

Mikko Aro

## Mistä konkreettinen sisältö tuen portaille?

Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletinin tässä numerossa tarkasteltavat teemat liittyvät vuonna 2011 voimaan tulleeseen perusopetuslain uudistukseen, jossa oppimisen tuki on määritelty kolmiportaiseksi. Pulkkinen ja kollegoiden tutkimuksessa on tarkasteltu rehtoreiden näkemystä siitä, millaisia oppimisen tukijärjestelyt ovat olleet kouluisa kolmiportaisen mallin käyttöönoton jälkeen. Vainikainen ja kumppanit ovat puolestaan tutkineet yleisten ajattelu- ja päättelytaitojen kehityksen yhteyttä opetusryhmän kokoon. Katsausartikkeleissa Leskinen ja Salminen pohtivat kolmiportaisen mallin tulkintaan ja tutkimusperustaisuuteen liittyviä kysymyksiä yleisesti ja Björn kollegoineen selvittää erityisesti matematiikan oppimisen tukemista ja yhdysvaltalaisesta interventiovastemallista (RTI-malli; Response-to-Intervention) kertyneen tiedon soveltamista.

Suomalaisen kolmiportaisen tukimallin taustoja, tavoitteita ja toteutusta on avattu kattavasti Pulkkinen ja kollegoiden artikkelissa. Mallin käyttöönottoa on tuettu kunnissa merkittäväällä kehittämishankerahoituksella, jonka avulla on kehitetty pääasiassa paikallisia soveltamistapoja. Kuten aina rakenteellisten uudistusten yhteydessä, vaikutusten todentaminen vie ai-

kaa. On siis varhaista tehdä johtopäätöksiä siitä, miten kolmiportaisen tuen malli on muuttanut tuen järjestämistä ja siihen liittyviä käytänteitä Suomessa. Tuoreiden tilastotietojen valossa näyttää ilmeiseltä, että mallin tulkinnassa ja toteuttamisessa on tällä hetkellä varsin suuria alueellisia eroja. Tukimallin kehittämisessä on vielä työsarkaa.

Koska viimeaikaisten oppimissaavutusvertailujen perusteella Suomen asema peruskoulutuksen kansainvälisenä esikuvana näyttäisi alkavan olla historiaa, on syytä tarkastella erityisen avoimin silmin myös sitä, miten perusopetusta ja oppimisen tukea kehitetään muualla. Tässä kommentissa keskityn kahteen suomalaisessa tukimallissa vähälle huomiolle jääneeseen näkökulmaan oppimisen tuessa: tarjotun tuen tutkimusperustaisuuteen ja arvioinnin rooliin tuen toteuttamisessa.

Vaikka kolmiportaisen tukimallin kehittämiseen liittyvät dokumentit eivät juuri viittaa kansainvälisiin malleihin, suomalainen kolmiportainen tuki muistuttaa ainakin pintapuolisesti kansainvälisiä portaitaisen tuen malleja, kuten yhdysvaltalaista RTI-mallia. Interventiovastemallin yhden keskeisen arkkitehdin, Lynn Fuchsin, ajatuksia avataan tässä numerossa Vuorisen kirjoittamassa haastattelutiivistelmässä.

Sekä suomalaisen kolmiportaisen mallin että RTI-mallin tavoitteena on vakavien oppimisen ongelmien ennaltaehkäisy ja tarpeen mukaan tehostuva mahdollisimman varhainen tuki, mutta niiden painotukset ovat varsin erilaisia.

Suomalainen malli ja sen käyttöön-ottoprosessi heijastavat kaikkien perinteistä suomalaista koulutuspoliittista linjaa, jonka mukaan koulutuksenjärjestäjät ja opettajat voivat varsin itsenäisesti suunnitella käytännön ratkaisuja ja sovitaa niitä hallinnollisesti ohjeistettuihin rakenteisiin. RTI-malli ohjaa puolestaan selkeästi myös tarjottavan tuen käytännön sisältöjä ja toteutustapoja. Se myös painottaa vahvasti tarjottavan tuen tutkimusperustaisuutta ja tuen vaikutusten aktiivista seuranta-arviointia. Mallien peruserona on siis se, kuinka tarkasti ne ohjaavat varsinaisia käytäntöjä, keinoja ja menetelmiä. Näitä eroja ei pidä kuitenkaan tulkita eroiksi opetushallinnon luottamuksessa opettajien ammattitaitoon.

RTI-mallissa tuen vaikuttavuutta ei arvioida opettajien tai koulujen suoriutumisen seuraamiseksi, vaan seurantatieto ohjaa tuen muokkaamista: opettajan käytännön päätöksiä tuen intensiivisyydestä ja tukikeinoista. Tuen tutkimusperustaisuuden korostaminen on puolestaan käynnistänyt laajasti erilaisten tuen ja opetuksen keinojen kehittämis- ja tutkimustyötä, jossa tähän asti on korostunut erityisesti oppimisen perustaitojen sekä lukemisen ja matematiikan oppimisen tukimenetelmien kehittäminen ja arviointi.

