita, nähtiin hyvänä asiana oppilaan tuen tarpeen kohtaamisessa. Ohjaajana toimivat kertovat kokemuksistaan: kun aikuisia on enemmän, on paremmat resurssit, mutta toisaalta yhteisen suunnittelun ja tiedon jakamisen tarve kasvaa.

OHJ Kirsi: Niin minusta se ainakin nyt toimi, että se oli siinä ääri rajoilla minusta, että ehti kaikille kertoa kaiken, että sen yhteisen ajan löytyminen on sitte haaste jos aikuisia on paljon että kaikki olis niinku kartalla, tietäs sitte ne jutut, et sit tarttee jonkun systeemin, tavan tai semmosen et mitä on sovittu siihen arkeen.

Yhteisopettajuuden vahvuuksina pidettiin uuden oppimista ja ajatusten reflektointiin ja jakamiseen perustuvaa kehittämistyötä. Viime kädessä yhteinen oppimisprosessi hyödyttää nimenomaan oppilaita.

OHJAAJIEN ASEMA YHTEISOPETTAJUUDESSA

Yhteisopettajuus edellyttää kehittyvää koulukulttuuria ja toiminnallisia muutoksia rakenteisiin ja ammattiodotuksiin. Nämä muutokset vaikuttavat myös oppilaiden kouluarkeen. Jo kyselyvastauksissa kolme opettajaa toi esille ohjaajien roolin uusine vaatimuksineen yhteisopettajuutta toteutettaessa. Heidän vastauksissaan korostuu luokassa työskentelevien aikuisten keskinäisen luottamuksen ja joustavan työskentelytavan merkitys. Ohjaajan roolin muuttuminen opetuksesta yhteisopettamiseen siirryttäessä tuotiin myös esille.

Pienimuotoista, jossa vain tietyt opiaineet opetetaan yhdessä. Tämä toimii, jos löytyy aikaa suunnitteluun kaikkien kanssa, myös ohjaajien, joiden rooli saattaa muuttua. Tämä vaatii oppilailta muutoksen sietoa. (EO5)

Myös ohjaajilta edellytetään joustavaa työtettä, kykyä sietää muuttuvia tilanteita ja oppilasryhmiä. Omatoimisuutta ja rohkeutta toimia sovittujen tapojen puitteissa. (LO28)

Lomakekyselyssä opettajat kertoivat ohjaajien asemasta inklusiivisissa opetusryhmissä yhteisopettajuutta määritellessään ja sen toteuttamistapoja kuvatessaan. Tästä syystä etsimme ryhmähaastatteluista sekä opettajien että ohjaajien kuvauksia ammattiryhmien yhteistoiminnasta koulun arjessa. Kolmen erityisopettajan haastatteluissa oli vain kaksi lyhyttä mainintaa ohjaajista työtovereina luokassa. Kummassakin ohjaajat mainittiin ilman, että heidän työpanostaan eriteltiin tarkemmin.

EO Marja: – – meitä on vielä kolme. Me ei olla suinkaan... ei läheskään aina kaikesta samaa mieltä. – – arvioinnissa, et se on kyllä aika kattava se arviointi, kun jokainen lapsi mietitään kolmen voimin ja sit vielä ohjaajat siihen mukaan niin... varsinkin käyttäytymisen arvioinnissa...

EO Tanja: Meidät on koulittu siihen et oot yksin siinä luokassa, hoidat sen yksin kaikella tavalla. Tällä hetkellä nyt sitten niitä aikuisia voi olla... toisia opettajia tai ohjaajia tai jonkun muunkin alan ihmisiä, joiden kanssa sitä työtä tehdään.

Luokanopettajien haastatteluissa tuli tärkeemmin esille ohjaajien työ opetusryhmän kanssa toimiessa. Ohjaajan oppilaantuntemus eri tilanteissa koettiin arvokkaaksi.

LO Aino: Et sä et oo yksin pähkäilemässä, että mitä mä nyt teen. Et kaikki tilanteet, niin niistä tulee aina se kaks mielipidettä, toivottavasti, ja kun meillä on ohjaajat hyvin vahvoja ja ammattitaitoisia, niin monta kertaa tulee vielä useampi mielipide. – – Kun silloin, jos sulla on se ammattitaitonen ohjaaja, niin sä et oo yksin. Sen ohjaajan ammattitaito ja paneutuminen siihen työhönsä, niin se on kullan arvosta. Se on samalla, joskus jopa isompi tuki kun se toinen opettaja.

Ohjaajat luonnollisesti puhuivat haastattelun aikana enemmän omasta asemastaan yhteisopetuksessa. Yhteisopettajuus oli tuonut yhtäältä lisää resursseja ja helpottanut työtä luokassa. Toisaalta oppilasmäärän ja ammattilaisverkoston kasvaessa tiedonkulku ja yhteisen keskusteluajan löytäminen oli järjestettävä uudella tavalla.

OHJ Marika: Olen nyt ehkä kolmatta vuotta silleen katsellut [yhteisopettajuutta], niin ehkä mulla ainakin suurin muutos oli, et ennen olin työskennellyt ehkä enemmän yhden opettajan kanssa. Niin, tota, tässä on niin kuin enemmän sellasta, että on enemmän henkiöitä, kenen kanssa voit asioista keskustella ja sun ei ikinä tarvii ajatella että joku asia jäisi hoitamatta.

OHJ Tuula: Siinähan on suuri ero. Et nyt huomioit sen yli kaksykt oppilasta, kun ennen se oli se kahdeksan. Et kyllä ensiksi tuli se mieleen, että kykeneekö siihen ja miten sitä osaa sen oman ajankäytön sopeuttaa. Ja siten tietysti, kun aikuisia on enemmän, ennen oli kaksi aikuista ja nyt on neljä.

Yhteisopettajuudesta on haastateltavien kokemusten mukaan seurannut muutoksia sekä luokan sisäisiin työtapoihin että työntekijöiden vastuualueisiin. Opettajien ollessa palaverissa ohjaajat ottavat enemmän vastuuta opetusryhmästä. Ohjaajat kertovat ottavansa aiempaa harvemmin osaa oppilaspalaverihin ja osallistuvansa luokan aikuisten yhteistyöhön eri tavalla. Ohjaajille oli siirtynyt vastuuta myös opettamisesta erityisesti opettajien neuvottelujen aikana. Ohjaajan roolin näissä neuvotteluissa nähtiin vähentyneen.

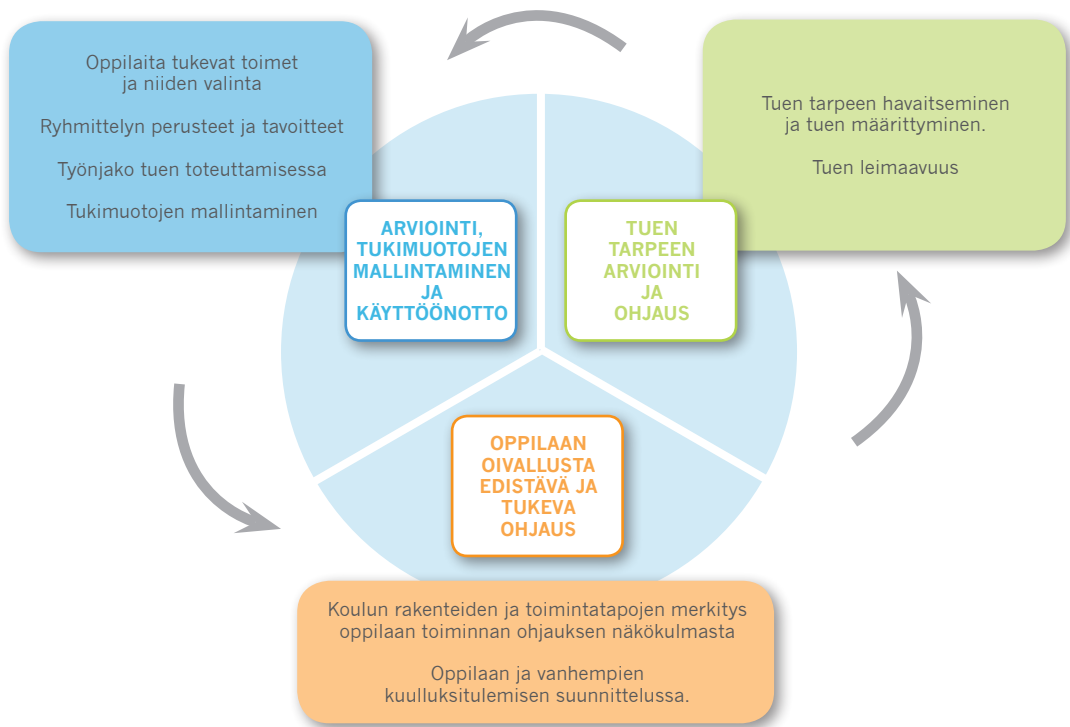
OHJ Sanna: Mutta vois aatella, että jos olisi paljon ihmisiä, niin et se vastuu niinkun vähenee siltä ohjaajalta. Että kun on ollut aiemmin niin kuin työpari, niin se ehkä jakautuu tasaisemmin se vastuu niille kahdelle, mutta jos niitä opettajia on ikään kuin enemmän, niin niistä tulee se työpari ja se ohjaajan rooli siinä sitten muuttuu. – – Just, että jos niitä opettajia on kaks tai enemmän, niin niillä on niin kuin se sama vastuu ja sama