Suomalaisen tukimallin voi tiivistää kuvaavan lähinnä oppimisen tuen rakenteita ja toimintatapoja. Siihen liittyvä ohjeistus ei ohjaa erilaisissa tukimuodoissa käytettyjen keinojen ja menetelmien va-

lintaa. Pulkkisen ja kumppaneiden tässä numerossa raportoimat tutkimustulokset viittaavat suomalaisen kolmiportaisen tukimallin ja siihen liittyvän kehittämistyön selkeyttäneen ja jäsentäneen kouluissa tuen toteuttamista sekä lisänneen sen suunnitelmallisuutta. Nämä ovat luonnollisesti edellytyksiä tehokkaalle tuen järjestämiselle ja ongelmien ennaltaehkäisylle. Mutta toimivat rakenteet eivät yksin riitä. Peruskysymykseksi jää, minkälainen toiminta on tehokasta oppimisen ongelmien tukea. Implisiittinen oletus siitä, että kaikki tueksi nimetty olisi tehokasta tai edes vaikuttavaa, ei tietystikään ole kestävä.

Esimerkkinä tästä, Vainikaisen ja kollegojen tutkimus, jota esitellään tässä numerossa, käsittelee jatkuvasti ajankohtaista koulutuspoliittista keskusteluteemaa opetusryhmien koon vaikutuksesta oppimiseen. Tulosten mukaan opetusryhmän koko ei selitä eroja oppilaiden yleisten ajattelutaitojen kehittymisessä. Toisin sanoen pieni opetusryhmän koko ei sinällään näytä tukevan taitojen kehittymistä. Olenainen kysymys tulosten valossa onkin se, onko olemassa sellaisia ajattelutaitojen kehittymiseen tehokkaasti vaikuttavia opetuksen keinoja, joissa tarvittaisiin nimenomaisesti pientä opetusryhmää, ja mitä ne ovat. Samanlaisia kysymyksiä joudumme pohtimaan kaikkien kolmiportaisessa mallissa kuvattujen oppimisen tuen muotojen osalta. Mitä ovat ne tehokkaat ja toimivat opetuksen ja vuorovaikutuksen keinot, joita mahdollistavat esimerkiksi joustavat opetusryhmät, yhteisopetus tai vaikkapa osa-aikainen erityisopetus? Inklusion näkökulmasta sama kysymys kääntyy myös toisin päin: missä vaiheessa ja minkälaisissa oppimisen ongelmissa on aidosti perusteltua järjestää oppimisen tukea yleis-

opetuksen ryhmän ulkopuolella tai muin erityisjärjestelyin?

Tuen tutkimusperustaisuuteen liittyvät kysymykset ovat tietysti isoja haasteita erityispedagogiselle ja laajemminkin kasvatustieteelliselle ja oppimista ja kehitystä koskevalle tutkimukselle. Suomalaisen erityispedagogiikan ja yleisemmin kasvatuksen ja oppimisen tutkimuksen alueella on ilahduttavasti virinnyt viime vuosina oppimisen ja kehityksen eri alueisiin kohdentuvien interventioiden ja vaikuttavuuden tutkimusta.

Kasvatustieteen tutkimusalueena tuen vaikuttavuuden tutkimus on ehkä haastavin mahdollinen, ja erityisen haastavaa se on toteuttaa koulun kontekstissa, jossa on hyvin hankalaa kontrolloida tai ottaa huomioon monenlaisia tuloksiin vaikuttavia tekijöitä. Tuen keinojen vaikuttavuutta koskeva tieto on usein myös sidoksissa tiettyyn kulttuuriin, kieleen tai järjestelmään, mikä tuo omat ongelmansa muualla tutkitun tiedon soveltamiseen. Lisäksi oppimisen ongelmien yksilöllisyys, moninaisuus ja kehityksellisyys ovat mutkistamassa tutkimusta. Tehokkaiden oppimisen tuen keinojen kehittäminen edellyttää kuitenkin akateemiselta yhteisöltä uskallusta perustutkimuksen lisäksi soveltavaan tutkimukseen myös siinä kontekstissa, jota tutkimus yrittää palvella, eli opetuksen kentällä.

Oppimisen tuen tarpeenmukainen järjestäminen edellyttää tuen tarpeen luotettavaa tunnistamista. Portaitaisessa mallissa myös tuen muokkaaminen, päätös siirtymisestä intensiivisemmän tuen alueelle tai tuen tarpeen loppumisen tunnistaminen puolestaan edellyttävät tuen vaikuttavuuden – yksilöllisen tuen aikana tapahtuvan kehityksen – seurantaa. Kolmi-

portaisessa tuen mallissa nämä päätökset perustuvat opetushenkilöstön asiantunteemukseen ja tulkintaan, ja päätöksenteko edellyttää monenlaisen oppimista ja kehitystä koskevan tiedon kokoamista ja tulkintaa. Opettajien käyttöön tarkoitetut oppimisen objektiiviset arviointikeinot, kuten ongelmia ja niiden tasoa kuvaavat testityyppiset välineet, painottuvat tällä hetkellä tuen tarpeen tunnistamiseen, johon on erityisesti lukemisen ja matematiikan taitojen ongelmien osalta monenlaisia välineitä tarjolla.