rooli, niin on ihan luonnollista, että ne pala-veeraa tai käsittelee semmosia tiettyjä asioita enemmän keskenään.

OHJ Marika: Kyllä, se on ehkä semmonen suuri muutos siinä [palaverihin osallistumisessa]. Aikaisemmin kun olin siinä pienryhmässä, niin automaattisesti olin aina opettajan kanssa siinä. Nythän se on pääsääntöisesti, niin että siinä [palaverissa] on joko opettaja tai kaks opettajaa. On muutamia palaverieita, missä oon mukana sitten. – – Et sinne ei tarvii hommaa ulkopuolelta, et silloin pienryhmässä, jos molemmat aikuiset menee palaveriin, niin sinne on aiemmin hommattu joku.

POHDINTA

Kuvion 3 avulla havainnollistetaan haastateluissa esiin tulleita käsityksiä, jotka varioivat laadullisesti. Toisaalta variaatiota tuotti kuvausten yleisluontoisuus tai yksityiskohtaisuus. Temaattiset kategoriat sisälsivät useita eri painotuksia, ja osin käsitykset olivat myös keskenään ristiriitaisia.



Kuvio 3. Käsitteiden variaatiot

Haastateltavien eri käsitykset vaikuttavat yhteisön toimintakulttuuriin. Yhteisöopettamisen toimintakulttuurissa on aiheellista keskustella esimerkiksi siitä, millaiset mahdollisuudet oppilailla on valita aikuinen, jolle voisi puhua asioistaan, mutta yhden opettajan toimintakulttuurissa aihe ei ole relevantti. Tältä osin aineisto herättää myös uusia kysymyksiä. Tutkimuksessa nostetaan harvemmin esiin opettajan ja oppilaan välisen suhteen toimimattomuus oppilaan saaman tuen näkökulmasta. Yleensä näkökulmana on näissä tilanteissa oppilaan käyttäytymisen vaikeus. On ensiarvoisen tärkeää pohtia myös koulun henkilöstön ja henkilöstörakenteen merkitystä ihmissuhteiden ja sosiaalisen toimintaympäristön näkökulmasta. Myös henkilöstön keskinäisen yhteistyön sujumattomuus ja

käsitysten erilaisuus vaikuttavat oppimisympäristön rakentumiseen.

Haastateltavat pitivät monen henkilön tekemää tuen tarpeen arviointia oppilaan etuna, mutta sen ohella myös toisaalta pohdittiin ja sivuttiin erilaisten tulkintojen ja heikon yhteistyön aiheuttamia haittoja. Aineisto siis tuo esille kysymyksen siitä, miten suuressa asemassa yhden opettajan järjestelmässä on juuri yksittäisen opettajan tulkinta oppilaan tuentarpeesta.

Vaikka haastatteluiden sisällöissä osa-alue ”Arviointi sekä tukitoimien mallintaminen ja käyttöönotto” painottui selkeästi, niin on mielenkiintoista havaita, että samalla rakenteen ja uudistuvan toimintakulttuurin merkityksen pohtiminen oppilaan osallisuuden näkökulmasta jäi kovin vähäiseksi. Sen sijaan joustavan ryhmite-

lyn mahdollistama oppilaiden vertaistyöskentely monenlaisia oppilaita sisältävissä ryhmissä nähtiin oppimista kehittävä. Haastattelujen mukaan opettajajohtoisen opetuksen tehokkaita toimintatapoja olivat joustava ryhmittely sekä oppilaiden taitotasoihin perustuva ryhmittely. Tässä suhteessa inklusiivinen opetus tuli tutkimukseen osallistuneiden puheessa näkyviin keskeneräisenä. Käsitys oppilaan omaehtoisesta oppimisensa omistajuudesta oli jo alulla.

Takalan (2007) tutkimuksessa kävi ilmi, että ohjaajat käyttivät oppilaiden kanssa työskentelyyn yleisopetuksen kouluissa enemmän aikaa kuin erityiskouluissa. Erityisopetuksen kouluissa työskentelevät ohjaajat puolestaan käyttivät enemmän aikaa opettajien avustamiseen. Tässä tutkimuksessa ohjaajat, jotka työskentelivät inklusiivisen koulun luokissa, joissa opettajat toimivat yhteisopetuksen periaatteella, kertoivat aiemmin osallistuneensa luokassa toimivan opettajan kanssa lasta koskeviin palavereihin. Yhteisopettajuuden myötä koulun käytänteet muuttuivat siten, että ohjaaja ei osallistunut palavereihin vaan jäi hoitamaan luokan asioita. Siten opettajien keskinäisen yhteistyön kehittyessä avustavan henkilökunnan mahdollisuudet olla aktiivisina yhteisopettajuuden toimijoina eivät kasvaneet, vaan osittain jopa kaventuivat.

Tätä ohjaajien kuvaamaa ilmiötä on syytä tutkia jatkossa tarkemmin. Tähän liittyy myös havainto siitä, että opettajien haastatteluissa puhe avustavista henkilöistä oli hyvin vähäistä. Haastatteluiden mukaan luokanopettajat tiedostivat ohjaajien tuntevan oppilaat ja heidän tilanteensa koulupäivän aikana jopa paremmin kuin he itse. Siitä huolimatta ohjaajien oppilaantun-

temus ei ollut edustettuna kodin ja koulun palaverissa. Avustava henkilöstö ymmärsi opettajien tarvetta suunnitella opetusta keskenään. Kuitenkin aikaisemman tutkimustiedon mukaan avustajien laajan oppilaantuntemuksen hyödyntäminen opetuksen suunnittelussa edellyttäisi myös heidän osallistumistaan opetuksen suunnittelupalaveriin.

Websterin ja Blatchfordin (2015) tutkimuksen mukaan opettajat pitivät ohjaajaa usein tukea tarvitsevan oppilaan asioiden parhaana asiantuntijana myös pedagogisessa mielessä. Tässä tutkimuksemme poikkeaa heidän tuloksestaan. Oppilaan näkökulmasta juuri ohjaajilla saattaa olla paras näkemys koulupäivän tapahtumista ja eniten tietoa paitsi oppilaan oppimisesta, myös hänen henkilökohtaisesta arjestaan, siihen liittyvästä tuen tarpeesta ja siitä, miten oppilaan tarvitsema ja sama tuki ovat kohdanneet. Tutkimuksemme mukaan tämä tieto ei kuitenkaan välittynyt tuen suunnitteluun eikä oppilaspalaveriin.

Scruggs kollegoineen (2006) sekä Mastopieri ja Scruggs (2007) mainitsevat, että yhteisopettajuudessa erityisopettajan rooli on yleisopetuksen opettajan rooliin nähden alisteinen. Tämä havainto ei saanut tukea tutkimukssamme, vaan aineistossamme luokanopettajat arvostivat erityisopettajan koulutusta ja kokemusta suunniteltaessa ja toteutettaessa yhteisopettajuutta opetusryhmissä, jossa oli erityisen ja tehostetun tuen oppilaita. Erityisopettajan roolin korostuminen voi juontaa juurensa aikaan ennen kolmiportaista tukea, jolloin erityisopettajan antamaa oppimisen tukea pidettiin oppimistulosten kannalta olennaisen tärkeänä (esim. Kivirauma & Ruoho, 2007). Yksi tutkimuk-

semme yllättävistä löydöksistä on se, että erityisopettajan mukanaolo mahdollistaa luokanopettajien mukaan opetuksen eriyttämisen, koska erityisopettajilla katsottiin olevan enemmän tietoa siitä. Kuitenkin eriyttäminen tulee nähdä prosessina (esim. Tomlinson & Strickland, 2005), joka perustuu oppilaiden yksilöllisiin kokemuksiin ja ominaisuuksiin. Tällöin oppilaiden oppimisvalmiudet, oppimisprofiilit ja heidän kiinnostuksensa kohteet voivat olla työskentelyn lähtökohtina.