Tuen vaikuttavuuden arvioinnin mahdollistavia seuranta-arvioinnin välineitä on sen sijaan tarjolla kovin niukasti. Kolmiportaisen tuen mallin kehittämisessä yhtenä käytännön tarpeena onkin pedagogista päätöksentekoa tukevien arviointimenetelmien kehittäminen oppimisen haasteiden tunnistamiseen ja aivan erityisesti tarjotun tuen vaikuttavuuden seurantaan. Opetuksen ja tuen yksilöllisen muokkaamisen lisäksi oppimisen ja kehityksen seurannan välineet palvelevat myös ammatillista kehittymistä tarjoamalla opetuksen keinoja koskevaa, näppituntumaa objektiivisempaa tietoa, mikä varmistaa tuen saamista tarpeen mukaan ja yhtenäistää tukikäytäntöjä. Toisaalta ne myös mahdollistavat edistymistä koskevan konkreettisen palutteen antamisen oppijalle, ja sitä kautta ne voivat olla tukena oppimismotivaatiolle.

Tässä esille nostettu oppimisen tuen keinojen tutkimusperustaisuuden vahvistaminen ei tarkoita pedagogisen asiantunteumuksen merkityksen pienenemistä oppimisen tukemisessa. Kuten Lynn Fuchs haastattelussaan viittaa, tutkimusperustaisessa oppimisen tuessa on kyse tutkimustietoon pohjautuvasta yksilöllistämisestä hypoteesien testaamisen, eli yrityksen ja

erehdyksen, kautta. Samalla tavoin, tuen vaikuttavuuden seurannan mahdollistavien arviointivälineiden kehittäminen opettajien käyttöön ei tee pedagogiikasta insinööritiedettä ja mittaamista, vaan tarjoaa pedagogiikan ammattilaiselle työkaluja oman työn kehittämiseen ja seurantaan. Suomalaisella opettajakunnalla on kansainvälisesti vertaillen poikkeuksellisen perusteellinen koulutus tiedeyliopistossa ja hyvät valmiudet tämäntyyppiseen tutkivaan opettajuuteen.

Kaikkinensa kolmiportaisen tuen mallia koskeva kehittämistyö kaipaa tuekseen tietoa tuen keinojen vaikuttavuudesta ja mallin toteuttamisen perustana olevien työkalujen, tuen menetelmien ja arvioinnin välineiden, kehittämistä. Toisaalta se vaatii panostusta paitsi tiedon tuottamiseen myös sen soveltamiseen ja levittämiseen sekä täydennyskoulutukseen. Käytännössä tämä työ edellyttää opetuksen kentän, opetushallinnon sekä yliopistojen ja muiden tutkimuslaitosten tiivistä yhteistyötä.

Yhtenä hyvänä mallina kannattaa mainita LukiMat-verkkoympäristö, jossa opetusalan ammattilaisten käyttöön on kehitetty opetushallinnon rahoituksella tutkimusperustaisia välineitä oppimisen arviointiin ja tukemiseen sekä ajantasaista tietoa oppimisen ongelmista. LukiMat-palvelun sisältö tosin rajoittuu esi- ja alkuopetusikään sekä lukemisen ja matematiikan taitoihin. LukiMat-ympäristön tyyppinen, koko perusopetuksiän kattava pedagogista tutkimustietoa ja menetelmiä laajasti kokoa-va soveltava palvelu tukisi kolmiportaisen mallin kehittymistä ja yhtenäistä soveltamista. Tämäntyyppisten ratkaisujen kehittämiseen tarvitaan uudenlaista yhteistyötä ja ajattelua alan toimijoilta, mutta se mahdollistaa tutkimusperustaisen menetelmätiedon kumuloitumisen kattavasti kaikkien alan toimijoiden käyttöön.

#### **Kirjoittajatiedot:**

Kirjoittaja Mikko Aro (PsT) toimii erityispedagogiikan professorina Jyväskylän yliopistossa.

*Mukavaa ja aurinkoista syksyä keikille lukijoillemme !*

## **SEURAAVASSA NUMEROSSA MM. SEURAAVIA AIHEITA:**

**Heikkojen ja hyvien luetun ymmärtäjien kertomuksen ymmärtämisen taidot, lukemisvalmiudet ja motivaatio 4–9 vuoden iässä**

**Erytisopetustaustan yhteys koulu-uupumukseen ammatillisessa koulutuksessa**

**Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmämuotoinen Maltti-kuntoutus osana koulun tukitoimia – alueellisen kokeilun tuloksia**