Tuen rakentamisessa ja toteuttamisessa inklusiivisen oppimisyhteisön tulee huomioida myös nopeasti oppivat ja taitavat oppilaat. Useilla oppilailla, joilla ei ole tehostetun eikä erityisen tuen päätöstä, on silti monenlaista tuentarvetta. Siksi opetuksen eriyttämisen ei tulisi keskeyttää vain tehostetun ja erityisen tuen oppilaisiin. Pedagogisten ratkaisujen tulisi palvella monenlaisia ja mielellään kaikenlaisia oppijoita. Myös eriyttämisen suunta voi vaihdella; oppimisen sisältö, prosessi ja tulos voivat toteutua eri tavoin. Eriyttämiseen liittyvät läheisesti lisäksi oppilaiden emotionaaliset tarpeet ja oppimisympäristöön liittyvät asiat. Eriyttäminen perustuu siis oppilaantuntemukseen ja on kaiken opetuksen lähtökohta perusopetuksessa (Opetushallitus, 2014). Eriyttämisen yhtenä tarkoituksena on ehkäistä tuen tarvetta. Näin oppilaan opetuksen eriyttämisen suunnittelu perustuu oppilaantuntemukseen ja luokanopettajalla on olennainen rooli oppimista tukevan ja vaikeuksia ennalta ehkäisevän opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Vastuuta oppilaantuntemuksesta ei voi yhteisopettajuudessaan ulkoistaa, vaan sen tulee ulottua laajemmalle yhteisössä.

E-lomakkeiden vastauksissa erityisopettajat toivat esille roolinsa luokanopettajan tukijoina. Eräs erityisopettaja mainitsi myös, että erityisopettajan on luokanopettajaa helpompi olla yhteydessä oppilaan vanhempiin hankalissa tilanteissa, jolloin kodin ja koulun yhteistyö olisi enemmän erityisopettajan työtä. Myös tämän havainnon nojalla olisi syytä pohtia sitä, miten eri opetusalan ammattilaisten työn sisällöt sekä kontaktin ja kuulemisen rakenteet halutaan kouluissa järjestellä. Inklusiivisen koulun näkökulmasta tarkoituksenmukaisempaa olisi se, että kaikilla luokan- ja aineenopettajilla olisi paremmat kodin ja koulun yhteistyötä kehittävät toimintatavat käytössään.

Jos inklusiivinen koulu nähdään kaikkia oppijoita tukevana ratkaisuna, niin opetushenkilöstön taitojen kehittämisen osalta kyseessä on laaja muutosprosessi. Siinä edetään työn jakamisesta yhteistyön kautta työn yhdessä tekemiseen. Tällöin jokaisella opetukseen osallistuvalla aikuisella tulee olla valmiudet kohdata paitsi oppilaat ja vanhemmat myös toisensa tasavertaisena mutta oman erityisosaamisensa prosessiin tuovana toimijana. Tähän koulujen toimintakulttuurin kehittämisessä tulee tähdätä.

KIRJOITTAJATIEDOT:

Hanna-Majja Sinkkonen, KT, dosentti, toimii erityiskasvatuksen yliopistonlehtorina Tampereen yliopistossa.

Teija Koskela, KT, toimii erityispedagogiikan yliopistonlehtorina Itä-Suomen yliopistossa.

Kirsi Moisio toimii viittomakielen tulkkina Kouvolassa.

Sanna Suolanen toimii varhaiskasvatuksen erityisopettajana Kouvolassa.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2011). Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsinki: Opetusviraston julkaisu A1: 2011.
- Attard, K. (2012). Public reflection within learning communities: an incessant type of professional development. *European Journal of Teacher Education*, 35, 199–211.
- Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T. K., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. H. (2015). The Many Faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66.
- Brock, M. E. & Carter, E. W. (2015). Effects of a Professional Development to Prepare Special Education Paraprofessional to Implement Evidence-Based Practice. *Learning Disability Quarterly*, 49(1), 39–51.
- Butt, R. & Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 207–219.
- Cox, J. W. & Hassard, J. (2005). Triangulation in organizational research: A representation. *Organization*, 12(1), 109–133.
- Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P. & Jament, J. (2016). Inclusive classrooms in Italy and England: the role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 171–184.
- Doucerain, M., Dere, J. & Ryder, A. G. (2013). Travels in hyper-diversity: Multiculturalism and the contextual assessment of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 686–699.
- Dudé, F., Bessette, L. & Dorval, C. (2011). Differentiation and Explicit Teaching: Integration of Students. *US-China Education Review B* 2, 167–184.
- Durden, T. R. & Truscott, T. R. (2013). Critical reflectivity and the development of new culturally relevant teachers. *Multicultural Perspectives*, 15, 73–80.
- Eskelinen, T. & Lundbom, P. (2016). Koulunkäynninohjaajat: itseymmärrys ja kamppailu merkityksestä. *Kasvatus ja aika*, 10(4), 44–61.
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A. & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: a review of the literature. *Educational review*, 62, 435–448.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37, 813–828.
- Florian, L., Young, K. & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 709–722.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 195–209.
- Fried, M. & Cook, L. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16.
- Giangreco, M. (2013). Teacher assistant supports in inclusive schools: Research, practices and alternatives. *Australasian Journal of Special Education*, 37(2), 93–106.
- Giangreco, M., Suter, J. & Hurley, S. (2011). Revisiting personnel utilization in inclusion-oriented schools. *The Journal of Special Education*, 47, 121–32.
- Hakala, T. & Leivo, M. (2015). Inklusioidean ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 8–23.
- Hirsjärvi, S., Hurme, H. (2011). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. (2007). Excellence trough special education? Lessons from the school reform. *Review of Education*, 53, 283–302.
- Klingner, J. K. & Edwards, P. A. (2006). Cultural considerations with response to intervention models. *Reading research quarterly*, 41, 108–117.
- Lane, K. L., Carter, E. W., Jenkins, A., Dwiggins, L. & Germer, K. (2015). Supporting comprehensive, integrated, three-tiered models of prevention in schools: Administrators' perspectives. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17, 209–222.
- Lee, S. H. & Heagele, J. A. (2016). Tips for effectively utilizing paraprofessionals in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(1), 46–48.
- Leitch, R. (2010). Masks as self-study. Challenging and sustaining teachers' personal and professional personal in early-mid career life phases. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(3), 329–352.
- Liusvaara, L. (2012). Rehtori koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin tukijana. Teoksessa S. Oja (toim.), *Kelpo koulu kaikille. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen* (s. 187–206). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2006). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Mertens, D. M. & McLaughlin, J. A. (2004). *Research and Evaluation Methods in Special Education*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. Lontoo & New York: Routledge.

- Moran, A. & Abbott, L. (2002). Developing inclusive schools: the pivotal role of teaching assistants in promoting inclusion in special and mainstreaming schools in Northern Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 161–173.
- Morocco, C. & Aguiar, C. (2002). Co-teaching for content understanding: A schoolwide model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 315–347.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. (2001). Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyövälineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.), *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen* (s. 96–124). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nichols, J., Dowdy, A. & Nichols, C. (2010). Co-Teaching: An Educational Promise for Children with Disabilities or a Quick Fix to meet the Mandates of No Children Left Behind? *Education*, 130, 647–651.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- O'Rourke, J. (2015). Inclusive schooling: if it's so good – why is it so hard to sell? *International Journal of Inclusive Education*, 19, 530–546.
- Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R. & Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction*, 36, 1–10.
- Ryan, M. & Bourke, T. (2013). The teacher as reflexive professional: making visible the excluded discourse in teacher standards. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34, 411–423.
- Sarromaa Hausstätter, R. & Jahnukainen, M. (2014). From integration to inclusion and the role of special education. Teoksessa F. Kiuppis & R. Sarromaa Hausstätter (toim.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (s. 119–132). New York: Peter Lang.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73, 392–416.
- Sin, S. (2010). Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International Journal of qualitative methods*, 9(4), 305–319.
- Strogilos, V. & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81–91.
- Sugai, G. & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, 17, 223–237.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 1, 50–57.
- Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. (2004). *Guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks California: Corwin Press.
- Tilastokeskus (2012). 18–74-vuotiaiden uusien työllisten yleisimmät ammattiryhmät sukupuolen ja iän mukaan vuonna 2012. Haettu 3.7.2017 osoitteesta http://www.stat.fi/til/tyokay/2012/04/tyokay_2012_04_2014-11-06_tau_001_fi.html
- Tilastokeskus (2015). Vuonna 2015 18–74-vuotiaiden palvelu- ja myyntityöntekijöiden luokkaan sisältyvien palkansaajien yleisimmät ammattiryhmät. Haettu 27.11.2017 osoitteesta http://www.tilastokeskus.fi/til/tyokay/2015/04/tyokay_2015_04_2017-10-20_tau_007_fi.html
- Tilastokeskus (2017). Joka kuudes peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. Haettu 3.7.2017 osoitteesta http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tie_001_fi.html
- Tomlinson, C. A. & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 9–12*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Webster R. & Blatchford, P. (2015). Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools. *British Educational Research Journal*, 41(2), 324–342.
- Woollacott, L., Booth, S. & Cameron, A. (2013). Knowing your students in large diverse classes: a phenomenographic study. *Higher Education*, 67, 747–760.